

Das selbstgesteuerte Wortschatzlernverhalten von DaF-Studierenden: Medienwahl, Vorgehensweisen und Reflexion des Lernprozesses.

Inauguraldissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Philosophie des Fachbereiches 5 – Sprache, Literatur, Kultur

der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von

Susanne Krauß

aus Asperg (Deutschland)

2019

Dekan:	Prof. Dr. Thomas Möbius
1. Berichterstatter:	Prof. Dr. Dietmar Rösler
2. Berichterstatter:	Prof. Dr. Michael K. Legutke
Tag der Disputation:	28.01.2020

Erklärung zur Dissertation

Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.

Asperg, den 04.10.2019

Susanne Krauß

Danke

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines mehrjährigen Forschungsprozesses, der ohne die Hilfe und Unterstützung einer Vielzahl von Personen nicht möglich gewesen wäre. Im Folgenden seien zumindest einige davon genannt.

Ein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Dietmar Rösler, für inspirierende Gespräche und Spaziergänge sowie für wertvolle Ratschläge, gewährte Freiheiten und eine erstaunliche Geduld.

Weiterhin danken möchte ich meinem Zweitgutachter, Prof. Dr. Michael Legutke und den Mitgliedern der Tech AG der Justus-Liebig-Universität Gießen für anregende Diskussionen, kritische Hinweise und kreative Impulse.

Meinen Germanistik-Studierenden an der University of Kent, Canterbury, UK danke ich für ihr Mitwirken und ihr Vertrauen sowie ihre Offenheit und Neugierde. Ohne sie wäre der empirische Teil nicht zu Stande gekommen.

Für Aufmunterung und Bestärkung, für Erinnerungen zu einem Abschluss zu finden sowie für kritisches Korrekturlesen danke ich neben vielen anderen insbesondere Sabine Jentges, Michael Märlein, John Partridge und Yvonne Henze.

Meinen Eltern danke ich für die langjährige Unterstützung und Ermutigung während meines Vorhabens.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung und Zielsetzung	1
2.	Linguistische Betrachtung	5
2.1.	Definition: Was ist ein Wort?	5
2.1.1.	Was bedeutet es, ein Wort zu „beherrschen“?	6
2.1.2.	Wortbildung	9
2.2.	Wortschatzgröße und -umfang	10
2.3.	Kategorisierungsmöglichkeiten von Wortschatz	11
2.3.1.	Allgemein- und Fachwortschatz	12
2.3.2.	Produktiver, rezeptiver und potenzieller Wortschatz	12
2.3.3.	Wörterfindebuch versus Wörterwahlbuch	13
2.4.	Linguistische Schwierigkeiten: leichte und schwere Wörter	15
2.4.1.	Formative Eigenschaften	15
2.4.2.	Semantische Eigenschaften	16
2.4.3.	Syntaktische Eigenschaften	16
2.4.4.	Morphologische Eigenschaften	17
2.5.	Zusammenfassung	17
3.	Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen	19
3.1.	Behavioristische Ansätze	20
3.1.1.	Paarassoziationslernen und klassische Konditionierung	21
3.1.2.	<i>Pattern drills</i> : das Gesetz der Wirkung und der Übung	24
3.1.3.	Programmierter Unterricht: <i>The Teaching Machine</i>	25
3.2.	Kognitivistische Ansätze	27
3.2.1.	Interlanguage-Hypothese	27
3.2.2.	Krashens Hypothesen: das Monitor-Modell	28
3.3.	Interaktionistische Ansätze	30
3.3.1.	Prämodifizierter versus interaktionell modifizierter Input (Krashen & Long)	31
3.3.2.	Output-Hypothese (Swain)	34
3.4.	Einflussfaktoren beim Fremdsprachenerwerb: Steuerung und individuelle Variablen	35
3.4.1.	Selbst- und Fremdsteuerung beim Lernprozess	36
3.4.2.	Individuelle Einflussfaktoren	37
3.4.2.1.	Sprachliche Einflussfaktoren: Muttersprache und Fremdsprache(n)	40
3.4.2.2.	Lerner-endogene Faktoren: Sprachlerneignung, Motivation, Einstellung und Annahmen ..	42
3.4.2.3.	Lerner-exogene Faktoren: Kontaktausmaß und Lernumfeld	44
3.4.3.	Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz	47
3.5.	Wissensaneignung: explizit, implizit, inzidentell und intentional	49
3.5.1.	Explizites versus implizites Wissen: Interface-Positionen und Sprachlernbewusstheit	49

3.5.2.	Explizites/implizites, intentionales/inzidentelles Lernen und das Zusammenspiel von Formfokussierung und kontextueller Einbettung	50
3.5.2.1.	Inzidenteller Wortschatzerwerb und seine Rolle in gesteuerten Kontexten	52
3.5.2.2.	Die Rolle von Kontext beim intentionalen Wortschatzlernen und formfokussierten Üben	54
3.6.	Wissensspeicherung und -abruf: Speichertheorien und mentales Lexikon	56
3.6.1.	Mehrspeichermodell	57
3.6.1.1.	Bestandteile des mentalen Lexikons: lexikalische Einheiten und deren Entwicklung in L2	60
3.6.1.2.	Organisationsmodelle und Zugriff auf das bilinguale mentale Lexikon	62
3.6.2.	Mehrebenenverarbeitung	63
3.6.3.	Behalten und Vergessen	65
3.6.3.1.	Wiederholtes Enkodieren	67
3.6.3.2.	Wiederholtes Abrufen	68
3.6.3.3.	Wiederholtes Anwenden	69
3.7.	Zusammenfassung	70
4.	Wortschatzlernen und Lernstrategien	71
4.1.	Begriffsabgrenzung	71
4.1.1.	Zu den Begriffen Wortschatzarbeit und Wortschatzvermittlung	71
4.1.2.	Wortschatzerwerb, Vokabellernen und Überprüfung des Wissens	73
4.2.	Lernerautonomie und selbstgesteuerte Lernende	74
4.2.1.	Autonomes Lernen versus selbstgesteuertes Lernen	75
4.2.2.	Selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen	77
4.2.3.	Selbstgesteuertes Lernen: Anforderungen an Lernende	80
4.2.4.	Herausforderungen selbstgesteuerten Wortschatzlernens	83
4.3.	Sprachlernstrategien allgemein	84
4.3.1.	Definition und Charakteristika des Begriffs	86
4.3.1.1.	Lernstrategie versus Lernstil und Lerntyp	86
4.3.1.2.	Strategie versus Technik	87
4.3.1.3.	Lernerstrategien	88
4.3.2.	Klassifikationen von Lernstrategien	88
4.3.3.	Einflussfaktoren auf die Strategiewahl	90
4.3.3.1.	Die Rolle von Wortschatztests als Teil des Selbstbildes	93
4.3.3.2.	Strategievermittlung	94
4.4.	Wortschatzlernstrategien	95
4.4.1.	Arten von empirischen Studien zu Wortschatzlernstrategien	97
4.4.2.	Klassifikationen von Wortschatzlernstrategien	99
4.4.2.1.	Fokus auf das systematische Vorgehen der Lernenden	99
4.4.2.2.	Fokus auf die Phasen des Wortschatzlernprozesses	102
4.4.2.3.	Fokus auf die Verarbeitungsebene	104

4.4.2.4.	Auswahl relevanter Kategorien für die vorliegende Untersuchung.....	106
4.4.3.	Forschungsstand zu häufig genutzten Wortschatzlernstrategien.....	107
4.4.3.1.	Entdeckungsstrategien – Semantisierungsphase	112
4.4.3.2.	Konsolidierung – Vernetzungs- und Reaktivierungsphase	112
4.4.3.3.	Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes.....	113
4.4.3.4.	Ressourcenbezogene Strategien	114
4.5.	Zusammenfassung.....	115
5.	Lerntechnologien	117
5.1.	Historischer Rückblick und begriffliche Abgrenzung.....	118
5.2.	Potenziale von CALL: Erwartungen & Einschränkungen	123
5.2.1.	Lerntechnologien und Autonomie	123
5.2.2.	Potenziale von Lerntechnologien	124
5.2.3.	Anforderungen an die Software	128
5.2.4.	Anforderungen an selbstgesteuerte Lernende im Umgang mit Lerntechnologien	132
5.3.	Mediennutzung von (Fremdsprachen-)Studierenden.....	135
5.4.	Computerunterstütztes Wortschatzlernen (CAVL)	143
5.4.1.	Authentische Medien	147
5.4.2.	Adaptierte Medien	148
5.4.3.	Methodisierte Medien.....	150
5.4.4.	Authentische Werkzeuge	151
5.4.5.	Adaptierte Werkzeuge.....	153
5.4.6.	Methodisierte Werkzeuge.....	153
5.5.	Zusammenfassung.....	155
6.	Zielsetzung und Aufbau der Untersuchung	157
6.1.	Zielsetzung und Forschungsfragen	157
6.2.	Teilnehmende und Untersuchungsrahmen.....	159
6.3.	Untersuchungsdesign und -ablauf.....	161
6.3.1.	Erhebungsmethoden und -instrumente.....	162
6.3.2.	Auswertungsmethoden	165
7.	Darstellung und Diskussion der Ergebnisse	169
7.1.	Strategienutzung beim Wortschatzlernen	169
7.1.1.	Überblick über die am häufigsten genannten Strategien	169
7.1.2.	Auffälligkeit 1: Rolle von Übersetzungen, Gründe: Lernerfahrungen und curriculare Vorgaben	175
7.1.3.	Auffälligkeit 2: Wortschatzlisten und Karteikarten; Gründe: Lernprägung, Zeit, Motivation, Komfort und Notwendigkeit.....	177
7.1.4.	Auffälligkeit 3: Auswendig lernen und Anwenden; Gründe: Lernprägung, Motivation, Interesse, Selbstdisziplin und Zeitaufwand	181

7.1.5.	Auffälligkeit 4: Kontrolle des eigenen Lernens; Grund: Lernprägung	186
7.1.6.	Zusammenfassung.....	189
7.2.	Nutzung digitaler und nicht-digitaler Ressourcen	189
7.2.1.	Authentische Medien	190
7.2.2.	Adaptierte Medien – Wörterbuchnutzung je nach Komfort, Ausführlichkeit und Verlässlichkeit.....	192
7.2.3.	Methodisierte Medien.....	198
7.2.4.	Adaptierte und authentische Werkzeuge	199
7.2.5.	Methodisierte Werkzeuge.....	200
7.2.6.	Kursmaterial	202
7.2.7.	Smartphone	203
7.2.8.	Zusammenfassung.....	206
7.3.	Quelle der Information oder Beeinflussung des Vorgehens	207
7.4.	Das <i>study</i> versus <i>learn</i> -Problem: Einflussfaktoren bzgl. Metakognition und Annahmen zum Wortschatzlernen	209
7.4.1.	Kontroll- und Bewusstmachungsstrategien – Komfort, Motivation, Notwendigkeit und Rahmenbedingungen	210
7.4.2.	Steuerungsstrategien – Erinnerungsvermögen, Zeit und Motivation.....	215
7.4.3.	Annahmen zum (Wortschatz)Lernen – Erinnerungsvermögen und Motivation.....	221
7.4.4.	Zusammenfassung.....	223
7.5.	Individuelle Lernerprofile: Holistische Beschreibung des Wortschatzlernverhaltens	224
7.5.1.	B01 – „It just happens“	225
7.5.2.	B02 – „I need more stressful situations“	228
7.5.3.	B10 – „if I don’t remember it, I’ll be quite angry with myself“	230
7.5.4.	B11 – „I would like to improve my motivation sometimes!“	232
7.5.5.	Zusammenfassung.....	234
8.	Schlussbetrachtung und Ausblick	235
9.	Quellenverzeichnis.....	243
9.1.	Literatur	243
9.2.	Internetquellen.....	269
9.3.	Abbildungsverzeichnis	271
9.4.	Tabellenverzeichnis	271
Anhang		273
Anhang A:	Strategieklassifikationen und weiterführende Tabellen	273
Anhang B:	Untersuchungsmaterialien	285
Anhang C:	Rückmeldungen und Transkriptionen	295

1. Einleitung und Zielsetzung

„Without grammar, very little can be conveyed.
Without vocabulary, nothing can be conveyed.“
(Wilkins 1972: 111)

Wortschatz stellt beim Erlernen einer Fremdsprache einen zentralen und grundlegenden Bereich dar und fungiert mehr noch als grammatisches Wissen als Basis für rezeptive und produktive Sprachanwendung – wie das Zitat von Wilkins zeigt. Im Gegensatz zur Grammatik sind die vielen Einzelinformationen, aus denen sich Wortwissen zusammensetzt, jedoch weniger systematisch und daher besonders anfällig für ein Vergessen (Löschmann 1993: 21). Einen umfangreichen Wortschatz behalten zu können wird von Fremdsprachenlernenden daher häufig als ein Problem geäußert (vgl. Gu 1994: 2). Nicht nur aufgrund der dafür benötigten Zeit, sondern auch der Tatsache, dass Wortschatz gut in kleinere Einheiten aufgeteilt werden kann, ist dieser Bereich für das selbstgesteuerte Lernen besonders geeignet und wird mit dem Ziel der dauerhaften Speicherung und des Wiederabrufens entsprechend häufig in das außerunterrichtliche Lernen delegiert (vgl. Haudeck 2008: 13). Aus Sicht der Lernerautonomie werden diesbzgl. die Möglichkeiten hervorgehoben, den Lernprozess durch die Selbststeuerung individuell auf die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Rahmenbedingungen auszurichten. Insbesondere digitalen Technologien wird ein großes Potenzial zugeschrieben, z.B. durch Interaktivität und verbesserte Kommunikationsmöglichkeiten das selbstgesteuerte Lernen unterstützen zu können. Wenn aber Wortschatz für das Fremdsprachenlernen so wichtig ist und sich für das selbstgesteuerte Lernen so gut eignet, stellt sich die Frage, wie Lernende¹ dabei eigentlich vorgehen und in welchem Verhältnis dies zu den durch die Fremdsprachenforschung empfohlenen Vorgehensweisen steht.

Bis zu einem gewissen Maß wird Wortschatz im Unterricht vermittelt, aber wie wird er außerunterrichtlich gelernt bzw. erweitert? Bei Unsicherheiten von Lernenden, wie diese sich in der Fremdsprache verbessern können, wird nicht selten empfohlen, ein Buch zu lesen oder sich der Fremdsprache einfach anderweitig auszusetzen. Dies kann zwar für den Wortschatzerwerb hilfreich sein, in einem institutionellen Rahmen steht jedoch – abhängig von der verfügbaren Lesekompetenz und passenden Lektüre – nicht ausreichend Zeit zur Verfügung, den angestrebten Wortschatzzuwachs ausschließlich auf inzidentellem Lernen zu basieren. In der Fremdsprachenforschung werden diverse Strategien diskutiert, die das Lernen und Behalten von Wortschatz unterstützen sollen. Studien, die effektives Wortschatzlernen erforschen, können dabei unterschieden werden in solche, die sich auf wortformfokussiertes Paarassoziationslernen konzentrieren und oft experimentelle Untersuchungen darstellen, und solche, die verschiedene Konditionen von realitätsnahem Lernen in authentischen Kontexten untersuchen (Eckerth & Tschirner 2010: 45f.). Auf Effektivitätsmessungen basierende Studien liefern zwar interessante Erkenntnisse bzgl. der Nützlichkeit dieser, geben jedoch keinen Aufschluss darüber, ob Lernende diese Strategien auch außerhalb der Untersuchung einsetzen (würden). Daher beschäftigt sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich mit der Frage, welches Vorgehen Lernende freiwillig außerhalb des Unterrichts anwenden.

¹ In der vorliegenden Arbeit wird versucht, auf gendergerechte Sprache zu achten. Wo dies nicht möglich ist, wird jedoch auf andere Formulierungen zurückgegriffen. Hiermit wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in den Ausführungen stets alle interessierten bzw. betroffenen Personen gleichermaßen gemeint sind.

Studien, die Lernende zu ihrem Wortschatzlernvorgehen befragen, basieren oftmals auf geschlossenen Fragebögen bzw. einer Vorauswahl von Strategien (z.B. Gu & Johnson 1996, Schmitt 1997, Zhang & Li 2011) und/oder untersuchen andere Fremdsprachen als das Deutsche (z.B. De Florio-Hansen 2004; Haudeck 2008; Lawson & Hogben 1996). Obwohl das Wortschatzlernvorgehen für andere Sprachen in Teilen auch auf das Deutsche übertragen werden kann, so ist anzunehmen, dass u.a. aufgrund linguistischer Besonderheiten, aber auch der für die jeweilige Sprache zur Verfügung stehenden (digitalen) Ressourcen, Unterschiede zu erwarten sind. Für DaF² existieren qualitative Befragungen nur für das Anfängerniveau (z.B. Lin 2008; Neuner-Anfindsen 2005). Daher nimmt die vorliegende Arbeit fortgeschrittene DaF-Lernende in den Blick, die in Form einer offenen Befragung zu ihrem Wortschatzlernvorgehen untersucht werden.

Wie o.a. bieten digitale Ressourcen für das selbstgesteuerte Lernen außerhalb des Unterrichts diverse Möglichkeiten, die Sprache zu lernen und anzuwenden. Bezüglich der allgemeinen fremdsprachlichen Nutzung von digitalen Lerntechnologien wird eine Diskrepanz zwischen den potenziellen Möglichkeiten der Technologien und dem tatsächlichen Vorgehen der Lernenden angemerkt (Henderson, Selwyn & Aston 2017: 1567; Steel & Levy 2013: 319). In Untersuchungen zum Wortschatzlernvorgehen wird jedoch nicht bzw. nicht ausreichend auf digitale Ressourcen eingegangen. Daher wird in der vorliegenden Arbeit explizit ein Fokus auf die Verwendung und Auswahl digitaler Ressourcen für das selbstständige Wortschatzlernen gesetzt.

Wie Hosenfeld (1976: 128) bemerkt, liegt der Fokus zu häufig darin, was Lernende tun *sollten*, statt was sie *tatsächlich* tun und auch De Florio-Hansen (2004) merkt an, dass Untersuchungen zu Wortschatzlernstrategien zwar zur „Verbesserung des selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Fremdsprachenlernens beitragen sollen, [aber] nicht das lernende Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung [steht], sondern die Strategien, von denen man annimmt, dass sie nützlich sein könnten“ (De Florio-Hansen 2004: 89). Die vorliegende Arbeit hat daher zum Ziel, diese Forschungslücke zu füllen und beschäftigt sich mit der Frage, wie fortgeschrittene DaF-Studierende außerhalb des Unterrichts Wortschatz lernen. Der Fokus liegt dabei auf den Vorgehensweisen, der Medien- bzw. Ressourcenwahl und der Reflexion über den Lernprozess. In einer qualitativen empirischen Untersuchung wurden britische DaF-Studierende über den Zeitraum eines kompletten Studienjahres im Rahmen einer offenen Befragung zu ihrem Wortschatzlernvorgehen befragt. Ziel der Befragung ist es, anhand der Aussagen Gründe und Entscheidungsfaktoren für die Wahl bestimmter Strategien und Ressourcen zu ermitteln und somit einen Beitrag für die Gestaltung der Unterrichtspraxis und der Lernberatung zu liefern. Die detaillierten Forschungsfragen sowie die Forschungsinstrumente und der Ablauf der Untersuchung werden ausführlich in Kapitel 6 dargelegt. Im Anschluss daran werden in Kapitel 7 die Ergebnisse dargestellt und diskutiert. Anhand interindividueller Auffälligkeiten wird zunächst ein Überblick über Vorgehensweisen und verwendete digitale bzw. nicht-digitale Ressourcen geliefert. Für die Identifikation von Entscheidungsfaktoren ist außerdem von Bedeutung, wie das eigene Lernvorgehen reflektiert wird und wie sich das Verhalten über den Zeitraum eines Studienjahres verändert, daher wird hierfür eine intraindividuelle Analyse der Ergebnisse vorgenommen.

Um das tatsächliche Vorgehen der Lernenden dem, aus Sicht der Forschung, empfohlenen gegenüberstellen zu können, müssen zunächst die Grundlagen zu Wortschatz und Wortschatzlernen aufgearbeitet werden. Diesem Thema nähert sich die Arbeit aus drei Perspektiven: einer

² DaF = Deutsch als Fremdsprache

linguistischen, einer spracherwerbs- und gedächtnistheoretischen sowie einer didaktisch-methodischen. Zunächst werden in Kapitel 2 linguistische Besonderheiten von Wortschatz allgemein sowie dem Deutschen als Fremdsprache speziell beschrieben. Hierzu zählt u.a., welche Aspekte zu einem Wort gehören, welche Arten von Wortschatz es gibt und welche linguistischen Schwierigkeiten der deutsche Wortschatz mit sich bringt. Aufbauend darauf wird Wortschatzlernen in Kapitel 3 aus spracherwerbstheoretischer Sicht aufgearbeitet und auf Einflussfaktoren eingegangen, die das Lernvorgehen beeinflussen. Des Weiteren werden aus gedächtnispsychologischer Sicht Aspekte aufgezeigt, die eine optimale Speicherung des Wissens begünstigen. Kapitel 4 widmet sich der lernstrategischen Forschung und setzt diese in Bezug zu dem Aspekt des autonomen Fremdsprachenlernens. Anhand der Besprechung verschiedener Klassifikationen von Wortschatzlernen wird ein Überblick über mögliche Vorgehensweisen geliefert und anschließend werden Forschungsergebnisse zu häufig genutzten Wortschatzlernstrategien vorgestellt. Im Anschluss daran widmet sich Kapitel 5 ausführlich Lerntechnologien und deren Potenzial bei der Unterstützung des selbstgesteuerten Wortschatzlernens.

Kapitel 8 fasst die Ergebnisse der gesamten Arbeit zusammen und versucht anhand des Zusammenspiels der verschiedenen genannten Faktoren Rückschlüsse für die Unterrichtspraxis bzw. die Lernberatung abzuleiten.

2. Linguistische Betrachtung

Alle Sprachen zeichnen sich zum einen durch Lexik (die Gesamtheit der Wörter einer Sprache) und Grammatik (das der Sprache zu Grunde liegende Regelsystem) aus. Für eine gelingende Kommunikation ist das Zusammenspiel von Grammatik und Wortschatz wichtig, denn den Wortschatz einer Sprache zu lernen heißt nicht, nur die Bedeutung der Wörter zu kennen. Um die Fremdsprache anwenden zu können, bedarf es u.a. auch des Wissens, in welcher Beziehung diese Wörter zueinander stehen oder wie sie aufgebaut sind.

Nachdem zunächst auf Begrifflichkeiten rund um Wörter und Wortschatz eingegangen wird (siehe 2.1), widmet sich das Kapitel verschiedenen Aspekten des Wortschatzumfangs einer Sprache (siehe 2.2) und geht anschließend auf Kategorisierungsmöglichkeiten von Wortschatz ein (siehe 2.3), bevor linguistische Schwierigkeiten von Wörtern (siehe 2.4) besprochen werden.

2.1. Definition: Was ist ein Wort?

Zu der Frage, was ein prototypisches Wort darstellt, fassen Römer & Matzke (2010) zusammen, dass ein Wort auf allen Sprachsystemebenen Wortcharakter trägt, was durch die folgenden Aspekte gekennzeichnet ist:

- „1. seine Isolierbarkeit in Rede und Schrift,
2. seinen selbstständigen Bedeutungscharakter,
3. seine Morphemstruktur,
4. seine Fähigkeit, Phrasenkern sein zu können, und
5. seinen kommunikativen Charakter, etwas darzustellen und/oder Gefühle auszudrücken und/oder eine Intention zu transportieren.“ (Römer & Matzke 2010: 18)

Bußmann (2008: 794) fasst die Eigenschaften eines Wortes anhand der folgenden fünf Beschreibungsebenen zusammen:

- a) phonetisch-phonologische Ebene,
- b) orthographisch-graphemische Ebene,
- c) morphologische Ebene,
- d) lexikalisch-semantische Ebene und
- e) syntaktische Ebene.

Bei der phonetisch-phonologischen Ebene (a) handelt es sich z.B. um Pausen oder Wortakzente, die dabei helfen, ein Wort zu identifizieren. Allerdings sind diese Merkmale sprachen- oder sprachfamilienspezifisch und somit nicht einheitlich anwendbar. Die orthographisch-graphemische Ebene (b) besagt, dass ein Wort durch die formale Abgrenzung zum nächsten Wort (z.B. durch ein Leerzeichen) definiert wird. Auch das kann jedoch nicht sprachenübergreifend als Kriterium verwendet werden, da es bei Schriftzeichensprachen keine Anwendung findet. Die morphologische Ebene (c) beschreibt ein Wort anhand morphologischer Eigenschaften wie z.B. Wortstamm, Suffix, Präfix etc., während sich die syntaktische Ebene (e) auf die Mobilität innerhalb eines Satzes bezieht, also „kleinste verschiebbare und ersetzbare Einheiten des Satzes“ (Bußmann 2008: 794) beschreibt (vgl. hierzu auch das von Ender 2007 genannte Beispiel der Verschiebeprobe, anhand der deutlich wird, dass einige ‚Wörter‘ nur eingeschränkt mobil sind und z.B. Präpositionalgruppen innerhalb eines Satzes nur als Ganzes verschoben

werden können).³ In Bezug auf die syntaktische Ebene definiert Ender ein Wort „als die Vereinigung einer besonderen Bedeutung mit einer bestimmten Lautfolge und einer besonderen grammatikalischen Verwendung“ (Ender 2007: 60), merkt allerdings auch an, dass dies bei gebundenen Morphemen (wie *un-* oder *-ig*) und Komposita zu Problemen führt, da Erstere zwar in sich bedeutungstragend sind, aber nicht als Wörter angesehen werden und Komposita aus mehreren bedeutungstragenden Einheiten bestehen. Auf der lexikalisch-semantischen Ebene stellen Wörter „kleinste, relativ selbstständige Träger von Bedeutung“ dar (Bußmann 2008: 794). Aus all diesen Definitionen fasst Bußmann drei Hauptkriterien eines Wortes zusammen: „akustische und semantische Identität, morphologische Stabilität und syntaktische Mobilität“ (Bußmann 2008: 794).⁴

Aufgrund der oben angeführten Einschränkungen und der Notwendigkeit den „Wort-Begriff um die Konzeption von Mehrworteinheiten“ (Köster 2010: 1023) zu ergänzen, wird in der Literatur der Begriff „lexikalische Einheit“ bevorzugt. Eine lexikalische Einheit vereint dabei die oben genannten grammatikalischen und semantischen Kriterien (vgl. Ender 2007: 62) und umgeht somit das Problem, dass es sich nicht immer ausschließlich um ein einzelnes Wort handeln muss, sondern der Begriff auch Wortgruppen (insb. Phraseologismen) beinhaltet. Ender spricht in diesem Rahmen auch die Polysemie von Wörtern an und dass diese „als lexikalische Einheiten [...] jeweils in ein anderes semantisches und kollokatives Netzwerk eingebunden [sind]“ (Ender 2007: 62), was sich allerdings eher auf die Speicherung bzw. den Zugriff auswirkt als auf die Definition von ‚lexikalischen Einheiten‘, da Polysemie bei dem Begriff ‚Wort‘ im engen Sinne auch als ein Merkmal beinhaltet ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Wörter als lexikalische Einheiten verstanden, die auch Mehrwortausdrücke beinhalten können. Die Begriffe werden somit austauschbar benutzt.

2.1.1. Was bedeutet es, ein Wort zu „beherrschen“?

Die in 2.1 aufgelisteten Komponenten weisen auf ein weiteres Problem hin, nämlich, welche Merkmale zu einem Wort gehören und dementsprechend wichtig zu wissen sind. Allgemein geht man davon aus, dass sprachliche Elemente aus zwei Teilen bestehen: der Bedeutung und der formativen Komponente.⁵ Nation (2001) hat das notwendige Wissen über lexikalische Einheiten in drei Kategorien eingeteilt: Form, Bedeutung und Nutzung, die der allgemein akzeptierten Repräsentation von lexikalischen Einheiten im mentalen Lexikon entsprechen.⁶ Jeder dieser Bereiche ist noch einmal in

³ Ender fasst hier im Gegensatz zu Bußmann die morphologische und syntaktische Ebene zum grammatischen Ansatz zusammen und nennt neben dem Kriterium der Mobilität (Verschiebeprobe: z.B. ‚Morgen fliege ich nach London.‘ versus ‚Nach London fliege ich morgen.‘ etc.) auch das Kriterium der inneren Stabilität, d.h. der Nicht-Vertauschbarkeit von Buchstaben innerhalb eines Wortes, was laut Ender zeigt, dass ein Wort u.U. nicht beiden Kriterien gleichzeitig entsprechen muss (vgl. Ender 2007: 59ff.). Letzteres trifft auch auf Komposita zu – *Haustürschlüssel* kann z.B. nicht als **Türhausschlüssel* oder **Schlüsselhaustür* umformuliert werden.

⁴ Auch Römer & Matzke kennzeichnen ein prototypisches Wort anhand von 5 Ebenen. Gemein mit Bußmann (2008) und Ender (2007) haben sie die (1) „Isolierbarkeit in Rede und Schrift“, (2) den „selbstständigen Bedeutungscharakter“ und (3) die Morphemstruktur; fügen außerdem aber noch (4) die „Fähigkeit, Phrasenkern sein zu können“ und (5) den „kommunikativen Charakter, etwas darzustellen und/oder Gefühle auszudrücken und/oder eine Intention zu transportieren“ hinzu (Römer & Matzke 2010: 18).

⁵ Im Gegensatz zu früheren Annahmen sind diese beiden Teile aber nicht mehr untrennbar miteinander verbunden, da z.B. bei Synonymen auch eine Form mehrere Bedeutungen haben kann (vgl. Römer & Matzke 2010: 63).

⁶ Tschirner (2010: 240) spricht von der konzeptuellen, morphologisch-syntaktischen Ebene (Lemma) und phonologisch-phonetischen Ebene (Wortform), die jedoch unterschiedlich stark ausgebildet sein können (siehe 3.6). Nach Levelt (1989: 182) beinhalten lexikalische Einheiten mindestens semantische, syntaktische, morphologische und orthografische/phonologische Aspekte. Löschmann (1993: 22) unterteilt ebenfalls in drei Ebenen: Formativ (graphemisch-graphematische sowie phonetisch-phonologische Komponenten),

Unterkategorien eingeteilt (siehe Tabelle 1). Insgesamt listet Nation somit neun verschiedene Merkmale auf, die er jeweils in unterstützende Faktoren in Bezug auf rezeptives Wissen (R) und produktiven Gebrauch (P) unterteilt. Er gibt zu, dass die Begriffe aktiv-passiv und produktiv-rezeptiv – je nachdem, ob Wortschatz unter dem Aspekt des Sprachgebrauchs oder der Wissensverankerung betrachtet wird – nicht automatisch auf die Vergleichspaare beschränkt sind (vgl. hierzu auch 2.3.2). So kann Wortschatz z.B. rezeptiv sehr gut beherrscht, aber nicht aktiv benutzt werden. Ein weiteres Beispiel, ist, dass Wortschatz sehr wohl aktiv beherrscht werden kann (z.B. Schimpfwörter), aber bewusst nicht produktiv umgesetzt wird (Nation 2001: 25).

Form	spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	word parts	R	What parts are recognisable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	concepts and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

Tabelle 1: Bestandteile der Beherrschung eines Wortes (Nation 2001: 27)

Auf der Formebene stellen Aussprache und Rechtschreibung wahrscheinlich die gängigsten Fokuspunkte dar. Neben der allgemeinen Bedeutung, die dies aufgrund von unterschiedlichen Aussprache- und Schriftsystemen verschiedener Ausgangssprachen für Fremdsprachenlernende hat, sei hier auch insb. auf lexikalische Ambiguität (Homonymie) hingewiesen. Ein Homograph⁷ wie zum Beispiel das Wort *modern* kann im Deutschen sowohl mit Betonung der zweiten Silbe (wie bei *aktuell*), als auch mit Betonung der ersten Silbe (wie bei *verschimmelt*) benutzt werden. Die korrekte Aussprache stellt daher insb. bei Homographen ein wichtiges Merkmal dar. Homonymie kann aber auch auf der Bedeutungsebene für Probleme sorgen, wenn die unterschiedlichen Bedeutungen nicht bekannt sind und nicht aus dem Kontext erschlossen werden können – z.B. *die Note* [Musik, Zensur/Leistung,

Bedeutung (lexikalisch-semantische Komponenten) und grammatische Komponenten, welche er den ersten beiden Formen gemeinsam unterordnet. Ebenso spielen wortbildnerische Elemente in der Verbindung von Bedeutung und formativen Komponenten eine Rolle.

⁷ Als Homographen werden Wörter bezeichnet, die gleich geschrieben werden, aber durch unterschiedliche Aussprache andere Bedeutungen vorweisen.

Merkmal/Eigenschaft].⁸ Nation listet unter Formmerkmalen auch die Wortbildung auf, die z.B. bei Wörtern wie *Uroma*, *Spiegelei* oder *Schneeeule* helfen kann, diese korrekt zu identifizieren und somit auch erschließen zu können (siehe 2.1.2). Aber auch der potenzielle Wortschatz⁹ basiert auf Kenntnissen über Wortableitungen (insb. in Bezug auf Präfixe und Suffixe), Komposition (Kompositaregeln) und Konversion (Wortartwechsel), sowohl hinsichtlich eines rezeptiven Verständnisses als auch in Bezug auf die kreative Bildung von Wortschatz.

Das begriffliche Wissen beinhaltet die Bedeutung (inkl. des konzeptuellen Verständnisses, Polysemie und kontextueller Einbindung) und semantische Relationen, wie z.B. Synonymie/Teilsynonymie, Hyponymie/Hyperonymie etc., was insb. für Kompensationsstrategien nützlich ist. In Bezug auf die Verwendung liefert Wissen um grammatische Funktionen und Kollokationen wertvolle Hinweise bzgl. der Umsetzung. Das zeigt sich bzgl. der grammatischen Funktionen besonders deutlich bei der Verbvalenz oder auch – verbunden mit Kollokationen – bei Nebensatzkonstruktionen (wie z.B. *zu der Entscheidung kommen, dass*), Präpositionalobjekten (z.B. *sich für etwas entscheiden*) oder Funktionsverbgefügen (z.B. *eine Entscheidung treffen*). Informationen zur Nutzungseinschränkung wie z.B. Häufigkeit und Register sind zweifelsohne für eine fehlerfreie idiomatische Verwendung der Fremdsprache unabdingbar, aber ohne fremde Hilfe nicht immer leicht zu identifizieren. Während Registerangaben (wie *umgangssprachlich, bildungssprachlich, vulgär, abwertend* etc.) in guten Wörterbüchern inzwischen Standard sind, ist die Angabe bzgl. der Häufigkeit nicht in vergleichbarem Maße vertreten. Es existieren zwar Frequenzwörterbücher¹⁰, diese gehören aber i.d.R. nicht zur Standardausrüstung der meisten Deutschlernenden. Einige digitale Wörterbücher, die Korpusdaten beinhalten, haben diese Angaben aber bereits in den letzten Jahren aufgenommen (siehe 5.4.2).

Nations Auflistung zeigt deutlich die Komplexität und Vielschichtigkeit des Erwerbs von rezeptivem und produktivem Wortwissen und weist dadurch bereits auch auf erste Herausforderungen für die fremdsprachendidaktische Umsetzung hin. Dabei sei insb. auf die Prozesshaftigkeit des Wortschatzerwerbs hingewiesen: „it should be clear from this that if we say a particular word is part of someone’s receptive vocabulary, we are making a very general statement that includes many aspects of knowledge and use“ (Nation 2001: 28). Für alle die von ihm angeführten Aspekte muss von einer schrittweisen Aneignung und unterschiedlichen Beherrschungsgraden ausgegangen werden (vgl. auch Klapper 2006: 373; Laufer & Paribakht 1998: 366-367). Löschmann weist z.B. darauf hin, dass, auch wenn zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz eine Wechselwirkung besteht, nicht automatisch produktives Wortschatzwissen auch rezeptiv vorhanden sein muss. Ein Wort kann durchaus schriftlich verwendet werden, aber beim Hörverstehen rezeptiv nicht identifiziert werden können, wenn sich z.B. das Lautbild stark vom Schriftbild unterscheidet und Ersteres nicht erworben wurde (vgl. Löschmann 1993: 31).

⁸ In der Fremdsprachendidaktik wird auf dieses Problem zum Beispiel mit kommunikativen Spielen wie ‚Teekesselchen‘ eingegangen, wo homonyme Begriffe von einer Person oder einem Team in ihren unterschiedlichen Bedeutungen beschrieben und von der Klasse/dem Partner erraten werden sollen (vgl. Behme 1985: 89).

⁹ Potenzieller Wortschatz beschreibt die Fähigkeit, anhand von Metawissen über die Sprache unbekannte Wörter zu erschließen (siehe auch 2.3.2).

¹⁰ Als Beispiel sei hier das Deutsch-Englische Frequenzwörterbuch „A Frequency Dictionary of German“ von Jones & Tschirner aus dem Jahre 2006 genannt.

2.1.2. Wortbildung

Da die Wortbildung nicht nur beim Erkennen von Wortschatz, sondern auch bei der Produktion eine wichtige Rolle spielt (vgl. Ulrich 2000: 10) und als sogenanntes „lexical tool-kit“ (Aitchison 2012: 195) im mentalen Lexikon vertreten ist, wird hier näher auf einige ausgewählte Aspekte eingegangen.

In Abgrenzung zur Wortschöpfung, die erstmals Inhalten völlig neue Lautformen zuordnet, wird unter Wortbildung die „Bildung neuer Wörter aus bereits vorhandenen Elementen“ (Matzke & Römer 2010: 112) verstanden (zur didaktischen Rolle von Wortbildung siehe auch 4.4.2.1). Als wichtigste Methode der Wortbildung in der deutschen Gegenwartssprache nennen Römer & Matzke (2010: 111ff.) die Kombination von bereits vorhandenen Morphemen, was sich in den Wortbildungsarten Komposition, Derivation und Kurzwortbildung äußert.¹¹ Bei der Komposition entsteht ein neues Wort „durch die Verbindung von mehreren, mindestens aber zwei Basismorphemen oder Stämmen“ (Römer & Matzke 2010: 121). Hierunter fallen z.B. Nominalkomposita (z.B. Vokabel+heft), Adjektivkomposita (z.B. fremd+bestimmt) und Verbkomposita (z.B. unter+fordern). Bei der Derivation werden Wortbildungsmorpheme (z.B. Präfixe und Suffixe) zur Bildung neuer Wörter benutzt (z.B. die *Unlust*, *ermutigen*; die *Lernbarkeit*). Bei der Kurzwortbildung werden Wörter unisegmental gekürzt (z.B. Demo[nstration]), partiell gekürzt (z.B. U[ntergrund]-Bahn) oder multisegmental gekürzt (z.B. Spu[ren]si[cherung], Ge[heime]Sta[ats]po[lizei]).

Wortbildungen werden außerdem in Bezug auf ihre Motiviertheit eingestuft, was auch eine Rolle für die Worterkennung spielt (vgl. Ulrich 2000: 13). Die Motiviertheit von Wörtern beschreibt, wie morphologisch ‚durchsichtig‘ die bedeutungstragenden Wortbausteine sind, d.h. wie gut die Bedeutung anhand dieser erschlossen werden kann.¹² Römer & Matzke (2010: 64ff.) nennen als mögliche Bearbeitung des Sprachmaterials die folgenden Motivierungen, von denen die morphematische Motivierung den häufigsten Fall darstellt:

- phonetische Motivierung (z.B. in Form von Onomatopoetika oder Synästhesien [z.B. schreien-des Rot])
- morphematische Motivierung (je nachdem, wie eindeutig die Gesamtbedeutung aus den Teilbedeutungen des Wortes erschließbar ist, weiter unterteilt in: vollmotiviert [z.B. Wollkleid], teilmotiviert [Handtuch] und idiomatisch [Bräutigam])
- semantische Motivierung (Hinzufügen einer weiteren Denotation, z.B. Virus als Computervirus)
- etymologische Motivierung („Wörter, die in einer früheren Sprachepoche noch motiviert waren.“ [Römer & Matzke 2010: 66])
- politisch korrekte Motivierung (Wortbildungen, um benachteiligte Gruppen nicht zu diskriminieren)

¹¹ Bußmann führt als die häufigsten Wortbildungsarten Derivation und Präfixbildung (bei Römer & Matzke in Derivation vereint), Konversion, und Komposition an. Dem Kurzwort, der Abkürzung und der Kontamination misst er weniger Bedeutung zu (vgl. Bußmann 2008: 796).

¹² Ulrich bezeichnet hier z.B. auch „Handschuh“ als ein morphologisch durchsichtiges Wort, auch wenn es nicht offensichtlich semantisch durchsichtig ist und begründet dies damit, dass die Verbindung von dem „Kleidungsstück zum Wärmen der Hände auf das Kleidungsstück zum Wärmen und Schützen der Füße“ (Ulrich 2000: 13) durchaus beim Lernen hilfreich sein kann.

Wortbildungen können somit als Unterstützung beim Wortschatzlernen genutzt werden. Sind die Prinzipien der Wortbildung im Deutschen jedoch nicht bekannt, kann dies (nicht nur bei den in der deutschen Sprache häufig vorkommenden Komposita) zu Lernschwierigkeiten führen.

2.2. Wortschatzgröße und -umfang

Da Sprache, und somit auch der Wortschatz, ein offenes System ist, das sich flexibel an zeitgemäße Umstände anpasst, ist eine Festlegung des Wortschatzumfangs aus mehreren Gründen nicht möglich. Römer & Matzke (2010: 79ff.) führen als Begründung die zeitliche und die internationale Markierung des deutschen Wortschatzes an. Die zeitliche Markierung umfasst neue Wörter (Neubildungen oder Übernahmen aus anderen Sprachen) sowie Wörter, die veraltet sind (Historismen, Archaismen) oder aus dem Wortschatz verschwunden sind (untergegangene Wörter) (vgl. auch Löschmann 1993: 21). Unter internationaler Markierung wird der Einfluss anderer Sprachen erfasst, der sich in Fremdwörtern, Internationalismen, Lehnwörtern oder Lehnprägungen äußert (vgl. Römer & Matzke 2010: 79ff.).

Darüber hinaus gibt es auch keine einheitliche Schätzung von Wortschatz, weil es dabei von dem zugrundeliegenden Konzept von ‚Wort‘ abhängt, ob fachsprachliche Ausdrücke berücksichtigt werden, inwieweit zwischen aktivem und passivem Wortschatz unterschieden wird und auch, ob soziale und regionale Wortschätze¹³ in den Schätzungen mit aufgenommen werden (vgl. Bußmann 2008: 799; Kühn 2013: 153f.; Römer & Matzke 2010: 1 und 79ff.). Ebenso spielt die Kategorisierung des Wortschatzes bei den Schätzungen eine Rolle: so wird der Gesamtwortschatz des Deutschen ohne Fachwörter auf 300.000 bis 500.000 Wörter geschätzt (was auch Schätzungen der Alltagssprache entspricht; vgl. Dudenredaktion 2007: 13; Tschirner 2010: 236); mit Fachwörtern beläuft es sich auf 5-10 Millionen (vgl. Römer & Matzke 2010: 1). Den zentralen Wortschatz gibt das Duden Universalwörterbuch dagegen mit circa 70.000 Wörtern an (Dudenredaktion 2007: 13). Beherrscht wird von all dem nur ein Bruchteil und auch hier gehen die Schätzungen teilweise stark auseinander, je nachdem ob zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden wird. Von einem Durchschnittssprecher wird somit angenommen, dass er je nach Ausbildung, Beruf und Interesse ca. 6.000 bis 10.000 Wörter produktiv beherrscht, verstanden werden von einem Muttersprachler ca. 100.000 Wörter (vgl. Bohn 2000: 9; Römer & Matzke 2010: 1).¹⁴

Auch beim Lernwortschatz für Fremdsprachenlernende gibt es weitere Unterteilungen. Börner nennt z.B. einen Grundwortschatz von 1.000, einen aktiven Wortschatz nach fünf Lernjahren von ca. 2.000 bis 3.000; und für weit fortgeschrittene Lernende 5.000 bis max. 10.000 Wörter (Börner 2000: 34), während das Deutsch als Fremdsprache Standardwörterbuch¹⁵ von Duden den Grundwortschatz in rund 20.000 Stichwörtern beinhaltet.¹⁶ An den unterschiedlichen Zahlen und der Terminologie wird bereits das Problem der Klassifizierung und Definition von ‚Wörtern‘ deutlich: einmal bzgl. der

¹³ Unter den sozialen Wortschätzen sprechen Römer & Matzke (2010: 79ff.) z.B. Alter, Geschlecht und/oder Beruf an. Die regionalen Wortschätze beinhalten neben nationalen Standardvarietäten wie Austriaismen, Helvetismen und Germanismen auch die regionalen Varietäten wie Dialekte und Umgangssprachen.

¹⁴ Feilke (2009: 4f.) hingegen gibt mit Verweis auf Augst (1984) und Glück (2005) an, dass muttersprachliche Kinder bei der Einschulung ca. 5000 Wörter produktiv und 15000 rezeptiv beherrschen, mit 16 Jahren dann bereits ca. 15000 produktiv und 60000 rezeptiv. Im Vergleich dazu sei Dittmann (2002: 288) bei einer Untersuchung mit gebildeten Erwachsenen auf durchschnittlich 10.000 produktiv beherrschte und 40.000 rezeptiv beherrschte Wörter gekommen (Feilke 2009: 4f.).

¹⁵ 2. aktualisierte Auflage (vgl. <http://www.duden.de/shop/duden-deutsch-als-fremdsprache-standardwörterbuch>, 02.08.2014)

¹⁶ Mit Bezug auf diese unterschiedlichen Angaben rät Kühn zum Beispiel, eine Einteilung in ein lexikalisches Lernquantum wie den sogenannten Grundwortschatz ganz zu vermeiden (Kühn 2010: 1252).

Wortschatzarten (zentraler Wortschatz, Grundwortschatz, Allgemeinwortschatz, Fachwortschatz etc.) aber auch bzgl. der Definition von Einträgen: Das Universalwörterbuch gibt in Bezug auf die Einteilung seiner Stichwörter an, Komposita und auch Derivationen als getrennte Stichwörter zu führen, denn „so werden umfangreiche Wortnester vermieden, die in Ihrer [sic] Komplexität das schnelle Auffinden des gesuchten Wortes erschweren“ (Dudenredaktion 2007: 14). Vergleicht man dies mit Lernwörterbüchern, deren Funktion im Vergleich zu Wörterbüchern darin besteht Wörter nicht (nur) nachzuschlagen, sondern Wortschatz zu erweitern, so kann man erkennen, dass die Struktur hier sehr viel mehr dem Aufbau ähnelt, der vom mentalen Lexikon angenommen wird (siehe 3.6).

Auch wenn der für einen kompetenten Sprachgebrauch nötige Wortschatzumfang nicht geschätzt werden kann, weil dies u.a. von den Themen bzw. Fachgebieten und den für die damit verbundenen Sprachregister typischen Wortschatz abhängt, existieren Schätzungen mit Bezug auf Häufigkeitslisten der deutschen Gegenwartssprache. So verweist Tschirner (2016: 3) auf die Voraussetzung von ca. 2.000 Wörtern um „eigenständige kommunikative Erfahrungen“ zu machen (Grundwortschatz) und ca. 4.000 Wörter als „Vorbedingung für einen professionelleren Umgang mit Sprache“ (Aufbauwortschatz). Auf dem Einband von Tschirner (2016) wird der Grundwortschatz mit den Niveaustufen A1-B1 bezeichnet und der Aufbauwortschatz mit der Niveaustufe B2. Im Vergleich dazu wird die Wortliste zum Zertifikatswortschatz für das Niveau B1 (als die „Fähigkeit zur selbständigen Sprachbeherrschung“ Glaboniat, Perlmann-Balme & Studer 2016: 5) mit einem Umfang von ca. 2.400 lexikalischen Einheiten angegeben (ebd.) während im *Duden online* der Zertifikatswortschatz mit rund 2.300 Stichwörtern beschrieben wird.¹⁷ Die vermeintliche Nützlichkeit dieser Zahlen wird somit durch ihre unterschiedlichen Begriffe abgeschwächt. So wird deutlich, dass die dennoch häufige Frage von Lernenden, wie viele Wörter sie denn beherrschen müssen, um einen Kurs oder ein Lernjahr zu bestehen, nicht beantwortet werden kann. Abgesehen davon ist dies im Sinne eines Sprachlernverständnisses auch nicht sinnvoll, da Wortschatz sehr individuell ist und der Umfang neben den o.a. Kommunikationsbereichen auch durch persönliche Interessen sehr stark variiert. Somit setzt sich die Gesamtheit der Wörter, die für Textverständnis und Inferieren bekannt sein müssen aus sehr unterschiedlichen Einträgen zusammen (siehe 3.5.2.1). Dennoch muss in bestimmten Bereichen (z.B. der Lexikographie und der Fremdsprachendidaktik) eine Entscheidung bezüglich der thematisierten Wortmenge getroffen werden und dies erfolgt i.d.R. nach der Benutzungshäufigkeit. Bei Wörterbüchern befürworten Römer & Matzke (2010: 2) eine Aufteilung in funktionale Wortklassen, da diese „auch der Tatsache Rechnung trägt, dass die am häufigsten verwendeten Wörter die kleine Gruppe der Synsemantika¹⁸ sind und bedeutungsmäßig vage bzw. unspezifische Wörter häufiger benutzt werden.“

2.3. Kategorisierungsmöglichkeiten von Wortschatz

Neben der o.a. Unterteilung in eine produktive bzw. rezeptive Beherrschung von Wortschatz (siehe ausführlicher 2.3.2), kann die Gesamtheit der Wörter einer Sprache außerdem mit Hinblick auf deren Nutzungsbereich kategorisiert werden – also ob es sich um allgemeingültigen Wortschatz handelt oder um fachspezifischen (siehe 2.3.1), was insb. für die Lernmotivation eine Rolle spielt. Die Unterscheidungsmöglichkeit in Onomasiologie (Bezeichnungslehre) und Semasiologie (Bedeutungslehre) ist hingegen für die Wörterbucherstellung bzw. -nutzung wichtig (siehe 2.3.3).

¹⁷ Siehe *Duden online* (<http://www.duden.de/hilfe/wussten-sie-schon>, 02.08.2014)

¹⁸ Zur Gruppe der Synsemantika zählen z.B. Artikel, Präpositionen und Konjunktionen, die isoliert betrachtet „(angeblich) keine selbständige lexikalische Bedeutung“ tragen. (Bußmann 2008: 709).

2.3.1. Allgemein- und Fachwortschatz

Eine mögliche Klassifizierung von Wortschatz besteht nach dem Nutzungsbereich, wobei versucht wird, den Allgemeinwortschatz vom Fachwortschatz zu trennen. Der Allgemeinwortschatz beschreibt dabei die Standardschrift- und -sprechsprache, die wiederum durch „Medien, öffentliche Institutionen und das Bildungswesen“ (Tschirner 2010: 237) und andere Sprachentwicklungsprozesse geprägt ist.¹⁹ Fachwortschatz spielt dabei nicht nur für berufliche und akademische Disziplinen eine Rolle, sondern dringt auch in Form von fachbezogenen Vermittlungstexten (z.B. Beipackzetteln, Bedienungsanleitungen etc.) und populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten in die Allgemeinsprache ein; ebenso wie sich eine fächerübergreifende allgemeine Wissenschaftssprache dem Wortschatz aus der Allgemeinsprache bedient (Tschirner 2010: 239). Die Grenzen zwischen Allgemein- und Fachwortschatz sind daher fließend und beide stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander. Dennoch hebt sich die Fachsprache durch bestimmte Charakteristika „im Allgemeinen durch Merkmale wie Klarheit, Exaktheit, Eindeutigkeit, Genauigkeit, Explizitheit, Wohldefiniertheit und Kontextunabhängigkeit“ (Tschirner 2010: 239) strukturell von der Allgemeinsprache ab. Für die Entschlüsselung sind daher neben einem Grundverständnis von Wortbildung, Kenntnissen von Entlehnungen sowie Wissen um Synonymie, Homonymie und Polysemie wichtig, da in der Fachsprache auch gehäuft Metaphern vorkommen.

2.3.2. Produktiver, rezeptiver und potenzieller Wortschatz

Wortschatz wird des Weiteren in produktiven und rezeptiven Wortschatz unterteilt (für eine detaillierte Diskussion bzgl. Wortschatz und lexikalischer Kompetenz siehe Ender 2007: 68ff). Von der Unterscheidung in aktiven oder passiven Wortschatz bzw. Wortschatzkenntnissen ist laut Kühn (2010: 1252) abzuraten, denn „Wörter und Wortschatz sind weniger Besitz, sondern eher Werkzeuge zum Aufbau von Textverstehens- und Textproduktionskompetenzen“. Tütken (2006: 504ff.) bezeichnet den rezeptiven Wortschatz als den Verstehenswortschatz, der passives und rezeptives Wissen beinhaltet und – wie der Name bereits sagt – für das lexikalische Verständnis notwendig ist. Dem steht der Mitteilungswortschatz gegenüber (produktiver Wortschatz), der für Sprachäußerungen – sei es schriftlich oder mündlich – relevant ist. Die dritte Kategorie bezeichnet sie als Erschließungswortschatz, „unter welcher Bezeichnung z.B. Wortbildungselemente (Präfixe, Suffixe), Wissen über Wortbildungsregularitäten, Fremdwörter (Internationalismen) und Kenntnisse über Erschließungstechniken auf Wort-, Satz- und Textebene zusammengefaßt werden können“ (Tütken 2006: 505). Dieser stellt, auch als potenzieller Wortschatz bezeichnet, „eher eine sprachlich geistige Fähigkeit [dar], die durch Weltwissen, die Beherrschung der Muttersprache wie der Fremdsprache(n), dem Metawissen über die Sprache(n), durch Kognition und Metakognition, durch logisches Denk- und Inferiervermögen (Analogiebildung, Klassifizierung) u.a.m. gespeist wird“ (Löschmann 1993: 30). Aspekte der Wortbildung spielen somit nicht nur hinsichtlich eines rezeptiven Verständnisses, sondern auch in Bezug auf die kreative Zusammenstellung von Wortschatz eine Rolle, was den produktiven Wortschatz zu erweitern vermag (Plötz 2008: 34).

Während Köster (2010: 1025) nur produktiven Aufgaben einen Anteil am produktiven Spracherwerb zuspricht, denn inzidenteller Erwerb führt laut ihm nur zu rezeptiver Verfügbarkeit der Bedeutung,

¹⁹ Dieser Einfluss zeigt sich z.B. gut in dem Prozess, den ein Wort durchlaufen muss, bevor es in den Duden aufgenommen wird. Als Kriterien gelten hier die schriftsprachlich erhobene Häufigkeit, Verbreitung und Dauer des jeweiligen Wortes anhand des Duden-Korpus, siehe <http://www.duden.de/presse/Neues-Video-Wie-kommt-ein-Wort-den-Duden> (letzter Zugriff: 15.08.2014).

weist Löschmann (1993: 31) auch auf die Wechselwirkung von produktivem und rezeptivem Wortschatz hin: der produktive Wortschatz baut nicht nur auf dem rezeptivem auf, sondern die produktive Nutzung von Wörtern stärkt auch deren rezeptive Verankerung im Gedächtnis. Er warnt aber davor, dies als bi-direktionale Wirkung zu interpretieren (vgl. Löschmann 1993: 31f.).

Es wird zwar allgemein angenommen, dass der rezeptive Wortschatz größer ist als der produktive (vgl. Königs 2000: 125), aber wie Laufer & Paribakht (1998: 369) bemerken, fehlt es an genauen Erkenntnissen bzgl. Größe, Entwicklung und eventueller gegenseitiger Auswirkung aufeinander. Ähnlich steht es um den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad von rezeptivem und produktivem Lernen und Gebrauch. Rezeptives Lernen und Anwenden von Wortschatz scheint einfacher und schneller zu sein. Nation (2001:30ff.) bespricht z.B. verschiedene Studien, die alle beim rezeptiven Lernen höhere Ergebnisse gemessen haben. Da bei den besprochenen Studien jedoch auch das angewandte Testformat und -vorgehen eine Rolle spielt, sind diese Ergebnisse nur bedingt auf andere Situationen übertragbar. Als mögliche Erklärungen führt er an, dass produktiver Gebrauch a) zusätzliches Wissen bzgl. Schrift-/ Aussprache erfordert; b) im Vergleich zum rezeptiven Gebrauch weniger Übungsmöglichkeiten enthält²⁰; c) zu Beginn des Sprachlernprozesses von der L1²¹-Übersetzung und deren Assoziationen abhängig ist, denn eine eigenständige Repräsentation (die für den fehlerfreien Gebrauch nötig ist) ist noch nicht vorhanden; und d) davon abhängt, ob Motivation vorhanden ist, das Wort produktiv zu nutzen (Nation 2001: 28ff.). Mit Hinblick auf diese Unterschiede und Einschränkungen fordert Bargmann (2011) daher eine detailliertere Einschätzung von Wortschatzwissen und Wortschatzkompetenz.

2.3.3. Wörterfindebuch versus Wörterwahlbuch

Als weitere Klassifizierungsmöglichkeit können Wörter und Wortschatz auch in Bezeichnungslehre (Onomasiologie) und Bedeutungslehre (Semasiologie) eingeteilt werden. Die Bezeichnungslehre bezieht sich dabei auf Konzepte, die durch einen entsprechenden (*bezeichnenden*) Ausdruck versprachlicht werden, während semasiologisch vorgegangen die Bedeutungsbeziehungen von und zwischen sprachlichen Ausdrücken besprochen werden (vgl. Bußmann 2008: 618).

Semasiologisch betrachtet werden die semantischen Eigenschaften von Wörtern anhand ihrer Wortform erforscht (Bußmann 2008: 618), es beziehen sich hier also mehrere Wortformen auf ein Lexem. Das würde z.B. heißen, dass *laufe, läufst, lief, gelaufen, verlaufen* etc. sich alle auf das Lexem *lauf* beziehen. Hier handelt es sich demnach um eine Perzeptionsperspektive – einer Entwicklung vom Wort zum Begriff. Die onomasiologische Definition hingegen besagt, dass mehrere Bedeutungen (oder Lexeme) sich auf ein Konzept beziehen. So sind z.B. *laufen, gehen, funktionieren, gültig sein, fließen* etc. alle – im engen oder im weiten Sinne – mit Fortbewegungen verbunden: *laufen* und *gehen* (wohl-gemerkt nicht immer vollsynonym zueinander, wie man an dem Kontrast zu *rennen* oder *joggen* sehen kann) als Fortbewegung zu Fuß oder auch synonym zu *funktionieren* in Bezug auf eine Maschine, die in Betrieb ist. *Funktionieren* sowie *laufen* können auch verwendet werden, wenn eine günstige oder ungünstige Entwicklung beschrieben werden soll (*Das Projekt läuft gut. Die Vorbereitungen laufen auf*

²⁰ Diesbezüglich können im Fremdsprachenunterricht verschiedene Entwicklungen wahrgenommen werden, die versuchen auf Theorien, wie z.B. Steven Krashens Input-Hypothese (siehe 3.3.1) oder Merrill Swans Output-Hypothese (siehe 3.3.2) einzugehen und diese im Fremdsprachenunterricht umzusetzen. Je nach Ansatz wird dem Sprachinput bzw. -output eine wichtigere Stellung im Spracherwerbsprozess zugeschrieben.

²¹ Unter L1 wird in dieser Arbeit die Muttersprache der Lernenden verstanden, L2 bezieht sich auf die im Anschluss an den Mutterspracherwerb gelernte(n) Fremdsprache(n) – z.B. Deutsch. Sofern von bilingual aufgewachsenen Lernenden gesprochen wird, wird ausdrücklich darauf hingewiesen.

Hochtouren.) Die *Vertragslaufzeit* beschreibt eine Gültigkeit, genauso wie eine Reservierung, die auf einen Namen *läuft*. Der *Flusslauf* allerdings bezieht sich spezifisch auf Flüssigkeiten, die sich in eine bestimmte Richtung bewegen. Die Liste kann noch weitergeführt werden, zeigt aber bereits die von Tschirner (2010: 238) als Produktionsperspektive bezeichnete Entwicklung vom Begriff zum Wort anhand derer Wörterbücher aufgebaut sind, die nach Sach- oder Begriffsgruppen geordnet sind: z.B. Thesauri oder der Deutsche Wortschatz in Sachgruppen (Dornseiff 2010) – hier werden anhand eines bekannten Ausdruckes Vorschläge für alternative Ausdrucksmöglichkeiten gegeben, deren Bedeutung aber nicht erläutert wird. In den Benutzungshinweisen des Dornseiff heißt es:

„Der Dornseiff ist ein *Wortfindewörterbuch*, kein *Wortwahlwörterbuch*. Er hilft Ihnen die Wörter in ihrem Gedächtnis zu finden, wenn dieses blockiert ist. Er hilft Ihnen aber nicht, anhand der angebotenen Wörter eine begründete Wahl zu treffen. Denn Sie finden in den Wörterbuchartikeln keine Angaben, die die Wörter unterscheiden, so dass für Sie ein Auswahlkriterium angegeben wäre. Der neue Dornseiff geht davon aus, dass seine Benutzer die Auswahl aufgrund ihres Sprachvermögens und Sprachgefühls selbst treffen können.“ (Quasthoff & Wiegand 2004: 213-214, Herv. SK)

Aufgrund der Tatsache, dass zumindest zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses genau dieses Sprachvermögen jedoch nicht vorhanden ist und auch in einem fortgeschrittenen Stadium z.B. Teilsynonymie von Vollsynchronie u.U. nicht immer unterschieden werden kann, ist ein solches *Wortfindewörterbuch* zumindest auf weitere Referenzwerke angewiesen. In einem frühen Lernstadium kann es aber auch durchaus als ‚Wörterlesebuch‘ benutzt werden, um Wortschatz aufzubauen und zu erweitern. Unabhängig von der Wahl der Art des Wörterbuchs ist jedoch wichtig, dass Lernende geschult werden, wie das jeweilige Wörterbuch zu benutzen ist und worin evtl. Einschränkungen bestehen, denn wie Köster (2010: 1028) feststellt, hat „[d]ie empirische Wörterbuchbenutzungsforschung [...] gezeigt, dass Lernende nicht in der Lage sind, das Wörterbuch als Hilfsmittel beim Lernen einer Fremdsprache effektiv zu nutzen“. Dies konnte auch in der vorliegenden Untersuchung beobachtet werden (siehe 7.5.1).

Eine weitere Möglichkeit besteht im Wörterbuchaufbau nach Wortfamilien. Das Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache von Augst (2009) bildet nicht nur die Struktur der Wortfamilien ab, sondern liefert auch Informationen zu den Einzelwörtern und eignet sich somit auch insb. für das fremdsprachliche Wortschatzlernen.

Für Fremdsprachenlernende stellen Wörterbücher i.d.R. die Hauptressource zur Bedeutungsermittlung eines Wortes dar. Welche Nutzungsweisen sich bei Lernenden diesbzgl. ablesen lassen und welchen Einfluss Wörterbücher auf den fremdsprachlichen Wortschatzerwerb haben, untersucht u.a. Scholfield (1997) und weist hier auf grundlegende Unterschiede im Aufbau von einsprachigen versus zweisprachigen Lernerwörterbüchern hin: zweisprachige Wörterbücher enthalten i.d.R. mehr aber dafür weniger detaillierte Einträge als in einsprachigen Wörterbüchern zu finden sind. Etymologische Hinweise sind aber – insb. auch für mehrsprachige Fremdsprachenlernende – durchaus hilfreich (vgl. Scholfield 1997: 280ff.). Des Weiteren spricht Scholfield (1997: 287-288) auch den Einfluss von Wörterbüchern auf die Sprachanwendung an, insb. digitale Wörterbücher und Thesauri verbunden mit Textverarbeitungsprogrammen, da diese in der Handhabung wesentlich einfacher und schneller sind und so den Lese- und Schreibfluss weniger unterbrechen als die Papier-Varianten: „lexical reference sources currently available online within wordprocessing packages are rather rudimentary, and

nothing like the quality of good learners' dictionaries in amount and kind of information“. Inzwischen hat sich das digitale Angebot allerdings erweitert und in vielen Fällen verbessert.²² Für eine Besprechung ausgewählter digitaler Wörterbücher für das selbstgesteuerte Lernen siehe 5.4.2.

2.4. Linguistische Schwierigkeiten: leichte und schwere Wörter

Beim Erlernen einer Fremdsprache stehen Lernende automatisch vor einigen Herausforderungen, die in der Muttersprache aufgrund der unterschiedlichen Art der Aneignung und/oder dem Aufbau der Sprache nicht oder nicht in gleichem Maße wahrgenommen werden. Oft werden diese Unterschiede dann benutzt, um eine Sprache als ‚leicht‘ oder ‚schwer‘ lernbar zu klassifizieren (vgl. Reershemius 2010: 1675). Dies kann auch auf das Wortschatzlernen übertragen werden, denn abgesehen von der individuellen Gestaltung des Lernprozesses (z.B. Ressourcenwahl, Zeitmanagement, allgemeine Lernerorientierung) ist nicht jedes Wort gleich ‚einfach‘ oder gleich ‚schwer‘ zu lernen. Das zeigen bereits die umfangreichen Merkmale in Nations (2001) Auflistung (siehe 2.1.1). Er spricht diesbezüglich vom „learning burden“ eines Wortes, also wie viel Anstrengung und Aufwand mit dem Lernen eines Wortes verbunden sind (Nation 2001: 23f.). Dieser kann sich dadurch verringern, wie gut an Vorwissen angeknüpft werden kann, entweder aus der Erstsprache (L1), anderen Fremdsprachen (L2) oder der zu lernenden Fremdsprache selbst (vgl. Nation 2001: 23-24; siehe auch lexikalischer Transfer in 3.4.2.1). Neben Nation machen auch Aitchison (2012), Bohn (1999), Laufer (1997), Löschmann (1993), Rohrer (1978) und Tütken (2006) Angaben zu Elementen, die das Lernen von Wörtern erleichtern bzw. erschweren können. Diese werden im Folgenden zusammengefasst und unter den Punkten formative, semantische, syntaktische und morphologische Eigenschaften von Wörtern näher erläutert.

2.4.1. Formative Eigenschaften

Hierunter fallen z.B. Wortlänge, Schreibweise, Aussprechbarkeit oder Ähnlichkeit zwischen L2-Wortformen bzw. zwischen L1 und L2-Wortformen (Laufer 1997: 142-153). Die Eigenschaften können sich sowohl intralingual als auch interlingual positiv oder negativ auf die Lernbarkeit auswirken. Lernerleichterungen treten allgemein bei bekannter und gleicher Schreibweise und Aussprache zwischen L1 und L2 auf – z.B. bei Kognaten. Diese können sich jedoch auch in Rechtschreibung und/oder Aussprache/Wortstambbetonung unterscheiden (z.B. engl.: *resources*, dt.: *Ressourcen*; engl.: *neutral*, dt.: *neutral*).²³

²² So hing es zum Beispiel zum Zeitpunkt der Untersuchung bei Microsoft Office von dem Land ab, in dem die Software erworben wurde, denn die darin kostenlos enthaltenen unterstützten Sprachen unterscheiden sich teilweise stark: Die englische Office-Version enthält Korrekturhilfen für Englisch, Französisch und Spanisch, aber nicht für Deutsch. Eine deutsche Office-Version unterstützt neben Deutsch noch Englisch, Französisch und Italienisch. (<http://office.microsoft.com/de-de/language-packs/lokalisierte-office-versionen-die-office-language-packs-FX102901428.aspx%20>, 24.07.2014) Für weitere Sprachenpaare musste jeweils ein extra Sprachpaket gekauft werden, inzwischen können *Language accessory packs* für Word jedoch kostenlos installiert werden. Eine Alternative zum Zeitpunkt der Untersuchung war Open Office, was die kostenlose Nachinstallation ausgewählter Wörterbücher mit Rechtschreibung, Silbentrennung und Thesauri erlaubt und sogar zwischen Deutsch in Österreich, der Schweiz und Deutschland unterscheidet (<http://www.openoffice.org/de/spellcheck/>, 24.07.2014).

²³ Korrekte Rechtschreibung stellt dabei nicht nur für Fremdsprachenlerner Probleme dar, wie die Liste schwieriger Wörter von *Duden online* zeigt (<http://www.duden.de/schwierige-woerter>, 05.11.2012). Aber Fremdwörter wie z.B. *Portemonnaie* oder *Chrysantheme* sind auch für Lernende des Deutschen nicht immer einfach, insbesondere wenn es zu Interferenzen mit anderen bekannten Sprachen kommt.

Interlingual stellt insb. Homonymie eine Schwierigkeit dar, sei es bezogen auf gleiche Aussprache und unterschiedliche Schreibweise (Homophonie, z.B. *man* versus *Mann*) oder auf gleiche Schreibweise und unterschiedliche Aussprache (Homographie, z.B. *modern* versus *modern*). Für den Aspekt der Wortlänge gibt es jedoch keine eindeutigen Befunde, dass sich dies erschwerend auf das Lernen auswirkt. So beschreibt Laufer (1997: 144f.) z.B. Untersuchungen, die zum einen eine höhere Fehlerzahl bei längeren Wörtern feststellten, zum anderen aber auch ergaben, dass das Problem der Wortlänge mit zunehmender Sprachkompetenz abnimmt, was wahrscheinlich auf Zuhilfenahme von morphologischem Wissen begünstigt wird.

2.4.2. Semantische Eigenschaften

Auch bei den semantischen Eigenschaften kann in inter- und intralinguale unterschieden werden. Interlingual wirken sich zum Beispiel Ähnlichkeiten zwischen der L1 und L2 auf die Lernbarkeit aus. Als Beispiele seien hier als ‚schwere‘ Wörter falsche Freunde genannt, als ‚leichte‘ Kognate. Letztere weisen z.B. nur einen geringen Lernaufwand auf im Vergleich zu Wörtern, deren Schrift- und/oder Lautbild (und idealerweise auch Bedeutung) von der Muttersprache oder anderen bereits bekannten Fremdsprachen abweicht. Der Vorteil bei Kognaten besteht daher darin, dass sie sowohl auf der konzeptuellen als auch der formalen Ebene abgespeichert werden.

Des Weiteren spielen Polysemie, Abstraktheit und Register eine Rolle. So gelten ‚Allerweltswörter‘, eindeutige Wörter und Wörter mit konkretem Inhalt als leicht zu lernen, während abstrakte, mehrdeutige Wörter und Fachsprachbegriffe schwer(er) zu lernen sind (Bohn 1999: 29, vgl. auch Kersten 2010: 26). Bezüglich der Abstraktheit wirkt sich bei Konkreta positiv auf die Behaltensleistung bzw. den Abrufprozess aus, dass diese Wörter nicht nur im semantischen Gedächtnis gespeichert, sondern auch mit einem Bild verbunden werden (bzgl. des Bildüberlegenheitseffekts durch doppelte Enkodierung siehe Paivio 1991).

Tütken (2006: 502) spricht außerdem noch den kulturellen Wissens- und Erfahrungskontext an, der beim Lernen von fremdsprachlichem Wortschatz oft fehlt, insb. wenn die Sprache außerhalb des Zielsprachenlandes gelernt wird. Man denke hier an die ‚Wörter des Jahres‘ wie sie von der Gesellschaft für deutsche Sprache als „verbale Leitfossilien“ eines Jahres diskutiert werden.²⁴ Für 2011 standen z.B. neben dem Gewinner *Stresstest* u.a. auch noch *Merkozy* oder *guttenbergen* zur Auswahl. Während *Stresstest*, wenn sicher auch nicht in erster Linie auf Atommeiler oder Banken bezogen, wenigstens noch in einer anderen Bedeutung durch Wortbildungsregeln erschlossen werden kann, so fällt das bei *Merkozy* schon erheblich schwerer, es sei denn Merkel und Sarkozy sowie die herausgehobene Stellung von Deutschland und Frankreich bzgl. der Finanzkrise in Europa werden im näheren Kontext erwähnt. Bei *guttenbergen* bedarf es dann aber schon eines extensiveren kulturellen Wissens, um hier die Plagiatsaffäre des ehemaligen Verteidigungsministers zu Guttenberg mit dem Verb *plagieren* gleichzusetzen.

2.4.3. Syntaktische Eigenschaften

Bzgl. der Wortartenzugehörigkeit werden Verben häufig als schwieriger empfunden als Nomen (vgl. Bohn 1999: 29). Die vereinfachte Lernbarkeit von Nomen ist auf die Tatsache zurückzuführen

„daß sie von allen Wortarten den größten Anteil an konkreten Bedeutungen haben. Dies ist gedächtnispsychologisch von erheblichem Wert. Alle relevanten

²⁴ Für eine ausführliche Liste der Auswahl verschiedener Jahrgänge siehe <http://www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/> (14.11.2012).

Forschungen haben mit Sicherheit nachgewiesen, daß konkrete Bedeutungen erheblich besser behalten werden als abstrakte. Der Grund dafür ist unsere Fähigkeit, Gedächtnisbilder zu erzeugen (*imagery*) und diese bei der semantischen Speicherung im Langzeitgedächtnis ins Spiel zu bringen.“ (Rohrer 1978: 71; Herv. i. Orig.)

Als Grund, warum Verben im Vergleich schwieriger zu lernen sind führt Aitchison (2012) als weiteren möglichen Grund an, dass sie die Satzstruktur und alle weiteren damit verbundenen Satzelemente bestimmen (Aitchison 2012: 132) und diese vielschichtigen Informationen für eine verständliche und korrekte Aussage notwendig sind. Während synonyme Nomen i.d.R. problemlos ausgetauscht werden können, so muss bei semantisch synonymen Verben unterschiedlicher Valenz die Satzstruktur umgestellt und/oder Komplemente hinzugefügt werden.

2.4.4. Morphologische Eigenschaften

In Bezug auf grammatische Aspekte ist der Lernaufwand z.B. bei starken Verben aufgrund ihrer Unregelmäßigkeit und dem damit verbundenen morphologischen Aufwand höher im Vergleich zu schwachen Verben, bei denen in allen Fällen die gleichen Endungen angehängt werden können (Nation 2001: 23f.). Aus diesem Grund wird angenommen, dass unregelmäßige Verben im mentalen Lexikon als komplette Einheiten abgespeichert werden im Vergleich zu regelmäßigen Verben, die alle während des Sprechvorgangs die entsprechend gleiche Endung angehängt bekommen (vgl. Aitchison 2012: 149). Hierbei ist jedoch anzumerken, dass sich Nation und Aitchison in erster Linie auf das Englische beziehen. Bezogen auf das Beispiel der starken Verben im Deutschen liegt die Schwierigkeit eher im Vokalwechsel. Des Weiteren können sowohl die relative Motiviertheit (siehe 2.1.2) als auch die Derivation als Beispiele für unterschiedlich leichte oder schwierige Wörter benutzt werden (vgl. Hall 2010: 553). Letzteres z.B. in Bezug auf präfigierte Verben (*entgehen, angehen, nachgehen, sichergehen, umgehen, vorgehen...*).

Allgemein gültige Auflistungen von ‚leichten‘ und ‚schwierigen‘ Wörtern lassen sich jedoch kaum erstellen, da Lernen nicht nur von linguistischen oder externen Faktoren abhängt, sondern auch ein höchst individueller Prozess ist und bereits durch eine effektive Anwendung von Lernstrategien effizienter gestaltet werden kann (vgl. Bohn 1999: 29; siehe 4.3).

2.5. Zusammenfassung

Kapitel 2 hat gezeigt, dass Wortschatzwissen sehr vielschichtig ist. Am wichtigsten dürfte für Fremdsprachenlernende die Bedeutungsebene sein, aber ausschließlich anhand dieser kann das Wort bzw. die lexikalische Einheit nicht automatisch sicher und/oder korrekt angewendet werden. Hierfür sind des Weiteren formelle Aspekte (Aussprache/Rechtschreibung) und Hinweise bzgl. einer korrekten und adäquaten Nutzung (grammatische Aspekte) wichtig. Die Frage, welche dieser Komponenten in welchem Maße für die produktive und/oder rezeptive Nutzung verfügbar sein sollten, hängt von den sich ändernden, individuellen Kommunikationssituationen ab – d.h. inwieweit eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit angestrebt wird oder z.B. nur ausgewählte Fachbegriffe verstanden, aber nicht zwingend selbst produktiv angewandt werden müssen. Diese situativen Unterschiede stellen auch einen Grund dar, warum kein allgemeingültiger fremdsprachlicher Lernwortschatz definierbar ist. Wortschatzhäufigkeiten liefern jedoch einen guten Anhaltspunkt, welcher Wortschatzumfang für den kompetenten Umgang in einem bestimmten Bereich (Standardsprache, Fachsprache etc.) angenommen werden kann.

Neben rezeptivem und produktivem Wortschatz spielt auch der potenzielle Wortschatz für das Fremdsprachenlernen eine Rolle, denn Wissen über Wortbildungsregeln kann dabei helfen, unbekannte Wörter zu entschlüsseln. Dies trifft insb. auf das Deutsche zu, das im Vergleich zum Englischen über ein stärkeres Flexionssystem verfügt. Auch die für einige Lernende schwierigen Komposita im Deutschen können so u.U. leichter aufgebrochen werden. In diesem Rahmen spielen auch Wörterbücher eine wichtige Rolle als Lernhilfe, sofern sie einen Einblick in die Struktur des fremdsprachlichen Wortschatzes bieten – z.B. indem auf Verknüpfungen zu Sachgruppen oder Wortfamilien eingegangen wird.

Alle Aspekte, die zu einem Wort gehören, können sich potenziell auf die Lernbarkeit auswirken. Ähnlichkeiten zur Mutter- oder anderen Fremdsprachen führen i.d.R. dazu, dass ein neues Wort leichter lernbar ist, während Unterschiede oft das Erlernen erschweren können.

3. Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen

Die Unterscheidung von Erwerb und Lernen beruht auf Krashens Unterschied zwischen *acquisition* und *learning*; demnach wird Erwerb mit der außerunterrichtlichen, (weitgehend) ungesteuerten, natürlichen Aneignung einer Sprache gleichgesetzt, während Lernen „den einer Steuerung unterliegenden Aneignungsvorgang [beschreibt], der sich überwiegend in einer Form von Unterricht abspielt und von diesem auch in erheblichem Umfang beeinflusst wird“ (Königs 2016a: 281, vgl. auch Königs 2003: 435f., 2010: 754, 2013: 322). Wie Königs weiter ausführt, lässt sich diese strikte Trennung in der Praxis jedoch nicht durchhalten, da auch Elemente des außerunterrichtlichen Erwerbs im Unterricht Anwendung finden und auch Lernende, die eine Fremdsprache in einem gesteuerten/institutionellen Umfeld erwerben, außerhalb des Unterrichts mit der Fremdsprache konfrontiert werden (können) (vgl. Königs 2010: 754-755, 2016a: 282).

Die Diskussion um Erwerb versus Lernen spielt insb. für Wortschatz eine wichtige Rolle, da die Vermittlung von Wortschatz im Unterricht noch nicht heißt, dass dieser dadurch auch ‚gelernt‘ wird, denn dies wird in erster Linie mit der (teilweise unterrichtlich gesteuerten) häuslichen Wortschatzarbeit assoziiert. Außerdem kann Wortschatz auch außerhalb des Unterrichts auf relativ ‚natürliche‘ Art erworben werden (siehe hierzu z.B. 3.5.2.1). Daher werden die Begriffe Erwerb und Lernen in dieser Arbeit nicht getrennt, sondern synonym für die allgemeine Fremdsprachenaneignung²⁵ verwendet. Im Folgenden werden ausgewählte sprachlerntheoretische Ansätze besprochen, die für die Aneignung von fremdsprachlichem Wortschatz relevant sind.²⁶ Da der Fokus der vorliegenden Arbeit das selbst-gesteuerte Wortschatzlernen ist, werden Lehrtheorien und -methoden bewusst ausgeklammert, auch wenn akzeptiert wird, dass die Art des institutionell gesteuerten Lernens durchaus einen Einfluss auf das häusliche Lernen haben kann (siehe auch 3.4).

Nicht nur die Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen stellt in der fremdsprachendidaktischen Diskussion ein Erschwernis dar. Hinzukommt, dass es kaum einen allgemeinen Konsens darüber gibt bzw. geben wird, was unter Lernen zu verstehen ist, da die „Definitionen auch immer von den Lerntheorien, dem Erkenntnisinteresse und wissenschaftstheoretischen Perspektiven des jeweiligen Faches abhängen“ (Hufeisen 2016: 25-26). Hufeisen führt weiter an, dass „kognitivistisch, konstruktivistisch und konnektionistisch orientierte Annahmen über das Lernen von Sprachen aktuell [sind], die gemeinsam davon ausgehen, dass Lernen die individuelle Aneignung von Wissen und Können in Relation zu und in Anbindung an das bereits vorhandene Wissen und Können darstellt“ (Hufeisen 2016: 27). Da das Lernen von Wortschatz durch assoziatives Lernen geprägt ist und digitale Ressourcen und Lernprogramme u.a. auch behavioristische Ansätze aufgreifen, werden diese hier entsprechend in die Diskussion aufgenommen. Das vorliegende Kapitel beginnt dementsprechend mit der Besprechung von behavioristischen und kognitiven sowie interaktionistischen Ansätzen (siehe 3.1-3.3), bevor ausführlicher auf Einfluss- und Steuerungsfaktoren beim Fremdsprachenlernen eingegangen wird (siehe 3.4). Die Abschnitte 3.5 und 3.6 beschäftigen sich abschließend mit gedächtnispsychologischen Aspekten der Informationsverarbeitung und Wissensaneignung, der Wissensspeicherung und des Abrufs.

²⁵ Als möglichen Weg aus der begrifflichen Debatte um „Erwerb“ versus „Lernen“ schlägt Königs (2010: 755) den Begriff „Fremdsprachenaneignung“ bzw. „Sprachaneignung“ (Königs 2016a: 284) vor.

²⁶ Für eine umfassende Darstellung bezüglich des gesamten Fremdsprachenlernprozesses siehe z.B. Edmondson & House (2011) und Rösler (2013). Für den Bereich der pädagogischen Psychologie siehe z.B. Mietzel (2007), für die allgemeine Lernpsychologie z.B. Hoffmann & Engelkamp (2017b) und Kiesel & Koch (2012).

3.1. Behavioristische Ansätze

Behavioristische Spracherwerbstheorien verstehen und erklären Lernen als Resultat einer Konditionierung von bestimmten Reaktionen auf bestimmte Reize (Stimulus-Response-Mechanismen). Die Konditionierung – und damit verbunden das Lernen – wird durch wiederholendes Imitieren und Üben erreicht und kann durch Belohnung positiv bzw. durch Bestrafung negativ verstärkt werden. Das zeigt sich z.B. in der von Fries (1945) und Lado (1957) aufgestellten Kontrastivhypothese, die auf der Annahme basiert, dass das Erlernen einer Zweitsprache durch die Erstsprache beeinflusst und bestimmt wird. Unterschiede zwischen L1 und L2 behindern dementsprechend das Lernen (negativer Transfer), während sich Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen lernförderlich auswirken (positiver Transfer) (Bardovi-Harlig & Sprouse 2018: 1). Das Ziel der Kontrastivhypothese bestand darin, Lernende bzgl. sprachkontrastiver Unterschiede und Transfermöglichkeiten durch Drills und Übungen ‚umzuprogrammieren‘ bzw. umzukonditionieren und den Fremdsprachenlernprozess dadurch effektiver zu gestalten. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass nicht alle sprachkontrastiven Unterschiede das Lernen notwendigerweise behinderten und ebenso nicht alle Ähnlichkeiten es vereinfachten (vgl. Mitchell, Myles & Marsden 2013: 35; siehe auch 3.2.1). Charakteristisch für behavioristische Ansätze ist, dass Lernen als beobachtbare Veränderung verstanden wird. Aufgrund der Tatsache, dass individuelle Einflussfaktoren und interne Lernprozesse (Black Box) nicht beobachtet werden können, wird auf diese in den klassischen Lerntheorien nicht näher eingegangen. Dadurch „gelingt es nach übereinstimmender Auffassung vieler Lernpsychologen kaum, den Erwerb komplexerer Kenntnisse und tieferer Verständnisformen – wie etwa das Erlernen der Sprache, Fähigkeiten zur Lösung komplexer Probleme, schlussfolgerndes Denken usw. – mit Hilfe traditionell behavioristischer Konzepte befriedigend zu erklären“ (Mietzel 2007: 36).

Zu den Anfängen des Behaviorismus bzw. der klassischen Lerntheorien zählte v.a. die Assoziationstheorie (vgl. Schönplüg 2003: 50). Das Konzept der Assoziation wurde insb. in Bezug auf das verbale Lernen angewandt, um hier u.a. Entstehungen von Wortbedeutungen und Regeln der Sprachproduktion zu erklären (Engelkamp 2018: o.S.). Die von Ebbinghaus durchgeführten Untersuchungen zur Behaltensleistung von sinnlosen Silben (siehe 3.6.3.2) stellten hier den Beginn der Untersuchungen des verbalen Lernens dar. Dem schlossen sich Weiterentwicklungen von anderen Wissenschaftlern an, so z.B. in Form des *trial and error*-Lernens (Thorndike), der *habit formation*²⁷ (Hull) oder der klassischen und operanten Konditionierung (Skinner) (vgl. Schönplüg 2003: 50). Pritzel, Brand und Markowitsch (2003) unterscheiden zwischen nicht-assoziativem Lernen im Sinne der Habituation und assoziativem Lernen im Sinne der klassischen und operanten Konditionierung und führen bzgl. Letzterem an, dass deklaratives Lernen – worunter auch das Wortschatzlernen gezählt werden kann – auch auf Verhaltenssequenzen basiert, die durch operante Konditionierung gelernt wurden (vgl. Pritzel, et al. 2003: 405). Während die auf dem Behaviorismus basierende Konditionierung oft als eine sehr einfache Lernform gehandhabt wird (vgl. Mitschian 2000: 4), lässt sich assoziatives Lernen per se jedoch nicht als solches kategorisieren, denn die Assoziationen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein und unterschiedlich komplex angewandt werden (vgl. Kiesel & Koch 2012: 29). Rohrer teilt daher Assoziationen in nicht-kognitive und kognitive Assoziationen ein. Zu Ersteren zählt er z.B. das Einüben von Aussprache, Rhythmus und Reim, während Letztere auf das Erfassen von Bezügen und sinnhaftes Assoziieren ausgerichtet sind. Metzger & Schuster (2006: 135f.) zählen kognitive Assoziationen auch zur

²⁷ *Habit Formation* beschreibt die Automatisierung sprachlichen Verhaltens (Mitschian 2010a: 797). Je öfter eine bestimmte Antwort auf einen Stimulus in der Vergangenheit belohnt wurde, umso wahrscheinlicher ist es, dass sich diese Assoziation zu einer Gewohnheit herausbildet.

tieferen Verarbeitung (siehe auch 3.6.2), während sie als Beispiel für eine oberflächliche Verarbeitung u.a. das Wiederholen²⁸ nennen. Dem ist jedoch nur eingeschränkt zuzustimmen, denn es kann nicht ausgeschlossen werden, dass beim Wiederholen – je nachdem wie es abläuft – auch komplexe und elaborierte Assoziationen (wie z.B. persönliche Erlebnisse, Verknüpfungen zu vorher Gelerntem oder Mnemotechniken wie die Loci-Methode²⁹) zum Einsatz kommen (siehe 3.6.3). Erschwerend kommt hinzu, dass Assoziationen bzw. Verknüpfungen nicht einheitlich betrachtet werden. So unterscheiden z.B. Kösel & Schneider (1978) bzgl. der Übungsarten zwei Formen: die verknüpfenden und die strukturierenden Übungen. Bei Ersteren müssen „*reine* Gedächtnisleistungen erbracht werden“, während bei Letzterem „vorhandene Informationen [...] *sinnvoll* in Verbindung gebracht, Zusammenhänge hergestellt [werden]“ (Kösel & Schneider 1978: 7, Herv. SK). Bei Gegenüberstellungen dieser Art besteht die Gefahr, dass die Begriffe verallgemeinert und wertend benutzt werden. Wie Mitschian festhält, werden „die Bezeichnungen *Behaviorismus* oder *behavioristisch* als Tabuwörter“ eingesetzt. „Lehransätze, Lehrverfahren o.ä., die damit benannt werden (können), gelten allein dadurch als indiskutabel und werden pauschal diskreditiert“ (Mitschian 2000: o.S., Herv. i. Orig.; vgl. auch Hamrich 2014: 143). Eine Nähe zum Behaviorismus allein reicht jedoch nicht aus, um Lehr-/Lernverfahren zu diskreditieren, „[d]agegen sprechen schon die positiven Erfahrungen mit kleinschrittigen Wiederholungsübungen, wie sie häufig im CBT [Computer-based Training, Anm. SK] zu finden sind“ (Mitschian 2010b: 20).

Es kann daher festgehalten werden, dass Assoziationen einen grundlegenden Prozess beim Lernen darstellen (vgl. Bußmann 2008: 65; Gagné 2011: 79), aber als solche nicht pauschal einer oberflächlichen bzw. behavioristischen Verarbeitung des Lernstoffes zugeordnet werden können. Aus diesem Grund wird im Folgenden anhand der für den Wortschatzerwerb bedeutsamen Beispiele des Paarassoziationslernens (siehe 3.1.1), der *pattern drills* (siehe 3.1.2) und des programmierten Unterrichts (siehe 3.1.3) gezeigt, wie behavioristische Ansätze das Wortschatzlernen damals beeinflussten und auch heute noch Anwendung finden.

3.1.1. Paarassoziationslernen und klassische Konditionierung

Beim Paarassoziationslernen sollen Probanden „Verknüpfungen zwischen Reizen und Responses (z.B. Wort-Wort-Verbindungen) so lange lernen, bis diese beherrscht werden“ (Bredenkamp 2014: o.S.). Das Paarassoziationslernen wurde insb. in Untersuchungen zum nicht-sprachenspezifischen Lernprozess durchgeführt, dann aber auch bzgl. des Einprägens einzelner lexikalischer Einheiten in Form von ein- oder zweisprachigen Listen auf das Vokabellernen übertragen (siehe z.B. Thorndikes Studie 1908 zum Paarassoziationslernen von englisch-deutschen Wörterlisten). Bezüglich der Verbindung zur klassischen Konditionierung sei hier angemerkt, dass es sich dabei um neuere Auffassungen handelt, die „klassisches Konditionieren als das Lernen von Relationen zwischen Ereignissen [beschreiben]“

²⁸ An dieser Stelle gehen Metzsig & Schuster allerdings nicht darauf ein, was sie unter ‚Wiederholen‘ verstehen. Es ist anzunehmen, dass sie sich auf einfaches Wiederholen beziehen, das sie mit dem Beispiel des wiederholten Lesens bzw. Hörens als sehr ineffektiv beschreiben. Stattdessen empfehlen sie Wiederholungen, die „mit tieferer Informationsverarbeitung im Sinne von Neuorganisation, Umstrukturierung, Elaboration und Reduktion verbunden sind“, denn „[d]urch solche Wiederholungen werden zusätzliche Abrufreize und Abrufstrategien geschaffen, die die gelernten Informationen verfügbarer machen“ (Metzsig & Schuster 2006: 42). Diese Unterscheidung bzgl. verschiedener Formen von Wiederholung findet in der späteren Auflistung in oberflächliche und tiefe Verarbeitung (ebd., S. 135-136) jedoch keine Beachtung, hier werden Wiederholungen ausschließlich unter oberflächlicher Verarbeitung aufgeführt.

²⁹ Bei der Loci-Methode werden Vokabeln mental einem bekannten Raum in Form von Ankern hinzugefügt und diese in der Erinnerung lebendig visualisiert.

(Lachnit 1993: 29), während die ursprüngliche Auffassung (vgl. Pawlowscher Hund) sich mit physiologischen Reizen und Reflexen beschäftigte.

Mitschian (2010a) erklärt anhand des Beispiels Vokabellernen mit Wortpaaren die klassische Konditionierung wie folgt: „Ein Gegenstand, z.B. ein Tisch, ruft bei einem Lerner mit der Muttersprache Deutsch die Bezeichnung *Tisch* hervor. Im Lernvorgang wird das deutsche Wort mit der englischen Bezeichnung *table* verknüpft. Nach einigen Wiederholungen ist der Lernende in der Lage, auf den Gegenstand verbal mit dem englischen Ausdruck und ohne Rückgriff auf das deutsche Wort zu reagieren“ (Mitschian 2010a: 794, Herv. i. Orig.). In der Tat wird in Bezug auf das Fremdsprachenlernen insb. das Vokabellernen als Beispiel des Paarassoziationslernens genannt (vgl. Schermer 2006: 106) und diese Lernform auch am häufigsten in der Schulzeit angewandt (De Florio-Hansen 2004: 85).

Die Meinungen zum Paarassoziationslernen reichen von „nicht besonders sinnvoll“ (Kersten 2009: 77) oder „keine Hilfestellung“ (Plieger 2006: 146) bis zu „effective and efficient“ (Nakata 2011: 18). Die unterschiedlichen Einstellungen diesbezüglich spiegeln sich auch in der jeweils gewählten Bezeichnung wider: ‚Paarassoziation‘ und ‚Vokabellisten‘ dürften hierbei eher negativ wahrgenommen werden (man denke an den Listeneffekt, bei dem die Position der Wörter in der Liste mitgelernt wird und u.U. für das Erinnern notwendig ist, vgl. Nakata 2008: 6; Stork 2003: 116), während ‚Wortpaare‘ recht neutral bleiben und ‚Karteikarten‘ insb. im Rahmen des verteilten Wiederholens als effektive Lernmethode gehandhabt werden. Auch wenn es in der Ausführung der verschiedenen Varianten geringe Unterschiede gibt, so liegt doch allen Vorgehensweisen das gleiche Prinzip zu Grunde, nämlich die Bildung von Assoziationen zwischen dem Stimulus- und dem Response-Wort. Dabei wird in den meisten Fällen von einer textbasierten Übersetzung des L2-Wortes in die Muttersprache ausgegangen, seltener werden dem Begriff Paarassoziationslernen auch Kombinationsmöglichkeiten wie Synonyme und/oder Definitionen in der Fremdsprache (vgl. Nakata 2011: 17) oder Aussprache sowie bildliche Repräsentationen zugeordnet. Daraus jedoch zu schließen, dass es sich beim Paarassoziationslernen *ausschließlich* um simple Reize und Reaktion im Sinne der klassischen Konditionierung handeln muss, greift zu kurz, wie Gagné bereits 1980 konstatiert:

„Heute wird allgemein von den Lernforschern eingeräumt, daß man selbst in einer höchst vereinfachten Lernsituation nicht mehr nur von einer Assoziation zwischen Reiz und Reaktion sprechen kann. So hat beispielsweise seit mehr als dreißig Jahren die brillante theoretische Arbeit von E.J. Gibson (1940), die das Lernen von Assoziationspaaren in Reiz-Reaktions-Begriffen analysiert, zur Einsicht beigetragen, daß dieses Lernen ein äußerst komplexer Vorgang ist; es erfordert die Annahme einer Reihe unterschiedlicher interner Prozesse [...], die jeweils von spezifischen Bedingungen gesteuert werden.“ (Gagné 2011: 79)³⁰

Nur weil der Behaviorismus – und das ist ein berechtigter Kritikpunkt – innere, individuelle Vorgänge beim Lernen ausklammert,³¹ heißt es nicht, dass Lernende beim Lernen von bzw. mit Wortlisten nicht auch nachdenken und sich kognitive Hilfen zu Nutze machen (können). Die „radikal-behavioristische

³⁰ Es handelt sich hier um einen Nachdruck der 5. neu bearbeiteten Auflage von Gagnés „Die Bedingungen des menschlichen Lernens“ aus dem Jahr 1980 in der 3. amerikanischen Auflage.

³¹ In diesem Sinne ist Wolff (2003) zuzustimmen, der in Bezug auf die subjektive Konstruktion von Informationen, die u.a. abhängig von bereits vorhandenem Wissen ist, zusammenfasst, dass „Verstehens- und Lernprozesse von außen nicht in dem Maße beeinflusst werden können, wie das bisher angenommen wurde“ (Wolff 2003: 323). Dies trifft insbesondere, aber nicht ausschließlich, auf den Behaviorismus zu.

Abgrenzung Skinners vom Assoziationskonzept ist ein gutes Beispiel dafür, dass der Behaviorismus theoretisch sehr viel heterogener und vielfältiger war, als das häufig in der Gleichsetzung von Behaviorismus und ‚S-R Psychologie‘ vereinfachend angenommen wird“ (Kiesel & Koch 2012: 14). Vokabellernen bzw. Vokabeln pauken ist dadurch stark in Verruf gekommen. Nach Elgort (2010: 367) wurde das bedeutungs- und formbasierte Paarassoziationslernen, für das sie als Beispiel Karteikarten anführt, in den 1980er Jahren zunehmend unbeliebt und durch kommunikative und kontextgebundene Vorgehensweisen abgelöst. Wortpaare in Übersetzung unterliegen dem Problem, eine vermeintliche Entsprechung vorzutäuschen, die im Vergleich zu kontextgebundenen Vorgehensweisen nicht oder nicht ausreichend auf Polysemie eingeht. Hier zeigen sich allerdings auch die Unterschiede zwischen Ergebnissen aus der Sprachlernforschung und dem Vorgehen von Lernenden, denn auch De Florio-Hansen (2004: 85) führt als eine ihrer Hypothesen bzgl. des Wortschatzlernens von Studierenden an, dass bei der häuslichen Wortschatzarbeit das Paarassoziationslernen mit zweisprachigen Listen³² immer noch dominiere (siehe auch 4.4.3)

Unabhängig von diesen verschiedenen Ansichten wird jedoch weitestgehend dem Paarassoziationslernen die Bedeutung am Lernprozess für „ein erstes Behalten“ (Bausch 1999: 201) und eine Effektivität³³ im Rahmen des expliziten Lernens zugestanden (vgl. Nakata 2011: 17f., Nation 2001: 302, Prince 1996: 478f.; siehe auch 3.5.2). Gleichzeitig wird aber auch mit Recht darauf hingewiesen, dass damit nicht automatisch auch eine dauerhafte Speicherung und/oder freie Verwendung einhergehen muss, denn die Reproduktion hängt beim Paarassoziationslernen zunächst von der Vorgabe des Reizelements (*cued recall*) ab (vgl. Löschmann 1993: 19; Rohrer 1979: 67) – auch wenn sich diese Bindung mit zunehmender Sprachkompetenz lösen kann.³⁴ Wortschatzlernen darf nicht auf einer Speicherung des Wortschatzes als statische Ansammlung von Einzelfakten beruhen (Löschmann 1993: 19), ebenso darf Paarassoziationslernen nicht die einzige Form der Wortschatzaneignung darstellen. Dennoch ist auch zu beachten:

„Selbst Verfechter eines vorwiegend formalen Struktur- und Grammatikdrills beziehen ihre Übungen auf Lernziele, die Kommunikation vorbereiten oder simulieren. Allzuleicht wird in beiden Fällen vergessen, daß gerade *der hohe Anspruch* des Richtziels der Kommunikationsfähigkeit an sprachliches Können und inhaltliche Durchdringung *nur einlösbar wird, wenn die lexikalischen Elemente*

³² Inzwischen ist anzunehmen, dass die gängigen Lehrwerke mittlerweile zugunsten der semantischen Klarheit eine dreispaltige Auflistung des Wortschatzes vornehmen, nämlich die fremdsprachige Vokabel, die „Kontextspalte“ und die muttersprachliche Übersetzung der Vokabel. Wie Schiffler (1995) jedoch anführt, heißt das nicht, dass die Kontextspalte auch mitgelernt wird. Oft beschränkt sich das Lernen trotzdem auf die Übersetzung, weshalb er eine Rückkehr zur zweispaltigen Liste vorschlägt, die aber – im Unterschied zu ihrem Vorgänger – die Vokabeln nur im Kontext anbietet (sowohl in der Fremd- als auch in der Muttersprache) und die betreffenden Wörter z.B. fett hervorhebt (vgl. Schiffler 1995: 175).

³³ Bei der Effektivität handelt es sich um ein komplexes Konstrukt, das von verschiedenen Faktoren abhängig ist, z.B. der Wiederholungsart und -rate, der Art und dem Aufbau des jeweiligen Testes und ob der Wortschatz in beide Richtungen gelernt wurde (L1-L2 und L2-L1).

³⁴ Meinungen, dass Paarassoziationslernen die Ausbildung eigener Konzepte für die Fremdsprache erschwert und dazu verleiten kann, fremdsprachliche Wörter nur über den Umweg der Muttersprache zu lernen, ist sicher zuzustimmen, wenn der Fremdspracherwerb auf diese Art beschränkt ist und auf einer dadurch resultierenden Kompetenzstufe stagniert. Das ist aber nicht immer und v.a. nicht automatisch der Fall. Insbesondere zu Beginn eines institutionellen Fremdsprachenlernens nach (relativ) abgeschlossenem Erwerb der Muttersprache stellen derartige „Umwege“ eine Brücke zum L2-Erwerb dar. Mit zunehmender Kompetenz greift der konzeptuelle Speicher dann direkt auf die L2 zu (vgl. Jiang 2000, siehe auch 3.6.1.1).

abrufbar gelernt und rationell gespeichert werden und wenn ein regsames Syntaxinventar zur Verfügung steht.“ (Hans-Eberhard Piepho im Geleitwort in Rohrer 1978: 7, Herv. SK)

3.1.2. *Pattern drills*: das Gesetz der Wirkung und der Übung

Der Methode des *pattern drill* liegt das Prinzip der operanten/instrumentellen Konditionierung zugrunde. Diese stellt eine Erweiterung der o.a. klassischen Konditionierung dar. Lernen wird immer noch dadurch definiert, dass eine Verbindung zwischen Reiz (*stimulus*) und darauf folgender Reaktion (*response*) hergestellt wird. Die operante Konditionierung zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass es sich um ein neues Verhalten handelt, bei dem gelernt wird, welche Reaktion in einer bestimmten Situation erfolgreich ist (vgl. Kiesel & Koch 2012: 22). Bei Erfolg wird diese Verbindung gestärkt und das damit verbundene Verhalten wird wahrscheinlicher; bei Misserfolg wird sie geschwächt und das Verhalten wird somit unwahrscheinlicher (vgl. Hoffmann 2017: 17). Diese von Thorndike (1914: 71) als Gesetz der Wirkung (*Law of Effect*) formulierte Theorie wurde auch in der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen, allen voran aufgrund der ihr zugesprochenen lernfördernden Wirkung der positiven Verstärkung im Rahmen des *trial & error* Lernens (Lernen durch Erfolg). Dies wirkte sich insb. in Bezug auf das Fehlerkorrekturverhalten aus: den Lernenden wurden korrekte Sprachmuster vorgegeben, die sie zu verinnerlichen hatten. Das gewünschte Verhalten wurde belohnt, auf Fehler wurde nur durch Präsentation der korrekten Form reagiert (vgl. Mitschian 2010a: 794).

Kritik erfuhr diese Lerntheorie u.a. dadurch, dass sie vorgab, den gesamten Lernprozess unter Ausklammerung individueller Einflussfaktoren universell beschreiben und steuern zu können. Lernen kann jedoch auch ohne Verstärkung stattfinden (vgl. Kiesel & Koch 2012: 63ff.; McKeachie 1974: 8); was die Wirkung des *Law of Effect* abschwächt. Das Prinzip des wiederholenden Übens durch mechanisches Imitieren³⁵ wird als veraltetes Vorgehen angesehen und dadurch als *Drill & Kill* abqualifiziert (vgl. Mitschian 2010a: 795). Als berühmtes Beispiel gelten hierfür die Sprachlabore aus der Zeit der Audiolingualen Methode.³⁶ Gerade im Bereich der Aussprache ist ein kontinuierliches Einüben der oft ungewohnten Laute aber unumgänglich und spielt als Teil des Spracherwerbs eine wichtige Rolle. Betrachtet man außerdem die Bedeutung, die *Gamification*³⁷ in den letzten Jahren für die Unterstützung von Lernprozessen beigemessen wird, lässt sich erkennen, dass positive Verstärkung, Belohnung und unmittelbare Rückmeldung noch immer eine wichtige Rolle beim Lernen spielen und entgegen eines mechanischen/behavioristischen Verständnisses von *pattern drills* unter bestimmten Bedingungen durchaus nützlich sein können. Diese beziehen sich in erster Linie auf den lernfördernden Charakter des wiederholenden Übens (siehe z.B. Thorndikes *Law of Practice*) und äußern sich z.B. darin, „daß mechanische Pattern-Drills für alle sprachlichen Elemente, die auf nichtkognitive [sic] Weise zwecks

³⁵ Diese Art der Automatisierung sprachlichen Verhaltens durch Imitation und „hochfrequenten Einsatz von Strukturmusterübungen, also dem *overlearning* durch *pattern drills*“ (Mitschian 2010a: 797, Herv. i. Orig.) findet immer noch statt, wenn z.B. ganze Sätze ohne erkennbares Wissen bzgl. Denotation oder Konnotation, Stilistik etc. auswendig gelernt und eingesetzt werden.

³⁶ Die Audiolinguale Methode fand v.a. ab den 1950er Jahren Anwendung. Das Ziel bestand in der Ausbildung mündlicher Fähigkeiten durch das systematische Üben von Satzmustern. Nach der Grammatik-Übersetzungsmethode, die sich durch Sprachwissen auszeichnete, stand nun – auch politisch-historisch bedingt – Kommunikation und Sprachkönnen im Vordergrund. Durch positive bzw. negative Verstärkung sollten Sprechgewohnheiten antrainiert werden.

³⁷ *Gamification* beschreibt die Nutzung von spielerischen Elementen oder Konzepten in Lernumgebungen, wie z.B. Punktevergabe, Medaillen oder Ranglisten, um so die Lernenden für das Lerngeschehen zu motivieren und ihnen eine bessere Beteiligung zu ermöglichen.

Reproduktion gelernt werden müssen, in gedächtnispsychologischer Sicht eine hervorragende Speichertechnik sind“ (Rohrer 1978: 64). Rohrer verweist dabei auf die Tatsache, dass mechanische Übungen das Gelernte vorwiegend im Kurzzeitgedächtnis abspeichern und es daher diverser Übungsdurchläufe bedarf, bis die Inhalte im Langzeitgedächtnis verankert sind (vgl. Rohrer 1978: 64). Ähnlich äußert sich Launer (2008: 26), die *pattern drills* eine Berechtigung zuschreibt, wenn sie für das Training bzw. für die Automatisierungsprozesse bestimmter sprachlicher Aspekte eingesetzt werden (vgl. auch Quetz & von der Handt 2002: 58f.). Für den Wortschatzerwerb bedeutet dies, dass *pattern drills* sowie formfokussiertes Lernen komplementär zu inzidentellen und kontextualisierten Formen des Lernens ihren berechtigten Platz im Fremdsprachenlernprozess haben (siehe 3.5.2.2):

„‘Intentional learning’, ‘rehearsal’, ‘practice’, ‘drill’, and ‘automaticity’ are terms which often elicit negative connotations among L2 specialists, being associated with the superficial parrotting of meaningless stimuli, as in practices based on behaviourist psychology. However, several decades of psycholinguistic research have made it clear that *lexical information simply must be reactivated regularly for it to remain quickly accessible*. Therefore, these terms deserve to be updated in the jargon of the L2 specialist, albeit with the note that the nature of the processing during a rehearsal event will determine the likelihood of the information being rescued from the fate of oblivion. With this proviso in mind, it is legitimate to conclude that *‘intentional vocabulary learning’ as well as ‘drill and practice’ must have a place in the L2 curriculum*, complementary to (not instead of) the well-established principles of incidental and contextual learning.“ (Hulstijn 2001: 286, Herv. SK)

Aber auch über die Notwendigkeit von Wiederholungen hinaus haben die Aspekte der „Verstärkungen durch entsprechende Rückmeldungen nach dem Prinzip der Kontiguität, also der örtlichen und zeitlichen Nähe von Reiz und Verstärkung, und die besondere Rolle der Lernmotivation“ (Mitschian 2000: 2) ihren festen Platz in der Lehr-/Lernpraxis. Es muss bei der Verwendung von *pattern drills* bzw. behavioristischer Übungsformen also differenziert werden, inwieweit damit tatsächlich ein mechanisches Wiederholen ohne Nachzudenken bzw. ein sinnentleertes Gegenüberstellen von isolierten Wortpaaren erfolgt oder ob Drillübungen als *ein* Mittel zur Automatisierung fungieren.

3.1.3. Programmierter Unterricht: *The Teaching Machine*

Beim programmierten Unterricht³⁸ handelt es sich um eine Lehrmethode³⁹, die auf den Ideen der operanten Konditionierung aufbaut. Burrhus F. Skinner war der Meinung, dass Lehrende im traditionellen Unterricht die der operanten Konditionierung zugrunde liegende Verstärkung nicht optimal umsetzen können und entwarf daher seine *Teaching Machine*, um dem „vorwiegenden Gebrauch negativer Verstärker bei den Lehrkräften, die weitgehend passive Rolle des Lernenden, den viel zu langen Aufschub der Leistungsrückmeldung sowie die mangelnde Berücksichtigung interindividueller Unterschiede hinsichtlich der Lernfähigkeit“ (Schermer 2006: 78) entgegenzuwirken. Skinners *Teaching Machine* basiert demnach auf den folgenden Lernprinzipien:

³⁸ Für eine ausführliche Behandlung des Themas siehe Lockee, Moore & Burton (2004) oder Schermer (2006).

³⁹ Trotz des Fokus der vorliegenden Arbeit auf selbstgesteuertes Wortschatzlernen *außerhalb* unterrichtlicher Lehrsituationen wird hier auf die Lehrmethode der programmierten Unterweisung eingegangen, da diese die Entwicklung und das Design diverser Lehr-/Lernmaterialien beeinflusst hat, welche Lernenden im Rahmen ihres Selbststudiums zum Wortschatzlernen zur Verfügung stehen (siehe Kapitel 5).

- „1) Practice of the correct responses (the Law of Exercise)
- 2) Knowledge of results and reinforcement of the right answer (the Law of Effect)
- 3) Minimum delay of reinforcement
- 4) Successive small steps with hints, so that the answers of the average child will almost always be right.“ (McKeachie 1974: 7)

Beim programmierten Unterricht wird der Lernstoff und das Lernen geregelt, indem das Unterrichtsmaterial in kleine Teile aufgebrochen wird, die die Lernenden bearbeiten müssen. Erst nachdem der Lernerfolg (nach den Prinzipien der Verstärkung) für die jeweilige Einheit bestätigt werden konnte, können sie zum nächsten Teil des linear strukturierten Materials übergehen. Ziel dieser Kleinschrittigkeit ist, dass Lernende in ihrem eigenen Lerntempo mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit die richtige Antwort geben können. Einige dieser Grundsätze und die dadurch ausgelösten Überlegungen bzgl. didaktischem Design finden auch heute noch in diversen Lernprogrammen und digitalen Lernmaterialien Anwendung (vgl. Schermer 2006: 80) (siehe auch Kapitel 5).

Ähnlich wie bei den *pattern drills* wird der programmierte Unterricht insb. bzgl. des Übens, Wiederholens und Festigens als nützlich eingestuft (vgl. Bönsch 1988: 49f.). Als Kritik ist anzumerken, dass der gesamte Lerngegenstand ‚Fremdsprache‘ jedoch nicht in einem Lernalgorithmus abzubilden ist. Ausschlaggebend ist demnach, welche Unterrichtsgegenstände und -fächer sich für ein programmiertes Lernen eignen (vgl. Bönsch 1988: 50). Auf das Wortschatzlernen trifft dies zu:

„Die Lernaufgabe bezieht sich auf relativ kleine Lerneinheiten, und dies auch dann, wenn die Vokabeln nicht isoliert in Wortgleichungen präsentiert werden, sondern wenn geläufige Kontexte oder andere Verwendungshilfen an das Einzelwort geknüpft werden.“ (Mitschian 2000: 3)

Allerdings gilt es auch hier, mechanisches Memorieren zu vermeiden und stattdessen „‘einsichtiges Memorieren‘ [zu fördern,] das durch Umstrukturierung des Materials, durch Erweiterung des Bedeutungsaspektes einer Information und durch die sofortige Anwendung des Gelernten dem Schüler unmerklich das erworbene Wissen abverlangt“ (Bönsch 1988: 48). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Wortschatz nicht vollständig und ausschließlich durch programmierten Unterricht gelehrt bzw. gelernt werden kann.

Die *Teaching Machines* der 1960er Jahre waren durch ein relativ starres Verständnis des behavioristischen Lernens geprägt. Die Folgen der „weitgehende[n] Reduzierung von Lernenden als uniforme Träger von Gehirnfunktionen“ (Mitschian 2010a: 794) beschreibt McKeachie (1974) anschaulich, indem er die universelle Rolle von Feedback und Verstärkung für das Lernen in Frage stellt, wenn das Feedback nicht den Bedürfnissen der Lernenden angemessen ist (vgl. auch Rösler 2004: 179).

„If one hopes to use reward or knowledge of results to affect human learning, he needs to know something about what expectancies of reward the learner brings to the situation, both in terms of the incentive value of the reward and the learner's estimate of the probability of achieving the reward.“ (McKeachie 1974: 9-10)

Da Skinners *Teaching Machine* eine sehr geringe Fehlerwahrscheinlichkeit enthielt, um somit ein Erfolgserlebnis zu garantieren, enthält die Rückmeldung auf richtige Antworten wenig Informationsgehalt. Des Weiteren stellt McKeachie (1974: 9) die Hypothese auf, dass bereits motivierte Lernende eher von einem informativen Feedback profitieren, während für wenig motivierte Lernende eine Belohnung nötig sei, um die Leistung zu verbessern (siehe auch 5.2.3).

3.2. Kognitivistische Ansätze

Kognitivistische Ansätze bildeten sich als Gegenantwort auf die Beschränkungen des Behaviorismus heraus, den Lernprozess nur anhand beobachtbarer äußerer Reaktionen auf Umwelteinflüsse zu beschreiben, ohne auf die ihnen zugrunde liegenden Verstehensprozesse einzugehen. Erkenntnisse, dass Lernen gemäß der in den behavioristischen Ansätzen aufgestellten Theorien nicht für alle Lernenden unter den gleichen Bedingungen verläuft, führten dazu, das Individuum stärker in den Vordergrund zu rücken und ihm eine aktive Rolle bei der Auswahl und Verarbeitung von Informationen zuzugestehen (Schönpflug 2003: 51). Vorstellungen vom Lernen als Verhaltenskonditionierung wichen demnach denen von Lernen als Informationsverarbeitung und „Fragen des Wissenserwerbs und der Bewusstmachung im Fremdsprachenunterricht [rückten] wieder stärker in den Vordergrund“ (Gnutzmann 2012: 42). Spracherwerb wird nun als ein mentaler, kreativer und individueller Prozess verstanden, bei dem neues Wissen auf der Basis von Vorhandenem verarbeitet wird und der durch unterschiedliche interne und externe Faktoren beeinflusst wird (vgl. Hufeisen & Riemer 2010: 741; Schmidt 2010a: 807; siehe auch 3.4).

Im Folgenden werden anhand der Interlanguage-Hypothese, der Monitor-Hypothese und dem Konzept des Affektiven Filters Beispiele kognitivistischer Ansätze vorgestellt und es wird auf deren Bezug zum Wortschatzlernen eingegangen.

3.2.1. Interlanguage-Hypothese

Das sich aus der Kontrastivhypothese (siehe 3.1) entwickelte Interesse an der Fehleranalyse zeigte, dass der Transfer aus der L1 bei weitem nicht alle sprachlichen Fehler erklären konnte (vgl. Mitchell, et al. 2013: 35; Tarone 2006: 747-748). Stattdessen stieg das Interesse an den kognitiven/psycholinguistischen Prozessen, die die Lernersprache beeinflussen. Fehler und die Fehleranalyse spielten hierfür eine entscheidende Rolle: „whereas in behaviourist accounts it [the influence of the L1] was seen as an impediment (a cause of errors), in cognitive accounts it is viewed as a resource which the learner actively draws in interlanguage development“ (Ellis 1994: 343). Der Einfluss der Muttersprache gilt demnach nicht mehr als ein unter allen Umständen zu vermeidender Fehler, sondern wird bewusst gemacht und kognitiv genutzt (vgl. Swan 1997: 167).⁴⁰ Aus dieser neuen Betrachtung der Fehleranalyse resultierte die Interlanguage-Hypothese. Fremdsprachenerwerb wird hier als eine Art Zwischensprache (Lernersprache) bezeichnet, die sich zu Beginn an der L1 der Lernenden orientiert, dann aber zunehmend eigene Besonderheiten entwickelt, sich den Strukturen der Zielsprache annähert und diese im Idealfall erreicht (Apeltauer 2010: 833). Die Interlanguage ist dabei durch zwei wesentliche Auffassungen gekennzeichnet: „the language produced by the learner is a system in its own right, obeying its own rules, and it is a dynamic system, evolving over time“ (Mitchell et al. 2013: 36, vgl. auch Apeltauer 2010: 834f.). Damit einher geht auch ein geändertes Verständnis von Lernenden als aktive und unabhängige Sprachhandelnde, denn die Fehler, die Lernende machen, basieren auf einer aktiven Auseinandersetzung mit dem neuen Sprachsystem: „the errors that a learner makes

⁴⁰ Swan spricht diesbezüglich für das Wortschatzlernen die Notwendigkeit an, auf dem muttersprachlichen System basierte Annahmen auf die L2 zu übertragen: „Imagine having to ask whether each new Spanish house one saw was called *casa*; whether the new word was used by both men and women; whether a different word was needed for centrally-heated houses; whether it was taboo to talk about houses where people had recently died; and so on – instead of just provisionally deciding that the foreign word was probably used in much the same way as *house* and acting accordingly“ (Swan 1997: 167-168).

in the rules of the target language are often in fact ‘correct’ by the rules of an ‘interlanguage’ invented by the learner as a provisional and sufficiently workable substitute“ (Frith 1978: 155).

Selinker (1972), der den Begriff der Interlanguage geprägt hat, identifizierte fünf psycholinguistische Prozesse, die maßgeblich am Fremdsprachenlernen beteiligt sind und die Besonderheiten einer Interlanguage bestimmen können: (1) *language transfer* (Transfer aus L1⁴¹), (2) *transfer-of-training* (Transfer aus der Lernumgebung⁴²), (3) *strategies of second-language learning* (Lernstrategien), (4) *strategies of second language communication* (Kommunikationsstrategien), (5) *overgeneralisation* (Übergeneralisierung) (Selinker 1972: 215ff.). Es zeigt sich, dass der Transfer aus der Muttersprache in dieser Hypothese immer noch eine große Rolle in der Beeinflussung der Lernautsprache spielt, während dies in der Kontrastivhypothese jedoch der alleinige Faktor war, stellt er in der Interlanguage-Hypothese nur noch einen von vielen dar (vgl. Tarone 2006: 748). Als zentralen Aspekt und Beweis für seine Hypothese der Interlanguage sieht Selinker (1972) Fossilisierungen – gefestigte sprachliche Abweichungen von der Zielsprache, die Zweitsprachenlernende unabhängig ihres Alters, der Unterrichtsdauer oder des Erkläraufwandes dennoch beibehalten (Selinker 1972: 215). Dieser Zustand tritt z.B. ein, wenn Lernende aufhören zu lernen, weil sie ihren Alltag in der Zielsprachengemeinschaft ihrer Meinung nach adäquat bewerkstelligen können (Edmondson & House 1993: 229). Fossilisierungen können sowohl im pragmatischen als auch im syntaktischen Modus stattfinden und unterschiedliche Bereiche der sprachlichen Entwicklung (Aussprache, Wortschatz, Grammatik etc.) betreffen“ (Roche & Terassi-Haufe 2018: 117, vgl. auch Frith 1978: 156). Selinker (1972) führt weiter an, dass fossilisierte Strukturen dazu neigen, im produktiven Sprachgebrauch noch erkennbar zu sein, obwohl sie scheinbar de-automatisiert wurden und dies hauptsächlich passiert, wenn die Aufmerksamkeit von Lernenden mit neuen oder schwierigen Inhalten beansprucht ist oder sie sich in einem Zustand der Angst, Aufregung oder extremer Entspannung befinden (Selinker 1972: 215). Es besteht jedoch keine Einigung darüber, ob Fossilisierungen tatsächlich unumgänglich sind und von welchen Ursachen oder Auslösern sie abhängen (vgl. Tarone 2006: 751).

Während bei syntaktischen Strukturen oder pragmatischem Handeln häufiger L1-Transfer beobachtet wird, scheint Wortschatz anfälliger für L2-Transfer zu sein (Marx 2016: 296). Bei einem solchen lexikalischen interlinguistischen Einfluss (*cross-linguistic influence*) wird i.d.R. zwischen formalem und semantischem Transfer unterschieden, wobei es sich bei dieser Trennung jedoch nicht um eine starre Einteilung, sondern eher um ein Kontinuum handelt (Neuser 2017: 18) (bzgl. einer Auflistung von Transfer-Beispielen zwischen Englisch und Deutsch siehe 3.4.2.1).

3.2.2. Krashens Hypothesen: das Monitor-Modell

Nachdem Selinker (1972) die Interlanguage-Hypothese aufstellte, stellte Krashen (1981) sein Monitor-Modell vor. Während der Transfer aus der L1 in der Interlanguage-Hypothese eine zentrale Rolle spielt, geht das Monitor-Modell davon aus, dass es (beim kindlichen Fremdspracherwerb) überhaupt keine Beeinflussung durch die L1 gibt. Interferenz-Fehler im erwachsenen Spracherwerb führt

⁴¹ Das Konzept des Sprachtransfers wurde später erweitert, um auch Transfer aus anderen (Fremd-) Sprachen zu berücksichtigen.

⁴² Ein Transfer aus der Lernumgebung beschreibt z.B. eine Beeinflussung durch die Inhalte des Lernmaterials, z.B., wenn ungeeignete Lernmaterialien dazu führen, dass diese Sondermerkmale in die Lernautsprache übernommen werden. Als Beispiel führt Selinker (1972: 218-219) serbokroatische Lernende des Englischen an, die in Situationen, in denen im Englischen sowohl *he* oder *she* genutzt werden kann, fast ausschließlich *he* verwenden, weil sowohl Lehrbücher als auch Lehrende Drillübungen auf *he* ausgerichtet hatten.

Krashen darauf zurück, dass den Lernenden keine stille, vorsprachliche Phase zugestanden wurde und sie somit *notgedrungen* auf Regeln aus der L1 zurückgreifen, um sich in der L2 ausdrücken zu können:

„Stated more formally, an acquirer will substitute some L1 rule for $i + 1$, a rule of the second language, if the acquirer needs $i + 1$ to express himself but has not yet acquired it. The L1 rule used may be quite similar to the L2 $i + 1$, but may also differ in certain ways.“ (Krashen 1982: 27)

Dieser Annahme liegt Krashens Verständnis von Spracherwerb versus Sprachlernen zugrunde, was neben der Input-Hypothese (siehe 3.3.1) den zentralen Punkt seiner fünf Hypothesen des Monitor-Modells ausmacht:

- a) die Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen,
- b) die Hypothese der „natürlichen Ordnung“,
- c) die Monitor-Hypothese,
- d) die Input-Hypothese und
- e) der affektive Filter.

Diese Hypothesen werden im Folgenden kurz skizziert (für eine ausführlichere Besprechung siehe z.B. Krashen 1982, 1985, 1989; Mitchell et al. 2013; VanPatten & Williams 2015; Zafar 2009). Die Unterscheidung zwischen Erwerb und Lernen (Hypothese a) beschreibt Krashen folgendermaßen: Spracherwerb findet implizit statt, ist mit spontaner Sprachanwendung verbunden und ist verantwortlich für die Sprachkompetenz und Sprechflüssigkeit (Krashen 1982: 15). Im Vergleich dazu zielt Lernen auf die Aneignung von Sprachwissen ab. Es findet explizit statt und beschreibt ein „conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them“ (Krashen 1982: 10). Er fügt weiter hinzu, dass sich gelerntes Wissen nicht bzw. nur zu einem geringen Maße in erworbenes Wissen überführen lässt und wiederholt diese Aussage auch in Bezug auf den Wortschatzerwerb (Krashen 1989: 448). Lernen wird demnach als die zweitbeste Form der Sprachaneignung heruntergestuft (Königs 2010: 758), was sich im Bereich des Wortschatzlernens hartnäckiger gehalten hat als in der Grammatikvermittlung (siehe hierzu ausführlicher 3.5). Ausschlaggebend für diese Annahmen ist die Rolle von verständlichem Input (Hypothese d), den Krashen als einzige Voraussetzung für Spracherwerb ansieht (für eine ausführlichere Besprechung siehe 3.3.1).

Bewusstes Lernen spielt für die fremdsprachlichen Leistungen eine begrenzte Rolle (Krashen 1982: 16) und kann höchstens die Ausbildung des „Monitors“ (Hypothese c) – eine den Spracherwerbs- und -produktionsvorgang überwachende Instanz (Königs 2010: 758) – beeinflussen, der, nachdem er ausreichend ausgebildet ist, den sprachlichen Output bzgl. korrekter formfokussierter Aussagen modifizieren kann (vgl. Mitchell et al. 2013: 43). Der Rückgriff auf gelernte Regeln für die Selbstkorrektur kann jedoch nur stattfinden, wenn Lernende dafür ausreichend Zeit haben und ist daher in der mündlichen Kommunikation nur schwer umsetzbar. Die von Krashen betitelten „*optimal Monitor user*“ zeichnen sich dadurch aus, optimal einschätzen zu können, wann der Einsatz des Monitors angemessen ist und die Kommunikation nicht behindert. „*Monitor Over-users*“ achten demnach zu stark auf grammatische Korrektheit unter Einbuße der Sprechflüssigkeit, „*Monitor under-users*“ hingegen verfügen über kein bewusstes Grammatikverständnis oder wenden es bewusst nicht an (Krashen 1982: 19, 1978: 177).

Die Hypothese der natürlichen Ordnung geht davon aus, dass nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene Sprachregeln in einer vorhersagbaren Reihenfolge erwerben. Dies erfuhr insb. bzgl. der Systematik grammatischer Strukturen Unterstützung (siehe z.B. Chomskys *Language Acquisition Device*⁴³) und war verbunden mit dem affektiven Filter (Hypothese e), denn „[j]e mehr sprachlichen Input der affektive Filter (= Ausprägung von Faktoren wie z.B. Hemmungen, Motivation [...]) in das Gehirn zur weiteren Verarbeitung und zum Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz lasse, desto umfassender könne der *Language Acquisition Device* [...] seine Arbeit aufnehmen und für den Erwerb der fremden Sprache sorgen“ (Königs 2016a: 282, Herv. i. Orig.). Die Idee des affektiven Filters bestätigte frühzeitig die Rolle von Motivation und Emotion beim Fremdsprachenerwerb.

Krashens Hypothesen sind ein Beispiel für kognitivistische Ansätze, da sie von Lernenden ausgehen, die sich aus den zur Verfügung gestellten Sprachdaten das Sprachsystem der neuen Sprache selbst konstruieren (Wolff 2003: 839). Für den Wortschatzerwerb bedeutungsvoll ist vor allem die Input-Hypothese und die daraus resultierenden Diskussionen über implizites und explizites Lernen sowie inzidentellen Wortschatzerwerb (siehe 3.5). Problematisch ist jedoch, dass das Monitor-Modell sich in erster Linie auf Grammatik bezieht und sich Ausführungen zum Wortschatzerwerb fast ausschließlich auf den Erstsprachenerwerb beziehen (siehe Krashen 1989). Kritisiert wird auch, dass die Hypothesen oft zu unpräzise und/oder unfertig sind (vgl. Mitchell et al. 2013: 43-45). Insb. die Annahme, Erwerb und Lernen seien zwei unterschiedliche Prozesse und gelerntes Wissen könne demnach nicht in erworbenes Wissen übergehen, konnte inzwischen widerlegt werden, „weil sprachliches Material, egal, wie man es sich angeeignet hat, sowohl automatisiert werden und so nicht mehr unmittelbar bewusst sein kann als von einer unbewussten Verarbeitungsstufe bewusst gemacht und beispielsweise für das Lernen von Regeln bearbeitet werden kann“ (Hufeisen & Riemer 2010: 741-742).

3.3. Interaktionistische Ansätze

Interaktionistische Ansätze stellen die Rolle von Interaktion beim L2-Erwerb in den Vordergrund. Dabei kann unterschieden werden in Vertreter eines kognitivistischen Ansatzes, die „den L2-Erwerb in erster Linie als einen mentalen Prozess [betrachten]; sie interessieren sich entsprechend insb. für Mechanismen wie Aufmerksamkeit und Gedächtnis bzw. für Prozesse wie Automatisierung und Fossilisierung“ (Aguado 2010: 817) und in Vertreter, die Spracherwerb vorrangig als sozialen bzw. soziokulturellen Prozess behandeln und z.B. an authentischen Interaktionssituationen interessiert sind. Diese zwei Richtungen werden zunehmend miteinander integriert, indem in der soziokulturellen Forschung verstärkt auch kognitive Prozesse wie z.B. Aufmerksamkeit, Hypothesenformulierung, Selbsttesten, Umformulieren etc. einbezogen werden (Aguado 2010: 821). Beim Fremdsprachenlernen stellen zwischenmenschliche kollaborative und kooperative Interaktionen und Aushandlungsprozesse sowohl einen Teil des Lernprozesses als auch ein wichtiges Lernziel dar. Soziokulturelle Forschungsansätze konzentrieren sich dabei zumeist auf kontrolliertes Unterrichtsgeschehen, um durch diverse Feedback- und *Scaffolding*-Prozesse⁴⁴ zu garantieren, dass Input tatsächlich zu Intake wird.

⁴³ Chomskys *Language Aquisition Device* stellt – verkürzt zusammengefasst – ein Modul im Gehirn dar, das ein angeborenes Vorwissen bzgl. Spracherwerb enthält, denn seiner Meinung nach ist allein durch Input kein Spracherwerb möglich.

⁴⁴ In Bezug auf die der Interaktionshypothese zugrunde liegenden Bedeutungsaushandlungsprozesse weisen Hufeisen & Riemer (2010) z.B. auf die Rolle von Feedback hin und sagen: „[e]rst die Interaktion, die sich beispielweise durch explizite Feedback- und Reparaturprozesse, Verständnisüberprüfungen, Klärungen und Umformulierungen zeigt, trägt dazu bei, dass aus dem Input *Intake* wird, d.h., der Input wird lernerseitig verarbeitet“ (Hufeisen & Riemer 2010: 743, Herv. i. Orig.).

Diese unterrichtlich gesteuerten Interaktionen sind für den Fokus der vorliegenden Arbeit jedoch zweitrangig, da das selbstständige Vorgehen außerhalb institutionell gesteuerter Lernszenarien beobachtet wurde und eine kontrollierte Datenerhebung in diesem Fall nicht möglich war. Wie Aguado (2010: 820) zusammenfasst, ist jedoch die positive Auswirkung interaktiver Aushandlungen für das L2-Verstehen und den L2-Erwerb für die Ebene der Morphosyntax in ersten Ansätzen erbracht und damit für das Wortschatzlernen nicht uninteressant. Auch in der Lernstrategieforschung spielen soziale und affektive Aspekte eine wichtige Rolle (siehe 4.3) und werden daher, sofern in den empirischen Daten der vorliegenden Arbeit präsent, an geeigneter Stelle thematisiert. Im Folgenden beschränkt sich die Diskussion jedoch auf die kognitivistische Interaktion. In diesem Rahmen wird die Interaktions-Hypothese⁴⁵ als ein Versuch verstanden, das Lernen durch den Kontakt mit der Fremdsprache, der Sprachproduktion und der Rückmeldung auf diese Produktion zu erklären (Gass & Mackay 2015: 181). Dementsprechend wird im Folgenden auf die Rolle von Input sowie Output beim Sprachenlernen eingegangen und in diesem Rahmen die Interaktions-Hypothese detaillierter besprochen. Eine Bezugnahme dieser Hypothesen auf den Wortschatzerwerb schließt die jeweiligen Kapitel ab.

3.3.1. Prämodifizierter versus interaktionell modifizierter Input (Krashen & Long)

Den auf Input bezogenen Theorien ist gemein, dass sie alle den Spracherwerb als einen *bottom-up* Prozess verstehen, bei dem Sprachregeln und andere formale sprachliche Aspekte durch Sprachverwendung und -erfahrung konstruiert und erschlossen werden (Mitchell et al. 2013: 99). Als wahrscheinlich bekanntester Vertreter dieser Auffassung gilt Krashen, der aufgrund von Beobachtungen des kindlichen Erstspracherwerbs im Rahmen seiner Monitor-Theorie zu der Ansicht kam, dass Spracherwerb durch bedeutungsvollen und verständlichen Input stattfindet. Denn sowohl im Gespräch mit Kindern als auch erwachsenen Fremdsprachenlernenden wird der sprachliche Input angepasst.⁴⁶ Diese Modifizierung spielt in seiner Input-Theorie eine wichtige Rolle und schlägt sich in der Formel *i+1* nieder: Spracherwerb findet demnach durch Input statt, der etwas (eine Stufe) über der derzeitigen Kompetenz der Lernenden liegt. Kritik erfuhr Krashens Hypothese u.a. dahingehend, dass er diese Stufen nicht genau definierte (Aguado 2010: 818) und der Sprachproduktion für den Spracherwerb keine bedeutsame Rolle zugestand (vgl. auch VanPatten & Williams 2015: 27):

„Output has a contribution to make to language acquisition, but it is not a direct one: Simply, the more you talk, the more people will talk to you! Actual speaking on the part of the language acquirer will thus affect the *quantity* of input people direct at you. It will also affect the *quality* of the input directed at the acquirer.“
(Krashen 1982: 60, Herv. i. Orig.)

Krashen (1989) bezog sich in seinen Ausführungen hauptsächlich auf den Erwerb grammatischer Strukturen, bekräftigt seine Input-Hypothese aber auch bezüglich des inzidentellen Wortschatzerwerbs durch Lesen. Problematisch ist, dass Krashens Belege fast ausschließlich aus der Erstspracherwerbsforschung stammen und bzgl. des Zweitspracherwerbs nur gezeigt wird, dass durch

⁴⁵ Gass & Mackey (2007) erörtern, dass die Bezeichnung der Interaktions-Hypothese schwierig ist: „[T]he Interaction Hypothesis is a model in the sense that it describes the processes involved when learners encounter input, are involved in interaction, and receive feedback and produce output. However, it is moving toward the status of a theory in the sense that it also attempts to explain why interaction and learning can be linked, using cognitive concepts derived from psychology, such as noticing, working memory, and attention.“ (Gass & Mackay 2007: 176). Sie bevorzugen daher den Begriff *interaction approach*.

⁴⁶ Bezogen auf erwachsene Fremdsprachenlerner wird dieser modifizierte Input auch mit *foreigner talk* oder *teacher talk* bezeichnet (vgl. Aguado 2010: 818).

Lesen eine Wortschatzerweiterung stattfindet, jedoch nicht in welchem Maße und für wie lange. Im Hinblick auf ein unklares Verhältnis von Zeit und Aufwand verwirft er Studien, bei denen Lesen mit *bewusstem* Üben und Testen von Wortschatz verbunden wurde und die bessere Ergebnisse erzielten als reines inzidentelles Lesen und kommt so zu dem Schluss: „the effect of traditional, conscious, learning-based instruction will be small, compared to the effect of comprehensible input (reading)“ (Krashen 1989: 448).⁴⁷

Bezüglich der Frage, welche Bedingungen mit einem optimalen Input verknüpft sind, nennt Krashen (1982: 62ff.) folgende Charakteristiken:

1. Optimal input is comprehensible
2. Optimal input is interesting and/or relevant
3. Optimal input is not grammatically sequenced
4. Optimal input must be in sufficient quantity

Verständlicher Input stellt die wichtigste Voraussetzung für die Input-Hypothese dar, denn ohne Verständnis kann auch kein Spracherwerb stattfinden (Krashen 1982: 63). Krashen behauptet diesbzgl. auch, dass insb. Anfänger von einem modifizierten Input im Rahmen des Unterrichts profitieren, während fortgeschrittene Lernende aufgrund ihres besseren Verständnisses mit „realem“ Input umgehen können. Die dritte Bedingung, dass grammatische Strukturen im Input nicht gesteuert aufeinanderfolgen müssen, bedeutet nach Krashen, dass der *i+1*-Zustand bei ausreichend⁴⁸ verständlichem Input (Bedingung 4) automatisch erfolgt und eine Steuerung, welche grammatischen Strukturen wann eingeführt werden, individuelle Unterschiede im Spracherwerb außer Acht lässt, da es sehr unwahrscheinlich ist, dass sich alle Lernenden auf der gleichen Stufe befinden (Krashen 1982: 68). Individuelle Unterschiede spielen auch in der zweiten Bedingung, dass Input interessant und/oder relevant sein muss, um zu Spracherwerb zu führen, eine große Rolle. Krashen geht so weit zu behaupten, dass diese Bedingung im traditionellen Fremdsprachenunterricht – insb., wenn es sich um Pflichtkurse handelt – praktisch nicht erfüllbar ist.⁴⁹ Optimaler Input ist mitteilungsbezogen, nicht formfokussiert. Somit gelten für Krashen z.B. *pattern drills* als offensichtlichstes Beispiel für uninteressanten und irrelevanten Input (Krashen 1982: 67) und darin enthaltene neue sprachliche Informationen können ihm zufolge demnach auch nicht aufgenommen werden (Königs 2010: 759).

Mitchell et al. (2013: 99) nennen noch weitere inputbezogene Faktoren, die Aufschluss darüber geben können, wann bestimmte linguistische Merkmale erworben werden – z.B. je nachdem wie auffällig

⁴⁷ Für eine ausführlichere Besprechung bzgl. Wortschatzzuwachs durch inzidentelles versus explizites Lernen siehe 3.5.2.

⁴⁸ Die Ausführungen Krashens, ab welchem Zeitpunkt von ausführlichem Input gesprochen werden kann, sind sehr vage. Er verweist z.B. auf *Total Physical Response* Untersuchungen, bei denen die Teilnehmenden nach zehn Stunden Input bereit waren Sprache zu produzieren, und kontrastiert dies mit Angaben, wie viel Unterrichtsstunden für ein mittleres Sprachniveau nötig sind. Allerdings macht er keine konkreten Aussagen, was als ausreichende Menge von verständlichem Input für irgendein tatsächliches Lernniveau zu verstehen ist. Diesbezüglich können die Untersuchungen und Ergebnisse zum inzidentellem Wortschatzerwerb durch Lesen von z.B. Hulstijn (2001, 2003) oder Laufer (2009) bzw. lexikologische Untersuchungen bzgl. der Wortschatzfrequenz als hilfreicher bezeichnet werden (siehe 3.5.2.1).

⁴⁹ Im Rahmen des Zweitsprachenunterrichts – z.B. für Immigranten – beschreibt Krashen die Interessen-Relevanz-Bedingung als eher umsetzbar, da hier die Notwendigkeit existiert, im Zielsprachenland und der Zielsprache zu überleben und der sprachliche Input somit als nützlich erscheint (Krashen 1982: 68). Wie Austausch- und Immersionsprogramme zeigen, kann eine solche Nützlichkeit jedoch auch im Rahmen von Fremdsprachenkursen integriert werden.

oder markant ein Merkmal oder eine Information im Input ist bzw. dementsprechend wahrgenommen wird. Während Krashen (1980, 1982) sich vordergründig auf Interesse und Nützlichkeit bei verständlichem Input bezieht, ist für Schmidt (1990) ausschlaggebend, inwieweit Lernende linguistische Merkmale bewusst im Input wahrnehmen. Als Teil seiner Aufmerksamkeitshypothese unterscheidet er zwischen Input und Intake und behauptet „intake is that part of the input that the learner notices“ (Schmidt 1990: 139). Für das Sprachenlernen ist demzufolge nicht nur Input an sich wichtig, sondern dass er wahrgenommen und verarbeitet wird. *Noticing* kann dabei laut Nation (2001: 63) auf verschiedene Arten und Weisen erfolgen und durch diverse Faktoren bedingt sein: z.B. früherer Kontakt mit dem Wort, dessen Prominenz in einem Text, das Bewusstsein einer Wissenslücke, eine Erklärung des Wortes oder auch das Nachschlagen im Wörterbuch. Godfroid, Housen & Boers (2010) untersuchten diesbzgl., inwieweit beim Lesen auf bestimmte Wörter geachtet wird und ob dies zu einer tatsächlichen Aufnahme der Wörter führt. Mittels u.a. Eye-Tracking und Vokabeltests kamen sie in ihrer Studie zu dem Ergebnis: „a single exposure can lead to some ‚intake‘ but not yet to ‚uptake‘“ (Godfroid et al. 2010: 185).

Auch Longs (1981) Interaktionshypothese geht zunächst davon aus, dass verständlicher Input für den Spracherwerb nötig ist, aber im Vergleich zu Krashen sind es nicht vereinfachte Sprache und kontextuelle Hinweise, sondern die im Rahmen der Interaktion und Bedeutungsaushandlung stattfindenden Anpassungen, die eine Verständlichkeit des Inputs bedingen. Darunter fallen z.B. kommunikative Handlungen wie klärende Rückfragen, Korrekturen durch den Gesprächspartner, selbst- oder fremd-initiierte Wiederholungen, Paraphrasen oder Verständnisüberprüfung (vgl. Ellis 1991: 4ff.; Mitchell et al. 2013: 160). Der entscheidende Unterschied zur Input-Hypothese besteht darin, dass Sprache laut der Interaktionshypothese anhand von interaktionell modifiziertem Input im Dialog erworben wird. Dies hatte insb. Auswirkung auf die Gestaltung von Unterrichtsaktivitäten, z.B. bzgl. der Förderung von Lerner-Lerner-Interaktion (vgl. Aguado 2010: 819). Außerdem wurde zunehmend neben Input auch Output wichtig. Die weiterentwickelte Version der Interaktionshypothese von 1996 räumt Input immer noch eine wichtige, aber nicht mehr die ausschlaggebende Rolle am Spracherwerb ein: Sprachproduktion sowie die Rolle der Aufmerksamkeit werden zunehmend als einflussreiche Faktoren anerkannt:

„[n]egotiation for meaning, and especially negotiation that triggers *interactional* adjustments by the NS [native speaker, Anm. SK] or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.“ (Long 1996: 451-452, Herv. i. Orig.)

Kommunikativem Druck – den Bedeutungsaushandlungen, die aufgrund von kommunikativen ‚Sackgassen‘ vorgenommen werden müssen – kommt hierbei eine besondere Rolle zu, denn es wurde angenommen, dass sich dieser positiv auf den Spracherwerb auswirkt (Aguado 2010: 819) – insb. bzgl. des mit den Aushandlungsprozessen verbundenem Feedback auch auf den Wortschatzerwerb (Long 1996: 414). Durch explizites Feedback in Form einer Bedeutungsaushandlung oder offen zum Ausdruck gebrachter Korrektur können Lernenden mögliche Fehler in ihrer Äußerung bewusst gemacht werden und zu einer lernerseitigen Verarbeitung von Input führen (Gass & Mackay 2015: 183-184, Hufeisen & Riemer 2010: 743). Voraussetzung dafür ist jedoch, dass dieses Feedback wahrgenommen und entsprechend reflektiert wird. Als Beispiele für ein solches ‚negatives‘ Feedback nennen Gass & Mackey (2015: 186) folgende Situationen, wie die selektive Aufmerksamkeit von Lernenden durch

Interaktionen auf Probleme in der Sprachproduktion bzw. dem Sprachwissen gelenkt werden kann: So können Lernende z.B. Unterschiede zwischen der eigenen Sprachäußerung und dem zielsprachigen Input eines Muttersprachlers wahrnehmen (*noticing the gap*) und/oder sich einer Wissenslücke bewusst werden, wenn sie sich nicht so ausdrücken können, wie beabsichtigt. Ebenso können Lernende aber – gemäß der Input-Hypothese – durch die Interaktion auf neue lexikalische Einheiten oder grammatische Strukturen hingewiesen werden. Schmidt (1990: 143) nennt jedoch auch Bedingungen, unter denen sich der Aspekt der Aufmerksamkeit für den Spracherwerb förderlich zeigt, z.B. wie häufig man einem Item begegnet (Frequenz) und wie auffällig es ist bzw. wie deutlich es hervorsticht (Salienz) – etwas, das sich bezüglich des Wortschatzerwerbs sowohl auf das inzidentelle Lernen (siehe 3.5.2.1) als auch die Diskussion bzgl. *Focus on Form* auswirkt (siehe 3.5.2.2).

3.3.2. Output-Hypothese (Swain)

Als eine Reaktion auf die Input-Hypothese formulierte Swain (1985) ihre Output-Hypothese. Swain beobachtete, dass trotz jahrelangem „acquisition-rich input“ (Swain 2000: 99) im Rahmen eines französischen Immersionsprogramms in Kanada die Sprech- und Schreibfähigkeit der teilnehmenden Schüler erhebliche Abweichungen zu einem muttersprachlichen Gebrauch vorwies. Sie schlussfolgerte, dass nicht nur Input, sondern auch Output – also „die aktive, wiederholte bzw. regelmäßige Verwendung von Sprache“ (Aguado 2010: 818-819) – für einen erfolgreichen Spracherwerb nötig sind und dass die *Sprachanwendung* andere kognitive Prozesse erfordern kann als es das *Sprachverstehen* tut (Swain 2005: 471). Die Output-Hypothese betont demnach die Rolle des aktiven Gebrauchs der Fremdsprache:

„Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately. Being ‘pushed’ in output [...] is a concept parallel to that of the *i+1* of comprehensible input. Indeed, one might call this the ‘comprehensible output’ hypothesis.“ (Swain 1985: 248-249)

Der Sprachproduktion schreibt Swain (2005: 474ff.) verschiedene Funktionen zu: Demnach verbessert Output zum einen die Sprechflüssigkeit und in der Interaktion können Wissenslücken oder sprachliche Abweichungen von der Zielsprache bemerkt und entsprechend darauf reagiert werden (z.B. durch Umformulierung oder die kreative Konstruktion neuen L2-Outputs durch Rückgriff auf bereits vorhandenes Wissen⁵⁰). Ein negatives Feedback kann zu einer Hypothesenüberprüfung führen, auf die hin der eigene Output geändert wird. Des Weiteren kann der Prozess der Aushandlung und Modifizierung einen wichtigen Beitrag für das metalinguistische Verständnis und die Reflexion des eigenen Lernens spielen: „[U]sing language to reflect on language produced by others or the self, mediates second language learning“ (Swain 2005: 478).

Didaktisch hatten diese Überlegungen insb. eine Auswirkung auf die Rolle von kooperativem Lernen. Auf das Wortschatzlernen übertragen stellt sich die Frage, welche Auswirkungen sowohl Input (Stichwort: inzidenteller Wortschatzerwerb durch Lesen; siehe ausführlicher 3.5.2.1) als auch Output (Sprachanwendung) auf den Wortschatzerwerb haben. In Bezug auf die vielfältigen Aspekte, die Wortschatz bzw. Wortschatzlernen zugrunde liegen und die o.a. Diskussion bzgl. Input und Output ist eine

⁵⁰ „This awareness triggers cognitive processes that have been implicated in second language learning—ones in which learners generate linguistic knowledge that is new for them, or that consolidate their current existing knowledge“ (Swain 2005: 474).

übergreifende Beantwortung dieser Frage zum einen nicht möglich und unter Berücksichtigung individueller Lernervariablen und Lernziele auch nicht sinnvoll. Zahlreiche Untersuchungen beschäftigen sich mit diesen Themen oder Teilthemen davon. Die unterschiedlichen Untersuchungsschwerpunkte erlauben an dieser Stelle jedoch keinen umfassenden Überblick. Stattdessen wird bzgl. der Input-Output-Problematik an dieser Stelle auf die ausführlichere Besprechung von inzidentellem und impliziten versus explizitem Wortschatzlernen in 3.5.2 verwiesen und im Folgenden beispielhaft auf die Rolle der Interaktionshypothese bezüglich des Wortschatzerwerbs eingegangen.

Empirische Untersuchungen bzgl. der Auswirkung von Aushandlungsprozessen auf den Wortschatzerwerb kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. So verweist de la Fuente (2002) z.B. auf Studien, die

- eine positive Auswirkung auf das Verstehen, aber nicht den Erwerb oder das Behalten feststellen konnten (Loschky 1994) oder bei denen Aushandlungen in ein besseres Verständnis und rezeptiven Wortschatzerwerb resultierten als durch prämodifizierten Input (Ellis, Tanaka & Yamakazi 1994);
- zeigten, dass bzgl. der Anzahl der pro Minute erworbenen Wörter prämodifizierter Input effizienter ist als interaktionell modifizierter Input (Ellis 1985), während Ellis & He (1999) keinen Unterschied zwischen prämodifizierten und interaktionell modifizierten Gruppen feststellen konnten.

Eskildsen (2018) beschreibt in seiner Untersuchung, wie Fremdsprachenlernen durch Interaktionen außerhalb des Unterrichts stattfindet und wie sich diese Interaktionen von unterrichtlich gesteuerten unterscheiden – z.B., dass eine korrigierende Rückmeldung in der ‚realen‘ Welt nur selten erfolgt. Er schildert, wie die Suche nach fehlenden Wörtern in authentischen Kommunikationssituationen einen Lernzuwachs dieser neuen Wörter in Gang setzen kann und behauptet, dass das aus dieser Wörtersuche folgende, situierte und kollaborative Lernen Spuren in der Erfahrung der Lernenden hinterlässt, auf die sie später zurückgreifen können (Eskildsen 2018: 51). Er zeigt weiterhin, dass die Lernaktivität der Wörtersuche ohne die für Aushandlungsprozesse üblichen Praktiken der „confirmation and comprehension checks and clarification requests“ auskommt (Eskildsen 2018: 54). Aguado (2010) verweist ebenso auf die Tatsache, dass Aushandlungsprozesse auch ohne einen kommunikativen Druck stattfinden sowie, dass interaktive Aushandlungen durch Kommunikationsprobleme zahlenmäßig relativ gering sind „und ihnen somit keine nennenswerte Funktion für den L2-Erwerb zukommt“ (Aguado 2010: 819). Insgesamt kann also festgehalten werden, dass sich Interaktionen durchaus positiv auf das Wortschatzlernen auswirken können. Dazu, unter welchen Bedingungen und bezüglich welcher Aspekte des vielschichtigen Wortschatzlernprozesses dies geschieht, kann jedoch keine umfassende Aussage gemacht werden. In Anbetracht dieses etwas unbefriedigenden Resümees soll daher der Blick auf das von Fremdsprachenlernenden tatsächlich angewandte Vorgehen gelenkt werden. Wie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigt, hängen Präferenzen bzgl. eines input-orientierten versus output-orientierten Lernens nicht nur von diversen internen und/oder externen Einflussfaktoren ab, sondern auch von dem Verständnis, was Wortschatzlernen eigentlich darstellt (siehe Kapitel 7).

3.4. Einflussfaktoren beim Fremdsprachenerwerb: Steuerung und individuelle Variablen

Während behavioristische Ansätze davon ausgehen, dass Lernprozesse ausschließlich durch äußere Einflussfaktoren initiiert und gesteuert werden können, fokussieren kognitivistische Ansätze die bis dato vernachlässigten Verarbeitungsprozesse der Lernenden und legen somit auch mehr Wert auf

interne Einflussfaktoren. Diese unterschiedliche Perspektive wirkt sich auch auf den Grad der Steuerung des Lernprozesses aus: der Behaviorismus ist gekennzeichnet durch eine starke Fremdsteuerung (sei es in Form der Lehrenden oder des Lernmaterials), im Kognitivismus hingegen wird Lernenden mehr Handlungsspielraum beigemessen, auch wenn implizit auch hier noch eine Fremdsteuerung durch die Art der Vermittlung vorliegt. Auf die Aspekte der Steuerung und individuellen Faktoren beim Lernprozess wird in den folgenden Unterkapiteln näher eingegangen. Des Weiteren wird Sprachlernbewusstheit angesprochen, da diese einen Einfluss auf Lernstrategien sowie die Selbstauskunft des eigenen Lernens hat.

3.4.1. Selbst- und Fremdsteuerung beim Lernprozess

Entscheidend für den Grad der Steuerung des Lernprozesses ist das Setting, in dem Lernen stattfindet. In institutionellen Settings ist ein gewisser Grad an Fremdsteuerung allein schon durch die Lehrkraft und die Lehrmethoden vorhanden. Eine Selbststeuerung ist jedoch nicht in jedem Fall mit Lernerautonomie gleichzusetzen (siehe 4.2). Selbstgesteuerte Lernformen bedeuten nicht automatisch, dass Lernende vollkommen autonom sind oder z.B. frei von fremdgesteuerten Lernressourcen handeln, um ihre Lernziele zu erreichen.

„Während also selbstgesteuertes Lernen einen hohen Grad an Lernerautonomie voraussetzt, führt ein hoher Grad an Lernerautonomie nicht zwangsläufig zu einem durchgehend selbstorganisierten und selbstregulierten Lernen – es sei denn, man versteht Lernen mit fremdgesteuertem Material oder in einem fremdgesteuerten Kontext als einen Teil des selbstorganisierten Lernens.“ (Würffel 2006: 44)

Das Lernen einer Fremdsprache in einem institutionellen Kontext (egal ob im Rahmen von Präsenz-, Distanz- oder Fernlernen⁵¹) ist zum Beispiel aufgrund der für Benotungszwecke notwendigen Vergleichbarkeit von einer größeren Fremdsteuerung und Vorstrukturierung gekennzeichnet, als wenn die Fremdsprache außerhalb eines institutionellen Rahmens informell und/oder inzidentell im Zielsprachenland erworben wird. Die Rahmensituation und das Lernsetting erfordern demnach von den Lernenden eine mehr oder weniger hohe Selbstständigkeit, den eigenen Lernprozess zu gestalten. Die Steuerung von Lernprozessen ist dabei als Kontinuum und nicht als Dichotomie zwischen absoluter Fremd- bzw. Selbststeuerung zu verstehen (vgl. Kraft 1999: 835; Stork 2003: 24). Lernen als aktiver Prozess kann nie nur fremdgesteuert sein, ebenso ist eine reine Selbststeuerung kaum möglich, da sie i.d.R. von Lernmaterialien oder anderen äußeren Gegebenheiten abhängt.⁵² Fremdsteuerung des Lernens stellt stattdessen eher eine Art Übergangsstadium zur Selbststeuerung dar, in dem die Verantwortung und Kontrolle schrittweise von den Lehrenden auf die Lernenden übertragen wird (Mietzel 2007: 188). Dies trifft auch auf das Selbstlernen⁵³ in schulischen oder universitären Kontexten zu, da hier dennoch eine Fremdsteuerung (durch z.B. Curricula, Kursmaterialien etc.) stattfindet, während Lernende für die Selbstdisziplin und das eigene Zeitmanagement sowie ein geeignetes Lernvorgehen und ggf. die Ressourcensuche verantwortlich sind. Vergleicht man diesbezüglich z.B. die

⁵¹ Präsenzlernen bedeutet, dass sich Lernende und Lehrende zur gleichen Zeit an einem Ort befinden. Distanzlernen umfasst „alle Formen des Fern- und Tele-Lernens und spielt somit ebenfalls an konventionellen Universitäten, die virtuelle Seminare anbieten [...], eine Rolle“ (Platten 2010: 1193).

⁵² Der Unterschied zwischen selbstständig und selbstgesteuert zeigt sich hier gut an der Tatsache, dass Lernende zwar selbstständig außerhalb von institutionalen Lernsituationen Wortschatz lernen können, die dafür notwendigen Ressourcen jedoch fremdgesteuert, d.h. von anderen erstellt oder abhängig, sind.

⁵³ Bzgl. einer Besprechung der Begriffe Selbstlernen, Lernerautonomie und selbstgesteuertes Lernen siehe 4.2.1.

geänderten Anforderungen zwischen Wortschatzlernen in der Schule versus an der Universität (*ab initio*⁵⁴-Kurse ausgenommen), wird deutlich, dass in fortgeschrittenen Universitätskursen der Lernwortschatz zwar immer noch durch die Lehrperson und/oder das Lernmaterial gelenkt ist, aber nicht mehr in gleichem Maße wie in der Schule eingegrenzt bzw. vorgegeben werden kann, was die Eigenverantwortung seitens der Studierenden beträchtlich erhöht – z.B. bzgl. der Auswahl eines angemessenen Lernwortschatzes und wie man sich diesen am besten aneignet. Diese notwendige Selbstständigkeit (bzw. eine fehlende Lernbegleitung) kann ein Grund dafür sein, warum sich der Übergang von Schule zu Universität für viele Studienanfänger schwierig gestaltet.

Mit Bezugnahme auf Börners (2000: 32) Modell des gesteuerten Wortlernens äußert sich die Fremdsteuerung durch Lehrende in Erklärungen bei der Semantisierung, sowie in der Bereitstellung von Übungsmaterial oder -situationen und entsprechender Rückmeldung bzgl. des Lernerfolgs. Die kognitiven Prozesse der Wortformanalyse, Bedeutungserschließung, Wortspeicherung und -memorierung sowie Anwendung/Produktion können nur die Lernenden selbst durchführen (Börner 2000: 46). Jedoch kann die Semantisierung auch lehrerunabhängig (z.B. mittels Wörterbücher oder Übersetzungsmaschinen) stattfinden und auch auf Übungsmaterial kann zeit-, orts- und personenunabhängig in Form von gedruckten Übungsmaterialien und/oder Online-Ressourcen zugegriffen werden. Automatisch korrigierte Übungen können zudem die Kontroll- und eine (wenn auch eingeschränkte) Feedback-Funktion übernehmen (siehe 5.2.3). Somit können – rein theoretisch – alle Prozesse des Wortschatzlernens selbstständig (wenn auch nicht ausschließlich selbstgesteuert) von den Lernenden übernommen werden. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Lernende über geeignete Möglichkeiten verfügen und sie kompetent in Bezug auf die eigenen Bedarfe und Lernziele einschätzen und einsetzen können. In diesem Rahmen muss auch auf individuelle Gegebenheiten – extern wie intern – Rücksicht genommen werden.

3.4.2. Individuelle Einflussfaktoren

Ab den 1970er Jahren rückt der Lernerbezug zunehmend in den Fokus der Fremdsprachenforschung und der Sprachlernprozess wird nicht nur in Bezug auf allgemeingültige Faktoren analysiert, sondern es wird auch spezifisch auf individuelle Lernervariablen eingegangen, die den Sprachlernprozess beeinflussen (vgl. u.a. Edmondson & House 2011; Ellis 1994; Rösler 2012).

„The term ‚individual learner differences‘ refers to the differences in how learners learn an L2, in how fast they learn, and in how successful they are. These differences include both general factors such as language learning aptitude and motivation, and specific learner strategies. The differences can be cognitive, affective, or social in nature.“ (Ellis 2008a: 966)

Es besteht eine gewisse Übereinstimmung bzgl. der Identifikation von ausschlaggebenden individuellen Faktoren, auch wenn sich die Bezeichnungen und Klassifizierungen teilweise geringfügig unterscheiden. So teilt Riemer (1997: 5-8) zum Beispiel in lerner-endogene Faktoren (u.a. Alter,

⁵⁴ Bei *ab initio*-Kursen handelt es sich um die Möglichkeit, ein Fremdsprachenstudium ohne vorherige Kenntnisse in der Zielsprache aufzunehmen. In Großbritannien wird die Fremdsprache in *ab initio*-Kursen auf Anfängerniveau in Intensivkursen gelernt und die Studierenden werden nach 1-2 Jahren mit ihren Kommilitonen zusammengeführt, die über mindestens vier Jahre Schulunterricht in der Fremdsprache vor Studienbeginn verfügen. *Ab initio*-Programme sind insb. an britischen Universitäten sehr beliebt, da nicht jede Person, die an einem Fremdsprachenstudium interessiert ist, in der Schule die Möglichkeit hatte, die Fremdsprache zu lernen.

Spracheignung, Lernstile, Erfahrungen) und lerner-exogene Faktoren (u.a. Unterricht, soziale Herkunft, Kontakt zur L2 und Interaktion) ein, während Edmondson & House (2006) unter individuellen Lernervariablen ausführlich auf den Faktor Alter eingehen und anschließend in kognitive Faktoren (Denkweise, Problemlösungsstrategien, Intelligenz, Sprachlerneignung, kognitive Stile etc.) und sozio-affektive Faktoren (Einstellung, Motivation und Persönlichkeitsfaktoren wie Extrovertiertheit bzw. Introvertiertheit) unterteilen. Dörnyei & Ryan (2015) sprechen neben fünf primären Dimensionen individueller Unterschiede (Persönlichkeit, Eignung, Motivation, Lernstil und Lernstrategien) noch ‚andere‘ Lernercharakteristiken an (wie z.B. Kreativität, Angst, Kommunikationsbereitschaft, Selbstwertgefühl und Annahmen über den Spracherwerb) und weisen allgemein auf die Kontextabhängigkeit individueller Unterschiede hin.⁵⁵ Auch wenn sich im Vergleich diverser Publikationen zu diesem Thema gewisse zentrale Faktoren herauskristallisieren zu scheinen, so existiert jedoch weder eine einheitliche Klassifizierung noch eine klare Abgrenzung der Begriffe⁵⁶ (Edmondson & House 2006: 171, Ellis 1994: 471, 2008: 644). Zu diesen zentralen Faktoren zählt Ellis (2008a: 643f.) z.B. Spracheignung, Motivation, Persönlichkeit und Angst.⁵⁷ Andere Faktoren wie Intelligenz, Lernstrategien und Alter werden stattdessen nicht in allen von ihm untersuchten Auflistungen genannt und daher als weniger zentrale Faktoren bezeichnet. Als Überblick wird für die vorliegende Arbeit die von Riemer (1997) vorgenommene Einteilung diverser Einflussfaktoren genutzt (siehe Tabelle 2), da sie im Vergleich zu den in Dörnyei & Ryan (2015) oder Ellis (1994, 2008a) genannten Aufzählungen in lerner-endogene und lerner-exogene Faktoren unterteilt⁵⁸ und somit kontextuellen und situativen Faktoren explizit einen wichtigen Einfluss am Spracherwerbsprozess zuspricht. Wie in 3.4.2.3 erläutert wird, können Faktoren wie institutionelle Vorgaben und/oder Rahmenbedingungen beim selbstgesteuerten Lernen eine wichtige Rolle spielen und Vorgehen sowie Lernziele maßgeblich beeinflussen, was auch in der vorliegenden Untersuchung beobachtet werden konnte (siehe Kapitel 7). Des Weiteren sind für den Fokus der vorliegenden Arbeit sprachliche Faktoren relevant.

sprachliche Einflussfaktoren	außersprachliche Einflussfaktoren	
	lerner-endogene	lerner-exogene
- Erstsprache, Lerner-sprache, Zielsprache, weitere Fremdsprachen	- affektive Faktoren • Motivation	- soziale Faktoren • Kontaktausmaß und -qualität

⁵⁵ Die Autoren fassen diesbezüglich zusammen, dass in der jüngsten L2-Forschung zunehmend eine dynamische Perspektive angenommen wird „that takes into account the interactions between variables and how these are mediated by context“ (Dörnyei & Ryan 2015: 7). Im Vergleich zu Annahmen aus der ursprünglichen Ausgabe des Buches bezüglich individueller Unterschiede als stabile und lerner-interne Faktoren, kommen sie nun zu dem Ergebnis: „individual learner characteristics are not stable but show salient temporal and situational variation, and neither are they distinct and monolithic but involve, instead, complex constellations made up of different parts that interact with each other and the environment synchronically and diachronically“ (Dörnyei & Ryan 2015: 6). Einzig bei den Faktoren Persönlichkeit und Lernstile wird darauf hingewiesen, dass diese als relativ stabil gelten und nur bedingt durch äußere Maßnahmen manipulierbar sind (Hufeisen & Riemer 2010: 746).

⁵⁶ Zum Beispiel, in wie weit Kreativität oder die Kommunikationsbereitschaft unabhängig von der Persönlichkeit betrachtet werden können bzw. aufgelistet werden sollten.

⁵⁷ In der früheren Version zählte Ellis (1994: 471) noch Alter, Spracheignung, Motivation, kognitiver Stil und Lernstrategien zu den zentralen Faktoren.

⁵⁸ An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass nicht alle lerner-exogenen Faktoren eindeutig von lerner-endogenen Faktoren getrennt werden können, da z.B. das Kontaktausmaß auch davon abhängt, in wie weit das Individuum sich darauf einlässt.

- Kommunikations- und Lernstrategien - Inputfaktoren⁵⁹	• Einstellungen⁶⁰ • Orientierungen und Emotionen - kognitive Faktoren • Persönlichkeit ○ Feldunabhängigkeit ○ Ambiguitätstoleranz ○ Risikobereitschaft ○ Empathiefähigkeit • Lernstile - biologische Faktoren • Alter • Geschlecht - neurophysiologische Faktoren • Intelligenz • Sprachlerneignung • Gehirnsphärenlateralisierung	• soziale Distanz zwischen Zielsprachensprechern und Lernern • sozioökonomische Stellung, Bildungsgrad, Eltern • Unterricht (z.B. Lehrer, Lernergruppe, Curricula, Methoden etc.)

Tabelle 2: Auflistung individueller Einflussfaktoren nach Riemer (1997: 5-8)

Über die Tatsache, inwieweit Lernstrategien als Teil individueller Einflussfaktoren aufgeführt werden sollen, besteht keine Einigkeit. Für Dörnyei & Ryan (2015) zählen Aktionen und Gedanken, die das Lernen fördern sollen, nicht zu individuellen Unterschieden: „strategies appear to constitute an aspect of the *learning process* rather than being learner attributes proper“ (Dörnyei & Ryan 2015: 140, Herv. i. Orig.). Ellis (2008a) spricht ihnen eine – wenn auch nicht überzeugende – Rolle bezüglich individueller Unterschiede zu (Ellis 2008a: 642). Im Rahmen dieser Arbeit werden jedoch Lernstrategien nicht als ein Konstrukt vergleichbar mit Motivation oder Spracheignung verstanden, sondern als Mittel, diese Konstrukte zu unterstützen bzw. konkrete Hilfestellungen für mögliche Aktionen zu liefern, um das Lernvorgehen anzupassen. Martinez (2016a: 243) ordnet Lernstrategien den kognitiven Faktoren zu. Die Einordnung von Lernstrategien im individuellen Faktorengeflecht ist demnach in der Tat problematisch. Hufeisen & Riemer (2010: 746) besprechen Lernstrategien im Rahmen von Sprachlernerfahrung. Dörnyei & Ryan (2015) verweisen auf die Nähe von Lernstrategien zu selbstreguliertem Lernen:

„Therefore, the essence of the individual difference in strategic learning does not reside at the level of actual strategies applied but rather within the learner’s internal proactiveness in choosing to use and creatively adapt learning techniques to foster the language acquisition process.“ (Dörnyei & Ryan 2015: 164)

Ein zufriedenstellendes Ergebnis kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden. Riemers (1997) Einteilung wird demnach unter der o.a. Problematik an dieser Stelle als eine beispielhafte Übersicht

⁵⁹ Inputfaktoren definiert Riemer (1997) nicht näher, sondern verweist diesbezüglich auf die Rolle von Input im Rahmen der Interaktionsforschung (Input-Hypothese und Interaktions-Hypothese). Auf die Bedeutung von Input wurde in den vorangegangenen Kapiteln eingegangen, in der vorliegenden Arbeit werden sie jedoch nicht als sprachlichen Einflussfaktor aufgefasst.

⁶⁰ Den Einstellungen werden im Kontext der vorliegenden Arbeit noch Lernerannahmen (*learner beliefs*) hinzugefügt, deren Einfluss auf den Sprachlernprozess in den letzten Jahren insbesondere im Rahmen von *language learner mindsets* und *self-concept* diskutiert wird (siehe z.B. Mercer 2011, 2012; Ryan & Mercer 2012). Dörnyei & Ryan (2015) positionieren *L2 self* z.B. als Teil der Motivation.

des komplexen Faktorengeflechts genutzt und aus der in Tabelle 2 enthaltenen Faktoren werden für die vorliegende Arbeit relevante Faktoren ausgewählt und deren Bedeutung für den Fremdsprachenprozess bzw. Wortschatzlernprozess näher erläutert. Dies betrifft von den sprachlichen Faktoren den Einfluss von Erstsprache und weiteren Fremdsprachen, von den lerner-endogenen Faktoren die Aspekte Motivation, Einstellung, Persönlichkeit und Sprachlerneignung und von den lerner-exogenen Faktoren Umweltfaktoren wie Kontaktausmaß und Lernumfeld.

3.4.2.1. Sprachliche Einflussfaktoren: Muttersprache und Fremdsprache(n)

Englisch und Deutsch sind aufgrund ihres gemeinsamen westgermanischen Ursprungs genetisch verwandt, haben sich aber durch Lautwandel, Fremdeinflüsse und Standardisierungsprozesse auseinander entwickelt (Hall 2010: 550), so dass neben diversen Ähnlichkeiten auch zahlreiche Unterschiede existieren⁶¹ (für eine kontrastive Analyse siehe Hall 2010). Ein Vergleich der Sprachen kann für ein besseres Verständnis beim Lernen durchaus förderlich sein. Insgesamt hält Hall (2010: 557) jedoch fest, dass die Rolle des kontrastiven Ansatzes zu Lasten einer Dominanz des kommunikativen Ansatzes im schulischen Sprachunterricht stark abgenommen hat. Eine solche mangelnde Bewusstmachung hat zur Folge, dass sprachliche Merkmale, die sich für einen positiven Transfer eignen, u.U. nicht bekannt sind und gleichermaßen Aspekte, auf die wegen eines möglichen negativen Transfers expliziter geachtet werden sollte, ebenso im Unterricht nicht (ausreichend) hervorgehoben werden.

Wie im Rahmen der Interlanguage-Hypothese in 3.2.1 besprochen wurde, kann der Transfer aus der Muttersprache bzw. anderen Fremdsprachen alle sprachlichen Bereiche betreffen (z.B. Lexik, Syntax, Pragmatik, Phonetik). Im Folgenden liegt der Fokus jedoch auf lexikalischem Transfer. Neuser (2017: 18) übernimmt Ringboms Einteilung in formalen und semantischen Transfer und nennt als Beispiele für den formalen Transfer *borrowing* (Sprachmischung), *foreignising* (Entlehnung) und *spelling* (Rechtschreibung). Unter semantischen Transfer fallen *lexeme matching* (falsche Freunde [negativer Transfer] bzw. Kognate [positiver Transfer]), *semantic extension* (Lehnbedeutung) oder *direct translation* (direkte Übertragung/Wort-für-Wort-Übersetzung). Jarvis (2009) unterteilt in einen Transfer auf der Lemma- und der Lexem-Ebene. „*Lexemic transfer*“ erstreckt sich dabei auf die phonologische und graphemische Struktur eines Wortes, während unter „*lemmatic transfer*“ die syntaktischen und semantischen Eigenschaften eines Wortes zusammengefasst werden, da einige syntagmatische Vorgaben sowohl aus syntaktischen als auch semantischen Angaben bestehen (siehe Tabelle 3).

⁶¹ Auf diese Ähnlichkeiten und Unterschiede gehen z.B. Ansätze wie „DaFnE“ (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) oder „EaG“ (English after German) ein (siehe Hufeisen 2006; Marx 2010). An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass es teilweise geringfügige Unterschiede bzgl. sowohl interner als auch externer Faktoren von Lernenden mit nur einer Fremdsprache zu Tertiärsprachenlernern geben kann (vgl. Marx & Hufeisen 2010: 826ff.).

Transfer bzgl. semantischer Vorgaben	Transfer bzgl. syntaktischer Vorgaben
- Assoziationen zwischen Lemmata und Konzepten (z.B. Polysemie und Mehrdeutigkeit) - Assoziationen zwischen unterschiedlichen Lemmata (z.B. Synonymie, Antonymie sowie andere Assoziationsketten)	- Wortartenzugehörigkeit - Subkategorisierung (z.B. Präpositionalverben, Verbvalenz, Transitivity) - Syntaktische Vorgaben wie z.B. Genus
Transfer bzgl. syntagmatischer Vorgaben	
- Kollokationen - Wortbildung von Komposita - Partikelverben - Feste Wendungen	

Tabelle 3: Beispiele für Transfer auf der Lemma-Ebene (Jarvis 2009: 102)

Transfer findet i.d.R. entweder als Interferenz in der Verarbeitung im bilingualen mentalen Lexikon oder in der Bildung sprachübergreifender Assoziationen statt. Des Weiteren ist noch die intentionale kompensatorische Nutzung in Form von z.B. Sprachmischungen oder Sprachwechseln möglich (Jarvis 2009: 102-103), wenn der Rückgriff auf die Muttersprache (oder eine andere Fremdsprache) genutzt wird, um eine Kommunikation trotz fehlenden Wortschatzes aufrecht zu erhalten.

Eine Möglichkeit, um für positiven bzw. negativen Transfer zu sensibilisieren und adäquate Lösungsvorschläge zu trainieren, stellt z.B. die Sprachmittlung⁶² bzw. das Übersetzen dar. Wie die Auflistung von Argumenten für bzw. gegen Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht von Königs (2016b) zeigt (siehe Tabelle 4), existieren gute Gründe, dies in den Unterricht einzubinden.

Positionen gegen Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht	Argumente für Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht
- Ein Zuviel an Muttersprache gefährde die Fremdsprachenaneignung. - Die Ausprägung der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben werde durch sprachmittlerische Aktivitäten behindert.	- Lernende könnten mit seiner Hilfe Strukturdivergenzen zwischen den Sprachen erkennen und für das eigene Lernen nutzen. - Negative Transfers könnten durch sprachmittlerisches Handeln verhindert werden. - Das Sprachbewusstsein (in Mutter- und Fremdsprache) werde gefördert. - Es sei außerhalb des Fremdsprachenunterrichts selbstverständlicher Bestandteil fremdsprachlicher Kommunikation.

Tabelle 4: Positionen gegen und Argumente für Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht (Auszug aus Königs 2016b: 112-113)

⁶² Sprachmittlung beschreibt hier die „sinngemäße – mündliche oder schriftliche – Übertragung eines ausgangssprachlichen Inhalts in die Zielsprache [...], ohne dass formale textuelle Äquivalenz angestrebt wird oder vonnöten ist“ (Königs 2016b: 111).

Und auch in Settings, in denen Übersetzungen im Rahmen von literaturwissenschaftlichen bzw. auslandsgermanistischen Studiengängen eine Rolle spielt, existieren Möglichkeiten mit Übersetzungen „nicht ‚heimlich‘ und unreflektiert [zu arbeiten], sondern so, dass das Spezifische an Übersetzungen ebenfalls thematisiert und produktiv gemacht wird“ (Rösler 2015: 253). In diesem Rahmen beschreibt Rösler (2015) z.B. das Potenzial, Übersetzungen zum Landeskundeerwerb und kulturkundlichen Vergleich zu nutzen und so für sprachliche und kulturelle Normen der Zielkultur zu sensibilisieren. Dies stärkt die Rolle von Übersetzungen, die in britischen Germanistikstudiengängen oft fester Bestandteil der Sprachpraxis sind.

3.4.2.2. Lerner-endogene Faktoren: Sprachlerneignung, Motivation, Einstellung und Annahmen

Sprachlerneignung und Motivation sind die in der Fremdsprachenforschung wahrscheinlich am besten untersuchten lerner-endogenen Faktoren (Dörnyei & Ryan 2015: 4; Ellis 2008a: 659, 677). Sprachlerneignung ist jedoch immer noch negativ belastet, insb. wenn damit Begriffe wie Intelligenz, Talent oder Begabung verbunden werden (vgl. Schlak 2008: 4). Während man zunächst noch davon ausging, dass es sich bei der Sprachlerneignung um einen in der Persönlichkeit tief verankerten und recht stabilen Faktor handelt (Riemer 2009: 21), „betrachtet man die Sprachlerneignung heute nicht länger als ein angeborenes, stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern als eine sich im Laufe der Lernbiographie durch Erfahrung entwickelnde Expertise“ (Aguado 2016a: 258)⁶³. Jede Person ist demnach im Stande eine Fremdsprache zu lernen, Unterschiede existieren nur in Bezug auf die Lerngeschwindigkeit und die erreichbare fremdsprachliche Kompetenz (vgl. auch Aguado 2016a: 258; Schlak 2008: 5):

„Second language (L2) learning aptitude is characterized as strengths individual learners have – relative to their population – in the cognitive abilities information processing draws on during L2 learning and performance in various contexts and at different stages.“ (Robinson 2005: 46)

Robinsons Definition zeigt, dass den kognitiven Fähigkeiten der Informationsverarbeitung eine zentrale Rolle zufällt (insb. dem Arbeitsgedächtnis, siehe 3.6.1) und die Wechselwirkung mit externen Faktoren wie Lernumgebung oder Erwerbsstufen hervorgehoben wird. Für den Wortschatzerwerb besonders interessant sind hierbei die von Skehan (1998) formulierten Sprachlerneignungskomponenten *language analytic ability* und *memory ability*. Bei Ersterem handelt es sich um das grammatische Einfühlungsvermögen und die induktive Sprachlernfähigkeit, die auf den Wortschatzerwerb übertragen z.B. im Rahmen der Lexikogrammatik und Wortbildung relevant ist. Die Gedächtnisfähigkeit hingegen wirkt sich auf die Fähigkeit zum Auswendiglernen und Behalten aus (siehe 3.6.3). Bedeutsam ist hierbei die Entdeckung, dass Lernende über unterschiedliche Fremdsprachenlerneignungsprofile verfügen, also z.B. die analytische und gedächtnisorientierte Fähigkeit unterschiedlich stark ausgebildet sein kann, ohne dass dies den Fremdsprachenlernerfolg beeinträchtigen muss (Riemer 2009: 22-23).

In welcher Beziehung solche kognitiven Fähigkeiten zu anderen individuellen Unterschieden wie Persönlichkeit oder Lernstil stehen, wird kontrovers diskutiert. Dörnyei & Ryan (2015: 111) nennen hier als Beispiel die Dichotomie Extraversion versus Introversion, die sowohl in fast jeder psychologischen Klassifikation als auch in Klassifikationen zu Lernstilen zu finden ist. Während in der englischsprachigen

⁶³ Für einen Überblick über die Entwicklung der Komponente Sprachlerneignung sowie den damit verbundenen Test-Instrumenten siehe z.B. Dörnyei & Ryan (2015) oder Riemer (2009).

Fremdsprachenforschung der Faktor Persönlichkeit insb. am Beispiel des Big Five-Modells⁶⁴ separat von Lernstilen besprochen wird (siehe z.B. Dörnyei & Ryan 2015; Ellis 2008a), wird in der deutschsprachigen Literatur „Lernstil als ein Bestandteil der Persönlichkeit“ (Aguado & Riemer 2010: 856) und als Oberbegriff gesehen, der z.B. auch sensorische Präferenzen und Persönlichkeitstypen umfassen kann (Aguado & Riemer 2010: 851). Wenn auf Persönlichkeitsfaktoren aufmerksam gemacht wird, werden sie i.d.R. in Kombination mit Lernstilen besprochen. So listen z.B. Hufeisen & Riemer (2010) unter Persönlichkeitsfaktoren und Lernstile folgende Beispiele auf:

„Extrovertiertheit/Introvertiertheit, Ambiguitätstoleranz (Umgang mit Widersprüchlichkeiten), Empathie (Einfühlungsvermögen), Risikobereitschaft (insbesondere bei der Sprachproduktion), Feldunabhängigkeit (analytischer versus holistischer Lernstil) und Präferenzen in Bezug auf die Informationsdarbietung und -verarbeitung (auditive, visuelle, kinästhetische, haptische Lerntypen).“ (Hufeisen & Riemer 2010: 746)

Diese Vorgehensweise wird für die vorliegende Arbeit übernommen und die in dem Zitat angeführten Lernstile und Lernpräferenzen ausführlicher in 4.3 besprochen.

Auf den Faktor Motivation wird an dieser Stelle nur begrenzt eingegangen, da dessen Einfluss auf den Spracherwerb inzwischen hinreichend belegt und akzeptiert ist (siehe beispielhaft als Überblick Riemer & Schlak 2004 sowie das ZiF Themenheft 9(2) 2004; Dörnyei & Ushioda 2009, 2011; Dörnyei & Ryan 2015 oder Ellis 2008a). Während sich die Beschäftigung mit Motivationsfaktoren bis in die 1990er Jahre noch mit der Unterscheidung zwischen integrativer versus instrumenteller und danach – beeinflusst durch die Selbstbestimmungstheorie und Attributionstheorie⁶⁵ – mit intrinsischer und extrinsischer Motivation beschäftigte, wird in der jüngsten Forschung auch die Identitätsentwicklung der Lernenden betont (Riemer 2016: 268). Im Rahmen des Selbst-Konzeptes besteht die Annahme, „that an individual compares their current self-concept with other possible self guides, such as their ‚ideal self‘ and ‚ought-to self‘, and is then motivated to reduce any perceived gap between their current self-concept and these ‚ideal‘ and/or ‚ought-to‘ self-concepts“ (Mercer 2012: 15). Für eine Betrachtung motivationaler Faktoren beim Fremdsprachenlernen ist dieses Konzept für die vorliegende Untersuchung besser geeignet als eine Unterscheidung in intrinsische bzw. extrinsische Motivation, da die Entscheidung für ein Germanistikstudium z.B. sowohl intrinsische als auch extrinsische Gründe haben kann.

In einer engen Wechselbeziehung zu Motivation und Identität als Sprachenlernende stehen auch Einstellungen zur und Annahmen über die Zielsprache oder Zielsprachenkultur sowie das Fremdsprachenlernen allgemein.⁶⁶ Ellis (2008a: 699-700) fasst Typen von Lerner-Annahmen aus

⁶⁴ Das „Big Five“-Modell geht von fünf Dimensionen aus, die die Persönlichkeit beschreiben: *openness to experience* (Aufgeschlossenheit), *conscientiousness* (Gewissenhaftigkeit), *extraversion-introversion* (Extraversion-Introversion), *agreeableness* (Empathie, Umgänglichkeit) und *neuroticism-emotional stability* (emotionale Stabilität) (Dörnyei & Ryan 2015: 18f.).

⁶⁵ Nach der Attributionstheorie spielt es bzgl. der Motivation eine Rolle, ob Lernende die Ursache für einen Erfolg oder Misserfolg bei sich selbst oder in äußeren Umständen suchen (Rost-Roth 2010: 878, vgl. Riemer 2016: 268). Dies betrifft insbesondere die Faktoren Fähigkeit und Anstrengung (Ellis 2008a: 954). Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass Motivation von natürlichen Bedürfnissen wie Kompetenz, soziale Eingebundenheit und Autonomie beeinflusst wird (vgl. Ryan & Deci 2000).

⁶⁶ Ellis (2008a: 698-699) weist darauf hin, dass die Zugehörigkeit von Annahmen (*learner beliefs*) zu individuellen Faktoren kontrovers diskutiert wird, da es sich weder um eine Fähigkeit noch eine Persönlichkeits-

verschiedenen Studien zusammen, so z.B. die Schwierigkeit der Zielsprache (was insb. für Deutsch als ‚schwere‘ Sprache relevant ist, siehe 2.4), die Sprachlerneignung, die Selbstwahrnehmung, Motivationen und Erwartungen, Annahmen zur Bedeutung bestimmter Lerninhalte (z.B. Grammatik oder Wortschatz) oder Lehr-/Lernformen (z.B. der Effektivität von Auswendiglernen). Diese Annahmen können sowohl expliziter Art (bewusst und artikulierbar) als auch impliziter Art (unbewusst) sein. Explizite Annahmen sind dabei eng an die Fähigkeit der Selbstreflexion gekoppelt. Erfahrungen, Erinnerungen und Zusammenhänge müssen bewusst gemacht werden, um diese für das weitere Vorgehen zu nutzen. „Dieses Wissen ist in der Regel eher informell, kann aber gerade bei erwachsenen Lernenden durchaus versetzt sein mit publiziertem Wissen und enthält möglicherweise Widersprüche, die aber subjektiv nicht gesehen werden oder nicht relevant sind“ (Kallenbach 2001: 33). Implizite Annahmen (siehe auch das Forschungsprogramm Subjektive Theorien⁶⁷ im deutschsprachigen Raum) teilt Dweck (2006) in zwei Sets ein: *fixed mindset* versus *growth mindset*. Personen mit einem *fixed mindset* sind demnach der Auffassung, dass Qualitäten wie z.B. Intelligenz oder Lernfähigkeit ab der Geburt als feste und dementsprechend kaum veränderbare Veranlagung existieren. Personen mit einem *growth mindset* hingegen gehen davon aus, dass der menschliche Zustand veränderbar ist und somit z.B. Intelligenz und Talente durch gezieltes Training entwickelt werden können (vgl. Dörnyei & Ryan 2015: 190). Ryan & Mercer (2012) übertragen dieses Konzept auf das Fremdsprachenlernen, um so z.B. zu erklären, warum Fremdsprachenlernen einigen Lernenden leicht fällt, während sich andere abmühen.

Nachdem zunächst eine einseitige Beeinflussung von Lerner-Annahmen auf das Lernverhalten angenommen wurde, geht man heute von einer dynamischen Perspektive aus. So beeinflussen Selbst-Konzepte die Lernleistung z.B. indirekt über Anstrengungsintensität oder -initiiierung, Leistungsangst oder Aufmerksamkeitsverteilung, sind aber gleichfalls abhängig von den erbrachten Leistungen, die eine erneute Motivation zur Folge haben können (Würffel 2006: 52-53). Annahmen müssen ferner nicht immer im Einklang zueinander oder zu den folgenden Handlungen stehen (Dörnyei & Ryan 2015: 189) und interagieren auch mit anderen Einflussfaktoren:

„Demnach korrelieren Subjektive Theorien mit Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, dem Strategienegebrauch und damit auch mit dem Lernerfolg. Zudem stehen Subjektive Theorien im Spannungsfeld von lernerinternen (Begabung, Persönlichkeit, kognitive Stile, etc.) und lernerexternen (formeller/informeller Kontext, Klassenzimmer, Lehrerpersönlichkeit, etc.) Faktoren.“ (Berndt 2010: 897)

Diese dynamische Interaktion und der Einbezug diverser individueller Faktoren bringen Dörnyei & Ryan (2015: 191) dazu, das Konstrukt der Annahmen als das wahrscheinlich vielfältigste der Lerner-Charakteristiken zu bezeichnen.

3.4.2.3. Lerner-exogene Faktoren: Kontaktausmaß und Lernumfeld

Lerner-exogene Faktoren können in Umgebungsfaktoren unterteilt werden, die sich auf soziale oder institutionelle Aspekte beziehen, oder in Faktoren, die auf das Lehr(er)verhalten, Curriculum, Unterrichtssituation oder Lernmaterial eingehen (Rohmann 2010: 886). Im Rahmen des sozialen Kontextes

eigenschaft handelt. Er verteidigt diese Zuordnung jedoch, da davon auszugehen ist, dass diese Annahmen sowohl den Lernprozess als auch das Lernprodukt beeinflussen.

⁶⁷ Im Fremdsprachenbereich existieren hauptsächlich Publikationen zu subjektiven Theorien von (angehenden) Lehrpersonen (z.B. Caspari 2003; De Florio Hansen 1998; Wagner 2016; Winzer-Kiontke 2008; siehe auch den Überblick in Caspari 2014). Zur Sicht der Lernenden siehe z.B. Kallenbach (1996) und Richert (2008).

wird insb. der Zweitsprachenerwerb von Lernenden oder Migranten im Zielsprachenland besprochen (siehe z.B. Schumanns Akkulturationsmodell⁶⁸) und z.B. auf Faktoren wie das Zusammenspiel von Einstellung gegenüber der Zielsprache/Zielsprachenkultur und soziale Distanz sowie Motivation im Rahmen von sozialem Aufstieg eingegangen. Aufgrund des Fokus in der vorliegenden Arbeit werden die von Riemer (1997) in Tabelle 2 (Seite 39) genannten externen Faktoren auf den Fremdspracherwerb außerhalb des Zielsprachenlandes und innerhalb eines institutionellen Rahmens übertragen. Dies beeinflusst die Auswirkungen der Faktoren nur geringfügig⁶⁹, soll aber das Lernumfeld als wichtigen Einflussfaktor stärker in den Vordergrund rücken. Aufgrund der Rahmenbedingungen der vorliegenden durchgeführten Untersuchung beschränkt sich die Besprechung außerdem auf die beiden Faktoren Kontaktausmaß und -qualität sowie Unterricht, was den anderen Faktoren ihre Relevanz jedoch nicht abspricht.⁷⁰ Während Riemer (1997: 52) noch die Auslassung des Faktors Unterricht bemängelte, hat die Forschung seitdem wichtige Fortschritte bzgl. des Verhaltens von Lehrenden⁷¹ und Effekten von Vermittlungsinhalten und -methoden erzielt. Curriculare Bedingungen finden jedoch in der Diskussion um Einflussfaktoren nicht ausreichend Erwägung. Damit sind weniger die auf Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit⁷² basierenden Vorgaben zu konkreten Lerninhalten gemeint oder die Vermittlungsreihenfolge dieser, sondern die allgemeine curriculare strukturelle Gestaltung, wie z.B. die Rolle, die Grammatik⁷³ und/oder Übersetzen in vielen britischen Germanistik-Studiengängen spielen. Auf den Wortschatzerwerb wirkt sich dies dahingehend aus, dass somit auch der Rückgriff auf bzw. der Vergleich mit Englisch eine größere Rolle spielt. Welche Auswirkungen dies hat, hängt davon ab, ob es um eine kontrastive Analyse im Sinne einer Sensibilisierung und Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden geht oder ob Übersetzung nur zur reinen Verständnissicherung angewandt wird und die lexikalische Entwicklung auf der ersten Stufe stehen bleibt, die auf einer

⁶⁸ Schumanns Akkulturationsmodell unterscheidet u.a. in Faktoren, die durch eine geringe soziale Distanz und somit den Spracherwerb begünstigende Situationen gekennzeichnet sind (*Adaption* bzw. *Assimilation*) und solche, die dies behindern (*Preservation*) (siehe Rohmann 2010: 887).

⁶⁹ Im Vergleich zum Zweitsprachenerwerb spielen auch beim Fremdspracherwerb Einstellungen gegenüber der Zielsprache und Zielsprachenkultur eine Rolle und nur, weil man sich für ein Germanistikstudium oder das Erlernen der deutschen Sprache entschieden hat, heißt das nicht, dass die eigene Einstellung vorurteilsfrei ist bzw. unabhängig von äußeren Einflüssen zur Einstellung auf die deutsche Sprache oder Kultur. Insbesondere im britischen Raum beeinflusst z.B. die Rolle der Deutschen im Zweiten Weltkrieg teilweise immer noch die Akzeptanz und die Einstellung, diese Sprache zu lernen (vgl. Reershemius 2010: 1675).

⁷⁰ Hier sind insb. die sozioökonomische Stellung und der Bildungsgrad zu nennen, die sich auch auf den Hochschulkontext auswirken. So kann z.B. im britischen Raum ein Klassengefälle bzgl. privater versus öffentlicher Schulanbieter und -bildung nicht nur zu ungleichen Lernvoraussetzungen im Studium, sondern auch zu Unterschieden in Einstellung und Verhalten führen.

⁷¹ Da der Fokus der Arbeit auf dem selbstgesteuerten Wortschatzlernverhalten außerhalb des Unterrichts liegt, wird auf die Auswirkung, die Lehrpersonen auf das Lernen haben können, nicht näher eingegangen. Auf den Einfluss bezüglich der Vermittlung von geeigneten Lernvorgehen oder Hinweisen bezüglich hilfreicher Ressourcen sei hier jedoch ausdrücklich hingewiesen.

⁷² Mit Hinblick auf Qualitätssicherung und (internationale) Vergleichbarkeit liefern z.B. der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Vorgaben bzgl. sprachlicher Kompetenzen. Eine staatliche Qualitätssicherung ist für deutsche Hochschulen im Rahmen der Akkreditierungsvorgaben durch die Kultusministerkonferenz gegeben, in Großbritannien liefert die *Quality Assurance Agency for Higher Education* Vorgaben für Qualitätsstandards und -maßstäbe.

⁷³ Lehrplanänderungen in Großbritannien, wie z.B. der Fokus auf Grammatik, der sich u.a. in separaten Grammatikstunden im Rahmen der Sprachvermittlung äußert, sind auch auf den Rückgang der Deutschkenntnisse von A-Level-Absolventen zurückzuführen. „Ein auf mündliche Kommunikationsfähigkeit ausgerichteter Schulunterricht führt dazu, dass durchschnittliche Studienanfänger kaum Grammatikkenntnisse, große Wortschatzprobleme und wenig Allgemeinwissen über die deutschsprachigen Länder mitbringen“ (Reershemius 2010: 1678).

Verbindung zum L1 Übersetzungsäquivalent beruht (vgl. Jiangs Modell zur lexikalischen Entwicklung in 3.6.1.1).

Ein weiterer curricularer Faktor besteht in dem Verhältnis von Leistungsmessung zu Lernverhalten. Die Präferenz von schriftlichen versus mündlichen Prüfungsformen stellt nicht nur ein potenzielles Problem für die Fremdsprachendidaktik dar, sondern wirft mit Bezug auf den Wortschatzerwerb die Frage auf, welche Rolle z.B. der Aussprache im Vergleich zur Rechtschreibung beigemessen wird und inwieweit dies ggf. den Fokus beim selbstgesteuerten Wortschatzlernen leitet. Dass sich Tests direkt auf Materialien, Lehrende und Lernende – und demzufolge deren Lernverhalten – auswirken können, wird unter dem Begriff *washback effect*⁷⁴ diskutiert (siehe z.B. McKinley & Thompson 2018; Stadler & Kremmel 2018; Wall 2013). So ist Haudeck (2008: 105) z.B. in ihrer Untersuchung zu der Schlussfolgerung gekommen, dass die von ihr untersuchten Schüler Vokabeln auf Einzelwortbasis in Übersetzung lernten, weil die Vokabelarbeiten höchstwahrscheinlich auch ausschließlich aus solchen Wortgleichungen bestanden. Da Ergebnisse aus Leistungsmessungen die Lernmotivation durchaus beeinflussen können, sollte diese Wechselwirkung auch in Bezug auf das selbstgesteuerte Wortschatzlernverhalten berücksichtigt werden. Wenn Testformate (oder andere Rahmenbedingungen) ein bestimmtes Lernverhalten begünstigen oder gar erfordern, wirkt es vermessend, von den Lernenden ein lernpsychologisch „sinnvolleres“ Vorgehen zu erwarten.

In Bezug auf Kontaktausmaß und -qualität ist der Fremdsprachenunterricht aufgrund seiner Sprachvermittlung außerhalb des Zielsprachenlandes durch eingeschränkte Gelegenheiten zum Sprachenlernen gekennzeichnet. Wie in 3.3.1 und 3.3.2 besprochen, stellt Input für die Sprachentwicklung eine wichtige Rolle dar und das Vorhandensein von zielsprachlichem Material, der Kontakt zu Muttersprachlern bzw. der Notwendigkeit in der Fremdsprache kommunizieren zu müssen, können den rezeptiven und produktiven Spracherwerb erheblich beeinflussen. Seit der digitalen Vernetzung haben sich sowohl Zugriffsmöglichkeiten auf authentischen Input als auch Gelegenheiten direkter Begegnungen mit Muttersprachlern oder anderen Fremdsprachenlernenden verbessert (siehe 5.2). Die Hürde besteht allerdings nun darin, aus der Masse von Angeboten für die eigenen Lernbedürfnisse *geeignete* zu finden. Input- und Outputmöglichkeiten sind online bzw. digital vorhanden, was aber nicht automatisch eine Nutzung mit sich bringen muss. Mögliche Gründe für eine Nicht-Nutzung sind z.B. die unübersichtliche Vielfalt und damit verbunden die erhöhte Anforderung an Lernende, Materialien selbst anhand eigener Kriterien auszuwählen, zu analysieren und einzuschätzen (Stichwort: Sprachlernkompetenz, siehe 3.4.3).⁷⁵ Des Weiteren bedingt das bloße Vorhandensein von Material oder Kontaktmöglichkeiten noch nicht, dass Lernende aufgrund dessen automatisch motiviert sind, diese nutzen zu wollen. Hier zeigt sich, dass lerner-exogene Faktoren nicht immer eindeutig von endogenen Faktoren getrennt werden können. Auch Lyrikgou (2018) weist darauf hin, dass individuelle Faktoren wie fehlendes Handlungsvermögen und Einstellungen zu informellem Lernen das aktive Engagement mit Lernressourcen behindern können und rät daher dazu, individuelle und kontextuelle

⁷⁴ *Washback* wird als Resultat von risikoreichen Tests gesehen, d.h. Tests, deren Resultate bedeutende Entscheidungen für ein Individuum beeinflussen können oder als solche gesehen werden (z.B. das Bestehen eines Sprachtests für die Studienzulassung oder Aufenthaltsgenehmigung). Es kann dabei in *positive* und *negative washback* unterschieden werden. *Positive washback* beschreibt die förderliche Funktion, wenn Tests die Lernziele akkurat testen; *negative washback* hingegen bezieht sich auf das Gegenteil, z.B. „teaching to the test, the adjustment of teaching methods to suit the form of test questions, and the general acceptance of test results ‘as the major goal of schooling rather than as a useful but fallible indicator of achievement’“ (Wall 2013: 6162).

⁷⁵ Weitere Gründe für bzw. gegen eine Nutzung bestimmter Lernressourcen werden in Kapitel 7 besprochen.

Faktoren in die Einschätzung um die Nützlichkeit von informellem außerunterrichtlichem Kontakt mit der Zielsprache einzubeziehen.

Neben dem Kontaktausmaß spricht Riemer (1997) noch die Qualität des Kontaktes an und verweist dabei auf Spada (1986), die den informellen Kontakt von ESL⁷⁶-Lernenden außerhalb des Unterrichts erhoben hat und die Qualität des zielsprachigen Kontaktes nach der damit verbundenen kommunikativen Anforderung für Lernende berechnete. Gemäß der Interaktionshypothese (siehe 3.3) wird Fernsehkonsum daher im Vergleich zu einer gleichlangen Konversation in der Zielsprache als qualitativ niedriger eingestuft, da es sich – trotz des reichhaltigen linguistischen Inputs – nicht unbedingt um verständlichen Input handeln muss, der im Gespräch jedoch aufgrund von Bedeutungsaushandlungsprozessen wahrscheinlicher ist (Spada 1986: 186). Neben der Bedeutsamkeit und Verständlichkeit von linguistischem Input spricht Krashen (1981) auch die tatsächliche kommunikative Nutzung als mögliches Qualitätskriterium an. Als Beispiele nennt er mit Bezug auf die besprochenen Studien „taking courses taught in [the target language]“, „taking part in the social life“, „converse with native speakers of the language“ (Krashen 1981: 45). Überträgt man dies auf den Kontext des Fremdsprachenlernens außerhalb des Zielsprachenlandes, wird die Rolle des Sprachunterrichts deutlich – insb. wenn man bedenkt, dass z.B. in Großbritannien der Sprachunterricht nicht überall in gleichem Umfang auf Deutsch stattfindet (vgl. Reershemius 2010: 1676).

Die Qualität des Kontaktes betont auch Moyer (2018: 377), die die Auswirkung von unterrichtlich gesteuertem versus außerunterrichtlichem Kontakt von DaF-Lernenden in Bezug auf ausgewählte syntaktische Strukturen untersucht hat und dabei zu dem Ergebnis kam, dass die Qualität der Sprach Erfahrung, d.h. „consistent, interactive target language contact across multiple domains“ (ebd.), für den Erwerb bestimmter Sprachmerkmale bedeutsamer ist als die Quantität, also die reine Dauer des Sprachkontakts (vgl. auch Krashen 1981: 45). Sie fand des Weiteren heraus, dass sich zwar sowohl formeller als auch informeller Kontakt positiv auf die Sprachflüssigkeit auswirkt, es aber signifikante Unterschiede zwischen beiden Formen gibt und formeller Kontakt sich am deutlichsten bzgl. der schriftlichen Sprachkompetenz zeigt (Moyer 2018: 382).

3.4.3. Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz

Die Sprachlernerfahrung von Lernenden ist individuell unterschiedlich und beinhaltet nicht nur die in Tabelle 2 (Seite 39) aufgelisteten sprachlichen Einflussfaktoren, sondern auch maßgeblich die Lernmotivation, die sich je nach positiven bzw. negativen Lernerfahrungen förderlich oder hinderlich auf den Lernprozess auswirken kann. Sprachlernerfahrungen stellen demnach einen wichtigen Faktor für den erfolgreichen Fremdspracherwerb dar, ausschlaggebend ist jedoch dabei, inwieweit über diese Erfahrungen reflektiert wird und die Erkenntnisse so für das weitere Fremdsprachenlernen nutzbar gemacht werden. Da der Grad der eigenen Sprachlernbewusstheit einen Einfluss auf die Lernstrategien sowie die Selbstauskunft des eigenen Lernens hat wird im Folgenden näher auf diese Begriffe eingegangen.

In den KMK-Bildungsstandards (2012: 21) wird Sprachbewusstheit als „Sensibilität für und Nachdenken über Sprache und sprachlich vermittelte Kommunikation“ definiert. Dem Aspekt der Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht widmete sich auch die 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (siehe Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2012). In den Arbeitspapieren werden die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachenbewusstheit sowie Sprachlern-

⁷⁶ ESL = Englisch als Zweitsprache (*English as a second language*)

bewusstheit und Sprachlernkompetenz besprochen und voneinander abgegrenzt sowie deren Bezug zu sprachlichem Wissen verdeutlicht. So fasst z.B. Mehlhorn (2012) die Beziehung zwischen Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit folgendermaßen zusammen:

„Sprachbewusstheit setzt sprachliches Wissen voraus und generiert neues sprachliches Wissen [...]. Sprachbewusstheit (*language awareness*) wiederum speist Sprachlernbewusstheit (*learning awareness*) und beeinflusst die Verwendung von Lernstrategien.“ (Mehlhorn 2012: 121, Herv. i. Orig.)

Das für Sprach- bzw. Sprachenbewusstheit⁷⁷ notwendige Wissen besteht v.a. aus explizitem sprachlichem Wissen (Gnutzmann 2016: 144), welches Mehlhorn (2012: 121f.) in metalinguistisches, intralinguales, interlinguales und metasprachliches Wissen einteilt.⁷⁸

Im Vergleich zur Sprachbewusstheit bezieht sich Sprachlernbewusstheit „auf die mentale Verarbeitung von Sprache [...], d.h. wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie sie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien positiv zu beeinflussen“ (Gnutzmann 2016: 145). Wie Gnutzmann weiter fortführt, wird „[i]m deutschen Kontext [...] als terminologische Alternative zu Sprachlernbewusstheit mittlerweile das Konzept Sprachlernkompetenz verwendet (ebd.). Während Sprachlernbewusstheit sich auf die Organisation und Optimierung von Lernprozessen bezieht, wird bzgl. der Sprachlernkompetenz die Fähigkeit und die Bereitschaft dieses Vorgehens betont:

„Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.“ (KMK 2012: 22)

Anhand dieser Definition wird die Komplexität des Konstruktes der Sprachlernkompetenz sowie deren Abhängigkeit von individuell unterschiedlich gemachten Sprachlernerfahrungen deutlich. Auch wenn bei fortgeschrittenen Fremdsprachenlernenden – wie es für die vorliegende Untersuchung der Fall ist – davon auszugehen ist, dass sie alle auf vorherige Sprachlernerfahrungen zurückgreifen *können*, zeigt sich Sprachlernkompetenz erst in der Reflexion des eigenen Lernvorgehens, sowie in der *Bereitschaft* darauf zu reagieren, was wiederum das Wissen um geeignete Lernmethoden und Strategien erfordert.

⁷⁷ Die Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachenbewusstheit werden in der fremdsprachendidaktischen Literatur weitgehend synonym verwendet, auch wenn – wie Gnutzmann (2016: 144) anführt – es Versuche gibt „erstere mit Sprache und sprachlichem Handeln allgemein und letztere mit Einzelsprachen in Verbindung zu bringen“. Diese Unterscheidung wird für die vorliegende Arbeit jedoch nicht übernommen.

⁷⁸ Metalinguistisches Wissen umfasst z.B. terminologisches Wissen, Wissen um unterschiedliche Konzepte in Sprachen und Wissen über Sprachverwandtschaften. Intralinguales Wissen bezieht sich auf Wissen bzgl. der Zielsprache, während interlinguales Wissen sich auf Wissen bzgl. der Muttersprache und ggf. weiterer Fremdsprachen bezieht. Metasprachliches Wissen ist sprachenunabhängig und beschreibt Wissen über Sprache im Allgemeinen. Es hängt ab von der Fähigkeit Regelmäßigkeiten verstehen und abstrahieren zu können (Mehlhorn 2012: 121f.).

3.5. Wissensaneignung: explizit, implizit, inzidentell und intentional

Die Begriffe explizit/implizit können sowohl auf explizites/implizites Wissen als auch explizites/implizites Lernen angewandt werden, eine Unterscheidung wird i.d.R. anhand der damit verbundenen Bewusstheit vorgenommen, was in der Fremdsprachenforschung jedoch kontrovers diskutiert wird (vgl. Schmidt 2010b: 861). So schreibt Ellis (2008a: 420), dass es durchaus möglich ist zu behaupten, dass implizites Lernen bewusste Aufmerksamkeit beinhaltet und dabei trotzdem davon auszugehen, dass die Produkte eines solchen Lernprozesses selbst nicht bewusst verfügbar sind. Akzeptiert ist jedoch,

„that implicit and explicit learning are distinct processes, that humans have separate implicit and explicit memory systems, that there are different types of knowledge of and about language, that these are stored in different areas of the brain, and that different educational experiences generate different types of knowledge.“ (Ellis 2008b: 119)

Sprachliches Wissen und Können wirkt sich auf alle Bereiche des Fremdsprachenlernens aus, zum Beispiel ist sprachliches Wissen zum einen mit dem bewussten Umgang und der Analyse von Sprache verbunden, sowie mit Formfokussierung und der Notwendigkeit kontextueller Einbettung. Im Folgenden wird zunächst auf explizites/implizites Wissen eingegangen und anschließend die Unterscheidung von inzidentellem und intentionalem Wortschatzlernen sowie dessen Bezug zu explizitem/implizitem Lernen näher diskutiert.

3.5.1. Explizites versus implizites Wissen: Interface-Positionen und Sprachlernbewusstheit

Wissen kann explizit durch Vermittlung bzw. bewusstes Lernen erworben werden oder implizit, wie z.B. bzgl. der Anwendung grammatischer Regeln, die als solche nicht unbedingt versprachlicht werden können. Ellis (1994, 2008a) identifiziert sieben Charakteristika, in denen sich explizites und implizites Wissen unterscheiden (siehe Tabelle 5). Dabei wird deutlich, dass Bewusstheit nur eins der Unterscheidungsmerkmale darstellt.

Characteristics	Implicit knowledge	Explicit knowledge
Awareness	Learner is intuitively aware of linguistic norms.	Learner is consciously aware of linguistic norms.
Type of knowledge	Learner has procedural knowledge of rules and fragments.	Learner has declarative knowledge of grammatical rules and fragments.
Systematicity	Knowledge is variable but systematic.	Knowledge is often anomalous and inconsistent.
Accessibility	Knowledge is accessible by means of automatic processing.	Knowledge is accessible only through controlled processing.
Use of L2 knowledge	Knowledge is typically accessed when learner is performing fluently.	Knowledge is typically accessed when learner experiences a planning difficulty.
Self-report	Non-verbalizable.	Verbalizable.
Learnability	Potentially only learnable within the 'critical period'.	Learnable at any age.

Tabelle 5: Charakteristiken von implizitem und explizitem Wissen (Ellis 2008a: 418)

Explizites und implizites Wissen ist insb. in Bezug auf den Erwerb grammatischer Regeln und Strukturen untersucht worden. Für den Wortschatzbereich liegen weitaus weniger Studien vor, was u.a. an der Annahme liegen kann, Wortschatzwissen sei von Natur aus deklaratives Wissen und „[d]eklaratives Wissen ist besonders gut durch explizites verbales Lernen zu erwerben“ (Gruber 2008: 101; vgl. diesbzgl. auch die Diskussion um inzidentellen Wortschatzerwerb unter 3.5.2). Wie Sonbul & Schmitt (2013: 125-126) jedoch erläutern, vernachlässigt diese Ansicht die Tatsache, dass es sich bei Wortschatz um ein komplexes Konstrukt handelt, das diverse Aspekte umfasst. So weist Nick Ellis (1994) darauf hin, dass Wortschatzlernen sowohl durch bewusste als auch unbewusste Prozesse gekennzeichnet ist: Wortform, Wortart und andere Oberflächenmerkmale werden implizit gelernt, die semantische und konzeptuelle Abbildung dieser *surface forms* hängt hingegen von expliziten Lernprozessen ab (vgl. auch Ellis 1997: 123):

„[T]here are specialised modules, the input and output lexicons, which acquire the word forms and regularities of the surface form of language by implicit learning processes. [...] To the extent that vocabulary acquisition is learning these surface forms of language then vocabulary acquisition is an implicitly acquired skill. [...] However, the function of words is meaning and reference. And the mapping of I/O [input/output, Anm. SK] to semantic and conceptual representations is a cognitive mediation dependent upon explicit learning processes. It is heavily affected by depth of processing and elaborative integration with semantic and conceptual knowledge. [...] To the extent that vocabulary acquisition is about meaning, it is an explicit learning process.“ (Nick Ellis 1994: 267-268)

Bzgl. der Frage, ob es eine Verbindung von explizitem und implizitem Wissen gibt, existieren verschiedene Positionen: die *non-interface position* (Krashen 1981), die *strong interface position* (DeKeyser 1989) und die *weak interface position* (Ellis 1993). Krashens Annahme, dass explizites, gelerntes Wissen nicht in implizites, erworbenes Wissen übergehen kann (d.h. *non-interface*; siehe 3.2.2) ist dabei durch die *interface position* ersetzt worden (Königs 2010: 758) und es wird nunmehr davon ausgegangen, dass eine wechselseitige Verbindung zwischen explizitem und implizitem Wissen möglich ist. Während die *strong interface position* davon ausgeht, dass explizites (deklaratives) Wissen durch Übung und Automatisierung in implizites (prozedurales) Wissen übergeht⁷⁹, nimmt die *weak interface position* eine Art Zwischenstellung ein, indem sie davon ausgeht, dass explizites Wissen den Übergang in implizites Wissen fördern *kann*: Durch die bewusste Wahrnehmung linguistischer Formen in Input und/oder Output können eventuelle Wissenslücken identifiziert werden und Hypothesen bzgl. der Zielsprachenstruktur bestätigt oder widerlegt werden; ebenso kann implizites Wissen durch die Überwachung des eigenen Outputs in explizites Wissen übertragen werden (Ellis 2008c: 146). Empirische Belege dafür zu erbringen, gestaltet sich jedoch schwierig, „auch wenn Lernende aufgrund ihrer eigenen Sprachlernerfahrung diese Hypothese immer wieder für sich selbst bestätigt sehen“ (Gnutzmann 2016: 146).

3.5.2. Explizites/implizites, intentionales/inzidentelles Lernen und das Zusammenspiel von Formfokussierung und kontextueller Einbettung

Explizites/implizites Lernen bezeichnet den *Vorgang* des Prozesses, der zu dem *Produkt* „explizites/implizites Wissen“ führt. Implizites Lernen wird als ein Prozess bezeichnet, der natürlich und unbewusst

⁷⁹ Wie Ellis (2008c) jedoch anmerkt, ist zwar explizites Wissen mit deklarativem gleichzusetzen, „[h]owever, it is less clear that proceduralized declarative knowledge is the same as implicit knowledge“ (Ellis 2008c: 147).

abläuft, wohingegen explizites Lernen durch bewusstere und absichtlichere Abläufe gekennzeichnet ist. Auf das Wortschatzlernen übertragen kann entsprechend in explizites und implizites Wörterlernen unterteilt werden:

„Das ‚Vokabelpauken‘, das man aus dem Fremdsprachenunterricht kennt, das aber auch Bestandteil des Lernens von Fachwortschätzen ist, ist eine bekannte Form des expliziten Lernens, in dem beim Lernen bewusst und absichtlich Wortformen mit Bedeutungen verbunden werden. Implizites Lernen findet statt, wenn Bedeutungs- und Gebrauchsmuster sowie Konnotationen und Assoziationen dadurch gelernt werden, dass man Wörter in Texten wahrnimmt. Ein Großteil des Wortwissens wird implizit gelernt, vor allem durch Hören und Lesen.“ (Tschirner 2010: 242)

Die von Tschirner angesprochene Rolle von Hören und Lesen beim Wortschatzerwerb verweist dabei auf inzidentelles Lernen, während das o.a. Beispiel des Vokabelpaukens als ein Beispiel für intentionales Lernen gesehen werden kann. Inzidentelles Lernen bezieht sich auf den Erwerb eines Ausdrucks *ohne* der bewussten Intention diesen zu behalten „such as ‚picking up‘ an unknown word from listening to someone or from reading a text“ (Hulstijn 2013: 2632), während intentionales Lernen mit dem bewussten Versuch beschrieben wird, sich Sachinformationen einzuprägen (z.B. für einen bevorstehenden Test oder das Auswendiglernen eines Liedes), oft mit Hilfe von Wiederholungstechniken (Hulstijn 2013: 2633). Bezüglich Definitionen, die inzidentelles Lernen als ein Nebenprodukt von Aktivitäten bezeichnen, die nicht explizit auf das Wortschatzlernen ausgerichtet sind (vgl. Hulstijn 2001: 271), merkt Rieder (2003: 25-26) kritisch an, dass diese den Eindruck vermitteln könnten, inzidentelles Lernen laufe unbewusst ab, was jedoch die aktive Rolle der Lernenden im Lernprozess vernachlässigt.

Der Begriff der Bewusstheit gestaltet sich in der Fremdsprachendidaktik als schwierig, da es sich sowohl auf intentionales Handeln oder eine die Wahrnehmung steuernde Aufmerksamkeit beziehen kann, als auch auf einen kontrollierten Prozess der Sprachproduktion und -rezeption oder explizites Wissen, das abgerufen und verbalisiert werden kann (Schmidt 2012: 861). Ellis (2008a) unterscheidet die beiden Dichotomien⁸⁰ explizit/implizit und intentional/inzidentell daher anhand des Grades an Intention und Bewusstheit⁸¹, gesteht aber ein, dass ein Versuch der Unterscheidung dieser Paare an Haarspalterei grenzt „as they really reflect a single distinction (what in layman’s parlance is called ‚picking up‘ versus ‚studying‘ the L2)“ (Ellis 2008a: 445). Wie Hulstijn (2013) jedoch festhält, beziehen sich die Begriffe auf unterschiedliche Forschungsbereiche:

⁸⁰ Darüber, in wie weit es sich bei den Paaren um Dichotomien oder Kontinuen handelt, herrscht immer noch keine Einigkeit (Ellis 2008a: 419).

⁸¹ „The essence of *intentional learning* is that it involves a deliberate attempt to learn; this may or may not involve awareness. For example, a learner may set out to read a book with the express purpose of increasing his/her vocabulary and is therefore likely to consciously attend to new words in the text. In contrast, *incidental learning* is characterized by an absence of intentionality to learn, but may involve *ad hoc* conscious attention to some features of the L2. *Implicit learning* takes place without either intentionality or awareness. However, as we have seen, there is controversy as to whether any learning is possible without some degree of awareness. Schmidt, for example, has disputed whether there is any such thing as implicit learning. *Explicit learning* is necessarily a conscious process and is likely to be intentional as well, in which case it cannot be distinguished from intentional learning. However, it is possible to envisage explicit learning taking place without intention if intention is defined as a general orientation to learn; that is, explicit attention to language may arise incidentally as a means of coping with some *ad hoc* linguistic problem. But in this case it cannot be easily distinguished from incidental learning.“ (Ellis 2008a: 445, Herv. i. Orig.)

„The terms implicit and explicit learning are used in current theories of second language acquisition (and in cognitive science in general) to refer to, respectively, the unconscious and conscious learning of facts or regularities in the input materials to which subjects in learning experiments are exposed. In second language acquisition studies, the regularities usually pertain to grammatical phenomena (e.g., a morphosyntactic rule). [...] In contrast, the terms incidental and intentional learning are still being used in the vocabulary-learning literature, albeit not associated to current cognitive or neurocognitive theories of the processing mechanisms involved in learning or the locus of learned information.“ (Hulstijn 2013: 2634)

Im Folgenden wird ausführlicher auf inzidentellen und intentionalen Wortschatzerwerb eingegangen.

3.5.2.1. Inzidenteller Wortschatzerwerb und seine Rolle in gesteuerten Kontexten

Inzidentelles Wortschatzlernen ist insb. für den Bereich des Lesens gut erforscht (vgl. Eckerth, Schramm & Tschirner 2009: 48). Die Fremdsprachenforschung ist sich darüber einig, dass eine funktionale Wortschatzkompetenz nicht ausschließlich durch das Auswendiglernen von Wortbedeutungen aufgebaut werden kann (vgl. Rott 2013: 2637; Ellis 2008a: 447) und dass Lektüre einen reichhaltigen Input ermöglicht, der die Entwicklung der verschiedenen Aspekte eines Wortes unterstützt (vgl. Hulstijn 2013: 2637; Rott 2013: 2637, siehe auch 2.1.1). Gleichmaßen besteht jedoch auch Konsens über bestimmte Einschränkungen und Grenzen bzgl. der Effektivität von inzidentellem Wortschatzlernen: Beim Wortschatzlernen durch Lesen muss z.B. bedacht werden, dass das vorrangige Ziel das Textverständnis ist, nicht das Wortschatzlernen. Im Folgenden wird auf die vier von Laufer (2003: 568ff.) identifizierten Annahmen bzw. Voraussetzungen diesbzgl. zurückgegriffen und die damit verbundenen Einschränkungen und Grenzen für den fremdsprachlichen Wortschatzerwerb besprochen.

- **das Bemerken der „Lücke“ (*noticing assumption*)**

Die bewusste Zur-Kenntnisnahme eines neuen Wortes bzw. einer neuen Bedeutung eines bereits bekannten Wortes stellt i.d.R. eine Voraussetzung dafür dar, diese Verbindung weiter zu verarbeiten und anschließend im Gedächtnis abzuspeichern. Da beim Lesen jedoch der Fokus auf dem Verständnis liegt, werden unbekannte Wörter u.U. überlesen (d.h. entweder aus dem Kontext erschlossen und/oder ignoriert, vgl. Ender 2016: 547) bzw. sind die Lernenden sich der polysemen Bedeutung eines bereits bekannten Wortes gar nicht bewusst (Rott 2013: 2638).

- **Inferierfähigkeit (*guessing ability assumption*)**

Um überhaupt einen Text ausreichend verstehen und korrekt aus dem Kontext inferieren zu können, bedarf es guter Lesestrategien und eines ausreichenden Wortschatzwissens (Huckin & Coady 1999: 189). Das kann bedeuten, dass bis zu 98% der Wörter eines Textes bekannt sein müssen (Rott 2013: 2637), damit die Bedeutung korrekt erschlossen werden kann (vgl. auch Tschirner 2016: 3, der auf 95-97% verweist). Sowohl das Hintergrundwissen (Weltwissen) als auch der zur Verfügung stehende sprachliche Kontext haben Auswirkung darauf, ob unbekannte Wörter korrekt erschlossen werden können (siehe 3.5.2.2).

- **Tatsächlicher Lernzuwachs (*guessing-retention-link*)**

Ellis (2016: 415) verweist darauf, dass Lernende Schwierigkeiten haben können, sowohl auf die Bedeutung als auch die Form eines Wortes zu achten und Rott (2013: 2638) schließt nicht aus, dass Textverarbeitung und die Verarbeitung von Wörtern unterschiedliche kognitive Prozesse darstellen. Ein weiterer Punkt ist, dass schnelles und einfaches Raten zwar das

Textverständnis positiv beeinflusst, sich aber negativ auf das Behalten der erratenen Wörter auswirkt. Wie Rott (2013: 2637) anmerkt, haben Studien ergeben, dass nur eine kleine Menge von Wörtern beim Lesen erworben wird (vgl. auch Hulstijn, Hollander & Greidanus 1996: 328). Im Vergleich dazu hat eine größere kognitive Anstrengung beim Raten eine stärkere Gedächtnisspur zur Folge (Laufer 2003: 572). Des Weiteren steht inzidentell durch Lesen erworbener Wortschatz auch hauptsächlich rezeptiv zur Verfügung (Ma & Kelly 2006: 17) – insb. in Bezug auf die Bedeutungsebene (Ender 2016: 547).

- **Notwendige Wiederholungsrate (*cumulative gain assumption*)**

Es existiert keine Einigung darüber, wie oft Lernende einem neuen Wort begegnen müssen, bis sie es erworben haben (Huckin & Coady 1999: 185). Diverse Studien machen Angaben zwischen fünf und 20 Begegnungen (siehe z.B. Laufer & Rozovski-Roitblat 2011: 393-394; Ma & Kelly 2006; Nagy 1995: 11; Webb 2008: 232-233), da diese Untersuchungen sich jedoch in Design, Fokus und Umsetzung teilweise stark unterscheiden, ist keine Vereinheitlichung möglich. Die Anzahl der Begegnungen kann sich überdies auch je nach Lernfokus unterscheiden – d.h., ob z.B. der Fokus auf der Bedeutung, der Rechtschreibung und/oder lexiko-grammatischer Informationen etc. liegt (vgl. Laufer & Rozovski-Roitblat 2011: 394). Unabhängig von der Anzahl der notwendigen Begegnungen führt Rott (2013: 2638) jedoch an, dass entsprechende Wiederholungen in Unterrichtssettings, in denen die Zielsprache auf das Kursmaterial beschränkt ist, eher unwahrscheinlich sind. Aber auch im Rahmen des Selbstlernens mit eigenständig ausgewähltem Zusatzmaterial ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass bestimmter Lernwortschatz in verschiedenen Texten unmittelbar wiederholt vorkommt – es sei denn die Lernenden lesen Texte oder Passagen tatsächlich erneut und/oder suchen gezielt thematisch ähnliches Material aus.

Diese Voraussetzungen für inzidentellen Wortschatzerwerb durch Lesen haben zur Folge, dass „reading as a main source for lexical development may be too unpredictable in an instructed language-learning setting where advances in word learning need to be assessed“ (Rott 2013: 2637). Dies hat auch Auswirkungen auf das selbstständige Wortschatzlernen außerhalb des Klassenzimmers, denn beim Fremdsprachenunterricht (egal wie viele Kontaktstunden er umfasst) handelt es sich um einen gesteuerten Kontext, der immer auch Selbstlernen erfordert. Hinweise und Erwartungen an inzidentelles Wortschatzlernen müssen in diesem Rahmen die o.a. Voraussetzungen berücksichtigen. Inzidentelles Lernen ist für einen linguistisch und kulturell reichhaltigen Kontakt mit der Zielsprache unerlässlich, es sollte aber nicht der Eindruck vermittelt werden, Wortschatz könne für *jedes* Lernsetting *ausschließlich* inzidentell erworben werden. Das Lernvorgehen muss auf das jeweilige Lernziel abgestimmt sein. In institutionellen Kontexten ist die Zeit, die zur Erreichung der Lernziele zur Verfügung steht, jedoch sehr knapp bemessen, was i.d.R. die Hinzunahme expliziter Vorgehensweisen erfordert, um so z.B. auch produktive Wortschatzkompetenz (nicht nur für Prüfungsanforderungen) zu trainieren.

„Consequently, the recommendation of massive reading and listening activities and the discouragement of intentional vocabulary learning is based on an ill-informed understanding of the terms incidental and intentional learning. Incidental vocabulary learning is not necessarily more effective than intentional learning nor is intentional vocabulary learning more effective than incidental learning. Incidental acquisition-through-reading is a slow and error-prone process with small vocabulary gains.“ (Hulstijn 2013: 2635-2636)

In der Fremdsprachenforschung wird daher zunehmend zu einer Kombination von inzidentellem und intentionalem Wortschatzlernen geraten (vgl. z.B. Ellis 2008a: 447; Gu & Johnson 1996: 659-660; Hulstijn 2013: 2636; Laufer 2003: 583-584, 2009: 341-342; Löschmann 1993: 48; Ma & Kelly 2006: 18; Nation 2001: 232 & 301-302). Im Folgenden wird auf die Rolle von Kontext sowie auf formfokussiertes Üben beim intentionalen Wortschatzlernen näher eingegangen.

3.5.2.2. Die Rolle von Kontext beim intentionalen Wortschatzlernen und formfokussierten Üben

In der Sprachwissenschaft wird der Begriff Kontext unterteilt in sprachlichen (verbalen) Kontext (auch Kotext genannt), der z.B. einer Textstelle vorausgeht oder folgt, und in außersprachlichen (situativen) Kontext, der z.B. äußere Umstände sowie nonverbale oder emotionale Aspekte umfasst (vgl. Schütz 2010a: 176-168, 2010b: 173). Allgemeinsprachlich wird Kontext beim Sprachenlernen oft sehr viel weiter gefasst, was sich u.a. bei Aussagen bzgl. *learning in context* versus *learning from context* zeigt (siehe auch 7.5.1). *Learning in context* bezieht sich dabei auf eine kontextuelle Situierung des Lernwortschatzes, z.B. thematisch sortierte Wortschatzlisten oder eigens erstellter Lernwortschatz, der auf einer Wissenslücke bei einem bestimmten Lesetext, Kursthema oder einer Kommunikationssituation basiert. Eine solche thematische Einbettung ist bei sprachorientiertem Arbeiten sehr wichtig (Legutke 2012: 117). Kontext bezieht sich dabei jedoch eher auf eine Organisationsstrategie, die die Netzwerkstruktur des mentalen Lexikons abzubilden versucht und in dessen Rahmen die thematische Anknüpfung einen Anker darstellt, der bei der Wissensspeicherung bzw. dem Abruf behilflich sein soll. Bzgl. des selbstgesteuerten Wortschatzlernens findet dies wahrscheinlich ohnehin statt, denn der Lernwortschatz wird selbstständig aus benutzten Texten und Situationen zusammengestellt, die auch als Anker fungieren können. Bei *learning from context* kann hingegen davon ausgegangen werden, dass hier Anhaltspunkte im sprachlichen Kotext zur Verständnissicherung bzw. zum Lernen genutzt werden.

Für das Wortschatzlernen sind sowohl der sprachliche als auch der außersprachliche Kontext interessant: sei es für das o.a. Inferieren beim inzidentellen Lernen durch Lesen oder bzgl. Konnotationen und Pragmatik. Über eine Bedeutungserschließung hinaus kann sprachlicher Kontext auch wichtige Informationen zu anderen Aspekten eines Wortes liefern – zum Beispiel wie ein Wort innerhalb eines Satzes und/oder in einer bestimmten Situation genutzt wird, was für die Vernetzung im mentalen Lexikon und ein späteres Abrufen hilfreich sein kann (siehe 3.6). Im Rahmen des datengesteuerten Lernens können so z.B. mittels Korpusanalysen Gebrauchsregeln abgeleitet werden (Lüdeling & Walter 2010: 316-317; Schmitt 2000: 68ff.) – z.B. für den Bereich der Kollokationen und Chunks (siehe z.B. Handwerker & Madlener 2009; Reder 2011).

Wie hilfreich Kontext beim Wortschatzlernen sein kann, ist dabei an die Art des jeweiligen Kontextes geknüpft. Um eine Bedeutung aus dem Kontext entschlüsseln zu können, muss dieser nicht nur verständlich sein (siehe Krashens Input-Hypothese in 3.3.1), sondern auch informativ. Informative Kontexte beschreibt Webb (2008: 235-236) als solche, die ausreichend Anhaltspunkte bzgl. der Bedeutung des unbekannten Wortes liefern. Dies kann bei didaktisierten Texten gesteuert werden, authentische Lesetexte können jedoch durchaus Passagen enthalten, in denen der Kontext nicht dabei hilft, die Bedeutung unbekannter Wörter zu erschließen. In diesem Rahmen sieht Webb unterschiedliche Formen von Kontext – z.B. einzelne Sätze mit/ohne Übersetzung, Passagen, Texte bis hin zu Ganzschriften (Webb 2008: 233) – als eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen Ergebnisse diverser Studien. Eine andere Erklärung könnte der Unterschied im jeweiligen Lern- bzw. Untersuchungsziel sein, d.h. ob es vorrangig um das Textverständnis und somit um eine momentane

Bedeutungsererschließung geht oder das übergeordnete Lernziel darin besteht, das Wort für den späteren Gebrauch langfristig zu behalten. So hat Webb (2008) in seiner Untersuchung zur Nutzung von Kontext beim inzidentellen Wortschatzerwerb festgestellt, dass Kontext zwar eine signifikante Rolle bei der Bedeutungsererschließung und wahrscheinlich auch der Bedeutungsaneignung spielt, jedoch wenig Auswirkung auf die formbezogene Aneignung hat.⁸² Lawson & Hogben (1996) zeigen ähnliche Ergebnisse. Sie untersuchten die Wortschatzlernstrategien innerhalb einer expliziten Vokabellernaufgabe, für die neben einem Beispielsatz für das Zielwort auch die Übersetzung und eventuelle weitere Bedeutungsmöglichkeiten sowie verwandte Wörter zur Verfügung standen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die Studierenden zwar kontextuelle Hinweise für ca. ein Drittel der Zielwörter zur Bedeutungsererschließung nutzten, dies aber nicht mit einem erfolgreichen Abruf der Wörter aus dem Gedächtnis assoziiert werden konnte (Lawson & Hogben 1996: 128).

„So there is a need to distinguish between the use of context for generation of meaning of a new word and the use of context for acquisition of the meaning for subsequent recall.“ (Lawson & Hogben 1996: 131)

Die Rolle von Kontext in solchen Untersuchungen ist eng verbunden mit der Diskussion um die Art der Vermittlung bzw. Aneignung (kontextualisiert versus dekontextualisiert). Für den Wortschatzerwerb spielt hier der Aspekt der Formfokussierung eine Rolle. *Focus on Form* hat sich seit seiner Einführung diverser Bedeutungsverschiebungen unterzogen (für eine ausführliche Besprechung siehe Ellis 2016). *Focus on Form* (FonF) sowie *Focus on Forms* (FonFs) werden in erster Linie mit Bezug auf die Grammatikvermittlung besprochen, auch wenn sich *Form* nicht nur auf grammatische, sondern auch auf lexikalische oder pragmatische Formen beziehen kann (Collins 2016: 2187; Ellis 2016: 408-409). FonF beschreibt dabei den Fokus auf linguistische Strukturen (z.B. Formen der Vergangenheit), die im Rahmen einer kommunikativen Aufgabe auftreten oder nötig sind. FonFs hingegen bezieht sich auf die explizite, von kommunikativen Anlässen unabhängige, Vermittlung linguistischer Strukturen (vgl. Laufer 2006: 150). In FonF sehen sich die Lernenden als Sprachnutzer und die Sprache ist ein Kommunikationswerkzeug, während Lernende in FonFs Sprachlernende sind und die Sprache den Lerngegenstand darstellt (vgl. Ellis 2012: 272). Auf den Wortschatzkontext übertragen bedeutet dies, dass FonF sich auf lexikalische Einheiten innerhalb von kommunikativen oder authentischen Situationen bezieht und Wortschatz als Mittel zur Aufgabenbewältigung gesehen wird, während in FonFs die Wörter den Lerngegenstand darstellen und dementsprechend eigenständig vermittelt und geübt werden. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es sich bei FonF und FonFs nicht um genaue Gegenteile handelt (Doughty & Williams 1998: 4) und der Begriff *Focus on Form* etwas irreführend ist, „as the desired focus is not just on form but on form–meaning mapping“ (Ellis 2016: 409). Des Weiteren existieren Unterscheidungen in *focus on language* (lernergesteuerte Spracharbeit im Rahmen von aufgabenbezogenen Aktivitäten⁸³) und *focus on form* als lehrergesteuerter Hinweis auf markante und

⁸² Bei der Untersuchung von Webb (2008) handelte es sich um eine Leseaufgabe, in der zehn Sätze mit jeweils einem Zielwort zu lesen waren. Die Sätze enthielten unterschiedlich informative Kontexte bzgl. des Zielwortes. Nach dem Lesen erfolgte ein nicht angekündigter Wortschatztest, der überprüfte, in wie weit die Bedeutung und Form der Zielwörter sowohl rezeptiv als auch produktiv wiedergegeben werden konnte.

⁸³ Die Definition von aufgabenbezogenen Aktivitäten stellt sich hier für das selbstgesteuerte Wortschatzlernen außerhalb des Unterrichts als besonders schwierig dar, denn i.d.R. werden *task-based activities* unterrichtlichen Szenarien zugewiesen und als von der Lehrperson vorgegebene Aufgaben beschrieben. Bzgl. des *focus on language* entscheiden in diesem Rahmen jedoch die Lernenden, worauf sie sich konzentrieren wollen (vgl. Rösler 2013: 49). Das macht aus dem selbstgesteuerten Lernen jedoch nicht automatisch in jeder Situation einen *focus on language* im Vergleich zu *focus on form*.

lernenswerte Aspekte (Rösler 2013: 49). Eine ausführliche begriffliche Diskussion würde an dieser Stelle jedoch den Rahmen sprengen, daher werden FonF und FonFs hier in Bezug auf kontextualisiertes versus dekontextualisiertes bzw. semi-kontextualisiertes Wortschatzlernen besprochen.

Als ein Beispiel für FonF Wortschatzlernen verweist Laufer (2006: 150-151) auf die Notwendigkeit, beim Lesen eines Textes Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen, um die Lese-Aufgabe zu erfüllen. Wenn die gleichen Wörter in einer dekontextualisierten Form (z.B. zweisprachiger Wörterliste) präsentiert werden und anschließend anhand einer Zuordnungsaufgabe und Einsetzübung geübt werden, handele es sich um FonFs, denn die Wörter stellen den Lerngegenstand dar und nicht ein Kommunikationswerkzeug (Laufer 2006: 150-151; Laufer & Rozovski-Roitblatt 2011: 394). Von solchen dekontextualisierten Lern- und Übungsformen wurde jedoch mit Beginn des kommunikativen Ansatzes dringend abgeraten (Laufer 2009: 341), insb. wenn sie ausschließlich auf der Verbindung von L2 Form mit L1 Bedeutung beruhen (Webb 2009: 361). Allerdings wird dekontextualisierten Lernformen inzwischen zugestanden, dass sie als schnelle und effiziente Methode zum Wortschatzerwerb fungieren können (Laufer 2009: 341; Nation 2001: 301-302) – insb. im Anfängerstadium (Rott 2013: 2640). So kam Prince (1996) in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass Wörter, die als Übersetzungspaare gelernt wurden, besser behalten wurden, als wenn sie mittels Beispielsätzen gelernt wurden und Laufer (2006) zeigte, dass semi-kontextualisierte Wörter (Wörter mit Bedeutungserklärung und Nutzungsbeispiel) besser behalten wurden als Wörter in einem Text mit anschließender Diskussion und Verständnisfragen (kontextualisiert).

Insb. in Bezug auf die Tatsache, wie oft einem neuen Wort begegnet werden muss, damit ein Wortschatzzuwachs sowohl hinsichtlich Umfang, Breite und Tiefe erfolgt, und wie viele Wiederholungen in Form von bedeutungstragendem Input nötig sind, um diesen in produktiv anwendbares Wissen zu verwandeln, schreibt Laufer (2005) einem expliziten – auch dekontextualisiertem – Lernen von Wortschatz eine effektive Rolle im Lernprozess zu. Sie kommt zu dem Schluss, dass, ohne andere Formen der Vermittlung auszuschließen, FonF und FonFs eine zentrale Rolle in der Ausbildung der lexikalischen Kompetenz von Lernenden spielen und das unabhängig davon, ob sie sich auf kommunikative Aufgaben beziehen oder nicht (vgl. auch Fox 1984: 27):

„FonF, and FonFs, whether related to a communicative task or not, play a crucial role in building the learners’ lexical competence.“ (Laufer 2005: 245)

Letztendlich gilt es zu beachten, dass je nach Lernziel, Lernvoraussetzungen und gewohntem Lernverhalten eine Kombination von kontextualisiertem und dekontextualisiertem Lernen sinnvoll ist. Schließlich zeigt die Komplexität des Wortschatzerwerbs genau wie andere Aspekte des Fremdsprachenlernens, dass die Verschränkung von formalen und funktionalen Aspekten gewährleistet werden muss, weil „sprachliche Kompetenzen nicht in Teilfertigkeiten aufgehen“ (Legutke 2012: 115).

3.6. Wissensspeicherung und -abruf: Speichertheorien und mentales Lexikon

Das Gedächtnis wird allgemein in ein deklaratives und in ein non-deklaratives Gedächtnis eingeteilt. Das deklarative Gedächtnis wird auch als explizites Gedächtnis bezeichnet, da die Informationen hier bewusstseinsfähig sind, explizit abgerufen und deklariert werden können.⁸⁴ Das deklarative

⁸⁴ Bezüglich der synonymen Verwendung der Begriffe deklaratives/explizites bzw. non-deklaratives/prozedurales Gedächtnis weist Gruber (2011: 52-53) darauf hin, dass sich deklarativ/non-deklarativ auf den Inhalt des Gedächtnissystems bezieht während explizit/implizit den Prozess des Abrufens in diesen Gedächtnissystemen beschreibt.

Gedächtnis wird weiter unterteilt in ein episodisches Gedächtnis und ein semantisches. Letzteres besteht aus Fakten, Weltwissen und der Bedeutung von Wörtern und Begriffen (vgl. Stork 2003: 66). Ersteres aus „eigene[n] Erfahrungen mit Raum und Zeitinformationen“ (Hoy 2008: 320), d.h. Erlebnissen. Für das Wortschatzlernen bedeutet dies, dass Wörter, je nach ihrem Vorkommen, auch im episodischen Gedächtnis abgespeichert werden können, wenn z.B. das neue Wort mit der Situation und/oder der Person verknüpft wird, in der man ihm zum ersten Mal begegnet ist. Das non-deklarative (implizite) Gedächtnis enthält unter anderem das prozedurale Gedächtnis, das die „Speicherung von erworbenen Strukturen zur Steuerung körperlichen und sprachlichen Verhaltens“ (Hoffmann & Engelkamp 2017a: 5) umfasst. Zwischen den Gedächtnissen sind diverse Interaktionen möglich: so greift z.B. das prozedurale Gedächtnis („Wissen wie“) auf Wissen im deklarativen Gedächtnis („Wissen dass“) zurück. Hier spielt die Transferleistung eine wichtige Rolle (z.B. automatischer Transfer⁸⁵), denn die Kenntnis über eine grammatische Regel bzw. Wortbildungsregel bedeutet u.U. nicht, dass diese auch (korrekt) angewandt wird. Des Weiteren können Wörter sowohl semantisch als auch episodisch und prozedural abgespeichert werden, z.B. wenn Lernende das Wort *kehren* in der Interaktion mit deutschen Mitbewohnern kennenlernen, die zur einfacheren Erklärung die Handlung dazu gestisch vorführen, und diese Situation und Handlung mit dem neuen Wort abgespeichert wird.⁸⁶

Bezüglich der Überlegungen, wie das Gedächtnis aufgebaut sein könnte, existieren zwei Paradigmen relativ unabhängig nebeneinander: das Mehrspeichermodell und der Mehrebenenansatz (*levels of processing*). Mehrspeichermodelle gehen davon aus, dass mehrere Gedächtnisarten (z.B. Kurzzeitgedächtnis, Langzeitgedächtnis etc.) nebeneinander existieren und für die Kodierung, Speicherung und den Abruf von Informationen verantwortlich sind. Dieser Anschauung steht der Mehrebenenansatz gegenüber, der die Verarbeitungsprozesse bei der Informationsaufnahme analysiert und bei dem „das Gedächtnis nicht in verschiedene Komponenten untergliedert wird, sondern Differenzen in der Gedächtnisleistung auf unterschiedliche Grade (Tiefen) der Informationsverarbeitung zurückgeführt werden“ (Schermer 2006: 116).

Im Folgenden werden mit Hinblick auf den Wortschatzerwerb Aufbau und Funktionsweise des Gedächtnisses erläutert. Zunächst wird im Rahmen des Mehrspeichermodells ausführlich auf das (bilinguale) mentale Lexikon eingegangen und anschließend die Wortschatzspeicherung sowie der Wortschatzabruf im Rahmen des Mehrebenenansatzes besprochen. Zum Schluss werden im Zuge von Behalten und Vergessen lernrelevante Prozesse wie die Rolle von Üben und Wiederholen beim Wortschatzerwerb diskutiert.

3.6.1. Mehrspeichermodell

Das Mehrspeichermodell verfolgt eine strukturelle Betrachtungsweise des Gedächtnisses, da die Struktur des Gedächtnisses im Vordergrund steht (Gruber 2011: 13). Es basiert auf der Einteilung in die voneinander getrennten Speicher des sensorischen Gedächtnisses (Ultrakurzzeitgedächtnis – UKZ), des Kurzzeitgedächtnisses (KZG) und des Langzeitgedächtnisses (LZG) (siehe Abbildung 1).

⁸⁵ Von automatischem Transfer spricht man, wenn eine Fertigkeit, die intensiv und in vielfältigen Situationen geübt wurde, automatisch und ohne nachzudenken angewandt wird. Diese Art des Transfers erfolgt häufig bei deklarativem Wissen (vgl. Mietzel 2007: 333).

⁸⁶ Siehe als Beispiel aus der vorliegenden Untersuchung: „Like, um, when they asked me if I had swept the floor but I didn't really, or they were asking if someone else had swept the floor and I didn't really know, I didn't know what they meant because I didn't know the word. And then they went and got the brush and swept the floor so I was like, okay“ (B11, I1, 152).

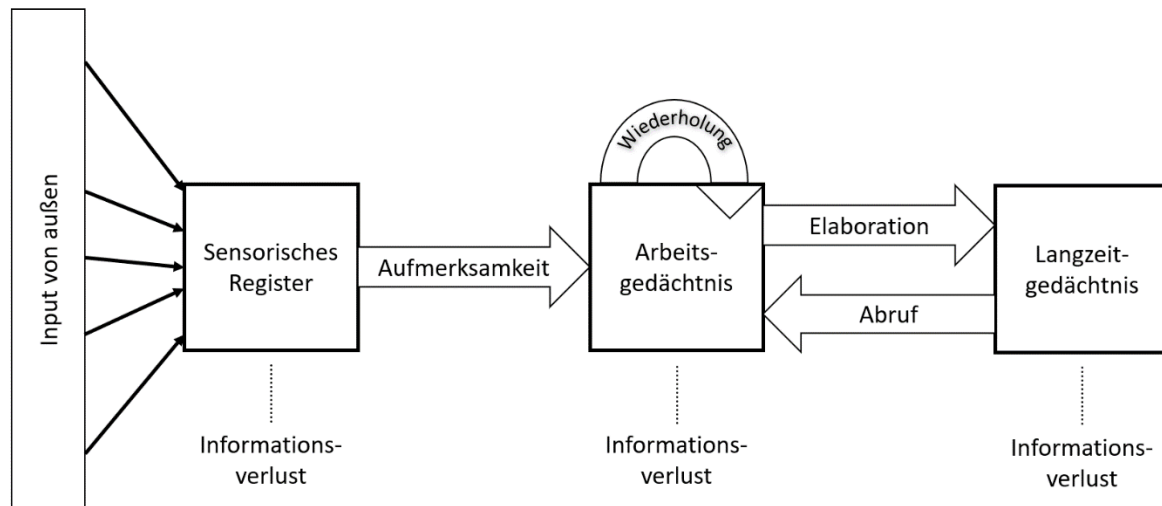


Abbildung 1: Atkinson & Shiffrins Mehrspeichermodell (vereinfacht nach Mietzel 2007: 204)

Das UKZ nimmt visuelle, taktile oder akustische Informationen auf und speichert sie für wenige Sekunden bzw. Sekundenbruchteile (Bußmann 2008: 216). Der Übergang zwischen dem UKZ und dem KZG ist dabei im engeren Sinne fließend (Schönpflug 2003: 51). Da nachgewiesen werden konnte, dass die strikte Trennung von KZG und LZG sowie die ursprüngliche Kapazität und Haltedauer von nur sieben ± 2 Einheiten⁸⁷ bei bedeutungsvollen Reizen – wie Wörtern – nicht haltbar ist, weil hier auch semantische Informationen aktiviert werden (Engelkamp 2017a: 124), wird statt eines KZG inzwischen von einem Arbeitsgedächtnis (AG) ausgegangen. Baddeleys (1986) Modell des AG besteht aus einem verbalen Speicher (phonologische Schleife, in der sprachliche Reize gespeichert werden) und einem visuell-räumlichen Speicher (räumlich-visueller Notizblock), deren Einsatz durch eine zentrale Exekutive kontrolliert wird. In aktuellen Versionen seines Modells fügt Baddeley außerdem noch den episodischen Buffer⁸⁸ hinzu. Sowohl in der phonologischen Schleife als auch dem räumlich-visuellen Notizblock müssen die Informationen wiederholt werden, damit sie nicht nach kurzer Zeit zerfallen (Engelkamp 2017a: 125). Da der visuell-räumliche Kurzzeitspeicher im Vergleich zur phonologischen Schleife jedoch unzulänglich beschrieben ist (Engelkamp 2017a: 129), wird hier nicht näher darauf eingegangen. Über die phonologische Schleife ist bekannt, dass sie Informationen aufnehmen kann, die innerhalb von zwei Sekunden innerlich nachgesprochen werden können (Stichwort: Wortlängeneffekt⁸⁹), um so deren Zerfall zu verhindern, und dass sie für den Erwerb der Lautgestalt bei Sprachen wichtig ist. Das phonologische Arbeitsgedächtnis spielt insb. beim anfänglichen kindlichen Fremdspracherwerb eine Rolle, schwindet aber mit zunehmenden Wortschatzkenntnissen, da nun verstärkt Informationen des mentalen Lexikons einbezogen werden:

⁸⁷ Diese „Millersche Zahl“ geht zurück auf George A. Miller, der behauptet, ein Mensch könne nur 7 (± 2) Einheiten im KZG speichern (Miller 1956). Er weist jedoch darauf hin, dass es sich dabei auch um Chunks handeln kann. So wird z.B. eine gesprochene Buchstabenreihenfolge wie „AR DZ DF RT LW DR MD RN DR“ schlechter behalten als „ARD ZDF RTL WDR MDR NDR“, da es sich hierbei um bekannte Abkürzungen von Rundfunkanstalten handelt.

⁸⁸ „Der EB [episodische Buffer, Anm. SK] bietet die Möglichkeit, multimodale Cluster und somit Schemata verschiedener Abstraktionsebenen zu bilden“ (Tobinskis 2017: 42).

⁸⁹ Der Wortlängeneffekt besagt, dass längere Wörter schlechter nachgesprochen werden können als kurze. „Kritisch dafür, wie viele Wörter innerhalb von zwei Sekunden wiederholt werden können, ist aber nicht die Länge der Wörter in Silben, sondern die Sprechdauer pro Silbe“ (Engelkamp 2017a: 126).

„Bei erwachsenen Lernern bestimmt nicht der Lernstand, sondern die Ähnlichkeit des neuen Vokabulars mit schon vertrautem (auch aus anderen Fremdsprachen) den Grad der Beteiligung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. Wenn es Möglichkeiten zur Bildung semantischer Assoziationen gibt, werden diese genutzt, so dass das phonologische Arbeitsgedächtnis weniger beteiligt ist. Gibt es jedoch keine Möglichkeit der semantischen Assoziationen (z.B. bei geringer Sprachverwandtschaft von Ausgangs- und Zielsprache), spielt das phonologische Arbeitsgedächtnis eine größere Rolle.“ (Stork 2003: 59)

Für das Wortschatzlernen sind bzgl. der phonologischen Schleife zwei Effekte relevant: die artikulatorische Suppression und der phonologische Ähnlichkeitseffekt (auditorischer Interferenzeffekt). Die artikulatorische Suppression beschreibt den Effekt, dass die Gedächtnisspanne stark negativ beeinflusst wird, wenn die phonetische Schleife während der Enkodierung einer Wortliste durch das laute Sprechen anderer Wörter besetzt ist. „Man sollte also beim Lernen von Vokabeln keine Lieder singen“ (Gruber 2011: 40).⁹⁰ Der phonologische Ähnlichkeitseffekt hingegen beschreibt die Abnahme der Gedächtnisleistung bei Homophonen und ähnlich klingenden Wörtern – wie z.B. Kanne, Wanne, Tanne – da in der Schleife phonologisch kodiert wird und sich so die Arbeitsgedächtnisinhalte gegenseitig stören. Als Möglichkeit, diesen Effekt zu umgehen, führt Gruber an, ähnlich klingende Wörter visuell zu präsentieren und Lernende gleichzeitig „der, die, das, der, die, das“ sagen zu lassen, da somit die phonologische Schleife durch das Sprechen blockiert ist und die Wörter visuell enkodiert werden (Gruber 2011: 41). Für das Wortschatzlernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eignet sich dies jedoch nicht, da hier die Gefahr besteht, dass die als Ablenkung gedachten Artikel fälschlicherweise mit dem Genus der Nomen in Verbindung gebracht werden. Hier genügt es, ähnlich klingende Wörter nicht gemeinsam zu präsentieren. Ähnlichkeitseffekte existieren übrigens auch im Langzeitgedächtnis, hier für semantisch ähnliche Wörter (Synonyme) (Gruber 2011: 31).

Das LZG stellt den permanenten Wissensspeicher dar, der über eine praktisch unbegrenzte Kapazität verfügt (Gruber 2011: 51). Wie oben erläutert, besteht das LZG aus einem deklarativen und einem non-deklarativen Gedächtnis (für eine ausführliche Besprechung siehe Gruber 2011: 51ff.). Da für das Wortschatzlernen dem semantischen Gedächtnis eine zentrale Rolle zufällt (u.a. in Bezug auf semantisches Priming⁹¹), wird im Folgenden genauer auf das mentale Lexikon eingegangen.

⁹⁰ In wie weit das Gegenteil – Lesen und gleichzeitiges Hören derselben Wörter – zu einer besseren Gedächtnisspanne führt, untersuchen z.B. Webb & Chang (2012), allerdings mit Bezug auf wiederholtes Lesen (und Hören) ganzer Texte. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass audio-unterstütztes Lesen effektiver sein kann als nicht-unterstütztes Lesen. Als eine mögliche Erklärung für die besseren Ergebnisse im Vokabeltest führen sie an „that participants may have greater knowledge of the spoken form of some words than they do the written form. The audio versions of the texts may help them to link knowledge of the spoken form to the written form of lexical items contributing to greater learning; such association may also create greater memory links, perhaps leading to higher levels of retention of the target vocabulary“ (Webb & Chang 2012: 283).

⁹¹ Priming bezieht sich auf die Voraktivierung mentaler Konzepte, bevor diese versprachlicht werden. Beim semantischen Priming werden diese Voraktivierungen in Experimenten untersucht, indem Reaktionszeiten zwischen Prime (Ausgangsreiz) und Target (Zielreiz) gemessen werden. Auf Wörter, die in semantischer Relation zueinanderstehen oder die miteinander assoziiert werden, wird dabei schneller reagiert, da diese mitaktiviert werden (Bermeitinger 2018). Diese Relationen können auch beim Lernen neuer Wörter bewusst genutzt werden.

3.6.1.1. Bestandteile des mentalen Lexikons: lexikalische Einheiten und deren Entwicklung in L2

Bei Überlegungen zum Aufbau des Gedächtnisses wurden über die Jahrhunderte diverse Metaphern benutzt. Plato sprach z.B. von einem Vogelkäfig, der bei der Geburt leer ist und nach und nach mit Vögeln (die Wissen repräsentieren) gefüllt wird. Kant verglich das menschliche Gedächtnis mit einer Bibliothek, in der Bücher (das Wissen) in beschrifteten Regalen eingeordnet sind (Aitchison 2012: 36f.). Auch für das semantische Gedächtnis wurden diverse Metaphern benutzt: George A. Miller führte 1974 in Bezug auf den Wortschatzerwerb die Computermetapher ein – menschliche Sprache als Sprachverarbeitungssystem – dem auch der Terminus des mentalen Lexikons zuzuordnen ist (vgl. Raupach 1994: 19f.). Im mentalen Lexikon ist lexikalisches Wissen mental repräsentiert bzw. organisiert (Masum 2012: 25), es ist demnach der ‚Wortspeicher‘ im Langzeitgedächtnis (vgl. Königs 2000: 127; Raupach 1994: 21; Schwarz 2008: 105). Da es sich, wie in 2.1 besprochen, bei diesem ‚Wortspeicher‘ nicht (nur) um einzelne Wörter handelt, wird im Folgenden bewusst von lexikalischen Einheiten gesprochen, um so neben Einzelwörtern auch Wortformen und Wortgruppen zu berücksichtigen.

Lexikalische Repräsentationseinheiten im mentalen Lexikon bestehen aus den folgenden Komponenten⁹² (für eine ausführliche Beschreibung siehe Masum 2012: 36ff.; Randall 2007: 101ff.):

- a) phonetisch-phonologische bzw. orthographisch-graphemische Komponente⁹³,
 - b) morphologische Komponente⁹⁴,
 - c) lexikalisch-semantische Komponente und
 - d) syntaktische Komponente
- (Bußmann 2008: 794).

Diese Komponenten sind im Lemma und Lexem repräsentiert. Im Lemma sind semantische und syntaktische Informationen abgelegt; das Lexem beinhaltet morphologische und formale Aspekte wie z.B. Rechtschreibung und Aussprache (Jiang 2000: 48, siehe Abbildung 2). Die o.a. Komponenten kommen getrennt voneinander bei gleichzeitiger Interdependenz zum Einsatz (vgl. Raupach 1994: 27). Das heißt, dass ein lexikalischer Eintrag zwar auf dem Zusammenspiel der vier Komponenten beruht, aber dennoch sowohl ‚unvollständig‘ gespeichert (Jiang 2000: 54) als auch ‚unvollständig‘ abgerufen werden kann. In Bezug auf den Abruf ist hierfür neben Befunden aus der Aphasieforschung das *Tip-of-the-Tongue*-Phänomen zu nennen, bei dem ein Begriff, Name etc. zwar auf der Lemma-Ebene aktiviert ist,

⁹² Die Anzahl bzw. Auswahl der Komponenten variiert dabei leicht je nach Autor. Tschirner (2010: 240) beschreibt z.B. drei Komponenten (konzeptuell; morphologisch-syntaktisch; phonologisch-phonetisch). Vier Komponenten nennen sowohl Raupach (1994), Jiang (2000) als auch Masum (2012), diese unterscheiden sich jedoch jeweils in den einzelnen Komponenten. Während Raupach nur phonologische, morphologische, syntaktische und semantische Komponenten nennt (Raupach 1994: 27-29), kombiniert Jiang die phonologische mit der orthographischen Komponente (Jiang 2000: 48). Masum (2012: 55) trennt das mentale Lexikon vom semantisch-konzeptuellen Speicher und schreibt dem mentalen Lexikon die Repräsentation von phonologischen, syntaktischen, graphematischen und morphologischen Informationen zu. Des Weiteren werden auch graphemische und emotionale Komponenten genannt (siehe Kersten 2010: 8).

⁹³ Die von Bußmann (2008: 794) ursprünglich getrennten Komponenten phonetisch-phonologisch und orthographisch-graphemisch wurden hier zusammengefasst, da – je nachdem, ob es sich um gesprochene oder geschriebene Sprache handelt – jeweils nur eine Komponente aktiv sein muss.

⁹⁴ In der Forschungsliteratur besteht noch Uneinigkeit darüber, ob morphologische Komponenten einer lexikalischen Einheit als Ganzes gespeichert werden (*full-form lexicon*) oder komplexe Einheiten in morphologische Elemente zerlegt und wieder zusammengefügt werden (*root lexicon*) (vgl. Aitchison 2012: 145ff.). Für eine ausführliche Diskussion bzgl. der verschiedenen Hypothesen siehe Masum (2012: 34f.).

aber aufgrund einer fehlenden Aktivierung auf der Form-Ebene nicht versprachlicht werden kann (also ‚auf der Zunge liegt‘) oder nicht vollständig versprachlicht werden kann, indem ähnlich klingende Alternativen gewählt werden. Weitere Beispiele sind Versprecher (*Lapsus Linguae*), die entweder als *assemblage errors* (z.B. Programmauflauf statt Programmablauf) oder *selection errors* („und nun die Lotto-Vorhersage für morgen“⁹⁵) existieren und sowohl auf der Bedeutungsebene (z.B. Atombombe versus Autobombe), der phonologischen Ebene (z.B. infizieren versus inspizieren) oder auch beiden vorkommen können (vgl. Aitchison 2012: 20ff.). Solche Versprecher stellen ein Anzeichen dafür dar, dass nicht immer auf alle Komponenten einer lexikalischen Einheit gleich gut zugegriffen werden kann.

Die Speicherung von Lemma und Lexem beschreibt Jiang (2000) in seinem 3-stufigen Modell lexikalischer Entwicklung (siehe Abbildung 2, vgl. auch Jiang 2004: 418). Auf der ersten Stufe (*formal stage*) wird ein lexikalischer Eintrag im L2 Lexikon erstellt, der aber nur formale Aspekte (Rechtschreibung und Aussprache) enthält. Auf der zweiten Stufe (*L1 Lemma mediation stage*) können semantische und syntaktische Informationen aus der L1 in den L2-Eintrag ‚kopiert‘ werden, der nun aus L2 Form und L1 Lemma besteht und der Zugriff auf den L2-Eintrag somit stärker automatisiert abläuft. Auf der letzten Stufe (*L2 integration stage*) sind alle vier Komponenten (semantisch, syntaktisch, morphologisch und formal) im L2-Eintrag ohne Rückgriff auf L1 abgebildet.

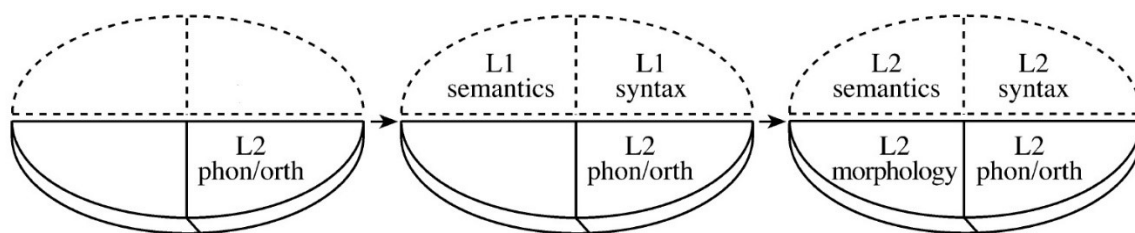


Abbildung 2: 3-stufiges Modell lexikalischer Entwicklung (Jiang 2000: 54)

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit steigender Wortschatzkompetenz der Rückgriff auf lexikalische Informationen aus der L1 abnimmt (Jiang 2000: 60). Der Rückgriff auf die L1 ist insb. für erwachsene Fremdsprachenlernende relevant, da diese über ein bereits bestehendes konzeptuelles/semantisches System in der L1 verfügen, auf das wahrscheinlich auch stärker zugegriffen wird:

„Because the meanings of an L2 word can be understood through their L1 translation, the learner’s language processor or language acquisition device may be less motivated to pay attention to the contextual cues for meaning extraction. [...] When one learns a word in a second language, however it is very unlikely that a new concept, or a set of new semantic specifications, will be created in the process because corresponding, or at least similar, concepts of semantic specifications already exist in the learner’s semantic system. Instead, it is more likely that the existing concepts or semantic specifications will be activated. [...] Furthermore, the activation of L1 translation, or the tendency to use L1 translation on the learner’s part, will be inevitable in learning L2 words, given that the existing semantic system

⁹⁵ Siehe den Audio-Clip der ARD Tagesschau vom 11.06.2000: Tagesschau <https://www.youtube.com/watch?v=XgPH8s1mQM> (09.08.2018).

is developed in the process of learning L1, and is thus closely connected to it.“ (Jiang 2000: 49-50)

Die Abhängigkeit von lexikalischen Komponenten der L1 stellt einen Grund für lexikalische Fehler wie z.B. falsche Wortwahl dar – wenn die L1 Lemma-Vermittlung nicht vollständig mit den semantischen oder grammatikalischen Spezifikationen des L2 Wortes und seiner Übersetzung übereinstimmen (Jiang 2000: 61).⁹⁶ Jiang schlägt außerdem vor, dass die ‚Besetzung‘ im L2 Lemma durch Informationen aus der L1 ein möglicher Grund für eine Fossilisierung auf Stufe 2 sein kann, denn „once the space is occupied by the L1 lemma information, it becomes very difficult for the L2 lemma information to get in“ (Jiang 2000: 55).

3.6.1.2. Organisationsmodelle und Zugriff auf das bilinguale mentale Lexikon

In Bezug darauf, wie diese lexikalischen Einheiten im mentalen Lexikon organisiert sind und wie bzgl. des bilingualen Lexikons darauf zugegriffen wird, existieren verschiedene Modelle (für eine ausführliche Besprechung siehe Dong, Gui & MacWhinney 2005; Kersten 2010; Masum 2012). Einig ist man sich, dass der Zugriff nicht wie bei Wörterbüchern alphabetisch erfolgt, denn bei der Sprachproduktion würde ein alphabetischer Zugriff auf den Wörternvorrat im Kopf zu lange dauern. Man geht stattdessen davon aus, dass lexikalische Einheiten im mentalen Lexikon in Netzen (z.B. Begriffsnetze, Wortnetze, Sachnetze, affektive Netze etc.) gespeichert sind (Aitchison 2012: 99; Stork 2010a: 104) und „assoziative Reaktionen in vielen Fällen nicht auf Beliebigkeit oder Zufälligkeit, sondern auf allgemein-kognitiven Ordnungsprinzipien beruhen, die sich in sogenannten Assoziationsnormen manifestieren“ (Neveling 2004: 41). Darunter fallen z.B.:

- Hierarchie: Hyperonymie (Oberbegriffe), Hyponymie (Unterbegriffe)
- Similarität: Synonymie, Homonymie, Wortfamilien
- Kontrast: Antonymie
- Kontiguität: räumliche, zeitliche und logische Nähe
- Affektivität: Konnotationen, individuelle Verknüpfungen
- Linearität: Phraseologismen, Kollokationen

(Neveling 2004: 42)

Bzgl. der Repräsentation und des Zugriffs auf das mentale Lexikon wird unterschieden in Modelle, die a) von einem getrennten Speicher ausgehen (*Separate Storage Model*), b) eine Repräsentation nach Wortarten beschreiben (*Distributed Feature Model*) und c) von einem gemeinsamen Speicher ausgehen (*Concept-Mediation Model*, *Word-Association Model*, *Revised Hierarchical Model*). Die Einschränkung des *Separate Storage*-Modells zeigt sich anhand von Erkenntnissen, dass zwar Kognaten und Konkreta im gleichen Speicher repräsentiert sind, Non-Kognaten und Abstrakta jedoch in sprachspezifischen Speichern liegen (vgl. Dong et al. 2005: 221). Bezüglich des *Word-Association*-Modells und des *Concept-Mediation*-Modells zeigen Ergebnisse, dass der Zugriff auf die Konzepte (beim ersten Modell mit ‚Umweg‘ über die L1, beim zweiten direkt) mit dem jeweiligen Erwerbsstadium bzw. der Sprachkompetenz korreliert (vgl. Kroll & Tokowicz 2005: 545), was zu der Annahme führt, dass zu Beginn des Fremdsprachenlernprozesses die L2-Wörter stärker über die L1 Übersetzungsäquivalente verbunden sind und dies mit zunehmender Kompetenz allmählich durch eine direkte Verbindung von L2-Wörtern und Konzepten abgelöst wird (Dong et al. 2005: 222; Jiang 2000: 60; Pavlenko 2009: 143).

⁹⁶ Das ist z.B. bei dem Scheinanglizismus „der Beamer“ (dt., Projektor) versus „beamer“ (US engl., BMW [ugs.] bzw. Kettenanschärer [Textilfachausdruck]) der Fall.

Laut Pavlenko (2009: 142-143) dominieren heutzutage zwei Modelle: das *Revised Hierarchical Model* (RHM) und das *Distributed Feature Model* (DFM). Beim RHM handelt es sich um eine Kombination aus *Concept-Mediation* und *Word-Association* mit dem Unterschied, dass Verbindungen von Konzept zu L1 stärker sind als von Konzept zu L2 und dass auf der lexikalischen Ebene die Verbindung von L2 zu L1 stärker ist als von L1 zu L2 (Kroll & Tokowicz 2005: 546; Pavlenko 2009: 143⁹⁷) (siehe Abbildung 3).

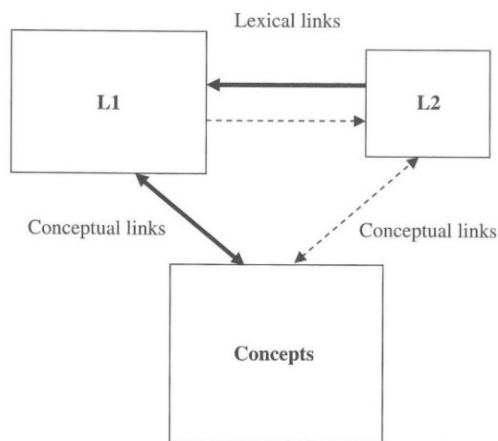


Abbildung 3: Kroll & Stewarts Revised Hierarchical Model (in Pavlenko 2009: 143)

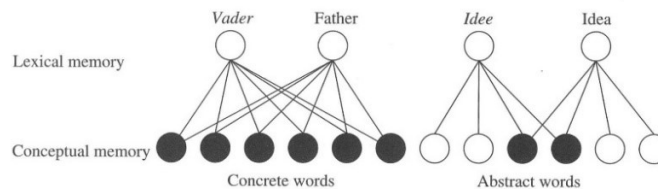


Abbildung 4: De Groots Distributed Feature Model (in Pavlenko 2009: 144)

Das DFM geht auf sprachübergreifende Unterschiede ein und behauptet, dass Repräsentationen von Konkreta und Kognaten weitgehend, wenn nicht sogar vollständig, geteilt werden, während Abstrakta weniger semantische Merkmale teilen (siehe Abbildung 4). Je nachdem, wie stark die Wörter auf dem konzeptuellen Level überlappen, umso länger dauert die Entscheidung, ob es sich bei den Wörtern um Übersetzungsäquivalente handelt oder nicht (Kroll & Tokowicz 2005: 537).

3.6.2. Mehrebenenverarbeitung

Im Gegensatz zum Mehrspeichermodell geht der Mehrebenenansatz nicht davon aus, dass die Verweildauer im Gedächtnis ausschlaggebend für die Lernleistung ist, sondern wie tief der Lernstoff verarbeitet wird. Die Theorie der Verarbeitungstiefe (Craik & Lockhart 1972; Craik & Tulving 1975) spricht diesbezüglich von verschiedenen Ebenen der Verarbeitung: vorbereitende Ebenen beschäftigen sich mit der Analyse von physikalischen oder sensorischen Merkmalen, während spätere Ebenen sich mit Mustererkennung und Bedeutungserschließung beschäftigen, also semantisch kodieren (Craik & Lockhart 1972: 675). Verarbeitungstiefe bedeutet demnach ein höheres Maß an semantischer oder kognitiver Analyse (sowie mehr Zeitaufwand⁹⁸), was sich positiv auf die Behaltensleistung äußert:

⁹⁷ Als Weiterentwicklung zum *Revised Hierarchical Model* schlägt Pavlenko das *Modified Hierarchical Model* vor (2009: 146ff.), das die Stärken des RHM, DFM und des *Shared Asymmetrical Model* von Dong et al. (2005) aufgreift, aber den konzeptuellen Speicher unterteilt und auf konzeptuellen Transfer hinweist, um auch auf partielle und vollständige Nicht-Entsprechung von Konzepten in den verschiedenen Sprachen einzugehen.

⁹⁸ Craik & Lockhart (1972) erklären, dass eine tiefere Analyse normalerweise auch eine längere Verarbeitungszeit mit sich bringt, weisen aber auch darauf hin, dies nicht mit Lernzeit oder Anstrengung gleichzusetzen. „For example, time may be a correlate of memory to the extent that time is necessary for processing to some level, but it is possible that further time spent in merely recycling the information after this optimal level will not predict trace durability“ (Craik & Lockhart 1972: 681).

„That is, stimuli which do not receive full attention, and are analyzed only to a shallow sensory level, give rise to very transient memory traces. On the other hand, stimuli that are attended to, fully analyzed, and enriched by associations or images yield a deeper encoding of the event, and a long-lasting trace.“ (Craik & Tulving 1975: 270)

Für optimales Wortschatzlernen ist demnach ausschlaggebend wie stark die Information bei der Aufnahme bereichert wurde bzw. wie hoch der Grad an Elaboration ist. Elaboration beschreibt dabei die Anknüpfung von neuem Wissen an bereits bestehende kognitive Strukturen (vgl. Craik & Lockhart 1972: 675), z.B. in Form von sachlichen Bezügen innerhalb des neuen Stoffes (Kontextualisierung) oder durch die Bildung von Assoziationen zwischen neuem und gespeichertem Wissen (Morfeld 1998: 50). Morfeld listet diesbzgl. verschiedene Elaborationsformen auf (siehe Abbildung 5, für eine detaillierte Auflistung inkl. dazugehöriger Lerntechniken siehe Anhang A1):

- Elaboration 1: Assoziieren
(nicht-sinnhafte Assoziationen wie Reim, Rhythmus etc. versus kognitiver Assoziationen, die die semantische Organisation des mentalen Lexikons berücksichtigen)
- Elaboration 2: Kontextualisieren
(in einen situativen Zusammenhang stellen, der das episodische Gedächtnis anspricht)
- Elaboration 3: Differenzieren
(Abgrenzung auf intralinguistischer Ebene zu anderen Gedächtnisinhalten)
- Elaboration 4: Kontrastieren
(unter der Bezugnahme zur Muttersprache oder anderen Fremdsprachen)
- Elaboration 5: Visualisieren
(Verbindung mit mentalen oder realen Bildern)
- Elaboration 6: Mehrkanalig lernen
(Anreicherung mit imaginären Vorstellungen von Klängen, Farben, Gerüchen, Mimik und Gestik etc.)

Abbildung 5: Elaborationsformen und Lerntechniken zum Wortschatzlernen (Morfeld 1998: 50ff.)

Elaborationsprozesse sind aufgrund ihrer Vielfalt und interindividuellen Variation schwer zu erfassen (Engelkamp 2017b: 146). Die Einschätzung, welche Vorgehen als tiefer verarbeitend und stärker vernetzend bezeichnet und somit anderen vorgezogen werden können, ist demnach nur schwierig zu treffen. Ein eigenständiges Erschließen von Wortbedeutungen versus vorgegebenen Bedeutungen oder dem Nachschlagen im Wörterbuch *kann* durchaus als tiefer verarbeitend beschrieben werden (Apeltauer 2008: 246), aber ebenso können Wörter in einer Liste durch Elaboration mit Anknüpfungspunkten im semantischen Gedächtnis versehen werden. Engelkamp (2017b: 146) weist diesbzgl. der Elaboration eine wichtige Rolle bei unrelatierten Listen zu, um den Listeninformationen so Kontextinformationen hinzuzufügen, die später das Erinnern fördern können. Das könnte ein Grund dafür sein, dass einige Lernende durchaus effektiv Wörter anhand von Wortschatzlisten lernen und wiedergeben können, wenn sie diese mittels kreativer elaborierter Verfahren enkodiert haben. Letztendlich spielt aber in allen Fällen der Grad und die Qualität der Aufmerksamkeit (vgl. Hulstijn & Laufer 2001: 541) und die Lernintention eine Rolle, wie gut eine Information behalten wird.

Kritik an der Theorie der Verarbeitungstiefe bzw. Elaboration bezieht sich hauptsächlich darauf, dass die Verarbeitungsebenen nicht definiert sind und dadurch auch schwer zu operationalisieren sind.

Folglich „there are obvious dangers of circularity present in that any well-remembered event can too easily be labeled deeply processed“ (Craik & Tulving 1975: 271). Aus diesem Grund entwickelten Laufer & Hulstijn (2001) ihre *Involvement Load* Hypothese, mit deren Hilfe der Grad von Engagement bei bestimmten Aufgaben ermittelt werden kann und die davon ausgeht, dass ein höheres Engagement eine bessere Speicherung zur Folge hat (Hulstijn & Laufer 2001: 545; Laufer & Hulstijn 2001: 20). Engagement wird dabei in drei Komponenten eingeteilt: *need* (Notwendigkeit) als motivationale Dimension und *search & evaluation* (Suche nach der Bedeutung und Einschätzung, ob diese in den jeweiligen Kontext passt) als kognitive Dimensionen. Die Einschätzung erfolgt für alle Komponenten auf einer 3er-Skala (abwesend bzw. -/0, moderat bzw. +/1, hoch bzw. ++/2). Ein Leseverständnis, bei dem unbekannte Wörter (Zielwörter) in Glossen erklärt und anschließend Fragen zum Text beantwortet werden sollen, für welche die Zielwörter jedoch nicht nötig sind, erzielt demnach keine Notwendigkeit sich mit den Wörtern näher zu beschäftigen (da für die Aufgabe irrelevant), keine Suche (Erklärungen sind gegeben) und keine Evaluation. Eine Lückenfüll-Übung, bei der die Zielwörter mit ihren Erklärungen oder Übersetzungen unter dem Text aufgelistet sind, erzielt somit eine moderate Notwendigkeit (in Bezug auf die vorgegebenen Zielwörter), keine Suche und eine moderate Evaluation, da entschieden werden muss, welches Wort in welche Lücke passt. Eine Schreibaufgabe, bei der von den Lehrenden Zielwörter in L1 vorgegeben sind, erzielt somit moderate Notwendigkeit und Suche, da die L2-Entsprechungen zunächst ermittelt werden müssen, und eine hohe Evaluation, da es sich hier um einen lernergenerierten Kontext handelt (für weitere Beispiele siehe Laufer & Hulstijn 2001).

Auf das Beispiel von Wortschatzlisten übertragen würde eine selbsterstellte dekontextualisierte Liste von L1 und L2-Äquivalent eine moderate Notwendigkeit (da die Wörter zwar gelernt werden sollen, aber nicht unmittelbar für eine kommunikative Handlung notwendig sind), eine hohe Suche und keine Evaluation bedeuten (sofern sich Lernende nicht mittels der Abdecktechnik o.ä. selbst testen). Das Engagement wäre demnach hier recht gering, was verglichen mit der potenziell stattfindenden Elaboration nach der Theorie der Verarbeitungstiefe ein etwas anderes Bild zeichnet und zeigt, dass ohne genaue Angaben von Lernenden, wie sie bei der Aufgabenbearbeitung bzw. dem Wortschatzlernen vorgehen, bestimmte Verfahren als solche nicht per se diskreditiert werden können.

3.6.3. Behalten und Vergessen

Nachdem in den beiden vorangegangenen Kapiteln Wissensspeicherung und -abruf besprochen wurden, wird im folgenden Kapitel genauer auf behaltensfördernde Aktionen eingegangen und der Prozess des Vergessens genauer beleuchtet. Die Begriffe Behalten und Vergessen sind von vielschichtigen Bedeutungen gekennzeichnet, denn es existieren z.B. Unterschiede, wie *gut* oder wie *lange* man ein Wort behält; ebenso heißt ein Wort zu vergessen nicht in jeder Situation, dass dieses für immer verloren ist. Bzgl. des Prozesses des Vergessens existieren verschiedene Theorien (vgl. Engelkamp 2017b: 155; Mietzel 2007: 242-243), die im Folgenden näher erläutert werden.

- Spurenerfall

Die Theorie des Spurenerfalls basiert auf der Annahme, dass die Gedächtnisspur mit der Zeit abnimmt, wenn keine Wiederholung erfolgt (vgl. Stork 2003: 60). Allerdings ist diese Theorie mit Bezug auf das Langzeitgedächtnis fraglich:

„Die in der Gegenwart vorherrschende Auffassung über das Vergessen lautet, dass ein Inhalt, der einmal in das Langzeitgedächtnis übertragen worden ist, nicht

verloren, sondern nur noch unter bestimmten Bedingungen abrufbar ist.“ (Mietzel 2007: 243)

- Vergessen durch **Nichtzugänglichkeit** der Information (abrufinduziertes Vergessen)
Bei dieser Form des Vergessens sind die Informationen vorhanden, aber im Moment nicht abrufbar „entweder weil sie an einem falschen Platz eingeordnet sind oder weil der Zugang zur Information nicht gut dokumentiert worden und damit verloren gegangen ist“ (Metzig & Schuster 2006: 103). Beispiele für solche Situationen sind das *Tip-of-the-tongue*-Phänomen (siehe 3.6.1) sowie durch emotionalen Stress bedingte *Blackouts*, z.B. in Prüfungssituationen (Mietzel 2007: 242-243). Weiter fallen unter Nichtzugänglichkeit Informationen, die als Teil eines Selbstschutzmechanismus (motiviertes Vergessen) willentlich verdrängt werden (Gruber 2011: 106).
- Vergessen durch **Interferenz**
Vergessen durch Interferenz bedeutet die Überlappung von Gedächtnisspuren und bezeichnet einen Konflikt von Informationen im Gedächtnis und den neu zu lernenden Informationen bzw. dem Abruf von bereits Gelerntem. Die Erinnerungsleistung wird demnach durch vorher Gelerntes (proaktive Hemmung) oder durch nachfolgend Gelerntes (retroaktive Hemmung) gestört (Mietzel 2007: 243f.). Um die Überlappung von Abrufreizen, die mit mehreren Antworten verbunden sind, zu vermeiden, ist es wichtig, eine Differenzierung nach Kontext anzustreben, um Ähnlichkeiten vorzubeugen:

„Wenn wir schon nicht verhindern können, dass ein Abrufreiz mit verschiedenen Antworten verknüpft ist, so sollten wir wenigstens dafür sorgen, dass die Kontexte, in denen der Abrufreiz jeweils auftritt, möglichst verschieden sind.“ (Engelkamp 2017b: 157)

Eine Information zu behalten setzt in den meisten Fällen voraus, dass diese (bzw. der damit verbundene Erwerbsprozess) wiederholt wird (Steiner 2006: 101).⁹⁹ Wiederholung stellt demnach einen wichtigen Prozess dar, Lernen zu optimieren (vgl. Lieury 2013: 99; Reber, Allen & Reber 2009: 422-423):

„Die Hirnforschung betont die prägende Wirkung von Wiederholungen, und die Gedächtnisforschung zeigt, dass nur die wiederholte Beschäftigung mit einer Sache dazu führt, dass diese zuverlässig im Langzeitgedächtnis gespeichert wird.“ (Klippel 2013: 46)

Wiederholung kann sich jedoch auf unterschiedliche Gedächtnisprozesse beziehen und auch je nach Funktion unterschiedlich bezeichnet werden. Im Englischen wird Wiederholung (*repetition*) mit *rehearsal* gleichgesetzt, wenn die Funktion darin besteht, Informationen nur im Gedächtnis zu *behalten*, während es mit *practice* (Üben) gleichgesetzt wird, wenn es zur *Leistungssteigerung* genutzt wird (Reber et al. 2009: 678). Diese Unterscheidung wird aber nicht immer von Lernenden in gleichem Maße getroffen (siehe hierzu auch Das *study* versus *learn-Problem*: Einflussfaktoren bzgl. Metakognition und Annahmen zum Wortschatzlernen

). Im Vergleich dazu nehmen verschiedene Bezeichnungen wie ‚Auswendiglernen‘ und ‚Pauken‘ versus ‚Anwenden‘ und ‚Automatisierung‘ Bezug auf die oben angesprochene Unterscheidung von

⁹⁹ Als Ausnahmen nennt Steiner das *one-trial learning* (z.B. nicht ein zweites Mal auf eine heiße Herdplatte zu greifen) und das Erleben einer Einsicht (Steiner 2006: 101).

mechanischen versus elaborierten Verfahren – oft nicht ohne eine gewisse Negativkonnotation (vgl. Steiner 2006: 101). Im Folgenden wird auf die unterschiedlichen Formen von Wiederholung eingegangen und anhand Steiners (2006) Einteilung in wiederholtes Enkodieren, wiederholtes Abrufen und wiederholtes Anwenden versucht, den Begriff der Wiederholung zu differenzieren und dessen Bedeutung im umfassenden Lernprozess herauszuarbeiten.

3.6.3.1. Wiederholtes Enkodieren

Bezüglich des wiederholten Enkodierens kann zwischen reinem sinnesmodalitätsspezifischem und semantischem Enkodieren unterschieden werden. Bei Ersterem handelt es sich um sogenanntes *maintenance rehearsal*, bei dem die Verarbeitungsebene gleich bleibt (Baddeley 1986: 24) und das die Funktion erfüllt, eine Information im Arbeitsgedächtnis aufrecht zu erhalten (Steiner 2006: 102) – so z.B. beim wiederholten Aufsagen eines Wortes, um sich dieses so lang zu merken, bis man Gelegenheit hat, dieses in einem Wörterbuch nachzuschlagen oder beim wiederholten Lesen von Wortschatzlisten.¹⁰⁰ Diese Form der Wiederholung wird „oft als einfacher, wenn nicht gar als primitiver Prozess charakterisiert, der gerade nur zu einem Auswendiglernen führe“ (Steiner 2006: 104, vgl. auch Reber et al. 2009: 425). Der damit verbundenen Vergänglichkeit des Informationserhalts setzt Steiner jedoch gegenüber, dass die Anzahl der *rehearsal*-Durchgänge durchaus einen Einfluss auf das längerfristige Behalten hat und *rehearsal* daher keineswegs nur einen erhaltenden Effekt habe (Steiner 2006: 102).

Maintenance rehearsal wird semantischem Enkodieren (*elaborative rehearsal*) gegenübergestellt, bei dem jedes erneute Enkodieren auf einer tieferen Verarbeitungsstufe stattfindet. Es greift somit auf die in Mehrebenenverarbeitung angesprochene Elaboration zurück, um an bereits vorhandenes Wissen anzuknüpfen (vgl. Ausubel 1968) und vielfältige Aspekte eines Wortes zu verarbeiten.

„In the case of learning a new word, processing of it in different contexts will create and strengthen its links with other words in the mental lexicon, increasing its recall.“ (Hulstijn 2013: 2635)

Eine ähnliche Unterscheidung hat Rohrer (1978: 57ff.) vorgenommen: er trennt in kognitives und nicht-kognitives Auswendiglernen. „Nicht-kognitives Auswendiglernen findet statt, wenn Lernelemente durch künstliche, nicht sinnhafte Assoziationen miteinander verbunden sind und so behalten werden“ (Rohrer 1978: 57). Darunter zählen z.B. Reim und Rhythmus, Gedächtnisbilder, Aussprache und Grammatik sowie feste Kollokationen. In diesem Sinne beschreibt er das nicht-kognitive Auswendiglernen in Bereichen, „wo es um die Aneignung von Automatismen geht“ (Rohrer 1978: 58), als weiterhin unvermeidbar. Im Vergleich dazu ist kognitives Auswendiglernen gekennzeichnet von „begriffliche[m] Erfassen von Bezügen innerhalb und zwischen Sachverhalten, Klassifizieren, Hierarchisieren, Regelbildung und sinnhafte[m] Assoziieren“ (Rohrer 1978: 57). Aufgrund der vorwiegend semantischen Organisation unseres Langzeitgedächtnisses plädiert Rohrer dafür, kognitive Lerntechniken zu entwickeln: „Die Lernaufgabe par excellence, für deren Bewältigung kognitive Lerntechniken unerlässliche Bedingung sind, ist das Vokabellernen“ (Rohrer 1978: 65).

Die Unterscheidung in *maintenance/elaborative rehearsal* bzw. nicht-kognitives/kognitives Auswendiglernen zeigt, dass Verstehen kein „Alles-oder-nichts-Prozess“ ist und somit schon auf einer

¹⁰⁰ Hier handelt es sich ausschließlich um das wiederholte Lesen/Anschauen einer Liste, denn sobald ein Überprüfen in Form von Selbsttest durch Abdecken (und/oder Schreiben) stattfindet, handelt es sich bereits um den Abruf des Gelernten (siehe 3.6.3.2).

oberflächlichen Ebene möglich ist, verschiedene Formen von Wiederholungen aber zu einem tieferen Verstehen beitragen können (Schermer 2006: 122; Steiner 2006: 104-105).

3.6.3.2. Wiederholtes Abrufen

Während das Enkodieren die Erstellung eines L2-Eintrags im mentalen Lexikon beschreibt (Wissensspeicherung), beziehen sich wiederholtes Abrufen (*Recall*) und Anwenden (siehe 3.6.3.3) auf die Wissensaktivierung und Wissenskonsolidierung.¹⁰¹ Beide können dabei dem Begriff ‚Üben‘ zugeordnet werden:

„Übung ist die Fähigkeit des Menschen, durch Wiederholung, durch wiederholtes Tun eine Fertigkeit zum einen heranzubilden und zum anderen dann zu verfeinern, in ihrem Volumen zu vergrößern und in ihrem Ablauf zu beschleunigen.“ (Bönsch 1988: 53)

Der Übung (siehe *Law of Exercise*, das sich aus dem *Law of Use* und *Law of Disuse* zusammensetzt¹⁰²) hat bereits Thorndike (1914: 70) im Rahmen der von ihm aufgestellten *Laws of Learning* eine wichtige Rolle im Lernprozess zugewiesen. Der Nicht-Nutzung fällt in Bezug auf das Vergessen dabei eine wichtige Rolle zu. Seit der Ebbinghaus'schen Vergessenskurve wissen wir, dass das meiste Vergessen innerhalb einer Stunde nach dem Lernen stattfindet (Eysenck & Keane 2015: 242). Dies ist jedoch abhängig vom jeweiligen Lernmaterial, so ist sinnhaltiges Material weniger anfällig als sinnleeres Material (Schermer 2006: 109-110) und auch die Art der Enkodierung hat eine Auswirkung darauf, wie gut eine Information behalten wird. Vergessen ist demnach schwer zu verallgemeinern. Zweit- oder Drittsprachen sind jedoch stärker vom Vergessen bedroht als Erstsprachen:

„[B]ereits nach zwei Jahren Nichtgebrauch bzw. stark reduziertem Gebrauch werden massive sprachliche Erosionserscheinungen beobachtbar [...], selbst dann, wenn die Zweitsprache auf einem hohen Niveau beherrscht wurde.“ (Apeltauer 2010: 836)

Anderson (2015: 285) beschreibt eine Untersuchung zum Gedächtnis von Fremdsprachenlernenden aus dem Jahre 1984, bei der sich herausstellte, dass die Vergessensrate innerhalb der ersten zwei Jahre sehr steil ist, sich dann aber ausgleicht und für einen sehr langen Zeitraum (30 Jahre) relativ stabil bleibt. Um dem anfänglichen rapiden Verlust entgegenzuwirken, muss der Lernstoff demnach wiederholt und geübt, d.h. abgerufen werden.

„Das Abrufen selbst formt eine Gedächtnisspur. Wir erinnern, was wir vorher erinnert haben. Je häufiger wir etwas erinnern, umso mehr Spuren bilden sich im Gedächtnis. Wenn die Erinnerungen korrekt sind, verstärkt dies das korrekte Behalten.“ (Engelkamp 2017b: 161)

Wiederholtes Abrufen geschieht dabei in Form einer gebundenen Reproduktion (*cued recall*), bei der die Erinnerung durch einen Abrufreiz angestoßen wird (z.B. ein L2-Wort, für das die L1-Entsprechung gefunden werden soll oder ein Lückensatz, in den ein L2-Wort eingesetzt werden soll). Dies kann

¹⁰¹ Konsolidierung: „Loosely, the various neurophysiological processes assumed to take place following the acquisition of new knowledge or the learning of new behaviours. The processes involve temporally graded neural changes that fix or ‘consolidate’ the mental traces rendering them relatively robust and long-lasting.“ (Reber et al. 2009: 161-162).

¹⁰² Das Gesetz der Übung (*Law of Exercise*) besagt, dass „‘other things being equal’, repeated performance of any act makes the behaviour easier to perform, more fluid and less prone to errors“ (Reber et al. 2009: 276).

ebenso wie das wiederholte Enkodieren auf unterschiedlichen Verarbeitungsebenen stattfinden (Kösel & Schneider 1978: 7):

- in Form von verknüpfenden Übungen, die eine reine Gedächtnisleistung erfordern – z.B. das Reproduzieren der gesuchten Übersetzung eines Wortes in Listen- oder Karteikartenform
- in Form von strukturierenden Übungen, bei denen vorhandene Informationen sinnvoll in Verbindung gebracht und Zusammenhänge hergestellt werden – z.B. bei Übungen zur Wortschatzdifferenzierung im Stil von ‚Was passt nicht in die Liste?‘.

Bezüglich der Effektivität von wiederholten Abrufprozessen hat sich das verteilte Üben (*spaced repetition*) gegenüber dem massierten Lernen bzw. gehäuftem Üben als wirkungsvoller bewiesen (siehe u.a. Kornell 2009; Kösel & Schneider 1978: 10; Leitner 2011: 54f.; Lieury 2013: 100; Metzig & Schuster 2006: 30; Rohrer 1978: 64; Steiner 2006: 104). Beim verteilten Üben wird versucht, die Gedächtnis-Vergessensrate zu verringern, indem der Lernstoff in größer werdenden Abständen wiederholt präsentiert und geübt wird. Ebenso ist das strukturierte zeitversetzte Training, das schwierige Elemente häufiger präsentiert (vgl. Leitners Lernkartei), dem zufällig zeitversetzten Üben überlegen (Metzler-Baddeley & Baddeley 2009). Eine erfolgreiche gebundene Reproduktion bedeutet jedoch nicht automatisch, dass damit auch ein freier Abruf (freies Anwenden) einhergeht (vgl. Rohrer 1978: 66).

3.6.3.3. Wiederholtes Anwenden

Während sich das wiederholte Abrufen hauptsächlich auf formbezogenes Üben beschränkt, so werden unter wiederholtem Anwenden freie(re) Kontexte verstanden, die zum Wissenstransfer und einer Automatisierung beitragen können. Steiner beschreibt wiederholtes Anwenden als eine mögliche „Vorstufe zu einer Übungsübertragung [...], vor allem, wenn die aktuelle Lernsituation inhaltlich eine sehr ähnliche wie die ursprüngliche ist. Leichte Variationen der Wiederholungen können die Übungsübertragung zusätzlich fördern“ (Steiner 2006: 104).

Üben wird hier demnach als Prozess verstanden, der gemäß eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts ein (relativ) automatisiertes Anwenden trainiert (vgl. die Stufe der Reaktivierung/Produktion in Kühns wortschatzdidaktischem Dreischritt in 4.1.1) – d.h., dass Wortschatz im freien Sprachgebrauch bzw. bei offenen Aufgaben „flüssiger und mit weniger Fehlern behaftet“ (Klippel 2013: 46) ausgeführt werden kann. Klippel (2013: 44) beschreibt, wie sich im Rahmen der kommunikativen Wende¹⁰³ das Verständnis von Übungen wandelte und diese nun nicht mehr Übung, sondern *Activities* (bzw. Aufgaben) genannt werden, die vielfach „eine Mischform aus klassischer Übung (weil gesteuert und mit Wiederholungen versehen) und Anwendungssituation verkörpern“, sich dadurch aber von rein formbezogenen Übungen ohne Kontextualisierung abzuheben versuchen.

Damit stellt das wiederholte Anwenden den letzten Schritt bzgl. der erfolgreichen Wortschatzverarbeitung und -speicherung dar, nämlich die Umwandlung von (explizitem) Sprachwissen in (implizites) Sprachkönnen (vgl. Mitschian 2010b: 147). Anwendungsmöglichkeiten für das selbstgesteuerte Wortschatzlernen bieten sich für alle Fertigkeiten: Lesen, Hör-/Sehverständnis, Sprechen, Schreiben und Übersetzen. Jedoch ist die Überprüfung, inwieweit die Wortschatzanwendung korrekt bzw.

¹⁰³ An dieser Stelle auf die kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik und deren Auswirkung auf das Lernen und Lehren von Wortschatz einzugehen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher sei dies bzgl. stattdessen auf weiterführende Publikation wie z.B. Legutke (2008, 2013); Legutke & Schocker-von Ditfurth (2003); Littlewood (1981) oder Nunan (1989) verwiesen.

angemessen ist, aufgrund der Komplexität freier Sprachanwendung weitaus schwieriger als bei formorientierten Übungsprozessen. Da, wie in 3.6.3.2 angeführt, das korrekte Behalten durch korrektes Erinnern gestärkt wird – bzw. negatives Feedback zur Hypothesenbildung und dem entsprechenden Lernen genutzt werden kann¹⁰⁴, erhalten hier Feedback-Möglichkeiten eine besondere Bedeutung. Bei Lese- und Hör-/Sehverständnis dürfte dies in erster Linie durch ein Gefühl, die jeweilige Textaussage verstanden zu haben, erfolgen, es sei denn, es existieren Verständnisübungen mit Lösungsschlüssel. Beim Sprechen und insb. beim synchronen Schreiben erfolgt Feedback u.U. implizit im Rahmen von Aushandlungsprozessen mit dem Gesprächspartner. Bei Übersetzungen ist anzunehmen, dass diese höchstwahrscheinlich nur in einem institutionellen Rahmen bzw. als Auftragsarbeit angefertigt werden und Lernende somit Feedback durch die Lehrkraft (bzw. ggf. den Arbeit- bzw. Auftragsgeber) erhalten. Es zeigt sich daher, dass wiederholtes Anwenden in vielen dieser Fälle einen Gesprächs-/Lernpartner erfordert, was beim selbstgesteuerten Wortschatzlernen außerhalb des Unterrichts u.U. dazu führen kann, dass formorientierte Übungsvarianten aufgrund der einfacheren Leistungskontrolle (und damit verbunden einer besseren Selbst-Einschätzung der eigenen Wortschatzkompetenz) bevorzugt werden.

3.7. Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde herausgearbeitet, wie Sprache – und im konkreten Fall Wortschatz – gelernt bzw. erworben wird. Nach einer ausführlichen Besprechung von behavioristischen, kognitivistischen und interaktionistischen Ansätzen lässt sich festhalten, dass die verschiedenen lerntheoretischen Ansätze in unterschiedlichen Phasen des Wortschatzlernprozesses ihre Anwendung finden können: z.B. die Zuordnung von Form und Bedeutung mithilfe diverser Assoziationsverfahren, ein kognitiv unterstütztes tieferes Verständnis oder eine Hypothesenbildung über den Lerngegenstand oder das interaktionistisch bedingte kommunikative Anwenden.

Der Lernerfolg hängt von der Art und Weise ab, wie Wortschatz aufgenommen, verarbeitet und angewandt wird und wie häufig (und auf welche Weise) diese Prozesse wiederholt werden. Für den institutionellen Wortschatzerwerb, wo in relativ kurzer Zeit eine größtmögliche Bandbreite von Kompetenzen und Wissen erreicht werden soll, ist u.a. eine Mischung aus formfokussiertem und kontextuell situiertem Lernen sinnvoll. In diesem Rahmen wurde auch auf die Möglichkeiten und Grenzen von inzidentellem versus intentionalem Wortschatzlernen hingewiesen und auf die Vorteile einer Wissensspeicherung eingegangen, die die Organisation und die Bestandteile des mentalen Lexikons berücksichtigt.

Spracherwerb ist stark von individuellen Faktoren abhängig, zu denen u.a. auch die externen Rahmenbedingungen oder die zu lernende Fremdsprache zählen. Bei der Diskussion um spracherwerbs- und lernpsychologische Forschungserkenntnisse ist jedoch wichtig, die Lernenden und ihre individuelle Situation nicht aus dem Blick zu verlieren, denn wie das Kapitel gezeigt hat, bedingt das komplexe Faktorengeflecht von lerner-endogen und -exogenen Faktoren die letztendliche Vorgehensweise.

¹⁰⁴ Gass & Mackay (2015: 183-184) schreiben, dass eine negative Rückmeldung (*negative evidence*) Lernende auf einen möglichen Fehler hinweisen kann. Diese müssen dann den Grund dafür finden und – z.B. durch Abgleich mit weiterem Input oder Reaktionen auf weiteren Output – ihre Hypothese bzgl. korrekter Sprachverwendung bestätigen oder widerlegen.

4. Wortschatzlernen und Lernstrategien

In diesem Kapitel geht es um den vielschichtigen Begriff des Wortschatzlernens, der traditionell und immer noch zu großen Teilen außerhalb des Unterrichts stattfindet (De Florio-Hansen 2004: 85; Wolff 2000: 100). Als mögliche Gründe dafür werden zum einen fehlende Zeit für eine ausreichende Festigung während des Fremdsprachenunterrichts genannt (Stork 2010a: 106), zum anderen die Tatsache, dass bei der Wortschatzarbeit (z.B. im Vergleich zur Grammatik) die Selbstkontrolle einfacher zu bewerkstelligen ist (De Florio-Hansen 2004: 85).

In Bezug auf die lerntheoretische Verankerung des Begriffs fasst Kurtz (2016) zusammen,

„dass sich das Wortschatzlernen systematisch-intentional, inzidentell und inkrementell vollzieht. Es bedarf von daher geeigneter, mitteilungs- und formorientierter Lehr-/Lernansätze bzw. Unterrichtsformate, die rezeptives und produktives, aber auch reflexives lexikalisches Lernen im Sinne der Förderung von Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit unterstützen.“ (Kurtz 2016: 447)

Auf diese Ziele wird im vorliegenden Kapitel näher eingegangen und sie werden in der didaktisch-methodischen Diskussion positioniert. Dem Fokus der vorliegenden Arbeit zufolge orientiert sich diese Betrachtung am Lernenden und bezieht sich auf die Situation des selbstgesteuerten Wortschatzlernverhaltens außerhalb einer durch die Lehrperson gesteuerten Vermittlung.

Nachdem zunächst einige Begriffe um das Konzept Wortschatzlernen besprochen werden (4.1), wird auf die Rolle der Lernerautonomie und Selbstbestimmung beim Wortschatzlernen eingegangen und es werden in diesem Rahmen Herausforderungen diskutiert, die sich selbstgesteuerten Lernenden stellen (4.2). Anschließend werden Sprachlernstrategien allgemein (4.3) und Wortschatzlernstrategien speziell (4.4) als die wahrscheinlich wichtigsten Werkzeuge für selbstgesteuertes Lernen aufgegriffen und in diesem Zusammenhang bisherige Forschungsergebnisse zum gewünschten und tatsächlichen Wortschatzlernverhalten zusammengefasst.

4.1. Begriffsabgrenzung

Bezüglich der Beschäftigung mit fremdsprachlichem Wortschatz werden verschiedene Begrifflichkeiten benutzt, z.B. Wortschatzerwerb, Wortschatzarbeit, Wortschatzvermittlung oder Vokabellernen. Teilweise werden die Begriffe nur unzureichend voneinander getrennt, so wird z.B. „[u]nterrichtlich gesteuerter Wortschatzerwerb [...] auch als ‚Wortschatzarbeit‘, ‚Wortschatzvermittlung‘ (aus Sicht der Lehrperson) oder ‚Wortschatzlernen‘ (aus Sicht des Lerner) bezeichnet“ (Stork 2010a: 105). Als Unterscheidungsmerkmal wird auf die den Begriffen zugrundeliegende Fremd- bzw. Selbststeuerung verwiesen und/oder die Aneignungsformen mit bestimmten Aspekten des Wortschatzlernens verbunden. Im Folgenden sollen diese Aspekte näher diskutiert und die Begriffe voneinander abgegrenzt werden, bevor dargelegt wird, warum in dieser Arbeit der Begriff Wortschatzlernen verwendet wird.

4.1.1. Zu den Begriffen Wortschatzarbeit und Wortschatzvermittlung

Unter *Wortschatzvermittlung* wird i.d.R. die fremdgesteuerte Variante des Entdeckens von Wortschatz verstanden – sei es durch die Lehrenden in institutionalisierten, formellen Lernumgebungen und/oder durch das Lernmaterial, das sowohl in einem institutionalisierten als auch einem informellen Rahmen benutzt werden kann (z.B. Wörterbücher oder Wortschatzsammlungen). Die Verwendung des Begriffs grenzt sich also deutlich von einem *Wortschatzerwerb* ab (siehe weiter unten) und bezieht sich auf einen bewussten Umgang mit Wortschatz.

Bei der Frage, wie Wortschatz entweder im Klassenzimmer oder auch durch Lernmaterial am besten vermittelt werden soll, hat sich Doyés (1971: 32) Dreischritt durchgesetzt (1. Darbietung, 2. Übung, 3. Integrierung), der weit über die Englischdidaktik hinaus Einzug in den Fremdsprachenunterricht gefunden hat und später von diversen Wissenschaftlern aufgegriffen wurde. So proklamiert z.B. Kühn folgende drei Schritte¹⁰⁵:

„(1) Erarbeitung und Semantisierung des Wortschatzes aus authentischen Texten, wobei unterschiedliche semantische ‚Entschlüsselungsverfahren‘ zu berücksichtigen sind, vom Inferieren der Wortbedeutung aus dem Kontext bis hin zur Wörterbuchkonsultation.

(2) Arbeit am Wortschatz und Wortschatzaufbereitung in Form netzwerkartiger Gruppierungen und Zusammenstellungen der Wörter in einer lernerautonomen Wörter-Werkstatt.

(3) ‚Reaktivierung‘ des aufbereiteten Wortschatzes durch seine adressaten-, intentions- und situationsspezifische Verwendung in Texten und Textsorten, insbesondere in Schreibprozessen.“ (Kühn 2000: 14)

Auch bei Stork (2003: 34) sind die Phasen der Semantisierung, Vernetzung und Reaktivierung in der Gegenüberstellung der verschiedenen fremd- bzw. selbstgesteuerten Aneignungsformen deutlich erkennbar:

Lehrender: (fremd gesteuerter Kontext)	Lernender: (fremd gesteuerter Kontext)	Lernender: (selbst gesteuerter Kontext)
Darbietung	Aufnahme	Entdeckung
Übung	Übung	Konsolidierung
(Integrierung) ¹⁰⁶	(Integrierung)	(Integrierung)

Tabelle 6: Wortschatzvermittlung, Wortschatzerwerb und Vokabellernen (Stork 2003: 34)

Dieses kleinschrittige Vorgehen ist jedoch allein schon aus Zeitgründen im Präsenzunterricht nicht für jedes neue Wort durchführbar und muss daher selbstständig unterstützt werden:

„[U]nter Berücksichtigung der Tatsache, dass der gesteuerte Spracherwerbskontext beim lexikalischen Lernen nur eine eher unbedeutende Rolle spielt – relativ wenige lexikalische Einheiten werden pro Unterrichtseinheit präsentiert und geübt –, bekommt die Forderung nach Lernerorientierung des Fremdsprachenunterrichts, mit den Stichworten Maximierung des *Inputs*, selbstgesteuertem Lernen und eigenständigem Weiterlernen, ihre spezielle Berechtigung gerade im Bereich der Wortschatzvermittlung.“ (Köster 2010: 1027, Herv. i. Orig.)

Wortschatzarbeit ist hingegen unklarer abgegrenzt. Zum einen ist der Begriff eng mit der Vermittlung verbunden und wird dann auch als zentrale Aufgabe der Lehrperson verstanden, die die Wortschatzarbeit einleitet, gestaltet und die Lernleistungen anhand von Tests überprüft (Wolff 2000: 101). Zum anderen wird Wortschatzarbeit mit den Lernenden verbunden, da „[a]us lernpsychologischer Sicht [...] nur der Lerner selbst die Wortschatzarbeit bewerkstelligen [kann], während es die Aufgabe des

¹⁰⁵ Auch Mas (2014: 42f.) gedächtnisbasiertes strategisches Modell zum Wortschatzlernen greift auf diese Phasen zurück. Sie trennt jedoch die Entdeckungs- und Semantisierungsphase und gelangt somit zu vier Phasen: 1) Entdeckung, 2) Semantisierung, 3) Zuordnung/Verknüpfung von Form und Bedeutung, 4) Festigung.

¹⁰⁶ Integrierung versteht Stork (2003: 34) als allmähliche Aneignung, die durch selbstgesteuerte Prozesse in geringem Maße möglich ist und daher in Klammern angegeben ist.

Lehrers ist, diese zu initiieren, aufrechtzuerhalten und zu moderieren“ (Haudeck 2008: 67). Insb. unter der Berücksichtigung von Wortschatzarbeit bei fortgeschrittenen Lernenden dürfte die Fremdsteuerung einem eigenständigen Wortschatzlernen weichen, das zunehmend in den Verantwortungsbereich der Lernenden fällt:

„Innerhalb des Fremdsprachenunterrichts obliegt es dem Lehrenden Aneignungsformen auszuwählen, bereitzustellen und anzubahnen. Außerhalb des Fremdsprachenunterrichts liegt die Verantwortung beim Lerner. Er organisiert (begleitend zum Fremdsprachenunterricht oder im Selbststudium) diese Wortschatzerwerbs- und Lernprozesse, indem er bspw. Kommunikationsmöglichkeiten in der Zielsprache nutzt (ungesteuerter Erwerb), sich mit Selbstlernmaterialien/Übungsbüchern beschäftigt (Fremdsteuerung) und außerdem themenbezogene Wortfelder zusammenstellt (Selbststeuerung).“ (Stork 2003: 37).

Auch De Florio-Hansen (2006) versteht unter Wortschatzarbeit nicht ausschließlich die Anwendung in unterrichtlichen Kontexten, sondern „jeglichen Umgang mit lexikalischen Einheiten der Zielsprache, welcher der Verbesserung der fremdsprachlichen Kompetenz dienen soll. Dabei ist es unerheblich, ob die Beschäftigung mit Wortschatz innerhalb oder außerhalb von Unterricht erfolgt“ (De Florio-Hansen 2006: 146). Auch wenn es in der vorliegenden Arbeit um die selbstständige Beschäftigung mit Wortschatz außerhalb des Unterrichts geht, sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich der Unterricht dennoch auf die eigene Wortschatzarbeit auswirken kann, allein schon, wenn man die Lehrperson bzw. die von ihr bereitgestellten Kursmaterialien als Quelle der Information betrachtet (siehe 7.3.).

4.1.2. Wortschatzerwerb, Vokabellernen und Überprüfung des Wissens

Die aus der Lernpsychologie stammende Unterscheidung von Erwerb als unbewusstem und Lernen als bewusstem Vorgang (siehe Kapitel 3) kann in der Fremdsprachendidaktik zu Problemen führen, weil das Konzept der Bewusstheit nicht genau definiert ist (vgl. Rieder 2003¹⁰⁷). Des Weiteren wird Vokabellernen i.d.R. mit intentionalem Lernen verbunden (also dem Ziel, sich Wortschatz einzuprägen), während beim Wortschatzerwerb davon ausgegangen wird, dass Wortschatz inzidentell erworben wird (siehe 3.5.2). Eine solche Gegenüberstellung von intentionalem Vokabellernen und inzidentellem Wortschatzlernen läuft jedoch laut Rieder (2003: 29) Gefahr, Letzteres als einen unbewussten Vorgang zu verstehen, der die aktive Rolle der Lernenden bei der Informationsverarbeitung außer Acht lässt. Inzwischen ist anerkannt, dass beim inzidentellen Wortschatzerwerb sowohl implizite als auch explizite Lernmechanismen eine Rolle spielen (Ellis 1997: 135). Mit der Frage um den Bewusstheitsgrad geht auch oft eine Wertung der beiden Aneignungsarten einher: Vokabellernen wird schnell mit zähem Pauken und stupidem Auswendiglernen verbunden und in der Fremdsprachendidaktik größtenteils verachtet (vgl. Hulstijn 2001: 280), während ein unbewusster Erwerb durch „Eintauchen“ in die Fremdsprache nicht nur als effektiver (vgl. Hulstijn 2001: 273), sondern auch als „einfacher“ wahrgenommen wird (vgl. De Florio Hansen 2004: 85f.). Ein Grund für diese Annahme dürfte hierbei die eigene Erfahrung aus dem Erstspracherwerb darstellen (vgl. Nagy & Herman 1987: 27).

Die Zusammenstellung von Stork (2003: 37) in Tabelle 7 verdeutlicht, dass eine Wertung jedoch nicht haltbar ist, denn es werden in der Literatur nicht nur Empfehlungen für unterschiedliche Aneignungsformen gleichzeitig gegeben (siehe farbliche Hervorhebung), sondern es bleibt bei einigen Angaben

¹⁰⁷ Laut Rieder (2003: 26ff.) kann sich das Konzept Bewusstheit im Fremdsprachenbereich auf die Lernintention (*intention*), Aufmerksamkeit (*attention*) oder Wahrnehmung (*awareness*) beziehen.

auch fraglich, warum sie nur einer Aneignungsform zugeordnet werden. Die unter Wortschatzerwerb genannte Unterstützung von Orthografie und Phonologie trifft zum Beispiel auch auf das ‚Vokabellernen‘ zu, wird in der Literatur unter diesem Punkt aber von den Autoren nicht genannt.

Wortschatzarbeit	Wortschatzerwerb	Vokabellernen
- günstig für die erste Begegnung mit einem Wort (Schmitt/McCarthy 1997: 3) - günstig für das Lernen der häufigsten Wörter (Schmitt/McCarthy 1997: 3, Schmitt 2000: 120f., 137f., 145f.) - günstig für die Aneignung von Bedeutung (Ellis 1997, Schmitt 2000: 122f.) - günstig für sog. „multiword phrases“ (Schmitt 2000: 122f.)	- günstig für die weitere Integration eines Wortes in den Lernerwortschatz (Schmitt/McCarthy 1997: 3, Schmitt 2000: 137f.) - günstig für die Aneignung weniger häufiger Wörter (Schmitt/McCarthy 1997: 3, Schmitt 2000: 120f., 135) - günstig für Kollokationen (Schmitt 2000: 122f.) - günstig für Orthografie und Phonologie (Schmitt 2000: 122f., Ellis 1997)	- günstig für die gezielte Aneignung von weniger häufigen Wörtern (Nation/Waring 1997: 11) - günstig für individuell notwendige Auswahl an Wörtern (Schmitt 2000: 137f.) - günstig für die Aneignung von Bedeutung (Ellis 1997, Schmitt 2000: 122f.) - günstig für sog. „multiword phrases“ (Schmitt 2000: 122f.)

Tabelle 7: Empfehlungen für die Auswahl einer geeigneten Aneignungsform (Stork 2003: 37, Herv. SK)

Auch wenn Vokabellernen per definitionem nicht automatisch einem kontextlosen Auswendiglernen zugeordnet werden kann, so wird es dennoch mit Vokabelheften, Vokabellisten oder Vokabeltrainern assoziiert, die i.d.R. wortformfokussiert und in Übersetzung vorgehen und in erster Linie der Konsolidierung von Wortschatz dienen. Um nicht den Eindruck zu vermitteln, dass das Lernen lexikalischer Einheiten auf kontextlose Einzelwörter beschränkt ist und um auch inzidentellen Wortschatzerwerb nicht auszuschließen, wird im Folgenden daher Wortschatzlernen als Oberbegriff für die hier angesprochenen Aspekte Wortschatzerwerb, Wortschatzarbeit und Vokabellernen gewählt. Wortschatzlernen wird in der vorliegenden Arbeit als ein durch Unterricht nicht vorgegebenes Lernen verstanden, das selbstständig von den Studierenden initiiert und durchgeführt wird. Es schließt sämtliche Formen der Beschäftigung mit Wortschatz ein: von inzidentellem Entdecken über wortformfokussiertes Konsolidieren bis zu kontextuell situiertem Anwenden. Eine individuelle externe Beeinflussung der Durchführungsweisen, zur Verfügung stehenden Ressourcen oder des Lernfokus ist dabei nicht ausgeschlossen.

4.2. Lernerautonomie und selbstgesteuerte Lernende

Lebenslanges Lernen, das zunächst das Lernen über die begrenzte Phase der Schul(aus)bildung beschrieb, ist seit den 60er Jahren nicht nur zu einem erziehungswissenschaftlichen Ziel, sondern auch zu einer sozio-ökonomischen Notwendigkeit geworden, sich ständig wachsenden und ändernden Anforderungen anzupassen und erstreckt sich mittlerweile über die gesamte Lebensphase (Dietsche & Meyer 2004: 13). Das damit verbundene eigenverantwortliche Handeln wird auch mit Begriffen wie (Lerner-)Autonomie, Selbstbestimmung oder Selbstlernen verbunden.

„Lernerautonomie wird oft lediglich als die Fähigkeit verstanden, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen bzw. zu steuern. In dieser verkürzten Version werden Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen erstens amalgamiert (deshalb werden beide oft als Synonyme aufgefasst), und zweitens konnte die

Formel des selbstverantwortlichen Lernens so auch auf alle Bereiche fremdsprachlichen Lernens ausgedehnt werden – auch auf den schulischen Fremdsprachenunterricht.“ (Schmenk 2016: 368)

Im Folgenden wird auf diese Begriffe in Bezug auf das Fremdsprachenlernen näher eingegangen und anschließend die damit verbundenen Anforderungen für Lernende beschrieben.

4.2.1. Autonomes Lernen versus selbstgesteuertes Lernen

Da der Begriff der Autonomie zu einem Modewort geworden ist, das wohl aufgrund seiner positiven Konnotation oft nicht näher in seiner Verwendung erklärt wird (vgl. Schmenk 2008: 18ff.), soll er hier zunächst etwas ausführlicher erläutert und gegenüber selbstgesteuertem Lernen abgegrenzt werden, bevor auf die Rolle von Autonomie und Selbststeuerung für den Sprachlernprozess und die damit verbundenen Herausforderungen für Lernende eingegangen wird.

Der Alltagsbegriff von Autonomie als Selbstständigkeit und Unabhängigkeit (vgl. Schmenk 2008: 18) hat seine Ursprünge in der Reform- und Freinet-Pädagogik, in der die Unabhängigkeit dadurch gekennzeichnet ist, dass Lehrende als Anreger und Berater fungieren, und die Selbstständigkeit der Schüler dadurch gefördert wird, dass sie ihre Lernprozesse selbst initiieren und organisieren (vgl. Wolff 2003: 322). Mit dem aus der Reformpädagogik entstandenen Ideal der Selbst-Determiniertheit ist auch oft die Annahme verbunden, dass autonomes Lernen dem Lernen in traditionellen Lehr-/Lernsituationen überlegen sei und zu besseren Ergebnissen führe (vgl. Hess 2006a: 103) und beispielsweise computergestütztes Lernen automatisch autonomes Lernen ermögliche. Ein ‚Ersatz‘ der Lehrperson durch einen Computer macht Lernende jedoch noch nicht autonom (vgl. Rüschhoff & Wolff 1999: 64) und fördert auch nicht zwingend Lernerautonomie:

„In Anbetracht technizistisch verengter und eher situativ-äußerlich bleibender Auffassungen von Autonomie dürfte es kaum überraschen, dass wir im Bereich des *Computer Assisted Language Learning* oft auf Lernprogramme treffen, die zwar unbezweifelt für den Selbstlerner produziert wurden, die jedoch mit der Förderung von Lernerautonomie kaum auf einen Nenner gebracht werden können.“
(Schmenk 2008: 69; Herv. i. Orig.)

Eine solche Verengung des Begriffs zeigt sich hauptsächlich beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien (Würffel 2006: 41). Wie weit das Verständnis von Lernerautonomie auseinandergehen kann, wird in der folgenden tabellarischen Übersicht (Tabelle 8) dargelegt. Die Aussagen stellen beispielhafte Formulierungen dar und spiegeln nicht in jedem Falle die Meinung der Autor*innen wider.

Lernende sind immer autonom	Vollständige Autonomie ist kaum möglich
„There is, in fact, no such phenomenon as a non-autonomous learner, as Hermann Funk once correctly remarked in a seminar in Singapore. Regardless of particular methods employed in teaching, it is always the learner alone („autonomously“) who makes sense of the input and links new ‚data‘ with existing knowledge.“ (Hess 2006a: 102)	„This term [autonomy, Anm. SK] describes the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions. In full autonomy there is no involvement of a ‚teacher‘ or an institution. And the learner is also independent of specially prepared materials.“ (Dickinson 1988: 11)
„Es kann entsprechend nicht mehr oder weniger Autonomie bei Lernern geben, sondern lediglich unterschiedliche Wissenskonstruktionen. Wenn Lerner ohnehin nur autonom sein können, wird die Forderung nach mehr Autonomie gegenstandslos.“ (Schmenk 2008: 100-101)	„Man hat es hier mit einem Konflikt zu tun, bei dem klar wird, dass zumindest beim Lernen in Bildungsinstitutionen ein umfassendes Konzept von Lernerautonomie nur schwer realisierbar ist und dass die eigentlich interessante Frage die nach der größtmöglichen Selbststeuerung der Lernenden ist.“ (Rösler 2004: 41)

Tabelle 8: Kontinuum an Aussagen zur Lernerautonomie

Es wird deutlich, dass sich die beiden Gruppen von unterschiedlichen Seiten dem Begriff nähern. Während bei Hess und Schmenk die *lernerseitige* Voraussetzung für Autonomie als „Beschreibung der *Fähigkeit zur Selbstverantwortung*“ (Schmenk 2008: 62, Herv. i. Orig.) im Vordergrund steht, so haben bei Dickinson und Rösler die *situativen* Bedingungen für Autonomie Priorität. Diesem handlungstheoretisch orientierten Autonomiekonzept stellt Schmenk noch fünf weitere Konzeptionen gegenüber (für eine ausführliche Beschreibung siehe Schmenk 2008: 52ff.) und erläutert z.B., dass das Selbstlernen durch seine Abhängigkeit von Lernmaterialien bzw. Ressourcen höchstens als Halb-Autonomie bezeichnet werden kann¹⁰⁸ und auch die Bedeutung von Lernstrategien für Autonomie nicht per se als Erfolgsgarant für den komplexen Sprachlernprozess gesehen werden kann (Schmenk 2008: 74ff.). Würffel (2006: 42) schlägt daher vor, von Autonomiegraden zu sprechen, nicht nur, weil es sich bei Autonomie um nicht klar definierbare Gegensätze handelt, sondern weil so auch die scheinbar paradoxe Forderung von Autonomie „als Voraussetzung wie auch als Ziel eines erfolgreichen Lernens“ aufgelöst werden kann.

Insgesamt lässt sich eine Dreiteilung erkennen, in der autonomes Lernen als „ein mentaler Prozess, eine Lernhandlung oder ein Lernkontext“ beschrieben wird (Schmelter 2004: 174).¹⁰⁹ Auch Nodari & Steinmann (2010: 1157) nehmen mit ihren Definitionen darauf Bezug, indem sie Autonomie in Bezug auf Lernkontext, -ort, -zeit und -rhythmus beschreiben (siehe Schmelters „Lernkontext“), als Übernahme von Verantwortung, was Lernziel, -inhalte, -materialien und Vorgehensweisen beinhaltet (siehe Schmelters „Lernhandlung“) und letztendlich als Fähigkeit der Steuerung und Reflexion eigener Lernprozesse (siehe Schmelters „mentaler Prozess“). In der vorliegenden Arbeit wird auf den Begriff

¹⁰⁸ Auf das Zusammenspiel von Selbst- und Fremdeinwirkung als Teil des Lernprozesses verweisen auch Bredella und Bleyhl und heben hervor, dass bei aller Aktivität und selbstständiger Planung Lernende nicht von der Welt als unabhängig gesehen werden können, sondern sich immer „an einem Gegenüber orientieren und auf es Rücksicht nehmen müssen“ (Bredella 1999: 38, vgl. auch Bleyhl 1999: 24).

¹⁰⁹ Neuner-Anfindsen fasst die Entwicklung z.B. wie folgt zusammen: „von einer situationalen hin zu einer psychologischen Beschreibung von Lernbedingungen, von einer sozialen hin zu einer individuellen Auffassung vom Lernenden und von einer Bedeutungsorientierung des Lernens (warum lernen Lerner und was lernen sie?) hin zu einer Orientierung an den Lernhandlungen (wie lernen sie?)“ (Neuner-Anfindsen 2005: 17).

Autonomie verzichtet und stattdessen von selbstgesteuertem Lernen gesprochen, was die dargestellten Aspekte von Schmelter (2004) und Nodari & Steinmann (2010) beinhaltet.

4.2.2. Selbstbestimmtes, selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, handelt es sich bei Autonomie um einen sehr vielfältigen Terminus, der mit Begriffen wie Selbstlernen, selbstgesteuertem Lernen, selbstbestimmtem Lernen, selbstorientiertem Lernen, individualisierter Instruktion etc. nicht in seiner Gänze erfasst werden kann und für den es oft keine einheitliche, allgemein akzeptierte Definition gibt (vgl. Deitering 1998: 155; Dickinson 1988: 9).

Da diese Begriffe oft auch synonym gebraucht werden, sollen sie hier kurz näher erläutert werden. Ein Vergleich zeigt, dass der Hauptunterschied darin liegt, welche Form(en) der Fremdsteuerung in Bezug auf den Lernprozess beinhaltet sind und inwieweit Selbststeuerung ermöglicht wird. Oft beinhalten die Begriffe dabei sowohl eine Fremd- als auch eine Selbststeuerung, je nach situativen Umständen und/oder der Interpretation der jeweiligen Autoren. Tabelle 9 verdeutlicht dies und trägt aus Definitionen und Angaben zusammen, welche Form der Selbst- und Fremdsteuerung bei den jeweiligen Begriffen beinhaltet ist, sofern diese Angaben von den Autoren gemacht wurden¹¹⁰:

	Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Selbstunterricht / self-instruction / individualisierte Instruktion (Dickinson 1988)	ggf. durch Lernmaterial oder auch Lehrperson in Form der Unterstützung beim Lernprozess	- in Form der Arbeit ohne <i>direkte</i> Kontrolle der Lehrperson
Selbstlernen (Rösler 2004) / self-access learning (Dickinson 1988)	ggf. durch didaktisches Material (insb. bei Selbstlernkursen)	- bzgl. der Organisation des Lernens (Lernort und Lernzeit) - in Form von Eigenverantwortung gegenüber dem Lernprozess - ggf. auch im Sinne einer kritischen Einstellung gegenüber didaktischem Material
selbstorganisiertes Lernen (Röll 2009)	Lernziel, Lernstoff, Lernumgebung	- Lernort und Lernzeit
selbstbestimmtes Lernen (Röll 2009; Rösler 2004)	Lernziel und Lernstoff	- Lernort, Lernzeit, Methode und weitgehend auch Lernumgebung
selbstgesteuertes Lernen (Mietzel 2007; Röll 2009) / self-direction (Dickinson 1988)		- Lernort, Lernzeit, Methode, Lernziel, Lernstoff und Lernumgebung - Lernkontrolle durch Selbstbeobachtung und Selbstbewertung sowie Selbstverstärkung (positiv oder negativ)

Tabelle 9: Überblick über Fremd- bzw. Selbststeuerung in verschiedenen Selbstlernformen

¹¹⁰ Die Tabelle strebt somit keinen Vergleich aller Begriffe zueinander an, sondern soll in erster Linie die unterschiedliche Sichtweise von Fremd- und Selbststeuerung verdeutlichen.

Die Begriffe Selbstunterricht (*self-instruction*) und individualisierte Instruktion (*individualised instruction*) werden von Dickinson (1988) als neutrale Begriffe eingeführt, die nicht näher bestimmen, von wem die Steuerung des Lernprozesses ausgeht. Bei Selbstunterricht ist jedoch angegeben, dass keine direkte Kontrolle durch die Lehrperson erfolgt, also davon auszugehen ist, dass hier zumindest die organisatorischen Elemente (Lernort, -zeit etc.) von den Lernenden selbst gesteuert werden können. Selbstlernen (*self-access learning*¹¹¹) hingegen meint selbstgesteuerte Lernende, die ohne direkte Kontrolle einer Lehrperson Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, bei der Ausführung aber durchaus „*expert help*“ (Dickinson 1988: 12) in Anspruch nehmen können, worunter Dickinson z.B. Lernmaterialien zählt.¹¹² Der Lernprozess ist also durch das Lernmaterial fremdgesteuert und Lernenden bleibt nur freigestellt, wann und (je nach Form des Materials) wo sie damit arbeiten möchten. Auch Rösler (2004) verbindet mit Selbstlernen die Nutzung von Lernmaterial, welches je nach Form eher stärker fremdgesteuert (z.B. bei Selbstlernkursen) oder weniger stark fremdgesteuert (z.B. bei ergänzendem Selbstlernmaterial für spezifische Fertigkeiten) gestaltet sein kann (vgl. Rösler 2004: 32f.).

Den Unterschied zwischen selbstorganisiertem und selbstbestimmtem Lernen beschreibt Röll wie folgt: „Selbstorganisiertes Lernen findet statt, wenn Ort und Zeit offen ist und die Lernziele, der Lernstoff und die Lernumgebung vorgegeben ist. Beim selbstbestimmten Lernen ist Ort, Zeit und Methode und weitgehend auch die Lernumgebung offen. Die Lernziele und der Lernstoff ist [sic] jedoch außen-gesteuert“ (Röll 2009: 12). In Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen¹¹³ stellt er fest, dass der Begriff oft verwendet wird, wenn nur einzelne Teile (z.B. Ort, Zeit und/oder Methode) selbstgesteuert, andere (z.B. Lernziel, Lernstoff, Lernweg etc.) aber fremdgesteuert bleiben und kommt somit zu dem Schluss, dass „[v]on selbstgesteuertem Lernen [...] im eigentlichen Sinne nur dann geredet werden [kann], wenn der Lernende Einfluss auf Ort, Zeit, Methode, Lernziele, Lernstoff und die Lernumgebung hat“ (Röll 2009: 12, vgl. auch Deitering 1998: 157¹¹⁴).

„Übereinstimmend ist die Bedeutung, die der Eigenverantwortung zugeschrieben wird, verwiesen wird zumeist auf die Unabhängigkeit der Lernenden von Zeit und Raum und ihren selbstbestimmten Umgang mit dem Lernstoff, oft wird auch auf notwendige Eigenschaften der Lernenden für selbstgesteuertes Lernen verwiesen: Es verlangt viel Disziplin, Selbstverantwortung und Organisationsfähigkeit.“ (Rösler 2004: 34)

¹¹¹ Da Dickinson *self-access learning* verstärkt unter dem Aspekt der Bereitstellung von Selbstlernmaterialien in Selbstlernzentren diskutiert, wurde hier als Übersetzung der Begriff „Selbstlernen“ gewählt.

¹¹² Neben Lernmaterialien, die bei der Organisation und Steuerung des Lernprozesses behilflich sein können, nennt Dickinson auch die Lehrperson, die als Ratgeber genutzt werden kann, zählt dies dann aber nicht mehr zum autonomen Vorgehen. Sie spricht weiter an, dass viele autonome Lernende jedoch mit anderen zusammenarbeiten und Autonomie daher keine Isolation impliziert (Dickinson 1988: 13), allerdings bleibt hier offen, ob eine Zuhilfenahme von *peers* (im Vergleich zu Lehrenden) dann eigentlich noch autonome Lernende beschreiben kann.

¹¹³ Einen guten Überblick über Problembereiche des selbstgesteuerten Lernens liefert Kraft (1999).

¹¹⁴ Deitering (1998) bezieht sich zwar nur auf die Begriffe selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen, kommt aber dabei zu ähnlichen Ergebnissen wie Röll (2009). Er sieht selbstgesteuertes Lernen auch immer als selbstorientiertes Lernen, weist allerdings auf folgende Unterschiede hin: „Der Begriff Selbstorganisation bezieht sich auf die aktive, eigenständige Strukturierung und Ordnung beim Lernen. Als selbstgesteuert sollte Lernen nur dann bezeichnet werden, wenn die Lernenden über Aufgaben, Methoden und Zeitaufwand zumindest mitentscheiden können“ (Deitering 1998: 157).

Neben lernerinternen Aspekten, die sich auf die Eigenverantwortlichkeit auswirken (siehe 3.4.2), muss jedoch auch die Lernumgebung mitbedacht werden. Digitale Technologien, denen u.a. eine größere Individualisierung zugeschrieben wird, können die Lernerautonomie auch einschränken, wenn Lernende z.B. durch eine Abhängigkeit von der Technologie davon abgehalten werden, Vokabeln zu memorieren, da sie sie durch ständige Zugriffsmöglichkeiten auf Online-Wörterbücher jederzeit (erneut) nachschlagen können (Reinders & White 2011: 2, siehe 7.5.4). Eine rigide Unterscheidung von Fremd- und Selbststeuerung kann als Unterscheidungskriterium, ob von autonomem Lernen gesprochen werden kann oder nicht, demnach nicht aufrechterhalten werden, denn die Möglichkeit zur selbstbestimmten Nutzung fremdgesteuerten Materials zeigt, dass es sich bei beiden Begriffen nicht um einander ausschließende Konzepte handelt, denn „[j]edes Lernen, das fremdgesteuert ist, enthält zumindest auch ein Minimum an Selbststeuerung. Ebenso lässt sich in jedem selbstgesteuerten Lernen auch ein Teil Fremdsteuerung ausmachen“ (Rösler 2004: 34, vgl. auch Dickinson 1988: 12; Kraft 1999: 835). Oder mit Deiterings Worten: „völlig selbstgesteuertes Lernen [ist] ebenso Utopie, wie es kein Lernen gibt, das ausschließlich fremdgesteuert ist“ (Deitering 1998: 155).

Des Weiteren ist bei der Diskussion um Selbststeuerung auch zu bedenken, dass das Konzept nicht darauf beschränkt ist, ob äußere Gegebenheiten (Material, Lehrmethode etc.) eine Selbststeuerung ermöglichen, sondern auch, ob diese von den Lernenden überhaupt genutzt wird (Stichwort: Lernmotivation) und bewusst reflektiert wird (Stichworte: Lernbewusstsein und Lernkompetenz) (vgl. Deitering 1998: 155; Rösler 2004: 36).¹¹⁵ Würffel verweist hier z.B. auf widersprüchliche Ergebnisse, bei denen zum einen *high-ability*-Lernende Materialien mit einer geringen Gelenktheit bevorzugen, andere Untersuchungen jedoch ergaben, „dass hochkompetente Lernende Methoden und Medien bevorzugen, die sie als strukturiert und anleitend empfinden, da sie glauben, sich mit diesen weniger anstrengen zu müssen“ (Würffel 2006: 52).

Nachdem deutlich wurde, dass der Begriff der (Lerner-)Autonomie in der Fremdsprachendidaktik nicht nur oft unzureichend differenziert verwendet wird, sondern auch immer noch einer eindeutigen Definition bedarf, wird hier von dem Modewort abgesehen und stattdessen der Terminus des selbstgesteuerten Lernens als Überbegriff für die damit verbundenen diversen Steuerungs- und Organisationsprozesse benutzt. In Anlehnung an Neuner-Anfindsen umfasst selbstgesteuertes Lernen demnach:

„alle Lernformen [...], in denen der Lernprozess von den Lernenden selbst bestimmt und verantwortet wird. Lernerautonomie bezeichnet folglich eine Form von Lernverhalten, bei dem der Lerner selbstgesteuert Entscheidungen bezüglich seiner Lernziele, seiner Lerninhalte, seines Lernvorgehens und der Evaluation seines Lernfortschritts trifft. Gemeint ist also eine explizite und bewusste Fähigkeit zu Lernen, die sowohl den Prozess, die Inhalte des Lernens und die Kontrolle sowohl des Lernerfolgs als auch des Lernverhaltens betrifft.“ (Neuner-Anfindsen 2005: 41)

Der Überbegriff schließt explizit neben einer engen Definition von Zeit- und Ortsunabhängigkeit eine selbstbestimmte Materialwahl bzw. methodische Umsetzung des Lernziels mit ein. Allerdings ist damit keine Einschränkung verbunden, ob bzw. inwieweit alle diese Faktoren vorliegen müssen. Denn auch bei einem eigenständig initiierten Wortschatzlernen wie in der vorliegenden Untersuchung darf nicht übersehen werden, dass dies immer noch im Rahmen einer fremdgesteuerten Lernsituation

¹¹⁵ Für Neuner-Anfindsen (2005: 19) liegt der Kern des Konzeptes der Lernerautonomie in dem Bewusstsein der Lernenden für die eigene Verantwortung im Lernprozess.

stattfindet, die den Einflüssen des institutionellen Lernens unterliegt (vgl. Rösler 1998: 8). Die Selbststeuerung der Lernenden kann also sowohl in einem engen Sinn (Material-/Ressourcenwahl) als auch in einem weiten Sinn (Bewusstheit über den Lernprozess in seiner Gänze) verstanden und angewandt werden und ist außerdem nicht an eine bestimmte Sozialform (Einzel-/Alleinlernen) gebunden. Insb. bei einem Untersuchungsgegenstand wie dem Wortschatzlernen, das traditionsgemäß als Selbstlernen verstanden wird, ist es wichtig auch Formen des Gemeinsam- und Voneinanderlernens zuzulassen (vgl. Rösler 2004: 38) – ob und wie diese genutzt werden, wird in Kapitel 7 diskutiert.

4.2.3. Selbstgesteuertes Lernen: Anforderungen an Lernende

Welche Anforderungen und Aktionen sind nun für Lernende mit selbstgesteuertem Lernen verbunden? Kraft (1999) stellt diesbezüglich anhand der Literatur folgendes Idealbild des selbstständigen Lernenden zusammen:

„Der autonome/selbstständige Lerner zeichnet sich v.a. dadurch aus, daß er ‚aktiv‘ ist bezogen auf verschiedene Aspekte des Lernens. Er ergreift die Initiative, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, setzt sich Lernziele und macht sich Pläne, um diese auch zu erreichen, greift situativ auf unterschiedliche Formen der Unterstützung/Lehre zurück, wählt geeignete Hilfsmittel beim Lernen und überprüft den Lernprozeß, verfügt über realistische Einschätzungen der eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen, verfügt über ein positives Selbstbild, das auf vergangenen Erfahrungen beruht, und kennt seine Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen.“
(Kraft 1999: 835-836)

Dass Lernende nur in den seltensten Fällen alle diese Punkte umsetzen, wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass hier unterschieden werden muss, ob Lernende die Anforderungen kognitiv zwar erfüllen können, sie aber aus irgendwelchen Gründe nicht oder nicht alle umsetzen, oder ob sie die Anforderungen nicht erfüllen können, weil sie kognitiv (sowie motivational und/oder situativ) dazu nicht in der Lage sind (vgl. Kraft 1999: 839).

Schiefele & Pekruns (1996) Rahmenmodell des selbstgesteuerten Lernens (siehe Abbildung 6) liefert einen Überblick über die sowohl intern als auch extern gesteuerten Aspekte¹¹⁶, die auf den Lernprozess einwirken und somit das Lernprodukt beeinflussen können (siehe hierzu auch 3.4.2).

¹¹⁶ Kraft (1999: 835) wählt hierfür die Ausdrücke „lernerseitige“ (kognitive und motivationale) und „situative“ Komponenten, die über erfolgreiches selbstgesteuertes Lernen entscheiden.

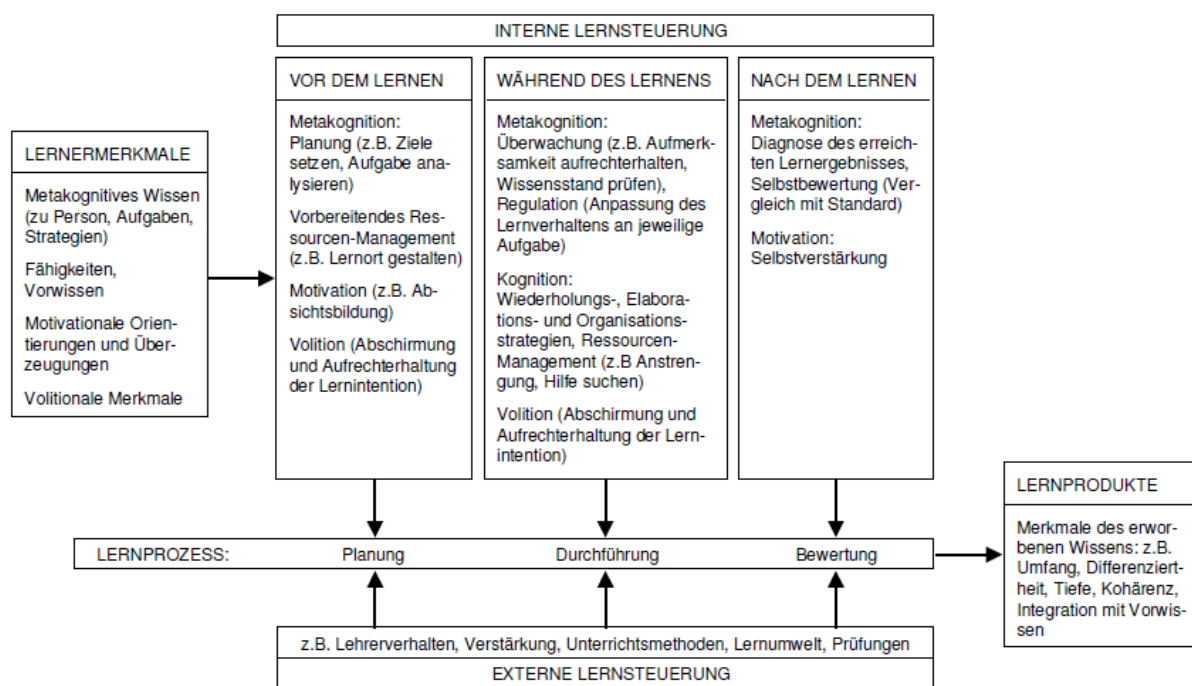


Abbildung 6: Integratives Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens (Schiefele & Pekrun 1996: 271)

Wie aus Abbildung 6 deutlich wird, nennen die Autoren als Beispiele für externe Lernsteuerung Lehrerverhalten, Verstärkung, Unterrichtsmethoden, Lernumwelt, Prüfungen und Schulorganisation. Mit Hinblick auf digitale Ressourcen und Materialien spielen hier heutzutage auch noch die Verfügbarkeit passender Endgeräte und ggf. die Internetverfügbarkeit und -geschwindigkeit eine Rolle. Als weitere externe Einflüsse auf die zur Verfügung stehende Selbstlernzeit nennen Deepwell & Malik (2008: 5f.) noch „threats [that] can come externally from the demands of income generation to cover fees and living expenses, social pressures and an overloaded curriculum, together with a declining staff:student ratio“, was insb. mit Hinblick auf das in der vorliegenden Untersuchung gewählte Setting eines Studiums in Großbritannien nicht zu unterschätzende Faktoren sind.

Einflussfaktoren auf die interne Lernsteuerung sind laut Schiefele & Pekrun (1996) Metakognition, Kognition, Motivation und Volition. Metakognitives Wissen spielt in allen drei Phasen der Planung, Durchführung und Bewertung eine wichtige Rolle; Motivation zu Beginn und am Ende des Lernprozesses und Volition in Form der Umsetzung der Lernintention in der Planungs- und Durchführungsphase.¹¹⁷ Von besonderem Interesse ist hier das für die Planungs- und Durchführungsphase angeführte Ressourcenmanagement, worunter im Rahmen dieser Arbeit auch das (mediale) Angebot an Lernressourcen gefasst wird. Genau hier liegt eine große Schwierigkeit, denn die Wahl geeigneter Lerntechnologien und -ressourcen stellt die Lernenden in der Planungs- und Durch-

¹¹⁷ Auch Oxford misst der Motivation und Volition von Lernenden große Bedeutung zu: „Owing to conditioning by the culture and the educational system, however, many language students (even adults) are passive and accustomed to being spoon-fed. They like to be told what to do, and they do only what is clearly essential to get a good grade – even if they fail to develop useful skills in the process. Attitudes and behaviors like these make learning more difficult and must be changed, or else any effort to train learners to rely more on themselves and use better strategies is bound to fail. Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to *want* greater responsibility for their own learning“ (Oxford 1990b: 10, Herv. i. Orig.).

führungsphase vor eine nicht zu unterschätzende Herausforderung (siehe 5.2.4). So müssen Lernende z.B.

„in der Lage sein, das vorhandene Material einzuschätzen. Das heißt, er sollte zum einen feststellen können, was für ihn wann relevant ist, *er muss die Vielfalt des medialen Angebots zumindest wahrnehmen* und in Bezug auf seinen eigenen Lernprozess einschätzen können und er muss schließlich in der Lage sein, aus dem vielfältigen Angebot eine Auswahl zu treffen, die seinem Lernweg nützt.“ (Rösler 2004: 42, Herv. SK)

Einer solchen Einschätzungsfähigkeit geht voraus, dass – wie im Zitat hervorgehoben – das Angebot zunächst wahrgenommen wird und die Nutzungsmöglichkeiten von Materialien umfassend erkannt werden. Dies ist im Hinblick auf digitale Ressourcen und deren rasanter Entwicklung nicht immer einfach. Zumeist beschränkt sich die Materialsuche (ähnlich wie die Wahl der Lernstrategien, siehe 4.3) auf Möglichkeiten, die aus dem schulischen Lernen noch bekannt sind, von Freunden, *peers* und/oder Lehrpersonen empfohlen wurden bzw. in Foren oder durch eine Internetsuche gefunden wurden (siehe 7.3).

Da das Selbststudium immer mehr an Bedeutung gewinnt und auch immer mehr Zeit im Vergleich zu den tatsächlichen Kontaktstunden einnimmt – Studierende verbringen mindestens zwei Drittel der als *workload* veranschlagten Zeit außerhalb des Klassenzimmers¹¹⁸, ist es daher wichtig, dass die Studierenden (auch im Sinne eines lebenslangen Lernens) über geeignete Strategien und Ressourcen verfügen, wie sie selbstständig ihre Fremdsprachenkenntnisse aufrechterhalten und verbessern können. In der Ausbildung dieser Kompetenz müssen sie unterstützt und begleitet werden (vgl. De Florio-Hansen 2004: 107). Es wird deutlich, dass die Übertragung des gesamten Lernprozesses auf Lernende eine erhebliche Belastung mit sich bringen kann, die einer Beratung und Unterstützung bedarf, damit von den Freiheiten und Optionen selbstgesteuerten Materials profitiert werden kann (vgl. Launer 2002: 43; Rösler 2004: 10).¹¹⁹ Denn auch wenn Kraft (1999: 841) Studierende als „geübte Lernende“ bezeichnet, die sich tatsächlich im Kontext ihres Studiums dem selbstgesteuerten Lernen nicht wehren können, so kann durch den Besuch einer Hochschule nicht automatisch darauf geschlossen werden, dass selbstgesteuertes Lernen tatsächlich von allen Lernenden (gemäß den universitären Anforderungen) umgesetzt werden kann.

Auf geeignete Hilfsmittel zurückzugreifen hängt oft stark davon ab, welche Materialien oder Formen der Unterstützung bekannt sind. Wolffs (2003: 322) Aussage, dass Materialien für selbst gesteuertes Lernen inzwischen zwar komplexer, aber dennoch instruktivistisch aufgebaut sind, d.h. der „Lernprozess von außen initiiert, kontrolliert und evaluiert wird“, muss für das selbstgesteuerte Lernen nicht

¹¹⁸ Seit dem Bologna-Prozess ist in den relativ neuen Studiengängen das Selbststudium als Teil der studentischen Arbeitsbelastung (*workload*) in den Studienordnungen fest verankert. Was vor der Modularisierung der Studiengänge nicht erfasst wurde, wird jetzt mit Zahlen versehen, auch wenn diese nur einen Richtwert darstellen. Diese Einschätzung der studentischen Arbeitsbelastung wird allerdings europaweit nicht einheitlich gehandhabt. Während in Deutschland i.d.R. zwei Drittel der gesamten Arbeitsbelastung eines Moduls auf das Selbststudium fallen, so kann dies in England bis auf einen Anteil von fast drei Viertel steigen (in Deutschland zählt ein ECTS-Punkt 30 Arbeitsstunden, in England 1 credit 10 Arbeitsstunden – hier sind die Semester aber kürzer und Kurse beinhalten außerdem vorlesungsfreie Wochen – sogenannte *reading weeks*).

¹¹⁹ Diese Anleitung wird bei bestimmten digitalen Materialien z.B. auch anhand von tatsächlichen oder implizierten Tutoren sowie auch in Form von automatischer Überwachung des Lernprozesses und Übernahme metakognitiver Schritte wie das Setzen und/oder Erinnern an Testintervalle deutlich (siehe Kapitel 5).

zwangsweise von Nachteil sein. Insb. Lernende, denen es schwerfällt, das eigene Lernen zu initiieren und/oder zu überwachen, können von so einer Unterstützung profitieren, die während des Unterrichts i.d.R. von der Lehrperson übernommen wird. Im Hinblick auf das Selbstlernen „scheint es so, als sei [...] der Lehrer als Sprachlernberater und als Organisator von Material besonders gefordert, vor allem in Hinblick darauf, dass er durch Informationen, Aufgabenstellungen und Beratungen dazu beiträgt, dass die Lernenden tatsächlich Annäherungen an autonomes Lernerverhalten entwickeln“ (Rösler 2004: 200).

Es gilt also insb. bei dem zumindest in großen Teilen außerhalb des Unterrichts stattfindenden Wortschatzlernen darum, inwieweit die Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen gegeben sind bzw. unterstützt werden können. Im folgenden Kapitel werden daher einige Aspekte besprochen, die das Wortschatzlernen ‚einfach‘ bzw. ‚schwierig‘ gestalten können.

4.2.4. Herausforderungen selbstgesteuerten Wortschatzlernens

Im Vergleich zum schulischen Fremdsprachenunterricht wird im universitären Bereich Wortschatzarbeit nicht mehr als zentrale Aufgabe der Lehrperson verstanden. Es wird von einem gewissen Maß an selbstständiger Lernkompetenz ausgegangen, die auf vorheriger Lernerfahrung basiert. Diese gestaltet sich jedoch in Anbetracht der sehr individuellen Lernbiografien oft sehr unterschiedlich. Darüber hinaus können Schwierigkeiten auch linguistischer Natur sein, diese wurden jedoch bereits in Kapitel 2.4 besprochen.

De Florio-Hansen (2004: 85f.) führt diverse Gründe an, warum sich das Wortschatzlernen für das selbstgesteuerte Fremdsprachenlernen eignet. Darunter zählen a) die Auswahl eines eigenen Lernwortschatzes, b) einfache Selbstkontrolle, c) das Vorwissen über geeignete Lernstrategien und d) Nützlichkeit von inzidentellem Lernen. Diese Aspekte werden im Folgenden näher beschrieben und mit potenziellen Schwierigkeiten bzgl. des selbstgesteuerten Wortschatzlernens kontrastiert, um so die Herausforderungen für die Lernenden zu verdeutlichen.

a) Individueller Lernwortschatz

„Auf der lexikalischen Ebene ist es für Fremdsprachenlernende leicht, sich geeignete Ausschnitte des Wortschatzes selbst auszuwählen und für das Lernen aufzubereiten. Studierende sind in den einzelnen Lernbereichen mit einer Fülle von Texten in der Zielsprache konfrontiert, die lernenswertes Vokabular enthalten. Eigene Lektüre und Medienkonsum (Film, Video, Musik) bieten weitere Gelegenheiten zur selbständigen Wortschatzarbeit.“ (De Florio-Hansen 2004: 85)

Die Herausforderung besteht hier in der Frage, was überhaupt lernenswert ist. Dies ist noch relativ einfach zu entscheiden bzgl. Wortschatz, der auf individuelle Interessen eingeht, aber sehr viel schwieriger, wenn das Lernziel darin besteht sich Wortschatz von einem ‚ausreichenden‘ Umfang anzueignen, um diverse kommunikative Handlungen adäquat meistern zu können und/oder eine Prüfung zu bestehen. Hier kann z.B. die Wortschatzfrequenz ein Mittel sein, die Auswahl des Lernwortschatzes zu steuern (siehe 2.2).

b) Einfache Selbstkontrolle

„Die Selbstkontrolle ist bei der Wortschatzarbeit relativ leicht zu bewerkstelligen.“
(De Florio-Hansen 2004: 85)

Inwieweit die Selbstkontrolle tatsächlich einfach zu bewerkstelligen ist, hängt jedoch davon ab, auf welche der vielen Erwerbsebenen beim Wortschatzlernen der Fokus gelegt wird. Ein Paar-Assoziationslernen ist tatsächlich einfach überprüfbar, Wortgruppen oder Wortzugehörigkeiten sowie kontextuell situierte Anwendung ist jedoch sehr viel aufwändiger selbst zu kontrollieren bzw. bedarf einer Rückmeldung durch einen Experten.

c) Vorwissen über geeignete Lernstrategien

„Obgleich alle sprachlichen Lernprozesse bei einzelnen Lernenden unterschiedlich verlaufen, gilt Wortschatzarbeit als besonders individuell. Das hängt damit zusammen, dass die meisten Lernenden im Laufe der Jahre eigene Techniken und Strategien ausgebildet haben, mit deren Hilfe sie Vokabeln ihrer Meinung nach am besten lernen können.“ (De Florio-Hansen 2004: 85)

Inwiefern Lernstrategien als geeignet oder effektiv eingestuft werden können, hängt von diversen Faktoren ab. Sich ändernde individuelle und institutionell vorgegebene Lernziele bedürfen aber u.U. unterschiedlicher Lernstrategien. Das heißt, dass ggf. bekannte Strategien sich ändernden Anforderungen (z.B. dem Wechsel von Schule zu Studium) angepasst werden müssen. Hierfür ist auch ausschlaggebend, inwieweit Wissen über geeignete Strategien vorhanden ist und der eigene Lernfortschritt entsprechend überwacht wird, um die Nützlichkeit der eingesetzten Strategien einschätzen zu können.

d) Nützlichkeit von inzidentellem Lernen

„Aufenthalte im Zielsprachenland und regelmäßige Kontakte zu *native speakers* im eigenen Land gelten als zusätzliche Möglichkeiten, den Wortschatz ohne allzu große Anstrengung zu erweitern.“ (De Florio-Hansen 2004: 85-86, Herv. i. Orig.)

Inzidentelles Wortschatzlernen findet tatsächlich im Vergleich zu intentionalem Lernen relativ mühelos statt. Je nach Lernziel (z.B. welche Wörter bis wann und wie gut beherrscht werden sollen) müssen jedoch die Voraussetzungen für einen *regelmäßigen*, verständlichen Input und *bedeutungsvolle* Kommunikationsanlässe zu Muttersprachlern (sofern vorhanden) gegeben sein und von den Lernenden auch entsprechend genutzt werden. Die Herausforderung besteht darin, vorhandene Angebote wahrzunehmen und sich neben den Möglichkeiten auch der Grenzen inzidentellen Lernens für den Wortschatzerwerb bewusst zu sein (siehe 3.5.2.1)

Es zeigt sich also, dass sich Wortschatzlernen unter optimalen Bedingungen durchaus für das selbstgesteuerte Lernen eignet, dies aber voraussetzt, dass sich die Lernenden ihres eigenen Lernvorgehens bewusst sind, es kritisch überwachen und über interne und externe Ressourcen verfügen, um den Lernprozess zu unterstützen und zu optimieren.

4.3. Sprachlernstrategien allgemein

Mitte der Siebziger Jahre übte Rubin Kritik an der Annahme, dass Tests zur Sprachlerneignung¹²⁰ wenig darüber aussagen, wie man die Fähigkeit zum Sprachenlernen verbessern kann:

¹²⁰ Die Sprachlerneignung wird i.d.R. durch Tests erhoben, die die Fähigkeit überprüfen, mit Lauten, grammatischen Strukturen, Regelableitung etc. umzugehen – siehe hierzu als Beispiel den Modern Language Aptitude Test [MLAT] von Carroll & Sapon (1959), der „phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit sowie die Fähigkeit zum Auswendiglernen misst“ (Hufeisen & Riemer 2010: 745f.).

„For the student who wants to improve his learning, aptitude tests don't give enough detailed information about the kinds of habits a learner will need to develop. Rather than letting him just admire the good student and feel inferior, we need to isolate what the good learner does – what his strategies are – and impart his knowledge to less successful learners.“ (Rubin 1975: 42f.)

Sie befragte und beobachtete daraufhin erfolgreiche Fremdsprachenlernende und sammelte so Eigenschaften eines *good language learners*, was einen der ersten Versuche darstellt, Sprachlernstrategien aufzulisten. Ein guter Sprachenlernender verfügt demnach über die folgenden Eigenschaften:

- „ is a willing and accurate guesser. [...]
- has a strong drive to communicate, or to learn from a communication. [...]
- is often not inhibited. [...] He is willing to make mistakes in order to learn and to communicate. [...]
- is constantly looking for patterns in the language [...]
- practices [...]
- monitors his own and the speech of others [...]
- attends to meaning. [...] He attends to the context of the speech act, he attends to the relationship of the participants, he attends to the rules of speaking, he attends to the mood of the speech act.“ (Rubin 1975: 44ff.)

Über die Jahre wurde dieser Katalog von verschiedenen Personen erweitert und zunehmend kategorisiert (siehe 4.3.2). Insgesamt lassen sich zwei Strömungen beobachten, wie erfolgreiches Lernen verstanden und welche Rolle Lernstrategien darin zugewiesen wird: eine nordamerikanische und eine europäische (Bimmel 2012: 4). Rubin ist mit ihrem Versuch der Verbesserung durch die Übertragung von Handlungsweisen erfolgreicher Lernender auf weniger erfolgreiche Lernende der nordamerikanischen Tradition zuzurechnen. Dies wird jedoch kaum mehr umgesetzt, da inzwischen allgemein akzeptiert ist, dass Erfolg oder Misserfolg von einem Zusammenspiel diverser Variablen wie Lernstrategien, Motivation, Einstellung zur Fremdsprache oder den Lernmaterialien etc. bedingt ist (vgl. Schmitt 1997: 199). In der europäischen Tradition hingegen werden Lernstrategien als *ein* Teil der Lernerautonomie gesehen (vgl. Tönshoff 2007: 332f.), die „neben anderen Bausteinen wie: Selbstmotivation, Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbststeuerung sowie zur Zusammenarbeit mit anderen“ (Bimmel 2012: 4) als Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen gelten.

Eine Unterscheidung in gute oder schlechte Lernende ist – auch in weniger polarisierenden Ausdrucksvarianten¹²¹ – so nicht übergreifend durchführbar, denn oft werden dabei interne und externe Einflussfaktoren wie z.B. Vorwissen, Autonomiegrad, Leistungswille etc. außer Acht gelassen bzw. nicht gleichwertig in die vorgenommenen Unterteilungen einbezogen, was sich auf die Korrelation von Leistung und kognitiver Fähigkeit auswirkt (vgl. Würffel 2006: 49; siehe auch 4.3.1.3). Des Weiteren muss beachtet werden, dass auch weniger erfolgreiche Lernende Strategien verwenden, diese aber oft weniger geschickt an die aktuellen Aufgaben anpassen (Stichwort: *strategy orchestration*¹²², vgl.

¹²¹ Würffel (2006: 49) führt weitere Bezeichnungen aus der Literatur an, wie Lernende unterschieden werden, z.B. stark versus schwach, hochkompetent und niedrigkompetent, effizient versus weniger effizient, lerngewandt versus lernungewandt etc. und sie merkt an, dass diese Form der Unterscheidung besonders häufig beim Lernen mit digitalen Medien auftaucht.

¹²² „The *orchestration* metaphor is often employed to convey the idea that strategies need to be harmonised with each other if they are to produce the desired learning outcome. [...] The importance of being able to

Anderson 2002: 4; Oxford 1994: 3) und seltener metakognitive Strategien verwenden (Neuner-Anfindsen 2005: 142ff.). Der bloße Einsatz von Strategien an sich muss demnach noch kein besseres Vorgehen beim Lernen beschreiben, sondern es ist wichtig, welche Strategie(n) eingesetzt werden und wie.

Im Folgenden werden zunächst die verschiedenen Begriffe Lernstrategie versus Lernstil bzw. Strategie versus Technik erläutert und anschließend Klassifikationen zu Lernstrategien vorgestellt, bevor abschließend näher auf Einflussfaktoren auf die Strategiewahl eingegangen wird.

4.3.1. Definition und Charakteristika des Begriffs

Seit sich der Fokus ab den 1970er Jahren von äußeren Faktoren hin zu inneren Lernvorgängen verschoben hat und nach und nach das Forschungsinteresse an Sprachlernstrategien wuchs, wurden in zahlreichen Publikationen diverse Vorgehensweisen vorgestellt, die das Sprachenlernen positiv unterstützen (z.B. Bimmel 1993, 2010; Chamot, Barnhardt, Beard El-Dinary & Robbins 1999; Cohen 2011; Oxford 1990b; Rampillon 1996, 2003; Schmitt 1997; siehe auch Grenfell & Macaro 2007 für einen historischen Überblick). Da hierbei neben Lernstrategien auch Bezeichnungen wie Lernerstrategien, Lernstil, Lerntyp oder Lerntechnik benutzt werden, werden diese Begriffe im Folgenden genauer beschrieben und so die in dieser Arbeit verwendete Definition herausgearbeitet.

4.3.1.1. Lernstrategie versus Lernstil und Lerntyp

Während Lernstrategien als bewusste und planvoll eingesetzte Vorgehensweisen für bestimmte Situationen beschrieben werden, die flexibel gehandhabt und verändert werden können (vgl. Aguado 2016b: 262; Rampillon 1996: 14f), werden Lernstile¹²³ i.d.R. als zumeist situations- und aufgabenunspezifische, relativ stabile, nicht direkt beobachtbare und zumeist nicht bewusste Präferenzen bezeichnet.¹²⁴ Auch Oxford trennt deutlich zwischen Lernstilen (relativ fest) und Lernstrategien (relativ variabel):

„[s]ome aspects of learner's makeup, like general learning style or personality traits, are very difficult to change. In contrast, learning strategies are easier to teach and modify.“ (Oxford 1990b: 12)

Lernstile werden weiterhin als zumeist bipolar¹²⁵ beschrieben (z.B. bzgl. Feldabhängigkeit und Feldunabhängigkeit, Extroversion und Introversion, Reflexivität und Impulsivität oder diverser Präferenzen

select and orchestrate appropriate strategies is underlined by two well-known studies of unsuccessful learners. Both Porte (1988) and Vann and Abraham (1990) discovered that their unsuccessful learners in fact used many strategies: the problem was not so much with the quantity or with the frequency. However, these students were not always able to select strategies appropriate for themselves, their situation or the task at hand, and they were not able to use them effectively in combination“ (Griffiths 2013: 18, Herv. i. Orig.).

¹²³ Grotjahn merkt an, dass ‚Lernstil‘ „in der Fachliteratur inkonsistent und häufig auch unscharf verwendet“ wird und „nicht selten entweder gar nicht oder nur unzureichend zwischen Lernstilen und kognitiven Stilen (oder auch Denkstilen) differenziert“ wird (Grotjahn 2003: 326). Lernstil sei für einige Autoren der Unterbegriff zu kognitivem Stil, für andere der Oberbegriff.

¹²⁴ Aguado (2016b) merkt diesbzgl. jedoch an, dass es zu untersuchen gilt, ob „Lernstile tatsächlich tief in der Persönlichkeit eines Individuums verankerte invariante und weitgehend unbewusste Dispositionen [sind], oder [...] sich im Laufe einer Lernbiografie z.B. durch Reifung, Einsicht oder Training ändern [können]“ (Aguado 2016b: 262).

¹²⁵ Einen guten Überblick über die verschiedenen Beschreibungen von Lernstilen in Form divergenter Pole liefert Würffel (2006: 46f.), die nach Art der Informationsverarbeitung (kognitiver und exekutiver Aspekte), perzeptiver Vorlieben, psychischer Disposition und hinsichtlich sozialer Komponenten unterscheidet und jede Typisierung mit Literaturangaben belegt.

für Wahrnehmungskanäle wie visuell, auditiv, taktil etc., vgl. Aguado & Riemer 2010: 854ff.), „wobei es sich um ein Kontinuum handelt und keiner der beiden Pole eine notwendigerweise wünschenswerte Eigenschaft bezeichnet“ (Grotjahn 2003: 327). Bei Lernstilen handelt es sich also um „ein individuelles Präferenz-Konstrukt zur Beschreibung der Art, wie ein Individuum bevorzugt Informationen wahrnimmt und verarbeitet“ (Aguado 2016b: 263).

In Bezug auf die teilweise unklare Trennung von Lernstil, Lerntyp und Lernstrategien bietet Aguado einen Erklärversuch, der das Verhältnis der Konstrukte zueinander verdeutlicht:

„Die Begriffe Lerntyp, Lernstil (bzw. kognitiver Stil) und Lernstrategie stehen in einem Inklusionsverhältnis zueinander, das durch einen abnehmenden Grad an Abstraktion gekennzeichnet ist. Zwischen den Konstrukten besteht ein hierarchisches, interdependentes Verhältnis dergestalt, dass sich der Lerntyp als invariante Disposition in bestimmten Lernstilen reflektieren und manifestieren kann. Diese Stile setzen sich wiederum aus Lernstrategien zusammen, die sie gleichzeitig widerspiegeln und beeinflussen. Der Lernstil kann somit als vermittelnde Instanz zwischen dem Lerntyp auf der einen Seite und Lernstrategien auf der anderen betrachtet werden.“ (Aguado 2001: 754)

Lerntypen können demnach als weit gefasste Konstrukte auf einer übergeordneten Ebene verstanden werden; dazwischen stehen Lernstile und schließlich Lernstrategien als konkrete Handlungen, die auf der untersten Ebene angesiedelt sind. Die jeweils höhere Ebene kann die unteren Ebenen beeinflussen (vgl. auch Grotjahn 2003: 327; Neuner-Anfindsen 2005: 138; Oxford 1990b: 11). An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Lernstrategien bzw. das lernstrategische Vorgehen darüber hinaus auch von anderen lernerinternen und -externen Faktoren beeinflusst werden können (siehe 3.4.2).

4.3.1.2. Strategie versus Technik

Eine ähnliche Darstellung nach Grad der Konkretisierung ist auch bezüglich der Begriffe Strategie und Technik möglich. Cohen (1996: 5) schildert anhand eines Beispiels der Verbesserung des Leseverständnisses, dass der Begriff Strategie sowohl für generelle Vorgehensweisen als auch spezifische Aktionen oder Techniken zum Lernen einer Fremdsprache genutzt wird. Überträgt man das Beispiel auf den Kontext des Wortschatzlernens, könnte es folgendermaßen lauten:

Das Grobziel ist den Wortschatz zu verbessern, insbesondere die Erweiterung des produktiven Wortschatzes (Feinziel). Als allgemeine Vorgehensweise wird beschlossen, an einem Tandemlernen teilzunehmen (soziale Strategie). Dabei werden Themen aus dem Unterricht aufgegriffen (Steuerungsstrategie) und aus der Kommunikation nützliche Redemittel auf Kärtchen notiert, die anschließend zum Selbsttesten benutzt werden (Memorierungsstrategie). Die Kärtchen werden als Unterstützung in der nächsten Tandemsitzung benutzt, um die Redemittel im Gespräch anzuwenden (Stützungsstrategie/Sprachanwendungsstrategie).

Im Vergleich dazu gibt es auch Meinungen, die die beiden Begriffe trennen. So beschreibt z.B. Rampillon (2003) den Unterschied wie folgt:

„Will man Lerntechniken und mit ihnen oft verwechselte Lernstrategien [...] begrifflich auseinanderhalten, so kann man unter einer Lerntechnik eher eine Einzelmaßnahme verstehen, wie z.B. das Nachschlagen in einem Wörterbuch. Von einer Lernstrategie würde man dann sprechen, wenn verschiedene Einzel-

verfahren systematisch gebündelt werden. Dies ist meist bei komplexeren Lernvorgängen der Fall, etwa beim selbstständigen Erschließen eines Lesetextes. [...] Es kommt immer wieder vor, dass diese terminologische Trennung nicht durchgehalten wird. Der Begriff der ‚Strategie‘ scheint sich im Fachjargon durchzusetzen.“ (Rampillon 2003: 340)

Zwischen den Begriffen Lernstrategien und Lerntechniken wird jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht unterschieden, sofern sich die Bezeichnung nicht in der allgemeinsprachlichen Verwendung etabliert hat (wie z.B. bei *Mnemotechniken*, die den Memorierungsstrategien zuzuordnen sind, siehe 4.3.2). Stattdessen werden in Anlehnung an Martinez (2016b: 372) Lernstrategien als der hierarchiehöhere Prozess im Vergleich zu Lerntechniken bzw. Prozeduren verstanden, welche dementsprechend Teilhandlungen von Strategien darstellen.

4.3.1.3. Lernerstrategien

Neben Lernstrategien ist in der Literatur auch der Begriff Lernerstrategien zu finden, der nicht immer und teilweise unterschiedlich deutlich von Lernstrategien getrennt wird – z.B. als Oberbegriff für Lern- und Sprachverwendungsstrategien (Edmondson & House 1993: 236; Tönshoff 2003: 332). Prokop (1993: 12) versteht Lernerstrategien als Strategien, die von den Lernenden verwendet werden; auch Edmondson & House (1993: 236-237) heben die „aktive, gestaltende und reflektierende Tätigkeit der Lernenden“ im Vergleich zu Lernstrategien positiv hervor. Da aber letztendlich alle Lernstrategien von Lernenden verwendet werden und fraglich ist, inwieweit bzw. wie stark damit eine Reflexion des Lernprozesses verbunden ist (oder ob es sich z.B. um eine Macht der Gewohnheit handelt), wird im Rahmen dieser Arbeit zwischen den beiden Begriffen nicht unterschieden und stattdessen von Lernstrategien als Oberbegriff gesprochen.

4.3.2. Klassifikationen von Lernstrategien

In der Lernstrategieforschung sind deskriptive Forschungsansätze darauf bedacht, den Strategiegebrauch zu beschreiben, um z.B. Inventare und Klassifikationen zu erstellen.¹²⁶ Im Folgenden werden überblicksartig Klassifikationen zu allgemeinen Sprachlernstrategien vorgestellt; konkretere Auflistungen zu Wortschatzlernstrategien sowie die in der vorliegenden Arbeit verwendete Klassifizierung werden in 4.4 besprochen.

Zu den ersten Klassifizierungsversuchen allgemeiner Lernstrategien zählt der von Weinstein und Mayer (1986: 16-17), in dem die Autoren die folgende Unterteilung in acht Klassen vornahmen:

- 1+2: Wiederholungsstrategien jeweils bei einfachen und komplexen Anforderungen – z.B. mehrmaliges Aufsagen; Herausschreiben, Unterstreichen, Markieren
- 3+4: Elaborationsstrategien jeweils bei einfachen und komplexen Anforderungen – z.B. bildliche Vorstellung, Beispielsätze; Umschreiben, Zusammenfassen, Verknüpfung mit Vorwissen
- 5+6: Strukturierungsstrategien jeweils bei einfachen und komplexen Anforderungen – z.B. Gruppieren, Ordnen; Entwerfen einer Hierarchie/eines Diagramms
- 7: Lernstrategien zur Verständniskontrolle
- 8: Affektive Strategien – z.B. aufmerksam/entspannt sein, Ängste überwinden

¹²⁶ Andere deskriptive Forschungsansätze fokussieren hingegen einen bestimmten Aspekt (z.B. Motivation, Geschlecht, Alter, kultureller Hintergrund, Einstellung etc.) (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 9). Daneben gibt es noch interventionalistische Forschungsansätze, die sich mit der Effektivität der ausgewählten untersuchten Strategien auseinandersetzen.

Wenige Jahre später veröffentlichte Oxford (1990b: 16) eine Klassifikation speziell für das Sprachenlernen, in der sie Sprachlernstrategien in direkte Strategien (Memorierungsstrategien, kognitive Strategien und Kompensationsstrategien) und indirekte Strategien (metakognitive, affektive und soziale Strategien)¹²⁷ einteilte und jeweils den Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören zuordnete. Direkte Strategien beziehen sich direkt auf den Lernstoff, während indirekte Strategien den Lernprozess indirekt aber deswegen nicht weniger stark beeinflussen (Oxford 1990b: 11-12). Begünstigt durch die Verlagerung des Forschungsinteresses von der Instruktion hin zu den in den Lernenden ablaufenden Lernprozessen und kombiniert mit den ernüchternden Erfahrungen mit dem Sprachlabor nahm fortan auch die soziale und affektive Komponente beim Fremdsprachenlernen – z.B. der Kontakt zur Lehrperson bzw. zu Muttersprachlern oder anderen Lernenden in Form von kooperativen Strategien etc. – Einzug in die Debatte um Lernstrategien (vgl. auch O'Malley & Chamot 1990).

Sowohl die von Weinstein & Mayer (1986) als auch die von O'Malley & Chamot (1990) oder Oxford (1990b) genannten Strategien stellen auch für Publikationen neueren Datums eine Grundlage dar. Die Klassifizierung von Lernstrategien ist zwar bis heute noch nicht standardisiert¹²⁸, dennoch besteht Konsens darüber, „that learning strategies involve the use of cognition, metacognition, motivation, affect, and behavior to increase the probability of succeeding in learning, creating meaningful and retrievable memories, and performing higher-order cognitive tasks, such as problem solving“ (Weinstein, Acee & Jung 2011). Insgesamt lassen sich in den diversen Auflistungen drei Hauptkategorien erkennen: kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien. Letztere werden von einigen Autoren auch als Stützstrategien bezeichnet und können weiter in interne und externe ressourcenbezogene Strategien unterteilt werden: „Zu den internen ressourcenbezogenen Lernstrategien zählen die Regulation der eigenen Aufmerksamkeit und Anstrengung. Externe ressourcenbezogene Lernstrategien umfassen die Gestaltung der sachlichen und personalen Lernumgebung“ (Händel 2018: o.S.). Obwohl in der Literatur für diese dritte Kategorie diverse Bezeichnungen genutzt werden (siehe Würffel 2006: 77), scheint die Formulierung ‚ressourcenbezogene Strategien‘ für die vorliegende Arbeit am geeignetsten, da sie motivationale, soziale, affektive, volatile Strategien sowie Strategien zum Selbstmanagement und Ressourcenmanagement vereint.

¹²⁷ Kognitive Strategien beziehen sich auf den eigentlichen Lernvorgang und beinhalten Strategien, mittels derer das Lernmaterial direkt verarbeitet oder manipuliert/strukturiert wird (vgl. Nückles 2018). Metakognitive Strategien hingegen beziehen sich auf die Steuerung und Kontrolle der kognitiven Strategien. Sie haben die Planung, Überwachung und Bewertung des Lernprozesses zur Aufgabe (vgl. Hasselhorn & Labuhn 2018). Unter affektiven Strategien versteht man verhaltensbezogene Vorgehensweisen, die auf emotionale und motivationale Aspekte beim Lernen eingehen. Soziale Strategien betonen den interpersonalen und kommunikativen Aspekt beim Lernen.

¹²⁸ Weitere Klassifizierungsversuche stammen z.B. von Brünken & Seufert (2006: 30ff), die sich in ihrer Behandlung auf kognitive Strategien beschränken und von kognitiv kapazitätsoptimierenden und kognitiv selektionsunterstützenden Strategien sprechen, welche die folgenden Bereiche abdecken: kognitiv kapazitätsoptimierende Strategien (Strategien zur Optimierung der Ressourcenverteilung; Strategien zur Reduktion der Ressourcenanforderungen) und kognitiv selektionsunterstützende Strategien (Strategien für die lokale Kohärenzbildung; Strategien für die globale Kohärenzbildung). Griffiths (2013: 43) schlägt in Bezug auf die fünf im SILL (siehe Fußnote 138) verwendeten Kategorien (*memory, cognition, compensation, metacognitive, affective, social*) vor, die Kategorien nicht nur wie Cohen & Dörnyei (2002) auf vier zu reduzieren (indem die Memorierungsstrategien den kognitiven Strategien untergeordnet werden), sondern argumentiert, dass soziale und affektive Strategien metakognitiv genutzt werden und ordnet diese daher den metakognitiven Strategien unter – sie reduziert somit die Gruppen auf nur kognitive und metakognitive Strategien.

Des Weiteren ist in der Literatur die Unterscheidung in Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien zu finden (siehe Bimmel 1993, 2012).¹²⁹ Sprachlernstrategien umfassen dabei Behaltens- und Gedächtnisstrategien sowie kognitive Strategien, während zu den Sprachgebrauchsstrategien „Lese- und Hörstrategien, Gesprächs- und Schreibstrategien und die sogenannten Kompensationsstrategien“ (Bimmel 1993: 6) zählen. In einer späteren Publikation präsentiert Bimmel (2012: 5) eine Klassifikation nach kognitiven und metakognitiven Zielen, wobei Memorieren, Sprachverarbeitung und Sprachgebrauch (rezeptiv und produktiv) nunmehr den kognitiven Zielen untergeordnet sind. Für die vorliegende Arbeit wird eine Einteilung in Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien jedoch nicht angewandt, da hier von einem Sprachlernverständnis ausgegangen wird, welches Sprachanwendung bzw. -gebrauch einschließt. Memorierungsstrategien werden daher als Vorstufe für den sich anschließenden Gebrauch einer Sprache aufgefasst. Außerdem existieren noch Unterteilungen, die Strategien nach Alter, Sprachniveau und Geschlecht/Gender einteilen und auf sprachen- bzw. kulturspezifische Strategien eingehen (Cohen 2011: 12ff.). Diese Aspekte werden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht für die Klassifizierung von Strategien verwendet, sondern als die Strategiewahl beeinflussende Faktoren verstanden (siehe 4.3.3).

Die unterschiedlichen Herangehensweisen zeigen, dass eine eindeutige Zuordnung von Strategien zu einer Klasse nicht immer möglich ist und es durchaus zu kategorialen Überschneidungen kommen kann (vgl. u.a. Bimmel 2012: 6; Friedrich & Mandl 2006: 1; Morfeld 1998: 44f.; Oxford 1990b: 16ff.).

4.3.3. Einflussfaktoren auf die Strategiewahl

Wie in Kapitel 3 angesprochen, beeinflussen diverse interne und externe Faktoren den Fremdspracherwerb. Während in einigen Auflistungen (z.B. Würffel 2006: 37; Martinez 2016a: 241ff.) Lernstrategien als eine von vielen Lernervariablen aufgelistet werden, gruppiert Ellis (1994) diese als eine separate Dimension, die in einer Wechselbeziehung zu individuellen Unterschieden und Lernerfolgen stehen:

„individual learner differences (beliefs, affective states, general factors, and previous learning experiences) together with various situational factors (the target language being studied, whether the setting is formal or informal, the nature of the instruction, and the specific tasks learners are asked to perform) determine the learner’s choice of learning strategies“ (Ellis 1994: 529)

Dies verdeutlicht, welchen Einfluss individuelle Lernervariablen auf die Strategiewahl haben können (vgl. Bimmel 2010: 843; Neuner-Anfindsen 2005: 135ff.; Schmitt 1997: 202). Vergleicht man beispielsweise die in Oxford (1990a), Ellis (2008a) und Cohen (2011) genannten Einflussfaktoren auf die Strategiewahl, so lässt sich eine weitgehende Übereinstimmung bezüglich der meisten Faktoren erkennen, die den Spracherwerb allgemein beeinflussen können (siehe Tabelle 2 auf Seite 39). Tabelle 10 zeigt eine Übersicht der von den Autoren genannten Faktoren.

¹²⁹ Bimmel (1993: 6-7) merkt diesbzgl. an, dass diese Unterscheidung nicht bedeutet, dass man vom Gebrauch der Sprache nicht lerne, sondern dass die Unterscheidung auf den unterschiedlichen Zielsetzungen der jeweiligen Strategien beruht.

Sprachliche Faktoren	Außersprachliche Faktoren	
- zu lernende Fremdsprache	- Übertragbarkeit der Strategien auf andere Aufgaben	
	Lernerendogene/-interne Faktoren: - Persönliche Lernziele und Karriereausrichtung - Affektive Faktoren - o Motivation und Selbstbild - o Einstellung, Annahmen und subjektive Theorien¹³⁰ - o Persönlichkeit - Kognitive Faktoren - o Sprachlernerfahrung und -dauer - o Lernstile - Biologische Faktoren - o Alter - o Geschlecht/Gender	Lernerexogene/-externe Faktoren: - Art der Aufgabe - Lernumfeld und -situation - o Unterricht (Lehrperson, Vermittlungsmethoden, Materialien etc.) - o Kontakt mit der Zielsprache - Soziale Herkunft, Lernbedingungen¹³¹ und -kultur

Tabelle 10: Überblick über Einflussfaktoren auf die Strategiewahl und -nutzung

Die situativen und sozialen bzw. sozio-ökonomischen Faktoren werden von den Autoren unterschiedlich detailliert aufgelistet. Dem Faktor Lernumfeld dürfte hier eine entscheidende Rolle zukommen, da neben der Unterscheidung zwischen DaF- versus DaZ-Unterricht¹³² insb. die Unterscheidung zwischen Unterrichtssituation und selbstgesteuertem Lernen die Strategiewahl beeinflussen dürften. Im Rahmen des nicht angeleiteten Selbstlernens spielen insb. auch der Zugang zu bzw. das Wissen um geeignete Lernmaterialien und -ressourcen eine Rolle. Das beinhaltet sowohl digitale als auch nicht-digitale Ressourcen jeglicher Art, die lernunterstützend eingesetzt werden können und ist verbunden mit der Frage, inwieweit Lernende z.B. mit einer guten Internetverbindung ausgestattet sind bzw. über eine gute Versorgung mit externen Materialien verfügen und sich so Informationen bzw. Hilfsmittel ohne die Hilfe Dritter verschaffen können. Während es zu kulturellen Einflüssen Aussagen gibt (z.B. Neuner-Anfindsen 2005: 136; Schmitt 1997: 202), so wurden sozioökonomische Herkunft und Bildungshintergrund noch nicht (ausreichend) mit der Strategiewahl in Verbindung gebracht. Es ist aber davon auszugehen, dass Schulform und Inhalte des Unterrichts – zum Beispiel die Bedeutung, die selbstgesteuertem Lernen in der Schule beigemessen und wie dies angeleitet wird – einen Einfluss haben, wie gut Studierende den Übergang von Schule zu Universität bewältigen. In diesem Rahmen ist auch die Übertragbarkeit von Strategien auf andere Lernaufgaben zu nennen, die Cohen (2011) im Rahmen einer Anleitung für die Erstellung von Strategievermittlungskursen bespricht. Auf diese Aspekte soll im Weiteren nicht näher eingegangen werden, aber es ist vorstellbar, dass Strategien, die für unterschiedliche Aufgaben oder Fertigkeiten anwendbar sind, eine besondere Stellung im Repertoire der Lernenden einnehmen können.

¹³⁰ Annahmen und subjektive Theorien zum Fremdsprachenlernen sind hier unter lerner-endogenen Faktoren aufgelistet, aber in gleichem Maße durch externe Faktoren wie z.B. Unterricht, sozialer Herkunft, Qualität der Interaktion etc. geprägt (vgl. Riemer 1997: 233).

¹³¹ Unter Lernbedingungen werden hier die sozioökonomischen Lernbedingungen verstanden.

¹³² DaZ = Deutsch als Zweitsprache

Der Punkt „Selbstbild“ wurde dem Faktor Motivation in Tabelle 10 neu hinzugefügt, da mit Motivation in jüngster Forschung das Konstrukt des Selbstkonzeptes als Sprachenlernende verbunden wird (Riemer 2016: 267-268) und z.B. Selbstwirksamkeit – als Teil des Selbstkonzeptes – eine Auswirkung auf die Nutzung von Lernstrategien haben kann (Mercer 2012: 14). Bezüglich des Einflusses persönlicher Lernziele auf die Strategiewahl beschreibt Oxford (1990a) sehr anschaulich, dass die Präferenz für regelgeleitete Übungs- und allgemeine Lernstrategien im Vergleich zu authentischen Sprachgebrauchsstrategien in der von ihr beschriebenen Untersuchung extrinsisch durch die Art der Benotung bedingt war (siehe auch *washback effect* in Lerner-exogene Faktoren: Kontaktausmaß und Lernumfeld)

„These results were attributed to what appeared to be a purely instrument motivation for language learning, reflected in the overriding goals of most students in the sample: to fulfil the academic language requirement and to earn good grades in a relatively traditional academic environment that stressed (at least on tests) analytical rule-learning skills. Developing communicative competence did not seem to be a personal goal of most of the students.“ (Oxford 1990a: 99)

Der Einfluss persönlicher Lernziele zeigt sich auch bei Haudeck (2008), in deren Untersuchung fast ausschließlich Strategien genannt wurden, die auf dem Prinzip des Paar-Assoziationslernens beruhen, was sie auf das Format der Leistungskontrollen in der Klasse zurückführte.

Dies zeigt bereits, dass die hier aufgelisteten Einflussfaktoren nicht immer genau voneinander zu trennen sind und sich in vielen Fällen gegenseitig beeinflussen. So kann z.B. das Lernumfeld eine Auswirkung auf die Einstellung zur Fremdsprache bzw. fremdsprachlichen Kultur haben, oder das Selbstbewusstsein und die eigene Sprachlernerfahrung können die Motivation und damit verbunden z.B. die Risikobereitschaft und Fehlertoleranz beeinflussen, was sich wiederum positiv oder negativ auf eine Wettbewerbsfähigkeit auswirken kann. So ist zum Beispiel bei der vorliegenden Untersuchung davon auszugehen, dass sich ein relativ stark vorstrukturiertes Universitätsstudium u.U. sehr auf Lernbereitschaft und Leistungswille auswirken kann, auch wenn hier innerhalb des institutionellen Rahmens selbstgesteuertes Lernen untersucht wurde und der Lernerfolg bzgl. der Wortschatzkompetenz nicht unmittelbar durch Leistungsmessungen (z.B. konkrete Vokabeltests) überprüft wurde. Hierbei sind insb. auch die Selbstwahrnehmung und Selbstkonzepte als Einflussfaktoren relevant, die Leistungen indirekt beeinflussen (z.B. durch Anstrengungsintensität, Anstrengungsinitiierung, Leistungsangst bzw. Aufmerksamkeitsverteilung [vgl. Würffel 2006: 53]). Diese sehr individuelle Kosten-Nutzen-Abwägung¹³³ (oder der ‚Weg des geringsten Widerstandes‘) beeinflusst daher die Gestaltung des eigenen Lernvorgangs. Demnach ist es zum einen schwierig, die Lernstrategien von Lernenden zu beurteilen, wenn Rahmenbedingungen wie Leistungsmessung und individuelle Lernziele nicht berücksichtigt werden (denn nicht alle Lernenden streben in jedem Lernbereich unbedingt eine Höchstleistung an). Zum anderen ist nicht die Anzahl der angewandten Lernstrategien ausschlaggebend für den Lernerfolg (wenn z.B. durch wenige Strategien trotzdem gute Leistungen erreicht

¹³³ Würffel spricht hier das Problem an, dass Autonomie oft mit tiefenverarbeitendem Lernen gleichgesetzt wird, was aber die Kosten-Nutzen-Abwägung der Lernenden außer Acht lässt. Sie fasst zusammen, „dass Lerner-autonomie durchaus darin bestehen kann, ein ökonomisches, produktorientiertes Löseverhalten zu zeigen, um den Weg des geringsten Lernwiderstands zu gehen oder einen oberflächlich verarbeitenden Lernzugang zu wählen, weil dieser das Erreichen guter Prüfungsergebnisse eher garantiert als ein tiefenverarbeitender; in beiden Fällen würde ein Großteil der Forschungsliteratur ‚erfolgreiches‘ Lernen also anders definieren als der Lernende“ (Würffel 2006: 43).

werden), sondern ob Strategien situationsadäquat eingesetzt und kombiniert werden (*strategy orchestration* siehe Fußnote 122, vgl. Griffiths & Cansiz 2015: 477; Oxford 1994: 3).

Auf zwei Faktoren soll im Folgenden näher eingegangen und deren Einfluss auf das selbstgesteuerte Wortschatzlernen besprochen werden: die Rolle von Wortschatztests als Teil des Selbstbildes und die Vermittlung von Strategien zur Beeinflussung des Lernvorgehens.

4.3.3.1. Die Rolle von Wortschatztests als Teil des Selbstbildes

Die Identität und das Selbstbild der Lernenden sind Aspekte, die die Motivation und damit verbunden – als Einschätzung bzgl. der eigenen Fremdsprachenkompetenz – den gesamten Fremdsprachenlernprozess beeinflussen können:

„As the word suggests, self-concept represents our ‚concept‘ of ourselves. It is everything we believe (rightly or wrongly) about ourselves [...]. However, it is not just a cognitive belief; it has an affective dimension of how we feel about the person we believe ourselves to be. It is a self-description ,that includes *an evaluation of competence* and the *feelings of self-worth* associated with the judgement in question‘.“ (Mercer 2012: 11, Herv. SK)

Das Selbstbild und die Selbsteinschätzung sind daher eng miteinander verbunden. Welche Auswirkung dies in Bezug auf den Wortschatzerwerb haben kann, soll am Beispiel von Wortschatz- bzw. Vokabeltests erläutert werden.

Eine einfache Einteilung von Wortschatzwissen in rezeptiven und produktiven Wortschatz greift zu kurz, denn es wirft die Frage auf, wie umfangreich das jeweilige Wortschatzwissen ausgebildet ist – sowohl in Bezug auf die rezeptive versus produktive Wissensrepräsentation als auch in Bezug auf die verschiedenen Wissenskomponenten (siehe 2.1.1): Unterschiedliche Kenntnisse sind nicht nur auf der Ebene der Varietäten (z.B. Allgemeinwortschatz versus Fachwortschatz), sondern auch bei semantischen, syntaktischen, morphologischen und orthographisch-phonologischen Merkmalen lexikalischer Einheiten möglich (siehe Bestandteile des mentalen Lexikons: lexikalische Einheiten und deren Entwicklung in L2). Insb. bei Wortschatztests wurde daher die Einteilung in „ein Wort kennen oder „nicht kennen“ bemängelt: „Most researchers nowadays agree that, rather than viewing it as an all-or-nothing phenomenon, investigators should construe lexical knowledge as a continuum consisting of several levels and dimensions of knowledge“ (Laufer & Paribakht 1998: 366-367). Wortschatztests sollten daher das Testformat mehr an die Entwicklungsstufen des Wortschatzerwerbsprozesses angleichen. Als ein Beispiel dafür gilt die aus fünf Stufen bestehende *Vocabulary Knowledge Scale* von Wesche & Paribakht (zitiert in Segler, Pain & Sorace 2002: 418¹³⁴):

- I. I don't remember having seen this word before.
- II. I have seen this word before, but I don't know what it means.
- III. I have seen this word before, and I *think* it means (synonym or translation).
- IV. I *know* this word. It means (synonym or translation).
- V. I can use this word in a sentence: (Write a sentence).

¹³⁴ Segler et al. (2002: 418) sprechen aber auch zwei Schwächen der *Vocabulary Knowledge Scale* an: Auch wenn das Skalenformat bisher unter den gängigen Testformaten das attraktivste Instrument darstellt, so bleibt doch unklar, ob die Stufen der Skala mit den Wortschatzerwerbsstufen übereinstimmen. Außerdem lässt die Skala in ihrer jetzigen Form keine Mehrfachbedeutungen eines Wortes zu.

Anhand dieser Bewertungsskala werden bereits die Unterschiede gegenüber eindeutigen Frageformaten wie Multiple-Choice-Tests bzw. Ja/Nein-Antworten deutlich und wie die mehrstufige Form der Einschätzung der Komplexität von Wortwissen besser gerecht wird. Dies dient im Übrigen nicht nur der statistischen Untersuchung zu Wortschatzerwerb, sondern ist auch für die Kontrolle des Lernerfolgs im Selbststudium relevant. Die Lernenden haben so differenziertere Antwortmöglichkeiten, die die Prozesshaftigkeit des Wortschatzerwerbes besser darstellen, als es bei (angeblich) eindeutigen Prompts der Fall ist. In Übungsmaterialien zur Wortschatzerweiterung findet diese Methode jedoch keine Anwendung. Einige digitale Wortschatztrainer (z.B. *Anki* oder *Mnemosyne*) setzen jedoch eine Skala zur Selbstkontrolle ein bzw. lassen die Lernenden selbst entscheiden, ob sie das Wort gewusst haben (siehe Methodisierte Werkzeuge).

Wortschatztests werden insb. im schulischen Bereich zur Ermittlung des Wortschatzwissens eingesetzt¹³⁵, erfüllen darüber hinaus aber auch die Rolle einer Selbsteinschätzung, auch wenn sich diese in den meisten Fällen an den damit verbundenen Noten orientiert.

Wenn z.B. anhand von Vokabeltests in der Schule Stärken und Schwächen deutlich erkennbar waren (auch wenn Vokabeltests – egal wie valide – kein ausschließliches Kriterium für die tatsächliche Wortschatzkompetenz darstellen können) und diese Form der (Fremd-)Einschätzung an der Universität nicht mehr zur Verfügung steht, kann dies zu Unsicherheiten führen, welcher Wortschatz lernenswert ist und wie man das Lernvorgehen darauf ausrichten sollte. Dieses Problem kann auf einen Anspruch zurückgeführt werden, dass die Kompetenz des ‚Lernen lernens‘ mit dem Schulabschluss abgeschlossen und dadurch keine Aufgabe der universitären Bildung mehr sei. Dieser Anspruch wird jedoch zunehmend relativiert, wie diverse Angebote für Studierende im Rahmen von *study/learning skills support* an britischen Universitäten zeigen bzw. auch Angebote durch die Studienberatung an deutschen Universitäten. In der Fremdsprachenforschung wird diesbzgl. z.B. die Strategievermittlung als Teil der Lernberatung in verschiedenen Szenarien untersucht.

4.3.3.2. Strategievermittlung

In England werden Strategien als Schlüsselqualifikation im Rahmen der *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)* explizit in den *subject benchmark statements* aufgeführt.¹³⁶ Ob und inwieweit von außerhalb Einfluss auf individuelle Lernpräferenzen genommen werden kann, stellt eine wichtige Diskussion im Bereich der Strategievermittlung dar und beeinflusst die vorgeschlagenen Vorgehensweisen diesbezüglich. Aguado & Riemer (2010: 856) diskutieren in Bezug darauf die Frage der Legitimität, bestimmte Charakteristika von Lernenden zu ändern und kommen zu dem Schluss, dass ein solcher Eingriff in die Persönlichkeit von Lernenden in Bezug auf Strategien legitim ist, „[s]olange sich die Manipulation auf der untersten Ebene – nämlich der Strategieebene – bewegt“ und sich

¹³⁵ Bargmann (2011) beschreibt anschaulich, dass Wortschatztests die eigentliche Wortschatzkompetenz von Lernenden jedoch i.d.R. nur unzureichend messen, je nachdem, auf welche Wissenskomponenten sie ausgerichtet sind und auch, weil überdies immer noch keine detaillierten Beschreibungsgrößen zur Wortschatzbeherrschung vorliegen.

¹³⁶ Für *Languages and related studies* heißt es dort unter Punkt 5.9: „Students of languages become effective and self-aware independent language learners. Their language learning skills might extend from strategies for learning vocabulary to awareness of learning style and the identification of appropriate learning opportunities. These skills equip them to learn other languages with greater ease. They enhance their command and awareness of English and have been shown to increase their employability.“ (QAA 2015: 16) Aber auch in anderen Fächern, werden unabhängiges und selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten, Selbst- sowie Zeitmanagement und Ausbau der Fertigkeiten in Kommunikations- und Informationstechnologie als allgemeine zu vermittelnde Fertigkeiten (sogenannte *transferable skills*) angeführt.

darauf beschränkt, „den Lernenden Angebote zu machen“. Auch Oxford (1990b) betont, dass eine Änderung des Lernverhaltens nicht erzwungen werden kann, sondern vom Willen der Lernenden abhängt:

„Just teaching new strategies to students will accomplish very little unless students begin to *want* greater responsibility for their own learning.“ (Oxford 1990b: 10; Herv. i. Orig.)

Dieser Aussage sei jedoch die von De Florio-Hansen (2004: 89) gegenübergestellt, die eine fremdgesteuerte Vorauswahl an Strategien als „forced choices“ bezeichnet und auf die Gefahr der unbegründeten Bevormundung hinweist. Strategievermittlung sollte stets nur ein Angebot frei von jeglichem Umsetzungszwang darstellen. Für eine Umsetzung werden in der Literatur folgende Punkte als wichtig erachtet (Bimmel 1993, 2012; Neuner-Anfindsen 2005; Oxford 1990b; Rampillon 2003; Tönshoff 2003):

- Die Strategievermittlung sollte, um den Transfer zu ermöglichen, integraler Bestandteil des (Fach-)Unterrichts sein.
- Idealerweise sollte die Vermittlung an eine lernerorientierte Bedarfsanalyse (auch unter Berücksichtigung lernkultureller Aspekte) gekoppelt sein oder zumindest eine breite Palette an zur Auswahl stehenden Strategien enthalten.
- Folgende Vorgehensweise wird vorgeschlagen:
 - o Bewusstmachung von vorhandenen Lernstrategien
 - o Neue Strategien anhand konkreter Anwendungsmöglichkeiten einführen
 - o Erproben und Üben
 - o Bewusstmachung/Evaluation und ggf. Anpassung des Strategietrainings

Um *forced choices* zu vermeiden, sollte als Teil einer Lernberatung daher zuallererst erhoben werden, welche Strategien bereits angewandt werden und ob Lernende mit diesen zufrieden sind, d.h. diese für ihre Ziele als effektiv einschätzen. Die lernerorientierte Bedarfsanalyse sollte daher nicht nur idealerweise einen Teil der Strategievermittlung darstellen, sondern integraler Bestandteil sein.

4.4. Wortschatzlernstrategien

Wortschatz spielt für den Bereich Lernstrategien eine besondere Rolle, da beim Wortschatzlernen mehr Strategien angewandt werden, als bei anderen Sprachlernaktivitäten, was u.a. mit der Tatsache zusammenhängt, dass Wortschatzlernen von Fremdsprachenlernenden als ein wichtiger Teil angesehen wird (vgl. Schmitt 1997: 200f.) Im Bereich der Lernstrategieforschung wurde dem Wortschatzlernen schon früh viel Aufmerksamkeit geschenkt. Insb. zu Beginn lag der Fokus dabei hauptsächlich auf kognitiven Strategien, allen voran den Memorierungs- und Behaltensstrategien (vgl. Gu & Johnson 1996: 644).

Memorierungsstrategien, wie zum Beispiel das Auswendiglernen mittels Wörterlisten, haftet jedoch oft das Risiko von kontextfreiem Wörterlernen an, das Aspekte wie Polysemie oder Kollokationen nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt. Wörterlisten können jedoch durchaus ein effektiver Weg sein, um relativ viel Vokabeln in kurzer Zeit zu lernen – insb. auch, wenn die Lernenden daran gewöhnt sind (Schmitt 1997: 201).

Das durch die kommunikative Wende beeinflusste Verständnis von Wortschatzvermittlung und Wortschatzlernen wirkte sich auch auf die Beschäftigung mit Wortschatzlernstrategien aus, indem kommunikative und kontextuell situierte Vorgehensweisen mehr Bedeutung erhielten:

„Pure retention of decontextualized words without a threshold level of L2 skill offers limited value no matter what ‚deep‘ processing strategies learners use to achieve this purpose. *Learners should use memory strategies that aim for retaining word-meaning pairs with caution, if at all, and should complement them with other fully contextualized strategies.* Taking care of words individually will not necessarily take care of other aspects of the language, especially for foreign language learners in input-poor environments.“ (Gu & Johnson 1996: 669, Herv. SK)

Gu & Johnsons Aussage stellt ein Beispiel dar, was Fremdsprachenlernende – aus Sicht der Fremdsprachenforschung – machen *sollten*. Wie Hosenfeld jedoch bereits 1976 anmerkte: „The lesson for all of us as classroom teachers is that students are often doing something very different from what we assume they are doing“ (Hosenfeld 1976: 123). Eine Befragung von De Florio-Hansen (2004) ergab z.B., dass eigenständige Wortschatzarbeit während des Studiums nur noch einen geringen Teil einnimmt. Die Tatsache, dass die von ihr untersuchten Studierenden Wortschatzarbeit nicht (mehr) regelmäßig oder systematisch betrieben, bedeutet jedoch nicht, dass sie überhaupt keinen Wortschatz mehr lernen. Es zeigt vielmehr, dass die Erwartungen von Seiten der Lehrenden/Forschenden nicht mit dem tatsächlichen Verhalten der Lernenden übereinstimmen (müssen).

Ratschläge bezüglich einer effektiven Nutzung bestimmter Lernstrategien beruhen dabei sowohl auf Erkenntnissen aus der Fremdsprachenforschung als auch auf Ergebnissen aus Effektivitätsstudien. So verweisen Zhang & Li (2011: 142) zum Beispiel auf Studien, die einen direkten Zusammenhang zwischen der Nutzung von Vokabellernstrategien¹³⁷ und dem Sprachlernerfolg insgesamt belegen. Welche Strategien dies aber für welche Lernenden sind, hängt (wie in 4.3.3 beschrieben) von diversen Einflussfaktoren ab und bestimmte Strategien sind nicht unter jeder Bedingung leistungsverbessernd. Die Effektivitätsüberlegenheit, die Strategien oft zugeschrieben wird, muss demnach kritisch betrachtet werden. So verweist Oxford (1990b) darauf, dass Memorierungsstrategien das Lernen zunächst langsamer, wenn auch effektiver machen können (Oxford 1990b: 241). Und auch Würffel (2006) merkt an:

„Relativ unumstritten ist inzwischen, dass kein direkter Zusammenhang zwischen dem Einsatz metakognitiver Strategien und einer besseren Lernleistung besteht. Untersuchungen haben gezeigt, dass metakognitive Strategien für Lernende, die noch über gar keine Lernstrategien verfügen, nutzlos sind und in Situationen, in denen Lernende automatisierte Lernstrategien anwenden, eher störend wirken können.“ (Würffel 2006: 77)

¹³⁷ In der englischsprachigen Forschung wird der Begriff des *vocabulary learning* oft übergreifender als im Deutschen eingesetzt und sowohl für Wortschatzarbeit, Wortschatzlernen oder Vokabellernen verwendet. Insbesondere in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik wird das Vokabellernen oft von anderen Strategien wie z.B. kommunikativen oder affektiven Strategien getrennt. Der Gefahr des kontextlosen Lernens von Übersetzungsäquivalenten mittels Vokabellisten werden dabei z.B. kommunikative Strategien gegenübergestellt. Wie in 4.1.2 dargelegt, wird diese Trennung im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht übernommen und stattdessen der Begriff „Wortschatzlernstrategien“ als Sammelbegriff für Strategien verwendet, die sowohl auf Einzelwörter ausgerichtet sind als auch solche, die darüber hinausgehen. Sofern sich jedoch Studien entweder explizit auf das Vokabellernen im deutschen Sinne beziehen bzw. nicht deutlich wird, wie umfassend Wortschatz verstanden wird, wird der Begriff „Vokabellernen“ angeführt.

Daher distanziert sich auch die vorliegende Arbeit von einem Effizienzbegriff, „der dem eines Betrachtenden von außen (Fremdsprachenlehrenden, -forschenden etc.) entspricht und der nicht der des Lernenden ist“ (Würffel 2006: 79).

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick an Arten von empirischen Studien zu Wortschatzlernstrategien sowie Klassifizierungsversuchen geliefert. Anschließend wird der Forschungsstand zu häufig genutzten Wortschatzlernstrategien zusammengefasst. Die Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung zum tatsächlichen Wortschatzlernverhalten werden in Kapitel 7 besprochen.

4.4.1. Arten von empirischen Studien zu Wortschatzlernstrategien

Empirische Studien zu Wortschatzlernstrategien können grob in drei Gruppen eingeteilt werden: Studien, die die Effektivität einzelner Strategien testen; Studien, die Lernende befragen, welche Strategien sie tatsächlich anwenden und Studien, die beide Herangehensweisen kombinieren. Tabelle 11 liefert einen Überblick und listet beispielhaft Studien auf, die sich ausschließlich bzw. hauptsächlich auf Wortschatzlernstrategien konzentrieren:

1. Studien, die einzelne Strategien bzw. deren Vermittelbarkeit testen (z.B. Brown & Perry 1991; Brown, Waring & Donkaewbua 2008; Cohen & Apek 1980; Neveling 2004; Rodríguez & Sadoski 2000; Stork 2003; Wu 2013)
2. Studien, die Wortschatzlernstrategien von Lernenden erfragen (z.B. Gu & Johnson 1996; Schmitt 1997; De Florio-Hansen 2004; Haudeck 2008; Lin 2008; Nied Curcio 2015; Zhang & Li 2011)
3. Studien, die eine Kombination aus den beiden vorherigen Gruppen anstreben (z.B. Ender 2007; Lawson & Hogben 1996; Morfeld 1998; Neuner-Anfindsen 2005; Neveling 2004)

Tabelle 11: Arten von Studien zu Wortschatzlernstrategien

Bei der in Tabelle 11 vorgeschlagenen Unterteilung gibt es jedoch je nach Forschungsfrage und -methode teilweise große Unterschiede zwischen den empirischen Studien. So muss bzgl. der Effektivitätsmessung z.B. unterschieden werden, ob Strategien unter Laborbedingungen oder natürlichen Lernbedingungen getestet werden und inwieweit ein Lernwortschatz bzw. eine Auswahl an zu lernenden Wörtern vorgegeben wurde oder nicht. Diese Studien sagen jedoch aufgrund ihres Forschungsziels wenig darüber aus, inwieweit die Verfahren von den Lernenden auch außerhalb der kontrollierten Untersuchungen (weiter) genutzt werden (vgl. Sanaoui 1995: 16). Hier setzen Befragungen über den tatsächlichen Strategiegebrauch an. Diese können unterschieden werden in Studien, die als Hauptziel eine Erstellung oder Validierung von Inventaren oder Klassifikationen verfolgen (siehe auch 4.3.2) und denen, die zum Ziel haben das tatsächliche Lernverhalten zu analysieren. Letztere können wiederum unterteilt werden in Befragungen, die auf geschlossenen Fragebögen basieren (z.B. dem SILL¹³⁸) und solchen, die mittels offener Befragungen Wortschatzlernstrategien erheben. Klassifikationen von

¹³⁸ Der SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) ist ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung, welche Lernstrategien für das Fremdsprachenlernen genutzt werden. Version 5.1 (für Englisch-Muttersprachler, die eine Fremdsprache lernen) enthält 80 Strategien, bei denen mittels einer 5-stufigen Likert-Skala angegeben werden muss, wie häufig sie benutzt werden. Er ist in sechs Kategorien eingeteilt: A-Memorierungsstrategien, B-kognitive Strategien, C-Kompensationsstrategien, D-metakognitive Strategien, E-affektive Strategien und F-soziale Strategien. Da sich der Fragebogen auf das allgemeine Sprachlernverhalten bezieht, stehen Strategien speziell zum Wortschatzlernen nicht im Vordergrund.

Wortschatzlernstrategien gehen gezwungenermaßen von einem verallgemeinerten Strategiegebrauch aus.

Wer jedoch „zur Verbesserung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen beitragen will, muss ohne Zweifel auf unzulässige Verallgemeinerungen verzichten. Daher sollte der *tatsächliche* Strategiegebrauch von Fremdsprachenlernenden den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden“ (De Florio-Hansen 2004: 89, Herv. SK). Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache sind diesbezüglich nur drei Studien bekannt, die den tatsächlichen Strategiegebrauch beim Wortschatzlernen untersuchen: Lin (2008), Neuner-Anfindsen (2005) und Nied Curcio (2015) (siehe Tabelle 12).

	Zielgruppe	Anzahl der Personen	Forschungsziel und Untersuchungsmethode
Neuner-Anfindsen (2005: 224-227)	Studierende (USA); fortgeschrittene Anfänger (A1.2/A2.1)	4	quantitativ (Effektivität von Strategietraining) & qualitativ (Interview)
Lin (2008: 257-258)	Studierende (USA); Anfänger (A1)	6	qualitativ (Interview und kontrollierte Beobachtung)
Nied Curcio (2015: 457-458)	Studierende (Italien); zwischen 1-5 Lernjahren Deutsch	200	quantitativ (geschlossener Fragebogen)

Tabelle 12: Empirische Studien zur tatsächlichen Nutzung von Wortschatzlernstrategien

Die in Tabelle 12 aufgeführten Studien unterscheiden sich jedoch teilweise stark in der untersuchten Zielgruppe, Anzahl der Versuchspersonen und der Untersuchungsmethode. So handelt es sich bei Lin (2008) um eine qualitative Untersuchung, in der sie mittels offener Befragung und Beobachtung¹³⁹ das Wortschatzlernvorgehen erhebt, während Neuner-Anfindsen (2005) qualitativ-quantitativ vorgeht (ihr Fokus liegt auf der Effektivitätsmessung der von ihr durchgeführten Strategietrainings) und neben Interviews auch Oxfords (1990b) SILL einsetzt. Nied Curcio hingegen bezieht sich auf Ergebnisse eines Fragebogens aus einer unveröffentlichten Masterarbeit. Der Hauptfokus ihrer Studie liegt auf der Wörterbuchnutzung, nur acht der insg. 22 Fragen beschäftigen sich mit Wortschatz- bzw. Vokabellernstrategien (siehe 4.4.3). Auch bezüglich der untersuchten Zielgruppe gibt es Unterschiede: das Niveau der Versuchsteilnehmer – sofern angegeben – reicht von Anfängern bis zu Fortgeschrittenen.¹⁴⁰ Wie in 4.3.3 erläutert, stellt die Sprachlerndauer einen von vielen Einflussfaktoren dar, welche die Strategiewahl beeinflussen können. Es ist davon auszugehen, dass Anfänger demnach andere Strategien nutzen als fortgeschrittene Lernende: sie tendieren mehr dazu Übersetzungen und Listen zu favorisieren, während fortgeschrittene Lernende eher von kontextualisierenden Strategien profitieren und mehr Selbstüberwachungsstrategien einsetzen (Cohen & Aphek 1981: 225; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper & Russo 1985: 40). Fortgeschrittene Lernende nutzen insgesamt mehr Strategien als Anfänger und setzen diese auch häufiger ein (Griffiths 2013: 92). Da Nied Curcio die

¹³⁹ Um den tatsächlichen Gebrauch von Strategien zu beobachten, erstellte Lin (2008) Wortschatzaktivitäten, die die Versuchspersonen in Laut-Denk-Protokollen unter ihrer Aufsicht machten. Das Format der Aktivität bestand aus einer „word list study session, followed by a quiz and follow-up exercises“ (Lin 2008: 129). Auch wenn es für die Beobachtung kein Zeitlimit gab, so ist davon auszugehen, dass das Format und die vorgegebenen Materialien jedoch u. U. die Strategieverwendung beeinflussen, denn zu Hause werden ggf. noch ganz andere Ressourcen genutzt.

¹⁴⁰ Bei Nied Curcio (2015) wird kein Niveau angegeben. Da in ihrer Studie aber auch Germanistikstudierende enthalten waren, die das Studium bereits abgeschlossen hatten, ist davon auszugehen, dass die Zielgruppe fortgeschrittene Lernende umfasst.

Angaben aus dem Fragebogen nicht bzgl. der Lernenden und deren Sprachlerndauer bzw. Sprachniveau unterscheidet, kann trotz der aussagekräftigeren Teilnehmendenzahl keine Schlussfolgerung bzgl. der Strategiewahl von Anfängern oder fortgeschrittenen DaF-Lernenden gezogen werden.

4.4.2. Klassifikationen von Wortschatzlernstrategien

Klassifikationen von Wortschatzlernstrategien greifen i.d.R. auf Erkenntnisse aus der allgemeinen Sprachlernstrategie-Forschung zurück (siehe hier vor allem O'Malley & Chamot 1990 und Oxford 1990b). Dabei stehen sie jedoch vor den gleichen Problemen wie den für allgemeine Lernstrategien und/oder Sprachlernstrategien angemerkt: eine eindeutige Zuordnung ist nicht immer möglich und es kann zu kategorialen Überschneidungen kommen. Eine besondere Problematik in der Wortschatzlernstrategieforschung besteht darin, dass Wortschatz von anderen Fertigkeiten nicht zu trennen ist und – sofern man sich nicht auf das Vokabellernen im Sinne von Paar-Assoziationslernen beschränkt – daher eine klare Abgrenzung erschwert, bzw. diese nicht möglich und auch nicht sinnvoll ist. Trotzdem wurde in diversen Studien versucht, die Fülle an möglichen Vorgehensweisen in sinnvolle Kategorien zusammenzufassen. Während es in 4.3.2 um Klassifikationen von Strategien für den gesamten Sprachlernprozess ging, liegt der Fokus in diesem Kapitel auf Strategien zum Wortschatzlernen. Diese können nach ihrem Fokus in vier Gruppen zusammengefasst werden:

- a) nach dem systematischen Vorgehen der Lernenden – erfolgreich versus nicht erfolgreich, strukturiert versus unstrukturiert (Gu & Johnson 1996; Sanaoui 1995)
- b) nach der Phase des Wortschatzlernprozesses – Entdeckung versus Konsolidierung (Schmitt 1997; Zhang & Li 2011)
- c) nach der Verarbeitungsebene – Wiederholung, Elaboration, Organisation (Haudeck 2008; Morfeld 1998)
- d) nach lerntheoretischen Ansätzen – kognitiv, metakognitiv, affektiv, sozial (O'Malley & Chamot 1990; Oxford 1990b)

Im Folgenden werden die Klassifikationen a-c näher besprochen, bevor erläutert wird, auf welche Klassifikation in der vorliegenden Arbeit eingegangen wird. Für d) wird an dieser Stelle auf die Diskussion in 4.3.2 verwiesen, da hier insb. die kognitiven und metakognitiven Strategien für Wortschatzlernstrategien eine besondere Rolle spielen (vgl. Zhang & Li 2011: 152) und sie oft als Grundeinteilung für andere Klassifikationen verwendet werden (z.B. bei Gu & Johnson 1997; Morfeld 1998 und Schmitt 1997).

4.4.2.1. Fokus auf das systematische Vorgehen der Lernenden

Sanaoui (1995)¹⁴¹ hat in ihrer Studie das Wortschatzlernverhalten ihrer Versuchspersonen in zwei Gruppen auf einem Kontinuum von strukturiertem bis unstrukturiertem Vorgehen eingeteilt (siehe auch Tabelle 13):

¹⁴¹ In der Studie wurden die Wortschatzlernstrategien von 50 ESL-Studierenden in Kanada erfragt. Die Teilnehmenden hatten unterschiedliche Sprachniveaus (von Anfängern bis Fortgeschrittene), notierten ihr Vorgehen über den 6-wöchigen Vokabelkurs hinweg und tauschten sich im Kurs darüber aus. Anschließend überprüfte Sanaoui die Anwendbarkeit der aus der ersten Studie entstandenen Klassifikation an vier ESL- und acht FSL-Lernenden (Französisch als Zweitsprache) in Fallstudien.

„[T]hose who organized the task of vocabulary learning and those who did not appear to approach vocabulary in any obviously organized ways. Learners in the first group had developed a routine for tackling vocabulary study, set particular goals for themselves, kept systematic records of new words as they appeared in pedagogical materials, and reviewed these records (word lists, notebooks, or self-made dictionaries) regularly. Learners in the second group appeared not to take any of these steps or did so to a minimal extent; they seemed to approach words ‚as they came,‘ with no clear routines or intentions.“ (Sanaoui 1995: 17)

Structured Approach	←→	Unstructured Approach
<i>Opportunities for learning vocabulary</i>		
self-created		reliance on course
independent study		minimal independent study
<i>Range of self-initiated activities</i>		
extensive		restricted
<i>Records of lexical items</i>		
extensive (tend to be systematic)		minimal (tend to be ad hoc)
<i>Review of lexical items</i>		
extensive		little or no review
<i>Practice of lexical items</i>		
self-created opportunities		reliance on course
in and outside classroom		

Tabelle 13: Charakteristika von strukturiertem versus unstrukturiertem Wortschatzlernverhalten (Sanaoui 1995: 24)

Während Sanaoui keines der Vorgehen explizit als besser oder effektiver bezeichnet, so zeigen sich bzgl. des strukturierten Vorgehens diverse Parallelen zu Rubins (1975) *Good language learner* (siehe 4.3). Außerdem wird aus Tabelle 13 deutlich, dass sich der Grad des systematischen Vorgehens in erster Linie dadurch manifestiert, wie umfangreich oder tiefgreifend die jeweiligen Aspekte realisiert werden (siehe die Bezeichnungen *extensive* versus *restricted* oder *minimal*). Wie in 4.3.3 besprochen, bedeutet dies allein jedoch nicht automatisch ein effektiveres Lernen, da verschiedene Einflussfaktoren nicht nur die Strategiewahl, sondern auch die damit verbundene Nützlichkeit für das aktuelle Lernziel beeinflussen können.

Gu & Johnson (1996) erhoben mittels eines Fragebogens die Strategienutzung von 850 chinesischen Englischlernenden¹⁴² und führten eine Korrelationsanalyse dieser Ergebnisse mit Daten zu Wortschatzumfang und -kompetenz der Lernenden durch. Der Fragebogen beinhaltet neben persönlichen Angaben 17 Aussagen zu Annahmen zum Wortschatzlernen und 91 Aussagen zum Wortschatzlernverhalten, denen anhand einer siebenstufigen Likert Skala zugestimmt bzw. widersprochen werden sollte (siehe Anhang A2 für eine vollständige Auflistung).

Die Autoren teilen die Aussagen in metakognitive Regulierung und kognitive Strategien ein und gruppieren die Items wie folgend:

¹⁴² Es handelt sich um Studierende im zweiten Studienjahr an der Beijing Normal University. Die Studierenden verfügten zum Zeitpunkt der Untersuchung über 6 Jahre Sprachlernerfahrung.

- Metacognitive Regulation	- Rehearsal Strategies
○ Selective Attention	○ Using Word Lists
○ Self-Initiation	○ Oral Repetition
- Guessing Strategies	○ Visual Repetition
○ Using Background Knowledge/Wider Context	- Encoding
○ Using Linguistic Cues/Immediate Context	○ Association/Elaboration
- Dictionary Strategies	○ Imagery
○ Dictionary Strategies for Comprehension	○ Visual Encoding
○ Extended Dictionary Strategies	○ Auditory Encoding
○ Looking-Up Strategies	○ Using Word-Structure
- Note-Taking Strategies	○ Semantic Encoding
○ Meaning-Oriented Note-Taking Strategies	○ Contextual Encoding
○ Usage-Oriented Note-Taking Strategies	- Activation Strategies

Tabelle 14: Kategorien metakognitiver und kognitiver Wortschatzlernstrategien bei Gu & Johnson (1996: 650f.)

Die verschiedenen Gruppen beziehen sich auf gedächtnispsychologische und sprach- bzw. kognitions-wissenschaftliche Erkenntnisse. So verweist De Florio-Hansen (2004) bzgl. der in Tabelle 14 unter *metacognitive regulation* genannten *self-initiative* neben der allgemeinen Bedeutung von individualisiertem Lernen auf empirische Untersuchungen, die nachweisen, „dass die Selbstselektion von lexikalischen Einheiten zu besseren Lernerfolgen führt als beispielsweise von der Lehrperson vorgegebenes Wortmaterial“ (De Florio-Hansen 2004: 89). In Bezug auf die o.a. *dictionary strategies* stellt die Benutzung von Wörterbüchern sprachwissenschaftlich für Sprachenlernende eine – wenn nicht *die* – essenzielle Vorgehensweise dar, die Bedeutung unbekannter Wörter zu entschlüsseln. Gedächtnispsychologische Erkenntnisse liegen allen in Tabelle 14 genannten Verfahren zur Informationsverarbeitung (Enkodierung, Speicherung und Abruf) zu Grunde: Das Notizverhalten beschreibt hier eine erste Stufe, die Informationen im Arbeitsgedächtnis für eine Speicherung im Langzeitgedächtnis ‚vorzubereiten‘ (siehe 3.6). Gu & Johnson (1996) unterscheiden diesbzgl., ob sich das Notizverhalten auf die Bedeutungs- oder Nutzungsebene bezieht (vgl. hierzu auch Nations 2001 Unterteilung in Bedeutungs- und Nutzungsmerkmale eines Wortes in 2.1.1).

Am Beispiel der Untergruppe *Verbildlichungen/mentale Bilder (Imagery)* zeigt sich erneut die Schwierigkeit, Vorgehensweisen eindeutig einer Gruppe zuzuordnen, denn *Imagery* ist ebenso eine Art der *Assoziation/Elaboration*, wie auch eine *Visuelle Enkodierung*. Semantische Enkodierung von kontextueller Enkodierung zu unterscheiden, hängt wahrscheinlich mit dem Verständnis von Kontext der Autoren zusammen. Unter semantischer Enkodierung listen sie Strategien auf, die auf Vernetzung und Gruppierung von Einzelwörtern abzielen, während die kontextuelle Enkodierung sich auf sowohl den satzinternen Kontext und den Diskurskontext bezieht.

Eine Strategie, die für das Deutschlernen von großer Bedeutung ist, ist die Nutzung von Wortbildungsregeln (*Using Word-Structure*), denn insb. bei Substantiven ist die Wortbildung stark ausgeprägt. Laut Tschirner (2010: 239) „beruhen 61% aller Substantive sowie 74% aller Verben unter den häufigsten 8100 Lexemen des Deutschen auf Wortbildung“.¹⁴³ Bei Neologismen liegt der Anteil noch höher (ebd.). Demzufolge wäre anzunehmen, dass es sich hierbei um eine wirkungsvolle Strategie handelt. Wie die

¹⁴³ Bei Neologismen liegt der Anteil der Lexeme, die auf Wortbildung beruhen, noch höher (Tschirner 2010: 239).

Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung jedoch zeigen, wird sie von den wenigsten Lernenden genutzt (siehe Kapitel 7).

Aus ihrer Untersuchung fassen Gu & Johnson (1996: 661ff.) fünf Strategiecluster zusammen (in absteigender Reihenfolge nach Grad des damit verbundenen Lernerfolgs sortiert): *Reader*, *Active Strategy Users*, *Non-Encoders*, *Encoders* und *Passive Strategy Users*. Die Lernenden in den verschiedenen Gruppen werden wie folgt charakterisiert:

- a) *Readers*: glauben an eine „natürliche“ Art des Spracherwerbs durch Lesen und sorgfältiges/aufmerksames Lernen, aber nicht Auswendiglernen; sind durch eine starke Eigeninitiative gekennzeichnet und wenden intelligentes Raten und kontextuelles Enkodieren sowie auch vereinzelt Wortbildungsstrategien an, verbringen aber relativ wenig Zeit mit dem Lernen
- b) *Active Strategy Users*: glauben auch an natürlichen Spracherwerb, sorgfältiges Lernen und Anwendung neuer Wörter, lehnen aber Auswendiglernen nicht so stark ab; sie sind fleißig und motiviert und verbringen viel Zeit mit dem Wortschatzlernen; sie verfügen über ein breites Spektrum an Strategien und setzen diese flexibel ein
- c) *Encoders & Non-Encoders*: sind gekennzeichnet durch ihre (fehlende) Nutzung an Kodierungsstrategien
- d) *Passive Strategy Users*: glauben fest an das Auswendiglernen und damit verbunden „mühsames“ Lernen, aber sind charakterisiert durch mangelndes Engagement sowohl in Bezug auf die aufgebrauchte Lernzeit als auch die Anstrengung und Motivation

Als mögliche Gründe für diese Ausprägungen führen Gu & Johnson (1996) eher soziale und bildungsrelevante Ursachen an als kognitive Faktoren.¹⁴⁴ Sie machen demnach den Lernerfolg nicht ausschließlich von der Menge der einzelnen angewandten Strategien abhängig, sondern von der Art und Weise wie sie eingesetzt werden, d.h. in welchem Kontext, vor welchem Hintergrund und in welcher Kombination (siehe *strategy orchestration*-Metapher in 4.3).

4.4.2.2. Fokus auf die Phasen des Wortschatzlernprozesses

Schmitt (1997) nutzt als Grundlage für seine Klassifikation Oxfords (1990b) Einteilung in Memorierungsstrategien und soziale, kognitive und metakognitive Strategien, fügt diesen jedoch noch eine weitere Kategorie, nämlich Determinierungsstrategien hinzu, denn „there is no category in Oxford's taxonomy which adequately describes the kind of strategies used by an individual when faced with discovering a new word's meaning without recourse to another person's expertise“ (Schmitt 1997: 205). Des Weiteren unterscheidet er zwischen Entdeckungsstrategien (*discovery strategies*) und Konsolidierungsstrategien (*consolidation strategies*). Letztere bauen hierbei auf Ersteren auf: „determining the meaning appropriate to the situation must normally be the most fundamental task on

¹⁴⁴ So spekulieren die Autoren z.B., dass die sehr kleine Gruppe der „Readers“ findiger und/oder sozial bevorzugen sind als andere und somit einen besseren Zugang zu verschiedenen Möglichkeiten haben. Die „Active Strategy Users“ repräsentieren hingegen eher den traditionellen, hart arbeitenden chinesischen Lernenden, der an Anstrengung unabhängig vom Vorgehen glaubt. Die „Passive Strategy Users“ verbinden wahrscheinlich weniger Wert mit der Fremdsprache – weil sie daran nicht interessiert oder gegenüber dem Lernen allgemein weniger motiviert sind. Die meisten Lernenden in Gu & Johnsons (1996) Untersuchung fallen unter die Gruppen „Encoder“ und „Non-Encoder“: „Encoder“ schätzen das Vokabellernen und finden mithilfe von Merkhilfen und Mnemotechniken attraktive Gedächtnisstützen, während die „Non-Encoders“ nicht an kognitive ‚Abkürzungen‘ glauben und wenig Eigeninitiative und/oder Motivation zeigen (Gu & Johnson 1996: 666-667).

initial introduction. Once learners have been introduced to a new word, it is worthwhile to make some effort to remember it using Consolidation Strategies [...]“ (Schmitt 1997: 206).

Schmitt (1997: 207f.) kommt somit zu folgenden Klassifikationsgruppen (für eine detaillierte Auflistung der Strategien siehe Anhang A3):

- Strategies for the discovery of a new word's meaning¹⁴⁵
 - o Determination strategies
 - o Social strategies
- Strategies for consolidating a word once it has been encountered
 - o Social strategies
 - o Memory strategies
 - o Cognitive strategies
 - o Metacognitive strategies

Im Vergleich zu den von Gu & Johnson (1996) in Tabelle 14 aufgelisteten Gruppen wird deutlich, dass Schmitt (1997) neben kognitiven und metakognitiven Strategiegruppen auch soziale Strategien aufgenommen hat. Wortschatzlernen wird hier also nicht mehr ausschließlich als isoliertes, alleinverantwortliches Lernen verstanden, sondern beinhaltet auch das Lernen mit- und voneinander.

Zhang & Li (2011) befragten 296 chinesische Studierende mittels eines Fragebogens zu deren Wortschatzlernverhalten. Der Fragebogen orientierte sich an Oxfords (1990b) SILL und deckte 60 Items aus den Bereichen metakognitiv, kognitiv, Memorierung, Kompensation, affektiv und sozial ab (siehe Anhang A4). Anschließend überprüften sie in einer Faktorenanalyse, mit welchem der von ihnen untersuchten theoretischen Modelle¹⁴⁶ die Antworten am ehesten übereinstimmen und schlugen aufgrund ihrer Ergebnisse ein 6-Faktoren-Modell für Vokabellernstrategien vor (siehe Abbildung 7):

- 1) Metakognitive Strategien
Kognitive Strategien bestehend aus:
- 2) Entdeckungsstrategien,
- 3) Assoziations- und Gruppierungsstrategien,
- 4) Intelligentes Raten/Kompensation,
- 5) Anwendungsstrategien sowie
- 6) Affektive Strategien,

Diese beziehen sich bei Zhang & Li jedoch auf die Einstellung zum Fremdsprachenlernen statt wie bei Oxford (1990b) auf Angstabbau, Ermutigung und Selbstbelohnung.

¹⁴⁵ Hinsichtlich der Schwierigkeit, Strategien eindeutig bestimmten Kategorien zuzuweisen fügt Schmitt mit Bezug auf seine Anordnung an, dass „[i]n reality, almost all of the Discovery Strategies could conceivably be used as Consolidation Strategies, but only the most obvious are listed in both sections of the taxonomy, such as utilizing Word Lists and Affixes and Roots“ (Schmitt 1997: 206).

¹⁴⁶ Die untersuchten Modelle sind: 1) das 6-Faktoren Modell bestehend aus: MET, COG, MEM, COMP, AFF und SOC-Strategien, 2) ein 4-Faktoren-Modell bestehend aus MET, COG, SOC und AFF-Strategien, 3) ein 3-Faktoren-Modell bestehend aus MET, COG und SOC/AFF -Strategien und 4) ein 2-Faktoren-Modell bestehend aus MET und COG-Strategien (Zhang & Li 2011: 145).

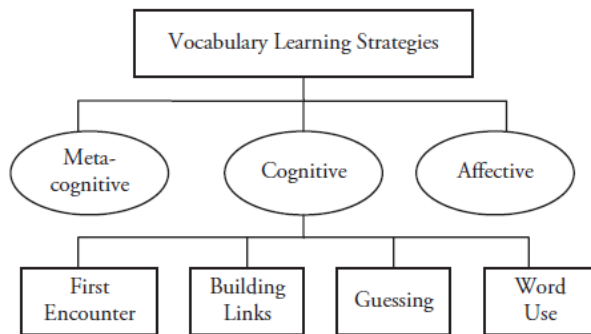


Abbildung 7: 6-Faktoren Modell zu Wortschatzlernstrategien nach Zhang & Li (2011: 150)

Zhang & Li (2011) führen demnach auch wie Schmitt (1997) Entdeckungsstrategien (*First Encounter*) separat auf, ordnen sie aber den kognitiven Strategien unter. Konsolidierungsstrategien werden nicht getrennt, spiegeln sich aber in *Building Links* und *Word Use* wider. Auffällig ist, dass soziale Strategien nicht als Kategorie genannt werden. Als Grund dafür schreiben die Autoren:

„In this research, the social strategies become part of the cognitive factors. They form the word-use factor with other word use strategies. Consistent with previous research [...], this research shows that learners tend to use social settings to develop linguistic competence rather than to get involved in social interactions.“ (Zhang & Li 2011: 152)

Einschränkend ist diesbezüglich anzumerken, dass im Fragebogen die Items „I talk with others on how to increase vocabulary“ (Q3) und „I work with others on learning new words“ (Q59) zum metakognitiven Faktor gezählt wurden, obwohl sie auch soziale Strategien darstellen. Wie Zhang & Li jedoch in o.a. Zitat anmerken, ist denkbar, dass soziale Strategien auch hier zum Zweck übergeordneter metakognitiver Ziele eingesetzt werden.

Des Weiteren führen die Autoren als Einzigartigkeit ihres Modells an, dass die in Abbildung 7 dargestellten kognitiven Faktoren auf die essentiellen Schritte beim Wortschatzerwerb Bezug nehmen (Zhang & Li 2011: 152). Während sie sich hier auf die von Brown & Payne (1994) identifizierten fünf Schritte¹⁴⁷ beziehen, trifft dies auch auf den in 4.1.1 besprochenen wortschatzdidaktischen Dreischritt von Semantisieren (Rezeption), Vernetzung (Reflexion) und Reaktivierung (Produktion) (vgl. Kühn 2000: 14) zu.

4.4.2.3. Fokus auf die Verarbeitungsebene

Die Klassifikationen von Haudeck (2008) und Morfeld (1998) sind durch einen Fokus auf die Stufen der Verarbeitungsebene bzw. -tiefe gekennzeichnet. Die von Craik & Lockart (1972) als Alternative zum Mehrspeichermodell formulierte *Levels of processing*-Theorie geht davon aus, dass durch ein elaboriertes Enkodieren der Informationen mehr und stärkere Gedächtnisspuren kreiert werden, die anschließend das Erinnern erleichtern (siehe 3.6.2). Demzufolge wird tiefenverarbeitenden Strategien – wie z.B. dem Bilden von Assoziationen – eine behaltensfördernde Wirkung zugesprochen (vgl. Schmitt 1997: 201).

¹⁴⁷ Die fünf Schritte bestehen aus: „1. Having sources for discovering new words. 2. Getting a clear image of the forms of the new words. 3. Learning the meaning of the words. 4. Making a memory connection between the forms and the meaning of the words. 5. Using the words“ (Zhang & Li 2011: 142).

Sowohl Haudecks (2008) als auch Morfelds (1998) Klassifikationen konzentrieren sich in erster Linie auf kognitive und metakognitive Strategien und heben dabei die Art der Tiefenverarbeitung hervor. Morfeld (1998: 55ff.) unterscheidet diesbzgl. sechs verschiedene Gruppen des Elaborierens:

- Elaborieren 1: Assoziieren
- Elaborieren 2: Kontextualisieren
- Elaborieren 3: Differenzieren
- Elaborieren 4: Kontrastieren
- Elaborieren 5: Visualisieren
- Elaborieren 6: Mehrkanalig lernen

Morfelds (1998) Klassifizierung von insgesamt 80 Techniken (siehe Anhang A1) ist dabei in Teilen sehr fein gegliedert und fällt somit Mehrfachnennungen zum Opfer¹⁴⁸ bzw. ist teilweise durch eine fragliche Trennung gekennzeichnet.¹⁴⁹ Haudecks (2008: 31) Klassifizierung zeichnet sich dadurch aus, dass sie die kognitiven Lernstrategien nach zunehmender Tiefenverarbeitung sortiert (siehe Anhang A5 für eine vollständige Darstellung):

1. Erschließungsstrategien (*inferencing, transfer*)
2. Nutzung zielsprachiger Referenzmaterialien (*resourcing*)
3. Memorierungs-/Wiederholungsstrategien (*repetition*)
4. Organisationsstrategien (*structuring, grouping*)
5. Informationsreduzierende Strategien
6. Elaborationsstrategien (*elaboration*)

Die Auflistung zeigt somit in aufsteigender Reihenfolge die mit den verschiedenen Gruppen verbundenen kognitiven Anforderungen. Haudeck (2008) weist außerdem darauf hin, dass „jede Kategorie sowohl oberflächliche als auch tiefergehende Enkodier- und Abrufprozesse beinhalten kann“ (Haudeck 2008: 30).

Soziale und/oder affektive Strategien spielen sowohl bei Morfeld (1998) als auch bei Haudeck (2008) eine untergeordnete Rolle, was zum einen auch mit der Fragestellung der jeweiligen Untersuchungen zusammenhängt. Was die beiden Klassifikationen des Weiteren auszeichnet, ist die Tatsache, dass sie explizit auf Ressourcennutzung eingehen – bei Morfeld (1998) in Form von „Zusatzmaterialien heranziehen“ (siehe Anhang A1), bei Haudeck (2008) in Form von „Nutzung zielsprachiger Referenzmaterialien (*resourcing*)“ (siehe Anhang A5). Da das Wortschatzlernen i.d.R. in Alleinarbeit stattfindet, kommt den dafür verwendeten Ressourcen eine besondere Bedeutung zu, denn um die o.a. Elaboration durchführen zu können, sind in vielen Fällen Referenzmaterialien (Wörterbücher, Korpora/Kollokationsangaben, etc.) nötig.

¹⁴⁸ So erscheinen z.B. „Analogien herstellen“ (#7), „Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ähnlichen Begriffen herausarbeiten“ (#21) und „Gemeinsamkeiten oder Gegensätze finden“ (#48) unter drei verschiedenen Gruppen (Elaborieren 1: Assoziieren; Elaborieren 3: Differenzieren und Strukturieren).

¹⁴⁹ „Differenzieren“ und „Kontrastieren“ werden demnach unterteilt in Techniken auf einer intralinguistischen Ebene versus einer interlinguistischen Ebene. Unter „Mentales Training“ (#38) versteht Morfeld (1998) z.B. die Verknüpfung von Vorstellungen bzgl. Klängen, Farben, Gerüche etc. mit den zu lernenden Items und führt an, dass diese Technik unter „Elaborieren 6: Mehrkanaliges Lernen“ aufgeführt wird, weil hier im Vergleich zu „Wiederholen/Einprägen“ – „Verschiedene Modalitäten Berücksichtigen“ (#4) die Wiederholung nicht in der Realität durchgeführt wird, sondern mittels der Imaginationskraft. Inwieweit eine solche Unterscheidung jedoch sinnvoll oder nötig ist, bleibt fraglich.

4.4.2.4. Auswahl relevanter Kategorien für die vorliegende Untersuchung

Die Darlegung der verschiedenen Klassifikationen von Wortschatzlernstrategien zeigt, dass es – unabhängig vom Fokus der Klassifikationen – diverse Übereinstimmungen bezüglich der Kategorisierung von Wortschatzlernstrategien gibt. So gehen z.B. alle hier vorgestellten Klassifikationen in irgendeiner Form auf die folgenden Strategien bzw. Strategiegruppen ein:

- Notizentechniken (*note-taking*)
- Erschließungsstrategien & intelligentes Raten (*inferencing & guessing*)
- Wörterbuchnutzungsstrategien (*dictionary strategies*)
- Wiederholungs- und Memorierungsstrategien (*rehearsal/memorising*)
- Organisationsstrategien (*structuring, grouping*)
- Anwendungsstrategien (*use*)
- Planungs- und Überwachungsstrategien (*planning & monitoring*)
- Nutzung von Wortbildung (*affixes & roots/derivation*)

Insb. die metakognitiven Strategien um Planung und Überwachung des Lernerfolgs fallen dabei unterschiedlich detailliert aus. Während alle Klassifikationen auf z.B. zeitliche Planung (z.B. wann und wie oft gelernt werden sollte) und Überwachung des Lernerfolgs eingehen (z.B. Selbsttesten, Fehlerstatistik führen), so sind Bewusstmachungsstrategien (wie z.B. Annahmen zum Wortschatzlernen und/oder Selbstreflexion des eigenen Lernens/Lernverhaltens) nur bei Gu & Johnson (1996) und Zhang & Li (2011) enthalten. Gu & Johnson (1996) widmen den Annahmen in ihrem Fragebogen 17 Aussagen und der Selbstreflexion im Rahmen der metakognitiven Regulierung 12 Aussagen (siehe Anhang A2), in Zhang & Li (2011: 149f.) Fragebogen gehen diesbezüglich folgende Aussagen auf diese Aspekte ein (vgl. auch Anhang A4):

- Annahmen zum Wortschatzlernen und Selbstreflexion des eigenen Verhaltens
 - o „I have effective ways to increase my vocabulary.“ (Q4)
 - o „I have my own ways to memorise new words.“ (Q39)
 - o „I memorize new words better when there is a test coming.“ (Q47)
 - o „I memorize new words better when I come across them in reading.“ (Q48)
 - o „I am confident in increasing my vocabulary.“ (Q49)
 - o „When learning a new word, I know I will forget it sooner or later.“ (Q50)
 - o „Some words are too difficult for me.“ (Q51)
 - o „Memorizing new words is the most difficult part in my English study.“ (Q52)
- Quelle der Information
 - o „My knowledge of how to increase vocabulary comes from my English teacher.“ (Q6)
 - o „My knowledge of how to increase my vocabulary comes from my own reading and practice.“ (Q7)

Insb. die Aussage, dass Wörter besser behalten werden, wenn ein Test ansteht (siehe Q47) ist hier interessant, da diese extrinsische Motivation auch in der vorliegenden Untersuchung beobachtet werden konnte (7.5). Wie die o.a. Auflistung weiter zeigt, fragen Zhang & Li (2011) auch ab, woher die Lernenden Informationen und Anregungen beziehen (Q6 und Q7), was insb. für den Fokus der vorliegenden Arbeit auf das selbstgesteuerte Wortschatzlernen außerhalb des Unterrichts von Bedeutung ist, denn in diesem Rahmen spielt für das Ausmaß der dafür notwendigen Autonomie auch eine Rolle, woher man seine Informationen bzgl. effektivem Wortschatzlernen bezieht bzw. welche Quellen man für die selbstinitiierte Recherche nach möglichen Vorgehensweisen nutzt.

Auch auf Wortbildung wird in den Klassifikationen unterschiedlich eingegangen. Während Zhang & Li (2011) hier nur die rezeptive Nutzung beschreiben, verweisen Gu & Johnson (1996) und Schmitt (1997) explizit sowohl auf die rezeptive als auch die produktive Nutzung dieser Strategie.¹⁵⁰ Bei Morfeld (1998) und Haudeck (2008) ist nicht erkennbar, ob es sich dabei um eine rezeptive und/oder produktive Anwendung handelt. Mit Verweis auf die Bedeutung, die die Wortbildungskompetenz sowohl für den rezeptiven als auch den produktiven *und* den kreativen Wortschatz hat, sollte man annehmen, dass solche Strategien als besonders nützlich eingestuft werden. Wie jedoch die Auswertung der vorliegenden Untersuchung gezeigt hat, wird die Strategie der Wortbildung fast gar nicht (bewusst) angewandt (siehe 7.1.1).

Ein weiterer Punkt, der eng mit der Quelle der Informationen für adäquate Vorgehensweisen beim Wortschatzlernen verbunden ist, sind die dafür benutzten Ressourcen. Während auf die Wörterbuchnutzung in den verschiedenen Klassifikationen explizit eingegangen wird, spielen weitere Lernressourcen wie Wortschatztrainer, Lernwortschatzsammlungen, Frequenzwörterbücher oder alternative Nachschlagewerke wie z.B. das Sachgruppenwörterbuch *Dornseiff* fast keine Rolle. Haudeck (2008) spricht in ihrer Klassifikation Ressourcen direkt an (siehe Anhang A5) und listet als Beispiele Wörterbücher, Wortlisten, Grammatiken oder Aussprachehilfen (Lautschrift) auf. Morfeld (1998) nennt Zusatzmaterialien sowie Zeitungen, Bücher, Radioprogramme, Fernseh- und Kinofilme (siehe Anhang A1); Schmitt (1997) (vertonte) Wortlisten und zielsprachige Medien (Lieder, Filme, Nachrichten) während Gu & Johnson (1996) ausschließlich unter der Gruppe Selbstinitiative die Suche nach lehrbuchunabhängigen Texten nennen (siehe Anhang A2). Unter Berücksichtigung der teilweise komplexen Strategien zur Memorierung und Strukturierung von Wortschatz ist fraglich, woher die Lernenden die notwendigen Informationen für diese Strategie bekommen sollen. Je nachdem welche Wörterbücher und Referenzmaterialien benutzt werden, dürfte es bei einigen Strategien mühselig bzw. schwierig sein, die notwendigen Assoziationen zu bilden oder sich bzgl. deren Korrektheit rückzuversichern. In den Klassifikationen wird auf ressourcenbezogene Strategien zur selbstständigen Erweiterung des Wortschatzes kaum eingegangen – Schmitt (1997) und Morfeld (1998) liefern hier noch die konkretesten Ideen zur Input-Erweiterung. Die in den Klassifikationen aufgelisteten Strategien sind somit in erster Linie auf fremdbestimmtes Material anwendbar. Inwieweit darüber hinaus auch weitere Ressourcen genutzt werden, hängt individuell von dem Wissen um geeignete Ressourcen ab. Woran es überdies allen Klassifikationen mangelt, sind digitale Ressourcen. Dass diese bei den früheren Klassifikationen noch keine entsprechende Rolle gespielt haben, ist nachvollziehbar, aber selbst Zhang & Li (2011) listen als einziges Audio-Medium die analoge Aufnahme neuer Wörter auf Kassetten auf. Kassetten, sowie die dafür notwendigen Aufnahmegeräte, sind heutzutage jedoch längst von anderen Medien verdrängt worden, was die Nutzung dieser Vorgehensweise beeinflussen dürfte, denn auch wenn das gleiche Vorgehen heutzutage mit dem Smartphone umgesetzt werden kann, heißt es noch nicht, dass sich alle Lernenden dieser Möglichkeit zum Wortschatzlernen bewusst sind.

4.4.3. Forschungsstand zu häufig genutzten Wortschatzlernstrategien

Nachdem im vorangegangenen Kapitel Klassifikationen von Wortschatzlernstrategien vorgestellt wurden, werden nun Ergebnisse von Studien zusammengefasst, die Präferenzen bzgl. des Strategie-

¹⁵⁰ Bei Schmitt (1997) wird Wortbildung unter den Entdeckungsstrategien „Analyse affixes and roots“ und unter den Konsolidierungsstrategien als Memorierungsstrategie „Affixes & roots (remembering)“ genannt (siehe Anhang A3); bei Gu & Johnson (1996) unter *Guessing strategies* „Using linguistic clues“ (#6) und *Memory strategies* „Word structure“ (#3) (siehe Anhang A2).

nutzungsverhaltens von Fremdsprachenlernenden beim Wortschatzlernen erhoben haben. Die Ergebnisse aus der Befragung der vorliegenden Untersuchung werden in Kapitel 7 präsentiert und besprochen.

Schmitt (1997: 201) fasst mit Verweis auf Studien von Ahmed (1989); Cohen & Aphek (1981) und O'Malley et al. (1985) zusammen, dass bzgl. der Strategiewahl beim Wortschatzlernen scheinbar eher mechanische Strategien komplexeren vorgezogen werden. Dies bestätigten auch Lawson & Hogben (1996) deren Italienischlernende in Australien in erster Linie Wiederholung zum Lernen neuer Wörter nutzten und kaum elaborierte Vorgehensweisen einsetzten.¹⁵¹ Allerdings kam Fan (2003) zu dem Ergebnis, dass die von ihr untersuchten Englischlernenden in Hongkong Wiederholungsstrategien nicht öfter als andere Strategien einsetzten und diese auch nicht als besonders nützlich einstufte. Das Auswendiglernen von Wörterlisten wurde bei ihr als eine der am wenigsten genutzten Strategien aufgeführt (Fan 2003: 233). Da die Strategiewahl nicht nur von diversen individuellen und situativen Faktoren abhängt (vgl. 4.3.3) sondern auch durch die Art und Weise der jeweiligen Untersuchungskontexte und -methoden beeinflusst ist, sind Verallgemeinerungen zum Wortschatzlernverhalten nur schwer möglich. Aus den gleichen Gründen ist auch die folgende Besprechung von Ergebnissen aus ausgewählten Studien nicht als allgemeingültige Zusammenfassung zu verstehen, sondern als eine Orientierung, welche Präferenzen bisher dokumentiert sind.

Es gibt nur wenige Studien, die die von den Lernenden genannten Wortschatzlernstrategien in Form einer Rangliste für die gesamte untersuchte Gruppe darlegen. Für Deutsch als Fremdsprache ist diesbzgl. nur die Untersuchung von Nied Curcio (2015) bekannt¹⁵², die in Form eines Fragebogens Strategien zum Wortschatzlernverhalten erhob. Der eigentliche Fokus der Untersuchung lag jedoch auf der Wörterbuchnutzung und aufgrund der Tatsache, dass der benutzte Fragebogen nicht veröffentlicht ist, kann nicht nachvollzogen werden, ob es sich bei den Fragen zu Wortschatzlernstrategien um offene oder geschlossene Antwortformate handelt und z.B. bestimmte Strategien zur Auswahl gegeben wurden.¹⁵³ Daher werden für eine aussagekräftigere Darstellung von Präferenzen zu häufig verwendeten Wortschatzlernstrategien hier die Studien von Schmitt (1997) und Haudeck (2008) hinzugezogen, weil sie auch aufschlüsseln, wie viele Versuchspersonen Aussagen zur jeweils genannten Strategie gemacht haben.¹⁵⁴ Wie aus Tabelle 15 ersichtlich ist, ist eine Verallgemeinerung der Angaben

¹⁵¹ Lawson & Hogben (1996) erhoben zwar die Vorgehensweisen mittels Laut-Denk-Protokollen, der Lernwortschatz war aber vorgegeben, auf 12 Wörter begrenzt und wurde in Form von Karteikarten (Englisch-Italienisch mit Beispielsatz) präsentiert. Unklar bleibt, ob die Lernenden über die Studie hinaus Wortschatz auf ähnliche Weise lernen. Die Autoren verweisen jedoch auf eine frühere Studie aus dem Jahr 1993, die mittels Retrospektion ähnliche Ergebnisse erzielte.

¹⁵² Lin (2008) und Neuner-Anfindsen (2004) haben zwar ihre Versuchspersonen zu den von ihnen verwendeten Wortschatzlernstrategien befragt, diese aber nur auf den jeweiligen Einzelfall bezogen beschrieben. Es gibt daher keine prozentuale Zusammenfassung oder ein Ranking der am häufigsten benutzten Strategien. Morfeld (1998) fasst die von ihren Versuchspersonen gemachten Aussagen in Strategiegruppen zusammen. Die Ergebnisse sind jedoch nach Lerntypen (konventioneller versus nicht-konventioneller Lerntyp) sortiert und werden nur überblickshaft präsentiert. Es gibt keine Angaben, wie viele Versuchspersonen Aussagen zu den einzelnen Strategien gemacht haben und wo Mehrfachnennungen enthalten sind.

¹⁵³ Bei 2 der 22 Fragen im Fragebogen handelte es sich um offene Fragen. Allerdings macht Nied Curcio (2015) keine Aussage, ob dies auf die insgesamt acht Fragen zu Wortschatzlernstrategien zutrifft; sie schreibt nur: „Bei den Fragen 8-14 ging es um Strategien, Zeit und Aktivitäten des Wortschatzerwerbs. Frage 15 fokussierte die Vokabellernstrategien und ob diese Thema des Unterrichts sind“ (Nied Curcio 2015: 456).

¹⁵⁴ Morfeld (1998) fasst die von den Versuchspersonen gemachten Aussagen in Strategiegruppen zusammen, da ihre Ergebnisse nach Lerntypen (konventioneller versus nicht-konventioneller Lerntyp) sortiert sind und nur

durch die verschiedenen untersuchten Fremdsprachen, Zielgruppen und Untersuchungskontexte jedoch auch hier nicht möglich.

	Fremd- sprache	Zielgruppe	Anzahl der Personen	Untersuchungs- methode
Schmitt (1997: 219)	ESL	von Sekundarstufe I bis berufstätig (Japan) k.A. zum Niveau	600	quantitativ (ge- schlossener Fragebogen)
Haudeck (2008: 97) ¹⁵⁵	ESL	Sekundarstufe II (8. Klasse) (Deutschland) 3 Jahre Schulenglisch	142	qualitativ (offene Frage im Lernta- gebuch)
Nied Curcio (2015: 457- 458)	DaF	Studierende (Italien) k.A. zum Niveau	200	quantitativ (ge- schlossener Fragebogen)

Tabelle 15: Studien, die Angaben zu den am häufigsten verwendeten Wortschatzlernstrategien machen

Für einen besseren Vergleich der Strategien wurde auf die in Auswahl relevanter Kategorien für die vorliegende Untersuchung angesprochenen Kategorien sowie die Phasen des wortschatzdidaktischen Dreischrittes zurückgegriffen (siehe 4.1.1) und bezogen auf die Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung vier Gruppen gebildet, die in den folgenden Kapiteln ausführlicher besprochen werden:

- Entdeckungsstrategien
- Konsolidierungsstrategien
 - o Notizentechniken
 - o Auswendig lernen
 - o Anwenden
- Metakognitive Strategien: Kontrolle des eigenen Lernens
- Ressourcenbezogene Strategien

Unter Entdeckungsstrategien (siehe 4.4.3.1) sind in Anlehnung an Schmitt (1997) Vorgehensweisen zusammengefasst, die sich mit dem ersten Schritt des wortschatzdidaktischen Dreischrittes beschäftigen: Semantisieren/Rezeption. Diese Gruppe beinhaltet zum Beispiel die Wörterbuchnutzung oder intelligentes Raten. Konsolidierungsstrategien (siehe 4.4.3.2) sind kognitive Strategien und hier in Notizentechniken, Auswendiglernen und Anwenden unterteilt. Notizentechniken stellen oft eine Vorstufe für das Auswendiglernen dar. Notizen können unterschiedlich elaboriert ausfallen (z.B. isoliert als Übersetzung oder im Kontext; mit oder ohne grammatische Zusatzinformationen, unsortiert oder gruppiert/vernetzt etc.). Das Auswendiglernen kann ebenfalls ‚einfach‘ (basierend auf Wiederholungen) oder elaboriert (z.B. mithilfe von Assoziationen) stattfinden und ist eng mit der Notizentechnik verbunden. Beide beziehen sich auf den zweiten Schritt des wortschatzdidaktischen Dreischrittes (Vernetzung/Reflexion). Der dritte Schritt des wortschatzdidaktischen Dreischrittes (Reaktivierung/

überblickshaft präsentiert werden. Es gibt jedoch keine Angaben, wie viele Versuchspersonen Aussagen zu den einzelnen Strategien gemacht haben und wo Mehrfachnennungen enthalten sind.

¹⁵⁵ Da bei den Ergebnissen aus Haudecks (2008) Hauptstudie nicht immer ersichtlich ist, wie viele Schüler Aussagen zu den Strategien gemacht haben (es werden nur die Gesamtnennungen besprochen), wird hier stattdessen auf die Vorstudie Bezug genommen, in der 142 8-Klässler (Realschule) befragt wurden, wie sie beim Vokabellernen vorgehen.

Produktion) ist durch das Anwenden charakterisiert. Dies kann sowohl rezeptiv als auch produktiv erfolgen. Im Gegensatz zum isolierten bzw. wortformfokussierten Wortschatzlernen spielt hier der Kontext eine besondere Rolle. Das Anwenden ist auch mit der metakognitiven Strategie der Kontrolle des eigenen Lernens (siehe 4.4.3.3) verbunden, die im Rahmen eines selbstständigen Wortschatzlernens eine besondere Bedeutung erhält, um Stärken und Schwächen der eigenen Wortschatzkompetenz aufzudecken und die Lernanstrengung optimal darauf auszurichten.

Die Gruppe der ressourcenbezogenen Strategien (siehe 4.4.3.4) wurde hinzugefügt, denn „the sources for encountering new words are very important in the process of learning, but this category of strategies has seldom been investigated in its own right“ (Fan 2003: 226). Ressourcenbezogene Strategien stellen bzgl. des Wortschatzlernens keine eigenständige Strategiegruppe dar, sondern werden zur Unterstützung anderer Strategien eingesetzt, z.B. die Ressource Wörterbuch beim Entdecken/Nachschlagen oder Film, Musik oder Zeitungen beim Entdecken und/oder Anwenden von Wortschatz. Dieses Zusammenspiel sowie die bereits angesprochene teilweise unübersichtliche Menge an möglichen Lernressourcen könnten ein Grund dafür sein, dass Ressourcen in Strategieklassifikationen – sofern sie überhaupt explizit genannt werden – oft anderen kognitiven Prozessen untergeordnet werden (z.B. Karteikarten der Memorierung). Da jedoch die jeweilige Lernressource Auswirkungen auf die damit verbundene Arbeitsweise hat (z.B. Wortlisten versus Karteikarten versus digitaler Vokabeltrainer oder monolinguales versus bilinguales Wörterbuch), stellt sich die Frage, ob Lernressourcen nicht auch in Untersuchungen zum strategischen Vorgehen differenzierter erfragt werden sollten. In einem zunehmend digitalisierten Zeitalter ist außerdem interessant, inwieweit digitale Ressourcen auch für das selbstständige Wortschatzlernen eine Rolle spielen (siehe ausführlicher 7.2).

Für einen besseren Überblick werden die am häufigsten genannten Strategien aus den in Tabelle 15 angeführten drei Studien aufgelistet und anhand der o.a. vier Gruppen farblich markiert. Eine Unterscheidung zwischen digitalen und nicht-digitalen Ressourcen wird in den Studien allgemein nur selten vorgenommen. Sofern digitale Ressourcen explizit als solche ausgewiesen wurden, sind sie mit ° gekennzeichnet, diejenigen, die potenzial auch digitale umgesetzt werden können, sind mit * gekennzeichnet.

Ein erster Blick auf die farblich markierte Tabelle 16 zeigt, dass Konsolidierungsstrategien am häufigsten aufgeführt sind. In Anbetracht der Tatsache, dass es beim Wortschatzlernen zuallererst darum geht, sich den Wortschatz zu merken, um ihn später anzuwenden, ist dies nicht weiter überraschend.

Schmitt (1997: 219) n=600		Haudeck (2008: 97) ¹⁵⁶ n=142		Nied Curcio (2015: 457-458) n=200	
1. *Bilingual dictionary	85%	1. zudecken, abdecken, ‚zuheben‘, Seiten abwechselnd verdecken, dt. bzw. engl. Bedeutung verdecken	49%	1. zweisprachiges Print-Wörterbuch	43%
2. Verbal repetition	76%			2. °Übersetzungssuche im Internet	41%
3. Written repetition	76%			3. *Deutsches Buch o. Zeitung lesen	39%
4. Study the spelling	74%	2. 1-2x, 2-3x, 4x, öfters, paarmal, mehr- mals durchlesen	33%	4. Klassisches Lernen via 2 Spalten (dt. & Übersetzung in Muttersprache)	34%
5. Guess from textual context	74%	3. über das deutsche Wort das englische lernen, raten, wissen	30%	5. Mehrmaliges Aufschreiben	21%
6. Ask classmates for meaning	73%	4. durchlesen (anschauen und durchgu- cken)	28%	6. °Deutsche Lieder hören	19%
7. Say new word aloud	69%	5. sich (oft) abfragen lassen (mündl.)	14%	7. °Deutsche Filme schauen	18%
8. Take notes in class	64%	6. Vokabeln (auf)schreiben, schriftlich ler- nen	13%	8. °Deutsche Internet-Seite besuchen	17%
9. Study the sound of a word	60%	7. abgedecktes Wort (auf das Abdeckblatt, dahinter) schreiben	13%	9. *Karteikästen	17%
10. Word lists	54%	8. *sich abfragen, sich testen, sich abhö- ren, überprüfen	13%	10. *Sich mit deutschen Freunden schreiben	14%
				11. Mehrmaliges Aussprechen	13%
				12. Post-it Aufkleber mit der Vokabel anbrin- gen	12%
				13. *Mindmaps anfertigen	9%
				14. °zweisprachiges elektronisches Wörter- buch (leo)	8%
				15. einsprachiges Print-Wörterbuch	7%
				16. °Eigene Stimme aufnehmen	1%
Legende: Entdeckungsstrategien Konsolidierungsstrategien Kontrolle des eigenen Lernens Ressourcenbezogene Strategien ° = digitale Ressource * = potenziell digitale Ressource					

Tabelle 16: Die am häufigsten genannten Wortschatzlernstrategien bei Schmitt (1997), Haudeck (2008) und Nied Curcio (2015)

¹⁵⁶ Zur besseren Übersicht wurden die Prozentangaben von Haudeck (2008) kaufmännisch gerundet.

4.4.3.1. Entdeckungsstrategien – Semantisierungsphase

Unter den Entdeckungsstrategien überwiegt eindeutig die Wörterbuchnutzung. Da insb. zu Beginn des Wortschatzlernprozesses (und verstärkt bei einem Aufenthalt außerhalb des Zielsprachenlandes) eine Verknüpfung des fremdsprachlichen Wortes mit adäquaten muttersprachlichen Begriffen stattfindet, ist die Rolle von Wörterbüchern nachvollziehbar. Während bei Nied Curcio (2015) jedoch nur 8% der Befragten angaben, auch ein monolinguales Wörterbuch zu nutzen, so waren es bei Schmitt (1997) 35%.¹⁵⁷ Da für die Nutzung von monolingualen Wörterbüchern i.d.R. ein fortgeschrittenes Sprachniveau nötig ist, um die Erklärungen zu verstehen, ist nicht verwunderlich, dass diese Ressource in Haudecks (2008) Untersuchung nicht unter den am häufigsten genannten auftaucht. Bei Schmitts (1997) Angaben ist jedoch nicht bekannt, welcher der verschiedenen Altersgruppen die Lerner angehörten, die dazu Aussagen gemacht haben.

An dieser Stelle sei jedoch darauf hingewiesen, dass es teilweise schwer ist, Strategien klar voneinander zu trennen, denn neben diesen explizit auf die Semantisierung ausgerichteten Strategien können z.B. auch die in Nied Curcio (2015: 458) angeführten Strategien ein Buch oder eine Zeitung auf Deutsch zu lesen, deutsche Lieder zu hören oder Filme zu schauen sowie deutsche Internet-Seiten zu besuchen neben einer möglichen Nutzung zur wiederholten Überprüfung von bereits bekanntem Wortwissen auch für die Entdeckung von neuem Wortschatz eingesetzt werden.¹⁵⁸ Ebenso geht Strategien, die auf Vokabelgleichungen basieren i.d.R. eine Wörterbuchnutzung voraus, sofern es sich um selbsterstellte Wortlisten oder Karteikarten handelt – z.B. „über das deutsche Wort das englische raten, lernen, wissen“, „sich (oft) abfragen lassen (mündl.)“, „Klassisches Lernen via 2 Spalten (dt. & Übersetzung in Muttersprache)“ (Haudeck 2008: 97).

4.4.3.2. Konsolidierung – Vernetzungs- und Reaktivierungsphase

Tabelle 16 zeigt, dass die Konsolidierungsstrategien in allen Auflistungen klar überwiegen. Bezüglich der Notizentechnik enthält Nied Curcios (2015) Untersuchung die meisten und vielseitigsten Angaben. Während sich die Notizentechnik bei Schmitt (1997) und Haudeck (2008) auf Wortlisten bzw. Vokabelgleichungen (Abdeckstrategie) beschränkt, so sind bei Nied Curcio (2015) zusätzlich auch Karteikästen, Post-it Aufkleber, Mindmaps und eigene Stimmnahmen angeführt. Oft fehlt es jedoch an genaueren Angaben, wie Wortschatz notiert wird, denn auch Wortschatzlisten können z.B. strukturiert oder gruppiert werden.

Um Wortschatz auswendig zu lernen wird in erster Linie das Prinzip der Wiederholung eingesetzt. Während bei Schmitt (1997) und Nied Curcio (2015) schriftliche und nicht-schriftliche Wiederholungen relativ ausgewogen sind, so überwiegt bei Haudeck (2008) die nicht-schriftliche Form des Durchlesens, was sich auch bei der Kontrolle des eigenen Lernens widerspiegelt (Abdeckstrategie), die von fast der Hälfte der Schüler angewandt wird. Wortschatz anzuwenden taucht hingegen bei Haudeck (2008) unter den am häufigsten genannten Strategien gar nicht auf. Sie erwähnt selbst den Verdacht, dass das Lernverhalten auf das in den Leistungskontrollen verwendete Format von Vokabelgleichungen

¹⁵⁷ Diese Strategie war nicht unter den Top 10 angegeben, ist aber im Fragebogen enthalten (vgl. Schmitt 1997: 207).

¹⁵⁸ Das Problem der uneindeutigen Zuordnung von Strategien zu einer bestimmten Gruppe zeigt sich insbesondere am Beispiel der Nutzung authentischer Medien. Diese können sowohl für die Entdeckung von neuem Wortschatz genutzt werden als auch für die Konsolidierung. Hier wurde auf Schmitts (1997) Klassifikation zurückgegriffen und authentische Medien in erster Linie den Konsolidierungsstrategien zugeordnet.

ausgerichtet sein könnte (*washback effect*).¹⁵⁹ Auch bei Schmitt (1997: 219) werden Anwendungsstrategien unter den Top 10 nicht erwähnt, „use new word in sentences“ wird jedoch von 18% der Lernenden genutzt. Weitere Strategien, die sich mit der Anwendung von Wortschatz beschäftigen („Group words together within a storyline“, „Use English-language media (songs, movies, newscasts, etc.)“, „Testing oneself with word tests“) wurden der Klassifikation von Schmitt erst nach der Befragung hinzugefügt, daher liegen diesbzgl. von den befragten Lernenden keine Daten vor. Bei Nied Curcio (2015: 458) spielen auch Strategien zur Anwendung eine große Rolle („Deutsches Buch oder Zeitung lesen“, „Deutsche Lieder hören“, „Deutsche Filme schauen“, „Deutsche Internet-Seite besuchen“ und „Sich mit deutschen Freunden schreiben“). Offensichtlich geht dem von ihr verwendeten Fragebogen bzw. den befragten Lernenden ein Verständnis voraus, das unter Wortschatzlernen nicht nur das Auswendiglernen von Einzelwörtern, sondern auch die Einbindung von Kontext und Anwendung des Gelernten beinhaltet.

Mit Hinblick auf die von Haudeck (2008) erwähnte mögliche Beeinflussung des Vorgehens auf die in der Schule verwendeten Testformate ist es nicht verwunderlich, dass ihre Auflistung keine elaborativen Strategien enthält. Im Vergleich dazu spielen elaborierte Strategien bei Schmitt (1997: 207f.) eine größere Rolle, z.B. anhand der Strategien: Wörter mit Synonymen oder Antonymen verbinden (41%); Wörter mit persönlicher Erfahrung verbinden (37%); Affixe oder Wortableitung zum Erinnern nutzen (14%); das Wort mit seinen linguistischen Struktur assoziieren (13%); die Schlüsselwortmethode nutzen (13%) und semantische Zuordnung/Karten nutzen (9%). Bezüglich netzwerkartiger Darstellungsweisen nennt Nied Curcio (2015) die Anfertigung von Mindmaps, was aber ebenso nur von 9% der Lernenden genutzt wird. Allerdings unterscheiden sich netzartige Notizentechniken von Wörterlisten bzw. Karteikarten auch darin, dass Erstere erst nach einer abgeschlossenen Semantisierungsphase möglich sind, „denn ohne den mentalen Bedeutungsaufbau kann keine bedeutungsbasierte Einflechtung in das mentale Lexikon stattfinden“ (Neveling 2004: 87). Diese könnte die Nutzung von netzwerkartigen Notizentechniken einschränken. Da in den Studien keine genaueren Angaben bzgl. der Notizentechnik erfragt wurden (z.B. ob Synonyme oder Antonyme einer Wortschatzliste hinzugefügt werden), bleibt offen, inwieweit Assoziationen und Vernetzungen nicht nur mental gebildet, sondern auch schriftlich festgehalten werden. In Anbetracht der Tatsache, dass die Notizenform u.U. auch das Auswendiglernen beeinflussen kann (siehe Kapitel 7), wären hier detailliertere Angaben wünschenswert. Insgesamt ist jedoch zu beobachten, dass tiefer verarbeitende Strategien von zunehmend weniger Lernenden genannt werden.

4.4.3.3. Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes

Den eigenen Lernfortschritt zu kontrollieren und sich selbst zu testen spielt in Haudecks (2008) Rangliste anhand der Strategien „zudecken, abdecken, ‚zuheben‘ [...]“, „sich (oft) abfragen lassen“, „abgedecktes Wort (auf das Abdeckblatt dahinter) schreiben“ und „sich abfragen, sich testen, sich abhören, überprüfen“ insgesamt die größte Rolle. Bei Haudeck (2008) ist dies jedoch höchstwahrscheinlich mit einem auf die Vokabeltests im Unterricht ausgerichteten Lernverhalten zu erklären. Allerdings geben auch noch 34% der Studierenden in Nied Curcios (2015) Studie an, sich über das klassische Lernen in Form von zwei Spalten (deutsche & Übersetzung in Muttersprache) zu testen. Die in der Schule auf Leistungskontrollen ausgerichteten gefestigten Lernroutinen scheinen daher auch das Vorgehen in anderen Lernkontexten zu beeinflussen (vgl. auch Potthoff 2000: 296). Bei Schmitt

¹⁵⁹ Anhand der Schüleräußerungen war anzunehmen, „dass die üblicherweise in den Klassen eingesetzten Vokabelarbeiten eher auf Einzelwortbasis konzipiert gewesen sein müssen.“ (Haudeck 2008: 107). Für zumindest eine der teilnehmenden Lehrkräfte konnte dies auch bestätigt werden.

(1997) werden keine expliziten Strategien zum selbstständigen Überprüfen des eigenen Lernens genannt – die Strategie „Testing oneself with word tests“ war zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht im Fragebogen enthalten und wurde erst später der Klassifikation hinzugefügt. Allerdings ist im Lernkartensystem implizit eine Überprüfung enthalten, daher kann diese Strategie auch zur Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes gezählt werden. Bei Nied Curcio (2015) geben diesbzgl. 17% der Befragten an, diese Strategie zu nutzen, bei Schmitt sind es 25%. Da für das bei Haudeck (2008) und Nied Curcio (2015) angeführte Lernen durch Abdecken Wörterlisten genutzt werden, ist außerdem denkbar, dass diese Strategie auch von den Lernenden in Schmitts (1997) Untersuchung zum Selbsttesten genutzt wurde – hierzu machte über die Hälfte der Befragten Angaben. Demzufolge ist anzunehmen, dass die Kontrolle des eigenen Lernfortschrittes in allen drei Studien eine Rolle spielt.

Neben Wörterlisten und Karteikarten können außerdem auch Mindmaps sowohl für die Festigung als auch Überprüfung genutzt werden, in dem z.B. einzelne Wörter einer Mindmap ausgeschwärzt und zu einem späteren Zeitpunkt wieder ergänzt werden müssen oder auch die gesamte Mindmap erneut aus dem Gedächtnis reproduziert wird (Neveling 2004: 79ff.). In den untersuchten Studien wird jedoch nicht deutlich, ob Mindmaps als Abrufstrategie eingesetzt wurden. Dies macht deutlich, dass die Nennung einer Strategie allein noch nichts darüber aussagt, für welchen Aspekt des Wortschatzlernens sie genutzt wird. Rein zahlenmäßig kann jedoch festgehalten werden, dass die Nutzung metakognitiver Strategien im Vergleich zu kognitiven Strategien eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. auch Oxford 1990b: 137f.).

Der Nachteil der o.a. Kontrollverfahren besteht jedoch darin, dass sie sich i.d.R. auf ein kontextfreies Memorieren von Einzelwörtern beziehen. Kontextuell eingebettete Übungs- oder Testformen, z.B. in Form von Wortschatzübungssammlungen, sind jedoch fremdgesteuert und – sofern sie überhaupt lehrbuchunabhängig eingesetzt werden können – für fortgeschrittene Lernende oft nicht dem aktuell zu lernenden Wortschatz angepasst. Da bei Nied Curcio (2015) authentische Ressourcen relativ häufig genannt wurden, könnte man annehmen, dass die Versuchspersonen sich damit selbst bzgl. ihres Lese- und Hörverständnisses implizit ‚testen‘. Inwieweit dies jedoch ausreicht, um die Nützlichkeit und Effektivität der angewandten Strategien einschätzen zu können und ggf. das Vorgehen daraufhin anzupassen, bleibt fraglich.

4.4.3.4. Ressourcenbezogene Strategien

Ressourcen spielen zahlenmäßig in Nied Curcios (2015) Befragung eine größere Rolle – in Form von Nachschlagewerken (zweisprachiges Print-Wörterbuch, „Übersetzungssuche im Internet“) aber auch authentischen Quellen („Dt. Buch o. Zeitung lesen“ 39%, „Dt. Lieder hören“ (19%), „Dt. Filme schauen“ (18%) und „Dt. Internet-Seite besuchen“). Bei Schmitt werden insb. Wörterbücher – allen voran zweisprachige (85%; einsprachige zu 35%) – sowie Vokabelseiten im Lehrbuch (48%) und Karteikarten (25%) genannt, aber keine authentischen Quellen.¹⁶⁰ Bei Haudeck (2008) werden gar keine Ressourcen genannt. Mögliche Gründe für die ungleiche Verteilung könnten neben Einschränkungen durch die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten der Fragebögen auch in der untersuchten Zielgruppe und dem damit verbundenen Unterrichtskontext liegen. Bei den von Haudeck (2008) befragten 8.-Klässlern schien das Vokabellernen nicht nur durch das im Unterricht verwendete Lehrbuch, sondern auch durch die Lehrperson und die Art, wie der Vokabeltest wahrscheinlich strukturiert war, fremdgesteuert gewesen zu sein. Bei Nied Curcio (2015) handelte es sich stattdessen um selbstgesteuertes

¹⁶⁰ Die Strategie „Use English-language media (songs, movies, newscasts, etc.)“ wurde auch erst nach der Befragung der Klassifikation hinzugefügt.

Wortschatzlernen im Rahmen des Studiums. Die Wahrscheinlichkeit, dass hier aufgrund des größtenteils höheren Sprachniveaus (52% der Studierenden lernten seit fünf oder mehr Jahren Deutsch) konkret zu lernender Wortschatz zur Verfügung gestellt wurde, ist relativ gering. Daher ist anzunehmen, dass die selbstständige Beschäftigung, insb. mit authentischen Quellen, eine größere Rolle spielt und dies aufgrund des einfacheren Zugriffs mittels digitaler Medien passiert. Sie geht als einzige explizit auf digitale Medien (in Form von Internet-Seiten zur Information und/oder Übersetzung) ein, nennt aber auch diverse andere Strategien, bei denen eine digitale Umsetzung möglich ist, aber nicht explizit angesprochen wird (z.B. „Sich mit dt. Freunden schreiben“, „Dt. Buch o. Zeitung lesen“). Es bleibt also fraglich, inwieweit digitale Ressourcen von Lernenden hierfür genutzt werden bzw. ob überhaupt bekannt ist, dass dies eine Möglichkeit darstellt – z.B. Karteikarten digital zu erstellen und sich zu testen. Nur eine Person gab an, die Software Anki (ein Vokabeltrainer, bei dem Vokabeln selbst eingegeben werden) zu nutzen (Nied Curcio 2015: 458).

4.5. Zusammenfassung

Wortschatzlernen eignet sich aus verschiedenen Gründen gut für die außerunterrichtliche selbstgesteuerte Beschäftigung. Allerdings ist Selbststeuerung noch nicht mit Autonomie gleichzusetzen, denn insb. innerhalb eines institutionellen Rahmens besteht Selbstlernen immer aus einer Mischung von Fremd- und Selbststeuerung. Aspekte, auf die der Lernende je nach Möglichkeit Einfluss nehmen kann, sind z.B. die zeit- und ortsunabhängige Anwendung einer selbstständig gewählten Lernmethode sowie die Ausrichtung des Lernstoffs auf die eigenen Lernziele. Mit diesen Freiheiten sind jedoch auch Anforderungen verbunden, denn die Wahl dieser Möglichkeiten verlangt, dass sich der Lernende über das vorhandene Angebot der ihm zur Verfügung stehenden Mittel bewusst ist, es reflektiert und angepasst an die eigenen Lernbedürfnisse wahrnimmt. Das daraus folgende Vorgehen ist wiederum abhängig von den eigenen Lernpräferenzen (u. a. Lernstrategien und -stile).

(Wortschatz-)Lernstrategien können z.B. in kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Strategien eingeteilt werden, deren Wahl wiederum durch individuelle sprachliche und außersprachliche Faktoren beeinflusst ist, worunter z.B. auch das Lernumfeld mit institutionellen Voraussetzung oder die am jeweiligen Lernort verfügbaren Möglichkeiten des Kontakts mit der Zielsprache zählen sowie auch das Selbstbild des Lernenden. Während in der theoretischen Fremdsprachenforschung der Fokus zunächst auf Memorierungsstrategien lag, aber zunehmend auch durch kommunikative bzw. kontextuell situierte Strategien ergänzt wurde, zeigen die hier vorgestellten Untersuchungen, dass in der tatsächlichen Nutzung insgesamt Strategien zur Wortschatzfestigung überwiegen. Dementsprechend existiert ein Unterschied zwischen der in der Forschung postulierten Erkenntnis, dass eine Kombination aus inzidentellem, intentionalem und wiederholtem Lernen, welches neben Memorierung auch auf das Anwenden von Wortschatz eingeht, am sinnvollsten eingeschätzt wird und dem tatsächlichen Vorgehen der Lernenden, das in erster Linie aus intentionalem Lernen besteht, mechanische Strategien elaborierten vorzieht und in erster Linie auf Memorierung ausgerichtet ist. Inzidentelles Lernen wird weit weniger verzeichnet und ist hauptsächlich auf ein rezeptives Anwenden konzentriert.

Bezüglich der detaillierten Angaben zu den einzelnen Strategiegruppen ist anzumerken, dass Strategien oft schwer zu kategorisieren sind und überdies in Strategieclustern auftreten können – indem z.B. dem Notieren von Vokabelgleichungen auf Karteikarten i.d.R. ein Nachschlagen im Wörterbuch vorausgeht, das dann u.U. auch zur Folge haben kann, dass Assoziationen mit bereits bekannten Wörtern gebildet und/oder lexiko-grammatische Informationen hinzugefügt werden. Dies erschwert die Darstellung und Besprechung von Ergebnissen. Des Weiteren sind Ergebnisse zum lernstrategischen

Verhalten davon beeinflusst, wie a) Forschende und Lernende Wortschatzlernen für sich definieren (als Vokabelgleichungen/Wortformfokussierung oder als Wortschatzanwendung/kommunikative Kompetenz) und welche Strategien demzufolge in die Erhebungsinstrumente aufgenommen werden, und b) welche Anforderungen es bezüglich Leistungsanforderungen und -kontrollen (und damit verbunden der Lernmotivation) gibt. Auch wenn Fragebögen mit vorgegebener Strategiewahl immer mit Hinblick auf den Fokus der jeweiligen Untersuchung eingeschränkt sind, ist verwunderlich, wie wenige digitale Ressourcen in den besprochenen Studien genannt wurden. In Anbetracht der Tatsache, dass zu den in Tabelle 16 explizit aufgeführten Ressourcen noch einmal genauso viele potenziell digitale Verwendungsweisen anderer Strategien hinzukommen und zumindest bei einigen davon auszugehen ist, dass diese eine Lernerleichterung mit sich bringen, bleibt fraglich, warum sie nicht expliziter abgefragt werden.

Mögliche Gründe für die Wahl an (Wortschatz-)Lernstrategien sind vom Zusammenspiel lernerinterner und -externer Faktoren abhängig. Im Einklang mit den sich veränderten Ansprüchen an Sprachlernstrategien ist die Suche nach möglichen Gründen für bestimmte Vorgehensweisen und Vorlieben daher in der vorliegenden Untersuchung ein wichtiger Bestandteil (siehe Kapitel 7). Zweifelsohne scheinen neben Gewohnheit z.B. Zeit und Nützlichkeit eine Rolle zu spielen, indem zeitaufwändige Verfahren von der eigentlichen Spracharbeit ablenken können oder in keinem vertretbaren Kosten-Nutzen-Verhältnis stehen.

5. Lerntechnologien

Unter Lerntechnologien werden in der vorliegenden Arbeit sämtliche Technologien gefasst, die von Lernenden genutzt werden, um ihr Lernen zu unterstützen. Das beinhaltet Software¹⁶¹ ebenso wie Geräte und schließt auch die Nutzung von Materialien ein, die Lehrende oder Programmierer erstellt haben. Auch wenn auf die Nutzung von Lerntechnologien als Teil des Unterrichts hier nicht näher eingegangen werden kann (bzgl. Lehrendenausbildung in CALL [*Computer-assisted Language Learning*] siehe z.B. Hampel 2009; Hubbard & Levy 2006; Kessler & Hubbard 2017; Windeatt 2017), wird anerkannt, dass Lehrende eine wichtige Rolle als Vermittler und Informationsquelle bzgl. geeigneter digitaler Ressourcen¹⁶² spielen und somit auch deren Nutzung für das Selbstlernen beeinflussen können:

„The future of CALL, I would argue, is closely tied to the future of language teacher education because language teachers are the pivotal players: they select the tools to support their teaching and determine what CALL applications language learners are exposed to and how learners use them.“ (Hubbard 2008: 176)

In Bezug auf die Möglichkeiten, wie Technologien das Lernen unterstützen können (z.B. vereinfachter Zugang zu Materialien, Individualisierung des Lernprozesses, Interaktivität mit und durch Technologie) und der tatsächlichen Nutzung gibt es jedoch Unterschiede:

„Differences have long persisted between the well-proven *potential* of technology-enabled learning and the less consistent *realities* of technology use within university teaching and learning. On the one hand, the potential of digital technologies to enhance student learning has been well established [...], however, it is important to recognize the difficulties universities and students face in making ‚good‘ use of digital technologies.“ (Henderson et al. 2017: 1567-1568, Herv. i. Orig.)

Zugleich haben Technologien den Umgang mit Informationen auch für das Lernen beeinflusst: Faktenwissen ist weniger wichtig als effektive Suchstrategien (vgl. Warschauer & Healey 1998: 58) und ein kompetenter Umgang mit digitalen Technologien ist zu einer Schlüsselkompetenz geworden. Bezüglich der Nutzung von digitalen Technologien für das Lernen von Fremdsprachen ist neben der technischen Bedienung jedoch auch ein gewisses Maß an Sprachwissen nötig, um die Ressourcen kompetent nutzen und kritisch einschätzen zu können, denn nur weil man weiß, wie man *Google translate* bedient, heißt das noch nicht, dass man auch die Sprache beherrscht.

Dieses Kapitel beginnt mit einem historischen Rückblick über die Entwicklung von CALL und technologie-unterstütztem Fremdsprachenlernen (5.1.) und bespricht dann allgemeine Potenziale von Lerntechnologien und damit verbundene Einschränkungen (5.2.). Nach einem Einblick in die Medien-nutzung Studierender (5.3.) wird das Nutzungsverhalten anhand von Beispielen zum selbst-gesteuerten Wortschatzlernen aufgegriffen und diskutiert (5.4.). Die im Rahmen dieser Arbeit genannten Programme sind im Quellenverzeichnis aufgeführt.

¹⁶¹ Mit Software ist in der vorliegenden Arbeit das allgemein zugrunde liegende System gemeint, das sich sowohl auf Selbstlernsoftware als auch (Autoren-)Werkzeuge oder Spiele beziehen kann.

¹⁶² Aufgrund des Fokus des Kapitels auf Technologien werden digitale Ressourcen und Ressourcen im Folgenden synonym verwendet und stellen einen Sammelbegriff für Software, (Lern-)Programme, (Autoren-)Werkzeuge, Webseiten etc. dar.

5.1. Historischer Rückblick und begriffliche Abgrenzung

Seit den Anfängen von CALL um die 1960er/70er Jahre hat sich nicht nur die zur Verfügung stehende Technik drastisch geändert, sondern mit ihr auch der Umgang und die Nutzung derselben zur Unterstützung von Lernprozessen. Als Überblick der technischen Entwicklungen sowie deren Nutzung und Nützlichkeit für fremdsprachliche Lernprozesse fasst Tabelle 17 historische Rückblicke bzgl. CALL von Davies, Otto & Rüschoff (2017); Healey (2016); Warschauer (1996) sowie Warschauer & Healey (1998) zusammen. Der Fokus liegt dabei auf den Lernenden und bezieht sich auf Einsatzmöglichkeiten im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens. Dies schließt jedoch nicht aus, dass diverse Technologien auch im Unterricht bzw. in lehrergesteuerten außerunterrichtlichen Aktivitäten Einsatz finden (können). Auch wenn an dieser Stelle nicht explizit darauf eingegangen wird, steht außer Frage, dass Lehrende eine wichtige Rolle in CALL spielen: zum einen, weil sie z.B. (Selbst-)Lernmaterialien mit Autorensoftware erstellen und weil sie, wie oben angeführt, eine wichtige Rolle darin spielen, Lernende auf geeignete Lerntechnologien hinzuweisen und sie an diese heranzuführen (siehe 7.3).

Neben den technischen Entwicklungen und deren Nutzung bzw. Nützlichkeit greift Tabelle 17 auch Charakterisierungen von CALL auf. Warschauer (1996) und Warschauer & Healey (1998) unternahmen den Versuch, CALL-Phasen zu betiteln und diese historisch einzuordnen. Aufgrund der Schwierigkeiten bzgl. genauer Zeitangaben sowie der teils ungenauen Bezeichnung der Phasen (vgl. Bax 2003: 15ff.), wird an dieser Stelle darauf verzichtet, die CALL-Entwicklung historischen Perioden gegenüberzustellen, auch wenn diese in Teilen anhand der jeweiligen technischen Entwicklung zu erahnen sind. Um die Umsetzung der technischen Möglichkeiten besser nachvollziehbar zu machen, werden stattdessen die damaligen zu Grunde liegenden Lerntheorien und sprachlerntheoretischen Ansätze angeführt.

Als Versuch die CALL-Entwicklung zu beschreiben, wird auf Bax' (2003) Einteilung in *restricted*, *open* und *integrative CALL* (Bax 2003: 20ff.) zurückgegriffen und geeignete Bezeichnungen aus Warschauer (1996) und Warschauer & Healey (1998) hinzugefügt. Aufgrund des Fokus auf selbstgesteuerte Lernende bzw. die außerunterrichtliche Nutzung von Technologien, orientiert sich die Beschreibung der Tabelle an den Veränderungen, die technische Entwicklungen (potenziell) in Bezug auf Interaktivität und Individualisierung mit sich brachten (bzgl. der Rolle von digitalen Technologien und Autonomie siehe 5.2.1.). Interaktivität und Individualisierung wurden beispielhaft herausgegriffen, da anzunehmen ist, dass sie insb. im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens von Bedeutung sind, weil somit der Lernprozess besser an die eigenen Bedürfnisse angepasst werden kann und bis zu einem gewissen Maß durch Interaktivität eine Anleitung und Rückmeldung gegeben werden kann, was traditionell durch die Lehrperson erfolgt (für eine ausführliche Diskussion von Interaktivität beim Fremdsprachenlernen siehe Zeyer, Stuhlmann & Jones 2016).

Technische Entwicklungen	Charakterisierung von CALL	Nutzung und Nützlichkeit für das selbstgesteuerte Lernen	(Sprach)lerntheorien/-ansätze
Zentralrechner	<i>Restricted CALL</i> - Computer als mechanischer Tutor	Drill & practice - Manipulation vorgefertigter Sprache in geschlossene Übungsformaten - Arbeiten nach individuellem Tempo - Bereitstellung von Hilfe und (eingeschränktem) Feedback	Behaviorismus
Microcomputer PC	- Computer als Stimulus für analytisches & kritisches Denken	Entdecken von Sprachmustern - Rekonstruktion/Umbau von Texten - Text-basierte Simulationen	Kognitive Lerntheorien
	- Computer als Werkzeug zur Informationsverarbeitung & -darstellung	zunehmende Individualisierung bzgl. Kontrolle über Lerninhalte (Auswahl, Zeit- und Ortsunabhängigkeit) sowie Interaktion mit dem Lernmaterial - Einfache Textproduktion inkl. Sonderzeichen (Textverarbeitungsprogramme) - erste Fehlerkontrolle durch Rechtschreibprüfung - Nutzung von authentischem Sprachmaterial (z.B. durch Konkordanz-Software)	
Multimedia	<i>Open-CALL</i> - Computer als Werkzeug zur Informationsverarbeitung und Kommunikation	- Abspielmöglichkeit von Audio- und Videodateien - Sprachaufnahmen und erste automatische Spracherkennung	Kommunikative Wende & Sozialinteraktive Ansätze
Internet		Individueller Zugriff auf authentisches Material & Lernressourcen sowie Kontakt mit Zielsprache & Muttersprachlern - Informieren (Internet, Nachschlagewerke etc.) - Kommunizieren (Email, CMC, VoIP; MOOs & MUDs) - Veröffentlichen (Blogs, Podcasts, Vodcasts etc.)	
Web 2.0	<i>Integrated CALL</i> - Computer/Technologie als integraler Teil des Lehrens und Lernens	Lernende als Ersteller - Zunehmende Personalisierung durch Anpassen bzw. Selbsterstellen von Lerninhalten (z.B. Vokabeltrainer) - Teilen, Kommunizieren und Kollaborieren über soziale Netzwerke (Facebook, Twitter, Instagram, Wikis, Google Docs etc.)	Konstruktivismus

Tabelle 17: Historischer Überblick über technische Entwicklungen und CALL-Nutzung mit besonderem Fokus auf selbstgesteuerte Lernende

Restricted CALL umfasst den Einsatz von Computern als mechanischen Tutoren sowie als Werkzeuge zur Informationsverarbeitung und -darstellung. In der Tutoren-Funktion war der Computer bzgl. der möglichen Interaktivität der Lernenden mit dem Lernmaterial zunächst auf geschlossene Übungsformate beschränkt, in denen vorgefertigte Sprache wiederholt geübt werden konnte. Zu diesen formbasierten Übungen kamen mit der Nutzung des Computers als Stimulus später auch Aktivitäten und Spiele hinzu, die zwar immer noch übungsbasiert waren, sich aber nach kognitiver Tradition mit dem Entdecken von Sprachmustern (z.B. textbasierte Simulationen wie *Wo in der Welt ist Carmen Sandiego?*¹⁶³ oder *London Adventure*¹⁶⁴) oder der Rekonstruktion von ganzen Texten beschäftigten (wie z.B. bei den Formaten Storyboard/total cloze¹⁶⁵) und somit als „skill practice, but in a non-drill format“ (Warschauer 1996: o.S.) bezeichnet wurden. Zunächst über Zentralrechner und später mittels PCs, erhielten Lernende (relativ) zeit- und ortsunabhängigen Zugang zu Programmen, mit denen sie individuelle Aspekte in ihrem persönlichen Tempo trainieren und dabei ihren Lernfortschritt überwachen konnten sowie (eingeschränkte) Hilfe und Rückmeldung erhielten. Je weiter solche Programme entwickelt und verbreitet wurden, desto mehr wuchsen die Kontroll- und Eingriffsmöglichkeiten bzgl. der Lerninhalte und Auswahl. Dies zeigt sich z.B. in der Nutzung von Computern als Werkzeugen zur Informationsverarbeitung und -darstellung: Mithilfe von Textverarbeitungsprogrammen konnten Texte einfach überarbeitet und Rechtschreibkontrollen für eine erste Fehlerrückmeldung genutzt werden. Hinzu kamen in Form von Konkordanzprogrammen innovative Einsatzmöglichkeiten mittels derer Hypothesen bzgl. der Sprachnutzung aufgestellt und verifiziert bzw. falsifiziert werden konnten. Für das Wortschatzlernen bietet sich hier z.B. die induktive Regelfindung durch die Nutzung von Kollokationen an.¹⁶⁶

Open CALL ist im Vergleich dazu durch eine relative Offenheit in allen Dimensionen gekennzeichnet. Durch Multimedia und insb. die Erfindung des Internets wurden die Einsatzmöglichkeiten des Computers um die Nutzung als Kommunikationsmittel erweitert. Lernende konnten nun durch den besseren Zugang noch einfacher auf authentisches Material und Lernressourcen¹⁶⁷ zugreifen und Kontakt mit der Zielsprache und Muttersprachlern aufnehmen. Die Interaktion mit dem Computer bzw. dem Lernmaterial erfolgte nicht mehr nur textbasiert, nun konnten auch Audio- und Videodateien einfach

¹⁶³ „Wo in der Welt ist Carmen Sandiego?“ (1985) ist ein textbasiertes Detektivspiel, bei dem die Verbrecherin Carmen und ihre Gang gefunden werden müssen, indem Hinweisen gefolgt wird, die der Spieler von Zeugen erhält.

¹⁶⁴ Bei „London Adventure“ handelt es sich um eine textbasierte Simulation, in der Lernende in London verschiedene Gegenstände kaufen müssen. Für jede kommunikative Handlung stehen verschiedene Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung. Der Verkäufer „reagiert“ z.B. auf eine unangemessene Aussage mit keiner Antwort oder verkaufte den Artikel nicht.

¹⁶⁵ *Total Cloze* ist ein Übungsformat, bei dem ein gesamter Text anhand eines Prompts, Übersetzung o.ä. rekonstruiert werden muss. Teilweise sind einzelne Wörter sichtbar, aber i.d.R. ist jedes Wort ausgeblendet. Wird ein Wort (z.B. Konnektor oder Pronomen) richtig eingegeben, erscheint es an jeder Stelle im Text, in der es vorkommt. Basierend auf den richtigen Eingaben können Vermutungen zu den umliegenden gesuchten Wörtern angestellt werden (Davies, Walker, Rendall & Hewer 2012).

¹⁶⁶ Es ist jedoch fraglich, in wie weit Selbstlernende außerhalb des Unterrichts ein Konkordanzprogramm nutzen würden, um Kollokationen zu lernen. Wahrscheinlicher ist, dass diese Informationen eher über Nachschlagewerke bzw. im Sprachgebrauch aufgenommen werden.

¹⁶⁷ Mit dem Aufkommen von Autorensoftware konnte praktisch jeder selbst Lernmaterialien erstellen und über das Internet verbreiten, was leider oft einen Rückschritt bzgl. der Qualität der Übungen und des Feedbacks bedeutet(e) (vgl. Healey 2016: 20, siehe auch 5.2.3). Eine Balance zwischen zumutbarem Programmieraufwand und didaktisch sinnvoller Template-Vorlage einer bezahlbaren Software zu erreichen, erweist sich als schwierig, wie die anhaltende Popularität von z.B. *HotPotatoes* zeigt (vgl. auch Davies et al. 2017: 28).

navigiert, abgespielt und aufgenommen werden. Vereinzelt bedienten sich erste Programme der automatischen Spracherkennung (z.B. Auralogs *Tell me More* jetzt: *Rosetta Stone*¹⁶⁸). Die Interaktionsmöglichkeiten stiegen aber insb. mit der Einführung des Internets an. Die globale Vernetzung ermöglichte es Lernenden, sich zu informieren, miteinander zu kommunizieren und eigene Materialien zu veröffentlichen (vgl. Grünewald 2016: 465). Beispielhafte Nutzungsmöglichkeiten des Internets für das Sprachenlernen sind u.a.:

- a) Informieren: Nachrichten und landeskundliche Informationen, MOOCs¹⁶⁹, Übungsmaterialien, Referenz- und Nachschlagewerke etc.
- b) Synchrones und asynchrones Kommunizieren (CMC¹⁷⁰): Email, Text-/Voicechat, MOOs & MUVES¹⁷¹, Internet-Telefonie (VoIP) etc.
- c) Publizieren: Blogs¹⁷², Pod-/Vodcasts¹⁷³ etc.

Durch besseren Internetzugang und schnellere Internetverbindungen wurde die Nutzung von Computern und Internet immer alltäglicher und personalisierter. Verschiedene Programme erlaubten es, individuelle Einstellungen vorzunehmen (z.B. ob Wortschatz in beide Sprachrichtungen gelernt werden soll, zu welchen Themen Texte und Lerninhalte vorgeschlagen werden oder wie oft Erinnerungen zum Lernen erfolgen sollen). Im Web 2.0¹⁷⁴ konnten Lerninhalte selbst oder mit anderen zusammen erstellt und geteilt werden – z.B. die kollaborative Arbeit an Wikis oder *Google Docs* oder das Erstellen und Teilen digitaler Karteikarten für Vokabeltrainer – Lernende wurden somit selbst zum Ersteller. Computer wurden kleiner und mobiler und insb. in Form des Smartphones zum ständigen Begleiter „[i]n every classroom, on every desk, in every bag“ (Bax 2003: 21), was theoretisch einen uneingeschränkten Zugriff auf Informationen, Lernressourcen und Kommunikationsmöglichkeiten bietet. Es ist daher Davies et al. (2017: 31) zuzustimmen, „that computer-assisted language learning has come of age, and that we are now entering a fully integrated and naturalized phase of CALL. Digital tools for learning have become integrated elements both in the real world and also in foreign language syllabuses“ (Davies et al. 2017: 31; vgl. auch Chapelle & Sauro 2017a: 1). *Integrative CALL* ist bei Weitem

¹⁶⁸ Bei *Rosetta Stone*[®] können Laute, einzelne Wörter und kurze Sätze gesprochen und mit einer Musterlösung automatisch verglichen werden. Lernende erhalten eine Bewertung, wie gut ihre Aussprache im Vergleich zur Musterlösung war.

¹⁶⁹ MOOCs (Massive Open Online Courses) sind Online-Bildungsangebote, die keine Gebühren oder Voraussetzungen seitens der Lernenden erfordern.

¹⁷⁰ Computervermittelte Kommunikation (*computer-mediated communication* – CMC) beschreibt die technisch unterstützte Kommunikation zwischen Menschen – sei es asynchron durch Email, Blogs etc. oder synchron durch Videokonferenzen oder Chats.

¹⁷¹ In virtuellen Welten können mehrere Nutzer zur gleichen Zeit miteinander interagieren. Diese Welten existierten zunächst text-basiert (*Multi-User Domain Object Oriented* – MOO) wie z.B. „Dreistadt“ (<http://cmc.uib.no/dreistadt/>), später dann als 3D virtuelle Welten (*Multi-User Virtual Environments* – MUVES) wie z.B. *Second Life*.

¹⁷² Als Blogs oder Weblogs werden privat erstellte Webseiten bezeichnet, die als eine Art öffentliches Tagebuch bzw. Sammlung von Einträgen zu bestimmten Themen (z.B. Tipps zum Sprachenlernen) geführt werden. Leser können diese i.d.R. kommentieren und so mit dem Autor in Kontakt treten.

¹⁷³ Podcast sind Audio-Aufzeichnungen, die i.d.R. als Teil einer Serie im Internet verfügbar sind und abonniert werden können. Bei Vodcasts handelt es sich dabei um eine Video-Serie.

¹⁷⁴ Web 2.0 beschreibt die Mitmach-Funktion verschiedener Elemente im Internet. Statt Inhalte nur zu konsumieren ermöglicht das Web 2.0 eine aktive Beteiligung – z.B. indem Beiträge kommentiert, mit anderen geteilt oder selbst erstellt werden. Inzwischen wird verstärkt „Social Media“ benutzt, um die Kommunikationsmöglichkeiten im Internet zu beschreiben.

noch nicht in allen von Bax (2003) angesprochenen Dimensionen¹⁷⁵ etabliert – selbst ein einheitlicher (Internet-)Zugang ist noch durch große geografische Unterschiede gekennzeichnet – aber die Nutzung von z.B. Online-Wörterbüchern oder digitalen Lehrwerken lässt den Beginn einer normalisierten Nutzung von CALL-Technologien erkennen.

Bax wählt in seiner Darstellung bewusst flexible Begriffe, um auf mehrere Dimensionen einzugehen und die Praxis der jeweiligen *approaches*¹⁷⁶ detaillierter beschreiben zu können (Bax 2003: 22). Seine Einteilung ist auf *integrated CALL* als anzustrebendes Ziel ausgelegt (Bax 2003: 23).

„Furthermore, much software being produced today is still of a relatively Restricted type. For this reason, we could argue that in general terms we are in an Open phase of CALL, but that each institution and classroom may also exhibit certain Restricted and even Integrated features. In terms of true integration of CALL within language teaching and learning (which has been a goal for decades [...]), we are still a long way from achieving it [...].“ (Bax 2003: 23)

Bax bezeichnet *integrated CALL* in seiner Übersicht zwar als Mischung aus Übungs- und Fertigkeiten-training (siehe Anhang A6), durch die Gegenüberstellung der beispielhaften Aufgabentypen mit der damit verbundenen Lernaktivität und Art der Interaktion entsteht jedoch der Eindruck, dass frühere Nutzungen aus z.B. *restricted CALL* eher als Vorstufe zu verstehen sind und durch spätere – z.B. computergestützte Kommunikation in *open* und *integrated CALL* – abgelöst werden sollten. Im Gegensatz dazu weisen Warschauer & Healey (1998) bei ihrer Einteilung darauf hin, dass „[a]s each new stage has emerged, previous stages continue. Current uses of computers in the language classroom correspond to all three of the paradigms [...]“ (Warschauer & Healey 1998: 58). Bax hingegen deutet dies jedoch nur am Ende seiner Übersicht an, wo er unter Aufgabentypen schreibt: „Any, as appropriate to the immediate needs“ (Bax 2003: 21). Inwieweit dies jedoch die angeführten Beispiele aus *restricted CALL* und *open CALL* beinhaltet, wird nicht genannt. Aus Bax' Beschreibung von *integrated CALL* als Stufe der Normalisierung – wenn die Technologie als selbstverständlich betrachtet und als solche nicht mehr wahrgenommen wird sowie ausschließlich nach ihrem didaktischen Mehrwert eingesetzt wird (Bax 2003: 23f.) – könnte man meinen, dass *integrated CALL* restriktive und offene Nutzungsmöglichkeiten subsumiert. Das sollte jedoch deutlicher hervorgehoben werden, denn digitale Lehr-/Lerntechnologien haben nicht nur in Bezug auf die computergestützte Kommunikation eine Berechtigung. Der Nutzen bestimmt sich durch den Einsatz in Bezug auf das jeweilige Lernziel und somit kann ein Quiz (das Bax unter *restricted CALL* aufführt) durchaus zum Lernprozess beitragen und ist (zumindest theoretisch) nicht mehr nur auf ein richtig/falsch-Feedback beschränkt. Das Lernziel ist des Weiteren durch das Lernsetting beeinflusst, d.h. die mediendidaktisch sinnvolle Nutzung von digitalen Technologien im Unterricht ist nicht in allen Fällen auf das Selbstlernen übertragbar, was dementsprechend die Auswahl der verwendeten Technologien beeinflussen kann. So würde ein Lernender außerhalb des Unterrichts nicht mit einem interaktiven Whiteboard arbeiten oder zusätzlich zu einem institutionell eingebetteten Sprachkurs (eher) kein umfassendes Sprachlernprogramm im Selbststudium nutzen. Auch einige Werkzeuge werden wahrscheinlich eher im Rahmen von aufgaben- bzw.

¹⁷⁵ Als Schlüsseldimensionen nennt Bax (2003: 20f.) z.B. Lerntheorie, Software, Übungstypen, Lehrendenrolle und Einstellungen, Feedbackmöglichkeiten sowie die Stellung im Unterricht oder Lehrplan.

¹⁷⁶ Bax verwendet den Begriff *approaches*, da diese im Vergleich zu Phasen mit einer geringeren historischen Gültigkeit verbunden seien. Allerdings spricht auch er später von der „Open phase of CALL“ (Bax 2003: 23, Herv. SK).

projektbasiertem Lernen zum Einsatz kommen als im Rahmen des selbstgesteuerten Alleinlernens.¹⁷⁷ Für das selbstgesteuerte Wortschatzlernen ist bzgl. der Nutzung digitaler Technologien daher in erster Linie ausschlaggebend, ob das *vorrangige* Lernziel in der Konsolidierung oder Anwendung (siehe 3.3.) besteht und worauf dabei der Fokus gelegt wird (z.B. Smalltalk betreiben, Fachtexte lesen, übersetzen/dolmetschen etc.). Basierend darauf sind einige Technologien mehr oder weniger geeignet (siehe hierzu auch 5.4.).

5.2. Potenziale von CALL: Erwartungen & Einschränkungen

Wie im vorangegangenen Kapitel angedeutet, hängt die Entwicklung von CALL nicht nur von der Technologie selbst, sondern auch von anderen Faktoren ab. Das betrifft auch die Einstellungen zur Technologie selbst und deren erhoffter bzw. wahrgenommener Nutzen für den Lernprozess. Die Einstellung gegenüber digitalen Technologien für das Fremdsprachenlernen kann z.B. durch (teilweise übertriebene) Erwartungen an deren Effektivität beeinflusst sein und/oder ggf. durch Einschränkungen diesbezüglich beeinträchtigt werden.

Lerntechnologien können eine wichtige Rolle spielen, Lernende dabei zu unterstützen, ihr Lernen besser selbst zu beeinflussen und zu kontrollieren (Reinders & Hubbard 2017: 310). In diesem Sinne wird Lerntechnologie auch oft mit Autonomie gleichgesetzt. Da dies jedoch nicht unproblematisch ist, wird nachfolgend zunächst auf die Verbindung von Lerntechnologien und Autonomie näher eingegangen, bevor Potenziale für das selbstgesteuerte Lernen zusammengefasst werden. Im Anschluss daran werden Anforderungen an Software sowie Lernende besprochen, um diese Potenziale einlösen zu können.

5.2.1. Lerntechnologien und Autonomie

„There has always been a link between educational technologies and autonomy, insofar as they have often been designed for independent use. Advocates of autonomy have sometimes been sceptical of this link, because educational technologies tend to presuppose autonomy, rather than foster it.“ (Benson 2013: 17)

In der Tat werden diverse Aspekte wie z.B. Zugang zu bzw. Eingriffsmöglichkeiten in Software, Unabhängigkeit von Lehrpersonen, Anpassung an eigene Lernpräferenzen etc. häufig unter dem Begriff Autonomie genannt (Healey 2016: 14). Wie in 4.2 erläutert, ist der Autonomiebegriff schwierig und für eine detaillierte Besprechung von Potenzialen sowie Einschränkungen von digitalen Lerntechnologien beim selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen unzureichend differenziert. Eine Gleichsetzung von Autonomie mit technischen Möglichkeiten suggeriert, dass die Nutzung von digitalen Lerntechnologien automatisch eine Lernerautonomie mit sich bringen würde (vgl. auch Eckerth & Tschirner 2010: 48; Reinders & Hubbard 2017: 310):

¹⁷⁷ Damit soll nicht ausgedrückt werden, dass selbstgesteuertes Lernen auf Alleinlernen beschränkt sei, denn rein theoretisch können nahezu alle technischen Einsatzmöglichkeiten auch im Rahmen von Distanzlernen mit anderen Lernenden genutzt werden. In dieser Arbeit wird vielmehr davon ausgegangen, dass das Lernsetting die Nutzung bestimmter Technologien und Werkzeuge begünstigen bzw. benachteiligen kann. In den meisten Fällen dürfte die Teilnahme an einem institutionellen Sprachkurs mit einer gewissen Erwartungshaltung einhergehen, welche Rollen und Aufgaben Lehrenden bzw. Lernenden zukommen. Das heißt, dass eine in den Unterricht sinnvoll eingebettete Nutzung von z.B. Wikis zur Verbesserung der Schreibkompetenz durchaus funktioniert, außerhalb dessen jedoch die Motivation, in der Freizeit selbst Wikis zu schreiben, von den Lernenden selbst kommen muss, was in Anbetracht eines fehlenden Feedbacks und ggf. Einbettung in den aktuellen Lernkontext weniger wahrscheinlich ist.

„One of the most astonishing claims of the last years was that the advent of modern multimedia technology would decisively foster ‚autonomous learning‘“.
(Hess 2006a: 103)

Ein beschränktes Verständnis von Autonomie ist oftmals durch technische Steuerungsmöglichkeiten in Ressourcen gekennzeichnet (vgl. Nodari & Steinmann 2010: 1160). Solche für Selbstlernende konzipierten interaktiven Ressourcen fördern jedoch bei Weitem noch keine Lernerautonomie (Schmenk 2008: 96). Um besser auf die durch technische Mittel ermöglichten situativen und lernerseitigen Aspekte bzgl. der Steuerung des eigenen Lernens eingehen zu können, werden daher stattdessen die Begriffe Interaktivität und Individualisierung zur Besprechung von Potenzialen und Einschränkungen für das Fremdsprachenlernen aufgegriffen (siehe Tabelle 18). Der Vorteil liegt darin, dass diese Begriffe im Vergleich zu Lernerautonomie offenlassen, welche Form von Selbst- bzw. Fremdsteuerung damit einhergeht und sie weniger mit einer Wertung verbunden sind effektiveres Lernen zu ermöglichen (vgl. Benson 2013: 16). Außerdem beschreiben sie das Verhältnis, in dem sich Technologie und Lernende befinden und das je nach persönlichen & situativen Faktoren mehr oder weniger ausgebildet sein kann: Eine Individualisierung ist nur möglich, solange die Technologie entsprechende Eingriffs-/Steuerungsmöglichkeiten erlaubt. Ebenso bedeuten diese Eingriffs-/Steuerungsmöglichkeiten jedoch nicht, dass dadurch der Lernprozess eines jeden Lernenden automatisch individualisierter erfolgt. Lernende müssen sich dieser Möglichkeiten bewusst sein und sie nutzen. Gleichzeitig hängt der Umfang, in dem diese Möglichkeiten genutzt werden, auch vom jeweiligen Lernziel und Lernkontext ab.

Interaktivität wird in diesem Rahmen als Eigenschaft des Systems verstanden, Lernenden eine individualisierte Nutzung der Ressource zu ermöglichen. Es wird unterschieden zwischen technisch-funktionaler und didaktischer Interaktivität (siehe ausführlicher Krauß 2016). Erstere beinhaltet z.B. Aspekte des Zugriffs auf authentisches Material sowie Kommunikation und Kollaboration und ist somit besonders ausschlaggebend für eine Individualisierung des Lernkontextes. Didaktische Interaktivität hingegen kann eine individuelle Unterstützung bzgl. Lernprozesse und Vorgehensweisen liefern, z.B. in Form von Anleitungen, Hilfestellungen und Feedback sowie adaptivem und individualisiertem Lernen.

5.2.2. Potenziale von Lerntechnologien

Verbunden mit der in 5.1 aufgezeigten historisch-technischen Entwicklung von CALL werden in der Fremdsprachenforschung insb. Fragen hinsichtlich der Effektivität des Einsatzes digitaler Technologien in der Lehre und darüber hinaus diskutiert: z.B. in Bezug auf die allgemeine Unterstützung und Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten oder der Vor- und Nachteile von stärkerer Lernerkontrolle und programmierten Feedbacks.¹⁷⁸ Da die CALL-Forschung genauso multidisziplinär ist wie der gesamte Fremdsprachenbereich (vgl. Chun 2011: 663), soll mit Tabelle 18 eine Übersicht über Leitmotive bzgl. der Einsatzmöglichkeiten von CALL-Technologien geboten werden. Die Angaben stammen aus CALL-Kategorisierungen und Trends von Conole & Alevizou (2010: 13f.); Eckerth & Tschirner (2010: 48ff.); Garrett (2009: 722); Reinders & Hubbard (2017: 311f.) sowie Warschauer & Healey (1998: 64). Für einen ausführlicheren Überblick der CALL-Forschung sei an dieser Stelle auf ausgewählte

¹⁷⁸ An dieser Stelle sei auch an Mythen bzgl. der institutionalisierten Nutzung von Technologien für die Online-Lehre erinnert: E-Learning spare Zeit sowie Geld bzw. Lehrkräfte und werde nach und nach den Präsenzunterricht verdrängen auch wenn eine vergleichbare Qualität überhaupt nicht geleistet werden kann (Felix 2003: 119). Auch wenn die Diskussion um die Nutzung von digitalen Technologien in der Lehre heute differenzierter geführt wird, so ist dennoch nicht auszuschließen, dass diese Ängste von einigen immer noch geteilt werden.

Monografien, Anthologien und Journals hingewiesen: z.B. Beatty (2010); Farr & Murray (2016); Hubbard (2009); Rösler (2004); Thomas, Sykes, Reinders & Peterson (2017) sowie die Journals *CALICO*, *ReCALL*, *Language Learning and Technology* und Ausgabe 4(3) von *Innovation in Language Learning and Teaching*.

Tutorielle Nutzung (Instruktion)	Nutzung als (Lern-)Werkzeug
- Zugang zu Lernressourcen und authentischem Material - Anpassung und Individualisierung der Lernumgebung - o Flexibilität bzgl. Zeit, Ort, Lerntempo - o Interessen- und lernzielorientierte Auswahl von Lerninhalten - (interaktive) Unterstützung des Lernprozesses - o Anleitung, Hilfestellungen und (intelligentes) Feedback - o mentale Erleichterung: Animationen, Darstellung als Wortwolke	
	Erstellung und Individualisierung von Lernmaterial
	Ermöglichen von Kommunikation und Kollaboration mit L2-Lernenden oder Muttersprachlern

Tabelle 18: Leitmotive der Einsatzmöglichkeiten von CALL-Technologien

Die Unterscheidung zwischen tutorieller Nutzung und Nutzung als (Lern-)Werkzeuge ist in der Übersicht den weiteren Aspekten übergeordnet, da sowohl tutorielle Systeme als auch (Lern-)Werkzeuge Zugang zu authentischem und flexibel nutzbarem Material ermöglichen und je nach technisch-didaktischen Gestaltungsprinzipien des zugrunde liegenden Systems das Lernen unterstützen können.

Im Folgenden wird die Auflistung in Tabelle 18 unter Bezug auf die in 5.2.1 angesprochenen Aspekte Interaktivität und Individualisierung näher erläutert. Der Übersicht halber wird unterteilt in eine organisatorische Unterstützung des Lernprozesses, die sich vorrangig mit Individualisierung durch technisch-funktionale Interaktivität auseinandersetzt und in eine didaktische Unterstützung des Lernprozesses. In den meisten Fällen gehen technisch-funktionale Aspekte didaktischen Interaktionen voraus, die Grenzen zwischen den beiden Perspektiven sind jedoch fließend (vgl. Strzebkowski & Kleeberg 2002: 233). Ob eine technisch-funktionale Interaktivität auch einen didaktischen Mehrwert mit sich bringt, hängt nicht selten davon ab, wie die Ressource genutzt wird und von wem: ein Muttersprachler wird die Funktion, sich einen Audioclip in verlangsamer Geschwindigkeit anzuhören, wahrscheinlich eher selten nutzen, da er i.d.R. in der Lage ist, eventuelle Verständnislücken mithilfe des Kontextes und/oder Hintergrundwissens zu schließen. Für einen Fremdsprachenlernenden ist diese technische Möglichkeit u.U. jedoch ausschlaggebend dafür, eine Botschaft überhaupt zu verstehen, das Hörverstehen zu schulen und den Fokus auf bestimmte Wörter und Wendungen zu legen. Eine Perspektive ist außerdem nicht zwingend einer anderen überlegen, denn bei digitalen Wörterbüchern können z.B. auch nur Informationen rezipiert werden (technisch-funktionale Interaktivität), und der Lernprozess kann auch ohne didaktische Interaktivität durch die Zusatzinformationen bezüglich Wortbildung und Wortschatzverknüpfungen trotzdem positiv unterstützt werden (Krauß 2016: 165; siehe auch 5.4.2).

Organisatorische Unterstützung des Lernprozesses

Orts- und zeitunabhängiger (sowie kostenfreier) Zugang zu Lernmaterialien stellt eine Voraussetzung für selbstständiges Lernen dar. Dabei ist zunächst unerheblich, ob es sich um tutorielle Systeme bzw. Selbstlernprogramme oder fremdsprachenunabhängige (Lern-)Werkzeuge handelt. Das Internet

bietet Zugriff auf authentisches und multimediales Material, das nach eigenen Interessen ausgewählt werden kann. Damit handelt es sich um eine komfortable Alternative, denn vor der globalen Vernetzung standen Selbstlernmaterialien (wenn auch in geringerem Maße) zwar auch zur Verfügung, nur waren sie teilweise schwer anzuschaffen, oft mit nicht unerheblichen Kosten verbunden und in Bezug auf eine eigenständige Lernkontrolle eher umständlich. Aus der Sicht (heutiger) Lernenden können diese Hindernisse jedoch dazu führen, dass von bestimmten Formaten oder Materialien kein Gebrauch gemacht wird. Lernmaterialien selbst nach eigenen Interessen auswählen zu können, stellt daher einen wichtigen Beitrag zu individualisiertem Lernen dar und kann sich positiv auf die Lernmotivation auswirken (vgl. Golonka 2014: 70).¹⁷⁹ Das Lernen wird bedeutungsvoller, wenn es an die eigenen Bedürfnisse, Ziele und Präferenzen angepasst werden kann: z.B. indem bei Videos Untertitel und/oder Transkripte ausgewählt werden können, bei Vokabeltrainern die Lernrichtung oder Lerndauer eingestellt und Lernmaterial in andere Software oder Formate exportiert werden kann (z.B. Wortschatz aus einem Lesetext in den präferierten Vokabeltrainer). Mithilfe von interaktiven Übungen muss nicht mehr mühsam im Lösungsschlüssel nachgeschlagen werden, sondern die Antwort und ggf. Korrektur erfolgt per Mausklick. Solche Funktionen können den Lernprozess organisatorisch unterstützen und beschreiben die Benutzerfreundlichkeit einer Technologie. Überdies sind mithilfe der technischen Möglichkeiten auch neue Übungsformen wie die in 5.1. angeführten *Total-Cloze* und Simulationen möglich und die Einbindung von Multimedia erweitert ein eher textbasiertes Selbstlernen um die Komponenten des Hör- bzw. Hör-Sehverständnisses. Eine technisch-funktionale Interaktivität kann demnach auch didaktische Implikationen haben; eine klare Grenze ist hier oft schwer zu ziehen. Wie sich im nächsten Punkt zeigt, ist für eine didaktische Unterstützung des Lernprozesses ausschlaggebend, auf welche Art und Weise Technologien in welchem Setting eingesetzt werden: denn die technisch-funktionale Möglichkeit (z.B. zu anderen Lernenden oder Muttersprachlern Kontakt aufzunehmen) setzt an sich noch keinen Lernprozess in Gang und löst auch nicht automatisch Aspekte wie Sprechangst und/oder Identität als Fremdsprachenlerner.

Didaktische Unterstützung des Lernprozesses

Tutorielle Systeme sind per definitionem auf eine didaktische Unterstützung ausgelegt, denn hier übernimmt der Computer Funktionen der Lehrperson, z.B. indem Lernende durch das Lernmaterial geführt werden und/oder Feedback durch das System für die Selbstüberwachung und –kontrolle des eigenen Lernprozesses nutzen können (vgl. Moreno & Mayer 2007: 311; Proske, Narciss & Körndle 2007: 512ff.; Strzebkowski & Kleeberg 2002: 233). Mittels Fortschrittsanzeigen und/oder visuellen Zusammenfassungen über richtig bzw. falsch gelöste Aufgaben, werden Lernende in der Überwachung ihres Lernerfolges unterstützt und können so einfacher ihr Vorgehen entsprechend anpassen. Ebenso kann das System anhand von Algorithmen eine für Lernende oft unbemerkte Fremdkontrolle über den Lernprozess ausüben und basierend auf den gegebenen Antworten den Lernweg adaptiv steuern. Aber auch Werkzeuge¹⁸⁰ können Elemente von didaktischer Interaktivität beinhalten und somit den

¹⁷⁹ Das heißt jedoch nicht, dass ein einfacher, komfortabler Zugriff automatisch das Lernen unterstützt. Online-Wörterbücher erlauben zwar z.B. ein schnelleres Nachschlagen von Wörtern, die Tatsache, dass man nahezu überall und jederzeit darauf Zugriff hat, kann aber auch zu einer verringerten Motivation führen, sich diese zu merken und sie stattdessen immer und immer wieder nachzuschlagen (vgl. Garrett 2009: 730; Reinders & White 2011: 2).

¹⁸⁰ Unter Werkzeugen wurden zu Beginn von CALL hauptsächlich Textverarbeitungsprogramme, Email-Programme und Konkordanz-Programme verstanden, mittels deren Text manipuliert werden kann. Inzwischen werden unter diesem Begriff auch digitale Lernressourcen gefasst, die es erlauben Lernmaterialien selbst zu erstellen – wie z.B. Autorensoftware und/oder Vokabeltrainer.

Lernprozess lernfreundlicher gestalten. Das zeigt sich z.B. bei Wörterbüchern, die Wortableitungen und/oder Kollokationen visuell darstellen (siehe 5.4) oder bei Vokabeltrainern, die im Vergleich zu nicht-digitalen Karteikarten Lernenden die Sortierung in gut bzw. weniger gut beherrschte Wörter abnehmen und basierend darauf Letztere häufiger zum Lernen präsentieren (verteiltes Wiederholen), um so ein langfristiges Behalten zu fördern.

Während die genannten Potenziale sich sowohl auf tutorielle Systeme als auch Lernwerkzeuge beziehen können, so können die Erstellung und/oder Anpassung von Lernmaterial sowie die Punkte Kommunikation und Kollaboration nur durch Lernwerkzeuge ermöglicht werden. Das beinhaltet z.B. für den Wortschatzbereich Karteikartenlernprogramme, die selbst mit Inhalt gefüllt, geteilt und geändert werden können sowie netzbasierte Kommunikation (CMC) und damit verbunden die Möglichkeit zur Kollaboration. Insb. beim Wortschatzlernen ist die Möglichkeit den Lernwortschatz anzupassen bzw. selbst festzulegen von großer Bedeutung: sei es, um den Lernwortschatz auf eigene Interessen auszurichten und/oder weil aufgrund eines höheren Sprachniveaus oder der Tatsache, dass im Unterricht kein Lehrbuch benutzt wird, kein vorgefertigter Lernwortschatz verfügbar bzw. angebracht ist. Sowohl Kommunikations- als auch Kollaborationskomponenten können in tutoriellen Systemen oder Selbstlernprogrammen integriert sein (z.B. indem per Anruf bzw. Video-Chat Kontakt mit einem Tutor aufgenommen wird oder gemeinsam mit anderen Lernenden an einem Wiki oder einem Mindmap gearbeitet wird), es ist aber immer noch das Werkzeug, das eine solche Kommunikation ermöglicht. Insb. im Rahmen von sozial-interaktionistischen Lerntheorien sowie der Tatsache, dass Interaktionen für das Fremdsprachenlernen und -anwenden wesentlich sind (vgl. Levy 1997: 207; Rösler 2004: 38) erhält die technisch unterstützte Möglichkeit zur Kommunikation und Kooperation eine wichtige Bedeutung für das Fremdsprachenlernen:

„Social software such as blogs and wikis and even Voice-over-IP tools like Skype® can help educators and students in two ways; first, they can augment needed contact time with the language and allow students a means to continue to connect with the language outside of the classroom and second, these tools offer our students the possibility of authentic, dynamic contact with native speakers, and therefore the challenge of putting that which is learned in the classroom to the test in a context that mirrors, but does not duplicate, the real world, the real culture, the reality that awaits them outside of The Academy.“ (Sawhill 2008: 5)

Diese vielversprechenden Möglichkeiten müssen jedoch auch in Bezug zur jeweiligen Lehr-/Lernsituation gesetzt werden. Sawhill (2008) nutzte Blogs z.B. als Teil des angeleiteten Unterrichts. Im Vergleich dazu zeigen Lai (2017: 55) und Lai, Hu & Lyu (2018: 115-116) jedoch, dass die Nutzung von Kommunikationswerkzeugen und sozialen Netzwerken für das außerunterrichtliche Fremdsprachenlernen für Lernende kaum eine Rolle spielt (siehe 5.3). Potenziale digitaler Lerntechnologien bedeuten eben nicht, dass die Nutzung dieser automatisch das Lernen unterstützt bzw. effektiviert. Daher werden im Folgenden – mit Fokus auf selbstgesteuerte Wortschatzlernende – Anforderungen an die Software sowie die Lernenden besprochen, um das o.a. didaktische Potenzial auszuschöpfen. Infrastrukturelle Anforderungen an Lernende und Institutionen werden an dieser Stelle vorausgesetzt, auch wenn anerkannt wird, dass bei Weitem nicht jeder über (freien) Zugriff auf das Internet und/oder diverse digitale Lernressourcen verfügt.

5.2.3. Anforderungen an die Software

Ebenso wie in der nicht-digitalen Materialerstellung ist das didaktische Design auch bei digitalen Lernressourcen ausschlaggebend dafür, dass deren Potenziale optimal ausgeschöpft werden können. Wie Tomlinson anmerkt, können Lernmaterialien verschiedene Funktionen erfüllen:

„Materials can be informative (informing the learner about the target language), instructional (guiding the learner in practising the language), experiential (providing the learner with experience of the language in use), eliciting (encouraging the learner to use the language) and exploratory (helping the learner to make discoveries about the language).“ (Tomlinson 2012: 143)

Das meiste kommerziell erhältliche Lernmaterial ist jedoch darauf beschränkt, Lernende bzgl. der Fremdsprache zu informieren und ihn dabei zu unterstützen, diese zu üben (Tomlinson 2012: 143) und oft entspricht es dabei nicht dem didaktisch-methodisch neuesten Stand (Grünewald 2016: 466; vgl. auch Kessler 2018: 209).

Zur besseren weiteren Strukturierung des Kapitels werden die von Mitschian (2004: 35ff.) genannten Merkmalsbereiche Medialität, Adaptivität und Interaktivität genutzt, die gleichzeitig Anforderungen darstellen, die es im Rahmen einer didaktisch angemessenen Qualität von der Software umzusetzen gilt. Das Zusammenspiel dieser drei Bereiche liefert einen Eindruck bzgl. der allgemeinen Benutzerfreundlichkeit einer Ressource.

Medialität

Medialität bedeutet weitaus mehr als die bloße Möglichkeit, Inhalte über verschiedene Kanäle (auditiv, visuell etc.) zu präsentieren. Aus didaktischer Perspektive steht stattdessen die Frage im Zentrum „*welche Medien und Medienwerkzeuge in welcher Ausführung und Kombination wozu in Lernsoftware eingesetzt werden*“ (Mitschian 2004: 41, Herv. SK). Als relevante Merkmale nennt Mitschian (2004) diesbzgl. die technische Funktionalität, ästhetische Gestaltung und lernzielgerichtete Funktionalität dieser.

Anhand eines Beispiels der Kombination von Text und visuellen Merkmalen soll die lerntheoretische Bedeutung näher erläutert werden. Im Sinne von Paivios Doppelkodierungstheorie wirkt sich die Kombination verbaler und visueller Informationen positiv auf das Behalten von Wortschatz aus (für eine Übersicht an Studien hierzu siehe Joseph, Watanabe, Shiung, Choi & Robbins 2009: 139). Allerdings trifft dies nicht auf alle Kontexte und Lernende in gleichem Maße zu. So haben Plass, Chun, Mayer & Leutner (2003: 236-237) zum Beispiel gezeigt, dass visuelle Wortschatzerklärungen das Lernen für Lernende mit niedriger Kompetenz behindern, während verbale Erklärungen dies nicht taten. Sie führen dies auf die erhöhte kognitive Belastung zurück, ein Bild oder Video zunächst bzgl. der gewünschten Bedeutung des Wortes interpretieren zu müssen, was bei einer verbalen Erklärung nicht der Fall ist.¹⁸¹ Die Grenzen der bildlichen Darstellung von Wörtern sind in der Fremdsprachendidaktik nicht unbekannt, dienen an dieser Stelle aber bzgl. der Nutzung multimedialer Elemente in Lernmaterialien als Beispiel für Einschränkungen, die bei der Nutzung von multimedialen Inhalten bedacht werden müssen; z.B. damit in Vokabeltrainern hinzugefügte Bilder nicht zu Missverständnissen führen.

¹⁸¹ Als Beispiel führen die Autoren an: „For example, learners need to decide if the picture of a school of fish refers to a school of fish, a fish, water, the sea, sea-life or to a similar meaning of the vocabulary word“ (Plass et al. 2003: 236-237).

Adaptivität

Die Adaptivität eines Systems beschreibt die Anpassbarkeit an die Bedürfnisse oder Präferenzen von Lernenden (siehe auch (intelligentes) Feedback und Fehlerkorrektur weiter unten). Diese Anpassungen können z.B. eine Zugriffserleichterung beschreiben, d.h. wenn in einem Online-Wörterbuch anhand einer unscharfen Suchmethode (Fuzzy-Suche) auch Ausdrücke gefunden werden, die in einem Papier-Wörterbuch zumindest nicht als eigenständiger Eintrag enthalten sind¹⁸² (z.B. *vertan* – das Partizip von *vertun*), oder wenn per Mausklick der gesuchte Begriff dem individuellen Vokabeltrainer hinzugefügt werden kann. Adaptivität kann sich aber auch auf Eingriffe in den Lernprozess beziehen. Diese Anpassung kann entweder für Lernende relativ unbemerkt vom System ausgehen (z.B. in Form von adaptiven Systemen, die die Aufgabenschwierigkeit basierend auf den bereits geäußerten Reaktionen anpassen) oder Lernende haben anhand diverser Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten die direkte Kontrolle darüber und können Einstellungen individuell vornehmen. Die Anforderungen an die Software bestehen hauptsächlich darin, Lernenden diese Anpassung zu ermöglichen. Bei Vokabeltrainern beinhaltet dies z.B. die Möglichkeit die Sprachrichtung für das Lernen bzw. Testen von Vokabeln einstellen zu können, ob bei Nomen auch der Artikel mit abgefragt wird und/oder bis zu welchem Zeitpunkt man die Vokabeln gelernt haben möchte, so dass der Algorithmus basierend darauf die Präsentation von schwierigen Wörtern optimiert (siehe ausführlicher 5.4.6).

Interaktivität

Interaktivität ist zum einen erforderlich, um Lernenden o.a. Anpassungen an individuelle Lernpräferenzen zu ermöglichen (Eingriffs- und Steuerungsinteraktivität). Des Weiteren beschreibt Interaktivität die wechselseitige Kommunikation zwischen System und Lernendem in Form von Aktions-Reaktionsketten (für eine ausführliche Besprechung von Interaktivität beim Wortschatzlernen siehe Krauß 2016). Interaktive Übungen spielen insb. für das selbstständige Üben und Erweitern von Wortschatz außerhalb einer angeleiteten Unterrichtssituation eine Rolle. Hier muss die Software jedoch absolut verlässlich sein und auf die besonderen Bedürfnisse des Selbstlernens eingehen:

„The success, therefore, of the computer in the tutorial role hinges on how reliably the program manages the student’s learning and on how timely, accurate, and appropriate is the feedback, help, and advice given.“ (Levy 1997: 205)

Auf Anforderungen bzgl. eines angemessenen (intelligenten) Feedbacks bzw. einer Fehlerkorrektur wird im nächsten Abschnitt ausführlicher eingegangen, da dies für die meisten Selbstlernressourcen eine Rolle spielt, die über ein bloßes Informieren hinausgehen – gleich ob es sich dabei um tutorielle Systeme handelt oder um Übungen, die mittels eines Werkzeuges erstellt wurden. Für den Lernprozess ist jedoch auch ausschlaggebend, was nach dem Feedback passiert. Selbstgesteuertes Lernen basiert auf dem Vermögen, das eigene Lernen regulieren zu können. Dafür bedarf es der Kompetenz, den eigenen Lernstand zu überwachen und basierend darauf das Vorgehen zu reflektieren und ggf. anzupassen. Die mit digitalem Lernmaterial erhobenen Metadaten (z.B. wie lange man bei welchen Themen verweilt, welche Aufgaben mit welchem Resultat gelöst wurden etc.) können als visuell

¹⁸² Dass eine Zugriffserleichterung anhand solcher Suchroutinen zwar schneller ist, dadurch aber auch Lerngelegenheiten verhindern kann, beschreibt Mitschian an dem Beispiel, dass „in Sprachlernmaterialien der Auftrag, eine Vokabel in einem gedruckten Wörterbuch nachzuschlagen, [nicht selten] mit der Absicht verbunden [wird], den Lernenden während der Suche zu Reflexionen über Suchstrategien, Schreibweisen oder Wortbildungsmuster anzuregen und ihm darüber zu Einsichten in Gesetzmäßigkeiten seiner Zielsprache zu verhelfen“ (Mitschian 2004: 56).

aufbereitete Statistiken den Lernenden helfen, einen Überblick über ihr Lernverhalten zu erhalten. Eine einfache Auflistung von Testergebnissen kann bereits Stärken und Schwächen aufzeigen. Der wahre digitale Mehrwert zeigt sich aber, wenn diese Tracking-Daten noch interaktiv manipuliert werden können, z.B. indem Ergebnisse wahlweise nach Themengebieten und/oder Fertigkeiten sortiert werden können oder die Lerndauer und –häufigkeit in Bezug zu den individuell gesetzten Zielen aufgeschlüsselt wird. Dieses Potenzial der Interaktivität kann einen wichtigen Beitrag bzgl. der Unterstützung metakognitiver Kompetenzen leisten, die Software muss jedoch darauf ausgelegt sein.¹⁸³ Derzeit existieren Analysen solcher Lernerdaten z.B. in kommerziellen Sprachlernprogrammen wie *Rosetta Stone*®, aber auch diverse Vokabeltrainer erlauben in einem begrenzten Maße einen Überblick über den eigenen Lernerfolg.

(intelligentes) Feedback und Fehlerkorrektur

Feedback kann durch das Programm erfolgen, wenn dieses Antworten der Lernenden mit vorher festgelegten Mustern (sogenannten String-Matching-Algorithmen) abgleicht, oder durch einen Tutor bzw. Peer, der durch computervermittelte Kommunikation (CMC) zugeschaltet wird (Rösler 2004: 177). Je nach Aufgabe ist dies mit verschiedenen Einschränkungen verbunden. Für ausführliches Feedback oder die Reaktion auf Rückfragen ist immer noch eine menschliche Rückmeldung durch einen Tutor oder Peer nötig (siehe Rösler & Würffel 2010 für eine ausführliche Diskussion bzgl. Kompetenzen und Ausbildung von Online-Tutoren). Im Folgenden werden zunächst einige Feedbackmöglichkeiten mittels Online-Tutoren und Peers besprochen, bevor im Anschluss daran ausführlicher auf Möglichkeiten und Grenzen von computerisiertem Feedback eingegangen wird.

Bei Selbstlernmaterialien im Rahmen von Fernunterricht findet die Betreuung aufgrund der Flexibilität, zu jeder Zeit die Materialien bearbeiten zu können, i.d.R. zeitversetzt und hauptsächlich schriftlich statt (z.B. via Email bzw. systeminterner Nachrichtensysteme). In engmaschigen Betreuungsszenarien wie bei verschiedenen Fernlern-Anbietern ist jedoch auch ein synchroner (Voice-/Video-)Chat mit Online-Tutoren möglich.¹⁸⁴ Mit den Möglichkeiten, sich im Rahmen von Web 2.0 am ‚Mitmach-Web‘ zu beteiligen, gerät auch *peer feedback* zunehmend in den Fokus der Fremdsprachenforschung. Wie Ballweg (2015: 123ff.) jedoch zusammenfasst, wird der Einsatz von *peer feedback* insgesamt kontrovers diskutiert und ein Gelingen hängt maßgeblich von den damit verbundenen Erwartungen ab (z.B. ergänzend zu einem Feedback durch die Lehrperson oder dieses ersetzend, Feedback erhalten versus Feedback erteilen). Ware & O’Dowd (2008: 48f.) stellten in ihrer Untersuchung zu Feedback in einem netzbasierten Austausch z.B. fest, dass die Studierenden, die nicht dazu verpflichtet waren ihren Lernpartnern Feedback zu erteilen, auch fast kein Feedback gaben (es sei denn diese baten darum), obwohl sie selbst eine Präferenz bzgl. Rückmeldungen zum Sprachgebrauch äußerten. Es ist anzunehmen, dass das jeweilige Lernsetting ausschlaggebend bzgl. einer allgemeinen Akzeptanz gegenüber *peer feedback* ist. Als mögliche Gründe für die Nicht-Akzeptanz innerhalb des von ihnen untersuchten institutionellen Rahmens führen die Autoren an: „a real or perceived lack of time, reluctance to switch the focus from fluency and conversation, lack of confidence in knowing what feedback to provide, or discomfort with taking on a role they might see as more fitting for a teacher“ (Ware & O’Dowd 2008:

¹⁸³ Neben ggf. programmtechnisch erhöhten Anforderungen bzgl. der Visualisierung und Anpassung der Lernerdaten ist anzunehmen, dass hier auch datenschutzrechtliche Gründe sowie Server- bzw. Speicherkapazitäten die Entscheidung für/gegen eine solche Umsetzung beeinflussen könnten.

¹⁸⁴ So bietet z.B. Rosetta Stone® für bestimmte Abonnements eine begrenzte Anzahl an tutorierten Online-Sitzungen. Die Open University (britischer Fernstudienanbieter) bietet zusätzlich zum Online-Material tutorierte Präsenz- oder Online-Sitzungen für die erweiterte Sprachpraxis an.

49). In informellen Settings¹⁸⁵ dürfte der Umgang mit *peer feedback* anders ausfallen, zum einen, weil aufgrund der Masse der beteiligten Nutzer die Feedback-Rolle auf mehr Schultern verteilt ist, aber auch weil das Feedback freiwillig und nicht im Rahmen fester Rollen zwischen Lehrenden und Lernenden erteilt wird und somit auch nicht der Anspruch existiert, dies sei die explizite Aufgabe und/oder Kompetenz einer bestimmten Person bzw. Personengruppe.¹⁸⁶

Neben dem durch CMC ermöglichten Mensch-Maschine-Mensch-Feedback existiert noch computerisiertes Feedback auf geschlossene Aufgabenformate, bei dem das System auf die Antworten der Lernenden reagiert, indem es diese mit vorprogrammierten Mustern abgleicht. Diese Form spielt für das formbezogene Üben und Wiederholen von Wortschatz eine wichtige Rolle, da Lernende auf diese Weise eine sofortige Rückmeldung auf ihre Eingabe erhalten, Übungen auch mehrfach machen können, nicht durch das Abgleichen mit Musterlösungen aufgehalten werden und die Korrektur u.U. genauer erfolgt (z.B. weil die Software Rechtschreibfehler zweifelsfrei identifiziert, die Lernende ggf. überlesen). Die Tatsache, dass die Software nur diejenigen Antworten als richtig erkennt, die exakt der einprogrammierten Antwort entsprechen, kann jedoch auch zum Nachteil werden, wenn z.B. das System nicht zwischen einem Tippfehler und einem Verständnisfehler differenziert und auf beide mit dem gleichen Feedback reagiert (vgl. Rösler 2004: 181). Die Antizipation verschiedener möglicher Reaktionen von Lernenden unter Berücksichtigung derer individuellen Voraussetzungen und Bedarfe stellt jedoch einen hohen Zeit-, Arbeits- und Kostenaufwand bei der Programmierung von Feedback dar, was ein Grund dafür ist, dass das Feedback in vielen Materialien (weit) hinter dem liegt, was technisch möglich wäre (vgl. Healey 2016: 20; Rösler 2008: 380f.; Tschichold 2003: 550).

Die Herausforderung für ein computerisiertes Feedback – und damit verbunden die Anforderungen an das System bzw. den Materialersteller – liegt in der Art und Qualität des programmierten Feedbacks. Feedback sollte informativ sein, aber das kann je nach aktuellem Lernziel sowohl einfaches als auch komplexes Feedback beinhalten. Bzgl. der Kriterien von Feedback in digitalen Systemen wird der implizierte Tutor i.d.R. mit dem Lehrenden in einer Präsenzlernsituation verglichen, was u.a. dazu führt, dass einfaches Feedback¹⁸⁷ in Form von ‚richtig‘ bzw. ‚falsch‘ „als schlechte Form von Rückmeldung gewertet [wird], da ein Lerner bei dieser Rückmeldung keinerlei Hinweis erhält, wie er zur richtigen Lösung gelangen kann“ (Bayerlein 2010: 572). Tatsächlich ist in einem Präsenzunterricht kaum vorstellbar, dass Lehrende ausschließlich mit ‚Falsch!‘ reagieren, ohne mindestens die korrekte Lösung zu nennen, besser jedoch noch zu erklären, *warum* es die richtige bzw. falsche Antwort ist. Wie Bayerlein (2010) jedoch fortführt, bedeutet das Fehlen einer solchen Begründung in digitalen Lernumgebungen nicht zwingend, dass diese Form des Feedbacks lernunwirksam ist. In der von ihm durchgeführten Untersuchung zeigte sich, dass Lernende – insb. bei Multiple-Choice und Zuordnungs-

¹⁸⁵ Siehe z.B. die Wortschatzlern-App *Duolingo*, die aufgrund ihres Ansatzes des immersiven Lernens auf nutzerbasierte Forenbeiträge angewiesen ist, um sprachliche Regeln zu erklären. In der aktuellen Version sind inzwischen auch überblickshafte Erklärungen zu Grammatik in den einzelnen Lektionen eingeführt worden.

¹⁸⁶ In wie weit Feedback in offenen Umgebungen verlässlich ist, stellt ein Problem dar, das wahrscheinlich nur durch einen kritischen Umgang mit den Antworten gelöst werden kann. Darüber hinaus existiert oft auch die Möglichkeit, Posts zu bewerten und anhand des Rankings bestimmten Kommentatoren mehr „Glaubwürdigkeit“ zu verschaffen.

¹⁸⁷ Einfaches Feedback kann weiter unterteilt werden in a) „Knowledge of Result“ (KOR), bei dem lediglich angegeben wird, ob die Eingabe/Auswahl richtig oder falsch ist; b) „Knowledge of Correct Result“ (KCR), bei dem nach der Eingabe/Auswahl die richtige Antwort angezeigt wird (meist kombiniert mit KOR in Form von „Ihre Antwort ist leider falsch. Die richtige Antwort lautet ...“) und c) „Answer until Correct“ (AUC), bei dem Lernende so lange probieren müssen, bis sie die richtige Antwort gefunden haben (Bayerlein 2010: 572).

aufgaben – selbst und durchaus überlegt anhand der verbleibenden Distraktoren zur richtigen Lösung kommen und bei diesen Aufgabenformaten elaborierte Begründungen nicht gelesen werden, „da sie den schnellen Rhythmus der Übung durchbrechen“ (Bayerlein 2010: 574). In (halb-)offenen Aufgabenformaten hingegen sind Lernende i.d.R. auf eine ausführlichere Erklärung bzw. Hilfestellung angewiesen, da hier aufgrund der teilweise potenziell unendlichen Antwortmöglichkeiten nicht gewährleistet ist, dass sie selbst ihre Antwort auf deren Richtigkeit einschätzen können.

Für das Wortschatzlernen sind, wie in 3.6 besprochen, nicht nur die Form- und Bedeutungsebene, sondern insb. die Art der Vernetzung und Assoziation ausschlaggebend dafür, dass der Wortschatz behalten und abgerufen werden kann. Bis zu einem gewissen Maße können Assoziationen, Wortbildungsregeln etc. in geschlossenen Übungsformaten trainiert werden, es bleibt dann aber dennoch fraglich, ob Lernende diese auch tatsächlich in einer freien Produktion anwenden könnten bzw. würden. Übungsformate, die auf Multiple-Choice-Auswahl basieren, testen kein freies Erinnern (*free recall*), sondern ein Erinnern mit Abrufhilfe (*cued recall*). Für diese Übungsformen kann relativ einfach ein Feedback programmiert werden. Für eine freie Sprachanwendung, die über Einzelwörter hinaus geht, bedarf es jedoch intelligenter Systeme, die die Eingaben der Lernenden analysieren und basierend darauf angemessen (wie ein Lehrender) reagieren können (vgl. Tschichold 2003: 549-550). *Intelligent Computer-Assisted Language Learning* (ICALL) nutzt natürlichsprachliche Programmierung (*natural language programming*-NLP) und/oder künstliche Intelligenz, um ein individualisiertes Lernerlebnis zu ermöglichen, z.B. indem von Lernenden produzierte Texte analysiert und darauf basierend individualisiertes Feedback gegeben wird oder indem das System die Aktionen der Lernenden nutzt, um unter Berücksichtigung individueller Präferenzen und/oder Lern-Defizite einen entsprechenden Lernpfad zu erzeugen. Anwendung finden solche Systeme zum Beispiel in Form von automatischer Spracherkennung und Sprachsynthese oder maschineller Übersetzung sowie speziell für den ICALL-Bereich in Form von datengesteuerten Werkzeugen (z.B. Korpusdatenbanken und Konkordanz-Software), Textkorrekturprogrammen und intelligenten tutoriellen Systemen (Heift 2013: 2728). Intelligente tutorielle Systeme können dabei unterschiedliche Grade von adaptivem Lernen ermöglichen: Algorithmen, die z.B. nicht-gewusste Vokabeln häufiger präsentieren oder die Schwierigkeitsstufe des präsentierten Vokabulars an die vorangegangene Erfolgsquote anpassen (siehe Stockwell 2007) oder umfassendere Systeme, die basierend auf gelesenen Texten individuelle Wortschatzübungen erstellen (siehe Stockwell 2013) bzw. bei denen die Eingaben der Lernenden analysiert und kommentiert werden sowie basierend darauf weiteres Lernmaterial ausgesucht wird (siehe z.B. *E-Tutor* für Deutsch in Heift 2010). Insb. die letztgenannte Variante bedarf jedoch der komplexen Erfassung und Verarbeitung von Lernerdaten, was im größtenteils unterfinanzierten CALL-Bereich aufgrund des damit verbundenen Zeit-, Arbeits- und Kostenaufwandes noch nicht ausreichend entwickelt ist: die wenigsten wissenschaftlich begleiteten Projekte sind frei für die Öffentlichkeit zugänglich und/oder werden über die Projektlaufzeit hinaus gewartet oder weiterentwickelt (für einen ausführlichen Überblick zum Stand der ICALL-Forschung siehe z.B. Burstein 2013; Heift 2013; Levis & Zurorov 2013, Meurers 2013; Schulze 2008).

5.2.4. Anforderungen an selbstgesteuerte Lernende im Umgang mit Lerntechnologien

Vergleicht man die Potenziale digitaler Lerntechnologien mit den in 4.2.3 genannten allgemeinen Anforderungen an selbstgesteuerte Lernende in Schiefele & Pekruns (1996) Rahmenmodell, zeigt sich, dass Lerntechnologien einen Großteil der internen Lernsteuerung unterstützen bzw. übernehmen können (siehe Tabelle 19, die Potenziale digitaler Lerntechnologien sind farblich hervorgehoben). Während sich Ressourcenmanagement bei Schiefele & Pekrun (1996) in erster Linie auf

(meta-)kognitive Ressourcen bezieht, wird der Begriff hier – übertragen auf den CALL-Kontext – erweitert und beschreibt das Vermögen, sämtliche digitale Lernressourcen auf ihre Nützlichkeit für das jeweilige Lernziel einzuschätzen und adäquat einsetzen zu können.

Vor dem Lernen	Während des Lernens	Nach dem Lernen
Metakognition: Planung (z.B. Ziele setzen, Aufgabe analysieren) Vorbereitendes Ressourcen-Management (z.B. Lernort gestalten) Motivation (z.B. Absichtsbildung) Volition (Abschirmung und Aufrechterhaltung der Lernintention)	Metakognition: Überwachung (z.B. Aufmerksamkeit aufrechterhalten, Wissensstand prüfen), Regulation (Anpassung des Lernverhaltens an jeweilige Aufgabe) Kognition: Wiederholungs-, Elaborations- und Organisationsstrategien, Ressourcen-Management (z.B. Anstrengung, Hilfe suchen) Volition (Abschirmung und Aufrechterhaltung der Lernintention)	Metakognition: Diagnose des erreichten Lernergebnisses, Selbstbewertung (Vergleich mit Standard) Motivation: Selbstverstärkung

Tabelle 19: Potenzielle Unterstützung bzw. Übernahme der internen Lernsteuerung durch digitale Ressourcen beim selbstgesteuerten Lernen

Um jedoch digitale Ressourcen zur Unterstützung des Selbstlernprozesses zu nutzen, müssen Lernende zunächst einmal:

- von der Möglichkeit um solche Ressourcen wissen,
- auf diese zugreifen können,
- die für ihre individuellen Voraussetzungen am besten geeignete aussuchen und
- diese kompetent bedienen/einsetzen können.¹⁸⁸

Wenn alle diese Punkte selbstständig durchgeführt werden müssen, kann dies eine nicht zu unterschätzende Belastung für Lernende darstellen und verdeutlicht das Problem, dass eine erfolgreiche Nutzung digitaler Lerntechnologien nicht selten sowohl Voraussetzung als auch Ziel des selbstgesteuerten Lernens ist:

„Technology has the potential to provide teachers and learners with the necessary support [...] but also in itself poses a number of challenges, especially as the successful use of technology often requires precisely those self-directed learning skills it is intended to help develop as well as presupposing an adequate level of technological proficiency.“ (Reinders & Hubbard 2017: 309)

Nicht immer müssen Lernende jedoch all diese Schritte allein und ohne fremde Hilfe durchlaufen. So können sie z.B. durch Empfehlungen auf Hilfsmittel aufmerksam gemacht werden und – je nachdem, von wem die Empfehlung stammt – auch eine erste Orientierung erhalten, inwieweit die Ressource für ihre Lernsituation geeignet sein könnte (siehe 7.3). Ob sich eine Ressource bewährt, entscheiden

¹⁸⁸ Ein kompetenter bzw. angemessener Umgang mit der Ressource ist jedoch ein Kriterium der Didaktiker. Aus Lernericht spricht eigentlich nichts dagegen, wenn Lernende eine Ressource zwar nicht nach deren maximalem Potenzial nutzen, aber dennoch (subjektive) Lernfortschritte machen.

Lernende i.d.R. relativ schnell, je nachdem, ob sich subjektiv das Gefühl einstellt, dass die Ressource mit einem Lernerfolg verbunden ist. Inwieweit dies eintritt, ist nicht nur abhängig von der Ressource selbst, sondern auch der Art, wie sie eingesetzt/genutzt wird. Unter dem Aspekt der *perceived usefulness* können demnach Lernende, die in einem Vokabeltrainer von der Einstellungsmöglichkeit den Wortschatz in wechselnder Sprachrichtung zu lernen keinen Gebrauch machen, die Ressource als nicht hilfreich einschätzen, weil sie aufgrund der immer gleichen Sprachlernrichtung das Gefühl haben, auf den Wortschatz nicht frei zugreifen zu können. Eine tatsächliche Nützlichkeit ist demnach dadurch bedingt, wie kompetent Lernende im Umgang mit der Ressource sind (*digital literacy*) und wie nutzerfreundlich die Ressource ist, d.h. wie gut sie Benutzer auf diverse „features“ hinweist. Ebenso können Lernende durchaus das Gefühl haben ihre Sprachkenntnisse zu verbessern auch wenn sie nicht alle Möglichkeiten der Ressource ausnutzen. Stellt sich jedoch keine subjektiv wahrgenommene Verbesserung ein, kann das durchaus dazu führen, dass der Lernprozess unterbrochen oder gar abgebrochen wird. Wenn dann unmittelbar keine weiteren Alternativen zur Verfügung stehen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, stattdessen auf vorher verwendete Verfahren zurückzugreifen, auch wenn diese sich vielleicht als nicht besonders effizient erwiesen haben.

Die im o.a. Zitat von Reinders & Hubbard (2017) angesprochene digitale Kompetenz umfasst sowohl technische, kognitive als auch sozial-emotionale Dimensionen in Bezug auf online und offline Medien (Ng 2012: 1067). Technische Aspekte beschreiben z.B. die Nutzung in Bezug auf das Herunterladen/Installieren, versenden/teilen und das Vermögen, sich in der jeweiligen Nutzeroberfläche zu orientieren. Kognitive Aspekte betonen den kritischen Umgang mit der Ressource. Im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens ist dabei der folgende Punkt besonders ausschlaggebend: „being able to *evaluate* and select *appropriate* software programs to learn with or to do a specific task“ (Ng 2012: 1068, Herv. SK). Sozial-emotionale Aspekte beschreibt Ng (2012: 1068) als die Fähigkeit das Internet verantwortungsbewusst zum Kommunizieren, Sozialisieren und Lernen zu nutzen. Wenn jüngeren Lernenden eine größere Medienkompetenz unterstellt wird¹⁸⁹, so muss diese auf die oben beschriebenen Dimensionen hin differenziert betrachtet werden, denn nicht alle Aspekte werden in gleichem Maße ausgebildet sein. Darüber hinaus ist es unumgänglich eine Unterscheidung zwischen der privaten Nutzung und der didaktisch-methodisch orientierten Nutzung von digitalen Technologien zu treffen – nur, weil viele junge Lernende mit Technologie aufwachsen, heißt es nicht, dass sie sie automatisch für das (akademische) Lernen einzusetzen wissen (Conole & Alevizou 2010: 18-19). Warschauer hat bereits 2001 festgestellt, dass:

„just as growing up around print does not necessarily make one a good reader and writer, so growing up around computers does not ensure one can become an effective communicator in online realms.“ (Warschauer 2001: 56)

Und auch 10 Jahre später kommen Lai & Gu (2011) zu dem Ergebnis:

„[S]tudies suggest that contemporary students are not using technology or perceiving the value of technology (especially the communication and Web 2.0

¹⁸⁹ An dieser Stelle werden bewusst nicht Begriffe wie „Net Generation“ oder gar „digital natives“ verwendet, da in dieser Arbeit die Meinung vertreten wird, dass die damit verbundene Verallgemeinerung ganzer Generationen nicht zutrifft und den Blick für die Heterogenität von Lernenden beim Lernen verstellt. Für weiterführende kritische Literatur zum Thema „digital natives“ siehe z.B. Bennett & Maton (2010); Kirschner & De Bruyckere (2017); Margaryan, Littlejohn & Vojt (2011); Thompson (2013); Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno & Gray (2010).

technologies) for language learning outside school as frequently as we would expect based on their prolific use of technology in everyday life.“ (Lai & Gu 2011: 321)

In Studien, die auf die digitale Kompetenz von Lernenden eingehen, ist entscheidend, wie Bildungstechnologien definiert und welche Ressourcen darunter gefasst werden. Diverse Werkzeuge sind sowohl für die private Nutzung als auch für das Studium relevant (z.B. Kommunikationssoftware [Email, SMS, soziale Netzwerke/Messenger], Internet-Recherche, Audio-/Videonutzung etc.), andere sind bildungsspezifisch (wie z.B. der Umgang mit Lernplattformen, Präsentations- und Organisationswerkzeugen wie Word und PowerPoint, Programme zur Literaturverwaltung, Mindmaps etc.) und eine letzte Gruppe sind fachspezifische Technologien (siehe hierzu ausführlicher 5.4). Letztere sind in den meist groß angelegten Umfragen zum Nutzungsverhalten entweder kaum enthalten oder spielen in der allgemeinen Nutzung von Technologien während des Studiums nur eine untergeordnete Rolle, für die vorliegende Arbeit sind sie jedoch von besonderem Interesse.

Die verschiedenen Dimensionen von *digital literacy* sowie die Unterscheidung in private bzw. didaktisch-methodische (und fachspezifische) Nutzung digitaler Technologien machen deutlich, dass Anforderungen an selbstgesteuerte Lernende Gefahr laufen können, mit Hinblick auf einen vermeintlich *idealen* Lernenden nach unrealistischen Zielen formuliert zu werden (vgl. Rösler 2004: 41). Die bloße Nutzung von digitalen Technologien allein verbessert noch nicht die Sprachkompetenz (vgl. Grünwald 2016; Hess 2006b; Rösler 2004; Thomas, Reinders & Warschauer 2013) oder die Autonomie des Lernenden (Reinders & Hubbard 2017: 310). Für Lernende gilt letztendlich die gleiche Empfehlung wie für Lehrende, nämlich, dass digitale Ressourcen dort sinnvoll sind, wo sie sinnvoll sind (vgl. Kennedy, Judd, Churchward, Gray & Krause 2008: 118; Rösler 2010: 1204;). Ausschlaggebend für einen kompetenten Umgang mit digitalen Lerntechnologien ist ein ziel- und problemorientierter Einsatz der dafür jeweils angemessenen Ressourcen. Dafür ist jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen nötig: Lernende müssen ihren aktuellen Bedarf reflektieren und diesen mit den jeweiligen situativen Gegebenheiten abgleichen, um dann aus ihrem Repertoire die bestmögliche Vorgehensweise auszuwählen.

5.3. Mediennutzung von (Fremdsprachen-)Studierenden

Nachdem im vorangegangenen Kapitel Potenziale von sowie Anforderungen an Lerntechnologien und Lernende besprochen wurden, wird in diesem Kapitel auf die Forschungsliteratur eingegangen, die sich mit der Mediennutzung von Studierenden befasst. Da sich digitale Technologien nicht nur sehr schnell (weiter)entwickeln, sondern auch individuell sehr unterschiedlich vorhanden sind und genutzt werden, kann kein Anspruch auf eine Vergleichbarkeit der Mediennutzung aller Studierender bestehen. Des Weiteren unterscheiden sich mediennutzungsorientierte Studien in ihren Untersuchungsdesigns und Settings (wobei englischsprachige Untersuchungen überproportional repräsentiert sind).¹⁹⁰ Um dennoch einen Einblick in *derzeitige* Tendenzen zu liefern, wird an dieser Stelle auf Ergebnisse aus der JISC-Studie von Newman, Beetham & Knight (2018) zurückgegriffen, die insgesamt 37.720 Lernende im Vereinigten Königreich zu deren digitaler Erfahrung im Studium befragt haben. Die Zielgruppe umfasste sowohl Hochschulstudierende (23.428) als auch Lernende in der Erwachsenenbildung, beruflichen Weiterbildung und Online-Lernende. Aufgrund des Fokus der vorliegenden

¹⁹⁰ Insbesondere in Australien wurden zur studentischen Mediennutzung diverse Studien veröffentlicht, siehe hierzu z.B. Gosper, McKenzie, Pizzica, Malfroy & Ashford-Rowe (2014); Henderson et al. (2017); Kennedy et al. (2008); Ng (2012).

Arbeit beschränkt sich die Zusammenfassung im Folgenden auf die Ergebnisse der Hochschulstudierenden. Die Studie wurde nicht nur wegen ihrer Aktualität gewählt, sondern auch, weil sie bzgl. infrastruktureller Ausstattung und finanzieller Mittel gut dem Setting in der vorliegenden Untersuchung entspricht. An geeigneten Stellen werden die Ergebnisse in Bezug zu anderen Studien gesetzt. Für weitere Studien zu studentischen Erfahrungen mit digitalen Lehr-/Lerntechnologien im britischen Raum siehe z.B. Deepwell & Malik (2008) und Hardy, Bates, Haywood, Haywood, Macleod, Paterson & Rhind (2009), für einen Vergleich mit Deutschland siehe den Review nationaler und internationaler Studien seit 2010 von Steffens, Schmitt & Aßmann (2017).

Das *digital experience insights survey* im Rahmen der JISC-Studie von 2018 stellt den Abschluss eines dreijährigen Projektes dar, innerhalb dessen Lernende und Studierende über ihre Erfahrungen mit digitalen Lehr-/Lerntechnologien befragt wurden. Die Fragen umfassen vier Themenbereiche, deren wichtigste Ergebnisse im Folgenden kurz dargelegt werden:

- 1) *digital lives of students* – der digitale Alltag von Studierenden
Der digitale Alltag von Studierenden ist vorwiegend von der regelmäßigen Nutzung von Kursmaterialien und Kursaufnahmen geprägt (80%) – institutionelle Lernplattformen spielen dabei eine bedeutende Rolle (siehe 3). Darüber hinaus suchen fast drei Viertel der Befragten auch selbstständig nach weiteren Ressourcen und bevorzugen dabei *Google Scholar* und Online-Journals gegenüber allgemeinen Suchmaschinen. Mobile Geräte spielen eine zentrale Rolle, fast jeder Befragte verfügt über einen Laptop (94%), 80% nutzen außerdem ihr Smartphone als Unterstützung beim Lernen.
- 2) *digital in the institution* – Digitales auf institutioneller Ebene
Eine große Mehrheit schätzt die institutionelle digitale Versorgung überdurchschnittlich gut ein (88%), 82% verfügen über zuverlässiges W-LAN. In Bezug auf die eigene Datensicherheit fühlen sich jedoch weniger als 50% gut beraten bzw. durch die Institution geschützt. Ein Drittel wendet sich bei digitalen Fragen an Mitstudierende, statt selbst online zu suchen oder Dozierende zu fragen.
- 3) *digital at course level* – Digitales auf Kursebene
Drei Viertel der Befragten sind auf die institutionelle Lernplattform angewiesen, 62% greifen darauf über ihre Smartphones zu. Nur die Hälfte der Befragten hält die Lernplattform jedoch für gut aufgebaut und 42% wünschen sich, dass sie von den Dozierenden mehr genutzt wird. Fast ein Viertel (21%) haben noch nie online mit anderen zusammengearbeitet.
- 4) *student attitudes to digital learning* – Einstellungen bzgl. digitalen Lernens
Etwas mehr als die Hälfte der Befragten ist mit der Nutzung digitaler Technologien zufrieden (60%), ein Drittel (32%) wünscht sich eine stärkere Nutzung in ihren Kursen, nur 5% eine geringere. Fast drei Viertel aller Befragten stimmen zu, dass digitale Technologien ihnen eine größere Unabhängigkeit beim Lernen ermöglichen und sie so das Lernen besser mit ihrem Alltag in Einklang bringen können. Nur 10% geben an, sich durch digitale Technologien isoliert zu fühlen oder aufgrund dessen nicht zum Unterricht zu erscheinen.

Auch wenn sich diese Ergebnisse auf die britische Hochschullandschaft beziehen, so zeigen Vergleiche mit anderen Studien gewisse Parallelen in Bezug auf einige Tendenzen: z.B. der fast flächendeckende Besitz mobiler Geräten wie Laptop und Smartphone sowie Zugriff auf das Internet (vgl. Gosper et al. 2014: 293; Kennedy et al. 2008: 112; Ng 2012: 1070; Steffens et al. 2017: 6-7;) oder die Bedeutung von Lernplattformen als Hauptquelle für Kursmaterial (vgl. Steffens et al. 2017: 8; Kennedy et al. 2008:

114; Deepwell & Malik 2008: 10; Gosper et al. 2014: 267). Unterschiede in den von Steffens et al. (2017) untersuchten Studien zur JISC-Studie liegen z.B. in einer häufigeren selbstständigen Suche im Internet nach weiteren Ressourcen und dass dafür in erster Linie *Google* benutzt wird. Allerdings wird aus dem Review nicht ersichtlich, inwieweit diese Angabe auch Dienste wie *Google Scholar* oder Bibliothekskataloge beinhalten könnte. Aus den in Steffens et al. (2017) angeführten Studien entsteht außerdem der Eindruck, dass soziale Netzwerke häufiger genutzt werden, um sich über das Koordinieren von Gruppenarbeiten hinaus auch über das Studium auszutauschen als dies in der JISC-Studie angeführt ist.

Wenn an dieser Stelle der Versuch unternommen wird, Vergleiche mit anderen Studien anzustellen, so sei darauf hingewiesen, dass diese in erster Linie aus dem englischsprachigen Raum und damit verbunden aus wirtschaftlich starken Ländern stammen. Bildungspolitische und ökonomische Unterschiede zwischen Ländern müssen daher bei allen Angaben bedacht werden. Es ist dennoch davon auszugehen, dass gewisse Aspekte länder- und kulturübergreifend eine Rolle spielen, auch wenn konkrete Zahlen dazu von Studie zu Studie abweichen können. Henderson et al. (2017) haben aus den 1.658 Antworten auf ihren Fragebogen über nützliche digitale Lernressourcen von Studierenden an zwei australischen Universitäten¹⁹¹ zum Beispiel folgende 10 Nutzungsszenarien identifiziert:

1) Organizing and managing the logistics of studying (46.9%)	7) Communicating and collaborating (16.8%)
2) Flexibility of place and location (32.7%)	8) Augmenting university learning materials (14.6%)
3) Time-saving (30.6%)	9) Seeing information in different ways (11.7%)
4) Reviewing, replaying and revising (27.9%)	10) Cost saving (4.4%)
5) Researching information (27.9%)	
6) Supporting basic tasks (26.4%)	

Tabelle 20: Gründe für Nützlichkeit von digitalen Technologien (Henderson et al. 2017: 1571-1572)

Die Tendenzen deuten darauf hin, dass digitale Technologien in erster Linie zur Bewältigung diverser studienbezogener Angelegenheiten benutzt werden (1 und 4) und darüber hinaus die damit verbundene Zeitersparnis sowie die Kontrolle (2 und 3) hervorgehoben werden (vgl. auch Conole & Alevizou 2010: 19-20; siehe bzgl. des Zeitfaktors in der vorliegenden Untersuchung auch Kapitel 7). Überraschend ist, dass die Angaben von Henderson et al. (2017) bzgl. der Nutzung von digitalen Technologien für Rechercheaufgaben (5) sowie der Ergänzung des Kursmaterials mit Lernmaterial aus externen Quellen (8) relativ gering ausfallen. Als möglicher Grund dafür ist im Rahmen der o.a. kulturellen und bildungspolitischen Unterschiede denkbar, dass die Studierenden an den beiden untersuchten Universitäten umfangreich mit Literatur bzw. Kursmaterial versorgt wurden und daher die Anzahl derer, die darüber hinaus nach weiteren Ressourcen recherchierten, relativ gering ist. Mit Hinblick auf die führende Rolle, die Lernplattformen im Studienalltag spielen, verweisen z.B. auch Deepwell & Malik (2008: 11) auf die Gefahr, über die von der Lehrperson bereitgestellten Materialien kaum andere zu nutzen. Hier wäre interessant, ob dies an fehlender Anleitung oder Kompetenz zum selbstständigen Lernen liegt oder inwiefern auch eine gewisse Erwartungshaltung aufgrund von Studiengebühren eine Rolle spielt. Letzteres könnte auch ein Grund für die geringe Nennung bzgl. einer Kosteneffizienz in Henderson et al. (2017) sein, da bei den oftmals sehr hohen Studiengebühren die Bereitschaft für

¹⁹¹ An der Studie nahmen insg. zehn Fachbereiche teil: Medizin; Naturwissenschaften; Mathematik, Ingenieurwissenschaften & Informatik; Wirtschaftswissenschaften; Sozialwissenschaften; Rechtswissenschaften; Geisteswissenschaften; Kunstwissenschaften; Erziehungswissenschaften.

zusätzliche Ausgaben gering sein dürfte. Denkbar ist jedoch auch, dass die befragte Studiengeneration aufgrund ihrer IT-Erfahrung von weitestgehend kostenlosen Ressourcen ausgeht. Besonders interessant ist jedoch der Punkt, dass in der Studie von Henderson et al. (2017) digitale Technologien kaum zum Kommunizieren und Kollaborieren im Rahmen des Studiums eingesetzt werden (vgl. auch Newman et al. 2018: 24). Vergleicht man dies mit der Rolle, die sozialen Medien auch im Rahmen des Studiums unterstellt wird, so zeigt sich, dass hier theoretische Annahmen einmal mehr von der Praxis abzuweichen scheinen. Es ist zwar anzunehmen, dass sich die private Nutzung in Teilen mit der Nutzung für das Studium vermischen kann, eine solche Trennung wird jedoch nicht in allen Studien vorgenommen und/oder es ist aufgrund der oftmals nicht zugänglichen Fragebögen nicht nachvollziehbar, ob es sich um eine private versus studienrelevante Nutzung handelt. Im Gegensatz zu der geringen Nutzung sozialer Medien im britischen bzw. australischen Universitätskontext messen Steffens et al. (2017) ihnen mehr Bedeutung zu. Bei den von ihnen aufgeführten Studien ist jedoch teilweise nicht klar, in welchem Land die Erhebung stattfand. Des Weiteren befassen sich die Studien sowohl mit konkreten Nutzungsmöglichkeiten in Bezug auf studienrelevante Inhalte als auch der übergreifenden Bedeutung von sozialen Medien auf soziale Bindungen und Identität. Auf eine zusammenfassende Einschätzung von Steffens et al. (2017) wird daher an dieser Stelle verzichtet.

Studien mit konkretem Bezug zu Fremdsprachenlernenden

Wie aus diesem Überblick deutlich wird, kann man i.d.R. von einer positiven Einstellung von Lernenden gegenüber Lehr-/Lerntechnologien ausgehen sowie von einer relativ guten allgemeinen Medienkompetenz. Dies sagt jedoch noch nichts darüber aus, inwieweit auch eine (effektive) *fachspezifische* Nutzung der zur Verfügung stehenden Technologien stattfindet. Wie in 5.2 erläutert wurde, stellen digitale Technologien eine sinnvolle Möglichkeit dar, sich der Fremdsprache auszusetzen, mit anderen Kontakt aufzunehmen und/oder das formfokussierte Lernen zu organisieren und strukturieren. Aber wie stark werden fachspezifische Technologien neben der o.a. allgemeinen Nutzung für das Studium eigentlich genutzt?

Conole, de Laat, Dillon & Darby führten 2006 eine groß angelegte Studie im Vereinigten Königreich zum Nutzungsverhalten von Technologien während des Studiums durch, an der auch Studierende der Angewandten Linguistik teilnahmen. Aussagen, welche Technologien benutzt werden und wofür, wurden mittels eines Audio-Tagebuchs aufgezeichnet. Dabei zeigt sich, dass die Studierenden eine breite Auswahl an Technologien einsetzen (z.B. Email, Textverarbeitung, Internet, Präsentationssoftware etc.), fachspezifische Technologien jedoch kaum genannt wurden. Die Angaben beschränken sich bei den Linguistik-Studierenden in erster Linie auf Konkordanz-Programme und Online-Wörterbücher sowie zwei Einzelnennungen zu Phonetik-Software und Lexikon-Software. In den meisten Fällen ging es in diesen Nennungen jedoch um technische Schwierigkeiten (siehe auch Conole 2008). Trotz des Sprachenbezugs können diese Äußerungen jedoch nicht ohne Weiteres auf das fremdsprachliche (Wortschatz-)Lernen übertragen werden, denn zum einen handelte es sich größtenteils um Masterstudierende der Angewandten Linguistik, zum anderen spielen außerhalb eines institutionell gesteuerten Rahmens Korpusdatenbanken und (einsprachige) Konkordanz-Software für Fremdsprachenlernende wahrscheinlich kaum eine Rolle – zumindest nicht als eigenständige Software. Hinweise über Konkordanz und Kookkurenz im Rahmen von Recherchen in Wörterbüchern dürften hier schon eher relevant sein (siehe 5.4).

Eine bessere Übertragbarkeit auf selbstgesteuerte Fremdsprachenlernende liefern daher die Studien von Ekşî & Aydin (2013), Lai & Gu (2011), Lai et al. (2018) und Steel & Levy (2013), die das

selbstgesteuerte Sprachenlernen außerhalb des Unterrichts untersucht haben (in jeweils: der Türkei, Hong Kong und Australien¹⁹²). Lai & Gu (2011), Lai et al. (2018) und Steel & Levy (2013) beziehen sich konkret auf digitale Technologien. In der Studie von Ekşi & Aydin (2013) wurden Technologien als Teil der umgesetzten Sprachlernaktivitäten genannt. Die Ergebnisse zeigen trotz des dazwischenliegenden längeren Zeitraums diverse Ähnlichkeiten und zeichnen folgendes Bild in Bezug auf das Nutzungsverhalten digitaler Technologien durch die teilnehmenden Studierenden:

- Studierende verfügen über einen guten Zugang zu digitalen Technologien, sind technisch flexibel und von einer hohen Selbstwirksamkeit in Bezug auf allgemeine Technologien ausgezeichnet, verfügen jedoch nur über begrenztes Wissen bzgl. Lern-Technologien (Lai & Gu 2011: 324)
- Kommunikationswerkzeuge werden als Teil des Lernvorgangs entweder kaum genutzt oder die Nutzung liegt weit hinter anderen Nutzungsarten (Lai et al. 2018: 119ff., Lai & Gu 2011: 320ff., Steel & Levy 2013: 316; vgl. auch Lai 2017: 55)
- Technologien werden vorwiegend für rezeptive Sprachlernaktivitäten genutzt (Ekşi & Aydin 2013: 204, vgl. auch Lai 2017: 50; Lai et al. 2018: 116)
- Als Gründe für die Nicht-Nutzung werden fehlende Anleitung und Unkenntnis, wie digitale Technologien zum Sprachenlernen genutzt werden können, genannt (Lai & Gu 2011: 324).¹⁹³ Fehlendes Engagement bzgl. außerunterrichtlicher Aktivitäten wird mit fehlendem Interesse und Motivation sowie Zeitmangel und fehlendem Kontakt zu Muttersprachlern begründet (Ekşi & Aydin 2013: 201). Als Gründe für die geringe Nutzung von Online-Kommunikation werden ein *stranger effect*¹⁹⁴ sowie Sicherheitsbedenken, Mangel an gemeinsamen Interessen/Themen und die Angst, nicht korrigiert zu werden sowie geringes Vertrauen in die eigene Sprachkompetenz genannt (Lai & Gu 2011: 326-327; vgl. auch Steel & Levy 2013: 316).
- häufig genannte Ressourcen (Lai et al. 2018: 119-124; Lai & Gu 2011: 124; Steel & Levy 2013: 314):
 - Nachschlagewerke: Online-Wörterbücher & Übersetzungssoftware
 - Infotainment: *YouTube*, Podcasts, Lieder-/Videoclips, Filme, Nachrichten lesen
 - Soziale Netzwerkseiten¹⁹⁵: insb. *Facebook*-Seiten von Lehrkräften/Muttersprachlern, geteilte Links von Freunden, Stars verfolgen sowie Kommilitonen kontaktieren

¹⁹² Zusammenfassend ist darauf hinzuweisen, dass drei der vier Studien die Technologienutzung anhand von geschlossenen Fragebogen mit vorgegebenen Technologien erhoben, nur eine nutzte dafür Interviews (Lai et al. 2018). Des Weiteren lag der Fokus der Studien nicht explizit auf dem Wortschatzlernen und es handelte sich bei den Lernenden zu einem sehr großen Teil um Anfänger, was einen Vergleich mit den Teilnehmenden an der vorliegenden Untersuchung erschwert.

¹⁹³ Siehe hierzu auch Ekşi & Aydin 2013: 205 bzgl. einer Präferenz für Vorgaben und Hinweise auf geeignete Sprachlernaktivitäten von Lehrenden im Vergleich zur eigenständigen Suche sowie Lai et al. 2018: 129 in Bezug auf die Rolle von Lehrenden, die Wahrnehmung und Wertschätzung bzgl. digitaler Lerntechnologien bei Studierenden zu beeinflussen

¹⁹⁴ Unter dem „*stranger effect*“ beschreiben Lai & Gu (2011: 326) eine Zurückhaltung und Vorsicht mit Fremden online zu kommunizieren, da deren Identität und Glaubwürdigkeit nicht verifiziert werden kann.

¹⁹⁵ Steel & Levy (2013: 314) haben als einzige der hier vorgestellten Studien eine höhere Nutzung von sozialen Netzwerkseiten vernommen, allerdings nicht weiter ausgeführt, wofür und wie diese zum Lernen genutzt wurden. Im Vergleich zu anderen Technologien wie Wörterbüchern/Übersetzerdiensten, Youtube, Smartphone-Apps und Konjugationswebseiten werden soziale Netzwerkseiten jedoch von den Studierenden als weniger nützlich für das Lernen eingeschätzt.

Die Ergebnisse aus den untersuchten Studien zeigen, dass digitale Technologien zur Unterstützung des Lernprozesses weniger genutzt werden als im Alltag und dass sich das selbstgesteuerte Lernverhalten hauptsächlich durch eine rezeptive Nutzung diverser Technologien auszeichnet. Kommunikationswerkzeuge, denen im Rahmen der digitalen Möglichkeiten ein besonderes Potenzial für das Sprachenlernen zugeschrieben wird (siehe 5.2.2), werden kaum bzw. weit weniger als andere Technologien genutzt. Als mögliche Erklärung hierfür führen Steel & Levy (2013: 316) das niedrige Sprachniveau und damit verbunden eine geringere Sprachsicherheit ihrer Studienteilnehmenden an. Auch Lai et al. (2018: 131-132) belegen, dass eine höhere Sprachkompetenz die Nutzung von sozial-orientierten Technologien positiv beeinflusst. Die Auflistung der häufig genannten Technologien zeigt ein breites Spektrum. Diese Angaben müssen jedoch in Bezug zu der verwendeten Datenerhebungsmethode gesetzt werden: Lai & Gu (2011), Ekşi & Aydin (2013) und Steel & Levy (2013) nutzen für ihre Studien eine Liste mit einer Vorauswahl an digitalen Technologien. Nur Lai et al. (2018) ermittelten die benutzten Technologien anhand von Interviews und überprüften die Angaben im Anschluss mittels eines Fragebogens. Des Weiteren muss – je nach Gestaltung des Fragebogens – beachtet werden, dass die reine Nennung einer digitalen Ressource noch keinen Aufschluss über einen kompetenten Umgang damit liefert oder wie, wie häufig und wofür die Technologie genutzt wird und demnach bestimmte Technologien auch nicht zwingend mit einer positiven oder negativen Auswirkung auf den Lernprozess in Verbindung gebracht werden können:

„The same technology, with its various functions and resources, was found to afford different types of learning experiences [...]. Thus, simply identifying and categorizing different types of technological resources to profile the nature of, and discuss the quality of, learners' out-of-class learning experiences might be misleading.“ (Lai et al. 2018: 132)

Aus diesem Grund analysierten Lai et al. (2018: 119ff.) ihre Daten nicht in erster Linie in Bezug auf benutzte Technologien, sondern identifizierten drei verschiedene *learning experiences* sowie ein übergreifendes Nutzungsszenario (siehe Abbildung 8), was im Folgenden näher beschrieben wird.

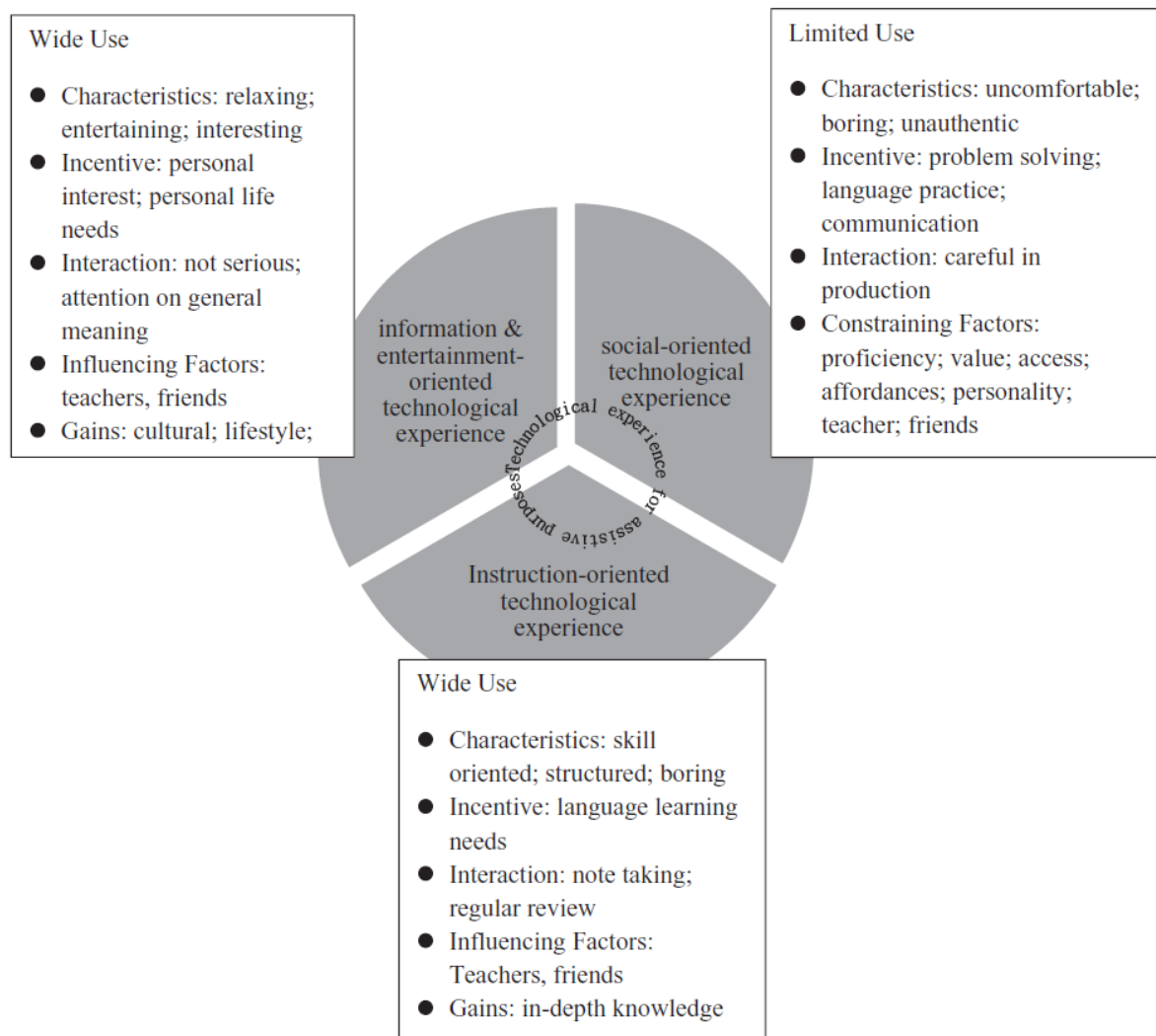


Abbildung 8: Technologische Erfahrung aus der Lernerperspektive (Lai et al. 2018: 125)

Aus Abbildung 8 wird deutlich, dass digitale Technologien zur Unterstützung des Lernprozesses am häufigsten instruktionsorientiert (*instruction-oriented technological experience*) sowie zum Informieren und Unterhalten (*information and entertainment oriented technological experience*) genutzt werden. Als Lernziele im Rahmen der instruktionsorientierten Nutzung wurden in erster Linie die Erweiterung der Wortschatz- und Grammatikkenntnisse genannt und als Ressourcen diverse Multimedia-Webseiten, Lehrvideos und -podcasts, Vokabel- und Karteikartenlernprogramme sowie individualisierte Wortschatzlisten in Online-Wörterbüchern. Die Studierenden bezeichnen ihre Nutzung von instruktionsorientierten Sprachlernaktivitäten als bewusstes und intentionales Lernen sowie als Teil der Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Einige assoziieren diese Aktivitäten auch mit unangenehmen Gefühlen wie Desinteresse und Langeweile. Im Gegensatz dazu wird die informations- und unterhaltungsorientierte Nutzung mit positiven Empfindungen wie *Spaß*, *unterhaltsam* und *entspannend* beschrieben. Diese Gefühle spielen außerdem eine wichtige Rolle in der Motivation – zum einen als treibende Kraft, diese Sprachlernaktivitäten wahrzunehmen, zum anderen als Motivationsschub in Bezug auf das Fremdsprachenlernen allgemein. Als Hauptlernziele werden ein besseres Verständnis in Bezug auf die Zielsprachenkultur und Umgangssprache genannt. Die benutzten Ressourcen sind auf den jeweiligen individuellen Alltag der Lernenden ausgerichtet und umfassen z.B. Lieder, Online-

Nachrichten, Filme & *YouTube*-Clips, Podcasts, Bloggen oder *Facebook* (im Sinne der Nutzung von weitergeleiteten Links oder um Prominenten zu folgen). Diese Beispiele zeigen, dass es sich hauptsächlich um rezeptive Sprachaktivitäten handelt. Während der Nutzen von instruktionsorientierten Aktivitäten nicht hinterfragt wurde, äußerten einige Lernende Zweifel, wie wertvoll informations- und unterhaltungsorientierte Aktivitäten für das Fremdsprachenlernen sind. Somit werden instruktionsorientierte Aktivitäten durch die wahrgenommene *Nützlichkeit* dieser für das Sprachenlernen beeinflusst, während bei den informations- und -unterhaltungsorientierten Aktivitäten ausschlaggebend ist, wie *angenehm* es ist, diese Aktivität durchzuführen. Die Nutzung von sozial-orientierten Aktivitäten war hingegen unabhängig von deren wahrgenommener Nützlichkeit. Allerdings wurden diese auch von weitaus weniger Lernenden ausgeübt – in erster Linie, um die Sprache zu üben und Sprachprobleme zu beseitigen, weitaus weniger jedoch um zu Muttersprachlern Kontakt aufzunehmen oder mit anderen alltagsbezogen zu kommunizieren. Als Technologien wurden z.B. *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, Online-Foren und allgemein soziale Netzwerke zum Sprachenlernen genannt, jedoch in Verbindung mit diesen auch ein hoher Grad an Besorgnis und Zögern geäußert: entweder in Bezug auf Sicherheitsbedenken, fehlendes Selbstbewusstsein in die eigene Sprachkompetenz oder auch unnatürliches Verhalten in Bezug auf ‚echte‘ Sprachnutzung sowie einer angemessenen Zweckmäßigkeit sozialer Netzwerke:

„Interaction for the sake of interaction did not entice me. I spoke with others when I really had things to share or to discuss [...].‘ A learner of French chose not to use French to update her Facebook status because ‚[she] was afraid that [her] friend would think [she] was showing off [her] French.‘ This point was echoed by another participant, who remarked how her Facebook friends would not understand what she posted if she chose to post in German, and how ‚it would be strange to have a post with no likes at all‘.“ (Lai et al. 2018: 124)

Sogenannte Hilfstechnologien (*technological experience for assistive purposes*) wie Wörterbücher und Übersetzungssoftware wurden nicht abhängig von den drei o.a. Nutzungsszenarien eingesetzt, sondern „arose out of the need to assist language-learning and language-related activities“ (Lai et al. 2018: 124). Daher wurden sie nicht als eigenständiges Nutzungsszenario beschrieben. Die Lernenden beschreiben den Umgang damit als spontan und flüchtig und die Nutzung beschränkt sich i.d.R. auf das Nachschlagen der Wortbedeutung, ohne dass dieser darüber hinaus mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Diese Einstufung von lexikalischen Nachschlagewerken als Hilfstechnologien eignet sich gut, einen spontanen und flüchtigen Umgang mit Wörtern von einem intensiveren Auseinandersetzen damit zu unterscheiden – insb., da Online-Wörterbücher und Übersetzungssoftware durch schnelles und sofortiges Nachschlagen eine bequeme Lösung für eine gegenwärtige Wortschatzlücke darstellen. Die Autoren gehen jedoch nicht darauf ein, inwieweit selbst ein flüchtiges (und ggf. wiederholtes) Nachschlagen dennoch eine Auswirkung auf die Wortschatzaneignung haben kann.

Die Nutzung von digitalen Technologien zur Unterstützung des selbstständigen Fremdsprachenlernens findet demnach aufgaben- und zielorientiert statt und ist abhängig von individuellen Faktoren. Wortschatzlernen stellt dabei einen der Hauptaspekte dar, dem sich Lernende in ihrem selbstgesteuerten Fremdsprachenlernen mit digitalen Technologien widmen. Im folgenden Kapitel wird daher konkret auf (selbstgesteuertes) computerunterstütztes Wortschatzlernen eingegangen und ausgewählte Möglichkeiten vorgestellt.

5.4. Computerunterstütztes Wortschatzlernen (CAVL)

Neben Grammatik ist auch Wortschatz seit den Anfängen der CALL-Forschung ein populäres Forschungsthema gewesen und hat sich zu einem der am häufigsten erforschten Themen entwickelt (vgl. Stockwell 2011: 33).

„Vocabulary continues to attract attention because of the sheer size of the task for the learner, its obvious importance for students with varying goals and proficiency levels, and the inherent capabilities of the computer that are more attuned to dealing with the more discrete aspects of language learning.“ (Levy 2009: 771)

Bezüglich der Forschungsthemen unterscheiden Levy & Stockwell (2006: 187) zwischen Ansätzen, die Wortschatz als eine explizit zu lehrende Fertigkeit sehen und solchen, die Wortschatzerwerb als ein Nebenprodukt sehen, während sich Lernende einer authentischen Aufgabe (wie z.B. Lesen oder Kommunizieren) widmen. Wie in 3.5 besprochen, spielen für das selbstgesteuerte Wortschatzlernen beide Ansätze eine wichtige Rolle und werden dementsprechend auch im Folgenden mit Bezug auf intentionales/explizites und inzidentelles/implizites Wortschatzlernen berücksichtigt. In erster Linie geht es in diesem Kapitel jedoch um die Diskussion konkreter Technologien (authentische, adaptierte und methodisierte Medien bzw. Werkzeuge), die das selbstgesteuerte Wortschatzlernen außerhalb des Unterrichts unterstützen können. Zuvor wird ein Überblick an Wortschatz-Ressourcen basierend auf Nakata (2013) und Ma (2017) geliefert.

In seinem Artikel zu web-basierten lexikalischen Ressourcen bespricht Nakata (2013) zehn verschiedene Ressourcen:

1) online Wörterbücher,	7) Konkordanzsoftware,
2) unterstützende Software beim Lesen ¹⁹⁶ ,	8) Wortschatzabgleich ¹⁹⁷ ,
3) Häufigkeitswortlisten,	9) Ratgeber und Hilfeseiten zum Lehren und
4) Wortschatztests,	Lernen von Wortschatz
5) Karteikarten-Software,	10) Wortschatz-Quiz und Autorensoftware.
6) Korpora,	

Von diesen zehn sind jedoch nur vier für Selbstlernende relevant, nämlich 1), 2), 5) und 9). Die restlichen unterstützen zwar zweifelsfrei das Wortschatzlernen, jedoch werden Lernende diese Software kaum selbst anwenden, sondern eher die damit erstellten Produkte nutzen. Diese werden i.d.R. von Lehrenden umgesetzt, da sie dem aktuellen Wissensstand und Lernziel der Lernenden angepasst sein müssen, um für das Lernen hilfreich zu sein. Das trifft z.B. auf die Nutzung von Korpora und Konkordanzen zu, die wahrscheinlich eher im Rahmen des Sprachunterrichts bzw. einer angeleiteten Hausaufgabe Verwendung finden, für das alltägliche Wortschatzlernen selbstgesteuerter Fremdsprachenlernender jedoch zu zeitaufwändig sein dürften. Die linguistischen Informationen aus solchen Recherchen sind jedoch für den Wortschatzerwerb sehr nützlich. Es ist daher anzunehmen, dass im selbstgesteuerten Wortschatzlernen wahrscheinlich nicht die Recherche an sich durchgeführt wird, sondern die auf Korpusanalysen basierenden Informationen genutzt werden – z.B., wenn sie als

¹⁹⁶ Darunter fallen z.B. elektronische Glossen oder sogenannte pop-up Wörterbücher, bei denen mittels eines Mausklicks bzw. Platzieren des Mauszeigers die Wortbedeutung angezeigt wird. Siehe z.B. Mohsen & Balakumar (2011) für einen Forschungsüberblick zu Wortschatzerwerb und Multimedia-Glossen.

¹⁹⁷ Mit der als *vocabulary profiler* bezeichnete Software können Texte mit Wortschatzlisten abgeglichen werden, um zum Beispiel unbekannten Wortschatz zu identifizieren oder die Leseschwierigkeit eines Textes zu bestimmen. Für Deutsch ist dies z.B. mit der Software *LingoFox* möglich.

Zusatzinformationen bei der Wörterbuchsuche enthalten sind (siehe 5.4.2). Dies trifft auch auf Angaben zur Häufigkeit zu. Nakata (2013) bespricht diesbzgl. in seinem Artikel ausschließlich Häufigkeitswortlisten, die mit Hilfe von Software erstellt werden können. Eine Angabe zur Wortfrequenz kann Lernenden dabei helfen, einzuschätzen, wie hilfreich dieses Wort für den allgemeinen oder fachspezifischen Wortschatz ist und sie somit zu unterstützen, Prioritäten beim Lernen zu setzen. Solche Angaben finden sich ebenfalls in einigen monolingualen Online-Wörterbüchern, z.B. *Duden online*, das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* oder dem *Wortschatzportal der Universität Leipzig*. Der Grund, warum die o.a. Wortschatz-Quiz- und Autorensoftware nicht für selbstgesteuerte Lernende geeignet ist, liegt darin, dass Nakata diese Ressourcen ausschließlich aus der Perspektive der Lehrenden beschrieben hat. Einige Vokabeltrainer enthalten jedoch z.B. auch Quiz-Formate, die auf die selbstständig erstellten Karteikarten angewandt werden können und mit denen der Abruf von Lernwortschatz trainiert werden kann (siehe 5.4.6). Die Möglichkeit des Wortschatzabgleiches wurde ebenfalls von Nakata aus der Lehrendenperspektive besprochen und ist für selbstgesteuerte Lernende nicht praktikabel, allerdings gibt es inzwischen Software, die dieses Prinzip auf authentisches Material anwendet: In *LingQ* geben Lernende z.B. an, welche Wörter sie bereits beherrschen und wählen anschließend dem eigenen Interesse entsprechend Lese- oder Hörtexte aus, deren Schwierigkeit anhand der Menge neuer Wörter eingeschätzt wird. Ein integrierter Vokabeltrainer übt kontextualisiert neue Vokabeln, die in den Lernwortschatz der Lernenden übergehen und die Auswahl sowie Schwierigkeitsangabe weiterer Texte beeinflussen.

Ma (2017) greift in ihrer Übersicht von technologiegestützten Wortschatzanwendungen (siehe Abbildung 9) auf die Unterscheidung zwischen *tool* und *tutor* zurück und nennt zwei übergeordnete Gruppen von Ressourcen: Werkzeuge und (Lern-)Programme. Unter Werkzeuge fallen frei zugängliche Online-Ressourcen wie *Google* oder *Wikipedia*, elektronische Wörterbücher (online oder offline) und Konkordanzsoftware – diese Gruppe beschreibt somit Nachschlagewerke und Software zur linguistischen Analyse. Die zweite Gruppe besteht aus Wortschatz(lern)programmen, die danach angeordnet sind, ob sie eher eine Werkzeugfunktion oder eine tutorielle Funktion erfüllen. *Technology-mediated incidental learning* beschreibt die Nutzung von Lese- oder Hörtexten sowie Videos online. Wortschatz wird hier nur rezeptiv erworben, eine explizite Beschäftigung mit der Wortform findet i.d.R. nicht statt. *Technology-mediated communication-based lexical learning* beschreibt die Nutzung von Kommunikationswerkzeugen wie z.B. *WhatsApp*, um in der Interaktion den Fokus mehr auf die Anwendung des Wortschatzes (und ggf. die Meta-Diskussion darüber) zu lenken. *E-vocabulary lists/flashcards/exercises* umfassen Werkzeuge, die sich explizit und formfokussiert mit Speicherung und Abruf von Wortschatz befassen, z.B. im Rahmen von Karteikarten-Lernprogrammen (siehe 5.4.6). Es überrascht, dass an dieser Stelle keine Wortspiele wie z.B. Kreuzwort-, Bilderrätsel oder Wortsuche genannt werden, die sich ebenso explizit und formfokussiert dem Wortschatz widmen. Die letzte Gruppe in Mas (2017) Zusammenstellung beschreibt Programme, die explizit auf das Wortschatzlernen ausgerichtet sind und sowohl formfokussiert als auch kontextualisiert alle Stufen des Wortschatzlernprozesses abbilden (*dedicated lexical applications*) – vom Entdecken und Semantisieren über das Festigen von Wortform und -bedeutung bis hin zu rezeptiver und produktiver Nutzung.

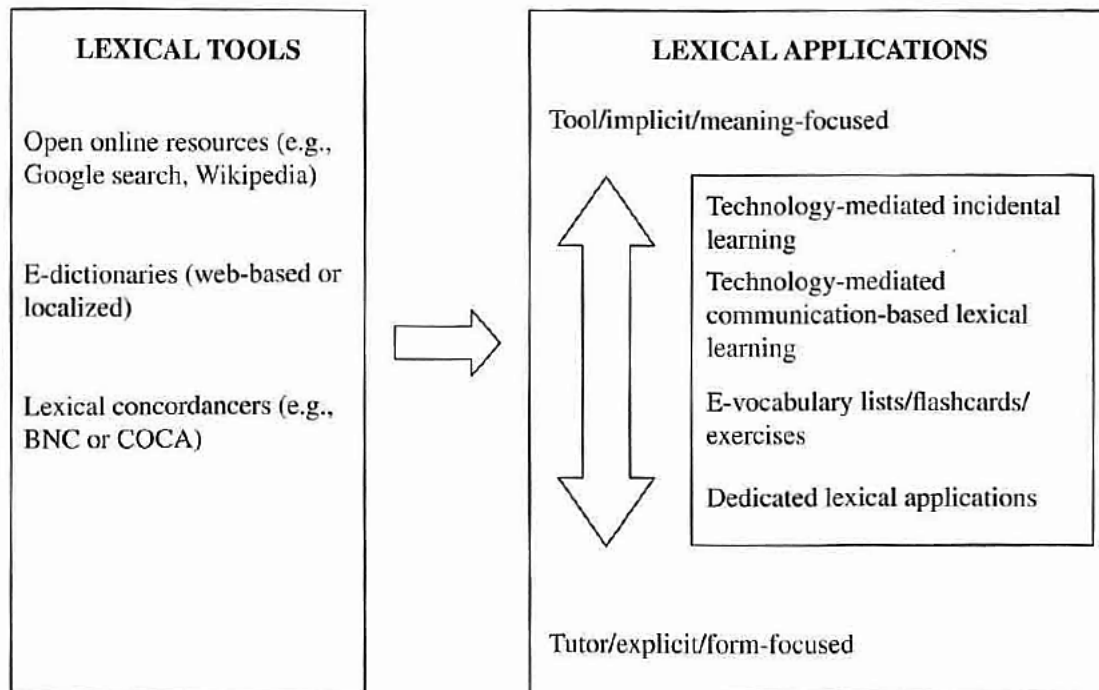


Abbildung 9: Rahmen für technologiegestützte Wortschatzanwendungen in der Fremdsprache (Ma 2017: 48)

Als Beispiele für solche holistisch und systematisch auf das Wortschatzlernen ausgerichteten Programme nennt Ma (2017: 51) z.B. Goodfellow & Powells (1994) „Lexica“, Groot (2000) „CAVOCA“ sowie „WUFUN“ von Ma & Kelly (2006). Ein weiteres Beispiel wäre außerdem Joseph et al. (2009) „iKnow!“. Innerhalb dieser Publikationen werden wichtige Design-Prinzipien für Wortschatzlernprogramme diskutiert und empirisch untersucht; für selbstgesteuerte Lernende spielen diese Programme jedoch keine Rolle, da sie entweder nur an den jeweiligen Forschungsinstitutionen verfügbar oder inzwischen vergriffen sind. Dies trifft leider auf diverse CALL-Anwendungen zu, die im Rahmen von Forschungsarbeiten programmiert wurden und die, wenn überhaupt öffentlich zugänglich, über die Förderperiode hinaus nicht weiter gepflegt werden. Selbstgesteuerte Lernende werden in den meisten Fällen jedoch Angebote nutzen, die frei verfügbar sind. Für das explizite Wortschatzlernen sind das wahrscheinlich allen voran Karteikarten-Lernprogramme, die in einigen Fällen auch diverse Übungs- und Testformate beinhalten. Jedoch sind die Anbieter insb. von kostenlosen Programmen i.d.R. keine Fremdsprachendidaktiker, was die häufige Begrenzung der Übungsformate auf das übliche Zuordnen bzw. Schreiben der Übersetzung oder Diktate erklärt (siehe z.B. Fox 1984 und Goodfellow 1993 für weitere Umsetzungsmöglichkeiten).

Für die folgende Besprechung von Ressourcen, die Fremdsprachenlernenden zur Verfügung stehen, die außerhalb des (lehrwerkungebundenen) Unterrichts selbstgesteuert mit frei verfügbaren Technologien Wortschatz lernen wollen, wird auf das Raster von Würffel (2010: 1228ff.) zurückgegriffen. In Anlehnung an Mitschian (2004) unterscheidet sie, ob es sich bei der Ressource um ein Medium oder ein Werkzeug handelt (also entweder bereits mit Inhalt versehen ist oder selbst damit gefüllt werden muss) und unterscheidet authentisches, adaptiertes oder methodisiertes Material. Adaptiertes Material ist demnach an die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der jeweiligen Lernenden angepasst, was bei authentischem Material nicht der Fall ist. Methodisiertes Material greift auf didaktische Maßnahmen zurück, mittels derer es den Lernprozess entsprechend steuert bzw. steuern kann. Diese

Unterscheidung kann zwar nicht für alle digitalen Ressourcen eindeutig getroffen werden und resultiert daher oft in Mischformen (vgl. Mitschian 2004: 27f.; Würffel 2010: 1228), dennoch bietet dieses Raster einen anschaulichen Überblick über verfügbare Ressourcen. Während Würffel (2010) in ihrer Übersicht auf sämtliche elektronische Anwendungen für den DaF-/DaZ-Unterricht eingeht, werden im Folgenden nur wortschatzrelevante Ressourcen aufgeführt (siehe Tabelle 21). Auf die Unterscheidung, inwieweit Ressourcen online oder offline verfügbar sind, wird in der folgenden Übersicht verzichtet, da eine klare Trennung oft nicht möglich ist, denn diverse Ressourcen sind sowohl online als auch offline verfügbar. Des Weiteren hat sich der Zugang zum Internet in Großbritannien in den letzten Jahren weiter verbessert¹⁹⁸ und insb. bei Universitätsstudierenden ist davon auszugehen, dass sie über einen zuverlässigen Internetzugang verfügen. Immer noch relevant ist die Art des Internet-Zugangs jedoch beim mobilen Zugang (WLAN versus Handy-Tarif). Damit verbunden erhält die Angabe, inwieweit Ressourcen nicht nur web-basiert, sondern auch als App verfügbar sind, eine größere Bedeutung – insb. da inzwischen Smartphones durch die vereinfachte Verfügbarkeit und hohe alltägliche Nutzung ein besonderer Stellenwert beim Lernen zugeschrieben wird. Für eine ausführliche Besprechung von Wortschatzlern-Apps siehe Krauß (2015).

		(eher) inzidentelles Wortschatzlernen	(eher) intentionales Wortschatzlernen
Medien	authentisch	- Online-Zeitschriften, -Zeitungen; Mediatheken und Informationsseiten/Nachrichten - Videos & Filme, Musik, Hörbücher etc. - Sprachkorpora - Sammlungen von z.B. Redensarten, idiomatischen Ausdrücken etc. - Computerspiele	- digitale Wortschatzspiele
	adaptiert	- Text- und AV-Material von Sprachlernportalen (z.B. Deutsche Welle, Goethe-Institut etc.) - Assistenz-Software beim Lesen (z.B. Glossen oder Pop-up-Wörterbücher)	- Wörterbücher (monolingual, bilingual, Kontextwörterbücher) und Wörtersammlungen/Thesauri - Online-Übersetzer
	methodisiert		- Vokabeltrainer¹⁹⁹ und Karteikartensoftware (fremderstellt)

¹⁹⁸ Zum Zeitpunkt der Untersuchung der vorliegenden Arbeit hatten in Großbritannien 80% Zugang zum Internet (Office for National Statistics 2012) im Vergleich zu 90% im Jahre 2018 (Office for National Statistics 2018). Am häufigsten geschieht dies über DSL-Verbindungen (2012: 93%, 2018: 98%). In der Statistik von 2012 wird außerdem die Nutzung von öffentlichem WiFi® (6%) und mobilem Internet über Smartphones (8%) angegeben. Der Bericht aus dem Jahre 2018 unterscheidet die Art des Internets nicht, da hier aber 72% Smartphones für den Internetzugang nutzen, ist davon auszugehen, dass der kabellose Internetzugang auch entsprechend angestiegen ist.

¹⁹⁹ Würffel (2010) bezeichnet Vokabeltrainer als adaptierte und methodisierte Medien bzw. Werkzeuge. Da unter Vokabeltrainern hier Programme verstanden werden, die auf dem Karteikartenprinzip basieren und somit die Lernmethode im Vordergrund steht, wurden sie ausschließlich den methodisierten Medien bzw. Werkzeugen zugeordnet.

Werkzeuge	authentisch	- Kommunikationssoftware (Audio-/ Videokonferenz; Text-/Audio-Messaging)	- Textverarbeitungssoftware - Software zur Organisation (z.B. Mindmaps)
	adaptiert	- Tandemlern-Apps	
	methodisiert		- Vokabeltrainer und Karteikartensoftware (selbsterstellt)

Tabelle 21: Überblick an Wortschatzlern-Ressourcen für selbstgesteuerte Fremdsprachenlernende

Tabelle 21 enthält eine Übersicht aus den von Nakata (2013) und Ma (2017) genannten Ressourcen zum Wortschatzlernen, die durch weitere ergänzt wurden. Das Raster greift durch die Unterscheidung von Medien versus Werkzeuge die in 5.1 angeführte Unterscheidung zwischen Tutor versus Tool auf. Die Trennung in authentisch, adaptiert und methodisiert gibt darüber hinaus Aufschluss, wie stark die Ressourcen zum einen auf den jeweiligen Lernstand und die Lernbedürfnisse angepasst sind und inwieweit sie gemäß der in 5.2 angesprochenen Potenziale den Lernprozess unterstützen. Dem Raster neu hinzugefügt wurde die Einteilung in inzidentell versus intentional, um so einen Eindruck zu gewinnen, ob sich die Ressourcen eher für die bewusste bzw. beiläufige Beschäftigung mit Wortschatz eignen. Diese Einteilung ist weniger als klare Trennung statt als Kontinuum zu verstehen, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich inzidenteller und intentionaler Umgang mit einer Ressource überlappen, was auch stark von den Optionen der jeweiligen Ressource abhängt.

Die Übersicht zeigt, dass für das inzidentelle Wortschatzlernen in erster Linie authentische und adaptierte Medien vorhanden sind und für das intentionale Wortschatzlernen vor allem Nachschlagewerke (Wörterbücher) und Memorierungswerkzeuge (Vokabeltrainer) bedeutsam sind. In den folgenden Kapiteln wird mittels konkreter Beispiele auf diese Kategorien und deren potenziellen didaktischen Mehrwert für das Wortschatzlernen näher eingegangen.

5.4.1. Authentische Medien

Authentische Medien eignen sich im Rahmen des Wortschatzlernens in erster Linie für die Sprachanwendung sowie ein kontextualisiertes Kennenlernen von neuem Wortschatz. Neben Informationen in der Zielsprache fallen unter diese Kategorien auch die von Nakata (2013) angesprochenen Ratgeberseiten, die z.B. Hilfestellungen bzgl. Strategien oder geeigneter Ressourcen zum Wortschatzlernen enthalten und bei der Steuerung des eigenen Lernens helfen können. Bei der Wahl der Ressourcen spielen für das selbstgesteuerte Wortschatzlernen in erster Linie individuelle Interessen eine Rolle. Des Weiteren wird die Nutzung durch die jeweilige Sprachkompetenz eingeschränkt: in Bezug auf ein eher inzidentelles Erfassen des Wortschatzes sind viele authentische Medien erst für fortgeschrittene Lernende geeignet – z.B. Radio hören, Filme im Original sehen oder Bücher, Zeitschriften etc. lesen. Je nach Ressource ermöglichen aber diverse Hilfestellungen u.U. auch eine Nutzung, die über dem eigentlichen Sprachniveau liegt – so können z.B. nicht-sprachliche Hinweise in Computer-Rollenspielen das Verständnis unterstützen sowie Aktionen, die der Charakter ausführt, bei der Semantisierung von Wortschatz helfen. Sofern Lernende motiviert und interessiert sind, eignen sich authentische Medien auch für eine bewusste Wortschatzarbeit, z.B. wenn Liedtexte entweder selbst transkribiert oder im Internet recherchiert werden. Hier zeigt sich, dass eine klare Trennung zwischen inzidentellem und intentionalem Umgang mit einer bestimmten (Wortschatz-)Ressource nicht immer möglich ist.

In den meisten Fällen unterstützen authentische Medien das rezeptive Wortschatz(kennen)lernen – in erster Linie das Leseverständnis, aber bedingt durch die Möglichkeiten auf audio-visuelles Material

zuzugreifen auch das Hör- bzw. Hör-/Sehverständnis. Am Beispiel von Spielen zeigt sich jedoch, dass authentische Medien auch für das Training des produktiven Wortschatzes genutzt werden können, z.B. beim Lösen eines Kreuzworträtsels. Aufgrund der intrinsischen Motivation sowie diverser Hilfestellungen in den Spielen ist dies oft auch weitgehend unabhängig von den eigentlichen Sprachkenntnissen möglich. So können z.B. bei Kreuzworträtseln und ähnlichen Wortpuzzlen Bilder als Hinweise zu dem gesuchten Wort dienen. Des Weiteren gibt es die Möglichkeit, sich einzelne Buchstaben anzeigen zu lassen oder das gesamte Wort zu lösen. Da diese Spiele jedoch i.d.R. nicht auf Fremdsprachenlernende ausgerichtet sind, wird über den Frageimpuls hinaus keine Übersetzung bzw. Semantisierung des Wortes gegeben (siehe Krauß 2015), je nach gesuchtem Begriff ist hier daher die Hinzunahme eines Wörterbuchs für die Wort-Bedeutungs-Zuordnung nötig. Bei *massive multiplayer online role playing games* (MMORPGs) kann es außerdem zu (schriftlichen oder mündlichen) Dialogen mit anderen Spielern in der Zielsprache kommen – da es sich dabei um die unter 3.3 angesprochenen Aushandlungsprozesse mittels eines Kommunikationswerkzeuges handelt, wird hier auf 5.4.4 verwiesen. An dieser Stelle ausführlich auf die Möglichkeiten von digitalen Spielen zur Wortschatzanwendung einzugehen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Für eine detailliertere Besprechung siehe z.B. Chun & Heift (2014); Peterson (2012); Reynolds (2014).

5.4.2. Adaptierte Medien

Für das inzidentelle Wortschatzlernen können adaptierte Medien zum einen Text-, Audio- oder Videomaterial umfassen, das im Vergleich zu den o.a. authentischen Medien in Bezug auf das beabsichtigte Sprachniveau vorsortiert und ggf. mit entsprechenden Hilfestellungen wie Wortschatzerklärungen (z.B. in Form von Glossen) versehen ist. Darüber hinaus können Pop-up-Wörterbücher Wortschatzerklärungen auch niveauübergreifend und auf alle im Internet verfügbaren Texte anbieten. Pop-up-Wörterbücher verlinken dabei Wörter mit einem Wörterbucheintrag und Lernende können beim Lesen mittels Mausklick oder durch Verweilen auf dem Wort eine Übersetzung oder Erklärung erhalten. Umgesetzt wurde diese Funktion z.B. von Langenscheidt in dem inzwischen nicht mehr verfügbaren *Pop-up-Wörterbuch XL* oder *e-Handwörterbuch* (vgl. Hall 2003). Derzeit existieren mit *Lingro* bzw. verschiedenen Browser-Erweiterungen²⁰⁰ und/oder der Nutzung von e-Readern mit integrierten Wörterbüchern ähnliche Möglichkeiten. Während die meisten dieser Pop-up-Wörterbücher auf biligual Wörterbücher zurückgreifen, kann in Safari z.B. mit dem *Duden-Wissensnetz deutsche Sprache* auch ein monolinguales Wörterbuch ausgewählt werden. Der Informationsgehalt (z.B. inwieweit bei den Einträgen Polysemie oder flektierte Formen enthalten sind) ist dabei jedoch nur so gut wie das für die Erklärung genutzte Wörterbuch. Pop-up-Wörterbücher gehen meist von Einzelwörtern aus, eine Übertragung angepasst an den jeweiligen Kontext, die Wortgruppe oder Redewendung muss daher i.d.R. von den Lernenden erfolgen – ähnlich wie bei der Nutzung externer Wörterbücher.

Bei der Wörterbuchnutzung handelt es sich zwar im Vergleich zum intelligenten Raten um eine intentionale Beschäftigung mit Wortschatz, was jedoch nicht bedeutet, dass jedem nachgeschlagenen Wort gleich viel Aufmerksamkeit geschenkt bzw. dieses allein durch das Nachschlagen ‚gelernt‘ wird, denn i.d.R. geht die Beschäftigung nicht über die Stufe der Entdeckung hinaus. So weisen Reinders & White (2011: 2) darauf hin, dass der unmittelbare Zugriff auf Online-Wörterbücher (bzw. Wörterbuch-Apps)

²⁰⁰ Für Chrome können z.B. Erweiterungen hinzugefügt werden, mittels derer fremdsprachige Webseiten bei Bedarf automatisch übersetzt werden (wie z.B. „Readlang“ oder „Flewent“). Über die Genauigkeit bzw. Nützlichkeit dieser Hilfsmittel für das Fremdsprachenlernen wird an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen.

Lernende davon abhalten kann, sich die Wörter einzuprägen (siehe auch Garrett 2009: 730 sowie 7.5.4).

„They [students, Anm. SK] use online dictionaries just as badly, only faster, and because looking up words online is so fast and easy they have even less motivation to remember what they find.“ (Garrett 2009: 730)

Ein solches Nachschlageverhalten (das auch in der vorliegenden Untersuchung beobachtet werden konnte, siehe 7.5.4) lässt vermuten, dass die Wörtersuche ausschließlich zur Bedeutungsermittlung für das unmittelbare Textverständnis erfolgt. Dennoch wird computerbasierten Wörterbüchern und multimedialen Glossen ein direkter, positiver Effekt für den Wortschatzerwerb zugeschrieben (Chun 2011: 669). Wörterbücher bieten diverse Zusatzinformationen, die sowohl für den Gebrauch als auch für die Verankerung im mentalen Lexikon nützlich sind und auf die im Rahmen des intentionalen Wortschatzlernens – z.B. bei der Aufarbeitung von Wortschatz und/oder dem Erstellen von Wortschatz-karteikarten – zurückgegriffen werden kann. Das betrifft z.B. neben der Aussprache die Angabe des Artikels bei Nomen sowie die Pluralbildung, bei Verben die Transitivität und Reflexivität sowie allgemein Synonyme, Kollokationen, Wortfrequenz und Beispielsätze. Darüber hinaus ist in Bezug auf die Nutzerfreundlichkeit auch die Möglichkeit zur unscharfen Suche wichtig, die z.B. Tippfehler oder Deklinationen berücksichtigt (vgl. Krauß 2015: 40-42).

Dass jedoch die Nutzerfreundlichkeit des jeweiligen Wörterbuchs auch ausschlaggebend für eine umfangreiche Nutzung der enthaltenen Zusatzinformationen sein kann, zeigt die beispielhafte Gegenüberstellung von den in der vorliegenden Untersuchung genannten Online-Wörterbüchern *dict.cc*, *LEO*, *BEOLINGUS*, *WordReference* und *Pons*. Als Vergleichspunkte wurden die Aspekte Transitivität, Vertonung, Verbkonjugation, Synonyme und Kontext-Beispiele gewählt, weil diese Punkte entweder von Probanden als Lernschwierigkeiten bzw. Lernfokus genannt wurden (siehe 7.4.1 und 7.4.2) bzw. zu den Aspekten zählen, die zur Beherrschung eines Wortes gehören oder, weil sie bzgl. der interaktiven Vorteile gegenüber Papierwörterbüchern interessant sind (vgl. Krauß 2015, 2016). Es zeigt sich, dass alle Wörterbücher zu allen Punkten Angaben machen, einzig *WordReference* bietet für deutsche Wörter keine Vertonung, sondern nur teilweise die IPA-Lautschrift und *LEO* bietet für deutsche Wörter keine Synonyme. Unterschiede werden insb. in der Art der Präsentation deutlich: Die Verbkonjugation wird entweder als vollständige Verbtabelle (*LEO*, *Pons*) oder nur als Stammform in der 3. Person Singular für Präsens, Präteritum und Perfekt angeboten (*BEOLINGUS*, *WordReference*). Kontext-Beispiele werden teilweise einsprachig aus Treffern von *Wikipedia* oder *Google* genutzt (*dict.cc*, *WordReference*) oder zweisprachig angeboten (*LEO*, *BEOLINGUS*, *Pons*). Zweisprachige Beispiele können z.B. hilfreich sein, wenn Wortschatz über eine Fremdsprache (z.B. Englisch) nachgeschlagen wird, können aber auch bei einer besseren kontextuellen Einbettung zwischen L1 und L2 behilflich sein. Am auffälligsten ist jedoch, wie auf die verschiedenen Zusatzinformationen aufmerksam gemacht wird bzw. wie zugänglich sie sind. Der Aufbau eines Wörterbuchs sollte so gestaltet sein, dass die vorhandenen Informationen einfach wahrgenommen werden, aber nicht zu einer Informationsflut führen. Das wird in erster Linie in Bezug auf die gesuchte Bedeutung/Übersetzung umgesetzt. Die Zusatzinformationen sind jedoch je nach Wörterbuchanbieter schwieriger zu finden. Sie werden entweder in einem separaten Reiter angeboten, sind in einer Menüleiste zu Beginn der Suche enthalten oder verstecken sich hinter einem info-Button, über den Links auf weitere Seiten wie z.B. *Duden*

online, DWDS oder Canoo (jetzt: Canoonet)²⁰¹ angeboten werden. Insb. bei der Variante des info-Buttons ist jedoch fraglich, inwieweit die Verweise genutzt werden, wenn zum einen nicht erkennbar ist, für welche Zusatzinformation die jeweiligen Links geeignet sind und zum anderen beim Klick auf den Verweis das gesuchte Wort auf der Seite erneut eingegeben werden muss. Allerdings muss bzgl. der Darstellung auch zwischen Desktopanwendung und mobiler Anwendung unterschieden werden. Aufgrund der eingeschränkten Bildschirmgröße kann es sein, dass auf Smartphones die o.a. Zusatzinformationen entweder nicht enthalten sind oder nur durch Scrollen oder zusätzliches Klicken sichtbar werden.

Der didaktische Mehrwert von digitalen Wörterbüchern liegt allerdings nicht allein in der Fülle von Zusatzinformationen, sondern in der Art und Aufbereitung dieser (vgl. Krauß 2016).

So zeigt z.B. *Canoonet* die Wortbildung für gesuchte Einträge an und weist auf weitere Ableitungen hin. Die *Duden online*-Suche zeigt häufige Verbindungen in einer Wortwolke, die nach Adjektiven, Verben oder Substantiven gefiltert werden kann.

Solche Angaben können das Vernetzen des Wortschatzes, das Bilden von Assoziationen und/oder die Wahrnehmung von Wortbildungsregeln unterstützen. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sich Lernende dieser Zusatzinformationen bewusst sind und sie zu nutzen wissen. Dies hängt maßgeblich vom Aufbau der jeweiligen Ressource ab, allen voran wo auf der Webseite diese Informationen erscheinen und wie einfach darauf zugegriffen werden kann (direkt oder per zusätzlichem Mausklick). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung hat sich gezeigt, dass Studierende i.d.R. zwar problemlos eine Übersetzung für ein gesuchtes Wort im Internet finden, sie sich oft jedoch erweiterter Möglichkeiten – wie zum Beispiel integrierter Vokabeltrainer – nicht bewusst sind (siehe Kapitel Darstellung und Diskussion der Ergebnisse). Es ist daher sinnvoll, Lernende auf diese Möglichkeiten und deren Nützlichkeit im Unterricht hinzuweisen und den Umgang damit (als Desktopanwendung und als App) zu schulen.

5.4.3. Methodisierte Medien

Da methodisierte Medien Lernmaterialien darstellen, die mit einem Lernverfahren verknüpft sind, beziehen sie sich auf intentionales Wortschatzlernen. Beispiele hierfür stellen Vokabeltrainer²⁰² dar, die i.d.R. auf Karteikartenlernsystemen basieren und mittels derer Wortschatz formfokussiert gelernt, getestet und gefestigt werden kann. Die Trainer unterstützen Lernende durch Korrektur, Rückmeldung und/oder indem sie den Lernprozess auf eine bestimmte Art und Weise fremdsteuern (siehe verteiltes Wiederholen in 5.4.6 sowie Krauß 2016: 175ff.). Fremderstellte Vokabeltrainer eignen sich für das selbstgesteuerte Wortschatzlernen außerhalb des Unterrichts im Rahmen eines institutionellen Settings nur bedingt, insb. wenn Lernerfolg mit Testresultaten in Verbindung gebracht wird, denn hier muss der Lernwortschatz in den fremderstellten Vokabeltrainern dem Testwortschatz entsprechen. Wenn der Fremdsprachenunterricht auf einem Lehrwerk basiert, ist dies u.U. möglich, sofern das Lehrwerk einen lehrwerkbegleitenden Vokabeltrainer anbietet. Für fortgeschrittene Lernende in der

²⁰¹ Die *Duden online*-Suche bietet als Deutsch-Deutsches Wörterbuch zum Beispiel Synonyme und typische Verbindungen an, ebenso das *digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS)*. Bei *Canoonet* handelt es sich um einen Sprachservice, der ein morphologisches Wörterbuch, Rechtschreibregeln und Grammatikerklärungen anbietet.

²⁰² Würffel bezeichnet Vokabeltrainer als adaptierte und methodisierte Medien bzw. Werkzeuge. Da unter Vokabeltrainern hier Programme verstanden werden, die auf dem Karteikartenprinzip basieren und somit die Lernmethode im Vordergrund steht, wurden sie ausschließlich den methodisierten Medien bzw. Werkzeugen zugeordnet.

vorliegenden Untersuchung war dies jedoch nicht der Fall. Daher ist anzunehmen, dass vorgefertigte Vokabeltrainer – wenn überhaupt – nur für das außerunterrichtliche Wortschatzlernen benutzt werden, wenn sie entweder prüfungsrelevante Inhalte abdecken oder Wortschatz für individuelle Interessen anbieten. Als Einschränkung ist hier anzumerken, dass solche Medien immer nur als Zusatzmaterial zu verstehen sind (auch wenn einige Anbieter vorgeben, man könne damit die Sprache umfassend lernen²⁰³). Des Weiteren hängt – wie bei allen Lernressourcen – die Nützlichkeit sowie der didaktische Mehrwert maßgeblich von der Nutzung ab. Zu bedenken ist bei allen Materialien, dass Technologien den Lernenden auch ein falsches Gefühl der Sprachentwicklung geben können, insb. weil sie meist nur auf einen Aspekt ausgerichtet sind:

„Technology can also give students a false sense of development; online games, for example, have a great deal of potential for language practice (Gee, 2003), but can be limited in terms of genre and domains and may not push learners to engage in other types of communication that are also important, such as extensive reading, or writing a longer text.“ (Reinders & White 2011:2)

Ein kritischer Umgang und ein Verständnis für die Grenzen der Technologie sind daher Voraussetzung für ein realistisches Einschätzen bzgl. der eigenen fremdsprachlichen Entwicklung. So kann z.B. verzerrten Wahrnehmungen vorgebeugt werden, die durch Aussagen wie ‚Dein Englisch ist 71% fließend‘²⁰⁴ entstehen können (für eine ausführliche Besprechung der Lernplattform siehe Falk & Götz 2016).

5.4.4. Authentische Werkzeuge

Inzidentelles Wortschatzlernen kann mithilfe von Kommunikationswerkzeugen wie z.B. Instant Messenger und/oder VoIP-Software (wie z.B. *Skype*[™]) unterstützt werden, indem über den Austausch mit anderen Lernenden Wortschatz angewandt, neu entdeckt und/oder ausgehandelt wird. Wie bereits in 3.3 angesprochen, hängt die Nützlichkeit für das Wortschatzlernen hier jedoch davon ab, welches Feedback Lernende im Rahmen dieser Interaktionen vom Gesprächspartner erhalten (d.h. wie explizit und ausführlich dies ist) und bzgl. der Auseinandersetzung mit neuem Wortschatz, wie oft den neuen Konstruktionen begegnet wird. Eindeutige Aussagen, ob prämodifizierter Input oder interaktionelle Aushandlungen für das Wortschatzlernen effektiver sind, existieren nicht (vgl. de la Fuente 2002: 84-85). Insb. bei selbstinitiiierter freier Kommunikation ist anzunehmen, dass die damit verbundene Motivation und das vordergründige Ziel die Kommunikation selbst ist und nicht die explizite Beschäftigung mit Wortschatz. Wie in 5.3 besprochen, werden Kommunikationswerkzeuge im Vergleich zu anderen Ressourcen nur selten zum Sprachenlernen benutzt und wenn, dann in erster Linie, um Sprachprobleme zu klären, anstatt frei in der Fremdsprache zu kommunizieren. Es ist daher denkbar, dass der Gesprächspartner – z.B. ein Mitstudierender – als eine Art Tutor bzw. zweite Meinung für spezifische Wortschatzfragen genutzt wird, eine Wortschatzanwendung in Form freier Kommunikation jedoch eher mit Freunden als (unbekannten) Muttersprachlern oder Fremdsprachenlernenden stattfindet. Insb. den sozialen Netzwerken wird dem Kontakt mit Muttersprachlern ein erhöhtes Potenzial

²⁰³ Die Lernplattform *Duolingo* behauptet sogar, dass 34 Stunden mit dem größtenteils rezeptiv und auf Wortschatz beruhendem Material einem Semester Sprachunterricht an einem US-College entsprechen (Vesselinov & Grego 2012).

²⁰⁴ *Duolingo* verwendet diese Einschätzung inzwischen nicht mehr. Für ein Beispiel aus der früheren Version siehe z.B. <https://gadgetina.de/2016/10/26/duolingo-die-kostenlose-sprachlern-app/#jp-carousel-2696> (26.10.2018) oder <https://i2.wp.com/hellospanish.co/wp-content/uploads/2017/07/duolingo-spanish-fluency.png?ssl=1> (26.10.2018).

zugesprochen. Dass Lernende jedoch fremde, unbekannte Leute kontaktieren in der Hoffnung, dass es sich dabei um a) Muttersprachler bzw. kompetente Fremdsprachenlernende handelt und b) diese bereit sind, eine Wortschatzfrage zu beantworten, ist unwahrscheinlich.²⁰⁵ Das heißt, dass ein solcher Austausch in irgendeiner Form fremdgesteuert initiiert werden muss (z.B. durch die Lehrperson oder auch Werkzeuge wie Tandemlern-Apps, siehe 5.4.5). Inwieweit bereits bestehende Kontakte zum Fremdsprachenlernen genutzt werden, ist bisher nicht ausreichend erforscht. Denkbar ist, dass es zum einen davon abhängt, in welcher Sprache der Kontakt zustande kam und inwieweit bereitwillig in die Fremdsprache gewechselt wird, was oft auf Kosten einer authentischen Interaktion geht. Zum anderen spielt wahrscheinlich auch das Lernumfeld eine Rolle: so ist denkbar, dass Selbstlernende außerhalb eines institutionellen Rahmens eher mit anderen Lernenden oder Muttersprachlern Kontakt aufnehmen, da sie sonst kaum die Möglichkeit zur Sprachanwendung bzw. Kommunikation haben.

Für die explizite Beschäftigung mit Wortschatz sind neben dem o.a. direkten Austausch über Wortschatz auch Textverarbeitungsprogramme nützlich: insb. die Rechtschreibprüfung, die Rückmeldung und Vorschläge bei Rechtschreibfehlern liefert, aber auch der integrierte Thesaurus, der nicht nur Alternativausdrücke für Wörter anbietet, sondern so auch einen Einblick in Wortfelder vermittelt, was für die Verknüpfung des Wortschatzes im mentalen Lexikon genutzt werden kann.

In diesem Rahmen sind auch Mindmaps als mögliche Werkzeuge zu nennen, um das eigene Wortschatzlernen zu strukturieren und zu unterstützen. Es handelt sich bei digitalen Mindmaps um eine Art Zeichenprogramm, mittels derer Assoziationen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Themen aufgezeigt und strukturiert werden. Der Vorteil zu nicht-digitalen Mindmaps, die auf Papier angefertigt werden können, liegt u.a. in einer einfacheren Bearbeitung, der Möglichkeit zu visueller Hervorhebung sowie zur Verknüpfung mit Links, Bildern, Dateien etc. und – je nach Handschrift – einer einfacheren Lesbarkeit. Im Rahmen der Wortschatzarbeit ist dieses Prinzip v.a. als Brainstorming bekannt, was jedoch nur die erste Stufe dieser kognitiven Technik darstellt. Ausschlaggebend beim Mindmapping ist, wie die Ideen angeordnet und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Durch die Darstellung von Assoziationen sowie Abbildung der netzwerkartigen Struktur des mentalen Lexikons eignet sich diese Technik gut für die visuelle Erarbeitung von Wortfeldern sowie eine kompakte und übersichtliche Darstellungsmethode des individuellen Wortschatzes und kann die Vernetzung der Wörter untereinander und somit die Behaltensleistung unterstützen.

„Die Netzwerkmodellierung ist vielseitig: Sachnetze, Kollokationsnetze, affektive Wortnetze, Wort-Frames und Skripts, Wortfelder, Wortfamilie, Klangnetze usw. Je strukturierter und vielseitiger ein Wort vernetzt ist, desto sicherer ist es abgespeichert und desto besser kann es abgerufen werden“ (Kühn 2010: 1254).

Um mit Mindmapping jedoch den Wortschatz über die bereits bekannten Assoziationen eines Begriffes hinaus zu erweitern, müssen Lernende in der Nutzung von relevanten Referenzwerken geschult sein (vgl. auch Krauß 2012: 124). Oft ist hier auch die Rückmeldung durch eine Lehrkraft oder einen Tutor sinnvoll. Werkzeuge wie z.B. der *Visual Thesaurus* oder *Visuelle Synonyme* können hier einen

²⁰⁵ Eine Ausnahme stellt hier z.B. die App *HiNative* dar, die als Frage- und Antwort-Plattform Lernende und Muttersprachler miteinander verbindet mit dem Ziel, Fragen zur Fremdsprache bzw. zielsprachigen Kultur stellen zu können.

ersten Anhaltspunkt liefern, inwieweit die gewählte Beziehung korrekt ist bzw. welche weiteren Assoziationen möglich wären.

Bei diesen Werkzeugen werden Informationen netzwerkartig angeordnet und können somit auch für die Anfertigung von Mindmaps behilflich sein. *Visual Thesaurus* erlaubt jedoch nur eine begrenzte Anzahl von Anfragen in der kostenlosen Version. Die Software ist außerdem auf Englisch ausgerichtet und beinhaltet für das Deutsche nur eine eingeschränkte Auswahl von Assoziationen (z.B. für den Suchbegriff „morgen“ trotz der Schreibweise nicht die adverbiale Bedeutung von *morgen* [tomorrow], sondern nur Verknüpfungen, die sich auf „Morgen“ beziehen). *Visuelle Synonyme* hingegen geht auf beide Bedeutungen des Homografs ein, trennt jedoch Nomen nicht von Adverbien und ignoriert die Großschreibung bei den Treffern. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass die Ressourcen kritisch und mit Vorsicht benutzt werden müssen, aber bezüglich der anspruchsvollen Aufgabe des Mindmappings eine Hilfe darstellen können.

5.4.5. Adaptierte Werkzeuge

Würffel (2010) nennt unter adaptierten Werkzeugen als Beispiel für das Sprachenlernen Lernmanagement-Systeme wie z.B. Moodle. Diese spielen allerdings für das Wortschatzlernen eine eher untergeordnete Rolle – auch wenn im Rahmen des institutionellen Lernens i.d.R. Kursmaterial über Lernplattformen bereitgestellt wird. Kommunikationswerkzeuge wie Chat oder Foren, die auch innerhalb von Lernmanagementsystemen zur Verfügung stehen, können zwar für das Wortschatzlernen relevant sein, werden hier aber unter authentische Werkzeuge gezählt (siehe 5.4.4). Bei Tandemlern-Apps handelt es sich zwar auch um Kommunikationswerkzeuge, mit denen diese die o.a. Nützlichkeit für das Wortschatzlernen teilen, sie sind jedoch an die Lernbedürfnisse von Fremdsprachenlernenden angepasst und können somit als adaptierte Werkzeuge bezeichnet werden. Tandemlern-Apps eignen sich dazu, Kontakt zu bisher unbekannten Fremdsprachenlernenden und/oder Muttersprachlern aufzunehmen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen – nämlich das Lernen bzw. Üben einer Fremdsprache. Korrekturwerkzeuge wie z.B. bei *HelloTalk* vereinfachen die Rückmeldung auf sprachliche Fehler, indem z.B. der Text des Tandempartners direkt und visuell hervorgehoben korrigiert werden kann. So kann dieses Werkzeug auch für das explizite Wortschatzlernen genutzt werden. Die Tatsache, dass in einem Tandem jeder Gesprächspartner die Sprache des jeweils anderen lernen möchte, kann außerdem dabei helfen Sprechängste bzw. Hemmungen zu reduzieren. Wichtig ist bei dieser Ressource jedoch, dass Lernende selbst motiviert sein müssen und sich mit dieser Form der Spracharbeit wohl fühlen müssen. Inwieweit es so zu ‚echten‘ Gesprächen kommt (vgl. die Studierendenmeinungen in Lai et al. 2018, siehe 5.3) bzw. wie wertvoll (oder gar korrekt) sprachliche Rückmeldungen sind, hängt von den jeweiligen Gesprächspartnern ab. Auch wenn Tandem-Lernen i.d.R. auf dem Prinzip basiert, jemandem die eigene Muttersprache beizubringen, heißt dies nicht, dass Muttersprachler automatisch die eigene Sprache (gut) erklären können. Wie nützlich ein solcher Austausch tatsächlich ist, müssen demnach Lernende selbstkritisch überwachen. Für Lernende mit fehlenden Kontaktmöglichkeiten zur Fremdsprache kann es eine Möglichkeit darstellen, das Sprechen und Schreiben im Chat zu üben.

5.4.6. Methodisierte Werkzeuge

Unter methodisierte Werkzeuge fallen für das intentionale Wortschatzlernen Vokabeltrainer, mittels derer nach dem Karteikartenlernprinzip Wortschatz gelernt und nach adaptiven Testverfahren (Prinzip der verteilten Wiederholung, siehe auch 3.6.3.2) getestet werden kann. Digitale

Karteikartenlernprogramme funktionieren im Prinzip genau wie die Papier-Variante: in der Software wird sowohl die Vorder- als auch die Rückseite der Karte beschrieben. Im Vergleich zu fremderstellten Vokabeltrainern steht Lernenden jedoch bei den meisten Anbietern frei, mit welchen Informationen die Karteikarte gefüllt wird – so ist neben einer zweisprachigen Übersetzung z.B. auch eine Umschreibung in der Fremdsprache, Konjugations- und Deklinationsinformationen und/oder das Hinzufügen eines Beispielsatzes möglich (siehe z.B. die Vokabeltrainer-App des Goethe-Instituts) sowie teilweise auch die Aufnahme der Aussprache oder das Hinzufügen eines Bildes. Die so erstellten Karteikarten können dann gelernt werden und/oder die Lernenden können sich damit testen. Der Lernmodus dient dazu, neuen Wortschatz (kennen zu) lernen, d.h. beide Seiten der Karteikarte zu verinnerlichen, ohne dass entschieden werden muss, ob man sich an die richtige Lösung erinnern konnte oder nicht. Nicht alle Anbieter erlauben jedoch ein solches ‚Durchblättern‘ des Lernwortschatzes. Im Übungs- bzw. Testmodus entscheiden Lernende entweder selbst, ob sie sich an die Lösung auf der Rückseite der Karteikarte erinnern konnten und/oder das Wort richtig eingetippt haben bzw. übernimmt die Software die Kontrolle, indem die Antwort mit der vorprogrammierten abgeglichen wird. Je ausführlicher die Karteikarten gestaltet werden können, desto geringer ist jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass Antworten maschinell überprüft werden können, da eine automatische Kontrolle i.d.R. auf String-Matching-Algorithmen basiert und so z.B. nur eine identische Antwort als korrekte Antwort zählt. Eine automatische Korrektur ist bequemer, jedoch kann auf Polysemie nicht eingegangen werden, was dazu führt, dass ohne eine kontextuelle Einbindung eine durchaus korrekte Übersetzung eines Wortes vom Programm als falsch erkannt wird. Einige Vokabeltrainer, die in bilinguale Wörterbücher integriert sind (u.a. *dict.cc*, *Pons*), haben bereits darauf reagiert, und lassen Lernende selbst entscheiden, ob sie richtig lagen bzw. kombinieren eine automatische Korrektur mit der Möglichkeit die Eingabe trotzdem als korrekt zu werten. Der Komfort besteht bei dieser Art von Vokabeltrainer darin, dass gesuchte Begriffe – meist nur mit einem Mausklick – dem personalisierten Vokabeltrainer hinzugefügt werden können und Lernende sich so ihren eigenen Lernwortschatz anhand der Begriffe aufbauen können, die sie ohnehin im Wörterbuch nachschlagen. Um von den Einschränkungen einer automatischen Korrektur nicht verwirrt zu werden, bedarf es jedoch eines reflektierten Umgangs bzw. eines gesunden Misstrauens, wie sich in der vorliegenden Untersuchung zeigte (siehe 7.5.3 und 7.5.4).

Während viele Vokabeltrainer durch abwechslungsreiche und spielerische Übungsformate die Monotonie des Vokabelpaukens zu durchbrechen versuchen (*Pons* bietet z.B. neben dem Lernmodus vier weitere Übungsformate an²⁰⁶), liegt der eigentliche didaktische Mehrwert in Einstellungsmöglichkeiten, wie z.B. den Artikel bei Nomen mit abfragen zu lassen und/oder die Sprachrichtung zu ändern. Des Weiteren kann der Lernwortschatz begrenzt werden – entweder, indem Wörter in Unterordner kopiert werden oder festgelegt werden kann, wie viele Wörter aus einem Set bis zu einem bestimmten Zeitpunkt gelernt werden sollen. Diese Eingriffsmöglichkeiten in den Ablauf der Software sowie das Wissen um die Möglichkeit der Sortierung von Wortschatz müssen Lernenden jedoch bekannt sein, damit die Software bestmöglich genutzt werden kann und z.B. vermieden wird, dass der gesamte Lernwortschatz eines Kurses in eine Liste eingetragen wird, die dann u.U. nicht mehr zu bewältigen ist. Vokabeltrainern wird aber auch unter dem Aspekt der Unterstützung und Überwachung des eigenen Lernens eine wichtige Rolle für das Selbstlernen zugeschrieben: durch die Möglichkeit, sich selbst

²⁰⁶ Diese sind „Highlighter“, wo die Übersetzung in einer Art Wortpuzzle markiert werden muss, „Matchmaker“, wo Begriffe ihren Übersetzungen zugeordnet werden müssen, „Alphabet Soup“, wo die Buchstaben in die richtige Reihenfolge gebracht werden müssen und „LexiTest“, wo die Übersetzung des gesuchten Begriffes eingetippt werden muss.

bzgl. gebundener Reproduktion (*cued recall*) zu testen, erhalten Lernende eine Rückmeldung zu ihrem Lernfortschritt. Je nachdem, wie dieser in der jeweiligen Software präsentiert wird, können Lernende so einen schnellen Überblick über Erfolge bzw. Misserfolge erhalten und ihr weiteres Lernverhalten dementsprechend anpassen. Des Weiteren entlasten adaptive Testverfahren die Lernenden, da diese sich auf das Memorieren des Wortschatzes konzentrieren können und die Software automatisch weniger gut gewusste Begriffe häufiger präsentiert. Insb. im Rahmen des mobilen Lernens wird Vokabeltrainern ein großes Potenzial bei der Unterstützung selbstständigen Lernens beigemessen:

„Quantitativ wie qualitativ am stärksten präsent sind die Smartphone-Helfer in der Vokabelarbeit, wo sie eine echte Gefahr für bisherige analoge wie digitale Alternativen darstellen. Hier passen das Konzept der Mobilität, die Sprache und ihre Didaktik am besten zusammen und finden zu Resultaten, die neuartige Lernarrangements erschließen. Sich mit den kleineren Einheiten der Sprache in kurzen Lernphasen mit einer hohen Wiederholungsfrequenz zu beschäftigen, basiert auf günstigen lerntheoretischen Voraussetzungen. Kommt dann noch wie beim Einsatz in zielsprachlichen Kontexten ein sinnvoller Bezug zur Lernumgebung zustande, ergibt sich ein nahezu perfektes Lernszenario. Die negativen Positionseffekte werden durch den flexiblen Umgang mit digitalen Daten vermieden, positive Effekte auf das episodische Gedächtnis dagegen gefördert. Gleichzeitig wird Sprache in ihren beiden wichtigsten Erscheinungsformen bereitgestellt, nämlich in geschriebener und in gesprochener Form.“ (Mitschian 2010b: 86)

Zu beachten ist, dass diese Lernhelfer sich auf das formfokussierte Wortschatzlernen beziehen und aufgrund der bereits angeführten Probleme bzgl. Polysemie nur als ein erster Schritt zur Memorierung verstanden werden dürfen. Allgemeingültige Aussagen zu Vergleichen von (digitalen) Karteikartenlernprogrammen und Vokabellisten sind der Forschung schwer zu entnehmen: Sowohl Nakata (2008) als auch Hirschel & Fritz (2013) bestätigen für das Langzeitgedächtnis kleine, aber signifikante Unterschiede zwischen CALL-Programmen und Wortschatzlisten. Die verwendeten CALL-Materialien sind jedoch fremderstellt und insb. bei Hirschel & Fritz (2013) weit komplexer aufgebaut als es frei verfügbare Vokabeltrainer oftmals sind. Auch die selbsterstellten Wortschatzlisten enthielten bei Hirschel & Fritz (2013) mehr Komponenten als wahrscheinlich normalerweise notiert werden.²⁰⁷ Nakata (2008: 14ff.) kam außerdem zu dem Ergebnis, dass das computerunterstützte Wörterlernen zwar effektiver war als das Lernen mit Wortschatzlisten, gegenüber physischen Karteikarten aber kaum ein Unterschied bestand. Es zeigt sich, dass eine Ressource an sich kaum als effektiv oder ineffektiv bezeichnet werden kann und auch auf individuelle Präferenzen und Umstände der Lernenden Rücksicht genommen werden muss.

5.5. Zusammenfassung

Der historische Überblick zu CALL-Ressourcen hat gezeigt, dass die Technologien mit den in der jeweiligen Zeit vorherrschenden lerntheoretischen Annahmen verbunden sind, was jedoch nicht bedeutet, dass ‚alte‘ Ressourcen durch ‚neue‘ ersetzt werden müssen. Ausschlaggebend für die Nützlichkeit digitaler Ressourcen ist, wie diese das Fremdsprachenlernen bzw. das Wortschatzlernen unterstützen können. Auf selbstgesteuerte Lernende bezogen bedeutet dies, dass digitale Technologien ein orts-

²⁰⁷ In dem verwendeten CALL-Programm wurde der Wortschatz z.B. entweder im Rahmen eines Lückensatzes abgefragt, Multiple-Choice Items für einen Lückensatz oder eine Übersetzung geboten oder es sollte anhand eines Beispielsatzes eine angebrachte Reaktion gewählt werden (vgl. Hirschel & Fritz 2013: 644ff.).

und zeitunabhängiges Lernen ermöglichen können. Das aber bedeutet noch nicht, dass die Nutzung digitaler Technologien automatisch zu Lernerautonomie führt und/oder die durch die Ressourcen *theoretisch* mögliche positive Lernveränderung automatisch herbeiführt.

Potenziale von CALL-Technologien können unterteilt werden in eine organisatorische Unterstützung des Lernprozesses und eine didaktische Unterstützung. Erstere beinhaltet z.B. Aspekte wie technische Eingriffs- und Steuermöglichkeiten bzw. eine allgemeine Nutzerfreundlichkeit der Ressource. Letztere beschreibt Eingriffe in den eigentlichen Lernprozess, z.B. eine kognitive Entlastung der Lernenden durch das System. Diese Aspekte stellen gleichzeitig Anforderungen an die Software bzw. Ressource dar: nur wenn die Ressource über ein lernförderliches Potenzial durch diverse Funktionen verfügt, kann dieses von den Lernenden auch genutzt werden. Hier spielen z.B. insb. Aspekte wie Medialität, Adaptivität, Interaktivität und ein lernförderliches Feedback eine Rolle. Gleichzeitig müssen jedoch auch Lernende von diesen Potenzialen wissen und diese tatsächlich nutzen. Dies hängt sowohl von der individuellen digitalen Kompetenz ab als auch dem Vermögen, kritisch reflektiert mit Lernressourcen umzugehen – und das bzgl. allgemein für das Studium relevanter Bildungstechnologien als auch fachspezifischer Technologien. Bei diesen Anforderungen muss jedoch auch bedacht werden, dass eine Nutzung von individuellen Lernzielen und Bedürfnissen sowie einer Einbettung in das derzeitige Lerngeschehen abhängig ist. Nicht in jedem Fall können oder müssen alle Potenziale einer Ressource ausgeschöpft werden. Lernende entscheiden sich vielmehr anhand einer subjektiv empfundenen Nützlichkeit für oder gegen eine Ressource.

Vergleicht man die potenziellen Möglichkeiten mit der tatsächlichen Nutzung, so zeigt sich, dass Mediennutzungsstudien oft nicht auf fächerbezogene Aspekte eingehen und/oder die private Nutzung nicht (immer) von der Nutzung für Lernzwecke getrennt wird. Eine allgemein häufige Nutzung bestimmter Technologien sagt demnach noch nichts über die tatsächliche Nutzung dieser für das Fremdsprachenlernen aus. Insgesamt zeigt sich, dass das Wissen um geeignete fachspezifische Lerntechnologien eher begrenzt ist und Technologien in erster Linie für rezeptive Sprachlernaktivitäten genutzt werden. Kommunikationswerkzeuge kommen hingegen entweder kaum oder zumindest seltener zum Einsatz. Für das selbstgesteuerte, außerunterrichtliche Wortschatzlernen existieren in erster Linie Ressourcen für inzidentelles Lernen (hier in Form von authentischen und adaptierten Medien); für intentionales Lernen in Form von Nachschlagewerken oder Memorierungswerkzeugen. Bei allen Ressourcen ist die Nutzerfreundlichkeit maßgeblich dafür verantwortlich, inwieweit Lernende auf didaktisch hilfreiche Funktionen aufmerksam gemacht werden. Ob sie diese tatsächlich in Anspruch nehmen, hängt wiederum u.a. von individuellen Zielen ab. Die Nützlichkeit einer digitalen (Wortschatzlern-)Ressource zeigt sich demnach erst mit der tatsächlichen Nutzung und diese kann durchaus von den eigentlichen Möglichkeiten abweichen und für Lernende trotzdem einen Mehrwert darstellen.

6. Zielsetzung und Aufbau der Untersuchung

Im Folgenden wird die empirische Untersuchung vorgestellt. Zunächst wird auf die Zielsetzung und die daraus resultierenden Forschungsfragen eingegangen, anschließend werden die Teilnehmenden und der Untersuchungsrahmen näher geschildert und das Untersuchungsdesign besprochen.

6.1. Zielsetzung und Forschungsfragen

„Too often our focus has been on what students *should be doing*; we must begin by asking what students *are doing*.” (Hosenfeld 1976: 128, Herv. i. Orig.)

Wie in 4.4 erläutert, existieren zwar bereits zahlreiche Studien zum fremdsprachlichen Wortschatzlernen, allerdings unterscheiden sich diese teilweise stark in Bezug auf das Forschungsdesign (quantitative Effektivitätsmessung versus qualitative Befragungen), die Erhebungsinstrumente (z.B. geschlossene Fragebögen mit Vorgaben verschiedener Wortschatzlernstrategien versus offener Befragungen zum Vorgehen), die untersuchte Zielgruppe (Anfänger versus Fortgeschrittene; Universitätsstudenten versus Schüler) und die Zielsprache (überwiegend Englisch als Fremdsprache). Deutsch als Fremdsprache ist bezüglich empirischer Studien zum Wortschatzlernen unterrepräsentiert. Während in Teilen Ergebnisse aus Untersuchungen anderer Sprachen auf den DaF-Kontext übertragen werden können, so ist davon auszugehen, dass sich aufgrund der linguistischen Beschaffenheit Wortschatzlernstrategien sprachspezifisch unterscheiden können und überdies auch kulturelle Beeinflussungen möglich sind.

Wortschatzlernen ist eine im Fremdsprachenlernprozess unumgängliche Aktivität, die i.d.R. auf das selbstständige Lernen außerhalb des Unterrichts verlagert wird. Studien, die die Effektivität bestimmter Wortschatzlernstrategien untersuchen, sind jedoch nicht dazu geeignet, das tatsächliche Vorgehen unter authentischen Selbstlernbedingungen zu erheben. Auf eine objektive Effektivitätsmessung wird in der vorliegenden Untersuchung bewusst verzichtet, da angenommen wird, dass Gründe für oder gegen eine bestimmte Vorgehensweise nicht (nur) an der Effektivität einer bestimmten Strategie bzw. Ressource (oder dem Wissen darüber) liegen, sondern darüber hinaus individuell stark variieren und auch von eigenen Lernansprüchen an sich selbst sowie sich ändernden externen Umständen abhängen. Wenn im Folgenden von Effektivität die Rede ist, so bezieht sich dies daher auf die Selbsteinschätzung der Lernenden, inwieweit bestimmte Vorgehensweisen für ihre aktuellen Bedürfnisse nützlich erscheinen. Wie in 3.4.2 besprochen, unterscheiden sich diese Bedürfnisse je nach Person, Aufgabe, Lernkontext und Lernstrategien (vgl. *person-task-context-strategy perspective* in Gu 2003, siehe auch Lai et al. 2018). Es ist davon auszugehen, dass das Sprachniveau und die dadurch bedingten Lernbedürfnisse sich auch auf dieses Faktorengeflecht und die Strategiewahl auswirken (vgl. Griffiths 2013). Studien aus dem Anfängerunterricht, wo der Lernwortschatz noch relativ übersichtlich und teilweise vorgegeben ist, können demnach nicht ohne Weiteres auf das Wortschatzlernverhalten von fortgeschrittenen Lernenden übertragen werden. Die von Eckerth & Tschirner (2010: 45f.) angesprochenen Untersuchungen, die sich auf „real-life lexical learning in authentic contexts“ konzentrieren, untersuchen jedoch den Wortschatzerwerb in fremdinitiierten Lernsituationen (im Rahmen eines Unterrichtsprojektes bzw. anhand eines für den Untersuchungskontext extra erstellten Computerprogramms). Wie fortgeschrittene DaF-Lernende beim selbstgesteuerten Wortschatzlernen unter realen Bedingungen außerhalb des Unterrichts vorgehen und ob wissenschaftlich empfohlene Vorgehensweisen auch tatsächlich Anwendung finden, ist jedoch bisher

unzureichend erforscht. Daraus leitet sich die **erste Forschungsfrage** ab: „**Wie wird Wortschatz selbst-gesteuert gelernt?**“

Im Rahmen des selbstgesteuerten Wortschatzlernens gibt es des Weiteren diverse Ressourcen, die Lernenden als Hilfsmittel dienen können. Hier sind für das Entdecken von Wortschatz u.a. Wörterbücher und Nachschlagewerke von Bedeutung, für die Konsolidierung finden z.B. verschiedene Notizentechniken (wie selbsterstellte Wortschatzlisten) und/oder Möglichkeiten zum Selbsttesten Anwendung. Die tatsächlich genutzten Ressourcen werden jedoch in Untersuchungen zum selbstgesteuerten Wortschatzlernen selten explizit aufgeführt (siehe 4.4.3). Da Wortschatzlernstrategien jedoch mit unterschiedlichen Ressourcen umgesetzt werden können, die für individuelle Bedürfnisse unterschiedliche gut geeignet sein können, wäre hier interessant zu wissen, *welche* Ressourcen Fremdsprachenlernende selbstständig einsetzen. Es ist davon auszugehen, dass neben nicht-digitalen Ressourcen auch zunehmend digitale Technologien eine wichtige Rolle spielen. In der CALL-Forschung werden die Möglichkeiten digitaler Technologien für das Wortschatzlernen erforscht – sowohl in Bezug auf formfokussiertes Lernen und die damit verbundene Erleichterung des Selbsttestens, als auch in Bezug auf die zeit-, orts- und medienunabhängigen Möglichkeiten, sich fremdsprachlichem Wortschatz auszusetzen. Mit Hinblick auf eine im Alltag allgemein steigende und zunehmend notwendige Mediennutzung, stellt sich für das (Fremdsprachen-)Lernen inzwischen nicht mehr die Frage, *ob* digitale Technologien genutzt werden, sondern vielmehr *welche* und *wie* sie eingesetzt werden. Dies spiegelt sich auch in der Forschung zur Mediennutzung von (Fremdsprachen-)Studierenden wider (siehe 5.3). Aus Angaben zur allgemeinen studienbezogenen Nutzung digitaler Technologien kann jedoch nicht auf die spezifische Nutzung für das Fremdsprachenlernen oder gar das Wortschatzlernen geschlossen werden. Studien zum technologieunterstützten Wortschatzlernen existieren vor allem in Bezug auf Angebote, die von Lehrkräften erstellt und teilweise im Rahmen des Unterrichts verpflichtend eingesetzt werden (vgl. Heift 2010; Ma & Kelly 2006; Plass et al. 2003; Wu 2013;). Das schließt nicht aus, dass Lernende diese Ressourcen auch selbstgesteuert einsetzen, aber sie stehen in der Regel außerhalb der Institution, an der sie entwickelt wurden, einer breiten Öffentlichkeit nicht zu Verfügung.

Um einen Überblick über die Wahl der Hilfsmittel für das selbstgesteuerte Wortschatzlernen zu gewinnen, untersucht daher die **zweite Forschungsfrage, welche digitalen und nicht-digitalen Ressourcen von DaF-Lernenden genutzt werden und wie.**

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Wortschatzlernen i.d.R. im Allein-Lernen stattfindet, spielt für das Ausmaß der dafür notwendigen Autonomie auch eine Rolle, woher man seine Informationen bzgl. effektivem Wortschatzlernen bezieht bzw. welche Quellen man für die selbstinitiierte Recherche nach möglichen Vorgehensweisen und/oder Ressourcen nutzt (siehe 4.2). Antworten darauf können Aufschluss geben, inwieweit Lernende selbstständig das eigene Lernen an die individuellen Bedarfe und Präferenzen anpassen können und/oder inwieweit sie dabei auf Unterstützung angewiesen sind. Die **dritte Forschungsfrage** untersucht daher, **wie Lernende auf Vorgehensweisen und/oder Ressourcen aufmerksam geworden sind.**

Eine weitere Zielsetzung ist, im Rahmen der Forschungsfragen auch metakognitive Aspekte sowie die Reflexion des eigenen Lernprozesses zu untersuchen und dadurch Hinweise auf Gründe und Hintergründe zur Wahl der jeweiligen Vorgehensweisen und verwendeten Ressourcen zu erhalten. Die **vierte Forschungsfrage** untersucht daher, **wie Lernende ihr Wortschatzlernvorgehen reflektieren.**

Zusammengefasst besteht das Vorhaben der vorliegenden Untersuchung darin, eine Bestandsaufnahme der Nutzung von Strategien und Ressourcen zum selbstgesteuerten Wortschatzlernen fortgeschrittener DaF-Lernender außerhalb des Zielsprachenlandes anhand einer breiten deskriptiven Studie über ein gesamtes Studienjahr zu erheben und durch qualitative Analyse Einblicke in zugrundeliegenden individuellen Faktoren für die Vorgehensweise sowie die Reflexion des Lernprozesses zu erlangen.

6.2. Teilnehmende und Untersuchungsrahmen

Bei den Teilnehmenden handelte es sich um Bachelorstudierende aus drei verschiedenen Jahrgängen (1., 2. und 4./letztes Studienjahr²⁰⁸) an der University of Kent, Canterbury, UK, die alle während des Untersuchungszeitraumes an sprachpraktischen Kursen im Fach Deutsch teilnahmen. Je nach Studienprogramm und Studienjahr bedeutete dies für alle Teilnehmenden mindestens 3-4 Kontaktstunden pro Woche (1. Studienjahr: 1h Grammatik/Übersetzung, 1h Landeskunde-Vorlesung, 1h Konversation; je 2. und 4./letztes Studienjahr: je 1h Deutsch-Englisch- bzw. Englisch-Deutsch-Übersetzung, 1h *Language Skills*, 1h Konversation). Wenn Deutsch als *single* oder *joint honours* studiert wird, kommen i.d.R. noch 2-5 Kurse (ca. 10 Kontaktstunden) in Literatur und/oder Linguistik hinzu. Für diejenigen, die Deutsch als *extra credit module* studieren, ist das Sprachmodul der einzige Deutschkurs, den sie besuchen können.

Die Untersuchung wurde von der Autorin durchgeführt, die auch gleichzeitig jeweils 1-2 Stunden in den Kursen unterrichtete.²⁰⁹ Die Untersuchung war freiwillig und fand – bis auf den Fragebogen (siehe unten) – außerhalb der Unterrichtszeit statt. Als zusätzlicher Anreiz für die Teilnahme wurde festgelegt, dass jeder, der alle vier Lerntagebücher ausfüllte, an der Verlosung eines von drei Amazon-Gutscheinen (je £20) teilnimmt. Die Teilnehmenden wurden außerdem darüber aufgeklärt, dass die Angaben vertraulich behandelt werden und in keine Kursbewertung eingehen. Die Lerntagebücher und Interviews wurden außerhalb des Unterrichts ausgefüllt bzw. durchgeführt (Einverständniserklärungen wurden für jedes Interview schriftlich eingeholt), nur der Fragebogen wurde an alle in der ersten Vorlesungswoche anwesenden Studierenden im Unterricht ausgeteilt.

Tabelle 22 gibt darüber Aufschluss, wie viele Studierende im akademischen Studienjahr 2011/12 in den Kursen eingeschrieben waren und wie viele davon an den verschiedenen Phasen der Untersuchung teilgenommen haben.

²⁰⁸ Zum Zeitpunkt der Untersuchung absolvierten alle Studierende, die Deutsch mindestens als Nebenfach (*joint honour degree*) belegten, ihr drittes Studienjahr im Ausland – entweder geteilt auf die Sprachen, die sie studieren oder das gesamte Jahr in einem Zielsprachenland.

²⁰⁹ Im ersten Studienjahr handelte es sich um die Landeskunde-Vorlesung; im zweiten und letzten Studienjahr um die Kurse *Language Skills* und *English-German Translation*.

Studienjahr / Modul ²¹⁰	1. Jahr (GE301)	2. Jahr (GE507)	4. Jahr (GE503)	insgesamt
eingeschriebene Studierende	49	38	17	104
Rücklauf Fragebogen	35	35	17	87
Teilnahme an Interview I	4	5	3	12
alle vier Lerntagebücher ausgefüllt	6	5	5	16
Teilnahme an Interview II	3	1	3	7

Tabelle 22: Übersicht über die Beteiligung an der Untersuchung

Von den 87 Studierenden, die den Fragebogen ausgefüllt haben, waren circa zwei Drittel weiblich. Als Muttersprachen wurden insgesamt 10 verschiedene Sprachen genannt, mit 68% bestand die Zielgruppe zu einem großen Teil aus Englisch-Muttersprachlern (Tabelle 23). Zählt man hierzu die bilingualen/trilingualen Sprecher, für die Englisch eine Muttersprache ist, steigt die Zahl auf 79%. Für 62% der Befragten war Deutsch die erste Fremdsprache, was angesichts der Anzahl von Englisch-Muttersprachlern und der Sprachenpolitik in Großbritannien nicht verwunderlich ist; für 21% die zweite. Überraschend ist, dass für ein Viertel Deutsch die einzige Fremdsprache war. Fast drei Viertel verfügten aber über Kenntnisse in mindestens einer weiteren Fremdsprache. Es handelt sich also insgesamt gesehen um eine relativ sprachhomogene Gruppe.

Alle Versuchsteilnehmer (n=87)		
Geschlecht		
weiblich	59	68%
männlich	28	32%
Muttersprache		
Muttersprache Englisch	59	68%
Muttersprache Französisch	4	5%
Muttersprache Deutsch	2	2%
Bilingual	9	10%
Trilingual (beide mit Englisch)	2	2%
Fremdsprache Deutsch		
als 1. Fremdsprache	54	62%
als 2. Fremdsprache	18	21%
als 3. Fremdsprache	6	7%
als 4. Fremdsprache	3	3%
Fremdsprachenkenntnisse allgemein		
Deutsch als einzige Fremdsprache	22	25%
mindestens eine weitere Fremdsprache außer Deutsch	63	72%
Englisch-Deutsch Bilinguale ohne weitere FS-Kenntnisse	2	2%

Tabelle 23: Demographische Daten der Versuchsteilnehmer

²¹⁰ Die Modulbezeichnungen decken sich nicht zwingend mit dem Studienjahr. So kann durchaus ein Studierender im letzten Studienjahr in GE507 eingeschrieben sein, was normalerweise von Sprachstudierenden im zweiten Studienjahr belegt wird. Dies hat zum einen mit den vorhandenen Sprachkenntnissen und den Bestimmungen über Wahlfächer anderer Studienprogramme zu tun. Der Einfachheit halber wird im Folgenden daher das Studienjahr als Unterscheidungsmerkmal genutzt.

Zulassungsvoraussetzung für ein Germanistikstudium sind i.d.R. vier Jahre Deutschunterricht. Die Angaben zur Lerndauer der Versuchsteilnehmenden belaufen sich auf folgende Werte:

- 1. Studienjahr (n=35): ø 6-7 Jahre (Tiefstwert: 2 Jahre; Höchstwert: 14 Jahre)
- 2. Studienjahr (n=35): ø 7-8 Jahre (Tiefstwert: 5 Jahre, Höchstwert: 19 Jahre)
- 4. Studienjahr (n=17): ø 9 Jahre (Tiefstwert: 6 Jahre, Höchstwert: 11 Jahre)

In der Regel sollten Studierende ungefähr über ein A2/B1-Niveau im ersten Studienjahr, B1/B2-Niveau im zweiten und ca. C1+ im letzten Studienjahr verfügen. Da der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen in Großbritannien jedoch nicht angewandt wird, handelt es sich dabei nur um Schätzwerte. Die Programmstruktur ist außerdem recht starr: ein Wechsel in andere Sprachmodule über die eigentliche Jahrgangsstufe hinweg ist nicht vorgesehen. In Einzelfällen konnten Studierende, deren Deutschkenntnisse weit über dem Zielniveau des jeweiligen Studienjahres lagen, vom Sprachkurs befreit werden. Für (Fast-)Muttersprachler gab es anstelle des Sprachmoduls einen extra Übersetzungskurs.

6.3. Untersuchungsdesign und -ablauf

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine qualitative empirische Studie, die untersucht, wie fortgeschrittene DaF-Studierende selbstgesteuert außerhalb des Unterrichts Wortschatz lernen. Qualitative Methoden streben keine repräsentative Generalisierung an, sondern erschließen durch Interpretation der Daten „was konkrete Menschen in spezifischen sozialen und institutionellen Kontexten tun, wie sie interagieren, wie sie ihr Handeln verstehen und bewerten“ (Legutke 2016: 63). Wortschatzlernen ist als Sprachlernbereich gut greifbar, höchst relevant und da es i.d.R. bereits in frühen Lernjahren auf das selbstständige Lernen außerhalb des Unterrichts ausgelagert wird, ist davon auszugehen, dass alle Beteiligten über Erfahrungen und dementsprechende Vorgehensweisen verfügen und diese zumindest als äußere Handlungen bewusst benennen können (vgl. Morfeld 1998: 17). Aufgrund der Tatsache, dass zum Thema Wortschatzlernen bereits verschiedene Erkenntnisse aus der Sprachlehr-/lernforschung existieren, das tatsächliche Vorgehen von DaF-Studierenden in Hinblick auf die in 6.1 genannten Forschungsfragen jedoch unzureichend untersucht ist, wurde ein Forschungsdesign gewählt, das in einem ersten Schritt die verschiedenen Vorgehensweisen erhebt, anschließend zusammenfassend beschreibt und auf Entscheidungsfaktoren hin analysiert. Die Beantwortung der Forschungsfragen wurde theoriegeleitet induktiv vorgenommen. Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden werden in den folgenden Unterkapiteln näher erläutert.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde außerdem eine Strategiestunde durchgeführt, die der Bewusstmachung in Bezug auf das eigene Vorgehen diene. Es handelte sich dabei weder um ein umfangreiches Strategietraining noch um eine Effektivitätsmessung²¹¹, inwieweit ein Training eine Veränderung des Lernverhaltens mit sich bringt, sondern um ein Angebot, mehr über das Thema zu erfahren (vgl. Oxfords 1990: 202-203 *awareness training*). Demnach stellt die Strategiestunde auch kein Forschungsinstrument dar, sondern eine von der Forscherin durchgeführte, freiwillige 50-minütige Veranstaltung während der *Reading Week*, deren Besuch allen eingeschriebenen Deutsch-Studierenden offenstand (egal, ob sie an der Untersuchung teilnehmen wollten oder nicht). Gemäß den in 4.3.3.2 vorgeschlagenen Vorgehensweisen einer Strategievermittlung wurden den Studierenden die Ergebnisse über die genannten Vorgehensweisen aus den Fragebögen kurz anonymisiert zusammengefasst präsentiert und anschließend drei Strategien vorgestellt, die basierend auf den

²¹¹ Siehe hierzu auch Morfelds Studie (1998: 179), die ergab, dass durch das Strategietraining keine wesentlichen Veränderungen am Lernverhalten bemerkt werden konnten.

Antworten aus dem Fragebogen zur Erweiterung des eigenen Repertoires an möglichen Strategien genutzt werden können. Es wurden Strategien bzw. Ressourcen ausgewählt, die für die jeweilige Kohorte nicht bzw. sehr selten genannt wurden und die theoriegeleitet auf wichtige Aspekte des Wortschatzlernens eingehen. Dies bedeutet für die drei Jahrgangsstufen:

- 1. Jahr: thematisches Gruppieren, intelligentes Raten, Testen/Überwachen (Karteikarten und digitale Vokabeltrainer)
- 2. Jahr: mentales und/oder visuelles Assoziieren, morphologische/linguistische Informationen nutzen; Testen/Überwachen (Karteikarten und digitale Vokabeltrainer)
- 4. Jahr: morphologische/linguistische Informationen nutzen, Gruppieren nach linguistischer Besonderheit, Testen/Überwachen (Karteikarten und digitale Vokabeltrainer)

Die Strategien wurden an konkreten Beispielen aus dem aktuellen Lernmaterial der jeweiligen Kurse demonstriert und geübt. So wurden z.B. für das intelligente Raten oder die linguistischen Hilfestellungen Beispiele aus dem aktuellen Kurs-Lesetext genutzt und die Gestaltungs-/Beschriftungsmöglichkeiten von Karteikarten gemeinsam an aktuellem Lernwortschatz geübt. Die Überwachung des eigenen Lernerfolgs war die einzige Vorgehensweise, die in allen Kursen vorgestellt wurde, da jahrgangsübergreifend die Selbstkontrolle nicht bzw. sehr selten genannt wurde.

6.3.1. Erhebungsmethoden und -instrumente

Die Erhebung beruht auf Instrumenten der Selbstbeobachtung. Die Teilnehmenden wurden über ihre bisherigen Handlungen bzgl. des Wortschatzlernens und ihre Erfahrungen damit befragt. Mündliche und schriftliche Befragungen eignen sich zum einen, um die Lernenden selbst zu Wort kommen zu lassen, aber auch, weil Aspekte wie Erfahrungen, Einstellungen oder Motivation nicht aus der Außenperspektive beobachtbar sind (Riemer 2016: 155). Die Instrumente Fragebogen, Interview und Lerntagebuch wurden gewählt, da es sich bei dem Wortschatzlernvorgehen und den damit verbundenen Einstellungen um ein von außen nicht- bzw. nur sehr schwer beobachtbares Verhalten handelt und somit auf retrospektive (bzw. im Falle des Lerntagebuchs auch prospektive) Verfahren zurückgegriffen wurde. Von einem Laut-Denk-Protokoll wurde abgesehen, da es sich beim Wortschatzlernen um einen iterativen und individuell auch zeitlich sehr unterschiedlich gestalteten Prozess handelt – die Anfertigung von Laut-Denk-Protokollen hätte daher über den Zeitrahmen der Untersuchung zu einer Störung des natürlichen Lernprozesses geführt.

Die Zuverlässigkeit von Daten aus Befragungen und Selbstauskünften kann jedoch eingeschränkt sein. Neben Erinnerungsfehlern ist zum Beispiel zu bedenken, dass nur bewusst wahrgenommene Handlungen versprachlicht werden können (Riemer 2016: 155). Dem wurde in der vorliegenden Untersuchung dahingehend begegnet, dass es sich um eine Begleitung des Lernprozesses über ein gesamtes akademisches Jahr handelte. Diejenigen, die an allen Instrumenten teilnahmen, wurden so im Zeitraum von neun Monaten siebenmal aufgefordert, über ihr Lernen nachzudenken und so eine intensive Beschäftigung mit dem Thema gefördert. Dennoch kann bei Nicht-Nennung natürlich nicht davon ausgegangen werden, dass eine Strategie oder Ressource nicht eventuell trotzdem benutzt wird. Des Weiteren können Antworttendenzen zu methodologischen Problemen bei Befragungen führen. Hierzu zählen z.B. soziale Erwünschtheit, Akquieszenz/Zustimmungstendenzen, eine Tendenz zur Milde/Härte (Bogner & Landrock 2015) sowie Selbstdarstellungseffekte, Übergeneralisierungen und/oder *Non-Opinions* (Riemer & Settineri 2010: 774). Um die Robustheit der Untersuchung trotz dieser möglichen Antworttendenzen zu gewährleisten, wurden die Daten aus dem Fragebogen und den Lerntagebüchern mit denen aus den Interviews trianguliert (vgl. Flick 2008: 310). Die durch die

Kombination der verschiedenen Instrumente gewonnenen Erkenntnisse können dadurch vertieft und erweitert werden (Knorr & Schramm 2016: 91; siehe auch 6.3.2).

Tabelle 24 zeigt die zeitliche Verteilung der verschiedenen Erhebungsinstrumente über das akademische Jahr hinweg. Im Anschluss werden die einzelnen Komponenten vorgestellt und näher beschrieben.

	Termine und Fristen für alle drei Jahrgänge	
Fragebogen	26.-30.09.2011	1. Vorlesungswoche
Interview I	28.10.-09.11.2011	5.-7. Vorlesungswoche
Lerntagebuch 1	12.12.2011	12. Vorlesungswoche/letzte Woche des <i>Autumn Terms</i>
Lerntagebuch 2	03.02.2012	15. Vorlesungswoche/Anfang <i>Spring Term</i>
Lerntagebuch 3	23.03.2012	22. Vorlesungswoche/Ende <i>Spring Term</i>
Lerntagebuch 4	13.05.2012	25. Woche (1. Woche des Prüfungszeitraums/ <i>Summer-Terms</i>)
Interview II	29.05.-07.06.2012	28. Woche (direkt nach den Abschlussklausuren)

Tabelle 24: Zeitplan für die Untersuchung

Die Untersuchung begann in der 1. Unterrichtswoche des akademischen Jahres 2011/12 mit dem Fragebogen, der während des Unterrichts ausgeteilt wurde. Die Angaben daraus wurden in einem ersten Schritt auf die Nennung verschiedener Strategien (nach Schmitt 1997, siehe 4.4.2.2) ausgewertet, um einen Überblick zu gewinnen, welche Strategien genannt wurden und wie sie sich über die Jahrgangsstufen verteilen. Diese Ergebnisse wurden in der Strategiestunde in der 10. Vorlesungswoche (*Reading Week*) präsentiert und je drei weitere Strategien vorgestellt. Dazwischen fanden in der 5.-7. Woche die ersten Interviews statt. In der letzten Woche des *Autumn Terms* begann die Verteilung der Lerntagebücher, die in 7- bis 8-wöchigen Abständen bis zum Beginn des Prüfungssemesters Mitte Mai 2012 eingesammelt wurden. Kurz vor Beginn der offiziellen Sommerpause und am Ende des akademischen Jahres wurden die zweiten Interviews durchgeführt.

Fragebogen

Fragebogen eignen sich zur schriftlichen und anonymen Erfassung von Daten einer größeren Gruppe von Teilnehmenden (vgl. Riemer 2016: 155).

Da die Autorin in allen drei Jahrgängen die sprachpraktischen Kurse unterrichtete, wurde allen Studierenden, die in der 1. Vorlesungswoche (26.-30. September 2011) anwesend waren, im Unterricht ein Fragebogen ausgeteilt, der neben allgemeinen demografischen Angaben und einer Einschätzung der eigenen digitalen Nutzung für private Zwecke und Lernzwecke auch die Vorgehensweise beim Wortschatzlernen abfragte (siehe Anhang B1). Diese Informationen wurden unter anderem benutzt, um die sich anschließende Gesprächssituation (Interview I) zu unterstützen.

Der Fragebogen wurde anonym ausgefüllt. Wer am Ende Interesse bekundete, mehr über das Thema zu erfahren und seine institutionelle E-Mail-Adresse angab, wurde von der Autorin kontaktiert und zu einer weiteren Teilnahme an der Untersuchung eingeladen. Das Ziel des Fragebogens bestand daher sowohl in einer ersten Bestandsaufnahme bezüglich des selbstgesteuerten Wortschatzlernens als auch in einer weiteren Rekrutierung von Teilnehmenden. Die Frage zum eigenen Vorgehen war bewusst offengehalten, um so relativ ungesteuert Aussagen über das tatsächliche Lernverhalten zu

erhalten. Die Erkenntnisse aus dem Fragebogen wurden genutzt, um die theoriegeleiteten Annahmen empirisch durch weitere Aspekte zu ergänzen und flossen in die Gesamtauswertung ein.

Interviews

Interviews bieten die Möglichkeit reichhaltige, tiefgründige Daten zu erheben und ausführlich auf die Erfahrungen, Meinungen und Überzeugungen der befragten Person einzugehen. Sie versuchen „die Befragten dazu zu bringen, selbst Auskünfte darüber zu geben, was und warum etwas für sie relevant ist“ (Riemer 2016: 162) und ermöglichen dem Forschenden bei Unklarheiten nachzufragen. Um das Risiko irrelevanter oder oberflächlicher Antworten zu minimieren, wurde in der vorliegenden Untersuchung ein Leitfaden zur groben Strukturierung des Gesprächs genutzt. Dieser beinhaltete die in 6.1 vorgestellten Forschungsfragen. Um das Gespräch so natürlich wie möglich zu gestalten und den Teilnehmenden Raum zu geben, ihre individuelle Sichtweise mitzuteilen, begannen beide Interviews mit einer Aufforderung zusammenzufassen, was die Interviewten persönlich beim Wortschatzlernen am wichtigsten finden bzw. wie sie vorgehen. Daran anknüpfend wurden die Forschungsfragen in den Gesprächsverlauf eingebunden (siehe Anhang B2).

Die Interviews wurden von der Autorin in deren Büro (während der 5.-7. sowie 28. Woche des Studienjahrs) als halbstrukturierte Einzelinterviews durchgeführt. Das Ziel der Interviews bestand darin, Erkenntnisse zu allen Forschungsfragen zu erhalten, sowie die Gültigkeit von vorherigen (insb. teilweise widersprüchlichen) Aussagen der Befragten sicherzustellen und/oder unklare Aussagen aufzulösen. Die Interviews ließen eine gewisse Spontaneität zu, um so auch auf zusätzliche relevante Aspekte aufmerksam zu werden und darauf eingehen zu können. Die Interviews wurden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und mittels der Transkriptionssoftware f4 nach den im Anhang B4 abgebildeten Transkriptionsregeln transkribiert (vgl. Kuckartz, Dresing, Rödiker & Stefer 2008). Die Beteiligung an den Interviews war freiwillig, die Studierenden wurden einmal an die Möglichkeit der Teilnahme erinnert, sofern sie nicht bereits zugesagt hatten. Aufgrund der Freiwilligkeit und der teilweise jahrelangen Bekanntheit mit der Autorin war das Bündnis zu den Befragten durch Offenheit, Vertrauen und Arbeitsbereitschaft gekennzeichnet. Es existierte zwar ein gewisses Machtgefälle, da die Autorin auch gleichzeitig Lehrende (und demnach notenberechtigt) war, aber es wurde versucht, dies zu entschärfen, indem deutlich gemacht wurde, dass die Erkenntnisse in keiner Form die Noten beeinflussen, vertraulich behandelt werden und indem während der gesamten Untersuchung immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass es den einen richtigen Weg nicht gibt und stattdessen die Lernenden in ihren Vorgehensweisen ernst genommen wurden und bei Bedarf Vorschläge unterbreitet wurden.

Lerntagebücher

Lerntagebücher (LTB) sind eine Form retrospektiver schriftlicher Befragungen und für Lernende im Sinne einer Selbstverantwortung insb. zur Bewusstmachung, Reflexion und Anpassung des eigenen Vorgehens geeignet (vgl. Fischer & Bosse 2010: 873). In der vorliegenden Untersuchung wurden LTB in erster Linie als Forschungsinstrument zur Erhebung des reflektierten Lernvorgehens aus subjektiver Sicht genutzt. Für die Nutzung als Diagnose-, Förder- oder Bewertungsinstrument siehe z.B. Stork (2009, 2010b, 2011) sowie Fischer & Bosse (2010).

Aufgrund der Zielsetzung der vorliegenden Untersuchung, den eigenen Wortschatzlernprozess über einen längeren Zeitraum zu reflektieren, wurde die Zeitspanne zwischen den LTB bewusst größer gehalten, damit eine zu häufiges Protokollieren nicht das natürliche Lernverhalten sowie die Rücklauf-

quote beeinflusst. Die Lerntagbücher (LTB) wurden in Abständen von je 7-8 Wochen über das Studienjahr hinweg über die institutionelle Lernplattform Moodle ausgehändigt (siehe Tabelle 24). Eine ausgedruckte Papierversion war verfügbar, wurde aber nur von zwei Lernenden für LTB1 bzw. LTB1-3 genutzt, die restlichen wurden digital eingereicht (siehe Anhang B3 für den Aufbau). Das Ziel der Lerntagbücher bestand darin, Erkenntnisse zu allen Forschungsfragen zu erhalten und aufgrund der longitudinalen Ausrichtung auch eventuelle Veränderungen über den Zeitraum eines Studienjahres zu erfassen.

Da LTB besonders ergiebig sind, wenn sie von erfahrenen Lernenden ausgefüllt werden (Riemer 2016: 161), eine solche Vorerfahrung bei den teilnehmenden Studierenden jedoch nicht gewährleistet werden konnte, wurden die LTB anhand von offenen Fragen vorstrukturiert, um so das Ausfüllen anzuleiten und zu vereinfachen. Bei den Lerntagbüchern bestand – wie auch bei den Interviews – die Möglichkeit, Rückmeldung von der Autorin zu Fragen oder Problemen zu erhalten. Im Interview geschah dies im Rahmen des Gesprächsverlaufes, bei den Lerntagbüchern gab es am Ende die Möglichkeit Fragen an die Autorin zu stellen – eine Rückmeldung erfolgte per Email. Insgesamt wurde diese Möglichkeit 17-mal von 13 Lernenden in Anspruch genommen. In einem Fall handelte es sich jedoch um eine organisatorische Frage, die nichts mit Wortschatzlernen zu tun hatte.

Tabelle 25 fasst zusammen, mit welchen Instrumenten die in 6.1 vorgestellten Forschungsfragen erhoben wurden (FB = Fragebogen; I1 = Interview 1; LTB = Lerntagbücher; I2 = Interview 2). Für eine Übersicht der konkreten Frageformulierungen in den einzelnen Instrumenten siehe Anhang B1-B3)

1. Wie wird Wortschatz selbstgesteuert gelernt?	
1.1. Welches Vorgehen wenden die Studierenden an?	(FB, I1, LTB, I2)
2. Welche Rolle spielt die Nutzung (digitaler) Hilfsmittel beim Wortschatzlernen?	
2.1. Welche Ressourcen werden benutzt?	(I1, LTB, I2)
2.2. Wie werden die Ressourcen genutzt?	(I1, LTB, I2)
3. Wie sind die Studierenden auf Hilfsmittel und/oder Vorgehensweisen aufmerksam geworden?	(I1, LTB)
4. Wie reflektieren Studierende ihr Wortschatzlernvorgehen?	(I1, LTB, I2)
4.1. Wie schätzen die Studierenden ihr Wortschatzlernen und dessen Effizienz ein?	(I1, LTB, I2)
4.2. Worauf setzen sie beim Wortschatzlernen ihren Fokus und warum?	(I1, LTB, I2)

Tabelle 25: Übersicht der Forschungsfragen und Ergebnisinstrumente

Forschungsfrage 1 deckt somit das Vorgehen beim Wortschatzlernen ab, Forschungsfrage 2 die Hilfsmittel und Ressourcen, Forschungsfrage 3 die Informationsquellen und Forschungsfrage 4 die Reflexion des Lernprozesses. Inwieweit zu den jeweiligen Punkten Aussagen gemacht wurden, hängt in den meisten Fällen von der Ausführlichkeit der Antworten bzw. der Vorstrukturierung der Forschungsinstrumente ab.

6.3.2. Auswertungsmethoden

Aufgrund der Zielsetzung der vorliegenden Arbeit und der Art der erhobenen Daten wurde als Auswertungsmethode die qualitative Inhaltsanalyse gewählt (Schreier 2012). Diese Methode dient der Strukturierung der gewonnenen Daten, wurde aber auch eingesetzt, um „die im Datenmaterial enthaltenen Übereinstimmungen, Widersprüche, unterschiedlichen Perspektivierungen und Gewichtungen klar herauszuarbeiten“ (Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 260).

Das Kategoriensystem wurde deduktiv-induktiv erstellt: die Oberkategorien wurden aus den Forschungsfragen und der Forschungsliteratur abgeleitet, die Unterkategorien aus dem Datenmaterial erarbeitet und im Laufe des thematischen Kodierens kontinuierlich durch Subsumption²¹² angepasst. Kodiert wurde mittels der Software Nvivo 10. Studierende, die am Fragebogen teilgenommen hatten, aber nicht an der weiteren Untersuchung teilnehmen wollten, sind durch das Kürzel „A“ (Anonym) gekennzeichnet. Studierende, die Daten über den Fragebogen hinaus geliefert haben, mit „B“ (Befragte*r). Die Quellen der Daten werden mit I1/I2 für das erste bzw. zweite Interview angegeben (inkl. des Absatzes im Interviewtranskript), sowie LTB1-4 für die vier Lerntagebücher. Die Ergebnisse können dem Anhang C entnommen werden.

Die Analyse fand in zwei Phasen statt: Zunächst wurden basierend auf allen Versuchsteilnehmenden Nennungen für eine prozentuale Häufigkeitsverteilung quantifiziert (Kähler 2011: 13; Mayring 2010: 13ff.), um so besonders oft betonte Aspekte und Vorgehensweisen aufzuzeigen und zu diskutieren (vgl. Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 263; Gläser-Zikuda 2013: 141; Vogl 2017: o.S.). Die Besetzungshäufigkeit wurde in den jeweiligen Kategorien in Nvivo entsprechend transformiert und die Aussagen zusammengefasst. Durch die Häufigkeitsauszählung können die Ergebnisse besser auf die untersuchte Kohorte generalisiert und deren Bedeutung unterstrichen werden (vgl. Mayring 2010: 51), aber nicht in allen Fällen ist dies aussagekräftig genug. Zum Beispiel sagt die Zahl derer, die angibt Wortschatzlisten zu nutzen, noch nichts darüber aus, *wie* diese eingesetzt werden. Es kann sich dabei vom einfachen Überfliegen von Wortpaar-Listen, der Hinzunahme von Aussprache o.ä. bis zur Arbeit mit einem interaktiven Vokabeltrainer erstrecken. Unterschiede bestehen weiterhin darin, ob und wenn ja, welche weiteren Informationen hinzugefügt werden. Daher wurde zusätzlich zur Häufigkeitsverteilung auf die Reichhaltigkeit der Aussagen zurückgegriffen, um so durch eine inhaltliche Interpretation einen besseren Einblick in die tatsächliche Anwendung zu bekommen. Die Anzahl der Nennungen soll daher nicht als ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Vorgehensweise verstanden werden, allein schon, weil das Vorgehen sehr stark sowohl von internen als auch externen individuellen Faktoren abhängt und es somit keine ideale verallgemeinernde Vorgehensweise gibt. Aufgrund der Wechselbeziehung von Vorgehensweisen und individuellen Faktoren wurden anschließend in einer zweiten Phase vier Personen für Einzelfallstudien herausgegriffen, um die Sprach(lern)bewusstheit und Prozesshaftigkeit des Wortschatzlernens sowie eventuelle Änderungen des Vorgehens über den Zeitraum eines Studienjahres abzubilden und individuelle Faktoren aufzuzeigen, die dabei eine Rolle spielen (siehe 7.4 und 7.5).

Mittels Datentriangulation wurden Aussagen aus den verschiedenen Erhebungsinstrumenten genutzt, um die gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen, zu erweitern und zu validieren und die allgemeine Robustheit der Untersuchung zu erhöhen (vgl. Knorr & Schramm 2016: 90f.). „*Daten-Triangulation* kombiniert Daten, die verschiedenen Quellen entstammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben wurden“ (Flick 2008: 310, Herv. i. Orig.). Da in der ersten Auswertungsphase die überblickshafte Häufigkeitsverteilung im Vordergrund steht, kann hier durchaus von Datentriangulation gesprochen werden. In der zweiten Auswertungsphase lag der Fokus jedoch auf der Abbildung des Lernprozesses, daher dient die zeitlich versetzte Erhebung nicht einer Vertiefung, sondern der Erforschung des Lernprozesses und kann somit nicht als Triangulation bezeichnet werden (Knorr & Schramm 2016: 91).

²¹² Bei der Subsumption wird das Datenmaterial kleinschrittig auf neue Aspekte untersucht und diese als eine Unterkategorie dem Kategoriensystem hinzugefügt, sofern sie nicht in bereits bestehende Kategorien aufgenommen werden können.

Sampling

Als Sampling werden Auswahlentscheidungen bzgl. der getroffenen Stichprobe(n) bezeichnet, die Einfluss auf die Datenerhebung, die Datenauswertung und die Präsentation der Ergebnisse haben können (Grum & Legutke 2016: 78). In der vorliegenden qualitativen Untersuchung ist das Sampling zielgerichtet (*purposeful sampling*) durch die Forschungsfragen bestimmt. Wie Grum & Legutke (2016: 85) weiter anführen, ist die getroffene Stichprobe jedoch auch von pragmatischen Aspekten geleitet, wie z.B. der räumlich und institutionell unmittelbaren Zugänglichkeit kombiniert mit einer personellen, finanziellen und zeitlichen Machbarkeit. Aus diesen Gründen wurden Studierende an der Institution der Autorin gewählt. Innerhalb dieser Kriterien fand das Sampling der Datenerhebung nach dem Prinzip maximaler Variation in Bezug auf z.B. Herkunftsland, Herkunftssprache, Studienjahr und Studienfachwahl statt, um so die Diversität einer möglichst heterogenen Gruppe zu erfassen und verbreitete Muster innerhalb dieser zu identifizieren und zu untersuchen (vgl. Patton 2015: 267). In einer ersten Phase wurden alle Studierende an der University of Kent, Canterbury, UK, die in dem von der Autorin unterrichteten sprachpraktischem Modul eingeschrieben waren, für die Teilnahme am Fragebogen ausgewählt. Anschließend fand ein Sampling durch Selbstaktivierung statt, indem die Studierenden freiwillig ihr Interesse und ihre Bereitschaft an der weiteren Untersuchung auf dem Fragebogen notieren konnten.

Das Datensampling wurde nach den Phasen der Auswertung ausgerichtet. Für die überblickshafte Häufigkeitsverteilung in Phase 1 wurden alle 87 Teilnehmenden des Fragebogens ausgewertet. Da die Angaben in den Lerntagebüchern und insb. den Interviews reichhaltige und tiefgründige Daten enthielten, die zur Analyse der Vorgehensweisen genutzt werden konnten, wurden diese von Teilnehmenden, die alle vier Lerntagebücher eingereicht hatten, zur Datenexplikation und -verifizierung mit aufgenommen. Das Sampling belief sich in dieser Phase demnach auf die folgenden Teilnehmenden (siehe Tabelle 26):

Modul	Fragebogen			Alle Lerntagebücher			Interview(s)		
	n =	männlich	weiblich	n =	männlich	weiblich	n =	männlich	weiblich
GE301	35	13	22	6	3	3	3	3	0
GE507	35	8	27	5	0	5	2	0	2
GE503	17	7	10	5	1	4	3	0	3

Tabelle 26: Sampling für die erste Auswertungsphase

Die Nennungen wurden personenbezogen gezählt, d.h. mehrmalige Nennungen derselben Strategie bzw. Vorgehensweise pro Person wurden nicht berücksichtigt. Mehrfachnennungen bezüglich verschiedener Strategien sind aber in allen Zählungen möglich, allein schon, weil kaum eine Person nur jeweils eine Strategie anwendet. Sofern diese Mehrfachnennungen für die Analyse ausschlaggebend sind, wird an geeigneter Stelle darauf hingewiesen. Die Aussagen wurden anschließend anhand verschiedener Attribute (z.B. Zugehörigkeit zu einem der drei Studienjahre, Muttersprache, Kenntnisse anderer Fremdsprachen, Dauer des Deutschlernens) fallübergreifend analysiert, um überblickshaft die Breite der genutzten Strategien abzubilden und datengeleitet mögliche Gründe dafür zu erörtern.

Wie Neuner-Anfindsen (2005: 11f.) festhält, müssen neben Lernprodukten auch individuelle Lernprozesse analysiert werden, wenn das Ziel fremdsprachendidaktischer Forschung ist, Lernende bei der Optimierung ihres Lernens zu helfen. Daher wurden in einer zweiten Auswertungsphase Einzelfälle

identifiziert, um detaillierte-Einblicke in deren Vorgehensweisen unter Einbezug individueller Faktoren und Entscheidungsgründe zu erhalten. Das Kriterium für die Auswahl bestand in der Teilnahme an allen Erhebungsinstrumenten (FB, I1, LTB1-4, I2), um mittels der so gewonnenen Datendichte über den gesamten Zeitraum der Untersuchung (Oktober 2011 bis Mai 2012) eine tiefergehende Analyse anfertigen zu können. Dies resultierte in vier Personen (zwei aus dem ersten Studienjahr, beide männlich, und zwei aus dem letzten Studienjahr, beide weiblich), welche fallintern analysiert wurden (für eine demographische Aufschlüsselung siehe Tabelle 31 auf Seite 210).

Entwicklung des Kategoriensystems

Um eine Offenheit für unvorhergesehene Themen und Aspekte zu bewahren, wurden die Kodier-Kategorien hauptsächlich aus dem Datenmaterial heraus entwickelt. Für eine erste Orientierung wurden jedoch, basierend auf den Forschungsfragen sowie den Leitfragen der Interviews und Lerntagebücher, die folgenden fünf Hauptkategorien abgeleitet:

- Vorgehensweisen (*approaches/strategies*)
- Ressourcen (*resources*)
- Informationsquelle (*source of information*)
- Reflexionsvermögen (*reflection skills & self-appraisal*)
- Annahmen zum Wortschatzlernen (*beliefs and attitudes on vocabulary learning*)

Diese Haupt-Kategorien wurden in erster Linie datengeleitet durch weitere Unterkategorien ergänzt. Für die Kategorie Ressourcen wurde theoriegeleitet als Vorstrukturierung der weiteren Kodierung auf die Klassifikation von Mitschian (2004) bzw. Würffel (2010) zurückgegriffen (siehe 5.4). Während des Kodierens wurde das Kategoriensystem in mehreren Durchgängen mittels Subsumption (Schreier 2012: 115ff.) angepasst und erweitert. Für die Endversion des Kodierleitfadens siehe Anhang B5.

Im Forschungskolloquium *TechAG* der Justus-Liebig-Universität Gießen wurden außerdem im Januar 2013 auffällige Themen und mögliche Kategorien diskutiert und verglichen, die sechs Personen unabhängig in einem Interviewauszug identifiziert hatten. Diese Erkenntnisse wurden in den Kodierleitfaden übernommen und er wurde anschließend noch einmal auf dem 9. Berliner Methodentreffen 2013 in der *Forschungswerkstatt: Qualitative Inhaltsanalyse* (Prof. Dr. Margrit Schreier) und dem Workshop *Qualitative Inhaltsanalyse* (Tanja Lindacher) präsentiert und diskutiert.

7. Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse gemäß der in 6.3.2 angesprochenen Analysephasen dargestellt und diskutiert. Zunächst werden ein thematischer Überblick über die Aussagen aller Untersuchungsteilnehmenden präsentiert und anhand der Auszählungen und sich daraus ergebenden Häufigkeitsmuster Auffälligkeiten besprochen. Diese Phase beinhaltet demnach die Themen Vorgehensweisen (7.1), benutzte Ressourcen (7.2) und Informationsquellen (7.3).

Daran anschließend widmet sich Abschnitt 7.4 den Aspekten der Reflexion des Lernprozesses sowie dem Sprach(lern)bewusstsein und Annahmen zum Wortschatzlernen. Da hierfür reichhaltige Daten erforderlich sind, beschränkt sich die Analyse auf das in 6.3.2 angesprochene Sampling. Die Wahl und Entscheidungsgründe der Vorgehensweisen, Strategien und Ressourcen stehen in einer Wechselbeziehung zueinander, die individuell sehr verschieden ist. Daher wird in 7.5 anhand von Lernerprofilen zu den Fallstudien näher auf diese Aspekte eingegangen und sie werden in Bezug zu Veränderungen gesetzt, die im Laufe der Langzeitbefragung deutlich wurden.

Im Fragebogen wurde das Wortschatzlernverhalten in Form einer offenen Frage erhoben und obwohl die Lerntagebücher mit Leitfragen versehen waren, sind die Antworten auch hier unterschiedlich detailliert ausgefallen. Fehlende Angaben zu Quellen, Ressourcen oder Vorgehensweisen können daher nicht automatisch als auffällig betrachtet werden, auch weil diese Aspekte nicht immer bewusst sind und in diesem Fall auch nicht angegeben werden konnten.

7.1. Strategienutzung beim Wortschatzlernen

Das folgende Kapitel beschreibt, wie die Studierenden beim selbstständigen Wortschatzlernen konkret vorgehen (siehe Forschungsfrage 1). Angaben zum Wortschatzlernvorgehen wurden in allen drei Instrumenten erfragt (Fragebogen, Lerntagebücher, Interviews). Da die Angaben in ihrer Ausführlichkeit und Vollständigkeit jedoch teilweise sehr stark variieren und verallgemeinernde Aussagen für die gesamte Kohorte auf alle genannten Strategien bezogen kaum möglich sind, werden zunächst nur die fünf prozentual am häufigsten genannten Strategien und Vorgehensweisen dargestellt und diskutiert. Im Anschluss daran wird auf vier Auffälligkeiten näher eingegangen, die aus den Angaben zu den Vorgehensweisen deutlich wurden: die Rolle von Übersetzungen, das Notieren in Wortschatzlisten und auf Karteikarten, Vorgehensweisen zum Behalten und die Kontrolle des eigenen Lernens.

7.1.1. Überblick über die am häufigsten genannten Strategien

Für die Kodierung wurde Schmitts (1997) Klassifizierung von Wortschatzlernstrategien als Ausgangsbasis genutzt und entsprechend mit Hinblick auf den Fokus der vorliegenden Untersuchung, das selbstgesteuerte Wortschatzlernen außerhalb des Unterrichts zu untersuchen, angepasst. Basierend auf Nation (1990) und Oxford (1990b) unterscheidet Schmitt (1997) Entdeckungs- und Konsolidierungsstrategien und listet für diese beiden Gruppen verschiedene Beispiele auf, die wiederum in Strategien unterschieden werden, die der Bedeutungsermittlung dienen (*determination strategies* – DET), die Memorisierung unterstützen (MEM) sowie Strategien enthalten, die soziale, kognitive oder metakognitive Aspekte umfassen (SOC, COG, MET, siehe auch 4.3.2). Soziale Strategien beinhalten Vorgehensweisen, bei denen die Interaktion mit anderen Personen zum Wortschatzlernen genutzt wird, kognitive Strategien beschreiben die Verarbeitung des fremdsprachlichen Wortschatzes hinsichtlich der Aufnahme, Einordnung oder Elaboration. Metakognitive Strategien beschäftigen sich mit der Bewusstmachung des Lernprozesses sowie der Planung und Evaluation des eigenen Vorgehens (vgl. Schmitt 1997: 205). Da in der vorliegenden Arbeit das metakognitive Verhalten als eigenständige

Zielsetzung bezüglich des allgemeinen Wortschatzlernvorgehens verfolgt wird, werden Vorgehensweisen hierzu in 7.4 diskutiert.

Unter metakognitiven Strategien nennt Schmitt (1997) auch die Nutzung von zielsprachigen Medien, was zweifelsohne eine Strategie ist, die den Wortschatzlernprozess unterstützen kann. Da die Mediennutzung in der vorliegenden Arbeit jedoch eine eigenständige Forschungsfrage darstellt, wird auf Strategien, die sich mit dem kontextuell situierten Anwenden von Wortschatz beschäftigen (wie z.B. dem Lesen authentischer Texte in der Fremdsprache) ausführlicher in 7.2 eingegangen, während hier der Schwerpunkt auf wortformfokussierten Strategien liegt.

Strategien	Nennungen insgesamt (n=87)
Notieren in Listenform	31 (36%)
Wort in Konversation benutzen	23 (26%)
Übersetzen in die Muttersprache sowie Wiederholtes Lesen/Anschauen	20 (23%)
<i>look-cover-check</i> -Varianten	19 (22%)
Wiederholtes Schreiben	18 (21%)

Tabelle 27: Die fünf prozentual am häufigsten genannten Strategien

Tabelle 27 zeigt, dass die am häufigsten genannten Strategien prozentual sehr dicht zusammenliegen. Ordnet man die Strategien der Klassifizierung von Schmitt (1997) zu, so zeigt sich, dass bis auf die Entdeckungsstrategie ‚Übersetzen in die Muttersprache‘ alle anderen Strategien der Gruppe der Konsolidierungsstrategien angehören. Der Fokus liegt somit auf Strategien, die das Behalten fördern, was beim Wortschatzlernen jedoch nicht verwundert. Auffällig ist, dass zwischen den Strategien Bezüge deutlich werden, die neben individuellen Präferenzen auch auf institutionelle Rahmenbedingungen sowie kulturelle Einflüsse zurückgeführt werden können: Wortschatz wird demnach am häufigsten in Listenform notiert (Vokabellisten) – ein Vorgehen, das meist aus der Schulzeit übernommen wurde und die weitere Strategienutzung und somit das Lernverhalten allgemein prägt (siehe 7.1.3). Die Strategie ‚Übersetzen in die Muttersprache‘ spielt neben der Semantisierung eine wichtige Rolle, da Übersetzungen ein wichtiger Bestandteil von sprachpraktischen Übungen an britischen Universitäten sind (siehe 7.1.2).

Anhand der Aussagen wird Wortschatz häufig durch wiederholtes Lesen und/oder Schreiben gelernt, was u.a. auch mittels Vokabellisten passiert, wie sich bei den *look-cover-check*-Strategievarianten zeigt. Dabei handelt es sich um eine Abdeckstrategie, die es den Lernenden ermöglicht, selbst zu testen, wie gut sie den Wortschatz beherrschen. Diese Strategie ist kulturell bedingt, denn anhand der Aussagen einiger britischer Lernender wurde sie bereits in der Grundschule für den muttersprachlichen Schriftspracherwerb eingesetzt (siehe 7.1.5). Neben dem Lernen durch wiederholtes Lesen oder Schreiben wird Wortschatz jedoch auch häufig gelernt, indem er angewandt wird – z.B. in Konversationen. Ein Grund hierfür könnte die kommunikative Ausrichtung des Sprachunterrichts in Großbritannien und anderen (insb. anglophonen und westeuropäischen) Ländern sein.

An dieser Stelle muss jedoch angemerkt werden, dass mit 39 Nennungen (45%, n=87) die Nutzung von authentischen Medien noch vor dem Notieren in Listenform rangiert, was bedeutet, dass sich fast die Hälfte der Befragten Wortschatz anhand von authentischen Medien aussetzt. Diese von Schmitt (1997) als metakognitive Strategie klassifizierte Vorgehensweise ist jedoch für den Fokus der

vorliegenden Untersuchung zu unpräzise. Denn anhand einer Nennungen der Nutzung authentischer zielsprachiger Medien ist noch nicht ersichtlich, ob diese z.B. für die Entdeckung neuen Wortschatzes genutzt werden (z.B. in Form von intelligentem Raten oder Entschlüsselung durch Wortbildungsregeln) oder ob bereits bekannter Wortschatz durch die wiederholte Begegnung und evtl. Bildung von neuen Assoziationen gefestigt wird. Wie oben bereits erläutert, wurden authentische Medien daher den Ressourcen zugeordnet, welche genauer in 7.2 diskutiert werden.

Schlüsselt man die Ergebnisse der meistgenannten Strategien hinsichtlich der Nennungen aus den verschiedenen Jahrgangsstufen auf, zeigt sich, dass bestimmte Strategien unabhängig von der Jahrgangsstufe und dem damit verbundenen Sprachniveau eine Rolle spielen, während andere von bestimmten Kohorten häufiger genannt werden (siehe Abbildung 10).

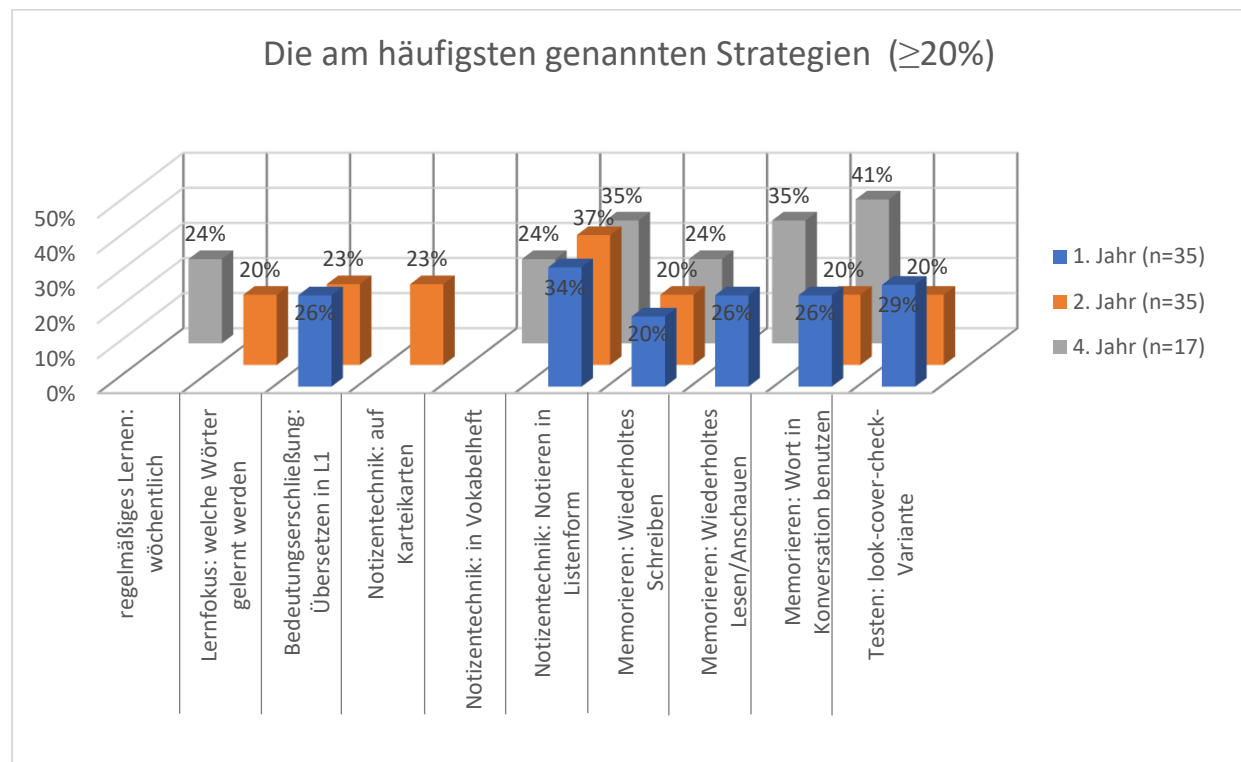


Abbildung 10: Die am häufigsten genannten Strategien im Jahrgangvergleich

Der Übersicht halber sind in Abbildung 10 nur Strategien aufgelistet, die von mindestens 20% der Befragten jeder Jahrgangsstufe (1. Jahr: n=35; 2. Jahr n=35; 4. Jahr n=17) genannt wurden. Auffällig ist dabei, dass die Nennungen für ‚Notizentechnik in Listenform‘ und das Memorieren durch ‚wiederholtes Schreiben‘ über alle Jahrgänge fast gleich hoch verteilt sind. Die Strategie ‚Wort in Konversation benutzen‘ wird im Vergleich zu den ersten beiden Studienjahren jedoch im letzten Studienjahr fast doppelt so häufig genannt. Da Konversationsklassen und mündliche Prüfungen in allen sprachpraktischen Kursen Bestandteil waren und ähnlich stark in die Benotung einfließen, bietet sich als mögliche Begründung für diesen Anstieg an, dass die Studierenden im 4. Studienjahr während ihres Auslandsjahres die Fremdsprache mündlich proportional mehr angewandt haben und – vielleicht auch aufgrund der dadurch gewonnenen Sicherheit – darauf nun mehr Wert legen.

Weitere Trends sind die a) mit den Studienjahren zunehmend häufigere Nennung von wöchentlich regelmäßigem Lernen (1. Jahr: 9%; 2. Jahr: 17%; 4. Jahr: 24%), was mit einem zunehmenden Noten-

druck²¹³ erklärt werden könnte, und b) die leicht abnehmende Bedeutungerschließung in der bzw. über die Muttersprache (1. Jahr: 26%; 2. Jahr: 23%; 4. Jahr: 18%), für das ein verbessertes Sprachniveau verantwortlich sein könnte. Etwas ungewöhnlich scheint der Einbruch im 2. Studienjahr bei der Strategie ‚Memorieren: wiederholtes Lesen/Anschauen‘ (1. Jahr: 26%; 2. Jahr: 14%; 4. Jahr: 35%). Als Grund hierfür sind individuelle Präferenzen gegen ein wiederholtes Anschauen (Zitat [1.]) bzw. für ein wiederholtes Schreiben (Zitate [2.]-[4.]) denkbar, wie die Aussagen von Studierenden aus dem zweiten Studienjahr beispielhaft zeigen.

- [1.] „I used to try & just read lists of words but I found this method dull & ineffective as my brain was not being engaged.“ (B39, FB)
- [2.] „If I need to learn more, I have to write it down and say it out loud repeatedly.“ (B09, FB)
- [3.] „practicing them and re writing. I find that repetition really helps and the more I write down new words myself, the easier I find it to memorize.“ (B56, FB)
- [4.] „At school we used to be given lists of vocabulary to learn. I found this very useful & used to write out the words many times until I remembered them. [...] I found this effective because of the repetition + physically doing something with my hands.“ (B53, FB)

Zitat [4.] nimmt Bezug auf die gedächtnispsychologische Rolle der Motorik beim handschriftlichen (wiederholten) Schreiben – etwas, das neben der kognitiv-intellektuellen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff durchaus von Bedeutung ist, wie z.B. Mueller & Oppenheimer (2014) hinsichtlich der Überlegenheit von handschriftlichen Notizen im Vergleich zu digitalen Notizen auf dem Laptop festgestellt haben.

Teilt man die in Tabelle 27 dargestellten Strategien nach deren Funktion im Verarbeitungsprozess ein – z.B. bezüglich Wiederholung, Elaboration oder Organisation (vgl. Morfeld 1998: 42; siehe auch 4.4.2.3), so wird deutlich, dass es sich bei den am häufigsten genannten Strategien fast ausschließlich um solche handelt, denen eine eher oberflächliche Verarbeitung des Lernmaterials zugrunde liegt. Wiederholungen werden von Schmitt (1997: 201) und Morfeld (1998: 49) als oberflächliche Strategien bezeichnet, ebenso das Notizen machen (Schmitt 1997: 201) sowie Übersetzungen und Definitionen von Wörtern (Joseph 2009: 143). Als tiefgründige Strategie kann eigentlich nur die Memorierungsstrategie ‚Wort in Konversation benutzen‘ bezeichnet werden, da sie in den von Nation (2001: 63) angegebenen Stufen der Prozesse, die für ein Beherrschen eines Wortes notwendig sind, mit *creative (generative) use* die letzte Stufe darstellt und somit ein Wort, das benutzt werden kann, bereits wahrgenommen und erinnert werden muss und dadurch vorher – egal wie – tiefer verarbeitet wurde.²¹⁴

²¹³ Studierende im ersten Studienjahr müssen ihre Kurse mit mindestens 40% bestehen, um ins zweite Studienjahr wechseln zu dürfen, die Noten werden jedoch nicht für die Abschlussnote in Betracht gezogen. Zum Zeitpunkt der Studie handelte es sich um eine Übergangsperiode, in der die Berechnung der Abschlussnote von der alten Aufschlüsselung (2. Studienjahr=20%; Auslandsjahr=30%; 4. Studienjahr=50%) auf 40% (2. Studienjahr) und 60% (4. Studienjahr) geändert wurde.

²¹⁴ „There are three important general processes that may lead to a word being remembered. These comprise noticing (through formal instructions, negotiation, the need to comprehend or produce, awareness of inefficiencies), retrieval, and creative (generative) use. These processes can be viewed as three steps with the later steps including the earlier steps“ (Nation 2001: 63).

Eine Einteilung in oberflächlich versus tiefgründig kann jedoch nicht immer eindeutig getroffen werden, denn selbst beim ‚einfachen‘ Wiederholen einer Vokabelliste kann durchaus eine Elaboration stattfinden, wenn die Lernenden das neue Wort z.B. mit bisherigem Wissen verknüpfen und/oder individuell bedeutsame Assoziationen bilden. Die Grenze zwischen oberflächlicher und tiefgründiger Verarbeitung des Lernstoffes ist also potenziell fließend und eine Einteilung hängt maßgeblich davon ab, *wie* die Lernenden die Strategien einsetzen.

Tiefenverarbeitung bedeutet auch nicht automatisch, dass durch Strategien, denen eine oberflächliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zugrunde liegt, keine guten Behaltensleistungen erreicht werden können (vgl. Schmitt 1997: 201). Nach Baddeleys (1986) Vergessenskurve wird das Behalten auch gesteigert, je häufiger man sich mit dem Wortschatz beschäftigt (vgl. 3.6.3). Ein (wiederholtes) Auswendiglernen kann demnach – zumindest kurz- oder mittelfristig – effektiv sein. Dies betrifft sowohl Memorierungsstrategien (wiederholtes Anschauen/Lesen/Schreiben/Hören/Sprechen) als auch die damit verbundenen Notizentechniken (in Listenform, im Vokabelheft, auf Karteikarten). Letztere haben i.d.R. auch einen Einfluss auf die Art und Weise, wie Wortschatz getestet wird. So eignet sich ein Notieren in Listenformaten besonders gut für ein Testen per Abdecken. Sämtliche Varianten von *look-cover-check* (siehe 7.1.4) basieren auf Wiederholungsmechanismen und ‚bearbeiten‘ demzufolge den Wortschatz tendenziell oberflächlich. Abgesehen von der Gefahr des Listeneffektes (siehe 3.1.1) muss dies jedoch nicht bedeuten, dass beim Lernen mit Listen nicht (auch) Assoziationen und Verknüpfungen gebildet werden können:

- [5.] „if I'm given a list that's what happens that's the order I'd learn it in. [...] But then I'll learn, I'll, sometimes I'll make up little like.. this could link to this could link to this could link to this. Like, so then if it is in a different order I'll be able to, like if it is a different word order on the test then I'd be able, like, well that goes to that one which goes to that one which so, some of them do link up but usually it's just literally.“ (B01, I1, 62)

Betrachtet man alle genannten Strategien unabhängig davon, wie viel Prozent der Lernenden im Gesamtvergleich angeben sie zu nutzen, zeigt sich, dass durchaus auch Strategien genannt werden, die dem o.a. tiefgründigeren Auseinandersetzen mit dem Lernstoff zugeordnet werden können. Tabelle 28 listet diese nach Anwendungsbereich auf und nennt die Anzahl der Lernenden, die dazu Aussagen gemacht haben.

Strategien	Σ aller Lernenden (n=87)	1. Jahr (n=35)	2. Jahr (n=35)	4. Jahr (n=17)
Ableitung der Bedeutung				
a) durch Erraten aus dem Kontext	9	1	6	2
b) durch Derivation	1	0	2	0
Im Gedächtnis behalten durch				
c) Vergleich mit anderen Fremdsprachen	2	1	1	0
d) Verknüpfung anhand einer semantischen oder kontextuellen Relation	8	2	3	3
e) Verknüpfung mit einer persönlichen Erfahrung oder Emotion	3	0	2	1
f) Verknüpfung mit einer bildlichen Vorstellung	1	0	0	1
g) Nutzung von Reimen oder der Schlüsselwortmethode	1	1	0	0
h) Nutzung des Wortes in Konversationen	23	9	7	7
i) Kreative Nutzung von Wortbildungsregeln	1	0	1	0
Notizenverhalten				
j) in einer gruppierten oder organisierten Form	13	4	6	3
k) in graphischer Darstellung (z.B. Diagramme oder Mindmaps)	1	1	0	0

Tabelle 28: Genannte Strategien, denen eine tiefgründigere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zugrunde liegt

Auffällig dabei ist, dass b) Teil der Strategiestunde für die Studierenden des 2. Studienjahres war, die insgesamt 22 Personen besuchten und von denen elf an der weiteren Untersuchung teilnahmen. Nur zwei von den elf nannten jedoch diese Strategie überhaupt als Unterstützung bei der Bedeutungsentlüsselung. Bezüglich der Nutzung anderer Fremdsprachen (c) ist anzumerken, dass die beiden Personen, die diese Strategie angaben, bilingual (Englisch-Französisch) bzw. trilingual (Französisch-Englisch-Deutsch) sind. Obwohl im Fragebogen 72% aller Befragten (n=87) angaben, mindestens eine weitere Fremdsprache außer Deutsch zu lernen (siehe Tabelle 23 auf Seite 160), wurde die Möglichkeit diese auch für das Wortschatzlernen im Deutschen zu nutzen, nicht angeführt. Rückschlüsse auf individuelle Präferenzen zeigen sich bei f) und g). Bei f) handelt es sich um eine Person, die sich als visuelle Lernerin bezeichnet, bei g) um einen Lerner, der positive Erfahrungen mit Reimen und der Schlüsselwortmethode²¹⁵ in der Schule gemacht hat. Strategie j), beim Notizenverhalten Gruppierungen zu berücksichtigen, war über die Studienjahre relativ ausgeglichen verteilt auf: themenbasiertes Gruppieren (7 von 13 Personen), Einteilen von Wortschatz nach Kursen/Seminaren (5 von 13 Personen) und Sortieren nach grammatischen Aspekten (5 von 13 Personen).

²¹⁵ Diese Methode nutzt ein Schlüsselwort aus der Muttersprache, das sich dem zielsprachigen Wort lautlich ähnelt und verbindet dies mit der Bedeutung des fremdsprachlichen Wortes. In der Literatur wird diesem Vorgehen häufig eine ausgesprochene Erfolgsquote nachgesagt (Gu 2003; siehe Hulstijn 1994: 171 für einen Literaturüberblick), allerdings gibt es auch Einschränkungen. So eignet sich die Schlüsselwortmethode eher für rezeptives als für produktives Lernen sowie konkrete versus abstrakte Wörter (Hulstijn 1994) und es bleibt fraglich, ob damit auch regelmäßig Wortschatzmengen gelernt werden können, da die Bildung von Schlüsselwörtern sehr aufwändig ist und noch nicht erwiesen ist, ob fremderstellte Schlüsselwörter ähnlich effektiv sind wie selbsterstellte (Macaro 2003: 82).

Ein möglicher Grund, warum die in Tabelle 28 aufgeführten Strategien nur von vereinzelt Personen angegeben wurden, könnte (neben fehlendem Bewusstsein über die Strategien) der mit diesen Strategien verbundene Zeitaufwand sein (vgl. Ecke 2004; Hauptmann 2004; Haudeck 2008). Drei Personen haben explizit bzgl. verschiedener Strategien dazu Aussagen gemacht. Während Zitat [6.] den nötigen Aufwand als Zeitverschwendung bezeichnet, heben Zitate [7.] und [8.] jedoch auch die Nützlichkeit der Strategien hervor.

- [6.] „Usually, they're just in the order I find them in, because I just write them down and then I, I don't rearrange them, because it's a waste of time [...]. No, it does waste precious time that I could use learning the vocabularies...” (B05, I1, 62)
- [7.] „I did try [Dominic O'Brien's memory training] a couple of times this year again but I just found it was very time-consuming to train yourself to do it in the first place whereas it was a lot easier when I had less work to do. I think I used it at A-level and because I only had three A-levels to do, I could dedicate time to like thinking of a plan of the town and labelling different things²¹⁶ and it's definitely a method that works but maybe when you've only got one thing to focus on rather than a whole range of subjects. But yeah, it's definitely useful.” (B10, I2, 32)
- [8.] „I think we did that in practical, in the session at the start when we did this with the grammar [sic, vocabulary learning] learning thing, linking things, you know, ‚Verhältnis‘ and ‚Beziehung‘ and trying to get, trying to draw connections between that and I thought that really helped. Because, you know, I'm aware of it that they're both connected now. [...] I didn't have time to do this when I was revising.” (B02, I2, 14)

Die Tendenz zu eher mechanischen Wortschatzlernstrategien im Vergleich zu komplexeren Formen wurde in der Forschungsliteratur auch in anderen Studien besprochen (vgl. Cohen & Aphek 1981; Haudeck 2008; Morfeld 1998; O'Malley et al. 1985;). Der mit komplexeren Strategien verbundene Zeitaufwand könnte ein Grund für die Präferenz schnellerer, einfacher Vorgehensweisen sein. Es ist jedoch auch denkbar, dass die erhöhten Anforderungen an das eigene Zeitmanagement während des Studiums dazu führen, dass gefestigte Grundmuster bzgl. des Wortschatzlernens nicht hinterfragt werden bzw. man dadurch weniger geneigt ist, andere zeitaufwändigere Verfahren auszuprobieren und anzuwenden – sofern komplexere Strategien und deren Nutzen überhaupt bekannt sind.

7.1.2. Auffälligkeit 1: Rolle von Übersetzungen, Gründe: Lernerfahrungen und curriculare Vorgaben

Fast ein Viertel der befragten Personen gab an, die Bedeutung deutscher Wörter durch die Übersetzung in die Muttersprache zu erschließen (siehe Tabelle 27 auf Seite 170). In Abbildung 10 sind aufgrund des Maßstabs einer Nennung von mindestens 20% der Befragten zwar nur die Studierenden aus dem ersten und zweiten Studienjahr vertreten, Übersetzung zur Bedeutungserschließung spielt jedoch auch bei 18% der Studierenden im letzten Studienjahr noch eine Rolle. Aufgrund des leichten Abwärtstrends mit zunehmender Kompetenz (1. Jahr: 26%; 2. Jahr: 23%; 4. Jahr: 18%) könnte man annehmen, dass die Bedeutungserschließung durch andere Formen wie z.B. intelligentes Raten

²¹⁶ Hiermit ist die Loci-Methode gemeint, in der man sich einen bekannten Ort vorstellt und mittels Visualisierung neue Begriffe an Details in diesem Ort, Raum oder Weg „hängt“. Die Visualisierung und die Ankerpunkte sollen beim Erinnern helfen.

erfolgt. Dies ist in den Daten jedoch nicht zu erkennen. Die Strategie ‚Erraten aus dem Kontext‘ (*guessing from context*) wird zum Beispiel nur von insgesamt neun Personen genannt: eine im 1. Studienjahr, sechs im 2. Studienjahr und nur zwei im letzten Studienjahr. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Strategien (wie in 4.3.3 angemerkt) situationsabhängig eingesetzt werden und die Anwendung von Übersetzen als Bedeutungserschließung nicht automatisch andere Vorgehensweisen ausschließt, auch wenn diese ggf. nicht explizit genannt wurden. Hinweise darauf liefert ein Vergleich der o.g. Angaben zum Übersetzen mit den Nennungen zur rezeptiven Nutzung authentischer Medien. Von den 35 Personen, die angaben, authentische Medien zum Wortschatzlernen zu nutzen (siehe auch 7.2.1), machen insgesamt auch 23 Personen (61%) Aussagen zu Übersetzungen. Da anzunehmen ist, dass bei der Rezeption authentischer Medien das Übersetzen bzw. Nachschlagen im Wörterbuch eine untergeordnete Rolle spielt, weil es den Lesefluss behindert bzw. beim Hören auch nur schwer möglich ist, liegt die Vermutung nahe, dass die Lernenden hier nach Notwendigkeit und Lernziel unterscheiden und Wortschatz nur in bestimmten Situationen nachschlagen – z.B. wenn ein Verständnis des jeweiligen Textes zu erlangen anderweitig nicht möglich ist (Zitat [9.]) und/oder weil das betreffende Wort für den Lernwortschatz als wichtig erachtet wird (Zitat [10.]).

[9.] „if I saw a word come up, say, three, four times or more in, in a few pages then I would look it up because I really did want to understand it [...] Some of them I actually did transfer to the trainer but not all of them because when you're reading a book I don't really want to go onto my computer and, or even write them down. You know, I want to read the book and actually get to the meaning and.. and understand the story and things.“ (B13, I2, 12)

[10.] „But in general, I just, um, well, it kind of became a habit that if I read an article or something I just go and, you know, and see and what it means if, you know, if, if I need to. [...] If I'm really, really interested in that word (laughs), I will go to the Duden one.“ (B14, I2, 8-10)

Die Vorgehensweise (und damit verbunden die bewusste Nennung) hängen demnach auch von dem ‚Lernmodus‘ ab, d.h. ob man sich – z.B. als Teil des Freizeitverhaltens der Fremdsprache aussetzt oder intensiv und mit einem konkreten Ziel (z.B. einer bevorstehenden Prüfung) Wortschatz lernt. Vergleicht man die Aussagen mit den Nennungen zur Nutzung authentischer Medien (siehe 7.2.1) ist davon auszugehen, dass beim freiwilligen Lesen durchaus mittels Hypothesen eine Autosemantisierung stattfindet, für das intentionale Wortschatzlernen aber mit Übersetzungen gearbeitet wird.

Ein weiterer Erklärungsvorschlag für die Bedeutung, die das Übersetzen für die Teilnehmenden darstellt, sind die Rahmenbedingungen, unter denen das Sprachenlernen stattfindet, sowie die damit verbundene Sprachlernerfahrung. In Großbritannien werden Fremdsprachen in erster Linie in und durch Übersetzungen unterrichtet. Eine Lernerin, die Deutsch am Goethe-Institut lernte, wo der Unterricht auf Deutsch stattfand, war zum Beispiel überrascht, wie wichtig die Übersetzung ins Deutsche oder Englische für ihre Mitstudierenden war, für sie selbst jedoch – wahrscheinlich bedingt durch ihre Sprachlernerfahrung – nur eine untergeordnete Rolle spielte. Übersetzen spielt darüber hinaus aber auch im Studium noch eine große Rolle, was sich im Curriculum und der entsprechenden Prüfungsrelevanz von Übersetzungskursen in der vorliegenden Untersuchung widerspiegelt (siehe 6.2). Die Tatsache, dass Studierende im letzten Studienjahr, die i.d.R. mindestens ein halbes Jahr im deutschsprachigen Ausland verbracht haben, dennoch entsprechend häufig auf Übersetzungen zurückgreifen,

könnte daher mit der Bedeutung zusammenhängen, die dieser Fertigkeit im Studium beigemessen wird.

7.1.3. Auffälligkeit 2: Wortschatzlisten und Karteikarten; Gründe: Lernprägung, Zeit, Motivation, Komfort und Notwendigkeit

Über ein Drittel aller Befragten (31, n=87) gaben an, Vokabeln in Listen zu notieren. Diese Notizentechnik scheint außerdem unabhängig des Studienjahrgangs für alle Teilnehmenden nahezu gleich hoch zu sein (1. Jahr: 34%; 2. Jahr: 37%; 4. Jahr: 35%). Aufgrund der in 7.1.2 angesprochenen Rolle der Übersetzung in die Muttersprache sowie dem *look-cover-check*-Testverfahren (siehe 7.1.5) ist anzunehmen, dass Wortschatzlisten in den meisten Fällen zweisprachig geführt werden. Mit Hinblick auf die Gefahr des Listeneffekts (dass bei Wortschatzlisten die Position des Wortes mitgelernt wird und u.U. für ein Erinnern nötig ist) sowie der Tatsache, dass bei Übersetzungen von Wortpaaren mehrere Bedeutungen eines Wortes nicht oder nicht ausreichend gekennzeichnet werden können (siehe 3.1.1), ist aus didaktischer Sicht erstaunlich, dass dennoch an diesem Vorgehen festgehalten wird. Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlich empfohlenen Verhalten und den tatsächlich von den Lernenden angewandten Vorgehensweisen.

Es ist nicht verwunderlich, dass Lernende für das selbstständige Wortschatzlernen in erster Linie auf bekannte Vorgehensweisen (allen voran aus der Schule) zurückgreifen. Da jedoch auch in den gängigen Deutsch-Schulbüchern in Großbritannien Wortschatz in übersetzten Wortschatzlisten präsentiert wird²¹⁷ und auch Selbstlernmaterial wie Wortschatzsammlungen i.d.R. anhand zweisprachiger Listen aufgebaut sind, ist anzunehmen, dass die meisten Lernenden darüber hinaus kaum Alternativen begegnet sind. Es überrascht daher nicht, dass Wortschatzlisten auch für das selbstständige Lernen an der Universität übernommen werden, auch wenn anzunehmen ist, dass sich eine vernetzte Darstellung (z.B. anhand von Mindmaps) aufgrund der Nähe zu Struktur und Funktionsweise des mentalen Lexikons positiver auf das Behalten auswirkt als eine Listendarstellung (siehe 3.6.1.2). Jedoch sei an dieser Stelle angemerkt, dass auch in Listenform bis zu einem beschränkten Maß Zusammenhänge zwischen Wörtern dargestellt werden können, z.B. durch ein Gruppieren oder das Hinzufügen von Synonymen.

Im Vergleich zum Notieren in Listen geben jedoch auch ein Viertel aller Befragten an, Karteikarten zu benutzen (22, n=87) – entweder auf Papier oder in Form von digitalen Vokabeltrainern. Das Lernen mit Karteikarten kann zwar den o.a. Listeneffekt verhindern, aber je nachdem, wie viele oder welche Informationen auf der Karteikarte enthalten sind und/oder Teil des Testens darstellen, handelt es sich bei Karteikarten nur um eine mobilere Erscheinungsform von Wörterlisten (Schmitt 1997: 210). Das Lernprinzip basiert immer noch auf wörter- bzw. wortgruppenbasierter Übersetzung, allerdings kann die Wiederholung effektiviert werden, indem der Fokus auf Wortschatz gelegt wird, der häufiger nicht gewusst wurde. Digitale Vokabeltrainer unterstützen den Lernenden zum Beispiel, diese Einteilung vorzunehmen (siehe 7.2.5). Insgesamt elf Personen machten im Laufe der Untersuchung dazu Aussagen, neun davon hatten an der Strategiestunde teilgenommen, in der diese Vorgehensweise demonstriert wurde. Die beiden anderen Studierenden schienen diese Möglichkeit bereits zu kennen.

Die Menge der Nennungen zu Listen und Karteikarten zeigt, dass diese beiden Formen eine große

²¹⁷ Die Lehrwerke, die z.B. von den britischen Prüfungsorganisationen AQA und Edexcel für das A-Level-Niveau (Oberstufe/Abitur) empfohlen werden, präsentieren Wortschatz in übersetzten Listen (AQA A-Level German, Edexcel German for A-Level). Gleiches gilt auch für „Zeitgeist“ von der Open University Press.

Rolle beim Wortschatzlernen spielen. Schmitts Aussage, Listen und Karteikarten seien in der kommunikativen Ära aus der Mode gekommen (Schmitt 1997: 210), mag zwar vielleicht auf Wortschatzvermittlung seitens der Lehrperson zutreffen, die Ergebnisse bezüglich der studentischen Nutzung deuten hier jedoch darauf hin, dass sie auch von fortgeschrittenen Lernenden noch immer angewandt werden.

Ein Grund, warum eine Strategie eingesetzt und/oder einer anderen vorgezogen wird, dürfte deren wahrgenommene Nützlichkeit sein, denn die Wahl der Vorgehensweise hängt davon ab, ob diese als angenehm, machbar und sinnvoll eingeschätzt wird (vgl. Ellis 2004: 544). Die Ergebnisse aus Schmitts (1997) Umfrage zeigen jedoch, dass die wahrgenommene Nützlichkeit einer Strategie nicht automatisch zu deren Nutzung führen muss, denn sowohl für Wortschatzlisten als auch Karteikarten lag die Anzahl derer, die diese als nützlich einstufen höher als die Anzahl derer, die angaben sie tatsächlich zu nutzen.

Die Aussagen aus der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass neben Strategien, die als ineffektiv bezeichnet und somit abgelehnt wurden, auch Strategien angewandt werden, die für nicht *besonders* effizient und/oder nur unter bestimmten Bedingungen für nützlich(er) gehalten werden. Es zeigt sich also, dass Nützlichkeit differenzierter betrachtet werden muss. Im Folgenden werden Gründe, die Lernende bzgl. Wortschatzlisten versus Karteikarten geliefert haben, anhand von beispielhaften Aussagen besprochen. Diese wurden in fünf Untergruppen eingeteilt: Lernprägung/-erfahrung, Zeit, Motivation, Komfort und Notwendigkeit. Wortschatzlisten beziehen sich hier auf sämtliche Notizen im Listenformat. Karteikarten beinhalten sowohl die Papierversion als auch digitale Vokabeltrainer.

Faktor Lernprägung

- [11.] „No, I don't work very well with flash cards. [...] Um... As I said, it seems unnatural. I always knew the context. Because I'm quite.. I pick up things a lot through listening and because I know reading is not listening but you're kind of listening to yourself in your head. So I can't do the things without, learn the words without the context.“ (B05, I1, 114)
- [12.] „In secondary school, the memorising of vocabulary lists was my only method and I found this ineffective. It is much more beneficial to learn vocabulary in context rather than with a list of disconnecting words.“ (B47, FB)
- [13.] „when I was at school, I used vocabulary lists as in the, literally the out of the German version or the French version because I went to school in France. And then I'd try, you know I'd cover one side up of lines I try and remember them. And it has worked to an extent. [...] But I'm sure there are better methods and, again, I think film is a good way.“ (B13, I2, 22)

Die ersten beiden Aussagen stellen eine klare Ablehnung der Strategie dar; Zitat [11.] bezüglich Karteikarten, Zitat [12.] bezüglich Wortschatzlisten. Bei [11.] ist dies begründet mit der Art und Weise, wie die Person Deutsch gelernt hat. Diese Lernerin stellt eine Ausnahme dar, da sie Deutsch nicht wie die meisten anderen Teilnehmenden der Untersuchung über den Rückgriff auf die Muttersprache gelernt hat, sondern der Unterricht auf Deutsch stattfand. Das wirkt sich auch auf das selbstständige Lernen aus, indem sie mehr Fokus auf zielsprachlichen Input und Lernen im Kontext legt. Kontextuell situiertem Lernen wird auch von Zitat [12.] mehr Bedeutung beigemessen, hier aufgrund einer negativen Lernprägung, woraufhin die Person die Strategie gewechselt hat. Auch [13.] begründet die

Nutzung von Wortschatzlisten mit einer Vorgehensweise, die aus der Schule bekannt ist. Hier wird deutlich, dass die Nutzung von Wortschatzlisten an weitere Strategien gekoppelt ist, wie z.B. die Möglichkeit, sich damit zu testen. Diese Person bewertet Wortschatzlisten und die damit angewandte Abdeckstrategie nur als eingeschränkt nützlich („it has worked to an extent“). Sie wird zwar als nützlich erachtet, aber es bestehen gewisse Zweifel, ob es zu den eigenen Lernpräferenzen passt.

Es wird daher deutlich, dass die Nutzung einer Strategie nicht bedeuten muss, dass sie für uneingeschränkt effektiv gehalten wird. Die Lernprägung scheint eine entscheidende Rolle auf die Strategiewahl auszuüben, z.B. bzgl. der Erfahrungen aus der Schulzeit. Zu Konflikten kommt es, wenn die wahrgenommene Effektivität im Widerspruch zu den aktuellen Lernpräferenzen steht und keine passenderen Alternativen bekannt sind.

Faktor Zeit

- [14.] „I find flashcards effective. I need to improve my time management to produce more of those cards though.“ (B14, LTB2)
- [15.] „I got a bit bored of flashcards so now I make vocabulary lists. On a piece of paper every now and then I write down any words I don't know while reading. I find it quick to make a list like that. Later on I look up the words/phrases and write the meaning next to the German words. I keep the lists in the book. Every time I want to restart reading it, I look at the lists first as a test.“ (B14, LTB3)
- [16.] „Yeah well I think that was one of my problems you see. I mean the, I spend so much time on these flashcards because I put so much information on them and I ended up writing additional stuff as well, so probably (I: so it became a second dictionary of sorts) Yeah (laughs).“ (B14, I2, 26)
- [17.] „Yeah, [the vocab trainer], it worked. And I wish I could use it more and input more words and actually find the time or a will to input a lot more words because I think it is useful and the way it does it going through the stages on the, on the trainer, I think, that was actually quite useful.“ (B13, I2, 78)

Es handelt sich beim Aspekt Zeit um Aussagen, die beschreiben, wie viel Zeit die Strategie in Anspruch nimmt und/oder wie viel ihr beigemessen wird (Zeitmanagement). Der Zeitaufwand wird z.B. in Bezug auf papierbasierte Karteikarten angesprochen [Zitate [14.]-[16.]]; die Lernerin wechselte daraufhin zum Erstellen von Vokabellisten, was sie als schneller beschreibt. Interessant ist, dass der Zeitfaktor insgesamt weniger auf die Strategie an sich als auf das eigene Zeitmanagement bezogen wird. Die Nützlichkeit der Strategie wird nicht in Frage gestellt, im Gegenteil: die Lernenden sind sich bewusst, dass es noch effektiver wäre, wenn sie sie intensiver anwenden würden. Mit der Aussage „I wish I could actually *find the time or a will* to input a lot more words“ (Herv. SK) stellt [17.] das Zeitproblem auch mit dem nächsten Aspekt auf eine Ebene: Motivation.

Faktor Motivation

- [18.] „If I just sat down and made them. Then I'd, I would, I think if I sat down and made them I would use them.. but it's just (laughs) sitting down and making them. But yeah, I think, I would use them again.“ (B11, I1, 96)

- [19.] „I: is there a reason why you're using lists and not, for instance, flashcards?
 B10:.. I think, probably laziness (laughs) [...] to be quite honest, when I type it out, like, I can just type it and double space it in the list and then I can just change all the colours rather than sit there and write it out and I don't.. I've got quite like loopy handwriting which sometimes I can't even read (laughs).“ (B10, I1, 76)

Fehlende Motivation dürfte ein strategieunabhängiger Faktor sein. Aussagen hierzu wurden sowohl zu Karteikarten (Zitat [18.]) als auch Wortschatzlisten [Zitat [19.]] gemacht. Im ersten Fall handelt es sich um eine Lernerin, die früher Papier-Karteikarten benutzt hatte, zum Zeitpunkt der Befragung aber nicht mehr, bis sie sie im Rahmen der Untersuchung später in Form eines digitalen Vokabeltrainers wieder aufnahm. Im zweiten Fall vermischt sich die Motivation mit dem Faktor Komfort. Die Lernerin beschreibt sich selbst als visuellen Lerntyp und visuelle Formatierungen und Hervorhebungen sind digital einfacher vorzunehmen. Außerdem spielt die verbesserte Leserlichkeit für sie eine Rolle.

Faktor Komfort

- [20.] „I have started using a small vocabulary book, split up into various topics and themes, as well as the Anki flashcards program [...] I feel it is effective as carrying the small book in my bag everywhere allows me to add to it and review it whenever I have a spare few minutes, and using the flashcard program on my phone I am constantly able to test myself.“ (B60, LTB3)
- [21.] „Doing those flashcards is time consuming unfortunately but I found them perfect for testing myself whenever I am on the bus, that is quite often.“ (B14, LTB1)
- [22.] „I've started using dict.cc as you can create you own bank of words that is tailored to you rather than always giving you the same words over again. It is good for words I find particularly hard to remember like connective, whereas vocab lists usually just have nouns and verbs.“ (B43, LTB1)

Neben dem in Zitat [19.] angesprochenen Komfort-Aspekt der Leserlichkeit und der einfachen Hervorhebung durch Formatierung nennen [20.] und [21.] auch Vorteile, die sich auf eine vereinfachte situationsangemessene Verfügbarkeit beziehen. Zu jedem Zeitpunkt Vokabeln notieren zu können, ist für diese Lernenden wichtig. Interessant ist bzgl. [20.], dass diese Person Wortschatzlisten und Karteikarten bzgl. Lernen versus Testen trennt: das Vokabelheft dient in erster Linie dem Notieren und flüchtigem Lesen, der Vokabeltrainer dem Testen. Dieses getrennte Nutzungsverhalten bestätigt sich auch, wenn man die Aussage dieses Lernalters aus dem letzten Lerntagebuch hinzuzieht: „Using a vocab book to collect and create lists on various topics. – Relatively time-consuming process, a digital version could perhaps be easier“ (B60, LTB4). Der Lerner nutzt jedoch bereits einen digitalen Vokabeltrainer, der sowohl eine thematische Strukturierung als auch ein Exportieren und/oder Ausdrucken in Listenform ermöglicht. Dies wird jedoch offensichtlich nicht genutzt bzw. ist nicht bekannt. Stattdessen werden Listen in einem Vokabelheft angelegt und es kommt dadurch zu einem Konflikt bzgl. des Komfort-Aspektes (die Listenübersicht überall einfach mitnehmen zu können) und dem Zeitaspekt (doppeltes Notieren in das Vokabelheft und später in den digitalen Vokabeltrainer). Ein spontanes Hinzufügen in den Vokabeltrainer ohne Umwege in das Vokabelheft wurde angeblich nicht vorgenommen. Falls die Listen im Vokabelheft mit ausführlicheren Informationen versehen wurden, als es der digitale Vokabeltrainer zulässt (z.B. mit Berücksichtigung auf kontextspezifische Bedeutungen, Beispiele, Synonyme etc.), wäre dies ein Grund für die Nutzung der Papier-Variante. Leider wurden dazu

in den Daten keine Angaben gemacht.

Für eine positive Einschätzung einer Vorgehensweise spielt des Weiteren eine Rolle, inwieweit eine Strategie auf individuelle Lernschwierigkeiten ausgerichtet ist. In [22.] spricht die Lernerin die Flexibilität des digitalen Vokabeltrainers an, sich so auf Wortschatz konzentrieren zu können, der ihr persönlich schwerfällt. Effektivität wird hier also mit der Nützlichkeit für individuelle Lernschwierigkeiten verbunden.

Faktor Notwendigkeit

[23.] „I also employed a method wherein I had a box with three sections filled with vocab cards. I would write vocab I was learning on the cards, and arrange them according to how well I knew them. Now that I no longer go to a German school, I rely more heavily on this method.“ (B49, FB)

[24.] „Had problems with changing computers/using Anki, so resorted to actual paper flashcards, which I found time-consuming.“ (B60, LTB2)

Unter Notwendigkeit werden externe Einflussfaktoren genannt, die sich bei [23.] auf Desiderate des derzeitigen Lernumfeldes beziehen (fehlender Input bzw. begrenzte Möglichkeiten der Immersion außerhalb des Zielsprachenlandes, siehe auch 3.4.2.3) und bei [24.] technische Probleme beschreiben, die den Lerner dazu zwingen, kurzzeitig auf Papierkarteikarten umzusteigen.

Es zeigt sich, dass die Entscheidung für oder gegen eine Strategie nicht nur von der wahrgenommenen Nützlichkeit abhängt, sondern auch Aspekte wie Lernprägung, Zeit, Motivation, Komfort oder Notwendigkeit das Nutzungsverhalten beeinflussen. Papier-Karteikarten werden im Vergleich zu Wortschatzlisten kaum benutzt, das Notieren in Listenform dagegen in allen Jahrgängen nahezu gleich viel. Das ist an sich nicht ungewöhnlich, insb. wenn es sich um das Notieren während des Lesens oder um die Anfertigung einer Übersetzung handelt. Jedoch zeigt sich, dass die Notizen nur von circa einem Drittel näher strukturiert oder gruppiert werden (vgl. Tabelle 28 auf Seite 174) und dass das Notizverhalten eng an die Kontrolle des eigenen Lernens gekoppelt ist (siehe hierzu ausführlicher 7.1.5). Ausschlaggebend für eine Einschätzung der allgemeinen Nützlichkeit von Vokabellisten sollte daher nicht nur sein, *ob* sie benutzt werden, sondern auch in welcher Strategie-Kombination und für welche Situationen sie eingesetzt werden.

7.1.4. Auffälligkeit 3: Auswendig lernen und Anwenden; Gründe: Lernprägung, Motivation, Interesse, Selbstdisziplin und Zeitaufwand

Beim Wortschatzlernen besteht das vorrangige Ziel darin, sich Wörter zu merken, um sie anschließend benutzen zu können. Dieses Kapitel beschäftigt sich daher mit Memorierungsstrategien, die das Behalten von Wortschatz zum Ziel haben. Dazu zählen neben assoziativen Formen (wie z.B. Verknüpfungen mit Reimen, mentalen Bildern oder Erfahrungen) und anwendungsbezogenen Strategien auch Wiederholungsmechanismen (wie z.B. wiederholtes Anschauen, Schreiben, Hören, Sprechen). Insb. Letztere stellen oft eine Vorstufe für ein späteres Selbsttesten dar, die Kontrolle des eigenen Lernens wird jedoch ausführlicher in 7.1.5 besprochen.

Die hierzu unter den prozentual am häufigsten genannten Strategien (siehe Tabelle 27 auf Seite 170) teilen sich auf in Strategien zur Wortschatzanwendung und Strategien zum Auswendiglernen. Ein Viertel aller Befragten (n=87) gibt an, Wörter in Konversationen zur Memorierung zu nutzen (26%), gefolgt von wiederholtem Lesen/Anschauen (23%) und wiederholtem Schreiben (21%). Da Auswendiglernen

und das Anwenden in Konversationen zahlenmäßig die am häufigsten genannten Strategien darstellen, werden sie im Folgenden in den Abschnitten *Speicherung von Wissen* und *Wissenstransfer* genauer besprochen. Darüber hinaus wurden auch andere Memorierungsstrategien genannt (siehe z.B. Tabelle 28 auf Seite 174), auf die an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen wird.

Speicherung von Wissen: Auswendiglernen und Lernen durch Wiederholung

Auswendiglernen beschreibt ein Lernen, bei dem der Hauptbestandteil in der Wiederholung liegt: „A form of learning by means of repetition [...]. Students can answer correctly but may lack comprehension of the concept“ (Corsini 2016: 853). Auswendiglernen wird i.d.R. als negative Lernform (z.B. „sinnloses Lernen“ 2017) aufgefasst, was in erster Linie damit zusammenhängt, dass mit dem Begriff i.d.R. eine geringe bis keine kognitive Beteiligung beim Lernen verbunden wird.

Wider Erwarten spielt in der vorliegenden Untersuchung das Auswendiglernen nicht nur insb. für Studienanfänger eine Rolle, sondern über alle Jahrgangsstufen hinweg. Sowohl im ersten als auch im letzten Studienjahr wenden circa die Hälfte der Teilnehmenden diese Vorgehensweise an, nur im 2. Jahr gehen die Nennungen leicht zurück (1. Jahr: 49%, 2. Jahr: 34%, 4. Jahr: 53%).

Insgesamt überwiegt dabei das wiederholte Lesen/Anschauen mit 23% und das wiederholte Schreiben mit 21%. Oftmals werden auch zwei Memorierungsformen miteinander verbunden und/oder zu unterschiedlichen Zeiten ausprobiert. Das kann sich auf zwei unterschiedliche Formen der gleichen Strategie beziehen (z.B. Schreiben und Aussprechen, siehe [25.] und [26.]) oder auf die Kombination von Auswendiglernen und Anwenden in Konversation [27.] und [28.]).

[25.] „writing the word down 3/4 times, at the same time saying the words aloud.“ (A17, FB)

[26.] „If I need to learn more, I have to write it down and say it out loud repeatedly.“ (B09, FB)

[27.] „Yeah, like endless repetition or using it in sentences it was the only way I could really learn.“ (B02, I1, 16)

[28.] „I find that repeating words out loud and in conversation helps me to learn vocabulary. For example, if I hear a word whilst talking and repeat it to myself until I can find out its definition then I feel I am likely to remember it and use it when speaking German.“ (B39, FB)

Die dem Prozess zugrunde liegenden Wiederholungen sind jedoch für das Lernen von großer Bedeutung, um das Gelernte zu reaktivieren und die Gedächtnisspur zu verstärken und können die Basis für ein sich anschließendes bedeutsames Lernen in komplexeren Formen darstellen. „Remembering knowledge is essential for meaningful learning and problem solving when that knowledge is used in more complex tasks“ (Mayer 2002: 228). Entscheidend ist jedoch, wie viel Aufmerksamkeit dem Wiederholungsprozess bzw. dem Auswendiglernen beigemessen wird (siehe auch 3.5 und 3.6). Die Zitate [29.] bis [33.] zeigen, dass dies sehr unterschiedlich passieren kann und unterstreichen Mayers (2002) Einteilung in *no learning*, *rote learning* und *meaningful learning*. Auch wenn keine näheren Angaben gemacht wurden, wie genau das Wiederholen stattfindet, so gibt die unterschiedliche Wortwahl Aufschluss über den Grad an Aufmerksamkeit, durch den der Lernprozess gekennzeichnet zu sein scheint.

- [29.] „Repetition helps me – if I *keep coming across* a word in lessons or in articles I'll remember it from the first time I looked it up in a dictionary.“ (B32, FB, Herv. SK)
- [30.] „*Read* the list *through* 3/4 times.“ (B29, FB, Herv. SK)
- [31.] „try to regularly *go over* them so that I remember them. I also use flash cards and use them to help test myself. Over time I have tried to expose myself to more new vocabulary more often and I find repetition really helps me to remember new vocabulary.“ (B06, FB, Herv. SK)
- [32.] „*repetitive learning* of vocabulary generally helps me to remember.“ (B52, FB, Herv. SK)
- [33.] „After that I try to *revise* the words on that notebook in my free time.“ (B61, FB, Herv. SK)

Bei „coming across“ (auf etwas [wiederholt] stoßen, Zitat [29.]) und „go over“ (überfliegen, Zitat [31.]) dürfte die Aufmerksamkeit geringer ausfallen als bei „revise“ (wiederholen/lernen, Zitat [33.]). Bei [29.] scheint die Beschäftigung außerdem von wiederholten externen Impulsen (Input) abhängig zu sein, während die restlichen Aussagen alle ein selbstinitiiertes Lernen beschreiben. Diese unterschiedliche Wortwahl deutet auch auf das bereits angesprochene Problem hin, wie weit der Begriff Lernen ausgelegt werden kann.

Die Rolle von Auswendiglernen und Wiederholen zeigt sich auch in den folgenden Aussagen, die Aufschluss über Annahmen der Lernenden über den Wortschatzlernprozess liefern (siehe ausführlicher 7.4.3). Demnach ist die Bedeutung der Regelmäßigkeit von Wiederholungen nicht unbekannt – so z.B. auch beim inzidentellen Lernen ([35.] und [36.]) und wird teilweise auch beim eigenen Lernen bemängelt ([34.]).

- [34.] „when you learn a new language you need to remember the words. That's obviously a very basic thing but I don't, I don't know if I necessarily build it into my approach. I try to. But it's just, I think it's just repetition really, isn't it? Like you just have to keep going over it and, um, that's probably something that I need to do more of because you need to really kind of like always be looking at it all the time maybe.“ (B06, I1, 4)
- [35.] „Well, when, when I studied some of the books, just going over it over and over again, at one point it does actually sink in your mind and you do remember some words but you don't remember everything and that's, that's the real issue in just re-reading everything.“ (B13, I2, 6)
- [36.] „Because when you watch podcasts on a certain theme and, for instance, the cinema ones, there are words that repeat themselves from week to week so you acquire vocabulary in a certain area.“ (B05, I1, 30)

Es zeigt sich, dass rezeptive Wiederholung unterschiedlich wahrgenommen wird. Während [36.] keine Einschränkung äußert und dementsprechend scheinbar effektiv durch Wiederholungen lernen kann, so merkt [35.] an, dass auf diese Art und Weise zwar einige, aber nicht alle Wörter behalten werden können. In [34.] nimmt die Lernerin direkt Bezug zum eigenen Vorgehen. Für sie ist ein Erinnern geknüpft an Wiederholungen, auch wenn sie sich diesbezüglich nicht ganz sicher ist und selbstkritisch gesteht, dass sie es häufiger machen müsste.

Ähnlich wie in 7.1.3 angesprochen, finden sich auch bzgl. der Memorierungsstrategien Faktoren, die sich auf deren Nützlichkeit und dementsprechend die Akzeptanz auswirken. So zeigt sich, dass bei [37.] und [38.] die negative Lernprägung (in Form der Fremdbestimmung und öffentlichen Rüge) zur Ablehnung der Strategie geführt hat. Fehlende Motivation – sei es aufgrund einer abschreckenden Wirkung (Zitat [39.]) oder fehlender Selbstdisziplin ([40.]) spielen ebenso eine Rolle wie der mit der Strategie verbundene Zeitaufwand ([40.]).

[37.] „When I was younger, we were encouraged to sit down and rote learn vocab, generally for a vocab test the next day. I didn't find this very useful as we were only trying to pass the test so we didn't get scolded!“ (B04, FB)

[38.] „Teachers often made you copy things over again, which wasn't an effective way of learning for me. I then tried repeating things again and again, but without success.“ (B13, FB)

[39.] „Years ago I used to learn vocabulary ,by heart, but I find lists of numerous items of vocabulary very offputting. Besides I find it a lot better to see true word/phrase in a context, it just works better. When I like a new word I want to use it while speaking, when I've said it, the phrase ,is mine'.“ (B14, FB)

[40.] „I used to write down all the vocabulary in an article that I didn't know, and then try to learn them by looking at them and repeating them. I don't do that so much anymore, although I think it was quite effective, as it was quite time consuming, and I am quite lazy.“ (B11, FB)

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den am häufigsten genannten Strategien in Haudeck (2008); Lin (2008); Morfeld (1998); Neuner-Anfindsen (2004); Nied Curcio (2015) und Schmitt (1997), lassen sich Ähnlichkeiten bezüglich fast ausschließlich mechanischer Wiederholungsstrategien und eines allgemeinen Fokus auf wortformfokussierter Wiederholung erkennen. In Bezug auf fortgeschrittene Lernende wird außerdem eine Vorliebe für rezeptives Lernen deutlich (vgl. Nied Curcio 2015: 458).

Die Aussagen der Lernenden zeigen, dass der Wiederholungsprozess an sich nicht als negativ eingestuft wird, wenn er selbstinitiiert und somit bedeutungsvoll abläuft. Auswendiglernen hingegen wird mit sinnleeren Wiederholungen (trägem Wissen) verbunden und dadurch eher abgelehnt.

Wissenstransfer: Anwendung und bedeutungsvolles Lernen

Bedeutungsvolles Lernen geht über ein bloßes Erinnern hinaus und beschreibt den Transfer von gelerntem Wissen in anwendbares Können: „In short, retention requires that students remember what they have learned, whereas transfer requires students not only to remember but also to make sense of and be able to use what they have learned“ (Mayer 2002: 226). Kognitive Prozesse, die dabei eine Rolle spielen, bezeichnet Mayer mit: interpretieren, veranschaulichen, klassifizieren, zusammenfassen, ableiten, vergleichen oder erklären (Mayer 2002: 228).

Die Tatsache, dass von den prozentual am häufigsten genannten Strategien die Nutzung des Wortes in Konversationen die zweite Stelle einnimmt (siehe Tabelle 27 auf Seite 170), lässt vermuten, dass circa ein Viertel aller befragten Personen beim selbstständigen Wortschatzlernen einen Fokus auf eine kontextuell situierte Anwendung legen.

- [41.] „I try and use this new vocabulary once it is learnt so that it becomes more fluent to use.“ (B55, FB)
- [42.] „I tend to just try to use the new words in context as a way of remembering them.“ (A20, FB)
- [43.] „To really remember new vocab, I need to try to use it regularly.“ (B64, FB)
- [44.] „I also try to use the words in spoken or written work in order to embed them into my memory.“ (A01, FB)
- [45.] „to actually get the words into one’s active vocabulary you need to use the words and use them in context. So I try to use a word or words often in various contexts so I can remember them better.“ (B13, FB)
- [46.] „I’ve also narrated my actions and my environment in my head and then wrote down things I could not name and looked them up.“ (B05, LTB 4)

Dabei wird deutlich, dass das Anwenden des Wortschatzes i.d.R. mit einer Konsolidierung der Gedächtnisspur verbunden wird (siehe beispielhaft [41.] bis [45.]). Nur eine Studentin nutzt das Anwenden in Form eines inneren Monologs, um basierend darauf den (fehlenden) Wortschatz zu erweitern ([46.]).

Die Angaben zeigen jedoch auch, dass Strategien oft kombiniert werden. Von den 44 Lernenden, die Angaben zu Memorierungsstrategien²¹⁸ gemacht haben, gaben 13 an, auch die Strategie ‚Nutzung des Wortes in Konversationen‘ zu nutzen ($\cong 30\%$). Von diesen 13 Personen nutzen elf einfache Wiederholungstechniken (wiederholtes Lesen, Schreiben oder Sprechen), nur zwei nutzen außerdem assoziative Strategien (Reim und Wortbildung). Tabelle 29 zeigt den Anstieg der kombinierten Nutzung über die verschiedenen Jahrgänge. Dies lässt vermuten, dass zumindest bei diesen Lernenden davon auszugehen ist, dass sie nicht ausschließlich ein ‚sinnloses‘ Auswendiglernen anwenden, sondern das Wissen auch zum Problemlösen nutzen, d.h. in Konversationen zum Einsatz bringen. Dies bestätigt die o.g. Aussage, dass Auswendiglernen die Basis für komplexere Sprachhandlungen darstellt (Mayer 2002: 228).

²¹⁸ Bei „Nutzung des Wortes in Konversationen“ handelt es sich strikt gesehen um den Abruf der gespeicherten Information (*recall*). Dem geht die Enkodierung und die Speicherung (hierunter fallen die meisten Memorierungsstrategien) voraus. Der Übersicht halber werden alle drei Gedächtnisprozesse hier unter „Memorierung“ zusammengefasst.

	Memorierungsstrategien gesamt			Nutzung des Wortes in Konversationen	Lernende, die eine Kombination von Auswendiglernen und Nutzung in Konversationen nutzen
		Davon Auswendiglernen (<i>rote learning</i>)	Davon andere		
1. Jahr (n=35)	18	17 (49%)	3	9 (26%)	3 von 17 $\triangleq$ 18%
2. Jahr (n=35)	15	12 (34%)	7	7 (20%)	4 von 12 $\triangleq$ 33%
4. Jahr (n=17)	11	9 (53%)	5	7 (41%)	4 von 9 $\triangleq$ 44%
	44	38	15	23	11

Tabelle 29: Kombinierte Nutzung von „Anwendung in Konversationen“ mit anderen Memorierungsstrategien

Ein Grund für die prozentual häufigere Nennung der Strategie ‚Nutzung des Wortes in Konversationen‘ im letzten Studienjahr im Vergleich zu den ersten beiden Studienjahren könnte sein, dass ‚bedeutungsvolles Lernen‘ (*meaningful learning*) für Lernende mit einer fortgeschrittenen Sprachkompetenz einfacher zu bewerkstelligen ist – zum Beispiel aufgrund des höheren Sprachniveaus und/oder der durch einen Auslandsaufenthalt erworbenen Kompetenz, denn unabhängig von der Art des Auslandsaufenthaltes (Auslandsstudium, Lehrassistentz oder Betriebspraktikum) spielen insb. die mündlichen Fertigkeiten eine große Rolle. Die durch diese Notwendigkeit gewonnene Sicherheit im Sprechen kann ein Faktor sein, dieser Strategie auch nach der Rückkehr aus dem Zielsprachenland mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Auch wenn ‚Nutzung des Wortes in Konversationen‘ als einzelne Strategie häufiger genannt wurde, so überwiegen insgesamt in allen Jahrgängen die verschiedenen mechanischen Wiederholungsstrategien und damit die Memorierung anhand von wiederholter Enkodierung. Es überrascht, dass ungefähr die Hälfte (53%) der Studierenden im letzten Studienjahr immer noch an mechanischen Wiederholungsstrategien festhalten – fast genauso häufig wie Studierende aus dem ersten Studienjahr (49%). Allerdings werden die mechanischen Strategien auch von einer mit den Jahren steigenden Anzahl von Lernenden scheinbar in Kombination mit der aktiven Anwendung eingesetzt. Wortschatz muss beim Sprachenlernen ohnehin angewandt werden, aber nur ein Viertel der Befragten gab an, dies explizit in das eigene Wortschatzlernen einzubauen. Es ist denkbar, dass die explizite Beschäftigung mit Wortschatz im Sinne eines Auswendiglernens eher als Wortschatzlernen verstanden wird und die vielfältigen Situationen beim Sprachenlernen, in denen Wortschatz eine Rolle spielt, nicht direkt mit ‚Lernen‘ in Verbindung gebracht und dementsprechend selten(er) genannt werden. Betrachtet man die Nennungen zur Nutzung von u.a. authentischen Medien (siehe 7.2.1), zeigt sich, dass bzgl. der Memorierung sowohl mechanische Wiederholungsstrategien als auch Anwendungsstrategien genutzt werden.

7.1.5. Auffälligkeit 4: Kontrolle des eigenen Lernens; Grund: Lernprägung

Ein wesentlicher Teil selbstgesteuerten Lernens ist die Überprüfung des Lernerfolges, damit das Vorgehen effektiv an aktuelle Bedürfnisse angepasst und zum Erhalt der Motivation Erfolge vor Augen geführt werden können. Im institutionellen Fremdsprachenunterricht erfolgt eine solche Einschätzung i.d.R. durch Leistungsmessung und Feedback durch die Lehrperson, beim Selbstlernen muss dies von den Lernenden selbstständig durchgeführt werden (siehe 3.4.1).

Die Kontrolle des eignen Lernens stellt eine Form der internen Lernsteuerung dar und findet im Lernprozess nach dem Lernen/Memorieren statt (vgl. Schiefele & Pekrun 1996 Rahmenmodell des selbstgesteuerten Lernens in 4.2.3). Als Überprüfung des Lernerfolgs ist sie den metakognitiven Strategien zuzuordnen. Wie in 7.1.3 angesprochen, ist die Kontrolle des eigenen Lernens oft an die Notizentechnik gekoppelt (z.B. Notieren in Listen oder auf Karteikarten). Auf Metakognition und Aussagen, die hierzu in der vorliegenden Untersuchung gemacht wurden, wird ausführlicher in 7.4.1 eingegangen.

Tabelle 30 zeigt, wie viele der Befragten angaben, sich beim Wortschatzlernen auch selbst zu testen (Mehrfachnennungen möglich).

Vorgehensweise	Σ aller Lernender (n=87)	1. Jahr (n=35)	2. Jahr (n=35)	4. Jahr (n=17)
a) look-check	8 (9%)	2 (6%)	5 (14%)	1 (6%)
b) look-cover-check	10 (11%)	4 (11%)	5 (14%)	1 (6%)
c) look-cover-say	2 (2%)	2 (6%)	0	0
d) look-cover-say-write-check	3 (3%)	1 (3%)	1 (3%)	1 (6%)
e) look-cover-write-check	8 (9%)	6 (17%)	1 (3%)	1 (6%)
f) mit jemandem gemeinsam üben	6 (7%)	3 (9%)	2 (6%)	1 (6%)
g) digitale Vokabeltrainer nutzen	11 (13%)	3 (9%)	5 (14%)	3 (18%)
Insgesamt (ohne Mehrfachnennungen)	30 (34%)	14 (40%)	11 (31%)	5 (29%)

Tabelle 30: Vorgehensweisen beim Testen des Lernfortschritts

Es zeigt sich, dass für ein Drittel der Befragten das Selbsttesten eine Rolle beim Wortschatzlernen spielt und das weitgehend ungeachtet des Sprachniveaus, denn die Nennungen nehmen mit zunehmendem Studienjahr nur leicht ab (1. Jahr: 40%, 2. Jahr: 31%, 4. Jahr: 29%). Es ist außerdem erkennbar, dass das Selbsttesten fast ausschließlich mit der Abdecktechnik – sei es in analoger Form (siehe b-e) in Tabelle 30) oder mittels digitaler Vokabeltrainer – stattfindet. Das Prinzip der Abdecktechnik beruht auf wiederholten Übersetzungen und trainiert – je nachdem in welcher Variante es eingesetzt wird – außerdem die Rechtschreibung und die Aussprache, die allerdings weniger gut überprüfbar ist. Digitale Vokabeltrainer bieten oft eine Vertonung der Wörter an, können die Aussprache dieser aber i.d.R. nicht maschinell überprüfen. Hören und Aussprache wurden beim Testen jedoch kaum genannt. Es ist anzunehmen, dass der Lernfokus auf der Bedeutung liegt und die Aussprache für die meisten Lernenden zweitrangig ist bzw. nicht im Rahmen des wortformfokussierten Testens überprüft wird (siehe hierzu auch 7.2.1 zu authentischen Medien, die ebenfalls für eine Kontrolle genutzt werden können – hier in Bezug auf das Hör-/Sehverständnis).

Die Abdecktechnik fasst demnach Wörter als Lerngegenstand auf und obwohl von dieser Form des dekontextualisierten Lernens im Sinne eines kommunikativen Sprachunterrichts i.d.R. abgeraten wird, wird sie inzwischen insb. für das Anfängerstadium als eine schnelle und effiziente Möglichkeit des Lernens der Wortbedeutung gehandhabt (vgl. 3.5.2.2). In der vorliegenden Untersuchung waren die Nennungen diesbzgl. für Studierende im ersten Studienjahr zwar am höchsten, aber auch im letzten Studienjahr wird diese Form noch angewandt – insb. mittels digitaler Vokabeltrainer (siehe hierzu 7.2.5).

Look-check sowie ‚mit jemandem gemeinsam üben‘ können potenziell – je nachdem, wie sie durchgeführt werden – auch Kontext mitberücksichtigen. Beim Anschauen und Überlegen der Bedeutung bzw. Übersetzung (siehe a) in Tabelle 30), wurden neben Einzelwörtern und Listen auch fremdsprachliche Texte und Bücher genannt. Es ist daher davon auszugehen, dass das Testen hier nicht ausschließlich in Übersetzung geschieht, sondern auch eine Kontrolle des Textverständnisses beinhaltet. Bei Einzelwörtern bzw. Listen ist allerdings die Vorgehensweise des gedanklichen Überprüfens (*look-check*) aufgrund ihrer höheren Anfälligkeit zum Selbstbetrug schwierig als Testform einzustufen. Denn handelt es sich um das Anschauen von (übersetzten) Wortschatzlisten, so müssen Lernende schon sehr diszipliniert sein, nicht gleichzeitig auf die Übersetzung zu schauen. Es ist bei dieser Form daher fraglich, inwieweit es sich um eine tatsächliche Selbstkontrolle (im Sinn von Abruf des Wortwissens) oder ggf. nur um ein wiederholtes Enkodieren handelt (siehe auch 3.6.3.1 und 3.6.3.2).

Mögliche Gründe für die Häufigkeit der Nennung von sogenannten *look-cover-check*-Varianten sind, dass dieses Vorgehen aus der Schule bekannt ist, wo es zum Lernen der Orthografie in der Erstsprache genutzt und davon abgeleitet auch oft im Fremdsprachenunterricht empfohlen wird.

- [47.] „I: And how do you check yourself whether you remember them or not?
 B10: Um, I think, kind of the boring way of cover and learn, really. That is, I think, it's probably the most efficient way to do it, yeah.
 I: (Laughs) You do not look too convinced about that.
 B10: It's just, it just reminds me of when I was at school [...] but, yeah, it's probably..
 .. Um, I don't know, I find it better to talk to.. people.“ (B10, I1, 27-30)
- [48.] „It's because that's what we had to do in, um, at school like primary school we had to learn how to do spelling. They say you have to look cover, look-cover-write-check.“ (B11, I1, 64)

Des Weiteren stellt die Kontrolle durch Übersetzung ein einfaches Mittel dar sich selbst zu testen und ist in Form von dekontextualisierten Wortschatzlisten auch schnell umzusetzen. Obwohl es möglich ist, Beispielsätze oder Texte in Lückentexte zu verwandeln und sich so den jeweiligen Kontext zu Hilfe zu machen, ist es unwahrscheinlich, dass dieser Aufwand von Lernenden betrieben wird.

Vergleicht man die hier angeführten Test-Strategien mit den Untersuchungen zu Wortschatzlernstrategien von Haudeck (2008); Nied Curcio (2015) und Schmitt (1997) in 4.4.3, so wird deutlich, dass unabhängig von den verschiedenen Zielgruppen praktisch identische Formen zur Kontrolle des eigenen Lernens angewandt werden: ‚Wörter abdecken‘ (siehe b-e) in Tabelle 30), ‚sich von anderen abhören lassen‘ (entspricht f) in Tabelle 30) und ‚Wort angucken und Bedeutung überlegen‘ (entspricht a) in Tabelle 30).

Ein bewusst initiiertes Testen ist allerdings nicht die einzige Möglichkeit, den eigenen Lernerfolg zu überprüfen. Eine eher beiläufige Überprüfung als Form von *look-check* findet tendenziell bei jeder (produktiven und rezeptiven) Verwendung der Sprache statt, z.B. in Form des Textverständnisses oder der Frage, inwieweit man sich so ausdrücken konnte, wie intendiert (*noticing the gap*). Mit Hinblick auf die Angaben zur Nutzung authentischer Medien (siehe 7.2.1) ist daher denkbar, dass auch diese Form der Wissensüberprüfung stattfindet, aufgrund ihres beiläufigen Charakters aber nicht als Wortschatzlernen aufgefasst wird. Jedoch bietet eine solche Überprüfung im Vergleich zu einem strukturierten zeitversetzten Üben keine vergleichbare Möglichkeit, sich Fortschritte vor Augen zu führen und/oder Bereiche aufzuzeigen, die noch verbesserungswürdig sind.

7.1.6. Zusammenfassung

Bezüglich der Vorgehensweisen wurde deutlich, dass die Muttersprache beim Wortschatzlernen unabhängig vom Sprachniveau eine große Rolle spielt: sei es in der Semantisierung, im Notizenverhalten oder dem Testverhalten. Dies ist erstaunlich, da sich bei der Ressourcennutzung ein deutlicher Fokus auf authentische Medien und inzidentelles Lernen zeigt. Als Grund für diese Ungleichmäßigkeit kann die Mehrdeutigkeit des Begriffs Lernen angeführt werden. Anhand verschiedener Aussagen wurde deutlich, dass zwischen ‚learn‘ (lernen), ‚revise‘ (wiederholen), ‚study‘ (studieren/[sorgfältig] lernen), ‚memorize‘ (einprägen/pauken), ‚expose/immerse‘ (sich der Sprache aussetzen/eintauchen) oder ‚use‘ (anwenden) unterschieden wurde.

Die Auswertung zeigt auch, dass die Auszählung von Nennungen (auf der z.B. insb. quantitative Untersuchungen mittels Strategie-Fragebogen basieren) zwar interessante Tendenzen offenlegt, aber darüber hinaus das Geflecht an Faktoren beachtet werden muss, das Aufschluss darüber gibt *warum* und *wie* Strategien angewandt werden und wie sich das Verhalten u.U. auch ändert (siehe hierzu detailliert 7.5). Studierende merken selbst an, dass ein reines Auswendiglernen den Wortschatz i.d.R. nur kurzzeitig speichert. Dennoch spielt die darin enthaltene Wiederholung für viele Lernende eine wichtige Rolle im Lernprozess. Ausschlaggebend dafür sind sowohl externe (Lernumfeld, institutionelle Vorgaben) als auch interne Faktoren (z.B. Sprachniveau, Lernpräferenz und Lernprägung, [fehlendes] Wissen um alternative Strategien, Lernziel, Motivation, Zeit). So kann z.B. die relativ hohe Anzahl von Lernenden, die mechanische Memorierungsstrategien anwenden durch einen Einfluss aus dem schulischen Vorgehen erklärt werden. Diesbzgl. ist jedoch auch deutlich geworden, dass ein enger Zusammenhang zwischen Vorgehensweisen zu Semantisierung, Vernetzung und Reaktivierung besteht: eine Notizentechnik, die aus zweisprachigen Wortgleichungen besteht, wird häufiger auch für ein Selbsttesten mittels einer Form der Abdecktechnik genutzt. Ebenso geht der Nutzung von digitalen Vokabeltrainern (Karteikartenformat) oft eine Nutzung eines bilingualen Online-Wörterbuchs voraus.

Das Lernen auf die Prüfungsanforderungen auszurichten ist für fortgeschrittene Lernende im universitären Rahmen zwar schwieriger als für Anfänger oder im schulischen Umfeld, da kein Lernwortschatz vorgegeben werden kann, dennoch ist eine Beeinflussung auch hier denkbar, die dazu führen kann, „dass weniger effiziente Lernstrategien auf Kosten elaborierter und damit nachhaltig wirkender Strategien gewählt werden, weil die erfolgreiche Absolvierung eines Tests oder einer Prüfung das vornehmliche Ziel ist“ (Haudeck 2008: 35). In der vorliegenden Untersuchung ist jedoch anzunehmen, dass der Fokus auf mechanischen Strategien weniger aufgrund der Prüfungsformate gewählt wird, sondern weil diese eine einfache und schnelle Möglichkeit zur Überprüfung des eigenen Wissensstandes darstellen.

Außerdem ist deutlich geworden, dass Strategien kombiniert werden – z.B. die mechanischen Strategien mit der Anwendung des Wortschatzes. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass mit zunehmender Kompetenz die Anwendung des Auswendiglernens sinnvoll ergänzt.

7.2. Nutzung digitaler und nicht-digitaler Ressourcen

Bei der Analyse der verwendeten Ressourcen wurden die Aussagen in Anlehnung an Würffel (2010) und Mitschian (2004) in die Kategorien authentische, adaptierte und methodisierte Medien bzw. Werkzeuge eingeteilt. Eine Einteilung in online versus offline wurde nicht vorgenommen. Aufgrund der Häufigkeit der Nennungen wurde außerdem die Kategorie Kursmaterial als weitere eigenständige Ressource zum Wortschatzlernen hinzugefügt. Das hier angesprochene Kursmaterial ist von den

belegten Modulen abhängig und kann somit nicht einer bestimmten Art von Medium zugeteilt werden. Daher wird diese Ressource nicht in das von Würffel (2010) vorgeschlagene Format eingegliedert und stattdessen separat besprochen. Das Gleiche trifft auf die Nutzung von Smartphones zu, auch sie werden separat angesprochen, da es sich hier – abhängig von der Nutzung – sowohl um ein Medium als auch ein Werkzeug handeln kann.

Überblick und Auffälligkeiten

Bezüglich der Verteilung der genannten Ressourcen werden die authentischen Medien mit Nennungen durch 39 Einzelpersonen (n=87) am meisten benutzt. An zweiter Stelle stehen die adaptiven Medien (16 Personen), gefolgt von Kursmaterial (13 Personen). Adaptierte Werkzeuge wurden nicht genannt. Die Nutzung von Korpusdaten-Anfragen zum Sprachenlernen wäre hier zwar theoretisch denkbar, setzt aber wahrscheinlich eine intensivere linguistische Beschäftigung voraus als dies beim regulären Sprachunterricht der Fall ist. Lernplattformen wurden ebenfalls nicht genannt, was auch nicht zu erwarten war, da die nicht-angeleitete Nutzung dieser als adaptiertes Werkzeug für Foren- oder Chatbeiträge für das Wortschatzlernen sehr unwahrscheinlich ist. Insgesamt ist zu beobachten, dass die Nutzung von Werkzeugen weit hinter der Nutzung von bereits mit Inhalt gefüllten Medien liegt (siehe Abbildung 11).

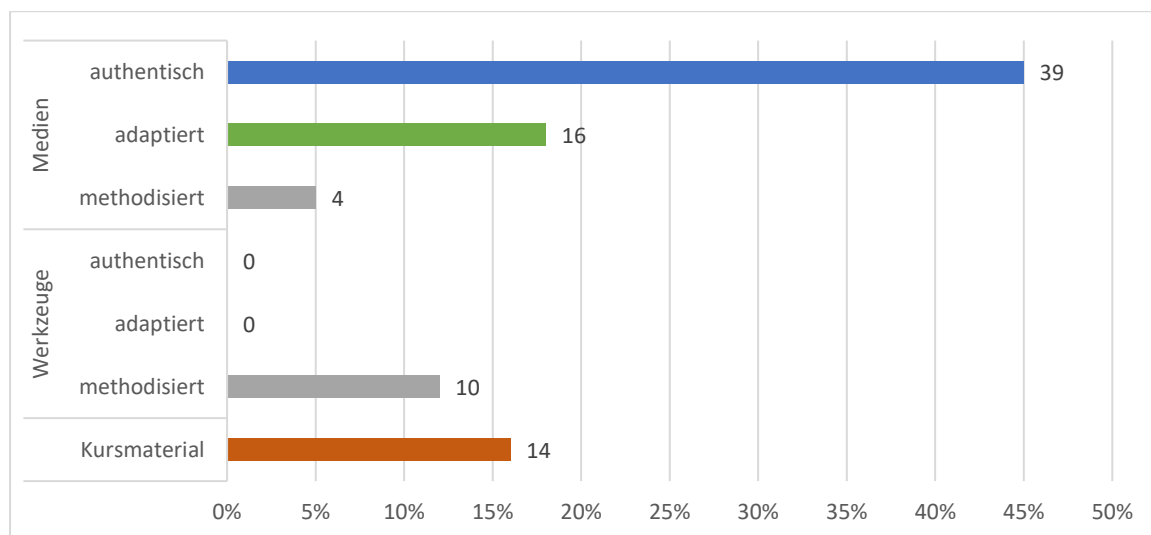


Abbildung 11: Überblick der Nennungen zu den benutzten Ressourcen

Im Folgenden werden jeweils zu Medien, Werkzeugen und Kursmaterial genauere Angaben gemacht sowie am Schluss kurz auf die Nutzung und Rolle von Smartphones eingegangen.

7.2.1. Authentische Medien

Bei den authentischen Medien ist eine deutliche Präferenz für das Lesen zu erkennen. Insgesamt nannten 35 Personen Lese-Medien, bestehend aus Zeitungen (12 Personen), Büchern (13 Personen) oder allgemeinen Texten²¹⁹ (20 Personen). Unter Zeitungen wurden Ressourcen wie *Die Zeit*, *Die Süddeutsche Zeitung*, *Die Welt*, *Tagesschau* und *Deutsche Welle* genannt, auf die fast ausschließlich online zugegriffen wurde. Nur eine Person gab an nicht-digitale Quellen zu bevorzugen ([49.]), eine weitere nutzte sowohl die Papier- als auch die Onlinevariante ([50.]). Die Offline-Nutzung sticht hervor, da

²¹⁹ Unter „Texte“ wurden nicht weiter ausgeführte Nennungen von Texten als Quelle zum Wortschatzlernen zusammengefasst. Genau identifizierte Ressourcen wurden gesondert gelistet.

anzunehmen war, dass digitale Ressourcen nicht nur wegen des einfachen (und i.d.R. kostenlosen) Zugriffs, sondern auch der schnelleren Nachschlagemöglichkeiten bei Verständnisfragen präferiert werden.

[49.] „I don't really like using the internet, I prefer the traditional way. Reading articles and newspapers while looking at all the unknown words is for me the best way to study vocabulary.“ (A05, FB)

[50.] „I also read die Zeit online and sometimes I pick it up in the library.“ (B05, LTB1)

Bei den Büchern wurde von vier Personen *Harry Potter* genannt, drei Personen gaben an, es als Buch gelesen zu haben, eine Person nutzte das Hörbuch auf dem iPod unterwegs. Interessant war auch, dass *Wikipedia* als Quelle zum Wortschatzlernen genannt wurde (1 Person) sowie *Twitter* und *Facebook* (1 Person). Letztere wurden z.B. genutzt, um Artikel oder Posts in der Zielsprache – sei es von Freunden oder Übersetzungsfirmen oder Angeboten der *Deutschen Welle* zu konsumieren, wie zum Beispiel das Wort des Tages, um Wortschatz zu entdecken und zu lernen. An diesem Beispiel wird erneut deutlich, dass Lernende offensichtlich zwischen verschiedenen Abstufungen bezüglich ‚Lernen‘ unterscheiden und diese Art der Nutzung von der Lernerin ([51.]) zunächst gar nicht dazu gezählt wird (siehe auch 7.4):

[51.] „I thought of another way actually that I do, I mean, I don't even notice that I, how I learn German. On Twitter I follow lots of translators and translation companies and lots of, there's lots of Twitter accounts where there's like a German word of the day or sentence of the day and they put it, they put a word into a sentence for you and just when I'm scrolling through that I look that way and I don't even notice I'm doing it, yeah. [...] So, yeah, I just completely forgot because I don't think I'm learning German while I'm just looking at it. [...] Yeah, and, again, just sort of with Facebook I've got a lot of people on that I met while in Germany and sometimes if they write something and I don't know a word I think: Ah, I've got to look up what that means and do.“ (B10, I1, 98-104)

Den zweiten Platz nimmt mit zehn Nennungen das Hör-/Sehverstehen ein. Sieben Personen geben an Fernsehen bzw. Videos auf Deutsch zu sehen – z.B. Nachrichten, *ZDF Mediathek* oder Fernsehsendungen wie *Berlin, Berlin*. Vier Personen sagten außerdem, dass sie Filme/DVDs mit Untertiteln zum Wortschatzlernen nutzen. Beim Hörverstehen, das sechs Personen als Quelle angaben, wurden Radio/Podcasts (4 Personen), deutsche Musik (2 Personen) und Audio-Bücher (1 Person) genannt.

Wie in 5.4.1 angesprochen, eignen sich authentische Medien in erster Linie für eine Unterstützung des rezeptiven Wortschatzlernens und werden laut Forschungsergebnissen auch vorwiegend für rezeptive Sprachlernaktivitäten genutzt (Ekşî & Aydin 2013: 204; vgl. auch Lai 2017: 50; Lai et al. 2018: 116). In der vorliegenden Untersuchung ist die Nutzung authentischer Medien ausschließlich auf einen rezeptiven Umgang mit Wortschatz beschränkt. Die Tatsache, dass authentische Medien von fast der Hälfte der Befragten zum Wortschatzlernen genutzt werden, unterstreicht die Bedeutung, die inzidentellem Wortschatzlernen von der Fremdsprachenforschung beigemessen wird (vgl. 3.5.2.1) und die offensichtlich auch von den Befragten als nützlich erkannt wird. Offen bleibt, ob im Hinblick auf die Tatsache, dass nur eine kleine Menge von Wörtern beim Lesen erworben wird (Hulstijn et al. 1996: 328), der Anteil der Nutzung authentischer Medien nicht noch größer sein sollte.

Auffällig ist weiterhin, dass mehr als doppelt so viele Medien für das Wortschatzlernen durch Lesen genannt werden wie durch Hören und/oder Sehen. Obwohl die Forschung zwischen Hören und Lesen in der Bedeutung für das Wortschatzlernen nicht unterscheidet (vgl. Tschirner 2010: 242) und in anderen Studien die Nutzung von *YouTube*, Filmen und Audioclips/Liedern eine breite Nutzung erfährt (Lai et al. 2018: 119-124), werden auditive oder audiovisuelle Medien in der vorliegenden Untersuchung nur selten genannt. Die geringe Anzahl derer, die deutsche Musik nennt, ist überraschend, handelt es sich bei der Befragung doch um Ressourcen, die im Selbststudium und/oder in der Freizeit genutzt werden – eine stärkere Ausprägung für individuelle Präferenzen wäre daher zu erwarten gewesen. Ein Grund dafür könnte sein, dass Studierende aufgrund der anspruchsvolleren Dekodierung von gesprochener versus geschriebener Sprache abgeschreckt sind und/oder das selbstständige, außerunterrichtliche Lernen getrennt von einer unterhaltungsorientierten Nutzung der Fremdsprache sehen (siehe 7.4). Das kann dazu führen, dass bestimmte Ressourcen nicht genannt werden – z.B. weil Film eher als Freizeitvergnügen gesehen wird als das Lesen von Nachrichten (vgl. hier auch die Unterscheidung von Lai et al. 2018 bzgl. einer Nutzung zum Informieren und Unterhalten versus einer instruktionsorientierten Nutzung; siehe 5.3). Die an der Untersuchung beteiligten Studierenden waren z.B. in ihren Sprachkursen intensiv mit Texten aus Zeitungen konfrontiert, sowohl für Übersetzungsübungen als auch für die allgemeine Spracharbeit. Es ist daher anzunehmen, dass sie Texten eine höhere Nützlichkeit für prüfungsrelevante Aufgaben entnehmen konnten als auditiven oder audiovisuellen Medien, die in der benoteten Leistungsmessung nahezu keine Rolle spielten.

In Bezug auf eine eher freizeitorientierte Nutzung der Fremdsprache überrascht auch, dass (digitale) Spiele – z.B. (kooperative) Computerspiele, Kreuzworträtsel etc. – nicht genannt wurden. Hier ist anzunehmen, dass dies an fehlenden individuellen Präferenzen für Spiele allgemein liegen könnte, aber auch durch einen Mangel an ansprechenden authentischen (digitalen) Spielen in (ausschließlich) deutscher Sprache bedingt sein kann. Im Vergleich zu Printmedien oder audio-visuellen Medien bieten Spiele jedoch auch die Möglichkeit, vereinzelt produktiven Wortschatz zu trainieren, z.B. wenn online mit anderen Spielern kommuniziert werden muss – sei es innerhalb des Spiels oder über das Spiel.

7.2.2. Adaptierte Medien – Wörterbuchnutzung je nach Komfort, Ausführlichkeit und Verlässlichkeit

Die unter adaptierten Medien genannten Ressourcen wurden in vier Gruppen eingeteilt: Wörterbücher, Lernwortschatz-Sammlungen und digitales Übungsmaterial. Lagen bei den authentischen Medien die digitalen Ressourcen noch eindeutig vorn, so halten sich digitale und nicht-digitale Ressourcen bei den adaptierten Medien die Waage. Bei der Wörterbuchnutzung ist erkennbar, dass sich mit zunehmendem Sprachniveau – und vielleicht auch einem verbesserten Einschätzungsvermögen in Bezug auf die eigenen Lernbedürfnisse – die Ressourcenwahl verändert: *Google translate* wird im letzten Studienjahr nicht mehr erwähnt, dafür steigt die Nutzung von monolingualen Wörterbüchern an (siehe Abbildung 12).

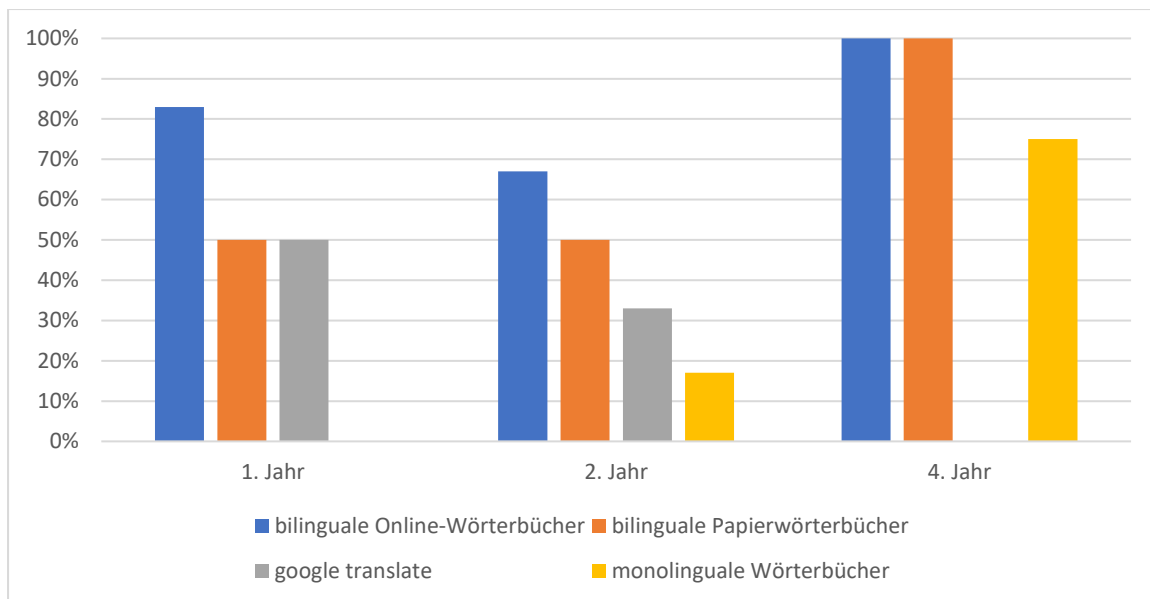


Abbildung 12: Überblick über die Wörterbuchnutzung

Bei den Nennungen zu bilingualen Wörterbüchern wurden von 13 Personen digitale Wörterbücher und von 10 Personen Papier-Wörterbücher als Ressource genannt. Von den 10 Personen nutzten allerdings auch sieben zusätzliche digitale Nachschlagewerke, fünf von ihnen auch mehr als ein digitales Wörterbuch. Fünf Personen nutzten ausschließlich digitale Nachschlagewerke. Mögliche Erklärungen für die unterschiedliche Nutzung sind individuell unterschiedlich und recht komplex. Sie werden hier mit Komfort, Ausführlichkeit und Verlässlichkeit zusammengefasst.

Komfort

Schnelligkeit und einfache Nutzung stellen einen wichtigen Faktor für die Präferenz von digitalen oder Online-Wörterbüchern dar (vgl. auch Nied Curcio 2015: 449).

[52.] „I find it so, it saves literally so much time. [...] I think I have left all my paper dictionaries at home. I haven't used them for like, since I've got this laptop possibility, I haven't used them in years.“ (B14, I2, 50)

Allerdings wird dennoch die Nutzung von Online- versus Papiervariante in Bezug auf eventuelle Ablenkung und Zeitverschwendung angemerkt.

[53.] „I do tend to prefer to use the online ones but I suppose the paper one will help me get away from the internet and wasting time.“ (B02, I2, 118)

Der Zeitfaktor scheint jedoch nicht bedingungslos maßgebend zu sein. So kann die Online-Nutzung auch an situative Bedingungen geknüpft sein:

[54.] „Online mostly. Well, it depends, if I'm reading something online I'll look it up online [...]. If I'm reading something like in paper and I haven't got my computer on then I'll look it up in a paper dictionary.“ (B11, I1, 16)

[55.] „Either in a dictionary or if I'm short for time dict.cc is good.“ (B10, I1, 112)

Andere Gründe sind eher praktischer Natur und liegen in der Handhabbarkeit oder Verfügbarkeit von verschiedenen Wörterbüchern. Bei [56.] in Bezug auf monolinguale Wörterbücher, bei [57.] in Bezug auf Papierwörterbücher im Allgemeinen.

[56.] „I’d probably say I use the monolingual dictionary more, I don’t really [...] I don’t really know why that is. (laughs) Maybe because it’s smaller than my bilingual [...] my bilingual one weighs about two stone.“ (B10, I2, 82)

[57.] „I’ve not got one [irgendein Wörterbuch, Anm. SK] so I tend not to, but if they are available then I probably would.“ (B01, I1, 20)

Ausführlichkeit

Sowohl digitale Wörterbücher als auch Papierwörterbücher werden positiv bezüglich des Umfangs und der Ausführlichkeit bewertet. Es ist anzunehmen, dass bei der Einschätzung die Verfügbarkeit von und das Wissen um adäquate Ressourcen eine Rolle spielt. So zeigt sich bei [58.], dass zwar das bisher genutzte Wörterbuch nicht mehr den aktuellen Ansprüchen gerecht wird, aber statt ein neues ‚akademisches‘ Wörterbuch zu beschaffen, werden Wörter im Internet nachgeschlagen. Bei [59.] und [60.] zeigt sich, dass je nachdem, welche Ressourcen bekannt sind und miteinander verglichen werden, die Lernenden zu unterschiedlichen Einschätzungen von Papier- und Online-Wörterbüchern kommen.

[58.] „I haven’t got the proper, I haven’t got a new academic dictionary. I’ve been using the same dictionary I had for year 11 and year 12 and year 13. And it’s not, I generally don’t seem to tend to find the word I’m looking for, so yeah, I use my phone most of the time.“ (B02, I1, 84)

[59.] „so it [Online-Wörterbuch] is a bit more detailed than a dictionary because obviously you can’t fit that much into a dictionary [...] without it being huge.“ (B01, I1, 24)

[60.] „It’s useful because the dictionary [Collins Papierwörterbuch] also explains the context of the words instead of just giving you the translation.“ (B43, LTB4)

Verlässlichkeit

Die Einschätzung bzgl. der Ausführlichkeit eines Wörterbuches beeinflusst auch die Angaben zur Verlässlichkeit. Dabei ist zu beobachten, dass Ressourcen vorrangig nach dem jeweiligen Lernziel eingeschätzt werden. Besteht das Lernziel z.B. in einer ausführlicheren grammatischen Zusatzinformation eines Wortes, so kann u.U. recht schnell erkannt werden, ob eine Ressource den eigenen Lernbedürfnissen angemessen ist oder nicht.

[61.] „I do kind of trust dict.cc but not as much as I trust the dictionary (laughs). So I just feel when I got the dictionary I know that it’s giving me the right words and then the right kind of, um, I don’t know, if it’s not like a preposition or else, because, you know, you can’t always get that from the [...], if you just look up a word it doesn’t tell you if it’s, I don’t know, separable or transitive or anything like that.“ (B06, I1, 30)

Wenn das Ziel nur in der Bedeutungsebene besteht, sind sicher andere Ressourcen gleichwertig geeignet (solange das Wort enthalten ist), ebenso wenn Lernenden bereits eine Idee haben und im Wörterbucheintrag nur eine Bestätigung suchen:

[62.] „Mostly [dict.cc, Anm. SK], but then sometimes if I look it up and I don’t get a response that I like, I’ll look it up elsewhere. So I might look it up on LEO.“ (B11, I2, 52)

Die Aussagen zu Ausführlichkeit und Verlässlichkeit zeigen, dass die Wörterbuchnutzung nicht kritiklos

erfolgt und mit eigenen Hypothesen abgeglichen wird ([61.] und [62.]). Bei [58.] bestätigen sich jedoch mangelnde Kenntnisse über Wörterbücher bzw. Unsicherheit bezüglich geeigneter Ressourcen, die auch Nied Curcio als Problem anspricht (2015: 450). Der Lerner ist sich bewusst, dass die bisherige benutzte Ressource den aktuellen Anforderungen nicht mehr gerecht wird, sucht aber nicht nach einer anderen Papier-Alternative, sondern weicht stattdessen auf das Smartphone aus, um Wörter nachzuschlagen (hier mittels *Google translate* oder *WordReference*). Der Grund für die ausbleibende Suche nach einem geeigneteren Wörterbuch muss jedoch nicht nur in einer mangelnden Kenntnis liegen, sondern kann auch durch eine fehlende Motivation oder Notwendigkeit, sprachwissenschaftliches Verständnis oder damit verbundene Kosten begründet sein. Ebenso sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass die Wahl oder Nicht-Wahl eines bestimmten Wörterbuches nicht mit einer Wertung verbunden werden kann. Solange der aktuelle Bedarf durch die Ressource korrekt gedeckt wird, kann diese nicht als schlecht bezeichnet werden, auch wenn sie aufgrund ihres Aufbaus kaum eine tiefere Beschäftigung mit Wortschatz fördern kann, die im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Studiums angemessen wäre. Bei [59.] und [60.] könnte die von Nied Curcio angesprochene Orientierungslosigkeit ein Grund sein, warum bestimmte Wörterbücher besser als andere eingeschätzt werden. Dies hängt natürlich immer noch von der Qualität der jeweiligen genutzten Ressourcen ab, aber es ist auch denkbar, dass in den gewählten Ressourcen weitere hilfreiche Informationen existieren, aber aufgrund der Darstellung nicht bzw. nicht einfach zu finden sind, da sie sich hinter zusätzlichen Klicks oder Seiten ‚verstecken‘. Das zeigt sich z.B. bei [61.], denn in *dict.cc* wird die Transitivität angegeben, ebenso sind Informationen zur Trennbarkeit von Verben enthalten, diese sind jedoch aufgrund des Aufbaus des Wörterbuchs nicht einfach zu finden. Wie in 5.2 besprochen, ist die Nutzerfreundlichkeit einer Ressource entscheidend für die wahrgenommene Nützlichkeit und kann die Art und Weise, wie die Ressource genutzt wird, maßgeblich beeinflussen (z.B. ob zusätzliche linguistische Informationen wahrgenommen werden).

Bei den Online-Wörterbüchern wurden am häufigsten *dict.cc* genannt (8 Personen), gefolgt von *LEO* (6 Personen) und *BEOLingus* (5 Personen). Drei Personen nannten außerdem *WordReference* sowie 1 Person *Pons*. Die Wörterbücher ähneln sich weitestgehend im Angebot von linguistischen Informationen, unterscheiden sich aber teilweise stark in der Art der Präsentation dieser (siehe ausführlicher 5.4.2). Zwei der drei Personen, die *WordReference* erwähnten, waren Studierende im ersten Jahr, aber auch eine Studentin im letzten (vierten) Studienjahr gab an, *WordReference* gelegentlich zu nutzen, allerdings eher aus Bequemlichkeit als aus Überzeugung:

[63.] „Um.. yeah, probably this one [BEOLingus, Anm. SK] in terms of German to English. Sometimes I will use WordReference [...]. Because, um, I use WordReference predominantly for Italian, so if I have it open, I'll use it for German, but, you know, usually it's just this one.“ (B14, I2, 32)

Zwei Studierende im letzten Studienjahr gaben außerdem noch an, auch das Kontextwörterbuch *Linguee* zu nutzen. Dieses bietet als reines Wörterbuch Informationen zu Transitivität und Aussprache und liefert im Korpora-Teil zweisprachige Kontext-Beispiele aus dem Internet, in denen der Suchbegriff übersetzt wurde. Eine Qualitätssicherung wird vom Anbieter nicht durchgeführt, aber sofern die Übersetzungen kritisch betrachtet werden, können die Einträge durchaus hilfreich bzgl. kontextueller Unterschiede in der Übersetzung sein bzw. – wie die Lernerin angibt – auch für das Erinnern genutzt werden.

[64.] „I think I mentioned in the last vocab diary I liked Linguee, the website, because you can see the word being used in a certain context and it makes it easier to remember.“ (B10, I2, 16)

Maschinelle Übersetzungen durch *Google translate*, wurden von fünf Personen genannt, drei davon stammen aus dem ersten Studienjahr, zwei aus dem zweiten. *Google translate* wurde zu den adaptierten Medien gezählt, da es trotz seines Werkzeugcharakters mehr Ähnlichkeiten mit einem Wörterbuch hat. Es handelt sich hier um eine systembasierte maschinelle Übersetzung, die ähnlich wie das Kontextwörterbuch *Linguee* für die gesuchten Wörter oder Sätze bereits im Internet vorhandene Übersetzungen nach statistischer Wahrscheinlichkeit vorschlägt, diese allerdings weder in einen Kontext einbettet noch Quellen/Webseiten dafür angibt, dafür aber in seiner Handhabung flexibler ist, da per Mausklick für Wörter oder Textteile auch alternative Übersetzungen ausgewählt werden können, sofern diese vorhanden sind.

Nur vier Personen gaben an, monolinguale Wörterbücher zu benutzen – eine davon war den Umgang damit bereits aus der Heimatuniversität gewohnt. Es überraschte bei den Zahlen nicht, dass drei der vier Personen aus dem letzten Studienjahr stammen und keiner aus dem ersten, da für das Verstehen der deutschen Beschreibungen ein gewisses Sprachniveau nötig ist. Allerdings wird der Nutzen monolingualer Wörterbücher durchaus wahrgenommen, wie die folgende Aussage einer Studentin aus dem zweiten Studienjahr zeigt:

[65.] „i have also recently started using the Duden to look up german words and work out the german definition first, which I think is really helpful.“ (B40, LTB2)

Als weitere adaptierte Medien wurden von vier Personen Ressourcen angegeben, die Lernwortschatz auflisten. Als Papiervariante wurde *Collins easy learning German verbs* genannt, eine alphabetische Auflistung von 200 deutschen Verben und ihren Konjugationstabellen. Es handelt sich dabei also eigentlich nicht um eine Wortschatzlernressource, einzig die Angaben zu Präpositionalverben und Infinitiven mit *zu* könnte man zu den grammatischen Informationen beim Wortschatzlernen zählen. Bei der Online-Ressource *Vocabulix* handelt es sich ebenso um eine alphabetische Auflistung von Konjugationstabellen für 121 Verben – eine Übersetzung kann über das Wörterbuch nachgeschlagen werden, ist aber nicht in der Auflistung enthalten. Eine weitere Person nannte ein Grammatikbuch, das Funktionsverbgefüge auflistet. Die Ressource *Digital Dialects* (1 Nennung) listet thematisch gruppierte Vokabeln und vereinzelte Phrasen in Übersetzung (Deutsch-Englisch) auf und bietet Flash-basierte Zuordnungsspiele zum Testen an. Allerdings handelt es sich hier um einen sehr eingeschränkten Wortschatz – pro Thema gibt es um die 15-20 Wörter, die allesamt erste Lernwörter auf dem untersten A1-Niveau darstellen (die Studienanfänger im Rahmen der Untersuchung sollten über ein A2/B1-Niveau verfügen). Dementsprechend bleiben nur zwei Personen, die Ressourcen nannten, die für die untersuchte Zielgruppe als Vokabelsammlung bzw. Lernwortschatz geeignet sind: *Wort für Wort – Advanced German Vocabulary* – eine thematische Sammlung von Wörtern und vereinzelten Phrasen von Hodder Education (1 Person); sowie *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache* von Hueber als pdf-Download (1 Person). Auf die letztere Ressource wurde der betreffende Student jedoch erst am Ende des Studienjahres durch eine Info-Mail der Autorin aufmerksam und hatte sich zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht ausführlicher mit der Ressource beschäftigen können. Damit fallen die Lernwortschatzressourcen also kaum ins Gewicht.

Digitales Übungsmaterial wurde von vier Personen genannt, drei davon gaben hier die Übungsangebote der *Deutschen Welle* als Quelle an. Welche davon genau benutzt wurden, war aus den Daten allerdings nicht festzustellen.

Die Tatsache, dass unter den adaptierten Medien Wörterbücher – und hier insb. zweisprachige Wörterbücher – die wichtigste Ressource darstellen, deckt sich mit Ergebnissen von Nied Curcio (2015) und Schmitt (1997) (vgl. 4.4.3.1). Ein damit einhergehendes Problem besteht jedoch – je nach Aufbau des Wörterbuchs – in einer suggestiven 1:1 Entsprechung von L1 und L2. Diesem Problem wird versucht mit Kontext-Beispielen entgegen zu wirken, einsprachige Wörterbücher haben hier jedoch das Potenzial auf Wortbildung und Derivation als zusätzliche Lernhilfen hinzuweisen (vgl. Scholfield 1997: 280ff.) und somit die Bildung und Nutzung von Assoziationen bei der Memorierung gemäß dem Aufbau des mentalen Lexikons zu nutzen und zu unterstützen. Wie in 3.6 erläutert, können Assoziationen mit dem neuen Wort sowie eine elaborative Verarbeitung die Verweildauer im Gedächtnis positiv unterstützen. Somit ist anzunehmen, dass Zusatzinformationen, die in der Semantisierungsphase aufgenommen werden, für eine spätere Festigung bzw. einen Abruf des Wortschatzes genutzt werden können. Voraussetzung dafür ist jedoch ein Wörterbuch, das solch eine weitere tiefgründige Beschäftigung durch leicht auffindbare Zusatzinformationen ermöglicht.

Die Nutzung eines bestimmten Wörterbuchs sagt jedoch nichts darüber aus, ob und, wenn ja, inwieweit Zusatzinformationen für eine aktive Wortschatzarbeit aufgenommen werden oder ob die Wörterbuchnutzung eher mit dem aktuellen Lernziel, z.B. der Notwendigkeit einen Text zu verstehen, zusammenhängt. Die o.a. Kriterien des Komforts, der Ausführlichkeit und der Verlässlichkeit unterstützen zum einen die Vermutung, dass das aktuelle Lernziel eine Auswirkung auf die Wörterbuchnutzung haben kann. Sie können aber auch auf die von Nied Curcio (2015) angemerkten Problemen einer nicht ausreichenden Wörterbuchnutzungscompetenz zurückgeführt werden, die dazu führen kann, dass nicht geeignete Ressourcen durch die nächstbeste bekannte Alternative ersetzt werden, ohne dass Zeit für die Recherche geeigneter Ressourcen verwendet wird. Die Angaben aus dem Fragebogen bzgl. der Nutzung digitaler Ressourcen und wie sicher sich die Studierenden dabei fühlen, stützen die Möglichkeit einer solchen Orientierungslosigkeit: digitale Ressourcen für Bildungszwecke wurden in beiden Fällen niedriger bewertet als die private Nutzung.

Ein möglicher Grund für die geringe Nutzung von monolingualen Wörterbüchern kann das individuelle Sprachniveau sein. Ist dies zu gering, um die Erklärungen in der Fremdsprache zu verstehen, kann dies zu Frustration und dem Abbruch der Nutzung führen. Als eine weitere Erklärung für die Überzahl an bilingualen Wörterbüchern ist allerdings auch der Umgang mit Fremdsprachen in Großbritannien denkbar: Übersetzungen spielen in den britischen Lehrplänen immer noch eine große Rolle. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Sprache auch in Übersetzung gelehrt und gelernt wird, was die Nutzung von bilingualen Wörterbüchern begünstigt bzw. erfordert. Interessant ist diesbzgl. jedoch, dass bei den digitalen Wörterbüchern keine Pop-up-Wörterbücher genannt wurden, die es ermöglichen, sich direkt beim Online-Lesen die ausgewählten Übersetzungen anzeigen zu lassen (siehe 5.4.2). Es ist denkbar, dass diese Ressourcen zum einen nicht bekannt sind, zum anderen aber auch die Angebote hierfür begrenzt sind. Da aber bezüglich der Nutzung von authentischen Medien mehrere Versuchspersonen angaben, deutsche Zeitungen online zu lesen, könnte dies eine Möglichkeit darstellen, sich auch anspruchsvolleren Texten auszusetzen, ohne den Lesefluss übermäßig zu behindern.

Mit Hinblick auf eine oft genannte Schwierigkeit zu entscheiden, welcher Wortschatz lernenswert ist, verwundert es, dass Ressourcen wie Frequenzwörterbücher bzw. Angaben zur Wortfrequenz in

Wörterbüchern nicht genannt wurden. Auch hier könnte der Grund in einer Unwissenheit über die enthaltenen Informationen in diesen Ressourcen liegen, eine andere Erklärung ist die von Lai et al. (2018) gewählte Klassifikation von Wörterbüchern und Übersetzungssoftware als Hilfstechnologien, die eher spontan und flüchtig genutzt werden, statt für eine intensive Auseinandersetzung mit Wortschatz. Die Tatsache, dass neben dem Nachschlagen in Wörterbüchern kaum andere adaptierte Medien zur Wortschatzerweiterung eingesetzt werden, deutet darauf hin, dass Wörter hauptsächlich aus dem unmittelbar verfügbaren Material entnommen werden (siehe 7.2.6). Im ersten Lerntagebuch hatten drei Versuchsteilnehmende nach weiteren Materialien gefragt und die Autorin hat daraufhin auf die Bücher *Grund- und Aufbauwortschatz: Deutsch als Fremdsprache nach Themen* (Tschirner 2008), *Wörter zur Wahl* (Fehrenbach & Schüßler 2007) und *Da fehlen mir die Worte* (Strank 2010) inklusive deren Standort in der Bibliothek hingewiesen. In späteren Lerntagebüchern oder Interviews wurden diese Ressourcen jedoch nicht wieder genannt.

7.2.3. Methodisierte Medien

Unter methodisierten Medien wurden Nennungen zusammengefasst, die sich auf vorgefertigte Karteikarten beziehen. Bei den ausschließlich genannten Online-Ressourcen ist allerdings nicht nachvollziehbar, ob bei den Überprüfungen der Antworten ein strukturiertes zeitversetztes Training im Sinne einer Lernkartei nach Leitner (2011: 65) für langfristiges Memorieren angewandt wird oder nicht (siehe 3.6.3.2). Reagiert das Medium nicht adaptiv auf die Eingaben der Lernenden, stellt ein solches Programm eigentlich nur eine digitale Variante von Karteikarten dar, die weder in irgendeiner Form sortiert (zum Beispiel thematisch), noch nach Bekanntheitsgrad geordnet werden. Je nachdem, welche Informationen für die jeweiligen Wörter präsentiert werden, beschränkt sich der Mehrwert u.U. auf einen rein technisch-funktionalen Komfort, keine losen Papierkarten mit sich herumtragen zu müssen. Der didaktische Mehrwert kann aber sogar hinter den von Wortschatzlisten fallen, wenn Wörter komplett zusammenhangslos und ohne wichtige grammatische Angaben wie Genus, Plural, Transitivität etc. abgefragt werden.

Drei Personen nannten die folgenden Ressourcen (pro Person eine Ressource, eine aus jedem Studienjahr), alle sind kostenfrei zugänglich: Bei *Vocabulary Training Exercises* handelt es sich um eine privat erstellte Webseite und Vokabelsammlung, bei *German FlashCards Free* (rfx labs – inzwischen nicht mehr verfügbar) um eine nicht-veränderbare Sammlung von Karteikarten als Android-App. *Flashcardexchange* (jetzt: *Cram*) bietet nutzergenerierte Flashcards an, auf die zugegriffen werden kann. Es können auch eigene Sammlungen angelegt und geteilt werden, die Person gab aber an, bei dieser Ressource die fremderstellten Vokabelsammlungen zu nutzen. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei universitären Kursen selbst auf diesem Niveau um sehr spezifische Themen handelt (in den sprachpraktischen Kursen wurden keine Lehrbücher, sondern von der Lehrkraft selbst zusammengestellte adaptierte Texte aus dem aktuellen Zeitgeschehen verwendet), ist es sehr unwahrscheinlich, dass online ein für die Kurse relevanter Wortschatz bereits vorgefertigt zu finden ist. Am hilfreichsten könnte ein Auffrischen bzw. Erweitern von allgemeinem Wortschatz am ehesten noch bei der Landeskunde-Vorlesung sein, die thematisch an Grund-/Aufbauwortschatzthemen orientiert war. Daher ist anzunehmen, dass diese Lernenden ggf. Wortschatzlücken auffüllen und/oder sich über kursunabhängigen Wortschatz hinaus informieren wollten, z.B. um sich innerhalb bestimmter Themen besser ausdrücken zu können oder allgemein hilfreichen Wortschatz sowie Redemittel zu suchen. Dies unterstreicht das Bemühen, selbst nach geeigneten Ressourcen zu suchen. Wie die Aussagen der Lernenden zu den genutzten Ressourcen zeigen, wurden diese jedoch entweder nicht lang genutzt und/oder durch bessere Alternativen ersetzt. Die Studentin im letzten Studienjahr nannte *Flashcardexchange*

zum Beispiel nur in LTB1 und LTB2, nutzte aber auch damals bereits parallel *dict.cc* (siehe 7.2.5), was sie auch bis zum Ende der Untersuchung beibehielt. Es ist also denkbar, dass das methodisierte Werkzeug ihren Lernbedürfnissen besser entsprach. Die Studentin aus dem zweiten Studienjahr ([66.]) nutzte ebenfalls mehrere Vokabeltrainer und zog auch hier das methodisierte Werkzeug (*BEOLINGUS*) dem methodisierten Medium (*Vocabulary Training Exercises*) vor, allerdings eher aus Gründen der Nutzerfreundlichkeit und Zugriffsmöglichkeiten:

[66.] „Yeah, probably BEOLINGUS the most, because it's the better one. [...] Well you can save them into different lists the ones that you've done whereas the Vokabel one I think it doesn't save them. I think you have to sign up (I: ah, okay), have to be signed up for that.“ (B15, I2, 36)

Der Student aus dem ersten Studienjahr ([67.]) machte genauere Angaben dazu, warum er letztendlich das methodisierte Medium (*German FlashCards Free*) nicht mehr verwendete:

[67.] „Yeah, I've tried it, I've tried it for a while. [...] Um.. It wasn't too brilliant. First because it was, it was a kind of free app, it wasn't really.. I'm sure if I paid for decent one I can get, you know, a lot better. But I don't know. It was more of a, and the stuff they tested you on wasn't all that difficult, it was more like a, you know, you typed it in and you then.. You typed it in and if you know it you went on it wasn't, you know, what I really expected of it. I really should invest some more interest in that and looking for things like that because it does, I know it does help having sort of, especially of having the action of doing it.“ (B02, I2, 78-80)

Die Nutzungsdauer der methodisierten Medien fällt demnach recht kurz aus bzw. werden sie parallel zu methodisierten Werkzeugen eingesetzt, die im Vergleich dazu häufiger eingesetzt wurden. Dies unterstreicht die Annahme, dass fremd ausgewählter Wortschatz in dieser Form für die untersuchte Zielgruppe nicht relevant ist, aber auch Nutzungskriterien, wie die Möglichkeit zur Gruppierung oder Annahmen zu Abfragemechanismen, die Einschätzung der Ressource beeinflussen können.

7.2.4. Adaptierte und authentische Werkzeuge

In der vorliegenden Untersuchung wurden weder adaptierte noch authentische Werkzeuge als Hilfsmittel zum Wortschatzlernen genannt. Wie in 5.4.4 erläutert, wäre z.B. die Thesaurus-Funktion von Textverarbeitungsprogrammen eine Möglichkeit, sich Synonyme oder Antonyme ins Gedächtnis zurückzurufen und durch die Suche auf neue zu stoßen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die deutsche Rechtschreibprüfung und Thesaurus für Word allerdings noch nicht kostenfrei erhältlich bzw. standardmäßig in der britischen Version von Office Word nicht enthalten. Thesauri wurden vereinzelt als eigenständige Medien benutzt, z.B. *openthesaurus* oder über Synonym-Angaben in monolingualen Wörterbüchern (6 Personen). Ein weiteres authentisches Werkzeug, das zum Wortschatzlernen genutzt werden kann, ist Mindmapping-Software, mittels derer Wortschatz netzwerkartig organisiert und visuell dargestellt und somit die Konsolidierungsphase beim Wortschatzlernen unterstützt werden kann. Diese Form der Darstellung kann auch auf Papier durchgeführt werden, die digitale Variante ermöglicht jedoch u.a. ein einfacheres Bearbeiten und kann – je nach Handschrift – die Leserlichkeit positiv beeinflussen. Jedoch wurde auch Mindmapping nicht unter den Vorgehensweisen beim Wortschatzlernen genannt. Ein möglicher Grund für die Nicht-Nutzung könnte darin liegen, dass die Verbindung von Mindmaps und der Struktur des mentalen Lexikons unbekannt ist und somit deren Nutzen für das Erarbeiten bzw. Strukturieren von Lernwortschatz nicht eingeschätzt

werden kann. Teilweise wurden von den Teilnehmenden visuelle Techniken wie z.B. farblisches Hervorheben und/oder Notieren in unterschiedlichen Farben genannt, diese wurden aber manuell umgesetzt und dienten eher der Hervorhebung als dass sie einem Strukturprinzip folgten.

Eine weitere Gruppe von Werkzeugen, die zum Wortschatzlernen genutzt werden kann, besteht in Kommunikationssoftware – z.B. Messaging-Dienste und Videokonferenzsoftware sowie Tandemlern-Apps (siehe 5.4.5), die zwar adaptive Werkzeuge darstellen, aber hinsichtlich ihrer Kommunikationsfunktion die Eigenschaften von Messaging-Diensten und Videokonferenzsoftware vereinen. Unter Messaging-Dienste fallen z.B. *WhatsApp*, *Facebook*, aber auch *Twitter*, solange hier selbst Nachrichten versendet werden. Diese Werkzeuge können für das produktive Anwenden von Wortschatz in der Fremdsprache relevant sein. Da die zwei einzigen Nennungen zu *Twitter* und *Facebook* jedoch eine rein rezeptive Nutzung andeuteten, wurden beide zu den authentischen Medien gezählt.

In der Forschungsliteratur wird diesen Technologien in Bezug auf die Unterstützung sozial- und kommunikationsorientierter Aspekte beim Fremdsprachenlernen ein großes Potenzial beigemessen. Zweifelsohne wird das Fremdsprachenlernen durch die erweiterten Kommunikationsmöglichkeiten bedeutungsvoller, allerdings führt die bloße Möglichkeit, sich mit Muttersprachlern oder anderen Fremdsprachenlernenden zu unterhalten noch nicht dazu, dass dies freiwillig außerhalb des Unterrichts auch umgesetzt wird (siehe hierzu z.B. die von Lai et al. 2018 genannten und in 5.3 angeführten Hemmnisse bzgl. der Nutzung von sozial-orientierten Aktivitäten wie z.B. Sicherheitsbedenken, fehlendem Selbstbewusstsein oder unnatürlicher Sprachnutzung). Als weitere mögliche Gründe, warum diese Ressourcen in der vorliegenden Untersuchung nicht für das Wortschatzlernen genannt wurden, ist auch denkbar, dass der Austausch mit Freunden – sofern er in der Fremdsprache und mittels Kommunikationssoftware stattfindet – nicht als Wortschatzlernen aufgefasst wird. Anders als z.B. das universitäre Angebot des Tandemprogramms, das überdies keine digitale Technologie erforderte.

7.2.5. Methodisierte Werkzeuge

Als Werkzeuge wurden in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich Vokabeltrainer genannt. Unter Vokabeltrainern werden hier die Werkzeuge verstanden, die es ermöglichen, digitale Listen von eigenem Lernwortschatz anzulegen, der dann vom Programm abgefragt wird. Das kann in Form von Vokabeltrainern geschehen, die in Online-Wörterbücher integriert sind oder im Rahmen von allein-stehenden Programmen, bei denen der Lernwortschatz selbst eingegeben wird. (siehe ausführlicher 5.4.6). Insgesamt 10 Personen gaben an, Vokabeltrainer zu nutzen²²⁰, sechs davon nutzten den im Online-Wörterbuch integrierten Vokabeltrainer von *dict.cc*. Alle sechs Personen waren auch in der Strategiestunde anwesend, in der die Vokabeltrainerfunktion von *dict.cc* beispielhaft demonstriert wurde. Weitere Nennungen sind *Leo* und *BEOLingus* – auch hier als Vokabeltrainer, die in den gleichnamigen Online-Wörterbüchern integriert sind. Alle genannten Vokabeltrainer enthalten eine Vertonung der Wörter. Drei Personen nannten mit *gFlash+*, *Anki* und *Mnemosyne* auch Vokabeltrainer, die nicht Bestandteil eines Online-Wörterbuches sind und für die Einträge selbst erstellt werden. Bei allen drei gibt der Lernende an, wie gut er sich an die Vokabel erinnert hat.²²¹ In *Mnemosyne* kann

²²⁰ Eine Person gab keinen konkreten Vokabeltrainer an. Aufgrund der Beschreibung einer 4er Skala zur Selbstbewertung könnte damit die Software *Anki* gemeint sein, gezählt wurde diese Nennung aber unter Vokabeltrainer allgemein.

²²¹ In *gFlash+* erfolgt die Einschätzung durch ein rotes X für ‚nicht-gewusst‘ und einen grünen Haken für ‚gewusst‘. *Anki* bietet eine 4er Skala an (*Again, Hard, Good, Easy*), *Mnemosyne* eine 6er Skala (0-5). Auf der Programmseite zu *Mnemosyne* wird als Hilfe zum Einschätzen genannt, dass 0-1 für neue Vokabeln gelten

die Lautschrift in ein extra Feld eingetragen werden, eine Audio-Aufnahme ist jedoch nicht möglich. *gFlash+* und *Anki* erlauben das Hinzufügen von Bild- oder Audiodateien, bei *Anki* erfordert dies allerdings einen erhöhten Aufwand, der nicht nur aufgrund des damit verbundenen Zeitaufwands abschreckend wirken könnte.

Als in der Strategiestunde *dict.cc* beispielhaft als ein Vokabeltrainer vorgestellt wurde, der in das gleichnamig Online-Wörterbuch integriert ist, überraschte, dass keiner der Anwesenden von dessen Existenz gewusst zu haben schien. Vokabellernprogramme in Form von digitalen Karteikarten wurden zwar teilweise in der Schule benutzt, waren dort aber fremderstellt und konnten nicht verändert werden. Die Nutzung von Online-Wörterbüchern wurde in der Schule wahrscheinlich nicht gefördert, daher ist anzunehmen, dass die Bedienung sowie zusätzliche Funktionen wie der Vokabeltrainer nicht bekannt waren. Dementsprechend groß war das Interesse an dieser Möglichkeit in der Strategiestunde über alle Jahrgangsstufen hinweg und die Personen, die Vokabeltrainer im Laufe der Untersuchung nutzten, schienen damit auch zufrieden zu sein. Es wurden jedoch auch Schwachstellen identifiziert, wie z.B. dass keine Wörter bzw. Redewendungen eingegeben werden können, die nicht im Wörterbuch enthalten sind. Dies schien jedoch die allgemeine Nutzung nicht weiter zu beeinträchtigen.

[68.] „I've been using the dict.cc vocab trainer, which I think is good once you get the hang of it. It's also quite good for phrasal verbs, but a drawback is that you can't put your own stuff in, i.e if you had a sentence you wanted to learn and remember, say an essay phrase, if it isn't contained in the online dictionary, you can't enter it in manually, which is a shame.“ (B11, LTB1)

Interessant ist, dass *Anki* bzw. *Mnemosyne* trotz des höheren Aufwandes in der Erstellung für die beiden Personen, die es nutzten, die einzigen Vokabeltrainer darstellten. Die Person, die *gFlash+* nannte, nutzte außerdem auch *dict.cc* und nannte als Grund für *gFlash+*, es als App auch auf dem Smartphone unterwegs nutzen zu können. *Dict.cc* existiert zwar auch als kostenfreie Wörterbuch-App, die Vokabeltrainer-Funktion ist aber nur über den Webbrowser bzw. als kostenpflichtige Ergänzung in der App zugänglich.

In Anbetracht der Tatsache, dass bei interaktiven Lehr-/Lerntechnologien die Möglichkeiten der Personalisierung hervorgehoben werden, um den Lernprozess individuellen Bedürfnissen anzupassen (Krauß 2015), ist überraschend, dass Werkzeuge, die genau das ermöglichen, beim Wortschatzlernen nur so wenig eingesetzt werden. Obwohl bezüglich der in Online-Wörterbüchern integrierten Vokabeltrainer durchaus angemerkt wurde, dass der Kontrollmechanismus sehr starr verläuft, wird diese Form eindeutig häufiger eingesetzt als Software, bei der die Vokabeln selbst eingegeben werden müssen. Zweifelsohne spielt hier die Nutzerfreundlichkeit eine Rolle, denn Wörter, die im zugehörigen Wörterbuch nachgeschlagen werden, können schnell und einfach, i.d.R. per Mausklick, dem persönlichen Vokabeltrainer hinzugefügt werden und dann – meist in vielfachen und spielerischen Formen – getestet werden. Dennoch sind Lernende von der Art abhängig, wie der Wortschatz im Online-Wörterbuch präsentiert (und dementsprechend auch abgefragt) wird. Demzufolge entfallen gedächtnispsychologisch relevante Aspekte wie die Abfrage von Kollokationen, Synonymen oder die

oder wenn man sich überhaupt nicht mehr erinnern kann; 2-5 soll angeben, wie gut man sich an eine Vokabel erinnert und 5 stellt müheloses und schnelles Erinnern dar.

Zuhilfenahme von Kontext-Beispielen etc., da sie nicht Bestandteil der meist einfachen Logarithmen darstellen, auf denen die Vokabeltrainer basieren (vgl. auch 5.2.3 zu Anforderungen an Software).

7.2.6. Kursmaterial

Je nachdem, wie Kursmaterial gestaltet ist, kann es sich dabei sowohl um authentische Medien (z.B. literarische Ganzschriften oder unveränderte Nachrichtentexte) als auch adaptierte Medien (z.B. sprachlich/didaktisch angepasste Artikel oder Übersetzungstexte) handeln. Des Weiteren ist mit dem Kursmaterial verbundenes methodisiertes Übungsmaterial denkbar (z.B. als Übungen in einem kursbegleitenden Lehrwerk oder von Dozierenden bereitgestelltes Material). Aufgrund der Tatsache, dass bei den Nennungen in der vorliegenden Untersuchung nicht immer eindeutig zugeordnet werden konnte, um welche Form von Medium es sich jeweils handelt, wurde „Kursmaterial“ daher als eigenständige Kategorie codiert.

Am meisten wurden Übersetzungstexte zum Wortschatzlernen benutzt (9 Personen), *translation* und *conversation* sind auch die beiden einzigen Kurse, die von allen Studierenden jahrgangsübergreifend belegt werden mussten. Konversationskurse, die ebenfalls verpflichtend für alle Germanistik-Studierenden waren, wurden jedoch nur von einer Person als Ressource zum Wortschatzlernen genannt. Das ist überraschend, denn obwohl die Konversationskurse unbenotet waren, bestand ein Teil der Jahresendprüfung des sprachpraktischen Moduls aus einer mündlichen Prüfung, auch wenn der Notenanteil dieser im Vergleich zu den schriftlichen Elementen geringer gewichtet war. Es wäre anzunehmen gewesen, dass dem Wortschatzlernen für die Sprechfertigkeit eine größere Bedeutung beigemessen wird. Ein möglicher Grund dafür, dass die Konversationskurse nicht mehr mit Wortschatzlernen in Verbindung gebracht wurden, könnte auch die Gestaltung der Kurse selbst sein, die durch einen aufgelockerten Übungscharakter gekennzeichnet waren, der in einer ungezwungenen Atmosphäre die Sprechangst nehmen und die Sprechfertigkeit trainieren sollte. Alle Konversationskurse wurden daher von Sprachassistenten durchgeführt und es wurde aus Gründen der Motivationssteigerung versucht, die Themen an den Interessen der Studierenden auszurichten. Lai et al. (2018) unterschieden in ihrer Studie zwischen einer unterhaltungsorientierten und einer instruktionsorientierten Lernerfahrung. Erstere wurde von den Teilnehmenden mit positiven Empfindungen wie Spaß und als unterhaltsam beschrieben, allerdings wurden auch Zweifel bzgl. deren Nützlichkeit für das Fremdsprachenlernen geäußert. Im Gegensatz dazu wurde die Nützlichkeit von instruktionsorientierten Lernerfahrungen nicht in Frage gestellt, auch wenn damit teilweise negative Empfindungen verbunden wurden (siehe 5.3). Die Studie von Lai et al. (2018) bezog sich zwar auf die technologiegestützte Fremdsprachenlernerfahrung, es ist jedoch denkbar, dass die Nützlichkeit der Konversationskurse in ähnlichem Maße geringer eingestuft wurde als die der eher instruktionsorientierten anderen Modulelemente.

Die Bedeutung der Übersetzungstexte kann mit der Rolle von Übersetzungen im Rahmen der Lehrpläne²²², aber auch mit der für Fremdsprachen im Vereinigten Königreich in Aussicht gestellten Arbeitsmöglichkeiten als Übersetzer zusammenhängen. Als Prüfungsbestandteil nehmen sie daher eine wichtige Rolle im Studium ein. Des Weiteren wurde Kursmaterial aus der Landeskunde-Vorlesung (2 Personen) und dem Grammatik-Seminar (2 Personen) genannt, die nur für Studierende des ersten Studienjahres zugänglich waren, sowie aus Literatur-Seminaren (3 Personen), die – je nach Studien-

²²² Für Studierende im 2. und 4. Studienjahr in dieser Untersuchung bestand zum Beispiel die Hälfte des Sprachunterrichts aus Übersetzungen (siehe auch 6.2).

programm – von allen Studierenden belegt werden konnten. Zwei weitere Personen gaben außerdem an, Material aus der Schule oder anderen Institutionen zu nutzen.

Durch die Nennung von insgesamt 14 Personen handelt es sich bei Kursmaterial um eine häufig erwähnte Ressource, die an dritter Stelle nach den authentischen und adaptierten Medien rangiert (siehe Abbildung 11 auf Seite 190). Bedenkt man, dass die adaptierten Medien fast ausschließlich aus Wörterbüchern bestehen, so wird deutlich, dass Kursmaterial neben den authentischen selbstgewählten Medien eine nicht zu unterschätzende Rolle für das (geleitete) ‚Entdecken‘ von neuem zielsprachigen Lesematerial darstellt, wie die folgende Aussage zeigt:

[69.] „I mean, it's also because we are actually pushed to learn, to use new words when reading books and things. At school I had to read a short text and it would be about the same thing all the time [...] Wiedervereinigung or Zweite Weltkrieg (laughs) or Gastarbeiter (laughs) [...] it would always be that kind of text and rare were the times when we actually did see anything literary and so actually seeing a lot of new things this year has really helped me expand my kind of vision and use of the language, I think.“ (B13, I2)

Aufgrund des Fokus der vorliegenden Arbeit, das selbstgesteuerte Wortschatzlernen innerhalb eines institutionellen Rahmens zu untersuchen, kann die Stellung des Kursmaterials als eine Ressource damit erklärt werden, dass Texte für die Lernenden einen ersten Zugang zur Fremdsprache und fremdsprachlichen Kultur darstellen und neben landeskundlichen Aspekten auch immer die Förderung von sprachlichen Fertigkeiten bzw. sprachlichen Mitteln wie Wortschatzerwerb oder Grammatikaspekten beinhalten (Rösler & Würffel 2014: 82). Didaktisiertes Kursmaterial hat zum Ziel, authentische Texte zu einem verständlichen Input zu machen. Daher ist davon auszugehen, dass sich z.B. der sprachliche Kontext bei dieser Textform am ehesten für ein Inferieren eignet (vgl. 3.3.1). Insb. wenn kontextualisierte Sprachlernaktivitäten mit dekontextualisierten kombiniert werden, kann Kursmaterial eine wichtige Rolle beim Wortschatzerwerb spielen.

7.2.7. Smartphone

Insb. in der populärwissenschaftlichen Literatur finden sich immer wieder Verweise auf die ‚digitalisierte Gesellschaft‘, zu der die Versuchsteilnehmenden der hier vorliegenden Untersuchung oft schon allein wegen ihres Alters gezählt werden. Diesen wird unterstellt, dass für sie das Smartphone als wichtiger Begleiter gilt. Auch wenn in verschiedenen Studien auf den fast flächendeckenden Besitz mobiler Geräte hingewiesen wird (vgl. Gosper et al. 2014: 293; Kennedy et al. 2008: 112; Ng 2012: 1070; Steffens et al. 2017: 6-7), muss unterschieden werden, inwieweit die Geräte privat bzw. auch für Lernzwecke genutzt werden. Die JISC-Studie von Newman et al. (2018) kam diesbezüglich zu dem Ergebnis, dass 80% der Befragten ihr Smartphone als Unterstützung beim Lernen nutzen. Allerdings spielt hier in erster Linie der Zugriff auf Informationen sowie Kommunikation über das Studium eine Rolle. Es existieren diverse Studien, die die mobile Nutzung für das Fremdsprachen- und Wortschatzlernen untersuchen, aber diese beziehen sich vorrangig auf Untersuchungskontexte, in denen fremdgesteuertes Material vorgegeben wurde (z.B. in Form von SMS-Wortschatzeinheiten Lu 2008 oder einem Vokabellernprogramm Wu 2014) oder diskutieren allgemein verschiedene Einsatzmöglichkeiten (z.B. Falk 2015; Stockwell 2013). Die Nutzung von Smartphones für das Fremdsprachenlernen wird als allgemein hoch eingestuft (vgl. Newman et al. 2018; Steffens et al. 2017; Steel & Levy 2013), allerdings wird hierunter der mobile Zugriff auf die Lernplattform, die Nutzung von Smartphones zur Koordination von Gruppenarbeit und/oder für einen Austausch über das Studium gefasst. Es

mangelt hingegen an Untersuchungen, welche die tatsächliche freiwillige mobile Nutzung beim Wortschatzlernen erheben. Daher wurde bei den Interviews die Smartphone-Nutzung für das Wortschatzlernen adressiert. Aufgrund der Tatsache, dass diese Frage nur in den Interviews gestellt wurde, wurde hier von dem in 6.3.2 angegebenen Sampling abgewichen. Die folgenden Zahlen beziehen sich demnach auf alle 16 Personen, die zu Smartphones Angaben gemacht haben.²²³

Smartphones werden zwar alltagssprachlich als Medium (Kommunikationsmittel) bezeichnet, in das unter 7.2 angesprochene Raster können sie aber hier nicht eingeordnet werden, da sie je nach Nutzungsverhalten und ggf. verfügbaren Apps – ähnlich wie ein Computer – praktisch alle angesprochenen Nutzungen erlauben und damit eine Unterscheidung, wie das Gerät zum Lernen eingesetzt wird, schwierig machen. So kann z.B. auf einem Smartphone deutsche Musik gehört, mit der Kamera ein Bild gemacht und/oder per SMS/instant Messaging-Dienst eine Nachricht verschickt (authentische Medien), ein digitales Wörterbuch als App genutzt (adaptiertes Medium) sowie mittels eines Vokabeltrainerprogramms Wortschatz gelernt werden (methodisiertes Werkzeug). Außerdem kann beim Tippen auf authentische Werkzeuge wie Rechtschreibkontrolle oder Texterkennung (*predictive text*) zurückgegriffen werden.

Von den 16 Personen, die sich zu Smartphones geäußert haben, verfügten alle bis auf eine über ein Smartphone. Die Frage, ob die Studierenden das Smartphone zum Wortschatzlernen nutzen, war teilweise schwierig zu beantworten, da einige die Nutzung offensichtlich auf Apps bezogen und daher diese Frage verneinten, obwohl sich im späteren Verlauf der Befragung herausstellte, dass sie das Handy z.B. zum Nachschlagen von Wörtern online oder zum Verschicken von SMS an deutsche Freunde nutzen. In diesen Fällen wurden diese Antworten als ‚Ja‘ gezählt. Insgesamt gaben demnach 11 Personen im Rahmen der Untersuchung an, das Handy auf die eine oder andere Weise zum Deutschlernen zu nutzen (siehe Abbildung 13). An erster Stelle rangierte hier das Nachschlagen in Wörterbüchern (5 Personen), sei es über eine App oder Browser-Seite, gefolgt vom Lesen von Nachrichten bzw. *Twitter* oder *Facebook*-Posts und der Nutzung von Vokabeltrainer-Apps nach dem Karteikartenprinzip (jeweils 3 Personen).

²²³ Sechs davon sind aufgrund unvollständiger Datensätze nicht in dem unter 6.3.2 erläuterten Sampling für die Auswertung enthalten.

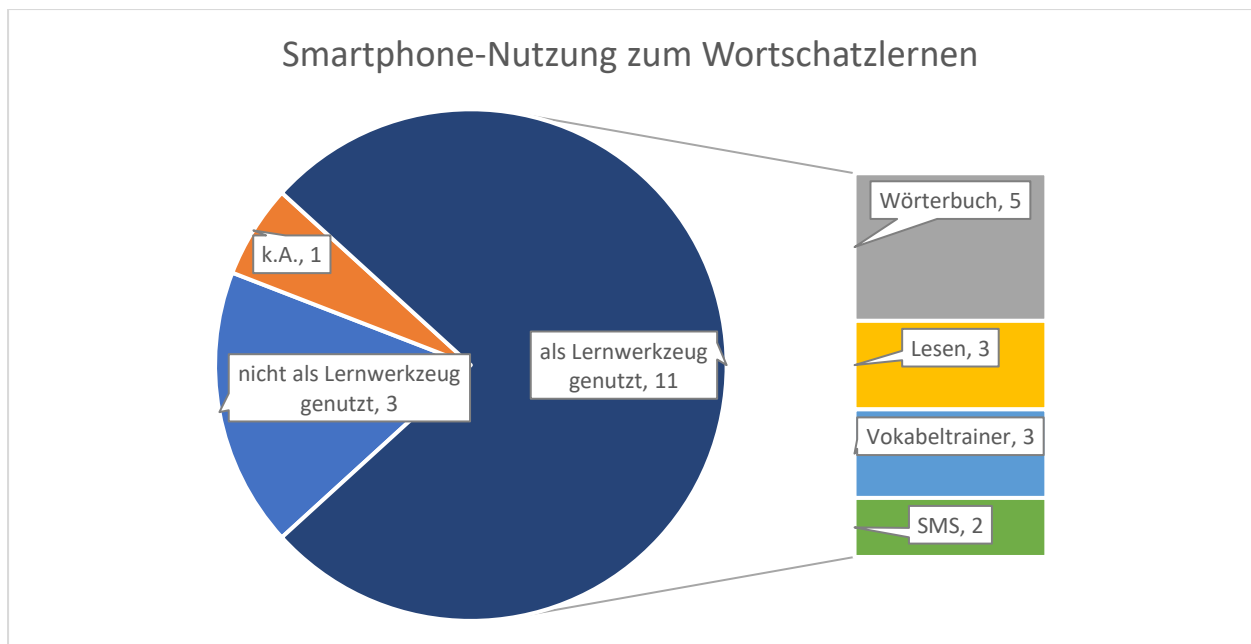


Abbildung 13: Smartphone-Nutzung für das Wortschatzlernen

Das Interesse, Smartphones zum Lernen zu nutzen, war insgesamt sehr groß (11 von 16 Personen) – bei fast einem Drittel davon ging dies jedoch mit einem Unwissen einher, wie Smartphones zum Wortschatzlernen überhaupt eingesetzt werden können:

[70.], „I, how can you learn with your phone? I’m not aware of.“ (B06, I1, 80)

[71.], „Actually, just talking about it, maybe it might make me look, look it up a bit more on my own. Looking for applications and things. I’m sure there are things out there [...]. It’s just a question of finding them.“ (B13, I2)

Nur 3 Personen zeigten kein Interesse, das Smartphone zum Lernen zu nutzen, gaben aber auch keine konkreten Gründe dafür an – außer einer BlackBerry®-Besitzerin, die daran interessiert wäre, wenn sie ein iPhone® hätte. Auffällig war, dass alle BlackBerry®-Besitzer die geringe App-Kompatibilität ihrer Geräte anmerkten. Ein Student nahm außerdem Bezug auf die geringe Bildschirmgröße der Geräte beim Nachschlagen von Wörtern. Es ist anzunehmen, dass digitale Wörterbücher sonst am Computer-Bildschirm genutzt werden. Interessant ist jedoch, dass die Bildschirmgröße hier als Grund angeführt wird, warum der erste Eintrag gewählt wird. Die unterschiedliche Nutzung der gleichen Ressource am PC und am Smartphone könnte daher auch für andere Lernende durchaus Auswirkungen auf das Suchresultat und die Wortschatzarbeit haben.

[72.], „I think it’s the site LEO, the BEOLingus [...], yeah, LEO. I find that’s quite good because it’s quite comprehensive and has a lot of... it’s often too detailed for the phone, so [...] I just have to glance at the first line.“ (B02, I1, 78)

In der Literatur gibt es nur wenige Angaben zur selbstständigen Nutzung von Smartphones beim Wortschatzlernen. Nied Curcio (2015) fragte dies zwar ab, aber nur in Bezug auf die Nutzung von Wörterbüchern im Unterricht.²²⁴ Trotz der Einschränkungen und fehlenden Übertragbarkeit auf die

²²⁴ Diesbezüglich gaben 11% der 200 befragten Studierenden an, u.a. auch mit Hilfe von Smartphones in Wörterbüchern zu recherchieren (Nied Curcio 2015: 457). Nied Curcio schreibt jedoch weiter, dass für 52% der

vorliegende Untersuchung ist erstaunlich, dass die Nutzung von Smartphones circa vier Jahre später bei Nied Curcio (2015) nicht stärker ausgeprägt ist. Es mangelt insgesamt an größer angelegten Untersuchungen, die sich auf die Smartphone-Nutzung für das institutionelle fremdsprachliche (Wortschatz)Lernen außerhalb des Klassenzimmers beziehen, jedoch liefern die Angaben aus der vorliegenden Untersuchung ein erstes Anzeichen für die Vermutung, dass die Smartphone-Nutzung als begleitendes Lerninstrument weniger ausgeprägt zu sein scheint als es basierend auf der privaten Nutzung angenommen wird. Allerdings dürften hierbei auch die Rahmenbedingungen der Lernsituation eine Rolle spielen – u.a. inwieweit die Handy-Nutzung erlaubt ist. Bei informellem Lernen außerhalb einer institutionellen Einrichtung ist durchaus denkbar, dass Smartphones mehr Anwendung finden, um Kontakt zu anderen Lernenden oder Muttersprachlern aufzunehmen bzw. sich der Fremdsprache in verschiedenen Formen auszusetzen.

7.2.8. Zusammenfassung

Unter allen Angaben ist die große Anzahl an Ressourcen, die für rezeptives Lernen genutzt werden, auffällig. Diese Verteilung lässt vermuten, dass dieser Form von inzidentellem und kontextsituiertem Lernen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Der Fokus der Ressourcennutzung liegt auf authentischen Medien und Kursmaterial und somit auf den von Schmitt (1997) bezeichneten *Discovery Strategies* (siehe 4.4.2.2), die dem Entdecken von Wortschatz dienen. Die geringe Anzahl an Ressourcen zum Testen bzw. Lernen des produktiven Wortschatzes (*Consolidation Strategies*) bestärkt diese Annahme, auch wenn die Konsolidierung nicht (ausschließlich) über digitale Ressourcen stattfindet (siehe 7.1) bzw. stattfinden muss.

Werkzeuge, um sich seinen eigenen Lernwortschatz zusammenzustellen, werden im Vergleich dazu kaum und in erster Linie als digitale Karteikarten benutzt, die entweder bei der Suche im Online-Wörterbuch oder aber auch unabhängig davon, dem eigenen Vokabeltrainer hinzugefügt werden. Digitale Vokabeltrainer, die nicht an ein Wörterbuch angegliedert sind, werden jedoch fast nicht benutzt. Inwieweit dies an dem erhöhten Mehraufwand in der Erstellung liegt, ist aus den Daten nicht ersichtlich. Des Weiteren wird in Bezug auf die Nutzung von Vokabeltrainern auch ein Gefälle von Online versus Papierressourcen deutlich: Keiner der Befragten gab an, Karteikarten auf Papier zu nutzen, wie sich aber in 7.1.5 zeigte, werden Vokabeln noch häufig mittels Papierlisten getestet.

Als mögliche Gründe für bzw. gegen die Nutzung einer Ressource hat sich gezeigt, dass im Rahmen der allgemeinen Nutzerfreundlichkeit Komfort bzw. Bequemlichkeit eine Rolle spielen. Dies kann jedoch auf Kosten des Facettenreichtums des jeweiligen Wortwissens gehen, wenn die Software wichtige Zusatzinformationen (wie z.B. Kollokationen, kontextuelle Bedeutung etc.) nicht anbietet bzw. diese bei der Abfrage nicht berücksichtigt. Bei der Wahl eines Online-Wörterbuches sollte daher z.B. auch die Gestaltung des damit verbundenen Vokabeltrainers berücksichtigt werden, damit der Lernprozess gemäß der technisch möglichen und gedächtnispsychologisch relevanten Möglichkeiten unterstützt werden kann.

Befragten der Gebrauch des Smartphones im Unterricht nicht erlaubt sei und davon nur 10% es trotzdem verwenden (Nied Curcio 2015: 458). Die Nutzung als Rechercheinstrument scheint sich demnach hier auf den Unterricht zu beziehen. Beim selbstständigen Vokabellernen nannte nur eine Person einen digitalen Vokabeltrainer (Anki) – hier ist jedoch unklar, ob der Vokabeltrainer über den PC oder das Smartphone genutzt wurde.

7.3. Quelle der Information oder Beeinflussung des Vorgehens

Da es sich bei allen Versuchsteilnehmenden um fortgeschrittene Fremdsprachenlernende handelt, ist davon auszugehen, dass ihre bisherige Lernerfahrung Einfluss auf ihr derzeitiges Vorgehen hat – ob positiv oder negativ. Dabei stellt sich die Frage, welche Einflüsse Lernende besonders bzgl. (neuer) Lernverfahren und/oder Ressourcen prägen. Daher wurde in den Lerntagebüchern und Interviews gefragt, wie die Studierenden auf bestimmte Verfahren oder Ressourcen aufmerksam geworden sind. Die folgenden Angaben beziehen sich deshalb auf die im Sampling (siehe 6.3.2) enthaltenen 16 Personen, die alle vier Lerntagebücher eingereicht und/oder auch an einem oder beiden Interviews teilgenommen haben (1. Jahr: 6, 2. Jahr: 5, 4. Jahr: 5).

Die Nennungen wurden in fünf Kategorien zusammengefasst: Familie, Freunde, Eigenrecherche, Lehrende und Auslandsjahr (siehe Abbildung 14). Hinzu kamen Nennungen von drei Personen, die nicht näher zugeordnet werden konnten und daher unter ‚nicht näher bezeichnet‘ (n.n.b.) zusammengefasst wurden (z.B. Nennungen wie „recommendation“, „through personal recommendation“ etc.).

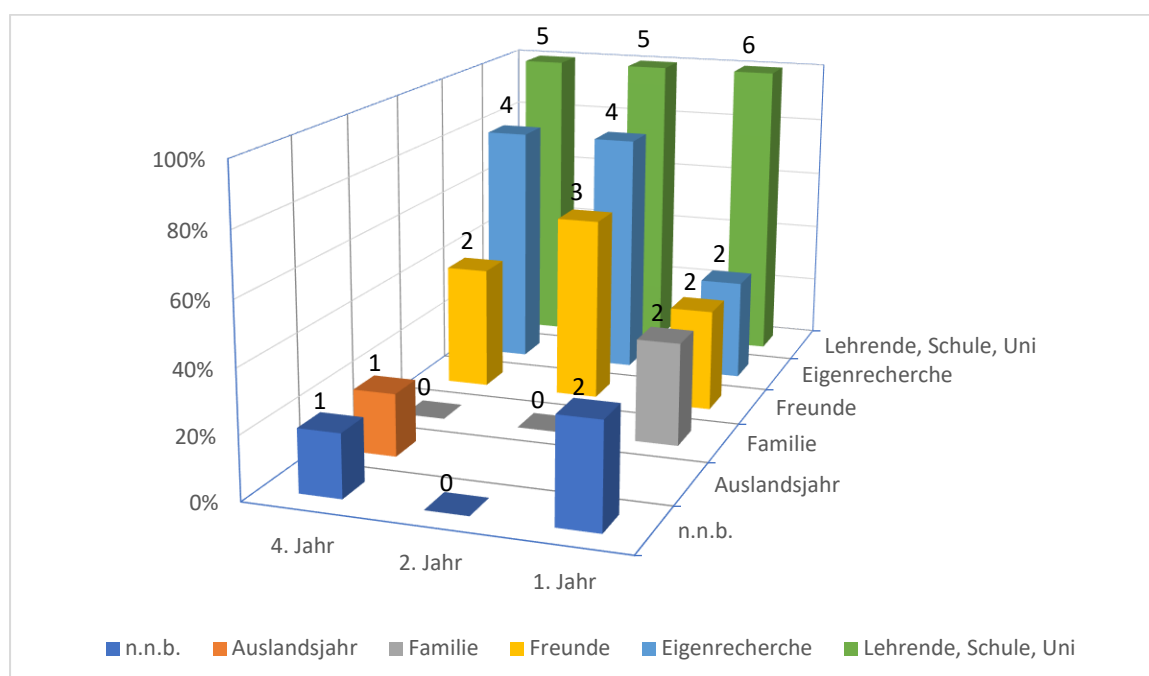


Abbildung 14: Überblick über Angaben zu den Quellen

Am häufigsten wurden Lehrende als Quelle genannt (16 Personen), gefolgt von Eigenrecherche (10 Personen) und Freunden (7 Personen). Zum Einfluss durch Freunde wurden keine näheren Angaben gemacht. Bei der Eigenrecherche nahmen über die Studienjahre sowohl Internet als auch Bücher als Quelle zu: während im ersten Studienjahr noch zwei Personen (33%, n=6) das Internet als Quelle angaben, so waren es im zweiten und vierten bereits je vier (80%, je n=5). Bücher wurden im ersten Studienjahr keine als Quelle angegeben, im zweiten Studienjahr nur von 1 Person (20%) und im vierten Studienjahr von zwei Personen (40%).

Die Angaben der folgenden Person zeigen, dass der Anstoß zur Eigenrecherche zum Beispiel von einer Lehrperson stammen kann oder auch aus dem Umfeld (hier: Bibliothek) wahrgenommen wird:

[73.] „Because in my first year, you used to record [...], you used to record the lectures and then I thought I might try and listen to the radio and then I saw that there are podcasts, so“ (B05, I1, 18)

[74.] „I saw the dictionaries and newspapers in the library and decided to look them up online.“ (B05, LTB2)

Unter die Kategorie Lehrende wurde sowohl das Schul- als auch das Universitätsumfeld gefasst. Alle 16 Personen nannten unabhängig von ihrem Studienjahr Lehrende in irgendeiner Form mindestens einmal. Damit stellt diese Gruppe den größten Einfluss auf das Lernverhalten der Studierenden dar. Nennungen, die sich auf das Universitätsumfeld beziehen, sind dabei etwas höher als diejenigen, die sich auf die Schulzeit beziehen (14 versus 9). Der Schul-Einfluss nimmt auch mit den Studienjahren erwartungsgemäß ab – im ersten Studienjahr gibt es hierzu noch vier Nennungen (67%), im zweiten noch drei (60%), im letzten Studienjahr nur noch zwei (40%). Im Gegensatz dazu steigen die Nennungen zum Universitätseinfluss mit den Jahren an: im ersten Studienjahr nennen vier Personen (67%) universitätsbezogene Einflüsse, im zweiten und letzten sogar alle Personen (je 5, 100%). Auffällig ist hierbei, dass unter den Universitätseinflüssen explizit die Strategiestunde genannt wurde, die im Rahmen der Untersuchung angeboten wurde (siehe 6.3). Im 1. Studienjahr gibt es hierzu vier Nennungen (67%), im 2. Jahr vier (80%) und im 4. Jahr drei (60%). Als Effekt dieser Stunde wurden zum Beispiel das Kennenlernen neuer Strategien – hier: Semantisierung durch Ableitung von Wortbildungsregeln ([75.]) – sowie das Aufzeigen weiterer Funktionen von bereits bekannten Ressourcen genannt ([76.]).

[75.] „And I didn't realise before that, when I saw a word I just panicked if I didn't know it. Now, if you look at it and, like separate it it's much easier.“ (B15, I2, 112)

[76.] „I heard about flashcards before but seeing/using them in your special session made me appreciate them a lot more. I only found out about those extra online dictionary tools in that seminar.“ (B14, LTB2)

Aber auch Ressourcen, die von der Autorin im Unterricht benutzt wurden, wurden teilweise von den Studierenden übernommen:

[77.] „I found out about the Duden online website in translation class.“ (B14, LTB3)

Es ist aufgrund des Fokus der Untersuchung zwar anzunehmen, dass die Tatsache, dass die Autorin gleichzeitig Dozentin war, die Zahl der genannten universitären Quellen beeinflusst hat, dennoch zeigt sich, dass Lehrpersonen auch durch subtilere Formen wie die Nutzung bestimmter Ressourcen während des Unterrichts selbst bei fortgeschrittenen Fremdsprachenlernenden einen Einfluss auf deren Lernverhalten haben können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass als Hauptquelle der Information bzw. Beeinflussung des Vorgehens in der vorliegenden Untersuchung externe Einflüsse aus dem institutionellen Lernumfeld genannt wurden (Lehrende, Schule, Universität). Auch andere Studien verweisen auf die frühere Lernerfahrung – so fand De Florio Hansen (2004: 102) z.B. heraus, dass ein Viertel der von ihr befragten Studierenden aus der Schule bekannte Verfahren anwandte.

Voraussetzung für die Inanspruchnahme verschiedener möglicher externer Quellen ist jedoch, wie in 3.4 erläutert, ein entsprechendes Maß an Motivation und eine das Selbstlernen fördernde Einstellung zum eigenen Lernen, um so die Bewusstheit über eigene Defizite zu schärfen und entsprechende Ratschläge wahrzunehmen oder in Eigenrecherche selbst zu suchen. Allein im Hinblick auf die Rahmen-

bedingungen des institutionellen Lernens, überrascht es nicht, dass Lehrpersonen in der vorliegenden Untersuchung sowie in anderen vergleichbaren Settings die am meisten in Anspruch genommene Informationsquelle darstellen, denn durch fremdgesteuerte Kursmaterialien oder bereitgestellte Ressourcen üben sie eine nicht zu unterschätzende Fremdsteuerung aus. Sie gelten aber auch als Experten, die im Vergleich zu ähnlich kompetenten Familienmitgliedern und/oder Freunden, i.d.R. verfügbarer sind. Die Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass Hinweise und Lernberatung über die verschiedenen Jahrgangsstufen wahrgenommen werden und bestärken somit deren Bedeutung für den individuellen Fremdsprachenlernprozess.

7.4. Das *study* versus *learn*-Problem: Einflussfaktoren bzgl. Metakognition und Annahmen zum Wortschatzlernen

Während in den vorangegangenen Kapiteln bezogen auf die gesamte Kohorte in erster Linie kognitive Strategien besprochen wurden, soll nun auf die Selbstreflexion eingegangen werden. Das Ziel besteht darin, anhand der gemachten Aussagen einen Einblick in die Sprach(lern)bewusstheit der Lernenden (siehe 3.5.1) sowie deren Annahmen über Wortschatz und Wortschatzlernen zu erhalten. Der Fokus liegt auf der kognitiven und performativen Ebene der Sprachbewusstheit (vgl. Schmidt 2010b: 862), konkret in metakognitiven Strategien sowie Annahmen und Begründungen zum Wortschatzlernen (subjektiven Theorien²²⁵) zu denen sich die Lernenden geäußert haben.

Selbstreflexion, Annahmen über das Wortschatzlernen und Entscheidungsgründe für ein bestimmtes Vorgehen stellen ein höchst individuelles Zusammenspiel dar, das sich schwer für eine Lernendengruppe verallgemeinern lässt.

„Demnach korrelieren Subjektive Theorien mit Einstellungen zum Fremdsprachenlernen, dem Strategienegebrauch und damit auch mit dem Lernerfolg. Zudem stehen Subjektive Theorien im Spannungsfeld von lernerinternen (Begabung, Persönlichkeit, kognitive Stile, etc.) und lernerexternen (formeller/informeller Kontext, Klassenzimmer, Lehrerpersönlichkeit, etc.) Faktoren“ (Berndt 2010: 897).

Die Hinzunahme der Sprach(lern)bewusstheit und Sprachreflexion soll daher die in 7.1 bis 7.2.7 angesprochenen Tendenzen erweitern und diese Wechselbeziehung an ausgewählten Datensätzen genauer beleuchten.

Die Aussagen zur Sprachlernbewusstheit wurden den Themenbereichen ‚metakognitive Strategien‘ und ‚Annahmen zum Wortschatzlernen‘ zugeordnet. Beide stellen Faktoren dar, die individuelle Lernunterschiede beschreiben. Während Ellis diesbezüglich Lernstrategien getrennt von Auffassungen (*conceptions*) und Meinungen (*beliefs*) über fremdsprachliches Lernen auflistet (Ellis 2004: 530), werden metakognitive Strategien in der vorliegenden Arbeit gemeinsam mit Annahmen zum Wortschatzlernen diskutiert, da beiden eine gewisse Selbstreflexion über den Lernprozess zu Grunde liegt. Bezüglich metakognitiver Strategien können die im Datenmaterial identifizierten Kategorien Würfels (2006) Kontroll- und Steuerungsstrategien zugeordnet werden. Obwohl eine Besprechung der gemachten Aussagen nach dieser Zuteilung zwar grundsätzlich möglich ist, so hat die Analyse der Daten ergeben, dass eine inter-individuelle Darstellung hier wenig aussagekräftig wäre, da:

²²⁵ Subjektive Theorien werden hier als „individuelle Zusammenschau von Alltagswissen zu einem bestimmten Thema, [...] d.h. eine Vergegenwärtigung von Erfahrungen und daraus abgeleiteten Regelmäßigkeiten und Grundsätzen“ verstanden (Kallenbach 2001: 33, siehe auch 3.4.2.2).

- a) zum einen die Aussagen sehr stark an individuellen Bedürfnissen und Ausrichtungen der Lernenden orientiert sind und erst die Betrachtung des Geflechts von lernerinternen (und -externen) Faktoren eine Einschätzung bezüglich der Sprachlernbewusstheit ermöglicht und
- b) zum anderen zu diesem Bereich (insb. im Fragebogen) tendenziell weniger Aussagen gemacht wurden, was auch damit zusammenhängen kann, dass es sich bei der Sprach(lern)bewusstheit um „eine Reflexionsebene bzw. eine Ebene der mentalen Verarbeitung [handelt], die über rein mechanisches ‚Verhalten‘ und die bloße ‚Verwendung‘ von Sprache als Instrument hinausgeht“ (Knapp-Potthoff 1997: 11).

Da für eine Schlussfolgerung jedoch eine gewisse Datendichte notwendig ist, wird die Analyse in diesem Kapitel auf vier Fallstudien beschränkt (Sampling der zweiten Auswertungsphase, siehe 6.3.2), und zwar auf die Teilnehmenden, die an allen Erhebungsinstrumenten teilgenommen haben (Fragebogen, Interview I und II sowie alle vier Lerntagebücher). Tabelle 31 liefert einen Überblick über die Zusammensetzung des Samples.

	B01	B02	B10	B11
Studienjahr	1.	1.	4.	4.
Alter	18	18	21	21
Geschlecht	männlich		weiblich	
Studienprogramm	joint honours degree			
Muttersprache	Englisch			
Deutsch = 1., 2., ... Fremdsprache	1. FS	1. FS	2. FS	1. FS
Andere Fremdsprachenkenntnisse	Französisch, Chinesisch	keine	Französisch	keine

Tabelle 31: Überblick über die Auswahl der Fallstudien

Zunächst wird überblickshaft auf die Themen eingegangen, die aus den Daten bezüglich Kontrolle und Bewusstmachung und Steuerung des eigenen Lernens ersichtlich wurden. Die Aussagen sind als Zusammenfassung zu verstehen. Es bedeutet nicht automatisch, dass alle genannten Aspekte zu jeder Zeit des Untersuchungszeitraumes gleichwertig bedeutsam waren – siehe hierzu auch die teilweise unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich der Effektivität einiger Vorgehensweisen. Anschließend wird dies mit Aussagen zu Annahmen zum Wortschatzlernen verglichen, um so einen Einblick in mögliche (Hinter-)Gründe für das Vorgehen zu erhalten.

7.4.1. Kontroll- und Bewusstmachungsstrategien – Komfort, Motivation, Notwendigkeit und Rahmenbedingungen

Die in der vorliegenden Arbeit unter Kontrollstrategien zusammengefassten Nennungen orientieren sich an Würffels (2006) Einteilung in Strategien, die a) der Bewusstmachung und Identifikation von eigenen Defiziten dienen sowie b) die Bewertung der eigenen Performanz und Wahl bzgl. des Löseprozesses betreffen. Unter die Bewusstmachung fallen somit Aussagen, die zu individueller Wichtigkeit beim Lernen gemacht wurden. Unter Bewertungsstrategien fällt die selbst wahrgenommene Effektivität diverser Vorgehensweisen sowie Vorgehen, die zur Überwachung des eigenen Lernstandes eingesetzt werden.

Bezüglich der Kontroll- und Bewusstmachungsstrategien (siehe Tabelle 32) ist zum einen auffällig, dass die Bewertung des eigenen Vorgehens bezüglich dessen Effektivität (wahrscheinlich aufgrund der

	Studierende im 1. Studienjahr		Studierende im 4. Studienjahr		
	B01	B02	B10	B11	
Überwachung des eigenen Lernstandes	mittels <i>look-check</i> und <i>look-cover-write-check</i>	mittels <i>look-cover-check</i> und <i>look-cover-say-check</i>	mittels <i>look-cover-say-write-check</i> <u>und</u> digitalem Vokabeltrainer testet sich/lernt mit Kommilitonen	mittels <i>look-cover-write-check</i> <u>und</u> digitalem Vokabeltrainer	
	(idealerweise) zunächst Dt.-Eng., dann Eng.-Dt.	zunächst Dt.-Eng., dann Eng.-Dt.	Eng.-Dt. bzw. nur Notieren des Zielsprachenwortes	nur Dt.-Eng.	
Effektivität (E = effektiv OK = okay)	Notieren von Übersetzungen = E/OK look-check = OK	Notieren in Mindmap-Form = E Nutzung von authentischem Lesematerial = OK Lernen von Beispielsätzen = OK gesprochene Wiederholung = OK	Notieren von Übersetzungen & visuelle Formatierung und Gruppierung = E Wiederholtes Anschauen = OK Cover-check = OK Anwenden/sich mit jmdm. testen = E Digitaler Vokabeltrainer = E Nutzung von authentischem AV-Material = E Lernen von Beispielsätzen = E	Digitaler Vokabeltrainer = OK/E	Kontrolle
Wahrgenommene Leichtigkeit	(auswendig) lernen	Die Sprache benutzen (z.B. in Konversation oder Übersetzungen anfertigen)	Lernen an sich	k.A.	Bewusstmachung
Wahrgenommene Schwierigkeit	Wortschatz behalten	Nicht in der Lage sein, die Sprache zu sprechen Ressourcen zu finden Präpositionalverben	Die Menge an zu lernendem Wortschatz.	Verben und Präpositionalverben Auswahl von Lernwortschatz Selbstmotivation Genus von Nomen	
Individuelle Wichtigkeit beim Lernen	Thematische/kontextuelle Verknüpfung Unmittelbare Relevanz des zu Lernenden	Thematische/kontextuelle Verknüpfung Assoziationen (Synonyme, Reime) Sprachbenutzungsmöglichkeiten Lernsituationen unter Zugzwang	Visuelle Hilfsmittel und Vokabellisten zu Hause aufhängen Vokabeln mit Beispielsatz, Genus und Plural lernen	Behalten Genus und Reflexivität lernen	

Tabelle 32: Überblick über Aussagen zu Kontroll- und Bewusstmachungsstrategien

besseren ‚Greifbarkeit‘) recht ausführlich geschieht. Eine Bewusstmachung ist im Vergleich dazu schwieriger und hängt auch vom jeweiligen individuellen Lernziel bzw. -fokus ab.

Als ‚okay‘ wurde die Effektivität gezählt, wenn sie mit Einschränkungen verbunden war. Bei B01 schwankte z.B. die Einschätzung bzgl. des Notierens von Übersetzungen, allerdings ist hier keine Entwicklung über das Jahr erkennbar, da das Vorgehen sowohl in I1, LTB2 und LTB3 als effektiv bezeichnet wurde, der Lerner in LTB1, LTB4 und I2 aber als Einschränkung anmerkt, dass er dennoch auch viel vergisst. B11 schätzt die Effektivität von digitalen Vokabeltrainern schon konsequenter ein. Die Einschränkung bezieht sich bei ihr zum einen auf die Funktionsweise der Ressource (dass es nicht möglich ist, selbst eigene Vokabeln einzugeben) und zum anderen auf die eigene Nutzung, d.h. dass es mit mehr Selbstdisziplin effektiver wäre. Als effektiv wird die Ressource beschrieben, wenn es um den Komfort geht, nämlich, dass die Nutzung schnell und bequem ist. B02 nennt folgende Gründe für die Effektivität des Notierens in Mindmap-Form:

[78.]„For revision, I feel this is effective, as it enables the use of spider gram wall charts and post-its and colour coding, and helps break the tedium and repetitiveness of simply learning lists of [vocabulary], as you can read standing up in a more practical scenario. Also, it is something you can look at straight away whilst doing other things, entering your room or just sitting, not needing books or pads.“ (B02, LTB4)

Als Einschränkung für die anderen von ihm genannten Vorgehensweisen (das Lesen der deutschen Übersetzung von *Harry Potter*, das Lernen eines Beispielsatzes und die gesprochene Wiederholung) nennt B02 unterschiedliche Gründe: Ersteres wird als effektiv eingeschätzt, weil es beim regelmäßigen Lernen hilft, aber es fehlt die Herausforderung, die mit ‚richtigem‘ Lernen verbunden wird. Beim Lernen eines Beispielsatzes merkt der Lerner an, dass dieses Vorgehen ohne ein Listenformat weniger gut funktioniert und er sich unsicher ist, inwieweit die Wörter in den produktiven Wortschatz transferiert werden. Die Einschränkung für gesprochene Wiederholung besteht darin, dass der Lerner bisher nicht die Zeit hatte, dieses Vorgehen regelmäßig (d.h. eine bestimmte Anzahl an Wörtern pro Woche) anzuwenden.

Der Zeitfaktor stellt auch bei B10 den Grund für die Einschränkung bezüglich der Effektivität von wiederholtem Anschauen dar. Hier verbunden mit einem konkreten Plan, mehr assoziative Memorierungstechniken anzuwenden, für die im Moment aber nicht genügend Zeit ist. Weitere Einschätzungen bezüglich der Überwachung des eigenen Lernstandes beziehen sich bei dieser Lernerin auf das Testen mittels *look-cover-check*-Varianten, das aufgrund der Einschränkung, dass es eigentlich langweilig ist und an das Lernen in der Schule erinnert, nur als erster Schritt genutzt wird, bis eine Sprachanwendung oder das Testen mit einer Person möglich ist. Sie beschreibt mit ihrem Vorgehen die in 7.1.4 angesprochene Bedeutung des Auswendiglernens als Vorstufe komplexerer Sprachhandlungen (Mayer 2002: 228).

[79.]„I find it better to talk to.. people like I.. I sometimes me and other people on the course just have conversations with each other especially when you're coming up to an exam and then I can say a word and at the end say: Did that word fit in that sentence? And then they can maybe tell me what they think or what they would use instead. [...] I think maybe initially just sort of cover and learn but then to put it into practice definitely gives you more confidence, yeah.“ (B10, I1, 28-32)

Digitale Vokabeltrainer werden von B10 als effektiv eingeschätzt aus dem Grund, dass sie einfach zu benutzen sind, was sich sowohl auf Motivation als auch einen Zeitfaktor beziehen kann. Auffällig ist, dass B11 als einzige Person angibt, Vokabeln nur in der Richtung Deutsch-Englisch zu lernen. Allerdings zeigt sich bei einem Vergleich der Aussagen aus Interview 1 und 2, dass B01 seiner ursprünglichen Aussage, Wortschatz in beiden Richtungen zu lernen, aus Zeitgründen auch nicht nachgekommen ist (siehe hierzu auch 7.5.1):

[80.] „Um, I think.. I practice.. The first couple of times that I go over it it'll be German to English until am fairly confident and then I do it from English to German.. Because that's much more of a challenge and it sticks, I think it sticks better if you do it that way.“ (B01, I1, 14)

[81.] „I don't.. I've not been doing that [having to come up with the German translation of a word], no. Just because like there's not much time for it because like... I because I've been doing.. like going through it fairly fast to try and fit them all in, so there wasn't really much time to then go back and think: Oh right, I wonder what.. say, like that is in English or what that is in German.“ (B01, I2, 34)

Es fällt auf, dass digitale Vokabeltrainer nur von den Studierenden im letzten Jahr genutzt werden (B10 und B11), allen vier Probanden aber im Rahmen der Strategiestunde in gleichem Maße vorgestellt wurden. Das heißt jedoch nicht, dass die Studierenden im ersten Jahr keine Testverfahren anwenden oder dass nur mit digitalen Vokabeltrainern Wortschatz getestet werden kann.

Insgesamt betrachtet, machen B02 und B10 im Vergleich zu B01 und B11 mehr Aussagen zur Einschätzung von Vorgehensweisen und begründen diese auch öfter. Es ist daher anzunehmen, dass sie sich ihrem Lernverhalten und möglichen Herangehensweisen bewusster sind. B11 zum Beispiel nennt nicht das Testen bzw. Lernen mit Kommilitonen, obwohl sie nach der Aussage von B10 zumindest mit ihr gemeinsam gelernt haben muss. Inwieweit sich die Probanden an diverse Vorgehensweisen erinnern, kann ihnen natürlich nicht als fehlendes Bewusstsein angelastet werden, dennoch ergibt sich so ein gewisses Bild, welche Aspekte für die Individuen beim Lernen besonders wichtig sind und verbunden damit, wie gut sie ihren Lernprozess durch diese Aussagen reflektieren.

Betrachtet man die Aussagen zu Bewusstmachungsstrategien, wird bei B01 ein Widerspruch deutlich. Ein (Auswendig)Lernen stellt für diesen Lerner kein Problem dar, als wahrgenommene Schwierigkeit wird aber gleichzeitig das Behalten von Wortschatz genannt. Der Grund dafür liegt wahrscheinlich in dem Spektrum, das der Begriff ‚Lernen‘ abdeckt (siehe auch 7.1): für B01 scheint Lernen mit Auswendiglernen verbunden zu sein, welches er in seinen jetzigen Kursen jedoch noch nicht anwenden musste. Neben einer thematischen Einbettung ist für ihn auch die unmittelbare Relevanz des Wortschatzes wichtig – als Grund, warum er überhaupt gelernt werden sollte. Er scheint vorwiegend extrinsisch zum Lernen motiviert und lernt eigentlich nur für eine Testsituation bzw. im Rahmen einer aufgabengeleiteten Situation wie z.B. dem Anfertigen von Übersetzungen.

[82.] „I've not really had to [apply the look-cover-write-check method, Anm. SK] because obviously with your slides sometimes, if we don't.. They are helpful because I do write down some vocab, like.. So, that helps. But I mean, if we did get like grammar, er, like vocab lists for some lessons then I wouldn't mind doing that, I probably would do that. But at the moment we've not had any of them. [...] [For the translation class, Anm. SK] I tend to write out the sentences that I, like, I'll go through it first, if I don't

know a word I'll highlight it, look it up, then write it down and then probably on the piece of paper that we've been translating from just write what the word means. But obviously then it would be again in context with the translation anyway, so you can kind of guess at the word what it means from just reading the rest of the sentence [...] so it does make it easier.“ (B01, I1, 32-34)

[83.]„usually I kind of learn it for whatever is coming up or whatever is really relevant then and sometimes I'll forget it because then it's not as relevant in other things.“ (B01, I2, 2)

Auf diese Kurzfristigkeit bezogen funktioniert das Lernen für ihn, aber ein Behalten über lange Zeit ist damit nicht automatisch verbunden. Dies ist ein erster wichtiger Schritt in der Bewusstmachung, jedoch zeigt sich im Laufe der Untersuchung, dass der Lerner hierauf nicht reagiert (siehe 7.5.1). Das Problem des Behaltens spielt auch für B11 eine wichtige Rolle und zeigt sich in der geäußerten Schwierigkeit der Auswahl des Lernwortschatzes, dem Problem der Selbstmotivation sowie konkreten Aspekten wie (Präpositional-)Verben und Genus. B10 nennt als Schwierigkeit die Menge des zu lernenden Wortschatzes. Im Gegensatz zu B11 und auch B01 scheint sie für sich bereits einen Weg gefunden zu haben, wie sie ihn am besten lernen kann: denn Lernen an sich empfindet sie inzwischen als leicht. Im Vergleich zu B01, der auch keine Probleme mit dem Lernen an sich äußert, dies aber auch mit den aktuellen einfachen Kurs-Anforderungen verbindet, ist die Aussage von B10 mit einer gewissen Lern-Mentalität verbunden, die sich durch intrinsische Motivation und Ambition auszeichnet.

[84.]„I'll probably kick myself, I'm like: Ah, I remember like looking everywhere for that and if I don't remember it I'll be quite angry with myself (laughs), yeah.“ (B10, I1, 58)

[85.]„Sometimes, yeah, if there's something I don't understand which.. sort of annoys like if I then go away and don't know what that word is I just go and look it up.“ (B10, I1, 110)

Während B10 sich über sich selbst ärgert, wenn sie etwas nicht versteht oder sich nicht erinnern kann, ist die Reaktion von B11 auf das Problem des Vergessens eher von einer Art Gleichgültigkeit gekennzeichnet.

[86.]„I think I just try and learn them.. but forget most of the time.“ (B11, I1, 44)

[87.]„Yeah, I'll know I'll have looked it up before but I won't remember what it means and I won't necessarily go back to my notebook and be like ‚Oh, here it is.‘ [...] I'll just look it up again. And again and again.“ (B11, I1, 52)

Es ist anzunehmen, dass das mehrfach wiederholte Nachschlagen von Wortschatz durch den Komfort von Online-Wörterbüchern begünstigt wird, was die Einstellung zum Wortschatzlernen negativ beeinflussen kann (vgl. Reinders & White 2011: 2). Nied Curcio (2015) stellte in ihrer Untersuchung fest, dass 81% ihrer Probanden eine lexikalische Lücke in kürzester Zeit wiederholt nachgeschlagen haben (Nied Curcio 2015: 459).

B02 hingegen zeigt Ambition, wenn er das Lesen von *Harry Potter* aufgrund einer mangelnden Herausforderung als eingeschränkt effektiv bezeichnet. Seine Präferenz für Lernsituationen unter Zwang entstammt der Tatsache, dass er in der Oberstufe einer von nur zwei Schülern im Deutschkurs war und seine Lehrerin ihn entsprechend forderte.

[88.] „Yeah, I think my teacher because she knew me quite well, she'd ask me something at the start if we did a grammar [sic, vocabulary] test and I wouldn't know some things and she'd asked me three or four times during the lesson [...] ‚What's this?‘ out of nowhere ‚What's this?‘ and then wouldn't let me leave when I said I don't know [...]. Yeah, and that kind of, the shock thing [...] kind of helps. [...] in a positive way.“ (B02, I1, 54-56)

Dass die Nutzung der Sprache für ihn sowohl eine Leichtigkeit als auch eine Schwierigkeit darstellt, hängt mit der jeweils unterschiedlichen Perspektive zusammen. Während die praktische Nutzung, sowohl in Konversationen als auch der Sprachanwendung im Rahmen der Anfertigung von Übersetzungen als leicht empfunden wird, besteht die wahrgenommene Schwierigkeit im Mangel an *Sprechmöglichkeiten* – ein externer Faktor aufgrund der Tatsache, dass Deutsch außerhalb des Zielsprachenlandes gelernt wird. Die Überbrückung von Raum und Zeit und damit die scheinbar ‚mühevolle‘ Kontaktaufnahme zu Muttersprachlern bzw. anderen Lernenden wird als ein wichtiges Potenzial digitaler Technologien gehandhabt (siehe 5.2.2). Im Handout zur Strategiestunde wurde auch mittels Online-Sprachlerngemeinschaften wie *busuu* oder *livemocha* (inzwischen nicht mehr verfügbar)²²⁶ auf diese Möglichkeit hingewiesen, vom Lerner wurde sie aber nicht umgesetzt. Gleichzeitig wurde dieser Lerner auch auf die *German Society*²²⁷ sowie auf das von der Autorin initiierte Tandemlernen auf dem Campus als weitere Möglichkeiten hingewiesen, sich der Fremdsprache auszusetzen, was er am Ende der Untersuchung als ein Ziel für das kommende Jahr nannte:

[89.] „Yeah, I do find it gets.. Sometimes I do feel a bit frustrated that, you know, learning a word and I'm thinking ‚Well, when am I going to find the opportunity to use this?‘ I think perhaps next year I might sign up for the tandem learning.“ (B02, I2, 22)

[90.] „Yeah, I suppose that I need more stressful sit, so I suppose the tandem learning thing will make it a lot more stressful having, *having* to do that sort of thing.“ (B02, I2, 56, Herv. i. Orig.)

Ob ein solches Angebot hauptsächlich aufgrund der Rahmenbedingung an einer Präsenzuniversität zu studieren und/oder der individuellen Lernerpersönlichkeit einer Online-Variante vorgezogen wird, ist aus den Daten nicht ersichtlich. Es ist jedoch denkbar, dass das Medium bei bestehenden Freundschaften wahrscheinlich keine Hürde bzgl. der Kommunikation mehr darstellen würde.

7.4.2. Steuerungsstrategien – Erinnerungsvermögen, Zeit und Motivation

Als Steuerungsstrategien nennt Würffel (2006) Aufmerksamkeitsfokussierung, unter die hier Lernfokus und Lernpräferenzen gefasst werden. Außerdem wurden unter Steuerungsstrategien Angaben zur Regelmäßigkeit des Lernens gefasst. Die Aussagen hierzu sind in Tabelle 33 zusammengefasst. Eine Entscheidung für eine bestimmte Lernpräferenz kann sowohl auf der eigenen Erfahrung und

²²⁶ Bei den genannten Online-Sprachlerngemeinschaften handelt es sich um soziale Netzwerke zum Sprachenlernen. Die Webseiten bieten audiovisuelle Lernmaterialien an, ermöglichen aber auch mit anderen Sprachlernern in Kontakt zu treten. Dies wurde als Möglichkeit zur Anwendung von Wortschatz im Handout hervorgehoben. Inzwischen gibt es darüber hinaus auch Anbieter/Apps, die ohne Lehrmaterial bzw. ein Kursangebot ausschließlich auf dem Tandemprinzip basieren (z.B. *HelloTalk*, *HiNative*, *Tandem.net*, siehe 5.4.5).

²²⁷ Die *German Society* ist ein von Studierenden geleiteter Verein, der allen an Deutsch bzw. der deutschen Kultur interessierten Studierenden der University of Kent offensteht. In den Jahren 2007-2012 wurden die Sitzungen von den deutschen Sprachassistenten unterstützt.

Evaluation beruhen, aber auch mit einer impliziten Theorie über (Wortschatz-)Lernen verbunden sein. Daher wurden Aussagen wie „I find it easier to do...“ unter Lernpräferenz gezählt und allgemeine, theoretische und/oder hypothetische Aussagen (die also kein konkretes Vorgehen benennen, sondern Rückschluss auf eine zu Grunde liegende Lerntheorie liefern) den Annahmen zugeordnet – z.B. „I think it's better to learn it from English to German because then it sticks more“. Auffällig ist, dass bei allen vier Studierenden die Wiederholung eine wichtige Rolle spielt, wenn auch in unterschiedlicher Form: während B01 und B11 auf wiederholtes handschriftliches Schreiben bzw. Kopieren setzen, ist für B02 und B10 das Sprechen bzw. Anwenden wichtig. B02 und B10 nennen diese Aspekte außerdem auch als Teil der individuellen Wichtigkeit. Für B10 kommen zusätzlich noch visuelle Elemente und Assoziationen hinzu. Diese Präferenzen decken sich sowohl mit den in Tabelle 32 auf Seite 211 genannten Vorgehensweisen bezüglich des Testens (Überwachung des Lernerfolges) als auch der wahrgenommenen Leichtigkeit. Die Lernpräferenzen untermauern demnach für alle Beteiligten das Vorgehen beim Lernen und spielen bezüglich der Steuerung des Lernvorgangs eine wichtige Rolle. Die Aspekte Lernfokus und Regelmäßigkeit des Lernens liefern darüber hinaus Aufschluss inwieweit sich aktuelle Gegebenheiten und Rahmenbedingungen wie Lernumfeld, institutionelle Anforderungen etc. auf die Steuerung des Lernprozesses auswirken.

Unter Regelmäßigkeit wird hier sowohl die Häufigkeit des Notierens als auch des (Auswendig)Lernens von Wortschatz gefasst. Zu eher beiläufigen Formen des Lernens wie dem Lesen oder Anhören von Romanen wurde keine Zeitangabe gemacht, was darauf hindeutet, dass es zum einen nicht regelmäßig geschieht und/oder nicht als ‚richtiges‘ Lernen verstanden wird. Es zeigt sich, dass die Regelmäßigkeit des Lernens über das Studienjahr hinweg von allen außer B01 angepasst wird. B01 äußert, dass er Wortschatz jede Woche (basierend auf dem Kursmaterial) notiert und ein einmaliges Aufschreiben i.d.R. ausreicht, um sich daran zu erinnern (sofern das Wort danach noch einmal auftaucht).

[91.] „It's usually like.. from what I was doing in revision, it was sufficient doing it just once because then it popped up a couple more times and I was like: Oh, I know that it's this and such and so and, yeah.“ (B01, I2, 10)

Die anderen Studienteilnehmenden unterscheiden teilweise zwischen einem Anschauen und Lernen (B11) bzw. einem Notieren und Anschauen sowie Lernen als Examensvorbereitung (B10). Bei allen drei steigt die Regelmäßigkeit des Lernens gegen Ende des Studienjahres an, was insb. in Bezug auf die Vorbereitung auf das Sommerexamen nicht verwundert. Die Angaben schwanken zwischen ein- bis mehrmals pro Woche, teilweise wird deutlich, dass es sich bei einigen Aussagen, um ein Wunschverhalten handelt bzw. zeitliche Einschränkungen genannt werden, warum dies nicht eingehalten wird (B10). Die Regelmäßigkeit orientiert sich demnach sehr stark an den institutionellen Anforderungen – zumindest bezüglich dessen, was von den Probanden als „lernen“ eingestuft wird.

	Studierende im 1. Studienjahr		Studierende im 4. Studienjahr	
	B01	B02	B10	B11
Lernpräferenzen	wiederholtes (handschriftliches) Schreiben	wiederholtes Sprechen Nutzen in Sätzen	Wiederholter Kontakt mit der Fremdsprache, Nutzung von farblicher Hervorhebung, Formatierung und (mentalen) Bildern Nutzen in Sätzen Lernen/Sprechen mit anderen	wiederholtes (handschriftliches) Schreiben
Lernfokus				
Menge	Egal, solange unter 50	Durchblättern: 20-30, Lernen neuer Verben: 10-15	20-30	k.A.
Welche Wörter	Keine Unterscheidung	die für Konversation nützlich sind / benutzt werden können die schwer zu behalten sind	Nach Häufigkeit, in der sie auftauchen Nach Wahrscheinlichkeit, in der sie im Examen vorkommen könnten die schwer zu behalten sind	Nach Häufigkeit und Nützlichkeit, in der sie auftauchen Verben
Zusätzliche Informationen?	nur Bedeutung	vorwiegend Bedeutung, manchmal Aussprache oder Synonyme	Bedeutung und Genus (sowie Plural, wenn möglich)	Bedeutung und ein paar grammatische Informationen (Genus & Reflexivität als Einstellung im Vokabeltrainer)
Regelmäßigkeit	1x aufschreiben genügt (sofern Vokabel später noch einmal auftaucht) Lernt für Tests, i.d.R. kurz vorher	idealerweise eine bestimmte Menge pro Woche alle fünf Tage (LTB1) 1-2x pro Woche (LTB2)	Wöchentliches Notieren nach den Kursen, Lernen in der vorlesungsfreien Zeit aufgrund von Zeitmangel 3-4x pro Woche (LTB2) 1x pro Woche (LTB3) genauer Zeitplan für die Examensvorbereitung	3-4x anschauen, dann (für die nahe Zukunft) gelernt ab und zu (LTB3) alle zwei Tage (LBT4) ca. 3x pro Woche mit Vokabeltrainer (I2)

Tabelle 33: Überblick über Aussagen zu Steuerungsstrategien

Unter Lernfokus wurden Aussagen zur Menge und Auswahl des Lernwortschatzes gefasst, sowie ob neben der Bedeutung auch linguistische oder semantische Zusatzinformationen eine Rolle spielen (vgl. Nation 2001, siehe Was bedeutet es, ein Wort zu „beherrschen“?). Insgesamt scheint B01 für alle Bereiche am wenigsten realistische Einschätzungen zu treffen. Die Wortschatzmenge wird für eine Lernsituation mit bis zu 50 relativ hoch eingestuft, bezüglich der Auswahl an zu lernendem Wortschatz wird keine Unterscheidung getroffen und er konzentriert sich beim Lernen nur auf die Bedeutung. B02 geht beim Lernfokus differenzierter vor und unterscheidet bezüglich der Menge zum Beispiel zwischen durchblättern (*going over* – 20-30 Wörter) und dem Lernen von neuen Wörtern (10-15). Bei der Auswahl an Wortschatz orientiert er sich hauptsächlich an der Nützlichkeit und fokussiert Verben und schwer zu lernende Wörter. Auch er konzentriert sich hauptsächlich auf die Bedeutungsebene, achtet aber teilweise auch auf die Aussprache und/oder Synonyme. Letzteres z.B. als Lernhilfe für Wörter, die schwer zu behalten sind.

[92.] „Um... I don't know, I'd say I tend to focus on the stuff, where I'm more certain that I don't understand the meaning of it. As in, if there is some things I haven't, something I find I just can't learn, either I think I just find, I try to find a synonym or something and then like.. I did try and recently revising like trying to link up words“ (B02, I2, 14)

B11 machte keine Angaben zur Wortschatzmenge. Bezogen auf die Tatsache, dass sie die Wortschatzauswahl als eine Lernschwierigkeit angab, wendet sie aber bereits gute Strategien an, um die Auswahl zu steuern: Sie wählt Lernwörter nach der Häufigkeit aus, in der sie ihnen begegnet, sofern sie sie für allgemein nützlich hält und fokussiert schwer zu lernende Wörter – in ihrem Fall Verben. Sie konzentriert sich hauptsächlich auf die Bedeutung, beinhaltet aber auch grammatische Elemente wie Genus und Reflexivität, die sie z.B. bei der Abfrage durch den digitalen Vokabeltrainer angeben muss. B10 wählt neben schwer zu lernenden Wörtern auch Wortschatz nach der Häufigkeit aus, in der sie ihm begegnet, aber dies mit besonderer Aufmerksamkeit, wie nützlich er insb. für Examenssituationen sein kann. Die Auswahl ist hier demnach zumindest in Teilen durch die Testsituation fremdgesteuert.

[93.] „Just things that I think are going to come in exams, really, like.. sort of underlining stuff that keep coming up in translations about like graduates and things like that. Schooling in Germany or whatever and just I think they're bound to come up at some point, so just make sure I've.. I can see from like the translations how many times they've come up and.. yeah it's I think they're probably likely to come up at some point in like the summer exam or end of term exam or something.“ (B10, I1, 56)

Allerdings ist im Rahmen der Befragung auch deutlich geworden, dass diese Lernerin über eine sehr starke intrinsische Motivation und Ambition verfügt, was auch die Aufmerksamkeitssteuerung beeinflusst (siehe 7.5.3). In Bezug auf den Lernfokus schien sie sich allerdings auf ‚echte‘ (d.h. mit Konsequenzen/Noten behaftete) Lernsituationen zu beschränken. Bezüglich der zusätzlichen Informationen achtet B10 auch neben der Bedeutung auf Genus sowie Plural, falls möglich. Auffällig ist, dass weder B10 noch B11 bezüglich der Nützlichkeit eines Wortes auf die tatsächliche Frequenz der Wörter im allgemeinen Wortschatz eingehen. Wortschatzsammlungen zu Aufbauwortschatz sind aufgrund des Niveaus und der thematischen Nähe zum Kursmaterial wahrscheinlich nicht möglich oder nicht hilfreich, die Frequenz der ausgesuchten Wörter kann aber z.B. in Online-Ressourcen wie der *Duden online*-Suche oder dem *Projekt Deutscher Wortschatz* der Universität Leipzig nachgeschlagen werden.

Aus den Angaben wird deutlich, dass drei Aspekte bei allen vier Probanden in unterschiedlicher Weise eine Rolle spielen: a) Erinnerungsvermögen, b) Zeit und c) Motivation. Unter Erinnerungsvermögen fällt der unterschiedliche Fokus auf Behalten versus Anwenden des Wortschatzes. B01 und B11 legen viel Wert auf das reine Behalten, während B10 relativ ausgeglichen mit Lernen versus Anwenden umgeht und bei B02 der Fokus und die Bedeutung eindeutig auf der Anwendung der Sprache liegt. Die Rolle des Erinnerungsvermögens beim Wortschatzlernen ist nicht verwunderlich, allerdings ist überraschend, dass die Sprachanwendung unabhängig vom Sprachniveau geäußert wird: je zwei Personen aus dem ersten und letzten Studienjahr messen dem mehr Bedeutung zu (B02: 1. Jahr, B10: 4. Jahr) als die beiden anderen (B01: 1. Jahr, B11: 4. Jahr). Dies spiegelt sich auch in den Annahmen zum Wortschatzlernen wider (siehe 7.4.3).

Der Zeitfaktor umfasst sowohl das allgemeine Zeitmanagement bzw. die Regelmäßigkeit des Lernens, als auch, wie schnell oder langsam ein bestimmtes Vorgehen ist. Mangelnde Zeit wird von B01, B02 und B10 angesprochen. Bei B01 bezieht es sich auf eine intensivere Beschäftigung hinsichtlich des Lernens in beide Sprachrichtungen. Er gibt z.B. an, Wortschatz zunächst in die Richtung Deutsch-Englisch und anschließend Englisch-Deutsch zu lernen. Allerdings handelt es sich dabei (im Vergleich zu den anderen Probanden) um ein ideales Vorgehen, was aus Zeitgründen offensichtlich so nicht stattgefunden hat (siehe Zitat [81.] auf Seite 213). Bei B02 bezieht sich die fehlende Zeit auch auf bestimmte Teile des Lernprozesses (z.B. bei Wiederholungen die Wörter auszusprechen, das regelmäßige Lernen oder das Gruppieren und Assoziieren von Wortschatz) aber auch auf die Tatsache, dass zwar die Motivation zum Lesen eines Textes in der Zielsprache vorhanden ist, die fehlende Zeit dafür dann aber doch die Zuhilfenahme der Übersetzung zur Folge hatte ([94.]).

[94.], „I've had that with Kafka but Kafka is, you know, not as simplistic as [...] I think I had the metamorphosis and metamorphosis in German and I was trying to look across them. But then I had to read it for that week's seminar so I thought, never mind, I'll just do this later.“ (B02, I2, 30)

Bei B10 resultiert der Zeitmangel ebenfalls in eine zunächst oberflächlichere Beschäftigung mit dem Lernwortschatz als idealerweise angestrebt wird: Während der Vorlesungszeit greift sie in erster Linie auf eher unstrukturiertes wiederholtes Ansehen zurück, für die Examensvorbereitung ist hingegen ein geregeltes Wiederholen geplant.

[95.], „I mean, it's not something I really do at the moment because there's so much to do every week anyway I can't put lists all over the house [...] (laughs) but when it comes to sort of Easter time then I'll write down like week, go week by week.“ (B10, I1, 62)

[96.], „I had days where I would just learn German stuff and do translations and also I just allocated windows between revising other things like.. stuff that was actual knowledge for literature or whatever, and just have an hour where I was having a break from the other thing and just test myself on the vocab and then revise the other thing for two hours and then have another half hour where I would go back to the vocab.“ (B10, I2, 74)

Für B11 scheint Zeit an sich keine besonders große Rolle zu spielen. Sie macht bis auf die Aussage, dass der digitale Vokabeltrainer ein schnelles und komfortables Testinstrument darstellt, keine weiteren Aussagen dazu. Bei dieser Lernerin scheint das Problem eher in der Selbstmotivation zu liegen.

Unter den motivationalen Aspekten wurden Punkte genannt, die sich auf die eigene Ambition und Motivation zum Lernen beziehen. Extrinsische Motivation spielt bei allen Beteiligten eine Rolle, jedoch verschieden stark und bezogen auf unterschiedliche Aspekte. Bei B01 bezieht sie sich darauf, dass für Tests gelernt wird bzw. der Lernprozess mit einer Aufgabenerfüllung (z.B. Übersetzung) verbunden wird (siehe Zitat [82.] auf Seite 213).

B02 weist mit seinem Fokus auf die Nützlichkeit von Wortschatz für Konversationen auf eine Ambition hin, die über das Bestehen von Prüfungen hinausgeht und macht deutlich, dass unter Druck gesetzt zu sein für ihn eine Motivation zum Lernen ist.

[97.] „I always find it a lot easier when under pressure or being asked something in German, I always find that – the shock therapy of learning it like that and then being told ‚You're wrong! Do it again!‘ I find that much more grounding like [...] it's a much easier way of actually learning it. [...] I don't know, maybe just writing it down myself kind of makes me feel like I'm learning at my own leisure.. whereas if I'm in a challenging situation I feel like I'd have had to know it, so.. I don't know, I haven't been in that situation for a while, so.“ (B02, I1, 52-56)

B10 wählt ihren Lernwortschatz konkret in Bezug auf die Nützlichkeit für das Examen aus. Darüber hinaus verfügt sie auch über eine starke intrinsische Motivation und Ambition als Fremdsprachenlernerin. Sie hat klare Erwartungen an ihre eigene Leistungsfähigkeit, was sich auch in ihrem Lernverhalten widerspiegelt (siehe Zitat [84] auf Seite 214) und ist gekennzeichnet von einer Denkweise, die Lernen als lebenslangen Prozess versteht. Sie sucht entsprechend nach verschiedenen Möglichkeiten, sich der Fremdsprache auf vielfältige Weise auszusetzen.

[98.] „I don't know, maybe it's just years of learning languages.. I just find myself like when I get distracted or whatever thinking of a word that I've been trying to learn and it just sort of comes into my head and I think: Oh, I could use this for this.“ (B10, I1, 16)

B11 hingegen spricht als einzige Motivation direkt an: „I would like to improve my motivation sometimes!“ (B11, LTB2). Sie ist sich des Mangels an ihrer Selbstmotivation durchaus bewusst, scheint sich diesem Schicksal jedoch zu fügen.

[99.] „if I was looking up a noun I'd included the gender of the noun, I don't often write down the plural. I don't know why, I just don't bother.“ (B11, I1, 32)

[100.] „I probably do concentrate more on verbs, I probably write them down more. Because, yeah, I don't know, I find them harder to remember so I probably look up the same verb like five times [...] before I know what it means [...] it's probably just because I'm a bit lazy sometimes.“ (B11, I1, 50-52)

[101.] „I think when I bother to do [the look-cover-check] it does [work]. I should probably do it more than I do. But I don't, so. [...] it's probably just, it's this like motivating myself? Like, when you have something you have to do and you think ‚Oh, I have to do this for tomorrow‘ but otherwise it's just like extra work that, but yeah.“ (B11, I1, 68-70)

Ausbleibende oder geringere Fortschritte schreibt sie ihrer fehlenden Selbstdisziplin zu, nennt aber auch keine Versuche, dieses Problem anderweitig zu überwinden.

7.4.3. Annahmen zum (Wortschatz)Lernen – Erinnerungsvermögen und Motivation

Als Annahmen zum (Wortschatz-)Lernen wurden Aussagen kodiert, die über eine konkrete Vorgehensweise hinaus eine Auffassung bzgl. des Lernens allgemein ausdrücken. Insb. Erinnerungsvermögen und Motivation spielen hier wieder eine Rolle.

Bezüglich des Erinnerungsvermögens werden z.B. Annahmen über den Lernprozess im Allgemeinen angeführt, z.B. in Bezug auf inzidentelles/unbewusstes Lernen und Lernen durch Wiederholung sowie Annahmen zu Gedächtnisprozessen, z.B. deklaratives versus prozedurales Wissen, rezeptiver versus produktiver Wortschatz sowie Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis (siehe hierzu 2.3.2, 3.5 und 3.6). Die Breite der Themen zeigt, dass sich die Lernenden durchaus spracherwerbstheoretischer Aspekte bewusst sind. So haben z.B. alle Äußerungen zum inzidentellen Lernen gemacht.

[102.] „Um, that, I don't know really. It's just (laughs) [...] it just happens and it's just like, once I've done my translation that's really it. But the words will usually stick with me anyway, so.“ (B01, I1, 36)

[103.] „So, I don't know, I thought a more natural approach does, would kind of shove it down my brain and then when I need it, it would come out. Hopefully more sub-conscious than that, but, um, I don't know.“ (B02, I2, 52)

[104.] „I think it's from the subconscious of seeing it that day and later on my self-conscious taps taps back into it and I find that I can create like different sentences and think: Oh, I wonder if that would work in that sentence like it does in the English way or it might not work in German.“ (B10, I1, 18)

[105.] „Yeah, I mean I don't, I don't know how much of it I actually absorb but, yeah, that is something that I do. I read quite a lot of articles.“ (B11, I2, 60)

Während B01 und B02 von einem ‚automatischen‘ inzidentellen Lernen ausgehen bzw. darauf hoffen und dies nicht näher beschreiben, wird bei B10 deutlich, dass sie die zunächst eher unbewusst wahrgenommenen Wörter weiterverarbeitet, indem sie Beispielsätze bildet und diese sprachkontrastiv analysiert. B11 ist jedoch die einzige, die sich skeptisch bezüglich der Menge an Wortschatz äußert, die sie beim inzidentellen Lernen tatsächlich aufnimmt. In Anbetracht der Tatsache, dass inzidentelles Lernen unter Berücksichtigung der notwendigen Voraussetzung wie z.B. der Inferierfähigkeit des Textes und der Wiederholungsrate des Wortschatzes (siehe 3.5.2.1) durchaus effektiv sein kann, reflektieren sowohl B10 als auch B11 ihr Vorgehen am meisten: für B10 spielt hierbei das wiederholte Ausgesetztsein eine Voraussetzung und B11 steht einem uneingeschränkten inzidentellen Lernen mittels einmaligem Lesen zumindest kritisch gegenüber. Deutlich wird, dass die Annahme bzgl. des inzidentellen Lernens bei B01 dazu zu führen scheint, dass er für das Wortschatzlernen kaum weitere Strategien einsetzt. B02, B10 und B11 wenden jedoch darüber hinaus auch noch andere Strategien an, verlassen sich also nicht ausschließlich auf das inzidentelle Lernen. An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass dies in Bezug auf B01 jedoch nicht heißt, dass er ‚schlechter‘ lernt. Es ist denkbar, dass entweder sein Gedächtnis entsprechend gut ist, die Anforderungen (zu) leicht und/oder dass er andere Vorgehen anwendet, die ihm während der Befragung nicht bewusst waren.

Mit Bezug auf Annahmen zu Gedächtnisprozessen zeigt sich, dass allen voran die Erinnerungsdauer reflektiert wird. Während B01 eine auf dem Kurzzeitgedächtnis beruhende Behaltensleistung in Bezug auf sein Vorgehen zumindest andeutet (siehe Zitat [106.]), so äußern sich B02, B10 und B11 konkreter bzgl. der Vergessensanfälligkeit von eher wiederholungsbasiertem mechanischen Lernen.

[106.] „It's just all of them, so they all stuck, really [...] So, I mean [re-writing] it did take a while but, I mean, it stuck better but I'd usually do it all over one lunchtime like before the test anyway [...] so (laughs) it was very fresh in my mind and then it wasn't too difficult.“ (B01, I1, 30)

[107.] „Um, lately I haven't been doing much like that because I used to go down lists and sort of trying to memorize them like that but I find it only stays, it's like, I find that like revision that only really stays in my head for a few weeks or a certain amount of time unless you do it, and then it would just overflow because you have too many words you are trying to learn.“ (B02, I2, 52)

[108.] „I think it's the thing where I just say it over and over again when there's not much time and I just just say a word like sort of three or four times and then I probably read that word three or four times that week when I go to like, do my translation, check it, then we go over it again in class and then I might just read it somewhere else for some reason and, yeah, it sort of goes in that way and then when I come to revise in summer I can still, I still have some memory of it.“ (B10, I1, 66)

[109.] „Like, if I have a list of like, I don't know, maybe eight words that I've written down that I didn't know and then if I keep going, if I go back to them maybe three or four times, I think by then I probably would have remembered most of them. At least for the foreseeable future. [...] I mean, in a year's time they're probably, I might have forgotten half of them again.“ (B11, I1, 88)

Während B02 und B11 die Kurzzeitigkeit in Bezug auf mechanisches Lernen als Behaltensstrategie ansprechen, so schränkt B10 ihre Anwendung ein, indem sie diese eher oberflächliche Lernform entweder unter Zeitdruck oder für weniger wichtige Wörter anwendet. Sie ist sich der Nebenwirkungen nicht nur bewusst, sondern handelt auch dementsprechend, indem sie ihr Lernen nicht nur auf diese Form beschränkt. Dennoch wendet sie – wie alle anderen Probanden – wiederholungsbasiertes mechanisches Lernen in der Testvorbereitung an, nutzt aber darüber hinaus während des Semesters auch bewusst Situationen zum Wiederholen/Lernen, in denen das Wort vorkommt oder abgefragt wird. Sie sucht also in ihrem Vorgehen aktiv nach Anknüpfungspunkten, z.B. im Rahmen der Module/des Kursmaterials oder anderer Quellen. Diese Bewusstheit über die Einschränkungen, die mit wiederholungsbasiertem Lernen einhergehen können, zeigt sich bei B10 auch in der Tatsache, dass sie – ähnlich wie auch B02 – zwischen rezeptivem und produktivem Lernen unterscheidet und auch entsprechende Möglichkeiten sucht, Wörter anzuwenden (siehe Zitat [79.] auf Seite 212), um so die Speicherleistung zu verbessern.

B01 verbindet mit einer Lernrichtung in die Fremdsprache eine bessere Behaltensleistung (siehe Zitat [80.] auf Seite 213), er verlässt sich letzten Endes jedoch relativ unreflektiert auf sein Gedächtnis, indem er anmerkt, dass ihm unabhängig von der Lernrichtung die Begriffe sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch zur Verfügung stehen ([110.]). B11 spricht bezüglich inzidentellen Lernens Verknüpfungen mit dem jeweiligen Kontext an, die beim Erinnern helfen können ([111.]).

[110.] „Yeah, because I like.. know what it means in English so then obviously the translation is there in my head anyway. So once I have written it down in German I can usually remember it from English to German or German to English.“ (B01, I2, 22)

[111.] „And, I don't know, I don't know if it's necessarily learning the words exactly. Maybe when you've seen them in a certain context and then you see it again I think it helps to kind of jog your memory. Maybe that makes some kind of connection like, regarding the meaning. Because if you've seen it somewhere before and you can remember where you've seen it [...] like, for example in a headline or something, then you think ‚Okay that's what that meant there‘ and then apply that knowledge.“ (B11, I2, 62)

Darüber hinaus hat B11 das Gefühl, dass sich ihre Lernbereitschaft bzw. ihre mentale Einstimmung auf das Lernen darauf auswirkt, wie gut sie sich erinnern kann.

[112.] „I can't think of what the word is, but you know when your mind associates the act of something. So, as in when I'm sitting down at the computer with the vocabulary trainer I think already my mind is, um, prepared (I: tuned into learning) Yeah in that, and it's associating the act of sitting down at the computer with the act of [...] learning the vocabulary. Whereas if I sat here now and you asked me some random word that was on one of the lists I might be a bit stuck. [...] It's like when, like they said, like they say, um, when you're sitting in a room and you learn something sitting in that room and then you're, say you sit back in that room again and then it comes kind of back to you. I think it's more like that.“ (B11, I2, 86-88)

Diese Aussage deutet auf die Grenzen des Paarassoziationslernens hin und bestärkt, dass sich ein solches explizites Lernen zwar für ein erstes Behalten eignen kann, aufgrund der Tatsache, dass der Abruf jedoch von der Vorgabe des Reizelementes abhängt, insb. die freie Verwendung beeinträchtigt wird (siehe 3.1.1). Die Lernerin ist sich bewusst, dass sie die gelernten Wörter nicht ohne Weiteres in die freie Produktion transferieren kann, wie sich jedoch in 7.5.4 zeigt, lernt sie Wörter auch ausschließlich in der Richtung Englisch-Deutsch.

Mit der Formulierung des ‚Lernaktes‘ (*the act of learning*) wird außerdem auf das bereits an anderen Stellen angemerkte *study versus learn*-Problem hingedeutet. Der Begriff ‚Lernen‘ wird von den Teilnehmenden unterschiedlich interpretiert und genutzt, je nachdem, wie viel Aufmerksamkeit mit der Aktivität verbunden ist. Es kann entweder unbewusst oder mit weniger expliziter Aufmerksamkeit erfolgen oder es wird mit einem ‚pauken‘ verbunden. Teilweise wird dann von *to study* gesprochen. Diese sprachliche Trennung wird jedoch nicht von allen Teilnehmenden vorgenommen und somit erschwert die Mehrdeutigkeit des Begriffes in Teilen die Analyse der Daten.

7.4.4. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man sagen, dass eine Bewusstheit über persönliche Präferenzen, Schwierigkeiten oder die individuelle Wichtigkeit beim Lernprozess vorhanden ist, es jedoch Unterschiede gibt, inwieweit diese Punkte darüber hinaus bzgl. lernpsychologischer Annahmen reflektiert und diese genutzt werden, um auf die eigenen Schwierigkeiten einzugehen. Bei allen Personen wird eine gewisse Prägung aus der Schule deutlich– sei es bzgl. der Ambition zum Lernen (Testabhängigkeit) und/oder bestimmter Vorgehensweisen wie zum Beispiel der *look-cover-check*-Variationen. Inwieweit diese als positiv oder negativ eingeschätzt werden, ist individuell unterschiedlich. Nicht verwunderlich ist, dass insb. diejenigen, die von diesen Vorgehensweisen nicht überzeugt sind, auch klarere Vorstellungen von ihrem eigenen Lernverhalten haben und über bessere Alternativen verfügen. Der Grad der Reflexion über das eigene Lernen äußert sich auch bei den Annahmen zum Wortschatzlernen. Bei den

Lernenden, die entweder eher unreflektierter und/oder teilnahmsloser sind, passen die Annahmen nicht zum eigenen Vorgehen oder werden aus bestimmten Gründen (z.B. Zeitmangel, fehlende Motivation oder Disziplin) nicht umgesetzt. Dies ist bei den anderen Lernenden weniger auffällig, da sie i.d.R. verschiedene Vorgehensweisen nutzen. Trotzdem wird bei allen Probanden eine Art ‚verschultes‘ Verständnis von Lernen deutlich. Lernen wird insb. für Testsituationen mit Auswendiglernen verbunden (*study, memorize, cram*). Je nach Ambition und Motivation findet auch ein als weniger ‚ernsthaft‘ eingestuftes Lernen außerhalb institutioneller Vorgaben/Leistungsmessungen statt (*leisure learning*). Es zeigt sich also, dass selbstgesteuertes Lernen hier noch einmal in das durch institutionelle Vorgaben gelenkte und tatsächlich selbstgesteuerte Lernen unterschieden werden kann.

7.5. Individuelle Lernerprofile: Holistische Beschreibung des Wortschatzlernverhaltens

In der Lernstrategie-Forschung werden oft ganze Lernergruppen auf ihre Leistungen hin untersucht, quantifiziert und kollektiv beurteilt. Oftmals steht dabei „nicht das lernende Individuum im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Strategien, von denen man annimmt, dass sie nützlich sein könnten“ (De Florio Hansen 2004: 89). Ebenso besteht in der Forschung zu individuellen Unterschieden die „Tendenz, die Erkenntnisse im Hinblick auf die Relevanz individueller Faktoren für erfolgreiches Lernen zu verallgemeinern (vgl. das *good language learner*-Projekt)“ (Martinez 2016a: 244, Herv. i. Orig.).

Wie die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Beispiele jedoch gezeigt haben, bilden Aspekte wie Vorgehensweise, Ressourcenwahl, Quelle der Information oder Beeinflussung sowie Sprach(lern)bewusstheit und Metakognition und Annahmen zum Wortschatzlernen ein Faktorengewebe, das sich gegenseitig beeinflussen kann. Eine individuelle, holistische Sichtweise ist daher aussagekräftiger (vgl. Griffiths & Cansiz 2015: 477; Lai et al. 2018: 116; Neuner-Anfindsen 2005: 10). Demzufolge werden in diesem Kapitel Lernerprofile der in 7.4 besprochenen Fallstudien präsentiert, die über den gesamten Untersuchungszeitraum ein individuelles Gesamtbild liefern, das zeigt, wie die bisher besprochenen Aspekte für den jeweiligen Lernenden zusammenwirken. Denn es ist durchaus möglich, dass Lernende z.B. aufgrund ihres Verständnisses von und ihrer Annahmen zum Wortschatzlernen ein bestimmtes Vorgehen als wichtig einstufen, es aber nicht selbst umsetzen (z.B., weil es zu zeitaufwändig ist). Ebenso kann ein Vorgehen präferiert und angewandt, aber nicht näher über dessen Sinnhaftigkeit nachgedacht werden. Der Grad der Sprachlernbewusstheit allein liefert somit noch nicht ausreichend Gründe für das tatsächliche Lernvorgehen.

Da sich die vorliegende Arbeit damit beschäftigt, das selbstgesteuerte außerunterrichtliche Wortschatzlernverhalten sowie mögliche Gründe dafür zu erheben, besteht das Ziel dieses Kapitels nicht darin, ein Verhalten als gut/besser bzw. schlechter zu bezeichnen, sondern herauszuarbeiten, ob es in sich schlüssig ist. D.h. stimmt das Vorgehen z.B. mit den Annahmen zum Wortschatzlernen bzw. den genannten Problemen überein und/oder wird es subjektiv als effektiv befunden? Dieses Gesamtbild wird anschließend in Bezug zu den in Kapitel Wortschatzlernen und Lernstrategien besprochenen Erkenntnissen aus der Wortschatzlernforschung gesetzt. Dabei wird als Vergleich auf die Klassifikationen von Gu & Johnson (1996) und Sanaoui (1995) (siehe 4.4.2.1) zurückgegriffen. Zitate werden nur für markante Stellen angegeben bzw. auf diese verwiesen, sofern sie in der Arbeit bereits angeführt wurden; darüber hinaus werden Verweise auf die vollständigen Datensätze angeführt (siehe Anhang C).

7.5.1. B01 – „It just happens“

Für B01 ist wichtig, dass Wortschatz thematisch ausgerichtet ist, was er als „learning in context“ bezeichnet und damit eine thematische Verlinkung beschreibt, die höchstwahrscheinlich auch für das Erinnern genutzt wird²²⁸ (B01, I1, 2; B01, I2, 26-28).

Er orientiert sich in seinem Wortschatzlernen ausschließlich an dem bereitgestellten Kursmaterial und damit verbunden der Prüfung am Ende des Jahres – darüber hinaus ist kein Wortschatzlernziel erkennbar. Sein vorrangiges Ziel besteht darin, zu verstehen, worum es z.B. in Übersetzungstexten oder der Landeskunde-Vorlesung geht, dementsprechend schlägt er ausschließlich die Bedeutung unbekannter Wörter für die jeweilige Aufgabe nach, z.B. während der Anfertigung eines Übersetzungstextes bzw. für ein Verständnis der Landeskunde-Vorlesung oder der Überarbeitung der Vorlesungsfolien (B01, I2, 2).

Sein Lernen ist stark durch Tests bzw. institutionelle Vorgaben gesteuert. Dieses Vorgehen hat er aus der Schulzeit übernommen, während der er Wortschatz zwar methodisch anhand von Listen und eigener Überprüfung (*look-cover-write-check*) gelernt hat, aber nur für Tests und dann meistens kurz vorher. Aus den Lerntagebüchern wird deutlich, dass sein Vorgehen über das Jahr hinweg konstant bleibt: Wortschatz wird nach der Vorlesung in eine Liste übertragen bzw. für das Anfertigen der Übersetzung auf dem Ausgangstext notiert, darüber hinaus aber nicht weiter bearbeitet. Sein Lernen ist durch das Kursmaterial input-orientiert und ist, bis auf die Anfertigung der Übersetzung (was eine institutionelle Vorgabe ist), eher gedächtnis- als anwendungsorientiert sowie auf gedrucktes Material beschränkt. Er behauptet selbst, nie das Verlangen verspürt zu haben, deutsches Radio o.ä. zu hören (B01, I1, 66).

Sein Lernen scheint eingeteilt zu sein in eine Phase während der Vorlesungszeit und eine Phase der Prüfungsvorbereitung: Bis zum Ende der Vorlesungszeit testet er sich bzgl. der Wörter nicht, das ist erst für die Wiederholung in der Frühlingspause (vor der Prüfung im Sommer) geplant und findet dann nach dem aus der Schule bekannten und für ihn bewährten Schema der *cover-write-check*-Methode statt und dies auch weitgehend mechanisch. Er hat bereits in der Schule Wortschatz als Vorbereitung auf einen Test gelernt und überträgt dieses Verhalten auch auf die Universität. Da es hier jedoch keine Wortschatztests mehr gibt, beschränkt sich das ‚Lernen‘ auf den Zeitraum der Prüfungsvorbereitung (B01, I1, 32; B01, I2, 14-16).

Zu Beginn der Untersuchung merkt er an, dass er manchmal innerhalb von Listen Wörter miteinander verknüpft, was auf einen elaborierteren Umgang mit der Wortschatzliste schließen lässt, allerdings sagt er selbst, dass dies eher eine Ausnahme ist und führt dieses Vorgehen in späteren Befragungen auch nicht noch einmal an (B01, I1, 62).

Insgesamt ist B01 mit seinem Vorgehen zufrieden, auch wenn er auf die Frage, wo er Verbesserungsbedarf sieht, über den Untersuchungszeitraum hinweg regelmäßig antwortet, dass er gern weniger vergessen würde (B01, LTB1; B01, LTB2; B01, LTB3; B01, LTB4; B01, I2, 2). Er verbindet dieses Problem jedoch nicht mit seinem gedächtnisorientierten und kurzfristigen Vorgehen und hinterfragt auch nicht, wie er sein Vorgehen ggf. anpassen könnte, um dem Vergessen entgegenzuwirken (z.B.

²²⁸ Kontextuell situiertes Lernen kann sich sowohl auf die Nutzung des Kontextes zur Ermittlung der Wortbedeutung beziehen als auch auf die Einbettung in einen Kontext, was als Gedächtnisanker für den Abruf genutzt werden kann (vgl. Lawson & Hogben 1996: 131).

regelmäßiger und in kleineren Mengen Wiederholen und Testen, Verknüpfungen zu bereits bekanntem Wortschatz als Gedächtnisstütze nutzen, sich über das Kursmaterial hinaus der Sprache aussetzen).

Interessant ist, dass er im ersten Lerntagebuch auf die Strategiestunde und das darin vorgestellte Karteikartenformat Bezug nimmt. Allerdings lässt er offen, inwieweit diese Alternative eine wirkliche Option für ihn darstellt, denn in den weiteren Lerntagebüchern und dem abschließenden Interview nimmt er darauf keinen Bezug mehr.

Als Ressourcen nutzt B01 ausschließlich das Kursmaterial²²⁹, als Nachschlagewerke ausschließlich von ihm als Online-Übersetzer bezeichnete Software wie das zweisprachige Online-Wörterbuch *WordReference* (LTB1, LTB2, LTB3, LTB4) oder *Google translate* (LTB2, LTB4), zu denen er anmerkt, dass sie ihm ein schnelles Nachschlagen ermöglichen (B01, I2, 20). Seit seiner Schulzeit schreckt er aufgrund von Anmerkungen seines Lehrers vor Wörterbüchern zurück, kann jedoch keine Erklärung liefern, wie sich *WordReference* von ‚normalen‘ Wörterbüchern unterscheidet, außer dass es mehr Kontext liefert.

[113.] „we were told in high school with our German teacher, he said don't use a dictionary yet, because you don't know how to use it because you'll just pick out a word and think that's right and then it'll be completely out of context, so [...] He was like... It's better to use a.. like a site like Google translate or WordReference because then it gives you a list of them and usually gives the context with them as well but sometimes in a dictionary it's just a word and it could be out of context anyway.. so I think from high school (laughs) I've been scared of using dictionaries because he [GCSE teacher, Anm. SK] kind of suggested to us like ‚don't just plonk yourself, like the first one you'll see, you'll go for'.“ (B01, I2, 46)

Mit Kontext sind höchstwahrscheinlich Übersetzungen von festen Wendungen gemeint, denn für die kontextuelle Einbettung wird in *WordReference* ausschließlich auf Treffer aus einer Google-Suche nach dem Wort (vorrangig in Nachrichtenüberschriften) verwiesen. Eine Stichprobe der Autorin ergab, dass die Anzahl und Ausführlichkeit der festen Wendungen jedoch nicht größer zu sein scheint als beispielsweise im Oxford German Dictionary (Scholze-Stubenknecht, Sykes & Clark 2008). Es ist daher anzunehmen, dass die Einschätzung des Online-Wörterbuchs entweder auf einer fehlenden Wörterbucherfahrung bzw. einer Nutzung von ungeeigneten Wörterbüchern beruht und/oder durch eine nutzerfreundlichere Aufbereitung der Inhalte (im Vergleich zu Papier-Wörterbüchern) bedingt ist.

Das Notizenverhalten beschränkt sich bei Übersetzungstexten auf die Annotation des Textes (handschriftliches Hinzufügen der englischen Übersetzung), bei der Landeskunde-Vorlesung schreibt er unbekannte Wörter in Listenform heraus und die englische Übersetzung daneben. Wörter werden also für das unmittelbare Verständnis nachgeschlagen, bewusst memoriert werden sie nur in der Prüfungsvorbereitungsphase.

Lernen findet für diesen Lerner durch (wiederholtes) handschriftliches Schreiben (siehe B01, I1, 48 & 68) bzw. durch Aufmerksamkeit statt: meistens genügt es, das Wort einmalig aufgeschrieben zu haben oder auch erneut im jeweiligen Kontext zu lesen, damit es ‚hängen bleibt‘ (B01, I1, 36; B01, I2, 4; B01,

²²⁹ Unter Kursmaterial nimmt B01 ausschließlich Bezug auf die sprachpraktischen Kurse (Übersetzung und Landeskunde-Vorlesung). Daneben müssen *joint honour*-Studierende jedoch auch noch sogenannte *content courses* belegen – zur Auswahl standen hier Literatur- oder Linguistik-Kurse. Diese wurden von B01 jedoch nicht als Ressource für das Wortschatzlernen angeführt.

I2, 10). Obwohl er zu Beginn der Untersuchung anspricht, dass er der Meinung ist, dass ein Lernen in die Richtung Englisch-Deutsch besser und herausfordernder ist (B01, I1, 12), stellt sich am Ende heraus, dass er dies aufgrund von Zeitproblemen nicht umgesetzt hat (B01, I2, 34).

Es scheint, als ob er sich seiner Probleme mit Wortschatzlernen im Laufe des Jahres bewusst wird, indem er anmerkt, dass er Wortschatz für den jeweiligen Moment lernt, aber teilweise danach wieder vergisst (B01, I2, 2). Die Erkenntnis, wie sein Vorgehen mit dem von ihm identifizierten Problemen zusammenhängt, bleibt jedoch aus, da darüber nicht reflektiert wird – auch bereits in der Schule nicht.

[114.] „Well, my teacher basically said with my vocab it's either perfect, like for marks, or a disaster. (laughs) So it really varied. There wasn't a medium, there is a disaster or perfect. [...] like the vocab test. Say, if it was out of 50, then I would get 50 or like 20-something. That would be it.“ (B01, I1, 52-54)

Nach der von Sanaoui (1995) vorgenommenen Einteilung würde dieser Lerner eher in das Spektrum eines unstrukturierten Vorgehens fallen – er nutzt ausschließlich fremdgesteuertes Material für das Wortschatzlernen, sein Notizenverhalten ist eher ad hoc und er lernt Wortschatz nur während der Prüfungsvorbereitungszeit. In seinem allgemeinen Vorgehen ist er aber konsistent und geht beim Auswendiglernen von Wortschatzlisten methodisch vor. Nach den von Gu & Johnson (1996) identifizierten Gruppen wäre er am ehesten den *non-encoders* zuzuordnen: er zeigt wenig Selbstinitiative und Motivation, wendet vorwiegend Auswendiglernen an und ist gekennzeichnet von einem fehlenden Verständnis, wie Wortschatz aufgebaut ist. Allerdings wendet er sein Vorgehen nicht unbedingt aus Überzeugung an, sondern scheinbar aufgrund einer fehlenden Notwendigkeit seitens der aktuellen Anforderungen, die z.Z. nicht mehr Anstrengung von ihm erfordern bzw. ihn nicht dazu motivieren, sein Vorgehen zu ändern.

[115.] „[T]he translations at the moment are pretty straightforward. So it's not as if in, ,Learn all these [words, Anm. SK] and then you'll be able to do it' because it's, it's quite simple anyway.“ (B01, I1, 38)

Gemäß den Erkenntnissen der Gedächtnispsychologie und des mentalen Lexikons (siehe 3.5 und 3.6) könnte man dazu tendieren, das Vorgehen dieses Lerners als verbesserungswürdig zu bezeichnen. Jedoch ist der Student selbst damit zufrieden, sein Vorgehen scheint seinen Ansprüchen zu genügen. Der Wunsch nach einem effektiveren Vorgehen könnte hier ein erster Schritt in eine eventuell spätere Anpassung des Vorgehens darstellen, die zum jetzigen Zeitpunkt jedoch noch nicht als nötig angesehen wird. Dass er viel Wert auf Kontext legt, zeigt des Weiteren Tendenzen zu der von Gu & Johnson (1996) als *Reader* bezeichneten Gruppe – es ist denkbar, dass sich dieses Vorgehen eventuell im weiteren Verlauf seines Studiums entwickeln und ggf. sein allgemeines Vorgehen dominieren könnte. Dies zeigt, dass die Nutzung von Strategien und/oder Ressourcen in einer Wechselbeziehung zur jeweiligen Aufgabe bzw. institutionellen Anforderung stehen und erst gemeinsam mit Annahmen zum Wortschatzlernen (in diesem Fall gedächtnisorientiert und auf Wortbedeutungen konzentriert) sowie der vorherigen Sprachlernerfahrung (z.B. aus der Schulzeit) ein Bild über (Hinter-)Gründe des Wortschatzlernvorgehens zeichnen.

7.5.2. B02 – „I need more stressful situations“

Für B02 sind linguistische Verknüpfungen zwischen den Wörtern der Zielsprache und seiner Muttersprache (Englisch) wichtig, da sie ihm dabei helfen, sich an die Bedeutung zu erinnern (B02, I1, 2). Als Beispiele führt er Gedächtnisstützen aus dem Schulunterricht an, die Lautähnlichkeiten zum Englischen enthalten, sowie Reime und rhythmische Strukturen.

[116.] „for example like I think it was just the simple, the word 'Sessel' as in armchair. My teacher made a reference saying that 'Cecil the Caterpillar sits in an armchair' and, you know, it's very odd but somehow we remembered it.“ (B02, I1, 8)

[117.] „I do find that the whole linear thing just sort of like the whole.. I think we did that with pronouns, like if I do it: 'ich-mich-mir-du-dich-dir' [...] It's the sequencing that.. So if I can find a sequence for it yeah, that would be quite good.“ (B02, I1, 66)

Dieser Fokus zeigt sich auch in seinen allgemeinen Lernpräferenzen: Neben wiederholtem Schreiben lernt er bevorzugt durch Sprechen und Hören (B02, I1, 14-16) und findet es hilfreich, authentisches Deutsch z.B. in Form von Nachrichten zu hören (B02, I1, 104). Des Weiteren äußert er eine Präferenz für Lernen unter Zugzwang, was durch seine frühere Lernerfahrung in der Schule bedingt ist, wo er in seinem letzten Schuljahr nur einer von zwei Schülern und in dem Jahr davor sogar der einzige war. Dieses fordernde Umfeld vermisst er an der Universität (B02, I1, 52-56; B02, I2, 56-58).

Insgesamt ist sein Vorgehen von einer starken Eigeninitiative gekennzeichnet. Er zeigt ein Bewusstsein für nötige Verbesserung (B02, I1, 114), Ambition und Selbstverantwortung für sein Lernen – auch wenn er sein Vorgehen aufgrund von Zeitmangel nicht immer wie geplant umsetzt (B02, I1, 40). Er passt sein Vorgehen an die jeweilige Aufgabe an und so ist sein Notizenverhalten z.B. abhängig von den zu lernenden Wörtern: Bei Nomen fügt er das Genus hinzu, bei Verben u.U. auch Vokalwechsel oder er sortiert sie nach Wahl des Hilfsverbs (B02, I1, 20-26). Seine Überlegungen sind gekennzeichnet von einem Interesse, wie Lernen funktioniert. Hinweise diesbzgl. nimmt er an und setzt sie um – sei es von elterlicher Seite hinsichtlich visuellen und auditiven Lernens bzw. wiederholtem Schreiben (B02, I1, 28-32) oder aus der Schule in Form von authentischem Material wie deutschen Liedern (B02, I1, 98-104). So z.B. auch die im Rahmen der Untersuchung vorgeschlagenen Ressourcen: Karteikarten-Lernsoftware, Materialien der *Deutschen Welle* und Huebers *Großer Lernwortschatz* (B02, I2, 42-44).

Über den Zeitraum der Untersuchung probiert er unterschiedliche neue Vorgehensweisen aus. Sein Vorgehen ist gekennzeichnet durch einen bewussten und reflektierten Umgang. Er ist sich z.B. des Listeneffektes bewusst (B02, I2, 68) und als die von ihm ausprobierte Karteikarten-Lernapp nicht seinen Erwartungen entsprach, verwarf er deswegen nicht diese Lernmöglichkeit im Allgemeinen, sondern schreibt sich selbst die Schuld zu, nicht ausreichend nach passenderen Varianten recherchiert zu haben, denn er ist sich des potenziellen Nutzens einer solcher Software durchaus bewusst (siehe [67] auf Seite 199).

Sein Vorgehen nimmt Bezug auf die von ihm genannten Probleme (z.B. Präfixverben und fehlende Sprechmöglichkeiten – siehe B02, I1, 52; B02, I2, 4). Bei der Suche nach Lösungen geht er kreativ vor: so identifiziert er in LTB1 z.B. mehr Sprachpraxis als persönliches Ziel, damit memorisierte Wörter so auch (besser) in seinen aktiven Sprachgebrauch übergehen. In LTB2 setzt er dies in Form von lautem Sprechen vor dem Spiegel um, in LTB3 versucht er sich durch das Lesen der deutschen Version von *Harry Potter* auf authentisches Sprechverhalten aufmerksam zu machen. Im Abschlussinterview äußert er erneut seine Frustration über fehlende Sprechpraxis und nennt als Ziel, im nächsten Jahr das

an der Universität eingeführte Tandemlernen auszuprobieren, von dem er sich auch erhofft, dass es ihn wieder mehr unter Druck setzt (B02, I2, 22; B02, I2, 56).

Bezüglich der Veränderungen in seinem Lernverhalten über das Studienjahr hinweg macht er deutlich, dass er sich dem ursprünglichen Vorgehen aus der Schulzeit (wiederholendes Schreiben) entledigt hat und nun Gruppieren und Assoziieren statt Auswendiglernen nutzt (auch in visueller Form, siehe [78] auf Seite 212 bzgl. der von ihm angesprochenen *spider grams*). Außerdem spricht er auch mehr kontextuell situiertes Lernen an, sei es in Form der Anfertigung von Übersetzungen oder durch Lesen von *Harry Potter* (B02, I2, 14; B02, LTB3; B02, LTB4; B02, I2, 62-64). Der Grund für ein ‚natürlicheres‘ inzidentelles Lernen hat mit der Reflexion seines früheren Vorgehens in der Schule zu tun: Er erkennt, dass ein Auswendiglernen ohne Anwendung nur kurzfristige Ergebnisse erzielt. Daher wendet er dieses Vorgehen auch nicht mehr so häufig an (B02, I2, 53). Auffällig ist jedoch, dass B02 seinen ‚natürlichen Ansatz‘ als ganz interessant beschreibt, sich jedoch noch nicht sicher ist, wie effektiv dieser ist und damit zeigt, dass er auch hier das Vorgehen und die Auswirkung auf sein Lernen kritisch reflektiert (B02, I2, 26).

Die Skepsis gegenüber Lesen als Wortschatzlernen deutet auf ein anderes Verständnis von ‚Lernen‘ durch Anstrengung versus durch Spaß hin, bei dem wahrscheinlich bedingt durch die Schulerfahrung ein weniger anstrengendes Lernen auch als weniger effektiv eingestuft wird. Lai et al. (2018) sind bzgl. der instruktionsorientierten versus unterhaltungsorientierten Nutzung von digitalen Technologien zu der Erkenntnis gelangt, dass instruktionsorientierte Nutzung bzgl. ihrer angenommenen Effektivität nicht hinterfragt wurde, aber auch oft als weniger angenehm eingestuft wurde als die unterhaltungsorientierte Nutzung. Bei Letzterer war allerdings auch die Unsicherheit am größten, wie hilfreich dieses ‚angenehme‘ Lernen ist. Es ist denkbar, dass diese Wahrnehmung sich auch auf die Nutzung von nicht-digitalen Materialien bzw. das Lernvorgehen allgemein übertragen lässt.

Insgesamt geht dieser Lerner sehr reflektiert und sprachlernbewusst vor, ist intrinsisch motiviert und nimmt sein Lernen in die eigene Hand. Er sucht aktiv nach Verbesserungen und alternativen Vorgehensweisen und probiert Vorschläge aus. Sein Lernen ist auf Sprachanwendung ausgerichtet und obwohl er die Nützlichkeit von wortformfokussiertem Lernen und Testen durchaus erkennt, hat er für sich andere Alternativen gefunden, die auf die Struktur des mentalen Lexikons Bezug nehmen (z.B. elaboriertes Organisieren und Assoziieren) und sowohl input- als auch output-orientiertes Lernen unterstützen (Lesen authentischer Texte, Anfertigen von Übersetzungen). Er ist in der Lage, sein Vorgehen flexibel an die von ihm identifizierten Probleme anzupassen und auf seine individuellen Lernpräferenzen auszurichten.

Nach der von Sanaoui (1995) vorgenommenen Einteilung würde dieser Lerner in das Spektrum eines strukturierten Vorgehens fallen, er sucht selbstständig nach Möglichkeiten Wortschatz zu lernen, greift dabei auf ein breites Spektrum an selbstinitiierten Aktivitäten zurück und strebt in seinem Notizverhalten ein systematisches Vorgehen an. Nach den von Gu & Johnson (1996) identifizierten Gruppen zeigt er durch seine Anstrengungen und flexiblen Einsatz von Strategien eine Zugehörigkeit zu den *Active Strategy Users*, in Bezug auf die Nutzung von Assoziationen und Organisationsstrategien auch den *Encoders*. Es ist denkbar, dass diese Mischung bei B02 dazu führt, dass er regelmäßig über das gesamte Studienjahr hinweg Wortschatzarbeit betreibt und insb. das Auswendiglernen somit nicht konzentriert in der Prüfungsvorbereitungsphase stattfindet.

7.5.3. B10 – „if I don't remember it, I'll be quite angry with myself“

B10 bezeichnet sich als stark visuelle Lernerin und führt an, dass für sie wichtig ist, dass Wortschatz gut sichtbar und hervorgehoben ist (z.B. in verschiedenen Farben oder fett geschrieben), da sie dies als Gedächtnisstütze nutzt (B10, I1, 2; B10, I1, 8; B10, I2, 2). So verteilt sie Wortschatzlisten in unterschiedlichen Räumen, um diese wiederholt anzuschauen (B10, I2, 4). Insgesamt ist ihr Vorgehen von Praktikabilität gekennzeichnet. Als ein Grund, warum sie Wortschatzlisten tippt und im Zimmer aufhängt, nennt sie zum einen Faulheit, aber auch eine unleserliche Handschrift (B10, I1, 76).

Beim Erstellen dieser Listen orientiert sie sich vorwiegend am Kursmaterial, teils auch an Wortschatz, dem sie darüber hinaus begegnet, und notiert Genus, meistens auch den Plural sowie für schwierige Wörter manchmal einen kurzen Beispielsatz (B10, I1, 10-14). Auffallend ist, dass der Fokus auf Wörtern liegt, die für das Examen wichtig sein könnten (B10, I1, 4; B10 I1, 56), obwohl für Testsituationen und Examen auf diesem Niveau kein Lernwortschatz als solcher definiert werden kann. Sie trifft diese Auswahl zum einen themenbezogen und wie häufig sie z.B. auch im Kursmaterial oder im Unterricht auf das Wort stößt (B10, I1, 66) – nicht jedoch, wie häufig es in der Sprache tatsächlich vorkommt.

Unklar bleibt, ob die Listen die englische Übersetzung enthalten oder ggf. nur die unbekannten bzw. nützlichen deutschen Wörter auflisten. Deutlich wird jedoch, dass das Wortschatzlernen über die meiste Zeit des Studienjahres auf einem wiederholten Ansehen bzw. auch Wiedererkennen in anderen Texten und Situationen beruht. Die Überprüfung, inwieweit sie sich an die Wörter bzw. deren Übersetzung erinnern kann, ist aufgrund von Zeitmangel erst für die Prüfungsvorbereitung geplant (B10, I1, 62; B10, LTB1; B10, LTB2) und wird dann auch gewissenhaft/methodisch umgesetzt, wie sich insb. in LTB4 und dem abschließenden Interview zeigt (B10, I2, 74).

Bezüglich des Testens wird deutlich, dass sie von der Abdeckmethode, die sie als langweilig bezeichnet, nicht sonderlich überzeugt ist. Ein Grund, warum sie trotzdem daran festhält, scheint deren Effektivität zu sein. Sie erkennt aber auch den Nutzen der freieren Anwendung und kombiniert kontextfreies und kontextuell situiertes Lernen – teilweise auch mit anderen Lernenden zusammen (B10, I1, 28-32). Über den Untersuchungszeitraum hinweg hat sie die in der Strategiestunde vorgestellten digitalen Vokabeltrainer aufgegriffen (siehe LTB1-4) und scheint gegen Ende bevorzugt, wenn nicht sogar ausschließlich, damit zu lernen bzw. sich zu testen. Während sie jedoch die Abdeckmethode als langweilig bezeichnet, beschreibt sie das Lernen mit dem digitalen Vokabeltrainer als motivierend und zugänglich, auch wenn sie dem Lernen dabei nicht immer die volle Aufmerksamkeit schenkt.

[118.] „Yeah, and you're doing something because they're asking you for a word and you're typing, you're doing the action of typing it in and you know it's going to come up in green if you got it right and then you feel like a bit rewarded that you got it right and it moves on to the next one [...] and I also think it's just one of these things, in the evening, if I have my laptop on my lap and I was watching something in the background, I was more motivated to just do it then and sort of have half my attention on the TV and half my attention on the vocab but it was still going in somehow. Whereas, if I sat with.. with a vocab list on my lap I don't think it would really go in as much. Yeah, it's just, I really, something really quite accessible whether you're putting your whole attention into it or just [...] a little bit.“ (B10, I2, 78-80)

Es ist anzunehmen, dass für die Lernerin die Interaktivität und die spielerische Handhabung des Vokabeltrainers Gründe für dessen positivere Einschätzung im Vergleich zum analogen Pendant darstellen.

Gründe, warum sie den Vokabeltrainer nutzt, benennt sie mit mehr Spaß und dem Komfort des schnellen Hinzufügens und Teilens mit anderen (B10, I2, 54), kann aber auch Einschränkungen identifizieren, wie die Tatsache, dass die Software nicht mit Bedeutungsunterschieden umgehen kann (B10, I2, 76). Sie löst dieses Problem, indem sie Wörter an anderer Stelle nachschlägt, um sich zu vergewissern, dass ihre Antwort richtig war (B10, I2, 68). Bemerkenswert ist, dass sie den digitalen Vokabeltrainer, der eher für das Einzellernen ausgelegt ist, mit ihrer Lernpräferenz verknüpft und die Listen mit einer Kommilitonin gemeinsam durchgeht, um so eine andere Meinung bzgl. Synonymen und anderen Bedeutungen zu erhalten (B10, I2, 56-60).

Bezüglich anderer genutzter Materialien und Ressourcen zeigt sich, dass Wortschatzlernen scheinbar mehr mit bewusstem Lernen verbunden wird. Während sie zunächst von sich behauptet, nicht technisch begabt zu sein (B10, I1, 94), zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews, dass sie durchaus eine Vielzahl digitaler Ressourcen nutzt (siehe auch LTB1-4), sich an diese aber erst nach und nach erinnert – wahrscheinlich auch, weil sie nicht der Auffassung ist, damit Wortschatz zu lernen (siehe [51.] auf Seite 191).

Wortschatz scheint sie tagtäglich zu begleiten. Sie ist sehr wissbegierig und ehrgeizig, auch wenn sie ihrem idealen Selbstbild nicht immer gerecht wird (B10, I2, 72). Sie achtet bewusst auf neue oder potenziell nützliche Wörter und schlägt diese nach Möglichkeit sofort (Smartphone-App) oder bei der nächstbesten Gelegenheit nach und ärgert sich über sich selbst, wenn sie sich nicht erinnert (B10, I1, 58; B10, I1, 110). Interessant ist, dass sie während ihres Kontakts mit der Fremdsprache überlegt, wie sie ein bestimmtes Wort nutzen kann oder an welche anderen Wörter es sie erinnert und so ihre Erinnerung an Wörter überprüft und stärkt, ohne dies zu merken (B10, I1, 18-20).

Während sie zwar versucht, neben den visuellen Techniken auch Assoziationstechniken wie die „Town planning“-Technik (O’Brien 2007: 132ff.)²³⁰ einzusetzen (B10, LTB1), nimmt inzidentelles Lernen einen zunehmend wichtigeren Stellenwert ein – sie begründet das mit Zeitproblemen sowie damit, dass Lernen über die Jahre hinweg ‚einfacher‘ geworden ist, was wahrscheinlich mit einer höheren Sprachlernkompetenz verbunden ist (B10, I2, 22; B10, I2, 30). Insgesamt widmet sich B10 aktiv dem Wortschatzlernen, indem sie sich der Sprache regelmäßig und häufig aussetzt und Wortschatz viel Aufmerksamkeit schenkt. Sie versucht Verknüpfungen zu bilden und Wörter in Form von Beispielsätzen mental anzuwenden. Für das Behalten greift sie hauptsächlich auf visuelle Hilfen sowie computerunterstütztes Auswendiglernen zurück, elaborierte Assoziationstechniken sind zu zeitaufwändig. Nach der von Sanaoui (1995) vorgenommenen Einteilung ist diese Lernerin eher dem strukturierten Vorgehen zuzuordnen, da sie selbstständig vielfältige Wortschatzlernaktivitäten ausführt. Die Wortschatzauswahl ist teilweise auf das Kursmaterial ausgerichtet, teilweise erfolgt sie interessenbezogen durch kursunabhängigen Input. Die Überprüfung findet jedoch eher komprimiert in der Examensvorbereitung statt. Nach den von Gu & Johnson (1996) identifizierten Gruppen zeigt sie Parallelen zu den *Active Strategy Users*: sie verfügt über ein hohes Maß an Eigeninitiative und Bemühung in Bezug auf das Wortschatzlernen und glaubt an einen natürlichen Sprachkontakt sowie sorgfältiges Lernen, lernt in der Prüfungsvorbereitung jedoch vorwiegend auswendig.

²³⁰ Die „Town planning“-Technik ist eine Form der Loci-Methode, bei der einem bekannten Raum (oder hier einer Stadt) Vokabeln bestehenden Ankern hinzugefügt werden und diese in der Erinnerung lebendig visualisiert werden (siehe O’Brien 2007: 132ff.).

7.5.4. B11 – „I would like to improve my motivation sometimes!“

Für B11 ist es am wichtigsten, dass sie sich an den Wortschatz erinnern kann. Während dies bei den vorangegangenen Fallstudien auch thematisiert wurde, scheint es bei dieser Lernerin einen zentralen Stellenwert einzunehmen, denn mit dem Erinnerungsvermögen werden zunächst keine spezifischen Techniken verbunden wie es z.B. bei B01 (thematische Gruppierung), B02 (linguistische Verknüpfung) oder B10 (visuelle Hilfestellungen) der Fall war. Bei näherem Nachfragen wird deutlich, dass ihr Lernen vorwiegend auf wiederholtem Ansehen und Schreiben basiert (B11, I1, 6; B11, I1, 60; B11, I1, 24). Auffällig ist, dass die Aussagen von einer gewissen Ungewissheit geprägt sind (durch z.B. *probably, usually, sometimes, regular-ish*). Dies kann zurückzuführen sein auf eine fehlende Bewusstheit über das eigene Lernvorgehen oder auch auf eine Unwahrscheinlichkeit bzgl. der Umsetzung des genannten Vorgehens – insb., wenn man das von der Lernerin häufig durch Selbstironie geäußerte Motivationsproblem (B11, I1, 32; B11, I1, 67-70; B11, LTB3) berücksichtigt bzw. die Einstellung zu ihrem eigenen Lernen, welches stark durch wiederholtes Nachschlagen gekennzeichnet ist (B11, I1, 50-52). Das Lernvorgehen scheint von einem fehlenden Impuls bzw. Anreiz gekennzeichnet und auf den Weg des geringsten Widerstandes beschränkt zu sein.

[119.] „I never test myself in English to German [...] No (laughs), it's too hard.“ (B11, I1, 131-132)

Interessant ist, dass die Lernerin einen solchen Anstoß bis zu einem gewissen Grad durch die Untersuchung selbst erhalten hat (B11, LTB1) und sobald ein Anreiz (z.B. durch eine bevorstehende Prüfung oder auch das Ausfüllen des Lerntagebuchs) vorhanden ist, ihr Lernen auch strukturiert darauf ausgerichtet (B11, LTB4).

[120.] „I probably did more work than I would have done because I had to write it down [into the learner diary, Anm. SK]. Had to have something to write about.“ (B11, I2, 4)

Fehlende Motivation bzw. fehlende Anreize könnten einen Grund darstellen, warum die Lernerin trotz eines grundlegenden Verständnisses über den Lernprozess dieses Wissen (außer bei der Prüfungsvorbereitung) nicht konsequent auf das von ihr identifizierte Problem des Behaltens anwendet. Ihr Vorgehen ist von einer Kurzfristigkeit in Bezug auf das Wortschatzlernen gekennzeichnet, dessen sie sich bewusst ist, aber nicht die nötigen Maßnahmen ergreift, um es zu ändern und somit den Wortschatz besser zu behalten (B11, I1, 66-68; B11, LTB1).

Trotz allem ist die Lernerin jedoch in der Lage, Ressourcen kritisch einzuschätzen, wie sich anhand der Wörterbuchnutzung zeigt, bei der sie Wörter an anderen Stellen nachschlägt, wenn die Treffer im erstgewählten Wörterbuch ihrer Meinung nach nicht passen (B11, I2, 51-52). Ebenso merkt sie an, dass ein Nachteil des Vokabeltrainers ist, dass man keine eigenen Wörter bzw. Wendungen hinzufügen kann, sondern auf die angewiesen ist, die im Wörterbuch enthalten sind (B11, LTB1). Außerdem wendet sie – ungeahnt – lernförderliche Strategien in der Nutzung des Vokabeltrainers an, indem sie zumindest in Teilen Wortschatzlisten nach Themen gruppiert (B11, I2, 18-24). Diese Strukturierung stellt ein sinnvolles Vorgehen dar, nicht nur, um den Lernwortschatz in der Menge einzugrenzen und somit Motivationsverlust entgegen zu wirken, sondern auch um durch die Gruppierungen eventuell Assoziationen zu bilden, die für eine Verankerung im Gedächtnis hilfreich sein können (siehe 3.6).

Des Weiteren äußert die Lernerin Zweifel bzgl. der Nützlichkeit des Lernens durch Lesen sowie der Nachhaltigkeit des wortformfokussierten Lernens mittels des Vokabeltrainers, was auf ein erhöhtes

Reflexionsvermögen schließen lässt. Wie bereits bei B10 bemerkt, wird rezeptiv durch Lesen erworbener Wortschatz nicht mit Lernen assoziiert, zumindest nicht in gleichem Maße wie das Lernen von Wortschatzlisten, was sie als „actually learning it“ bezeichnet (B11, I1, 80-82; B11, I1, 160-162; B11, I2, 60). Die Tatsache, dass ‚Lernen‘ mit Auswendiglernen verbunden wird, dürfte sich auch auf die Selbstbeurteilung auswirken. Zum Beispiel gibt die Lernerin an, über die Weihnachtsferien weniger ‚gelernt‘ zu haben, obwohl sie mehr auf Deutsch gelesen hat und die Wortschatzlisten zumindest weiter gefüllt hat (B11, LTB2). Lesen allein wird dementsprechend nicht mit Wortschatzlernen gleichgesetzt. Aber auch bezüglich des wortformfokussierten Lernens mittels des Vokabeltrainers äußert die Lernerin Zweifel, inwieweit damit verbunden ein Transfer in den aktiven Wortschatz stattfindet (B11, LTB2; B11, I2, 86-104).

Diese Einschätzung deutet darauf hin, dass sie dem Wortschatz bei der Nutzung des Vokabeltrainers wahrscheinlich nicht genügend Aufmerksamkeit beimisst. Die Abfragen werden als eine Aufgabe gesehen, die erledigt werden muss, aber es bleibt fraglich, wie tief der Inhalt verarbeitet wird, was somit die Transferleistung beeinträchtigt.

[121.] „It's hard to say really but, um, I just think it's the thing it comes up on the screen in front of you and you type the meaning and it almost becomes like an automatic. When you know them well, it becomes like an automatic response but I don't know, I don't think it will be that quick if someone asked me or if I had to use it in a sentence, then I don't think it would come to me as quickly as it would otherwise.“ (B11, I2, 104)

Interessant ist, dass sich B11 dem Problem der mangelnden Aufmerksamkeit bewusst ist, während z.B. B10 einer zwischen Fernseher und Vokabeltrainer geteilten Aufmerksamkeit trotzdem noch eine gewisse Effektivität beimisst (siehe [118.] auf Seite 230). Insgesamt demonstriert B11 trotz ihres legeren Vorgehens ein gutes Verständnis, welche Vorgehensweisen beim Lernprozess förderlich sein können und liefert z.B. mit dem Stichwort der bewussten Anstrengung eine Lösung für ihr Behaltens-Problem, setzt diese aber nicht ausreichend um und ist sich dessen auch bewusst (B11, FB; B11, I1, 78).

Trotzdem sind über das Jahr hinweg diverse Veränderungen in ihrem Lernverhalten erkennbar, z.B. die Nutzung des computergesteuerten Testens, das sie im Rahmen der Untersuchung wieder aufgenommen und für durchaus effektiv befunden hat, sowie eine Erweiterung der individuell wichtigen Punkte beim Wortschatzlernen vom reinen Behalten der Bedeutung hin zu grammatischen Aspekten eines Wortes wie z.B. Artikel und Reflexivität, was auch für das Lernen mit dem Vokabeltrainer übernommen wurde (B11, I2, 10).

Insgesamt ist das Wortschatzlernverhalten dieser Lernerin input- und gedächtnisorientiert, das Behalten findet jedoch (neben der späteren Benutzung des Vokabeltrainers) hauptsächlich durch wiederholtes Nachschlagen im Wörterbuch statt. Die Selbstdarstellung des eigenen Lernvorgehens ist von einem legeren Umgang bzw. einer humorvollen Geringschätzung gekennzeichnet – an diversen Stellen spricht die Lernerin eine fehlende Motivation bzw. fehlenden Anreiz an. Das Vorgehen wäre nach Sanaoui (1995) dem eher unstrukturierten Spektrum zuzuordnen: das Lernen findet zwar eigenständig außerhalb des Unterrichts statt (sowohl anhand des Kursmaterials aber auch durch kursunabhängigen Input), aber nach eigenen Aussagen eher unregelmäßig und minimal. Dies ist jedoch nicht mit einem impulsiven Vorgehen gleichzusetzen, denn an einigen Stellen demonstriert die

Lernerin ein hohes Maß an Reflexion und setzt insb. in der Prüfungsvorbereitungsphase einen regelmäßigen Lernplan um. Ein äußerer Anreiz scheint als Anstoß zum Lernen wichtig, auch wenn das Bewusstsein für die eigene Verantwortung im Lernprozess als Kernkonzept der Lernerautonomie (vgl. Neuner-Anfindsen 2005: 29) durchaus vorhanden ist. Über den Zeitraum der Untersuchung ändert sich das Lernvorgehen dahingehend, dass die in der Strategiestunde vorgestellte Ressource des Vokabeltrainers wieder aufgenommen wurde und die Lernerin am Ende angibt, aufgrund der Untersuchung mehr getan und mehr Wortschatz gelernt zu haben als sonst der Fall gewesen wäre (B11, I2, 6).

Bzgl. der von Gu & Johnson (1996) identifizierten Gruppen ist diese Lernerin am ehesten der Gruppe der *Passive Strategy Users* zuzuordnen: sie misst dem Auswendiglernen und Behalten viel Bedeutung zu, wendet darüber hinaus aber wenig andere Strategien an – vielleicht auch, weil das Vorgehen an eingefahrenen Gewohnheiten orientiert ist. Auszeichnend ist, dass diese Lernerin mangelnden Einsatz selbst anspricht – etwas, das auch Gu & Johnson (1996: 666) mit dieser Gruppe verbinden.

7.5.5. Zusammenfassung

Die individuellen Betrachtungen haben gezeigt, dass ein Verständnis wie Lernen funktioniert sowie das Wissen um (alternative) Vorgehensweisen einen entscheidenden Einfluss auf die Art und Weise haben, wie beim Wortschatzlernen vorgegangen wird. Darüber hinaus ist auch deutlich geworden, dass die Entscheidung für oder gegen bestimmte Strategien von dem Faktor ‚Notwendigkeit‘ abhängt. Für einige Lernende besteht die Notwendigkeit durch institutionelle Vorgaben (z.B. Prüfungen), für andere durch ihren eigenen Anspruch. Die Personen, die Selbstinitiative zeigen, die über die institutionellen Anforderungen hinausgeht, haben sich auch eher von gewohnheitsmäßigen Vorgehensweisen und/oder Einflüssen aus der Schulzeit verabschiedet.

Unabhängig davon stellt das institutionelle Lernumfeld eine starke Beeinflussung für alle Lernenden dar – sei es in der inhaltlichen Ausrichtung auf das Kursmaterial und/oder der zeitlichen Ausrichtung (Zeitmangel bzw. Orientierung an Prüfungsterminen). Dieser Fokus ist zwar nachvollziehbar, scheint aber auch den größten Konflikt zwischen Hinweisen und Erkenntnissen aus der Forschung und dem tatsächlichen Vorgehen der Lernenden darzustellen. Die individuelle Kosten-Nutzen-Abwägung in Bezug auf wahrgenommene Nützlichkeit und ‚Bedienkomfort‘ beeinflusst das Vorgehen so stark, dass teilweise auch auf Strategien zurückgegriffen wird, die mit dem eigentlichen Verständnis von Lernen nicht immer konform sind.

Vergleicht man die Analyse der individuellen Lernerprofile mit Ergebnissen aus der Fremdsprachenforschung so wird deutlich, dass Faktoren wie Motivation, Einstellungen und Annahmen, Spracherlernung sowie Persönlichkeit einen entscheidenden Einfluss auf das Lernvorgehen haben (vgl. 3.4.2), in einem institutionellen Rahmen aber Lernumfeld und Unterricht mindestens genauso wichtig sind. Untersuchungen, die sich nur auf (Wortschatzlern-)Strategien konzentrieren, können das Vorgehen von Lernenden zwar beschreiben, für den Versuch einer Erklärung ist jedoch der Einbezug der lerner-endogen und -exogenen Faktoren notwendig.

8. Schlussbetrachtung und Ausblick

Beim fremdsprachlichen Wortschatzlernen handelt es sich um einen komplexen Prozess, der durch zahlreiche Faktoren geprägt ist. Um aufzuzeigen, wie hierbei verschiedene Aspekte zusammenspielen, hat sich die vorliegende Arbeit diesem Thema aus drei Perspektiven genähert – einer linguistischen, einer spracherwerbs- und gedächtnistheoretischen und einer didaktisch-methodischen. Zunächst wurden linguistische Besonderheiten von Wortschatz allgemein sowie dem Deutschen als Fremdsprache speziell beschrieben (Kapitel 2) und so auf gedächtnis- und sprachlerntheoretische Aspekte hingewiesen, die es beim Erwerb von deutschem Wortschatz zu beachten gilt (Kapitel 3). Anschließend wurden Erkenntnisse aus der Strategieforschung aufgearbeitet und mit Hinblick auf Wortschatzerwerb und selbstgesteuertes Wortschatzlernen zusammengefasst (Kapitel 4), um im Anschluss daran in Kapitel 5 ausführlich auf Ressourcen einzugehen, die selbstgesteuerten Lernenden für die Unterstützung ihres Wortschatzlernprozesses zur Verfügung stehen.

Hinsichtlich der in Kapitel 2 besprochenen linguistischen Besonderheiten ist festzuhalten, dass neben der Bedeutungsebene eines Wortes zusätzliche Aspekte wie grammatische oder pragmatische Informationen wichtig sind; zum einen um eine korrekte rezeptive und produktive Sprachanwendung zu ermöglichen, zum anderen um sinnvolle Verknüpfungen mit bereits bekanntem Wortschatz vorzunehmen, was sich positiv auf das Behalten auswirken kann. Als Beispiele für das über die Semantik hinausgehende Wortwissen seien Wortbildungsregeln genannt, die bei der Erschließung von Wortschatz behilflich sein können, oder Assoziationen im Rahmen von Wortfeldern bzw. semantischen Relationen, die im mentalen Lexikon Verknüpfungen zwischen Wörtern aufbauen oder stärken können. Gedächtnis- und lernpsychologische Erkenntnisse weisen solchen Assoziationen einen größeren Behaltenseffekt zu als nicht-assoziativen Wiederholungen, wie es zum Beispiel beim Paar-Assoziationslernen der Fall ist (siehe Kapitel 3). Jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass auch bei mechanischen Vorgehensweisen Assoziationen gebildet werden und auch ein Behalten von Wortschatz, der durch sogenanntes oberflächliches Lernen angeeignet wurde, möglich ist. Mechanische Vorgehensweisen sind i.d.R. wortformfokussiert, was in der Fremdsprachenforschung dem kontextuell situierten Lernen gegenübergestellt wird, bei dem sowohl Bedeutungsunterschiede als auch die o.a. linguistischen Zusatzinformationen eines Wortes durch den Kontext wahrgenommen werden können. Diese Trennung spiegelt sich auch in der Unterscheidung von Wortschatzerwerb versus Wortschatzlernen wider. Ersteres wird oft mit inzidentellem Lernen, z.B. durch Lesen, Letzteres eher mit wortformfokussiertem intentionalem Lernen verbunden. Allerdings kann diese Trennung nicht aufrechterhalten werden. Ein Unterschied wird jedoch bzgl. intentionalem wortformfokussierten (Auswendig)Lernen und (rezeptivem oder produktivem) Anwenden deutlich: In Lernsituationen, die innerhalb eines institutionellen Rahmens stattfinden und demnach in einer begrenzten Zeit Lernfortschritte erzielen wollen, wird inzidentellem Lernen durch Lesen nur eine begrenzte Effektivität zugestanden (Hustijn 2013; Lauder 2003, 2009) und daher vorgeschlagen, kontextsituierte und wortformfokussierte Formen zu kombinieren. Insbesondere das kommunikative Anwenden scheint für Lernende außerhalb des Unterrichts jedoch kaum eine Rolle zu spielen, stattdessen überwiegen Strategien zur Wortschatzfestigung (siehe Kapitel 4). Dies hängt zum einen mit dem Format und dem Fokus der vorgestellten Untersuchungen sowie dem Verständnis von Wortschatzlernen zusammen. Außerdem muss bei Studien zum strategischen Vorgehen bedacht werden, dass Strategien in Clustern auftreten können und somit Nutzungshäufigkeiten anhand von Klassifikationen nur ein eingeschränktes Bild über die Strategieanwendung liefern können. Wie selbstgesteuerte Lernende ihren Lernprozess unterstützen, steuern und kontrollieren, hängt von diversen individuellen Faktoren ab,

unter die z.B. auch die verwendeten Ressourcen zählen. Unter Berücksichtigung der besprochenen sprachlerntheoretischen und linguistischen Aspekte wurde in Kapitel 5 erläutert, wie digitale Technologien das selbstgesteuerte Wortschatzlernen unterstützen können. Anhand der Aspekte Medialität, Adaptivität und Interaktivität wurden Potenziale zur organisatorischen und didaktischen Unterstützung des Lernprozesses erläutert und Medien und Werkzeuge diskutiert, die für das Wortschatzlernen geeignet sind. Erkenntnisse bzgl. der Mediennutzungsforschung von Fremdsprachenstudierenden haben gezeigt, dass Lernende zwar von einer hohen Selbstwirksamkeit in Bezug auf allgemeine Technologien gekennzeichnet sind, aber das Wissen um Lern-Technologien begrenzt ist. Technologien werden hauptsächlich instruktionsorientiert (z.B. Lehrvideos und wortformfokussierte Lernprogramme) sowie zum Informieren und Unterhalten genutzt (hier insb. für rezeptive Sprachlernaktivitäten). Die Möglichkeiten der Online-Kommunikation werden jedoch kaum genutzt.

Wie in Kapitel 4 dargestellt, existieren bereits diverse Studien zum fremdsprachlichen Wortschatzlernen, jedoch verfolgen sie unterschiedliche Ziele (z.B. Effektivitätsmessung einzelner Strategien versus explorative Befragungen) und sind auf unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet. Deutsch als Fremdsprache ist allgemein unterrepräsentiert und es existieren keine umfangreichen Studien, die das selbstgesteuerte Wortschatzlernverhalten von fortgeschrittenen Lernenden außerhalb des Unterrichts innerhalb eines institutionellen Rahmens untersuchen. Um einen Eindruck zu gewinnen, wie Lernende in ihrem Selbststudium Wortschatz lernen, wurde daher die vorliegende Untersuchung mit Germanistik-Studierenden an einer britischen Universität durchgeführt. Ziel der Untersuchung war, einen allgemeinen Einblick in Vorgehensweisen und benutzte Ressourcen zu erlangen sowie zu erheben, wie die Lernenden ihre Handlungen reflektieren und wovon sie ihre Entscheidungen abhängig machen.

Wie DaF-Lernende selbstgesteuert außerhalb des Unterrichts Wortschatz lernen, wird anhand der Forschungsfragen (siehe 6.1) der vorliegenden Untersuchung zusammengefasst und diese werden in Bezug zu den Erkenntnissen aus dem Grundlagenteil gesetzt.

1. Wie wird Wortschatz selbstgesteuert gelernt?

Bei den Vorgehensweisen zum selbstgesteuerten Wortschatzlernen hat sich gezeigt, dass Konsolidierungsstrategien insgesamt am häufigsten genannt wurden. Dies deckt sich mit Ergebnissen aus anderen Studien (z.B. Haudeck 2008; Nied Curcio 2015; Schmitt 1997). In der Strategieforschung werden Anfängern andere Präferenzen nachgesagt als Fortgeschrittenen: Erstere tendieren demnach eher dazu Übersetzungen und Listen zu favorisieren, während fortgeschrittene Lernende eher von kontextualisierenden Strategien profitieren und mehr Selbstüberwachungsstrategien einsetzen (Cohen & Aphek 1981; O'Malley et al. 1985). Dies konnte in der vorliegenden Untersuchung nur teilweise bestätigt werden. Obwohl es sich bei der Zielgruppe um fortgeschrittene Lernende mit mindestens vier Jahren Schuldeutsch handelt, spielten Übersetzungen bei fast einem Viertel noch eine große Rolle. Diese Tendenz zu Übersetzungen ist jedoch zum einen mit einer Prägung aus der Schule, zum anderen mit institutionellen Vorgaben zu erklären, da Übersetzungskurse fester Bestandteil britischer Germanistikstudiengänge sind. Wie Königs (2016b) und Rösler (2015) anmerken, können diese für eine sprachkontrastive Wortschatzarbeit genutzt werden, was sich auch anhand der Nennungen zur Nutzung des Kursmaterials in der vorliegenden Studie zu bestätigen scheint.

In Bezug auf das Notizenverhalten gab über ein Drittel an, Wortschatz im Listenformat zu notieren, ein Viertel der Befragten nannte Karteikarten, was Schmitts (1997: 210) Aussage widerlegt, dass Listen und Karteikarten in der kommunikativen Ära aus der Mode gekommen seien. Als mögliche Gründe hierfür haben sich neben einer Lernprägung aus der Schule auch die Faktoren Zeit und Komfort herauskristallisiert: Wortschatzlisten ermöglichen ein einfaches und schnelles Lernen bzw. Testen und insbesondere digitale Vokabeltrainer stechen wegen ihrer komfortablen Handhabung hervor.

Dass fortgeschrittene Lernende eher von kontextualisierten Strategien profitieren, konnte dahingehend bestätigt werden, dass fast die Hälfte der Lerner angab, authentische Medien für den rezeptiven Sprachgebrauch zu nutzen. Verbunden mit den o.a. wortformfokussierten Strategien deutet dies daraufhin, dass eine Kombination von inzidentellem und intentionalem Lernen, wie in der Literatur vorgeschlagen (siehe Kapitel 3) von den Lernenden umgesetzt wird. Im Vergleich zu den kognitiven Strategien zeigt sich jedoch, dass metakognitive Strategien weitaus seltener genannt wurden (vgl. auch Oxford 1990b: 137f.). Dies verwundert mit Hinblick auf das vorrangige Ziel des Wortschatzlernens – sich Wörter einzuprägen – jedoch nicht. Außerdem ist davon auszugehen, dass kognitive Handlungen bewusster sind und einfacher versprachlicht werden können.

Die Kontrolle des eigenen Lernens wurde von einem Drittel der Befragten genannt und bestand fast ausschließlich aus Varianten der Abdeckstrategie, also einem wortformfokussierten und eher auf oberflächlichen Wiederholungen basierendem Lernen. Tiefgründige Strategien, die auf den Aufbau des mentalen Lexikons Rücksicht nehmen, wurden nur von einem Bruchteil der Lernenden genannt. Auch hier werden Einflüsse aus der Schule bzw. einer allgemeinen Fremdsprachenlernprägung deutlich, aber auch motivationale Aspekte genannt (wie z.B. fehlende Selbstdisziplin). Darüber hinaus wird auch der Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen sichtbar, denn die Selbstbewertung und Diagnose des erreichten Lernergebnisses (siehe Schiefele & Pekrun 1996) findet fast ausschließlich in der Vorbereitung für die Abschlussprüfung statt.

Die Kombination von Auswendiglernen und Wortschatzlernen durch Lesen, die aus den Aussagen der Lernenden deutlich wird, widerlegt die Ergebnisse von Haudeck (2008); Lin (2008); Morfeld (1998); Neuner-Anfindsen (2004) und Schmitt (1997) dass vorrangig auswendig gelernt wird. Wie in Kapitel 4 besprochen, können die Unterschiede zu den genannten Studien durch unterschiedliche Zielgruppen und Forschungsdesigns erklärt werden (z.B. geschlossene Fragebogen mit Strategiewahl versus offene Befragung). Denkbar ist aber auch, dass das Antwortverhalten durch das Verständnis von Lernen beeinflusst ist (siehe Kapitel 3) und ein ‚sich der Fremdsprache aussetzen‘ nicht mit Lernen verbunden wird.

Neben institutionellen Rahmenbedingungen wird deutlich, dass die Lernprägung (positiv oder negativ) einen entscheidenden Einfluss auf das Vorgehen hat. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass Strategien nicht nur in Clustern angewandt werden, sondern sich teilweise auch gegenseitig bedingen. So hängt z.B. die Nutzung der Abdeckstrategie von einem Notieren der Wörter in zweisprachigem Listenformat ab. Häufigkeitsverteilungen können daher nur einen ersten Eindruck über Vorgehensweisen liefern.

2. Welche digitalen und nicht-digitalen Ressourcen werden von DaF-Lernenden genutzt und wie?

Anhand der Aussagen der Studierenden lässt sich zusammenfassen, dass die Ressourcennutzung in erster Linie rezeptiv erfolgt: es werden weit mehr Medien als Werkzeuge benutzt. An erster Stelle rangieren authentische Medien wie Zeitungen, Bücher oder Texte, die von fast der Hälfte der Befragten genannt wurden. Die Ressourcen wurden fast ausschließlich online und mehrheitlich zum Lesen

genutzt. Auch wenn unter den Vorgehensweisen die Nennungen für die Strategie ‚aus dem Kontext erraten‘ gering ausfielen, setzen sich die Studierenden außerhalb des Unterrichts der Sprache aus und lernen somit Wortschatz inzidentell. Dieser tatsächlich selbstgesteuerten Auswahl von Sprachmaterial steht die Nutzung des fremdgesteuerten Kursmaterials in Form von Lese- und Übersetzungstexten gegenüber, was ebenfalls das Wortschatzlernen beeinflusst. Während der schriftliche Input eine wichtige Rolle beim Wortschatzlernen spielt, wurde jedoch der Konversationskurs, den alle Studierenden als Teil ihres sprachpraktischen Moduls belegen mussten, nur von einer Person als Ressource zum Wortschatzlernen genannt. Die Konversationskurse waren unbenotet und wurden von Sprachassistenten durchgeführt. Es ist daher denkbar, dass sowohl die Nützlichkeit als auch die unmittelbare Notwendigkeit eine Rolle spielen, inwieweit aus den verfügbaren Angeboten Hinweise für das eigene Wortschatzlernen abgeleitet und genutzt werden.

Da für Deutsch als Fremdsprache keine Studien bzgl. der allgemeinen Ressourcennutzung für das Wortschatzlernen bekannt sind, kann nur für vereinzelte Bereiche auf Erkenntnisse anderer Untersuchungen zurückgegriffen werden. Dies betrifft zum Beispiel die Wörterbuchnutzung, die am zweithäufigsten genannt wurde und sich relativ gleich auf Online-Wörterbücher und gedruckte Wörterbücher verteilte. Die Nutzung beschränkte sich fast ausschließlich auf bilinguale Wörterbücher, was auch den Ergebnissen von Nied Curcio (2015) entspricht. Monolinguale Wörterbücher wurden bis auf eine Ausnahme nur von Studierenden im letzten Studienjahr genannt. Bei der Wahl der Wörterbücher werden als Gründe die Aspekte Komfort (insb. das schnelle Nachschlagen) sowie Ausführlichkeit und Verlässlichkeit deutlich. Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass die Einschätzung bzgl. der Ausführlichkeit und Verlässlichkeit von Wörterbüchern stark davon abhängt, wie kompetent diese genutzt werden bzw. auch, wie gut diese Punkte von der Software umgesetzt werden, und welche Alternativen bekannt sind. Hauptsächlich werden sie zum Nachschlagen der Bedeutung genutzt, inwieweit darüber hinaus auch zusätzliche Informationen (z.B. bzgl. Wortfeldern oder semantischen Relationen, siehe Beispiele in Kapitel 5) genutzt werden, ist aus den Daten nicht ersichtlich. Es scheint sich um einen flüchtigen, spontanen Umgang zu handeln. Lai et al. (2018) gingen auch von dieser Annahme aus, was sie dazu veranlasste, Wörterbücher als Hilfstechnologien zu bezeichnen.

Es hat sich gezeigt, dass ausschließlich methodisierte Werkzeuge genutzt wurden, worunter digitale Vokabeltrainer, aber auch z.B. Mindmapping-Software zur Organisation von Wortschatz fallen. Letztere wurden jedoch nicht genannt, nur eine Person gab an, Wortschatz auch netzwerkartig zu strukturieren, nannte hierfür jedoch keine Software. Ein Lernen nach den Organisationsprinzipien des mentalen Lexikons (siehe Kapitel 3) scheint den Aussagen nach nicht stattzufinden. Hingegen wurden vermehrt digitale Vokabeltrainer für die wortformfokussierte Memorierung eingesetzt. Diese zeichnen sich durch ein adaptives Verfahren aus, das nicht gewusste Wörter häufiger präsentiert. Außerdem bieten sie – je nach Anbieter – verschiedene Einstellungsmöglichkeiten, z.B. sich in beide Sprachrichtungen und/oder mit Artikel abfragen zu lassen (siehe Kapitel 5). Die an bilinguale Online-Wörterbücher angegliederten Vokabeltrainer schienen den meisten Lernenden jedoch zunächst unbekannt zu sein, was auf ein begrenztes Wissen bzgl. Lerntechnologien hindeutet (vgl. Lai & Gu 2011) und die vorrangige Nutzung von Wörterbüchern zum Nachschlagen bestätigt. Kommunikationswerkzeuge wie Chat oder Konferenzsoftware, denen ein großes Potenzial beim Sprachenlernen zugeschrieben wird, wurden gar nicht genannt (vgl. hierzu auch die geringe Nutzung von sozial orientierten Technologien bei Lai et al. 2018). Da ein Viertel der Befragten angab, neue Wörter in Konversationen zu nutzen, ist denkbar, dass dies nicht digital abläuft. Beim Fremdsprachenlernen

außerhalb des Zielsprachenlandes wäre zu erwarten gewesen, dass diese Werkzeuge stärker eingesetzt werden.

Zur Smartphone-Nutzung beim Wortschatzlernen wurden nur sehr geringe Aussagen gemacht, anhand dieser lässt sich aber ein ähnliches Lernverhalten erahnen, wie es bzgl. der o.a. Medien und Werkzeuge beobachtet werden konnte. Die Smartphone-Nutzung läuft in erster Linie rezeptiv ab – sei es in Form von Lesen/Nachschlagen in Wörterbüchern. Gründe für die allgemeine Nutzung digitaler Technologien beliefen sich in erster Linie auf die Nutzerfreundlichkeit der Ressource. Es zeigte sich jedoch auch, dass nicht immer alle Potenziale erkannt und/oder genutzt wurden. Am Beispiel der Online-Wörterbücher ist außerdem fraglich, ob der Komfort und die Zeitersparnis im Vergleich zu Papier-Wörterbüchern auf Kosten einer inhaltlichen Tiefe geht. Insbesondere wenn die einfache Verfügbarkeit dazu genutzt wird, ein Wort immer wieder neu nachzuschlagen, statt es zu memorieren (vgl. Nied Curcio 2015; Reinders & White 2011).

3. Wie wurden Lernende auf Vorgehensweisen und/oder Ressourcen aufmerksam?

Von allen Teilnehmenden wurde das schulische bzw. universitäre Umfeld als Informationsquelle zu Vorgehensweisen und Ressourcen genannt, wobei der schulische Einfluss mit steigenden Studienjahren abnahm. Aufgrund der Beeinflussung, die das institutionelle Umfeld auf das Lernvorgehen und die Lernprägung ausübt (siehe Kapitel 3), ist die Häufigkeit dieser Nennungen auch im selbstgesteuerten Wortschatzlernen nicht verwunderlich. In erster Linie wird auf bereits bekannte Vorgehensweisen und Ressourcen zurückgegriffen und erst, wenn diese für die derzeitige Lernsituation als nicht mehr (ausreichend) effektiv eingeschätzt werden, wird nach Alternativen gesucht. Die Eigenrecherche wurde dabei gleich nach dem institutionellen Umfeld am häufigsten genannt, gefolgt von Freunden als Informationsquelle. Es ist daher anzunehmen, dass geänderte Anforderungen – sei es beim Wechsel von der Schule zum Studium bzw. zwischen den verschiedenen Studienjahren – wahrgenommen werden und bei Bedarf auch eigenständig nach alternativen Vorgehensweisen gesucht wird. In einem institutionellen Rahmen stellt wahrscheinlich nicht nur die Verfügbarkeit, sondern auch die fachliche Kompetenz von Lehrkräften einen Grund dar, warum diese (z.B. im Vergleich zu Freunden oder Familienmitgliedern) häufiger genannt werden.

Auffällig ist bei den Nennungen zum Einfluss aus dem Studium, dass hierbei die Strategiestunde, die während des Untersuchungszeitraumes als freiwilliges Angebot durchgeführt wurde, häufig genannt wurde. Dies deutet auf ein Interesse an bzw. eine Unkenntnis über alternative Vorgehensweisen beim Wortschatzlernen hin und unterstreicht die Relevanz, die selbst eine solche einmalige kurze Maßnahme haben kann.

4. Wie reflektieren Lernende ihr Wortschatzlernvorgehen?

Anhand der Aussagen zur Reflexion des Wortschatzlernens zeigt sich, dass die Studierenden ihr Vorgehen durchaus bewusst wahrnehmen und in Teilen auch kritisch hinterfragen. Insgesamt wird deutlich, dass die Reflexion des eigenen Vorgehens sowohl durch die Lernprägung aus der Schulzeit als auch die individuellen Annahmen zum Wortschatzlernen (*beliefs*) beeinflusst ist. Der Grad der Reflexion des eigenen Lernprozesses sowie die Motivation zum Wortschatzlernen stehen dabei in einem Verhältnis dazu, wie das eigene Vorgehen zu den individuellen Annahmen passt. Anhand der Aussagen wurde die Bandbreite dieser Annahmen deutlich und damit verbunden die allgemeine Schwierigkeit, wie Wortschatzlernen verstanden wird: als eine bewusste Anstrengung oder ein sich der

Fremdsprache aussetzen; als wortformfokussiertes oder kontextgebundenes (Auswendig-)Lernen und/oder als ein Lernen, welches den Fokus auf Wortschatzanwendung und Kommunikation legt. Darüber hinaus hat sich auch gezeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen einen mindestens ebenso großen Einfluss auf das selbstgesteuerte Vorgehen ausüben und in Teilen sogar dazu führen können, dass entgegen der eigentlichen Annahmen vorgegangen wird.

Insgesamt ist das Wortschatzlernvorgehen von einem Faktorengeflecht gekennzeichnet, das Aspekte wie Annahmen, Motivation, eine individuelle Kosten-Nutzen-Abwägung hinsichtlich Nutzerfreundlichkeit, Komfort und institutionellen Rahmenbedingungen vereint. Die Notwendigkeit für Wortschatzlernen kann durch eigene Motivation und den Anspruch an sich selbst und/oder durch institutionelle Vorgaben (wie Kursmaterial, Hausaufgaben, Prüfungen etc.) beeinflusst sein. Des Weiteren spielen Komfort und Nutzerfreundlichkeit eine wichtige Rolle bei der Wahl der Vorgehensweisen und der verwendeten Ressourcen. Entscheidend ist hierbei die wahrgenommene Nützlichkeit in Bezug auf die eigenen Lernbedürfnisse, aber auch der Bedienkomfort der Ressourcen bzw. Vorgehensweisen – insbesondere hinsichtlich der Zeit, die sie in Anspruch nehmen. Die zeitliche Ausrichtung des Lernens wurde auch im Hinblick auf die institutionellen Rahmenbedingungen deutlich, wie sich an der Orientierung an Prüfungsterminen zeigte. Auffällig ist, dass diese Kosten-Nutzen-Abwägung bei einigen Lernenden dazu führt, dass auf Vorgehensweisen zurückgegriffen wird, die mit dem eigentlichen Verständnis von Wortschatzlernen nicht immer konform sind.

Es lässt sich daher zusammenfassen, dass beim selbstgesteuerten Lernen innerhalb eines institutionellen Rahmens die dadurch ausgeübte Fremdsteuerung einen entscheidenden Einfluss auf Vorgehensweisen und Ressourcennutzung hat und somit ein Faktorengeflecht aus lernerseitigen und situativen Komponenten bestätigt.

Reflexion des methodologischen Vorgehens und Ausblick für weitere Studien

In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei Wortschatzlernen um einen sehr individuellen Lernprozess handelt, stellten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Befragungen und Lerntagebücher geeignete Instrumente für die Erforschung des eigenen Lernvorgehens dar. Da die eigene Einstellung zum Wortschatzlernen sowie die individuellen Bedürfnisse, in diesem Prozess auf vielfältige Weise unterstützt zu werden, einen starken Einfluss auf das Lernvorgehen ausüben, wäre es in Retrospektive angebracht, diese Faktoren in einer solchen Untersuchung stärker einzubeziehen. Ein tieferer Einblick in die Lernbiographie, die z.B. auch sozio-ökonomische Aspekte wie die Art des schulischen Fremdsprachenunterrichts beinhaltet, könnte noch genauere Rückschlüsse auf individuelle Gründe für bzw. gegen ein bestimmtes Vorgehen ermöglichen.

Da in der vorliegenden Untersuchung davon ausgegangen wurde, dass das eigene Lernen besser reflektiert werden kann, wenn bestimmte Handlungen und Vorgehensweisen gemeinsam besprochen und auch Alternativen aufgezeigt werden, wurde als Unterstützung eine einmalige Strategiestunde angeboten. Für das Forschungsdesign diente sie als Unterstützung bei der Bewusstmachung. Die Bedeutung, die der Strategiestunde von den Untersuchungsteilnehmenden beigemessen wurde, war jedoch weit größer als gedacht und betont noch einmal mehr die Chancen von Lehrenden gegen ein verschultes Verständnis sowie fehlende Informationen über Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens entgegenzuwirken. In weiteren Studien sollte eine solche Unterstützung daher stärker in das Untersuchungsdesign einbezogen werden.

In der vorliegenden Untersuchung wurden drei unterschiedliche Jahrgänge über den Zeitraum eines kompletten Studienjahres befragt. Interessant wäre auch, eine Kohorte über den Zeitraum eines gesamten Studiums zu begleiten. Auf den Kontext des Fremdsprachenstudiums in Großbritannien übertragen entspräche dies einer Begleitung nicht nur vor und nach dem Auslandsaufenthalt, sondern auch währenddessen. So könnte genauer untersucht werden, ob – und wenn ja, wie – sich das durch institutionelle Vorgaben gelenkte Lernen von dem tatsächlich selbstgesteuerten Lernen während des Aufenthaltes im Zielsprachenland unterscheidet.

Ein weiterer, nicht zu unterschätzender Einflussfaktor auf die vorliegende Untersuchung stellt außerdem die Tatsache dar, dass die Forscherin auch gleichzeitig Lehrende der Untersuchungsteilnehmenden war. Es wurde versucht, die Beeinflussung dieser Doppelrolle so gering wie möglich zu halten, indem z.B. betont wurde, dass die Teilnahme an der Studie in keiner Weise Vor- bzw. Nachteile für die Benotung von Studien- oder Prüfungsleistungen bedeutet. Es ist auch denkbar, dass die teilweise mehrjährige Bekanntschaft der Untersuchungsteilnehmenden mit der Forscherin zu einem stärkeren Vertrauensverhältnis geführt hat, welches die Teilnahme an der Studie begünstigte. Unter der Voraussetzung von größeren zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen wäre es jedoch angebrachter, die Befragung von einer externen, unbeteiligten Person durchführen zu lassen oder eine andere verfügbare Lernergruppe zu beforschen.

Implikationen für die Praxis

Die vorliegende Arbeit liefert einen wichtigen Einblick, wie DaF-Lernende in einer institutionellen Lernsituation außerhalb des Unterrichts selbstgesteuert Wortschatz lernen, wie sie dabei vorgehen und welche Ressourcen sie nutzen. Aufgrund der sich durch die Selbstbeobachtung ergebenden Einschränkungen bei der Datenerhebung kann dies jedoch nur als Eindruck verstanden werden. Zum einen kann das Lernverhalten weder vollständig erhoben werden, da ein großer Teil davon unbewusst abläuft bzw. schlecht versprachlicht werden kann, zum anderen stellt das Lernvorgehen einen höchst individuellen Prozess dar, der durch diverse Einflussfaktoren bedingt ist. Die Vorgehensweisen können somit weder generalisiert noch pauschal als gut oder schlecht bezeichnet werden. Die Ergebnisse zeigen nicht nur, wie Lernende außerhalb des Unterrichts überhaupt Wortschatz lernen, sondern auch, wie Strategien, Ressourcenwahl, Annahmen zu und Reflexion über den Lernprozess sowie externe Bedingungen zusammenwirken und das Vorgehen beeinflussen. Anhand der aufgeführten Gründe für das individuelle Vorgehen (u.a. Zeit, Komfort, Motivation, Lernprägung und -präferenzen sowie Rahmenbedingungen wie z.B. Prüfungsformate und -zeiten) werden Barrieren deutlich, die die Umsetzung des aus der Forschungsperspektive empfohlenen Vorgehens beeinträchtigen (können). Im Gegensatz zu den Empfehlungen aus der Wortschatzdidaktik liegt der Fokus der Teilnehmenden auf der Semantisierung und Anwendung, die zweite Stufe des wortschatzdidaktischen Dreischrittes (Vernetzung) wird jedoch übersprungen bzw. nicht vergleichbar umgesetzt. Mechanische Vorgehensweisen basieren in erster Linie auf einer wiederholten Enkodierung statt einer Vernetzung bzw. Assoziation.

Aspekte wie Annahmen zum Wortschatzlernen, Vorlieben und individueller Lernfokus, das Wissen um Strategien und Ressourcen, die Motivation bzw. der Anreiz zum Wortschatzlernen sowie externe und institutionelle Rahmenbedingungen stehen in einer Wechselbeziehung zueinander, die letztendlich das individuelle Vorgehen beschreibt. So kann ein Lernender z.B. aufgrund seiner Annahmen ein Vorgehen zwar als wichtig und sinnvoll einstufen, es aber nicht anwenden, weil es zu zeitaufwändig ist oder im Moment dafür keine Notwendigkeit besteht. Ebenso kann ein Vorgehen, das aus

lerntheoretischer Sicht zwar als nicht besonders effektiv gilt, den aktuellen Anforderungen genügen und daher nicht hinterfragt werden. Auf diese Aspekte sollte hinsichtlich der Gestaltung von Kursanforderungen und Prüfungen geachtet werden, gleichzeitig bedarf es jedoch auch eines stärkeren Diskurses mit den Studierenden über das Lernen, so dass fachspezifische Anforderungen bewusst und vorhandenen Möglichkeiten bekannt sind.

Die Erkenntnisse aus der vorliegenden Untersuchung haben gezeigt, dass eine Thematisierung des Wortschatzlernens dazu führen kann, das eigene Vorgehen zu überdenken und Hinweise diesbzgl. durchaus gewünscht sind und wahrgenommen werden. So ist davon auszugehen, dass das Wortschatzlernvorgehen positiv unterstützt werden kann, wenn im Unterricht eine Bandbreite an möglichen Vorgehensweisen thematisiert wird und dabei soweit wie möglich auf individuelle Präferenzen, Stärken und Schwächen eingegangen wird. Lernberatungen und Unterstützung beim Lernen lernen sind hier besonders bedeutsam. Des Weiteren sollten auch insbesondere elaborative Strategien in den Unterricht integriert werden, damit deren Nützlichkeit erkannt werden kann und der damit verbundene Zeitaufwand durch eine positive Erfahrung damit weniger abschreckt. Nicht zuletzt gilt es aber auch, die institutionellen Vorgaben zu reflektieren, um sich deren Einfluss auf bestimmte Vorgehensweisen sowie der Ressourcenwahl bewusst zu werden, und diese ggf. auch neu zu überdenken.

9. Quellenverzeichnis

9.1. Literatur

- Aguado, Karin & Riemer, Claudia (2010). Lernstile und Lern(er)typen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 850-858). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Aguado, Karin (2001). Pädagogisch-didaktische Lernkategorien I: Typen von Lernern und Lerntypen. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch* (S. 751-760). Berlin: Walter de Gruyter.
- Aguado, Karin (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 817-826). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Aguado, Karin (2016a) Sprachlerneignung. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 257-262). Tübingen: A. Francke.
- Aguado, Karin (2016b). Lernstile. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 262-266). Tübingen: A. Francke.
- Ahmed, Medani. O. (1989). Vocabulary learning strategies. In Paul Meara (Hrsg.) *Beyond Words*. London: CILT.
- Aitchison, Jean (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 4. Auflage. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Albert, Ruth (1998). Das bilinguale mentale Lexikon. *Deutsch als Fremdsprache* 2. 90-97.
- Anderson, Michael (2015). Incidental forgetting. In Alan Baddeley, Michael W. Eysenck & Michael Anderson (Hrsg.) *Memory*. 2. Auflage (S. 281-315). London: Psychology Press.
- Anderson, Neil (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463659.pdf> (30.03.2018)
- Apeltauer, Ernst (2008). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In Bernd Ahrenholz & Inge-lore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache* (S. 239-252). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Apeltauer, Ernst (2010). Lenersprache(n). In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 833-842). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Atkinson, Richard C. & Shiffrin, Richard M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. In Kenneth W. Spence & Janet T. Spence (Hrsg.) *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory* (S. 89-195). New York, Academic Press.
- Augst, Gerhard (1984). *Kinderwort. Der aktive Wortschatz kurz vor der Einschulung*. Frankfurt: Lang-Verlag.
- Augst, Gerhard (2009). *Wortfamilienwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache: Studienausgabe*. Tübingen: Niemeyer.
- Ausubel, David P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baddeley, Alan D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

- Ballweg, Sandra (2015). *Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Sprouse, Rex A. (2018). Negative versus positive transfer. In John I. Liontas (Hrsg.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (S. 1-6). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084>
- Bargmann, Tobias (2011). Was bedeutet eigentlich ‚Vokabeln beherrschen‘? – Eine Einführung in das Problemfeld ‚Wortschatzkompetenz‘. In Natalia Hahn & Thorsten Roelcke (Hrsg.) *Grenzen überwinden mit Deutsch: 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010 (MatDaF Band 85)* (S. 59-75). Göttingen: Universitätsverlag.
- Bausch, Karl-Richard (1999). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Bax, Stephen (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Bayerlein, Oliver (2010). Lernerbeobachtungen zur Nutzung von Feedback bei einem videogestützten Online-Sprachkurs für Deutsch als Fremdsprache. *InfoDaF*, 37(6), 570-576.
- Beatty, Ken (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. 2. Ausgabe. Harlow: Pearson Education Limited.
- Behme, Helma (1985). *Miteinander reden lernen: Sprechspiele im Unterricht*. München: Iudicium.
- Bennett, Sue & Maton, Karl A. (2010). Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 321–331.
- Bermeitinger, Christina (2018). Priming-Paradigma. In Markus A. Wirtz (Hrsg.) *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/lernen-verbales/> (03.06.2018)
- Berndt, Annette (2010). Subjektive (Lerner-)Theorien. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 895-900). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bimmel, Peter (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8, 4-11.
- Bimmel, Peter (2010). Lern(er)strategien und Lerntechniken. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 842-850). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Bimmel, Peter (2012). Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3-10.
- Bleyhl, Werner (1999). Das Lehrbuch im Fremdsprachenunterricht: Funktionen und Grenzen. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 23-34). Tübingen: Narr.
- Bogner, Kathrin & Landrock, Uta (2015). Antworttendenzen in standardisierten Umfragen. Mannheim: GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines). DOI: https://doi.org/10.15465/gesis-sg_016 (07.08.2017)
- Bohn, Rainer (1999). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Bönsch, Manfred (1988). *Üben und Wiederholen im Unterricht*. München: Ehrenwirth.

- Börner, Wolfgang (2000). Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In Peter Kühn (Hrsg.) *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (S. 29-56). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Bredella, Lothar (1999). Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien: ein notwendiges Übel? In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 35-40). Tübingen: Narr.
- Bredenkamp, Jürgen (2018). Lernen, verbales. In Markus A. Wirtz (Hrsg.) *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/lernen-verbales/> (03.06.2018)
- Brown, C. & Payne, M.E. (1994). *Five essential steps of processes in vocabulary learning*. Vortrag auf der TESOL Convention, Baltimore, MD, USA.
- Brown, Ronan; Waring, Rob & Donkaewbua, Sangrawee (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 136-163.
- Brown, Thomas S. & Perry, Fred L. Jr. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 25, 655-670.
- Brünken, Roland & Seufert, Tina (2006). Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien. In Heinz Mandl & Helmut F. Friedrich (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien* (S. 27-37). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Burstein, Jill (2013). Automated essay evaluation and scoring. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Band 1 (S. 309-315). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (2012). *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bußmann, Hadumod (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Butzkamm, Wolfgang (2013). Generative Principle. In Michael Byram & Adelheid Hu (Hrsg.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. 2. Auflage (S. 268-269). Hoboken: Taylor & Francis.
- Campos, Alfredo (2011). Using the keyword mnemonics method among adult learners. *Educational Gerontology*, 37, 327-335.
- Carney, Russel N. & Levin, Joel R. (2011). Delayed mnemonic benefits for a combined pegword-keyword strategy, time after time, rhyme after rhyme. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 204-211.
- Carroll, John B. & Sapon, Stanley, M. (1959). *Modern Language Aptitude Test (MLAT)*. New York, NY: The Psychological Corporation.
- Carter, Ronald & McCarthy, Michael (1988). *Vocabulary and language teaching*. London [u.a.]: Longman.
- Caspari, Daniela (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2014). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000-2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43(1), 20-34.

- Chamot, Anna U.; Barnhardt, Sarah; Beard El-Dinary, Pamela & Robbins, Jill (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Chun, Dorothy M. & Heift, Trude (2014). Game-informed L2 teaching and learning [Special Issue]. *Language Learning and Technology*, 18(2).
- Chun, Dorothy M. (2011). Computer-assisted language learning. In Eli Hinkel (Hrsg.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 663-680). New York: Routledge.
- Coady, James (1997). L2 vocabulary acquisition: A synthesis of the research. In James Coady & Thomas Huckin (Hrsg.) *Second Language Vocabulary Acquisition* (S. 273-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen Andrew D. (2012). Strategies: The interface of styles, strategies, and motivation on tasks. In Sarah Mercer, Stephen Ryan & Marion Williams (Hrsg.) *Psychology for Language Learning* (S. 136-150). London: Palgrave Macmillan.
- Cohen, Andrew D. & Aphek, Edna (1980). Retention of second-language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8(3), 221-235.
- Cohen, Andrew D. & Aphek, Edna (1981). Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 221-236.
- Cohen, Andrew D. & Dörnyei, Zoltán (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies. In Norbert Schmitt (Hrsg.) *An Introduction to Applied Linguistics* (S. 170-190). London: Hodder Arnold.
- Cohen, Andrew D. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. <https://carla.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf> (21.12.2017)
- Cohen, Andrew D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. 2. Auflage. Harlow: Pearson/Longman.
- Collins, Laura (2013). Form-focused instruction. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Band 4 (S. 2187-2190). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Conole, Gráinne & Alevizou, Panagiota (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*. A report commissioned by the Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/conole_alevizou_2010.pdf (21.08.2019)
- Conole, Gráinne (2008). Listening to the learner voice: The ever changing landscape of technology use for language students. *ReCALL*, 20(2), 124-140.
- Conole, Gráinne; de Laat, Maarten; Dillon, Teresa & Darby, Jonathan (2006). JISC LXP Student experiences of technologies. Final report. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.1292&rep=rep1&type=pdf> (22.09.2018)
- Corsini, Raymond J. (2016). *The dictionary of psychology*. Abingdon: Routledge.
- Craik, Fergus I.M. & Lockhart, Robert S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Craik, Fergus I.M. & Tulving, Endel (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104 (3), 268-294.
- Cummins, Jim (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Davies Graham; Walker Ros; Rendall Heather & Hewer Sue (2012). Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4. In Graham Davies (Hrsg.) *Information and*

- Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*. Slough: Thames Valley University [Online]. http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm (25.08.2019).
- Davies, Graham; Otto, Sue E.K. & Rüschoff, Bernd (2017). Historical perspectives on CALL. In Michael Thomas, Julia Sykes, Hayo Reinders & Mark Peterson (Hrsg.). *Digital Language Learning and Teaching: Critical and primary sources. Band 1* (S. 15-36). London: Bloomsbury.
- De Bot, Kees & Kroll, Judith F. (2010). Psycholinguistics. In Norbert Schmitt (Hrsg.) *An Introduction to Applied Linguistics* (S. 124-142). London/New York: Routledge.
- De Bot, Kees & Stoessel, Saskia (2000). In search of yesterday's words: reactivating a long-forgotten language. *Applied Linguistics*, 21(3), 333-353.
- De Florio-Hansen, Inez (1998). Themenheft: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27.
- De Florio-Hansen, Inez (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL), 33, 83-113.
- De Keyser, Robert (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In Catherine J. Doughty & Jessica Williams (Hrsg.) *Focus on Form in Second Language Acquisition* (S. 42-63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- de la Fuente, María J. (2002). Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary: The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 81-112.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2015). *Fremdsprachendidaktik*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Deepwell, Frances & Malik, Samina (2008). On campus, but out of class: an investigation into students' experiences of learning technologies in their self-directed study. *ALT-J*, 16(1), 5-14.
- Deitering, Franz G. (1998). Selbstgesteuertes Lernen. In Siegfried Greif & Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.) *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (S. 155-160). Göttingen [u.a.]: Hogrefe, Verl. für Angewandte Psychologie.
- Dickinson, Leslie (1988). *Self-instruction in language learning*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Dietsche, Barbara & Meyer, Heinz H. (2004). *Literaturauswertung Lebenslanges Lernen und Literaturnachweis zur Literaturauswertung Lebenslanges Lernen*. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/dietsche04_02.pdf (19.12.2017)
- Dittmann, Jürgen (2002). Wörter im Geist. Das mentale Lexikon. In Jürgen Dittmann & Claudia Schmidt (Hrsg.) *Über Wörter* (S. 283-310). Freiburg i. Br.: Rombach- Verlag.
- Dong, Yanping; Gui, Shichun & MacWhinney, Brian (2005). Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 8(3), 221-238.
- Dornseiff, Franz (2010). *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 8., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Dörnyei, Zoltán & Ryan, Stephen (2015). Individual differences – then and now. In Zoltán Dörnyei & Stephen Ryan (Hrsg.) *The Psychology of the Language Learner Revisited* (S. 1-14). New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011). *Teaching and researching motivation*. 2. Auflage. Harlow: Pearson.
- Doughty, Catherine J. & Williams, Jessica (1998). *Focus-on-form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doyé, Peter (1971). *Systematische Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Dudenreaktion (2007) *Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Dweck, Carol S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Easterbrook, Robert M. (2013). The process of vocabulary learning: Vocabulary learning strategies and beliefs about language and language learning (Dissertation). University of Canberra, Canberra, Australien. http://www.canberra.edu.au/researchrepository/file/3384527a-1649-4e50-b61f-32a9979276e6/1/full_text.pdf (02.08.2017)
- Ecke, Peter (2004). Die Schlüsselwort-Mnemonik für den fremdsprachigen Wortschatzerwerb: Zum Stand der Forschung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 33, 213-230. Neuveröffentlichte Version unter <https://www.researchgate.net/publication/259601720> (28.03.2018).
- Eckerth, Johannes & Tschirner, Erwin (2010). Review of recent research (2002–2009) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part 2). *Language Teaching*, 43(1), 38–65
- Eckerth, Johannes; Schramm, Karen & Tschirner, Erwin (2009). Review of recent research (2002–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part 1). *Language Teaching*, 42(1), 41-66.
- Edmondson & House (2006). Einführung in die Sprachlehrforschung. 3. Auflage. Tübingen: A. Francke.
- Ekşi, Gül & Aydin, Hasan (2013). What are the students doing 'out' there? An investigation of out-of-class language learning activities. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 191–210.
- Elgort, Irina (2010). Deliberate learning and vocabulary acquisition in a second language. *Language Learning*, 61(2), 367-413.
- Ellis, Nick C. (1994). Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, 11, 37-56.
- Ellis, Nick C. (1997). Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class. In Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Hrsg.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (S. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Nick C. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. In Alan Davies & Catherine Elder (Hrsg.) *The Handbook of Applied Linguistics* (S. 525-551). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell.
- Ellis, Rod & He, Xien (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285–301.
- Ellis, Rod (1985). Teacher–pupil interaction in second language development. In Susan Gass & Carolyn Madden (Hrsg.) *Input in second language acquisition* (S. 69–85). Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, Rod (1991). Introduction: Investigation form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1-46.

- Ellis, Rod (1993) Second language acquisition and the structural syllabus. *TESOL Quarterly*, 27, 91–113.
- Ellis, Rod (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008a). *The study of second language acquisition*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2008b). Implicit and explicit knowledge about language. In Jasone Cenoz & Nancy H. Hornberger (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2. Auflage, Band 6 (S. 199-131). New York, NY: Springer.
- Ellis, Rod (2008c). Explicit knowledge and second language learning and pedagogy. In Jasone Cenoz & Nancy H. Hornberger (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2. Auflage, Band 6 (S. 143-153). New York, NY: Springer.
- Ellis, Rod (2012). Form-focused Instruction and Second Language Learning. In Rod Ellis (Hrsg.) *Language Teaching Research and Language Pedagogy* (S. 271-306). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ellis, Rod (2016) Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, 20(3), 405–428.
- Ellis, Rod, Tanaka, Yoshihiro & Yamazaki, Asako (1994). Classroom interaction, comprehension, and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 44, 449–491.
- Ender, Andrea (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ender, Andrea (2016). Implicit and Explicit Cognitive Processes in Incidental Vocabulary Acquisition. *Applied Linguistics*, 37(4), 536–560.
- Engelkamp, Johannes (2017a). Mehrspeichermodelle: Unterscheidung zwischen Kurz- und Langzeitgedächtnis. In Johannes Engelkamp & Joachim Hoffmann (Hrsg.) *Lern- und Gedächtnispsychologie*, 2. überarbeitete Auflage (S. 119-136). Berlin: Springer-Verlag.
- Engelkamp, Johannes (2017b). Prozessmodelle: Das Behalten von Episoden als Funktion von Enkodier- und Abrufprozessen. In Johannes Engelkamp & Joachim Hoffmann (Hrsg.) *Lern- und Gedächtnispsychologie*, 2. überarbeitete Auflage (S. 137-168). Berlin: Springer-Verlag.
- Engelkamp, Johannes (2018). Assoziationstheorie. In Markus A. Wirtz (Hrsg.) *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/assoziationstheorie/> (20.07.2018).
- Eskildsen, Søren W. (2018). ‚We’re learning a lot of new words’: Encountering new L2 vocabulary outside of class. *The Modern Language Journal*, 102(S1), 46-63.
- Eysenck, Michael W. & Keane, Mark T. (2015). *Cognitive psychology: A student’s handbook*. 7. Auflage. London: Psychology Press.
- Falk, Simon & Götz, Sandra (2016). Interactivity in language learning applications: A case study based on Duolingo. In Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger D. (Hrsg.). *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien: Hit oder Hype?* (S. 237-258). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Falk, Simon (2015). Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In Hoffmann, Sabine & Stork, Antje (Hrsg.). *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag* (S. 215-223). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fan, May Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: a study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.

- Farr, Fiona & Murray, Liam (2016). *Handbook of Language Learning and Technology*. Abingdon, UK: Routledge.
- Feilke, Helmuth (2009). Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. *Praxis Deutsch*, 218, 4-13.
- Felix, Uschi (2003). Teaching languages online Deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 118-138.
- Ferenbach, Magda & Schüßler, Ingrid (2007). *Wörter zur Wahl*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Fischer, Dietlind & Bosse, Dorit (2010). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In Barbara Friebertshäuser, Heike Boller & Sophia Richter (Hrsg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage (S. 871-886). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Flick, Uwe (2008). Triangulation in der qualitativen Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Auflage (S. 309-318). Hamburg: Rowohlt.
- Folse, Keith S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 4(2), 273-293.
- Fox, Jeremy (1984). Computer-assisted vocabulary learning. *ELT Journal*, 38(1), 27-33.
- Friedrich, Helmut F. & Mandl, Heinz (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In Heinz Mandl & Helmut F. Friedrich (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien* (S. 1-23). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Fries, Charles C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, MI, USA: University of Michigan Press.
- Frith, May B. (1978). Interlanguage theory: Implications for the classroom. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 155-165.
<http://mje.mcgill.ca/article/view/7202/5141> (13.05.2018).
- Fritz, Catherine O.; Morris, Peter E.; Acton, Mandy; Voelkel, Anna R. & Etkind, Ruth (2007). Comparing and combining retrieval practice and the keyword mnemonic for foreign vocabulary learning. *Applied Cognitive Psychology*, 21(4), 499-526.
- Gagné, Robert M. (2011). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. 5. neu bearbeitete Auflage. Münster: Waxmann.
- Garrett, Nina (2009). Computer-assisted language learning trends and issues revisited: Integrating innovation. *The Modern Language Journal*, 93, Focus Issue, 719-740.
- Gass, Susan M. & Mackay, Alison (2015). Input, interaction, and output in second language acquisition. In Bill VanPatten & Jessica Williams (Hrsg.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. 2. Auflage (S. 180-206). Abingdon: Routledge.
- Glaboniat, Manuela; Perlmann-Balme, Michaela & Studer, Thomas (2016). *Goethe-Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene – Wortliste*. München & Wien: Goethe-Institut & ÖSD. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/en/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf (13.04.2019)
- Gläser-Zikuda, Michaela (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung: Beispiele aus diversen Studien. In Karin Aguado, Lena Heine & Karen Schramm (Hrsg.) *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S.136-159). Frankfurt a.M.: Lang.
- Glück, Christian W. (2005). Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. 3. korrigierte Auflage. Frankfurt: Lang.

- Gnutzmann, Claus (2016). Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 144-149). Tübingen: A. Francke.
- Godfroid, Aline; Housen, Alex & Boers, Frank (2010). A procedure for testing the noticing hypothesis in the context of vocabulary acquisition. In Martin Pütz & Laura Sicola (Hrsg.) *Cognitive processing in second language acquisition: Inside the learner's mind* (S. 169-197). Amsterdam: John Benjamins.
- Golonka, Ewa M.; Bowles, Anita R.; Frank, Victor M.; Richardson, Dorna L. & Freynik, Suzanne (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Goodfellow, Robin & Powell, Colin (1994). Approaches to vocabulary learning: Data from a CALL interaction. *ReCALL*, 6(1), 27-33.
- Goodfellow, Robin (1993). CALL for vocabulary: requirements, theory & design. *Computer Assisted Language Learning*, 6(2), 99-122.
- Gosper, Maree; McKenzie, Jo; Pizzica, Jenny; Malfroy, Janne & Ashford-Rowe, Kevin (2014). Student use of technologies for learning: what has changed since 2010? *ASCILITE2014*, 290-301.
- Grenfell, Michael & Macaro, Ernesto (2007). Claims and critiques. In Andrew D. Cohen & Ernesto Macaro (Hrsg.) *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (S. 9-28). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, Carol & Cansiz, Gökhan (2015). Language learning strategies: an holistic view. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 473-493.
- Griffiths, Carol (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Groot, Peter J.M. (2000). Computer assisted second language vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 4(1), 60-81.
- Gruber, Hans (2008). Lernen und Wissenserwerb. In Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.) *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 95-104). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Gruber, Thomas (2011). *Gedächtnis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünewald, Andreas (2016). Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 463-466). Tübingen: A. Francke.
- Gu, Yongqi & Johnson, Robert K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Gu, Yongqi (2003). Vocabulary learning in a second language: Persons, Task, Context and Strategies. *TESL-EJ*, 7(2), o.S. <http://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html> (26.03.2018)
- Hall, Christopher (2003). Langenscheidt e-Handwörterbuch Englisch. Rezension. *GFL-Journal*, 3, 111-115.
- Hall, Christopher (2010). Kontrastive Analyse Englisch-Deutsch. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 550-561). Berlin: De Gruyter Mouton.

- Hammrich, Tim (2014). *Fachsprache Umwelt: Ein didaktisches Modell für den DaF-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts in China*. Berlin: epubli GmbH.
- Hampel, Regine (2009). Training teachers for the multimedia age: Developing teacher expertise to enhance online learner interaction and collaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(1), 35-50.
- Händel, Marion (2018). Lernstrategien, ressourcenbezogene. In Markus A. Wirtz (Hrsg.) *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/lernstrategien-ressourcenbezogene/> (13.01.2018)
- Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin (2009). *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Hohengehren: Schneider.
- Hardy, Judy; Bates, Simon; Haywood, Jeff; Haywood Denise; Macleod, Hamish; Paterson, Jessie & Rhind, Susan (2009). Taking the lead: learners' experiences across the disciplines. ALT-C 2009 "In dreams begins responsibility" – choice, evidence and change, 8 - 10 September 2009, Manchester. http://repository.alt.ac.uk/636/1/ALT-C_09_proceedings_090806_web_0114.pdf (23.09.2018)
- Hasselhorn, Marcus & Labuhn, Andju S. (2018). Lernstrategien, metakognitive. In Markus A. Wirtz (Hrsg.) *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/lernstrategien-metakognitive/> (06.04.2018)
- Haudeck, Helga (2008). *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers*. Tübingen: Narr.
- Hauptmann, Joern (2004). *The effect of the integrated keyword method on vocabulary retention and motivation* (Dissertation). University of Leicester, Leicester, UK. <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/30861/1/U187838.pdf> (28.03.2018)
- Healey, Deborah (2016). Language learning and technology: Past, present and future. In Fiona Farr & Liam Murray (Hrsg.) *The Routledge handbook of language learning and technology* (S. 9-23). London: Routledge.
- Heift, Trude (2010). Developing an intelligent language tutor. *CALICO Journal*, 27(3), 443-459.
- Heift, Trude (2013). Intelligent computer-assisted language learning. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Band 5 (S. 2726-2732). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Henderson, Michael; Selwyn, Neil & Aston, Rachel (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Hess, Hans Werner (2003). Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz. *InfoDaF*, 40(1), 14-23.
- Hess, Hans Werner (2006a). Beyond the rhetoric of the 'autonomous learner'. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 3(1), 102-120.
- Hess, Hans Werner (2006b). ‚E-Lernen‘ - Fakten und Fiktionen. *InfoDaF*, 33(4), 305-328.
- Hill, Monica & Laufer, Batia (2003). Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41, 87-106.
- Hoffmann, Joachim & Engelkamp, Johannes (2017a). Kapitelübersicht. In Johannes Engelkamp & Joachim Hoffmann (Hrsg.) *Lern- und Gedächtnispsychologie*, 2. überarbeitete Auflage (S. 1-6.). Berlin: Springer-Verlag.

- Hoffmann, Joachim & Engelkamp, Johannes (2017b). *Lern- und Gedächtnispsychologie*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Springer-Verlag.
- Hoffmann, Joachim (2017). Lernen als Bildung von Reiz-Reaktions-Verbindungen In Johannes Engelkamp & Joachim Hoffmann (Hrsg.) *Lern- und Gedächtnispsychologie*, 2. überarbeitete Auflage (S. 9-30). Berlin: Springer-Verlag.
- Hosenfeld, Carol (1976). Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, 9(2), 117-130.
- Hoy, Anita & Schönplflug, Ute (2008). *Pädagogische Psychologie*. München [u.a.]: Pearson Studium.
- Hu, Hsueh-chao M. & Nassaji, Hossein (2016). Effective vocabulary learning tasks: Involvement load hypothesis versus technique feature analysis. *System*, 56, 28-39.
- Hubbard, Philip & Levy, Mike (2006). *Teacher education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hubbard, Philip (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO*, 25(2), 175-188.
- Hubbard, Philip (2009). *Computer-assisted language learning: Critical concepts in linguistics*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Huckin, Thomas & Coady, James (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (2010). Spracherwerb und Sprachlernen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 738-753). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Hufeisen, Britta (2006). DaF/E, EuroComGerm, EaG- Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachencurriculum. In Hélène Martinez, Marcus Reinfried & Marcus Bär, Marcus (Hrsg.) *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag* (S. 111-123). Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2016). Fokus: Lernen. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 25-29). Tübingen: A. Francke.
- Hulstijn, Jan H. & Laufer, Batia (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- Hulstijn, Jan H. (1994). Die Schlüsselwortmethode: Ein Weg zum Aufbau des Lernerlexikons in der Fremdsprache. In Wolfgang Börner & Klaus Vogel (Hrsg.) *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb: das mentale Lexikon* (S. 169-184). Tübingen: Narr.
- Hulstijn, Jan H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In Peter Robinson (Hrsg.) *Cognition and Second Language Instruction* (S. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan H. (2013). Incidental learning in second-language acquisition. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Band 5 (S. 2632-2637). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Hulstijn, Jan H., Hollander, Merel & Greidanus, Tine (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.
- Jarvis, Scott (2009). Lexical transfer. In Aneta Pavlenko (Hrsg.) *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (S. 99-124). Bristol: Multilingual Matters.

- Jiang, Nan (2000). Lexical representation and development in a second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.
- Jiang, Nan (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. *The Modern Language Journal*, 88(3), 416-432.
- Jones, Randall L. & Tschirner, Erwin (2006). *A Frequency Dictionary of German*. Abingdon: Routledge.
- Joseph, Samuel R.H.; Watanabe, Yukiko; Shiung, Yi-Jiun; Choi, Bosun & Robbins, Cody (2009). Key aspects of computer assisted vocabulary learning (CAVL): Combined effects of media, sequencing and task type. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4(2), 133-168.
- Kähler, Wolfgang-Michael (2011). Statistische Datenanalyse: Verfahren verstehen und mit SPSS gekonnt einsetzen. 7. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Vieweg und Teubner.
- Kallenbach, Christiane (1996). *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Kallenbach, Christiane (2001). Perspektivenwechsel – Lernen ist nicht nur Wissensvermittlung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 5, 32-34.
- Keiting, Gregory D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kennedy, Gregor E.; Judd, Terry S.; Churchward, Anna; Gray, Kathleen & Krause, Kerri-Lee (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.
- Kersten, Saskia (2009). Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule. *NLK-Proceedings: 10. Norddeutsches Linguistisches Kolloquium (NLK2009 Greifswald)*. <http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2010/5054/pdf/Kersten.pdf> (23.07.2014).
- Kersten, Saskia (2010). *The mental lexicon and vocabulary learning*. Tübingen: Narr.
- Kessler, Greg & Hubbard, Philip (2017). Language teacher education and technology. In Carol A. Chappelle & Shannon Sauro (Hrsg.) *The handbook of technology and second language teaching and learning* (S. 278-292). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Kessler, Greg (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51, 205-218.
- Kiesel, Andrea & Koch, Iring (2012). Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kirschner, Paul A. & De Bruyckere, Pedro (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997). Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprache Lehren und Lernen*, 26, 9-23.
- Knapp-Potthoff, Annelie (2000). Vokabeln im Kopf. In Claudia Riemer (Hrsg.) *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag* (S. 293-307). Tübingen: Narr.

- Knorr, Petra & Schramm, Karen (2016). Triangulation. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (S. 90-97). Tübingen: Narr Francko Attempto.
- Königs, Frank (2000). Wortschatzarbeit rezeptiv – produktiv? In Peter Kühn (Hrsg.) *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (S. 125-148). Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Königs, Frank G. (2003). Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 435-439). Tübingen [u.a.]: Francke.
- Königs, Frank G. (2010). Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 754-764). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Königs, Frank G. (2013). Sprachlehr- und -lernforschung. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage (S. 322-325). Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Königs, Frank G. (2016a). Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 281-285). Tübingen: A. Francke.
- Königs, Frank G. (2016b). Sprachmittlung. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 111-116). Tübingen: A. Francke.
- Kornell, Nate (2009). Optimising learning using flashcards: Spacing is more effective than cramming. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 1297-1317.
- Kösel, Edmund & Schneider, Josef (1978). *Übung - Grundlage des Lernens*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Köster, Lutz (2010). Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 1021-1032). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kraft, Susanne (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), 833-845.
- Krashen, Stephen D. (1980) The input hypothesis. In James E. Alatis (Hrsg.) *Current issues in bilingual education* (S. 168-180). Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf (18.07.2018)
- Krashen, Stephen D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman: Harlow.
- Krashen, Stephen D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464.
- Krauß, Susanne (2012). Lernen durch Austausch – Interaktionsförderung im Präsenzunterricht und Selbststudium durch elektronische Abstimmungssysteme und kollaborative Mindmaps. *Fremdsprachen und Hochschule*, 85, 109-131.

- Krauß, Susanne (2015). Apps for learning German vocabulary: What does the digital landscape look like? *GFL-Journal*, 2, 32-57.
- Krauß, Susanne (2016). Interaktivität beim Wortschatzlernen – Der interaktive Knoten. In Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger D. (Hrsg.). *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien: Hit oder Hype?* (S. 163-190). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Kroll, Judith F. & Tokowicz, Natasha (2005). Models of bilingual representation and processing: Looking back and to the future. In Judith F. Kroll & Annette M. B. de Groot (Hrsg.) *Handbook of Bilingualism* (S. 531-553). Oxford: Oxford University Press.
- Krug, Kevin; Shafer, Ted; Dardick, William; Magalis, Chris & Parenté, Rick (2002). A Test of Foreign Language Acquisition: Paired-association Learning. *Applied Cognitive Psychology*, 16, 211-221.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008). *Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis*. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühn, Peter (2000). Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In Peter Kühn (Hrsg.) *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (S. 5-28). Hildesheim: Olms.
- Kühn, Peter (2010). Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (S. 1252-1258). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kühn, Peter (2013). Wortschatz. In Ingelore Oomen-Welke & Bernt Ahrenholz (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache* (S. 153-164) Hohengehren: Schneider.
- Kultusministerkonferenz (2012). *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (17.06.2018)
- Kurtz, Jürgen (2016). Lehr- und Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 445-448). Tübingen: A. Francke.
- Lachnit, Harald (1993). *Assoziatives Lernen und Kognition*. Heidelberg [u.a.]: Spektrum Akademischer Verlag.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor, MI, USA: University of Michigan Press.
- Lai, Chun & Gu, Mingyue (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335.
- Lai, Chun (2017). *Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom*. London: Bloomsbury Academic.
- Lai, Chun; Hu, Xiao & Lyu, Boning (2018). Understanding the nature of learners' out-of-class language learning experience with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 114-143.
- Laufer, Batia & Hulstijn, Jan H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22, 1-26.
- Laufer, Batia & Paribakht, T. Sima (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning* 48(3), 365-391.

- Laufer, Batia & Rozovski-Roitblat, Bella (2011). Incidental vocabulary acquisition: The effects of task type, word occurrence and their combination. *Language Teaching Research*, 15(4), 391–411.
- Laufer, Batia (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Hrsg.) *Vocabulary: Description, Acquisition & Pedagogy* (S. 140-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, Batia (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *Canadian modern language review*, 59(4), 567-587.
- Laufer, Batia (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. In Susan H. Foster-Cohen, Maria de Pilar Garcia Mayo & Jasone Cenoz (Hrsg.) *EUROSLA Yearbook 5* (S. 223-250). Amsterdam: John Benjamins.
- Laufer, Batia (2006). Comparing focus on form and focus on forms in second-language vocabulary learning. *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 149-166.
- Laufer, Batia (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities. *Language Teaching*, 42(3), 341–354.
- Launer, Rebecca (2008). *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht* (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/8905/> (18.04.2018).
- Lawson, Michael J. & Hogben, Donald (1996). The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. *Language Learning*, 46(1), 101-135.
- Legutke, Michael K. & Schocker-von Dittfurth, Marita (2003). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr.
- Legutke, Michael K. (2008). *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr 2008
- Legutke, Michael K. (2012). Sprachliches Wissen und Sprach(en)bewusstheit im lebendigen Fremdsprachenunterricht. In Eva Burwitz-Melzer; Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht* (S. 111-120). Tübingen: Narr.
- Legutke, Michael K. (2013). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Auflage (S. 70-75). Seelze-Verlber: Kallmayr.
- Legutke, Michael K. (2016). Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (S. 61-66). Tübingen: Narr Francko Attempto.
- Leitner, Sebastian (2011). *So lernt man lernen: Der Weg zum Erfolg*. 18. Auflage. Freiburg i. Br.: Herder Verlag.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA/London, UK: Massachusetts Institute of Technology.
- Levis, John & Suvorov, Ruslan (2013). Automatic speech recognition. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Band 1 (S. 316-323). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Levy, Michael (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, Mike (2009). Technologies in us for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93, Focus Issue, 769-782.

- Lin, Ching-yi (2008). Learning German vocabulary: an investigation into learners' use of vocabulary learning strategies (Dissertation). University of Waterloo, Waterloo, Ontario, USA.
https://uwspace.uwaterloo.ca/bitstream/handle/10012/4196/Lin_Chingyi.pdf?sequence=1&isAllowed=y (03.08.2017)
- Littlewood, William (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lockee, Barbara; Moore, David & Burton, John (2004). Foundations of programmed instruction. In David H. Jonassen (Hrsg.) *Handbook of research on educational communications and technology* (S. 545-569). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In William C. Ritchie & Tej K. Bhati (Hrsg.) *Handbook of language acquisition* (S. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Loschky, Lester (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 303–324.
- Löschmann, Martin (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Lu, Marina M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 24, 515-525.
- Lüdeling, Anke & Walter, Maik (2010). Korpuslinguistik. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 315-322). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Lyriqkou, Christina (2018). Not to be overlooked: agency in informal language contact. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16.
- Ma, Qing & Kelly, Peter (2006). Computer-assisted vocabulary learning: Design and evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 19(1), 15 – 45.
- Ma, Qing (2017). Technologies for teaching and learning L2 vocabulary. In Carol A. Chapelle & Shannon Sauro (Hrsg.) *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (S. 45-61). Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Macaro, Ernesto (2003). *Teaching and learning a second Language - A guide to recent research and its applications*. Continuum: New York.
- Margaryan, Anoush; Littlejohn, Allison & Vojt, Gabrielle (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56, 429-440.
- Martinez, Hélène (2016a). Lernerperspektive und Lernerorientierung. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 241-247). Tübingen: A. Francke.
- Martinez, Hélène (2016b). Lernerstrategien und Lerntechniken. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 372-376). Tübingen: A. Francke.
- Marx & Hufeisen (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 826-832). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Marx, Nicole (2010): E-ag and multilingualism pedagogy. An empirical study of students' learning processes on the internet platform English after German. In Peter Doyé, Franz-Joseph Meißner

- (Hrsg.) *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven / Promoting learner autonomy through intercomprehension: projects and perspectives / L'autonomisation de l'apprenant par l'intercomprehension: projets et perspectives* (S. 225-236). Tübingen: Narr.
- Marx, Nicole (2016). Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Hans-Jürgen Krumm, Grit Mehlhorn & Claudia Riemer (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (S. 295-300). Tübingen/Basel: Franke.
- Masum, Madjid N. (2012). *Das mentale Lexikon: Wortproduktion in der Fremdsprache*. Marburg: Tectum.
- Mayer, Richard E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Beltz: Weinheim.
- McIntosh, Cameron N. & Noels, Kimberly A. (2004). Self-determined motivation for language learning: The role of need for cognition and language learning strategies. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), o.S. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/483/459> (17.08.2014)
- McKeachie, Wilbert J. (1974). The decline and fall of the laws of learning. *Educational Researcher*, 3(3), 7-11.
- McKenzie, Malcolm (1990). Letting lexis come from the learner: A word in the hand is worth two in the bush. *English Teaching Forum*, 28(1), 13-16.
- McKinley, Jim & Thompson, Gene (2018). Washback Effect in Teaching English as an International Language. In John I. Liontas (Hrsg.) *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0656>
- Mehlhorn, Grit (2012). Lernende als Sprachdetektive – Sprachbewusstheit und entdeckendes Lernen. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs, Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 121-131). Tübingen: Narr.
- Mercer, Sarah (2012). Self-concept: Situating the self. In Sarah Mercer; Stephen Ryan & Marion Williams (Hrsg.) *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (S. 10-24). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mercer, Sarah. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Dordrecht, Niederlande: Springer.
- Metzig, Werner & Schuster, Martin (2006). *Lernen zu lernen: Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. 7., verbesserte Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Metzler-Baddeley, Claudia & Baddeley, Roland J. (2009). Does adaptive training work? *Applied Cognitive Psychology* 23, 254-266.
- Meurers, Detmar (2013). Natural language processing and language learning. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Band 7 (S. 4193-4205). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Mietzel, Gerd (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Miller, George A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.

- Mitchell, Rosamond; Myles, Florence & Marsden, Emma (2013). *Second Language Learning Theories*. 3. Auflage. Abingdon: Routledge.
- Mitschian, Haymo (2000). Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(3), o.S.
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm
(30.08.2012)
- Mitschian, Haymo (2004). *Lernsoftware: Bewertung in Theorie und Praxis*. München: kopaed.
- Mitschian, Haymo (2010a). Behavioristische Ansätze. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 793-799). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Mitschian, Haymo (2010b). *M-Learning - Die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel University Press.
- Mohsen, Mohammed Ali & Balakumar, M. (2011). A review of multimedia glosses and their effects on L2 vocabulary acquisition in CALL literature. *ReCALL*, 23(2), 135–159.
- Moreno, Roxana & Mayer, Richard E. (2007). Interactive multimodal learning environments. *Educational psychology review*, 19(3), 309-326.
- Morfeld, Petra (1998). *Wissend lernen = effektiver lernen?* Tübingen: Narr.
- Moyer, Alene (2018). Formal and informal experiential realms in German as a foreign language: A preliminary investigation. *Foreign Language Annals*, 38, 377-387.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02224.x>
- Mueller, Pam A. & Oppenheimer, Daniel M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25, 1159-1168.
- Nagy, William E. & Herman, Patricia A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In Margaret G. McKeown & Mary E. Curtis (Hrsg.) *The nature of vocabulary acquisition* (S. 19-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nakata, Tatsuya (2008). English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *ReCALL*, 20(1), 3-20.
- Nakata, Tatsuya (2011). Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: a critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17-38.
- Nakata, Tatsuya (2013). Web-based lexical resources. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Band 10 (S. 6166-6177). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Nation, I. S. P. & Webb, Stuart A. (2011). *Researching and Analyzing vocabulary*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner-Anfindsen, Stefanie (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

- Neuser, Hannah (2017). *Source Language of Lexical Transfer in Multilingual Learners: A Mixed Methods Approach* (Dissertation). Stockholms Universitet, Stockholm, Schweden.
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090231/FULLTEXT02.pdf> (14.10.2018)
- Neveling, Christiane (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen*. Tübingen: Narr.
- Newman, Tabettha; Beetham, Helen & Knight, Sarah (2018). *Digital experience insights survey 2018: findings from students in UK further and higher education*. http://repository.jisc.ac.uk/6967/1/Digital_experience_insights_survey_2018.pdf (29.09.2018)
- Ng, Wan (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Nied Curcio, Martina (2015). Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 42(5). 445-468.
- Nodari, Claudio & Steinmann, Cornelia (2010). Lernerautonomie. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (S. 1157-1162). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Nückles, Matthias (2018). Lernstrategien, kognitive. In Markus A. Wirtz (Hrsg.) *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/lernstrategien-kognitive/> (06.04.2018)
- Nunan, David (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyikos, Martha & Fan, May (2007). A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice. In Andrew D. Cohen & Ernesto Macaro (Hrsg.) *Language learner strategies: 30 years of research and practice* (S. 251-273). Oxford: Oxford University Press.
- O'Brien, Dominic (2007). *How to pass exams*. 3. Auflage. London: Duncan Baird.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. Michael; Chamot, Anna U.; Stewner-Manzanares, Gloria; Kupper, Lisa & Russo, Rocco P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- Office for National Statistics (2012). *Internet Access – Households and Individuals, 2012*.
http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121103120528/http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171778_275775.pdf
 (21.10.2018)
- Office for National Statistics (2018). *Internet access – households and individuals, Great Britain: 2018*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/householdcharacteristics/homeinternetandsocialmediausage/bulletins/internetaccesshouseholdsandindividuals/2018/pdf> (21.10.2018)
- Oxford, Rebecca (1990a). Styles, strategies, and aptitude: Connections for language learning. In Thomas S. Parry & Charles W. Stansfield (Hrsg.) *Language Aptitude Reconsidered* (S. 67-125). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Oxford, Rebecca (1990b). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle.

- Oxford, Rebecca (1994). Language learning strategies: An update. *ERIC Digest*. Washington, USA: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED376707.pdf> (18.01.2018)
- Paivio, Allan (1991). *Images in the mind: the evolution of a theory*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Patton, Michael Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. 4. Auflage. Thousand Oaks: Sage.
- Pavlenko, Aneta (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In Aneta Pavlenko (Hrsg.) *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (S. 125-160). Bristol: Multilingual Matters.
- Peterson, Mark (2012). Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis. *ReCALL*, 24(3), 361-380.
- Plass, Jan L.; Chun, Dorothy M.; Mayer, Richard E. & Leutner, Detlev (2003). Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computers in Human Behavior*, 19(2), 221-243.
- Plieger, Petra (2006). *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons*. Münster [u.a.]: LIT.
- Prince, Peter (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Pritzel, Monika, Brand, Matthias & Hans Joachim Markowitsch (2003). *Gehirn und Verhalten*. Heidelberg [u.a.]: Spektrum.
- Prokop, Manfred (1993). Lernen lernen – aber ja! Aber wie? *Fremdsprache Deutsch*, 8, 12-17.
- Proske, Antje; Narciss, Susanne & Körndle, Hermann (2007). Interactivity and learners' achievement in web-based learning. *Journal of interactive research*, 18 (4), 511-531.
- Quality Assurance Agency (2015). Subject Benchmark Statement: Languages, Cultures and Societies. http://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/sbs-languages-cultures-and-societies-15.pdf?sfvrsn=2098f781_12 (21.08.2019)
- Quasthoff, Uwe & Wiegand, Herbert Ernst (2004). Benutzungshinweise. In Franz Dornseiff (Hrsg.) *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 8., völlig neu bearbeitete Auflage. (S. 207-216). Berlin: Walter de Gruyter.
- Quetz, Jürgen & von der Handt, Gerhard (2002). *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rampillon, Ute (1996). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, Ute (2003). Lerntechniken. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 340-344). Tübingen [u.a.]: Francke.
- Randall, Mick (2007). *Memory, Psychology and Second Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Raupach, Manfred (1994). Das mehrsprachige mentale Lexikon. In Wolfgang Börner & Klaus Vogel (Hrsg.) *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon* (S. 19-37). Tübingen: Narr.
- Reber, Arthur S.; Allen, Rhiannon & Reber, Emily S. (2009). *The Penguin Dictionary of Psychology*. 4. Auflage. London: Penguin Books.
- Reder, Anna (2011). Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik online*, 47(3), 131-140.

- Reershemius, Gertrud (2010). Deutsch in Großbritannien. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (S. 1674-1680). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Reinders, Hayo & Hubbard, Philip (2017). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. In Hayo Reinders (Hrsg.) *Digital Language Learning and Teaching: Critical and Primary Sources, Band 3 Teaching with CALL* (S. 309-326). London: Bloomsbury.
- Reinders, Hayo & White, Cynthia (2011). Learner autonomy and new learning environments. *Language Learning & Technology*, 15(3), 1-3.
- Reynolds, Barry L. (2014). Evidence for the task-induced involvement construct in incidental vocabulary acquisition through digital gaming. *The Language Learning Journal*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2014.938243> (14.10.2018)
- Richert, Anja (2008). *Einfluss von Lernbiografien und subjektiven Theorien auf selbst gesteuertes Einzellernen mittels E-Learning am Beispiel Fremdsprachenlernen*. Europäische Hochschulschriften. Bern: Peter Lang.
- Rieder, Angelika (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *Views*, 12(2), 24-39.
- Riemer, Claudia & Schlak, Torsten (2004). Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2).
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/481/457> (02.06.2018)
- Riemer, Claudia & Settinieri, Julia (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Fremd- und Zweitsprachenforschung. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 764-781). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Riemer, Claudia (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Riemer, Claudia (2009). Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlernerneignung, Lernstile und Lernstrategien. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 38, 18-36.
- Riemer, Claudia (2016). Befragung. In Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch* (S. 155-172). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Robinson, Peter (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46-73.
- Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018). Fossilisierung und Stabilisierung. In Jörg Roche & Elisabetta Terrasi-Haufe (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb* (S. 117-130). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rodríguez, Máximo & Sadoski, Mark (2000). Effects of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(2), 385-412.
- Rohmann, Heike (2010). Lernerexterne Faktoren. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 886-894). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rohrer, Josef (1978). *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Röll, Franz Josef (2009). Selbstgesteuertes Lernen mit Medien. In Kathrin Demmler, Klaus Lutz, Detlef Menzke, & Anja Pröls-Kammerer (Hrsg.) *Medien bilden - aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S. 59-78). München: kopaed.

- Römer, Christine & Matzke, Brigitte (2010). *Der deutsche Wortschatz*. Tübingen: Narr.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2010). *Online-Tutoren: Kompetenzen und Ausbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2014). *Lernmaterialien und Medien*. Klett-Langenscheidt: München.
- Rösler, Dietmar (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und ‚altes‘ Fremdsprachenlernen. *Info-DaF*, 25(1), 3-20.
- Rösler, Dietmar (2004). *E-Learning Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rösler, Dietmar (2008). Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. *Info DaF*, 35(4), 373-389.
- Rösler, Dietmar (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (S. 1199-1214). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2013). Erfüllen Aufgaben ihre Aufgabe? Ein Blick in den akademischen Diskurs. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 42(2), 41-54.
- Rösler, Dietmar (2015). Übersetzen und Übersetzungen als sprachdidaktische und kulturkundliche Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht. In Sabine Hoffmann & Antje Stork (Hrsg.) *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik* (S. 247-258). Tübingen, Narr.
- Rost-Roth, Martina (2010). Affektive Variablen/Motivation. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 876-886). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rott, Susanne (2013). Incidental vocabulary acquisition. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Band 5 (S. 2637-2641). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Rubin, Joan (1975). What the ‚good language learner‘ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rüschhoff, Bernd & Wolff, Dieter (1999). *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*. Ismaning: Hueber.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, Stephen & Sarah Mercer (2012). Implicit theories: Language learning mindsets. In Sarah Mercer, Stephen Ryan & Marion Williams (Hrsg.) *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice* (S. 74-89). Houndmills [u.a.]: Palgrave Macmillan.
- Sanaoui, Razika (1995). Adult learner's approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79(1), 15-28.
- Sawhill, Barbara (2008). The changing role of the language teacher/technologist. *IALLT Journal of Language Learning Technology*, 40(1), 1-17.
- Schermer, Franz J. (2006). *Lernen und Gedächtnis*. 4. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schiefele, Ulrich & Pekrun, Richard (1996). Pädagogische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In Franz E. Weinert (Hrsg.) *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249-278). Göttingen [u. a.]: Hogrefe.

- Schiffler, Ludger (1995). Wortschatzlernen mit mentalen Bildern. In Karl-Richard Bausch & Herbert Christ (Hrsg.) *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht* (S. 174-182). Tübingen: Narr.
- Schlak, Torsten (2008). Fremdsprachenlerneignung: Tabuthema oder Forschungslücke? Zum Zusammenhang von Fremdsprachenlerneignung, Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenvermittlung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 19(1), 3-30.
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmenk, Barbara (2008). Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmenk, Barbara (2016). Förderung selbst gesteuerten Sprachenlernens. In Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 367-372). Tübingen: A. Francke.
- Schmid, Monika & Mehotcheva, Teodora (2012). Foreign language attrition. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 102-124.
- Schmidt, Claudia (2010a). Kognitivistische /Konstruktivistische /Konnektionistische Ansätze. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 807-817). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Schmidt, Claudia (2010b). Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 858-866). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Schmidt, Richard W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (1997). Introduction. In Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Hrsg.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (S. 1-5). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert (1997). Vocabulary learning strategies. In Norbert Schmitt (Hrsg.) *Vocabulary - description, acquisition and pedagogy* (S. 199-227). Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Schmitt, Norbert (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scholfield, Phil (1997). Vocabulary reference works in foreign language learning. In Norbert Schmitt (Hrsg.) *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy* (S. 279-302). Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- Scholze-Stubenknecht, Werner; Sykes, John B. & Clark, Michael (2008). *Oxford German Dictionary*. 3. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Schönpflug, Ute (2003). Lerntheorie und Lernpsychologie. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 49-54). Tübingen [u.a.]: Francke.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schulze, Mathias (2008). AI in CALL – Artificially inflated or almost imminent? *CALICO Journal*, 25(3), 510-527.

- Schütz, Anita (2010a). Kontext. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 167-168). Tübingen: A. Francke.
- Schütz, Anita (2010b). Kotext. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 173). Tübingen: A. Francke.
- Schwarz, Monika (2008). Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Segler, Thomas M.; Pain, Helen & Sorace, Antonella (2002). Second language vocabulary acquisition and learning strategies in ICALL environments. *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 409-422.
- Selinker, Larry (1972). Interlanguage. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Sinnloses Lernen. (2017). In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch – Lexikon der Psychologie. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/sinnloses-lernen/> (07.12.2017).
- Skehan, Peter (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sonbul, Suhad & Schmitt, Norbert (2013). Explicit and implicit lexical knowledge: Acquisition of collocations under different input conditions. *Language Learning*, 63(1), 121-159.
- Spada, Nina (1986). The interaction between type of contact and type of instruction: Some effects on the L2 proficiency of adult learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 181-200.
- Stadler, Wolfgang & Kremmel, Benjamin (2018). Testprinzipien. In Barbara Hinger & Wolfgang Stadler (Hrsg.) *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen* (S. 39-55). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Steel, Caroline H. & Levy, Mike (2013). Language students and their technologies: Charting the evolution 2006-2011. *ReCALL*, 25(3), 306-320.
- Steffens, Yannic; Schmitt, Inga Lotta & Aßmann, Sandra (2017). *Mediennutzung Studierender: Über den Umgang mit Medien in hochschulischen Kontexten: Systematisches Review nationaler und internationaler Studien zur Mediennutzung Studierender*. <https://doi.org/10.13154/rub.106.95> (14.10.2018)
- Steiner, Gerhard (2006). Wiederholungsstrategien. In Heinz Mandl & Helmut Felix Friedrich (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien* (S. 101-113). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Steinke, Ines (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319-331). Hamburg: Rowohlt.
- Stockwell, Glenn (2007). Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 365-383.
- Stockwell, Glenn (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95-110.
- Stockwell, Glenn (2011). Online approaches to learning vocabulary: teacher-centred or learner-centred? *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(1), 33-44.
- Stockwell, Glenn (2013). Investigating an intelligent system for vocabulary learning through reading. *JALT CALL Journal*, 9(3), 259-274.
- Stork, Antje (2003). *Vokabellernen*. Tübingen: Narr.
- Stork, Antje (2009). Tagebücher im DaZ-Unterricht – didaktisch-methodische Einsatzmöglichkeiten. *Deutsch als Zweitsprache* 1, 19-26.

- Stork, Antje (2010a). Wortschatzerwerb. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 104-107). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Stork, Antje (2010b). Lernertagebücher. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 261-265). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Stork, Antje (2011). Dialogische Lerntagebücher im Englischunterricht – Sinnzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern einer beruflichen Schule. *FLuL*, 115-127.
- Strank, Wiebke (2010). *Da fehlen mir die Worte: Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.
- Strzebkowski, Robert & Kleeberg, Nicole (2002). Interaktivität und Präsentation als Komponenten multimedialer Lernanwendungen. In Ludwig L. Issing & Paul Klimsa (Hrsg.) *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. Auflage (S. 229-245). Weinheim: Beltz.
- Swain, Merrill (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (Hrsg.) *Input in second language acquisition* (S. 235-253). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Swain, Merrill (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James P. Lantolf (Hrsg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (S. 97-114). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, Merrill (2005). The output hypothesis: Theory and research. In Eli Hinkel (Hrsg.) *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (S. 471-483). New York: Routledge.
- Swan, Michael (1997). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Hrsg.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (S. 156-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, Elaine (2006). Interlanguage. In Keith Brown (Hrsg.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (S. 747-751). Boston: Elsevier.
- Thomas, Michael; Reinders, Hayo & Warschauer, Mark (2013). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London, UK: Bloomsbury Publishing.
- Thomas, Michael; Sykes, Julia; Reinders, Hayo & Peterson, Mark (2017). *Digital Language Learning and Teaching: Critical and primary sources*. 4 Bände. London: Bloomsbury.
- Thompson, Penny (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33.
- Thorndike, Edward L. (1908). Memory for paired associates. *Psychological Review*, 15(2), 122-138.
- Thorndike, Edward L. (1914). *Educational psychology: Briefer course*. Bristol: Thoemmes Press.
- Tomlinson, Brian (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179.
- Tönshoff, Wolfgang (2003). Lernerstrategien. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. (S. 331-335). Tübingen/Basel: Francke.
- Tönshoff, Wolfgang (2007). Lernerstrategien. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage (S. 331-335). Tübingen/Basel: Francke.
- Tschichold, Cornelia (2003). Lexically driven error detection and correction. *CALICO Journal*, 20(3), 549-559.

- Tschirner, Erwin (2008). *Grund- und Aufbauwortschatz: Deutsch als Fremdsprache nach Themen – Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Tschirner, Erwin (2010). Wortschatz. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 236-245). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Tschirner, Erwin (2016). *Grund- und Aufbauwortschatz: Deutsch als Fremdsprache nach Themen – Lernwörterbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Tütken, Gisela (2006). Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland - aber wie? Ein Vorschlag: Beispiel Japan. *Info DaF*, 6, 501-546.
- Ulrich, Winfried (2000). Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz. In Klaus Detering (Hrsg.) *Wortschatz und Wortschatzvermittlung: linguistische und didaktische Aspekte* (S. 9-27). Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- VanPatten, Bill & Williams, Jessica (2015). Early theories in SLA. In Bill VanPatten & Jessica Williams (Hrsg.) *Theories in second language acquisition: An introduction*. 2. Auflage (S. 17-33). New York, NY: Routledge.
- Vesselinov, Roumen & Grego, John (2012). Duolingo effectiveness study: Final report. <https://s3.amazonaws.com/duolingo-papers/other/vesselinov-grego.duolingo12.pdf> (26.10.2018)
- Wagner, Rudi F. (2016). *Unterricht aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Subjektive Theorien zur Unterrichtsgestaltung und ihre Veränderung durch ein Training zu neuen Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wall, Diane (2013). Washback in language assessment. In Carol A. Chapelle (Hrsg.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Band 10 (S. 6161-6166). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ware, Paige & O'Dowd, Robert (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 12(1), 43-63.
- Warschauer, Mark & Healey, Deborah (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Warschauer, Mark (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In Sandra Fotos (Hrsg.) *Multimedia language teaching* (S. 3-20). Tokyo: Logos International. <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (26.07.2018)
- Warschauer, Mark (2001). Millennialism and media: Language, literacy, and technology in the 21st century. *AILA Review*, 14, 49-59.
- Waycott, Jenny; Bennett, Sue; Kennedy, Gregor; Dalgarno, Barney & Gray, Kathleen (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54, 1202-1211.
- Webb, Stuart & Chang, Anna C.-S. (2012). Vocabulary learning through assisted and unassisted repeated reading. *The Canadian Modern Language Review*, 68(3), 267-290.
- Webb, Stuart (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232-245.
- Webb, Stuart (2009). The effects of receptive and productive learning of word pairs on vocabulary knowledge. *RELC Journal*, 40(3), 360-376.
- Weinstein, Claire E. & Mayer, Richard E. (1986). The teaching of learning strategies. In Merlin C. Wittrock (Hrsg.) *Handbook of Research on Teaching*. 3. Auflage (S. 315-327). New York: Macmillan.

- Wilkins, David A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Windeatt, Scott (2017). Training teachers to create and use materials for computer-assisted language learning. In Mark Peterson (Hrsg.) *Digital language learning and teaching: Critical and primary sources, Band 4 New developments in computer assisted language learning* (S. 40-59). London: Bloomsbury.
- Winzer-Kiontke, Britta (2008). *Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Theoretische Grundlagen und praktische Implikationen am Fallbeispiel einer norwegischen Deutschlehrerin*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Wolff, Dieter (2000). Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive. In Peter Kühn (Hrsg.) *Wortschatzarbeit in der Diskussion* (S. 99-124). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Wolff, Dieter (2003). Gesteuerter Fremdsprachenerwerb. In Gert Rickheit, Theo Herrmann & Werner Deutsch (Hrsg.) *Psycholinguistik: Ein internationales Handbuch* (S. 833-844). Berlin: de Gruyter.
- Wu, Jing (2013). *Enhancing self-directed vocabulary learning: Research and practice*. Bern: Peter Lang.
- Wu, Qun (2014). Learning ESL vocabulary with smartphones. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143, 302-307.
- Würffel, Nicola (2006). *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.
- Würffel, Nicola (2010). Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (S. 1227-1243). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Zafar, Manmay (2009). Monitoring the 'monitor': A critique of Krashen's five hypothesis. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2(4), 139-146.
- Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian & Jones, Roger Dale (2016). *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien: Hit oder Hype?* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Zhang, Bo & Li, Changyu (2011). Classification of L2 vocabulary learning strategies: Evidence from exploratory and confirmatory factor analyses. *RELC Journal*, 42(2), 141-154.

9.2. Internetquellen

Letztes Zugriffsdatum für alle Links: 21.08.2019

- Anki <https://apps.ankiweb.net/>
- BEOLINGUS <https://dict.tu-chemnitz.de/>
- Busuu <https://www.busuu.com>
- Canoonet <http://www.canoonet.eu/>
- Cram <https://www.cram.com/>
- Deutsche Welle <https://www.dw.com/>
- Dict.cc <https://www.dict.cc/>
- Die Zeit <https://www.zeit.de>
- Digital Dialects <http://www.digitaldialects.com/>

– Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache	https://www.dwds.de/
– Duden online	https://www.duden.de/
– Duolingo	https://www.duolingo.com/
– Facebook	https://www.facebook.com/
– gFlash+	http://www.gwhizmobile.com/gWhiz/gFlash/index.html
– Google	https://www.google.de/
– Google Docs	https://docs.google.com
– Google Scholar	https://scholar.google.com/
– Google translate	https://translate.google.com
– HelloTalk	https://www.hellotalk.com
– HiNative	https://hinative.com
– Hot Potatoes	https://hotpot.uvic.ca/
– Instagram	https://www.instagram.com/
– LEO	https://www.leo.org
– LingoFox	http://www.lingofox.de/
– LingQ	https://www.lingq.com/en/
– Lingro	https://lingro.com/
– Linguee	https://www.linguee.de/
– Mnemosyne	https://mnemosyne-proj.org/
– OpenThesaurus	https://www.openthesaurus.de/
– Pons	https://en.pons.com
– Rosetta Stone®	https://www.rosettastone.de/
– Second Life	https://secondlife.com/
– Skype™	https://www.skype.com
– Süddeutsche Zeitung	https://www.sueddeutsche.de/
– Tagesschau.de	https://www.tagesschau.de/
– Twitter	https://twitter.com
– Visual Thesaurus	https://www.visualthesaurus.com/
– Visuelle Synonyme	http://visuellesynonyme.com/
– Vocabulary Training Exercises	http://vokabel.com/
– Vocabulix	https://www.vocabulix.com/
– WhatsApp	https://www.whatsapp.com/
– Wikipedia	https://www.wikipedia.org/
– WordReference	https://www.wordreference.com/
– Wortschatzportal der Universität Leipzig	https://wortschatz.uni-leipzig.de
– YouTube	https://www.youtube.com
– ZDF Mediathek	https://www.zdf.de/

9.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Atkinson & Shiffrins Mehrspeichermodell (vereinfacht nach Mietzel 2007: 204)	58
Abbildung 2: 3-stufiges Modell lexikalischer Entwicklung (Jiang 2000: 54)	61
Abbildung 3: Kroll & Stewarts Revised Hierarchical Model (in Pavlenko 2009: 143)	63
Abbildung 4: De Groots Distributed Feature Model (in Pavlenko 2009: 144)	63
Abbildung 5: Elaborationsformen und Lerntechniken zum Wortschatzlernen (Morfeld 1998: 50ff.) .	64
Abbildung 6: Integratives Rahmenmodell selbstgesteuerten Lernens (Schiefele & Pekrun 1996: 271).....	81
Abbildung 7: 6-Faktoren Modell zu Wortschatzlernstrategien nach Zhang & Li (2011: 150)	104
Abbildung 8: Technologische Erfahrung aus der Lernerperspektive (Lai et al. 2018: 125)	141
Abbildung 9: Rahmen für technologiegestützte Wortschatzanwendungen in der Fremdsprache (Ma 2017: 48)	145
Abbildung 10: Die am häufigsten genannten Strategien im Jahrgangsvergleich	171
Abbildung 11: Überblick der Nennungen zu den benutzten Ressourcen.....	190
Abbildung 12: Überblick über die Wörterbuchnutzung	193
Abbildung 13: Smartphone-Nutzung für das Wortschatzlernen	205
Abbildung 14: Überblick über Angaben zu den Quellen.....	207

9.4. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bestandteile der Beherrschung eines Wortes (Nation 2001: 27)	7
Tabelle 2: Auflistung individueller Einflussfaktoren nach Riemer (1997: 5-8).....	39
Tabelle 3: Beispiele für Transfer auf der Lemma-Ebene (Jarvis 2009: 102)	41
Tabelle 4: Positionen gegen und Argumente für Sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht (Auszug aus Königs 2016b: 112-113)	41
Tabelle 5: Charakteristiken von implizitem und explizitem Wissen (Ellis 2008a: 418).....	49
Tabelle 6: Wortschatzvermittlung, Wortschatzerwerb und Vokabellernen (Stork 2003: 34).....	72
Tabelle 7: Empfehlungen für die Auswahl einer geeigneten Aneignungsform (Stork 2003: 37, Herv. SK)	74
Tabelle 8: Kontinuum an Aussagen zur Lernerautonomie.....	76
Tabelle 9: Überblick über Fremd- bzw. Selbststeuerung in verschiedenen Selbstlernformen	77
Tabelle 10: Überblick über Einflussfaktoren auf die Strategiewahl und -nutzung	91
Tabelle 11: Arten von Studien zu Wortschatzlernstrategien.....	97
Tabelle 12: Empirische Studien zur tatsächlichen Nutzung von Wortschatzlernstrategien	98
Tabelle 13: Charakteristika von strukturiertem versus unstrukturiertem Wortschatzlernverhalten (Sanaoui 1995: 24).....	100

Tabelle 14: Kategorien metakognitiver und kognitiver Wortschatzlernstrategien bei Gu & Johnson (1996: 650f.)	101
Tabelle 15: Studien, die Angaben zu den am häufigsten verwendeten Wortschatzlernstrategien machen	109
Tabelle 16: Die am häufigsten genannten Wortschatzlernstrategien bei Schmitt (1997), Haudeck (2008) und Nied Curcio (2015)	111
Tabelle 17: Historischer Überblick über technische Entwicklungen und CALL-Nutzung mit besonderem Fokus auf selbstgesteuerte Lernende	119
Tabelle 18: Leitmotive der Einsatzmöglichkeiten von CALL-Technologien.....	125
Tabelle 19: Potenzielle Unterstützung bzw. Übernahme der internen Lernsteuerung durch digitale Ressourcen beim selbstgesteuerten Lernen	133
Tabelle 20: Gründe für Nützlichkeit von digitalen Technologien (Henderson et al. 2017: 1571-1572)	137
Tabelle 21: Überblick an Wortschatzlern-Ressourcen für selbstgesteuerte Fremdsprachenlernende	147
Tabelle 22: Übersicht über die Beteiligung an der Untersuchung.....	160
Tabelle 23: Demographische Daten der Versuchsteilnehmer	160
Tabelle 24: Zeitplan für die Untersuchung	163
Tabelle 25: Übersicht der Forschungsfragen und Erhebungsinstrumente	165
Tabelle 26: Sampling für die erste Auswertungsphase.....	167
Tabelle 27: Die fünf prozentual am häufigsten genannten Strategien.....	170
Tabelle 28: Genannte Strategien, denen eine tiefgründigere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zugrunde liegt.....	174
Tabelle 29: Kombinierte Nutzung von „Anwendung in Konversationen" mit anderen Memorierungsstrategien.....	186
Tabelle 30: Vorgehensweisen beim Testen des Lernfortschritts.....	187
Tabelle 31: Überblick über die Auswahl der Fallstudien	210
Tabelle 32: Überblick über Aussagen zu Kontroll- und Bewusstmachungsstrategien	211
Tabelle 33: Überblick über Aussagen zu Steuerungsstrategien	217

Anhang

Anhang A: Strategieklassifikationen und weiterführende Tabellen

A1	Morfeld (1998: 55ff): Taxonomie von Vokabellernstrategien und -techniken.....	274
A2	Gu & Johnson (1996: 673-679): Fragebogen mit Aussagen zum Wortschatzlernen.....	276
A3	Schmitt (1997: 207f.): Taxonomie von Vokabellernstrategien.....	279
A4	Zhang & Li (2011: 147-152): Fragebogen mit Aussagen zum Wortschatzlernen.....	280
A5	Haudeck (2008: 31-33): Übersicht zu kognitiven und metakognitiven Lernstrategien	281
A6	Bax (2003: 21): Übersicht über <i>restricted</i> , <i>open</i> und <i>integrative</i> CALL.....	283

A1: Taxonomie von Vokabellernstrategien/-techniken (Morfeld 1998: 55ff., Herv. i. Orig., Nummerierung SK)

TECHNIKEN ZU DEN DIREKTEN STRATEGIEN

Zu: Wiederholen/Einprägen

1. Wort und Übersetzung auswendig lernen;
2. Die Vokabeln laut vor sich hinsprechen;
3. Vokabeln auf einen Kassettenrekorder sprechen, abhören und nachsprechen;
4. Verschiedene Modalitäten berücksichtigen.

Zu: Elaborieren 1: Assoziieren

5. Einzelne Vokabeln mit räumlichen, zeitlichen und anderen Vorstellungen verketten;
6. Pegword-Methode;
7. Analogien herstellen;
8. Antonym/Synonym suchen;
9. Assoziogramm erstellen;
10. Affektiven Bezug herstellen.

Zu: Elaborieren 2: Kontextualisieren

11. Wörter in eine typische Alltags- oder Gesprächssituation einbetten;
12. Zu mehr oder weniger zusammenhängenden Wörtern eine Geschichte oder einen Dialog erfinden;
13. Wörter mit eigenen Erlebnissen verbinden;
14. Einen Satz mit dem zu lernenden Wort bilden;
15. Wörter in einer typischen Wortumgebung lernen (Kollokationen);
16. Wörter in Aktionsketten bzw. Handlungsabläufe einbetten;
17. Abstrakte Begriffe in kurze bildliche Redewendungen fassen oder in Sprichwörtern lernen;
18. Eselsbrücken benutzen.

Zu: Elaborieren 3: Differenzieren

19. Wörter, die graduelle Abstufungen benennen, in einer Skala oder gestuft anordnen;
20. Ein Wort definieren;

21. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ähnlichen Begriffen herausarbeiten;
22. Ein Wort umschreiben;
23. Ein Beispiel für die Verwendung eines Wortes geben.

Zu: Elaborieren 4: Kontrastieren

24. Vokabeln auf Kongruenz und Äquivalenz hin untersuchen;
25. Sich partielle Kongruenz und Äquivalenz bewusst machen („false friends“);
26. Äquivalenzlose Ausdrücke umschreiben;
27. Den kulturellen Hintergrund des Bedeutungshofes eines Wortes erarbeiten;
28. Interkulturell relevante lexikalische Einheiten sammeln.

Zu: Elaborieren 5: Visualisieren

29. Den Wortinhalt graphisch repräsentieren;
30. Vokabeln mit einer Zeichnung, einem Bild, Photo, Piktogramm usw. versehen;
31. Zeichnungen beschriften;
32. Besondere Eigenschaften, Schwierigkeiten usw. durch farbige Markierung, Unterstreichungen usw. hervorheben;
33. Verbale Information mit einem Gedankenbild kombinieren;
34. Interaktive Gedächtnisbilder;
35. Locitechnik;
36. Kennworttechnik;
37. Schlüsselwortmethode.

Zu: Elaborieren 6: Mehrkanalig lernen

38. Mentales Training.

Zu: Strukturieren

39. Zu einem Wortfeld, einer Sachgruppe o.a. eine *mind-map* erstellen;
40. Vokabeln nach semantischen Merkmalen gruppieren;
41. Vokabeln nach funktionalen Merkmalen gruppieren;
42. Vokabeln nach grammatischen Merkmalen gruppieren;
43. Vokabeln nach phonologischen Merkmalen gruppieren;

- 44. Vokabeln nach graphemischen Merkmalen gruppieren;
- 45. Vokabeln nach subjektiven Merkmalen gruppieren;
- 46. Vokabeln hierarchisch strukturieren;
- 47. Vokabeln kausal strukturieren;
- 48. Gemeinsamkeiten oder Gegensätze finden.

Zu: Anwenden

- 49. Zeitungen, Broschüren, Bücher usw. in der Zielsprache lesen;
- 50. Briefe, kurze Botschaften, Notizen, Einkaufszettel usw. in der Zielsprache schreiben;
- 51. Radioprogramme, Lieder in der Zielsprache hören;
- 52. Fernseh- oder Kinofilme in der Zielsprache hören;
- 53. Vokabeln in entsprechenden Situationen ausprobieren.

TECHNIKEN ZU DEN INDIREKTEN STRATEGIEN

Metakognitive Strategien

Zu: Organisieren und Planen

- 54. Lernaufgabe vorbereiten, z.B. durch Bereitstellung von schon vorhandenem Wissen;
- 55. Ziele und Teilziele abstecken;
- 56. Den Lernstoff entsprechend den Zielen auswählen;
- 57. Sich den eigenen Lerntyp bewußt machen und berücksichtigen.

Zu: Aufmerksamkeitssteuerung regeln

- 58. Konzentrationsübungen durchführen;
- 59. Mögliche Ablenkungen von außen und im voraus unterbinden.

Zu: Lernerfolg und Lernmethoden evaluieren

- 60. Ist-Soll-Vergleich durchführen;
- 61. Fehlerstatistik erarbeiten;
- 62. Lerntagebuch führen.

Zu: Interagieren und Suggestieren

- 63. Mit anderen zusammen lernen;
- 64. Sich nach erfolgreichem Abschließen einer Lernaktivität belohnen;
- 65. Sich durch positive Selbstsuggestion zum Durchhalten ermutigen;
- 66. Sich durch Atemtechniken, Selbstgespräche o.a. entspannen;
- 67. Ein positives Bild von sich selbst entwerfen.

Die Rahmenbedingungen des Lernens optimieren

- 68. Einen festen Arbeitsplatz einrichten;
- 69. Den Lernort angenehm gestalten;
- 70. Für geeignete Lichtverhältnisse sorgen;
- 71. Einen festen Zeitpunkt zum Lernen festlegen;
- 72. Kurz, aber oft lernen, statt lang, aber selten;
- 73. Systematisch wiederholen;
- 74. Wiederholungen variieren;
- 75. Den Lernstoff in kleine Lerneinheiten von 5 bis 10 Elementen aufteilen;
- 76. Einen Lernplan entwerfen;
- 77. Regelmäßig Pausen einlegen;
- 78. Sich auf das Lehrwerk beschränken;
- 79. Zusatzmaterialien heranziehen;
- 80. Sich über verschiedene Lernmethoden informieren;
- 81. Ein oder mehrere Mittel zum Notieren der Vokabeln auswählen."

A2: Fragebogen mit Aussagen zum Wortschatzlernen (Gu & Johnson 1996: 673-679)

Beliefs About Vocabulary Learning: (17 items)

1. Words should be memorized (8)
Once the English equivalents of all Chinese words have been remembered, English is learned.
The best way to remember words is to memorize word lists or dictionaries.
Remembering the meanings of a word is an end in itself.
English words have fixed meanings.
It is only necessary to remember one dictionary definition.
A good memory is all you need to learn a foreign language well.
Repetition is the best way to remember words.
You can only acquire a large vocabulary by memory of individual words.
2. Words should be acquired in context: bottom-up (4)
The meanings of a considerable amount of words can be picked up through reading.
One can expand his vocabulary simply through reading a lot.
Guessing words in context is one of the best ways to learn vocabulary.
When you come across a word several times in different contexts, you will know what it means.
3. Words should be studied and put to use: top-down (5)
One should pay attention to set phrases and collocations that go with a word.
Words studied should be put to use before they are finally learned.
Using the language (listening, speaking, reading, and writing) is more important than memorizing words.
The least a learner should know about a word is its form, its meaning, and its basic usage.
Words are learned after you use them.

Metacognitive Regulation: (12)

4. Selective attention (7)
I know when a new word or phrase is essential for adequate comprehension of a passage.
I know which words are important for me to learn.

- I have a sense of which word I can guess and which word I can't.
I look up words that I'm interested in.
When I meet a new word or phrase, I have a clear sense of whether I need to remember it.
I know what cues I should use in guessing the meaning of a particular word.
I make a note of words that seem important to me.
5. Self-initiation (5)
Besides textbooks, I look for other readings that fall under my interest.
I wouldn't learn what my English teacher doesn't tell us to learn. (Reversed value)
I only focus on things that are directly related to examinations. (Reversed value)
I wouldn't care much about vocabulary items that my teacher does not explain in class. (Reversed value).
I use various means to make clear vocabulary items that I am not quite clear of.

Guessing Strategies (12 items)

6. Using background knowledge/wider context (7)
I use alternative cues and try again if I fail to guess the meaning of a word.
I make use of the logical development in the context (e.g., cause and effect) when guessing the meaning of a word.
I make use of my common sense and knowledge of the world when guessing the meaning of a word.
I check my guessed meaning against the wider context to see if it fits in.
I make use of my knowledge of the topic when guessing the meaning of a word.
I look for other words or expressions in the passage that support my guess about the meaning of a new word.
I look for any definitions or paraphrases in the passage that support my guess about the meaning of a word.
7. Using linguistic cues/immediate context (5)

- I make use of the grammatical structure of a sentence when guessing the meaning of a new word.
- I look for any examples provided in the context when guessing the meaning of a new word.
- I make use of the part of speech of a new word when guessing its meaning.
- I check my guessed meaning against the immediate context to see if it fits in.
- I analyze the word structure (prefix, root, and suffix) when guessing the meaning of a word.

Dictionary Strategies (17 items)

8. Dictionary strategies for comprehension (4)
 - When I see an unfamiliar word again and again, I look it up.
 - When I want to confirm my guess about a word, I look it up.
 - When not knowing a word prevents me from understanding a whole sentence or even a whole paragraph, I look it up.
 - I look up words that are crucial to the understanding of the sentence or paragraph in which it appears.
9. Extended dictionary strategies (8)
 - I pay attention to the examples of use when I look up a word in a dictionary.
 - I look for phrases or set expressions that go with the word I look up.
 - I consult a dictionary to find out about the subtle differences in the meanings of English words.
 - When I want to know more about a word that I already have some knowledge of, I look it up.
 - When I don't know the usage of a word I already have some knowledge of, I look it up.
 - I make a note when I want to help myself distinguish between the meanings of two or more words.
 - When looking up a word in the dictionary, I read sample sentences illustrating various meanings of the word.
 - When I get interested in another new word in the definitions of the word I look up, I look up this word as well.
10. Looking-up strategies (5)
 - If the new word is inflected, I remove the inflections to recover the form to look up (e.g., for created, look for create).

- If the new word I try to look up seems to have a prefix or suffix, I will try the entry for the stem.
- If the unknown appears to be an irregularly inflected form or a spelling variant, I will scan nearby entries.
- If there are multiple senses or homographic entries, I use various information (e.g., part of speech, pronunciation, style, collocation, meaning, etc.) to reduce them by elimination.
- I try to integrate dictionary definitions into the context where the unknown was met and arrive at a contextual meaning by adjusting for complementation and collocation, part of speech, and breadth of meaning.

Note-Taking Strategies (9 items)

11. Meaning-oriented note-taking strategies (5)
 - I make a note of the meaning of a new word when I think the word I'm looking up is commonly used.
 - I make a note when I think the word I'm looking up is relevant to my personal interest.
 - I put synonyms or antonyms together in my notebook.
 - I write down the English synonym(s) or explanations of the word I look up.
 - I write down both the Chinese equivalent and the English synonyms of the word I look up.
12. Usage-oriented note-taking strategies (4)
 - I make a note when I see a useful expression or phrase.
 - I take down the collocations of the word I look up.
 - I take down grammatical information about a word when I look it up.
 - I note down examples showing the usages of the word I look up.

Memory Strategies: Rehearsal: (12 items)

13. Using word lists (6)
 - I make vocabulary lists of new words that I meet.
 - I write the new words on one side of a card and their explanations on the other side.
 - I keep the vocabulary lists of new words that I make.
 - I go through my vocabulary list several times until I am sure that I do not have any words on that list that I still don't understand.
 - I make vocabulary cards and take them with me wherever I go.

I make regular and structured reviews of new words I have memorized.

14. Oral repetition (3)

When I try to remember a word, I repeat it aloud to myself.

Repeating the sound of a new word to myself would be enough for me to remember the word.

When I try to remember a word, I repeat its pronunciation in my mind.

15. Visual repetition (3)

When I try to remember a word, I write it repeatedly.

I memorize the spelling of a word letter by letter.

I write both the new words and their Chinese equivalents repeatedly in order to remember them.

Memory Strategies: Encoding (24 items)

16. Association/elaboration (4)

I remember a group of new words that share a similar part in spelling.

I associate a group of new words that share a similar part in spelling with a known word that looks or sounds similar to the shared part.

I create a sentence in Chinese when I link a new word to a known word.

I attach physical sensations to certain words (e.g., stinking) when I try to remember them.

17. Imagery (4)

I act out a word in order to remember it better.

I create a mental image of the new word to help me remember it.

I associate one or more letters in a word with the word meaning to help me remember it (look has two “eyes” in the middle).

I create mental images of association when I link a new word to a known word.

18. Visual encoding (3)

I visualize the new word to help me remember it.

I associate a new word to a known English word that looks similar.

I remember the spelling of a word by breaking it into several visual parts.

19. Auditory encoding (3)

I remember together words that sound similar.

I remember together words that are spelled similarly.

I associate a new word with a known English word that sounds similar.

20. Word-structure (3)

I analyze words in terms of prefixes, stems, and suffixes.

I deliberately study word-formation rules in order to remember more words.

I memorize the commonly used stems and prefixes.

21. Semantic encoding (3)

I try to create semantic networks in my mind and remember words in meaningful groups.

When I meet a new word, I search in my memory and see if I have any synonyms and antonyms in my vocabulary stock.

I group words into categories (e.g., animals, utensils, vegetables, etc.).

22. Contextual encoding (4)

When I try to remember a word, I remember the sentence in which the word is used.

I deliberately read books in my areas of interest so that I can find out and remember the special terminology that I know in Chinese.

I remember the new word together with the context where the new word occurs.

I learn words better when I put them in contexts (e.g., phrases, sentences, etc.).

Activation Strategies (5 items)

I try to read as much as possible so that I can make use of the words I tried to remember.

I make up my own sentences using the words I just learned.

I try to use the newly learned words as much as possible in speech and writing.

I try to use newly learned words in real situations.

I try to use newly learned words in imaginary situations in my mind.

A3: Taxonomie von Vokabellernstrategien (Schmitt 1997: 207f.)

Strategies for the discovery of a new word's meaning

- DET Analyse part of speech
- DET Analyse affixes and roots
- DET Check for L1 cognate
- DET Analyse any available pictures or gestures
- DET Guess from textual context
- DET Bilingual dictionary
- DET Monolingual dictionary
- DET Word lists
- DET Flash cards
- SOC Ask teacher for an L1 translation
- SOC Ask teacher for paraphrase or synonym of new word
- SOC Ask teacher for a sentence including the new word
- SOC Ask classmates for meaning
- SOC Discover new meaning through group work activity

Strategies for consolidating a word once it has been encountered

- SOC Study and practise meaning in a group
- SOC Teacher checks students' flash cards or word lists for accuracy
- SOC Interact with native-speakers
- MEM Study word with a pictorial representation of its meaning
- MEM Image word's meaning
- MEM Connect word to a personal experience
- MEM Associate the word with its coordinates
- MEM Connect the word to its synonyms and antonyms
- MEM Use semantic maps
- MEM Use 'scales' for gradable adjectives
- MEM Peg Method
- MEM Loci Method
- MEM Group words together to study them

- MEM Group words together spatially on a page
- MEM Use new word in sentences
- MEM Group words together within a storyline
- MEM Study the spelling of a word
- MEM Study the sound of a word
- MEM Say new word aloud when studying
- MEM Image word form
- MEM Underline initial letter of the word
- MEM Configuration
- MEM Use Keyword Method
- MEM Affixes and roots (remembering)
- MEM Part of speech (remembering)
- MEM Paraphrase the word's meaning
- MEM Use cognates in study
- MEM Learn the words of an idiom together
- MEM Use physical action when learning a word
- MEM Use semantic feature grids
- COG Verbal repetition
- COG Written repetition
- COG Word lists
- COG Flash cards
- COG Take notes in class
- COG Use the vocabulary section in your textbook
- COG Listen to tape of word lists
- COG Put English labels on physical objects
- COG Keep a vocabulary notebook
- MET Use English-language media (songs, movies, newscasts, etc.)
- MET Testing oneself with word tests
- MET Use spaced word practice
- MET Skip or pass new word
- MET Continue to study word over time

A4: Fragebogen mit Aussagen zum Wortschatzlernen (Zhang & Li 2011: 147-152, in aufsteigender Reihenfolge sortiert)

Q1 I have a general idea of how many English words I know. Q2 I have a long-term plan to increase my vocabulary, such as to learn a certain number of new words each week or each month. Q3 I talk with others on how to increase vocabulary. Q4 I have effective ways to increase my vocabulary. Q5 I am interested in new ways to make my vocabulary learning more effective. Q6 My knowledge of how to increase vocabulary comes from my English teacher. Q7 My knowledge of how to increase vocabulary comes from my own reading and practice. Q8 I assign specific time for vocabulary study. Q9 I prepare notebooks to record new words. Q10 I summarize my progress in vocabulary study periodically. Q11 I organize new words in a way easy to learn. Q12 I feel the pressure to learn as many words as possible. Q13 I regularly test myself on how many new words I have memorized. Q15 Whenever I come upon a new word, I write it down. Q16 I write down the meaning of new words. Q17 I write down the pronunciation of new words. Q18 I write down important points on how to use new words. Q19 I make sure I pronounce new words correctly. Q20 I translate new words into my native language. Q21 I paraphrase the meaning of new words in English. Q22 I record new words into audiotapes and listen to them. Q23 To learn a new word, I use it in my writing. Q24 To learn a new word, I use it in my oral English. Q25 I review newly learned words. Q26 I look up the meaning of new words in a dictionary. Q27 I got the meaning of new words from my instructor. Q29 I create an association between new words and known words. Q30 To learn a new word, I make a sentence with it. Q31 I organize new words into a paragraph to review them.	Q32 I create a visual image of the new word. Q33 I link new words to known words with similar pronunciation. Q34 I link new words to known words with similar spelling. Q35 I link new words to known words with similar meaning. Q36 I divide new words into small parts to learn them. Q37 I use flash cards (a word on one side and its meaning on the other) to learn new words. Q38 I physically act out new words, for example, to learn the word 'sigh', I sigh several times. Q39 I have my own ways to memorize new words. Q40 I guess the meaning of new words before I turn to a dictionary. Q41 When I find a word too difficult for me, I find an easier word to replace it. Q42 I guess the meaning of a new word from the context of its use. Q43 I guess the meaning of new words by their spelling. Q44 I guess the meaning of new words by their root, suffix, or prefix. Q45 If I correctly guess the meaning of a new word, I don't write it down as a new word. Q46 I memorize new words better when I am relaxed. Q47 I memorize new words better when there is a test coming. Q48 I memorize new words better when I come across them in reading. Q49 I am confident in increasing my vocabulary. Q50 When learning a new word, I know I will forget it sooner or later. Q51 Some words are too difficult for me. Q52 Memorizing new words is the most difficult part in my English study. Q53 I always encourage myself to learn more new words. Q54 When I feel discouraged with vocabulary study, I talk to others. Q55 I keep a diary of my progress in vocabulary study. Q56 My time on learning new words is well spent. Q57 If I don't understand a word in a conversation, I ask its users to explain. Q58 I ask other people to correct my pronunciation of new words. Q59 I work with others on learning new words. Q60 I learn a lot of new words from social interactions.

A5: Übersicht zu kognitiven und metakognitiven Lernstrategien (Haudeck 2008: 31-33, Herv. i. Orig.)

Die Übersicht der kognitiven Lernstrategien ist nach deren Funktion innerhalb des Lernprozesses sortiert. Die Anordnung von oben nach unten deutet eine zunehmende Tiefenverarbeitung an, „auch wenn jede Kategorie sowohl oberflächliche als auch tiefergehende Enkodier- und Abrufprozesse beinhalten kann.“ (Haudeck 2008: 30)

Kognitive Lernstrategien	Beispiele für entsprechende Techniken
1. Erschließungsstrategien (<i>inferencing, transfer</i>)	- Die Bedeutung von unbekannten Wörtern, Worteinheiten oder Strukturen aus dem Gesamtzusammenhang erschließen (<i>inferencing</i>) - Die Bedeutung aus der Muttersprache oder anderen Sprachen über die akustische (z.B. <i>grass</i> oder <i>blonde</i>) oder graphische Ähnlichkeit (z.B. <i>tunnel</i> oder <i>pilot</i>) (transfer) erschließen (Weitere Beispiele für Erschließungstechniken in Rampillon, 1906)
2. Nutzung zielsprachiger Referenzmaterialien (<i>resourcing</i>)	- Techniken des Wörternachschlagens anwenden (Wörterbuch, Wortlisten im Schulbuch) - Grammatische Probleme mit Hilfe von Grammatiken, dem Grammatikanhang im Schulbuch o.a. lösen - Die Lautschrift bei Fragen zur Aussprache nutzen
3. Memorierungs-/ Wiederholungsstrategien (<i>repetition</i>)	- Ein Sprachmodell auf Kassette, CD-ROM o.a. imitieren (z.B. nachsprechen, mitsprechen, voraus sprechen/frei sprechen und danach mit Sprachmodell auf Tonträger als Lernkontrolle vergleichen) - Wörter und Wendungen z.B. mit Hilfe einer Vokabelkartei oder eines Vokabelringbuchs mündlich und schriftlich wiederholen - Texte auswendig lernen: <i>Read-and-look-up-Methode</i>, <i>backward buildup technique</i>, stiller Monolog, lautes Vor-sich-hin-Sprechen (vgl. Rampillon, 1996) - Übungen zum Wiederholen selbst verfassen (z.B. Kreuzworträtsel, Cloze Tests) - Sich selbst abfragen (lassen)
4. Organisationsstrategien (<i>structuring, grouping</i>)	- Visualisieren/Strukturieren, z.B. bestimmte lexikalische oder strukturelle Erscheinungsformen, z.B. -y / -ies; farblich hervorheben, Sätze oder Satzteile in Spalten entsprechend ihrer jeweiligen Funktion anordnen; Bezüge herstellen mittels Doppelpfeilen usw. (vgl. Rampillon, 1996) - Wortschatz organisieren (<i>grouping</i>), z.B. Wortfelder erstellen, Hierarchisierungen vornehmen, <i>collocation boxes</i> und <i>pattern displays</i> (vgl. Lewis 1993, S. 124), nach subjektiv bestimmten Kriterien gruppieren, in denen der Schüler Wörter, Phrase und Sätze zu Einheiten gemäß seines Weltwissens zusammenstellt
5. Informationsreduzierende Strategien	<i>Note taking</i> <i>Summarizing</i>
6. Elaborationsstrategien (<i>elaboration</i>)	- Mnemotechniken anwenden, z.B. Schlüsselwortmethode, „Eselsbrücken“ (vgl. auch Metzig & Schuster, 1993; Finkbeiner, 1995) - Assoziieren, z.B. durch <i>mind mapping</i> - Bildhafte, akustische, kinästhetische Evokationen (Vorstellungen) schaffen - Lautes Sprechen mit bestimmten Gefühlen (z.B. Wut, Freude, Verlegenheit), bildlichen Vorstellungen oder mimischen Ausdruck entsprechender Situationen kombinieren - Lernstoff in eigenen Worten wiedergeben (z.B. eigene Schülergrammatik verfassen) - Neue Informationen mit persönlicher Betroffenheit und Erfahrungen verbinden - Zu neuer Information kritisch Stellung nehmen

Metakognitive Lernstrategien	Beispiele für Techniken des <i>Lernen Lernens</i>
Planen	• Ziele setzen • Sich selbst motivieren • Zeit einteilen, z.B. die individuell verschiedenen optimalen Lernzeiten berücksichtigen, Lerneinheiten portionieren) • Für eine günstige Lernumgebung sorgen (ergonomischer Arbeitsplatz, entspannte Atmosphäre) • Kognitive Strategien und Techniken auswählen (z.B. gezielt nach Informationsquellen und multisensorischen Aufnahmemöglichkeiten suchen)
Überwachen und Steuern	• Aufmerksamkeit kontrollieren und steuern • Verständnis während der Aufnahme des Lernstoffes (Enkodierung) und Erinnerungskontrolle in zeitlichen Abständen (Abrufen) kontrollieren • Lerntagebuch führen • Korrektur lesen
Bewerten	• Lernzielkontrolle durchführen • Lerntagebuch führen • Erfahrungen mit anderen Lernern austauschen • Fehlerstatistik führen

A6: Übersicht über *restricted*, *open* und *integrative* CALL (Bax 2003: 21)

Content	Type of task	Type of student activity	Type of feedback	Teacher roles	Teacher attitudes	Position in curriculum	Position in lesson	Physical position of computer
<i>Restricted CALL</i> Language system	Closed drills Quizzes	Text reconstruction Answering closed questions Minimal interaction with other students	Correct/incorrect	Monitor	Exaggerated fear and/or awe	Not integrated into syllabus—optional extra Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate computer lab
<i>Open CALL</i> System and skills	Simulations Games CMC	Interacting with the computer Occasional interaction with other students	Focus of linguistic skills development Open, flexible	Monitor/facilitator	Exaggerated fear and/or awe	Toy Not integrated into syllabus—optional extra Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate lab—perhaps devoted to languages
<i>Integrated CALL</i> Integrated language skills work Mixed skills and system	CMC WP e-mail Any, as appropriate to the immediate needs	Frequent interaction with other students Some interaction with computer through the lesson	Interpreting, evaluating, commenting, stimulating thought	Facilitator Manager	Normal part of teaching—normalised	Tool for learning Normalised integrated into syllabus, adapted to learners' needs <i>Analysis of needs and context precedes decisions about technology</i>	Smaller part of every lesson	In every classroom, on every desk, in every bag

Anhang B: Untersuchungsmaterialien

B1	Fragebogen.....	286
B2	Interviewleitfäden.....	288
B3	Lerntagebuch.....	290
B4	Transkriptionsregeln.....	291
B5	Kodierleitfaden.....	292

B1: Fragebogen

Questionnaire on vocabulary learning

When learning a language, vocabulary learning usually takes place outside the classroom but little is known on how students actually learn vocabulary. Please help me to gain a better insight into how you learn vocabulary and how I could possibly support you doing so by filling out this short questionnaire.

General information

(please tick all that apply)

Age: _____ years

Gender: ☐ female ☐ male

Programme of study: ☐ single honours German ☐ joint honours German ☐ German as a an extra module
☐ 1st year of study ☐ 2nd year of study ☐ 3rd/final year of study

What is your mother tongue? _____

German is my: ☐ 1st foreign language ☐ 2nd foreign language ☐ 3rd foreign language
☐ 4th foreign language ☐ mother tongue ☐ Other (please specify):
☐ I grew up with 2 or more languages (please name them:)

For how many years have you learnt German? _____ years

Please name all other languages you know or learn:

General attitude towards digital technology:

	private use	educational use for learning German
How frequently do you use digital technology?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 never frequently daily	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 never frequently daily
How comfortable do you feel using them?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very uncomfortable very comfortable able	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very uncomfortable very comfortable able

Language Learning

Please rate the following depending on how significant you find them for learning German:

Vocabulary	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very insignificant very significant
Grammar	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very insignificant very significant
Phonetics & Pronunciation	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very insignificant very significant

Please rate how significant you think vocabulary is for the following skills:

significance for speaking	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very insignificant very significant
significance for listening	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very insignificant very significant
significance for writing	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very insignificant very significant
significance for reading	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very insignificant very significant

Independent vocabulary learning

Please describe how you go about studying vocabulary. Do you apply certain strategies or methods? If yes, which ones? Has your approach changed over time? How and why? Please be as specific as possible.

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings present.

Are you interested in finding out more about how to learn vocabulary?

☐ yes ☐ no

If yes, would you be willing to participate in an anonymous study involving further questionnaires and interviews?

☐ yes* ☐ no ☐ maybe*

(*please give your UKC short login for possible further contact: _____)

Any comments or questions?

.....

.....

.....

.....

THANK YOU FOR YOUR HELP!

Susanne Krauß

B2: Interviewleitfäden

Interview I questions

Q 1: Can you please summarise what you find most important when learning vocab / how you approach vocabulary learning?

Q 2: Do you have a certain approach as to how many words you want to learn, say, in a week / how do you go about it?

- How do you decide whether or not to learn an item?
- How do you structure/organise the items?
- How do you monitor your progress?

Q 3: Do you feel your approach is working?

- Have you previously (e.g. at school) used different approaches/methods? What made you change your approach?
- If in the questionnaire the stated approach concentrates mainly on one set of strategies (e.g. inferring; using in context, rote-learning, ...), ask whether/how other strategies are used as well (e.g. if vocab lists are used, why not flash cards?)
 - What information is included in vocab lists/flash cards?
 - What sort of dictionary is used?

Q 4: Do you use digital technology to support you in your learning? Why (not)?

- inferring: online dictionaries, thesaurus, authentic texts/AV-material, ...
- memorising: spaced repetition through flash card software (pictures/sound?), online quizzes/tests, ...
- using in context: initiating contact to other speakers/natives (Facebook, busuu/livemocha), (cross)word games, ...

Q 5: How did you hear about these? How do you decide which ones to use? Is it important to you whether they are for free or not?

Q 6: Do you own a smartphone/mp3 player/PC? Do you use available apps/software/tools? Do you find it important to be able to use them on the move?

Q 7: What role does digital technology/media generally play in your everyday life? What media do you use for learning German vocabulary?

Interview II questions

Q1: What do you find most important or difficult/easy when learning vocabulary? How did you try to solve this problem over the last year?

Q2: In hindsight, what method seems to work best of all the ones you tried? (ask to explain the method and how it was used especially if this hasn't been described in detail in the learner diaries) Have you recognised a difference in your learning? Explain.

Q3: Which resources did you use to support you in your vocabulary learning?

- dictionary (bilingual/monolingual? was lexical & morphological information used? [DUDEN/DWDS: collocations, valency information etc.)
- other printed resources
- digital/online resources

Q4: How/for what were they primarily used? E.g. for exposing yourself to more vocab (input) or to help with memorising it (and testing oneself)?

Q5: Do you find using media and technology is important when learning vocabulary?

- Do you own any mobile device and do or would you use it for vocabulary learning?

B3: Lerntagebuch

NAME: _____

DATE: _____

Learner diary on vocabulary learning

A learner diary helps you to critically reflect and monitor your vocabulary learning. This way you get a better overview of which approaches work for you and which areas you may still need to concentrate on. Trying out different strategies can help you to learn and master vocabulary more effectively.

Please complete this learner diary (incl. name and date above) and return it to me (CNW121, s.krauss@kent.ac.uk) **by Mon, 12 Dec 2011**. This should take no longer than 10 minutes, you do not need to write full sentences, but please make sure to answer all questions below. The learner diary is part of my Ph.D. in which I research how vocabulary is learnt and what approaches students apply. Your answers will be anonymised prior to publication, but for the data analysis, I need your real name in order to match up the diaries.

As an additional incentive, everyone who hands in all four learner diaries over the course of this year will automatically enter a draw for one of 3 Amazon gift certificates (£20 each).

Thank you very much for your help!

Susanne

Please briefly describe how you have learnt vocab in the past few weeks.

e.g.: How and how often?, Are you testing yourself?, Have you recently changed your approach?, Have you focussed on specific items?, What information was included in vocab lists/flashcards? ...

Do you feel your approach is effective? What would you like to improve? Have you experienced any problems?

Which resources (books/articles) & digital technology (tools, websites, TV/music, etc.) have you used to support your vocabulary learning and how have you used them?

Please include names/titles of resources, tools and websites and which type of dictionary was used.

How did you become aware of these aids (strategies, resources and/or tools)?

Do you have any questions or would like to receive further advice from Susanne?

Please hand in to: Susanne Krauß, CNW121 (s.krauss@kent.ac.uk)

B4: Transkriptionsregeln

In der vorliegenden Untersuchung wurden die folgenden Transkriptionsregeln aus Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer (2008: 24-25) genutzt.

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
7. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in notiert.
8. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „B4:“).
9. Jeder Sprecherwechsel wird durch Drücken der Enter-Taste deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

B5: Kodierleitfaden

approach & strategies

- deduction of meaning
 - asking someone
 - by guessing from context
 - by translation into L1
 - linguistic cue
 - using German explanation
- language pair
 - both directions
 - into German
 - into L1 or L2
- learning focus
 - meaning versus linguistic aspects
 - re amount to be learnt
 - re which words to be learnt
- memorising
 - comparing with other L2s
 - linking with semantic or contextual relation
 - linking word to personal experience or emotion
 - linking word with mental picture
 - rote repetition
 - repeated listening
 - repeated reading or looking at
 - repeated saying out loud
 - repeated writing or copying out
 - using rhymes or Keyword method
 - using the word in conversation
 - using word formation-produce
- note-taking
 - glossing a source text
 - highlighting
 - in a grouped or organised form
 - in a vocab book
 - in charts, diagrams etc.
 - in list form
 - including extra information (or not)
 - labelling objects
 - on flash cards
- previous approach

@ school

school to Uni differences

regularity of learning

testing

look-check

look-cover-check

look-cover-say

look-cover-say-write-check

look-cover-write-check

practicing with someone

using digital vocabulary trainers

beliefs of & attitudes to vocabulary learning

- beliefs of vocabulary learning
 - attention and affective reasons
 - benefit of learning in context
 - 'good' methods
 - incidental, natural or subconscious learning
 - learning vocab through translation
 - leisure versus serious learning
 - memory versus use
 - necessity of test & marks
 - passive versus active learning
 - repetition as key to memory
 - short term versus long term learning
 - Uni versus real life
- feasibility re vocabulary learning
 - perceived difficulty
 - perceived ease
- motivation for learning
 - own ambition & curiosity-intrinsic
 - restriction or lack of
 - test, task, situation-extrinsic
- personal importance re vocab learning
 - culture
 - grammatical information
 - immediate relevance
 - linguistic link
 - remembering
 - thematic link
 - visual aids and easy access

self-concept & discipline	exposure to authentic language
resources	learning style
new resources & methods introduced by SK	progress or changes
resources not used	reasons for a decision
not used anymore	advice from others
not used yet	comfort and practicality
resources used	difficulty or ease
adaptierte Medien	force of habit
adaptierte Werkzeuge	technical issues
authentische Medien	thoroughness
authentische Werkzeuge	time factor
course material	source of info, advice or influence
methodisierte Medien	family
methodisierte Werkzeuge	own research
use of smartphones	peers and friends
self-reflection	teachers and school environment
evaluation re efficiency	unspecified recommendation
expressed problems, goals, intentions	work experience or time abroad
learning preferences	

Anhang C: Rückmeldungen und Transkriptionen

C1	Fragebogendaten von allen Untersuchungsteilnehmenden.....	296
C2	Interview 1 – Transkriptionen.....	305
C3	Daten aus Lerntagebuch 1.....	349
C4	Daten aus Lerntagebuch 2.....	352
C5	Daten aus Lerntagebuch 3.....	355
C6	Daten aus Lerntagebuch 4.....	357
C7	Interview 2 – Transkriptionen	361

C1: Fragebogendaten von allen Untersuchungsteilnehmenden

	Age	Gender	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	inter-ested?		participate?			Comments	
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write		read	yes	no	yes	no		maybe
A01	19	1	0	0	1	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	7		5	3	5	5	4	4	4	5	3	5	3	I create lists of words that I have either just learned or find difficult to remember. I also try to use the words in spoken or written work in order to embed them into my memory. I find this much more useful than purely trying to memorise vocab, the more I use a word, the more natural it becomes.	1	0	0	1	0	
A02	18	0	1	0	1	0	1	0	0	English	0	0	0	1	0	0	English & Dutch	6	English, Dutch, Spanish, French, Friesian	3	2	4	4	4	4	4	4	5	4	5	Bygetting something wrong, thi is turn leads you to remember the word as you have a feeling associated with your wrong answer or phrase, prompting you to get it right and distance yourself from incorrect answers in the future. But practice and utilising a new word also helps to reingorce it when trying to expand one's vocabulary.	1	0	1	0	0	no :)	
A03	20	0	1	1	0	0				English	0	0	1	0	0	0	0	4	Kosovan	3	2	5	4	4	5	2	5	4	5	3	I just read the word and try to find the translation.	0	1					
A04	18	0	1	0	1	0	1	0	0		1	0	0	0	0	0	0	8	English, Italian, French	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	I find something of interest, i.e. a film, book or musician, and translate them, usually I do this with songs as it is easy to memorise them, and the new vocabulary therein. Also, simply writing down new words as I learn them helps me memorise them.	0	1	0	1	0	
A05	24	1	0	0	0	0	1			Greek	0	0	1	0	0	0	Greek & French	8	English, French, Greek	5	2	5	3	5	5	4	5	4	5	4	When I started learning German, I was very young and it was easier to pick up the vocabulary. Moreover, as I live at the German borders, I was listening to the language everyday, so it was much easier for me to learn it. Now that I live in England and I haven't practiced German for 5 years, I definitely need a dictionary to improve. I don't really like using the Internet, I prefer the traditional way. Reading articles and newspapers while looking at all the unknown words is for me the best way to study vocabulary.	1	0	0	1	0		
A06	18	1	0	0	1	0				English	1	0	0	0	0	0	0	6	Italian, French	5	3	4	4	4	4	3	5	5	5	5	5	I make vocab cards with English on one side and German on the other. I then test myself. It is useful because they are small, I can fit them in my bag and test myself ehenever I have a spare moment. Another method I use is writing vocab on my whiteboard, in either English or German and then write the either English or German translation next to it. Keep clearing the board and rewriting until I know all the words. This works well after using the vocab cards.	0	1				
A07	18	0	1	0	0	1	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	German	15	English	5	3	4	4	5	5	4	4	5	5	5	When studying/learning vocabulary, I read the words to myself a certain amount of the time and then ask someone to take the vocab sheet from me and test me on them. If I get some wrong then I repeat this same process until I know all of them. There are almost always some words I find easy to memorize/spell and others that I really struggle with. This strategy has not changed over time.	1	0	1	0	0	
A08	20	1	0	0	1	0	0	1	0	0	English	0	1	0	0	0	0	7	French, Mandarin Chinese	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	4	As a visual learner, repetition of writing words & flashcards are methods I often use. I find these udeful as I have a very photographic memory, helping me see the word visually (although not through pictures, actually seeing the letters). I use these methods for French&German& also when I studies Mandarin. I also use colours to make the flashcards more interesting.	1	0	0	1	0		
A09	19	0	1				0	1	0	0	English	0	1	0	0	0	0	6	French	5	2	4	4	4	5	2	2	3	5	2	Initially, I listed vocabulary in a spare book I had which I had compiled into a mini dictionary. I tend to separate vocabulary from each week since coming to University as the vocabulary tends to be specific to a topic. What I also have done is used different coloured sheets of paper for verbs, nouns and adjective. To simplify, I try to learn vocabulary by splitting into smaller groups to aid my learning.	1	0	0	1	0		
A10	21	1	0	0	0	1	0	0	1	French	0	1	0	0	0	0	0	5	French, English, Arabic	5	4	5	5	5	5	2	4	3	5	3	Everytime I caome across new words (whether it is in films, reading or hearing someone), I try writing it down and later report it into a notebook where I put new vocabulary and their translation into my mother tongue (french). I try to read my notebook as often as possible. I try to re-use words I just learned when writing or speaking.	1	0	0	1	0		
A11	19	1	0	0	1	0	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	8	Spanish	5	3	4	3	4	4	3	3	5	5	3	I used to have a vocab book with English on one side + German on he other + every time I learnt a new word I'd write it down. At A-Level we had to learn 20 new words every week so I used cards to memorise them by looking at the English + trying to remember the German.	1	0	0	1	0		

	Age	Gen der	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	inter- ested?		participate?			Comments			
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write		read	yes	no	yes	no		maybe		
A12	20	1	0	0	0	1	0	1	0	Finnish		0	0	1	0	0	0	0	19	Finnish, English	5	2	5	4	5	4	5	5	5	4	5	The method which I most prefer to improving my vocabulary is by reading books. If I am reading a challenging book I might write down words which I don't understand and then look them u later in a dictionary or online. Talking to a native speaker is also a good way of improving vocabulary, so if there is somebody to talk to I would definitely be happy to engage in conversation with them on a regular basis. Also, watching german television and listening to german radio shows would be a great way to improve vocabulary.	0	1						
A13	20	0	1	0	0	0	1	0	1	0	French/ English		1	0	0	0	0	0	French and English	10	French, English	5	3	5	3	2	1	5	4	4	3	4	I learn German vocabulary by doing vocab sheets and tables, I do 2 columns: German and English. This is the way I have always been taught of how to learn vocab. Since up until last year I have been learning German in French, I usually translate words by going via the French equivalent: German <=> French <=> English. Now that I studying at Kent whouch, I am trying to go straight from German to English!	0	1	0	1	0	0	
A14	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English		1	0	0	0	0	0	0	9	French	5	4	4	3	5	5	4	4	4	4	5	I write them down and revisit them as often as possible. I also use vocabulary cards with the english on one side and the german on the other.	0	1						
A15	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English		1	0	0	0	0	0	0	8	studied French to end of A- level	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	List any words I come across that I don't know, look them up, make separate lists for vocab specific to certain topics and learn. Often stick vocab around the house so that I can see it and test myself on it throughout the day without having to sit down for half an hour constantly writing out vocab. Used to just write vocab but not go over it enough, no [now?] re-visit vocab on a daily basis until I am confident enough to use it.	1	0	0	1	0	0		
A16	20	1	0	0	0	1	0	0	1	French		1	0	0	0	0	0	French/E nglish/G erman	20 (on and off)	French, English, Spanish	5	2	4	3	5	2	4	5	3	4	3	I try to read or watch tv in German. I think this is the best way to learn new words, just listening to German. When I have a list of words to learn I write them down - helps me remember them. I also try to see if I can make comparisons with french or english to remember them.			0	0	1			
A17	21	1	0	1	0	0	0	0	1	English		1	0	0	0	0	0	0	10	Spanish	3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	When I want to learn vocabulary, I normally begin by writing the word down 3/4 times, at the same time saying the words aloud. I also like to read through German texts and pick out the words I do not understand and then make up my own sentence using the unknown word. If I am trying to learn a list of unknown words, I normally read them aloud first thing in the morning and last thing at night.	1	0	0	1	0	0	
A18	21	1	0	1	0	0	0	0	1	Panjabi		0	0	0	1	0	0	Panjabi, Dutch, English	8	Panjabi, Dutch, English, German, Spanish, French	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	Copying and making a list of vocabulary to remember the spelling. Then reading it with the translation in order to memorise it.	1	0	0	1	0	0		
A19	21	1	0	0	0	1	0	0	1	Italian		1	0	0	0	0	0	0	9	English, Spanish	2	2	1	1	5	5	4	4	2	4	4	My method is very simple, I just write the new words I find on my notebook and repeat them.	1	0	0	1	0	0		
A20	21	0	1	1	0	0	0	0	1	English		1	0	0	0	0	0	0	10	French, Spanish, Arabic	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Listen to German music and look up unknown words. Read German literature and other media. I tend to just try to use the new words in context as a way of remembering them.	1	0	0	1	0	0	
A21	22	1	0	1	0	0	0	0	1	English		1	0	0	0	0	0	0	10	Spanish	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	4	When I have a translation to do, I read through the text first to get a general idea. Then go through it and note any vocabulary that I don't know. After having all the words I didn't know in my notes, I refer back to them and use them for my revision.	1	0	0	1	0	0		
B01	18	0	1	0	1	0	1	0	0	English		1	0	0	0	0	0	0	6	French + learning Mandari n	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	I write out a list and rewrite until I know all the words. Sometimes match words to pictures (in new languages). I prefer to learn vocab in context rather than on its own. Such as highlighting unfamiliar words and then looking them up and making a list of them.	1	0	1	0	0	0	Good luck in your PhD
B02	18	0	1	0	1	0	1	0	0	English		1	0	0	0	0	0	0	7		5	3	4	4	5	5	4	4	3	4	5	When learning vocabulary, first I write them in a list, then work down until there's one I don't know, then I look at it, then start again, doing this until I've learnt the list. Then I attempt to use them in sentences/scenarios for classroom discussion. Often, I've found that having an odd rhyme or phrase in any list to link to helps with difficult words.	1	0	1	0	0	0		

	Age	Gender	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for			how do you study vocab?	inter-ested?		participate?			Comments			
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen		write	read	yes	no	yes		no	maybe	
B03	30	1	0	0	1	0	0	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	n/a (learned informally in German y 11yrs		5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	I am new to studying German but so far have been writing the english word for something I don't understand next to that word, so that when I re-read the text I can associate the two words/concepts. I had planned to visit the German office to ask about vocab study tips.	1	0	1	0	0		
B04	18	1	0	1	0	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	6 years but 4 years more intensively		5	2	5	3	5	5	5	5	4	4	5	When I was younger, we were encouraged to sit down and rote learn vocab, generally for a vocab test the next day. I didn't find this very useful as we were only trying to pass the test so we didn't get scolded! As I have progressed in my german studies I have found that vocab in context is more useful than isolated vocab learning, for example reading a german newspaper article and looking up words I don't know and also doing translations as one word in English/German may have to be changed slightly for the piece to make sense and I find this useful. My approach will likely alter again now I'm at uni as I am not used to having whole lectures entirely in German!! I do find vocab learning difficult but I know it is key to becoming as fluent as possible!	1	0	1	0	0		
B05	22	1	0	0	0	1	0	0	1	Romanian	0	0	1	0	0	0	0	0	7 English, French, Spanish, Portuguese		5	3	4	4	5	4	3	5	5	4	5	I try to look at enetunal? aspects that interest me. I listen to podcasts or watch the news and write words that I don't know down. I also watch German movies with German subtitles so I can link the oral with the written part. In the beginning, when I was younger, I only used go by the book. However, in time I have perfected independent studying, I find it helps to have as much contact with the language as possible. Whereas in the beginning I used to write down every single word I did not know, I now try to write down just the words that are recurrent or interesting constructions.	1	0	1	0	0		
B06	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English	0	1	0	0	0	0	0	0	6.5		5	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	When learning vocabulary I usually write a list of the words and their meanings and try to regularly go over them so that I remember them. I also use flash cards and use them to help test myself. Over time I have tried to expose myself to more new vocabulary more often and I find repetition really helps me to remember new vocabulary.	1	0	1	0	0		
B07	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	8		5	2	5	2	5	4	5	5	5	5	5	Recently (since university) I haven't learnt vocabulary because I don't know how to. I have a German book which I go through and then look up words that I don't know but otherwise I don't do anything. At A Level we used this programme where vocabulary was uploaded and then we could test ourselves with the English --> German or German --> English translations and it also tested our knowledge of the cases. That was very helpful.	1	0	1	0	0	I would like to be made aware of good strategies/ techniques to learn vocabulary , because vocab is invaluable when learning German	
B08	19	0	1	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	11 Russian (will later learn Farsi)		5	2	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	If a vocabulary list exists, memorise english ro other language translation in groups of five and write down foreign translation. After a few minutes, translate back into english and check. Repeat with foreign translation. Repeat again with english. Do this until all words on list are learnt. If a list doesn't exist, write it first! There is a program called menemosync - it is very good for learning vocabulary and is based on how confident the user feels with single words and a grading system.	1	0	1	0	0	
B09	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	6		5	3	5	5	5	5	4	5	5	5	5	Using dictionaries to look up words I come across from either reading, listening or watching (films et). I have always studies vocabulary the same way, if I need to learn more I have to write it down and say it out loud repeatedly. At least 6 times and also review the vocabulary the next day. The only difference in studying vocabulary is I don't have spelling tests etc. like in primary school/early years of secondary school. Although someone quizzing me on vocabulary can help.	1	0	1	0	0		

	Age	Gender	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	interested? yes no	participate?				Comments		
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write			read	yes	no	yes		no	maybe
B10	21	1	0	0	1	0	0	0	1	English	0	1	0	0	0	0	0	0	10	French	3	3	3	3	5	5	5	5	4	5	5	I try to remember the context I have seen the vocab in and remember the specific word by that, but if there is a particular list of vocab I know I need to learn, I put lists around the house, i.e. in the bathroom or on the fridge so I keep seeing them. At school, I would write the word out again and again until I knew how to spell it and what it meant but over time I have become used to having to learn large amounts of vocabulary and now simply just remember it by saying it to myself a few times.	1	0	1	0	0		
B11	21	1	0	0	1	0	0	0	1	English	1	0	0	0	0	0	0	0	10		5	3	4	3	4	4	3	3	4	5	4	I used to write down all the vocabulary in an article that I didn't know, and then try to learn them by looking at them and repeating them. I don't do that so much any more, although I think it was quite effective, as it was quite time consuming, and I am quite lazy. Now I try to improve my vocabulary by reading lots of different news articles in German. I find this more interesting, and I think I absorb the meanings better. I have tried one of the vocabulary trainers on the internet and I think that also worked quite well. I am not sure why I stopped using, but I think it was for some technological reason.	1	0	1	0	0	I think that the hardest part of learning vocabulary is knowing which words to learn, and which words to ignore for the time being, in order to stop vocabulary learning from becoming too intimidating a task.	
B12	21	0	1	0	1	0	0	0	1	English	0	1	0	0	0	0	0	0	8	French, Spanish, Japanese, Italian	5	3	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	I tend to try to learn vocab that we used in class the same night, because then it's fresher in my mind. I usually read and repeat the words or phrases several times, then stop for about 15-20 minutes, after which I try to see if I have remembered them all. If I have forgotten some words, then I try to repeat them again, usually in a list format, with some sort of consecutiveness so that, when I say one word, it makes me think of the next in the sequence. I find it hard to remember a lot of words at the same time, and so when asked to learn 50 words, I rarely remember them.	1	0	1	0	0	
B13	18	0	1	0	1	0	1	0	0	French/English	1	0	0	0	0	0	0	0	7	Italian, Latin	5	4	5	4	5	2	5	5	3	5	5	Over the years I have had great trouble learning German vocabulary. Teachers often made you copy things over and over again, which wasn't an effective way of learning for me. I then tried repeating things again and again, but without success. I came to the conclusion that these methods were possibly useful for one's passive vocabulary, but to actually get the words into one's active vocabulary you need to use the words and use them in context. So I try to use a word or words often in various contexts so I can remember them better.	1	0	0	0	1	This is an interesting area of research as are languages in general.	
B14	27	1	0	0	1	0	0	0	1	Polish	0	1	0	0	0	0	0	0	7	English, Italian, French, Spanish	4	3	4	4	5	4	4	5	5	5	4	My main 'device' to extend my vocabulary is reading. I find it works for me to read a book in German before exam, I 'submerge' in true language and feel more comfortable using it. Also, reading 'Der Zeit' is very helpful. There are plenty of articles there of interest, I always find an article that I want to read. Years ago I used to learn vocabulary 'by heart', but I find lists of numerous items of vocabulary very offputting. Besides I find it a lot better to see true word/phrase in a context, it just works better. When I like a new word I want to use it while speaking, when I've said it, the phrase 'is mine'.	1	0	1	0	0		
B15	20	1	0	0	1	0	0	1	0	English	0	1	0	0	0	0	0	0	7	French, Spanish	5	3	4	3	5	5	4	5	4	4	5	Whenever I have time I will learn 5-10 words. I never learn more at one time. If I'm reading something or heard something I will look it up if I'm able to do it later. When I'm learning vocabulary I read it out loud and then cover it up and write it out from memory afterwards. In books that I own I will highlight words and write in the meaning above it.	1	0	1	0	0		

	Age	Gender	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	inter-ested?		participate?				Comments		
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write		read	yes	no	yes	no	maybe			
B16	18	1	0	0	1	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	English	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	I order words into lists - repeat them out loud, both in German and English. I then write them out, any I cannot remember I write out again about 5 times each. I then write the list out again, repeating the process until I know the words. I then ask someone to test me, first reading me out the German and me saying the english, then the other way round. I also use vocab programmes on internet if available to me i.e. during A-level I used the vocab system kerboodle.	1	0	0	0	1		
B17	20	1	0	0	0	0	1	0	1	0	French	0	1	0	0	0	0	0	0	2	French, English	5	3	5	4	5	5	4	5	4	5	4	To learn vocabulary, I usually write the words in another language I know (French or English) and I try to translate them in German. I do that several times, by changing from German to French/English ad vice-versa. In terms of speaking it, I try to just "go for it", by talking as much German with native speakers as I can and I ask them to correct me if I make mistakes.	1	0	1	0	0		
B18	18	1	0	0	0	0	1	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	5	French	5	2	5	2	4	5	4	4	5	4	5	Yes, mostly I just write out unfamiliar vocabulary many times until I feel I have learnt it - In class the teacher would say new words and ask us to repeat them a couple of times. - a good way of improving your vocabulary is to read German texts which I try to do whenever I can. - also when I had to do translation work at A-level, I feel that helped my vocabulary.	1	0	0	0	1		
B19	18	1	0	0	0	0	1	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	7		5	2	4	3	5	5	5	4	4	5	5	I usually make flashcards with one word per card and get another person to test me on the vocabulary. Sometimes I stick vocab around my bedroom/boise	1	0	0	0	1		
B20	18	1	0	1	0	0	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	9	French	3	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	When I learn a new word I write it down with the English beside it. Once I have a list of words I will read through them once then cover the English and see how many I remember. I will keep doing this until I know all the words.	1	0	0	0	1	
B21	18	1	0	0	0	0	1	1	0	0	German	0	0	0	0	1	0	English	n/a lived there for 0-5 years & visit	German & English	5	3	5	3.5	4	2	4	4	4	5	2	4	I take down notes and then when I revise I highlight my bullet pointed notes even put them & write them out again on separate pieces of paper to go through them.	1	0	0	0	1		
B22	21	1	0	0	0	0	1	0	0	1	English	1	0	0	0	0	0	0	7	French	5	3	5	5	5	5	5	4	4	5	5	I rewrite my vocabulary lists - this commits it to memory better. I listen to German Radio + TV broadcasts via ZDF/other mediatheks when I can to help boost my aural recognition + I go to German Society, + correspond with German/German speaking friends to practise my German.	1	0	1	0	0	nein.		
B23	20	0	1	0	0	0	1	1	0	0	German	0	0	0	0	1	0	0	11		5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	I hang up a vocabular list on my bed room door. I close on side of my vocabulary list re write them.	1	0	0	0	1			
B24	19	1	0	0	1	0	1	0	0	0	English	0	0	0	0	0	0	English & German	6	Spanish	2	2	3	4	3	5	5	5	2	4	4	Never learnt/studied vocabulary...	1	0	1	0	0			
B25	18	1	0	0	1	0	1	0	0	0	English	1	0	0	0	0	0	French & English	7		5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	I usually study vocabulary as a list that I memorize. I write down the words as a list and then try to translate them into english. I then pick out the ones I have failed at translating and try again. After that, I write the words in english and try translating.I repeat this until I feel I know and have memorized most of the words and then try orally.	1	0	0	0	1			
B26	25	1	0	1	0	0	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	14	some French	3	3	3	3	5	4	2	5	4	3	4	I'm not sure. When I started learning German in secondary school we'd cover a topic e.g. 'going shopping' and we'd have lists of vocabulary on that topic. When I did 'A'levels vocabulary would be linked to an aspect of grammar learning. For example we'd cover reported speech which would include vocabulary to do with newspapers for example. Post 'A'level, I learnt vocab through reading books and when I covered topics with the Open University I'd learn vocab in the same way as at 'A'level.	1	0	0	0	1			
B27	19	1	0	0	1	0	1	0	0	0	Russian	0	0	0	1	0	0	0	6	Latvian, English	3	3	3	3	3	2	5	5	5	5	5	5	I usually read literature, books or articles in German, and if I come across any unfamiliar word, I usually write it down and search for the explanation of this word in the German dictionary. If the word is too complicated and I can't understand the explanation, I look for the translation of the word. After this I try to think over a sentence in which I use this word. Thus, I learn the vocabulary much faster and broaden my word-stock.	1	0	1	0	0	Everything is clear.	

	Age	Gen der	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology		technology		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	inter- ested? yes no	participate?			Comments			
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	frequency of educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write			read	yes	no		yes	no	maybe
B28	18	0	1	1	0	0	1	0	0	English	0	1	0	0	0	0	0	0	7	Mandari n	5	3	5	4	5	5	4	5	5	4	4	In secondary education I mainly used to learn blocks or vocab regularly; all relevant to the topic I was studying at the time. But I found that once that topic was complete I would forget most of the vocab and replace it with a new set of topic-specific vocab. Now, and through A-level I try to immerse myself in German; through reading novels, watching German TV, reading German websites etc. I find this more useful (and effective)) because it is a more natural way to learn vocab; because it's closer to the way a native speaker would learn their language.	1	0	1	0	0		
B29	18	0	1	0	0	0	1	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	5		5	3	5	5	5	5	4	3	3	4	4	5	Create a list of vocabulary from reading/listening material which I have not understood. 2 columns side-by-side, one containing the English translation the other the German translation. Read the list through 3/4 times and then attempt to by looking at the English side to translate the words. Continue this until I feel the words have sunk in! Boring but seems to work!	1	0	0	0	1	
B30	18	0	1	1	0	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	6.5	Mandari n, French (before GCSE for 7 years)	5	3	5	4	5	3	2	4	3	4	5	5	Throughout the course of my German studies, we have focused on different topics; starting with the basics (i.e. numbers, days, months etc.) and phrases, topics under the GCSE syllabus, as well as A-Level. For each topic, specialised vocab was obviously supplied and was tested in vocab tests on a regular basis. I believe this is the basis of learning German within an academic place of study. I have also been required to write essays, specifically for A-Level, and in order to write a proper essay, we were required to find words in dictionaries and I would then practice them. I have also picked up a lot of vocab by conversation on 2 exchanges, 2 work experiences placements and several trips (all of which in Germany). German media has also played a key role.	1	0	0	0	1		
B31	19	1	0	0	1	0	1	0	0	Slovakian	0	1	0	0	0	0	0	7	learning French	4	2	4	3	4	5	4	5	5	5	5	5	5	read the word, repeat it out loud, together with the gender and apply it in a sentence. Sometimes I write cards with german on one side & english on the other.	1	0	0	0	1	
B32	18	1	0	0	0	1	1	0	0	English	0	1	0	0	0	0	0	7	French, Spanish	5	3	4	2	5	5	4	5	5	4	4	4	Repetition helps me - if I keep coming across a word in lessons or in articles I'll remember it from the first time I looked it up in a dictionary. Vocab tests help too, but again I find it more beneficial to repeat the tests with the same words, or perhaps as a surprise test the week after the planned vocab test.	1	0	1	0	0		
B33	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	8	Italian	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	I prefer to make myself a glossary of new vocabulary, as once I have written it down myself I find it easier to remember. A list of vocab on a piece of paper would not mean anything to me unless I wrote it myself.	1	0	0	0	1	
B34	20	1	0	0	0	1	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	7		5	4	5	4	5	5	4	5	4	3	4	4	Try to always look up new words when I come across them & learn them as I go. Used to do more learning from lists etc. but find the more German I learn the more I can figure vocab out without having to just learn by write. Do still make lists when having to remember a lot of new vocab.	1	0	0	0	1		
B35	18	1	0	0	1	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	5	GCSE French	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	Look, cover, write & check, then re-write the ones I got wring four times when repeat the whole process until I get them all correct. I find this method most effective and have been doing it since I started learning languages.	1	0	0	0	1		
B36	18	1	0	1	0	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	5	AS French, beginner s Spanish (currentl)	3	2	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	Look, cover, write, check - seems the most effective method. I haven't really tried other methods, apart from recording my voice. However, this didn't work as well as writing.	1	0	0	0	1	
B37	18	0	1	0	1	0	1	0	0	English	1	0	0	0	0	0	0	6	French, Spanish, Italian, English	5	3	4	3	5	4	4	4	4	5	5	5	Normally, I put a list of vocab on a sheet, with their English translations next to them. Then I normally cover up one side and translate each word out loud. This is the way I#ve always done it. Doing this for 20 minutes each night allows me to remember the words long-term.	1	0	0	0	1		
B38	17	0	1	0	1	0	1	0	0	French	0	1	0	0	0	0	French/E nglish	5	French, English, Spanish (1st year)	5	1	4		3	3	5	3	2	5	5	5	When I first learned German, I didn't have the good methods. Now: I read through texts underlining the words that I don't know. Then I look on internet their meaning in German, and then if I still don't understand, I search for its translation. I finally memorize them by writing them (and their translation) until I know them.	1	0	0	0	1		

	Age	Gen der	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	inter-ested?		participate?			Comments		
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write		read	yes	no	yes	no		maybe	
B39	19	0	1	1	0	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	8	Russian	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	I find that repeating words out loud and in conversation helps me to learn vocabulary. For example, if I hear a word whilst talking and repeat it to myself until I can find out its definition then I feel I am likely to remember it and use it when speaking German. I also find breaking down the roots & components of the words very useful as it helps me to understand where it comes from; therefore when I go to use the word I can form it myself from components. I used to try & just read lists of words but I found this method dull & ineffective as my brain was not being engaged.	1	0	0	0	1		
B40	19	1	0	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	7.5		5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	Writing out the German and English words together, then firstly covereing the English words and trying to remember them, and then when I can do that confidently, covering the German and trying to remember them. If I'm still not 100% I will get someone to orally test me using a mixture of both languages.	1	0	0	0	1		
B41	19	1	0	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	7		5	3	5	5	5	3	2	3	3	4	5	Make vocab lists and try to learn as many off that list as possible per week. Words that come up consistently that I forget I put on a post it note some where I will see them in my room until I've learnt them. Focus first on recognising the word if I see it written in german then secondly on learning to spell it correctly so I can use it when translating from english.	1	0	1	0	0		
B42	19	1	0	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	6		5	3	4	3	4	4	5	5	4	5	4	attempt to use vocab in conversation - repeated writing and speaking of vocab - use of online glossaries - read articles/stories on unusual topics - previously used the read-cover-write-check method - found that vocab was only stored for a very short time - the process becomes tedious	1	0	0	0	1		
B43	19	1	0	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	8	Spanish	5	2	5	3	5	5	4	5	4	5	5	5	The best way I found was in college we had a list of vocab every week that we had to learn. The words were to do with the topic we were studying and included verbs and idioms. I found it the best because it takes about 7 times learning a word before it actually sinks in I think so having a specific list to look over was helpful.	1	0	0	0	1	
B44	19	1	0	0	0	1	0	0	1	0	Polish	0	0	1	0	0	0	0	7	Polish, English, Spanish, Mandari n	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	I try to set myself a number of words per week. Then I write them all out and keep looking at them from time to time. Sometimes I need to write them out a lot of times in order to remember them. Also flashcards are quite helpful for me, having a german word on one side and an english on the other. Then looking and flicking them over makes you remember them.	1	0	1	0	0		
B45	20	0	1	0	0	1	0	0	1	0	Polish	0	1	0	0	0	0	0	5	English, Spanish	5	2	5	4	5	4	3	5	4	5	5	5	Vocab lists from lectures. If I focus on my German lectures I can leave the room knowing most of the new vocabulary. I tend to surround myself with German and German vocab rather than learn from a list by heart. I found several sources of German TV, videos as well as tests. I also benefit choosing to play games in German which helps to learn a certain group of vocab. My approach has remained roughly the same, only that I managed to find new ways or sources to surround myself with.	1	0	0	0	1	
B46	19	0	1	0	0	0	1	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	6	French	5	3	5	5	3	5	5	3	4	5	5	5	Copying down set words as phrases until they remain in memory. Also trying to use them more often in order to get used to using them. My approach has not changed over time, however I have not been particularly hard working in terms of vocabulary over the last year so thus haven't used it so recently.	1	0	1	0	0	
B47	19	0	1	1	0	0	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	7	Italian, Mandari n	5	3	5	4	4	1	4	5	4	4	5	5	My current method is a mix of learning vocabulary lists and reading comprehension. In secondary school, the memorising of vocabulary lists was my <u>only</u> method and I found this ineffective. It is much more beneficial to learn vocabulary in context rather than with a list of disconnecting words. I also find that consuming German-language visual media is very beneficial for passive vocabulary learning.	1	0	1	0	0	Immer noch keine Fragen!
B48	20	0	1	0	0	0	1	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	8	Spanish	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	I use flash card software to build up decks relating to different languages and modules. I then review the cards daily and rank them from 1-4 depending on how easily I recognise them, this score corresponds to how frequently the words appear. Before discovering this software I used a similar method with lists where I'd go through and eliminate words I recognised from the next day's list.	1	0	1	0	0	You already interviews me about this but I'm happy to participate in further

	Age	Gender	POS							mother tongue	German						German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	interested? yes no yes no maybe	participate? yes no maybe	Comments					
			SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr	final yr	1. FL		2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other	bilingual			private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write	read									
B49	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English									8	Japanese	4	3	4	3	5	5	4	4	5	4	5	Initially I learned vocabulary through near constant exposure to the language. I attended a German school, so I heard, spoke and read German everyday. This meant I learned vocabulary very quickly. I also employed a method wherein I had a box with three sections filled with vocab cards. I would write vocab I was learning on the cards, and arrange them according to how well I knew them. Now that I no longer go to a German school, I rely more heavily	1	0	0	0	1	
B50	21	1	0	0	0	1	0	0	1	English	1	0	0	0	0	0	0	0	6	Twi & Ga (Ghanaian Languages)	2	2	4	4	4	5	4	3	5	5	4	Reading newspaper, books, magazines. When I come by a new word, I try to make sense of it using the "bigger picture". I try to understand the word by looking at the whole sentence. If I still do not get it, I look the word up in the dictionary or using online resources to find out what the word means. My approach hasn't really changed over time.	1	0	0	0	1	
B51	20	1	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	8.5	Italian, Japanese, Spanish	5	4	5	4	5	4	4	4	4	3	4	When I first start studying a language, I tend to try and find words that I would use most often, and put them into sentences so that I remember them e.g. "meine Brille ist kaputt". This way I remember how it was used in a sentence, and can remember the vocabulary more easily. Now that I have been studying for a while, I tend to read or listen to things and pick out their meaning, and try to use it more often in my speaking or writing in future, if possible, so that I can get used to it. Flashcards/online tests have also helped me in the early stages of studying a language.	1	0	1	0	0	
B52	19	1	0	1	0	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	8		5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	compile a list of any new vocabulary to use as a reference in the future. - repetitive learning of vocabulary generally helps me to remember.	1	0	0	0	1	
B53	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	8	n/a	5	2	5	2	5	5	4	5	5	4	5	At school we used to be given lists of vocabulary to learn. I found this very useful & used to write out the words many times until I remembered them. Eg: das Buch - book - das Buch - book - das Buch - book. I found this effective because of the repetition + physically doing something with my hands. Since being at university I have found vocab learning more difficult because we are not given lists. It is hard to know what vocab to learn. Learning vocab I am likely to use again soon is helpful.	1	0	0	0	1	Being taught strategies for learning vocab would be very useful + also help with identifying which vocab is important to learn.
B54	19	1	0	0	1	0	0	1	0	English	0	1	0	0	0	0	0	0	7	French, Spanish, Portuguese	5	3	5	5	5	4	4	5	5	5	4	I keep a vocabulary book where I write the English word and the German translation. This means I am usually writing it for a second time and have one specific place to revise the new vocab I have come across in class/homework. I have never been very good or committed to learning vocabulary but am trying to be more organised now.	1	0	0	0	1	
B55	20	1	0	1	0	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	7	French, Spanish	4	3	4	4	5	5	4	5	4	5	5	I put all of the new vocabulary into lists. In order to learn the vocabulary, I use a whiteboard to be tested, I try and use this new vocabulary once it is learnt so that it becomes more fluent to use.	1	0	0	0	1	
B56	19	1	0	0	1	0	0	1	0	Bilingual-English	0	0	0	0	1	0	0	0		French & English	5	3	5	3	4	4	4	5	5	5	5	I find I best learn and remember vocabulary by writing down lists, practicing them and re writing. I find that repetition really helps and the more I write down new words myself, the easier I find it to memorize. I also think using highlighters and colours help, so being quite visual and using lists helps me	1	0	1	0	0	
B57	21	1	0	1	0	0	0	1	0	English	1	0	0	0	0	0	0	0	8.5	French/Spanish/Japanese	4	3	4	4	4	3	4	5	5	5	4	When reading German, I try to look up as few words as possible and instead read as much as I can understand first. Then I might look up a few words. I used to make more vocabulary lists and rhyme them out loud to myself. When speaking with a native speaker I usually listen and let them finish the sentence before asking about vocabulary, in case I am able to guess from the context.	1	0	0	0	1	

	Age	Gender	POS							mother tongue	German							German learnt for ... years	other FL	technology frequency of		technology comfortability		significance for learning German			significance of vocab for				how do you study vocab?	inter- ested?	participate?			Comments				
			f	m	SH Ger	JH Ger	Ger extra	1. yr	2. yr		final yr	1. FL	2. FL	3. FL	4. FL	mother tongue	other			bilingual	private use	educat. use	private use	educat. use	Vocab	Gram	Phon	speak	listen	write		read	yes	no	yes		no	maybe		
B58	20	1	0	0	1	0	0	1	0	Turkish	0	0	1	0	0	0	0	0	0	6	Turkish, French, Mandarin, German	5	5	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	I read news articles in German and look up the words that I do not know. I then make a small cards for each word with the German on one side and English on the other.	1	0	0	0	1	
B59	20	0	1	0	0	1	0	0	1	French	0	1	0	0	0	0	0	0	6	French, English, German, Spanish	5	3	5	3	5	4	2	4	4	4	3	I usually read one text in German and pick up all the words I don't know. Then I try to write them down and learn their meaning. I used to learn vocabulary sheets without any precise theme but it was not very efficient. However, from my experience of learning English, I believe that the best way to learn vocabulary is to discuss and watch films with original language subtitles.	1	0	1	0	0			
B60	22	0	1	1	0	0	0	0	1	English	1	0	0	0	0	0	0	0	11	French, Spanish, Russian	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	If the meaning of a word isn't clear from the context it's important to make the effort to look it up. Previously it was easier to gloss over it but at a degree level this simply would not help at all; I'm of the opinion that the more you can improve your vocab, the better. I use a small vocab book to keep track of interesting/unusual vocab I learn, and try to commit the more everyday vocab to memory and re-use it ASAP.	1	0	0	0	1			
B61	21	1	0	0	1	0	0	0	1	Turkish	0	1	0	0	0	0	0	0	10	English, Italian, Spanish	5	3	5	4	5	5	4	4	5	5	4	I have a vocabulary notebook. As I read I note down the words that I don't know on this book and then find their meanings. After that I try to revise the words on that notebook in my free times.	1	0	0	0	1			
B62	21	0	1	0	1	0	0	0	1	English	0	1	0	0	0	0	0	French	10	English, French, Spanish	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	Depending on the situation, I adapt my vocabulary studies. When in university, I apply the parrot method for the most part; that is to say, write the words I don't know down, translate them, and repeat them until I know them by heart. I'm certain, however, there are ways to improve this. While abroad, I take a lot less time for vocabulary, due to the more active nature of my work (compared to the academic, theoretical side of university). Therefore I often ended up learning any vocabulary on the go while talking. My approach regularly changes still; there are always ways to improve my vocabulary.	1	0	1	0	0			
B63	22	0	1	0	0	1	0	0	1	English	1	0	0	0	0	0	0	0	10	Russian, Spanish, Japanese	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	5	Mainly by reading and listening to the target language so that words are acquired in context, which helps for remembering them. Writing tasks are also helpful for helping expose gaps in vocabulary and encourage the learning of synonyms in order to avoid repetition.	1	0	1	0	0			
B64	22	1	0	1	0	0	0	0	1	English	1	0	0	0	0	0	0	0	11	a little French	5	4	4	4	4	3	2	5	4	5	4	Often I focus on a particular topic and tend to learn words related to the theme. I try to learn how to express an idea in different situations e.g. Umgangssprache and formal language. I try to write new words down, including synonyms. I am trying to make more use of a German thesaurus. I usually need to see a word written down, then I can remember it more easily. To really remember new vocab, I need to try to use it regularly, then it becomes a word that I actually use, rather than it being a dormant word that I merely understand but never use.	1	0	0	0	1			
B65	21	0	1	1	0	0	0	0	1	English	1	0	0	0	0	0	0	0	7.5	French	5	5	5	5	5	5	3	5	3	5	4	At a basic level I would learn vocabulary through simple repetition, lists and testing. Nowadays I learn a lot through context; having conversations or reading/translation helps to consolidate vocabulary and provides useful and realistic usage tips. This technique ensures that the words I am learning are relevant and have wide-ranging use outside of their original context (the most common words are those learnt first).	1	0	1	0	0			
B66	22	1	0	1	0	0	0	0	1	English	0	0	0	0	0	0	0	German since childhood		Spanish, Latin	5	3	4	5	5	4	4	5	4	5	4	I try to learn vocab by reading. I start by reading magazines (usually with vocab help) and move on to longer articles and then books. I changes to this approach after years of learning Latin vocab (by learning them of by heart) and realizing I didn't remember many that way. I found the BBC language pages very useful for Spanish.	1	0	0	0	1			

C2: Interview 1 – Transkriptionen

B01

Vocabulary learning study – Interview I

Interviewee: male, Age: 18; 1st year-student, FRE-GER, German = 1st foreign language

Interviewer: Susanne Krauß

Date: 28 October 2011

Duration: 00:20:42

- 1 I: First of all, thank you very much for agreeing to do this interview. (B1/1: that's fine) It helps a lot. As I briefly mentioned in the e-mail already, it's for my Ph.D. where I try to find out how students learn vocabulary.. and basically, I do have a few questions. If at any point you would like to stop the interview (B1/1: laughs) do let me know. If you have any questions, again just let me know. Shouldn't take longer than 30 min. (B1/1: yeah that's fine) Wonderful. Okay, first question: could you maybe please summarise what you find most important when learning vocabulary or in vocabulary learning?
[00:00:41-2](#)
- 2 B1/1: Um, I think it.. I find it most important if it is relevant to the topic we're studying.. as opposed to just given a list and say learn that and it's got nothing to do with what we're doing. Like, it's all easier to learn it in context as opposed to just random words that your teacher's just throwing at you, basically. Um.. so, yeah, that.. I think that is the most important for me. [00:01:04-2](#)
- 3 I: Um, since you mentioned, um, it's important for you to have the context or to learn it in context, do you have any specific approach on how it many items you want to learn in, say, a week or a specific time? [00:01:18-6](#)
- 4 B1/1: Well, what, what we did in college, we used a list and it used to be about 40 to 50 words and we'd learn that for the week and [00:01:23-8](#)
- 5 I: 40 to 50? [00:01:26-1](#)
- 6 B1/1: Yeah.. but it.. I don't know it wasn't too difficult because some of them we knew already, some were new but.. it's.. I don't know, it was like sometimes it was in (top?) like what we're going to do the week after so you could, if you did your vocab you'd be able to fully understand what was going on in the lessons. Um, so.. [00:01:44-6](#)
- 7 I: Is that something you still stick to? To have a specific amount or how, how do you actually select? [00:01:52-1](#)
- 8 B1/1: Um, I don't.. I don't know, really. As long as it's not a.. stupid amount of words to learn, then I'm fine with however much vocab I'm given. That I can't learn it, that's no problem. So I've not got really a specific like, limit to what.. but if it gets over like 50 then it's just asking a bit too much (laughs). [00:02:13-4](#)
- 9 I: And, um, if, that's if you are being given a list, for instance? (B1/1: yeah) What if you don't have a list because that's normally not done at university (B1/1: yeah) any more, how do you actually select which item you want to learn? [00:02:27-0](#)
- 10 B1/1: Um, I think I just read through it and if any vocab I didn't know I'd write it down (I: okay) and then find a translation for it and then probably learn it off that. But if I'm doing it that way it sticks.. more because I've gone through and I don't know this word so I'll look it up, so it's more.. It sticks with me because I didn't, it stuck out as in, I didn't know it but then I will.. probably see it in the future and, and know what it is. And, so, yeah. [00:02:48-4](#)
- 11 I: And it stuck out or you have that purpose because you, you were reading that text (B1/1: yeah, exactly) and you, you need to understand it for that, yeah. Then, um, because you mentioned you write it out.. you write it down (B1/1: yeah) in a list? Or do you, do you structure them in anyway? [00:03:04-4](#)
- 12 B1/1: Um.. it's just literary how I read it so, if, if, I don't know, I put it down and then I just keep going through, like, highlight in bold, like, underlining or whatever or just like circling vocab I don't know, write down the German and get the English translation and then probably, I think, it's better to learn it from like, the English to German because then it sticks more.. Like, if you know you put the English word down and then you're trying to remember it in German.. as opposed to, like, find the German word and then. Obviously after you've found the vocab.. but then try and learn it in reverse so it's more challenging. [00:03:33-8](#)
- 13 I: Do you, do you do that then? Um, to, to write the English word, or when you learn it, do you go

- English to German or the other way around? [00:03:42-3](#)
- 14 B1/1: Um, I think.. I practice.. The first couple of times that I go over it it'll be German to English until I am fairly confident and then I do it from English to German.. Because that's much more of a challenge and it sticks, I think it sticks better if you do it that way because then you got [00:03:57-6](#)
- 15 I: Because that's basically what you need. (B1/1: yeah) You need that to produce the vocab (B1/1: yeah, exactly) yeah, just know what it is. And when you, when you look it up, what sort of dictionary do you use or what sources do you use? [00:04:11-6](#)
- 16 B1/1: I probably use 'word reference'.. online. Because that's fairly good because it gives you loads of like different like the uses of it like the nouns, the verbs (I: okay) like the transitive verbs if it is that [00:04:22-4](#)
- 17 I: Do you put that down on your list as well? Or is it just to, to understand the word? [00:04:26-6](#)
- 18 B1/1: It's just to understand it more like a vague sense of it, but I'll do like the, the main meaning of it and then if it's got any of the like: Oh, it could be used in this context I probably put it like sometimes like in brackets next to it [00:04:38-4](#)
- 19 I: So it's not just the one translation, you know, translating the one word (B1/1: yeah) you include more information on it. Um.. you mentioned the online reference, do you use paper dictionaries or monolingual, bilingual as well? [00:04:51-1](#)
- 20 B1/1: Um, I've not got one so I tend not to, but if they are available then I probably would but my (laughs) German teacher at GCSE used to tell us: Don't use a dictionary because you don't know how to use them yet. Because usually, you'd look, usually you use the first definition you see and then it'll be wrong and then you'd like just using random words that don't make any sense and then again, it's do with like (I: yeah) the topic you're on. [00:05:15-1](#)
- 21 I: So how, how does the 'word reference' differ then? [00:05:19-1](#)
- 22 B1/1: Because it.. I don't know, it's.. It shows you in context like.. like each meaning but in a different context. So if it's like a verb.. oh, I don't know... [00:05:30-9](#)
- 23 I: Does it give you a sample sentence as well? [00:05:32-8](#)
- 24 B1/1: Yeah, yeah. (I: oh, good, okay) so it is a bit more detailed than a dictionary because obviously you can't really fit that much into a dictionary (I: true, yeah) without it being huge, so. [00:05:41-3](#)
- 25 I: Huger than they already are. (B1/1: laughs) [00:05:43-2](#)
- 26 B1/1: So, I think it helps definitely with that. It gives you example sentences to use it or, like, 'to be' and the verb or 'to use' and the verb and all this stuff. [00:05:55-3](#)
- 27 I: Good..And, um, since you mentioned before that when you learn, study or learn, the new vocab and you feel comfortable you switch to the English one (B1/1: yeah) and, and check yourself for the German one, how do you check your progress in, in all this? (B1/1: Oh, wow!) How do you go about that? [00:06:15-8](#)
- 28 B1/1: I used to.. Because if we had a list of 40, I'd cover up the Ger-, er the English and then I'd write out all the German words and then what it meant in English and then if I didn't know it I just put like a star next to, an asterisk next to it and I went down and then, say, I had like 15 asterisks I'd write it over on the next page, do it again and so I had less and less until I knew them all. [00:06:38-5](#)
- 29 I: Okay, so you then re-wrote the ones you didn't remember? [00:06:41-3](#)
- 30 B1/1: It's just all of them, so they all stuck, really. (I: okay, good) So, I mean it did take a while but, I mean, it stuck better but I'd usually do it all over one lunchtime like before the test anyway (I: laughs) so (laughs) it was very fresh in my mind and then it wasn't too difficult, but, yeah, it was like.. if I didn't know one I made sure that those were the ones that I focused on more. And then obviously the asterisks would get less and less and then I'd probably swap over to English and then finish it off. [00:07:07-6](#)
- 31 I: Is that something you still keep doing today? [00:07:10-6](#)
- 32 B1/1: I've not really had to because obviously with your slides sometimes, if we don't.. They are helpful because I do write down some vocab.. so, that helps. But I mean, if we did get grammar, er, vocab lists for some lessons then I wouldn't mind doing that, I probably would do that. But at the moment we've not had any of them, so. [00:07:29-4](#)
- 33 I: What about, um, the translation class for instance? Do you, do you.. How do you go about vocab learning there? [00:07:36-5](#)
- 34 B1/1: Um, I tend to write out the sentences that I, like, I'll go through it first, if I don't know a word I'll highlight it, look it up, then write it down and then probably on the piece of paper that we've been translating from just write what the word means. But obviously then it would be again in context with the translation anyway, so you can kind of guess at the word what it means from just reading the rest

- of the sentence (I: yeah, yeah) so it does make it easier, so [00:08:01-2](#)
- 35 I: And do you then repeat that process again or do you.. take them down on a separate list to study them, the ones you didn't? [00:08:10-5](#)
- 36 B1/1: Um, that, I don't know really. It's just (laughs) (I: it just happens, laughs) it just happens and it's just like, once I've done my translation that's really it. But the words will usually stick with me anyway, so. [00:08:23-4](#)
- 37 I: Has that changed from, from how you learned vocab in school? Because in school you probably have been provided with the lists, (B1/1: yeah) haven't you? Is that something you're missing, or? [00:08:33-3](#)
- 38 B1/1: I don't know, I think.. it'd help but.. I don't, I don't.. I couldn't think of what, like, what we'd be given. Because the translations at the moment are pretty straightforward. So it's not as if in, learn all these and then you'll be able to do it because it's, it's quite simple anyway. So, I don't.. It's changed obviously because we don't need the lists.. and the structure, like, if we're not actually like doing vocab tests.. So, I think that's the most different bit... [00:09:12-9](#)
- 39 I: Yeah. I mean, vocab lists wouldn't work at University anyway (B1/1: yeah, exactly) because as you said (B1/1: it's so vague) it's not that we can tell you learn these 20 words and you'll get a first (B1/1: yeah, exactly).. So when you, when you take down vocab now in whatever situation you translate it and then switch. Do you include any more information? Because you mentioned, um, 'word reference' tells you a verb, a transitive verb, an intransitive one.. Do you take down any of these grammatical things as well? [00:09:47-0](#)
- 40 B1/1: Um, probably not. Not when I'm translating off like the screen or something.. I don't, I just literally take it for what is written down on there. [00:09:55-8](#)
- 41 I: So basic meaning (B1/1: yeah) meaning is most important? (B1/1: yeah) yeah. [00:09:58-9](#)
- 42 B1/1: So then if I see it in a different context, then I'll be able to sort of think well, this is a different.. It could mean something else and then [00:10:05-3](#)
- 43 I: So you mentally just add it (B1/1: yeah) to the meaning (B1/1: yeah) you already have? .. Um, you mentioned lists and the odd thing is you say that you prefer to learn the vocab in context (B1/1: yeah) um, have you.. have you used flashcards at any point? Do you know about the flashcard system? [00:10:27-3](#)
- 44 B1/1: Um... no. [00:10:31-5](#)
- 45 I: It's, um, it's basically index cards or any sort of smaller card where you put down, say, the English word on the front and then the German translation on the back (B1/1: yeah) so rather than having them side-by-side, you would flip it over.. Is that something where you think, um, that could be useful or? [00:10:51-6](#)
- 46 B1/1: I don't.. I've not done it for vocab, I've done it for a couple of other lessons.. in fact, no I've not.. No, I tend not to do it, I tend not to do that.. I remember my friend did it like for English for like definitions of words and stuff, but that was it, I have not done that. If I do use little cards it would be literally for doing like a PowerPoint presentation or something like that (I: right, yeah) or maybe a bit of information but I tend not to do that, I'd rather learn off a giant, like I'd rather write lots of stuff out because it sticks better for me (I: okay) if I write out more and more.. Um, for example with, not just vocab, but like the presentations you had to do for A2 like a speech.. I learned them by writing them out (I: okay) like, I'd write it out until I could do it basically without even looking it up on the paper, I'd be able to write it out, then I knew I'd learned it in then I'd say it out as opposed to trying to learn it by reading it or listening to it over and over again because I just, I just can't do that. [00:11:51-0](#)
- 47 I: Yeah, so it's just have having the, the actual skill of writing (B1/1: yeah) and memorising it better by reproducing it (B1/1: yeah) Do you any, do you ever include verbal repetition as well? [00:12:02-9](#)
- 48 B1/1: Not, not really. It doesn't.. I don't think it makes a difference to me to be honest.. I find it difficult to learn things by listening as opposed to actually writing them down. If, like, someone is talking to me and telling me stuff, unless I write it down it won't stick that much. I'll, like, remember bits of it. But if I have written stuff down then it will stick a lot more, a lot more will stick in my head. [00:12:28-2](#)
- 49 I: Do you, are you a very visual learner then? Do you sometimes remember (B1/1: yeah) how things are written (B1/1: laughs, yeah). And, um.. because when you, when you learn by lists.. what can easily happen is that you either remember exactly where the word was on the list (B1/1: yeah) but you don't remember the word. Has that ever happened to you? [00:12:50-6](#)
- 50 B1/1: Yeah.. Back at eight, back at college when I used to write out all the lists at lunchtime, like, if it

- is in a different order then sometimes I was just like: Oh, great! (I: laughs) like, sometimes I learned the word oh it's next to this word so it means that. But then the words would all be changed around but usually it would fit back in, it's like, well, I'm missing this one so it has to be that. (I: okay) Um, so. [00:13:11-9](#)
- 51 I: So you would have that mental list (B1/1: yeah) in your head and just look through it what's missing. [00:13:16-7](#)
- 52 B1/1: Well, my teacher basically said with my vocab it's either perfect, like, for marks or a disaster. (laughs) So it really varied. There wasn't a medium, there is a disaster or perfect. [00:13:28-4](#)
- 53 I: What, the vocab lists? [00:13:29-7](#)
- 54 B1/1: Yeah, like the vocab test. (I: really?) Say, if it was out of 50, then I would get 50 or like 20-something. (I: laughs) That would be it. [00:13:37-5](#)
- 55 I: That's interesting. [00:13:38-1](#)
- 56 B1/1: Yeah, there was never, like, a midway. (laughs) So. [00:13:43-1](#)
- 57 I: That's odd, yeah.. Um, and regarding, um flashcards, because you mentioned you need to write it down. If there was a possibility to.. write or type using flash card systems, would, would you think about maybe giving it a try? Or do you really just say: No, I want to have them all on the list and not [00:14:04-5](#)
- 58 B1/1: I don't.. I don't know because I've not really try-, I've not really done it.. as such, I mean.. I prefer to learn it much more like metho- methodically as opposed to, like, more (I: randomly) yeah.. I think that's how I'm learning most things to be honest. [00:14:24-6](#)
- 59 I: And do you then, because you're talking about that structure and organisation, do you organise the words in the list in any specific way? [00:14:33-3](#)
- 60 B1/1: Um.. [00:14:34-6](#)
- 61 I: To make it easier for you to remember them [00:14:38-3](#)
- 62 B1/1: Not particularly, no. it's just, if I'm given a list that's what happens that's the order I'd learn it in. (I: yeah) But then I'll learn, I'll, sometimes I'll make up little like.. this could link to this could link to this could link to this. Like, so then if it is in a different order I'll be able to, like if it is a different word order on the test then I'd be able, like, well that goes to that one which goes to that one which so, some of them do link up but usually it's just literally [00:15:02-4](#)
- 63 I: You just use organisation that you're been given and then working with that. (B1/1: yeah) Right.. And, also you mentioned, and this is very interesting I think, or at least to me, you mentioned you use 'word reference'. So you obviously use digital technology (B1/1: yeah) and in the questionnaire you also indicated that you very frequently use technology both for educational and private purposes (B1/1: yeah) and also quite frequently for learning German. (B1/1: yeah) Do you use digital technology, or any other digital technology, for learning German vocab? Rather than the online dictionary? [00:15:40-5](#)
- 64 B1/1: No, not really. [00:15:42-5](#)
- 65 I: Do you listen to, um, to German media, listen or watch or read? [00:15:47-2](#)
- 66 B1/1: Um, I've got a couple of German films.. I've got "Goodbye, Lenin!" and stuff like that. We've watched a couple of films but I... I think if I do watch a film it helps. Sometimes I just even put the subtitles in German so it, like, it's better. But it's like that with my French as well. Like, I've got a few French films so I watch them with French subtitles as well. So.. I don't know, but that would be really it, I wouldn't usually, like.. I don't know.. I've never really.. had the urge to listen to German radio and stuff like that.. But, I think, I don't know if it, if it does turn to like background noise it would still help because it's like always, it's there anyway (I: yeah, you're exposed to it) so, yeah. [00:16:35-0](#)
- 67 I: So it's mainly the online dictionary then? (B1/1: yeah) Yeah. Word processing or any other? Do you ever use that? [00:16:43-8](#)
- 68 B1/1: I don't use it as a help.. function, I'd rather, like.. Because BH was.. No, I don't know, it's like the same for, like.. the literature obviously it's in English with 'Images of Germany' but he said he wants us to put, like, notes up or whatever but I'd rather write them down because that way they stick. It's like, if I type it out it doesn't really stick that much. And I literally do need, like, the writing to (I: okay) make it stick in my head. [00:17:13-4](#)
- 69 I: I think that would probably explain, yeah, why certain other possibilities are just not for you (B1/1: yeah) because you need to, yeah, write it out.. Do you use any.. um, any other technology? So, for distance, do you happen to have a Smartphone? [00:17:31-3](#)
- 70 B1/1: Yeah. [00:17:32-4](#)
- 71 I: Would.. Do you use any apps for learning languages on it? [00:17:37-8](#)

- 72 B1/1: No. [00:17:37-8](#)
 73 I: Would you use that? [00:17:38-9](#)
 74 B1/1: Probably not. Unless it was like a dictionary app (laughs) that would be it. (I: okay) I wouldn't usually have like.. like I wouldn't have like an app that is like how to form German grammar, I just wouldn't do it. I do know why, it's just. [00:17:54-4](#)
 75 I: It's just not, you don't need that (B1/1: no) to have that on the move, do you? [00:17:59-6](#)
 76 B1/1: No, and I can't really download, I forgot the password for my downloading things (I: laughs) so I can't really do anything anyway (laughs) (I: that would be one reason, yeah) But, um.. But I wouldn't have an app on my phone for, like, vocab learning for any language, let alone German, I just wouldn't. [00:18:16-6](#)
 77 I: You wouldn't do it? [00:18:17-6](#)
 78 B1/1: No. [00:18:18-7](#)
 79 I: Speaking of the dictionary, there is a dictionary app, well, there's probably many, but.. I'm not sure whether you came across LEO (B1/1: no) I think it's dict.leo.org. If you put in LEO in Google you'll find it. And they offer dictionaries actually for English-German, French-German, if you ever want to do the French to the German (laughs). Um, and they have an app for, for smart phones as well. [00:18:45-9](#)
 80 B1/1: Well, I mean, I got the Internet on it so I just go on the websites. [00:18:48-8](#)
 81 I: Okay, so you use 'word reference' then? [00:18:50-2](#)
 82 B1/1: Yeah. [00:18:50-7](#)
 83 I: But you do that on your phone, do you? [00:18:52-7](#)
 84 B1/1: Yeah. (I: okay) Because it's.. I don't know it's just (I: it's handy) yeah. Yeah, it's like the Internet in my pocket. So it's like, trying to download, find apps that work as opposed to just being able to type it on the site and do it normally. And then also it's got all the different meanings again that 'word reference' gives you. [00:19:12-3](#)
 85 I: Plus, it, it very much sounds like you're used to 'word reference' and that's (B1/1: yeah) that's important as well. You know where everything is and what it means etc.. And, could it also be that you wouldn't want to use vocab, or do vocab exercises on the move, because you set aside specific times? Do you do that when you learn vocab? Do you do it regularly? [00:19:36-7](#)
 86 B1/1: Um.. well, obviously we had to do it every week for college. But, as I said that was usually the day before like, the lunchtime before the test. So, that was when I did it. But I wouldn't.. I didn't usually go home and like spend like a certain like 20 min a night (I: okay) on vocab. If anything, I never, I didn't do work at home, I preferred to go in really early into college and do it in the morning when there's no distractions at all. And, like, that's how I did my work for college. I used to go in early or, like, during lunchtime go to the library or something like that. And, but, no, I wouldn't usually, like, sit on the train and just do. [00:20:16-4](#)
 87 I: Yeah, yeah. So it's basically if you have the purposes, say, an upcoming test, you would sit down (B1/1: yeah) review (B1/1: yeah) yeah, and do it then. ... Right, I think that's actually, let me just quickly check.. I think that's actually all the questions I have. Do you have any questions? [00:20:36-2](#)
 88 B1/1: No. (laughs) No, not really. [00:20:40-3](#)
 89 I: Not really? (laughs) then I'll stop the recording. [00:20:42-1](#)

B02

Vocabulary learning study – Interview I

Interviewee (B2/1): male, Age: 18; 1st year-student, programme of study: EAMLIT-GER, German = 1st foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 6 November 2011

Duration: 00:34:25

- 1 I: First of all thank you very much for agreeing to do this interview (B2/1: that's fine). As I said in my e-mail is part of my Ph.D., so I'm researching how students learn vocab, what approaches they use and how I can probably, you know, give more suggestions on it. Interview shouldn't last more than half an hour, if you want to stop in between just let me know. And we'll just start with the first question: could you please summarise what you find most important when learning vocab? [00:00:31-4](#)

- 2 B2/1: Um, well, personally, I think it's better for how most important to have like a linguistic connection between both English and German and German phrase. I don't know, I always find it easier when there's something in it that I can pick up on that I can relate to in English and then even even if it's just at first just something just like a, like a certain part of the phrase that sounds like something in English and that helps me make a link at first even though I might forget it later. So it's yeah, I'd say making a link between, linguistic link between the words. 00:01:09-8
- 3 I: And between the mother tongue in this case (B2/1: yeah, yeah). Is that something you pay attention to when learning vocab? To make sure that you have that connection (B2/1: yeah) or create the connection if necessary? 00:01:20-9
- 4 B2/1: Yeah, like it was something my teacher helped us quite a lot with in my GCSE like it was it was quite it was kind of the way I started learning German grammar because I wasn't very good at did before and found it a lot easier when there was some sort of some link some rhyme or some sound to help me think, kind of connect with the meaning of it. 00:01:42-5
- 5 I: Do you still remember the link or anything just to give an example? 00:01:46-4
- 6 B2/1: Um, they are rather silly. 00:01:48-4
- 7 I: But they stick best anyway. 00:01:50-5
- 8 B2/1: Yeah, lik, um, for example like I think it was just the simple, the word 'Sessel' as in armchair. My teacher made a reference saying that 'Cecil the Caterpillar sits in an armchair' and, you know, it's very odd but somehow we remembered it (I: Right, okay) and that, there was another one which.. 'gefährlich' and I think that was described as 'a fair-haired man licking licking her' (I: laughs) which she thought was dangerous (I: That's going to stick in your mind!) It was very very odd (I: Brilliant!) but it was, it really helped me I don't know how but it helped me understand. 00:02:26-7
- 9 I: Okay. Well, the thing is what she must have done is actually a well-known method called 'keyword method' (B2/1: Oh). So you think about the German word and you try to find something which sounds similar in English and you connect it with a mental picture you know and then that'll stick. 00:02:45-4
- 10 B2/1: I think we did it quite a lot with some of that. I only remember some of them, the ones that were really quite odd. The other ones I've, they've just kind of fallen into the background. But I do remember them, it's quite good. 00:02:54-8
- 11 I: Is that something you still do when you learn vocab now as well? 00:02:57-0
- 12 B2/1: Something I still try to do. I'm not as imaginative as her (I: laughs) but I'm trying to think of things. 00:03:02-0
- 13 I: Because you mentioned in the questionnaire as well that, and you've just said it, having the odd rhyme or something helps (B2/1: yeah). And is that what you mentioned with the 'Cecil the Caterpillar'? 00:03:13-3
- 14 B2/1: Yeah, that sort of thing... I don't know why, because you suddenly think, oh that's a bit odd and as long as it's something I can remember.. I thought, like I can remember also like I think I also mentioned like I can, if I just endlessly write it out I can kind of remember it but.. I know, I find it a lot easier when it's something spoken. 00:03:37-7
- 15 I: Okay, so you prefer the spoken to the written? 00:03:41-5
- 16 B2/1: Yeah, like endless repetition or using it in sentences it was the only way I could really learn. 00:03:47-3
- 17 I: Because, um, exactly; you mentioned you write them down in a list and then you work through it (B2/1: yeah) checking yourself whether you do remember it. How do you write down it down on a list (B2/1: well) is it English-German or? 00:04:02-4
- 18 B2/1: Either, both. I tend to do it both ways. I start with, I have the German and then the English, cover up the English side and just go down and if I get one wrong go back to the start keep going (I: go back to the start?) and then do the other side English to German and hopefully.. That was useful for grammar tests, for tests in the near future but you know I didn't always remember everything. 00:04:23-8
- 19 I: Did you group them in anyway on the list? Or did you.. in what sort of order did you take them down? 00:04:31-5
- 20 B2/1: Um, it depends on what I was learning. If it was like, if it was like different verbs, different forms of verbs like.. like revising the imperfect I'd probably sort of list them. List ones that took 'sein' and list ones that took 'haben'. And then go through them and go through them and try to remember which ones; maybe mix them up a bit, try to remember which ones took 'sein' and which ones took 'haben'. 00:04:59-0

- 21 I: So more randomly rather than in any coherent pattern? 00:05:03-3
- 22 B2/1: Yeah, because, I don't know, I just I didn't really have sort of.. I didn't try to think too much about it before I did it. It was mostly a last-minute type of thing. 00:05:11-8
- 23 I: Yeah. And when you take down the German vocab do you include any other information, for instance the article, the plural or as you said, you know, past tense form, imperfect? 00:05:22-5
- 24 B2/1: Um, do you mean when taking down sort of (I: when you put it down on a list) like in a lesson or something? 00:05:27-5
- 25 I: Um, either in a lesson or more specifically when you write down that vocabulary list that you intend to learn. 00:05:33-1
- 26 B2/1: Um (I: is it just) again it would depend on.. Generally, I just put them in the brackets, like the gender like the letter 'f' and 'n' or something like that, and then, maybe any, if it has any odd stem change something like that (I: so it's mostly meaning-based) yeah, if there's anything I couldn't work out just by using common sense. 00:05:58-2
- 27 I: And then you mentioned you check yourself, do you check yourself mentally or do you write it out again when you cover one column? 00:06:06-2
- 28 B2/1: Um, that's the thing... I did look into how to learn this in orally, visually or like by writing it down, so I tried all three and I tend to, I just guessed. I don't know which one I learned best with, so I tended to do it, so I would have like, I would go through saying them out loud whilst doing that mentally checking myself and then maybe taking a note down of it when there's a specific one I can't remember and then doing that but 00:06:34-7
- 29 I: So it's basically the saying it out loud you stuck with in the end? 00:06:37-6
- 30 B2/1: Yeah, out loud is probably the way I do it. 00:06:41-0
- 31 I: How did you hear about the whole different ways of, you know, written repetition or verbal? 00:06:47-7
- 32 B2/1: Well, my dad teaches in the college and he used to help, used to teach disadvantaged children like I think it was.. It was youth offenders, he was a teacher in the youth offenders area and lots of them have problems with the learning systems so he suggested like trying new ways of learning. And then that's how he sort of taught me the 3 different types and saying I should try something of each. 00:07:11-8
- 33 I: And is that, um, since you say it out loud, do you pay attention to pronunciation as well? Do you (B2/1: yeah) check the pronunciation when you decide to learn a word or? 00:07:24-7
- 34 B2/1: Yeah, generally. I mean, again it depends on how diff, how complex it is, so if was just like a.. like I could probably guess how it sounds I wouldn't go too much into it but if it was something like a particularly long one.. like when something I'm reading I think if we were just told to read the odd text or something, if there's a particularly long word then that's something I might do. 00:07:48-5
- 35 I: And where would you actually get the pronunciation from then? 00:07:50-8
- 36 B2/1: Um.. I try to think that, because.. looking in different.. I guess it was environment because I know that you can do it online. Like if, I can't remember what the website is I use, which has a little link where you click it and it speaks it out loud for you which is quite useful. But um, I don't know, it depends on if it's in the classroom. If it's in the classroom I'd just assume we'd be corrected by the teacher (I: yeah) and then.. I don't know. 00:08:20-6
- 37 I: Whichever way, yeah. If you don't have anybody you would just check online. 00:08:23-3
- 38 B2/1: Yeah, if I was independent yeah, I'd check online or something. 00:08:25-8
- 39 I: And you feel that approach has been working well so far? 00:08:31-4
- 40 B2/1: I'd say so, yeah. I mean, I got to, I probably need to revise it and get back into it. Like I haven't had an awful lot of time to do it diligently like every, like a certain amount every week but 00:08:44-2
- 41 I: Is that what you normally would do? A certain amount every week? 00:08:47-5
- 42 B2/1: I think I kind of got used to doing that. Because like in my last A-level years because I was.. There was only a few students, I was one of two students. I was the (I: laughs, you're the second or third person telling me this) I was I was the only student in my first year so, I would have to keep up the lot but yeah.. generally I'd just go with my old.. I've brought lots of my old essays and grammar and just going over that. 00:09:11-2
- 43 I: And then what would be your ideal amount? If you were to stick with, you know, certain amount of words per week? 00:09:19-7
- 44 B2/1: You mean like the amount of words or amount of time spent? 00:09:23-1
- 45 I: Either or. Time is probably easier. 00:09:27-6
- 46 B2/1: With verbs, if it was stuff like verbs, I'd probably do a bit more like.. It depends if it was learning

- just going over them because I'm used to having these grammar sheets going down crossed them off about 20, 30 words maybe (I: okay) and then with the next with a stem change and.. But probably with new words.. it would be something like 10, 15.. I learn lots, I mean, I've been learning lots in classroom discussion and writing them down, so. 00:09:57-1
- 47 I: And what do you do with them afterwards then, when you write them down in classroom discussion? 00:10:01-5
- 48 B2/1: I add them to like a long list of things that I hopefully, I hopefully eventually will get around to going through and making sure I understand it properly. 00:10:09-9
- 49 I: So you are accumulating them now but you haven't really started the cover and check approach yet or? 00:10:15-8
- 50 B2/1: I have, I have kind of like.. when I'm in lesson I'd just been literally the second I mention it writing it down on the side of the margin or something and then later would go through all my notes, may be like two or three weeks after when I have (I: okay) a fair amount and then writing a long list. 00:10:30-3
- 51 I: Because that's already a memorisation process (B2/1: yeah) when you then go down, copy it over, think about it again and check yourself. 00:10:40-6
- 52 B2/1: I just find it difficult because I'm not.. I can't really use it in a speaking situation on my own unless I'm speaking to myself (I: laughs) which sounds a bit weird. I always find it a lot easier when under pressure or being asked something in German, I always find that - the shock therapy of learning it like that and then being told 'You're wrong! Do it again!' I find that much more grounding like (I: yeah) it's a much easier way of actually learning it. 00:11:05-5
- 53 I: It's definitely natural because it's that testing experience. Seeing what you know, seeing whether you've learned something. 00:11:12-1
- 54 B2/1: Yeah, I think my teacher because she knew me quite well, she'd ask me something at the start if we did a grammar test and I wouldn't know some things and she'd asked me three or four times during the lesson (I: okay) 'What's this?' out of nowhere 'What's this?' and then wouldn't let me leave when I said I don't know (I: until it stuck and then). Yeah, and that kind of, the shock thing (I: laughs) kind of helps. 00:11:33-6
- 55 I: But it's, in a positive way or is it because you know (B2/1: no in a) it's the whole pressure and the tension? 00:11:39-7
- 56 B2/1: No, no in a positive way. Like you suddenly think 'Ahh, what was that' and.. I don't know, maybe just writing it down myself kind of makes me feel like I'm learning at my own leisure.. whereas if I'm in a challenging situation I feel like I'd have I'd have had to know it, so.. I don't know, I haven't been in that situation for a while, so. 00:12:01-5
- 57 I: It'll probably come once we get to the exam time (laughs) (B2/1: laughs). But when, also when you take down vocab either in class or whilst reading texts, how do you decide which type of vocab to take down or to focus on? 00:12:16-1
- 58 B2/1: Um... I don't know. It's generally quite random whatever like, it depends on what class I'm doing really. Like in the translation classes I tend to go through beforehand anyway and take note but in any sort of interesting discussion, like were talking a lot about grammar structure like imperatives and like that and though I understand it, it's nice to know the terminology. 00:12:47-4
- 59 I: Okay, so it's basically things you realise will come in handy, will be using again. 00:12:53-0
- 60 B2/1: Yeah, like something I already knew but just a different way of looking at it. 00:12:58-0
- 61 I: Okay. And do you then.. Do you make some sort of mental link as well, because you mentioned, as you just said, something you already know but a different way of saying it. Would you link these two together in some way, as synonyms, you know, different way of saying 00:13:14-3
- 62 B2/1: Um, I suppose, yeah. Because, um,.. if it was a direct synonym of another word? (I: yeah) ... Um, I guess so, I generally suppose I could just repeat it but 00:13:34-1
- 63 I: Because I think that's probably maybe like the next step. When you review it, either with a list or any other way, to link it or either on the list include the synonym because that might help remembering the word as well (B2/1: yeah) because you already know one word 00:13:50-7
- 64 B2/1: Sort of make links between the word I already know and the synonym (I: yeah) Oh, all right. 00:13:55-5
- 65 I: Yeah. Because basically, if you think of.. I always like to think of the mind as a filing cabinet (B2/1: yeah, laughs) and if you already have one word in the filing cabinet you just throw it in the same section rather than creating a new one so that.. For some people that helps just, you know, remembering at least one of the many possible words. 00:14:16-0

- 66 B2/1: I think, I think.. that's actually, I do find that the whole linear thing just sort of like the whole.. I think we did that with pronouns, like if I do it: 'ich-mich-mir-du-dich-dir' (I: again, you have the rhyme) Yeah, yeah. It's the sequencing that.. So if I can find a sequence for it may yeah, that would be quite good. 00:14:34-0
- 67 I: Yeah .. Um, since you mentioned the list, do you know that flash cards as well? 00:14:41-9
- 68 B2/1: Um, yeah. I never sort of worked up, well, the ingenuity to do it myself because I've.. I think I'm a bit disorganised, I tend to be a bit disorganised with my notes which is especially why I have to organise them regularly (I: right) which is why I have to go through what I've already written and make a list of things. I don't know, I've never used flashcards. 00:15:05-3
- 69 I: Do you think you you would want to give it a try or (B2/1: maybe) it's something where you say, well, I've heard about it but, you know, nothing really 00:15:13-9
- 70 B2/1: I suppose it's still the same thing, you know, I can, you can say, I don't know, when you're doing it visually from like the kind of people that, some people say that they get lots of flash cards and stick them all over the wall and then make little links between them with little bits of string, something like that. Some people do different things. I'd like to give it a try just to see if it's, see if it works. 00:15:34-0
- 71 I: Do you have a smartphone? 00:15:38-6
- 72 B2/1: Yeah. 00:15:40-1
- 73 I: Would you use that for learning German? (B2/1: Um..) or would you say, you know, the phone is not really 00:15:46-1
- 74 B2/1: I kind of, I kind of do. Like (I: how?) I tend to, like when I am doing my writing I don't really like having a laptop there because that, mostly because of the temptation to just translate what I'm saying. If I do.. If I just.. I have like a dictionary, if I can get a dictionary app or something, I just sit there with my phone and have a dictionary, it's quite useful because other than getting a massive dictionary this size I can just have a little one. 00:16:12-3
- 75 I: Do you use your phone for looking up words? 00:16:14-9
- 76 B2/1: Yeah 00:16:15-4
- 77 I: Where do you look them up then? 00:16:17-2
- 78 B2/1: Um, I think it's the site LEO, the BEOLingus (I: LEO?) yeah, LEO. In I find that's quite good because it's quite comprehensive and has a lot of.. It's often too detailed for the phone, so (I: true) I just have to glance at the first line and then. 00:16:33-3
- 79 I: Is that what you go by, the first line then? 00:16:35-2
- 80 B2/1: Yeah, I do. I just see it 00:16:36-7
- 81 I: (laughs) Because that can be very misleading of course, because you never really know what sort of context (B2/1: yeah) they've been using it in (B2/1: yeah). Is that what you use for looking up words when you put them on the list as well? 00:16:47-4
- 82 B2/1: Um.. 00:16:48-9
- 83 I: Or do you go about it differently then? 00:16:51-6
- 84 B2/1: You mean like when I, by looking up? Well, I suppose, because my dictionary isn't really that.. I mean it's still, I haven't got the proper, I haven't got a new academic dictionary. I've been using the same dictionary I had for year 11 and year 12 and year 13. And it's not, I generally don't seem to tend to find the word I'm looking for, so yeah, I use my phone most of the time. 00:17:10-9
- 85 I: Right, yeah. Because LEO does give you the genders now as well. 00:17:15-6
- 86 B2/1: Yeah, I mean, and you can get example sentences and everything. It helps you.. I think it's really helpful for understanding. A Dictionary doesn't tend to 00:17:23-7
- 87 I: Do you use that for checking the pronunciation as well, because I'm pretty sure 00:17:27-6
- 88 B2/1: I think that might be the one, I remember it was.. it was a website which 00:17:33-2
- 89 I: (I types website into the browser) right, yeah.. ah, no I need to do it the other way around (I types)... oh, over here of course, yeah.. Is that what you (B2/1: yeah, yeah I think so) Because that's actually, it is definitely very good because you can, I think (B2/1: and it's quite simple to use as well) (I clicks on the page) I'd turned this one-off but of course you also have more information over here (B2/1: yeah) so you can also 00:18:05-3
- 90 B2/1: Yeah, I think it was that.. I think mostly, the only annoyance that comes with that is finding how to put umlauts on my keyboard, like, that's also why I use my phone because my phone can do umlauts if I hold it, if I just hover over the letter the umlauts will pop up, whereas on my keyboard I can't. 00:18:23-8
- 91 I: Yeah, I can't tell you, because I know... I know my colleague knows all the, you know, the ALT-codes

- (B2/1: yeah, there's a code) I don't know, because I just switch the keyboard it because I remember the German keyboard and I know where the umlauts are, over here.. and I just, you know, switch that, so 00:18:38-3
- 92 B2/1: Otherwise I would have to go into Word and look for the symbol and that's, I mean, it gets quite.. It makes writing a German essay that much longer. 00:18:45-9
- 93 I: Yeah, it's probably easiest, I mean, because I think LEO can actually go with for 'ä' zum Beispiel, for instance 'ae' 00:18:53-8
- 94 B2/1: Yeah, I know is that one, like I suppose for my translations sometimes it takes 'ae'.. but I don't know if that's correct or not. 00:19:00-7
- 95 I: That's, that's the official spelling of when you can't type umlauts, you can always do that with any umlauts for any texts you know typing thing they should always allow these instead then. 00:19:13-6
- 96 B2/1: But you wouldn't want it in an essay? You want proper umlauts. 00:19:15-5
- 97 I: Yeah, (B2/1: laughs) I'd rather you write an umlaut in an essay (I: laughs) that's true.. Right, and do you use any other digital technology for for learning vocab? 00:19:26-3
- 98 B2/1: Um, I have to think now.. Um, I don't know if it's like learning vocab specifically, like last last year we did sort of look into, there was a university student during her third year visiting my school and she was helping teach us at that school and since I was the only student, I was pretty much ??? |And because I said I was going to do German this year, we sort of looked over.., looked over stuff like German songs, German culture. I think I listened to some German news articles on on-line and.. I don't know if it would just be for grammar because, probably most of it would go over my head but maybe just to listen because most people have said that just by this, I know some people have said, that haven't been very, weren't particularly academic in learning German but just by living in Germany and picking it up have become much more fluent than I have. 00:20:27-5
- 99 I: Well, I think the.. the problem or difficulty is always to choose between, you know, as you said the academic German and just German in general because you need both (B2/1: yeah) and as.. If you expose yourself to the nonacademic right now that's fine because it will help your German so much. 00:20:42-8
- 100 B2/1: I can somehow imagine but my friend Josh, he's, I think he's actually technically German because he lives here for a few years but he's technically German and he knows.. He can speak German perfectly but he doesn't know any of the grammar and he keeps acting like I'm cleverer than him but I'm not (I: laughs) I know grammar but he knows more language. 00:20:59-6
- 101 I: Yeah, but... That's also a problem you encounter very often.. You're thinking that every German can explain his/her language (B2/1: yeah, I know) that's not the case. They know how to say it but they just can't explain it to you. 00:21:12-6
- 102 B2/1: It's just, if it's necessary to learn like.. I don't know, if I, in the year abroad, if I decide to go into school I'd have to learn to do English grammar and that would be, that wouldn't be fun. 00:21:21-5
- 103 I: (laughs) But it'll help you (B2/1: yeah) a lot. Again with both languages because as you said in the beginning, you draw these links anyway and then, you know, even if it might not be similar, it'll tell you, you know, what to watch out for basically. 00:21:36-1
- 104 B2/1: Yeah, I do find it quite useful to listen to natural sort of German like news and.. Just hearing the voice really. 00:21:45-3
- 105 I: Is.. Do you use specific sites for that? For the news for instance? 00:21:48-8
- 106 B2/1: Um, just thinking.. it was the two German news, wasn't it RTL and ZDF, is it? I've just looked and read articles like, I think I was made to write essays and certain articles like, I think last year about the nuclear train all that stuff... 00:22:08-8
- 107 I: There's also, have you heard of Deutsche Welle? (I types) 00:22:13-6
- 108 B2/1: Um, no. 00:22:15-0
- 109 I: This one... It's its dw-world.de because they have a whole section of learning German material (B2/1: Oh!). Because RTL ZDF is is certainly useful to get some authentic, you know, exposure, this is again structured according to different levels and you have audio courses, you have the German news and I think... Here you have them slowly spoken as well, so the authentic German or the news of the day slowly spoken and you have topics which then change every day and then give you vocab hints as well, videos, too - so Deutsche Welle is certainly a bit more tailored towards learning German needs, so that might be (B2/1: I should probably write that down) I'll, I'll make a mental note, that's why I'm recording it (B2/1: oh yeah) I'll send you an e-mail about (B2/1: oh good) that later, yeah... Um, right. And do you listen to radio as well or? 00:23:19-1

- 110 B2/1: Um, I did last year. Sort of like, as more of understanding culture. I haven't recently like I tended to listen like.. I googled and found like a political type of thing but it didn't really understand much of it.. But yeah, I didn't, I'd like to sort of listen to that stuff more I just don't really know where to look, where to find it. 00:23:39-5
- 111 I: I thing that's always a problem, I mean, as you mentioned with for instance songs, you need to know the song most of the time (B2/1: yeah, I mean) and to look for it on YouTube for instance. 00:23:47-0
- 112 B2/1: Like other than just looking for YouTube (I: yeah) and just checking other songs, I don't know, like googling 'good German music'. 00:23:54-0
- 113 I: Yeah, by all means do that because you might always come across something, you know, that wasn't there two years before then, but certainly this will help because they also, they do have podcasts (B2/1: oh, good) um.. (clicks on page) (B2/1: so, like) on different topics. So for instance vocab based on, you know, sports and books and they have music clips and stuff so you basically always go for something that interests you (B2/1: yeah) and then see what happens and... I don't think for the pod casts, I think if you.. Hm, no, I think they don't come with transcripts but the whole learning German bit I showed you before, they very often have transcripts as well so, you know, you at least can, if you can't catch it just go back and see what it was so that should help... Yeah, and also.. because you mentioned you have a smart phone and you would actually use that.., because there is flashcard apps you can use for smart phones as well. Well, basically.. And some of them, I'll include that in the e-mail as well (B2/1: good) because I'm going to have to send it out to a few others as well, depending on the software some of them actually have audio included. I think these are usually some you'll have to pay for.. Because you need to get the audio unless you can include it or record it yourself because some applications also allow you (B2/1: yeah) to record the word because you mentioned you're very much focused on the audio aspect and that's definitely something you should stick to (B2/1: yeah).. so that's possible as well, to include the audio. Some actually also allow you to test yourself by the audio, but again it would depend on.. I'll compile the list, I'll probably send it out sometime tonight so that's something you could (B2/1: okay good) give a try as well, if you want to... And regarding the whole testing because as you said, it becomes clear that in school you like to be put under pressure and to be tested.. Is, how would you do that now or do you do that now when learning vocab? 00:26:15-6
- 114 B2/1: Um, I don't know, because it's quite difficult to put yourself under pressure, I can't really scare myself (I: laughs) to be doing grammar (I: no, not too well). I don't know, I've been feeling sort of quite.. sometimes at certain points during lectures I have the feeling that.. not that it's going over my head but that I could have a better understanding of it than I already do, so.. Unless it was, unless it's that feeling of guilt (laughs). 00:26:45-1
- 115 I: But I think that's also something that comes with a test because tests (B2/1: yes) allow you to monitor your progress as well. I think that's what many people are lacking just because it's too much. 00:26:56-4
- 116 B2/1: Yeah, and I've been used to being in a very very close, like I've never been in a German in a class of more than six people (I: yeah) and now suddenly I'm in a class of 40 something. 00:27:04-6
- 117 I: Yeah.. again.. Check out the flashcards because some of them do have that spaced repetition. The software (B2/1: oh) realises how well you know one word and then that one is not going to come up until a very long time (B2/1: well, that's quite good) So, they... Some of them do work with that and it might help you to feel better about what (B2/1: yeah) you already learn and monitor that. 00:27:31-3
- 118 B2/1: I suppose with that sort of thing, yeah, I could do some sort of testing and have some sort of testing environment... 00:27:38-1
- 119 I: Or you, you ask somebody else to, you know, test you by (B2/1: yeah, like I am, I think) saying it or something. 00:27:43-8
- 120 B2/1: Josh lives next door to me, conveniently, but I haven't really spoken to him much. He's offered to say that we can have conversations and things like that but.. I don't know. 00:27:52-2
- 121 I: Do you know about, um, Tell Me More? In the multimedia labs. 00:27:57-1
- 122 B2/1: No. Is that the multimedia labs here? 00:28:00-0
- 123 I: The ones down the hall, yeah, to both sides. 00:28:02-2
- 124 B2/1: I haven't fully explored this building yet (I: laughs) it confuses me. 00:28:04-9
- 125 I: I think that's probably the most exciting thing we have in this building anyway.. But basically this might also help to give you that testing experience because it's a language learning software (I launches it) (B2/1: oh!) and you can basically just create your login (I types).. Because for 301 we're

not using it for the classroom and then you see, you have various languages and also levels so you would definitely go for the intermediate, maybe even intermediate+... The music can become quite annoying after a while but it'll stop soon.. And then you would check the 'free to roam mode' which basically means you choose whatever you want to do and the other one would be if a teacher told you what to do (B2/1: okay).. And the nice thing here is that.. It always starts with either a video or a picture story and you can choose your topics.. so, ahh, vacation is always nice, so let's do 'Urlaubsplanung'.. So you have that little video, I'm just going to pause that, and you can listen to these sentences and.. would for instance choose one.. And then the dialogue sort of continues (B2/1: yeah) depending on what you chose. And the nice thing is you always have an inbuilt dictionary, so if you don't know what 'Ferienhaus' is.. And again, it pronounces it, you can listen to it again and the thing is, because this is what really is the beauty of this program, it has automated speech recognition so you can pronounce the word.. (I speaks into a microphone) 'Ferienhaus'.. (B2/1: Oh) yeah, and then you get a score and then you can repeat that as well (B2/1: wow! It's quite good.) So if you're, you know, if you like the whole listening experience and maybe the speaking you can give that a try..

00:30:15-5

126 B2/1: Is that only in the language labs? 00:30:17-4

127 I: That's, yeah (B2/1: aww) that's only in the language lab but basically these are all the activities you have for each and every topic. And it's only here in this building and the two language labs because it's licenses, you know. 00:30:30-0

128 B2/1: So can we come and just sort of use then? 00:30:32-1

129 I: Oh yeah! You can use number two. So if you go down the hall before you leave the building, before the stairs, on the left-hand side that's a walk-in lab so that should always be free (B2/1: oh, so we just) from 9 to 8. 00:30:42-1

130 B2/1: That's cool, so you just walk in (I: yeah) that's great. 00:30:45-0

131 I: So basically, if if you like to work with a computer that might be something to help you as well... Right, let me just check if I have any other questions.. But I basically, oh, maybe just one but I think you already may have mentioned it.. When you, because you mentioned on the questionnaire that after you learn the list you try to attempt it in a sentence or classroom (B2/1: yeah) situation. The sentence, is that speaking again or do you mean like write it in a sentence as well? 00:31:24-9

132 B2/1: Um.. I'd probably say speaking though I probably write it out as well just to make a note of it but.. But yeah, I don't know.. If I had something someone to speak it to or maybe, maybe just like a monologue or something.. or if I was saying it then writing it, if it was something like that then yeah, that would be useful. 00:31:48-7

133 I: Because that often helps or can help as well if you, because, what you're already doing, you have that rhyme, you have those weird connections which is always - the weirder the better, I mean, you'll always going to remember it better, and you might remember them better with the whole sentence if it's a short sentence of course (B2/1: yeah). Again, if it's something funny something odd.. So, but yeah, you'd rather use it in a speaking (B2/1: yeah) activity. Yeah. Right, I think that's actually all the questions I had, before we stop do you have any questions? 00:32:25-3

134 B2/1: Um, so are these sort of going to be implemented into like a grammar class then or? 00:32:30-8

135 I: Um. (B2/1: like a language class) not a grammar class. What I'll do is, I'll, um.. (B2/1: Like make a handout?) Oh, definitely a handout (laughs) (B2/1: yeah, that's good). Um, but I'll I'll give a training, sort of like a learning strategy training seminar (B2/1: oh, yeah) probably around reading week 10ish (B2/1: yeah, yeah) I'm currently aiming at and then, you know, include a handout because basically what is sort of most important to me is to know what people have already been doing, then to tell them what's out there and then to see whether, you know, approaches change. (B2/1: yeah) so that's basically the whole thing so it'll continue for the whole year (laughs). 00:33:09-7

136 B2/1: That's good. Have lots of other people sort of have come forward to talk about.. Is there a lot of different, like a lot of variation in how people do things? 00:33:18-5

137 I: There is a lot! There's really, an this is something I am going to show when I'm giving a training seminars (I takes out a sheet of paper) this is basically, just so you have a visual input of all the strategies that have been named (B2/1: wow!) just in 301 and you see some of them especially the vocab lists is something that a lot of people do but then you have this odd thing in between you know, somebody has been told by a teacher or a friend and you know they have been using.. and that's basically why I want to give the training seminar: to tell people what other students are using what you can do and then to see whether that helps, you know, improve the language learning.. So it's been very interesting and, um, I had a bit over a third of people wanting to participate in the study, over a

third may be wanting and so less than a third of saying, you know, no, I'm not interested (B2/1: oh) so it seems to be quite a lot of people (B2/1: yeah) and it obviously is something is going to be important for the whole of your study (B2/1: yeah, yeah) and beyond. So, that's the plan. (B2/1: oh, good) All right, well thank you!

B05

Vocabulary learning study – Interview I

Interviewee (B05/1): female, Age: 22; final year-student, programme of study: FRE-A:BA, German = 3rd foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 06.11.2011

Duration: 00:45:31

- 1 I: Alright. Well first of all you very much for agreeing to do this interview (B05/1: you're welcome). As I said in my email, um, it's part of my Ph.D. where I'm researching vocabulary learning, how students go about it, what sort of approaches they use. And, um, basically the interview shouldn't last longer than about 30 min. If at any point in between you would like to stop just let me know. Alright and I think, I'll start with the first question: could you please summarise what is most important to you when learning vocab? 00:00:35-7
- 2 B05/1: Um, well, um, the most important thing is using it afterwards and trying to make it stay in my head, not forget it and the problem with German is that the words have so many meanings and they're very close, um, and the sound that they have. So that's a quite, um, that's quite problematic, usually it's important to learn them in their grammatical forms so I can use them like that. 00:01:08-3
- 3 I: Is that something you pay attention to? 00:01:10-4
- 4 B05/1: Yes. I usually, when I learn vocabulary I pay attention to the words that I see most frequently because I try to acquire it, acquire vocabulary in steps not all at once because I know I can't just, if I have a whole text and I have a lot of words that I don't know I'll just learn the ones that are most common, so they are most likely to see again. 00:01:34-5
- 5 I: And do you judge that by having seen them before or how do you know whether they are the most common? 00:01:39-3
- 6 B05/1: Having seen them before, in the times and sometimes they're words that, um, might be useful in the, in the future and some words that look a bit more impressive, so I don't know, to write those could be good. 00:01:57-1
- 7 I: Because you think you might be able to use them 00:01:56-9
- 8 B05/1: Yeah, might be able to use them more, for instance, sometimes whenever we learn vocabulary, I try to think of it in German and if it's a word that we don't know we look it up. 00:02:08-9
- 9 I: How do you mean? 00:02:10-6
- 10 B05/1: You try to think in German and certain things (I: oh, okay) you do ???, so then you kind of acquire vocabulary like that. Like the words you don't, wouldn't know, you just write them down and look them up. 00:02:23-0
- 11 I: So, it's basically, you switch your mind to, to (B05/1: yeah) German and then if there's any gaps you look (B05/1: yes, I do that sometimes) okay. And then, um, which you fill the gap by depending on what you would say in English for what you would say in your mother tongue? Does that actually make a difference or is it just 00:02:43-4
- 12 B05/1: I, um, I'm trying to see how I would say it in German because I don't learn German for translation, I only learn German as a stand-alone language. So that's why I try to do, how I would do in German, see how that would fit. 00:02:57-8
- 13 I: And do you therefore focus more on speaking for instance, more on communication? 00:03:02-6
- 14 B05/1: Yes. I try to. But there is not, sometimes I don't have enough possibilities of communication, so I read, or listen to podcasts a lot. 00:03:15-4
- 15 I: Which, which sort of podcasts, do you have a specific source or? 00:03:18-6
- 16 B05/1: Yeah, radio Bayern-München. They have a lot on, lots of interviews which are easier to listen to because there's no sound in the background (I: right, yeah). Interviews, they have a Jugend section, arts section, which it depends, there are shorter ones and longer ones. So I usually put them on my iPod when I'm coming up to Uni. 00:03:43-3
- 17 I: And how did you become aware of that? Those specific podcasts? 00:03:47-2

- 18 B05/1: Because in my first year, you used to record (I: laughs), you used to record the lectures and then I thought I might try and listen to the radio and then I saw that there are podcasts, so 00:04:00-1
- 19 I: So did you, did you just, um, Google it basically or? 00:04:02-1
- 20 B05/1: Yeah. I looked it up. 00:04:03-9
- 21 I: Do you know of the Deutsche Welle? 00:04:06-0
- 22 B05/1: Yeah, I do. The Deutsche Welle is, because they have videos, so that's even more helpful because you can actually see the people (I: acting it, it definitely helps understanding) yeah, it's something else, yeah. The radio is better for a specific medium because you don't see the people, you don't see them, they're not real situations, they're more simulated. 00:04:34-6
- 23 I: And which one do you actually find more helpful for your vocabulary learning when you compare the videos to sound only? .. Do you have a preference there or? 00:04:44-1
- 24 B05/1: I have a preference for the, um, the podcasts because I can actually, I can listen to them better. With videos, because of YouTube, I just tend to look away (laughs) and do something else. 00:05:01-9
- 25 I: Okay, so it distracts you (B05/1: yeah, distracts me) more when you are at the computer, okay. 00:05:04-6
- 26 B05/1: But it depends on the topic. The podcasts, I find, are on a lot of topics that interest me so they are more diverse than the videos I find on Deutsche Welle for instance for me. Because I am, always interested in current affairs so. 00:05:20-4
- 27 I: It's true that Deutsche Welle has a lot of, certainly a lot of video-based content but also radio, also podcasts if you just 00:05:29-6
- 28 B05/1: I watch the ones on art and the ones on cinema, they're very good. 00:05:35-7
- 29 I: And when you watch these, how do you go about picking out vocab? Do you have a specific approach 00:05:43-0
- 30 B05/1: That's the thing! Because when you watch podcasts on a certain theme and, for instance, the cinema ones, there are words that repeat themselves from week to week so you acquire vocabulary in a certain area. So if you watch them on different themes you (I: right), if they repeat themselves. 00:06:00-5
- 31 I: Would you ever note down vocab (B05/1: yes!) you don't understand from the podcasts as well? 00:06:05-9
- 32 B05/1: Yeah, I always do, I have a notebook, so. 00:06:08-7
- 33 I: Do you do that on the move as well because you said you put it on the iPod? 00:06:11-6
- 34 B05/1: On the move, no, but sometimes I listen to them twice because I get, um, the context gets imprinted in my head, so (laughs) I kind of know how to use it. Sometimes I, I listen to them twice, even on the move. 00:06:24-6
- 35 I: And when you, when you take down vocab how do you do that? In what way? 00:06:29-3
- 36 B05/1: I write them down and then, I write them as I watch the podcasts and then I, I look at the words and I realise there are some words I'm probably never going to use so then I see the frequency and I go on the Internet and look them up on an online dictionary. 00:06:50-0
- 37 I: Which one? 00:06:50-9
- 38 B05/1: PONS and Tchemnitz sometimes but PONS is really (I: Chemnitz, uh-huh) right 00:06:56-9
- 39 I: You like PONS better? 00:06:58-2
- 40 B05/1: I like PONS better, it has a better platform (I: why?) It.. visually it's better than the other one because the other one has lots of examples which is really good but sometimes when you're just looking for a word and just the first meaning, um, PONS is better. Because Tchemnitz has lots, it shows you all the other meanings it's very nice in context but then you want to know all the meanings of the words and you can't, so I just stick to PONS. 00:07:27-1
- 41 I: And PONS is, um, do you use the bilingual or the monolingual version? 00:07:31-8
- 42 B05/1: Bilingual. (I: bilingual, uh-huh) Oh, there's monolingual as well, hmm. 00:07:34-5
- 43 I: No, I'm not (B05/1: should try and use that), well, I can't quite remember whether the monolingual is actually online (B05/1: might not be) or not, it might not be, yeah. 00:07:42-1
- 44 B05/1: They usually.. tend to have them on paper-based form. 00:07:49-0
- 45 I: Yeah, yeah. Do you, would, why don't you use monolingual ones? 00:07:53-3
- 46 B05/1: Um, I don't know I've gotten used to the bilingual ones, so. Usually because we're doing translation a lot, so I use PONS a lot for translation so I got used to that but maybe I should try monolinguals as well. I don't know if they have them online. 00:08:11-2

- 47 I: Well, they have, they certainly have the DUDEN one (B05/1: ah, ok) Duden.de is one (B05/1: that's good), and I think there is another link on Moodle, um, DWDS Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (B05/1: ok, very good). So if you just check on Moodle and see how it works. Of course, it will be more difficult. 00:08:31-1
- 48 B05/1: That's very good for Language Skills, because when we have to do translations, we (laughs) have to use the other one. 00:08:37-1
- 49 I: Yeah, yeah. Because you need to translate, certainly. But, yeah, for the Language Skills, or maybe even the English to German translation, it might be of help, yeah. 00:08:45-6
- 50 B05/1: Yeah, I should check them out as well. 00:08:49-3
- 51 I: And when, what sort of information do you, um, note down afterwards? Do you just take the meaning in the context or? 00:09:00-5
- 52 B05/1: Well, I write down the first meaning of the verb and then if there is something more, more specific then I might see again. Or if it's familiar language as well I try to write them down because I know for conversation that would be helpful to write down the more familiar ones (I: synonyms, yeah). Yeah, because not everybody speaks Hochdeutsch. (I: laughs, no.) No, but also familiar is not that is not Hochdeutsch, but when you're with family and friends, you don't speak such an elevated language, necessarily. 00:09:38-4
- 53 I: Do you easily find, um, recognise, does PONS actually tell you about this (B05/1: yes, there's familiar, yes) yeah, okay. 00:09:46-0
- 54 B05/1: Yes, PONS tells me. Tschernitz I think does as well, Tschernitz is really good. Chernitz, is it? (I: yeah) sorry. (I: alright) Chernitz is really good for examples and the contexts because they have, the context, PONS only has a translation of the word per se. Tchem Chernitz (laughs), it's always hard, and, um, it has the context so you can extract it from there as well. 00:10:11-3
- 55 I: And do you for instance take down additional information apart from the meaning, for instance, genders, plurals (B05/1: yes!) any? okay. Both? 00:10:21-3
- 56 B05/1: The plurals and the one that are irregulars, whether they are irregular verbs. In the beginning I had a problem with that because a used to take down all the information possible (I: laughs) and then I used to end up writing a page for one word and that wasn't really helpful. 00:10:34-8
- 57 I: So what do you concentrate on right now? 00:10:37-3
- 58 B05/1: Just the, the first meaning. (I: the first meaning) yes. (I: and gender) and gender (I: plural as well?) Yes. I have to take care of about that. And, the plural and the gender. 00:10:51-8
- 59 I: And when you write it down, do you write it down in a list or, sorry, I can't remember whether you said that.. How do you write them down when you take down vocab? 00:11:03-9
- 60 B05/1: A list. 00:11:05-1
- 61 I: A list, yeah. Any thematic approach, or is it, is it based on that specific podcasts or text, um, or is it just, do you have like one notebook 00:11:14-5
- 62 B05/1: Usually, they're just in the order I find them in, because I just write them down and then I, I don't rearrange them, because it's a waste of time (I: laughs). No, it does waste precious time that I could use learning the vocabularies, so I have verbs and then I have adjectives... 00:11:33-0
- 63 I: Why do you say waste of time, because waste is, is (B05/1: it's, waste in the sense of) quite strong, 00:11:40-2
- 64 B05/1: Yeah, that is strong. Um, instead of trying to rearrange them and write them down again I can just look up the meaning. Because I'm not going to learn just nouns this time and then and then I'm going to learn verbs this time and. I have to learn them all at once because usually, if I listen to the podcast twice or I read that text more than once, I usually know the order so it's, it's in a certain order of paragraphs, usually. So I can, sometimes there's a noun that goes with the verb, so they come afterwards. 00:12:10-3
- 65 I: Do you link them up? 00:12:11-2
- 66 B05/1: Yes! Sometimes, yeah, I just write down expressions or, even if they are words that I know, they're used in a.. um, I don't know, in a special way or a new way, I just write down the context sometimes because that helps. Because even if I know them, I might not have known that they are used like that. Or, it also helps with learning the, um.. the genders and the articles and when you go about it like that because: Ich gehe an die Uni. And you learn them like that, and you know then what Uni is, what gender it is. 00:12:52-9
- 67 I: Okay, so you don't focus on one specific word (B05/1: no) you might take a sample sentence. 00:12:56-9
- 68 B05/1: I, it's better, I think with the, um, nouns, to learn them in context sometimes. Because if you

- learn them like that, der, die, das it's not going to stick. 00:13:08-1
- 69 I: And when you learn them in context, do you use a specific context or would any context do? 00:13:13-2
- 70 B05/1: Usually the specific context, the one they are most used in, like: Auf dem Tisch. 00:13:19-2
- 71 I: But you don't link it to any personal experience (B05/1: no.) or anything? Okay. 00:13:23-8
- 72 B05/1: No, the, the German experience (laughs) (I: laughs, because you switch to your German mind) the way they use them in German. 00:13:30-9
- 73 I: And what do you do afterwards then? Because you've now, you know, you told me how you write it down (B05/1: Ah, okay.) and you said at the beginning it's very important, you find it important to memorise them, so how do you go about that? 00:13:42-1
- 74 B05/1: Ah, that's the hardest part (I: laughs). Um, I.. read through the notebooks from time to time and then, there are certain words that I can never remember but when they appear again, I know where to look them up and, um, I kind of know this word I've seen before and sometimes I attempt to get it from the context, sometimes not, because it's always the same context, but I can never remember it (laughs). 00:14:10-9
- 75 I: Do you have any idea of why some, certain words are more difficult to remember? 00:14:14-8
- 76 B05/1: Because they sound.. the same as other words and then you tend to mix them up (I: so like false friends) false, no, not false. False friends in German, not false friends in another language. They just, the ones with the (I: oh, they sound similar to other German words) yeah. The.. um, what are they, the particles, the prefixes with aus and auf and sometimes they mean two different things at once as well, so you're kind of confused which one is which. I think it's the particles. And the words with for me with 'e'. I don't know why with 'e'. (I: beginning with 'e' or ending in 'e'?) Yeah. Enthalten and, I don't know, stuff like that (I: laughs, really?) I just can't remember the words with an 'e'. I think I've seen too many words with 'e' and I can't remember them, ever. 00:15:06-9
- 77 I: Well, and this is why, why I asked about when you mentioned you don't want to waste time reorganising things on vocab lists. 00:15:14-5
- 78 B05/1: No, because it's not that I waste time, but it seems a bit unnatural as well to learn vocabulary by nouns and verbs and adjectives 00:15:21-1
- 79 I: Oh you don't have to group them according to whether it's a noun or a gender, there's different ways grouping. 00:15:26-0
- 80 B05/1: No, I have to, I group them by the paragraphs, because I have a good memory. If I see the paragraph again, I'll know the order, so I kind of know where they fit. That's how I work. 00:15:38-2
- 81 I: Yeah, but that would be if, if you go back to the text. Be it either the podcasts or the actual text (B05/1: yeah) just so you recognise where you've taken it from, um, but that's not necessarily memorising the verb (B05/1: no, I know) Because memorising the item, the context helps certainly and as you said you, if you learn the chunks that also helps you not only to learn the gender for 'Ich gehe an die Uni.' but the whole concept, you know? You have a whole sentence structure so you learn so much more with it which is really good, but regarding to grouping it might help if you, for instance, if you realise you have problems with some verbs, to find some way of putting them together or making sure that you learn, um 00:16:22-5
- 82 B05/1: When they sound very similar I tend to look them up and try to group them with the ones with the suffixes and prefixes and everything. I try to group them like 'aufgeben, ausgeben'. 00:16:34-0
- 83 I: So is that something, if, if for instance 'aufgeben' is in a podcast, and you take it down 00:16:38-3
- 84 B05/1: Yeah, and then I look, I remember 'ausgeben' and then I look it up. 00:16:42-0
- 85 I: Okay, so you do link all of it (B05/1: yeah, I do link, yeah) and then you put it down and then make sure 00:16:46-5
- 86 B05/1: Yeah, because if it looks similar to another word then I look the other word as well, up as well. So I know to, how to make the difference.. if I ever get to make a difference (laughs). 00:16:57-9
- 87 I: And then you said you, you look over the list from time to time (B05/1: yeah). Do you have a specific timeframe? Do you say I want to learn 10 words a week or something? 00:17:07-3
- 88 B05/1: No, it doesn't work like that, because I have, my schedules every week are different so, I do it from time to time. Now I'm, I'm in the process of reading a book in German. So I'm reading the book and try to read a chapter to a week and I take down the words and then I look for it and I try to read the book through and I see the words that I don't know and I remember them better. 00:17:30-4
- 89 I: Okay, so you're basically testing yourself (B05/1: yeah!) by re-reading the chapter (B05/1: yeah) and checking whether, okay. Is it something you do when you listen to the podcast twice or

- something as well? 00:17:40-5
- 90 B05/1: Um, yeah. Because I listen to it the first time and then I, um, either I understand the words from context or the second time they're clear. But sometimes if I've taken, I listen to the podcast once and have taken up the words and then I listen to it again, it just makes more sense, so it's all much clearer. It, it really helps to listen because I remember when we started German with you in the first year.. you probably were aware of the fact that we didn't understand what was happening in the Landeskunde. (laughs) 00:18:12-7
- 91 I: (laughs) It's the same for every year, though. I mean the first few weeks are 00:18:16-1
- 92 B05/1: (laughs) you kept going on about the Kanzler and I was like what did the Kanzler with Hitler and we didn't, and I thought I didn't know whether this was good or bad or.. which is quite bad. But by the end of the year I can understand everything. Then I started, um, listening to more German and if you subject yourself to that (laughs) you know, if you get through that bit, it becomes much easier. Because I took my TestDaF and my listening skills were so bad I didn't pass the listening bit because of 'vegetarisch' I understood 'militärisch' (I: laughs). Because they were talking about the Mensa (laughs) and I thought it was like military chefs. 00:18:57-3
- 93 I: (laughs) Yeah, that would change the meaning quite significantly. 00:19:00-1
- 94 B05/1: Yeah, but because I didn't understand, I thought about what it could be and of course it wouldn't have been that in the TestDaF text but, you know, the mind works in mysterious ways. So that's when I realised I had problems with that. So when you take the test and that's what tests (I: when did she take the test again?) Oh, a long time ago. (I: okay) I was 18, 17 (I: okay, not recently) five years ago. No, and um, it's, um, that's why it's good to do tests by.. elements, you know, have listening (I: skills) and skills. Because then you realise the skills are not going to be the same because in every language you might speak the language alright by you can't write or you can't read, for instance, I.. The conversation part is the hardest because I don't have that many German friends and it's usually sometimes tiring trying to speak German to them when they are quite tired of what I say. It's, yeah. And, um, that's the hardest part, the conversation one. But you have different skills. I mean, I can read and I can listen very well now but I still need to focus on the conversation. 00:20:20-5
- 95 I: Is that something you're missing though, because you mentioned the tests that give you an insight on, you know, where you're standing and 00:20:26-6
- 96 B05/1: Yeah, the tests do but, um. Anyway the TestDaF is kind of weird because you do.. It's not natural. You have to record yourself (I: no test is natural) no, but 00:20:39-9
- 97 I: Oh, or did it. what? Did it do it by recording? (B05/1: yes) There was no actual face-to-face interview? 00:20:43-6
- 98 B05/1: No, no. I had to do it by recording. (I: well, that's weird) and we were all in the same room and we all had (I: like in the multimedia labs) yeah, headphones and sometimes it would stop and then you would keep, kept going and you didn't know, if you were supposed to stop as well. I don't know, it was a bit odd. Because you felt you were doing very well but sometimes it's better to just say a little and well then too much and go on rambling. 00:21:08-8
- 99 I: Yeah, and you didn't get any feedback, (B05/1: no) any facial feedback (B05/1: no feedback, no smiles, no nothing, it's quite) I think it's probably because they just have, you know, the masses of people, you know, doing the test. That's certainly a disadvantage, yeah. 00:21:22-0
- 100 B05/1: I did, oh, yeah! I did do the Zertifikat Deutsch but that was with interaction, that's better. It helps. And they help you a bit when you don't remember a word. 00:21:33-5
- 101 I: And it's, as you said, that certainly would be unnatural, because in normal conversation you do get some sort of feedback, I mean, unless you work in a call centre or something (B05/1: yeah, they help you, you can explain) yeah, yeah. And you know whether you understood it correctly. 00:21:45-9
- 102 B05/1: Yeah, exactly. Um.. No, I think the conversation part is always the hardest with a language. 00:21:53-1
- 103 I: And regarding, um, vocab again, um.. You said you do the lists and you repeat, you know, the source text, whichever kind it is. Um, how, is, is that different from how you learned vocab in school? Did you have, um, did you go to, did you learn German in school? 00:22:15-0
- 104 B05/1: (laughs) I go to school yeah, I went to school (I: laughs). A bit. But it was badly taught so I don't learn. Um, no, I did, I learned German at the Goethe Institute (I: ah, right, yeah, okay) So that's quite different. Because, what I really like about these kinds of approaches, you learn the language as it is, not in translation because people can, might come from different places, there are Swedish people, for instance, and they couldn't translate in my language because they wouldn't understand. So

- you kind of learn the language as it is and you learn how it functions. So, I don't think necessarily that learning a language by translation is the best way to go. I think it's good to have some translation but languages aren't about translation, they're about the language itself so you kind of have to know how it works. Because people, a lot of the times I've noticed in the, in class, um, they fuss about, a lot about how is that in English or how would that be in German, but there is no perfect equivalent because it's 00:23:17-8
- 105 I: It might work for that specific situation (B05/1: yeah, but it wouldn't) but, yeah, next they might be completely different. 00:23:22-4
- 106 B05/1: Like, with the kneeling down, why is it.. (I: yeah). Because it's, it's hard. 00:23:29-3
- 107 I: So is that why you, why you don't concentrate on translation? 00:23:31-8
- 108 B05/1: Yeah, because I don't have that problem, because I learned German as German not as German with something else, so I don't get mixed up. I just, try and understand how it works in the language and see some grammar explanations for instance and that helps. If you try always to do it by correspondence, it's not going to work. You're going to have a problem. 00:23:53-8
- 109 I: Yeah, you are going to have to learn, as you said, you know, at some point to switch, switch and try to think in German and not always compare it with your mother tongue or any other. 00:24:02-7
- 110 B05/1: Because, um, for instance with the 'wo' and 'wohin', I looked at the Hammer's grammar book, which is quite intense (laughs). There is, there is a lot, I read through it and then I realised that there are specific contexts in which it doesn't do, a simple explanation won't do. But, you get the context, they tell you that's how it is and you just learn them like that. You can't always apply the simplest rule, there are exceptions. 00:24:29-6
- 111 I: No, I mean, it's probably easiest to remember, if, if, to remind yourself. So, you know about the full context and then you know the simple explanation will probably trigger the full context and yeah, that's certainly possible. And have you ever heard of, um, flash cards? 00:24:45-8
- 112 B05/1: Oh, yes! (I: oh yes, laughs) No, I don't work very well with flash cards. 00:24:52-1
- 113 I: Why? 00:24:52-4
- 114 B05/1: Um... As I said, it seems unnatural. I always knew the context. Because I'm quite.. I pick up things a lot through listening and because I know reading is not listening but you kind of listening to yourself in your head. So I can't do the things without, learn the words without the context. Certain, certain words it works, like for instance, when in Conversation class we have, JV gives us, um, the flashcards with states of mind if you're (I: Oh, the smileys, or?) the smileys, yeah I that helps because every week you repeat them and they're in the same, um, they have the same context. So they're grouped as states of mind, as how you feel. So you know them, but if you get flashcards from, I don't know, eating and then, some school 00:25:56-1
- 115 I: Yeah, I think it depends on, on how you group them (B05/1: yeah, you have to group them) because I mean, if you put them all together, it might be a bit random. 00:26:02-1
- 116 B05/1: Yeah, the flashcards are really good if you group them, if you have a certain theme. So, those are good in conversation courses because you can actually use them afterwards, you can try and use them. Because if you don't use them (I: now, if you don't use anything that's not going to help) No. No, it's not going to help. Also find it quite interesting, because I learn words and then I start.. words I haven't used in conversation and then I talk to somebody in German they just come up and it's quite interesting 00:26:32-6
- 117 I: Okay, so whenever you come across a new word you then try and use it in a conversation if you think it fits. 00:26:38-0
- 118 B05/1: Um, I try to use it in the conversation if I thought it's a really interesting word (laughs) but sometimes it doesn't quite work (I: yeah, but that's learning by doing). But sometimes they just come up you don't even realise you knew the words. 00:26:50-6
- 119 I: And that probably is, because you pay so much attention to the context so the word is linked with that context (B05/1: yeah, that's how I do it). Yeah, it's a very good strategy to include context because you get that feeling for the language (B05/1: exactly), you associate, you know, with different words and situations etc. 00:27:06-6
- 120 B05/1: Yeah, that's because of how I learned the language. Because if I, actually all the languages I learned, I learned the context. We don't, we never did translations. So.. you just get the feel of the language. 00:27:18-2
- 121 I: But the, the thing about the flashcards or other methods is, um, because what you do is a lot of receptive learning. You hear it, you read it and (B05/1: try to use it) you do try it out but that's the only testing you have. So you.. from what you've been telling me it seems to be quite difficult for you to

- check your progress. Do you actually (B05/1: that's quite, it's quite difficult) do you actually do that in any other way? 00:27:44-0
- 122 B05/1: Um.. Sometimes I go back to texts I've read a couple of years ago, for instance, and I still find I understand them better. Sometimes I come, I go, I read the newspapers but it's quite disappointing because there are certain articles that are quite difficult. Sometimes there, there's a stream of words I can't understand and I'm like "Well, I haven't made any progress this is not possible!" But no, I understand some articles can be quite difficult. Like, for instance, I can't read the Sueddeutsche Zeitung. 00:28:20-7
- 123 I: I was going to say, exactly, it depends on the source. 00:28:21-2
- 124 B05/1: I can read Die Zeit, but I can't read the other one. 00:28:23-8
- 125 I: Well, that's weird, because Die Zeit is actually very challenging. (B05/1: is it?) Yeah. Sometimes (B05/1: sometimes), I think it depends on the articles of course, because it depends on what is genre it is as well but Zeit and Sueddeutsche are quite challenging. 00:28:40-5
- 126 B05/1: The Sueddeutsche was, was hard for me, I don't know why (I: if it doesn't work, yeah, don't use it), yeah, it doesn't work for me. Die Zeit works, works well. I, um, I have the shortcut and I try from time to time when I remember it, to go for the headlines and I try and read the headlines. Sometimes if there's a word I don't understand at all, I look it up. 00:29:03-0
- 127 I: Right, yeah, because you're probably reading them online anyway (B05/1: yeah) yeah. 00:29:06-5
- 128 B05/1: So, it's easier to just go from there. 00:29:09-2
- 129 I: Um, and are you using any other digital technology to support your vocabulary learning? 00:29:16-4
- 130 B05/1: Well, newspapers, podcasts, radios... Oh yes! Movies with German subtitles work extremely well, for deaf, deaf people (laughs). 00:29:25-8
- 131 I: Oh, really? You use the one for the hard of hearing? 00:29:27-7
- 132 B05/1: For the hard, hard of hearing. Well you don't, you do listen to the Deu, you don't need a translation for the Deu, but it's good for learning. I think it's one of the best ways to watch them with subtitles. Because I saw that in, um, for TV5, the international channel, they have French movies with French subtitles, so I started watching and that's how I got the idea to watch German movies with German subtitles. And it worked fine but if I watch them without subtitles I can't always understand. Where with, with the subtitles I can see the word exactly because sometimes maybe it might be a past participle or something like that but if I see written I can then understand it. 00:30:14-5
- 133 I: Right, so you do take these, these clues in as well. (B05/1: yeah) So if you see a word, you know, I know the stem and then I know the 'ge' is 00:30:22-6
- 134 B05/1: Yeah, if you see it written it's different.. That's a really good way. 00:30:29-5
- 135 I: And do you, um, happen to have smart phone as well? 00:30:34-6
- 136 B05/1: Yes. 00:30:35-1
- 137 I: Do use that for learning German? 00:30:37-1
- 138 B05/1:.. No? (I: laughs, it's just a question, don't worry) (laughs) I have a smartphone but I don't have Internet on and at the moment so it's just a phone. 00:30:47-1
- 139 I: But would you, um, for instance, because the whole flashcard system, they are apps, for instance, which you either need to download or get some other place 00:30:57-5
- 140 B05/1: Yeah, I could use that. 00:30:59-2
- 141 I: Would you use that for vocab learning on your phone? 00:31:01-3
- 142 B05/1: Yes! Because if you're in, travelling a lot, for instance, you tend to use your phone (I: yeah, just to fill the time) and then I, in cars I can't read, so I can use my phone for that. It's good, I haven't heard of them like that. 00:31:23-0
- 143 I: I can send you, um, I still have to send a few others some links, I can send you some, some links of what's (B05/1: you always send so many links, laughs) I always send some links (laughs) (B05/1: it's good!) Um, and do you think, because we spoke about the whole list and, you know, you're, um, aversion to flashcards: Would you then use, because you probab, would you use a translation for the word or would you have the German word and an explanation in German? Because you can vary, I mean, because you basically write the flashcards yourself, so it depends on what sort of information you want to focus on. 00:31:55-2
- 144 B05/1: Ah, an explanation in German I think would be better.. Um, for some words like, for other words like states of mind as I said it helps better, it's better if you just have the English translation and just the word. 00:32:13-9
- 145 I: Or picture again (B05/1: uh-huh, a picture, yeah) because you can include that in the flashcards as

- well, yeah.. Well, I'll definitely send you the link, um.. let me just check whether I still... Oh, right, yeah, one question: You mentioned on the questionnaire that you have.. You looked up the words previously, you say you used to go by the book. Is, what, what, do you remember what you mean by that? [hands over the questionnaire] (B05/1: let me see) It's, here in the beginning 00:32:56-0
- 146 B05/1: ... Oh! Yeah I used to only use the, the books I had from the Institute (I: okay). And I didn't do any independent research at that point. 00:33:08-5
- 147 I: Right, okay, so basically you focused on the course material (B05/1: yeah) And now, that you have perfected your independent study (B05/1: laughs), do you remember how that came about or what is, what is really different now from how it used to be? 00:33:24-6
- 148 B05/1: Well, when I was going to the Institute, they always had a lot of free materials. They magazines so I tried to, I picked up some magazines and I tried to read and that's how it started. And those, I forgot the name, there was one for.. Teenagers? I forgot the name. It was really easy to read. So I go out and pick that up from the Institute because they have back issues and they give them away so I got them and I used to read it online, that's how I started. Because it was quite easy. And it, it gives you a sense of progress when you can actually understand something. If you start reading Rilke from the beginning, you are (laughs) it might just take you a while. 00:34:14-0
- 149 I: But of course you have to find the right texts because, you know (B05/1: that's a problem as well!). As you mentioned with the Sueddeutsche, you can fall down on your nose as well, you're just getting completely demotivated. But you, you seem to have found good material (B05/1: yeah) which always gives you a sense of progress. 00:34:30-0
- 150 B05/1: It's, um, good in the beginning to start with things for teenagers maybe? Usually people tell you to start with the books for children but that is not a good idea (I: why?). Because they seem to have a lot of description and a lot of maybe familiar words that you wouldn't use later on, so it doesn't help. 00:34:53-6
- 151 I: Yeah, I completely agree. And I've heard that a lot that people, exactly like you say, tell people to use 00:34:58-6
- 152 B05/1: Yeah, texts for children. But, no, because even a, a small German child is going to have more vocabulary than you probably have as a beginner to intermediate. 00:35:09-3
- 153 I: Well, specifically different vocabulary. As you said it's (B05/1: exactly, yeah) it's a vocabulary the child needs to understand because for the child that easier in their context but it's not what you would use in everyday language. 00:35:21-9
- 154 B05/1: My father told me that whenever you can, if you can speak with a German child it means your German is pretty good (laughs) if they can understand you. I think you can, if you (I: if you can switch) Yeah, if you can make yourself be understood by a child (I: yes, certainly) then it means your vocabulary has gotten clear and good enough and specific enough for them to understand because they can't use anymore.. Any other developed senses for that, they can't develop their thoughts very well, so if you can actually be specific it means you're, you're clear enough and in your head it's clear enough as well. 00:36:02-1
- 155 I: And, and you need to adjust because you know, the way you would originally say it and realise child doesn't understand, you would have to rephrase it and, and just that, you know, helps. Yeah. 00:36:13-6
- 156 B05/1: I, I talked to a German child once and she looked at me a bit funny. 00:36:17-0
- 157 I: (laughs) But that's, that's normal but it actually, it is true that if, if you can make yourself understood and if you can understand the child because that's very difficult as well. 00:36:25-6
- 158 B05/1: I could understand her but (I: laughs) she couldn't understand me. I think I was trying to say something quite complicated.. It was something she needed to do and they don't like that anyway (laughs) (I: no, she probably didn't want to listen) Especially because I wasn't her mother. 00:36:43-5
- 159 I: Right. I think that's actually all (B05/1: is it?) the questions I had. Before we stop, do you have any questions? 00:36:54-0
- 160 B05/1: No. (I: no?) If you have any suggestions for better German learning. 00:36:58-9
- 161 I: Well, I'll definitely send you the, um, the applications (B05/1: okay). And I think that would help also a lot because you, you probably need to, depending on what you need it for, because, for you it's different because you're doing it as an extra (B05/1: yeah). So, your overall study aim is, is different and you're already focusing on what you need most which is conversational skills. Um, but since you mentioned at the beginning, it's very important to you that you memorise them, the whole memorising bit probably needs to be supported a bit more. (B05/1: yeah) Flashcards would be one of them because there is some applications, I think that's probably the best to start with if you want to

- give that a try, because depending on the sort of program, um, some of them actually remember how you answered (B05/1: oh, okay) and then if it's a word that you got right twice in a row it's not going to come up until a very long time afterwards so it'll make sure (B05/1: that's very good) you repeat the ones that you struggle with and things like that, and I think (B05/1: exactly, that's the problem I have), I think that would be the checking the progress, um, which you currently lack a bit more. 00:38:04-6
- 162 B05/1: Yeah, I tried to acquire new vocabulary but, because I'm in my final year and everything and I have quite a bit of work, not doing as well as I would like to but I'm not putting it on my weight. But I usually, over the holidays, I try to catch up. 00:38:23-5
- 163 I: And, as you say, I mean, look at the bright side: you're under no pressure (B05/1: yeah). So you can really, you can pick, um (B05/1: I am under pressure!) (laughs) well, I know 00:38:28-3
- 164 B05/1: Because I have, I have an aim in life, okay. (I: in German, you are not under any pressure, laughs) Yeah, but my aim in life is to speak German fluently one-day, one of my aims in life (laughs). 00:38:40-6
- 165 I: And you're already doing a very good job in exposing yourself, um, and not only to reading material but also to listening and, um, watching video clips or movies. 00:38:51-5
- 166 B05/1: Also, when I, I went to Germany, um, you don't seem to trust your own language skills. But when you're put in a situation where you actually have two do it, you do very well. So, I think the Year Abroad is the main thing for the ones who get to go. 00:39:09-2
- 167 I: Yeah, really important just, yeah, give it a try and see how it works and then think about maybe afterwards what you can say different the next time. 00:39:19-2
- 168 B05/1: I was in Germany and I was looking for the elevator and I know how to ask about the elevator and I know if you ask me how to say elevator in German, I wouldn't know but then. For instance, when I went to Germany, I thought of all the situations I might be put in, you know, normal situations: train stations, taxi, hotel, food, shopping. And I try to look up words I might need, so I had a list for that as well. 00:39:47-3
- 169 I: So you're, like, your own survival book, phrasal verbs 00:39:50-1
- 170 B05/1: Yeah. Like the elevator, the train station. I knew that, but some 00:39:55-2
- 171 I: But I think the prob or the thing that's diffi, differen when you're abroad is you have that need. You are looking for the elevator, so you look around and you take in lots of clues and then you can see the little symbols, which always help and then you see the word written and you remember that because you know you're going to need it again. And I think that's, that's certainly the purpose and if, if you can find a clear purpose, um, which is difficult to do, um, if you're outside of Germany, yeah? I mean, and, and you're already doing the best you can right now to focus on what interests you. 00:40:30-8
- 172 B05/1: Um, I was in France last year and it really helps just being in the country just look at the signs and menus and just everything, all the signs, they're really helpful. So you have to immerse yourself in the, in the culture. That's why I'm, sometimes I'm a bit worried about the people who are doing, um, teaching, because I know that it's quite difficult for them to interact with the.. 00:41:02-1
- 173 I: Do you mean, what? The ones that are going to become teachers? (B05/1: Teaching there, yeah) Oh, teaching there. Oh, teaching assistantships? 00:41:09-6
- 174 B05/1: Yeah, sometimes they have trouble because they are neither students nor teachers, so. 00:41:16-7
- 175 I: It really, it always depends on where they are and how the school goes about it and whether they are near, near a big town or something (B05/1: exactly) because not necessarily, and, and very often we hear that they specifically choose the teaching assistantship because they don't want to speak English to other people (B05/1: ah, okay) because wherever you, unless you get a very advanced class, you're going to need to explain things to children in German. Similar as, as you have it in conversation as well (B05/1: yeah, that's true) and then the teachers very often don't speak English with you because they are afraid their English isn't good enough. So, you know, you are exposed to other teachers, maybe other teaching assistantships coming from different countries. 00:41:58-5
- 176 B05/1: I, I have friends who had trouble because they kept speaking English to them instead of speaking (I: I think it depends, really) Yeah, it depends on, on the experience each ways but. It depends on whether you go in deep Germany (I: deep Germany? laughs) very deep Germany (laughs) sorry, no it's because in French it's deep France, that's how it's said in French, so if you go to the countryside then maybe you're not going to, more to speak English all the time. 00:42:25-2
- 177 I: Again, it depends on the sort of people you meet there. 00:42:27-6

- 178 B05/1: Hmm, yeah as well. But if it's small and you go to the Bäckerei then you go, then you have to ask for it in German (I: and on the other hand) and then they ask you something else 00:42:37-3
- 179 I: Yeah, and if you're, if it's rural everybody is much more connected anyway so when you go to the bakery you're not just going to ask for bread, they're going to ask you about your whole life (B05/1: exactly!) So, I mean, that could be, because that's not going to happen in a city. In the city everybody is (B05/1: no, no, no), everybody's so fast paced 00:42:48-6
- 180 B05/1: No, they know you're the, the English person. 00:42:50-5
- 181 I: Exactly! And then they would use you and just want to get to know you, so it's always quite balanced (B05/1: the local gossip is good, laughs) (laughs) Exactly. Yeah, but since you mentioned that, using it, you mentioned you already have some friends in German, um, some German friends (B05/1: yes). Because the other thing I'm thinking about: do you do social networking.. either Facebook (B05/1: yes) or any other. Because there, there now are two pages for language, um, learning communities (B05/1: okay) based on social networking. So it's not Facebook where you say, do you want to become my friend, it's basically Facebook for I want to practice (B05/1: learn) and learn that language. Is that something you think you, you might pick up as well or? 00:43:42-3
- 182 B05/1: I, I think I have enough tools for now so I usually stick to the ones I've discovered. Because they always work better. With my German friends, um, I had German friends in France and they all wanted to speak French, improve their French as well, so it's always, it's always quite difficult because everybody thinks you're in England or in France, they have a German friend they can speak German to them but no, they want to learn English. So, it's my purpose not to learn English, because I've had enough of English (laughs). I mean, my English is all right. So, yeah. If you don't have the same needs. 00:44:25-2
- 183 I: No, and as you said, you know, as long as English is involved, English is always going to be a dominant language, so you always need to, you know, tell the people (B05/1: I know, I understood) I'll help you but will make sure that 00:44:37-1
- 184 B05/1: It took me for ever to understand why people don't want to learn another language, English people have trouble with it. 'Till I was at the airport in Frankfurt, I was quite tired and I couldn't deal with any German and I just spoke English and I realise why would you need to learn another language when everybody speaks English. I understood that it was quite challenging. 00:44:58-0
- 185 I: Yeah, but not everybody does. And I think that's still a very common misapprehension that if you, for instance, if you go to deep Germany (laughs) 00:45:05-9
- 186 B05/1: No, yeah. But if you go to the airport for instance (I: oh yeah) for like to manage and (I: but that's not speaking a language anyway) superficial, yeah to deal with superficial situations you don't actually need to (I: no) learn another language. 00:45:17-5
- 187 I: No, but I wouldn't call that learning (B05/1: no, no, no) or speaking a language anyway (B05/1: no but it's just) you get by, certainly. 00:45:24-5
- 188 B05/1: Yeah, just if you're too tired to speak German (laughs) 00:45:29-4
- 189 I: Well, perfect, thank you very much! 00:45:29-7
- 190 B05/1: Oh, that was all? 00:45:31-0

B06

Vocabulary learning study – Interview I

Interviewee (B06/1): female, Age: 19; 2nd year-student, programme of study: GER-PHIL-A:BA, German = 2nd foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 30.10.2011

Duration: 00:37:51

- 1 I: Okay there we go. Again thank you for doing the, the interview (B06/1: you're welcome). As I mentioned in my email is part of my Ph.D. were I try to find out about how students learn vocabulary, what sort of approaches are being taken. Um, interview should last more than about half an hour (B06/1: yeah, that's fine). If at any point in between you want to stop just let me know (B06/1: okay). If you have any questions feel free to ask them. And, there we go (laughs). First question I would have could you please summarise what is most important to you when learning vocab? 00:00:35-5
- 2 B06/1: That I remember it like for a long period of time because I find that I can, like, if I have a vocab test the next day or whatever, I can, I have a really good short term memory but it doesn't stick so it

- needs to actually stick in my mind, so yeah, that's probably the most important thing. 00:00:55-1
- 3 I: Is that something you build into your approach, how, how you learn vocab as well or? 00:00:59-0
- 4 B06/1: I don't know, my approach is a bit.. I don't, I find it hard, that's probably what I find most hard so that's why I think it's the most important and also because, obviously, when you learn, when you learn a new language you need to remember the words. That's obviously a very basic thing but I don't, I don't know if I necessarily build it into my approach. I try to. But it's just, I think it's just repetition really, isn't it? Like you just have to keep going over it and, um, that's probably something that I need to do more of because you need to really kind of like always be looking at it all the time maybe (I: yeah, yeah, exposing yourself to it) yeah. 00:01:36-6
- 5 I: But the repetition, because you already mentioned that in the questionnaire as well, you already do that, don't you? Repeat it, regularly go over it (B06/1: yeah, that's what I try to do). Is there a specific, um, sequence, routine.. Do you have a specific plan of when you repeat, how often you repeat, how much time is in between? 00:01:59-6
- 6 B06/1: Um, not, what I tend to do is, I will look at it in German and I always find it easier to remember it, to see it in German and then remember it what it is in English as opposed to the other way around, but, um, I try to do it like.. Well, I would, I try to take notes when I'm in German classes or when I'm doing my translations and whatever of noting new words and so then I have a list. Especially when we're doing, um, our conversation classes, of new words and stuff so I try to just go over them and just reinforce them and also I like try to stick stuff around my room with words on and all the cases and, like the der, die and das and stuff like that, I try to. Because I find I have to be like, I have to do it loads of times before it properly sinks in. So, if I can see it like all the time then even if I'm not aware of it, it does become, starts to become more familiar to me, so yeah, that's what I try to do, so I've just got loads of stuff around my room (laughs) to try and encourage me. 00:03:05-2
- 7 I: Very good strategy, um, to always or, to expose yourself to it as often as possible (B06/1: yeah) and then you mentioned you include for instance the gender der, die, das and 00:03:15-4
- 8 B06/1: Yeah, because when I first started to learn German, I know they try, they do try and make it simple but I don't think it was stressed enough how important the genders are. Because they are basically so important to everything, every case, like everything else. So now, whenever I learn I try and learn the case as well because it is just, especially for grammar, if you want to get it grammatically correct it's really important, so, yeah I try and include that as well. 00:03:42-0
- 9 I: It helps you a lot with relearning things, that you learned before, just because you didn't learn the article first time, yeah, it's better to learn the article (B06/1: yeah, exactly) the plural as well (B06/1: yeah, that's a good idea) um, just to have it as one, one chunk. Do you do, do you include similar, additional information for verbs as well, or for other items? When you stick it around your room, what sort of information do you include on the post-its? 00:04:10-0
- 10 B06/1: Um, normally I just have the word and the definition. And then it's different for, grammar stuff that I have. But if I have verbs and I know what the adjective from it is then put stuff like that if I, if I can because it's actually quite, well, I found since I kind of got used to it it's quite easy to work out more meanings of words from if you learn the root, so that's what I try to do now but it's kind of taken me a little while to get into it, if you see what I mean. But, yeah, I do try and do that because then you're just exposing yourself to even more, so yeah. 00:04:49-3
- 11 I: And even if you don't remember the word, uh, the verb but you remember the adjective (B06/1: yeah, exactly, then you can try and make it from the adjective, so, yeah) Good, yeah. And since you mentioned the lists, so you, you have important words from lectures, seminars or whatever: How do you actually decide which item to learn, so which item to write down? 00:05:12-0
- 12 B06/1: Um, well, what I do is, I'll have everything written down but not everything stuck up obviously because my walls would just be full of German words (I: laughs) but I just pick words that I think will be most useful when I'm writing. So, keywords. I try and think to myself what I would want to say in English and then I see if I can say it in German so then I see if it's like a keyword that I would use a lot or that I think I would use a lot and then have those on the wall. And then some, because with our translations we've got quite specific, academic vocabulary as well which will be quite good for the year abroad. So then stuff like that that I think will be important as well, but maybe I won't use so much perhaps now but will be good to just recognise maybe not actually (I: use it actively) actively use it all the time but just to be able to recognise it. So, yeah. But it's probably just words that I think are going to be the most beneficial when I'm writing. 00:06:16-7
- 13 I: And when you look them up, how do you go about that? Do you use the dictionary, do you use a German-German one, or German-English? 00:06:23-2

- 14 B06/1: I use dictionary. That, that one there [points to Oxford Duden dictionary in bookshelf] (I: that one?) Yeah. (laughs) 00:06:27-2
- 15 I: So a paper dictionary? 00:06:29-1
- 16 B06/1: Yeah. Yeah, I find a dictionary, sometimes when I'm being lazy I'll look it, I'll look online but it just, I just, I prefer the dictionary because then it gives you loads of other alternate, if a word's got more than one meaning, it gives you the alternatives and stuff like that because obviously you can't always directly translate it. You get the wrong meaning, like when we're doing the translation it was like German soil you can't use the actual word for soil because you then don't get the point across, so. Even though it takes a lot longer I do try to use the dictionary. Because it, it does just get better results, really. 00:07:02-7
- 17 I: And when you do look it up online where, which online resource do you use? 00:07:08-8
- 18 B06/1: What's it called, dict dot (sk: dict.cc) cc, yeah. That's, um, probably the best one because it then just gives you words and you're not tempted to type it all in and then just see what comes out with because I, I personally can get really lazy with my (I: laughs) German. But, yeah, I try and, I use that one. I can't remember who introduced that me but yeah, that's quite good. It gives you alternatives as well and the verbs, like we were saying before like the verbs and the adjectives, and it gives you that. 00:07:39-9
- 19 I: Right, yeah. Yeah, because you have it all on one page (B06/1: yeah, exactly) and just include that on your list, really. Um, right, we got the meaning. Um, the regularly going over, you already said you plaster your walls (B06/1: laughs) with German vocab but you also mentioned that you, um, you use flash cards as well (B06/1: yeah). So you use a vocab list and flashcards or? 00:08:09-6
- 20 B06/1: Yeah, well, basically the.. Yeah the lists are up on the wall but then if I'm actually testing myself, I don't like to have the actual word right next to it so then I'm not just tempted to look and go "Oh yeah, I knew that", you know what I mean? So, um, I do, I have loads of cards but yeah, I just, I'll write the word on and then also, do you know when you're learning and you get into the state of like you know what word is coming next? (I: yeah) So then I try and mix it up so that I'm not like "Oh, it's whatever" (I: like just remembering because you know where it is on the page) yeah, because I'm, yeah. I think I've got an alright memory but it's more short term so, yeah, I'll do it and then I think "Yeah, yeah, yeah, I know all of that" and then I'll come into class noticing I actually, I knew that, I've learned that word but I can't remember it now, do you know what I mean? (I: yeah, because it's not in that order) Yeah. So I try, I think it's probably a good idea to try and mix it up a bit because, yeah, I think I just think I get a bit.. I remember them because of the order but not necessarily because of the meaning, if you see what I mean but, yeah. 00:09:18-9
- 21 I: And that's, that's a normal thing that happens with lists actually (B06/1: yeah, exactly) that you remember the word. Or do you find you're a visual learner as well? (B06/1: yeah, I have to) do you actually see the word in, in your mind sometimes? 00:09:32-8
- 22 B06/1: Yeah, I have to see it yeah. That's why like to have the cards up on my walls as well, because I have to.. Yeah, I find it's reinforced more if I see it and when I do think of a word I do, yeah, I do kind of see it in my head, so yeah. 00:09:46-0
- 23 I: And it's completely true that with flash cards there is not that much chance to cheat yourself (B06/1: exactly, yeah) with the whole testing thing, because you don't see it and otherwise you would, as you said, you might just lift your head a bit early (B06/1: yeah, exactly) and say "Yeah, I knew that". Do you, do you then put, um, the same sort of information on the flashcards or do your variate [sic] what sort of information you put down? 00:10:08-2
- 24 B06/1: That's just usually just word definition, like word one side, definition the other side. Just so that I can really get the meaning into my head because that's the main thing. Obviously, if it's der, die or das I put that as well but, yeah, that's usually just German to English on either side. 00:10:30-3
- 25 I: And do you then follow a certain routine of when you use the flash cards? 00:10:36-8
- 26 B06/1: Yeah, well the flashcards are probably more like when I'm actually sitting and working and properly testing myself. Whereas the cards are, like, if I'm doing work I can just refer to the cards, if you see what I mean. Because they're all, they're just above my desk (I: you just look up). So then if I am stuck, or I have all my grammar stuff like that as well, so then if I need to look up and refer to it then I can do that. And also obviously, when I do just think of a word that I think would be useful and then I would just put it up just so that I'm subconsciously exposed to it so then I can kind of recognise it but the flashcards are actually more (I: when you're in test mode) Yeah, yeah exactly. They're more, probably more beneficial to actually like sitting and learning. 00:11:20-7
- 27 I: Do you do that at certain times, so do you say, for instance, "Every week I'm, I'm going to use that

- pile" 00:11:26-9
- 28 B06/1: Yeah, I try and do it, I try and do it every week, yeah. Just to try, just, because it is all about reinforcing it. And like I've said my long-term memory specifically for, because they're just so many words, aren't there (laughs) I need to learn (I: laughs) there are just so, it is a whole language, so. Yeah, I do try and do it every week. Yeah, because usually I've got a list of words that are from the week, if you see what I mean? 00:11:51-9
- 29 I: And they would, yeah, you would just use the week, past week's vocab (B06/1: yeah) and go over it. (B06/1: yeah, that's what I try to do, yeah).. Hm, dictionary we had, I'm just checking whether I got.. Um, and regarding, because you said, sometimes when you're lazy you use dict.cc, um, which is interesting because you say the dictionary helps you much more than the online resource. 00:12:22-0
- 30 B06/1: Yeah, well, no. It's not, it's not really that, it doesn't.. I, I do kind of trust dict.cc but not as much as I trust the dictionary (laughs). So I just feel when I got the dictionary I know that it's giving me the right word and then the right kind of, um, I don't know, if it's not like a preposition or else, because, you know, you can't always get that from (I: true), if you just look up a word it doesn't tell you if it's, I don't know, separable or transitive or anything like that. Obviously, sometimes you know with separable that's kind of easy to tell but when you've got the dictionary it's just, it's all formally written down and then, yeah, I just prefer.. And I feel like I've.. kind of, at least I know that I've got the right word to work from, if you see what I mean? 00:13:11-0
- 31 I: Yeah, yeah. Because, as you said, I mean, the online resource doesn't give you much, or hardly any information regarding, um, context or situation (B06/1: yeah, exactly) or anything, yeah. So you probably use the online resource when you have an idea of what the word could be (B06/1: yeah, exactly) and then to recognise it again? 00:13:28-6
- 32 B06/1: Or if I just think to myself.. if I'm just sitting and I will, and the laptop is just there and I just want to think what a word is, then I'll just quickly look it up. But when I'm actually doing my work I use a dictionary because I feel it's much more reliable, so. Even that takes so much longer to look up every single, well not every single word but every word that I need to look up, but yeah. 00:13:51-7
- 33 I: It's certainly helpful because, um, eventually in your final year you will be able to use a German-German dictionary in the exams. Not, not in your second year now (B06/1: oh, okay) so it's good to just get used to using a dictionary. Um, of course it depends on the resource you use because if you, um, if you look for the word in the German resource which would mean German meaning and the meaning explained in German you would get more of that information. So cases, transitive, etc. But, again, the explanation would be in German. So it always depends on what sort of resources you, you check, really. Have you heard of Duden.de? (B06/1: No) Where the German, this is probably the most, most well-known dictionary company in Germany, they, you can look for words online as well, which will give you more information but again, it's explained in German. So, I think that's the only difference (B06/1: oh, I must have it) whenever you have, um, English-German references online, you'll never get that much information. But similar to Cambridge dictionary etc. you, you get more information but it's explained in one language only (B06/1: yeah). So, so that might, might help as well. What other sort of digital technology do you use for learning German? Do you use any? 00:15:17-6
- 34 B06/1: Um, I try to watch, I really, I try to listen to radio online but it doesn't really work. I don't know if I need to look up a specific site to connect to it because when I went to Luxembourg and it was the German-speaking part, I've found that I was just, I was just doing my hair but I was still being exposed to it but not in a really pressureful, like "Oh, you've got to learn all these words"-kind of way which is quite good. And then I love, I love watching TV so I try and watch stuff in German as well, even if it's just silly little, um, shows that are quite simple or even if it don't understand them at least I am hearing it. And then you get used to it more. Yeah, so, but that's more, that's not as much as I probably should, but you know. 00:16:09-0
- 35 I: Yeah, but that's always the question, how much should you (B06/1: exactly!). So, I mean, that's, that's really difficult, if not impossible to answer. But as you said, exposing yourself certainly works and it also helps to just have it in the background, as you say, and not sit down and say "Okay now I'm going to understand everything they are going to say". Just the fact that you're.. Admit that there are going to be gaps, I mean, there even are gaps if you listen to something in English in the background, you just pick up certain chunks (B06/1: yeah, exactly) which is completely fine and. Certainly, definitely important to motivate yourself or keep yourself motivated by watching stuff you like. It's absolutely of no use (B06/1: yeah, that's what my mom always says) yeah, if, if you force yourself to watch the German news and you're completely uninterested in news in general (B06/1: yeah,

- definitely) so. Yeah, when you watch the German TV online, do you go via a specific 00:17:05-5
- 36 B06/1: I can't remember what the site is. It's the site that I used in my A-level class and it's just. I can picture the page, it's all blue. I think, is it (I: Oh, is it ARD? Tagesschau? [opens website in browser]) Yeah, yeah, that's it, yeah, Tagesschau, yeah. And then I just try and pick something, but obviously it is very, kind of newsy. 00:17:28-1
- 37 I: This is, yeah, definitely a bit newsy. But if you go, and that's probably how, do you actually use this, the main page Tagesschau or do you use the Mediathek? Have you seen that one before [opens it in browser]? (B06/1: Oh, yeah, yeah) Because there you have different clips. Because the first one is just the news and I have to say they have, um, improved a lot as regards what sort of clips or how many clips they actually put online. They've done, I think they're not online as long as certain things are on the BBC iplayer, um, it's just, I mean, you see here, you have Dossiers, you have Reportage, Doku, Films etc. So, the number of clips certainly has, has increased which is helpful because then it's not just news-based. You find soap operas in there as well and, and that sort of stuff. 00:18:18-0
- 38 B06/1: Yeah, yeah. We used to watch stuff on that when I did my A-levels. When I watch German, if I'm watching German films, I like to have German subtitles with it as well so that I see. Because, you know, sometimes you don't always catch what they're saying but if it's there to read as well then I find that helps me. 00:18:36-9
- 39 I: Would you switch the subtitles on when you realise there's something you didn't quite understand or do you just have them on (B06/1: No, I just have them) and then not look? 00:18:43-6
- 40 B06/1: Yeah, I just have them running and then.. I don't know, I find it always helps, kind of helps me because when you're not a native speaker and people are just chatting away sometimes you can just miss stuff that people are saying, so but. 00:18:54-8
- 41 I: Especially if they're not enunciating that clearly. 00:18:56-6
- 42 B06/1: Yeah, exactly and when it's like, I don't know, slang or just different dialects and stuff, so. But, yeah. 00:19:07-0
- 43 I: So you're doing a lot via the audio-visual. 00:19:10-1
- 44 B06/1: Yeah, because I like, when I go to bed I always have to have something on, so I try (I: laughs, I'm the same), I try and make it something that is German because then I'm falling asleep with it like just going into my brain (I: laughs), I like to tell myself. Do you know what I mean? Like I am, I'm just lying there so I have no other option but to just listen, so. And am quite relaxed then, so I'm not, like, I don't know, sometimes it can be very overwhelming when you don't understand a lot, but. 00:19:38-5
- 45 I: Yeah, if, if your overall aim is not to specifically listen to it, it's just floating in the background, yeah. What, what, um, what sort of stuff do you then listen to, do you for instance use podcasts as well or? 00:19:52-0
- 46 B06/1: Yeah, or I just, I just have my laptop on and just whatever audio clips I can find or just something that's quite, um. I do, I don't actually mind watching the news in German, because I don't really keep up with it that much. I, I sometimes read the paper online but I don't actually mind watching the news because that something that I did, that we always did it A-level. So I'm kind of used to it, and it is, I do find it interesting, even though it's quite formal, it's obviously quite formal language because it is being broadcast. But, yeah, I don't mind catching up with stuff like that and just having it on in the background. 00:20:28-4
- 47 I: It will certainly help you just to make sense of, you know, things going on or references in texts for instance and stuff, so yeah, keeping up with that. 00:20:37-0
- 48 B06/1: Yeah, I think I just need to do more though because I just, I don't know. It is how much you expose yourself to it, isn't it? So, like, I do, yeah, I find that when I'm listening to it more it helps. When I'm, obviously when I'm in Germany and then you just get like a couple of days into it and then you start to think in German and stuff like that (I: and not translate anymore) Yeah, exactly. Ahh, that'll be the day! (laughs) 00:21:05-4
- 49 I: (laughs) Study trip, (B06/1: yeah) all week! (laughs) Perfect, um, one other question I had regarding the flashcards all the vocab lists (B06/1: yeah) you mentioned, because you said you test yourself using the flashcards (B06/1: yep), what do you do if you remember a word and what do you do if you don't remember a word your testing yourself with? 00:21:25-8
- 50 B06/1: Right, if I remember it, I give myself a little pat on the back (laughs) (I: laughs) I put it in one pile, then if I don't remember I put it in another pile and then they go into, like, I try and carry on testing myself, if you see what I mean? So, if I know that I've got a word and I know the meaning of it, I can just put it away. But if not then I try and make, go over it, well, I try and go over them all every

- week if I can but I try and focus on those ones that I haven't remembered so that I just keep reinforcing them. Because obviously, for whatever reason, I'm finding them harder to remember, um, but, yeah. So I just try and go over them more. 00:22:03-0
- 51 I: Yeah, and differentiate between (B06/1: yeah, exactly) how much focus, yeah. Do you ever go back to the first pile of the ones that you knew, you remembered? 00:22:11-9
- 52 B06/1: Yeah, I have so many lists of vocabulary but like, yeah you have to go back. 00:22:14-1
- 53 I: Because if you say you do it every week that's going to be a lot of cards and lists. 00:22:17-9
- 54 B06/1: I have, um, just, you know, exercise books. I just put all of the words in there. Basically carried on from when I did my A-levels because we had a specific vocab book and then sometimes I just randomly flick to one page and then just try to test myself. Because otherwise it's all well and good saying "Oh well, I definitely know that word" but until, I don't know, until I recognise it. Or do you know, I do actually, I'm obsessed with Harry Potter so I started reading the first Harry Potter book in German (I: good) and so obviously until you start recognising the actual words and then, stuff like that, you can't really say that you know it but it is good if you do. 00:23:03-0
- 55 I: I remember Harry Potter has a very specific vocab (B06/1: yeah, I know, but I just love it so much) because I realised, listening and watching them in English, where you find out words that you, you've never been taught at school because, you know, they didn't need to. 00:23:16-2
- 56 B06/1: But I think, my teacher at A-level he said "Try and read something that you know really well in English". And I know I do understand a lot of it because I've just read it so many times in English but at least I am making associations with the different words and, yeah, stuff like that. Yeah, if you read in German then that's probably better to reinforce the new vocab but obviously it's hard to find the text with vocab that you're just learning (I: laughs, unless you write your own) yeah (laughs). 00:23:46-8
- 57 I: Yeah, it certainly helps to do something where you know the gist of it, um, just to not let the text overwhelm you. Because as you said, you know, you give yourself a little pat on the shoulder, I think that's a very important motivational strategy just to make sure you somehow reward yourself, be just (B06/1: yeah, that's true) the good feeling of flipping through your book again and suddenly realising "Hey, I still remember that, well done! Well done me". You know, things like that. So that's 00:24:15-2
- 58 B06/1: Yeah, I think it does get quite like.. Because the comparison of what I know to what I don't know is obviously, very different so it can be quite like "Arrgh, there's just so much more". Like there's so much further to go so it can be, I don't know, you kind of overlook the stuff that you do know (I: definitely) which is really important that you do know it. 00:24:34-9
- 59 I: And how do you judge, because you meant, since you mentioned the stuff you know and the stuff you don't know. How do you judge how much you know versus how much you don't know? If you 00:24:48-6
- 60 B06/1: I don't know a lot, Susanne. No (laughs) 00:24:50-7
- 61 I: But how do you recognise where you have certain gaps? 00:24:55-1
- 62 B06/1: What with words? (I: yeah) Um.. I don't know, really. I guess.. Like I said, if I just got over it and then after a certain amount of time I'm remembering it, I'm recognising it both ways not just seeing it in German and then knowing the meaning, I try and do it the other way around as well. That's obviously the advantage of the flashcards. Um, like after a certain amount of time, I don't know, I guess, I guess, I just kind of know myself. Like how, it's hard to explain.. If I'm recognising it for a certain period of time consistently, then I would say that I, that I've got it. But obviously putting it into practice is different to just learning lists and lists of vocab in your room. So, I guess it's hard to say when you truly know it because when you come across it (I: oh, yeah, definitely) in the text, I guess that's when you really know. But I think just after a certain period of time and I'm consistently getting the word is, then I would say that I've got it and then I just, would, um.. what's the word, I would just expose myself to it but obviously not as much as the ones that I was not getting as often (I: yeah, you shift the focus then) yeah. 00:26:14-9
- 63 I: Certainly. But why I'm mentioning this, I think there's also the danger of underestimating what you know already (B06/1: oh, yeah! I do that all the time) As you just realise, you always focus on what you don't know, forgetting all the stuff that you do know and I think that's 00:26:31-2
- 64 B06/1: Yeah, I definitely do that all the time. Because it's just like.. It's not like, I don't know, biology or maths where you learn a formula and then you just got the formula down. It's just like, "Oh, I've got this one word out of the million German words (laughs) (I: laughs) in the whole language", do you know what I mean, it's like, you're just constantly learning, which is really good but at the same time

- it's quite hard to judge how far you've come (I: yeah). Because I have been learning it for, however long, six or seven years, and obviously, obviously I've improved because I learned from nothing. So, and I have an alright understanding but it's still.. I don't know, it's hard. I think it's like you're fluent and you're not. And when you're in the in-between bit, it's quite hard to judge how competent you are, do you see what I mean? 00:27:19-6
- 65 I: And I think that's probably one of the most difficult things for any learner to judge were he or she stands compared to whatever goals he or she has. Because I think that's the other issue, I mean, because you mentioned fluent and not fluent, um, which leaves a big grey area (B06/1: yeah, exactly). Um, but then again, it depends on what you understand under fluent. Because fluent could mean I can express myself, I understand what people mean or it could mean I do not make any mistakes and I'm being mistaken for a native which is near to impossible to achieve so I think (B06/1: yeah, no, no, that's not quite my goal just yet, laughs) (laughs) But I think it depends on, on what sort of stakes and goals you set yourself. 00:28:04-8
- 66 B06/1: Yeah, I think the first one. Just being, just expressing yourself is the start really. And then, obviously, the more you expose yourself the more you spend time in Germany or whatever, then you, then you're going to get better at.. the finer points like grammar and cases and stuff like that but, yeah. Yeah, expressing myself is probably what I think my goal is at the moment. 00:28:31-6
- 67 I: And I think it's also, because you mentioned, for instance biology or something, is much easier because it's facts and they are limited (B06/1: yeah, exactly). Um, maybe it would help if you approach vocab as limited groups as well. Because then you, you might get that feeling of success (B06/1: yeah, just like when you first learn it) much easier then just focusing on one word 00:28:50-9
- 68 B06/1: Like you learn, I don't know, like all the animals, and you're like yes. 00:28:54-0
- 69 I: Exactly, or days of the week and you get all seven right (B06/1: laughs, yeah, exactly). 00:29:00-3
- 70 B06/1: Yeah, maybe I should try and group it a bit more so it's like.. kind of themed as well. 00:29:05-0
- 71 I: Yeah, because it can get very overwhelming if, if you just look at single words and, as you said, you know, there's a million more and you just had one. But if you realise that's in a group of 15 and out of the 15 you know eight others, that's brilliant! You know, so.. Just keep up the motivation because I think that's probably (B06/1: yeah, that's definitely) the biggest 00:29:25-7
- 72 B06/1: Yeah, that's definitely the biggest thing for me motivating myself. But my mum likes to send me a word of the day in German (I: oh, really?) She's learning, but she's like, because she's a teacher, she teaches English but um, she, um, does some support in German classes and she's like so enthusiastic. I just, I just, I think I may have lost my enthusiasm and little bit with how much harder it gets as you get to a higher level but she's just so, she's just so pleased when she just knows the word and I'm just like "I need to be more like that!".. Even when she just recognises one word like cow or something ridiculous like, she's just so proud, I should try and be more like that. But, yeah, she would just try and send me random words to encourage me (I: that helps though) Yeah, and then I try and do the same back and then that association makes me remember it more (I: yeah, definitely) So, yeah, that's quite good. 00:30:18-2
- 73 I: In I think that's a very important one as well, what you associate with it, be it a person, be it a situation or, or background music (B06/1: yeah, exactly) or something. It always helps. 00:30:28-0
- 74 B06/1: Yeah, I think that's why I enjoy learning all random like wizard vocabulary (I: laughs) because I do just love it, like, I'm just so interested. I probably need to try and channel that into everyday vocab that I need (laughs). 00:30:44-0
- 75 I: It's a very good start. Um, another question I had regarding, um, digital technology, do you have a smartphone? 00:30:53-4
- 76 B06/1: Yes. 00:30:54-7
- 77 I: Do you use that for learning German as well? 00:30:57-3
- 78 B06/1: No. 00:30:58-5
- 79 I: Do you think that would be something you could do in the future or do you say no, I don't want to learn with my phone? 00:31:05-7
- 80 B06/1: I, how can you learn with your phone? I'm not aware of 00:31:07-9
- 81 I: Well, you could either, either you look it up, if you use it as a reference, that would be one thing. Rather than using the dictionary you could either go to dict.cc or you could, um 00:31:20-3
- 82 B06/1: Oh, yeah, I've done that before, yeah. Just looked up words when I've been out. Yeah, I've done that before. 00:31:26-9
- 83 I: Have you, have you downloaded any apps (B06/1: no, I haven't) because sometimes there's, um, I

don't know specific ones of the top of my head but I have an article at home which reviewed loads of them specifically (B06/1: that's cool) for instance for vocab learning. Because sometimes you get them for free, um.. Do you have an iPhone or a different one? 00:31:46-9

84 B06/1: I have a BlackBerry but my upgrade is coming soon and I'm definitely (I: laughs) getting on the iPhone, don't you worry. I can't wait to get rid of my BlackBerry (laughs). 00:31:55-3

85 I: I don't, I don't have one but definitely for the iPhone there is apps. Some of them might be for free and some of them might cost a small amount but you can either (B06/1: I think that would be really good for me), similar like flashcards, because basically you can do the flashcards digitally, you don't need actual cards and then just test yourself, so that's. 00:32:15-6

86 B06/1: That would be really good I think because I can't be without my phone so I think if I was just, like, I don't know, went on the train, then I could just do stuff like that instead of doing pointless things. 00:32:25-5

87 I: And you would do that if you had 00:32:26-8

88 B06/1: Yeah, I think that would be really good. Because then it would just be right there because, I, I don't know, I'm just always fiddling around, like if I'm bored, just on my phone or whatever. Yeah, that would be so good. 00:32:36-1

89 I: I'll definitely look some up and send you a few, a few links of apps (B06/1: yeah, that'll be great, thank you). Would it be important to you whether they for free or whether you have to pay something? Is that something where you say I'd rather go for the free versions? 00:32:49-7

90 B06/1: It depends really what they're, well, how much they are. And also what content they have because sometimes you can't get the full thing without paying and I wouldn't mind paying a little bit because it is actually, it's not just some random app that's, I don't know, gives you free ringtones or something random, so. Yeah, I wouldn't mind paying. 00:33:10-1

91 I: And would you want to have, because, I think some of them, if I remember correctly, would even allow an audio version of the word with that. And I think in that case you then would have to pay something towards that (B06/1: Um, I don't find). Is that something you find important? 00:33:27-6

92 B06/1: I find, it's something I find important, but it's not really something that I find I have an issue with as much. Like, when I look at a word I don't really think how do I pronounce it (I: okay, so you go by the spelling more) yeah. Yeah, I think just because I like to see it anyway I don't, yeah, I don't really think "Oh, how would I pronounce it", that's not something that I have an issue with. So, yeah, um, audio wouldn't appeal to me as much but it's still good to hear it, I guess. 00:34:03-5

93 I: Yeah but I think regarding the apps, whenever you have the audio they would definitely cost something, I think without the audio it'll be much easier because it's just one big database and you don't need the sound files and stuff. (B06/1: yeah, definitely that would be good) So, yeah, definitely easier to find some. I'll definitely look into that and will let you know. (B06/1: okay, thank you) Um, and, basically I think the last question I had, because I'm pretty much through with these, is: On the questionnaire, um, you mentioned that German is your second foreign language but you didn't name any other languages you learn or know. 00:34:38-5

94 B06/1: Did I? 00:34:38-3

95 I: [hands over the questionnaire] Do you know any other languages? 00:34:41-4

96 B06/1: No (laughs). English. 00:34:43-0

97 I: Any foreign, sorry, any foreign languages? Because I just wanted to clarify.. 00:34:47-8

98 B06/1: Oh, no, I don't. I don't know why I've ticked that. (I: so is it, is it first language) No, it is just my first one, yeah, sorry. I did do French up to AS-level but 00:34:55-0

99 I: No, that counts though. (B06/1: Oh, okay.) Did you, did you start learning German or did you start learning French? What was the first language you learned? 00:35:02-4

100 B06/1: French. 00:35:02-7

101 I: French, okay. So then it's second one, and then it would be French. Because it doesn't, it doesn't matter. For this one it doesn't matter how long you learned it and to what sort of proficiency (B06/1: oh, okay. oh, yeah, I do do French). Basically, you exposed yourself to a different foreign language. 00:35:15-9

102 B06/1: Yeah, doing both of them at AS-level was so hard. 00:35:19-1

103 I: Did you ever, um, use the other language to help you remembering stuff? Or did that rather confuse you, didn't help? 00:35:27-1

104 B06/1: No, it did confuse me. And I don't know German.. Even though I learnt French, there was only a year difference, I started French in year 7, and then started German in year 8, German and just stuck in my head more and. Yeah, I just, I don't know. In the end I just knew that I didn't, that I

wouldn't be able to take two languages to A2, so then I just had to choose, and I preferred German.
00:35:50-0

105 I: And German was easier for you? 00:35:51-9

106 B06/1: Yeah. And I just, yeah, I preferred it. But.. No, I don't really find them similar French and German.. I, I just prefer, German is quite, once you get the structure, it's usually the same. And I quite like that. It's just that it's quite methodical. 00:36:14-6

107 I: The structure, yeah. The grammar can help a lot. I know it's, it's frightening (B06/1: I really, I do really enjoy the grammar) (laughs) you really 00:36:20-2

108 B06/1: I know that's really sad like for some people (I: no, it's good) but I do really like it, because it's just, I don't know, it's just once you've got it that just it. Once you got der, die, das, der, die, das that's it. And I honestly couldn't even tell you any of the French formations now because I just, they just didn't stick with me, and I think there are a lot of exceptions in French as well so that does make it more difficult and you have to learn them all separately. But, yeah, I found two languages. I was fine up to GCSE but it is a big jump when you go to A-level and yeah, it was just a bit too much for me, but yeah. I always wanted to stick with one, like a language, so I definitely wanted to keep one.
00:37:06-4

109 I: And it certainly helps not to get it confused with a different one because I think one, if, specifically since you mentioned you started just one year before learning German and so it's all still fresh and the difference is not that big and you can easily get to a point where you're just completely mixing everything up so (B06/1: yeah, exactly). It might be good to just stick with one if you realise you're more comfortable with that anyway. 00:37:29-9

110 B06/1: Yeah, exactly. Then you can just focus a lot more. 00:37:34-1

111 I: Good. Well, I think that's all the questions I had, um, before we stop do you have any questions?
00:37:40-6

112 B06/1: Um.. no, I don't think so. I'd just be interested to find out about the apps but you'd said you send me stuff about that. so yeah. 00:37:49-4

113 I: Yeah, definitely. I've got it all on here (B06/1: okay, cool, thank you) so I'll make sure to send it to you. 00:37:51-8

B10

Vocabulary learning study – Interview I

Interviewee (B10/1): female, Age: 21; final year student, FRE-GER, German = 2nd foreign language

Interviewer: Susanne Krauß

Date: 04 Nov 2011

Duration: 00:34:04

1 I: First of all thank you very much for agreeing to do this interview. As I said in my e-mail, it's part of my Ph.D. where I try to research how students learn vocab, what sort of approaches they use etc. just to make sure how it maybe should be taught differently as well. (B10/1: yeah) Interview shouldn't last more than approximately half an hour, if you would like to stop in between (laughs) just let me know. And if you have any questions just feel free to interrupt me at any point that. (B10/1: okay) Okay, first question I have is: could you please summarise what is most important to you when learning vocab? 00:00:39-6

2 B10/1: Um, I think, personally I'm a very visual learner and sort of, to me, having things around the house, using lots of colour, having things in bold where I'm going to see them a lot helps to me rather than.. for example sounding the word out again and again, it just helps me to, if I'm just, I don't know, walking up to the mirror to brush my teeth then I just glance at it and then it sort of subconsciously stays in my head for the rest of the day and then I couldn't.. Like every now and then I find myself like trying to form sentences with the new word I'm trying to learn and, yeah.. Sort of visual visual aids, yeah. 00:01:22-9

3 I: And when you put them around the house, is it.. is it specific single items or lists or do you include pictures? 00:01:32-9

4 B10/1: It's usually sort of a list of words that I need, I know I need to learn for a time period, for example when we have the summer exam and I know there's certain words to do with a theme and sort of I just colour-code them and just have them in 00:01:50-1

5 I: How, how do you go about that, colour-code them? 00:01:52-5

- 6 B10/1: Um.. Just like.. Maybe colour-code is the wrong word. I just make sure they're all in different colours (I: okay) basically. 00:02:00-5
- 7 I: So they visually stick out? 00:02:02-3
- 8 B10/1: Yeah. Not necessarily on separate pieces of paper but just sort of, like, some in like large bold red, some italics and then when I, when I'm in the exam I think about what the word looks like in that colour (I: oh really!) yeah, yeah. And that helps me a lot. 00:02:21-9
- 9 I: And when you put them on the list, is it just translation or do you include any other information on the vocab item? 00:02:28-4
- 10 B10/1: Sometimes if it's a bit tricky or maybe like a reflexive verb or something that I, I put it in a sentence and that helps, to put it in a sentence rather than just have a word but then if it's just a noun or something I just leave it (I: yeah) as a word, (separate I would say?) .. and obviously, the masculine and feminine. 00:02:48-6
- 11 I: Right, okay. Do you include the plural as well or? 00:02:51-1
- 12 B10/1: The what? 00:02:52-1
- 13 I: The plural.. of nouns. 00:02:53-6
- 14 B10/1: Oh, sometimes, yeah.. In brackets, yeah. 00:02:56-9
- 15 I: And.. so some of them you actually write down in a sentence and you mentioned before that you create sentences using these words as well. (B10/1: yeah) Is that just while you're moving around the house or how does that happen? 00:03:13-2
- 16 B10/1: In my head sometimes, I don't know, maybe it's just years of learning languages.. I just find myself like when I get distracted or whatever thinking of a word that I've been trying to learn and it just sort of comes into my head and I think: Oh, I could use this for this and.. Yeah, it's probably a bit strange really (laughs) but, yeah. 00:03:34-0
- 17 I: As long as it works, I mean (B10/1: yeah) you don't need to understand how it works as long as it does 00:03:38-1
- 18 B10/1: I think it's from the subconscious of seeing it that day and later on my self-conscious taps taps back into it and I find that I can create like different sentences and think: Oh, I wonder if that would work in that sentence like it does in the English way or it might not work in German. 00:03:56-7
- 19 I: But is that being triggered by something, so are you for instance working on some other German task and then think about it or could it be really in any situation that you suddenly think about the word? 00:04:09-5
- 20 B10/1: It could be working on, for example, doing translations when I'm doing translations that are due in or.. I don't know, if I just get distracted by something or maybe I'm reading like a news article in German on the Internet like checking the news and then the word will come up, that will remind me of another word and, yeah. 00:04:29-5
- 21 I: Is that how you remember them as well? How do you remember the words actually, because you've got the lists which remind you of it (B10/1: yeah) but do you link words in your mind? 00:04:43-6
- 22 B10/1: I think so, yes, sometimes I get.. First of all sometimes I get quite confused and one word sounds very much like another word and then I'll have to think of.. how I would distinguish why they're different, yeah. But I think, you know, maybe it's a good thing to sometimes get confused because it makes you remember. 00:05:04-2
- 23 I: If you can unconfuse yourself (B10/1: yeah, laughs) afterwards that's fine, yeah, definitely. And do you have a certain amount of items you are concentrating on in, say, a week? 00:05:15-4
- 24 B10/1: yeah. I think it's, less is more and it's better to concentrate on fewer and, say, maybe have 20 or 30 words around the house in different places and just concentrate on those and then maybe at the end of the week just go over and check that I know all of them and if there's one that I've completely ignored add that to the list for the following week. 00:05:41-0
- 25 I: Okay, so you renew the lists regularly? 00:05:44-4
- 26 B10/1: Yeah. 00:05:44-5
- 27 I: And how do you check yourself whether you remember them or not? 00:05:48-5
- 28 B10/1: Um, I think, kind of the boring way of cover and learn, really. That is, I think, it's probably the most efficient way to do it, yeah. 00:05:57-8
- 29 I: (Laughs) You do not look too convinced about that. 00:06:00-8
- 30 B10/1: It's just, it just reminds me of when I was at school (I: laughs) but, yeah, it's probably.. Um, I don't know, I find it better to talk to.. people like I.. I sometimes me and other people on the course

- just have conversations with each other especially when you're coming up to an exam and then I can say a word and at the end say: Did that word fit in that sentence? And then they can maybe tell me what they think or what they would use instead. 00:06:29-5
- 31 I: So it's more of the actual practice and using it in a situation? 00:06:34-0
- 32 B10/1: Yes. Yeah. I think maybe initially just sort of cover and learn but then to put it into practice definitely gives you more confidence, yeah. 00:06:46-4
- 33 I: And when you cover and learn, do you .. does that mean to mentally check yourself or do you write it down or do you say it aloud or? 00:06:55-0
- 34 B10/1: Um, say it aloud then write it down (I: okay) yeah, check that I got the spelling right and.. Yeah. 00:07:02-1
- 35 I: So you still focus on the spelling.. Because I remember in.. in the questionnaire you said you used to write it.. Let me just check (I checks the questionnaire).. You used to write it out but now have become used to learning large amounts and it sticks just by repeating it. 00:07:22-1
- 36 B10/1: That's true as well, yeah. That is true as well, I think. Obviously when I started school it's different because you're learning a foreign language for the first time, but.. on top of that, I think maybe if I'm short for time or something it doesn't matter that much. I think I can just say it (I: okay) again and again and, well, sort of four or five times and I think it will just sort of stay in my head. And even if I'm in an exam and I have to really think for 1 min for a word it usually comes, like in the end. 00:07:54-6
- 37 I: And.. when you remember it, for instance in an exam, do you remember yourself saying it or do you see it in your mind? 00:08:05-0
- 38 B10/1: I tend to see it (I: yeah) more, yeah. Tend to see it, especially if I had it on the wall somewhere in a certain colour and yeah.. I mean, I could think of myself saying it as well but 00:08:18-6
- 39 I: But the whole visual works, just just works better? 00:08:21-8
- 40 B10/1: Yeah and what I was doing when I saw it so if I was like brushing my teeth or if I was (I: you remember that?) going to get a yoghurt out the fridge, yeah. 00:08:29-5
- 41 I: That's good! (B10/1: yeah) Because that's actually quite difficult to remember that much 00:08:33-3
- 42 B10/1: I try to. I read a book once about like how visual aids make you remember and - I need to read it again actually, it really helps you pass exams and stuff like just remember what was going on, like use different colours, like use pseudonyms and stuff (I: aha) so, yeah. I think 00:08:51-5
- 43 I: Do you, do you by any chance remember the title or approximately the title? 00:08:56-5
- 44 B10/1: Um, how to pass exams by Dominic.. Dominic someone (I: yeah, I'll find it) He's a, he's like a memory guru (I: oh really, oh good) yeah, he's like the world champion of remembering things or something, so yeah. 00:09:10-7
- 45 I: Is that something that influenced your approach of of how 00:09:14-3
- 46 B10/1: I think it did, yeah. I read it in the first year of university and actually my boyfriend's got it at his house at home now and he hasn't given it back to me (I: laughs) I keep nagging him to give it back, but, um, yeah, it really did help, I really intend to read it again soon actually.. 00:09:30-0
- 47 I: Because that obviously seems to have been different from how you learned vocab at school. Am I right in assuming it was just, you know, the cover (B10/1: cover) check and 00:09:39-6
- 48 B10/1: Yeah, like.. You have, especially when you learn two languages, like I do French and German, it will become so monotonous and you just get more confused if that's all you do all the time, like.. yeah, I think, just especially for me it really helps like making everything colourful and bright and like creating a picture in your mind for you then to refer back to. 00:10:05-2
- 49 I: So you do create mental pictures as well? 00:10:07-2
- 50 B10/1: I try to, yeah. Especially when you're sitting in an exam situation and it's just silent and.. If you've just covered and learned it can become... like why would I remember? (I: yeah) Like looking at a word (I: you'd get no stimulus) yeah. Why would it, like, all my handwriting is all the same on the list so, you know, why would I remember a certain word? 00:10:34-6
- 51 I: And when you put them around the house you said you use font and colours etc. Do you also group them in a specific way? 00:10:45-0
- 52 B10/1: Um, I think just what the theme, whatever like the theme of the topic is. So, say, we're learning about universities or the economy or schooling, just try and get them into a.. then groups like that and then if there's random vocab that I just needed to know or 00:11:06-9
- 53 I: You'd still put that on the same list then? 00:11:08-9
- 54 B10/1: Yeah, yeah. I just put them somewhere on there like maybe a bit away from it on a different

- page or at the bottom or something, yeah. 00:11:17-8
- 55 I: And how do you decide which item you need to learn or you want to focus on? 00:11:24-9
- 56 B10/1: Just things that I think are going to come in exams, really, like.. sort of underlining stuff that keep coming up in translations about like graduates and things like that. Schooling in Germany or whatever and just I think they're bound to come up at some point, so just make sure I've.. I can see from like the translations how many times they've come up and.. yeah it's I think they're probably likely to come up at some point in like the summer exam or end of term exam or something. 00:12:02-8
- 57 I: So basically the frequency how often something appears and you may have stumbled across it and then realise that's something that might come in handy at a later point. 00:12:11-7
- 58 B10/1: Yeah, and also, like idiomatic phrases.. Like the 'up the ante' (I: laughs) (laughs) or something.. Like, I think, that's bound.. Some idioms that we've used are bound to come up at some point (I: yeah) and, yeah, I'll probably kick myself, I'm like: Ah, I remember like looking everywhere for that and if I don't remember it I'll be quite angry with myself (laughs), yeah. 00:12:37-0
- 59 I: Yeah... And, um.. The thematic approach for the lists, is that based on the themes of the course or do you create themes of yourself as well? So completely irrespective of what theme the course is currently focusing on. 00:13:00-9
- 60 B10/1: Um, not really. 00:13:03-6
- 61 I: Because I know at least in two of the four classes we've got that, you know, the first three weeks will be about education so you've got that topic. So is that what you use the texts from translation and the language skills and just use that as a topic to narrow it or to group it? 00:13:20-3
- 62 B10/1: Yeah, sort of whatever we've done in maybe JGP's class, whatever we've done in your class and anything that's come up in language skills and just try and have it week by week. I mean, it's not something I really do at the moment because there's so much to do every week anyway I can't put lists all over the house (I: laughs) (laughs) but when it comes to sort of Easter time then I'll write down like week, go week by week and 00:13:45-7
- 63 I: Okay, so really for the revision in spring break, for instance, you would schedule your time and say the first week I'm going to focus on these and the second week 00:13:56-4
- 64 B10/1: Yeah, yeah. It's quite intense. 00:13:59-4
- 65 I: Do you have any idea how you're learning vocab now, though? Because even though you're not putting lists around the house you're still exposing yourself to vocab and you're taking it in. 00:14:10-5
- 66 B10/1: I think it's the thing where I just say it over and over again when there's not much time and I just just say a word like sort of three or four times and then I probably read that word three or four times that week when I go to like, do my translation, check it, then we go over it again in class and then I might just read it somewhere else for some reason and, yeah, it sort of goes in that way and then when I come to revise in summer I can still, I still have some memory of it. 00:14:43-8
- 67 I: And do you take in the different contexts as well because you might.. If you just focus on the word itself, you don't have the context but as you said you'll read it in a translation or in Language Skills or maybe an article, do you take in the different contexts (B10/1: definitely) as well 00:15:01-3
- 68 B10/1: Yeah, definitely. Like, if a particular sentence comes up somewhere and I think: Oh, that's quite like odd, I've never seen anything like that before it sort of maybe, if it's quite a short sentence, it will stick in my head and when I come to revise I'd think of that sentence, yeah. 00:15:18-3
- 69 I: .. Right and ... So basically the book that you mentioned has shaped how your approach has changed so far? (B10/1: yeah) And you feel it's certainly working. 00:15:32-9
- 70 B10/1: I think, it has worked, yeah. I just, I regret that I haven't read it since such a long time because in first year it really really helped me, yeah. I think everyone should, yeah, read it, really. 00:15:44-4
- 71 I: It's definitely a good suggestion, I'll definitely check that and see whether we could get that for the library, because.. I think all the memory strategies are essential and they don't just apply to language, it's just learning any fact or vocab or whatever. 00:16:00-0
- 72 B10/1: Yeah, because it has lots of different like chapters on how to give an entire presentation from memory, how to remember yeah, stuff for an essay that you have to write in exam conditions and stuff, so, yeah. 00:16:16-6
- 73 I: Do you still remember how you became aware of that book? 00:16:20-3
- 74 B10/1: I think I just typed in like books to help you pass your exams or something and I got it on

- Amazon for about five pounds, yeah.. Yeah, I think I'll lend it to some of my friends as well and they thought it was good too, so. 00:16:35-6
- 75 I: That's good, yeah, I'll definitely check that out. And regarding the lists that you mentioned, is there a reason why you're using lists and not, for instance, flashcards? 00:16:47-1
- 76 B10/1: .. I think, probably laziness (laughs) (I: laughs) to be quite honest, when I type it out, like, I can just type it and double space it in the list and then I can just change all the colours rather than sit there and write it out and I don't.. I've got quite like loopy handwriting which sometimes I can't even read (laughs) (I: laughs) so. 00:17:08-3
- 77 I: So you do type the lists then? (B10/1: yeah) yeah. 00:17:11-0
- 78 B10/1: But that's probably the only reason. But I think flashcards would just work as well really, if I, like, really make the effort to like buy coloured pens and do it in like block capitals. 00:17:21-8
- 79 I: Of course there is the possibility of using flashcards on the computer or even on a Smartphone. (B10/1: yeah) Would that be something you'd rather prefer? Because then you don't have to hand-write it, you don't have to use, you know, coloured pens and stuff. 00:17:37-0
- 80 B10/1: Yeah, that's true actually. Yeah, I would definitely be open to do that as well. 00:17:42-7
- 81 I: Do you have a Smartphone? 00:17:43-7
- 82 B10/1: Yes. 00:17:45-0
- 83 I: Would you actually use the phone for learning vocab for instance? (B10/1: um) Or would you say, you know, no I'd rather (B10/1: no I) or do you just find the phone 00:17:53-4
- 84 B10/1: No, I think I would. Yeah, I definitely would. I just, yeah, I haven't had a long and I haven't got to grips with it yet but I would definitely be open to do it now.. There was also, I think I used it during my A-levels, I don't know if it's there any more, there was a flashcard website with loads of different themes and.. I think I printed them when I was studying for my A-level, I printed them all off and cut them all out and put them around everywhere, so. 00:18:21-6
- 85 I: Do you think you would rather use the whole flashcard thing having paper in your hands or would you use it online as well or on the computer? 00:18:31-7
- 86 B10/1: I think I would use it online as well, I think it's just.. I would have to be disciplined in set allocating like an hour a day or something for maybe playing a, given like a vocabulary theme. I remember in French in second year we used to have like an hour lab session a week to, like, play these little games and learn vocab. And I think that I did find it beneficial, yeah, yeah.. I think you just have to be disciplined in setting yourself that time. 00:19:00-3
- 87 I: Yeah. And since you put it around the house you can't avoid it (B10/1: yes, exactly) so yeah, as many expose yourself to it. 00:19:06-8
- 88 B10/1: But then again, it would be good to have it with your Smartphone because I think while I'm waiting for the bus or waiting to meet someone I would definitely look at it, yeah. 00:19:18-4
- 89 I: I'll definitely, because I still have to get back to a few others about that, I do have one very lengthy research article that names all the different applications you can get for flashcard systems so I'll just send you a few links to give you an idea of (B10/1: yep) what would help. 00:19:36-6
- 90 B10/1: Yeah, I think that's a good idea. 00:19:38-5
- 91 I: And regarding technology, do you use other digital technology to help you in your learning? 00:19:45-5
- 92 B10/1: Um.. Not as such really. I'm just trying to think how I use my Smartphone to learn.. Not as much. 00:19:59-7
- 93 I: And on the computer, do you use any resources or programs or stuff? 00:20:07-4
- 94 B10/1: .. I used to use the one that's available in the lab (I: is it the Tell Me More? or CAN8?) CAN8, yeah. I used to use that but sort of when I'm at home, not really, like, I'm not really techno-savvy (laughs). 00:20:25-7
- 95 I: Plus the CAN8 is probably.. the CAN8 needs to be programmed by the teacher in order for you to make any sense. The other one that's in the multimedia lab is Tell Me More. I'm not sure, have you come across that? 00:20:41-3
- 96 B10/1: Um, I've seen it, I don't think that I've used it. 00:20:44-6
- 97 I: (I launches it on computer) It's a little globe with the halo, the rainbow halo.. around it, and it's basically, I've turned the sound off now, but it's basically a language learning software which allows you to set the level, and concentrate on different skills, really. And you just create a login if you don't already have one.. and you see it's there for French is well, so we've got French, Spanish and Italian, since you study more than one language. And you probably want to go to advanced or

- advanced+.. And basically what it does is... it covers a bit of grammar, vocab, listening and even speaking to a certain extent. I mean, since you mentioned your not that technophobe (B10/1: laughs) if you want to give it a try, you're going to have to select the 'free to roam'-mode which basically means you choose what you want to do because the guided one would again be the teacher programming it for you and telling you to do it. And then every lesson again you have topics, unfortunately you might not have.. I'm going to check whether we actually have anything on education, no, it's more.. Well, let's take 'Stadtbesichtigung'.. And then it usually, it always starts with a short video clip and you hear it but there's loads of other activities as well, for instance, you have sentence pronunciation, phonetics exercises.. I'll just make sure.. I'm not quite sure whether it will if I turn it back on now... And I think this is a bit below your level but if you realise you're struggling with some sounds (off sound: Ist die Stadt denn so alt?) Ist die Stadt denn so alt?.. (off sound: Ist die Stadt denn so alt?) And you can test yourself. (B10/1: Oh) So, it's got the whole speech recognition in-built and a dictionary just in case you get lost and of course you know, because you mentioned the little games which I think we don't really have too many (laughs) for learning German. But you've got crossword puzzles as well, so depending on the topic and, you know, the level that might be something to play around (B10/1: yeah! Okay. I'll definitely look into that) It sometimes helps because you don't have to do anything, you don't have to create the lists yourself or program it, it just depends on what sort of vocab this section focuses on, (B10/1: yeah) it might not be the vocab you actually want to focus on, so that's always.. You know with the flash cards you can control and you can say: Okay, I need to learn these 20 items (B10/1: but it's just that). But it's, it's more fun (B10/1: yeah) and you still do something, so. 00:23:41-7
- 98 B10/1: I thought of another way actually that I do, I mean I don't even notice that I, how I learn German. On Twitter I follow lot's of like translators and translation companies and lots of, there's lots of Twitter accounts where there's like German word of the day or sentence of the day and they put it, they put a word into a sentence for you and just when I'm scrolling through that I look that way and I don't even notice I'm doing it, yeah. (I: that's good!) So I just remembered that! 00:24:11-3
- 99 I: Do you do that again on your phone or on the computer or both? 00:24:13-6
- 100 B10/1: Both, both. 00:24:15-4
- 101 I: Because I, I actually I never thought of twitter because I'm not on twitter but I realise that I think it's, it must be Deutsche Welle, they have a word of the day as well. 00:24:24-7
- 102 B10/1: I think I follow them, yeah (laughs) (I: yeah, yeah good) So, yeah, I just completely forgot because I don't think I'm learning German while I'm just looking at it. 00:24:32-8
- 103 I: And that's, that's the best way because you don't want, you know, to have this classroom studying experience you just do it, you know, on the move really. 00:24:39-4
- 104 B10/1: Yeah, and, again, just sort of with Facebook I've got a lot of people on that I met while in Germany and sometimes if they write something and I don't know a word I think: Ah, I've got to look up what that means and do. 00:24:51-5
- 105 I: Do you write it in German as well then? 00:24:54-4
- 106 B10/1: Um, my twitter or? 00:24:56-0
- 107 I: Facebook. 00:24:57-0
- 108 B10/1: Um, no just have it in English (I: okay).. I think while I was in Germany I set the settings to German and my phone was in German as well so, there you go.. That way, and I had to set my internet up my surf stick (I: right) and do that all in German. 00:25:14-2
- 109 I: And because you mentioned before you, when you encounter words when reading articles do you do that online as well or newspapers, German newspapers? 00:25:25-4
- 110 B10/1: Online, really. Just check, like, if I check the BBC I might check like Deutsche Welle or Die Welt or something and.. Sometimes, yeah, if there's something I don't understand which.. sort of, it annoys like if I then go away and don't know what that word is I just go and look it up, yeah, it's much easier. 00:25:49-9
- 111 I: Where do you look it up? Same with the lists of the vocab items you create. 00:25:54-0
- 112 B10/1: Just.. Either in a dictionary or if I'm like short for time dict.cc is good, I think I only started using that when I did my work experience with the translation company last year because they used it such a lot that I thought must be (I: did they really?) okay, yeah.(laughs) So, yeah I do that quite a lot. 00:26:13-3
- 113 I: Did you use a different one before or mainly the paper dictionary? 00:26:16-7
- 114 B10/1: Um, I think LEO before as well and Pons.. Yeah, but and the paper dictionary. 00:26:27-2

- 115 I: And you're preferring dict.cc now or do you still use the others interchangeably as well? [00:26:33-1](#)
- 116 B10/1: I think I mainly use dict and a dictionary. No, I don't really so much use LEO anymore. [00:26:40-2](#)
- 117 I: Any reason or is it just force of habit? [00:26:42-8](#)
- 118 B10/1: I think force of habit really. I think they have more options as well for you to, for one word they have a whole list of things that it could be and then you can select the one that you think fits best into a sentence when doing translation or something, so, yeah. That's my favourite. [00:27:03-4](#)
- 119 I: And the paper dictionary is that English-German or is it German-German? [00:27:06-7](#)
- 120 B10/1: One's German-German and one's English-German. [00:27:10-2](#)
- 121 I: Do you have any preference of which one you're using most? [00:27:12-9](#)
- 122 B10/1: I think if I do the, for your translation class the English to German, no (I: yeah) English to German, then the German-German one and.. yeah, that's just really helpful in giving synonyms and stuff, I know it's not a thesaurus but it sort of functions (I: oh yeah) in a similar way and yeah, for JGP's one the (I: the English-German, yeah) yeah, just the bilingual dictionary. [00:27:37-9](#)
- 123 I: And is the synonyms something you would remember when looking up the word or when putting it on the list as well, something you connect with the word? [00:27:46-1](#)
- 124 B10/1: Yeah. I try to, yeah. And if I can't decide on what's the better word I put on the list sort of three choices maybe and.. just for one meaning. Because sometimes there really just, you can pick any word and it just means the same thing but if you're writing an essay, for example, you don't want to keep using the same word (I: yeah) all the time. I found that, I've been writing essays in the past couple of weeks, and I just have to look up synonyms for words because I don't want to use the same word over and over again because whoever is reading it is going to get bored (I: laughs, thank you!) (laughs) [00:28:23-2](#)
- 125 I: Brilliant. Um.. Right, let me just check what I.. I think this one I did.. Um, I think I may have already asked you, for the lists you put around the house, do you include pictures or, because you mentioned you create mental pictures (B10/1: yeah) do you sometimes include actual pictures, drawings or anything on the list as well? [00:28:45-5](#)
- 126 B10/1: Sometimes but they are literally silly pictures that I've drawn by hand myself, yeah.. to indicate something, they're nothing I found online or anything, sometimes if I think: Oh, I can draw a funny picture and then maybe I'll remember that like of something happening. [00:29:02-4](#)
- 127 I: Do you realise it helps you? [00:29:04-9](#)
- 128 B10/1: Yeah! I think it does, yeah.. I think I've, I've sort of forgotten a bit because I went away and worked for a year but in, when revising for first and second year, because I remember I used to revise with.. yeah, SRW and she used to draw funny pictures and stuff (I: laughs) (laughs) and it just used to, yeah, help me remember, so yeah it does help. [00:29:26-9](#)
- 129 I: And I think it does, I think it actually helps you much better than looking for a picture because, of course right now there's just so little vocab that is so concrete that you can actually find a picture (B10/1: yeah) that would explain it, so just drawing a very silly one is probably much much better. [00:29:41-5](#)
- 130 B10/1: And if it is silly, because I just remember like making fun of it or something and then I'll remember what topic we were talking about when we did it because.. I think it was for the Landeskunde and I couldn't find any way to sort of help me remember and I really panicked like I couldn't remember and we did draw pictures for that and stuff (I: good!) I can't remember pictures of what but (I: laughs) like, it worked. [00:30:00-4](#)
- 131 I: But I think that's, because that's a known strategy, you know, as weird as the connection may seem that's what's going to stick, yeah? If it makes you laugh, if you can associate it with, you know, a feeling, a situation etc. that's what's going to help. [00:30:16-2](#)
- 132 B10/1: Yeah, I think I, yeah often remember the conversation I was having when I did it and.. Yeah, if I'm back home or where I'm living now, if I put a list up and draw a picture someone is bound to laugh at it and say something about it and then I'll remember this and that. And it'll be like the main one that stands out for me. Yeah, definitely that's just how my brain works, just more visually than, though having said that, when I was in.. doing my work experience in Germany, I didn't have, apart from like looking at stuff on the computer, editing translations and stuff, an awful lot of visual aids. And I had, because everyone in the office was German and they used to use the same words all the time like sort of legal terms or (I: ah, yeah) like.. what they thought or whatever and.. I went home and wrote those words down and just put them up on my bedroom wall like when I was

- there.. Yeah, because I didn't have an awful lot of time to sort of look at the computer and.
00:31:27-2
- 133 I: Yeah, plus, I mean, you were using it all (B10/1: all the time) day long anyway, so yeah. 00:31:32-4
- 134 B10/1: But yeah, it was just, it was stuff I'd never really learned in the classroom or wherever that I thought: I've never even heard of that word before. Like, she used to.. one of the ladies in the office used to say like 'Ich vermute' like and then go on to say about whatever she thought or whatever and I never like even heard of that before, I don't think. Like it was always like 'Ich denke' (I: exactly) or 'Ich glaube', yeah. 00:31:55-9
- 135 I: Yeah, so again you connected them with the words you already know (B10/1: yeah) where you know it's a synonym but you know 'vermuten' is probably just, you know. 00:32:05-3
- 136 B10/1: Yeah, when I used to hear people around me talking and they'd say a word I didn't understand I'd go straight to the dict online dictionary (I: laughs) and find out what they were talking about. So, yeah. 00:32:16-1
- 137 I: Good! Wonderful. I think that's.. all the questions I have. Do you have any questions before we stop? 00:32:27-1
- 138 B10/1: Um, no, I don't think so. I think it's been quite informative to me, though. Are you thinking of, um, sort of developing a, an app for the Smartphone or? 00:32:38-7
- 139 I: Oh, I would love to! (laughs) but I've (B10/1: laughs) I'm afraid that's going to have to wait until after the Ph.D. .. What I will do is, I'll, I'll give a training seminar, strategy training seminar, so I'll just tell people about certain strategies that are out there, encourage them to try it out and follow that up later on. Just to see whether, for instance, the flashcard system we talked about, whether you would actually, since you now know that there's a digital version, would use it. (B10/1: yeah) So whether that changes your habit, so basically it's, it's mainly about the technology but also about simple strategies. So do.. Does the learning pattern or approach change once students have been.. told about different ways of learning. (B10/1: yeah and I've) That's basically what, you know, will be the follow-up taking place at the end of this term and next term (laughs). 00:33:37-7
- 140 B10/1: Yeah, and I think, yeah, it would because it would fit in especially with the Smartphones and stuff, fit into day-to-day life more and you wouldn't have to sort of just be disciplined and allocate yourself a certain amount of time and go to the trouble of putting everything all over the walls. 00:33:54-7
- 141 I: Because your wall seems to be plastered by (B10/1: laughs) the end of the year (laughs). 00:33:57-5
- 142 B10/1: My landlord is not going to be very happy with all the blue tack (I: laughs) by the end of the year. 00:34:01-6
- 143 I: All right, well, thank you very much! 00:34:03-2
- 144 B10/1: Okay, thank you 00:34:04-2

B11

Vocabulary learning study – Interview I

Interviewee (B11/1): female, Age: 21; final year-student, programme of study: EAMLIT-GER-A:BA, German = 1st foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 06.11.2011

Duration: 00:25:57

1. I: Right, first of all thank you very much for agreeing to do this interview. Um, as I said in my email it's part of my Ph.D. So I am researching how students learn vocab, what sort of approaches they use, different approaches and how this can maybe improved. The interview shouldn't last longer than about half an hour. If it any point in between you would want to stop (B11/1: okay) just let me know. And the first question I have, is: Could you please summarise what you find most important when learning vocab? 00:00:34-5
2. B11/1: Remembering it, I think? Yeah. 00:00:37-7
3. I: (laughs) Don't, don't look so surprised, that's (B11/1: yeah, remembering, remembering it.) That's what I heard from many people, yeah. Is there any special way you, you go about that? 00:00:46-6
4. B11/1: What, remembering them? 00:00:47-3
5. I: Yeah, trying to remember them? 00:00:48-7

6. B11/1: Trying to, um, I suppose just look at it over and over again, I think. Yeah, like writing things down I think helps. 00:00:57-4
7. I: Is that, is that what you do when you learn vocab as well? 00:01:00-0
8. B11/1: Yeah. Apart from (laughs), like I'll, if I'm reading something, sometimes, I think sometimes I find it easier to remember if I'm reading something and then see the word in, like a text and then I'm more likely to remember if I see it in another text afterwards. So, I'll, I'll read it and I might notice it and kind of look it up so I can understand it and then try and learn it. And then I don't think it really jogs my memory until I see it again. If that makes sense? 00:01:29-1
9. I: Yeah. Um, when, when you see it again, um, you would.. This probably functions as like testing yourself, does it? (B11/1: yeah) Yeah, because then you would see whether you (B11/1: yeah, and I suppose it then makes that kind of connection) Yeah. Do you take in the context as well then because you said it's (B11/1: yeah) important for you to 00:01:45-8
10. B11/1: Yeah, well, I suppose it's always easier to work out what something means when you see it in context. Especially, because so many words they mean one thing in one context and they mean something different in another. 00:01:56-8
11. I: But when you, um, for instance when you have that text and you come across a word you don't know and you say you look it up, for instance, where do you look it up? 00:02:06-1
12. B11/1: In a dictionary. 00:02:06-8
13. I: Bilingual, monolingual, online? 00:02:10-0
14. B11/1: Bilingual. 00:02:10-7
15. I: Bilingual (B11/1: yeah). Paper or online? 00:02:12-8
16. B11/1: Online mostly. Well, it depends, if I'm reading something online I'll look it up online (I: right) If I'm reading something like in paper and I haven't got my computer on then I'll look it up in a paper dictionary. 00:02:22-1
17. I: And of what source do you use online? Do you have a specific one or? 00:02:27-2
18. B11/1: LEO. 00:02:27-7
19. I: LEO, yeah. How did you become aware of that? 00:02:30-4
20. B11/1: I don't know. It was ages ago, I probably just googled it, I probably, like years ago when I just googled like German dictionary and it came up. 00:02:37-1
21. I: Yeah, yeah. It probably is the first thing (B11/1: yeah, I think so), yeah. And when you, when you look it up would you just look up the meaning in order to understand the text or would you write the meaning into the text or how? 00:02:51-2
22. B11/1: I would probably just look it up in order to understand the text. (I: right, yeah) and then forget about it. 00:02:56-0
23. I: (laughs) un, until you encounter it again (B11/1: yeah) So you don't, um, copy it 00:03:01-5
24. B11/1: Sometimes. It depends what I'm reading. Like, if I was, like if I'm doing a translation, depending on how.. hard I'm working at the time, like if I'm, if I'm doing a translation I had to look it up in order to understand it. And if I think "Oh, that's a word that is probably quite likely to come up again", then I'll write it down with a definition next to it. And then I'm quite, I suppose I'm quite likely to look at that.. regularly-ish, you know, in over the next couple of weeks or something. If I'd just written it in my book next to everything else that I'm writing, I'm quite likely to just come across it and when I come across it I'll read it again. 00:03:35-8
25. I: So it would for instance be in, um, in the dossier for instance or in your translation? 00:03:39-9 [the dossier refers to the compilation of texts that were used in the class for translation or reading etc.]
26. B11/1: In my, in my, like, notepad that I have. 00:03:42-2
27. I: Yeah, yeah, okay. And when you take down the meaning, do you include any more information? 00:03:48-8
28. B11/1: It depends on the word. If it's some word that I looked up and I didn't understand and I look it up in the dictionary and find that it is used in a phrase, that it is part of the phrase, then I would probably write the phrase down and the meaning of the phrase as well. But if not, then I'll probably just write down the meaning. 00:04:03-6
29. I: Yeah, so idioms for instance, you would (B11/1: yeah.) pick out, or? 00:04:07-1
30. B11/1: Or just, yeah, things like that. 00:04:09-8
31. I: And, um, include genders, plurals and stuff like that? 00:04:14-5
32. B11/1: Yeah, if I was, if I was looking up a noun I'd included the gender of the noun, I don't often write down the plural. I don't know why, I just don't bother. 00:04:21-1

33. I: Well, say gender is probably most important. 00:04:24-5
34. B11/1: Yeah. And most of the time, I think you can kind of work out the plural, or guess.. Most of the time. 00:04:30-3
35. I: (laughs) You.. It depends on how good your guesses are (B11/1: yeah) because, yeah that. Unfortunately, similar to the genders, there is no clear rule to what the plural is (B11/1: no) so. But I think it's probably less, less problematic than (B11/1: guessing the gender) the gender, yeah. 00:04:44-4
36. B11/1: So I usually do write down the gender. 00:04:46-1
37. I: Do you take down any information for, for verbs as well? 00:04:50-5
38. B11/1: Ah, verbs are the things that I find the hardest to learn. 00:04:53-0
39. I: Really, why? 00:04:53-9
40. B11/1: I think because there are so many of them that all look really similar. Or they have like the same part of the word and then you have like two letters stuck on the beginning or something and that completely changes the meaning of it. And that's why I find it the hardest. And there are so many verbs as well. And there's lots of other words, I find ??? there's a lot of verbs. 00:05:12-7
41. I: Yeah, I mean the whole, um, you know, the similarity is, is certainly something that is quite difficult especially at that level now when you know (B11/1: yeah) at least the base verb (B11/1: yeah) and, for instance, as you have like besprechen, versprechen und etc., yeah. 00:05:29-4
42. B11/1: Yeah and they all look like they could mean the same thing but they don't. 00:05:32-6
43. I: Do you have any way of, of making sense of that or of, you know, (B11/1: not really) separating that or? 00:05:36-4
44. B11/1: I think, no. I don't think so. I think I just try and learn them.. but forget most of the time. 00:05:44-2
45. I: I think, well, depending on the verb, of course, but the prefixes sometimes might help. So, if, if you see ge-, for instance, you know (B11/1: yeah) you know that's the grammar bit for the past participle and, um, then some, you know, separable or non-separable prefixes they might help as well to guess the meaning because the meaning most likely will be very similar to the actual preposition. 00:06:09-1
46. B11/1: Yeah. I think if you have a kind of vague idea then you can try and work it out from the context but, yeah, verbs I find the hardest. Definitely. 00:06:18-1
47. I: Is that what you concentrate on when taking down vocab or how do you decide (B11/1: I probably should) which to 00:06:24-4
48. B11/1: I don't know, that's kind of, I don't know how I just, how to decide which ones to write down. Because sometimes you can be reading a text there might be a lot of words that you don't know in it but most of them I think "I'm not going to worry about learning that because when is it likely to come up again?" Like, I remem, like once in A-level I think I had this text and it was about like a, a corpse? And, it was really disgusting, it had this word for corpse and then the definition was like: corpse preserved in a peat bog. I was like, "Well, I'm not going to learn that one because I don't think it's really helpful" 00:06:55-8
49. I: Yeah, I mean frequencies certainly is, is a good thing to judge 00:07:00-6
50. B11/1: Yeah, and verbs I probably do, I probably do concentrate more on verbs, I probably write them down more. Because, yeah, I don't know, I find them harder to remember so I probably look up the same verb like five times (I: laughs) before I know what it means. 00:07:14-3
51. I: And is that, is that because you, you have a continuous notebook? 00:07:19-3
52. B11/1: No (I: because if you say you can't), it's probably just because I'm a bit lazy sometimes like, if I'm. Yeah, I'll know I'll have looked it up before but I won't remember what it means and I won't necessarily go back to my notebook and be like "Oh, here it is." (I: okay.) I'll just look it up again. And again and again. 00:07:35-1
53. I: And is there any way, um, you either try to test yourself whether you've remembered them? 00:07:41-6
54. B11/1: So, I go through phases like sometimes I'd, sometimes I'm quite good and I have these lists and I'll go through and I'll check which ones I remember and then sometimes I just write them down and just don't think about it again. 00:07:53-6
55. I: When, when you go through the lists how, how do you check whether you remember, do you, do you (B11/1: I probably, I think) cover or? 00:07:58-6
56. B11/1: Yeah, cover them and then see if I remember each one. 00:08:01-9
57. I: In both directions or do you have? 00:08:03-8
58. B11/1: I mostly do it in one direction, from German to English. 00:08:06-3

59. I: Right, okay. And then mentally check yourself or do you say it out aloud or? 00:08:11-1
60. B11/1: I think probably just in my head.. I think, yeah, I think it is in my head. Sometimes I might do it out loud. But I think, yeah, write, I usually write them down. I, I find it easier to remember when I write things down. 00:08:24-7
61. I: Okay, so cover and then check by writing it down. 00:08:27-5
62. B11/1: Look – cover – right – check. 00:08:28-7
63. I: Yeah, because, that's something I came across a lot in the questionnaires. 00:08:32-6
64. B11/1: It's because that's what we had to do in, um, at school like primary school we had to learn how to do spelling. They say you have to look cover, look - cover - write - check. 00:08:41-0
65. I: Right, okay.. Did you find that useful? 00:08:44-5
66. B11/1: I don't know, I suppose it's kind of automatic now. I don't really think about it unless someone asks me like you just asked me but I wouldn't normally think about it. I just cover it up.. I don't mind doing that I think it's kind of.. I don't find it too boring. 00:08:58-5
67. I: And you feel that, that approach is working as well? 00:09:01-7
68. B11/1: Um.. (I: is it working better than just taking it down?) I think when I bother to do it it does. I should probably do it more than I do. But I don't, so. 00:09:09-8
69. I: And do you know why? 00:09:11-7
70. B11/1: Why? (I: you don't, um) I don't, I think probably just because there is (I: because you just said it's not that boring) No, it's not that it's boring but it's probably just, it's this like motivating myself? Like, when you have something you have to do and you think "Oh, I have to do this for tomorrow" but otherwise it's just like extra work that, but yeah. No I do, I do that sometimes. 00:09:30-9
71. I: Yeah and I think the problem also is that, because you just mentioned if you have something to do for tomorrow, tomorrow it'll be over (B11/1: yeah, exactly) and the vocab will continue (B11/1: it just goes on and on and on, you're never finished) Yeah... I think the problem is, um, motivation of, of course and also to, to check yourself (B11/1: yeah) and check yourself not for, for that specific list only but the whole monitoring your progress. 00:10:01-7
72. B11/1: Yeah, and also, I think the other thing is it's only stuff that you've written down and you have no, it's not like there's this one list of words that you have, that you know you have to do. You think there's, there's, I might need to use this so I'll learn this but then you might think "It might not be that important anyway". 00:10:17-5
73. I: Yeah, it's difficult (B11/1: it's like knowing which) to decide 00:10:19-9
74. B11/1: Yeah, deciding which words to learn I think. 00:10:23-4
75. I: I mean, frequency definitely is something (B11/1: yeah) You, you probably find that if you have a clear purpose of why you want to learn this it'll already help it, you know, stick better. 00:10:34-6
76. B11/1: Yeah, exactly. I suppose, that's partly why when we have the translations they are always on the same subjects (I: yeah). You do remember the words more. 00:10:43-6
77. I: Yeah, at least you have that thematic approach, um, but also, um.. It also helps to, when you take them down, to group them (B11/1: yeah) and, you know, you doesn't, grouping doesn't necessarily have to mean you have to re-copy them and group them but you can use colours or (B11/1: yeah) whatever, you know, just make sure, you know, I'm, I'm focusing on these or they are all linked together. Um, because I think, what you have been describing is very common in language learning. You think there are so many words out there, I'll never learn them all and of course you won't learn them all (B11/1: so I just won't bother) I mean, not even natives know all the words (B11/1: yeah) So, it's, it's just making sure that, you know, you already know this one, this one is similar, I'll put it here (B11/1: yeah). I don't have to, you know, have to learn a whole new thing for that. So that might 00:11:33-0
78. B11/1: I think, yeah. And, I think once I do sit down and learn them if I make a conscious effort to, I do tend to remember them, but, yeah, I just don't do it very much. 00:11:43-2
79. I: Um, but you mentioned, um, you, you read (B11/1: yeah) a lot in context. Do you, um, I mean we have all the course material 00:11:51-4
80. B11/1: Yeah, so the course material and, I don't know, like things like articles that might be sent to me and things like that. I do read them. And I don't always look up every single word that don't understand but only, it's only if it's something that I think really looks, like I really haven't seen it before and then I'll look it up because most of the time otherwise I can kind of guess it at the meaning. 00:12:16-9
81. I: And that's a good strategy as well because you shouldn't be looking up every single (B11/1: yeah)

- thing. I mean, you, you need to be able to just guess from the context as well.. And I think, as you said, either something you, you realise you haven't seen before or, as you said before, something that repeatedly, you know, occurs. 00:12:36-0
82. B11/1: Because I, I recognise them. I recognise the words that I've seen before, I just don't remember what they mean, necessarily. I think that's why verbs are harder because nouns they're either, they're kind of quite separate, like they're kind of, they're quite different from each other. And a lot of the time, if they're not, then they're usually kind of related to, like, their meaning. Whereas verbs, they can always, they can all look the same and have a completely different meaning. 00:13:03-7
83. I: You mean just by the spelling? 00:13:05-5
84. B11/1: Yeah, the spelling. 00:13:06-8
85. I: Yeah. You probably, you probably find less, yeah, just because verbs, you know, you have more choice to, to alternate them, yeah, and add to them, yeah.. Um, but basically when, because from what you, you're saying is: of course it's difficult to remember and I think that's the most difficult for, for any language or learning or facts in fact. Um, but it depends on how often you repeat it or go over it (B11/1: yeah, I suppose) so, um, how, how often do you think you, you're normally, when you're doing the lists 00:13:43-0
86. B11/1: To learn some, to learn them? Um.. maybe three or four times? Maybe more? 00:13:51-3
87. I: A week? 00:13:52-2
88. B11/1: No, just like the list in general (I: the list in general.). Yeah. Like, if I have a list of like, I don't know, maybe eight words that I've written down that I didn't know and then if I keep going, if I go back to them maybe three or four times, I think by then I probably would have remembered most of them. At least for the foreseeable future. (I: yeah, yeah) I mean, in a year's time they're probably, I might have forgotten half of them again. 00:14:15-9
89. I: Yeah. And that's part of it as well because it's, it's the whole repetition to, um, to learn them but then the spaced repetition (B11/1: yeah.) to make sure that, you know, after a longer time you still remember them 00:14:26-2
90. B11/1: Yeah. Probably able to remember.. five, maybe four or five out of them. 00:14:32-9
91. I: And that's normal. Because, I mean, if, if you don't need to reproduce them (B11/1: why am I choosing them) it's, it's going to be more difficult to remember them. I mean, certainly remembering, if you can link it to anything you already know, to either a word or a situation in which you have, um, been exposed to it, you know, something memorable and most often it's the sillier the better (B11/1: yeah), really. Um, that, that might help the whole remembering process. Um, apart from the lists, have you heard from, have you heard about flashcards before? 00:15:07-6
92. B11/1: Yeah. I have made flashcards in the past. Not for quite a while, though. But like, I suppose I kind of use to list in like a, like a flash card. Like, the way you kind of cover-up, cover up the word on one side and then check it on the other, it's like a flash card. But, yeah. 00:15:24-4
93. I: When you, when you have made the lists, the flashcards before (B11/1: that was) was that for German or for a different language? 00:15:30-7
94. B11/1: Um, I think it was for German. It was a long time ago but I would kind of, they'd probably be quite big, I'd probably have like five or six words on one thing, not like one per card. I don't know if that makes difference. 00:15:42-8
95. I: It could. I mean, if, if you have more than one, um, it of course will be more similar to the lists (B11/1: yeah) that you've mentioned. But the thing with the list is you can cheat yourself in many ways. You might just slightly uncover it before you're actually, you know, reproduced it in your mind. Um, also the lists, you can tend to remember the list as itself (B11/1: yeah) because people have been (B11/1: the order) Exactly. The order in which they appear or, if you are a very visual learner, remember exactly where the word was but don't remember the word. You know, like it's the fourth item but I can't remember what it is. So, I mean, that, that can happen. And, and that won't happen with flash cards if you have one. Because you can't cheat yourself unless you turn it over (B11/1: that's true, yeah) Um, so it's a bit more challenging basically. Is that something you think you, you could pick up again? 00:16:35-4
96. B11/1: Yeah, probably. Yeah. If I just sat down and made them. Then I'd, I would, I think if I sat down and made them I would use them.. but it's just (laughs) sitting down and making them. But yeah, I think, I would use them again. 00:16:49-3
97. I: Or use ready-made ones. I mean, there is, um. Do you for instance have a flash, uh, a flash phone - A smart phone! 00:16:55-6

98. B11/1: I have a BlackBerry. So, yeah. 00:16:57-6
99. I: Would you use that for learning German? 00:16:59-9
100. B11/1: I have, I have the LEO application on that which I use sometimes. I haven't used it for any other, in any other way. I haven't had it very long though. 00:17:07-1
101. I: I can't quite remember, I think the LEO allows, um, maybe not flashcards [types URL into the browser] 00:17:12-7
102. B11/1: I've only had it for, like, a month and I put it in the washing machine about two weeks ago (I: laughs). So, I've only had it back for about a week (I: and it survived that?) No, it didn't, I had to get a new one. (I: oh, okay, laughs) 00:17:22-3
103. I: I'll double-check about the LEO, Oh, yeah. Smart phone site. Because if you go to LEO (B11/1: yeah, because that's, I've got the BlackBerry one) Right, okay. (B11/1: the BlackBerry app) Yeah, that's, um, that's the Wörterbücher and I can't quite remember, I'm going to have to check that later whether LEO allowed you to, um, sort of whenever you look up words add them to the folder and then test (B11/1: on the computer?) Yeah. 00:17:45-1
104. B11/1: Yeah, I think it does. I think I did that once. 00:17:47-4
105. I: And I can't, do you know whether you can do that on your phone as well? 00:17:50-9
106. B11/1: I don't know, I don't know. 00:17:52-4
107. I: Because that would be worth checking because if it's obviously something (B11/1: yeah) that you've looked up that might be a good way to just 00:17:58-2
108. B11/1: But I'd know if I looked it up because I type it into the search box and it appears that you've already looked it up. 00:18:02-7
109. I: True, yeah. That's, that's another one, yeah, how 00:18:04-9
110. B11/1: And I'm "Oh, okay" 00:18:07-3
111. I: Um, right, no but, um, there's also. Unfortunately for, for BlackBerries they don't have that many apps but there are flashcard apps. So where you can create the flashcards either on the computer, transfer them to your phone or vice versa. Is that something? 00:18:21-3
112. B11/1: I think I'm more likely to make the actual physical (I: right, so to have something) object 00:18:24-7
113. I: In, in your, in your hands (B11/1: yeah) yeah. 00:18:26-4
114. B11/1: I think so. 00:18:27-5
115. I: Do you use other digital technology to, to learn vocab or learn German? 00:18:31-8
116. B11/1: No. Like I said I did try that, I think I've tried that in second year maybe, and it wasn't that there was, there's nothing wrong with it I think I just couldn't get my head around, there were some kind of technical problems and then I just kind of stopped using it. But I think it was quite good like in the way it works (I: is that the), like flash 00:18:46-6
117. I: Excuse me, is that the one you mentioned? Because you mentioned a vocab trainer. 00:18:50-0
118. B11/1: Oh! Probably (laughs). I'm not very good in saying things in a short way (I: laughs) I just kind of ramble on. 00:18:54-9
119. I: Was that the LEO one then? 00:18:55-5
120. B11/1: Yeah, oh, I think so, yeah. 00:18:57-1
121. I: Because you. Exactly, you said in the questionnaire you can't remember why you stopped using it (B11/1: laughs) but apparently it was some technological 00:19:03-5
122. B11/1: I think it was something like that, yeah. 00:19:05-4
123. I: So it wasn't to do with the approach of it? 00:19:08-6
124. B11/1: I didn't, no it wasn't, no it wasn't. I think it was something like, some kind of technical problem I don't even know, I don't remember it. But it wasn't like "Oh, oh this is crap!" Sorry! "Oh, this is rubbish". (I: don't worry, laughs) "I don't want to use this any more". Like, it was because, I don't know why. But it wasn't anything like the approach, it wasn't anything to do with that. 00:19:26-7
125. I: But as you say you would rather have, you know, actual cards 00:19:29-6
126. B11/1: Well, I don't, I wouldn't say I wouldn't use it again. Maybe I would but if I was going to make the fla, I would also think I might be more likely to use it if I had the physical object sitting in front of me. Because, and then it's something you can do that's not at the computer as well. Because, you know, you have a lot of work that you can only do at computer and I don't like sitting at my computer for too long. So then it would be something that I would do not on the screen. 00:19:52-2
127. I: Yeah, because the phone again would be a screen. 00:19:54-7
128. B11/1: Yeah, I don't like, yeah, I think it hurts my eyes sometimes when I'm staring at the screen for too long. 00:20:00-2

129. I: And also, um, because you can then, you know, use coloured paper and, and (B11/1: yeah) use different ways to help you. 00:20:07-7
130. B11/1: And also writing. Like, I'd be writing them out as well. 00:20:10-8
131. I: Just the repetition of, of having written it again, yeah. That certainly helps and I think, um, since you mentioned the problems with words and the stem and, you know, how you can change it around; on the flash card, because you don't necessarily need to test yourself English to German, you can test yourself with the German word and then what other connections you remember (B11/1: yeah). So if there, if you have the verb (B11/1: I never test myself in English to German) the corresponding noun, adjective and stuff. You never do English to German? 00:20:37-8
132. B11/1: No (laughs), it's too hard. 00:20:39-3
133. I: (laughs) But that's, that's exactly how you are going to remember them (B11/1: laughs, I know) because that's the productive (B11/1: yeah) um, knowledge. 00:20:45-7
134. B11/1: But I always do it German to English. 00:20:48-7
135. I: Would you find it, um, easier if, if it were in a more playful way? Because, I mean, the testing, if you sit down (B11/1: yeah) and, you know that you are going to test yourself, you're going to learn the vocab that's different from, again, doing, you know, a game or a crossword on the computer or something. 00:21:03-9
136. B11/1: Yeah, maybe, I don't know. I've never tried anything like that, so it's hard to say. 00:21:09-6
137. I: Do you, um, do you like doing crosswords? 00:21:12-0
138. B11/1: Sometimes, I'm not very good at them though. 00:21:14-1
139. I: (laughs) Me neither but, I mean you learn with 00:21:17-4
140. B11/1: Yeah, I do, I do like crosswords, yeah. 00:21:19-4
141. I: Because, I could check because I think I have, um, one or two links of German newspapers offering crosswords similar like the Guardian does. 00:21:26-5
142. B11/1: Oh God! (I: laughs) I can barely do the English ones. 00:21:29-8
143. I: Well, it, it always depends, I mean, some German ones they, they might give you a very nice easy start (B11/1: yeah) because they often ask you for words in English (B11/1: oh). So, you can start with these and then you have a few letters. 00:21:40-9
144. B11/1: No, I do, I do like crosswords. 00:21:42-9
145. I: Again it would, yeah, it would mostly be something on, on the computer, though, I mean as 00:21:47-2
146. B11/1: Oh, no, I wouldn't say I'd rule it out because it's on a computer but that would be one of the positives if I used actual flashcards would be that it wasn't on the computer. 00:21:57-1
147. I:.. Right, yeah. Let me just check if I.. Yeah, out loud you already said... And when you, when you come across vocab whilst reading, either, you know, news articles etc, um, you said (B11/1: just wondering what I've written now) (laughs) I'll, I'll tell you. You said in the questionnaire that you, you find it more interesting and you think you absorb the meanings better (B11/1: yeah) when you read that. Would you still take information out or use that as a repetition, would you go back to the same text? 00:22:37-5
148. B11/1: Probably not, I wouldn't have thought. (I: okay) It's just like, it's more like, um, like a linking thing I suppose. That if I've read a word before and see it somewhere again then it's more like a re-inforcement. (I: okay) I wouldn't necessarily, I wouldn't go back to the same text, I don't think. 00:22:51-6
149. I: Yeah, so basically the context helps you to understand (B11/1: yeah) the meaning and then (B11/1: to remember) Yeah, just by it 00:22:57-0
150. B11/1: I think, um, when people have used, like when I was in Germany or when my friends whenever they each said a word to me I could understand it from the context even if I haven't heard before I am much more likely to remember it than if I have just heard it once or twice. Like, if I'm having a conversation with someone I have (I: oh, really?) Yeah. 00:23:15-9
151. I: Do you, do you link the new word with the person (B11/1: all the action), the conversation or? 00:23:20-4
152. B11/1: Things like that. When I was working in the summer, I was working with a lot of German, well, they were all German and so they would say things to me and I wouldn't necessarily know what they meant but then by what followed it I could understand. Like, um, when they asked me if I had swept the floor but I didn't really, or they were asking if someone else had swept the floor and I didn't really know, I didn't know what they meant because I didn't know the word. And then they went and got the brush and swept the floor so I was like, okay. 00:23:47-8

153. I: And does that now help you to, to remember (B11/1: I, I remem) the meaning of to sweep? 00:23:51-8
154. B11/1: I remember it now, so, yeah. 00:23:55-0
155. I: Because that's a very good strategy as well to, I mean, because, it sounds a lot, if you think about, you know, taking in a whole conversation as short as it may be, but that certainly helps to, to link, and, and remember things (B11/1: yeah). So as often as you can do that, um, by all means. I mean, as you said the link is stronger when you actually talk to people (B11/1: yeah) that's going to make it more difficult because unless you just talked to lots and lots of Germans 00:24:18-6
156. B11/1: I do live with a German. 00:24:20-0
157. I: Do you really? (B11/1: yeah) Do you, um, abuse that person for learning German? 00:24:23-7
158. B11/1: Not, no, not too much. A little bit, sometimes. We help each other out. (I: well, but all means do) Yeah, we help each other out, so. I help him with his English stuff sometimes. 00:24:33-7
159. I: And again, if, yeah, if, if you can you know, use that to help you remember words better (B11/1: yeah) do, really do by all means. Um.. but do you, um, for instance, if, if you compare reading texts, coming across meanings and remembering them from the context all just by constantly exposing yourself to it and thinking back to the list: do you find one of them more effective or? 00:25:03-3
160. B11/1: I probably, seeing it when I'm reading is more effective but it's not as controlled? Like, it's kind of left to chance. So I'm, I'm more likely to remember it but that doesn't, it's not like I can say "Oh, I'm going to learn this word by reading it in lots of texts". (I: yeah.) It just, it's kind of left to chance. 00:25:24-3
161. I: So it's, it's more, I mean, the whole reading is basically to take in that passive (B11/1: yeah) vocabulary and the lists still seem to be the most effective for actually (B11/1: probably, for actually) cramming it in. 00:25:33-6
162. B11/1: Yeah, actually learning it, yeah. 00:25:35-3
163. I: Right, I think, um.. that's actually all the questions I had.. Yes. Before we stop, do you have any questions? 00:25:53-6
164. B11/1: No, I don't think so. No. 00:25:55-6
165. I: Okay, perfect. Thank you. 00:25:57-1

C3: Daten aus Lerntagebuch 1

B01

How have you learnt vocab lately?	I have learnt vocab mainly from the Landeskunde lessons and translation sessions. From landeskunde, the vocab given on the presentation is what I write down, and I make this into a list and keep note of it. In translation classes, I usually just write down the word in english next to the german, and use it in the translation.
Is it effective?	I think my approach is okay, I'd like to be able to have a more efficient way to learn vocab. I tend to forget some of the vocab that I've learnt from translation, as I don't put them into a list, whereas with Landeskunde I remember more.
Which resources did you use?	I usually use wordreference for my translations, as it gives most words as nouns, and also the verbs used too. I just look up the word and use it there and then, sometimes I make a note of it.
How did you become aware of them?	I heard wordreference from a friend. There are strategies that we've discussed with Susanne in the session, being categorizing certain vocab into contextual groups, alternatively there is the flashcard method. This could work for me but sometimes it's expensive to keep buying the cue cards. However, as Susanne told us, there are websites that test vocab as well as giving the translations.
Any questions?	

B02

How have you learnt vocab lately?	Most recently, once every 5 days or so, through associating the german words with english phrases, maybe containing hints towards gender or specific patterns. I have generally focused on verbs, With a list of around 10. Then, at points when i am free, I try going over them through memory.
Is it effective?	I feel I can remember the meanings better, but I have had problems remembering which words I learned from memory without memorizing them in a list, and I am uncertain whether the words learned are implemented into my spoken vocabulary, so more speech practice may be needed.
Which resources did you use?	I have experimented with using a vocabulary flashcard app on my phone, called German FlashCards Free, which makes spontaneous practice easier.
How did you become aware of them?	I became aware due to learning of thoughts on different approaches to vocabulary learning, and the fact that electronic resources may be easier to use.
Any questions?	no

B05

How have you learnt vocab lately?	I have studied for translation tests lately, so I have had to compare different texts. I learnt the vocabulary by looking at 3 texts: the original, the Muesterloesung and my own. I wanted to get a sense of the text first in its original language, then see how a German translation would actually look like and I used mine as a middleground, as sometimes I found other solutions. I plan on testing myself on the vocabulary during the holidays by going through the texts, underlining the words that might be a problem, then finding the translation. I will then give it a break and then look through the texts again see what has cemented and hopefully at some point be able to know all the words.
Is it effective?	Unfortunately, I don't feel my approach is extremely effective. As I am taking German as an extra, I do not have as much time to dedicate to the study of this language as much as I would want to. I would like to find new techniques that would allow me to be constant in my German learning process and to try and focus on some specific areas of vocabulary. I would like to practice German with shorter exercises, so I can be constant about it.
Which resources did you use?	I have used pons.de the bilingual version. I also read die Zeit online and sometimes I pick it up in the library. When I read it online, I can look up words online and focus more on the words themselves. If I don't have access to a dictionary, i.e if I am reading the paper copy, I focus more on the context and try to understand the meaning and write down any idioms I might find interesting. I also watch the DW videos on demand.
How did you become aware of them?	Online search mostly. I read the newspapers because excerpts have been brought to our attention in class. The DW website was suggested by our teacher.
Any questions?	I would like to receive further advice on how to remember the gender of nouns better, even if by learning the endings, I would like to know if there is any easier way to do it. Also, verbs with separable particles can be a problem at times, as they are very similar.

B10

How have you learnt vocab lately?	from translations we have completed in the seminars, usually just trying to memorise vocab as I go along, but as exams move closer, putting different vocab lists in different rooms (ie. economy-bathroom, education-bedroom), Putting words I know I find difficult to remember also on flashcards. Include gender + plural form.
Is it effective?	Yes, but am trying to move from just a usual approach to using link methods mentioned in O'Brien's 'How to pass exams'. E.e., 'town planning'.
Which resources did you use?	dict.cc-vocab trainer + vocab lists; flashcardexchange.com-ready made flashcards
How did you become aware of them?	Susanne's vocab workshop, own private internet research
Any questions?	Would be happy to receive further advice.

B11

How have you learnt vocab lately?	Last week/two weeks ago I started to look at the vocab from the recent translations for the translation tests. Not everything, but the words I thought might be likely to come up. I learnt the articles, but was a bit lax on the plurals. Also, when it came to verbs I didn't make a special effort to learn the past participles, which I think I probably should. At first I was testing myself for a short time every day, but then I stopped for a few days and didn't get back into the rhythm of it. This was via an on-line vocab trainer.
Is it effective?	Probably not as effective as it could be. I think I would like to improve the amount of vocabulary learnt, as when I learn vocab I think it's a relatively small list, and so it gets boring more quickly, and isn't as effective in the long run.
Which resources did you use?	I've been using the dict.cc vocab trainer, which I think is good once you get the hang of it. It's also quite good for phrasal verbs, but a drawback is that you can't put your own stuff in, i.e if you had a sentence you wanted to learn and remember, say an essay phrase, if it isn't contained in the online dictionary, you can't enter it manually, which is a shame. (at least I think that's right)
How did you become aware of them?	I think I was always aware of them, but all this recent focus on vocabulary learning has given me the impetus to actually use them! So I suppose the internet, using the dictionary and then seeing the vocab trainer, and also the vocabulary learning session.
Any questions?	Not at the moment thank you.

B14

How have you learnt vocab lately?	I have indeed changed my approach a bit since the last vocab seminar. While reading I try to remember as many words/phrases I don't know as I can and put them on flashcards. On a flashcard, I usually put a word/phrase plus sentence example with it, also noun or verb version of it if appropriate. Doing those flashcards is time consuming unfortunately but I found them perfect for testing myself whenever I am on the bus, that is quite often.
Is it effective?	It is effective, as I was looking at the flashcards whenever I was on the way to Canterbury (I live in Folkestone this year), the only thing is it takes time to prepare the flashcards.
Which resources did you use?	I am currently reading a German translation of a Polish book ('Celestyna oder Der sechste Sinn' by Małgorzata Musierowicz). Normally I would probably use the Duden monolingual dictionary on my laptop but recently I purchased a book German dictionary by dtv and I was using it as it is new ;) plus I was at work (it was easier to take the book with me instead of heavy laptop).
How did you become aware of them?	As for the strategy, I knew it existed but the vocabulary seminar with you where you showed us ready flashcards etc 'opened my eyes' and I wanted to try it for myself. As for the book, I read it in Polish and it is the only one by that author translated into German and I purchased it to have a look at the way it was translated and to enjoy it too of course. I haven't heard about this particular dictionary before, I needed one in a book version for the translation tests and this one was the only one they had in Blackwell on campus.
Any questions?	Yes, I would like to receive further advice from Susanne.

B43

How have you learnt vocab lately?	I've been using flashcards and practicing them with my housemate by doing memory games and trying to match words together. If when reading or writing i find i don't know a word i will usually write it down to look up later.
Is it effective?	It has helped me learn quite a few words but some problems are we pick the words we know so we will sometimes come accross words that we can't remember becasue the other person always picks them. I would like to start doing more on my own by using online resources.
Which resources did you use?	I've started using dict.cc as you can create you own bank of words that is tailored to you rather than always giving you the same words over again. It is good for words i find particularly hard to remember like connective, whereas vocab lists usually just have nouns and verbs. To find the words i will usually use a dictionary (collins) as i find it more reliable than online translators.
How did you become aware of them?	Susanne told us about dict.cc in a vocab learning training session. Online translators i've just picked up from various teachers or you can easily find them using a search engine
Any questions?	

C4: Daten aus Lerntagebuch 2**B01**

How have you learnt vocab lately?	Each week after translation and landeskunde, I note down the vocab I didn't know and translate them and keep them with the papers or notes for that lesson, to keep them in context so i can easily remember what they mean.
Is it effective?	'i think my approach is effective, as I seem to be remembering more useful vocabulary and don't find myself looking much more up on the topics that they were for. I'd still like to improve as sometimes I find myself forgetting simpler words or ones that I should know!
Which resources did you use?	I use wordreference for most, or sometimes just google translate. I tend not to use dictionaries as sometimes they are misleading.
How did you become aware of them?	In high school and college.
Any questions?	no thanks!

B02

How have you learnt vocab lately?	Reciting from a list and using the words in speech in front of a mirror. Once or twice a week, and usually unknown words or verbs I have come across in grammar and translation lectures, as well as going over particular language I have had difficulty remembering. Sometimes with exercises on Deutsche Welle. On the lists, I include information such as verb prefixes and their tendencies, gender, and if irregular, perfect/imperfect forms.
Is it effective?	I find though I remember most of what I revise, I forget the meanings of some things still, so possibly more practical applications such as speaking aloud in sentences is needed. I would like to improve my ability to use new grammar orally, as well as just understanding it.

Which resources did you use?	Online Dictionary (beolinguus/leo), Deutsche Welle
How did you become aware of them?	class discussion, recommendation
Any questions?	Sorry, I think you mentioned this before, but do the language labs in Cornwallis have aids for practicing grammar/speaking? and are there specific times when they can be used?

B05

How have you learnt vocab lately?	I have been learning vocab by using the apps I installed on my phone, so this is a new approach. So far I have focused on verbs. I also listen to podcast whilst walking so my Hörverstehen has improved considerably seeing as this was quite an issue in my early days of learning German.
Is it effective?	I feel that it really helps me with better recognize the forms of verb and the prefixes . Even if I don't always get the exact meaning, I can still hint at it. Sometimes, it is hard to remember the words as I don't get given a specific context.
Which resources did you use?	I try to listen to podcasts regularly. I also read die Zeit regularly and I look over the titles almost daily. I still use pons.de as a dictionary, as this is the easiest and most "pleasant-looking" online dictionary I have used.
How did you become aware of them?	I saw the dictionaries and newspapers in the library and decided to look them up online. The apps were recommended by Susanne.
Any questions?	

B10

How have you learnt vocab lately?	noting new vocab from translations or in news articles I read which may contain new vocab - usually 3 or 4 times a week, when translating/reading. haven't changed approach as such, but when April comes and I start learning vocab more 'seriously' I will use both flashcards - with articles/plural form/sometimes pictures, also less 'specialist' vocab on list I can glance at eg when in bathroom
Is it effective?	Yes. Still working on improving 'usual memory techniques' though difficult to find the time to practice.
Which resources did you use?	dict.cc - lists flashcardexchange.com various twitter accounts in class translations german news websites
How did you become aware of them?	both on my own and through Susanne's advice
Any questions?	Always happy for more advice.

B11

How have you learnt vocab lately?	I wouldn't say my approach has changed, though I have probably been learning less, as I didn't do much over the Christmas holidays. I have been reading more newspaper articles online though, and adding unknown vocabulary to my online trainer, so now I just have to actually learn it!
Is it effective?	I do think my approach is effective, I think the vocabulary trainer online works well. The only problem is that I'm not sure that the words I know when I'm tested on the computer are actually in my brain the rest of the time. I mean that I think my brain makes associations between the act of sitting down at a computer and being tested and the definition of the word, which is not that helpful in a real life situation.
Which resources did you use?	I use the dict.cc vocabulary trainer and the dictionary on the same site. I also use news websites to extend my vocabulary, like Die Zeit.
How did you become aware of them?	Through search engines mostly I think, and personal recommendations.
Any questions?	No thank you.

B14

How have you learnt vocab lately?	I haven't learnt much new vocab recently (Christmas break etc), I am still using the flashcards, I added the English and Polish equivalent of the words to them, I realised that it often happens to me that I know what the word means but I can't think of English equivalent, so it's more useful to me. I look up words online quickly while reading online articles hoping to remember them later.
Is it effective?	I find flashcards effective. I need to improve my time management to produce more of those cards though.
Which resources did you use?	Books, as usual, we had to read 'Mario und der Zauberer' and now 'Die Blechtrommel' (this one's really difficult) and now and again I read Literature section in Die Zeit. For quick vocab checks I have used dict mainly. I intend to start using those online dictionaries vocabulary lists tool, I think they are quite cool.
How did you become aware of them?	I heard about flashcards before but seeing/using them in your special session made me appreciate them a lot more. I only found out about those extra online dictionary tools in that seminar.
Any questions?	

B40

How have you learnt vocab lately?	i haven't focussed on vocab learning as much as i would like in the past few weeks due to other deadlines and exams, but i have started writing down english economic vocab in my economics lectures that i'd like to learn in english. this is because i will need to know alot of vocab surrounding this topic on my year abroad. to do this i have written out the english and then the german on flash cards and tested myself at the end of every week

Is it effective?	i do think this approach is effective, but it always seems to be the last thing i do due to the amount of other work that needs to be done each week. it would be good if we had a set time in german classes or perhaps a set homework to make it more of a priority. also because i am only concentrating on economics vocab it means i am not really learning anything that can be used in general german conversation which is also really important.
Which resources did you use?	dict.cc, leo.org and the collins german dictionary. i have also recently started using the Duden to look up german words and work out the german definition first, which i think is really helpful.
How did you become aware of them?	i already use all of these things regularly as they are necessary for homework and translation exercises. the Duden came free on my kindle which made it an obvious choice to start using.
Any questions?	

B60

How have you learnt vocab lately?	Testing myself on vocab necessary for essays/presentations
Is it effective?	Had problems with changing computers/using Anki, so resorted to actual paper flashcards, which I found time-consuming
Which resources did you use?	Anki, Beolungus vocab trainer
How did you become aware of them?	Websites, Seminars
Any questions?	

C5: Daten aus Lerntagebuch 3

B01

How have you learnt vocab lately?	writing down each word I don't understand when doing translations/looking at seminar and lecture slides, then looking the words up and noting them down. I'm not testing myself but intend to do so for revision over the holidays. I haven't changed my approach as the current one works very well for me and I have been learning like this since year 11.
Is it effective?	I feel that my approach is effective as the vocab that I take usually sticks with me. I'd like to improve the amount that I can memorize.
Which resources did you use?	I usually just use word reference to look up words that I don't know as it gives different meanings and contexts.
How did you become aware of them?	I found wordreference from friends in college.
Any questions?	no thanks!

B02

How have you learnt vocab lately?	Still writing up lists of difficult grammar I encounter, but as a new approach, I have tried learning vocabulary by reading a German translated copy of Harry Potter. Through doing this, I am learning to understand speaking patterns and the associations of certain words when used in certain situations and ways.
Is it effective?	I get involved more with learning vocab more regularly, as it seems like less of an effort whilst reading, sometimes have to re-read sections regularly to get the full meaning and memorize certain words. It isn't always challenging, but I feel it helps to get into the right mindset for practicing vocab.
Which resources did you use?	Harry Potter und der Stein der Weisen
How did you become aware of them?	looking up popular english translated texts
Any questions?	no

B10

How have you learnt vocab lately?	Typing up vocab from translations/news articles I have read/etc that I am unsure of, filtering it into separate categories (e.g. Political/technology/adjectives etc.) + making an effort to learn each category at least once a week. Often useful to put the word into a sentence. Have been allocating specific time to learn new vocab which helps. Info on vocab lists = gender/Plural-form.
Is it effective?	Yes, I feel my approach of categorising specific vocab + using different colours for different categories works as well as trying to remember the word as part of a sentence. This is working well.
Which resources did you use?	dict.cc - vocab trainer. Linguee helps me to understand the most appropriate word to put into a sentence. Twitter - when I read something I don't know the meaning of I look up the word, as well as when listening to deutsche Welle.
How did you become aware of them?	internet research, advice from you, curiosity when coming across an unknown word
Any questions?	always happy to receive advice.

B11

How have you learnt vocab lately?	I haven't done that much recently. I have been looking back and retesting myself on some of the old lists I made though.
Is it effective?	Fairly effective. I would like to improve my motivation sometimes!
Which resources did you use?	I have used the vocabulary trainer on dict.cc on and off.
How did you become aware of them?	I have been using it for a while now, I think it's quite good.
Any questions?	No thank you.

B14

How have you learnt vocab lately?	I got a bit bored of flashcards so now I make vocabulary lists. On a piece of paper every now and then I write down any words I don't know while reading. I find it quick to make a list like that. Later on I look up the words/phrases and write the meaning next to the German words. I keep the lists in the book. Every time I want to restart reading it, I look at the lists first as a test.
Is it effective?	For the moment I am happy with this approach and find it effective.
Which resources did you use?	I realised now that the WAHRIG German German dictionary is not that good. A lot of times it does not have the words I am looking for. I went back to Duden online. I still use the same Langenscheidt German-Polish and Polish-German dictionary. For the English translation I use dict most of the time or sometimes word-reference.
How did you become aware of them?	I found out about the Duden online website in translation class. Dict is the first result if you google German-English dictionary. Langenscheidt I have had for years.
Any questions?	

B60

How have you learnt vocab lately?	I have started using a small vocabulary book, split up into various topics and themes, as well as the Anki flashcards program
Is it effective?	I feel it is effective as carrying the small book in my bag everywhere allows me to add to it and review it whenever I have a spare few minutes, and using the flashcard program on my phone I am constantly able to test myself
Which resources did you use?	Anki flashcards Beolingus vocab trainer
How did you become aware of them?	n/a
Any questions?	

C6: Daten aus Lerntagebuch 4

B01

How have you learnt vocab lately?	Reading over notes, writing down unknown or unfamiliar vocab and then testing myself by covering up the translation and writing it myself. I have been doing this for years and i find it effective.
Is it effective?	I think it is effective, although sometimes i do forget the vocab a while after, especially if there is a lot of vocab to go through.
Which resources did you use?	i usually use the internet and sites such as google transate or wordreference.
How did you become aware of them?	Through college and friends.
Any questions?	no thanks :D

B02

How have you learnt vocab lately?	In preparation for the exam, I have researched more visual approaches, regularly whilst practicing Translation, Landeskunde or Grammar, making charts of words linking in meaning, subject or context, making them more usable for practical revision.
Is it effective?	For revision, I feel this is effective, as it enables the use of spider gram wall charts and post-its and colour coding, and helps break the tedium and repetitiveness of simply learning lists of grammar, as you can read standing up in a more practical scenario. Also, it is something you can look at straight away whilst doing other things, entering your room or just sitting, not needing books or pads.
Which resources did you use?	approaching learning grammar depending on brain dominance: http://www.sil.org/LinguaLinks/languagelearning/OtherResources/YorLrnnngStylAndLnggLrnnng/YourBrainDominanceAndLanguageL.htm [1] http://www.sil.org/LinguaLinks/languagelearning/OtherResources/YorLrnnngStylAndLnggLrnnng/TipsForRightBrainLearners.htm [2] Links: ----- [1] http://www.sil.org/LinguaLinks/languagelearning/OtherResources/YorLrnnngStylAndLnggLrnnng/YourBrainDominanceAndLanguageL.htm [2] http://www.sil.org/LinguaLinks/languagelearning/OtherResources/YorLrnnngStylAndLnggLrnnng/TipsForRightBrainLearners.htm
How did you become aware of them?	researching different/non standard revision strategies due to difficulty revising, looking at learning styles for different brain types.
Any questions?	

B10

How have you learnt vocab lately?	Dict. cc - adding on new vocab as I come across it through reading recent news articles - legal/political terms in particular - and using the vocab trainer to test myself. Have also been listening to the German Harry Potter ebooks on my iPod in the gym and adding new vocab I come across to the dict cc vocab trainer, which helps with learning more random/general vocab. Information included on nouns is gender and usually plural forms.
Is it effective?	Yes, as it allows me to take in a wide amount of vocab and test myself regularly until I can be sure I know the words by heart.
Which resources did you use?	dict cc - look up vocab and test myself Harry Potter ebooks - to listen to and pick out unfamiliar words which I can then go and look up various twitter accounts which give grammar help/"word of the day" - good for help on the go linguee.com -- usually to check context of word I want to use is right/look up synonyms Most helpful monolingual dictionary is Duden and Collins for bilingual
How did you become aware of them?	Own initiative / web searches / seminar tips / work experience where I was advised to use linguee and dict.cc to check vocab meanings and context
Any questions?	I think I am on the right track now, thank you for all the advice you have given me, Susanne :-)

B11

How have you learnt vocab lately?	I have been testing myself about every other day since about last week, mostly focusing on verbs that seem to come up a lot in translation, and I have been learning the past tense forms as well as the infinitive.
Is it effective?	So far it seems to be working quite well, I think I need to go back over some words that I learned a couple of months ago to ensure that they are still fresh in my memory.
Which resources did you use?	I have been using the Langenscheidt dictionary, and the dict.cc vocabulary trainer. I find the dictionary useful for giving a more detailed definition and for helping to provide more context.
How did you become aware of them?	I got the dictionary out of the library, and I have now been using dict.cc for quite a while.
Any questions?	No thank you :)

B13

How have you learnt vocab lately?	Testing myself, with vocab lists and online dictionaries. My approach hasn't changed too much, and has been focused on learning vocabulary for the exams.
Is it effective?	I think it's fairly effective, I seem to remember the words. Reusing them is more often the issue.
Which resources did you use?	dict.cc, using the dictionary itself and the function to memorize the words.
How did you become aware of them?	Introduced to them by Susanne.
Any questions?	

B14

How have you learnt vocab lately?	Recently I have been revising lists with Redemittel, Formulierungsgilfen as well as Rektion des Adjektives, FVG etc
Is it effective?	Yes, I find it effective. It is always good to have things grouped in one place, like a list.
Which resources did you use?	I'm using the resources from Goethe Institute for the Redemittel, otherwise grammar books have lists with FVG or Rektion
How did you become aware of them?	I got plenty of material when attending Goethe Institute years ago. I kept my favourite grammar books from secondary school.
Any questions?	Thank you for extending the deadline for me, I knew I forgot about something :)

B15

How have you learnt vocab lately?	* I have read texts and pulled out words that I don't know. I do this when I have a spare half hour at home. * I still use Wort fuer Wort for learning set phrases. * I still use the beolingus and leo vocabulary trainer
Is it effective?	I think my approach is effective. Especially pulling words out of texts, because I find that I remember words more when they are put into context. I find it difficult to remember verbs.
Which resources did you use?	* Wort fuer Wort * ZDF * Beolingus * Dict.cc * Leo * about.com * http://www.digitaldialects.com [1] Links: ----- [1] http://www.digitaldialects.com
How did you become aware of them?	internet, friends, former language teachers, Susanne Krauss
Any questions?	

C7: Interview II – Transkriptionen

B01

Vocabulary learning study – Interview II

Interviewee (B01/2), male, Age: 18; 1st year student, FRE-GER, German = 1st foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 31 May 2012

Duration: 00:14:55

- 1 I: Thank you very much for agreeing to do this interview (B1/2: that's fine) the second one.. and for filling out all the learner diaries (B1/2: it's fine) very useful information. Just so you know what this interview will be about.. it's just a few questions that came up through looking over your learner diaries. It shouldn't take longer than half an hour, if at any point in between you would want to stop just let me know. (B1/2: okay) I'd like to start with a general question, could you maybe just.. tell me what you find important and/or maybe difficult when learning vocab? 00:00:38-6
- 2 B1/2: Um, sometimes.. for difficulty I would say it's a lot of things I don't know.. like I make sure I don't sometimes I forget it or usually I kind of learn it for whatever is coming up or whatever is like really relevant then and sometimes I'll forget it because then it's not as relevant in other things. But then in parts I usually do it so I make sure I know like I can fully understand of what's going on the whole like that.. whatever the vocab is for. So, I mean it's the first like, say, like in the Landeskunde like lecture I'll make sure I know what's going on in that and then make sure I write down the vocab that I don't know and then usually it sticks with me. 00:01:28-9
- 3 I: Just by writing it out it sticks with you? 00:01:32-2
- 4 B1/2: Yeah, I mean.. revising Landeskunde what I was doing is I was going over the lecture slides and then like.. if a word was there I didn't know I kind of look it up but then it would stick because I didn't actually know it and it was kind of then turn out to be important so then it stuck with me anyway, so, yeah I wrote it down a couple of times and then knew what it was. 00:01:55-3
- 5 I: Is that something you find easy? 00:01:56-8
- 6 B1/2: Yeah, I find it easy with the (I: Like, the) 00:01:58-5
- 7 I: Like, maybe focusing on one word or looking it up once and then if you encounter it again (B1/2: yeah.) you still remember it 00:02:05-9
- 8 B1/2: Yeah, I find it easier than just trying to like I don't know.. it is weird I wouldn't like read it and then think.. I need to write it down otherwise I wouldn't remember any of it 00:02:16-7
- 9 I: Okay. And do you then look it over again or it is sufficient enough to have written it down once? 00:02:23-5
- 10 B1/2: It's usually like.. from what I was doing in revision, it was sufficient doing it just once because then it popped up a couple more times and I was like: Oh, I know that it's this and such and so and, yeah. 00:02:36-1
- 11 I: Do you tend to test yourself? 00:02:39-2
- 12 B1/2: Um, not really.. because I.. once I've written it down like as I said, I kind of learn things by writing them down anyway.. like I managed to do a whole 5 min presentation just by writing it out and out and out and then I could remember it because I had written it down 00:02:59-3
- 13 I: Multiple times (B1/2: yeah.) yeah. Is that something you do with vocab as well? Do you tend to rewrite it or do you mostly just write it down once? 00:03:09-5
- 14 B1/2: Well, like, going back to like college when we had like vocab tests I'd write it out as many times it took for me to remember and not need to write it again and then just focus on the ones that I forgot and then keep going until there is none that don't know 00:03:25-5
- 15 I: Is that still what you're doing now at university or? 00:03:27-6
- 16 B1/2: Not as much because there isn't as much.. like vocab or no tests for it anyway (SK: yeah) so and 00:03:35-9
- 17 I: It's certainly not specified which items (B1/2: Yeah, exactly.) you have to focus on. Yeah, yeah. But I think, I'm thinking about what because you said at the beginning the most important or difficult part is remembering them all the time and I think that's where the testing comes in. (B1/2: Yeah.) Because if you test yourself regularly (B1/2: Yeah.) you will still again (B1/2: definitely)

- yeah remind you to focus on these. Mhm.. have you recognised any changes in your learning over the past year? If you take into account the whole learner diaries and... 00:04:04-8
- 18 B1/2: Um.. I think.. Well, I definitely it's I've got better at remembering the sort of relevant like whatever, and like literally it's just like reading through the slides it'll pop up that I know that.. so I think it's improved the fact that I can remember it from like a few weeks back and then.. it'll pop up again and I'm like: Oh, that's such and such, so. And but otherwise I think it's about the same but we've not really had like that many.. but as I said I probably work better under like.. vocab tests and stuff like that as opposed to just be able to like match it up to whatever words are on the slides. 00:04:46-6
- 19 I: So you basically, so you use the slides for instance for for revision, (B1/2: yeah) any any other things you use, any dictionaries or books or online resources? 00:04:55-7
- 20 B1/2: No, because I I just use a translator online like word reference or sometimes Google translate because it's fast you know, you just literally type it in and get back to slide and write it down on the side what it means. Or I'd say, if it is a longer sentence that doesn't make any sense I can write it out anyway in German but then put the English translation like in brackets, like really small on the side, so I just (look over?) the sentence to know what's going on in general then that will stick with me anyway 00:05:18-7
- 21 I: Will the whole sentence then stick or? 00:05:21-5
- 22 B1/2: Yeah, because I like.. know what it means in English so then obviously the translation is there in my head anyway. So once I have written it down in German I can usually remember it from English to German or German to English. 00:05:34-1
- 23 I: And that's for the translation classes primarily or would you? 00:05:37-5
- 24 B1/2: No that's in Landeskunde. Like, some of the topics.. I can't quite remember like I put like (points?) on them simply because I managed to write it down in English first and then I'll be like: Oh right, well. And I know that's because English to German means blah blah so 00:05:57-4
- 25 I: Is that something you pay attention to.. learning words within a certain context or combinations of other words? 00:06:05-3
- 26 B1/2: It's usually just contextual that I learn it in 00:06:08-4
- 27 I: So whatever topic it is about? 00:06:10-1
- 28 B1/2: Yeah.. Because it.. I find it easier like that as opposed to just like random words and then see if it fits into the topic or not. It's like it keeps it down into like a certain group of what you need and then the other ones kind of link in with that anyway because they're all relevant to that, so. 00:06:26-0
- 29 I: And are you using any any other material either either online or.. printed books? 00:06:34-0
- 30 B1/2: No, I just use Moodle. Like, that's all I use really for revision just like go over the lecture slides write them down and that's it really. 00:06:42-4
- 31 I: So that's primarily for for input really? So so because you when you said when you encounter the word again it triggers your memory. Um, the other way around is probably also at least as important: to force yourself to come up with a word (B1/2: yeah) Is that something you realise you you don't focus on for whatever reason or do you do that as well? Forcing yourself to come up with the word, produce it? 00:07:07-5
- 32 B1/2: How do you mean? 00:07:08-4
- 33 I: Um.. like the vocab test would do. (B1/2: yeah) Like giving you an English word and you have to come up with the German translation of it. 00:07:16-5
- 34 B1/2: I don't.. I've not been doing that, no. Just because like there's not much time for it because like... I because I've been doing.. like going through it fairly fast to try and fit them all in, so there wasn't really much time to then go back and think: Oh right, I wonder what.. say, that is in English or what that is in German (SK: yeah, yeah.) so. 00:07:39-1
- 35 I: But you're using that for for the Landeskunde tests for instance because then then you write in in German, is that.. Do you link having to think of the word with having remembered it from a particular slide or topic? 00:07:54-1
- 36 B1/2: Yeah, I'd say I do.. because a lot of it.. like, with the Martin Luther question yesterday... (laughs) I probably got it wrong anyway (SK: laughs) but like I kind of did a general overview of him and it's like, oh, because one of them says like he distanced himself from the builders like at the end of it because they were all getting violent so I remembered that and wrote that down, so 00:08:18-9
- 37 I: So again, so you basically use having reviewed the topic (B1/2: yeah) and the slides and then

- use that to produce it in German (B1/2: yeah, yeah).. Well, that's good. Because that's going to help you over time, I mean, if you can remember the German from the English, that's that's the most important one, yeah. Right, and Google translate and word reference you said is just for quickly looking up whatever it means to help you to continue with reading (B1/2: yeah) or, yeah.. And when you look words up, do you include any other information for nouns such as gender or for verbs (B1/2: Um) or do you just (B1/2: well, if it's) look up the meaning? 00:08:58-3
- 38 B1/2: If it's like, say, a verb that has been formed anyway, I kind of just try and put it in the infinitive and it'll come up as like to do something, whatever, to do whatever, so. I can kind of know the infinitive from just looking at the verb anyway, which is pretty useful to translate it because sometimes it comes up as, like, different words if it's not the infinitive (SK: yeah, yeah) so.. It's easier to put it in like that. 00:09:26-5
- 39 I: Yeah, but you wouldn't put that down when you write out vocab or encounter vocab you don't know, you just go by the base form and no other information? 00:09:39-0
- 40 B1/2: Yeah.. Because like I said again, it will usually be in the middle of the sentence so then it'll just like link it and it just goes in with it anyway, so. 00:09:50-3
- 41 I: Mhm... Um, what else did I want to.. Do you have a smart phone? I may have asked you this before. 00:09:59-1
- 42 B1/2: Yeah. 00:09:59-7
- 43 I: Yeah, I think I did, yeah. Do you find.. do you find it important to have or to use digital technology for learning vocab in general, not just the smart phone? Is that something 00:10:12-1
- 44 B1/2: For me.. like, I use the computer that is like what I use to do any vocab anyway.. because it's convenient and like, we were told (laughs) we were told in like high school with our German teacher, he said don't use a dictionary yet, because you don't know how to use it because you'll just pick out a word and think that's right and it'll be completely out of context, so 00:10:32-0
- 45 I: So what did what did he suggest to do then? 00:10:35-8
- 46 B1/2: He was like... It's better to use a.. like a site like Google translate or word reference because then it gives you a list of them and like usually gives the context with them as well but sometimes in a dictionary it's just a word and it could be out of context anyway.. so I think from high school (laughs) I've been scared of using dictionaries because he kind of suggested to us like don't just plonk yourself like the first one you'll see you'll go for it and then write it down (SK: I think, that's a mistake, yeah) yeah, so. 00:11:07-0
- 47 I: Because I think that's that's what I wanted to ask as well because you mentioned in one learner diary you're not using dictionaries as they can sometimes be misleading. Is that what you mean by it? (B1/2: yeah, laughs) By not being sure whether.. which of these entries is the one you need right now (B1/2: yeah)yeah. I think it depends on.. it depends on the dictionary, how extensive it is.. Have you ever use monolingual dictionaries as well, so German-German? 00:11:35-4
- 48 B1/2: No. 00:11:36-4
- 49 I: It it.. Because basically what they then give you more information, they give you more sample sentences as well, usually. So that might help, it's more difficult because the explanation will be in German, but at least they will give you more context. The word reference you mean, do you actually get sample sentences, because I I did look at the page again with a random word, it didn't have any. But does it have sample sentences or does it give you sort of a topic or area in which you you 00:12:07-9
- 50 B1/2: It's usually like a topic and sometimes it will have a sentence on it.. but it'll have like the different forms of like... like it's the verb to.. and then give you a couple of examples like.. to do something else to do something else with the verb, so you can kind of choose which one is the context that you need it in.. I mean, dictionaries to give that sometimes but otherwise like it's usually just the word like the definition, that's it. 00:12:38-2
- 51 I: Again, it depends. If it's a very small one or if it's, for instance, something like Duden Rechtschreibung (SK takes book out of shelf) of course that wouldn't be a dictionary you would want to use for learning because that's what you get (shows him the dictionary) you get the information on how to split it, the gender and that's it. But that's.. that's a reference book that's not really a dictionary, so I think it depends on what source of books you use. I think the other thing then is.. do you tend to use more books or do you tend to use the computer anyway because you can look these things 00:13:10-8
- 52 B1/2: I just use the computer. 00:13:13-2

- 53 I: Yeah, yeah.. And because of that reason, is that something where you say I'm I'm using technology because I use the computer a lot anyway (B1/2: yeah) and it's the first point of reference? 00:13:24-5
- 54 B1/2: And it's just, yeah, it's really convenient anyway, so.. And it's fast (laughs). You don't have to try and flick through to find it, so, yeah. 00:13:33-8
- 55 I: Have you ever.. Because depending on, word reference doesn't do that but many other online dictionaries offer vocab trainers.. So, if you ever want to increase the whole testing bit, to make sure you remember them over time, you can.. whatever word you look up you can include in your vocab trainer and then they they will test you so that's that's another possibility. Right, and the Smartphone you mentioned before, would you ever use that for for vocab learning? 00:14:00-5
- 56 B1/2: Probably not. 00:14:02-2
- 57 I: Probably not (laughs). Any any particular reason? 00:14:04-9
- 58 B1/2: I don't know.. I just... I wouldn't really use it, no, I don't know.. I just wouldn't. It's weird, I think.. because you can get apps for it and stuff but I.. I just tend to when it's.. it takes ages to do it because like sometimes the Internet is slow when you don't have a decent signal so then (I: true) it's just really like inconvenient 00:14:26-1
- 59 I: It puts you off rather than (B1/2: yeah) motivating you, yeah 00:14:31-4
- 60 B1/2: So, I don't know, I personally wouldn't use my phone to, like, do the vocab learning 00:14:37-0
- 61 I: The Internet connection is certainly important, because, I mean, if if that slows you down then there's there's no point in it.. Yeah, I think that's all the questions I had. Do you have any questions? 00:14:51-6
- 62 B1/2: I guess not. 00:14:52-4
- 63 I: Well thank you very much again! 00:14:53-9
- 64 B1/2: Thanks a lot! 00:14:55-2

B02

Vocabulary learning study – Interview II

Interviewee (B2/2): male, Age: 18; 1st year-student, programme of study: EAMLIT-GER-A:BA, German = 1st foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 30.05.2012

Duration: 00:37:03

- 1 I: Thank you very much for doing the second interview(B2/2: that's fine.) And having filled out all the learner diaries over the course of the year. The purpose of this interview is just to clear up a few questions, get some more data. It shouldn't take longer than half an hour, again if in between you would want to stop just let me know. (B2/2: that's fine.) I'd like to start with a general question of, or what is important or difficult for you when learning vocab? 00:00:30-9
- 2 B2/2: As in now or as in, ??? what was always difficult? 00:00:38-5
- 3 I: Always and maybe specifically if there was anything for the last year that you've recognised. 00:00:44-4
- 4 B2/2:.. I don't know. I sometimes, I tend to have problems with specific types of words like anything with ein or sort of like you know like einfallen or with, with the, I don't know what it's called, is it prefix with the prefixes (I: yeah.) I don't know why, it's just those kinds of words because they all kind of have the same sort of.. I find it difficult the sound of them. And there is, there is some which I can't just learn, I try. I find stuff, I thought, by using it practically as in me maybe just talking to myself, mumbling to myself does help, but what I say then, I don't know, tends to be the same kinds of things rather than.. yeah, so. 00:01:27-9
- 5 I: Do you do that? Do you, in order to overcome that, do you use it in talking to yourself? 00:01:32-5
- 6 B2/2: Yeah, I tried sort of, trying to work around, work around things. I guess, well I've always tried to do it. Just like in the speaking exam before, I don't know, it's when I get to word I don't know I have to try and get around it but.. I don't know, I suppose I have used, I have been using new, some new things. 00:01:52-1
- 7 I: For instance? 00:01:54-2

- 8 B2/2: Um.., I don't know. I can't think of anything I've done specifically, but... 00:02:02-0
- 9 I: Is it just in order to overcome the problem of the prefixes which is a problem because it depends on with which word it is combined and what it means? Or is it just in general? 00:02:20-2
- 10 B2/2: It's general. Its, I think it's that kind of structure like entlassen and things like that.. It's, it's, I do know that one now, but it's just certain words like that I find difficult to learn. 00:02:33-9
- 11 I: How do you try to work around this problem? 00:02:38-0
- 12 B2/2: Um.. I don't know. maybe I see things differently, change the ??? I'd say, maybe a bit more vague or general, but I don't know. I can't think of anything, any specific examples, but I don't know. 00:02:54-1
- 13 I: Does that have to do mostly with prefixes all with verbs in particular as well? Because you just said entlassen. Is that something you, that is important to you or what is most important when learning vocab? What do you really focus on? 00:03:08-9
- 14 B2/2: Um... I don't know, I'd say I tend to focus on the stuff, where I'm more certain that I don't understand the meaning of it. As in, if there is some things I haven't, something I find I just can't learn, either I think I just find, I try to find a synonym or something and then like.. I did try and recently revising like trying to link up words. I think we did that in practical, in the session at the start when we did this with the grammar learning thing, linking things, you know, Verhältnis and Beziehung and trying to get, trying to draw connections between that and I thought that really helped. Because, you know, I'm aware of it that they're both connected now. 00:03:52-3
- 15 I: It certainly takes up less effort, yeah. 00:03:55-2
- 16 B2/2: Yeah, so I suppose when I do that a solution would be to have like, I don't know, I didn't have time to do this when I was revising, but maybe have like, have a prefix and just have lots of words coming from there and then I can make some logical connection between them. Yeah, that'd probably be what I would do. 00:04:12-4
- 17 I: Is there anything you find easy when learning vocab? 00:04:14-7
- 18 B2/2: Um... 00:04:18-8
- 19 I: Or that comes easy, comes natural? 00:04:22-7
- 20 B2/2: Um.., I do tend to use like a.. I think I find I do tend to use like conversation, conversation and stuff like that, like "wohl" - that translates to possibly, doesn't it? Like wohl and vielleicht and yeah, and it's conversational stuff I think I find the easiest because I think "h, I can use that." 00:04:46-4
- 21 I: Is that important to you as well to be able to use it in a conversation? 00:04:50-3
- 22 B2/2: Yeah, I do find it gets.. Sometimes I do feel a bit frustrated that, you know, learning a word and I'm thinking "Well, when am I going to find the opportunity to use this?" I think perhaps next year I might sign up for the tandem learning (I: yeah, yeah.) because, you know. 00:05:03-2
- 23 I: And definitely have more opportunity to use various ones. 00:05:06-0
- 24 B2/2: Yeah, I mean I've had an awful lot of, sort of contact with native speakers. You know there is J next-door whom I speak to occasionally but he doesn't need to speak, he speaks fluent English and German so he doesn't need to (I: yeah.) go back to English, I do. 00:05:16-4
- 25 I: He can still speak German to you, I mean.. And maybe in hindsight, as regards all the different approaches you've tried out over the past year, what has worked or what is working best for you? 00:05:32-1
- 26 B2/2: Um, I find reading quite interesting. As in, I'm not sure, I'm not sure yet how much that has affected, but I do tend to remember. I think there's like certain phrases like, I don't know, I think I was reading, I think I was reading Harry Potter and German, just to make a connection and it was like, there was a phrase like around the corner like "Ecke bog" and I had never heard of that. I had never heard of "bogen" you know, turned the corner before, so I thought "Ah, that's interesting." I can remember that and now I do. So I'd say that would be, because it means.. Not that Grammar learning isn't fun in its own way but it kind of, it made it more, I could do it more in my free time. I mean, I could just read a few pages before bed or just sort of whenever I'm free and it kind of, sort of, because it kind of broke up the routine not having to sit down and think, "Right, I should probably do some" 00:06:24-8
- 27 I: Plus it's fun! (B2/2: it is fun.) I mean, it's a book you have selected rather than, you know, sitting down and learning vocab. 00:06:31-0
- 28 B2/2: It is interesting because I didn't, I don't have English, I don't have an English copy with me so I'm having to try and work out what's being said. 00:06:36-8
- 29 I: But you know the English one? (B2/2: yeah.) Because that's exactly what is the best thing to do, when you get into reading, use something you already know the English version of. 00:06:46-2

- 30 B2/2: I've had that with Kafka but Kafka is, you know, not as simplistic as (I: laughs.) I think I had the metamorphosis and metamorphosis in German and I was trying to look across them. But then I had to read it for that week's seminar so I thought, never mind, I'll just do this later. 00:06:56-4
- 31 I: (Laughs) It's certainly a different language (B2/2: it is.) from Harry Potter, yeah.. Any other methods, because when you read, that's for pleasure. Do you then actually when you come across a word, other than making a mental note, do you take a note on paper or do you tend to not do that when reading for pleasure? 00:07:20-9
- 32 B2/2: Not generally no. If there was a, what I do tend to do is read the same page again and again. Like, if I've read it and saw something on it and then read it again and again and each time I find it makes a bit more sense. I don't know if I do that because I tend to, I tend to remember it if it's, if it's something that I've, I'm doing like.. I tend to find like practical, anything practical I tend to find more easier like.. translation I tend to find a lot easier than the actual learning of grammar because I'm actually doing something with the language. 00:07:53-4
- 33 I: Yeah, and you're using it, yeah. 00:07:56-3
- 34 B2/2: Yeah, I think in that case I do learn something in translation because I go through and if it comes to a word I don't know, I'd put in brackets and say "I'll find this later" and then eventually, you know, I'm getting less and less words each times, hopefully. Hopefully that's working. 00:08:10-4
- 35 I: And when you put in brackets and make a note, what do you do afterwards then? 00:08:14-8
- 36 B2/2: I do tend to kind of just look it up in a dictionary. Maybe just online and make a little note next to it on the list, I don't tend compile massive lists of it at once. I don't know, because then there's no connection to the context of it (I: okay, yeah). So I thought, as long as it's in the context of it, like, if it's a political text or something then that makes sense but 00:08:36-9
- 37 I: So you basically put the translation on the translated text (B2/2: yeah.) rather than copying it onto a separate list. 00:08:43-6
- 38 B2/2: Yeah, I just write it on a piece of paper and then yeah, can translate it in context, you know. 00:08:48-1
- 39 I: And where do you look it up again? You mentioned online dictionaries - any specific one? 00:08:52-6
- 40 B2/2: I think it was BEOLingus, which is probably one of the best ones this company has come up. I did have a quick look at that, the dictionary that you suggested, I think you may ??? 00:09:04-1
- 41 I: That may have been LEO, I can't quite remember which one 00:09:06-2
- 42 B2/2: I don't know, because you said there was like, I think it was you saying there is some words that might not be, you might need to know and it's not in print any more and you can download a PDF version of it. 00:09:15-6
- 43 I: Oh that one, yeah! 00:09:17-7 (NB: this information was send out via the German-info list, the material in question is Huebers Großer Lernwortschatz)
- 44 B2/2: And I got that the other day except I didn't have time to look at it properly. 00:09:20-4
- 45 I: Okay, did you get it already? (B2/2: yeah.) Oh, good. I think it's very useful to just have a selection of words you should know and flip through them and check whatever you do know and what you think you should know.. Right, do you, um, so you've got the books, the translation texts, do you use any other resources either online or, or printed? 00:09:45-3
- 46 B2/2: Um.. I don't know, I have to think about that.. I did try to listen to stuff like radio and stuff like that but, you know, a lot of it tended to go just straight off my head. Um.. and like I said, I did look at news sites when I was, because there weren't many translation practice things, I just found some online. 00:10:09-0
- 47 I: Do you mean like past exam papers or? 00:10:12-0
- 48 B2/2: No, it was on, I think it was on Die Welt (I: Ah, the, um, Deutsche Welle?) Deutsche Welle, yes that one. And then, just, current things from there really. That helps with like, you know, the Euro and stuff you can actually connect with. (I: yeah, yeah) But other than that, I don't know, mostly just stick to that I think. 00:10:34-4
- 49 I: So basically all of that is mostly to expose yourself to German and get some input (B2/2: yeah.) as regards new words. 00:10:42-9
- 50 B2/2: Because, you know, I sort of struggle at some points with like learning grammar and things like that and I thought that's probably why I haven't really been pushing myself into it. I mean, next year I'll try that a lot more, but especially with the third year. 00:10:54-5
- 51 I: Yeah, I mean, during the third year you will take up so much vocab you won't even recognise it

- really (B2/2: yeah.) Um, do you actually test yourself though because what you've just said is mostly to expose yourself to it and get that input. Do you make sure you remember words over a certain amount of time or how do you go about that? 00:11:15-1
- 52 B2/2: Um, lately I haven't been doing much like that because I used to go down lists and sort of trying to memorize them like that but I find it only stays, it's like, I find that like revision that only really stays in my head for a few weeks or a certain amount of time unless you do it, and then it would just overflow because you have too many words you are trying to learn. So, I don't know, I thought a more natural approach does, would kind of shove it down my brain and then when I need it, it would come out. Hopefully more subconscious than that, but, um, I don't know. Now that the test is over I don't know. Because then ??? I don't know how I'm going to approach that 00:11:51-9
- 53 I: Did you do it differently for revision for the summer exam by any chance because you mentioned this (B2/2: as in what?) like your whole vocab learning. 00:12:00-9
- 54 B2/2: I did a lot of translations. I find that really, because a lot of people say they have trouble with translations and I didn't which was, which was reassuring but, um.. I suppose for grammar I didn't work different on that. I went through the PowerPoint slides and.. I've never, I've never been sort of, sort of never really clicked with me was the terminology, like, you know the indicative the superlative all this. I'm not, I don't, it hasn't really clicked with me really. But, um, learning specific rules in practice tended to help like that, the large book that we had (I: oh, is that...) the big (I: modern German Grammar) yeah, the modern German and that is great because it always has examples and I tend not to understand it until I've seen it in sentences and I think "Ah, that's interesting, I can write??? about that". But yeah. 00:12:52-2
- 55 I: I mean, you didn't really have, well, we had the Landeskunde with vocab but again that's if you read it over again you'll know what it's about and as long as you can produce it. I think the only question is, natural approach is, is fine as long as you can reproduce the words. I think that's probably the, because that's always the second step. Exposing yourself is the first step which you are already doing brilliantly and then the second one is to actually make sure that you can remember them. 00:13:17-7
- 56 B2/2: Yeah, I suppose that I need more stressful situ., so I suppose the tandem learning thing will make it a lot more stressful having, having to do that sort of thing. 00:13:25-8
- 57 I: Yeah, having to come up with something to actually engage in a conversation. 00:13:29-2
- 58 B2/2: And I find this year has been a lot more, a lot less, well in some ways a lot less pressurised than in A-level. Because I had a lot of focus on me, you know, three teachers and me being the only student for the first year and the speaking partners every week and I had that pressure but then here that kind of (I: yeah, true.) ??? due to a large group. 00:13:44-1
- 59 I: Yeah, that's true.. Have you recognised any, any changes in your learning behaviour over the past year? 00:13:52-5
- 60 B2/2: Um, as in changes in like approach or just kind of? 00:13:54-6
- 61 I: Yeah, approach, outcome.. 00:13:59-9
- 62 B2/2: Um... I don't know really.. I have kind of dispensed with the sort of, sort of the standards because what I think, I think what I used to do for generally with learning and revision is write things out again and again and again and again. I don't think, I'm not even sure, I'm not sure if that really worked. 00:14:22-1
- 63 I: It works for some people. 00:14:23-9
- 64 B2/2: Yeah. It works in some thing for like, you know, learning of history and stuff like that, for Landeskunde that helped. But for other things I'm not really sure. I think sort of grouping, I think I have started the whole grouping thing and that sort of, you know, making connections. I don't even know if that's a, it's the more practical ones are conscious but, um. 00:14:43-4
- 65 I: Again it helps you to, um, alleviate the cognitive effort. Because if you learn each word on its own it's, it's much much better to link them. 00:14:54-8
- 66 B2/2: I've found that.. sort of, I've tried to make like, you know, what I did before as in trying to make sort of.. I don't know, trying to find something that I can ground like the way a word sounds, if it sounds like something else and however obtuse it is, knowing I can link better with that. I used to learn quite well like that. But, um.. yeah, I've tried doing that but I don't know if that works so I haven't really been doing that an awful lot. 00:15:22-7
- 67 I: And do you still rewrite lists because you mentioned that or is that something you have done previously (B2/2: that's something I've done...) before coming to Uni? 00:15:29-6

- 68 B2/2: Yeah, yeah. And I don't know if learning lists because.. I always find I know them in sequence, when I revise things in sequence I know them in sequence but not out of sequence. Which (laughs) doesn't tend to help. 00:15:38-8
- 69 I: Exactly, that's the problem. I mean, if, if you know there is a vocab test which we're not doing at university any more anyway it's exactly in that sequence 00:15:47-2
- 70 B2/2: It's like if it, because, you know, about before if you learn, you were given a list of grammar to learn and you learn the list and you get tested on the list and then you know it (I: in the same order?) Yeah. (laughs) If that happens you were ok but otherwise, yeah. 00:16:01-8
- 71 I: Let me just check if.. 00:16:04-3
- 72 B2/2: I do kind of think revision this time, like, more as opposed to learning over the year, I think it was a few days before grammar test and I thought "Well, if I don't know anything now" you know, if what I've learned hasn't sunk [sic] in now, you know, there's not an awful lot I can do in two or three days. 00:16:22-6
- 73 I: No, certainly not. 00:16:23-6
- 74 B2/2: No, so I just thought. I just thought that I didn't bother with revising the last day or so. 00:16:27-1
- 75 I: It always depends, if it's facts (B2/2: yeah, facts) that's something you can revise but language in itself (B2/2: yeah, that's what I thought, it's just, you know) Yeah. 00:16:36-5
- 76 B2/2: I did the practice, I did lot's of practice tests, the ones online and they didn't trouble me too much (I: that's good). Hopefully it's gone okay. 00:16:45-4
- 77 I: I'm just checking, in one of the learner diaries you mentioned you used flash cards as well, an app for your smart phone. 00:16:54-5
- 78 B2/2: Yeah, I've tried it, I've tried it for a while. 00:16:55-2
- 79 I: How did it go? 00:16:57-2
- 80 B2/2: Um.. It wasn't too brilliant. First because it was, it was a kind of free app, it wasn't really.. I'm sure if I paid for decent one I can get, you know, a lot better. But I don't know. It was more of a, and the stuff they tested you on wasn't all that difficult, it was more like a, you know, you typed it in and you then.. You typed it in and if you know it you went on it wasn't, you know, what I really expected of it. I really should invest some more interest in that and looking for things like that because it does, I know it does help having sort of, especially of having the action of doing it (I: right.) made more, maybe more with paper, sort of flipping it over. 00:17:33-4
- 81 I: Would you prefer the paper over the phone or? 00:17:39-3
- 82 B2/2: Um.. probably. I don't know if I prefer, if I had to write it all out myself whether I would prefer it (I: laughs) because then I wouldn't know, because if it's, if it was like a preset program, that's the thing, I think that was a good thing I thought, you know, when someone has obviously put in some thought into programming how people should learn this. If I was doing it myself I wouldn't know what to write on each card. Yeah, that's, that is a problem. 00:18:03-2
- 83 I: It can, well, it can be a problem, it can be an advantage because when you create them yourself you can put more information on the card (B2/2: I suppose, yeah) than you might have on whatever card you buy, so it really, it depends, yeah. Are you, because you use BEOLingus, BEOLingus has a vocab trainer (B2/2: oh yeah) on offer as well. If, because then you wouldn't have to write them out (laughs) you can do them on the computer so that may 00:18:27-1
- 84 B2/2: Oh, I think I remember, was that the thing that, um, when you do it and you know, just the stuff you weren't good at and it kept that back (I: yeah, exactly.) Oh. 00:18:35-2
- 85 I: Because that's another thing, if you do it on actual cards you would have to create different piles to make sure what to focus on more or what to focus on less. But what sort of information was included? Did they for instance have the genders for nouns or? 00:18:50-6
- 86 B2/2: On what? 00:18:51-3
- 87 I: On the free app. 00:18:54-1
- 88 B2/2: I don't think they might have, I think it was more just.. It was quite sporadic actually, just random words. 00:18:59-6
- 89 I: Probably like holiday (B2/2: yeah) words, yeah. 00:19:01-6
- 90 B2/2: Yeah, stuff like that and I thought "Hmm, this isn't really" 00:19:01-4
- 91 I: Yeah. I think it's difficult to find a good one and you probably will have to pay for it to get some authentic stuff but yeah, you never really know. 00:19:13-5
- 92 B2/2: Because I know there's stuff like software, like there is that Dragon learning software, isn't there? I don't know, I can't remember, there is like that software that is always advertised, I can't

- remember what it is but.. The one where you learn naturally and put your headphones on and then go through. 00:19:26-6
- 93 I: Oh, is it Rosetta Stone? 00:19:27-7
- 94 B2/2: Yeah, Rosetta Stone, that's it! 00:19:29-0
- 95 I: Yeah, I've never done that myself but I know it always comes up. 00:19:32-3
- 96 B2/2: Well, I've seen it advertised and I was like "Hmm, that's interesting" 00:19:35-4
- 97 I: I think it's difficult because probably for, for your purposes right now, I don't think Rosetta Stone will help. Because you have (B2/2: probably not) you're studying it, you have specific topics and you probably won't find a preset program for that anyway.. Just one more question regarding the lists, because in another lerner diary you said you're still writing up the lists. What exactly have you included when writing up lists of vocab? 00:20:05-2
- 98 B2/2: As in types, as in types of words or? 00:20:09-2
- 99 I: Types of words, information, additional information on the words. 00:20:14-8
- 100 B2/2: Um.. Well now I would say gender, stuff like gender and synonyms because I do kind of generally a bit better, I think I learned the rule, that certain, what certain endings that imply the certain genders and things like that. But yeah, if it's quite obscure I do think "Well, why", you know, probably shouldn't know this. It would depend on the word I think. And like how, how long or ridiculously complicated it'd sound. And maybe find an easier word, like, "Hm, this is generally along the same way. Maybe use this instead of that", yeah. 00:20:47-1
- 101 I: To differentiate between "I'll have to recognise it but if I have to use it, I'll use the shorter one", yeah. And any, any extra information on verbs for instance? 00:20:58-1
- 102 B2/2: Um, I suppose verbs' imperfections is always a bit difficult because imperfect can kind of, because, you know.. you don't always use them in speech, you use them in writing so. I don't know, I think I do tend to kind of, a lot of guesswork in that stage because. Also, the irregular ones tend to kind of. 00:21:18-5
- 103 I: Yeah, they're probably best learnt, you know, when you learn the verb, learn the past tense and everything but, yeah, it is difficult. 00:21:27-7
- 104 B2/2: Yeah. You know, there's like gelungen, gelungen, gelang - if it's something like that, then it's easier, because it sounds like a little, like (I: like a little rhyme) yeah. It's got a vowel??? linked to it which is quite nice. 00:21:40-8
- 105 I: That's actually how I had to learn the English ones: sing, sang, sung. You always learned them in packs of three, yeah. 00:21:48-1
- 106 B2/2: So sequencing might be an idea on that.. And that's good on, I don't know whether it's on BE-OLingus or on another one, but I think it was like some kind of conjugation table. You put the verb in and then, I think I just goo, I think it was one of the first things that came up when I looked for German conjugation and that was good because they'd like that, that, that and you can sweep??? it across. 00:22:07-8
- 107 I: Either that or do you use paper dictionary as well? 00:22:11-2
- 108 B2/2: As in the standard, I had a Collins German dictionary as in the one I've had probably since GCSE or A-level. 00:22:18-1
- 109 I: Is that similar to.. [checks the bookshelf] I don't even have Collins 00:22:21-9
- 110 B2/2: No, because somebody advised me to get the Duden one but I couldn't find it anywhere. 00:22:25-0
- 111 I: (laughs) Do we not have that in the Blackwell bookstore? 00:22:28-0
- 112 B2/2: I don't know, I think I looked for it. I think there might be a colossal one there which isn't Duden and I sort of, quite intimidating, so. 00:22:34-5
- 113 I: Well, if you're looking for Duden, don't get this one because this one because this is just going to tell you about the spelling, it doesn't have any explanations about what it means. If you can look into it, I'm afraid this [points at dictionary] would be the colossal one (laughs) but at least it gives you explanations in German. 00:22:50-4
- 114 B2/2: Yeah, I think someone advised me to when you get a dictionary get the Duden one because it's the one that all the words, don't get any other ones because the one I have now isn't really worth the time I spend looking for a word whereas it should be, I might as well just search on the Internet. But, yeah, I know paper ones are.. Do make you feel more like a student, more than just googling. 00:23:06-7
- 115 I: (Laughs) It's very often, yeah, they, well, someone's checked them. It's always better than, I mean BEOLingus there is the University of Chemnitz behind that, um, but LEO, for instance,

- everybody can put in words, so you can never really 00:23:19-5
- 116 B2/2: And then there's always the chance. Yeah, with something like that or Google translate or something like that, that it's just going to completely misunderstand what you're saying. So, yeah. 00:23:27-5
- 117 I: But the Duden is also online. So if you go to Duden.de you actually have that sort of dictionary and can check entries, you just can't take it with you. 00:23:37-4
- 118 B2/2: I suppose yeah. I do tend to prefer to use the online ones but I suppose the paper one will help me get away from the Internet and wasting time. 00:23:45-5
- 119 I: Yeah. But in general, is important to you to use digital technology for learning vocab? 00:23:51-9
- 120 B2/2: Yeah, I'd say so. I do tend to use my computer quite a lot for learning and working and just. Even if it's not, even if not directly using it may be I think like the power, like Landeskunde a Power-Point slides you're just sitting there in the background and just kind of pushing it in the corner. I do think it helps, yeah, so. 00:24:09-8
- 121 I: Any particular reason why, why you focus on using digital technologies? 00:24:16-0
- 122 B2/2: I don't know, my handwriting is very bad. As in, I have problems with motor skills and I was meant to be tested for dyspraxia before, as in problems with writing but, because I'm left-handed. So I do find. I tend to find it easier, it's much quicker (I: right, yeah.) if I can type. And, yeah, it's, you know, I tend to be quicker doing that than, I still take note as well, but 00:24:37-8
- 123 I: Well, definitely if the typing bit helps and probably also just, you know, you have more in one space. 00:24:46-2
- 124 B2/2: I think, variation does help as well. Just leaving my room and go and sitting somewhere with a dictionary like translation to have to do for next week, that's, that's, I do prefer that sometimes. 00:24:57-3
- 125 I: I can't remember whether I asked you this before. Do you have a smartphone? 00:25:01-6
- 126 B2/2: I do, yeah. 00:25:02-6
- 127 I: Do you use or would you want to use that for learning vocabulary as well? 00:25:07-5
- 128 B2/2: Um.. I suppose it depends in what sense. Because I tried the flashcards, I don't know if that 00:25:12-1
- 129 I: Because that, yeah, that was on the phone, exactly, yeah. 00:25:15-1
- 130 B2/2: But, um, how else, how else would you use it as in? 00:25:18-3
- 131 I: Well you can either, there's certain flashcard software, um, if you want to test yourself or basically expose yourself to more German. I'm sure, because another student mentioned something like a new word a day and then you get that either sent to your phone or (B2/2: oh, really?) apps or something like that. 00:25:36-9
- 132 B2/2: Well, like a, like a, like a constant thing you do, you get taught one thing everyday? 00:25:41-5
- 133 I: Yeah, yeah. (B2/2: I suppose that would then) I know that, I think it must be the Deutsche Welle because I included that on Moodle for some courses. They have that and I'm not quite sure whether you can get that.. Don't ask me how, whether it's an app or whether you just access the Internet through your phone and then look at it. 00:25:58-5
- 134 B2/2: I suppose, it would be worth actually because of it's just a word a day that's not an awful lot of, it would amount to a lot of time over the long time but it doesn't feel like a lot of time when you doing it. And I suppose that would be a routine. Yeah, that would be just a small 00:26:09-5
- 135 I: And especially, especially, um, Deutsche Welle because I think for one cause I've included that on Moodle [checks on computer] they have, um, they have the new word and then they give you sort of an article so you at least, either about the word, a topic, and you get some context as well. 00:26:29-0
- 136 B2/2: Yeah, like in a sentence or in a 00:26:30-8
- 137 I: Sentence, I think probably even a bit more like short news article and I'm going to have to.. [slow computer] Ah, dear God.. Um, I'm not quite sure whether it was in GE301.. But that's basically, I mean because, you could use, depending on how well the pages are being shown on the phone, you could use whatever you can access on the Internet anyway. 00:26:59-3
- 138 B2/2: Yeah, but I've quite a small phone, that's the (I: yeah.) that's it. And also, like, I don't know if that sort of screen size will be really. 00:27:07-9
- 139 I: Yeah, difficult to read. 00:27:10-0
- 140 B2/2: If it's just like an app it would be easy, I suppose. 00:27:11-5
- 141 I: I think, yeah, probably, if you check for.. I don't quite know whether there is a specific app, I

- mean, the one thing I put on GE301 was just the current topic, the current news topic with vocab and I'll see again.. There might.. there might actually also be something with, um.. from the Duden page again, I'll check that in a minute... [checks on the computer] Oh, there is videos, okay. Depending on how well they are shot, but basically, Deutsche Welle, they have loads of, um, of different mobile learning things. If you go to Learning German. They've changed page and I haven't got quite used to it, but, I think if you browse through... the page here, you probably find on, video on demand, audio, video, there's got to be, podcasting, mobile, there we go! (B2/2: oh, yeah) So you've got apps over here that might help and I'm pretty sure the Duden page [types into computer] I'm not quite sure whether they do it on a word, word by word basis... They've got podcasts, if, if you listen to that via your phone, um, on certain vocab: Auf den Hund gekommen like idioms, they sometimes have, so if you check out their page you'll probably find a lot of well. Sprachspiele, downloads. Yeah, that might be a few things. So, I mean it is, it is possible, it always depends on how, how much one uses the phone and if you feel comfortable with that.. Right, I think, um, that's.. Oh maybe one.. I did ask you about the list, what you include, um, and in the first learner diary, you mentioned you go through the lists and then go over the entries through memory. So does that mean you look at them and then think about whether you remember, you don't write it down, say it out loud or anything? 00:29:54-4
- 142 B2/2: Um, it would be like that. It would be a sequence, I think, like covering it, saying it, covering it up if it's wrong (I: okay.) and then do, it's kind of a mixture of two. 00:30:01-8
- 143 I: So the cover and check? 00:30:02-8
- 144 B2/2: Yeah, then there is the sequencing thin. 00:30:05-0
- 145 I: Yeah, as you said, by all means if you can 00:30:08-0
- 146 B2/2: Work that, yeah 00:30:09-4
- 147 I: Yeah, stay away from that. Link it, as you said and you mentioned that as well for the review. Really, making connections between different things in a very visual 00:30:19-7
- 148 B2/2: I suppose a little spidergram type of thing (I: yeah.) that gets away from the whole list. 00:30:21-7
- 149 I: Yeah, exactly. Yeah, because it's already, it at least seems like more fun (B2/2: laughs, yeah it does) (laughs) That helps. Right, I think that's all the questions I wanted to ask. Before we stop do you have any questions? 00:30:34-8
- 150 B2/2: Um, is it about what to learn, like the grammar? 00:30:38-0
- 151 I: Vocab learning (B2/2: anything?) or grammar. 00:30:42-2
- 152 B2/2: I was thinking about, sort of, it's something, I always, I was thinking about the year abroad thing so I don't know if that's what you meant, but, um. Because, um, because I'm doing half one course half another I kind of wanted to, kind of, go into something, do maybe an internship and something that would complement both sides. So to maintain. So I wanted to do, I wanted to get an internship in something literary as in kind of 00:31:07-5
- 153 I: Um, what's your second subject? 00:31:10-2
- 154 B2/2: English literature (I: okay.) So I think I talked to JGP before and he suggested, he suggests something like, something like.. Because I suggested like publishing to him but he suggested some of the translation places but he said they don't tend to focus, you know, they tend to be more like, when we're translating scientific paper and things like that more, other than actual literary things. 00:31:32-9
- 155 I: Or everyday stuff (B2/2: yeah.). I think it might be difficult to get into a translation company that does literary texts because they just ask so much more of you. Translating, I'm not quite sure whether.. Would you be interested in translating or? 00:31:52-8
- 156 B2/2: Oh, yes. It's what I most kind of like doing. What I most kind of enjoy doing in the German course. So yeah, I suppose it would be what I do. 00:32:01-2
- 157 I: Because that might also be the easiest thing to get into just because, you know, they need someone who translates it. If you, if you think about the publishing company where you would work as an intern, it will always depend on what they require you to do. 00:32:16-3
- 158 B2/2: I think the only worry personally but be going there for any fit purpose and then not knowing, not knowing it at all. 00:32:23-6
- 159 I: The what, the translation stuff? 00:32:25-8
- 160 B2/2: Yeah, because is there, like sort of like, demand for it like, for people doing translation who have English as a first language, German second because, because I know a German who speak, has English as quite a, to quite a high, quite high level. 00:32:39-7

- 161 I: Yeah, but you always need a native to look over things to really get the idiomatic language, so there will always be a demand. 00:32:49-0
- 162 B2/2: Yeah, because I did go to Sweden at one point, I think I was staying with a Swedish family, the father had a business, he spoke English perfectly but he asked me to look over something, a translation, and then you know there were lots of, lots of mistakes in there. So I didn't know if that was, I didn't know if that was something, if that was maybe because Sweden is more, sort of, more its own thing, I don't know, because 00:33:10-2
- 163 I: Well, they certainly start learning English at a very early age. They are constantly exposed to it. 00:33:15-8
- 164 B2/2: Because they speak English almost if not as good as English people do, it's ridiculous. 00:33:19-6
- 165 I: Yeah, because they watch it as well. They watch stuff in the English. In Germany, you get everything synchronised (B2/2: yeah, you get it dubbed.) Yeah, which is good for your German (B2/2: laughs) when you go to Germany but the other way around it just doesn't help. (B2/2: yeah.) So, by, yeah, by all means translation companies and, um, what you can also do, because you don't, do you have to decide already? 00:33:39-5
- 166 B2/2: Um, I don't have to decide but I have to start looking because I've been told that, I think the deadline for university placements is, saying which university you want, is October? (I: yeah, sounds about right.) next year. And I suppose, I'll be doing that anyway because I've been told that if I don't get an internship I'd be (I: that would be a fallback option, yeah.) somewhere anyway. So, that would be option 2. But I've been told that for internships it's January. Apparently, apparently that's everything done as in contract signed, accommodation sorted, everything. Then that's the main way for me, like, having, having, because I don't think I would be able to support myself, so whatever they provide, you know, stay with an employee, or something, I know the language assistant who came to our school lived at one of the teachers houses I think. 00:34:24-8
- 167 I: Often do, not always. It really depends, sometimes teachers just help them out to find something and they don't necessarily have to live with the teachers, yeah. 00:34:32-9
- 168 B2/2: Yeah, it's just a fact, it's just a fact that everyone had, everyone might have a different system of whether they pay you, whether they find you 00:34:38-3
- 169 I: Well they're going to have to pay you! (B2/2: laughs, yeah.) this is what the contract is about. Yeah, so that's basically what the European Office and we check to make sure that you're not going to be exploited. 00:34:47-3
- 170 B2/2: And where sort of best is, where is kind of best for that kind of like (I: we've got) translation industries and things like that? 00:34:53-6
- 171 I: We've got a list, because JGP created a list once. I'll send that list on to you. 00:34:59-3
- 172 B2/2: He did, he did send me a list of like contacts, of people (I: okay.) with phone numbers and I don't know if that was it (I: yeah, that's it), is it, oh. 00:35:03-2
- 173 I: And I think that's probably the best thing to start, what I'll also do is, I'll think about whether we currently have any people doing translations in Germany. I can't quite remember whether we do. We've got one person doing the work placement but I'm not quite sure whether that was translations or not. We certainly have two people going abroad this summer doing translations (B2/2: all right, so that, yeah). So, what I'll do is, I'll send them an e-mail and ask if, if it's okay with them to forward their email to you and then you can just get in touch with them, of course, they are still here but they will be able to tell you how easy it was to get in touch, what's their first impression, and maybe that should help you to, to find something by January 2013. 00:35:53-8
- 174 B2/2: Yeah, because that's no way of telling whether having to do that for a year and thinking "Maybe I don't actually quite like this". (I: yeah, yeah) and do that, I don't know about this, if the system would allow people doing placements would they come home for the months that University will have breaks or will they just work there for the entire year? 00:36:09-5
- 175 I: Well, you wouldn't be working for a full year anyway. Because I think you have, I can't quite remember whether it's eight or nine months, something like that. 00:36:17-8
- 176 B2/2: Because I know Erasmus students they, the Erasmus students can go home in the University month, the two-month holding we have here. 00:36:25-6
- 177 I: Oh yeah. I mean we always strongly discourage people from leaving Germany (laughs). 00:36:30-0
- 178 B2/2: Even if it's just like a week or so 00:36:31-6
- 179 I: Oh yeah, I mean, if you have a holiday or Christmas, by all means you'll be back anyway. But

yeah, it depends on what sort of, you know, plan they have. If, if they say, you know, we don't really have much to do why don't you take your holiday, you just really negotiate that with them. (B2/2: oh, okay.) But I'll, I'll double check with the students and then sent you the emails (B2/2: oh, thank you) I think that might help just to figure out what's the best way to approach these people.

00:36:59-5

180 B2/2: Thanks. 00:37:02-1

181 I: Alright? Thank you very much. 00:37:03-6

B10

Vocabulary learning study – Interview II

Interviewee (B10/2): female, Age: 21; final year student, programme of study: FRE-GER-A:BA, German = 2nd foreign language

Interviewer: Susanne Krauß

Date: 01.06.2012

Duration: 00:33:02

- 1 I: Thank you very much for agreeing to do this second interview (B10/2: okay.) and for having filled out all the learner diaries. The purpose of this interview is just to go over a few questions, get some more data on your learning behaviour. The interview shouldn't last longer than half an hour, if at any point in between you would want to stop just let me know (B10/2: okay.) (laughs) Wonderful. I'd like to start with a general question: Could you just review or summarise what you find most important and maybe difficult when learning vocabulary? 00:00:34-9
- 2 B10/2: Most important, Um.. having.. I'd say having visual aids, having colours, having places where the vocab is easily accessible, where I can refer back to it on a regular basis and it's.. it's clearly there for me to see, it's not just a list somewhere in a drawer. 00:01:05-6
- 3 I: What sort of places would that be? 00:01:07-4
- 4 B10/2: I mean, I think I told you at the beginning the, something I found very helpful was if there was a particular range of vocab I was struggling on, I would leave it in places around the house for maybe a week or something like on the fridge or in the bathroom next to the mirror and that really helped.. And, sorry what was the second question? #:28-2#
- 5 I: Most difficult. 00:01:29-1
- 6 B10/2: Most difficult.. Maybe the amount of vocab having to remember. Because obviously if it's only the five keywords a week, that's nothing, is it? That, you know, it should really be a day or something. Yeah, the sheer volume of vocab, having to learn that. 00:01:52-7
- 7 I: Having, well.. as you mention, having to learn, I mean, it's difficult to see how much you have to learn. So, how do you approach that problem of finding out how much to learn or how to cope with the amount? 00:02:07-6
- 8 B10/2: Um, really just through my sort of weekly activities, for example, with both of the translation classes, if there was vocab that I thought I'm not just going to be able to remember that, I would sort of add that to a list. If I was reading a news article in German and there was a word I completely didn't know, I would put that on or maybe put like part of the sentence it was in on a list. Stuff like that. 00:02:42-2
- 9 I: The same list? Do you carry a list around with you or do you just create multiple ones and then merge them at some point? 00:02:49-9
- 10 B10/2: Sort of by week. I would sort of put it on one list. Yeah, stuff like, if someone wrote something on Facebook or Twitter and I didn't know that I would sort of put that on as well and just trying to look over through the week and put it somewhere where I was going to see it regularly because.. yeah, it doesn't really work for me if I just sit there and look at it and try, and trying to remember. 00:03:13-0
- 11 I: So it's the repeated exposure to it (B10/2: Yeah.) that helps. (B10/2: Yeah, definitely.) Is there something you find easy learning, well, or is there anything else you find easy when learning vocab? 00:03:25-6
- 12 B10/2: I don't find it too difficult, no. It's definitely got easier as you train your brain to remember more and more words, Um.. I don't know, there's always difficult elements, though. Yeah, I would say as a language student and having done languages at school and then come here and done it for

- four more years it definitely become easier but I couldn't, it would of course be a lot harder for someone if you just decided today they wanted to learn how to speak German. 00:03:59-9
- 13 I: Any idea why it became easier? Just because of how much time you spent learning languages or? (B10/2: yeah...) I mean, it may be hard to pinpoint it to certain 00:04:08-8
- 14 B10/2: Yeah, and I think sometimes, especially after the year abroad, sometimes you catch yourself thinking in German and thinking of sentences in German and you just remember new words you learned that week and put it in a little sentence, and if you're I don't know waiting at the bus stop or are bored or something. 00:04:25-2
- 15 I: Is that something that's important to you as well, to have a whole sentence or at least more information around the word to know what sort of context it goes with? 00:04:34-1
- 16 B10/2: Yeah, I prefer to have that and to have a gender and when possible a plural form. And yeah, maybe to have heard it or seen it somewhere in a certain context really helps. I think I mentioned in the last vocab diary I liked Linguee, the website, because you can see the word being used in a certain context and it makes it easier to remember. 00:05:00-5
- 17 I: Definitely, yeah. And also, because what I find very helpful, because I'm actually using Linguee myself, to compare the different translations and then, because the problem is they're just sourcing it from web pages. So you're never really sure who translated that webpage (B10/2: exactly, yeah.) but at least you have different, you know, translations and then think, can think about, well, yes the context is different here from the other one. 00:05:28-0
- 18 B10/2: Yeah, because sometimes, yeah, I've looked at different things and thought: Oh, I wouldn't use that, but yeah, sometimes it can be very very helpful. 00:05:34-7
- 19 I: Is that something you note down when.. writing lists as well? 00:05:39-7
- 20 B10/2: Yeah, as well. And, with the translations through the year.. that as well. And, sort of this year, I have done German to English translations for not the company I worked for in Berlin but like a charity. I sort of started volunteering for. And I use Linguee a lot to check my context against theirs.. So, I found that very helpful. 00:06:08-2
- 21 I: .. I start with the other question first: Maybe in hindsight, which of the methods, and you've tried a lot of methods, do you think has worked best or is working best for you? 00:06:22-2
- 22 B10/2: Um, I think overall like just being really practical, because obviously I've finished university now though I'm going to, I'm carrying on with German so I'm going to have to carry on learning vocab, but on a more practical day-to-day basis it is just reading and exposing yourself to a lot of German, keeping up with all the news, keeping up with the radio. I think I mentioned in my last diary that when I go to the gym, rather than listening to music now I try and listen to Harry Potter, which is a bit nerdy (laughs) 00:06:58-0
- 23 I: Because that actually stood out, yeah. That was certainly a new one. 00:07:01-9
- 24 B10/2: Yeah, but it's really good for the context as well because you can remember a little sentence and you remember, like, there was.. like I knew all the sentence, like all the words in a sentence apart from maybe a noun or a verb and I was like: What does that mean? And just look it up and it's good because you might find a word you wouldn't have necessarily come across before. Because it's a novel, it's like creative writing rather than something in the news. 00:07:25-9
- 25 I: Definitely that, but still.. you still get a sort of language you can use on an everyday basis. So, a much more spoken language and you get all these information and these chunks, so it's definitely a very good idea especially since you know what's happening. Do you then.. when you listen to the e-book, do you link it with mental pictures as well or? 00:07:54-2
- 26 B10/2: Yeah, because you think of the film (I: yeah) what's happening in the film when they're talking and just when a particular sentence comes up maybe there's one word you don't know it sort of.. I just say it over in my head a couple of times and then when I got home or in the evening or whenever I could usually remember.. like maybe three or four things that had come up which I didn't know and remember the sentence and remember the unknown word from that. 00:08:23-6
- 27 I: Do you then compare it with the English movie or just look it up? 00:08:28-3
- 28 B10/2: No, just look it up. Just look the sentence up and whatever the unknown noun or verb was and remember it that way. 00:08:37-5
- 29 I: Have you experienced or recognised a change in your learning over, especially over the past year? 00:08:44-0
- 30 B10/2: Yeah, definitely. I think I've become.. I think maybe in the year abroad obviously you didn't learn in a particular way. I've tried to become more sort of visual with it again and I think I've become, it's become easier to absorb the information as I've tried different methods and.. yeah, I

- think.. just more the creative methods are working for me like I said, just putting words around the house, maybe drawing a picture next to them, listening to pod casts, listening to E-books and it's become easier to absorb it and maybe remember, like I said, remember a sentence and then being able to go away and look up a particular random word rather than just forgetting, forgetting about it. 00:10:18-6
- 31 I: And that's probably helping you to remember, you know, sentences, context because you probably link it somehow. (B10/2: Yeah) .. Um, is that something, because I remember in probably the first, the first diary or even the first interview you mentioned the Dominic O'Brien's book and you mentioned you wanted to focus more on the whole mental imaging stuff. Has that worked for you? 00:10:46-5
- 32 B10/2: I did try a couple of times this year again but I just found it was very time-consuming to train yourself to do it in the first place whereas it was a lot easier when I had less work to do. I think I used it at A-level and because I only had three A-levels to do, I could dedicate time to like thinking of a plan of the town and labelling different things and it's definitely a method that works but maybe when you've only got one thing to focus on rather than a whole range of subjects. But yeah, it's definitely useful. 00:11:22-5
- 33 I: But probably not for the purposes you, you needed it right now? 00:11:27-3
- 34 B10/2: Yeah. I think I just needed to learn how to have a good memory really quickly and just learn to absorb it because, yeah. 00:11:35-7
- 35 I: As much as possible in as little time, yeah. And what other resources again you have used? Because you mentioned, you mentioned twitter in both the learner diaries and just now as well. 00:11:48-1
- 36 B10/2: Yeah. There's sort of lots of accounts, news accounts where you can follow news from different places in Germany.. Just following random German people and looking at their tweets. 00:12:04-6
- 37 I: Because you mentioned you use that for translation purposes as well.. Or did you get to know that whilst being abroad? 00:12:12-2
- 38 B10/2: Twitter? (I: Yeah, people) Oh, Um, like following different translation companies (I: yeah) .. Yeah, I'm following them but I think it was mainly there's accounts on there that.. to help German learners where they have word of the day and they put it in a sentence and then later on they tweet again and tell you what they meant. 00:12:37-6
- 39 I: Oh, really? They actually wait a while? (laughs) Oh, that's brilliant! So you can basically test yourself, if you managed to get it, you know. 00:12:47-2
- 40 B10/2: Yeah, so you can, I sometimes see it in the morning at like 9 or 10 and I think: Oh, I know what that means, I think it means this and then you forget about it and then later on you're scrolling through again (I: That's neat!) and it means this, so. Yeah, I think that's very helpful and there's loads of accounts on there like that. 00:13:02-6
- 41 I: Do some of them come from Deutsche Welle because that's what you mentioned as well. 00:13:05-6
- 42 B10/2: Yes, I think a couple of them do, yeah. 00:13:07-6
- 43 I: And what I really like about it is that if they wait a while until they give you the answer, it's got that testing element again which, I mean, if you expose yourself to German that's really really important, but then at some point you want to make sure that you remember much of it as well. 00:13:26-9
- 44 B10/2: Yeah, and it's just something you can sort of carry with you throughout the day rather than just staring at something trying to learn it. And have time to sort of subconsciously, like sometimes, you look at it and you forget and then you'll be sitting and doing something else and then think: Oh, I know what it means! It just comes back to you because your subconscious has been working on it. Yeah, so it's good for just learning random words. 00:13:53-7
- 45 I: And I assume you, you follow whoever both on the PC and a Smartphone? 00:14:02-5
- 46 B10/2: Yeah, yeah. So it's.. good if you're just waiting for a bus or waiting to meet someone and you just 00:14:09-7
- 47 I: Fill the time, yeah. Do you use your Smartphone in any other way for learning vocab or learning German? 00:14:15-0
- 48 B10/2: No, because I think (I: or would you?) I would like to but I think I need to get an iPhone because I've got a Blackberry and iPhone's so much better for different apps like that and.. I went last weekend to my boyfriend's family's house and his dad was showing me how you can hold your

- phone in front of, like, a menu or something or a text and it'll come up in English (I: Oh, really?) Yeah! I don't understand how that works (I: are they doing that now as well?) Yes. So, I think there's loads and loads of language learning apps for iPhone. 00:14:49-7
- 49 I: Yeah, definitely much more, yeah. 00:14:52-7
- 50 B10/2: So. Yeah, I would like to certainly when I make the switch, that would be a, definitely would do that because it's just great for on the go. 00:15:02-7
- 51 I: And what other resources either digital or printed have you been using or did you find useful for learning vocab? 00:15:14-5
- 52 B10/2: Um, trying to think.. I think I've been a big fan of dict, actually, I use that on my phone because there's an app for that (I: on your phone as well?) Yeah. I use that whenever I'm out and something comes up and I don't know what it means and just quickly type it in and because it has got such a range of.. words that come up and we always got taught that that was the one that we should stick to when I was on my year abroad.. And, yeah, there's so many things that can come up and it's just, it's really mobile and, for example, I had a job interview a few days ago and I had to do translations there on the spot from like German to English and English to German without any help from a dictionary. And when I got out from the interview I just quickly got my phone out and was like: Was that the right word? (I: double-checked?) Yeah. (I: laughs) So, yeah.. there's such a range of words. 00:16:20-1
- 53 I: And do you use that mostly for looking up words or? Because I think you mentioned you have used the vocab trainer as well at some point. 00:16:29-0
- 54 B10/2: Yeah, when learning for end of term exams or the big summer exam.. I probably build a list of up to about 3/400 words on there and it's good because they usually ask for the gender, I think, as well and the plural and you have to just keep typing it in until you get it right. And it's just so easy to add words to your list because all you do is right click it and then you've added the word and it was good to sort of share with friends while revising because RW did it as well. 00:17:06-5
- 55 I: Can you share the lists actually in, or you can make them public, can't you? 00:17:11-0
- 56 B10/2: I think you can, yeah. But sort of, if we would ever, sort of revise together I think we'd just went, today we'd go through your list and we'd got through, and like the different words we had thought of and you're: Oh, god, I didn't, I didn't even think of that word. And like come up 00:17:26-0
- 57 I: You mean different meanings of one word or different words you think (B10/2: Um, both) are important? 00:17:29-9
- 58 B10/2: For that as well. Because, for example, I said.. She said: Oh, how do you say results? And I said 'Ergebnisse' and then she said: Oh, I thought it was and then she said another word and then I said, I didn't even know that and, yeah. So it's really good for synonyms but sometimes there are words that I didn't even.. consider that might come up and it came up during the.. it would've come up during the exam and I remember for example, I think in the final exam, I think, currency came up (I: Oh, it might have) The word currency came up. And just before we went in I'd been going through my list with SEJ. And she said when we came out: Oh, thank god (I: laughs) you showed me that word because I would've completely forgotten it (I: wonderful) yeah. So, it's, yeah, it's useful. 00:18:22-3
- 59 I: Is. is that something that you found is very helpful if you learn with somebody? 00:18:27-4
- 60 B10/2: Yes.. Because you're talking out loud and then they offer, they can offer you their opinion on that context as well.. Yeah. I think, I'm just trying to think, there was one time, I think it was. like, event, the word event - you can say 'Veranstaltung' or 'Ereignis'? I can't remember what the difference is now, but I remember (laughs) I remember RW telling me something like: Oh, I wouldn't say 'Ereignis' for this, like 'Veranstaltung' sounds better.. Whatever, so it offers a different opinion. 00:19:10-6
- 61 I: Yeah, and is that probably something again where you would take in a context and link it with a specific context whichever way? 00:19:17-8
- 62 B10/2: Um, yeah, try to. But if short on time just sort of fire words at each other and.. and then one person will maybe say: Oh, no, I don't think that fits in because, whatever. I think it's better to use this one. It fits into the sentence better, I don't think it means. I think that would give the sentence a completely different meaning. 00:19:44-1
- 63 I: And when you mentioned that you went through the lists with peers, did you print it out or did you just use the lists on the computer? 00:19:52-9
- 64 B10/2: Mostly just on my computer. I did print it out earlier in the year for end of term exams but..

- just leading up to the exam I just did it on the computer and just, you could just sign in whatever computer you're on and we've got 300 or so saved words and [00:20:11-1](#)
- 65 I: Did you save them all in one list, the 300? [00:20:14-7](#)
- 66 B10/2: I think I did. I shouldn't have (I: because that's a lot!) like that's (laughs) Yeah, that wasn't a very good idea. If I could go back now I wouldn't have done that but it's just the ease of add to list, add to list and you just click it. But then again it makes you more speedy learning it, because you know you've got a certain number of words to get through. [00:20:37-9](#)
- 67 I: Definitely, yeah. You wouldn't spend as much time, you probably see if you can really come up with it on the spot. (B10/2: yeah, exactly) .. And how often did you, Um, because you mentioned the end of term test you printed out the list, is that the list from dict.cc then (B10/2: Yes) and that would include whatever information they would normally ask you on the computer as well (B10/2: yeah) and how did you learn or check yourself with that list then? [00:21:07-0](#)
- 68 B10/2: If you type the wrong thing in it will come up in red and you will just have to keep going.. back until it comes up in green and it tells you you were right. Sometimes, for example, I would type a word in and it would be right.. and the problem with the list is that, because you've saved a word it thinks you want to say that specific one. So I would have to look up in another dictionary or open another window in dict and check that I was right. #f37 1:36-9#
- 69 I: Did you do that (B10/2: yeah) when you thought: No, I know this is the one. And just double-checked? (B10/2: yeah) Because that's, I think, the biggest fault that I've seen or I've found with these online vocab trainers, as you said, you right click on one item and add this particular item to your vocab list even though the same word can have different meanings. [00:22:00-1](#)
- 70 B10/2: That's the only, that's the only problem. They're sort of unreliable in that way and you just have to remember yourself and rely on yourself and have (I: be confident, really) yeah, and have the.. have the actual motivation to go: No, I'm going to look it up. [00:22:18-1](#)
- 71 I: And when you printed it out, did you just read through it or? [00:22:23-2](#)
- 72 B10/2: Um, I think those were part of the ones that I put around the house. (I: Okay) .. That was when I was being good and putting them into certain categories like University, the economy, politics and just putting them in different rooms with all the genders and plural forms as well. [00:22:48-3](#)
- 73 I: And when you learned them for the summer exam, did you allocate specific times to that, did you test yourself in specific? [00:22:58-2](#)
- 74 B10/2: I had days where I would just learn German stuff and do translations and also I just allocated windows between revising other things like.. stuff that was actual knowledge for literature or whatever, and just have an hour where I was having a break from the other thing and just test myself on the vocab and then revise the other thing for two hours and then have another half hour where I would go back to the vocab. Then I could notice: Oh, yes, I know this list of words now and, like, before when I was looking at them I was just thinking what on earth does that mean. [00:23:38-5](#)
- 75 I: So did the testing bit help in the end to (B10/2: Yes) monitor your own progress? [00:23:45-1](#)
- 76 B10/2: Yes, definitely. And.. yeah, there's just something about doing it online which makes it more, I don't know, more fun than looking at a piece of paper and, I don't know. But, it's so difficult because, like I said before, it's not always reliable (I: yeah) but to a certain extent.. yeah, I definitely recommended it. [00:24:06-4](#)
- 77 I: Do you mean that by using a computer it becomes a bit more playful and sort of edutainment rather than sitting down and learning [00:24:16-5](#)
- 78 B10/2: Yeah, and you're doing something because they're asking you for word and you're typing, you're doing the action of typing it in and you know it's going to come up in green if you got it right and then you feel like a bit rewarded that you got it right and it moves on to the next one and.. Yeah, so, just sort of in that way. It sounds a bit childish but it's just [00:24:34-4](#)
- 79 I: No, but that's exactly one characteristic of all this digital technology software, learning software, etc. Just the fact that you, you are being prompted, you don't have to prompt yourself because at some point that's just not going to help. You can cheat yourself or.. so, it's always, you have to react. [00:24:53-7](#)
- 80 B10/2: Yeah, and I also think it's just one of these things, in the evening, if I have my laptop on my lap and I was watching something in the background, I was more motivated to just do it then and sort of have half my attention on the TV and half my attention on the vocab but it was still going in somehow. Whereas, if I sat with.. with a vocab list on my lap I don't think it would really go in as

- much. (I: yeah) Yeah, it's just, I really, something really quite accessible whether you're putting your whole attention into it or just (I: do it bite size) Yeah, just a little bit. 00:25:32-4
- 81 I: And any other, because I think you mentioned dictionaries and you mention quite a lot because.. Am I right in assuming you have a monolingual dictionary and a bilingual one? (B10/2: yeah) Are you using them both roughly the same or? 00:25:51-0
- 82 B10/2: Probably say I use the monolingual dictionary more, I don't really (I: Why?) I don't really know why that is. (laughs) Maybe because it's smaller than my bilingual (I: laughs) my bilingual one weighs about two stone. I don't know, and also it just.. Because I know many more words in German now than I used to in a bilingual one I can just look up a word in German and look up synonyms.. So it's become easier in the past couple of years. 00:26:25-9
- 83 I: It's good, because it's very often seen as being more difficult because, as you said, if you don't know enough German to understand the explanation it's very difficult to make use of it. Do you then take any other information in when looking up words? Because especially the monolingual, bilingual as well, give you ideas on what cases go with a certain verb or what prepositions and that stuff. 00:26:49-9
- 84 B10/2: Oh, I definitely try to. And if they give an example, an example of the sentence, I try and remember that sentence.. Yeah, try and remember the gender, I think that's probably the most important thing. Yeah, so, those two pieces of information. 00:27:10-6
- 85 I: And then of course, as you said, Deutsche Welle news articles (B10/2: Yeah) .. So those you probably use more for input reasons, exposing yourself to it, but not actually cramming the vocab into your head (B10/2: yeah) and. Would that be more the role of the dict.cc vocab trainer? 00:27:31-0
- 86 B10/2: Yeah! When you've got, when you know you've got an exam coming up and you know there's certain words that are likely to come up whereas just reading the news or whatever it's just sort of more at ease and.. the words may be a little bit more random and you can look them up to your leisure a little bit more, but you don't feel under pressure to cram them in your head, yeah. 00:28:03-1
- 87 I: And would you say that digital technology is very important for you to, when learning vocabulary? 00:28:12-4
- 88 B10/2: Um (I: or do you?) Yes.. Do you mean things like just online dictionaries? 00:28:18-8
- 89 I: Yeah, online dictionaries.. news pages, software. Because, I mean, one could do it without. 00:28:27-8
- 90 B10/2: Yeah, but it's, it's so much more limited without and being able to type in any German website and look up any recent news article is so much more easier because how else am I going to get hold of the German newspaper without being in Germany? And it's just so much easier to look up a word that I don't know, a German word that I don't know, rather than go to dictionary and go through and find it, like, especially on the mobile phone all you have to do is get it out, dict and type it in, you've got it there in five seconds. 00:29:07-2
- 91 I: Yeah. I think there's always a difference between those sort of open source dictionaries versus the paper ones or digital version of the paper ones because you could still get for instance the Duden on your computer (B10/2: Yeah) and then you would have to flip through the pages but you would still have, you know, that dictionary. 00:29:26-1
- 92 B10/2: Yeah, I think to.. like, for example, it just reminds me that, where I worked last year, the office just wall-to-wall was just dictionaries (I: really?) like everywhere. Legal dictionaries, the economy and everything like that. But, I think, maybe the whole time I was there I looked in a dictionary less than 10 times. Because they'd just say just look it up on dict, just look it up and just tell me the word. 00:29:51-5
- 93 I: Was it the same for the other people in the office as well? (B10/2: yeah!) That hardly anyone actually used these paper dictionaries? 00:29:55-9
- 94 B10/2: Not, like, the translators weren't (I: laughs) even using them. 00:29:58-5
- 95 I: Yeah, that's painting quite a picture. 00:30:01-1
- 96 B10/2: Yeah, so it's really changed. And though I think to some extent, like you can't have a translator without a solid dictionary there because it's always going to be useful to some extent but it has changed so much and the Internet has changed things so much and just made it so much quicker and easier. Although sometimes when you're talking about a specific subject like law for example that was when I might have typed it in somewhere but I always went and looked, looked it up just in case. 00:30:37-0
- 97 I: Yeah, because this specific vocab you just won't find to that extent online. (B10/2: Yeah) But do

- you then, because you mentioned when learning the vocab with the vocab trainer in a more, or what seemed a more playful way, do you think you concentrate less when using digital technologies than you would if you sat yourself down at a desk? 00:31:02-2
- 98 B10/2: No, I think I'd take it in, I think I take it in better because I've got it so accessible like in my hand and on the move and there's colours on the webpage and I know that sounds silly (I: it is important though) yeah, definitely. And it's not monotonous. 00:31:22-7
- 99 I: Yeah, yeah. Well, as you said, you can use it whenever you need to. It's not like, it's 2:30 now I'm going to have to sit down and learn an hour's worth of vocab and then do something else. 00:31:33-8
- 100 B10/2: Yeah, I think before we had all stuff like that maybe when I was first learning German when I was 11 or 12. Because that is what we did, like, just learning from a dictionary and.. I don't know. I did really struggle with learning German for the first maybe two years and things moved on and it's just, it's so much easier to learn a language through that and.. my friend is a primary school teacher and she has to teach her class French and she has all these online programs to teach them and there's not really a dictionary in sight. 00:32:08-0
- 101 I: Is that how you got to know about at least some possibilities of what (B10/2: yeah) digital technology can do differently? 00:32:15-5
- 102 B10/2: Yeah, a little bit. And, like I went in a couple of times to help and just looking at the way children learn, I just thought these children aren't going to sit and look in a dictionary. (I: laughs) You know, they're going to look at the colours and the pictures and animations and they're going to like typing in the word and it's not that different from adults and people at University. So.. yeah, it should be a lot easier these days to learn. 00:32:41-3
- 103 I: Yeah, true, definitely. I think, let me just double-check.. I think that's all the questions I have. Before we stop, do you have any questions? 00:32:55-6
- 104 B10/2: Um, I don't think so, nope. I'll let you know if I remember any. 00:33:00-4
- 105 I: Wonderful. Thank you very much! 00:33:02-5

B11

Vocabulary learning study – Interview II

Interviewee (B11/2): female, Age: 21; final year-student, programme of study: EAMLIT-GER-A:BA, German = 1st foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 28.05.2012

Duration: 00:19:10

1. I: Thank you very much for doing the interview again and for doing all the learner (B11/2: That's fine) diaries as well. (B11/2: I'm not sure how could they were.) Say again? 00:00:11-8
2. B11/2: I'm not sure how good they were. 00:00:12-9
3. I: Um, well, it's useful data for me anyway (B11/2: oh, okay) and I'm not quite sure whether you got something out of it as well? 00:00:21-6
4. B11/2: Oh, probably. I probably just did more work than I would have done because I had to write it down. Had to have something to write about. 00:00:28-5
5. I: Did you realise any change in your learning though? 00:00:28-7
6. B11/2: I do think I did more, I do think I learnt more vocabulary than I would have otherwise done. 00:00:36-2
7. I: Learnt more or focused more on? 00:00:37-9
8. B11/2: Focused more. Well, and therefore (I: and therefore) learnt more. 00:00:40-8
9. I: Well that's good. (B11/2: yeah) So we both got something out of it. Um, basically what this interview is about is just to pick up on some questions I might have and review the whole process again so I get a bit more quality data out of it. Shouldn't take longer than half an hour. Again, if you want to stop at any point (B11/2: okay) do let me know. The first very general question I have is: Can you just say what in general you find important or maybe even difficult when learning a vocab? 00:01:13-0
10. B11/2: Well, I think it is important to learn, like when you're learning nouns, to learn the genders. And that is also difficult at the same time. I mean, it's not difficult to learn them but it takes a lot more effort. I mean, you can't just guess, well you can just guess but you shouldn't just guess. That's one thing. What else? Um, I think it's things about like when your learning verbs whether they are

- reflexive or not, things like that and the fact that you can have one word and if it's reflexive it means different thing than if it's not. Yeah, things like that. I think more the detail that goes with the word rather than the word itself. 00:01:47-8
11. I: Is there any way you try to, to overcome that problem when learning vocab? 00:01:53-3
 12. B11/2: I do, I, I try to learn always the genders when I learn the nouns and I do try to learn as much as I can. 00:02:01-8
 13. I: In a specific way or just try to take it in? 00:02:03-9
 14. B11/2: No, I just learn it together with the word, I think. Like when I revise the word I revise the gender at the same time. 00:02:10-1
 15. I: How do you revise the word over? 00:02:12-7
 16. B11/2: I do, I use the computer thing.. the (I: the vocab trainer?) Yeah. And then I tick at the beginning "yes and I want to revise the genders" and then they come up and you have to write them in. 00:02:28-1
 17. I: Is that still the dict.cc (B11/2: yeah) vocab trainer? Are you, how do you go about that? Do you just pick randomly whatever words you are looking up or how do you set up the lists? 00:02:37-2
 18. B11/2: Well, I make lists. I have lots of different lists but they tend to be quite random but not completely like there'd be, some of the words will be related, like if they're from a translation then they'll all tend to be in one list. So then they'll be learned together but otherwise I suppose they are quite random, just what I've come across and need to, and didn't understand. 00:02:57-7
 19. I: But you do have more than one list then? So you have multiple lists? 00:03:00-9
 20. B11/2: Yeah, yeah. It's like, I probably got like.. 10 lists may be? Maybe with about between 30 and 50 words in each probably. 00:03:08-5
 21. I: Good! 00:03:09-3
 22. B11/2: I'm not saying I know them all! (I: laughs) I know they're there. 00:03:12-5
 23. I: No, but it's much, much better to have multiple lists rather than put them all in one big one because that's, that's going to be more demotivating when you have to go through them. Do you sometimes move one word from one list to another one to regroup them? 00:03:25-2
 24. B11/2: Um, no, though I can see how that would be useful, I don't know if I know how to do that, I probably would. Ah, actually, no, when I was doing my oral when I was thinking about the oral, I put all the words to do with like, some words to do with the topic into that, into one separate list and I maybe took some words out (I: Ah, yeah.) of another list to do that. 00:03:47-2
 25. I: Yeah, so specifically focus just for that one purpose. (B11/2: Yeah, yeah) And in hindsight, what do you think what method of all the ones you've tried has, has worked best or is working best? 00:03:58-3
 26. B11/2: (Laughs) Has worked best. Um, probably the computer training because.. I think also because, um, if you're on the computer you can just do it quickly. But I don't know, I think also writing things out again helps to put it again in your memory more almost than typing. So I don't know, probably like a combination of the two. 00:04:20-0
 27. I: Do you still preferred writing over typing then? 00:04:23-0
 28. B11/2: Yeah, yeah. But um.. I think sometimes typing is more practical like especially if you're going between two places and it's just there on a computer like on the Internet, you don't have to remember to bring lists with you (I: yeah, okay, you can always access it) yeah. But, um, no, I do like writing things out. 00:04:38-8
 29. I: Do you still do that or do you? 00:04:41-3
 30. B11/2: Yeah, no, I do still do that.. Sometimes I try and just write the words out in a list before I put them on, into the computer, like a couple of times. 00:04:51-5
 31. I: In any specific way, order, column? 00:04:54-8
 32. B11/2: Not really. I just tend to (I: just tend to write them out) write them. 00:04:56-0
 33. I: Yeah. And what is it you like about the, the online vocab trainer so much? 00:05:01-6
 34. B11/2: Well, I think it's because it forces you to learn the ones that you don't know because it brings it back to the beginning. You don't have to keep track of it yourself as in like "Oh, I didn't know that one therefore I have to remember this one" and it stops you from going over the ones you already know like 50 times, I think. 00:05:18-1
 35. I: Yeah, just so that (B11/2: once you know that, I think it's) somebody else is monitoring the progress (B11/2: yeah, some sort of phantom person) (laughs) the Internet. (B11/2: yes) And.. I'm trying to remember dict.cc, how much information do they include for each word? 00:05:37-2
 36. B11/2: It's not very much. I think it depends on which, because you know when you type something

- in it comes up with all the results, you have like a list. And some of them are more detailed than others some of the def, I think it just depends which one you click on. But mostly I think for the verb it's just literally like the verb. Oh and if it's reflexive it has that as well. And if it's the noun it has to gender and sometimes it'll have what kind of, I don't know, like if it's a specific type of thing. (I: context reviews) Yeah, yeah. But that's about it I think. 00:06:07-0
37. I: Do you go about that differently when writing lists? Do you include more information on lists than, than dict.cc allows? 00:06:13-8
38. B11/2: Possibly. It depends on my mood I think (I: laughs). It depends on how into it I'm feeling, but yeah. 00:06:19-9
39. I: And how often do you use dict.cc or did you use it over the course of the year? 00:06:25-7
40. B11/2: Um, quite often, like to learn vocabulary. It depends again, it varied. But I would probably use it maybe, I don't know, three times a week? Maybe, yeah, something like that. Sometimes it would go up and sometimes it would go down, but that is probably quite a good average. 00:06:42-1
41. I: Definitely, yeah. Because I mean, even if you were to do it every day, I mean, you need some time in between to 00:06:48-7
42. B11/2: Yeah, I'm going to say three times a week, I'm not 100 percent but I think it probably was something like that. 00:06:52-1
43. I: (laughs) Yeah, roughly. (B11/2: yeah) Is that the only, or the main, two main things you've done for vocabulary learning or have you used other? 00:07:00-5
44. B11/2: Yeah, I can't think I really do anything else. 00:07:03-1
45. I: And has it proved effective? 00:07:04-7
46. B11/2: I think so. Yeah, I think it has. I think I do remember things. I do remember them once I've learned them. I mean I would probably have to keep going over them occasionally but I think, yeah, I think it does help stick in my mind. 00:07:17-9
47. I: And, as regards the resources, of course dict.cc, what other resources or, be it printed or on the net? 00:07:26-8
48. B11/2: Do I print it? 00:07:27-9
49. I: No, printed resources, um, books. 00:07:31-0
50. B11/2: Oh, right. Well, apart from a dictionary (I: which one for instance? monolingual or bilingual?) Oh, bilingual! (I: bilingual) Yeah. If I'm not on the computer, I might just yeah, I'll just use that and look that up, look it up there. And I think, yeah, they tend to have, I think more information sometimes the printed dictionaries than they do online. 00:07:51-9
51. I: And when you look it up online it'll be dict.cc again or different ones? 00:07:56-0
52. B11/2: Mostly, but then sometimes if I look it up and I don't get a response that I like, I'll look it up elsewhere. So I might look it up on LEO or like.. I can't remember the name, but do you know the one where you type in the word and it comes up with all the different translations? .. You type in the word in a box (laughs) and then it shows you the word used in different translations like (I: contexts?) different articles. 00:08:23-9
53. I: Is, is that the Linguee? [types it into computer] 00:08:25-5
54. B11/2: Yes, that's the one. Yeah. 00:08:27-3
55. I: So you use that as well? (B11/2: yeah) Have you ever used monolingual dictionaries? 00:08:32-7
56. B11/2: Um.. not really (I: would you want to?) I, I tried.. I decided I would try to before the exam, but I didn't really get very far. But, um, yeah, so, not really. But I can see how it's useful. 00:08:48-3
57. I: Well, as you mentioned, even, even with the bilingual ones, I mean, they just contain more information than you would normally find on dict.cc or LEO because that's just very, if you have an idea of what it would be like, like you said if you don't like the response you look it up elsewhere. 00:09:03-1
58. B11/2: Yeah, if it doesn't seem to make sense in the context or whatever, yeah. 00:09:07-0
59. I: And, um, as regards the use of, of how you use it, um, because in previous learner diaries you mentioned you read a lot online as well, just to take in vocab. Do you still (B11/2: I do) use that for vocab learning? 00:09:26-4
60. B11/2: Yeah, I mean I don't, I don't know how much of it I actually absorb but, yeah, that is something that I do. I read quite a lot of articles. And then if it's, most of the time I don't bother looking up too much, too many of the words in there. But when I, but then if it's a word that comes up quite often or I think "I've definitely seen this before, I should maybe know that" then I look it up and then try and learn it. 00:09:49-6
61. I: Yeah, you might add it to the list (B11/2: yeah) So you use the reading more for input? 00:09:56-5
62. B11/2: Um, yeah, yeah. And, I don't know, I don't know if it's necessarily learning the words exactly.

- Maybe when you've seen them in a certain context and then you see it again I think it helps to kind of jog your memory. Maybe that makes some kind of connection like, regarding the meaning. Because if you've seen it somewhere before and you can remember where you've seen it (I: right, ok) like, for example in a headline or something, then you think "Okay that's what that meant there" and then apply that knowledge to (I: yeah) If that makes sense. 00:10:29-4
63. I: Well, I, if I understand you correctly, both realising that you've encountered that before (B11/2: yeah, yeah, yeah) and then trying to remember 00:10:38-4
64. B11/2: Yeah, even if I didn't know what it meant exactly, even if I didn't look it up before and didn't really know what it meant, I think it gives 00:10:44-6
65. I: But the context help before, and the context may now help again (B11/2: yeah) And then the testing to really cram it into memory. Because I think that's always the most, most difficult part, I mean (B11/2: remembering it) Exactly, read and listen to stuff a lot but then really just coming up, you know, with the vocab whenever, whenever you need it, yeah, that's a different one. Um, how about, um, using media or technology in general. Do you find that important for learning vocab? Or what are your experiences especially throughout the last year or in general? 00:11:21-5
66. B11/2: Well, it's hard to say. I mean, as I said, I use the online dictionary, you know the vocabulary trainer, and I read stuff online. So I suppose that's, you know, technology and media. But other than that, I can't really think that I do anything else. 00:11:35-9
67. I: Do you find it im, important in general, because you do have a BlackBerry, don't you? (B11/2: yeah) Do you use that for (B11/2: I use it) Are you looking up words or even learning 00:11:48-9
68. B11/2: I use it for looking up words. I have the LEO app on my BlackBerry, but I don't use it for learning. I haven't looked into whether it would work or not, I don't know. 00:11:59-2
69. I: I guess you could probably access your vocab trainer through the Internet (B11/2: probably) I'm not quite sure how handy it would be (B11/2: yeah, I don't know) doing it on the screen. 00:12:07-4
70. B11/2: Yeah, but yeah. No, I use it for looking up words, it's quite good for that. 00:12:11-5
71. I: So mostly, you know, the Internet for just getting information (B11/2: yeah) and exposing yourself to various vocab. 00:12:17-2
72. B11/2: Yeah, in different ways, different places. 00:12:20-7
73. I: Yeah, flashcards you aren't using, are you? 00:12:23-7
74. B11/2: No, I'm too lazy to write them out I think (I: laughs). Too lazy to cut them out and create them. But I used to sometimes when I was younger. But I think it works, like the vocabulary trainer kind of works in the same way. As in you see the word, you have to, it jogs your memory in the same way, like 00:12:39-1
75. I: Do you think that's probably why you tend to use that one more often? Because you don't have to create the flashcards yourself? 00:12:46-4
76. B11/2: Yeah, probably. And also then it's not, it's like you have to, as if you suddenly have to remember to take something (I: yeah) physical with you. I mean, I think if someone just gave them to me, like, already prepared then I would use them almost more preferably than if I had to, you know, because you can just have them sitting there and at any point you can just be like "Oh, okay I'll have a look through" 00:13:06-6
77. I: Yeah, yeah, whenever you have a minute. 00:13:09-6
78. B11/2: Yeah, but, I mean, because it would, it takes a long, it would take quite a long time to make all of these words 00:13:14-7
79. I: It's always difficult because you, you could say that the time you spend on making them is already part of the learning process (B11/2: that is true) But, again, it might keep you from actually starting to making them in the first place. 00:13:25-3
80. B11/2: (laughs) Now I've made my flashcards. Done! 00:13:27-0
81. I: Exactly, yeah. You still have to repeat them afterwards. 00:13:30-4
82. B11/2: It's not the, it's not the writing out, it's just all the other.. cutting out and, I don't know. 00:13:36-5
83. I: (laughs) The stuff on the side (B11/2: yeah) Um, I think.. yeah, you mentioned that. I think you, you mentioned in the second learner diary, don't worry you don't have to remember (B11/2: oh God, what have I said) That you weren't quite sure how well you can remember the words when testing yourself in between. So when you, um, I'm going to get it out again. If I remember correctly, you said something you, you, if you sit down at the computer, you already tuned in to (B11/2: oh, right) what was it (B11/2: I think I know what I mean) Yeah, it's this one again [shows B11/2 the learner diary]. 00:14:21-3

84. B11/2: Oh God. It's such a ramble... Oh, okay, yeah, I know what I mean. So do I think that is still true? 00:14:30-6
85. I: Whether it's still true and what exactly do you, do you mean by your mind is tuned into 00:14:36-3
86. B11/2: Right, I think so, as in, I can't think of what the word is, but you know when your mind associates the act of something. So as in when I'm sitting down at the computer with the vocabulary trainer I think already my mind is, um, prepared (I: tuned into learning) Yeah in that, and it's associating the act of sitting down at the computer with the act of (I: ah, okay) learning the vocabulary. Whereas if I sat here now and you asked me some random word that was on one of the lists I might be a bit stuck. 00:15:08-5
87. I: So do you think, um, the fact of using the computer quite regularly for learning the vocab in this respect is sort of conditioning you to.. getting your mind all ready for (B11/2: I think so, well kind of) accessing information? 00:15:23-8
88. B11/2: It's like when, like they said, like they say, um, when you're sitting in a room and you learn something sitting in that room and then you're, say you sit back in that room again and then it comes kind of back to you. I think it's more like that. I think that's kind of maybe more relevant when you're not 100% sure of everything that you have learnt. I think once you've learned properly, I don't think that's necessarily true. 00:15:46-6
89. I: But especially maybe new vocab (B11/2: yeah) you haven't been going over 00:15:50-1
90. B11/2: Definitely. Or like, um, sitting down and you've gone through a list, you've done maybe five words on the list and another word comes up and because you know you might not completely remember what it is because you know this word was in this list and you've had the five before already then it's that as well I think. 00:16:07-5
91. I: Even when you are using the online vocab trainer? 00:16:09-8
92. B11/2: Yeah, because it's all the same words over and over again. 00:16:13-4
93. I: So you, you seem to remember lists in it, in itself. Do you actually 00:16:19-5
94. B11/2: I don't remember the lists necessarily in order but I think like in a cluster of words that they're associated together with each other. 00:16:26-7
95. I: Which would mean that you, you've grouped them very well (B11/2: laughs) Because if, if you've grouped them in a way that, you know, okay this is that topic, and I know the word must be or is on that list because of that topic than that would normally help you to remember you know, the words in the list. 00:16:42-7
96. B11/2: Yeah, I think it does. I'm not saying that that's it completely, that makes it completely useless but I think it does helps when you're sitting down there then it makes the process a bit quicker. 00:16:52-0
97. I: Do you still feel like the learning.. in front of the computer just because that's so focused on learning is still dominant, more dominant than, you know, being able to remember them outside of 00:17:07-1
98. B11/2: Yeah, I think it's just the association. Like, if I sat down now and I had a list of some of these words in front of me, I'm not saying I wouldn't know them, I think I would have to work a lot harder to, you know, say what they meant, to give the definition than I would if I was sitting down myself at the computer with the list like, it asking me how I am used to it 00:17:27-7
99. I: Because it's a different, different environment (B11/2: yeah) Yeah. Do you, do you think you would need more, more context or use them in more situations in order to feel more comfortable? Because I'm thinking about whether it's, it's to do with, um.. not feeling uncomfortable but not using the words often enough to have them committed to memory. 00:17:52-9
100. B11/2: Yeah, it probably is something like that. Like, they're maybe a bit esoteric, a bit unusual and then.. they don't really get used. 00:18:00-3
101. I: And they've got that, yeah. Association of being on a list having to be learned. 00:18:04-4
102. B11/2: Yeah, exactly. 00:18:05-7
103. I: Well, that's, that's, is that still the case, do you think you? 00:18:08-8
104. B11/2: I think it's still the case but I think it's not that big of a problem. Um, yeah, I don't know. It's hard to say really but, um, I just think it's the thing it comes up on the screen in front of you and you type the meaning and it almost becomes like an automatic. When you know them well, it becomes like an automatic response but I don't know, I don't think it will be that quick if someone asked me or if I had to use it in a sentence, then I don't think it would come to me as quickly as it would otherwise. 00:18:37-9
105. I: And that's completely natural because you have to take in so many more information if, if you

actually speak or listen to someone, yeah. That might be it, that it's really just so focused on the item.
00:18:47-8

106. B11/2: Yeah, it's just one word, yeah. 00:18:50-8

107. I: I think, let me just check, that this is all the questions that I have. Um, do you have any more questions? 00:19:04-8

108. B11/2: No, I don't think so. 00:19:06-8

109. I: Wonderful, (B11/2: Excellent!) Thank you very much! 00:19:09-0

B13

Vocabulary learning study – Interview II

Interviewee (B13/2): male, Age: 18; 1st year-student, programme of study: FRE-ITAL-A:BA, German = 1st foreign language (according to questionnaire)

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 06.06.2012

Duration: 00:37:49

1 I: Right, thank you very much for agreeing to do this interview (B13/2: that's all right.) and for handing in all the four learner diaries. It's been very invaluable data for me. Um, the purpose for this interview, of this interview is just to clear up a few questions I have. Shouldn't take longer than half an hour, if at any point in between you would want to stop just let me know (B13/2: laughs, that's alright). Alright. I'd like to start with a general question. Could you please summarise what is most important and may be difficult for you as regards vocabulary learning? 00:00:36-2

2 B13/2: Um, I think it's probably actually learning vocabulary to understand new pieces of works, such as textbooks that we come across either during studies or just personal interests. And actually knowing that vocabulary isn't always the easiest thing to do (laughs) rather the most difficult thing to do, but it's also the most important because, um, I think, that aim when you learn a language that you want to understand all of it, you don't just want to understand part of it. So, yeah, I think that's the kind of main thing I want to get out of learning vocab. So for my studies but also out of personal interests. 00:01:27-7

3 I: So is this mostly tailored to books that read either be it as part of a course or in general? Or the language in general, so not tailored 00:01:39-5

4 B13/2: A bit of both, really. Because, of course I, I did, you know, German modules with books and for that I had to look up an awful lot of vocabulary and actually end up looking at the English version of the book because there was so much to look up. And I actually wanted to understand the book, so that was important. But also, the language in general which is my main objective, you know, reading books, obviously the language used by authors in the 19th or 18th centuries is going to be much harder to understand (I: oh yeah.) I would have thought than everyday conversation. And so, I think that's just as important, if not a bit more important than actually reading books. 00:02:26-0

5 I: Yeah, because of course you don't learn German just for the few books you have to read as part of the course (B13/2: laughs, yes, exactly) yeah, yeah, certainly. You mentioned using the English translation for some of the coursework books (B13/2: that's right, yes), how else did you approach that problem of vocab learning, how did you try to overcome that problem? 00:02:46-4

6 B13/2: Well, when, when I studied some of the books, just going over it over and over again, at one point it does actually sink in your mind and you do remember some words but you don't remember everything and that's, that's the real issue in just re-reading everything, because you kind of know it off by heart after a certain point and when I was writing my essay about Kafka's metamorphosis, I actually got to know a lot of the text, and so I knew the German words from that, but then when I went on to, say, Goethe's poems, or something, I just had no idea sometimes. And so, obviously you try to learn with various techniques or to 00:03:37-7

7 I: Which ones did you use for instance? 00:03:40-5

8 B13/2: I used the one you showed me with dict.cc. The, with the words that you input (I: the vocab trainer?) Yes. and I have found that it did, it did help with the words that I put in but I thought the problem with that was that you actually had to look up the words and put them in and you just (I: right) there was just so much there that it was very time-consuming on that kind of scale, I thought. 00:04:12-0

9 I: What did you do as regards, um, which words to look up? Because you mentioned especially with,

- with older texts there is going to be an incredible amount of words you just can't know at this stage, so how did you go about reading, when reading the books, did you look up every word or did you select a few? 00:04:32-7
- 10 B13/2: No, I, I selected words because you can't physically look up every word, it would take forever. And so you look for the main words in a sentence and.. As I, I already speak French and English, and so I do this quite a lot and there are main words in a sentence, for example nouns. Nouns are very important and verbs, and then you have adjectives, then adverbs but adverbs maybe aren't quite so important sometimes because they are defining a verb and so it's, it's kind of a nuance of.. of that. And so mainly focus on nouns and verbs, I think when I was looking up words. And words that come up quite often, I thought.. I don't have any examples but if I saw a word come up, say, three, four times or more in, in a few pages then I would look it up because I really did want to understand it, um. 00:05:34-3
- 11 I: Because you realise if (B13/2: obviously is quite important to) if it has come up that often, yeah, exactly. It might come up again, so, yeah. Yeah, frequency is definitely something to go for when deciding which one to focus on. Now, um, the ones that you looked up, is that also, um, are these the type of words you then transfer to the vocab trainer or did you differentiate between words you looked up (B13/2: some of them) and then words you actually studied? 00:05:58-2
- 12 B13/2: Some of them I actually did transfer to the trainer but not all of them because when you're reading a book I don't really want to go onto my computer and, or even write them down. You know, I want to read the book and actually get to the meaning and.. and understand the story and things. So the words I had on the vocab trainer where partly from reading the book although not so many. But a lot from actual lessons such as Landeskunde or the, the translation, sometimes grammar because we did come up with words in the grammar lectures as well. So, I'd say it's probably mostly from lessons rather than books. 00:06:44-8
- 13 I: And then again based on how useful you think they might be or how did you select the ones you focused on from these lessons? 00:06:54-8
- 14 B13/2: Yes, I think words that I would probably use again or I'd like to understand again at least. I think I've mentioned previously before there are words that you actually understand and they are words that you can use and it is very, very hard to actually use all the words you can understand. They then pop up in your mind and that's the frustrating thing when learning a language, you understand it but you can't reuse it. And I think it's also one of the objectives when learning a language is to actually be able to use all these words. 00:07:31-8
- 15 I: Yeah, is there any specific way you try to overcome that problem? Because that's a very, um, typical problem to, you know, (B13/2: yes.) the difference between passive and active vocabulary. 00:07:42-9
- 16 B13/2: And I think, actually making an effort to use the words is important. But again, there are so many words (I: laughs) that you can't just reuse them all the time or try and get them in your sentences absolutely. And, when learning language, and when using language, there are always more than one ways to say something, so you.. If you just can't use that word you say, say it in a simpler way that you can use and, and so you just kind of forget about that word although you do understand it and so.. Communication is not that essential (I: no, yeah) but that's on a basic level, if you want to be more precise or if you.. if you really want to talk about something in particular then that's, that particular word that you may not really know you have to use and so you have to somehow remember it. It's not always easy. 00:08:40-7
- 17 I: If it's a very specific meaning then (B13/2: exactly, yes). Is that something you do when you speak, trying to use the new word rather than a synonym? 00:08:52-0
- 18 B13/2: I, no, I prefer using words I know already and then hope that I'll somehow remember the other words and then start and integrating them into my vocabulary maybe unconsciously. I think that's probably the best, the best thing is not actually thinking about the words you are using but actually talking in the language and (I: and see what happens) Yeah, exactly. So, no, I don't try and deliberately integrate them too often at least. 00:09:24-1
- 19 I: Well, as you said, it's a natural process and at some point you will automatically integrate them (B13/2: yes) probably because you, you've studied them more rigourously or, yeah. And maybe in hindsight of all the methods you've used, especially in the past year but even before, which method or technique has worked best or is working best for you as regards vocab? 00:09:48-1
- 20 B13/2: For me personally, I tend to remember words when they're said to me. But I do also remember when I read things, but it's, I think mainly when I hear something and I hear it several times that's

important. So, um, even just watching films or listening to the radio sometimes, I seem to remember a lot more than actually just going through lists or doing something that's very visual. I don't know with some people it works very well. I have a lot of friends who, who remember things when they read them and they don't forget them and they are able to use again but, um, although I sometimes kind of have that ability I also like to hear things, and so make it more audiovisual thing. So when, when there are words in films and things you have the image and the sound and I think that's, that's probably the best for me. 00:10:47-8

- 21 I: Because you probably connect that in your head (B13/2: yes, yeah) and it creates a stronger link yeah, than just seeing the word, yeah. As you mentioned lists, is that something you use as well? Because you mentioned the dict.cc (B13/2: yes) online and I think you mentioned it, and I wasn't sure whether it's, do you use off-line lists as well or is it just the dict.cc? 00:11:09-3
- 22 B13/2: I, when I was at school, I used vocabulary lists as interest literally the out of the German version or the French version because I went to school in France. And then I'd try, you know I'd cover one side up of lines I try and remember them. And it has worked to an extent. And when you do it for tests it's not really the same because you do it a couple of days before, the day before and it, it sticks for a day and then, you know, a week later you've forgotten already. And so, I have used them and I guess, I didn't know dict.cc before this year, um, but I did you know, I did learn German. I did German for six years and so I, I was able to speak a fair amount when I arrived so it must work to an extent. But I'm sure there are better methods and, again, I think film is a good way. 00:12:14-3
- 23 I: It's certainly a different language, you've got the authentic language. I mean, the lists is just the one word - similar to dict.cc but at least dict.cc tests you over a certain (B13/2: exactly, yes) amount of time. So you don't use the lists any longer? 00:12:29-5
- 24 B13/2: No, not as in whole lists. Maybe with the words, sometimes, you know just single words that I come across and I think "Okay, I have this word" and then I just test myself randomly at certain times but not on whole vocabulary lists because it's just too much to take in, it's too long and actually using them in sentences maybe would be more beneficial than actually just learning the words. 00:12:55-1
- 25 I: Definitely. I mean, if, if you had to write lists I would say writing a sample sentence would be crucial for that. And as you realised, I mean, at University learning a language is just not done by lists any more (B13/2: no, exactly.) I mean, there is no way that you can say these are the 10, 20, 30 (B13/2: laughs) words you have to know. Yeah, we're beyond that, yeah. Um, have you, have you realised a change in your learning over the past year? 00:13:26-3
- 26 B13/2: Yes, in, in a kind of funny sort of way. I'm much more able to use words that I wouldn't have used before. I'm much more confident I, in trying out new words because we were never really encouraged to use words that we didn't learn in class although we didn't know. And now I actually look up words and then use them. And I'm not scared to use words I've looked up in dictionaries or in online sources, whereas before I was. So, from that point of view, on the confidence point of view, I think, I have improved quite a lot using new words. 00:14:10-1
- 27 I: That's interesting, because sometimes one may think the flexibility of being able to use whichever word you just think of might be scary to begin with. Because at school, it's all very clear-cut. This is the word and this is the sentence and this is what I expect you to learn (B13/2: exactly.). And now it's, it's, there's much more freedom and it is good that you try that out because that's, that's what language learning is about. 00:14:35-5
- 28 B13/2: Yes. I mean, it's also because we are actually pushed to learn, to use new words when reading books and things. At school I had to read a short text and it would be about the same thing all the time, it would be, um, I'm trying to, you know, Wiedervereinigung or Zweite Weltkrieg (laughs) or Gastarbeiter (laughs) (I: laughs, the usual) It would, it would always be that kind of text and rare were the times when we actually did see anything literary and so actually seeing a lot of new things this year has really helped me expand my kind of vision and use of the language, I think. 00:15:19-4
- 29 I: Definitely because you're already exposed to so many different ways of saying things (B13/2: yes), yeah, that'll, that'll spur your imagination as well, yeah. Um, as you mentioned the dict.cc, um, when you, when you use that to either look up or to use the vocab trainer, do you use it for the German-English or English-German, German-English, or do you use it for the German-French? 00:15:44-2
- 30 B13/2: No, I look it up into English because we're, we are translating into English, um, and I am completely fluent in English. I was brought up by English parents but in France for most of my life (I: okay). Um, so I don't have a problem, I don't have to go French (I: you don't have to go back to) I don't have to go German-French, French-English. I know some people who do actually on this course because they, they learned German in France and English isn't one of their kind of mother tongues

- or, um, native languages but, no I don't have that problem. So I go straight to English and a lot of the words are actually more similar to English and I haven't realised it before when learning it in French and it's now I just.. It opens kind of new possibilities in, in actually learning the words because they're so similar. But there are a lot of words that are similar to French as well that aren't similar to English so it's useful on that. 00:16:43-0
- 31 I: Definitely! I mean, you've got the best of both worlds (B13/2: laughs, yes) really, I mean, you can use both languages to help you with German. And you mentioned in one of the learner diaries you use a paper dictionary which then is French-German (EP: it is, yes), yeah. Um.. so that, that would be bilingual. Do you use a monolingual dictionary as well? 00:17:05-1
- 32 B13/2: No, I don't because I, although, I'd like to because it actually explains the words, I don't feel confident enough to actually understand the definition of a German word in German and so actually having the bilingual dictionary means that I get the words in French or English which I already know and so I don't have to look up the meaning and understand the definition. 00:17:35-2
- 33 I: It's definitely quicker, yeah. (B13/2: yes) And you're probably, you'll get there definitely and later on will be able to use a monolingual one because it'll give you much more information, not just the explanation, but more information on, on context (B13/2: that's right.) as well. Um, and since you mention that sometimes you take down single words from classes, how do you actually write them down? Do you include any other information than just a word and the translation, I guess. 00:18:04-7
- 34 B13/2: Usually it's just the word and the translation, yes. I know it's not really (laughs) the right thing to do, I should try and integrate it into a sentence or something but.. I don't know, it's, it's quicker and.. it's maybe a generalisation but students are lazy (I: laughs), so we don't tend to 00:18:24-6
- 35 I: I think a sentence might be pushing it, I mean, because when you take it down to write a complete sentence that (B13/2: but a short, even a short sentence) short one could help, yeah. Or maybe just the context of some situation to use it in. I mean, by all means, as regards nouns for instance, the gender and the plural would be important, and it depends on what sort of dictionaries you use and sources. Now I believe dict.cc sometimes, doesn't it test you, um, for, well certainly for the gender if you click on it (B13/2: yes) and does it also test you for any other stuff as regards verbs? Like any prepositions and cases 00:19:04-8
- 36 B13/2: I think it depends on, on the settings possibly. But.. I think the infinitive.. I think there is a function to set for the different pronouns but I'm not too sure. 00:19:20-1
- 37 I: I'm not too sure about that. I mean, certainly the infinitive and I think it probably depends on how much information is given for the word when you clicked it. 00:19:27-4
- 38 B13/2: I've, I've always used the infinitive. I don't, I'm not sure when I say that you can use it for all the different pronouns, but I think it is possible. 00:19:39-4
- 39 I: Because I think some of them, I think it depends on what sort of verb you're looking up anyway, but if you think of schenken, for instance, to give something as a present, it would say jemandem etwas schenken. (B13/2: yeah) yeah, to give something to someone. And I think that could be very useful because then you already have pretty much the whole sentence constructed (B13/2: and you know the cases for it actually) Exactly, and you know the cases. So that's some stuff. I'm not quite sure whether, I think dictionaries should give that information as well, good paper dictionaries, but sometimes online you will find that as well. (B13/2: yes) And apart from dict.cc and the paper dictionary you mentioned films (B13/2: yes) you're using, are you using any other stuff either online, off-line, digital or not digital for learning German, learning vocab? 00:20:26-4
- 40 B13/2: I think for individual words, although, I, I used dict.cc a lot more. But Google translate sometimes and I use that a lot more for French. I think dict.cc is good because it gives a lot of possibilities and it seems to have much more, um, vocabulary and many more definitions for each of the words. So, rarely do I use Google translate for German. 00:20:56-4
- 41 I: When you use it, do you use it for single words or for sentences? 00:21:00-2
- 42 B13/2: Mostly for single words (I: okay.) because sentences.. Even I know they're not right when I see them and so even though it's very tempting for a lot of people, I just know it's wrong and so it's not really worth, worth using it. 00:21:16-8
- 43 I: No, certainly not, you can never be sure, that's true. I have to say Google translate, although I'm not, not advocating it, has improved (B13/2: it's improved an awful lot, hasn't it, yes) yeah. Because it, it even gives you, um, you can either hover or click on one word in the sentence, and it gives you alternatives (B13/2: yes) because it's not sure what you mean, so. Sometimes it can work, but as you said you can never be sure. 00:21:42-4
- 44 B13/2: I use an awful lot for English to French or French to, mostly English to French when I've been

doing translation for another module. And I've used it a lot in previous years and I've really seen the improvements and it gets really technical words as well whether they are scientific or medical or other things. It's, it really seems to have (I: it's getting better) yeah, to have leapt forwards, so.

00:22:12-8

45 I: We'll see, maybe in the next (B13/2: let's hope) five years (laughs) 00:22:14-3

46 B13/2: (Laughs) let's hope, instant translation for everything. 00:22:18-0

47 I: (Laughs) That would be perfect, unlikely, though. Are you using any other resources, um, either digital or paper (B13/2: not that I know) not necessarily maybe to learn but to expose yourself to vocab as well. 00:22:31-9

48 B13/2: Well, books, German books, mostly my coursework because when I read books out of interest or just for fun, they will be mostly in English or French, mostly French, really. I can't think of anything else at the moment. I read Wikipedia in German sometimes. I edit Wikipedia for a bit in my spare time, so I do read the articles and it's useful having the inter-wiki links, the blue links you click on, because that gives you definition or takes you to a whole article on various words, so that's quite useful in the way. 00:23:19-7

49 I: That, and what I find interesting as well is to compare, for instance an English Wikipedia article with the German corresponding Wikipedia article. 00:23:28-4

50 B13/2: Yes, sometimes they're very similar because they are translated from one another and sometimes there are very different. 00:23:33-3

51 I: Yeah, completely different focus, yeah.. And, in general, do you find, um, do you find digital technology or media important for learning vocab? 00:23:45-6

52 B13/2: Absolutely, yes. I think we've come to a time where technology has become part of our lives and it, it's more of an incentive. I think young people spend an awful lot of time on computers whether it be on social media, on Facebook, on Twitter and so they are actually using the computer so if you can integrate language learning into using technology it's one step closer for students because if it's on paper format or if it's in a dictionary or, you actually have to go and get that, you have to do something different. Whereas if you are already on the computer, you're a couple of clicks away from actually doing something. So I think it is essential nowadays in, in learning a language. Although it's not impossible to, to learn language in other ways because computers obviously didn't exist 50, 60 years ago so (I: yeah) But, no, I think now it's, it's important to 00:24:51-3

53 I: It's definitely changed and you, you already see that just by what's out there, what's, you know, what's available, yeah. 00:24:57-9

54 B13/2: And more and more programs are designed to, to learn language. 00:25:01-3

55 I: Since you mentioned social media, would you ever use that to learn German? 00:25:08-3

56 B13/2: Absolutely, yes! I think that would be a fantastic idea if someone could come up with, um, with an application for Facebook, or even an application for, for a phone, for BlackBerry, for an iPhone, for an Android. I think that would be a fantastic idea (I: the thing is) and I would definitely use that. 00:25:23-7

57 I: The thing is, I think it already exists. I'm not quite, well, not for f, I'm not sure whether it's integratable into Facebook but there is, um, social language learning communities which is basically Facebook but people get together in order to learn other languages, teach other people their mother tongues, um, so if you're interested, one of them is livemocha - I i v e - I can send you an email (B13/2: do send me, yes, send me an email) and busuu is another one. 00:25:57-3

58 B13/2: I use Busuu for Italian actually. 00:25:59-7

59 I: Oh really, how did that go? 00:26:01-9

60 B13/2: It was quite good although you have to pay for some of the upgrades so I used it for the free version and it was good on the vocabulary, actually.. I kind of realised I was improving when learning vocab but I haven't really used it extensively enough, you know, I've only used it.. the few times when I got it on the free content, but 00:26:28-0

61 I: Could you see yourself using that for German as well? I mean, I think it always depends on the level, if, I think if you start a language the free material will definitely get you started. 00:26:38-6

62 B13/2: Yes. Um.. Well, I know, I know of other pieces of software such as Tell Me More, I don't know if that exists for German, it probably does (I: yeah) and I've used it for Italian again, I went to the language lab but I think if I actually had the software on my own computer at home then I would use it all the time (I: yeah..). And actually having to go to the language lab (I: laughs. I know) it's, although it's, you know, only a 10 minute walk, it's 10 minutes and.. I like it to be instant and to have it there and for that reason I just don't go to the language lab enough. 00:27:21-6

- 63 I: Completely understandable because, as you said before, especially with the new technology and everything things change, and you don't have those separate learning spaces any more which would be the multimedia lab, you go there, you learn something. You just do it whenever you feel like it. 00:27:39-6
- 64 B13/2: If we didn't have our own computers I think the multimedia lab would be fantastic. 00:27:43-1
- 65 I: Yeah, yeah. But since you're used to have you own, yeah. By the way we do have Tell Me More for German in the labs, but unfortunately just in the labs because of the licenses... Right, let me just check because I think there was something.. Oh, right, you mentioned, um, you mentioned the problem with reading the books, the coursework books and, you know, the amount of vocab which is unknown, which is completely understandable, given the, the various texts you read. Um, as regards the problem of having so much unknown vocab, how did you go about selecting, did you focus on specific terms or did you go again, as you said before, by frequency or? 00:28:36-6
- 66 B13/2: A lot of it was frequency or when, when I felt that the sentence was a key sentence in the, in the page or just in the chapter, then I would.. I would look it up or at least I'd have more of an incentive to look it up. But, no, I didn't look up every single word (I: no, you can't) because of time issues. 00:29:02-5
- 67 I: Plus, that's, that's not the point of reading anyway. I mean, you have to be able to just skip a few words, sometimes maybe even a whole sentence and just continue with the book. 00:29:12-5
- 68 B13/2: Although when writing an essay, it is important to understand a lot of the words and that's why when I, um, when I wrote my essay on Die Verwandlung by Kafka, I read the book in French after I'd read it in German because I wanted to understand everything and make sure. Even though you might lose, um, some of the content in translation, I felt that it was important that I understood everything and got all the different points made by the author. So, I think, although it's not maybe important to understand everything when you're just reading a book and not writing about it but when you're writing about it I think understanding it (I: yeah, you have to have a thorough knowledge) is essential, yes. 00:30:04-9
- 69 I: What might be possible thought is after having read it in French to go back and read it in German because that might actually be easier then because you can fill in various gaps by knowing what's going on (B13/2: yeah, that's true) and that'll help you with a vocab. 00:30:18-9
- 70 B13/2: I have come across books which have one side in German one side in English. I have read a couple.. that was last year. So, I thought that was quite useful. But I found myself reading the English more than I did the German (I: laughs) Um, I'd read the German I wouldn't understand it and then I read the English and realise oh yes this means that (I: and forget to go back to the German) yes, but, now.. I like the idea but when it actually came to reading it, I read the English a bit too much. 00:30:54-1
- 71 I: I know these, I think I actually have some Penguin up there as well [points to the bookshelf]. I mean, that can be very helpful if you manage to go, switch back to the German, of course. And as regards the, in the last learner diary you mentioned you, you were testing yourself with the vocab trainer (B13/2: yes) on dict.cc, um, did you have a specific time or how often (B13/2: a schedule?) yeah, schedule. 00:31:25-6
- 72 B13/2: Not really, no. Whenever I went on dict.cc, I guess. And so when that was during the whole year, that was probably a couple of times a week when I had my translation to do, so I went on dict.cc every time I had a translation to do for the translation class. And so usually I'd do that in two separate times. So I would train myself on those two separate days every week. But not more than that, not, not any other time, really. 00:32:09-4
- 73 I: But you've done that throughout the whole year? 00:32:11-3
- 74 B13/2: I tried to, yes. 00:32:12-2
- 75 I: Good! Um, did it increase but more just before the summer exam? 00:32:18-8
- 76 B13/2: Not really, no. No.. I think it even probably decreased funnily enough because I didn't think the focus was vocabulary but rather content so when learning Landeskunde I'd learnt the ideas and I knew what the words meant because I'd, I'd have learnt them or I knew already, so I didn't feel I had to learn more vocabulary because I'd reached a level maybe where I knew enough. And, when learning things like grammar, it's grammar rules, really, it's not vocabulary. When learning for trans, well, for translation, it was just going through the texts that we'd already translated. And so, no, I think it probably decreased and I didn't use it very much just before. 00:33:14-9
- 77 I: That's a very good sign though. Because, I mean, just because you've used it the whole year through means that you have repeated it so many times you've become confident, so, it worked!

- 00:33:25-6
- 78 B13/2: Yeah, it, it worked. And I wish I could use it more and input more words and actually find the time or a will to input a lot more words because I think it is useful and the way it does it going through the stages on the, on the trainer, I think, that was actually quite useful, so. 00:33:51-5
- 79 I: And when you created those lists in the vocab trainer, did you, did you group the vocab in any way? 00:33:56-8
- 80 B13/2: Yes. They were usually lesson-specific, um, because most of the vocabulary was either Landeskunde related or book related. It was grouped by, by lecture so it would be a lecture about, say, politics, it would be in one, one group. Um, and so, sometimes you had to be a groups another ones, but it was topic specific. 00:34:28-8
- 81 I: Did you ever mixed up again or rearrange them at some later point or just stick to...? 00:34:33-6
- 82 B13/2: No, I, I left them as they were. Maybe mixing them would have pushed me to try and remember them better because when they are in the topics, in the specific groups, then you think oh yes, that word reminds me of that word so I know both of them and things. Whereas when you mix them up, you don't actually (I: it's more challenging) yeah, it's harder I think. 00:34:57-1
- 83 I: Yeah, I think it's definitely helpful to group them in order to learn them and to test yourself but then later on some random approach might be good to just retest yourself. 00:35:05-9
- 84 B13/2: I might try that. 00:35:07-4
- 85 I: Yeah. Maybe one more question, because you mentioned BlackBerry and Android. Do you have a smartphone? 00:35:14-5
- 86 B13/2: I have an iPhone, yes. 00:35:16-0
- 87 I: Do you use that or would you use that for vocab learning? 00:35:18-7
- 88 B13/2: Yes, absolutely! I think, I use it all the time, whether it's for games or browsing the Internet or, um, whatever. And so I think it would make it easier, even easier than the computer because you have a phone with you all the time, you don't necessarily have your laptop or desktop computer with you. So, yes, I'd definitely use it 100%. 00:35:44-1
- 89 I: Not quite sure, I don't believe you can use the vocab trainer from dict.cc, I mean, unless you (B13/2: you, I think) browse the internet. 00:35:51-3
- 90 B13/2: Unless you, unless you go onto the main version of the website. I haven't done it, but you can probably access the main version but that would make it very hard because you keep having to scroll in (I: exactly, yeah) and it would be complicated and might be very slow. 00:36:04-2
- 91 I: I think another thing because I, another student of mine mentioned that, is Twitter, and she, she has signed up to some word of the day, German word of the day. I think that might be something as well (B13/2: that could be interesting) if you use the phone regularly (B13/2: could you include that in the email?) Yeah, yeah. I'll definitely look it up and, and sent you a proper link (B13/2: thanks). But there is plenty of stuff out there. Pod cast, I'm not quite sure do, because you mentioned it helps you to listen to German (B13/2: listen to things). Is that something you use or would want to use as well? 00:36:40-7
- 92 B13/2: Probably would want to use, yes, I don't use it enough. I use it very little actually much less than films because I have both the audio and the visual which I think is more useful. But if there were useful podcasts and things out there, then I'd probably, I'd probably use them, yes. 00:37:01-4
- 93 I: I'll include that in the email because there is the Deutsche Welle, they have loads of stuff. They might even have some, some mobile apps, I'll check that out and include that. 00:37:12-4
- 94 B13/2: Actually, just talking about it, maybe it might make me look, look it up a bit more on my own. Looking for applications and things. I'm sure there are things out there (I: definitely, yeah) It's just a question of finding them. 00:37:24-4
- 95 I: Finding them and finding the right ones. (B13/2: yes) Because you'll probably have to go through a few that might not really do the trick and, um, just don't give up (laughs). Right, I think that's all the questions I wanted to ask. Before we stop, do you have any more questions? 00:37:39-7
- 96 B13/2: Not really, no. (I: no?) I think just talking has answered a lot of my questions I'd say. 00:37:45-2
- 97 I: Good, good. I'm glad it did. 00:37:46-6
- 98 B13/2: It's useful. 00:37:47-6
- 99 I: Thank you! 00:37:49-3

B14

Vocabulary learning study – Interview II

Interviewee (B14/2): female, Age: 27; final year-student, programme of study: GER-ITAL-A:BA, German = 2nd foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 03.05.2012

Duration: 00:27:46

1. I: Thank you very much for agreeing to do this interview and for filling out all the learner diaries. Really, a lot of help to me and a lot of useful information. For this interview I just want to run over a few questions that have arisen and, and just double-check the answers from the learner diaries. The interview should last longer than half an hour, if at any point in between you would want to stop just let me know (laughs) 00:00:29-3
2. B14/2: Okay (laughs). Can't take any more! 00:00:34-2
3. I: (laughs) You never know, I mean it's, it's, I have to say this. Um, I'd like to start with a very general question. Could you please, um, summarise or let me know what you find most important and maybe most difficult when learning vocab? 00:00:43-8
4. B14/2: Um.. most important and most difficult. Um... Hmm. Well, probably the most difficult thing would be the amount of the vocab that, you know, that you have to learn. It's literally like thousands of thousands and thousands of vocabulary items and, um, to remember them all and like correctly, you know, in like you know as for idioms and stuff, um, yeah and probably the, the immenseness of it all is probably the most difficult thing. Um, the most important thing, um.. Well, as for German vocab probably the article and what it kind of like joins with, you know, like the, like (I: different cases you mean?) Yeah, or Rektion der Verben oder Adjektiven.. You know, probably that. The little extra information that, you know, without knowing which you can't really make use of the word correctly. 00:02:17-5
5. I: Not, not in a sentence, yeah. You might know the meaning but it will become much more difficult to actually use it. Um, how do you go about, especially when you said the most difficult is the sheer vastness of words that are out there, um, do you have any tips or did you have any strategies on how, how to help you with that? 00:02:40-2
6. B14/2: Well, I think over the years I, I developed kind of a really relaxed attitude to it because if you treat, if you treat it too seriously you can go crazy. Yeah, because, yeah I just, you know, I don't get frustrated any more that, you know, I. Or I see a word I've already checked it 50 times probably I still don't remember it, it's fine. I just go to the dictionary for the 51st time and that's it. And I just accepted it now (laughs). Because before I, I found it quite frustrating. I was, "Oh, I already, I've already been to the dictionary to see that and I still don't remember" but now it's just, you know, it's part of my life. Dictionary will always be my friend (laughs) So (I: good attitude!) so, yeah. It's a, I'm really gentle with myself now. 00:03:38-7
7. I: It definitely helps, because as you say, you can stress yourself out over, over, you know, not remembering a particular word. It might just be a difficult one to remember or as you said it might, that's just the way it is. You can't remember all the words all the time. Do you focus on specific ones though? 00:03:58-3
8. B14/2: If I really like the word then yes (laughs). But in general, I just, um, well, it kind of became a habit that if I read an article or something I just go and, you know, and see and what it means if, you know, if, if I need to. So basically every day it probably, it probably will happen that I will go to, I will check an item, um, in the dictionary in some kind of dictionary. 00:04:27-2
9. I: Which one particularly? 00:04:26-2
10. B14/2: Um, well, that depends. Um, if I'm reading something online, then probably I will use one of the dictionaries I've got there. Which would be probably the German-Polish. But sometimes I want to know the German word in English so, um, I will go to one of the online ones. If I'm really, really interested in that word (laughs), I will go to the Duden one. It's definitely, now that, now I definitely know it's my favourite. 00:05:03-7
11. I: Does that also included that once, once you go to the Duden page and look it up there this means this is a word you really want to learn now? Is that sort of the, the progression? 00:05:14-4
12. B14/2: Probably, yes. Because the amount of time I spend, like to actually read the whole bit on the word which probably includes, um, a few different meanings of it, yeah, probably it does show my

- (laughs) yeah (I: commitment to this word) commitment, yeah. 00:05:30-4
13. I: Do you do anything afterwards then? Do you, um (B14/2: well) because that's basically to, to take the word in. As you said you read a lot online or off-line? 00:05:42-0
 14. B14/2: Yeah, I mean.. I will, I try to read a German book from time to time. I can't commit to German 100% of my, you know, reading time but I, I do try to pick several books throughout the year and, yeah. And if that happens, well, I've probably randomly take a piece of paper and just, um, write down any words that, you know, disable my understanding of the text. And then, and normally I would just look up and probably forget about it but since, since that meeting we've had, weeks ago I did actually make an attempt to do a few flashcards and all that. And I just kept it in the book which was handy because, you know, next time I opened a book I would, I had to look at my little flashcards or little vocab list, yeah. But, um, it's not, it's not an automatic thing I would do. Um, yeah. So with the consolidating the vocab, I definitely, definitely I would need to challenge that. 00:07:00-8
 15. I: In hindsight maybe throughout the whole year because you've tried quite a few different approaches, which one worked best for you or probably still works best for you? 00:07:11-3
 16. B14/2: Um.. Well, I probably like the way I always learnt, I've always learnt vocab. 00:07:22-3
 17. I: Which would be? 00:07:23-3
 18. B14/2: Which would be just like random, um, looking up words. I like the flashcards idea but the amount of time that I need to, I know it's already consolidating the vocab in my mind and all that, but still I don't always have the time to do that. But, um, I was actually surprised at how well I remembered the words later so, yeah we'll see. 00:07:51-9
 19. I: Did you recognise a difference in your learning throughout the past year? Having tried various things? 00:08:00-0
 20. B14/2:.. Um, I don't know, I didn't really think about that. 00:08:03-1
 21. I: Because you just said you were surprised yourself at how, how well you remembered some of them. 00:08:10-2
 22. B14/2: Yeah, okay, true (laughs). Yeah, so in a way that time that you spend making those flashcards is not wasted at all, but you know, just to sit down and actually make them. 00:08:21-3
 23. I: Yeah, because you were talking about actual flashcards like paper flashcards (B14/2: yeah). Yeah. Have you tried the online flashcard system, because some vocab trainers are 00:08:33-3
 24. B14/2: I, I wanted, I wanted I did mean to try that because I really found it quite cool how the online dictionary remembers the words that you are looking up. Well, I don't think I actually got down to it, I don't think, yeah. 00:08:46-1
 25. I: That would be a possible alternative, the only difference is that with the online ones you can only, whatever you look up, whatever the entry includes that's the one you're going to be tested on. Whereas with the flashcards, you can create the entry yourself and as, for instance you said, you want German to Polish and maybe even German to Polish and English, if you want all three of them on the flashcard you can do that you can't do that with the online one. 00:09:13-0
 26. B14/2: Yeah well I think that was one of my problems you see. I mean the, I spend so much time on these flashcards because I put so much information on them and I ended up writing additional stuff as well, so probably (I: so it became a second dictionary of sorts) Yeah (laughs). 00:09:32-3
 27. I: That depends. I mean, because the online one would be much quicker, um, but again it depends on, on how you go about it. And when you say the random approach works, works best for you.. How, what other resources have you been using? So you mentioned the online, what online dictionary? Because I think you wrote dict and I wasn't quite sure which of, which one you mean because it could be three different ones. Do you remember which online dictionary you usually use, or is it multiple ones? 00:10:06-1
 28. B14/2: Well, it would be, it would be one of the first Google results. 00:10:11-0
 29. I: (laughs) I think that that's what you mentioned. We've got various [shows browser page] Is it this one? 00:10:17-2
 30. B14/2: Yeah, it's that one. 00:10:18-5
 31. I: Yes, okay so it's BEOLingus. Are you using any others? Or is it mainly this one? 00:10:23-4
 32. B14/2: Online? (I: yeah) Um.. yeah, probably this one in terms of German to English. Sometimes I will use WordReference (I: right, okay). Because, um, I use WordReference predominantly for Italian, so if I have it open, I'll use it for German, but, you know, usually it's just this one. 00:10:47-0
 33. I: Do you prefer one over the other, BEOLingus versus WordReference? 00:10:51-0
 34. B14/2: Um... Oh, I don't, I think I prefer this one because it's kind of straightforward. Because in the, in the WordReference you have many, many languages (I: yeah) and, something like, I think once I

- got frustrated because I actually couldn't find the, um, the English to German or German to English one, I don't know, so I, I just use that one for Italian mainly and, yeah. And sometimes I will use, um, the synonyms, synonym. 00:11:29-6
35. I: Oh, is it the OpenThesaurus? [types it into the browser] Is it this one? Or a different one? 00:11:43-4
36. B14/2: Um, could be that one. Or, I think Duden has (I: the Duden has, yeah) , um, option of the synonyms as well. 00:11:45-7
37. I: But definitely [types on keyboard] if, whatever word you look up.. let's.. (B14/2: vorteilhaft) Danke. (laughs) [types it in]... They certainly, they do have synonyms down here, so is that what you have been using as well? 00:12:11-6
38. B14/2: Yeah. 00:12:10-6
39. I: Because that always helps linking it in some way and then at least remember one of the many possibilities. 00:12:19-0
40. B14/2: Yeah, so I use that for the online ones and I use my favourite Duden which I have on my laptop for years now. 00:12:27-6
41. I: Oh, the actual, um, the spell-check? 00:12:31-6
42. B14/2: The, like the old type which you used to, you know, put a CD on and install it on your computer. 00:12:37-1
43. I: Is that the German-German one? 00:12:38-3
44. B14/2: Yeah, so I've had it there years and, yeah, I'm attached to it now (laughs). 00:12:43-1
45. I: That's actually good because using a monolingual dictionary is very helpful because it just gives you so much more input and information on how to use a certain words which a German-English dictionary just can't. 00:12:57-0
46. B14/2: The only thing I would, the only thing I would, I wish there was if it was, you know, if it was a talking one. Because I've got this, my other favourite Polish-English English-Polish, it talks. Like, it gives you pronunciation and the one I've got doesn't but, um. (I: the Duden?) Yeah. (I: Yeah, I see, I can't remember whether they now maybe do) Maybe I just have the old version. 00:13:22-8
47. I: Yeah. I mean, you can always get pronunciation from, um, from BEOLingus as well, I think [types] Because they should, yeah, they've got little speaker icons. It would be, I mean, you would have to switch so it's, it's not as user-friendly as if you would have it in the Duden and the web, yeah, the webpage certainly doesn't, doesn't do that. 00:13:49-9
48. B14/2: Yeah, in general I'm using that one and I've got this other, I think it's Langenscheidt for the German-Polish Polish-German. It's also like (I: and that's a paper one?) No, it's, it's on the (I: or is it digital?) Yeah. 00:14:04-4
49. I: Do you, is using technology or digital technology important for you when learning vocab? 00:14:10-5
50. B14/2: Very! I find it so, it saves, literally so much time. Like, that's, I mean. I think I have left all my paper dictionaries at home. I haven't used them for like, since I've got this laptop possibility, I haven't used them in years. Although they are very good, um, I was using PONS [gestures to bookshelf] Very, like very, very like (I: big one) big one, yeah. And, um.. I don't even remember any more. Yeah, definitely the green one, it was PONS. And yeah, I didn't have a paper one until I had to buy one in here and it was the Wahrig (I: ah, yeah, you mentioned that) But I'm, well, I'm utterly disappointed with that (laughs), I have to say (I: laughs) it definitely was not worth the 18.20 or whatever it cost. Um, well, it will do for, it would do for an exam I guess, but not like, I'm not happy with that in everyday use. 00:15:17-0
51. I: No, I, I completely understand and agree because the Wahrig is more of a reference book for Germans checking the spelling (B14/2: well, you see, it was the only one available in the, in Blackwell) Yeah. Because it, it doesn't really give you any definitions or explanations. I mean, that would be like, like a Duden for instance, the one you have for your computer, I mean that at least gives you more information. 00:15:42-2
52. B14/2: Yeah, I only, I only got, I haven't known, I mean, I haven't really researched that. But I only got it because there, it was the only one they had and I needed it for like, yeah, I just realised on the day of the test or something that I needed one, so I just got it, but, um, yeah. I think, I took it to work actually with the, with the intention of making those flashcards and it happened a few times that the word was not actually there so I was like, hmm (laughs) (I: laughs, not helping) Yeah, so, yeah. Definitely Duden my favourite. 00:16:20-7
53. I: Right, yeah. Because, because you commute a lot, you mentioned. And that's when you used the

- flashcards. 00:16:25-3
54. B14/2: Yeah, yeah. Because I live in Folkestone this year, so I have lots of time on the bus. 00:16:30-5
55. I: Have you, have you used other means to, you know, kill the time on the bus (B14/2: oh, I just mainly read) Like podcasts, okay read. Okay, so you then take the printed matter with you. And that's mostly then for input, not necessarily to, to test yourself? 00:16:50-1
56. B14/2: Yeah, yeah. 00:16:51-1
57. I: Do you currently, or have you done specific things to test yourself on how well you remember certain? 00:16:58-1
58. B14/2: Recently, no. 00:17:00-0
59. I: I mean, yeah, after the exams (B14/2: laughs) But, before? Was that important or did you get the feeling that when, when you just read over it again, encounter it again that that in itself helped? 00:17:11-3
60. B14/2: Well, I have a little routine, um, when like test period was coming on, like exams, that I kind of need to - so to speak - immerse myself in the language. So if I knew that, well this year it was a bit difficult because I had Italian exam, German exam, Italian exam, um like three days in a row. But usually I try, I will read a lot in German, I will speak to myself in German and, um.. This year, I've, I dugged [sic] up those old Goethe-Institut materials with, with lots of like Redemittel, Formulierungshilfe and so on, because there were at, when I was attending the course they were absolutely crazy about them and using them in Referate, Grafikbeschreibungen what not. So I still had them and they are really nice, they're really nice. You know, I couldn't have thought, I couldn't think of better ones to use so, so I was using those lists. And last year when I was in Germany, and I was attending this German class, it was an amazing lady I tell you, she was a German teacher but she was like Wow! Like so good I was so impressed and she made, she made us buy those, um, grammar books but I don't remember the title. It's a blue one (laughs). And, um, they were like lists of Funktionsverbgefüge and all that and I really like, because I like the book so much and the exercises, I was just reading that it, you know, at bedtime. 00:19:06-5
61. I: It certainly is convenient because it is already in a list, I mean (B14/2: yeah), as you say, it would take you so much time to actually think of them in either Polish or English and then find a translation for them, at least you have them all there. And did you, when you said you read through them, do you check yourself whether you can remember them or was it just a review? 00:19:27-1
62. B14/2: Well, I would, if I have a grammar book like that, I'd read them and then I would just open the exercise bit and I would just try to, you know, put in the right thing without writing. 00:19:40-3
63. I: So, just mentally (B14/2: yeah) checking yourself whether you can come up with the right answer. And if there is no exercises, do you just read through them or? 00:19:48-8
64. B14/2: Yeah, yeah I would. I mean, yeah. 00:19:55-0
65. I: And that's probably the, the random approach, because you have an approach, it's not random (laughs) but you mentioned at the beginning that seems to work best for you. 00:20:03-8
66. B14/2: Yeah, because I, um, like many, many years ago (laughs), when I was studying English, um, we had, every, every year we had this lexis exam which, well, basically we were required to know every item of vocabulary that appeared throughout the whole academic year, so 10 months. So, there was few thousands, few thousands of those vocabulary items. I had like, all printed out and I remember I had like a week to do that and people were trying to memorise them and I was "There is no way I'm going to memorise all that". So I just like, I said "If I read the whole list twice, I'll be happy" And it worked, it worked because I just, I think if you just, you know, drive yourself to "Oh my goodness I need to know that by heart", you stress your brain out so much that it blocks the information out, in a way? So (I: yeah, you hinder yourself) after that, after that, I just, yeah, I'm completely relaxed (laughs). Yeah. 00:21:18-7
67. I: But is reading then, um, a very important part in your vocabulary learning? 00:21:24-4
68. B14/2: Oh yes! Very, very! 00:21:25-5
69. I: More so than having to write it out again or say it out loud, listen to it 00:21:32-3
70. B14/2: Yeah, probably. 00:21:33-2
71. I: And, yeah, and it seems to work, I mean, that's the most important.. Do you have - just very, one last question regarding technology - Do you happen to have a smartphone? 00:21:44-8
72. B14/2: No. 00:21:45-2
73. I: Okay, would you (B14/2: I'm getting there, laughs) you're getting there (laughs), wonderful, everybody seems nowadays. Um, but would you actually want to use that for vocabulary learning as well? Could you imagine that? 00:21:57-4

74. B14/2: Um, well, depending on the application, I guess but I, I kind of like.. I think two years ago I had this. um, sudden wish to learn French (I: laughs) and on Facebook, um, introduced kind of like a program every, a word, one word a day or like a phrase a day, and I loved it, I loved it. And, yeah, if, if it was something like that I probably would, yeah. Yeah, actually, most definitely I would. 00:22:35-1
75. I: Because there are various applications depending on which, which type of phone you get and I think it doesn't always have to be like cramming it, like doing the vocab trainer, the flashcards on the phone, you can do that as well, but it's also about exposing yourself to it. 00:22:50-5
76. B14/2: Like, you know, something like we had on Moodle, I think. Whenever we entered the page, there was like the work of the week or something. Um, yeah, I liked that. 00:22:59-6
77. I: That's, that's actually, I believe that one comes from the Deutsche Welle. And I'm pretty sure they have a few things, um, they certainly have podcasts, which, even if, if you can't directly get them on your phone, you can just transfer them to your phone and listen to them, so they've got loads of stuff as well. If, if you want to check that out once you have your phone. 00:23:23-3
78. B14/2: Yeah, if the day comes that I will have a smart phone (laughs), I probably, yeah, I most definitely will use them. 00:23:31-5
79. I: Maybe the last question (laughs), I just remembered that you mention the Goethe-Institute and the material you got there and you used that for revision as well, um, did you learn German just in the Goethe-Institut or did you learn it at school and then the Goethe-Institute and in which, which language was, were you taught? 00:23:50-6
80. B14/2: Um.. Oh, I learned German in many places. I start, I started with private tuition when I was 11 but I, I wasn't really up for it to be honest (laughs). And then I had it at school and at school we were taught in Polish, um. 00:24:11-6
81. I: The private tuition, was that in Polish as well or? 00:24:14-9
82. B14/2: Yeah, yeah. Um, and then when, when I was already at Uni I wanted to do something more about it so I went, I went to the one school, because I was attending some other language course in that particular school so I thought like, you know, I'd give it a go, but it was a mistake. A waste of money. I should have gone to the Goethe-Institute straightaway. Um, yeah. And in Goethe-Institute we were taught in German, and that was definitely the best language course I've ever done. Not only, like, in German but in general. They were very, very efficient. Literally within one year, like when I, when I came, when I went there, yeah I did Zertifikat Deutsch? I think, it was the first one you can do. Um.. yeah, I did that, and then I wanted to, I went to do the Mittelstufe course and when I went there for the first time I couldn't speak basically. I got very little points for that Grafikbeschreibung, because I couldn't really speak. And besides, I wasn't really acquainted with their procedures, they had a procedure for everything (I: laughs, I'm sure they did) And a way of doing things for everything, um, yeah. And it was a complete shock because there were people there who started learning German with them, so they were practically fluent, you know, and I was like "huh". But yeah, within that one year, actually two years, I've learned a lot, a lot. 00:25:58-4
83. I: Because I'm thinking the fact that you are using monolingual dictionaries might come from the fact that in the Goethe-Institut you were taught in German (B14/2: Oh). So you probably were always.. you got the explanations in German already which probably I would've thought maybe didn't put you off a monolingual dictionary. 00:26:19-2
84. B14/2: Um, that monolingual dictionary I got from my friend (laughs) who studied German. Because actually, applied linguistics she was studying, German and English, and yeah, and she just gave it to me. 00:26:33-0
85. I: Oh, is that when it started? Is that how you started (B14/2: Yeah), you know. Ah, ok. So maybe we should just give them away for free (laughs).. That's interesting, yeah. But it will certainly help you. 00:26:49-0
86. B14/2: Well. No, you need to, you need to have a monolingual dictionary when learning another language because yeah, you need to. It's just essential, really. 00:27:00-3
87. I: I agree, but it takes many people a, a very long time to actually try it out. And, and not always go back to their mother tongue. 00:27:09-5
88. B14/2: Well, when I think of that, actually, I was, um, we could only use monolingual dictionaries at my university, like with English. So when I think of that now, I think, "Oh, I just took it for granted" from there. 00:27:25-2
89. I: And you were, sort of acquainted with it just through, through English (B14/2: Yeah). Yeah, that helps as well.. Wonderful, I think that's actually all the questions I have, um, before we stop, do you have any questions? 00:27:41-0

90. B14/2: Um.. not really, no. 00:27:43-7
91. I: No? Well, thank you very much. 00:27:46-1

B15

Vocabulary learning study – Interview II

Interviewee (B15/2): female, Age: 21; 2nd year-student, programme of study: FRE-GER-A:BA, German = 2nd foreign language

Interviewer (I): Susanne Krauß

Date: 30.05.2012

Duration: 00:20:40

- 1 I: First of all thank you very much for agreeing to do the interview (B15/2: hat's alright) and thank you very much for filling out all the learner diaries. It's been very valuable data for me. So basically the, the reason for this interview is to just clear up a few questions and, um, get a bit of more input from you. If at any point you would want to stop the interview, do let me know - I need to say this. Um, interview shouldn't take longer than about half an hour. Um, maybe to begin with, could you generally tell me what you find most important or may be difficult when learning vocab? 00:00:43-0
- 2 B15/2: Vocab would definitely be learning verbs because they don't necessarily ... Because the prefixes and suffixes change completely what the verb means? And find that confusing. And then.. I find it easier when you, when you read a text and you see the word and then you know it but it's also finding the word in your head when, when you got to (I: when you have to produce it) spontaneously just produce it, yeah. 00:01:19-0
- 3 I: So the difference between just understanding what it means and actually having to come up with it yourself. As regards to verbs how have you approached that? Did you, did you find any, um, anything that could help you with learning that? 00:01:32-9
- 4 B15/2: I just have to try and learn the, um, what's it, the verb.. Is it prefixes at the beginning of the verb? Yeah, that's it. I try to learn them and then, and that's it. 00:01:46-7
- 5 I: Separately, or together with the verb? 00:01:48-6
- 6 B15/2: Separately. 00:01:49-4
- 7 I: Okay, if, if they have a meaning on their own? 00:01:55-3
- 8 B15/2: Yeah. And things like that. And then also like the, um, vocabulary trainers and, um, on the Internet. 00:02:04-8
- 9 I: Which one have you use and how have you used it? 00:02:08-2
- 10 B15/2: There's one called vokabel.com and it just tests you on anything and sometimes it's like games that test you on verbs. So, that's good. 00:02:17-0
- 11 I: Is that a vocab trainer where you either put in the vocab yourself or is there a selection of words and you 00:02:26-0
- 12 B15/2: There's a, there's topics that you can choose from and sometimes it's just general knowledge. 00:02:32-5
- 13 I: But that's sort of like flashcards or vocab, you know, entries that are already created for you? 00:02:40-4
- 14 B15/2: Yeah. And then it tells you how many you got right and how many you got wrong and you can always go back and do them, yeah. 00:02:49-4
- 15 I: And is it both ways, is it English to German and German to English or? 00:02:50-8
- 16 B15/2: Yeah. I think so. 00:02:52-8
- 17 I: Do you do that in both ways as well or do you tend to (B15/2: yeah) to rather learn them, say, German to English? 00:02:59-5
- 18 B15/2: I think actually it's just English into German, that's, I think that's the one. 00:03:05-3
- 19 I: That's extremely helpful especially for what you just said with helping to remember to come up with a word. Because if you do it German to English that, um, will help you to understand the word but if you do it English to German it will help you to come up with it and actually produce it, um, yourself, so that's, that's always good. Can you tell me whether that vocab trainer includes any genders as well or? 00:03:26-6
- 20 B15/2: Yeah, you have to put the gender. That makes it especially difficult! (I: laughs) Ahh. 00:03:31-3
- 21 I: Does it, does it ask you for anything else as regards the verbs? 00:03:35-3
- 22 B15/2: Um, no. I think you just put the infinitive. 00:03:40-5

23 I: Okay. So, yeah, just the infinitive. I mean gender, gender is difficult enough as you said. 00:03:44-2

24 B15/2: It's the second hurdle. 00:03:46-7

25 I: Is there anything you find easy when learning vocab? 00:03:49-0

26 B15/2: Um.. 00:03:52-3

27 I: Or that comes more naturally? 00:03:54-1

28 B15/2: Not that I can say (laughs) (I: laughs). Not that I know of. 00:03:58-4

29 I: It could be, I mean, because as you said, you know, verbs are difficult which they are just because they can have so many different meanings, um, but yeah. I think the prefixes certainly help if you categorise them according to their meaning. Of course there then still is prepositions which you can learn with the verbs as well, but, um, by all means if you find a, a method that works, for instance grouping them according to their prefixes that will help you a lot, will take a lot of cognitive effort away. In hindsight, which method do you think has worked best for you or is working best for you? 00:04:38-6

30 B15/2: Like what, the method that I use? 00:04:40-2

31 I: Yeah, from, from all the ones you have used. Because I think you have used quite a lot. 00:04:44-4

32 B15/2: It is definitely the vocabulary trainer that Vokabel one and the BEOLingus one. And LEO one, that's good. 00:04:51-9

33 I: Do you use vocab trainer's of all three? 00:04:55-1

34 B15/2: Yeah, probably BEOLingus the most, because it's the better one. 00:04:59-6

35 I: Better than the vokabel.com or how do you mean better? 00:05:05-3

36 B15/2: Oh, um. Well you can save them into different lists the ones that you've done whereas the Vokabel one I think it doesn't save them. I think you have to sign up (I: ah, okay), have to be signed up for that. 00:05:18-8

37 I: So basically you do it always as for first-time with the Vokabel? 00:05:21-6

38 B15/2: Yeah, and they've also got different lists so you can choose which ones you want to do and then they can go back and do it again. 00:05:26-1

39 I: And the BEOLingus one, how, how do you use that? How do you create the lists? 00:05:32-2

40 B15/2: Um, by topic? And then verbs. And, I also did like, work, like if we did, because we have to do the translation, I had to put in some of them, the words from them that I don't understand. 00:05:48-6

41 I: So you basically, so you specifically typed in a few words that you remembered from the translation in order to include it on, on the vocab list (B15/2: yeah) Not just, it was a word you had to look up anyway and then you added it to the list not (B15/2: yeah) Do you do that as well? (B15/2: yeah) And then how often do you test yourself with that? 00:06:09-7

42 B15/2: Probably once a week now, but 00:06:12-6

43 I: Did it differ shortly before the exams? Did you do it more regularly then? 00:06:16-7

44 B15/2: Yeah, before the exams more regularly but, um.. It depends, it's never really a regular thing (laughs). It's just whenever I find time to do it and whenever I'm sitting at the computer. 00:06:32-5

45 I: So do you, do you limit the vocab learning specifically to the computer just because of the vocab trainers? 00:06:38-9

46 B15/2: Um.. yes. But I also read, like books, even if I don't understand the meaning of words I just carry on reading and then try and guess what they mean. It's like putting things into context. 00:06:54-6

47 I: Is that important to you when learning? 00:06:59-0

48 B15/2: Yeah. You've got to read the whole thing first. 00:07:01-6

49 I: Do you, when you read the books, do you then, um, and you come across a word which you just ignore for the moment and then take the context to figure out what it means, do you afterwards write it out and include it in some vocab learning? 00:07:18-0

50 B15/2: Sometimes I write it out in the book in pencil. 00:07:19-9

51 I: Do you tend to include that in the vocab trainer, in the BEOLingus for instance or rather not? 00:07:28-4

52 B15/2: Probably not. Because it is a bit.. probably because it is hard to find stuff 00:07:34-7

53 I: First of all.. It seems from what you're saying that when reading a book it's more of a leisure activity and you use that for input rather than actually trying to remember the vocab, is, is that right? 00:07:46-4

54 B15/2: Yeah. I like to read books that I read in English. I read all the Harry Potter books and things like that. So, it's good. And they don't make it boring. There are so many texts that we have to read and that a fairly like dry. 00:08:03-2

- 55 I: True, yeah. By all means, I mean, as I said if it's, if it's for leisure and for fun by all means read something you enjoy. But that's, that's a very good strategy as well to read a book in the German translation which you have already read in German, uh, in English sorry, or at least know the context because that will always help you. Do you ever take the context into account when learning a vocab? Because in BEOLingus I am not quite sure how they ask you to provide whatever item, whatever word is on the list. Because they wouldn't ask you for context they would just ask you for translation will they? (B15/2: yeah) Not like a sample sentence or anything? 00:08:49-8
- 56 B15/2: I don't think they ask for sentences but they ask you for words when they have, um.. whether there are reflexive and things like that and you've got to make sure you put the reflexive in. 00:09:03-8
- 57 I: That's good. So for the nouns it's the gender, is it plural as well? Do you remember? 00:09:10-8
- 58 B15/2: I think so. But as long as you get one part of it right then they class it as right, you don't have to 00:09:16-8
- 59 I: Plus, you can always decide whether you've known (B15/2: yeah) the word as well 00:09:20-1
- 60 B15/2: And the thing with the LEO and BEOLingus is, you decide whether it's right or not, it doesn't actually mark it for you. And that if you've got one part of the verb, uh, one part of, like say.. Say you have not got the.. article right but you've got the word right, if you, you can tick whether that's right or wrong. 00:09:44-2
- 61 I: So, yeah. You can decide for yourself whether your focus is on both the article and the noun or the noun at least and then hopefully the article (B15/2: yeah) Do you use any other resources either online or printed for learning vocab? 00:10:00-9
- 62 B15/2: I've mentioned it before, I think it's book.. Word for, Word for word? [Wort für Wort] And that's really good. It has got like sentence starters and, um, argument phrases and then words and phrases about different topics. 00:10:18-6
- 63 I: Do you still use that? 00:10:18-5
- 64 B15/2: Yeah. 00:10:21-9
- 65 I: And how do you, how do you learn these? Because you probably wouldn't put them on, do you put them on flashcards or online or? 00:10:29-4
- 66 B15/2: No. No, I just highlight them when I, when I use them, probably highlight them know that I've used them and then I should remember them. 00:10:34-1
- 67 I: Highlight them (B15/2: when I go back) when you have used them or highlight them in the book? 00:10:41-1
- 68 B15/2: Highlight them in the book when I'm using them and then I know that I've used it and if I go back to it again and I see it and I haven't remembered it, then I'll look it up and remember it then. 00:10:54-6
- 69 I: Ah, okay, so basically to have that visual, visual cue that this is something you should still remember because you have already used it (B15/2: yeah) That's interesting, yeah. And as you said it gives you a bit more of context probably. Does that include sample sentences or at least tell you when to use it, does it? 00:11:11-7
- 70 B15/2: Um.. Well it just has topics at the beg, like it has, um, words, a whole list of vocabulary to say different ways of the same because, or, what's the word, conjunctions and different ways of saying that, saying them. 00:11:34-5
- 71 I: So you already know when to use it (B15/2: yeah) because it's a very specific context (B15/2: yeah) That's good, yeah. Um, do you use any monolingual dictionaries as well? 00:11:47-8
- 72 B15/2: No. 00:11:48-9
- 73 I: Any, any reason? 00:11:51-4
- 74 B15/2: Um, no. I just, it's like that, is it synonym? There's a website for synonyms, I can't remember (I: ah, is that openthesaurus.com?) Yeah, that's it. And, I don't really know, I don't usually use, um, paper dictionaries anyway because they're hefty, they are not 00:12:18-1
- 75 I: (laughs) They can be, yes. Is that why you prefer, um, using stuff online (B15/2: yeah) or using maybe any digital technology? 00:12:26-6
- 76 B15/2: Definitely! I went to Germany and I had to take my, I took my big, you know, the massive (I: oh, the very, like these [turns around to point at Oxford/Duden dictionaries in the bookshelf]) yeah, bigger than that. It was awful but I needed it because I didn't have a laptop then (I: laughs, that's pretty much your carry on luggage) yeah, (laughs). I had to take it in carry on. I was worried they'd stop me thinking I would use it as a weapon. 00:12:49-3
- 77 I: (laughs) It looks like it, yes. But, um, apart from the fact that any. any dictionary online will be

- much more handy as long as you are online, are there any other reasons for why you, if you tend to use digital resources more often, are there any reasons? 00:13:08-9
- 78 B15/2: It's efficient. Very efficient. And, um.. I don't know, I think the idea of, you know, you get the electronic dictionaries, the mini, what are they called? 00:13:25-0
- 79 I: Do you mean the ones for the phones, or? 00:13:27-5
- 80 B15/2: No, no. You know, um, you get it, it's like a little notebook thing. 00:13:32-9
- 81 I: Ah, yeah. The, um, translators. 00:13:40-6
- 82 B15/2: Yeah, I want to get one those. But, um, I should get one before I go to Germany. That would be good if I'm stuck somewhere (I: again, yeah because) and I need to word. 00:13:46-7
- 83 I: You can carry that around with you, yeah. Do you have a smart phone? 00:13:48-4
- 84 B15/2: Yes. 00:13:52-1
- 85 I: Would you use your smart phone for either learning vocab or looking up vocab? 00:13:57-8
- 86 B15/2: Possibly not? 00:14:00-0
- 87 I: Any particular reason or? 00:14:03-2
- 88 B15/2: Um, no. 00:14:07-3
- 89 I: Because there are apps (B15/2: I don't) for, for smartphones. It sometimes depends whether you have a BlackBerry, and iPhone or an Android. Um, Apple is probably the one where you get the most apps for but BlackBerry has been doing quite well and Android and you can get, either you can get access, um, things like BEOLingus on the go, if, if you are online all the time. Or you can get apps and then look it up on the phone, so. It might be worth checking that if you want to use, or would want to use your phone rather than getting a translator again, because you're probably going to have your phone on you all the time anyway (B15/2: yeah) and then you wouldn't need an extra translator just to look up a word. 00:14:50-5
- 90 B15/2: Sounds like a good idea. 00:14:52-5
- 91 I: Could you imagine yourself using your phone for learning vocab similar to the vocab trainers which are using on the computer, would you ever want to do that on the phone or? 00:15:03-5
- 92 B15/2: It would be handy, but, I don't know, some places the Internet is so slow (I: true, yeah) when you're using a fair amount. 00:15:12-7
- 93 I: Because I think some of them do offer that, I can't quite remember weather, I mean you could always still access the page but then it depends on how it shows up on your phone, whether you have to scroll around or whether you can all see it at once but there are some, some apps for learning vocab in the same way that the online vocab trainer's are doing it. So you could use that on the phone as well, if, if you ever want to. Are you using any other resources online apart from the dictionary? 00:15:41-8
- 94 B15/2: Um... no. Other than reading like newspaper articles online. 00:15:52-8
- 95 I: Okay, but you do that online as well? (B15/2: yeah) On, on a specific page, or? 00:15:58-1
- 96 B15/2: Like die Welle and things like that and ZDF watch films and stuff. 00:16:03-8
- 97 I: That's good, I mean, because ZDF is authentic language and that will prepare you wonderfully for your year abroad, um, and Deutsche Welle you said right? (B15/2: yeah) Um, because they offer a lot of material for learning German as well, I'm not quite sure whether you've come across that. If you just browse their page, I'm sure there, let's see if there is some [opens page in web browser].. They have redone the page, but, ah, here, yeah. You've got the Top stories and then you've got Learn German and you've got German courses, um, Landeskunde, you've actually got a Telenovella - sort of like East Enders in German - and you.. I'll just show you the Deutsch aktuell. You've basically have got all the news again, um, but you can either listen to them as well, they have the, the current news langsam gesprochen. So every day, the topical news but spoken slowly. So that's, that's something you can check out if you fancy it. Sometimes they have vocab hints for any of the texts, so that's much more tailored to learning German in addition to, you know, just providing you with the news as any news page would on the main page.. Yeah, let me just check if I've got anything else I wanted to ask. You mentioned that you have, you had used the flashcards before. Is there any reason why you're not using them any more? 00:17:53-9
- 98 B15/2: Flashcards as an paper flashcards? (I: yeah, yeah) Because you told us how to do it on the Internet (laughs). 00:17:59-5
- 99 I: Okay, so it's again easier, you don't have to cut them out, you don't have to buy the paper. 00:18:04-3
- 100 B15/2: Yeah. And you can tell when you've, um, when you know one really well. Then, because if you do it yourself and you just keep on doing the words that you already know (I: right, ok) whereas here

- it puts them into stages. 00:18:18-8
- 101 I: So you don't have that, you have somebody monitoring the progress, yeah, and making sure you focus on the ones you don't know, rather than the other way around (B15/2: yeah) And, I can't quite remember whether I've just asked you this: How often do you roughly use the vocab trainers? 00:18:38-4
- 102 B15/2: Probably once a week (I: oh yeah, you mentioned that) (laughs) it's not regular. 00:18:41-4
- 103 I: Do you find that's efficient then? 00:18:44-6
- 104 B15/2: Yes. That's the best way that I've found so far. 00:18:49-5
- 105 I: And, sorry, over the course of the last year, have you any, have you experienced, um, any change in your learning? 00:18:56-5
- 106 B15/2: Um.. (I: especially as regards vocab) I think it's been much easier. 00:19:03-2
- 107 I: How so? 00:19:06-4
- 108 B15/2: Well, you see a word and if you, if you break it apart you sort of, you sort of know parts in the word and then 00:19:14-6
- 109 I: Do you use that a lot now when, when reading? 00:19:18-2
- 110 B15/2: Yes. 00:19:20-8
- 111 I: And you didn't use that before? 00:19:22-7
- 112 B15/2: No. You told us when we went, um, we had a class? Vocabulary (I: the strategy training, yeah) yeah. And I didn't realise before that, when I saw a word I just panicked if I didn't know it. Now, if you look at it and, like separate it it's much easier. 00:19:40-6
- 113 I: That's good! That's brilliant. Because that will help you in, in many aspects. Certainly understanding it when you either see it or hear it but then the next step is also using that information to actually create words. If, if you can't think of a word, if, if you do it just the other way around: breaking it up - combining it to create a new word. And then, and that might help you a lot when you can't remember a specific word you want to use, but know "Okay these two probably go together" and should mean whatever you want to say. Because you're using that for the verbs already. If you have the prefixes and the meanings of the prefixes and then verbs and you join it together, you have a good idea of what, what it most likely will mean. (B15/2: yeah) Good, good, wonderful. I think that's all the questions I wanted to ask. Um, do you have questions? 00:20:37-3
- 114 B15/2: No. 00:20:39-2
- 115 I: No? Alright, thank you very much! 00:20:40-0