

JOCHEN SAUER, VANESSA BADEN, PIA BOCKERMANN, VANESSA ENGELBRECHT, PETER NEUFELD

Wortschatz in der Werkstatt. Vier empirische Forschungsprojekte zur Professionalisierung der beruflichen Selbstreflexion im Studium

Zahlreiche Methoden und Strategien des Lateinunterrichts sind empirisch nicht ausreichend auf ihre Wirksamkeit und Effizienz hin abgesichert. Da die lateinische Fachdidaktik über vergleichsweise geringe Ressourcen verfügt, um größere empirische Untersuchungen durchzuführen, werden Studien, die den Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung entsprechen und deren Ergebnisse repräsentativ sind, wohl auch zukünftig nur begrenzt durchführbar sein. Dagegen lassen sich kleinere Studien mit zwar eingeschränkter Aussagekraft, dafür aber mit heuristischem Wert, leicht konzipieren. Notwendig für groß angelegte Untersuchungen sind kleinere Vorstudien ohnehin, um das Feld abzustecken, das sinnvoll in den Blick zu nehmen ist. Vier Studien dieser Art möchte dieser Beitrag vorstellen. Sie zeigen, wie mit kleinem Aufwand aufschlussreiche Ergebnisse erzielt werden können, die diagnostischen Wert haben.¹

Die Konzeption der Projekte folgt einem Anliegen der Lehrerbildung an der Universität Bielefeld, die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter zu ermutigen und zu befähigen, kleine empirische Studien zur Reflexion des eigenen Unterrichtshandelns methodisch durchdacht und zielgeleitet durchzuführen. Im Rahmen des ‚Forschenden Lernens‘ im Praxissemester soll in der eigenen Durchführung empirisch angelegter Studien begrenzten Umfangs die Kompetenz professionalisiert werden, selbstreflektierend die eigene Unterrichtspraxis zu beleuchten. Analytische Fähigkeiten der Lehramtskandidatinnen und -kandidaten sollen dabei geschult, zudem eine Kritikfähigkeit gegenüber empirischen Studien im Allgemeinen erworben werden. Die vorliegenden Studien stammen da-

1 Die in diesem Beitrag vorgestellten Projekte sind auf der Tagung *Vocabula Latina* am 01.10.2015 in Bielefeld einem größeren Publikum vorgestellt worden.

her ausschließlich aus studentischen Projekten und sind so angelegt, dass Lehrkräfte sie auf die eigene Lerngruppe adaptieren können.²

Relevanz des Forschungsgegenstands für den Professionalisierungsprozess von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern

Untersuchungen zum Textverstehen im Lateinunterricht scheinen darauf hinzudeuten, dass Schülerinnen und Schüler lateinische Texte eher über semantische als über syntaktische oder morphologische Merkmale erschließen:³ Sie gehen gewissermaßen von den Bedeutungen der Einzelwörter aus und rekonstruieren aus ihnen mit ihrem Weltwissen einen Textsinn. Erst im zweiten Schritt prüfen sie diesen Sinn im Rekurs auf Syntax und Morphologie auf seine Korrektheit. Ist dieser Befund verallgemeinerbar, so wäre der Verbesserung der Vokabelkenntnisse besondere Aufmerksamkeit zu widmen, um mit ihnen einen schnelleren Zugriff auf den Text zu ermöglichen.

Dass Wortschatzarbeit methodisch angeleitet werden soll, ist in der Fachdidaktik unumstritten. Die meisten Lehrpläne nennen die Kompetenzziele einer solchen Anleitung explizit.⁴ Mit dem Ziel der grundsätz-

-
- 2 Die Themen sind von den Studierenden auf der Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit der einschlägigen Forschungsliteratur und ihrer Erfahrungen in vorherigen Praxisphasen selbst gewählt worden. Drei Projekte (BOCKERMANN, ENGELBRECHT, NEUFELD) wurden als Studienarbeiten, ein Projekt (BADEN) als Masterarbeit eingereicht.
 - 3 FLORIAN (2014). Auch nach Erkenntnissen der empirischen Leseforschung wird bei der Textrezeption in der Muttersprache zunächst das lexikalische Verstehen und erst dann die grammatischen Merkmale berücksichtigt. Vgl. KUHLMANN (2015), 153f.; KUHLMANN (2009), 54.
 - 4 Beispielhaft sei hier auf die einschlägige Formulierung des Kernlehrplans des Landes Nordrhein-Westfalen von 2008 verwiesen: „Die Schülerinnen und Schüler [...] können einen Lernwortschatz in altersgerechter Progression aufbauen, erweitern und einüben; kennen einfache Methoden des Erlernens und wiederholenden Festigens von Vokabeln (Sammeln, Ordnen, Systematisieren, Visualisieren etc.) und können diese unter Nutzung unterschiedlicher Medien (z. B. Vokabelheft, Vokabelkartei, Lernprogramme) anwenden; können dabei ansatzweise eigene Lernbedürfnisse berücksichtigen, erste einfache Elemente der Wortbildungslehre zur Lernökonomie bei der Wiederholung und für die Erschließung neuer Wörter nutzen, Wort- und Sachfelder unter Anleitung zur Strukturierung und Festigung des Wortschatzes einsetzen, geeignete Hilfen wie das Weiterleben lateinischer Wörter im Deutschen oder auch in anderen Fremdsprachen unter Anleitung nutzen“ (25).

lichen Aneignung von Memorier- und Lerntechniken gehen diese Ziele bisweilen über den reinen Wortschatzerwerb hinaus.⁵

Wortschatzarbeit hat unterrichtliche und außerunterrichtliche Komponenten.⁶ Nun ist die Unterrichtszeit, die für Vokabelarbeit zur Verfügung steht, jedoch häufig mehr als knapp. Daher erstaunt es nicht, wenn Studien zeigen, dass der in den Lehrplänen geforderte Umfang des Wortschatzes meist nicht erreicht wird:⁷ Somit stellt sich für die Unterrichtspraxis die Frage, wie die Schülerinnen und Schüler effizient dazu angeleitet werden können, den Lernprozess zu verstetigen, wie sie ihr Wissen über die für sie zielführenden Methoden erweitern und wie sie ihre Motivation steigern können, um ihren Lernerfolg zu verbessern. Hierzu sind vier kleine Studien in diesem Beitrag versammelt.

Besonderes Anliegen dieses Beitrags ist es, nicht allein vom lernpsychologisch Gebotenen, sondern auch von den Lernpräferenzen und -gewohnheiten der Schülerinnen und Schüler auszugehen und diese mit zielführenden Methoden und Strategien weiterzuentwickeln. Dieses Vorgehen soll dem Umstand Rechnung tragen, dass Maßnahmen, die zur Verbesserung der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht eingeführt werden, wahrscheinlich weniger nachhaltig sind, wenn sie von oben ‚aufgesetzt‘ werden und nicht an Lernerfahrungen, -gewohnheiten und -präferenzen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.

Struktur dieses Artikels

Da die Wortschatzarbeit überwiegend außerhalb des Unterrichts erfolgt, sind das Vorgehen der Lernenden und ihre Lernpräferenzen und -gewohnheiten unseren Blicken weitgehend entzogen: Gerne würde man darüber mehr erfahren. Zu diesem Zweck erfasst eine erste Studie in diesem Beitrag (Pia BOCKERMANN, Kap. 1) exemplarisch für eine sechste und eine achte Klassenstufe, welchen Lerngewohnheiten Schülerinnen

5 NICKEL (1999), 2, sieht die Erwartungen, die an die Wortschatzarbeit herangetragen werden, umfassender: Neben der Grundlage für die Originallektüre und der Entwicklung eines allgemeinen Sprachbewusstseins sollen im Rahmen der Wortschatzarbeit das assoziative Lernen und das Gedächtnis trainiert werden.

6 Einen guten Überblick über die Handlungsbereiche von Lehrenden und Lernenden bei der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht bietet KORN (2015).

7 Vgl. STÖRMER (2012).

und Schüler folgen, inwieweit sie bereits über methodische Kompetenzen verfügen und welche Präferenzen sie in ihrer Methodenwahl haben. Es wird also gewissermaßen der ‚Ist-Stand‘ beleuchtet, um darauf aufbauend Handlungsempfehlungen zu geben. Die weiteren drei Studien prüfen Optimierungsmöglichkeiten im Bereich der Wortschatzarbeit: Dabei geht es um das eigene Erstellen von Lernhilfen (Vanessa ENGELBRECHT, Kap. 3), um die Fragen der Umsetzung des Konzepts des ‚Bewegten Lernens‘ im Lateinunterricht (Vanessa BADEN, Kap. 4) und um die Effizienz des Einsatzes von Vokabelspielen im Unterricht (Peter NEUFELD, Kap. 5). Diesen drei Studien vorangestellt ist ein kurzes Überblickskapitel über wichtige psychologische Gesichtspunkte des Vokabellernens, die für die drei Studien von Relevanz sind (Kap. 2).

Die drei Studien zu den Lernmethoden nehmen – den Erkenntnisinteressen der Studierenden gemäß – unterschiedliche Perspektiven ein: Bei dem Versuch, Vokabellisten von den Schülerinnen und Schülern durch eigene Lernhilfen aufzubereiten (Vanessa ENGELBRECHT), soll die persönliche Präferenz der Lernenden und die Einschätzung der Effektivität aus der Schülerperspektive gemessen werden, um abschätzen zu können, ob die Methode überhaupt Erfolgsaussichten hat, sinnvoll eingesetzt zu werden. Beim Konzept des ‚Bewegten Lernens‘ (Vanessa BADEN) war die Wirksamkeit bereits in einer groß angelegten Studie eindrucksvoll nachgewiesen worden – allerdings an einer Schule, die das ‚Bewegte Lernen‘ als Grundkonzept verankert hatte. Hier stellt sich die Frage, inwiefern sich diese Methode, der sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer mit Skepsis gegenüberstehen dürften, auch an einer ‚normalen‘ Schule als Methode bewährt, wenn sie lediglich ab und an herangezogen wird. Vokabelspiele sind – anders als die beiden anderen Methoden – bereits fest im Unterricht verankert und bei den Lehrkräften beliebt. Bei dem durchgeführten Projekt (Peter NEUFELD) interessiert daher, wie zielführend diese willkommene methodische Abwechslung tatsächlich für den Lernerfolg ist.

Zwar sind in der fachdidaktischen Diskussion zur Wortschatzarbeit gerade auch die Fragen virulent, a) wie viele Wörter, b) welche Wörter und c) welche Bedeutungen dieser Wörter gelernt werden sollen.⁸ Da die-

8 Hierzu ausführlich KORN (2015).

ser Beitrag jedoch die Optimierung der Lerntechniken bei den geltenden Lehrplänen und unter Berücksichtigung der gegenwärtigen Lehrbücher in den Blick nimmt, soll dieser Fragenkomplex nicht Gegenstand sein.

Forschungen zum mentalen Gedächtnis legen nahe, dass Vokabeln besser über semantische Netze oder ikonographische Arrangements als über Vokabellisten gelernt werden.⁹ Wenngleich einige Lehrbücher auf diese Befunde in ihrer Konzeption partiell reagiert haben, scheint die Vokabelliste in den Lehrbüchern vorerst Standard zu bleiben. Daher bildet die Vokabelliste auch für die Studien dieses Beitrags stets die Ausgangsbasis, von der aus Wege zur Effizienzsteigerung in der Wortschatzarbeit ausgelotet werden sollen. Das ist natürlich nicht ganz unproblematisch, da das Lernen mit Vokabellisten immer Gefahr läuft, deklaratives Wissen zu produzieren, indem Vokabelgleichungen quasi auswendig gelernt werden, die erwünschte anwendungsorientierte Wortschatzkompetenz aber prozessorientiert sein soll.¹⁰ Insofern wird mit den Methoden, die in den folgenden Studien geprüft werden, stets versucht, das habitualisierte Lernen von Vokabelgleichungen aufzubrechen.

1. „Ich merk’ mir die direkt.“ – Vokabelrepertoire und Vokabellernverhalten von Schülerinnen und Schülern in der Lehrbuchphase (Pia Bockermann)

1.1 Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und -hypothesen

Das Erkenntnisinteresse liegt in der Erfassung von Lerngewohnheiten und -präferenzen der Schülerinnen und Schüler und der Erfassung ihres vorhandenen Methodenrepertoires. Dabei ist der Gedanke leitend, dass das Wissen über das Vorgehen beim Vokabellernen Anregungen für die Unterrichtspraxis und die individuelle Förderung geben und somit einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsentwicklung leisten kann. Zudem können Ursachen für mangelnde Wortschatzkenntnisse abgeleitet werden.

9 KIMM (2013), 21, konkretisiert dieses Ziel in Anlehnung an psycholinguistische Theorien als „semantisches Wissen im Langzeitgedächtnis in Form von vollständigen Einträgen im mentalen Lexikon, die möglichst stark untereinander vernetzt sein sollen“. STORK (2003), 38, versteht unter dem Vokabellernen dagegen allgemeiner das „selbst gesteuerte Lernen lexikalischer Einheiten“.

10 Vgl. DOEPNER / KEIP (2014), 14.

Die Forschungsfrage lautet: Welche Strategien und Techniken wenden Schülerinnen und Schüler bei der außerunterrichtlichen Wortschatzarbeit an? Die Untersuchung geht dabei von folgenden Forschungshypothesen aus:

- H1. Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein mehr oder weniger großes Methodenrepertoire beim Vokabellernen.¹¹
- H2. Die Schülerinnen und Schüler haben in der Regel unterschiedliche Präferenzen innerhalb dieses Methodenrepertoires¹² entwickelt, die im Idealfall ihren eigenen Lernbedürfnissen entsprechen.

1.2 Forschungsdesign

Es wurde ein Fragebogen konzipiert, der die Verhaltensweisen und Einstellungen der Befragten in den Blick nimmt.¹³ Die Gestaltung und der Aufbau des Fragebogens orientieren sich an den Empfehlungen von Wolfgang FICHTEN.¹⁴ Bei ihm handelt es sich nicht um einen Diagnostest im engeren Sinne.¹⁵ Da im Fach Latein keine erprobten Untersuchungsinstrumente vorliegen, die hätten verwendet werden können, wurde der Fragebogen grundständig neu konzipiert. Um einen ersten Eindruck davon zu erhalten, ob sich das konzipierte Instrument zur Bearbeitung der Forschungsfrage eignet, wurde ein Pre-Test mit einem Schüler der entsprechenden Altersgruppe durchgeführt.

Für die einzelnen Fragen wurden überwiegend geschlossene Formate gewählt, um einen möglichst breiten Einblick in die einzelnen Dimensionen des Lernverhaltens zu erlangen. Eine zu offene Fragestellung, wie HAUDECK¹⁶ sie verwendet, hätte gerade bei einer schriftlichen Befragung jüngerer Schülerinnen und Schüler zu eher knappen Antworten führen können. Das geschlossene Antwortformat wurde mit offenen Antwortfel-

11 Diese Methoden können selbst antrainiert, von Freunden, Geschwistern oder aus der Literatur erworben oder in anderen Fremdsprachen, insbesondere im Fach Englisch, antrainiert worden sein.

12 Berücksichtigt werden dabei memorierende, strukturierende und elaborative Strategien, vgl. Anm. 21.

13 Vgl. SCHÜSSLER et al. (2014), 166.

14 Vgl. FICHTEN (2007), 42.

15 Vgl. ebd.

16 HAUDECK (2008).

dern und Fragen ergänzt, um mögliche blinde Flecken in der Konzeption zu kompensieren.

Durchgeführt wurde die Erhebung in zwei Lateinkursen der sechsten Jahrgangsstufe (erstes Lernjahr) und einem Lateinkurs der Jahrgangsstufe 8 (drittes Lernjahr) eines Gymnasiums in NRW. Die Kurse wurden ohne spezielle Kriterien ausgewählt, sondern vielmehr, weil hier die Bereitschaft der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler für die Teilnahme an der Studie vorhanden war. Daraus ergibt sich folgende Stichprobe:

Schülermerkmale	Gesamt	Prozent
Geschlecht	59	100
weiblich	21	35,6
männlich	35	59,3
keine Angabe	3	5,1
Jahrgangsstufe	59	100
6	44	74,6
8	15	25,4

Tabelle 1: Verteilung der Stichprobe anhand unterschiedlicher Merkmale der Schülerinnen und Schüler

1.3 Auswertung

Die Auswertung der Fragebögen wurde mit Methoden der deskriptiven Statistik vorgenommen.¹⁷ Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse beruft sich auf relative Häufigkeitsverteilungen, da der Anteil an Schülerinnen und Schülern einzelner Merkmalskategorien jeweils ungleichmäßig ist.

Zunächst zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler Vokabelkenntnisse in der überwiegenden Mehrheit als sehr wichtig für die Kernkompetenz des Lateinunterrichts empfinden, lateinische Texte ins Deutsche zu übersetzen (Abb. 1). Dies steht im Einklang mit der Studie von Lena FLORIAN¹⁸ sowie den konzeptionellen Überlegungen von Ruth FRANKE und ASMUS KURIG.¹⁹

¹⁷ Vgl. HUG (2010), 130.

¹⁸ FLORIAN (2014).

¹⁹ KURIG (2014).

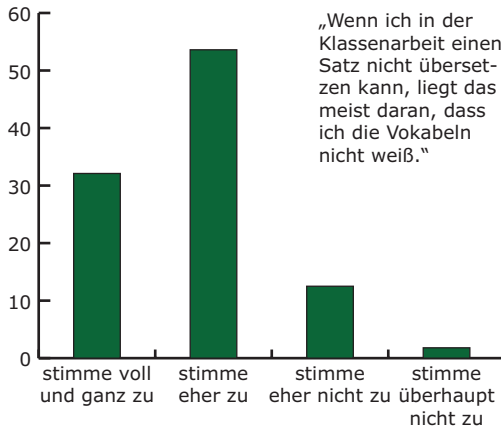


Abb. 1: Übersetzungsprobleme durch mangelnde Vokabelkenntnisse (Angaben in Prozent, n=59)

Weiterhin wurde erhoben, wie häufig Schülerinnen und Schüler Vokabeln lernen. Die meisten geben an, dies mehrmals (39%) oder einmal (28,8%) in der Woche zu tun, mehr als ein Viertel (27,1%) lernt Vokabeln aber auch weniger als einmal pro Woche, kaum jemand lernt sie täglich (5%). Damit weichen die Schülerinnen und Schüler stark von den Empfehlungen der Psychologie für ein möglichst effizientes Lernen der Vokabeln ab. Hier zeigt sich ein erstes Handlungsfeld: Durch Maßnahmen, die Schülerinnen und Schüler dazu motivieren und anleiten, die Wortschatzarbeit zu verstetigen, ließe sich eine größere Lerneffizienz erzielen. Beispiele für einschlägige Konzepte wären Wochenplanarbeit oder Lerntagebuch. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass sich zwei Fünftel der Schülerinnen und Schüler mehrfach die Woche mit Wortschatzarbeit beschäftigen.

Neben der Häufigkeit des Lernens ist die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler insgesamt in der Woche in das Vokabellernen investieren, von Bedeutung. Die Auswertung der betreffenden Frage hat ergeben, dass sich auch hier ein sehr differentes Bild zeigt: Zwar gibt etwas über die Hälfte der Befragten an, weniger als 30 Minuten pro Woche zu lernen, knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler (45,2%) lernt nach eigenen Angaben dagegen zwischen 30 und 60 Minuten pro Woche. Vier der insgesamt 59 befragten Schülerinnen und Schüler lernen mehr als eine Stunde wöchentlich.

Interessant ist der Vergleich der beiden befragten Jahrgänge: Unterschiede zeigen sich zwar in der Lernfrequenz, nicht aber in der insgesamt aufgewandten Zeit. Während die Schülerinnen und Schüler der sechsten Klassen mehrheitlich mehrmals die Woche lernen, lernt ein Großteil der Achtklässler nur noch einmal pro Woche. Das mag auf den ersten Blick paradox wirken, da zu erwarten gewesen wäre, dass die erfahreneren Achtklässler effizienter Vokabeln lernen. Ob hier das spezifische Lehrer-Innenverhalten eine Rolle spielt (beide Klassen hatten unterschiedliche Lehrkräfte) oder ob tatsächlich grundsätzlich die Lernfrequenz von der sechsten zur achten Klasse geringer wird, müssten weitere Studien zeigen. Auch die Ausweitung des Nachmittagsunterrichts und der damit einhergehende Verlust an Lernzeit sowie die verbreitete Umstellung auf ein Doppelstundenmodell könnten Einfluss auf das Lernverhalten haben.

Neben der Lernhäufigkeit und der tatsächlich aufgewandten Zeit pro Woche ist die Einteilung des zu lernenden Vokabelpensums von Relevanz (Abb. 2). Hier ist erkennbar, dass sich lediglich gut ein Drittel der Schülerinnen und Schüler die Vokabeln in kleine Portionen einteilen (37,3%), wie in der Fachdidaktik empfohlen, etwas mehr dagegen (42,4%) eine ganze Lektion lernen, die etwa 25 Vokabeln umfasst. Bei diesem Item zeigt sich zudem eine genderspezifische Besonderheit, wie aus der Verteilung der Antworten deutlich wird: Während die Mehrheit der Mädchen

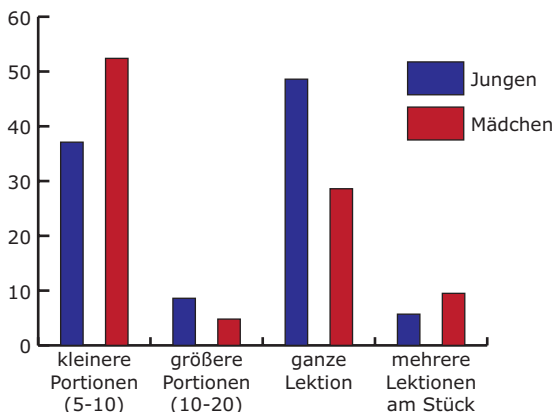


Abb. 2: „Wie teilst du dir die Vokabelmenge in der Regel ein?“ (Angaben in Prozent; ♂ n=35; ♀ n=21)

in kleinen Portionen lernt, neigen Jungen eher dazu, eine ganze Lektion (oder sogar mehrere Lektionen) am Stück zu lernen.

Neben dem Umfang der neu gelernten Vokabeln ist die Wiederholung der bereits gelernten Vokabeln wesentlich: Immerhin zwei Drittel der Befragten wiederholen neben den neuen Vokabeln bereits bekannte Wörter aus vorherigen Lektionen. Entgegen der Vermutung, dass Sechstklässler im ersten Lernjahr seltener Vokabeln wiederholen, zeigen sich hier keine Altersunterschiede. Altersspezifisch scheint allerdings die Vorgehensweise beim Lernen zu sein: Während die Schülerinnen und Schüler der sechsten Jahrgangsstufe überwiegend angeben, alle Lektionen von vorne noch einmal durchzugehen, verfahren die Achtklässler selektiver: Sie lernen neben den neuen Vokabeln die alten Vokabeln aus den Wiederholungskästen im Grammatikbuch oder gehen den Lektionstext durch.²⁰ Viele markieren sich dabei die Vokabeln, die sie nicht auf Anhieb können, um zu wissen, welche Vokabeln sie individuell wiederholen müssen. Somit zeigt sich bei der Auswahl der zu wiederholenden Vokabeln eine größere Professionalisierung der achten Klasse im Vergleich zur sechsten, ganz anders als bei der Frequenz und der Auswahl des Pensums.

Ebenfalls auf eine leichte Professionalitätssteigerung weist die vermehrte Verwendung von Karteikarten gegenüber dem Vokabelheft im Übergang von der sechsten zur achten Klasse hin. Auffällig sind dabei die geschlechtsspezifischen Unterschiede: Während Jungen deutlich häufiger mit einem Vokabelheft arbeiten, greifen Mädchen eher zum Karteikasten (Abb. 3).²¹

20 Ein Schüler gibt an, explizit die Vokabeln zu wiederholen, die beim Übersetzen häufig vorkommen.

21 In der Frage nach dem lernpsychologisch besseren Speichersystem votiert die Forschung überwiegend gegen das Vokabelheft: Edith SCHIROK (2010), 22, plädiert stark für einen Karteikasten, da dieser begleitend in der Spracherwerbsphase erweitert werden kann. Diese Meinung teilen auch HAFNER und SIEVERT (2003), 19, da die Arbeit mit einem Karteikasten eine gezielte Wiederholung ermögliche und der Lernerfolg durch den wachsenden Speicher gekannter Vokabeln direkt sichtbar sei. Anderer Meinung ist allerdings Katharina KIMM (2013), 59: Sie sieht die Arbeit mit einem Karteikasten kritisch, da dieser die Vernetzung und Strukturierung der Vokabeln nicht ermögliche und keinen Überblick über den Gesamtwortschatz gewähre. KIMM scheint dabei allerdings von einem Vokabelheft auszugehen, das nicht als reine Auflistung von Vokabelgleichungen geführt wird. Katharina WAACK-ERDMANN (2014), 60, plädiert für einen Kompromiss und fordert sowohl das Vokabelheft als auch den Karteikasten zuzulassen und die Schülerinnen und Schüler durch die Erprobung beider Medien für ihren Lerntyp zu sensibilisieren.

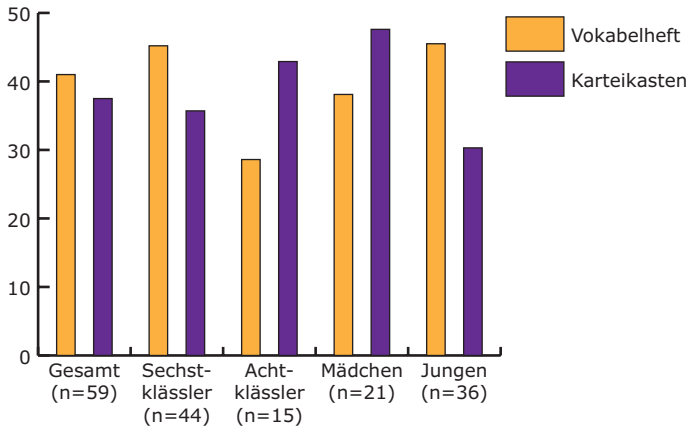


Abb. 3: Beliebtheit von Vokabelheft und Karteikasten innerhalb der einzelnen Merkmalsgruppen (Angaben in Prozent)

Zu den interessantesten Bereichen der Befragung zählen die zwei Items, in denen die Schülerinnen und Schüler angeben sollten, welche Merkstrategien sie verwenden und welche von diesen die häufigsten sind (Abb. 4). Dafür wurden insgesamt zehn Möglichkeiten gemischt aus memorierenden, strukturierenden und elaborativen Strategien²² sowie ein ergänzendes Antwortfeld zur Auswahl gestellt. Bemerkenswert ist, dass alle Strategien mindestens fünfmal angekreuzt wurden. Die Lernpräferenzen sind somit stark gestreut. Ein Schüler gibt darüber hinaus an, sich die Vokabeln mit dem Rhythmus der Wörter zu merken. Mit Abstand am häufigsten wurde der Gebrauch von Eselsbrücken genannt (64,4%). Ebenso gehört die Verbindung mit Wörtern aus anderen Sprachen zu den am häufigsten genannten Strategien. Bei beiden handelt es sich um elaborative Strategien, die nach Katharina KIMM förderlich für den Lernprozess sind.²³ Ähnlich beliebt ist es unter den Schülerinnen und Schülern, die Vokabel laut aufzusagen (26 Nennungen) oder sie mehrfach abzuschreiben (42,4%). Dies ist eine rein memorierende Strategie, die nach KIMM nur bedingt als alleiniger Weg zu empfehlen ist.²⁴ Immerhin werden durch das Schreiben oder laute Aussprechen mehrere Sinne

22 KIMM (2013), 50.

23 KIMM (2013), 53.

24 KIMM (2013), 50.

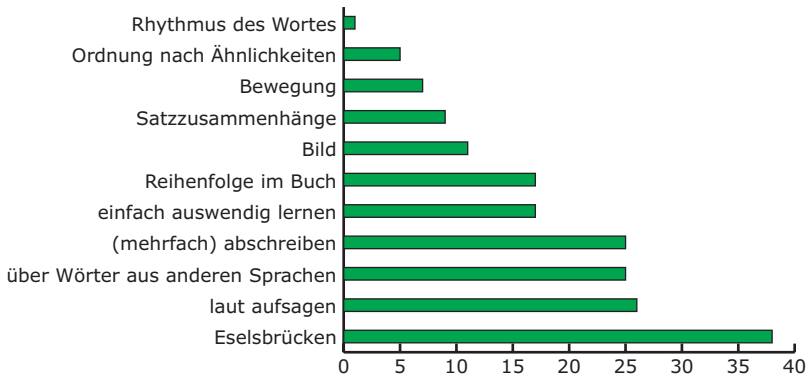


Abb. 4: „Wie merkst du dir die Bedeutung der Vokabeln?“ (Häufigkeitsverteilung; n=59)

und Lernwege aktiviert. Jeweils siebzehn Schülerinnen und Schüler und damit fast ein Drittel aller Befragten geben jedoch auch an, sich die Vokabeln nach der Reihenfolge im Buch zu merken beziehungsweise sie einfach auswendig zu lernen. Sie greifen also alleine auf memorierende Strategien zurück. Damit ist der Anteil nicht ganz so hoch wie in den Befragungen von Katharina KIMM²⁵ sowie Thomas DOEPNER und Marina KEIP,²⁶ jedoch immer noch beträchtlich. Die Unterschiede zu den genannten Befragungen geben einen Hinweis darauf, dass die Ergebnisse einer einzelnen Kleinstudie schwer verallgemeinert werden können.

In der Auflistung der beiden am häufigsten angewandten Strategien tauchen alle zehn Strategien wieder auf. Dies weist auf eine starke Heterogenität der Lernpräferenzen, vielleicht auch der Lerntypen hin.

Sowohl in der sechsten als auch in der achten Klasse sind die Eselsbrücken am beliebtesten, dicht gefolgt vom Aufsagen der Vokabeln. Beide werden von etwa der Hälfte angegeben. An dritter Stelle folgen das Abschreiben und das Auswendiglernen, die von jeweils einem Viertel aufgelistet werden. Differenzen zeigen sich in der Auswertung nach Geschlecht: Bei Jungen stehen Eselsbrücken auf Platz zwei, das (lerndidak-

25 KIMM (2013), 5f., die ihre Studie bei Schülern ähnlichen Alters (zwei sechste Klassen, eine achte Klasse) im zweiten Lernjahr durchführte.

26 Hier waren es drei Viertel der Befragten, die rein memorative Strategien anwandten, siehe Doepner/Keip (2010), 12. Das ist umso auffälliger, als es sich um eine Lerngruppe im Jahr des Latinumserwerbs handelte, bei der die Anwendung professionellerer Techniken zu erwarten wäre.

tisch in der Regel weniger wirksame) Aufzählungen der Vokabeln auf Platz eins. Wenngleich sich insgesamt die Eselsbrücken großer Beliebtheit erfreuen, zeigen die memorierenden Strategien hohe Dominanz.

Bei den grammatischen Eigenschaften setzt sich diese Tendenz noch deutlicher durch. Auch sie werden von rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler einfach auswendig gelernt. Lediglich ein Viertel greift zusätzlich auf strukturierende (Ordnung nach Ähnlichkeiten) oder elaborative Techniken (Eselsbrücken) zurück. Wie erwartet, fällt es den Schülerinnen und Schülern leichter, sich die Bedeutung einer Vokabel zu merken als deren grammatische Eigenschaften.

Ergänzend zu den Angaben zum eigenen Lernverhalten wurde danach gefragt, welche Tipps aus dem Unterricht zum Vokabellernen bekannt sind. Die Antworten sind hierbei selbst innerhalb der einzelnen Lerngruppen sehr unterschiedlich.²⁷ Sie lassen aber darauf schließen, dass es in allen Kursen zumindest eine grundständige, wenn nicht sogar eine vertiefte Einführung in die Wortschatzarbeit gab. Die Nennungen der Schülerinnen und Schüler beziehen sich vor allem auf geeignete Hilfsmittel und bestimmte Merkstrategien wie zum Beispiel Eselsbrücken oder das wiederholte Abschreiben. Die Verteilung der einzelnen Antworten wird hier nicht weiter ausdifferenziert, da dieser Aspekt für die Forschungsfrage nur von ergänzendem Interesse ist. Die durchaus interessante Untersuchung der Korrelation zwischen den Tipps aus dem Unterricht und dem tatsächlichen Lernverhalten ist in diesem Projekt nicht intendiert. Hierfür wäre ein anderes Forschungsdesign erforderlich.

Alle bis auf vier Schülerinnen und Schüler lassen sich durch Dritte abfragen (Abb. 5), 64,4% gelegentlich, 28,8% häufig. Die Abfrage übernehmen in den meisten Fällen die Eltern (80%). Etwa ein gutes Viertel der Schülerinnen und Schüler lässt sich außerdem von Mitschülern oder Geschwistern abfragen. Hierin zeigt sich die Wichtigkeit der auch von

27 Wie intensiv das Thema Wortschatzarbeit tatsächlich im Unterricht der jeweiligen Kurse behandelt wurde, kann über diese subjektiven Angaben in nur einem Item natürlich nicht erfasst werden. Hierfür wären Interviews mit Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften notwendig. Welche Zusammenhänge zwischen der unterrichtlichen Wortschatzarbeit und dem häuslichen Lernverhalten möglicherweise bestehen, wird im Rahmen des Projektes nicht weiter untersucht. Dass es einen Zusammenhang gibt, kann jedoch angenommen werden.

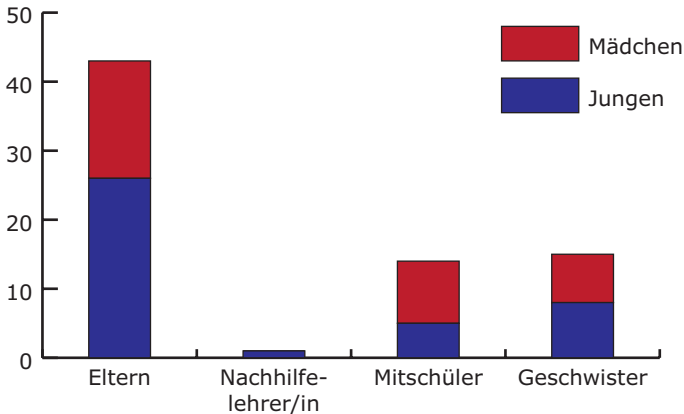


Abb. 5: „Wer fragt dich ab?“ (Angaben als Häufigkeitsverteilung, n=59)

Tom VAN DE LOO empfehlenden Einbindung der Eltern, wenn es um die Information über lernpsychologisch empfohlene Lerntechniken geht.²⁸

Zum Abschluss des Fragebogens sollten die Schülerinnen und Schüler das eigene Lernverhalten und den eigenen Lernerfolg beurteilen: Auffällig ist, dass die Mittelwerte der Achtklässler in allen Items leicht negativer ausfallen als die der Sechstklässler. Zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich dagegen kaum Unterschiede. Dies mag daran liegen, dass die Achtklässler schon einen größeren Wortschatz vor Augen haben, den es zu beherrschen gilt. Insgesamt sind die Schülerinnen und Schüler ziemlich zufrieden mit ihren Vokabelkenntnissen und sind der Überzeugung, sich neue Vokabeln gut merken zu können. Ihre Kenntnis älterer Vokabeln schätzen sie dagegen schlechter ein. Die Verbesserungsmöglichkeiten, die die Schülerinnen und Schüler für ihr Lernverhalten sehen, sind im Großen und Ganzen wenig differenziert und beziehen sich fast ausschließlich auf die Häufigkeit und die Intensität ihrer Lernzeiten. „Mehr lernen“ und „Öfter lernen“ sind die am häufigsten genannten Vorschläge. Darüber hinaus sehen einige Schülerinnen und Schüler für sich Bedarf, ältere Vokabeln häufiger zu wiederholen. Auf die konkrete Anwendung von Lernstrategien beziehen sich die Äußerungen dagegen kaum. Eine Schülerin gibt an, dass sie die Merkhilfen aus dem Vokabelverzeichnis

28 Vgl. VAN DE LOO (2016), 148.

lernen könnte, zwei Schülerinnen ziehen in Erwägung, die Vokabeln in Zukunft mehrfach abzuschreiben. Dies mag darauf hindeuten, dass die Schülerinnen und Schüler eher ‚irgendwie‘ lernen und sie ihren Lernprozess wenig strukturiert planen und reflektieren.

1.4 Ergebnisse und Kritik

Folgt man den Tendenzen dieser Studie, so ist zu konstatieren, dass die befragten Schülerinnen und Schüler zwar nach eigenen Angaben in der Mehrzahl länger als 30 Minuten Vokabeln in der Woche lernen, die Lernintervalle jedoch überwiegend zu kurz sind und oft zu große Portionen auf einmal gelernt werden, zudem nur wenig Methodenbewusstsein feststellbar ist.²⁹ Diese Beobachtungen betreffen die männlichen Lerner etwas stärker als die weiblichen. Was das Bewusstsein für geeignete Lernintervalle und -portionen betrifft, könnte der Einsatz von Lerntagebüchern oder Wochenplänen hilfreich sein. Da überraschenderweise nicht nur in Klasse 6, sondern auch in Klasse 8 die Vokabeln überwiegend von Eltern abgehört werden, kann es zielführend sein, die Eltern dabei ‚mit ins Boot‘ zu nehmen, etwa indem nicht nur im Unterricht, sondern auch auf Elternabenden Lerntechniken und -strategien thematisiert werden.³⁰

Im Jahrgangsvergleich lässt sich die eigentlich zu erwartende Professionalisierung des Lernprozesses im Übergang von der sechsten zur achten Klasse kaum festmachen. Dass die eigene Lernleistung von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse sogar geringer als von denen der sechsten Klasse eingeschätzt wird, mag diesen Umstand reflektieren und kann Anlass dafür sein, stärkere Bemühungen einzuleiten, die Methodenkompetenz von der sechsten zur achten Klasse altersgemäß zu steigern.

Was die Lerntechniken angeht, so ist das Lernen in methodischer Hinsicht stark individualisiert, was darauf hinweist, dass anstelle einer Standardmethode, die der ganzen Klasse empfohlen werden soll, die Lernenden lieber in der Ausprägung ihrer eigenen individuellen Lerntechnik und individueller Lernstrategie unterstützt werden sollten. Am

29 Dieser Eindruck entspricht den Befunden von Fabian Bösch (2012). Demnach konnten nur wenige Schülerinnen und Schüler Methoden nennen, die aus lernpsychologischer Sicht fruchtbar waren.

30 Vgl. Anm. 27.

beliebtesten ist das Lernen über Eselsbrücken und (bei Jungen) das bloße Auswendiglernen. Auf die Arbeit mit Eselsbrücken wird das zweite Projekt (Vanessa ENGELBRECHT) eingehen.

Die Repräsentativität der hier dargestellten Ergebnisse ist zwar gering, da drei Klassen einer Schule als natürliche Gruppen miteinander verglichen werden und nicht zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulstandorte. Insbesondere die Anzahl der befragten Achtklässler ist hierfür zu klein. Dennoch zeigen die Ergebnisse erste Tendenzen und geben Einblick in das gewählte Erhebungsverfahren und die Aussagekraft des Fragebogens. Für die einzelne Klasse jedoch mögen die Ergebnisse aussagekräftig sein, wenn es für die Lehrkraft darum geht, Entwicklungsrichtungen in der Wortschatzarbeit festzulegen. Zudem kann der Fragebogen in verschiedenen Klassen eingesetzt werden und kann somit jeder Lehrkraft ein Bild über Lerngewohnheiten und -präferenzen in der eigenen Klasse geben. Dass sich im Vergleich mit den Studien von Thomas DOEPNER und Marina KEIP³¹ sowie Katharina KIMM,³² die ebenfalls Untersuchungen zum Methodenbewusstsein von Schülerinnen und Schülern in der Wortschatzarbeit angestellt haben,³³ große Unterschiede ergeben, ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass Klassen in diesem Aspekt sehr verschieden sind – sicher nicht zuletzt je nachdem, wie sie von der Lehrkraft in ihrer Methodenfindung unterstützt werden.

Bevor nun drei Studien zu speziellen Lerntechniken vorgestellt werden, sollen Aspekte vergegenwärtigt werden, die den Lernerfolg aus lernpsychologischer Sicht befördern und die bei den geprüften Methoden von Relevanz sind und daher in die Konzeption der Untersuchungen einbezogen wurden.

2. Lernpsychologische ‚Katalysatoren‘ des Lernprozesses

2.1 Aktivierung und Aufmerksamkeit

Aufmerksamkeit lässt sich in zwei verschiedene Prozesse unterteilen. Die allgemeine Wachheit, auch Vigilanz genannt, betrifft die Aktivierung

31 DOEPNER / KEIP (2010).

32 KIMM (2013).

33 Vgl. Anm. 24 und 25.

des Gehirns im Ganzen.³⁴ Die selektive Aufmerksamkeit, die sich immer auf einen bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand der Wahrnehmung bezieht, bewirkt zudem eine „Zunahme der Aktivierung genau derjenigen Gehirnareale, welche die jeweils aufmerksam und damit bevorzugt behandelte Information verarbeiten.“³⁵ Dieser Effekt der zusätzlichen Aktivierung von Gehirnarealen aufgrund der selektiven Aufmerksamkeit spielt dabei eine wesentliche Rolle für die Einspeicherung von Gedächtnisinhalten.³⁶ Denn je aktiver neuronales Gewebe in einer bestimmten Region der Gehirnrinde ist, desto eher verändert sich die Synapsenstärke, was (wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt) das Lernen initiiert.³⁷ Das eigenständige Erstellen von Vokabellernhilfen (Kap. 3) oder das ‚Bewegte Lernen‘ (Kap. 4) soll unter anderem dazu führen, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu verstärken: Je aufmerksamer wir sind, desto besser können wir uns einen bestimmten Inhalt merken. Folgerichtig werden in den folgenden Studien Lernmethoden in den Blick genommen, welche die Schülerinnen und Schüler aktivieren.

2.2 Emotionen

Auch Emotionen spielen beim Lernen eine sehr wichtige Rolle.³⁸ Sie lassen sich über mindestens zwei Dimensionen, nämlich Stärke (viel-wenig) und Valenz (positiv-negativ) beschreiben. Zudem weisen sie neben einem kognitiven und qualitativ-gefühlsmäßigen auch einen körperlichen Aspekt auf. In Bezug auf die körperliche Ebene lassen sich wiederum Ausdrucksbewegungen und Effekte des autonomen Nervensystems (einschließlich des Hormonsystems) unterscheiden.³⁹ Wie in vielen Studien gezeigt werden konnte, kann akute emotionale Erregung dazu führen, dass man bestimmte Informationen besser behält.⁴⁰ Denn was gemeinhin als ‚Aufregung‘ bezeichnet wird, führt neben einer vermehrten Wach-

34 Vgl. SPITZER (2009), 155.

35 SPITZER (2009), 155.

36 Vgl. SPITZER (2009), 156.

37 Vgl. SPITZER (2009), 146.

38 Bis heute gibt es jedoch keine allgemein akzeptierte Theorie der Emotionen, vgl. SPITZER (2009), 157.

39 Vgl. SPITZER (2009), 157.

40 SPITZER (2009), 158.

heit (siehe Aufmerksamkeit) vor allem zu einer erhöhten emotionalen Beteiligung.⁴¹ Beispielsweise erkannte man, dass emotionsgeladene Geschichten besser behalten werden als neutral geschilderte Berichte.⁴² Der Mensch wird also nicht von Zahlen und Fakten nachhaltig beeinflusst, sondern von Gefühlen, Geschichten und im Besonderen von anderen Menschen. Daraus ergibt sich für das Lernen, dass Informationen – in unserem Fall Vokabeln – mit emotionalen Komponenten angereichert werden sollten, um ein inneres Beteiligt-Sein und die Spannung des Dabei-Seins bei den Schülerinnen und Schülern zu erzeugen.⁴³ Mit der Emotion Angst sollte dabei jedoch nicht gearbeitet werden, da durch sie der Gedankenfluss gehemmt wird und negativer Stress entsteht. Eine positive Grundstimmung ist daher eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen. Dann nämlich lässt sich, anders als in einem negativ-emotionalen Kontext, im Bereich des Hippocampus⁴⁴ und Parahippocampus eine erhöhte Aktivität feststellen.⁴⁵ Wer also bei guter Laune lernt, lernt deutlich effektiver. Mit Blick auf den Unterricht ist es daher erstrebenswert, den Hippocampus durch positive Emotionen (z. B. Humor und Spaß) für Inhalte oder Unterrichtsereignisse anzusprechen, weil dadurch eine weitere Verarbeitung und längerfristige Speicherung der Informationen ermöglicht wird.⁴⁶ Somit werden in den folgenden Studien neben der Wirksamkeit der jeweiligen Methode auch Aspekte wie das Gefallen der Lernmethode oder die Freude bei der Lernarbeit abgefragt.

2.3 Bottom-up und top-down

Weil unser Gehirn in jeder Sekunde mit unzähligen Reizen konfrontiert wird, reicht es nicht aus, die Informationen ‚von unten nach oben‘ (bottom-up processes) zu verarbeiten. Um auf Reize adäquat reagieren zu können, bedarf es auch einer Steuerung ‚von oben nach unten‘ (top-down processes), um die Informationsflut zu strukturieren.⁴⁷ Für diesen

41 Vgl. SPITZER (2009), 158.

42 Vgl. SPITZER (2009), 159.

43 Vgl. SPITZER (2009), 160.

44 Der Hippocampus ist für das langfristige Lernen zuständig.

45 Vgl. SPITZER (2009), 166.

46 Vgl. SAMBANIS (2013), 42.

47 Vgl. SPITZER (2009), 176.

Prozess wird Dopamin benötigt. Es gehört zu den Botenstoffen des Gehirns und wird von hierauf spezialisierten Zellen (dopaminergen Neuronen) ausgeschüttet. Dies findet an unterschiedlichen Orten und aus völlig verschiedenen Gründen statt.⁴⁸ Dabei gibt es Dopaminsysteme, die für die Belohnung und Motivation zuständig sind. Wenn dann Dopamin direkt im Kortex freigesetzt wird, führt dies zu einer besseren Klarheit des Denkens.⁴⁹ Zusätzlich setzt das Striatum endogene Opiode im Frontalhirn frei, was durch einen freigesetzten Belohnungseffekt im Gehirn eine Art ‚Türöffner‘-Funktion in Hinblick auf die Informationsverarbeitung auslöst.⁵⁰ Darüber hinaus ist das dritte wesentliche Dopaminsystem eben für die Bewertung von jenen Reizen zuständig, die permanent auf uns einwirken. Mit Hilfe dieses Systems wird den Dingen und Ereignissen eine Bedeutung für uns verliehen. Bedeutsam ist dabei alles, was a) neu ist, b) gut ist und c) „was für uns besser ist, als wir das zuvor erwartet hatten.“⁵¹ Dieses System motiviert somit unser Handeln und bestimmt dadurch auch, was wir lernen. SPITZER weist aber auch darauf hin, dass sich menschliches Lernen schon immer in der Gemeinschaft, in gemeinschaftlichen Aktivitäten und gemeinschaftlichem Handeln vollzogen hat. Er hält dies für den bedeutsamsten „Verstärker“, weshalb er bei der Auswahl von Lernmethoden nicht unbeachtet bleiben darf.⁵² Bei sämtlichen im Folgenden vorgestellten Methoden ist darauf geachtet worden, dass zumindest eine Komponente in einem gemeinschaftlichen Zusammenwirken besteht.

2.4 Placebo-Effekt

Bei der Einführung einer neuen Lernmethode ist es wichtig, dass die Lehrkraft in verständlicher Form über die lernpsychologischen Grundlagen informiert.⁵³ Es lässt sich dann von einem Placebo-Effekt sprechen, wenn die Lehrkraft von der Wirkung einer Methode überzeugt ist und dies den Lernenden auch mit Bezug auf wissenschaftliche Erkenntnis-

48 Vgl. SPITZER (2009), 195.

49 Vgl. SPITZER (2009), 177.

50 Vgl. SPITZER (2009), 180.

51 SPITZER (2009), 195.

52 SPITZER (2009), 181.

53 Vgl. SCHIFFLER (2002), 43.

se zu verstehen gibt.⁵⁴ Darüber hinaus kann sich ein kurzer Exkurs in die Lernpsychologie dahingehend auszahlen, dass sich die Schülerinnen und Schüler als vollwertige Dialogpartner sehen und dadurch eher bereit sind, dieses Verfahren als ernsthaft und hilfreich anzusehen:⁵⁵ Schließlich geht es darum, ein größeres Methodenrepertoire in die von den Schülern frei und selbstverantwortlich gestaltbare außerschulische Lernarbeit zu implementieren. Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler einer jüngeren Klasse ist es an dieser Stelle besonders wichtig, die Informationen zu reduzieren, Fachsprache nur in geringem Umfang zu benutzen und komplexe Sachverhalte in einfachen Worten dem Wissensstand der Lernenden angemessen zu erklären. Dadurch, so SCHIFFLER,⁵⁶ gewinnt die Lehrkraft an Sachkompetenz und Autorität und erzeugt gleichzeitig bei den Schülerinnen und Schülern Vertrauen, dass ihnen die Fremdsprache effektiv vermittelt wird. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der Placebo-Effekt nicht ausreichend empirisch abgesichert ist.

3. „Opi ist ein *propinquus*.“ Verschiedene Formen der Vokabelaufbereitung im Schülerurteil (Vanessa Engelbrecht)

3.1 Erkenntnisinteresse, Forschungsfrage und -hypothesen

In dieser Studie wird untersucht, inwieweit Schülerinnen und Schüler eine Effizienzsteigerung im Vokabellernen erreichen können, wenn sie selbst erstellte Lernhilfen heranziehen. Solche Lernhilfen können z.B. Mindmaps, Symbole, Zeichnungen, Sprichwörter, Eselsbrücken oder Fremdwörter sein. Dabei soll nicht nur die Effizienzsteigerung gegenüber einer reinen Vokabelliste, sondern auch gegenüber einer Vokabelliste mit Lernhilfen abgeschätzt werden, die die Lehrerin oder der Lehrer erstellt hat. Messgröße ist die subjektive Einschätzung des Lernerfolgs und der Lernfreude durch die Schülerinnen und Schüler selbst.

Vorausgesetzt wird in dieser Studie, dass die verschiedenen Lektionsvokabeln bisweilen besser derivational, mal besser phonetisch, mal besser über ikonographische Darstellungen, mal besser über skurile As-

54 Vgl. SCHIFFLER (2002), 43.

55 Vgl. SCHIFFLER (2002), 43.

56 SCHIFFLER (2002), 43.

soziationen gelernt werden. Weiterhin wird vorausgesetzt, dass, je ausgefallener und abstruser eine Lernhilfe („Eselsbrücke“) erscheint, sie sich umso besser einprägen wird. Damit wird zwei zentralen Befunden der Studie von Pia BOCKERMANN Rechnung getragen: dass die Lernpräferenzen der Schülerinnen und Schüler stark divergieren und dass die Eselsbrücke die beliebteste Hilfestellung ist.

Die spezielle Forschungshypothese des vorliegenden Projekts lautet demnach: Selbst erstellte Lernhilfen führen zu einem effizienteren Lernprozess als vorgefertigte, da diese besser in der individuellen Lebenswelt der einzelnen Lernenden verankert sind und zudem das lernfördernde Potential der Aktivierung und Aufmerksamkeitserregung (vgl. 2.1 oben) genutzt werden kann. Zudem erfahren die Schülerinnen und Schüler nur so eine schülerorientierte und bewusste Unterstützung bei Vernetzungsprozessen, wenn sie konstruktiv und aktiv bei der Erstellung eines eigenen Vokabelspeichers beteiligt werden.

3.2 Forschungsdesign





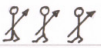

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht drei Lernverfahren vergleichend erproben, nämlich

- (A) konventionelles Listenlernen (ohne Lernhilfen),
- (B) Lernen mit einer Liste, die von der Lehrkraft mit Lernhilfen aufbereitet ist,
- (C) Lernen mit einer Liste, die mit eigenen Lernhilfen aufbereitet ist.

Da die Motivation sowohl für die Wahl der Methode als auch für die Effizienz des Lernens eine große Rolle spielt, wurden die Beurteilungen der Schülerinnen und Schüler zur Basis genommen. Diese wurden anhand eines Fragebogens quantitativ und qualitativ erhoben.

3.3 Durchführung

Das Projekt wurde in einer 5. Klasse mit 30 Schülerinnen und Schülern (m: 13; w: 17) durchgeführt, die sich im ersten Lernjahr befanden und mit dem Schulbuch Prima Nova arbeiteten. Das Projekt gliederte sich in drei Phasen: In der ersten Phase haben die Schülerinnen und Schüler die Vokabeln der Lektion wie gewohnt gelernt (Methode A). Mit Beginn einer neuen Lektion startete die zweite Phase, in der die Lernenden die

Substantive		
libertus, liberti m.	Freigelassener	<i>Libertus ist endlich freigelassen!</i>
patrōnus, patroni m.	Patron, (Schutz-) Herr	<i>Expecto patronum!</i>
negōtium, negotii n.	Aufgabe, berufliche Tätigkeit	
vōx, vōcis f.	Äußerung, Laut, Stimme	<i>Auf vox läuft voice of Germany.</i>
via, viae f.	Straße, Weg	
mōns, montis m. (Gen. Pl. -ium)	Berg	
gaudium, gaudii n.	Freude	
salūs, salutis f.	Rettung, Wohlergehen	<i>Salus! Mir geht es gut!</i>
pāx, pācis f.	Friede	
agmen, agminis n.	(Heeres-) Zug	
āra, arae f.	Altar	<i>Ad aram venio, bullam depono!</i>
dea, deae f.	Göttin	<i>Iuno est dea.</i>
Adverbien		
domum	nach Hause	 <i>Nach der Schule gehe ich domum!</i>

LEKTION 8




Substantive		
<p>parentēs, parentum m. Pl. - Eltern</p> <p>gēns, gentis f. (Gen. Pl. -ium) - Familie, Stamm, Volk</p> <p>propinquus, propinqui m. - Verwandter</p> <p>soror, sororis f. - Schwester</p> <p><i>Opi ist ein propinquus!</i></p>		
Verben		
venire, veniō	kommen	<i>Die Vene kommt zum Herzen.</i>
agere, agō	handeln, treiben, verhandeln	<i>Aktion, Akte, agieren</i>
audire, audiō	hören	
pervenire, pervento ad/ in m. Akk.	kommen zu/ nach	
dūcere, dūcō	führen, ziehen	<i>Aquā - dūkt</i> 
orāre, orō (m. dopp. Akk.)	bitten (jdn. um etw.), beten	<i>ora et labora!</i> 

Abb. 6: Beispiel für eine durch die Lehrkraft aufbereitete Vokabelliste. Die Lektionsvokabeln sind nach Wortart sortiert und mit beispielhaften Lernhilfen versehen. © Vanessa Engelbrecht

Lektionsvokabeln mit einer von der Lehrkraft aufbereiteten Vokabelliste (Methode B) gelernt haben, wobei die Vokabeln nach Wortart sortiert und mit beispielhaften Lernhilfen versehen wurden (vgl. Abb. 6).

Mit Beginn der folgenden Lektion wurde die dritte Phase eingeleitet, in der die Schülerinnen und Schüler eine Liste mit individuellen Lernhilfen lektionsbegleitend angefertigt haben (Methode C), nachdem sie gemeinsam mit der Lehrkraft die Vokabeln und ihre Bedeutungsangaben nach Wortart sortiert haben. Im Rahmen einer Sicherungsphase wurden die Ausarbeitungen anschließend im Plenum präsentiert, sodass die Schülerinnen und Schüler über ihre Mitschüler zusätzliche Anregungen für alternative Lernhilfen bekamen (vgl. Abb. 7). Danach wurde die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler mit einem Fragebogen sowohl quantitativ als auch qualitativ erfasst.

Substantive		Pronomen	
hospes, hospitis m.	Fremder, Gast, Gastgeber	vobis dat.	euch
gratia, gratiae f.	Beliebtheit, Dank	Kleine Wörtchen	
gratias agere	danken, „danke“ sagen	atque	und
dominus, domini m.	Herr	quoque (nachgestellt)	auch
aqua, aquae f.	Wasser	Verben	
cibus, cibi m.	Nahrung, Speise	convenire, convenio	zukommen - kommen jmd. - treffen
oratio, orationis f.	Rede	considerare, considero	sich sehen, widerlassen
mos, moris m.	Sitte, Brauch, Pl.: Charakter	parere, pareo	gehorchen
mos maiorum	Sitte der Vorfahren	praebere, praebere	geben, anbieten
maiores, maiorum m. pl.	Vorfahren	bibere, bibo	trinken
munus, muneri n.	Aufgabe, Geschenk, Pl.: Spieße	habere, habeo	haben, halten, halten für
iter, itineris n.	Reise, Weg, Marsch	interesse, intersum m. Dat.	teilnehmen an
Adverbien		inducere, induco	(hin) einführen, verteilen
postea	nachher, später	circumvenire, circumvenio	umringen, umzingeln
sicut	(so) wie	narrare, narro (de m. Abl.)	erzählen (von/über)

Ein fremder Gast im Krankenhaus
Hospice, Hotel, Hospes ist ein fremder Gast

gratia, gratias
die Gratie dankt!

domina = Herrin

Aquarium, Aquawede, Ich trinke gerne aqua.

Champignon, Kiwi, Kürbis

Mit dem Ohr die Rede hören.

Das Moos hat einen Brauch, denn es wächst oft an Steinen

Oma + Opa + Uroma + Uropa
Der maiores ist mein Vorfahre / Der maior ist mein Vorfahre
Ich schenke dir ein munus / Ich gebe dir ein munus auf.

Der Narr erzählt Geschichten

LEKTION 9

Abb. 7: Beispiel für eine mit Lernhilfen aufbereitete Vokabelliste durch die Schülerinnen und Schüler (Schülerlösungen = Blau). Gemeinsam mit der Lehrkraft haben die Schülerinnen und Schüler die Lektionsvokabeln mit ihren Bedeutungsangaben nach Wortart sortiert und in die Liste eingetragen. © Vanessa Engelbrecht

3.4 Ergebnisse

Insgesamt kristallisiert sich heraus, dass die Befragten an den neu eingeführten Methoden (Methoden B und C) Gefallen gefunden haben. Allerdings sind die Unterschiede zwischen diesen beiden Methoden bei Weitem nicht so groß, wie erwartet worden war: Das Lernen der Vokabeln mit der von der Lehrkraft aufbereiteten Liste (Methode B) wird von 37%, das Lernen mit der selbst aufbereiteten Liste (Methode C) von 40% der Lernenden als beste Methode ausgewählt. Das konventionelle Listenlernen (Methode A) wurde noch mit 23% der Nennungen als beste Methode genannt. Die Jungen haben diese sogar gleich häufig wie Methode C und häufiger als Methode B genannt (A: 38%; B: 24%; C: 38%).

Zudem sollten die Lernenden bewerten, wie ihnen das Lernen mit den einzelnen Methoden gefallen hat (Abb. 8): Die Mehrheit möchte in

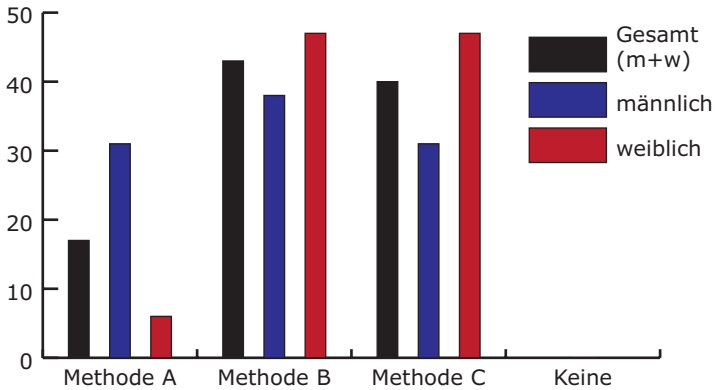


Abb. 8: Mit welcher Methode würdest du auch gerne in Zukunft weiterarbeiten?
(Angabe: relative Häufigkeiten)

Zukunft am liebsten mit Methode B (43%) oder Methode C (40%) weiterarbeiten, mit einer konventionellen Liste (Methode A) lediglich 17%. Das entspricht in etwa den Werten bei der Frage, welche Methode am besten eingeschätzt werde. Zu Methode C wurde mehrfach angegeben, dass das Ausdenken eigener Lernhilfen Spaß gemacht habe. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass diese Methode dazu geführt habe, sich mit den Vokabeln konkret auseinanderzusetzen und man dann „nicht mehr so viel zu Hause lernen“ müsse.⁵⁷ Positiv bewertet wurde auch die interaktive Erarbeitung der Liste im Klassenraum. Außerdem habe das eigene Aufschreiben der Vokabeln den Lernprozess unterstützt, und es habe gute Anregungen durch die Mitschülerinnen und Mitschüler in der Sicherungsphase gegeben. Als weiteres Argument für Methode C wurde angegeben, dass man eigene Lernhilfen nach individuellem Bedürfnis anfertigen könne und somit die eigene Meinung zur Geltung käme. Dass die Lerngewohnheiten der Schülerinnen und Schüler stark individualisiert sind, hat sich bereits in der ersten Studie gezeigt und wird sich auch im Folgenden zeigen.

Für Methode B sprächen dagegen die teilweise besser durchdachten Lernhilfen der Lehrkraft sowie der gesparte Zeitaufwand für deren Erstellung, sowie für die Erstellung des Listenformats. Die Lernhilfen der Lehrkraft seien hilfreich und zum Teil auch witzig, sodass man sich die

57 Vgl. dazu auch WAACK-ERDMANN (2014), 60.

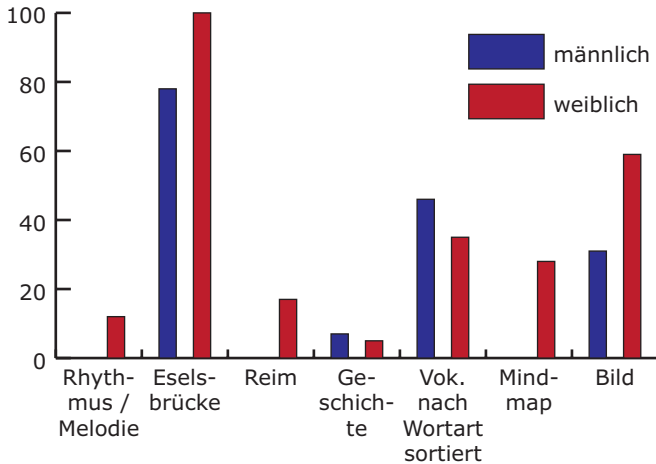


Abb. 9: Welche Lernhilfen haben beim Lernen der Vokabeln geholfen? Mehrfachantworten waren möglich (Angabe: relative Häufigkeiten)

Vokabeln, besonders die Schweren, sehr gut merken könne. Diese Aussage findet sich inhaltlich bei insgesamt acht Befragten wieder.

Neben der Präferenz sollten die Lernenden bewerten, inwieweit die Methode sie gut auf den anstehenden Vokabeltest vorbereitet habe. Methode B und C haben auch hier bei der Bewertung im Vergleich zu Methode A sehr gut abgeschnitten. Ähnlich wie bei der Frage nach der persönlichen Präferenz gab es nur einen geringen Unterschied zwischen der Bewertung von Methode B und von Methode C, wobei diesmal Methode B (die von der Lehrkraft bearbeitete Liste) leicht besser bewertet wurde.

Die Schülerinnen und Schüler, die das Lernen mit einer konventionellen Liste (Methode A) präferierten, gaben an, dass diese einen besseren Überblick biete, sie keinen Bedarf an Lernhilfen gehabt hätten oder sie an das Lernen mit dem Schulbuch gewöhnt seien und Ihnen die Umstellung auf eine neue Methode daher schwer fiel.

Die drei beliebtesten Lernhilfen der gesamten Stichprobe sind die Eselsbrücke (90 %), das Bild (47 %) und die Sortierung der Vokabeln nach Wortart (40 %). Die außerordentliche Beliebtheit der Eselsbrücke sowie der Befund, dass sich im geschlechtsspezifischen Vergleich ein etwas größeres Methodenbewusstsein bei Mädchen als bei Jungen zeigt

(vgl. dazu auch Abb. 9), bestätigen zwei Ergebnisse der Studie von Pia BOCKERMANN.

3.5 Ergebnisse und Kritik

Erwartungsgemäß wurden die Methoden B und C gegenüber der unaufbereiteten Liste (Methode A) deutlich präferiert, überraschenderweise zeigen sich allerdings kaum Unterschiede zwischen Methode B und C in der Beliebtheit, Methode B wird sogar als geringfügig zielführender für die Vorbereitung auf den Vokabeltest empfunden. Die zeitaufwändige Erstellung individueller Lernlisten (Methode C) scheint somit den hohen Aufwand gegenüber einer durch die Lehrkraft vorgefertigten Liste (Methode B) nicht zu rechtfertigen. Da jedoch immerhin zwei Fünftel der Schülerinnen und Schüler Methode C den Vorrang gegeben haben, erscheint es ideal, eine Mischung von Aufbereitung durch die Lehrkraft und einer individuellen Aufbereitung anzustreben, etwa in der Art, dass für einen Teil der Vokabeln Lernhilfen angegeben werden, für den anderen Teil die Lernenden motiviert werden, selbst Lernhilfen zu erstellen. Die Anleitung dazu und vereinzelt Proben sollten im Unterricht erfolgen.

Ähnlich wie in der ersten Studie können die Ergebnisse dieser Studie nicht als repräsentativ gelten, zumal lediglich Schülerinnen und Schüler einer Klasse daran teilgenommen haben. Mehrere übereinstimmende Befunde, so etwa die Heterogenität der Lernpräferenzen und -gewohnheiten innerhalb der Schülerschaft, das leicht stärkere Methodenbewusstsein der Schülerinnen gegenüber Schülern sowie die Eselsbrücke als die beliebteste Lernhilfe, geben jedoch erste Hinweise darauf, dass diese Beobachtungen nicht nur auf die speziellen Gruppen beschränkt sein könnten.

4. Bewegt Vokabeln lernen (Vanessa Baden)⁵⁸

4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Mit dem ‚Bewegten‘ oder ‚Szenischen Lernen‘ wird eine Methode vorgestellt, bei der fremdsprachige Lexik mit symbolisch-repräsentativen Bewegungen und Gesten verbunden wird. Die Verbindung von lateini-

58 Die folgenden Ausführungen fassen wesentliche Teile der gleichnamigen unveröffentlichten Masterarbeit (Bielefeld 2015) zusammen.

schem Wort und Bewegung vermag die starre Form der Wortgleichung aufzubrechen und gemäß den Erfordernissen des mentalen Lexikons⁵⁹ das lateinische Wort mit einer nicht-sprachlichen Repräsentation zu verbinden. Ein weiterer wesentlicher Faktor für die Wirksamkeit des ‚Bewegten Lernens‘ ist die Aktivierung der Lernenden (vgl. Kap. 2.1). Neben der unmittelbaren Wortbedeutung werden dabei regelmäßig auch Eselsbrücken mit Bewegungen symbolisch repräsentiert.⁶⁰ Damit wird an die in den beiden vorangehenden Studien dokumentierte Lernpräferenz der Lernenden angeknüpft. Vier Beispiele sollen illustrieren, was im Folgenden unter ‚Bewegtem Lernen‘ verstanden wird:⁶¹

vos – ihr, euch: „Ja, **vos** bildet **ihr euch** ein!“
Arme in die Seite stützen, Kopf schräg, leicht nach vorne wippen, erregter Tonfall, böser Gesichtsausdruck!

nos – wir, uns: „**Wir** wollen **uns** die **nos** putzen!“
Mit dem Finger auf sich selbst zeigen, nach dem Spruch mit dem Finger rechts und links gegen die Nase drücken und ein „Schniefgeräusch“ machen!

vale! valete! – Lebe wohl! Lebt wohl! **Lebet wohl**, ihr **Vale!**
Winken, trauriger Gesichtsausdruck, weinerlicher Tonfall!

aut – oder: Das ist **aut**, **oder**?
Sich selbst angewidert ans Oberteil fassen, fragend in die Runde gucken!

Die Studie von HILLE et al. (2010) legt bereits dar, dass diese Methode äußerst positive Effekte auf die Langzeitspeicherung von Lateinvokabeln hat.⁶² Allerdings wurde die Studie an einer Schule durchgeführt, in der das bewegte Lernen elementarer Bestandteil des Schulkonzepts ist, der sich durch sämtliche Fächer zieht. In der von Vanessa BADEN durchgeführten Studie wird nun gefragt, wie die Gelingensbedingungen an einer ‚normalen‘ Schule sind, will man die Methode nicht als Grundkonzept,

59 Vgl. Anm. 10.

60 Dabei wurde auch die Schlüsselwortmethode herangezogen, vgl. hierzu ZIEMER (2015).

61 Für weitere Formen bewegten Lernens vgl. BARTL (2014), 26–34.

62 Eine ausführlichere Diskussion der Forschungsergebnisse zur Frage, inwieweit ein Zusammenhang zwischen körperlicher Bewegung und intellektueller Leistungsfähigkeit besteht, findet sich bei BARTL (2014), 22–26.

sondern lediglich als motivierende Variationsmöglichkeit ab und zu im Unterricht einsetzen.

4.2 Forschungshypothesen

1. Motivation und Verhältnis zwischen Lehrkraft und Lerngruppe

- H1.1: Das szenische Umsetzen von Vokabeln macht Spaß und schafft daher eine positive Lernatmosphäre (vgl. Kap. 2.2).
- H1.2: Durch ‚Szenisches Lernen‘ kommt es zu einem Motivationsanstieg.
- H1.3: Das ‚Szenische Lernen‘ hat einen positiven Einfluss auf die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden.

2. Transparent-Machen der lernpsychologischen Begründung der Methode

- H2: Informationen über die neurologische Gehirnforschung und die erwiesene Effektivität der Methode haben Einfluss darauf, wie die Schülerinnen und Schüler die Methode wahrnehmen.

3. Umsetzung

- H3.1: Jugendliche sind dem ‚Szenischen Lernen‘ gegenüber skeptisch bis ablehnend eingestellt.
- H3.2: Die Methode kann von jeder Lehrkraft und mit jeder Lerngruppe umgesetzt werden.

4. Gesamteindruck

- H4: Die Methode wird von den Lehrkräften und der Lerngruppe als effektiv wahrgenommen und als neue Methode begrüßt.

4.3 Design der Studie

Eine weit verbreitete Form der qualitativen Datenerhebung stellt das Einzelinterview dar, weil es vielfältig einsetzbar ist. Die Möglichkeiten betreffen dabei die Erfragung von Situationsdeutungen in offener Form sowie von Handlungsmotiven, die Erhebung von Alltagstheorien und Selbstinterpretationen und die diskursive Verständigung über Interpretationen.⁶³

63 HOPF (2009), 350.

Hier soll das fokussierte Leitfadeninterview eingesetzt werden, da bei der Frage, wie sich die Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtseinheiten zum Szenischen Lernen gefühlt haben, nicht zuletzt die Begründungen im Mittelpunkt stehen, die durch einen Fragebogen nur schwer abprüfbar sind. Ein Leitfaden, dem offen formulierte Fragen zu Grunde liegen, soll dabei als Orientierung dienen und sicherstellen, dass alle wesentlichen Aspekte der Forschungsfrage im Interview berücksichtigt werden. Gleichzeitig erhöht der Einsatz eines solchen Leitfadens die Vergleichbarkeit der Daten.

Die Grundlage für eine anschließende Auswertung der erhobenen Daten bildet die Transkription der aufgenommenen Interviews. In Bezug auf die Auswertungsstrategie fiel die Entscheidung auf die Methode von Christiane SCHMIDT.⁶⁴ Dabei handelt es sich um eine Auswertungsstrategie, die sich durch eine Zusammenstellung von einzelnen Techniken speziell für Leitfadeninterviews eignet. Die qualitative Analyse erfolgt dabei inhaltsanalytisch und verfährt sowohl ‚hermeneutisch-interpretierend‘ als auch ‚empirisch-erklärend‘.⁶⁵ Demnach handelt es sich hierbei um eine Technik, bei der das Material nach Einzelaspekten oder Themen geordnet und thematisch zusammengefasst wird.⁶⁶ Als Leitprinzip gilt die Arbeit am Material, weshalb es zu einer ständigen Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten kommt.⁶⁷

Als Stichprobe wurden drei sechste Klassen eines Gymnasiums in NRW gewählt, die Latein im ersten Lernjahr belegen. Drei Lateinlehrerinnen und -lehrer und ein Referendar erklärten sich dazu bereit, dass in ihren Lateinklassen zwei Unterrichtseinheiten zum Szenischen Lernen von Lateinvokabeln durchgeführt und im Anschluss daran mit einigen Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften Interviews geführt wurden. An den beiden Unterrichtseinheiten nahm jeweils die komplette Klasse teil. Für die Interviews wurden anschließend insgesamt 15 Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass sie möglichst repräsentativ ist. Interviewt wurden sowohl weibliche

64 SCHMIDT (2013).

65 SCHMIDT (2013), 473.

66 SCHMIDT (2013), 474.

67 SCHMIDT (2013), 484.

wie auch männliche, als auch leistungsstärkere und -schwächere Schülerinnen und Schüler. Dennoch ist die Repräsentativität der Studie eher gering, weil die Stichprobengröße zum einen relativ klein ist und zum anderen die Interviewten nur von einer Schule stammen.

4.4 Auswertung

„Das hat mir jetzt ohne zu lügen – ej! – wirklich richtig Spaß gemacht“, stellte ein Schüler im Interview fest. Ein sehr hoher Prozentsatz von 93% der Schülerinnen und Schüler bestätigen die erste Hypothese H1.1 „Das szenische Umsetzen von Vokabeln macht Spaß.“ Damit kann die Methode auch direkten Einfluss auf eine positive Lernatmosphäre nehmen. Alle Lehrkräfte bestätigten, dass die Methode vor allem ‚Schwung in den Unterricht‘ brachte und durch die Bewegung und das gemeinsame Lachen eine angenehme Atmosphäre entstand. Dies ist eine wichtige Gelingensbedingung des Konzepts, da Schülerinnen und Schüler, die Spaß beim Lernen haben, nicht nur mit mehr Aufmerksamkeit bei der Sache, sondern aufgrund der positiven Emotionen auch in der Lage sind, die Vokabeln langfristig zu speichern (vgl. Kap. 2.2). Dazu passt auch, dass 87% der Schülerinnen und Schüler deutlich motivierter als bei anderen Vokabellernmethoden waren: „Also, ich war viel motivierter, (...) man hatte so das Gefühl, jetzt noch eins!, will ich und ... mehr Bewegung.“ Somit kann Hypothese H1.2 „Durch Szenisches Lernen kommt es zu einem Motivationsanstieg“ ebenfalls als bestätigt gelten.

Bei 80% der Schülerinnen und Schüler hat sich durch die Methode die Sicht auf die Lehrkraft positiv verändert. Dies führt zu einer Bestätigung der dritten Hypothese H1.3 „Das Szenische Lernen hat einen positiven Einfluss auf die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden“. Die restlichen 20% der Schülerinnen und Schüler beschrieben die Beziehung als unverändert. Damit überzeugt das Szenische Lernen auch dadurch, dass die Lehrkraft etwas mehr von sich preisgibt. Für die Lernenden stellt dies eine wichtige Komponente dar, wurde doch herausgefunden, dass insbesondere in den Situationen gelernt wird, in denen die Lehrkraft geschätzt und als sympathisch bewertet wird (vgl. Kap. 2.3). Dass der Aspekt der Sympathie zurückhaltend von Lehrkräften behandelt wird, zeigt sich auch in den Interviews. Nur zwei der vier Befragten, beides

weibliche Kollegen, kommen überhaupt auf diesen Punkt zu sprechen. Sie beschreiben die Methode als gewinnbringend, weil die Lernenden sehen, dass die Lehrkraft mit Herz und Seele dabei ist, und sie diese von einer anderen Seite kennenlernen können.

Das Besondere am ‚Szenischen Lernen‘ ist aber vor allem die Bewegung. Die Schülerinnen und Schüler bekommen während der Methode die Möglichkeit, sich von ihren Stühlen zu erheben und selbst Bewegungen, Gestik und Mimik durchzuführen. Lernen geschieht hierbei durch Bewegung, was die Methode für das Konzept ‚Bewegte Schule‘ bzw. ‚Bewegter Unterricht‘ geradezu prädestiniert (vgl. Kap. 2.1). Nicht ohne Grund findet dieses Konzept in den letzten Jahren enormen Zuspruch, berücksichtigt es doch das elementare Bedürfnis der Kinder nach Bewegung. Aus den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern wird deutlich, dass dieses Bedürfnis bei den allermeisten auch noch in der sechsten Klasse vorhanden ist. 67% der Schülerinnen und Schüler berichten, einen deutlichen Bewegungsdrang zu verspüren, der sie dazu veranlasst, Hausaufgaben häufiger zu unterbrechen, um sich zwischendurch etwas bewegen zu können. Der ‚normale‘ Lateinunterricht geht auf diese Bedürfnisse meist nicht ein und verschenkt damit zahlreiche Chancen, die sich durch das Lernen mit bzw. durch Bewegung ergeben würden. Von 87% der Schülerinnen und Schüler wurde Bewegung im Unterricht als sehr positiv empfunden. Auch drei der fünf Probanden, die angaben, keinen besonderen Bewegungsdrang zu verspüren, bewerteten die Methode abschließend als gut. Die beiden Schüler, die die Bewegung im Unterricht als negativ empfanden, erklärten, dass sie sich durch die Bewegung gestört fühlten und eher Ruhe beim Vokabellernen bräuchten. Auch wenn die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die Bewegung als sehr positiv empfand, bleibt zu berücksichtigen, dass sich in einer Klasse verschiedene Lerntypen befinden, was eine Methodenvielfalt und -abwechslung unabdingbar macht. Dennoch sollte folgende Aussage einer Schülerin weniger die Sportlehrkräfte als alle anderen Fachlehrerinnen und Fachlehrer zum Nachdenken anregen: „Also das ist gut, weil immer diese Unterrichte, wo man die ganze Zeit sitzt und dann irgendwas schreibt, ich glaube, dass ist irgendwie ... ich glaube, deswegen gehen auch so viele nicht so gerne in die Schule.“

Die Hypothese H2 „Informationen über die neurologische Gehirnforschung und die erwiesene Effektivität der Methode haben Einfluss darauf, wie die Schülerinnen und Schüler die Methode wahrnehmen“ wurde von 73% der Probanden bestätigt. 11 Probanden beschrieben, der wissenschaftliche Exkurs hätte positiven Einfluss auf die Wahrnehmung der Methode gehabt. Vor allem mit Blick auf die zu Beginn möglicherweise albern wirkenden Szenen bestätigen die Lernenden, dass die Theorievermittlung ein wichtiger Faktor gewesen sei, um sie sich auf diese Methode einzulassen. Unabhängig davon zeigen die Äußerungen gerade der Sechstklässler, dass diese sehr wohl in der Lage sind, komplexere Phänomene zu verstehen, wenn man sie ihnen nur altersgerecht erklärt. Daraus erwächst ein unmittelbarer Appell, sich als Lehrkraft immer wieder klar zu machen, wie wichtig es ist, dass man neue Methoden, die im Unterricht durchgeführt werden, auch transparent macht. Wer seine Schülerinnen und Schüler als mündige Gesprächspartner ansieht, ganz gleich welcher Jahrgangsstufe, schafft eine gute Basis, um gemeinsam an ein Ziel zu gelangen.

Die Hypothese H3.1 „Jugendliche sind dem Szenischen Lernen gegenüber skeptisch bis ablehnend eingestellt“ konnte nur partiell bestätigt werden: Immerhin 53% der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit skeptisch gegenüber der Methode eingestellt waren. Diese anfängliche Skepsis konnte offensichtlich auch nicht von dem theoretischen Input zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit aufgefangen werden. Unbehagen bereiteten vor allem die als albern und übertrieben empfundenen Bewegungen sowie Gestik und Mimik. Als lächerlich haben die Methode hingegen nur 13% der Schülerinnen und Schüler beschrieben. Mit der Zeit hat sich das Empfinden gegenüber der Bewegung also geändert. Diese Veränderungen werden von den Lehrerinnen und Lehrern als Abbau von Hemmungen beschrieben. Am Ende führte diese Wahrnehmungsveränderung dazu, dass 87% der Lernenden die Methode als gut bewerteten. Damit haben 75% der Schülerinnen und Schüler, die anfänglich Skepsis gegenüber der Methode empfanden, diese im Laufe der beiden Einheiten überwunden. Zudem kann festgehalten werden, dass niemand diese Methode aktiv boykottiert hat. Von einer langfristigen Skepsis und Ablehnung ist

daher bei Schülerinnen und Schülern der sechsten Klasse nicht auszu-gehen. Die Präferenz dieser Methode ist offenbar geschlechtsabhängig: So haben 100% der Schülerinnen und 75% der Schüler das Szenische Lernen abschließend als gut bewertet. Daraus lässt sich erkennen, dass die Methode in stärkerem Maße von Schülerinnen angenommen wird.

Eine Überprüfung der Hypothese H3.2: „Die Methode kann von jeder Lehrkraft und mit jeder Lerngruppe umgesetzt werden“, gestaltet sich schwieriger, zumal lediglich vier Lehrkräfte und 15 Schülerinnen und Schüler befragt wurden. Ob die Lehrkraft eine Methode im Unterricht benutzt, hängt maßgeblich davon ab, inwieweit sich diese mit der Methode identifizieren kann und sich mit ihr wohlfühlt. Mit Blick auf das ‚Szenische Lernen‘ scheinen diese Aspekte besonders wichtig zu sein. Aus den Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern geht hervor, wie wichtig sie es finden, dass sie selbst hinter der Methode stehen und dabei authentisch bleiben. Andernfalls, so gaben die Befragten an, merken die Schülerinnen und Schüler dies sofort und akzeptieren die Methode nicht. Drei der vier Lehrkräfte äußerten, dass die Methode zu ihnen passe und sie diese auch in ihrem eigenen Unterricht anwenden wollen. In diesen Fällen sollte einer problemlosen Ein- und Durchführung des Szenischen Lernens nichts im Wege stehen. Es gibt allerdings auch Lehrkräfte, die der Methode skeptisch gegenüberstehen. Eine Lehrkraft beschrieb, dass sie die Methode nicht gerne im Unterricht anwenden möchte, weil die Methode nicht zu ihr passe und sie sich beim Szenischen Lernen unwohl fühle. Daher stellt sich die Frage, ob es eine Möglichkeit für solche Lehrkräfte gibt, die sehr effektive und chancenreiche Lernmethode in der Klasse anzuwenden, ohne sich bei der Durchführung unwohl zu fühlen. Die befragte Lehrkraft zeigte bereits während des Interviews eine Vorgehensweise auf, die für ihren eigenen Unterricht akzeptabel wäre: „Aber ich würde die Schüler sich selber was ausdenken lassen, weil wenn ich das vorspiele, dann wird das nicht authentisch und dann hat das keinen Zweck.“ Mit dieser Vorgehensweise greift die Lehrkraft gleichzeitig die Wünsche der meisten Schülerinnen und Schüler auf. 80% von ihnen finden es nämlich wichtig, dass sie sich im Unterricht selbst Szenen überlegen können. Für alle Lehrkräfte, die ungern selbst vor der Klasse kleine Szenen darstellen, scheint dies eine sehr gute Möglichkeit zu sein, das ‚Szenische

Lernen` dennoch als Methode im Unterricht anwenden zu können. Was die Vorstellung der Methode und ihre erste Einführung angeht, so wäre darüber nachzudenken, ob die Lehrkraft Ausschnitte aus den DVDs von Grimbs zeigt, um den Lernenden einen ersten Eindruck von der Methode zu vermitteln. Es steht natürlich außer Frage, dass eine extrovertierte Lehrkraft, die selbst mit Freude die kleinen Szenen mitspielt, eine noch größere motivationale Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler hat und stärkeren Einfluss auf die Beziehung zwischen ihnen nehmen kann. Die wichtige Botschaft soll an dieser Stelle aber vor allem sein, dass jede Lehrkraft, angepasst an ihre Offenheit gegenüber der Methode, Wege finden kann, das Szenische Lernen in ihrem Unterricht umzusetzen. Dass die Umsetzbarkeit der Methode von der jeweiligen Lerngruppe abhängt, vermuten drei der vier Lehrkräfte. Sie können sich vorstellen, dass es insbesondere bei unruhigen und undisziplinierten Klassen zu Problemen kommen könnte. Zwei von ihnen würden davon sogar abhängig machen, ob sie die Methode überhaupt anwenden. „Wenn das ´ne Klasse ist, in der sehr viele ja Spaßmacher drin sind, dann hat das wenig Sinn“, gibt eine Lehrkraft zu bedenken. Inwieweit diese Spekulationen zutreffen, müsste in weiteren Studien überprüft werden, da die hier vorgefundenen Lerngruppen keine Erkenntnisse darüber zulassen. Der Vermutung zweier Lehrkräfte, die Methode könne mit kleineren Gruppen besser umgesetzt werden, kann mit Blick auf die Durchführung in einer großen Klasse widersprochen werden.

Wie bereits an mehreren Stellen in der Diskussion anklang, wird das ‚Szenische Lernen` sowohl von den meisten Lehrkräften als auch von dem Großteil der Schülerinnen und Schüler als effektiv bewertet und als neue Methode begrüßt, womit sich Hypothese H4 bestätigt. Trotz der dargestellten Schwächen gaben alle Lehrkräfte an, dass sie die Methode als lohnenswert für die Lernenden erachten und – wenn auch teils passiv – in den eigenen Unterricht mit einbinden wollen. Eine Lehrerin fasste es wie folgt zusammen: „Und bis auf einzelne kleine Einschränkungen würde ich auch sagen, ist das auch durchaus mal ein System, das es wert ist, Schülern mal so auch mitzuteilen, dass es eben auch noch andere Möglichkeiten gibt als nur das Buch vor die Nase zu halten.“ In dieser Äußerung wird ebenfalls der Wunsch nach Methodenvielfalt deutlich. Es

lässt sich in diesem Zusammenhang als positiv wahrnehmen, dass die Lehrkräfte das ‚Szenische Lernen‘ auch deshalb schätzen, weil es einen neuen Sinn anspricht und mit anderen kombiniert. Zudem betonen 80% der Schülerinnen und Schüler, dass sie von nun an die Methode auch für die Vokabelarbeit zu Hause nutzen wollen. Das erscheint, gemessen an den Ergebnissen der Studie von Pia BOCKERMANN, sehr viel.

Die vorherigen Ausführungen machen deutlich, dass Bedenken hinsichtlich des Einsatzes von ‚Szenischem Lernen‘ im Unterricht weitestgehend unbegründet sind. So wird nicht nur die anfängliche Skepsis zumeist von den Schülerinnen und Schülern überwunden, sondern die Methode auch als gut bewertet. Zudem macht die Methode dem Großteil der Lernenden Spaß und findet schnell Anklang, weil die Effektivität zeitnah ersichtlich und merklich spürbar ist. Die drei Testklassen geben kaum Anlass zu Bedenken hinsichtlich der Umsetzbarkeit des ‚Szenischen Lernens‘. Für die Zukunft wäre es aber sicher interessant, die Methode in ‚schwierigen‘ Klassen zu erproben. Was die Angst vor einem möglichen Autoritätsverlust betrifft, so kann aufgrund der Ergebnisse dieser Erhebung eine Entwarnung ausgesprochen werden. 83% der Schülerinnen und Schüler sehen keine Gefahr darin, dass die Lehrkraft wegen der szenischen Bewegungen ausgelacht werden könnte, und 90% gaben an, die Lehrkraft weiterhin ernst zu nehmen. Eine Schülerin rät, auch beim ‚Szenischen Lernen‘ streng zu bleiben. Das Szenische Lernen ist sicher nicht in der Lage, Autorität zu erschaffen, wo vorher keine vorhanden war. Wenn die Methode hingegen stimmig ist und eine gewisse Grundautorität vorhanden ist, schmälert sie diese keinesfalls.⁶⁸ Dennoch sollte die Lehrkraft, sofern nicht die Schülerinnen und Schüler die Szenen vorgeben, mit dem erforderlichen Feingefühl die Sprüche und Bewegungen auswählen. Was die Bedenken hinsichtlich der Erstellung von Szenen im Unterricht betrifft, so hat dieses bei 79% der Schülerinnen und Schüler gut geklappt.

68 An dieser Stelle sollte bereits deutlich geworden sein, dass eine weniger extrovertierte Lehrkraft nicht zwangsläufig eine schauspielerisch hochwertige Szene vor der Klasse vorspielen muss. Es sollte ebenso funktionieren, wenn man die Schülerinnen und Schüler die Szenen ausdenken lässt. Wir wissen bereits, dass dieses Vorgehen von den meisten Lernenden sogar begrüßt wird. Es wäre aber sicherlich interessant, in einer weiteren Studie zu untersuchen, ob die Methode noch gut ankommt, wenn die Lehrkraft nicht selbst mitmacht.

Trotz der vielen Chancen, die diese Methode bietet, darf ein Punkt jedoch nicht außer Acht gelassen werden. In der bisherigen wissenschaftlichen Diskussion dieser Methode⁶⁹ wird darauf nicht eingegangen, dass bei den Vokabeln lediglich die Wortbedeutungen, nicht aber die grammatikalischen Angaben mitgelernt werden. Es stellt sich die Frage, inwieweit beispielsweise der Genitiv und das Geschlecht als wichtige Information mit in das ‚Szenische Lernen‘ integriert werden könnten. Zu einer solchen Kombination gibt es derzeit noch keine bekannten Umsetzungsmöglichkeiten. Auffällig ist jedoch, dass dieses Problem nur von einer Lehrkraft beschrieben wurde. Diese Angaben sind aber doch gerade für eine fehlerfreie Übersetzung von immenser Bedeutung. Es ist fraglich, ob sich dann überhaupt noch eine Zeitersparnis beim Lernen ergibt, wenn die Schülerinnen und Schüler derartige Angaben wieder „klassisch“ dazulernen müssten. Unter diesem Gesichtspunkt spricht vieles dafür, diese Methode vorrangig oder sogar ausschließlich für die Vokabeln zu benutzen, deren Bedeutungen vielen Schülerinnen und Schülern der Klasse Schwierigkeiten bereiten.⁷⁰ Das Erlernen von Wortbedeutungen steht bei dieser Methode somit im Mittelpunkt. In keinem Fall darf es aber zu einer Abwertung der grammatikalischen Angaben kommen. Es könnte darüber nachgedacht werden, inwieweit es Möglichkeiten gibt, durch zusätzliche Bewegungen Hinweise auf grammatikalische Angaben zu geben.⁷¹ Diese Ausführungen dürfen allerdings nicht zu komplex werden. In einer weiteren Studie könnten derartige Ideen ausprobiert und untersucht werden.

69 Siehe BITTNER (2009) und HILLE et al. (2010).

70 Eine solche Tendenz lässt sich auch bei den Lernenden erkennen. Viele Schülerinnen und Schüler geben an, dass sie die Methode nicht für alle, sondern vor allem für die schwierigen Vokabeln nutzen wollen. Unter schwierige Wortbedeutungen fallen beispielsweise diejenigen Vokabeln, die eine große Verwechslungsgefahr mit anderen Vokabeln aufweisen, oder semantisch unterschiedliche Bedeutungen haben.

71 Es wäre beispielsweise denkbar, bei femininen Substantiven im Anschluss an die Bewegung zu schnipsen o. ä.

5. Ludendo discimus? Wortschatzspiele im Lateinunterricht (Peter Neufeld)

5.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Vokabelspiele sind im Unterricht als methodische Abwechslung beliebt:⁷² Man könnte daher vermuten, dass sie für den Wortschatzerwerb besonders wirksam sind. Wenngleich Spaß und Freude einen wichtigen Motivator darstellen und eine positive Klassenstimmung das individuelle Lernen fördert, so gibt es einige Aspekte, welche die Wirksamkeit von Vokabelspielen in Frage stellen: Oft sind bei den Spielen jeweils nur ein oder zwei ‚Spieler‘ der Reihe nach aktiv, zudem werden die Vokabeln meist ohne Kontext und situative Umstände abgefragt.⁷³ Andererseits kann der Wettkampfcharakter der Spiele die Motivation verstärken: Zur Spannung des Spiels kommen Ehrgeiz und der Wunsch hinzu, dass man der eigenen Gruppe zum Sieg verhelfen möchte. Idealerweise resultiert daraus mehr Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler: Selbst ein kurzes Überfliegen der Vokabelliste in der Pause vor den Spielen wäre schon eine Umwälzung mehr. Um zu vorbereitendem Lernen zu motivieren, müssen die Spiele regelmäßig stattfinden. Je nach Lernstand der Klasse sollte auch das eingesetzte Vokabular vorher bekannt sein und einen Umfang haben, der Erfolgserlebnisse verspricht, aber dennoch herausfordert.⁷⁴

Vokabelspiele können in unterschiedlichen Funktionen zum Einsatz kommen und zur Vernetzung, Differenzierung oder auch schlicht zur Wiederholung gelernter Vokabeln verwendet werden. Vielen Vorschlägen gemein ist, dass sie Abwandlungen etablierter Gesellschaftsspiele sind. So kann mit einer Variante von ‚Teekesselchen‘ die Bedeutungsbreite polysemer Vokabeln differenziert und eingepägt werden,⁷⁵ Scharade

72 Vgl. hierzu SCHIROK (2010), 25: „Für Übungsphasen im Bereich Wortschatz sind – abgesehen von den Angeboten in den Lehrbüchern – vor allem spielerische Formen beliebt, die auf einem agonalen Prinzip beruhen. Am Anfang oder am Ende einer Stunde eingesetzt können sie durchaus zur Motivation und dadurch auch zum Lernerfolg beitragen“.

73 Hinzu kommt, dass bei den meisten Spielen Wortgleichungen abgefragt werden, so dass eher deklaratives als prozedurales Wissen reproduziert wird.

74 Vgl. HEY (1984), 51.

75 Vgl. SCHOEDEL (2001), 26f.

mit lateinischen Begriffen vernetzt durch die Bildung von Assoziationen⁷⁶ und Vokabel-Jeopardy durch die Erstellung von Wortfeldern,⁷⁷ während etwa Vokabelfußball das Vokabelabfragen spielerisch variiert.⁷⁸ Je nach Spiel ist also die Lernmethode unterschiedlich und dementsprechend ist auch eine unterschiedliche Wirksamkeit sowohl hinsichtlich des Effektes als auch der Effizienz zu erwarten. Deshalb schien es ratsam, sich im Rahmen der hier beschriebenen Studie auf den Einsatz von Spielen zu beschränken, die in ihrer Wirkungsweise ähnlich sind. Die Wahl fiel auf wiederholende Spiele, die voraussetzen, dass das Lernen der Vokabeln vorher erfolgt ist, und die den Lernerfolg durch vermehrte Umwälzung fördern wollen.

In Bezug auf Spiele dieser Art ist zu fragen, ob ihr regelmäßiger Einsatz zu einem messbar besseren Lernerfolg führt. Die Forschungsfrage lautet somit: Lassen sich durch angekündigte und regelmäßige fünf- bis zehnminütige Phasen spielerisch-agonaler Wortschatzarbeit messbare Verbesserungen in der Wortschatzbeherrschung in der Lehrbuchphase erreichen?⁷⁹

5.2 Forschungshypothesen

- H1. Die in der Unterrichtspraxis sehr beliebten Vokabelspiele bieten eine willkommene methodische Abwechslung im Unterricht.
- H2. Bei einer häufigen Durchführung von Vokabelspielen im Unterricht dürfte sich ihre Wirksamkeit empirisch gut nachweisen lassen.

5.3 Testdesign

Über einen Zeitraum von acht Wochen wurde je einmal wöchentlich eine zehnminütige Spieleinheit durchgeführt, sofern in der jeweiligen Woche keine Leistungsüberprüfung geplant war.

Die üblichen Leistungsüberprüfungen in der Klasse (Vokabeltests und Klassenarbeiten) stellten das Messinstrument dar, mit dem der Lernerfolg ermittelt werden sollte. Dabei sollte die Leistungsüberprüfung vor

76 Vgl. GroB (2005).

77 Vgl. Pfeiffer (1999).

78 Vgl. Schwinge (1979), 116.

79 Vgl. zur schwierigen Forschungslage KIPF (2001).

Beginn der Maßnahme mit denen ab Beginn der Maßnahme verglichen werden.

Bei der Auswahl der Spiele wurde darauf geachtet, dass sie einen möglichst hohen Aktivierungsgrad aufweisen, also gleichzeitig möglichst viele Schülerinnen und Schüler gefordert sind und nicht etwa einige starke Schülerinnen und Schüler das Spielgeschehen dominieren.⁸⁰ Um zum individuellen Lernen anzureizen, wurden die Spiele mit dem dafür vorausgesetzten Vokabular jeweils angekündigt.

Neben der quantitativen Messung der Testergebnisse wurde eine Feedback-Runde durchgeführt, bei der nach der empfundenen Wirksamkeit und der Motivationssteigerung durch Vokabelspiele sowie dem Einfluss auf das tatsächliche Lernverhalten gefragt wurde. In dieser Feedback-Runde wurde nicht nur die fünfte Klasse befragt, sondern auch die achte Klasse, in der die Vokabelspiele erprobt wurden.

5.4 Durchführung

Die Durchführung erfolgte in der fünften Klasse (erstes Lernjahr) eines Gymnasiums. In einem Zeitraum von insgesamt acht Wochen wurden sechs Spieleinheiten und drei Leistungsüberprüfungen in folgender Abfolge durchgeführt: drei Spieleinheiten; Test und Klassenarbeit; drei Spieleinheiten; Test.

In den ersten zwei Wochen wurde Vokabelfussball gespielt. Als sich zeigte, dass dieses Spiel im Klassenverband nur wenige Schüler und Schülerinnen aktivierte, kam der Vokabeleckenlauf zum Einsatz. Da die Lernenden in sechs Tischgruppen zu je vier Personen saßen, spielten sie in dieser Formation gegeneinander. In jeder Spielrunde schickte die Gruppe ein Mitglied ins Rennen, das sich selbstständig eine Raumecke als Startpunkt wählte. Bei sechs Gruppen mussten zwei Ecken doppelt besetzt werden. Nun wurden lateinische Vokabeln laut verlesen, und wer von den Spielern zuerst die richtige Lernform und Bedeutung durch Zuruf nannte, durfte eine Ecke weitergehen. Hatte ein Spieler seine Startecke wieder erreicht, galt die Runde als beendet. Eine Schülerin notierte,

80 Der Begriff „Aktivierungsgrad“ ist hier nicht individuell auf das Maß bezogen, in dem der Spielende sein Wissen aktiv abrufen, einsetzen und vernetzen muss, sondern bezieht sich darauf, wie viele Schüler der Klasse überhaupt aktiv spielen und nicht nur anderen dabei zusehen.

wie viele Ecken jeder Spieler geschafft hatte, und schrieb das Ergebnis als Punktzahl der Gruppe gut. Sie notierte außerdem auf einem Sitzplan, welcher Spieler einer Gruppe bereits gespielt hatte, denn niemand durfte erneut antreten, bevor alle anderen Mitglieder der Gruppe dran waren. In den zehn Minuten Spielzeit, die wöchentlich aufgewendet wurden, schaffte man mindestens zwei, gelegentlich auch mehr Runden, und meist wurden etwa 20 bis 30 Vokabeln abgefragt. So war also mindestens die Hälfte der Klasse jedes Mal direkt involviert. In jeder Spielrunde wurden zudem je zwei Schülerinnen und Schüler zum Abfragen der Vokabeln und zwei Schülerinnen und Schüler als Schiedsrichter eingesetzt. Die übrigen verfolgten größtenteils aufmerksam das Geschehen. Von Spieleinheit zu Spieleinheit wurden die Punktzahlen der Gruppen addiert und anhand der erreichten Gesamtpunktzahl am Ende eine Rangliste der Gruppen erstellt. Die Klasse zeigte bei den Spielen großes Engagement, wobei gegen Ende der Maßnahme das Interesse nachließ.

5.5 Auswertung

Für die Auswertung der Maßnahme lagen bei einer Stichprobengröße von $n = 21$ sieben Vokabeltests und vier Klassenarbeiten aus dem gesamten Schuljahr vor. In den Tests wurden jeweils zehn lateinische Begriffe (zufällige Auswahl aus den Lektionsvokabeln) abgefragt, zu denen die Lernformen mit grammatischen Merkmalen und die Bedeutungen anzugeben waren.

Für die Auswertung wurden zunächst nicht die Noten, sondern die Fehler erfasst. Nach der Bewertungsmethode der Lehrkraft gab es für eine falsche Lernform bzw. falsche oder fehlende Bedeutungen jeweils einen halben Fehler. Der besseren Handhabbarkeit wegen wurde dies in je einen ganzen Fehler umgerechnet. In der Klasse waren insgesamt 24 Schülerinnen und Schüler. In drei Fällen lagen nicht alle Tests vor. Für die statistischen Berechnungen wurden diese Werte nicht berücksichtigt, so dass sich eine Stichprobe von $n = 21$ ergibt. Für die statistische Auswertung wurde hauptsächlich mit dem Median gearbeitet, da sich im Shapiro-Wilk-Test für nahezu alle Daten signifikante Abweichungen von der Normalverteilung zeigten. Dementsprechend wurde die Signifikanz der Ergebnisse mit dem gepaarten Wilcoxon-Test überprüft. Die

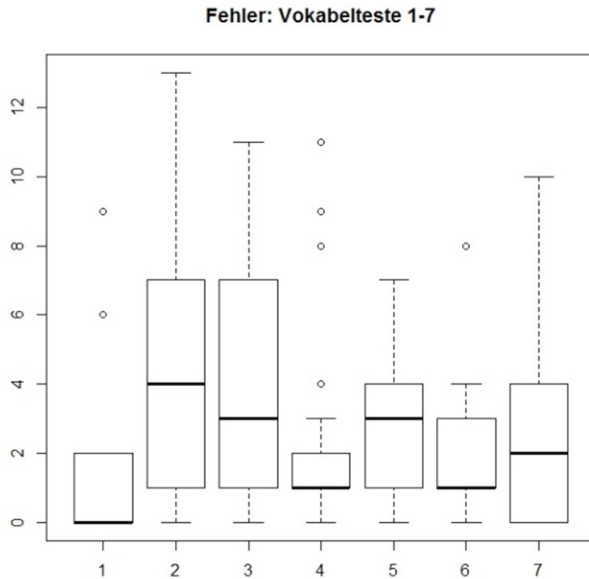


Abb. 10: Darstellung der Testergebnisse im Box-Whiskers-Plot.
Die Werte in der y-Achse sind die Fehlerpunkte, in der x-Achse die Tests.
Test 1-5 wurden vor dem Treatment erhoben, Test 6-7 währenddessen; n=21.

Berechnungen und Erstellung der Box-Whiskers-Plots wurden mit dem Programm R durchgeführt.

Wie Abb. 10 zu entnehmen ist, schwankt der Median der Testergebnisse sehr stark, ohne dass eine Regelmäßigkeit sichtbar wäre. Der untere Quartilswert ist dagegen recht konstant. Lediglich in Test 1 und 7 liegt er bei 0. In allen übrigen Tests bleibt er auf einem Wert von 1. Der obere Quartilswert ist ähnlich durchwachsen wie der Median. Insgesamt betrachtet hat nach einem Ausrutscher im zweiten Test die Hälfte der Klasse maximal 15% der abgefragten Vokabeln nicht gekonnt (also eine 2), ein Viertel der Klasse hat dabei maximal eine Lernform oder eine Bedeutung nicht gewusst (also eine 1). Mit Ausnahme von Test 2 und 3 hat drei Viertel der Klasse maximal 20% der Vokabeln nicht gekonnt (also immer noch eine 2). Der Interquartilsabstand als Maß für die Streuung der Ergebnisse beträgt in Test 2 und 3 sechs Fehler, in Test 7 vier Fehler und sonst zwischen einem und drei Fehlern. Auffällig ist, dass im letz-

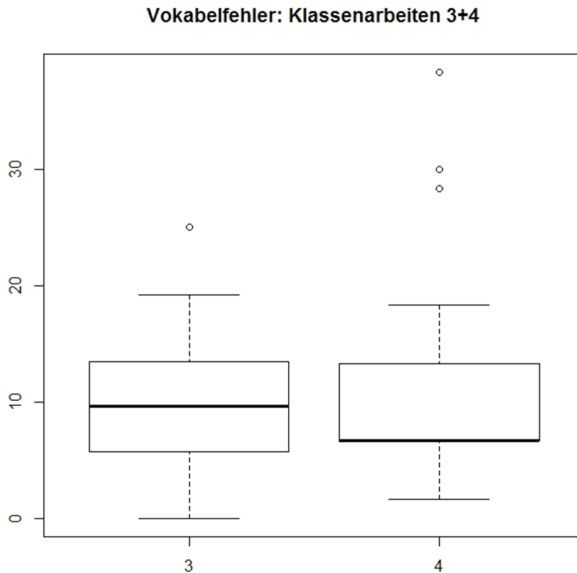


Abb. 11: Darstellung der ermittelten Vokabelfehler in den Klassenarbeiten 3 und 4 im Box-Whiskers-Plot. Auf der y-Achse wurde die Fehlerquote aufgetragen (Vokabelfehler/Wortanzahl \times 100); $n=23$.

ten Test der obere Quartilswert gegenüber den Tests davor vergleichbar bleibt, aber das letzte Quartil eine größere Spanne aufweist als davor.

Da Test 5 im Unterschied zu den übrigen Tests nicht nur die Vokabeln von einer, sondern die der ersten vier Lektionen abfragte und somit nicht in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad vergleichbar ist, wird er im Signifikanztest nicht berücksichtigt. Um die Signifikanz mit dem gepaarten Wilcoxon-Test überprüfen zu können, wurde von Test 1–4, den Tests vor Beginn der Maßnahme, und Test 6–7, die im Verlauf bzw. nach Abschluss der Maßnahme erhoben wurden, für jede Schülerin und jeden Schüler der Mittelwert errechnet. Der Median dieser Mittelwerte betrug für die Tests 1–4 2,75 ($Q1=1,5$ und $Q3=4,25$) und für die Tests 6–7 1 ($Q1=0,5$ und $Q3=3,75$). Der gepaarte Wilcoxon-Test ergab mit $V=155$ und einem P-Wert von 0,06409, dass dies keine signifikante Verbesserung darstellt, wiewohl es dem Schwellenwert von 0,05 schon nahe kommt und unter Umständen von schwacher Signifikanz gesprochen werden kann.

Bei den Klassenarbeiten wurden nicht die Gesamtnoten, sondern jeweils nur die Vokabelfehler ausgewertet (Abb. 11). Daraus wurde die Quote der Vokabelfehler/Wortanzahl ermittelt und weiter verwendet. Die Stichprobe beträgt hier $n=23$. Wie bei den Tests empfahl sich auch hier aufgrund der nicht gegebenen Normalverteilung der Daten die Arbeit mit nichtparametrischen Tests und dem Median. Die Klassenarbeiten 1 und 2 wurden im ersten Halbjahr geschrieben, 3 und 4 im zweiten, wobei drei Wochen vor Klassenarbeit 4 das Treatment mit den Vokabelspielen begann.

Ähnlich wie bei den Vokabeltests steigt der Median auch hier von KA 1 zu KA 2 von 1,8 auf 9,8. In KA 3 bleibt er nahezu unverändert bei 9,6. In KA 4, also nach dem Treatment, liegt der Median der Fehlerquote bei 6,7. Demgegenüber steigt der obere Quartilswert von KA 3 zu KA 4 von 13,5 auf 15. Ebenso steigt der untere Quartilswert von 5,8 auf 6,7.

Wie am Box-Whiskers-Plot gut zu erkennen ist, verändert sich von KA3 zu KA4 nur die Verteilung der Fehlerquoten geringfügig. Einem geringfügig besseren Median stehen geringfügig verschlechterte Q1- und Q3-Werte gegenüber. Auffällig ist aber die höhere Anzahl an Ausreißern, die sehr hohe Fehlerquoten erreichen. In diesen Fällen kumulierten die Fehler häufig durch Auslassungen ganzer Satzteile, die auch auf andere Ursachen als mangelnde Vokabelkenntnis zurückgeführt werden können, aber als solche erfasst wurden.

Für den Signifikanztest wurden die Klassenarbeiten 3 und 4 verglichen, da der Schwierigkeitsgrad von Klassenarbeit zu Klassenarbeit steigt und so Klassenarbeit 1 schlecht mit Klassenarbeit 3 vergleichbar ist. Der gepaarte Wilcoxon-Test ergibt mit $V = 126$ einen p -Wert = 0,7264, womit die Veränderung nicht signifikant ist. Eine Leistungsverbesserung durch die Einführung der Vokabelspiele ist also nicht messbar.

In den Feedbackgesprächen wurde neben den Schülerinnen und Schülern der achten Klasse auch eine fünfte Klasse befragt. Die Gespräche fanden im Klassenverband statt. Im Folgenden werden zu den Fragen jeweils gleich die Antworten der Klassen zusammengefasst. Es erfolgte, außer bei Frage 3, keine quantitative Gewichtung der Angaben, sondern lediglich eine Erfassung des geäußerten Meinungsspektrums.

Frage 1: Wie habt ihr die Vokabelspiele empfunden?

In beiden Klassen waren die Rückmeldungen durchweg positiv. In der Klasse 5, besonders aber in Klasse 8 wurde besonders hervorgehoben, dass die Spiele Abwechslung bringen, weniger Druck ausüben als die Tests und mehr mit Spaß als mit Unterricht konnotiert werden.

In Klasse 5 erwähnten die Schülerinnen und Schüler außerdem, dass das Spiel beim Lernen motiviert habe, weil sie gewinnen wollten. Dazu habe beigetragen, dass jeder drankommen musste und man außerdem die Vokabeln nicht „nur lernen muss“. Letztere Aussage kann dahingehend interpretiert werden, dass mehr Anwendungsmöglichkeit gegeben wurde oder eine interessantere Form des Lernens gegeben war. Außerdem wurde es als positiv empfunden, sich im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern (wohl in der Wortschatzbeherrschung) einschätzen zu können und zur Schnelligkeit animiert zu werden.

Frage 2: Haben die Spiele dazu beigetragen, dass ihr die Vokabeln besser beherrscht?

In der achten Klasse gaben die Schülerinnen und Schüler bis auf eine Ausnahme an, dass sie den Lerneffekt eher gering einschätzten. In jedem Fall sei die Motivation, die Vokabeln zu lernen, geringer als in den Tests, weil man sich in den Spielen „verstecken“ könne. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler trifft sich in dieser Hinsicht mit den Forschungsergebnissen: Verbesserungen waren nicht messbar.

Allerdings bestätigten in der fünften Klasse alle Wortmeldungen den positiven Lerneffekt und verwiesen darauf, dass entweder zu Hause mehr gelernt wurde oder die Lernzeit im Unterricht dazu kam. Außerdem wurde als positiv erwähnt, dass die Lernmethode variiert wurde: Anstatt die Vokabeln immer in derselben Reihenfolge zu lernen, hätte man sie nun durcheinander gelernt. Und schließlich hätte man durch die Spiele feststellen können, welche Vokabeln man nicht beherrschte und nochmal wiederholen musste.

Frage 3: Habt ihr für die Vokabelspiele extra gelernt?

Hier wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, sich zu melden, ob sie gar nicht zusätzlich gelernt haben, die Vokabeln kurz überflogen hat-

ten oder extra gelernt hatten. In Klasse 8 gaben sieben Schülerinnen und Schüler an, die Vokabeln kurz überflogen zu haben, wenn ein Spiel angekündigt war. Vier davon recht zögerlich. Die übrigen elf Personen hatten ihr Lernverhalten nicht geändert. (Die Differenz zur Klassengröße ergibt sich durch Fehlen am Gesprächstermin.) In der Klasse 5 meldeten sechs Schülerinnen und Schüler, dass sie extra gelernt hätten, zwei gaben an, die Vokabeln kurz überflogen zu haben und der Rest hatte sein Lernverhalten nicht geändert. Somit ist die gewünschte Intensivierung der Vorbereitung kaum eingetreten.

Frage 4: Was würdet ihr für den Einsatz von Vokabelspielen im Unterricht empfehlen?

In der Klasse 8 wurde hervorgehoben, dass Vokabelspiele durchgeführt werden sollten, weil sie eine angenehme Alternative zu den Tests darstellten. Es wurde die These aufgestellt, dass die Vokabeltests dazu führten, dass aus Protest nicht gelernt werde, während die Spiele motivierten, weil man sich vor der Klasse nicht bloßstellen wolle. Allerdings sollte die Kontrolle durch die Lehrkraft gegeben sein, und die Spiele sollten regelmäßig stattfinden, vielleicht im Wechsel mit Tests im Verhältnis von 2 zu 1.

In Klasse 5 wurde die Durchführung ebenfalls empfohlen. Die Spiele sollten Wettkampfcharakter haben, jeder sollte beteiligt werden und sie sollten an festen Terminen stattfinden. Außerdem wurde vorgeschlagen, Preise zu vergeben, auf Fairness zu achten und die Spiele zu variieren. Sie sollten jedoch nicht in jeder Stunde und eventuell auch einmal an der frischen Luft stattfinden.

5.6 Ergebnis und Fazit

Ein messbar positiver Lerneffekt durch die Spiele konnte nicht nachgewiesen werden. Damit kommt die Studie zu einem Befund, der den Beobachtungen von Stefan KIPF im Basisartikel zum AU „Lernspiele“⁸¹ ähnlich ist und der auch mit den Ergebnissen der Untersuchung von KIKENBERG 2013 übereinstimmt: Lernspiele sind anderen Lernformen nicht überlegen: Weder die Auswertung der Vokabeltests noch der Klassen-

81 KIPF (2001).

arbeiten konnte zufriedenstellend belegen, dass in den Leistungsüberprüfungen nach Einführung der Vokabelspiele der Wortschatz besser beherrscht wurde als zuvor.

Auch wenn eine messbare Leistungsverbesserung nicht nachgewiesen werden konnte, so besteht durchaus die begründete Aussicht, diesen Nachweis unter besser kontrollierten Umständen zu bewerkstelligen.⁸² Allein die Aussagen, welche die Schülerinnen und Schüler in den Feedbackgesprächen trafen, sprechen dafür. Hier meldete ein Drittel der Klasse zurück, durch die Spiele mehr gelernt zu haben, und konnte konkret begründen, was für sie verstärkende Faktoren waren. Auffallend ist, dass die Schülerinnen und Schüler den Aspekt der Leistungskontrolle durch die Lehrkraft in der fünften Klasse gar nicht erwähnen, sondern eher Preise als zusätzliche Motivatoren empfehlen. Dies bekräftigt die Vermutung, dass in dieser Altersstufe das Spiel an sich eine hohe Motivationskraft hat.

Die Schülerinnen und Schüler der achten Klasse bestätigten in den Feedbackgesprächen dagegen, was schon am Unterrichtsverhalten abzulesen war: Nur bei wenigen haben die Spiele zu verstärktem Lernen geführt. Sie wurden zwar als angenehme Abwechslung empfunden, aber stellten nicht genug Anreiz dar, dafür gesondert zu lernen. Der als gering empfundene Lerneffekt korreliert damit aufgrund der Anlage der Spiele. Interessant ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbst auf die Bedeutung der Kontrolle durch die Lehrkraft, unter anderem durch Tests, als notwendige motivationale Unterfütterung der Maßnahme verwiesen. Dies deutet alles darauf hin, dass die Spiele in höheren Jahrgangsstufen keine sonderlich starke Motivationskraft haben und ihr Einsatz dort höchstens zur Abwechslung zwischendurch sinnvoll ist.

Zum Abschluss noch einige Ideen für eine verbesserte Konzeption der Untersuchung: Man könnte versuchen, für die Studie eine Reihe von aktiven Lehrkräften zu gewinnen, welche die Abläufe und Priorisierungen im laufenden Unterricht kontrollieren und so am Besten gewährleisten

82 In derselben Woche, in der Test 6 durchgeführt wurde, wurde die letzte Klassenarbeit des Schuljahres geschrieben. Danach fiel die Fachlehrerin krankheitsbedingt für zwei Wochen aus, so dass der Lateinunterricht in Vertretung erfolgte. Der Unterricht in dieser Zeit war also aus Sicht der Schülerinnen und Schüler für die Schulnoten nicht relevant. Zudem standen die Sommerferien unmittelbar bevor.

können, dass sowohl die Spiele regelmäßig stattfinden als auch die Tests periodisch mit demselben Anforderungsniveau erhoben werden. Da sie die Tests korrigieren und die Ergebnisse ohnehin dokumentieren, ist es für sie mit nur geringem Aufwand verbunden, die Daten für eine statistische Auswertung aufzubereiten. Es müssten ferner für die Auswertung Rahmenbedingungen notiert werden, auf die sich die Gruppe vorher einigt. Auf diese Art kann leicht und mit wenig Aufwand eine große Stichprobe erzielt werden, die zuverlässigere Aussagen ermöglicht. Anders als in dieser Studie, in der eine Phase mit und ohne Vokabelspiele in derselben Klasse verglichen wurde, könnte dann auch mit einer eigenen Kontrollgruppe gearbeitet werden.

6. Literaturverzeichnis

- BARTL, Florian, „Das Leben besteht in der Bewegung – warum nicht auch der Lateinunterricht?“, in: *PegOn* 14.1 (2014), 19–38.
- BITTNER, Dagmar, *Szenisches Lernen. Eine schüleraktivierende Unterrichtsmethode*, Saarbrücken 2009.
- BÖSCH, Fabian, *Methodische Überlegungen zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht*, Saarbrücken 2012.
- DOEPNER, Thomas / Marina KEIP, „Vokabeln als Dauerhausaufgabe. Wortschatzarbeit mit Lerntagebuch und Portfolio“, in: *AU* 57.4 (2014), 12–25.
- DOFF, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung*, Tübingen 2012.
- FICHTEN, Wolfgang, „Fragebogen“, in: Ders. und Uta WAGENER et al. (Hrsg.), *Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung*, Oldenburg 2007, 35–46.
- FLORIAN, Lena, *Heimliche Strategien*, Göttingen 2014.
- GROß, Christine, „Thesauruli verborum, Wortschatztraining mit Rätseln und Spielen“, in: *AU* 48.6 (2005), 30–37.
- HAFFNER, Medard / Walter SIEWERT, „Tipps zu Vokabellernen“, in: *Scrinium* 47.3 (2003), 17–19.
- HAUDECK, Helga, „Wie ‚pauken‘ Schüler und Schülerinnen Vokabeln für den Fremdsprachenunterricht wirklich?“, in: Michael GLÄSER-ZIKUDA / Philipp MAYRING (Hrsg.), *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*, Weinheim 2008, 84–102.
- HEY, Gerhard, *Lernen durch Spielen*, Bamberg 1984.
- HILLE, Katrin / Katrin VOGT / Michael FRITZ / Michaela SAMBANIS, „Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs“, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (2010), 337–350.
- HOPF, Christel, „Qualitative Interviews. Ein Überblick“, in: Uwe FLICK / Ernst VON KARDORFF / Ines STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek 2009, 349–360.
- HUG, Theo, *Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*, Wien 2010.

- KIKENBERG, Andrea, „Spielen oder nicht spielen, das ist hier die Frage. Eine empirische Untersuchung über die Effektivität von Lernspielen im Lateinunterricht“, in: *PegOn* 13.1+2 (2013), 55–104.
- KIMM, Katharina, *Vokabeln lernen im lateinischen Anfangsunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Göttingen 2013.
- KIPF, Stefan, „Et vitae et scholae ... ludimus. Das Lernspiel im altsprachlichen Unterricht“, in: *AU* 49.1 (2001), 2–14.
- KORN, Matthias, *Ne verba nos deficiant! – Wortschatzarbeit im zeitgemäßen Lateinunterricht aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht*, Online-Publikation: GRIN-Verlag 2015.
- KRÜGER, Tim, „Alte Sprache – neue Wege. Über die Erfordernis von empirischer Unterrichtsforschung am Beispiel des Einsatzes von Bildmedien“, in: *PegOn* 13.1+2 (2013), 105–152.
- KUHLMANN, Peter, *Fachdidaktik Latein kompakt*, Göttingen 2009.
- KUHLMANN, Peter, „Wortschatzlernen im Lateinunterricht: didaktische Überlegungen und empirische Befunde“, in: Magnus FRISCH (Hrsg.), *Alte Sprache – neuer Unterricht*, Speyer 2015, 153–184.
- KURIG, Asmus, „Ansätze zu einer semantischen Texterschließungstheorie.“ Unveröffentlichter Vortrag, gehalten am 24.04.2014 im Rahmen des DAV-Kongresses in Innsbruck.
- NEUEN, Vanessa, *Bewegt Vokabeln lernen*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Bielefeld 2015.
- NICKEL, Rainer, „Wortschatzarbeit – Wie, wann wozu?“, in: *AU* 42.4 (1999), 2–12.
- PFEIFFER, Michaela, „Wortschatzwiederholung und -erarbeitung in der Sekundarstufe I und II“, in: *AU* 42.6 (1999), 38–43.
- SAMBANIS, Michaela, *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*, Tübingen 2013.
- SCHIFFLER, Ludger, *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*, Donauwörth 2002.
- SCHIROK, Edith, „Wortschatzarbeit“, in: Marina KEIP / Thomas DOEPNER (Hrsg.), *Interaktive Fachdidaktik Latein*, Göttingen 2014 (¹2010), 13–34.

- SCHMIDT, Christiane, „Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews“, in: Barbara FRIEBERTSHÄUSER / Annedore PRENGEL (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim 2013, 473–486.
- SCHOEDEL, Wolfgang, „Vokabel- und Grammatikarbeit mit Erfolg und Spaß?“, in: Friedrich MAIER (Hrsg.), *Kreativität im Lateinunterricht*, Bamberg 2001, 18–34.
- SCHÜSSLER, Renate / Volker SCHWIER / Gabriele KLEWIN / Saskia SCHICHT / Anke SCHÖNING / Ulrike WEYLAND (Hrsg.), *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*, Bad Heilbrunn 2014.
- SCHWINGE, Gerhard, „Das Spiel im altsprachlichen Unterricht“, in: Joachim GRUBER / Friedrich MAIER (Hrsg.), *Alte Sprachen 1*, München 1979, 114–121.
- SIEWERT, Walter, „Discamus ludentes. Spiele und Rätsel zum Vokabeltraining“, in: *AU* 49.1 (2001), 30–35.
- SPITZER, Manfred, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Heidelberg / Berlin 2009.
- STÖRMER, Anna, *Überlegungen zu Umfang, Inhalt und Aufbau eines Lernwortschatzes im Fach Latein*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Leipzig 2012.
- STORK, Antje, *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*, Tübingen 2003.
- VAN DE LOO, Tom, „Wortschatzarbeit – neuere Perspektiven und schulische Praxis“, in: *PegOn* 16 (2016), 131–151.
- WAACK-ERDMANN, Katharina, „Vokabellernen – ein kurzer Blick auf einen Hausaufgaben-Klassiker im altsprachlichen Unterricht“, in: *AU* 57.4 (2014), 59–61.
- ZIEMER, Stephan, „Die Schlüsselwortmethode als neuer Impuls für die Wortschatzarbeit im Lateinunterricht“, in: *PegOn* 15.2 (2015), 157–162.