

LESŁAW TOBIASZ
University of Silesia
Katowice

WORTSCHATZLERNTECHNIKEN IM TERTIÄRSPRACHERWERB. WIE DEUTSCH LERNENDE ANGLISTIKSTUDENTEN IHRE LEXIKALISCHEN ERWERBSPROZESSE ORGANISIEREN

This article presents the results of a study carried out at the English Department of the University of Silesia among students in their 4th and 5th year. They learned English (L2) and German (L3 for the majority of them) in a translation group. Some of the students have also learnt another foreign language or other foreign languages. The study focused on lexical techniques used by the learners for the acquisition of German vocabulary. It shows that the students find out a word's meaning, memorize and retrieve it with the help of various semantic techniques, such as contextualization, visualization, association, translation into Polish or English, repetition, structuring, connecting, differentiation, learning by doing and multimodal acquisition. The data confirm the hypothesis of the author that experienced language learners organize their learning process in a highly individual way and try to make it more efficient by using different learning strategies and techniques.

1. Einführung

In der modernen Gesellschaft erwirbt man nicht nur die Kenntnisse einer L2, die in den meisten Fällen Englisch ist, sondern man beherrscht noch eine L3 oder sogar eine weitere Fremdsprache bzw. Fremdsprachen. Die Erwerbsprozesse der L3 weisen eine komplexe Struktur auf, die einerseits durch phonologische, lexikalische und grammatische Besonderheiten der Zielsprache, andererseits durch eine vielschichtige Einwirkung zwischen der Zielsprache, Muttersprache und anderen früher gelernten Sprachen bedingt ist (s. Lindemann 2000; Näf 2004). Die begrifflichen Inhalte der zu lernenden fremdsprachlichen Wörter werden aufgebaut in enger Anknüpfung an lexikalische Kenntnisse zuvor erworbener Sprachen. Erst allmählich werden fremdsprachlichen Wortformen adäquate Inhalte zugeordnet, so dass eine kontextangepasste Verwendung der Wörter ermöglicht wird (s. Plie-

ger 2006: 76-90; Gabryś 2001). Aufgrund dieser Erkenntnisse scheint es sinnvoll zu sein, den Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass die früheren Fremdsprachenlernerfahrungen der Lerner genutzt werden (s. Meißner 2001: 118-128; Meißner 2004). Zugleich darf nicht vergessen werden, dass die Muttersprache wie auch die L2 eine Quelle des negativen Transfers darstellen, der oft gerade in diesen grammatischen und/oder lexikalischen Strukturen beobachtet werden kann, in denen die interlingualen Differenzen schwer auszumachen sind (s. Arab-ski 1996: 27f.; Rohmann, Aguado 2002: 274; Meißner 2004: 150f).

Die früheren Sprachlernerfahrungen erweitern das metasprachliche Wissen der Lerner. Somit steht den erfahrenen bi/multilingualen Sprachlernern eine entsprechende grammatische Terminologie zur Verfügung, sie erkennen schneller als Monolinguale Unterschiede in den semantischen Versprachlichungsmustern und setzen flexibel unterschiedliche Lernstrategien ein (s. Mißler 1999: 88-102). Die größere, aus dem deklarativen Wissen resultierende Sprachbewusstheit setzt autonome Lernprozesse frei, die eine Voraussetzung für das selbständige kognitive Konstruieren des Spracherwerbs darstellen (s. Wollf 2004: 99-102).

Das multiple Sprachenlernen wird auf unterschiedliche Weise untersucht. Eine der Forschungsmethoden stellt die Lernerbefragung dar, die Fragebögen, Lautdenkprotokolle, Lernertagebücher oder Interviews umfasst. Die Lernerbefragung informiert darüber, was in dem Kopf eines Lerners während der fremdsprachlichen Erwerbsprozesse geschieht, vermittelt Daten über seine Einstellung zu der Fremdsprache und über den bisherigen Verlauf der Lernprozesse (s. Marx 2004: 71f). Durch die Lernerorientiertheit dieser Forschungsmethode wird der wissenschaftlichen Erkenntnis die Rechnung getragen, dass die fremdsprachlichen Erwerbsprozesse trotz in bestimmter Reihenfolge vorkommender, überindividuell-entwicklungsstadien von jedem Lerner in einem großen Maße unterschiedlich geplant werden (s. Riemer 1999). Eine gewisse Schwäche der Lernerbefragung liegt darin, dass die Lernenden nicht immer den komplexen Charakter der zielsprachlichen Lernprozesse und Strategien überblicken können und somit sie nur bruchstückartig beschreiben. Doch angesichts der Komplexität des multiplen Spracherwerbs findet sich auch unter den anderen Forschungsverfahren kein einziges, das ein ganzheitliches Bild dieses Erwerbs liefert (s. Marx 2004: 69-74).

Die in dem vorliegenden Artikel dargestellte Befragung konzentrierte sich auf das bewusste Gestalten der semantischen Lernprozesse durch die Lerner. Das Konzentrieren des Forschungsinteresses auf den bewusst wahrgenommenen Erwerb der zielsprachlichen Lexik war nicht zufällig. Beim Erwerb der Muttersprache lernt das Kind die Wortbedeutungen in einer ununterbrochenen Interaktion mit den Bezugspersonen und der Umwelt, so dass „Die Welt Wort [wird]“ (Butzkamm, Butzkamm 1999: 73). Die Wörter spielen eine sehr wichtige Rolle beim Erlernen der grammatischen Strukturen, das Zweitwortstadium wird sogar als Vorläufer der Grammatik betrachtet (s. oben: 189-205; s. auch Rickheit, Sichelschmidt, Strohner 2002: 119f). Ohne kontextadäquate Kenntnis der Vokabeln mit ihren nicht selten polysemen Bedeutungen kann im Fremdsprachenunterricht keineswegs von einer guten Beherrschung der Sprache die Rede sein, auch wenn

die Kenntnisse der Grammatik zufrieden stellend wären. Andererseits ist es kaum vorstellbar, dass man sich wirklich ohne Probleme innerhalb des grammatischen Wissens bewegt, ohne dass man über ausgebaute mentale Lexikoneinträge verfügt. Dies hängt nicht zuletzt mit einer engen Verflechtung der grammatischen und lexikalischen Strukturen zusammen. „Wörter kommen vor allem in Verbindung mit anderen Wörtern vor, weshalb [im Fremdsprachenunterricht] die syntaktische Verarbeitung [...] der Wörter berücksichtigt werden muss“ (Lutjeharms 2004: 56). Die Lexeme erscheinen als komplexe Datenstrukturen, die neben semantischen und grammatischen auch pragmatische, phonologische und eventuell noch weitere Informationen z.B. Informationen über die Wortfrequenz enthalten (s. Scherfer 1998: 175ff). Die mentalen Repräsentationen der Wörter werden oft als einzelsprachspezifische Wörternetze dargestellt, die große interlinguale, zum Teil interkulturell bedingte Unterschiede aufweisen (s. Plieger 2006: 41-58). Während der Sprachkommunikation werden im mentalen Wörternetz die Bedeutungen ständig aktiviert und gelöscht, bis diejenigen, die kontextangepasst sind, eingesetzt werden können (s. oben: 48-51, 54-58).

Aufgrund der obigen Ausführungen wird ersichtlich, dass für lexikalische Lernprozesse eine große Komplexität kennzeichnend ist. Der komplexe Charakter des Lexikonerwerbs verursacht wiederum unterschiedliche Lernprobleme, die am auffälligsten in lexikalischen Defiziten beobachtet werden können. Zur mindestens teilweisen Bewältigung dieser Mängel tragen das metalinguistische Lernbewusstsein und die damit eng verbundenen lexikalischen Lernstrategien bei. Dieses Bewusstsein entwickeln vor allem multilinguale Menschen, die „ihre Sprachen in der Sprachverarbeitung bei Problemlösungen miteinander[verbinden]“ (Jessner 2004: 26) und zielbewusst differente lexikalische Strategien einsetzen (s. oben: 22-27; s. auch Mißler 1999).

Mit der Lernerbefragung wollte man die Hypothese nachprüfen, dass auch im Falle der polnischen Anglistikstudenten, die Deutsch hauptsächlich als ihre L3 erwerben, eine relativ große Sprachlernbewusstheit und folglich eine breite Palette der verwendeten Strategien und Techniken beim Erlernen des deutschen Wortschatzes festgestellt werden können.

2. Darstellung der Studie

An der Befragung, die im Mai 2007 am Institut für Englische Sprache an der Schlesischen Universität durchgeführt wurde, beteiligten sich die Anglistikstudenten des IV. und V. Studienjahres aus der Dolmetscherguppe mit dem Sprachpaar Englisch-Deutsch. In der Gruppe wird ein großer Wert der Ausbildung der Fertigkeit des Übersetzens und Dolmetschens beigelegt. Im Englischen, das L2 fast aller Studierenden ist, wird sehr intensiv sowohl das Übersetzen als auch das Konsekutiv- und Simultandolmetschen geübt. Weil die Studenten über gute, aber keineswegs gefestigte Deutschkenntnisse (L3 der meisten Befragten) verfügen, werden im Unterricht vor allem schriftliche Übersetzungen angefertigt bzw.

verschiedenartige geschriebene Texte mündlich übersetzt (Deutsch-Polnisch, Polnisch-Deutsch), das reine Dolmetschen bleibt eine Randerscheinung. Die Studierenden besuchen außer den Übersetzungsübungen Seminare in Landeskunde der deutschsprachigen Länder, Konversationen, praktischer Grammatik, Phonetik und eine Vorlesung in deutscher Literatur.

Mit Hilfe von drei Fragenkomplexen sollte festgestellt werden, welche Fremdsprachen und seit wann durch die Befragten gelernt werden bzw. wie lange sie gelernt wurden, falls man die Erwerbsprozesse abgebrochen hat. Die Lernenden beurteilten ihre Kenntnisse in den einzelnen Fremdsprachen aufgrund der folgenden Skala: schwach, mittelmäßig, gut, sehr gut, fließend, wobei nach mündlichen und schriftlichen Kenntnissen differenziert wurde. Die Studenten wurden auch danach gefragt, auf welche Weise sie die Fremdsprachen gelernt hatten (Schule, Nachhilfestunden, Sprachkurse, Aufenthalt im Ausland). Falls sie ihre Sprachkenntnisse bei einem Auslandsaufenthalt vervollkommen hatten, wurden sie gebeten, die Dauer des Aufenthalts anzugeben. Der vierte Punkt des Fragebogens wurde offen formuliert: Die Befragungsteilnehmer sollten über ihre Lerntechniken und Lernstrategien beim Erlernen des deutschen Wortschatzes nachdenken und ihre Überlegungen niederschreiben.

Die Fragen wurden in Deutsch verfasst, die Studenten konnten aber die Antworten sowohl in der deutschen als auch in der polnischen Sprache formulieren. Dank der freien Wahl der Sprache sollte vermieden werden, dass sich die Lerner mit unzureichenden Deutschkenntnissen zu sehr auf die grammatische Korrektheit ihrer Texte konzentrieren und bestimmte Informationen auslassen. So schrieben 6 Personen ihre Überlegungen auf Deutsch (3 im IV. und 3 im V. Studienjahr), 23 auf Polnisch. Die polnischen Aussagen, die im Artikel zitiert werden, wurden vom Autor ins Deutsche übersetzt und mit dem Buchstaben Ü in einer der Aussage nachgestellten Klammer versehen. Die in der deutschen Sprache verfassten Äußerungen werden dagegen originalgetreu angeführt, so dass sie einige sprachliche Unzulänglichkeiten aufweisen können. Die einzelnen Lerner werden mit römischen Zahlen und arabischen Ziffern markiert, wobei die römische Zahl das Studienjahr, die arabische Ziffer wiederum die dem Studenten zufällig zugewiesene Nummer angibt¹.

An der Befragung nahmen 29 Studenten teil: 18 aus dem IV. (14 Frauen, 4 Männer) und 11 aus dem V. Studienjahr (nur Frauen). Das durchschnittliche Alter der Befragungsteilnehmer betrug ca. 23 Jahre. Ihre Muttersprache war ohne Ausnahme Polnisch. Als L2 lernten sie Englisch. Nur im Fall eines Studenten des IV. Studienjahres stellte Russisch seine L2 dar, die jedoch nach einem vierjährigen Unterricht in der Grundschule aufgegeben wurde. Ein anderer Lerner im IV. Studienjahr begann wiederum Deutsch und Englisch parallel zu lernen, so dass

¹ Die Befragung war anonym. Deswegen gibt es keinerlei Verbindung zwischen der zugewiesenen Nummer und dem Studenten. Aufgrund der Zahl der Studenten reichen die Nummern im IV. Studienjahr von 1 bis 18, im V. von 1 bis 11.

bei den beiden Fremdsprachen trotz unterschiedlicher Kompetenzen² von einer L2 gesprochen werden könnte.

Der Engländerwerb dauerte im Durchschnitt 13 Jahre (IV. Studienjahr) oder 14 Jahre (V. Studienjahr). Zwei Befragte aus dem V. Studienjahr hatten einen längeren Kontakt mit Englisch (18 Jahre). Zwei Studenten des IV. Studienjahres lernten diese Sprache wiederum lediglich 10 Jahre lang. Englisch wurde hauptsächlich in der Grund- und Oberschule gelernt, danach im Studium. Fast alle Lerner nutzten als Lernmöglichkeit auch Sprachkurse und Nachhilfestunden. 22 Befragte verbrachten zwecks der Vervollkommnung ihrer Sprachkenntnisse mindestens einen Monat in englischsprachigen Ländern. Ihr sprachliches Können in Englisch beurteilten die Studierenden als fließend oder sehr gut.

Deutsch war die L3 der meisten Lerner. Die Erwerbszeit dieser Sprache betrug 6 Jahre im IV. und 10 Jahre im V. Studienjahr. Ein Befragungsteilnehmer aus dem V. Studienjahr hatte eine längere Lernerfahrung in Deutsch: er lernte diese Sprache 16 Jahre lang. Im 4. Studienjahr gab es dagegen 7 Personen, welche die deutsche Sprache erst seit vier Jahren erwarben. Die meisten Studenten hatten den ersten Kontakt mit Deutsch in der Grund- oder Oberschule, 9 fingen mit dem Deutschunterricht im Studium an. 19 Befragte besuchten Deutschkurse oder lernten die deutsche Sprache in Nachhilfestunden. 8 Personen vervollkommten ihre sprachliche Kompetenz dadurch, dass sie sich länger als einen Monat in einem deutschsprachigen Land aufhielten. Ihr Sprachkönnen schätzten die Studenten als gut bzw. seltener (5 Studenten des IV. und 2 des V. Studienjahres) als mittelmäßig ein, nur ein Befragter im IV. Studienjahr beurteilte seine mündlichen Deutschkenntnisse als schwach. Unter den Studenten des V. Studienjahres schrieben 2 Personen, dass sie in Deutsch sehr gut sowohl schreiben als auch sprechen.

Einige Studierende gaben als L3 eine andere Fremdsprache an: Französisch (7 Lerner), das hauptsächlich in der Oberschule gelernt und während des Studiums zugunsten des Deutschen aufgegeben wurde; Italienisch (ein Lerner) und Russisch (ein Lerner). Obwohl in den präsentierten Fällen Französisch und Russisch die L3 der Studierenden darstellten, und Deutsch eigentlich die L4, hielten sie ihre Französisch- und Russischkenntnisse für schwach. Nur der Lerner im IV. Studienjahr mit Italienisch als L3 gebrauchte diese Sprache problemlos sowohl in der schriftlichen wie auch in der mündlichen Kommunikation. 10 Studenten sprachen schwach eine L4: Spanisch – 4 Lerner, Portugiesisch – 2 Lerner, Italienisch – 2 Lerner, Französisch – 1 Lerner, Russisch – 1 Lerner. Einer der genannten Befragungsteilnehmer lernte außer Englisch, Deutsch und Spanisch noch Französisch und Russisch³.

² Wegen des größeren zeitlichen Lernaufwands verfügt der Lerner über bessere Sprachkenntnisse im Englischen.

³ Alle Befragungsteilnehmer lernten im ersten Studienjahr ebenfalls Latein. Diese Sprache bleibt aber bis auf 4 Aussagen unerwähnt. Aus den Gesprächen mit den Studenten, die nach der Durchführung der Befragung stattfanden, ging hervor, dass Latein nicht als eine weitere

3. Analyse der Ergebnisse der Lernerbefragung

Aus den Resultaten der Lernerbefragung geht hervor, dass die Studierenden neue Vokabeln auf sehr unterschiedliche, individuelle Weise lernen. Die beliebteste Lerntechnik, die von 23 Lernern verwendet wird, besteht in dem kontextuellen Lernen der neuen Wörter. So schreibt der Befragungsteilnehmer 1 V: „Am schnellsten merke ich mir die Vokabeln, die in einem Kontext (z.B. in einem Satz) vorkommen“ (Ü). Der Lerner 11 V unterstreicht eine wichtige Rolle der autonomen lexikalischen Lernprozesse und Wortassoziationen beim Verfassen schriftlicher Aussagen: „Wenn ich einen Text auf Deutsch schreibe, dann suche ich nach unbekannte Wörtern im Wörterbuch. Gleichzeitig versuche ich die Wörter in entsprechende Kontexte anzupassen, und dabei aktiviere ich mein altes Wissen über deutsche Wörter. Dadurch lerne ich Neues und festige Altes“. Als Hilfe bei der Erschließung und Einprägung der deutschen Wörter werden ebenfalls Gespräche mit Muttersprachlern, dialog- und monologartige Lernsituationen im Deutschunterricht, Einbettung der zu beherrschenden Wörter in typisierte Aktionsketten und Handlungsabläufe sowie eigene und fremde mündliche Aussagen erwähnt. Darüber schreibt z.B. der Lerner 3 V: „Mir scheint, dass ich besonders effizient neue Wörter in einem Gespräch mit einem Muttersprachler lerne. Ich werde gleich korrigiert und ich höre die Wörter in ihrem natürlichen Kontext, der das Resultat einer Alltagssituation ist“ (Ü). Die lexikalischen Erwerbsprozesse werden wiederum im Falle des Lerners 9 IV durch deutsche Fernsehprogramme gefördert: „Lexis lerne ich am meistens von Fernsehen, ich sehe mir einfach deutschsprachiger Programme an und dadurch lerne ich die Wörter“. Verhältnismäßig viele Studierende (10) erwähnen Lieder als eine wichtige Quelle des neuen lexikalischen Materials. 8 Befragungsteilnehmer erwerben Wortbedeutungen dank dem Lesen deutscher Bücher, Zeitungen und Zeitschriften, für 2 weitere wiederum ist das kontextuelle Lernen mit bestimmten Situationen aus ihrem Leben verbunden: „Das Wort *Autobahn* assoziiere ich ständig mit einer Autobahn bei Frankfurt am Main (vielleicht deswegen, weil ich früher auf keiner richtigen Autobahn gefahren bin), bei dem Wort *Kraftwerk* denke ich an Windkraftwerke, die man in der deutschen Landschaft sehr oft sehen kann“ (Ü, 3 V). 8 Studierende merken sich neue Vokabeln besonders schnell dank den Kollokationen. So schreibt z.B. der Studierende 7 IV: „Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich ein Wort alleine, ohne seine typischen Partner erwerbe. Die Wörter kommen in Paaren vor, die sich oft von Sprache zu Sprache unterscheiden. Deswegen hat es keinen Sinn, sie einzeln zu beherrschen“ (Ü).

Die zweite Semantisierungstechnik stellen Wortassoziationen dar. Diese Lerntechnik wird von 19 Lernern verwendet. Sie verketteten einzelne Vokabeln mit zeitlichen, räumlichen und anderen mentalen Vorstellungen. In dem Fall über-

Fremdsprache genannt wurde, weil man es als eine tote Sprache den lebenden Sprachen nicht gleichsetzen wollte. Die Studierenden schätzten ihre Lateinkenntnisse als schwach ein.

lappt sich das assoziative Semantisierungsverfahren mit dem kontextuellen Lernen und dem Visualisieren. Der Befragungsteilnehmer 8 IV lernt neue Vokabeln, indem er sie sich als Gedächtnisbilder vorstellt und sie dann in kurze Kontexte einsetzt. Er versucht dabei „... [sich] vor [seinem] geistigen Auge eine kleine Geschichte vorzustellen“ (Ü). Die Effizienz des Erwerbs neuer Wörter steigern auch ihre Antonyme oder Synonyme; man verbindet deutsche Wörter mit ähnlich klingenden Fremdwörtern in der polnischen Sprache: „Für mich sind besonders leicht deutsche Wörter, die aus anderen Sprachen als fremde Vokabeln ins Polnische entlehnt wurden wie z.B. *telefonieren, Bibliothek, Chance, Computer*“ (Ü, 4 IV). Die deutsche Lexik wird überdies mit dem englischen Wortschatz verglichen und verknüpft: „Deutsche Vokabeln lerne ich sehr oft, indem ich sie mit englischen Wörtern vergleiche und dann an ihre Bedeutungen ankopple. Dieser Prozess des Auffindens von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen hilft mir sehr, die Bedeutungen gut zu verstehen. Ich kann sie dann auch lange behalten“ (Ü, 8 V). Diese Technik des Assoziierens überlappt sich mit der Lerntechnik des Kontrastierens, mit der sprachkulturgeprägte semantische Besonderheiten und falsche Freunde herausgefiltert werden. Sie wird insgesamt von 8 Studenten in ihren lexikalischen Lernprozessen eingesetzt. Der Student 5 V fertigt Zettelchen an, auf denen deutsche Vokabeln samt ihren polnischen und englischen Übersetzungen in einem typischen deutschen Satzkontext stehen. Dabei achtet er besonders auf Bedeutungen, die große interkulturelle Unterschiede aufweisen. Er betrachtet das Auffinden dieser kulturellen Sprachspezifika als „... ein aufregendes Abenteuer, denn gerade in dem Wortschatz kommt die Eigenart der Zielkultur am besten zum Ausdruck“. Der Lerner 1 V erschließt und prägt sich neue Vokabeln dadurch ein, dass er die kontextuelle Bedeutung des Wortes, der er in einem geschriebenen oder gesprochenen Text begegnet ist, durch seine weiteren Bedeutungen ergänzt: „Ich begnüge mich nicht mit einer Bedeutung des Wortes. Ich schlage alle seine Bedeutungen im Wörterbuch nach, und versuche dabei das Gemeinsame unter diesen unterschiedlichen Bedeutungen zu finden. Als ich z.B. das Nomen *Zug* gelernt habe, dann habe ich mir bei allen Bedeutungen des Wortes eine ununterbrochene Bewegung vorgestellt. Ich habe sie ebenfalls mit den Bedeutungen des Verbs *ziehen* assoziiert. Dadurch lerne ich außer sprachlichen auch kulturelle Unterschiede zwischen Deutsch und Polnisch“ (Ü).

Eine interessante assoziative Enkodierungstechnik deutscher Wörter stellt die Analogiebildung dar, die vom Studenten 6 IV erläutert wird: „Ich erschließe die Bedeutungen neuer Vokabeln nicht nur mit Hilfe des Kontextes, eine große Lernerleichterung sind für mich lexikalische Wortbildungsmuster, mit denen z.B. die Substantive auf *-ung* wie *Leistung* oder endungslose Deverbata wie *Schrei* gebildet werden. Die Bedeutung dieser Wörter kann man leicht erraten, wichtig ist auch das Genus, das man bei diesen Vokabeln nicht auswendig beherrschen muss. Dieses Zusammenspiel der Lexik und Grammatik gefällt mir sehr“ (Ü). Die Studierenden erwähnen auch die Herstellung des affektiven Bezugs zu den Wörtern. So behauptet z.B. der Lerner 10 V, dass man neues lexikalisches Material dann schneller lernt, wenn man zu beherrschende Wörter mit etwas Angenehmem kon-

notiert. Als Beispiel gibt er unter anderem das Substantiv *Berg* an: „Dieses Nomen habe ich gleich gelernt, weil ich dabei an positive Gefühle gedacht habe, die beim Bergwandern immer da sind“ (Ü). Obwohl die Befragten in ihren Aussagen verschiedenartige assoziative Lerntechniken nennen, wird die Erstellung der Assoziogramme nicht einmal erwähnt. Das verwundert ein bisschen, weil diese lexikalische Lerntechnik im Unterricht relativ häufig eingesetzt wurde. Wahrscheinlich beeinflusste aber dieser Aspekt der Unterrichtspraxis nur unbedeutend das individuell organisierte Wortschatzlernen der Studenten.

Zu den beliebten Semantisierungstechniken gehört das Erfassen der fremdsprachlichen Bedeutung über kontextlose muttersprachliche Übersetzungen, an die das mehrmalige Wiederholen der lexikalischen Strukturen angeschlossen wird. Dadurch soll ihr dauerhaftes Einprägen gewährleistet werden. Diese Technik wenden 12 Befragungsteilnehmer an. 5 Studierende bevorzugen ein so gestaltetes Wörterlernen, weil es ihnen eine schnelle und sichere Erfassung der zielsprachlichen Kernbedeutung gewährleistet, wodurch einer falschen Sinngebung vorgebeugt wird. 3 Studenten erwerben den neuen Wortschatz, indem sie deutsche Vokabeln laut vorlesen. Von einem Studierenden werden sie auf einen Kassettenrekorder gesprochen, dann abgehört und nachgesprochen. Dieses Lernverfahren begründet er folgendermaßen: „Zu den Wörtern zählen sich nicht nur Bedeutungen, sondern auch Aussprache, Klang, geschriebene Form. Man soll ein Wort als etwas Ganzes verstehen und lernen“ (2 V). Es wäre noch zu vermerken, dass die Übersetzungen niemals als das einzige lexikalische Lernverfahren angewendet werden. Sie kommen immer als Ergänzung anderer Lerntechniken vor.

Eine gern verwendete Lerntechnik (12 Befragte) stellt das Visualisieren der fremdsprachlichen Wörter dar. Außer der oben erwähnten Einprägung der fremdsprachlichen Bedeutungen dank ihrer Verarbeitung in einer kleinen mentalen Geschichte (Lerner 8 IV), gebrauchen die Befragungsteilnehmer vor allem verschiedene Farben, um sich die Vokabeln schneller und dauerhafter zu merken: „Ich schreibe neue Wörter in ein Heft und markiere sie mit verschiedenen Farben. So verwende ich bei den Substantiven den blauen Stift, bei den Verben den roten, bei den Adjektiven den gelben“ (Ü, 18 IV). 3 Studierende unterstreichen besonders schwierige einprägensresistente Wörter, 5 weitere erwerben neue Bedeutungen mit Hilfe des Bildwörterbuchs. Für 4 Befragte spielt eine wichtige behaltensfördernde Rolle das selbständige Schreiben der Wörter: „Um ein Wort zu behalten, muss ich es niederschreiben. Sonst merke ich es mir schlecht“ (5 V). Auf den lexikalischen Lernprozess wirken sich positiv nicht nur mentale Geschichten aus, sondern auch interaktive geistige Vorstellungen, die an verbale Information ange koppelt werden. So schreibt dazu der Lerner 15 IV: „Wenn es möglich ist, versuche ich mir das zu lernende Wort vorzustellen. Als ich z.B. das Wort *Studiengebühr* gelernt habe, dann habe ich mir das Geld und ein Universitätsgebäude vorgestellt“ (Ü). Die neuen Wörter werden von 2 Lernern sogar gezeichnet: „Wenn ich ein Wort lerne, das ich zeichnen kann, dann mache ich es oft. Dadurch merke ich mir das Wort leichter“ (9 IV). 2 Befragte schreiben die Vokabeln auf kleine Zettelchen, die sie später mitnehmen und so z.B. bei der Busfahrt an die

Universität zur Wiederholung der Lexik gebrauchen. Die Technik der Visualisierung wird ebenfalls in der Aussage des Studenten 8 V erwähnt, wobei sie in dem Fall als ein Bestandteil des mehrkanaligen multimodalen Lernens betrachtet wird: „Die Vorstellung eines neuen Wortes im Kopf finde ich sehr wichtig. Zugleich versuche ich aber das Wort in einer Kollokation zu lernen, ich schreibe es oft nieder und gebrauche es in einem Kontext. Beim Erfassen und Einprägen der neuen Bedeutungen helfen mir ebenfalls die Übersetzungen ins Polnische. Manchmal versuche ich sogar die Wortbedeutung zu riechen oder sie mir dadurch zu merken, dass ich eine der Bedeutung entsprechende Bewegung ausführe“ (Ü).

Eine kleinere Anzahl der Studierenden (9) führt als Lerntechnik der deutschen Vokabeln Strukturieren an. Der Lerner 3 V erwirbt die Wörter, indem er sie in seinem Heft nach Substantiven, Verben und Adjektiven gruppiert. Der Befragungsteilnehmer 7 IV ordnet das lexikalische Material wiederum nach Wortfeldern: „Beim Lernen der Wörter suche ich nach Vokabeln, die lexikalisch verwandt sind wie beispielsweise: *lustig, fröhlich, zufrieden*“ (Ü). Die lexikalischen Lernprozesse erleichtert überdies das Lernen der Wörter in Sachgruppen (5 Lerner), die bestimmte Bereiche der außersprachlichen Realität widerspiegeln. Der Lerner 2 V schreibt dazu: „Ich verbinde Wörter zu Wortgruppen, die mit einem Thema verbunden sind wie z.B. *Arbeit im Garten*. Dabei hilft mir sehr ein Bildwörterbuch“. Als weitere Möglichkeit der Strukturierung des Wortschatzes werden Wortfamilien genannt (5 Lerner). Den Hauptvorteil des Lernens neuer Vokabeln in Wortfamilien erblicken die Befragten vor allem in demselben lexikalischen Morphem der einzelnen Wortfamilienmitglieder, von dem neue Bedeutungen verhältnismäßig leicht abgeleitet werden können: „Wenn ich ein neues deutsches Wort beherrsche, erwerbe ich es fast immer zusammen mit einigen anderen Wörtern, die denselben Stamm haben und alleine mit Hilfe der Präfixe oder Suffixe gebildet werden. Dadurch merke ich mir neue Vokabeln besser, zugleich kann ich sie schneller im Kopf finden, wenn ich sie im Gespräch oder beim Schreiben von einem Text brauche, denn diese Bedeutungen sind irgendwie miteinander verwandt“ (Ü, 11 IV). Der Lerner 6 IV sieht in den Wortfamilien noch eine weitere Gedächtnisstütze, indem er auf ihre grammatische Komponente aufmerksam macht: „Die Suffixe und Präfixe helfen mir sehr beim Wörterlernen. Dadurch lerne ich schnell neue Wörter und merke mir auch leicht das Genus, z.B. Wörter auf *-heit* immer weiblich sind“.

Die Lerntechniken des Differenzierens des zu lernenden Wortschatzes wenden 6 Lerner an. Die Wörter werden umschrieben und definiert. Man findet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Begriffen und gibt Beispiele für die Verwendung der Vokabeln. Wörter, die Abstufungen benennen, werden in einer Skala angeordnet. Der Student 4 IV formuliert seine diesbezüglichen Lernerfahrungen folgendermaßen: „Ich lerne die neuen Wörter recht gern mit Hilfe von Definitionen in einem einsprachigen deutschen Wörterbuch. Manchmal schreibe ich die Definitionen selber. Ich versuche die neuen Wörter auch dadurch zu lernen, dass ich die zu beherrschenden Vokabeln, die eine ähnliche Bedeutung haben, miteinander vergleiche und auf diese Weise Unterschiede

und Gemeinsamkeiten unter ihnen finde. In so einem Netz merkt man sich die Vokabeln viel besser“ (Ü).

Für 9 Befragungsteilnehmer sind auch die Rahmenbedingungen des Lernens von Belang. Der Befragte 14 IV schreibt, dass er neue Vokabeln in einer entspannten Atmosphäre und am besten in kurzen, aber oft wiederholten Lernphasen erwirbt. Wiederum der Student 3 V prägt sich neue Vokabeln besonders schnell ein, indem er in seinem Arbeitszimmer hin- und hergeht. Der Lerner 4 IV hat sich einen festen Lernplan entworfen, den er zu realisieren versucht. Er prägt sich die deutschen Wörter durch systematische und variierte Wiederholungen ein. Optimale Lernbedingungen werden auch in der Gruppenarbeit und im entdeckenden Lernen erblickt. Den Lernern gefällt am so organisierten Lernprozess vor allem sein autonomer Charakter und darin eingestreute emotive Komponenten, dank denen sie zum Wortschatzerwerb zusätzlich motiviert werden. Auf die semantischen Lernprozesse wirkt sich nach der Ansicht der Studierenden sehr positiv auch die Fähigkeit der kontextgerechten, Wortassoziationen fördernden, interessant, und sogar humorvoll gestalteten Vermittlung des lexikalischen Materials seitens des Lehrers und die damit zusammenhängende Lernstimmung. Als besonders günstig für das erfolgreiche Beherrschen der lexikalischen Strukturen werden längere Aufenthalte in dem Zielsprachenland betrachtet.

4. Abschließende Bemerkungen

Die Resultate der Befragung bestätigen die Hypothese, dass den erfahrenen Fremdsprachenlernern eine breite Palette von lexikalischen Lerntechniken zur Verfügung steht. Kein Lerner beschränkt sich beim Erwerb der deutschen Lexik auf ein einziges bewährtes Lernverfahren: Alle wenden mindestens 2 Lerntechniken an, im Falle von 4 Lernern kann sogar von fünf verschiedenen Verfahren gesprochen werden. Zugleich lässt sich innerhalb einer bestimmten Lerntechnik oft eine gewisse Vielfalt feststellen. So wird z.B. das assoziative Wörterlernen auf dem Wege der Antonym- bzw. Synonymsuche nicht selten mindestens durch eine weitere semantische Assoziation ergänzt und somit effizienter gestaltet (z.B. durch die Verknüpfung und den Vergleich der deutschen Wortbedeutungen mit den englischen). Die große Sprachbewusstheit der Lerner kommt vor allem darin zum Ausdruck, dass sie den komplexen multimodalen und zugleich sprachkultur-spezifischen Charakter der lexikalischen Lernprozesse einsehen. Deswegen werden zweisprachige Vokabelgleichungen von den Befragten zwar als Lerntechnik angeführt, zugleich aber in einem größeren Spektrum von anderen Lernverfahren als deren Ergänzung betrachtet. Das effiziente Wörterlernen verbinden die Studierenden mit einer aufwendigen kognitiven Verarbeitung, die unter anderem interkulturelle Bedeutungsvergleiche, assoziatives Denken, interaktive mentale Bilder und kontextuelles Lernen erfordert. Es wird ebenfalls auf den positiven Einfluss des autonomen Lernens sowie auf die Rolle der emotiven Komponenten für den erfolgreichen und dauerhaften Wortschatzerwerb aufmerksam gemacht. Die Aus-

sagen der Befragten liefern ebenfalls viele Beweise für die individuelle lernerorientierte Organisation der lexikalischen Erwerbsprozesse.

Die Ergebnisse der Untersuchung legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Wortschatzarbeit im Falle der erfahrenen erwachsenen Lerner ihr ausgebautes kognitives Wissen ausnutzen soll. Es ist somit folgerichtig, ihre bisher erworbenen Fremdsprachenkenntnisse als Grundlage für interkulturelle semantische Analysen und als eine wichtige Erleichterung beim Erfassen neuer zielsprachlicher Bedeutungen zu betrachten (s. Reinfried 1998; Meißner 1998; Meißner 2004). Zugleich wäre es wünschenswert das lexikalische Material mit Hilfe mannigfaltiger Semantisierungstechniken einzuführen. Dieses Vorgehen fördert das dauerhafte mehrkanalige Enkodieren der Vokabeln der Zielsprache, schafft Voraussetzungen für deren schnellen Abruf aus dem Gedächtnis und kommt den individuellen Lernstilen am besten entgegen (s. Lutjeharms 2004: 56-59). Dadurch wird der Wortschatzerwerb abwechslungsreich gestaltet und mit dem Einbeziehen der Emotionen zusätzlich gefördert. Auch eine Präsentation einiger lexikalischer Lerntechniken seitens des Lehrers scheint zweckmäßig zu sein (Stork 2003: 66ff, 174-177; Neuner 2004: 111-116). Sie könnte dank dem Nachdenken über den Aufbau der Sprachstruktur und über den Verlauf der semantischen Lernprozesse die Sprachbewusstheit der Lerner weiter fördern und somit zu einer Erweiterung und/oder zu einem effizienteren Einsatz der bisher verwendeten Lernmethoden beitragen.

Literatur

- Arabski, J. (1996). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.
- Butzkamm, W., Butzkamm, J. (1999). *Wie Kinder sprechen lernen: kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.
- Gabryś, D. (2001). Measuring the lexical organization of trilingual learner's mental lexicon: Evidence from the association chains. *Linguistica Silesiana* 22, 147-158.
- Jessner, U. (2004). Die Rolle des metalinguistischen Bewusstseins in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: B. Hufeisen, N. Marx (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, 17-32. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lindemann, B. (2000). „Da fällt mir immer zuerst ein englisches Wort ein.“ Zum Einfluß der ersten Fremdsprache beim Übersetzen ins Deutsche. In: S. Dentler, B. Hufeisen, B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*, 57-65. Tübingen: Stauffenburg.
- Lutjeharms, M. (2004). Zur Wortrepräsentation bei Mehrsprachigen. Hypothesen aus der kognitionspsychologischen Forschung und Retrospektionsdaten von DaF-Lernenden. In: B. Hufeisen, N. Marx (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, 47-62. Frankfurt a. M.: Lang.
- Marx, N. (2004). Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Fremdspracherwerb. In: B. Hufeisen, N. Marx (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, 65-79. Frankfurt a. M.: Lang.

- Meißner, F.-J. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache: Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: F.-J. Meißner, M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, 45-67. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2001). Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: F.G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*, 111-130. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2004). Romanischer Wortschatz aus didaktischer Sicht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 147-164.
- Mißler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Näf, A. (2004). Assoziationsgesteuerte Lexemsuche in der L2. In: B. Hufeisen, N. Marx (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, 137-162. Frankfurt am Main: Lang.
- Neuner, S. (2004). Lernstrategien in fremdsprachlichen Lernprozessen. Eine empirische Studie und deren lerntheoretischer Zusammenhang. In: B. Hufeisen, N. Marx (Hrsg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, 99-116. Frankfurt am Main: Lang.
- Plieger, P. (2006). *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: LIT.
- Reinfried, M. (1998). Transfer beim Erwerb einer weiteren romanischen Fremdsprache. Prinzipielle Relevanz und methodische Integration in den Fremdsprachenunterricht. In: F.-J. Meißner, M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, 23-43. Tübingen: Narr.
- Rickheit, G., Sichelschmidt, L., Strohner, H. (2002). *Psycholinguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Riemer, C. (1999). Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: die Einzelgänger-Hypothese. In: E. Białek, E. Tomiczek (Hrsg.): *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*, 129-147. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rohmann, H., Aguado, K. (2002). Der Spracherwerb. Das Erlernen von Sprache. In: H.M. Müller, (Hrsg.), *Arbeitsbuch Linguistik*, 263-285. Paderborn: Schöningh.
- Scherfer, P. (1998). Die mentale Repräsentation von Mehrsprachigkeit. In: G. Hermann-Brennecke, W. Geisler (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis & Praxis der Theorie des Fremdspracherwerbs*, 169-185. Münster: LIT.
- Stork, A. (2003). *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Wolff, D. (2004). Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In: W. Börner, K. Vogel (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, 87-103. Tübingen: Narr.