

Deutsch nach Spanisch und Englisch: Die Interlingual Konfrontierende Wortschatzarbeit (IKWA) als Vokabellernstrategie

German after Spanish and English: The Interlingual Comparison Vocabulary Practice ("IKWA" in German) as a Vocabulary Learning Strategy

ZUSAMMENFASSUNG

Die deutsche Sprache wird normalerweise in Mexiko nach dem Englischen gelernt, also als zweite Fremdsprache. Aus diesem Grund verfügt der Deutschlerner über gewisse kognitive Vorteile im Gegensatz zu jemandem der gerade erst seine erste Fremdsprache lernt. Die Tatsache, dass Deutsch als Mitglied der gleichen Sprachfamilie des Englischen zahlreiche Ähnlichkeiten teilt, kann darüber hinaus den Erwerbsprozess beschleunigen. Eines der Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik fördert den Gebrauch sowohl von der Muttersprache als auch der ersten Fremdsprache beim Erwerb einer weiteren Sprache. Deshalb wird es durchaus als hilfreich angesehen, auf diese Sprachkenntnisse zurückzugreifen. Dies kann mithilfe der Interlingual Konfrontierenden Wortschatzarbeit (IKWA), die auf dem expliziten Vergleich von Ähnlichkeiten und Unterschieden in der Orthographie der Wörter in der Sprachkombination Spanisch-Englisch-Deutsch basiert, erreicht werden.

Um die Effektivität dieser Lernstrategie zu evaluieren wurde eine empirische Untersuchung während eines Sommerkurses auf der Niveaustufe A1.1 an der Universidad de Guadalajara (Mexiko) durchgeführt. Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, inwieweit die Anwendung dieser Lernstrategie zu besseren Behaltensleistungen von den neuen Vokabeln führten.

SCHLÜSSELWÖRTER: Tertiärsprachen, Wortschatzerwerb, Lernstrategien, Interlingualer Vergleich.

ABSTRACT: German in Mexico is usually learned after English, that is, as a second foreign language. For this reason, it can be considered that German learners have some cognitive advantages over those who are learning their first foreign language. Moreover, the fact that German belongs to the same linguistic family as English can facilitate the vocabulary learning process thanks to the similarities that their lexicons share. Given that one of the principles of Third Language Teaching (in German *Tertiärsprachendidaktik*) promotes the use of the knowledge from both the mother

Julio Medina

julio.medina@cucea.udg.mx

Universidad de Guadalajara

Recibido: 22/03/2018

Aceptado: 11/04/2018

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 11

ENERO / DICIEMBRE 2018

ISSN 2007-7319

tongue as well as the first foreign language to the learning of an additional language, it can seem reasonable to take advantage of such knowledge to speed up the vocabulary acquisition process. Interlingual Lexical Contrast exercises consist of the explicit comparison of both similarities as well as differences in the spelling of words in the combination: Spanish-English-German.

An empirical research of quantitative nature was carried out to evaluate the effects of this technique during a German intensive summer course at the A1.1 level at the University of Guadalajara. The aim of this research was to determine to what extent this learning technique contributed to increased memorization rates of the new words.

KEYWORDS: Third Language Acquisition, Vocabulary Learning, Learning Strategies, Interlingual Comparison.

Einführung

Wenn man davon ausgeht, dass Deutsch in Mexiko häufig als zweite Fremdsprache (L3) gelernt wird, scheint es sinnvoll zu bedenken, dass der vorwiegende Sprachbesitz der mexikanischen Lerner (Spanisch als L1 und Englisch als erste Fremdsprache bzw. L2) im Deutschunterricht berücksichtigt werden sollte; ein solcher Ansatz entspricht den Paradigmen der Tertiärsprachendidaktik, die im Grunde dafür plädieren, dass die Sprachkenntnisse von der Muttersprache und einer ersten Fremdsprache zum Lernen einer Folgefremdsprache bzw. L3 ausgenutzt werden können (vgl. Hufeisen, 2003:7).

Der Wortschatzerwerb, als wesentlicher Bestandteil des Sprachenlernens, ist einer der Bereiche, in welchem solche sprachlichen Vorkenntnisse von großem Nutzen sein können und insofern als neue Vokabeln oft mit bereits vorhandenem Wissen bewusst oder unbewusst verknüpft werden. Mit diesem Phänomen sind viele Deutschlehrer in Mexiko

vertraut, denn man hört nicht selten im Klassenzimmer wie die Lernenden Bemerkungen folgender Art machen: „*Milch* wie *milk* auf Englisch oder *Käse* wie *queso* auf Spanisch“. *Cross-linguistic* bzw. *interlinguale Assoziationen* führen manchmal zur Erschließung und Einprägung von neuen Vokabeln beim Lernen einer neuen Fremdsprache; im DaF- bzw. „Da2F-Unterricht“ (Deutsch als zweite Fremdsprache) können sie im Rahmen einer *Interlingual Konfrontierenden Wortschatzarbeit* (IKWA) als Vokabellernstrategie dienen.

Die IKWA stellt sowohl ein Lehr- als auch eine Lerntechnik dar, denn sie kann aus der Sicht des Lehrenden als eine Bedeutungsvermittlungstechnik und aus der Sicht des Lernenden als eine Bedeutungerschließungstechnik betrachtet werden. Ihrem Einsatz liegt die Annahme zugrunde, dass durch diesen trilingualen Vorgang die neuen Vokabeln besonders intensiv wahrgenommen werden, damit ihre Verankerung im Gedächtnis erheblich gefördert wird. Dabei wird auch erwartet,

dass die lexikalischen Vernetzungen im multilingualen mentalen Lexikon hilfreich für die Wortschatzarbeit sind, so beispielsweise bei der Erstellung interlingualer Beziehungen zwischen Wortformen, syntaktisch-morphologischen Strukturen, semantischen Merkmalen, Sinnrelationen oder außersprachlichen Zusammenhängen (vgl. Merten 2011: 458).

Darüber hinaus bietet die IKWA die Möglichkeit, auf eine andere Sprache zurückzugreifen, und zwar nicht nur auf die L2, sondern auch auf die L1, denn ein solcher Ansatz ist in Einklang mit den Prinzipien der *Tertiärsprachendidaktik*, der *Subset-Hypothese* als mögliche Organisationsform des mehrsprachigen mentalen Lexikons und mit dem Modell des *parasitären Lernens*, theoretische Konzepte, die im Folgenden kurz erklärt werden.

Unterstützende Theorien und Ansätze

Das multilinguale mentale Lexikon und die Subset-Hypothese

Das *mentale Lexikon* kann man sich als „human word-store“ (Aitchison, 2003:3) vorstellen. In diesem Speicher werden wichtige Informationen über phonologische, syntaktische und semantische Aspekte der Worte der Muttersprache aufgenommen (Kersten, 2009). Dieses Konstrukt, das von Jean Aitchison (2003) in ihrem Werk „Words in the mind: an introduction to the mental lexicon“ besonders herausgearbeitet wurde, hat als Grundstein zur Entwicklung verschiedenster Theorien über das Speichern, Organisieren und Abrufen von Wörtern gedient.

Michel Paradis diskutiert in seinem Werk „A neurolinguistic theory of bilingualism“ (2004) vier verschiedene Hypothesen zur Organisation des mehrsprachigen mentalen Lexikons. Das *extended system* (mit einem einzigen, nicht weiter ausdifferenzierten Speicher), das *dual system* (mit unterschiedlichen, unabhängigen Speichersystemen für jede Sprache), das *tripartite system* (mit einem gemeinsamen Speicher für Wörter, die in den Sprachen ähnlich sind, und unterschiedliche Systeme, wo sprachspezifische Wörter gespeichert werden) [vgl. Kersten, 2009: 69-71], und die ‚Subset‘-Hypothese, die von vielen Wissenschaftlern favorisiert wird (siehe z.B. De Bot 2004) und als wichtiger

Ausgangspunkt der IKWA dient:

Im mentalen Lexikon eines Mehrsprachigen, das sein gesamtes Inventar von Elementen und Regeln enthält, konstituieren die Wörter einer Sprache jeweils eine Untermenge („subset“), weil sie regelmäßig zusammen verwendet werden (Grosjean, 1997).

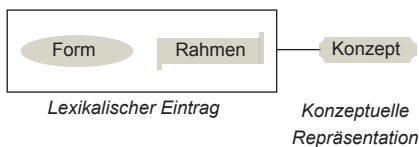
Die ‚Subset‘-Hypothese als Organisationsmodell des multilingualen mentalen Lexikons schafft es zu erklären, warum mehrsprachige Menschen zwar *code-switching* beherrschen, aber gleichzeitig auch beide Sprachen getrennt voneinander verwenden können (Kersten, 2009). Auf diese Weise können Sprachen als ‚subsets‘ aktiviert oder inhibiert werden (auf ähnliche Weise wie Register oder Dialekte bei Monolingualen).

Parasitäres Lernen

Das „parasitäre Modell“ dient als eine der IKWA zugrunde liegenden unterstützenden Theorien, denn es berechtigt zu der Annahme, dass der Wortschatz der L1 und der L2 zum Aufbau des Wortschatzes in der L3 beitragen. Das Fokus-Phänomen dieses Modells ist der sogenannte *translexikalische Einfluss*, „ein äußerst produktiver und effektiver kognitiver Mechanismus, der zum einen unvollständigen bzw. mangelhaften Input ausgleicht und zum anderen allgemein kognitiven Prinzipien der Mustererkennung, der Ökonomie und des minimalen Aufwands entspricht“ (Ecke/Hall 2000:34).

Ein Schlüsselement zum Verstehen dieses Modells ist das sogenannte *Triad-Modell*, das die Gesamtheit der Informationen einer lexikalischen Einheit enthält. Wie der Name verrät, besteht es aus drei Komponenten: Form, Rahmen und Konzept:

Abb. 1. Das Triad-Modell (Ecke/Hall 2000)



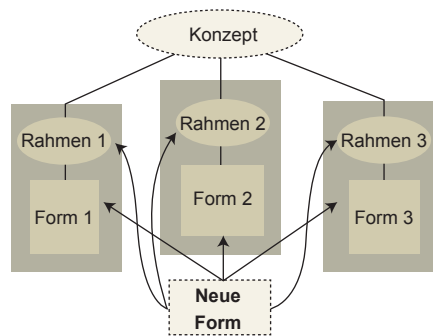
Bei diesem Modell beinhaltet die *Form* phonologische und orthographische Merkmale und der *Rahmen* syntaktische und idiosynkratische Information (z.B. Genus). Die Semantik des Wortes kann als Verbindung zwischen lexikalischem Eintrag und konzeptuellen (nichtsprachlichen) Repräsentationen gesehen werden. Der *Rahmen* und die

semantische Verbindung entsprechen dem *Lemma* von Willelm Levelt (1989) und seinem Modell der Sprachverarbeitung (vgl. Ecke/Hall 2000: 30)¹.

Die *parasitäre* Lernstrategie wird von Fremdsprachenlernenden beim Erwerb, Verarbeiten, Speichern und Abrufen von Vokabeln angewendet. Dabei assoziieren die Lernenden häufig ähnliche, in bestimmten Merkmalen verwandte Wörter während der Verarbeitung des Zielwortes und nutzen diese zur Verringerung des kognitiven Aufwands der Lernaufgabe (Ecke/Hall 2000: 31).

Das Phänomen des Parasitismus begrenzt sich nicht auf den Einfluss der L1, sondern weitet sich auf den Einfluss der L2 in beide Richtungen aus:

Abb. 2. Das „parasitäres Lernen“ (Ecke/Hall 2003)



¹ Die Trennung des syntaktischen Moduls vom semantischen Modul wurde in einigen Studien von Hall & Ecke (2000) gerechtfertigt. Dabei wurde beobachtet, wie manche fehlerhafte syntaktische Rahmen ohne verletzte semantische Merkmale produziert wurden (vgl. Ecke / Hall 2000).

Die Relevanz dieses Modells für den Einsatz der IKWA besteht darin, dass während der parasitäre Prozess implizit bzw. unbewusst abläuft, die IKWA *explizit erfolgt*, in der Hoffnung, dass *translexikalische Einfluss-Fehler* besser verstanden und eventuell verringert werden. Die explizite Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden der L1, L2 und L3, für die die IKWA plädiert, entspricht außerdem der Empfehlung von Peter Ecke (2003:44):

Sorgfältiges Präsentieren von neuem Wortschatz und entsprechende Aufgabenstellungen zum aktiven fokussierten Wahrnehmen von Unterschieden können den Lernenden helfen, auch weniger auffällige phonologische Merkmale der Wörter wahrzunehmen und zu interiorisieren... Dass eine solche Bewusstmachung von Unterschieden durch vergleichende bzw. kontrastive Analysen gefördert werden kann, wurde in der Zeit der kommunikativen Wende oft ignoriert.

Anzumerken ist, dass die Untersuchungen von Peter Ecke (2010), so wie die von dieser Untersuchung, im Rahmen des Da2F-Unterrichts (Deutsch als Tertiärsprache) durchgeführt wurden. Seine Erkenntnisse stellen daher einen sehr wichtigen Beitrag für diese Arbeit dar. Bei solchen Untersuchungen wurde herausgefunden, dass zum Beispiel die meisten Fehler sowohl die Bedeutung- als auch die Formebene betreffen und dass die L2 die stärkste Quelle translexikalischen Einflusses ist, wobei eine Ausnahme sich auf der syntaktischen

Ebene ergab, wo die L1 einen stärkeren Einfluss hatte (vgl. Ecke 2010).

Der Ansatz Deutsch nach Englisch

Der Ansatz *Deutsch nach Englisch* (DaFnE) wurde im Rahmen des Projekts „Mehr als eine Fremdsprache effizient lernen - Tertiärsprachen lehren und lernen in Europa“ präsentiert. Er behandelte explizit die Rolle des Englischen beim Deutschlernen und betonte erneut die Wichtigkeit der Sprachbewusstheit beim L3-Lernen (vgl. Hufeisen, 2003). Er basiert auf der Annahme, dass die sprachliche Affinität zwischen dem Englischen und dem Deutschen (was sich im Bereich des Wortschatzes in der hohen Anzahl an Kognaten widerspiegelt) ein großes Nutzen für das Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache darstellt.

Die Tatsache, dass viele Wörter einander so ähnlich sind, kann den Wortschatzerwerb erleichtern bzw. beschleunigen. Die auffälligen und zahlreichen Gemeinsamkeiten im deutschen und englischen Wortschatz lassen sich drei Gruppen zuordnen: Germanismen (Hand, Milch, Montag, u.a.), Amerikanismen (Jeans, Party, Interview, u.a.) und Internationalismen (Musik, Polizei, Taxi, u.a.).

Einer der zentralen Vorteile dieses Ansatzes ist die Bedeutungserschließungstechnik, die dank der zahlreichen Kognaten zwischen den Sprachen angewendet werden kann. Anja Veldhues (2010:15) verdeutlicht:

Ganz grundsätzlich wird man ‚... der Basisregel ‚vom Bekannten zum Unbekannten‘ folgend -- bei

der Wortschatzarbeit zunächst die englischen Vorkenntnisse der Schüler aktivieren und sie dann selber über mögliche deutsche Übertragungen spekulieren lassen („intelligentes Raten“); auf diese Weise wird auf das bekannte Englisch als Hilfe beim ersten Kennenlernen und Verstehen unbekannter deutscher Wörter zurückgegriffen, ohne dass es irgendeiner weiteren Bedeutungserklärung durch den Lehrer bedarf.

Anzumerken ist, dass die Rolle der Muttersprache bei dieser Art konfrontierender Wortschatzarbeit eher undeutlich bestimmt bleibt: „[...] wo es sinnvoll ist, kann man zusätzlich kontrastiv auf die Muttersprache hinweisen“ (ebd.).

Gerhard Neuner (2003) geht im Rahmen des Sammelbands *„Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch“* (Council of Europe) auf die Rolle der Muttersprache ein und betont die Tatsache, dass die L1 „der Bezugspunkt bei der Aneignung einer fremden Sprache ist, da sie zunächst einmal grundlegend das mentale Sprachennetzwerk strukturiert, in dem alle Elemente, Einheiten und Strukturen der neuen Sprache verankert werden“ (ebd.:19).

IKWA als Vokabellernstrategie
Die Vokabellernstrategie IKWA basiert auch auf dem Konzept des Ansatzes *Deutsch nach Englisch*, denn sie nutzt die lexikalische Affinität des Englischen und des Deutschen als zentralen Vorteil zur Erleichterung des Wortschatzerwerbs

als Lernaufgabe. Sie kann auch als *Paarassoziationsstrategie* betrachtet werden, weil sie die Verwendung von Vokabellisten mit den fremdsprachlichen Vokabeln und ihren Übersetzungsäquivalenten impliziert. Selbst wenn der didaktische Wert der Paarassoziation von vielen hinterfragt wird, sollte man nicht vergessen, dass diese Lerntechnik auch für viele Lernenden und zu gewissen Lernstadien (je nach Niveaustufe) effektiv erscheint. In einer Studie von Carter (1987) zum Beispiel wird belegt, dass „speziell für Anfänger und speziell für den Abruf in der Sprachproduktion das Lernen anhand von Paarliten mit muttersprachlicher Übersetzung effektiver ist [...]. Fortgeschrittene Lerner jedoch, [...] lernen mit Vokabeln im Kontext.“ (Bausch et al. 1995:496). Ein weiterer Aspekt ist das Verhältnis *Alter-Lernverhalten*, wie in der schwedischen Studie GUME- Adult-Project (von Elek/Oskarsson 1975) belegt wurde. In dieser Studie wurde herausgefunden, dass Erwachsene lieber (und besser) nach einer „expliziten“ Methode lernten, bei der Grammatikregeln und kontrastive Vergleiche im Mittelpunkt standen. Anders gesagt, Erwachsene benutzen vorwiegend kognitiv-analytische Lernstrategien (vgl. Quetz, J. 1995:452). Darüber hinaus ist es wissenschaftlich belegt, dass Lernende, welche die Strukturen und Funktionen verschiedener Sprachen bewusst wahrnehmen und darüber reflektieren, neben ihren sprachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch ihr Denken und Handeln in komplexen Zusammenhängen entfalten (vgl. Selimi 2014: 45).

In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass es zwei grobe Aspekte gibt, die eine Differenzierung von dieser Lernstrategie zu den typischen Merkmalen eines DaF/E-Ansatzes ermöglichen:

1. Die Rolle der Muttersprache (L1-Spanisch) ist deutlich im Konzept inbegriffen. Der Vergleich der neuen L3-Vokabeln ist nicht nur mit ihren Äquivalenten des Englischen als L2, sondern auch des Spanischen als L1 explizit aufgefördert.

Gleichzeitig steht die IKWA im Einklang mit den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik, wo die L1 eine erhebliche Rolle beim Folgefremdsprachenlernen spielt, da sie als „Bezugspunkt“ bei der Aneignung einer Fremdsprache bezeichnet wird, und sollte daher bewusst und aktiv in das Fremdsprachenlernen einbezogen werden (vgl. Neuner 2003: 19).

2. Im Gegensatz zum Lernen von schon gedruckten zweischprachigen Vokabellisten sind solche Listen **trilingual** und von den Lernenden **selbst erstellt**, was einen wichtigen kognitiven Prozess impliziert.

Hierbei wird das Problem der „Monotonie“ des Lernens von Vokabellisten gelöst, denn der Lernende übernimmt eine hoch aktive Rolle, indem er selbst die trilingualen Vokabellisten erstellt. Darüber hinaus können während dieses von Neuner (2003) genannten „stummen Prozesses

der Hypothesenbildung zu erkennbaren sprachlichen Ähnlichkeiten“ wichtige „Transferbrücken“ gebaut werden, was ein wesentliches Merkmal der Spracharbeit im Tertiärsprachenunterricht kennzeichnet (ebd.:25).

Die Rolle der L1 und L2 beim Erlernen der L3: zusammen oder getrennt?

Das einfache Übersetzen der neuen Vokabeln im Fremdsprachenunterricht ist seit geraumer Zeit verpöht. Wahrscheinlich, weil es das von vielen Sprachlehrenden geförderten ‚Denken in der Zielsprache‘ verhindert. Diese Form von *Paarassoziation* ist durch einsprachige Erklärungen in zahlreichen Unterrichtsmethoden ersetzt worden, damit der fremdsprachige Wortschatzerwerbsprozess ähnlicher als der des muttersprachlichen Spracherwerbs abzulaufen erscheint (vgl. Roche, 2005: 73-75). Ein weiterer Grund ist der Glaube, dass dies die wortwörtliche Übersetzung als Gewohnheit fördern kann, was für viele Lehrkräfte ein Risiko für das effektive Sprachenlernen darstellt. Darüber hinaus wird argumentiert, dass viele Wörter unübersetzbar sind oder kein genaues Äquivalent in der anderen Sprache haben.

Bemerkenswert ist jedoch, dass solche Vorstellungen im Einklang mit den Organisationsprinzipien des *koordinierenden Modells des bilingualen Lexikons* stehen, was eher charakteristisch eines mittelstufigen Niveaus ist, denn bei Lernern, die nach der Kindheit eine Fremdsprache (*late bilinguals*) erwerben, stellt das *unterordnende Modell des bilingualen Lexikons* vor allem im Anfängerniveau den Standardfall dar. Wenn man also vom *unterordnenden Modell*

des *bilingualen Lexikons* ausgeht, dass sich die Fremdsprache wie eine Folie über die Erstsprache legt, dann ergäben sich tatsächlich eine Reihe von Gründen für die Paarassoziation (s. Roche, 2008: 74).

Bei der expliziten Konfrontierung von nicht nur der L1- sondern auch der L2-Äquivalente könnte eine Art ‚*verbundener Trilingualismus*‘ gefördert werden, was für die Lernenden von Vorteil wäre, da ihr L2-Wortschatz reaktiviert werden würde, und somit wären sie besser vorbereitet auf spontane Interaktionen in den drei Sprachen.

Die Arbeit mit Kognaten und Internationalismen

Die IKWA ermöglicht die Arbeit mit Kognaten und Homografen, ein Aspekt, der von den Lehrwerken und den Sprachlehrern eher vernachlässigt wird. Durch die explizite Analyse von trilingualen Vokabellisten können nicht nur orthographische, sondern auch phonetische Muster erkannt werden, was zu einer besseren Aussprache führen kann.

Wie die Abbildungen 3 und 4 zeigen, kann die Arbeit mit trilingualen Vokabellisten zu interessanten und manchmal sogar zu unbeachteten

Abb. 3. Organisationsmodelle des mehrsprachigen Lexikons (Roche, 2008)

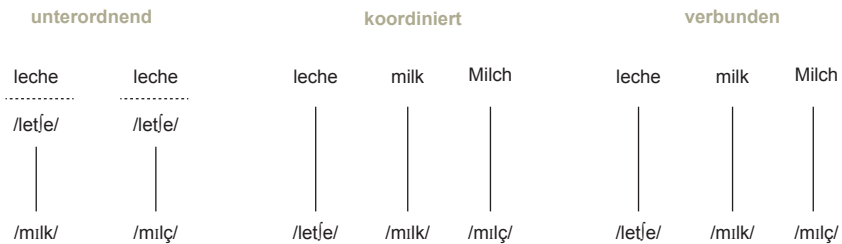


Abb. 4. Vergleich von Kognaten und Nicht-Kognaten in 3 Sprachen

| Übung 1 | | | Übung 2 | | |
|----------|----------|---------|----------------|---------------|---------------|
| Spanisch | Englisch | Deutsch | Spanisch | Englisch | Deutsch |
| política | politics | Politik | cosa | <u>thing</u> | Ding |
| | | | <u>fábrica</u> | factory | <u>Fabrik</u> |
| | | | pájaro | bird | Vogel |
| | | | <u>blusa</u> | <u>blouse</u> | <u>Bluse</u> |

Übung 1 zeigt ein Beispiel in dem der Kognat in den drei Sprachen vorhanden ist. Zu bemerken ist, dass die Betonung auf verschiedenen Silben liegt und auch, dass das Englische Wort nur im Plural verwendet wird.

Übung 2 zeigt Beispiele von 4 Möglichkeiten bei Kognaten, nämlich:
 1. Englisch-Deutsch 2. Spanisch-Deutsch
 3. Null-Kognate 4. Spa-Eng-De

Erkenntnissen führen. Solche Assoziationen könnten eventuell zur Entwicklung der Bedeutungserschließung neuer deutschen Wörter durch ihre Verwandtschaft zum Spanischen (Latinismen und Internationalismen) oder zum Englischen (Germanismen und Anglizismen) beitragen.

Die Interaktion der Kognate bei Trilingualern ist schon von einigen Sprachforschern untersucht worden, vor allem bei den Worterkennungsprozessen. Schnellere Reaktionszeiten bei lexikalischen Entscheidungsaufgaben beweisen, dass Kognate die Worterkennungsprozesse erleichtern bzw. beschleunigen (siehe Lemhöfer/ Dijkstra & Michel, 2004. Und Dijkstra/Grainger/ van Heuven, 1999).

Die Tatsache, dass die Lernenden ihre vorhandenen Sprachkenntnisse zum Erwerb einer neuen Sprache weiter anwenden können, kann auch einen motivierenden Effekt auf sie ausüben. Ein Beispiel dafür ist die Tatsache, dass die Reaktivierung von Wörtern der L2 als eine Art „Auffrischung“ des englischen Vokabulars dienen kann und somit der eventuelle Verlust verhindert wird.

Vorteile der IKWA

Der Einsatz von interlingual-konfrontierender Wortschatzarbeit im Da2F-Unterricht hat folgende Vorteile:

-Sie stammt aus einer vertrauten Lerntradition (*bilinguale Paarassoziation*).

-Sie erfordert keinen besonderen materiellen Aufwand.

-Sie setzt voraus, dass die Wörter von den Lernenden selbst auf- bzw. abgeschrieben werden, was geistige

Anforderungen impliziert, die das Behalten unterstützen.

-Sie kann vielfach in modifizierter Form verwendet werden: geänderte Anordnung der Wörter, semantische Felder, ergänzende morphologische und syntaktische Merkmale, Lernende schreiben ihr eigenes Vokabelheft usw.

-Sie bietet den direkten Rückgriff auf die Muttersprache an, damit die Bedeutung für alle deutlich ist. Darüber hinaus ermöglicht sie auch, dass der Lehrende weitere Anmerkungen zu Besonderheiten des Gebrauchs geben kann.

-Sie fördert autonomes Lernen, denn die Lernenden können sie selbst außerhalb des Unterrichts anwenden.

-Sie fördert den Aufbau von Sprachbewusstheit (vgl. Neuner 2003: 19-22).

-Sie ermöglicht den Lernenden, ihre Englischkenntnisse „aufzufrischen“.

-Sie kann genutzt werden, um aufzuzeigen dass L1- und L2-Wörter nicht immer deckungsgleich sein müssen, sodass Lerner erkennen, dass die Bedeutung der Wörter zwischen Sprachen auch konzeptuell unterschiedlich sein kann (Kersten 2009:80).

Empirische Untersuchung

Relevanz der Untersuchung

Wörter bzw. Vokabeln stellen einen höchst komplexen Lerngegenstand dar, denn sie haben eine phonetische und eine orthographische Form sowie bestimmte grammatische (syntaktische, morphologische) und Gebrauchseigenschaften, die als Ganzheit eine

Abb. 5. Typen von Kognaten je nach sprachlicher Herkunft

Typen von Kognaten

| <u>Internationalismen</u> | <u>Anglizismen</u> | <u>Germanismen</u> | <u>Latinismen*</u> |
|---------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Deutsch Produkt | Deutsch Party | Deutsch Haus | Deutsch Käse |
| Englisch product | Englisch party | Englisch house | Spanisch queso |
| Spanisch producto | | | |

*Latinismen, die nur zwischen Deutsch und Spanisch Kognate sind bilden einen sehr geringen Teil des deutschen Wortschatzes.

Bedeutung vermitteln (vgl. Scherfer 1995:229). Gerade im frühen *Deutsch als Tertiärsprache-Unterricht* ist diese Lernaufgabe eine große Herausforderung, denn die Lernenden beginnen, ein drittes (manchmal viertes, fünftes, etc) fremdsprachliches Lexikon aufzubauen, das allmählich in ihrem multilingualen mentalen Lexikon hinzugefügt werden wird. Dieser Umstand bedeutet für Sprachlernende ein mühevolleres Erlernen, zum einen des Schrift- und Klangbilds der neuen Wörter und zum anderen der Bedeutung/en sowie Gebrauchsbedingungen.

Schon bei den ersten Wörtern beginnen die Lernenden, Ähnlichkeiten zwischen den deutschen Vokabeln und ihren englischen Entsprechungen zu bemerken, nicht nur bei Internationalismen sondern auch bei zahlreichen Germanismen und einigen Amerikanismen (Abb. 5).

Allerdings finden diese Feststellungen meistens nur im Kopf der Lernenden statt, ohne darüber zu reden, und vor allem, ohne sie als mögliche Lernstrategie zu betrachten. Einer der Gründe dafür ist die allgemein verbreitete Vorstellung, dass das Erlernen einer Fremdsprache ohne

Rückgriff auf andere Sprachen erfolgen sollte. Anzumerken ist, dass trotz dieser Vorstellung viele Sprachlernende auf die *Glossing*² Technik zurückgreifen, sobald sie die Bedeutung neuer Wörter erschließen, und zwar meistens in der Muttersprache³.

Diese Form von *Paarassoziationslernen* (PAL) ist aber heutzutage verpönt, denn sie wird als eher „altmodisch“ und „monoton“ betrachtet. Das reine *Memorieren* von bilingualen Vokabellisten stellt für viele eine einfache und ineffektive Vokabellerntechnik dar (vgl. Stork 2003:118 und Neveling 2004:12). Doch fraglich bleibt: Ist das Vergleichen und Assoziieren zwischen schon vorhandenen Kenntnissen kein natürlicher und fast automatischer Prozess?

Obwohl vom „Vergleichen zwischen Sprachen“ im Sprachunterricht häufig abgeraten wird, sind die Worte von

² Ein *Gloss* (im Englischen) ist eine kurze Notiz (am Rand eines Textes), in Form einer Definition oder einer Übersetzung eines Wortes als Lernhilfe (vgl. Nation 2001:174). Auf dem Anfängerniveau wird *Glossing* weitgehend von den Lernenden angewandt, meistens auf der L1 in Form einer kleinen Notiz nah an einem unbekanntem Wort.

³ Dies wurde auch in dieser Untersuchung bestätigt.

Theo Harden (2006:62) in der Praxis eine Tatsache: „Das Aufsuchen von Gemeinsamkeiten zwischen L1 und L2 und Feststellen von Unterschieden geschieht, bewusst oder unbewusst, immer dann, wenn man auf eine fremde Sprache trifft“.

Ziel der IKWA ist, diesen Vergleich zwischen Sprachen im Unterricht zu thematisieren und als Vokabellernstrategie anzuwenden. Es wird davon ausgegangen, dass bei der Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Wortformen (vor allem den Schriftbildern) der L1, L2 und den der zu lernenden Sprache (L3 Deutsch) die Einprägung der neuen Vokabeln leichter und effektiver abläuft.

Der Fokus der empirischen Untersuchung liegt auf den Auswirkungen, die die explizite (im FSU) gezielte Bezugnahme der L2-Englisch und der L1-Spanisch auf das Lernen bzw. Behalten von L3-Deutsch Wörtern haben kann. So wurde der Einsatz der im vorhergehenden Teil dargestellten Lernstrategie „IKWA“ untersucht, auf der Basis, dass sie in Einklang mit der *Hypothese der Subsysteme* (Subset-hypothesis) als Organisationsform des multilingualen mentalen Lexikons und dem Modell des *Parasitären Lernens* steht.

Vorbemerkungen zum Experimentsdesign Sprachniveau. Die Entscheidung, die IKWA-Strategie auf der untersten Niveaustufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens einzuführen, basiert vor allem auf den Erkenntnissen, dass in dieser Phase die *subordinierte Organisation* des mentalen Lexikons am wahrscheinlichsten

erscheint (vgl. Kersten 2009:79) und auch wegen der Tatsache, dass die Tendenz zum Vergleichen mit „schon Bekanntem“ bei Anfängern weitgehend beobachtbar ist.

Ein weiterer Grund ist die Tatsache, dass auf dieser Niveaustufe die Lernenden über keine oder fast keine sprachlichen Vorkenntnisse in der L3-Deutsch verfügen, d.h. alle Lernende können als „echte Anfänger“ (*true beginners*)⁴ bezeichnet werden. Der Zustand „echter Anfänger“ wurde durch einen Prätest (s. *Wortschatzstandtest* im Folgenden) bestätigt.

Auswahl des Studiengegenstands. Da verschiedene Wortklassen unterschiedliche Lernschwierigkeiten bereiten und in Betrachtung der Tatsache, dass Inhaltswörter eher als Funktionswörter auf dem Anfängerniveau erworben werden⁵, habe ich mich dafür entschieden, mich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur auf eine Wortklasse innerhalb der Inhaltswörter zu konzentrieren und zwar auf Nomen bzw. Substantive. Um die Problematik (bei der Übersetzung) der Polysemie von Nomen zu vermeiden, habe ich mich auf ihre denotative Bedeutung begrenzt, ohne

⁴ Dieser englische Begriff bezeichnet die Lernenden, die gar keine oder fast keine Vorkenntnisse in der zu lernenden Sprache haben, er steht im Gegensatz zu „false beginners“.

⁵ Untersuchungen, in denen zwischen verschiedenen Wortklassen unterschieden wird, haben gezeigt, dass der Erwerb von Inhaltswörtern gerade in der ersten Erwerbsphase überwiegt; später werden dann auch Artikel, Konjunktionen und Pronomen erworben und verwendet (vgl. Schmidt 2002:343).

andere Lernschwierigkeiten wie Genus und Pluralform zu berücksichtigen.

Einsatz der IKWA in der Experimentalgruppe

Die IKWA wurde in der Experimentalgruppe im Verlauf des intensiven Sommerkurses (vom 7. bis 30. Juni) thematisiert und eingesetzt. Am Ende jeder Lektion wurden die Lernenden aufgefordert, alle im Kursbuch vorkommende Nomen auf einem separaten Blatt aufzuschreiben, und dann in vier Kategorie-Spalten aufzuteilen. Jede Spalte entsprach einer der vier erwähnten Arten von Kognaten, nämlich: 1. Nicht-Kognate, 2. Doppelkognate, 3. Deutsch-Englisch Kognate und 4. Englisch-Spanisch Kognate. Nach der Anfertigung solcher Listen folgte eine im Plenum durchgeführte Verifizierung bzw. Vergleich der Assoziationen, damit alle Lernende ihre Antworten überprüfen konnten. Im Plenum wurde auf die Aussprache und semantische/pragmatische Besonderheiten eingegangen.

Hypothese und Fragestellungen der empirischen Untersuchung

Die Präsentation der IKWA als Vokabellernstrategie zeigt, dass diese aus theoretischer Sicht sehr erfolgsversprechend erscheint. Es gilt nun ihren Wert für die Praxis fremdsprachlichen Wortschatzerwerbs zu überprüfen, um die übergeordnete Hypothese prüfen zu können:

H: Die Bezugnahme auf das Englische (und auch auf das Spanische) in Form einer *Interlingual Konfrontierenden Wortschatzarbeit* (IKWA) kann sich auf den Lexikerwerb des Deutschen

als Tertiärsprache in Mexiko positiv auswirken.

Zur Prüfung dieser Hypothese sollen folgende unterordnete Fragestellungen empirisch untersucht werden:

1. Trägt der Einsatz der IKWA als Vokabellernstrategie zu höheren Behaltensleistungen im Vergleich zu einem nichtkonfrontierenden Ansatz bei?
2. Inwieweit variiert die Effektivität der IKWA je nach Sprachniveau des Englischen?

Zur Beantwortung der Fragestellung 1 wurde eine statistische Datenauswertung der Untersuchungsergebnisse herangezogen, da die Hypothese Aussagen über Anteile beinhaltet („Es tritt eine höhere Behaltensleistung auf, wenn...“). Als Bestätigung dieser Hypothese wird ein Untersuchungsergebnis erachtet, in dem die Ergebnisse für die Forschungsfrage 1 signifikante Unterschiede hinsichtlich der Behaltensleistungshöhe aufweisen.

Für die Fragestellung 2 wird das Verhältnis zwischen den erhobenen Daten zum englischen Wortschatzniveau und die Behaltensleistungen der deutschen Vokabeln analysiert. Dabei werden solche Leistungen der Probanden mit einem hohen englischen Wortschatzniveau mit denen der Probanden mit einem niedrigeren englischen Wortschatzniveau verglichen und analysiert.

Methoden der Datenerhebung

Zur Prüfung der erwähnten Hypothese und Beantwortung der untergeordneten Fragestellungen werden im Rahmen

einer quantitativen Untersuchung Daten erhoben.

Dabei wurden folgende Instrumente verwendet:

1. Eine schriftliche Befragung am zweiten Tag des Kurses zum Bestimmen des Sprachniveaus des Englischen (Test 1: Englisch/Deutsch Wortschatzstandtest).
2. Drei Vokabeltests (Tests A, B und C) nach jeder vierten Lektion mit jeweils 30 Items zum Bestimmen der Behaltensleistungen.

Versuchsteilnehmer

Versuchsteilnehmer waren 36 Deutschlerner im Alter von 15 bis 54 Jahren (Mittelwert: 22,34 Jahre). Alle hatten Spanisch als Muttersprache (L1) und Englisch als erste Fremdsprache (L2) mit unterschiedlichem *Beherrschungsgrad* (Proficiency). Das Durchschnittsalter lag bei 22,32 Jahren. Die Mehrheit der Versuchsteilnehmer (81 %) waren Studierende an der *Universidad de Guadalajara*. Die Lernenden wurden nach dem Zufallsprinzip in eine Experimentalgruppe (wo die IKWA-Strategie angewendet wurde) und eine Kontrollgruppe (wo keine interlingualen Vergleiche gefördert wurden) aufgeteilt, wobei:

-Die Experimentalgruppe (im folgenden EG) bildeten 17 Schüler, davon 10 männlich und 7 weiblich. Das Alter variierte zwischen 15 und 30 (Durchschnittsalter: 20).

-Die Kontrollgruppe (im folgenden KG) bildeten 19 Schüler, davon

10 männlich und 9 weiblich. Das Alter variierte zwischen 17 und 54 (Durchschnittsalter: 24).

Methoden der Datenanalyse

Die Auswertung der erhobenen Daten bei den Vokabeltests wurde mit Hilfe der Programme *MS Excel* durchgeführt. Aus der Anzahl der korrekt erinnerten Wörter aller Teilnehmer wurde zunächst für jede Gruppe für Tests A, B und C jeweils das arithmetische Mittel berechnet. Weiterhin wurde mit Hilfe eines parametrischen Tests für zwei abhängige Stichproben, dem ‚t-Test‘, ermittelt, ob in Abhängigkeit von der eingesetzten Vokabellernstrategie IKWA signifikante Unterschiede zwischen den Behaltensleistungen zwischen der EG und der KG bestanden.

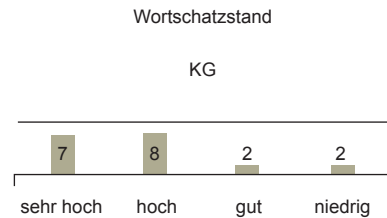
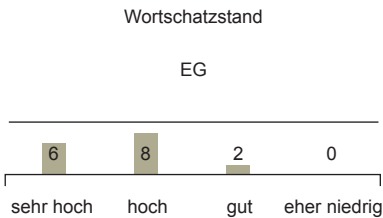
Zur Auswertung der erhobenen Daten beim Fragebogen werden von den Lernenden angegebenen Antworten graphisch dargestellt und kurz interpretiert.

Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Ergebnisse des Tests zum englischen und deutschen Wortschatzstand

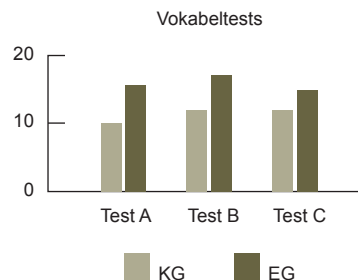
Der Wortschatzstand der Lernenden, die mehr als 45 Punkte (richtige Antworten) bekommen haben, wurden mit „sehr hoch“ bewertet, die mit zwischen 40 und 45 Punkten mit „hoch“, die mit zwischen 35 und 39 mit „gut“, zwischen 30 und 34 Punkten mit „eher niedrig“, und die mit unter 29 richtigen Antworten mit „niedrig“ bewertet. Die Ergebnisse dieses Tests werden von den unten stehenden Grafiken dargestellt:

Testergebnisse (in abgerufenen Wörtern)



Wie die Grafiken zeigen, waren beide Gruppen vergleichbar bezüglich des englischen Wortschatzniveaus, mit nur 2 Probanden in der KG, die ein niedriges Wortschatzniveau aufzeigten; allerdings, weil sie nicht zur EG gehören, werden sie nicht in die Analyse einbezogen. Hinsichtlich des deutschen Wortschatzstands wurde bestätigt, dass alle Probanden „echte Anfänger“ waren, denn kein Proband hatte mehr als 5 richtige Antworten (von 50 Wörtern). Da nur 8 Lernende von den 36 Probanden deutsche Entsprechungen geschrieben haben (von denen nicht mehr als 5 richtige Antworten), habe ich keine Grafiken erstellt.

wurden durch eine auf 100 Punkten basierten Notenskala ausgewertet, wobei 24 korrekte Antworten 100 Punkten entsprachen und orrekte Antwort 4,1 Punkten (s. Anhang). Die folgenden Grafiken stellen die Ergebnisse der Tests je nach abgerufenen Wörtern dar:



Ergebnisse der Vokabeltests

Die Versuchspersonen der KG rufen beim Vokabeltest A durchschnittlich 9,8 der 24 berücksichtigten 24 Vokabeln, beim Test B 12,1 und bei Test C 11,9 Wörter ab. Die Lernenden der EG rufen beim Test A im Durchschnitt 15,7, beim Test B 17,2 und beim Test C 14,9. Die Tests

Die Ergebnisse der *t*-Tests zeigen, dass die Unterschiede in den Behaltensleistungen bei aller drei Tests signifikant waren, was für die Fragestellung 1 heißt, dass die Behaltensleistungen doch höher beim Einsatz der IKWA sind:

| | Durchschnittsnote KG | Signifikanz (t-Test) | Durchschnittsnote EG |
|--------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Test A | 40,8 | 0.00024 | 65 |
| Test B | 51,6 | 0.00053 | 71,5 |
| Test C | 49,4 | 0.0069 | 62,4 |

Antworten zu den Fragestellungen

Die in der empirischen Studie gewonnenen Ergebnisse sollen nun zur Beantwortung der untergeordneten Fragestellungen herangezogen werden.

Fragestellung 1: Trägt der Einsatz der IKWA als Vokabellernstrategie zu höheren Behaltensleistungen im Vergleich zu einem nichtkonfrontierenden Ansatz bei?

Die Behaltensleistungen der Lernenden in der Experimentalgruppe waren durchweg besser als die der Kontrollgruppe, wobei eine statistisch hoch signifikante Aussage von $p: <005$ getroffen wird. Somit lässt sich belegen, dass sich der Einsatz der IKWA in der EG positiv auf das Lernen neuer Wörter ausgewirkt hat.

Fragestellung 2: Inwieweit variiert die Effektivität der IKWA je nach Sprachniveau des Englischen?

Bei dieser Fragestellung war es leider nicht möglich, eine zuverlässige Antwort zu erhalten, denn nach den Ergebnissen des Wortschatzstandtests wurde herausgefunden, dass das englische Sprachniveau eher homogen war. Eine künftige empirische Forschung bei einer Gruppe mit deutlich unterschiedlichen Sprachniveaus (des Englischen) wäre erforderlich.

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit hatte zum Ziel, die Wirkung des Einsatzes der IKWA auf die Behaltensleistung von deutschen Nomen auf dem Sprachniveau A1.1 zu überprüfen. Im Mittelpunkt des Interesses stand dabei die Frage,

inwieweit die explizite Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden (vor allem in der Wortform) zwischen den zu lernenden Vokabeln mit ihren Übersetzungsäquivalenten in der L1-Spanisch und der L2-Englisch als eine effektive Vokabellernstrategie dienen kann und welche Konsequenzen sich daraus für die Tertiärsprachendidaktik ableiten lassen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und deren Diskussion bestätigten die Grundhypothese, dass der Einsatz der IKWA als Vokabellernstrategie positive Auswirkungen auf den Lexikerwerb des Deutschen haben kann. Die Effektivität für das Behalten neuer Vokabeln hat sich in der vorliegenden Untersuchung dieser Lernstrategie im Vergleich zu einem nichtkonfrontierenden Ansatz als überlegen erwiesen. Es wäre aber für zukünftige Forschung empfehlenswert, die Effektivität der IKWA im Vergleich zu anderen Vokabellernstrategien (beispielsweise einige der beliebtesten Mnemotechniken) zu überprüfen.

Das Fremdsprachenlehren in Mexiko ist heutzutage stark von den didaktischen Prinzipien des Englischunterrichts beeinflusst; die strikte Einsprachigkeit und das Übersetzungsverbot als einige seiner zentralen Merkmale erscheinen nicht mehr effektiv beim Erlernen einer dritten Sprache. Es wird notwendig sein, eine Umorientierung des Denkens zu initiieren, um zu versuchen, einen differenzierten und potentiell effektiveren Lehransatz des Deutschen als Tertiärsprache zu gestalten.

Bibliographie

- Aitchison, J. (2003). *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bausch, K. R., Christ, H. & Krumm, H. J. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 3. Auflage.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1, 17-32.
- Dijkstra, T., Grainger, J., & Van Heuven, W. J. B. (1999). Recognition of cognates and interlingual homographs: The neglected role of phonology. *Journal of Memory and Language*, 41, 496-518.
- Ecke, P. & Hall, C. J. (2000). Lexikalische Fehler in Deutsch als Fremdsprache. Translexikalischer Einfluss auf drei Ebenen der mentalen Repräsentation. *Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 37-1, 30-36
- Ecke, P. & Hall, C. J. (2003). "Parasitism as a default mechanism in acquisition of L3 Vocabulary". In: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner U. (Hrsg.): *The Multilingual Lexicon*. S. 71-85. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Ecke, P. (2003). Substitutionsfehler und Wörter auf der Zunge: Evidenz für das multilinguale Lexikon. *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 78, 35-48.
- Ecke, P. (2010). La adquisición de artículos indefinidos por estudiantes de alemán como tercera lengua. In *Memorias del IX Encuentro AMPAL*. Mexico Stadt.
- Grosjean, F. (1997). "Processing mixed language: Issues, findings, and models". In A. M. B. De Groot and J. F. Kroll (Hrsg.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. S. 225-254. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harden, T. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Kersten, S. (2009). „Das mentale Lexikon und Vokabellernen in der Grundschule“. In: Said Sahel & Ralf Vogel (Hg.): 10. *Norddeutsches Linguistisches Kolloquium*, S.66-88
- Lemhöfer, K., Dijkstra, T., & Michel, M. C. (2004). Three languages, one ECHO: Cognate effects in trilingual word recognition. *Language and Cognitive Processes*, 19, 585-611.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press
- Merten, S. (2011). „Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen“. In: Pohl, Inge und Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. S. 452-467. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachen-Deutsch nach Englisch*. S. 13-34. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als*

- Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Paradis, Mi. (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins
- Quetz, J. (1995). „Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 451-456. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Roche, J. (2008). *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke Verlag
- Scherfer, P. (1995). „Wortschatzübungen“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. S. 229-231. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Selimi, N. (2014). *Wortschatzarbeit konkret*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stork, A. (2003). *Vokabellernen – Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Veldhues, A. (2010). *Deutsch mit Englisch für russische Lerner/innen*. Moskau: Goethe Institut. http://www.goethe.de/ins/ru/pro/lern-deutsch/produkte/deutsch_mit_englisch.pdf