

Sonderdruck aus PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts  
Heft 2/1987

JOHANN ASSBECK

**Wider das Vergessen**  
**Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht**

VERLAG LAMBERT LENSING GMBH · DORTMUND



Johann Aßbeck

## Wider das Vergessen

### Gedächtnistechniken im Fremdsprachenunterricht

#### 1. Praxis und Problematik der Wortschatzarbeit

Seit einiger Zeit wendet sich das Interesse der Fachdidaktik wieder verstärkt dem Problemfeld der Wortschatzarbeit und ihrer Bedeutung für die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler zu, nachdem die Lexik jahrelang im Schatten der Grammatik gestanden hatte. Dem in der alltäglichen Unterrichtspraxis gegen die scheinbar unbeeinflussbare Vergessenskurve ankämpfenden Lehrer war und ist dieser Bereich der Spracherlernung ein stetes Ärgernis, fordern doch die sprachproduktiven Aufgabentypen ein umfangreiches und flexibel zu handhabendes Vokabular. Dieser Forderung steht jedoch in vielen Fällen eine eher unbefriedigende Performanz der Schüler gegenüber, die durch stereotype Wortwahl, breite Lücken in wichtigen Sachfeldern und schwammige Umschreibungen gekennzeichnet ist.

Frühe Ansätze zur Behebung dieses Dilemmas konzentrierten sich im wesentlichen auf eine systematische Ordnung des Vokabulars und das Lernen der Wörter im Kontext. Bereits 1960 zogen Weber und Denninghaus gegen das „Instrument merkwürdiger Antiquiertheit“<sup>1</sup> im Fremdsprachenunterricht, nämlich das Vokabelheft, zu Felde und plädierten leidenschaftlich für die Vokabelkartei, nicht zuletzt deshalb, weil sie ein Festhalten im Kontext und ein Umgruppieren nach thematischen Gesichtspunkten erlaube. Den Aspekt der Systematisierung von lexikalischem Wissen anstelle des isolierten und daher ineffektiven Wörterlernens betont gleichfalls, wenn auch unter stärkerer Heranziehung der Lernpsychologie, Egon Werlich in seinem Aufsatz zur Technik systematischer Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht.<sup>2</sup> Nicht nur hat sich die Worterlernung und Wortvertiefung an den „lexikalischen Gesetzmäßigkeiten und Grundstrukturen einer Sprache“ zu orientieren und von daher die Auflösung der Sinnzusammenhänge, der Beziehungen im Wortschatz einer Sprache tunlichst zu meiden; auch die Lernpsychologie fordert die Strukturierung des Wissens, die Erstellung von Sinnzusammenhängen, „die starke assoziative Bindeglieder und logische Orientierungshilfen liefern“, als Voraussetzung für „langfristige Gedächtnisspuren, feste Sprachgewohnheiten und schließlich auch [für] die Fähigkeit zu produktiv-schöpferischem Sprachgebrauch“.<sup>3</sup>

Nun haben sicherlich so manche von Werlich und anderen vorgebrachte Anregungen für die Schaffung eines gegliederten Sprachwissens und die Systematisierung der Wortschatzarbeit Eingang gefunden in die Unterrichtspraxis. Auf eine gründliche Aufarbei-

<sup>1</sup> H. Weber, F. Denninghaus, „Vokabelheft oder Vokabelkartei?“, in: *PRAXIS* 4/1960, S. 141ff.

<sup>2</sup> E. Werlich, „Die Technik systematischer Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Teil I: Aspekte und Bedeutung feldbezogener Worterlernung“, in: *PRAXIS* 1/1969, S. 23ff. – E. Werlich, „Die Technik systematischer Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Teil II: Feldbezogene Wortschatzarbeit und Textlektüre“, in: *PRAXIS* 2/1969, S. 158ff.

<sup>3</sup> E. Werlich, „Die Technik systematischer Wortschatzarbeit ...“, S. 24, 38.

tung dieser Anregungen aus gedächtnispsychologischer Sicht jedoch wartet der Praktiker bisher weitgehend noch vergebens, da sich die fachdidaktische Literatur mit dem Aspekt der Langzeitspeicherung von Vokabeln nur recht zaghaft befaßt hat und sich zumeist auf die Darbietungsphase und die unmittelbar darauf folgende Ersteinübung mit Verständniskontrolle konzentriert. Dieses Vakuum ist um so bedauerlicher, als der Einbezug von Gedächtnisstrategien in den Unterricht und deren Bewußtmachung gerade in den Lernjahren nicht erfolgt, in denen sich ökonomische Lernstrategien ausbilden und einer ständigen individuellen Anpassung und Verfeinerung unterzogen werden sollten. So spricht Wippich hinsichtlich der Sekundarstufe I von einem „Altersbereich, in dem prinzipiell verfügbare Strategien spontan nicht verwendet werden. [...] In diesem Stadium können verfügbare Strategien nur unter bestimmten Anregungsbedingungen (z.B.: Instruktion, Hilfen, Hinweise) eingesetzt und behaltensfördernd genutzt werden.“<sup>4</sup> Da das für den sinnvollen Einsatz von Gedächtnisstrategien erforderliche Erkennen der „Bedeutung aktiver Formen des Memorierens“ offensichtlich erst elfjährigen Kindern bewußt wird,<sup>5</sup> kommt dem normalerweise in diesem Alter einsetzenden Fremdsprachenunterricht mit seinen hohen Anforderungen an die Gedächtnisleistung hier eine wesentliche Rolle zu bei der Ausbildung effektiver Gedächtnis- und Lerntechniken. Der Fremdsprachenlehrer sieht sich daher in der Sekundarstufe I vor ein doppeltes Aufgabenfeld gestellt:

a) Er hat die sprachlichen Grundlagen für die differenziertere sprachliche Arbeit in der Sekundarstufe II zu legen und dabei u.a. bereits die lexikalischen Grobraster für die wichtigsten Sachfelder zu erstellen. Dabei soll er auch (und nicht zuletzt) dafür Sorge tragen, daß durch Erfolgserlebnisse die Freude am Zweitspracherwerb (und damit auch am Vokabellernen) erhalten bleibt.

b) Er hat aber auch den Schülern – und dies ist wesentliche Voraussetzung des Lernerfolgs und damit der Lernmotivation – im Unterrichtsalltag explizit und implizit durch Erklärung der Prinzipien und in der praktischen Anwendung diejenigen Lernstrategien zu vermitteln, die verhindern sollen, daß für den Schüler das Lernen über das notwendige Maß hinaus zu einem lustlosen Pauken wird. Gleichzeitig legt er damit die Grundlagen für ein eigenständiges Weiterlernen und auch Neuerlernen einer Fremdsprache. Letztlich ist das Lernziel auch, wie in allen anderen Fächern, die Transzendierung des eigenen Faches, die sich in dem hier behandelten Bereich in der fächerübergreifenden Entwicklung des Meta-Gedächtnisses äußert, d.h. in dem Wissen der Schüler über ihre eigenen Gedächtnisfähigkeiten und Gedächtnismöglichkeiten und daher in ihrer Fähigkeit zur selbständigen Anwendung sinnvoller Gedächtnisstrategien.

## 2. Speichern und Abrufen

Die moderne Gedächtnisforschung geht im allgemeinen noch von einem Speichermodell aus, das die drei Stufen Ultrakurzzeitgedächtnis (häufig auch als sensorisches Register bezeichnet), Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis umfaßt.<sup>6</sup> „Die Funktionstüchtigkeit des gesamten Systems hängt natürlich ab von a) der Fähigkeit, Brauchbares von Unbrauchbarem, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; b) von der Effektivität

<sup>4</sup> W. Wippich. *Lehrbuch der angewandten Gedächtnispsychologie*. Band 1. Stuttgart: Kohlhammer, 1984, S. 51.

<sup>5</sup> W. Wippich. *Lehrbuch ...*, Band 1, S. 67.

<sup>6</sup> Die Bezugnahme auf das in den letzten Jahren zunehmend in Frage gestellte Mehrspeicher-Modell (vgl. W. Wippich. *Lehrbuch ...*, Band 1, S. 25ff.) erfolgt aus pragmatischen Gründen und in stark vereinfachter Form. Eine vor allem für den interessierten Laien gedachte Einführung in das Mehrspeicher-Modell und in die biochemischen Grundlagen der Gedächtnisforschung bietet F. Vester. *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart: Deutscher Taschenbuch-Verlag, <sup>13</sup>1986.

der Organisationsprinzipien; c) der Bereitschaft, vorhandene Informationen zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren.“<sup>7</sup> Dies bedeutet zunächst einmal konkret: Eine ankommende Information wird nur dann überhaupt fest gespeichert, wenn sie als relevant beurteilt wird und eine innere Resonanz wachruft in der Form, daß sie in bereits gespeicherte Gedächtnisinhalte eingebettet, in passende Assoziationsmuster eingefügt werden kann. Informationen müssen also vor dem Ausklingen des Ultrakurzzeitgedächtnisses (ca. 20 Sekunden) bewußt und möglichst oft abgerufen werden, um der Löschung zu entgehen. Das Kurzzeitgedächtnis (ca. 20 Minuten, jedoch wird die Zeitdauer sehr unterschiedlich beurteilt) übernimmt dann die Sortierung in Sachgebiete, d.h. es entscheidet über die Art der Speicherung im Langzeitgedächtnis. Die eingegangenen Informationen werden gruppiert, transformiert (unter Heranziehung der bereits vorhandenen Wissensmuster), ergänzt, bevor sie an das Langzeitgedächtnis weitergeleitet werden. Rohrer unterscheidet auf dieser Stufe dabei zwischen einem aktiven Langzeitspeicher, in dem die Informationen ständig für den Abruf bereitgehalten werden, und einem inaktiven Langzeitspeicher, in dem sich diejenigen Informationen befinden, die nur zum Wiedererkennen deponiert sind. Werden Informationen nicht häufig genug abgerufen, so gehen sie vom aktiven zum inaktiven Langzeitspeicher über (d.h. aktiver Wortschatz wird zum passiven Wortschatz).<sup>8</sup>

Ausgehend von diesem Modell lassen sich die folgenden allgemeinlernpsychologischen Kriterien für eine optimale Speicherung und Abrufbarkeit von Informationen aufstellen, die anschließend differenzierter unter dem Blickwinkel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden sollen.

a) Die aufzunehmende Information muß als relevant erkannt werden, d.h. der Lehrer hat die nicht immer leichte Aufgabe, dem Schüler die (auch und vor allem) seine persönlichen Belange betreffende Bedeutung der Information nahezubringen (Warum brauche ich sie? Was kann ich damit anfangen? In welchen Situationen kann ich sie gebrauchen?), und so eine zielgerichtete Aufnahme und damit auch eine Einfügung in das individuelle Wissensraster zu ermöglichen.

b) Informationen müssen über eine „elaborierte Enkodierung“ gespeichert werden, d.h. sie sollten über möglichst viele Wahrnehmungskanäle (Hören, Sehen, motorische Aktivität usw.) aufgenommen werden. Je öfter eine Information über das Ultrakurzzeitgedächtnis angeboten wird und je mehr Sinnesorgane dabei beteiligt werden, desto intensiver ist die Speicherung. Die Information wird auf diese Weise zu einem „inneren Erlebnis“ mit den Vorteilen der dichten Vernetzung im bereits vorhandenen Wissensraster, da durch die Beteiligung mehrerer Sinnesorgane „mehr passende Assoziationen, [...] mehr Möglichkeiten einer vielfältigen Zuordnung“<sup>9</sup> vorhanden sind und damit auch das Abrufen aufgrund der größeren Zahl möglicher Suchstrategien erleichtert wird. Dies bedeutet, daß nicht nur die Information an sich von großer Wichtigkeit ist, sondern auch ihre „Verpackung“, die „Begleitinformationen“, d.h. die Art und Weise, in der sie dargeboten wird. Der Schüler sollte *idealerweise* – dies wird nicht immer zu realisieren sein – vom Lerninhalt emotional angesprochen werden, sich ein inneres Bild von ihm machen und ihn schließlich in motorische Tätigkeit umsetzen können. Mit der Zahl der Assoziationsmöglichkeiten, dies nur nebenbei, steigt auch die Relevanz der Information für den Aufnehmenden und damit auch seine Aufmerksamkeit und Lernmotivation. Isolierte Informationen (wie z.B. aus ihren konkreten Kontexten und Situationen gerissene Vokabeln) mit wenigen Assoziationsmöglichkeiten weisen daher nicht nur geringe Abrufbarkeit auf, sondern führen auch schnell zu Motivationsverlust.

<sup>7</sup> J. Rohrer. *Die Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp, 1978, S. 14.

<sup>8</sup> J. Rohrer. *Die Rolle des Gedächtnisses ...*, S. 15ff.

<sup>9</sup> F. Vester. *Denken, Lernen, Vergessen ...*, S. 68.

c) Die neue Information muß organisiert werden, d.h. sie muß an verfügbare Ordnungsschemata anknüpfen, in die richtigen Bezugssysteme eingebettet werden, so daß sie Teil eines Ganzen wird und selbst wiederum als Summe von Einzelaspekten betrachtet werden kann. Dabei sollten möglichst viele Beziehungen zu möglichst unterschiedlichen (d.h. nicht nur sprachlichen, sondern auch visuellen, motorischen, emotionalen usw.) Bezugssystemen hergestellt werden.

d) Die Information muß, soll sie für den aktiven Gebrauch – also für die Sprachproduktion – zur Verfügung stehen, in gewissen Zeitabständen wiederholt werden.

e) Schließlich und endlich gehört zu den grundlegenden Voraussetzungen guter Gedächtnisleistungen eine gelockerte, angstfreie Unterrichts-, Lern- und Prüfatmosphäre. Erfolgen Darbietung, Einprägung und Abrufen der Lerninhalte in einem entspannten Zustand, so trägt dies erheblich zu hohen Reproduktionsleistungen bei.<sup>10</sup> Angst behindert die Gedächtnisleistung, da aufgabenirrelevante Gedanken und Aktivitäten (wie z.B. die Sorge um das Ergebnis bzw. Bestehen der Prüfung, die Erwartung von Bestrafung, die Furcht vor deren Auswirkungen) von der eigentlichen Gedächtnisarbeits ablenken. Der Lernende befindet sich in einem Zustand geteilter Aufmerksamkeit, der in Erinnerungsdefiziten bzw. mangelnder Enkodierung resultiert, da im Angstzustand geeignete Gedächtnisstrategien nicht flexibel angewendet werden.

### 3. Gedächtnispsychologische Prinzipien in der Wortschatzarbeit

Aus diesen Grundüberlegungen heraus, die die komplexen Sachverhalte der Gedächtnisprozesse nur sehr vergrößert und reduziert darstellen können, ergeben sich für die Einprägung und Festigung des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht die folgenden Kriterien und Forderungen.

#### Affektive Komponente

Das Gedächtnis, so Rohrer, ist „als Lernorgan anscheinend eher an Inhalt als an Form interessiert; es scheint vorwiegend [...] auf Bedeutungsgewinn aus zu sein“<sup>11</sup>. „Bedeutung“ ist dabei nicht nur in kognitiven Kategorien zu denken, sondern auch im Sinne persönlicher Relevanz und emotionalen Betroffenseins. Lernstoff wird dann schnell vergessen, wenn triviale Texte als Mäntelchen für neue Wörter und Strukturen dienen, wenn „belanglose Inhalte in wohlgeformte Sätze gekleidet werden“<sup>12</sup>. Texte, deren Wortschatz im Gedächtnis fixiert werden soll, müssen die Schüler als Persönlichkeiten ansprechen und sie auch zur emotionalen Auseinandersetzung herausfordern. Durch die Herstellung des Bezugs zwischen Lernstoff (d.h. dem Text und seiner „Welt“ mit den dazugehörigen neuen Wörtern, Kollokationen usw.) und persönlicher äußerer und innerer „Welt“ des Schülers erfolgt die Verankerung auf mehreren Schienen; die semantische „Kern“-Information erhält ihre affektive „Begleit“-Information. Wortpräsentation und Wortwiederholung müssen daher möglichst von Kontexten ausgehen bzw. solche schaffen, die den Schüler aufgrund persönlichen Betroffenseins zur intensiven Verarbeitung der Information veranlassen. Dies bedeutet z.B. bei der Wiederholung eines Sachfeldes, daß nicht Wörter als Einzelelemente oder auch als Kollokationen zu wiederholen sind, sondern daß mit ihnen eine Situation geschaffen werden muß (als Problem, fiktives oder reales Ereignis usw.), die den Schüler auch (aber nicht nur!) emotional anspricht.

<sup>10</sup> Vgl. W. Wippich. *Lehrbuch der angewandten Gedächtnispsychologie*. Band 2. Stuttgart: Kohlhammer, 1985, S. 31, 74ff. – M. W. Eysenck, „Anxiety, learning and memory: A reconceptualization“, in: *Journal of Research in Personality* 4/1979, S. 363ff.

<sup>11</sup> J. Rohrer, „Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit“, in: *Die Neueren Sprachen* 6/1985, S. 596.

<sup>12</sup> J. Rohrer. *Die Rolle des Gedächtnisses ...*, S. 97.

## Ähnlichkeitshemmung

Bereits gespeicherte Informationen werden gelegentlich bei der Eingliederung neuer Informationen überdeckt bzw. verdrängt. Diese Verdrängung erfolgt vor allem dann sehr häufig, wenn sehr ähnliche Informationen (morphologisch oder semantisch ähnliche sprachliche Einheiten) unmittelbar hintereinander gelernt werden sollen. Das bedeutet für den Fremdsprachenlehrer, daß es wenig sinnvoll ist, in einer Unterrichtsstunde zu einem neu eingeführten Wort umfangreiche Synonymreihen und Wortfamilien mit ebenfalls neuen sprachlichen Einheiten zu erstellen. Erheblich effektiver ist, neben dem Arbeiten mit Gegenpolen in Form von Antonymen, das sukzessive Erweitern (z.B. von Wortfamilien, Nuancierungsskalen usw.), das über längere Zeitabschnitte verteilt wird, stets von konkreten Kontexten ausgeht und Wortschatzarbeit nicht als Selbstzweck erscheinen läßt. Durch die schrittweise Eingliederung neuer Wörter in ein ständig erweitertes Raster (z.B. auf Sachfeldkarteikarten) erfolgt auch eine immanente Wiederholung der bereits gespeicherten Elemente und so eine bewußtere Vertiefung und Verfeinerung des Ordnungsschemas.

## Wiederholen

Die Voraussetzung für die Speicherung eines Wortes ist, daß die erste Phase mit dem größten Abfall in der Gedächtniskurve, nämlich das Ultrakurzzeitgedächtnis, erfolgreich passiert wird. Dies ist um so wahrscheinlicher, je öfter das Wort in verschiedenen Kontexten (z.B. *to put on a shirt / a pink dress / the jeans my mother doesn't like*) und Darbietungsformen (akustisch, im Schriftbild, im Bild, durch Ausführen einer Bewegung usw.) umgewälzt wird und so vom Schüler in verschiedenen Assoziationsmustern vernetzt werden kann. Das eigentliche Wiederholen zur Festigung im Langzeitgedächtnis erfolgt nach der Darbietungsphase durch die Textarbeit, das Überprüfen des Verständnisses in neuen Kontexten, durch Übungen usw. und über die häusliche Nachbereitung sowie die Lernzielkontrolle in der darauffolgenden Unterrichtsstunde in durch Stunden-, Tages- und Wochenablauf bereits vorgegebenen, immer größer werdenden Zeitabständen. Soll der Wortschatz jedoch aktiver Wortschatz bleiben, so ist die systematische weitere Wiederholung erforderlich.

Bereits 1967 stellte Paul Pimsleur sein auf Ergebnissen der experimentellen Psychologie aufbauendes Schema des "graduated interval recall" vor,<sup>13</sup> nach dem die Zeitspanne zwischen den einzelnen Wiederholungen exponentiell nach der Formel  $W_{1, 2, 3 \dots} \triangleq t^{1, 2, 3 \dots}$  vergrößert werden kann (d.h. beträgt die Zeitspanne  $t$  zwischen der Präsentation und der ersten Wiederholung [ $W_1$ ], die nötig ist, um das Vergessen zu verhindern, fünf Sekunden, so ist die zweite Wiederholung [ $W_2$ ] nach 25 Sekunden [ $t^2$ ], die dritte nach 125 Sekunden usw., die neunte erst nach ca. 23 Tagen, die zehnte gar erst nach ca. vier Monaten erforderlich). Erfolgt die Fixierung des wesentlichen Vokabulars in Form von Sachfeldern, Skalen, Flußdiagrammen, Wortfeldern usw.,<sup>14</sup> die, auf Karteikarten oder Loseblattsammlungen festgehalten, ständig erweitert werden können, so ist die Wiederholung aus aktuellem Anlaß, d.h. bei jeder Ergänzung durch den Schüler, immanent gegeben, kann aber auch vom Lehrer nach einem festen Zeitplan systematisiert werden.

Die Effektivität dieses Wiederholungsprinzips kann noch gesteigert werden, wenn die relativ ineffektive Lesewiederholung durch die Gedächtniswiederholung ersetzt wird, d.h. wenn der Schüler bei der Eingliederung des neuen Wortes in das Sachfeld sich nicht damit begnügt, die übrigen Elemente erneut zu lesen, sondern sich bemüht, mittels der vorhandenen assoziativen Verknüpfungen (über die semantische oder morphologische

<sup>13</sup> P. Pimsleur, "A Memory Schedule", in: *The Modern Language Journal* 2/1967, S. 73ff.

<sup>14</sup> Nützliche Anregungen bei J. Rohrer. *Die Rolle des Gedächtnisses* ..., S. 104ff., und F. Mosby, "The Acquisition of Vocabulary", in: *PRAXIS* 3/1958, S. 74ff.

Ebene, über Kollokationen, bildliche Vorstellungen usw.) die anderen Wörter und ihre Beziehungen zueinander aus dem Gedächtnis abzurufen und anschließend seine Gedächtnisleistung zu überprüfen (und eventuell durch Nachschlagen im einsprachigen Lexikon abzusichern). Diese Methode ist nicht zuletzt auch deshalb von großem Wert, da hierdurch Suchstrategien des Gedächtnisses ständig gefordert und verfeinert werden und die Prüfungssituation – auch im Sinne der „Bewährung“ in einer echten fremdsprachlichen Kommunikationssituation, die ja häufig aufgrund der thematischen Konzentration das Verfügen über Sachfelder fordert – vorweggenommen wird.

### Ordnungsprinzipien

Wörter müssen in sinnvolle, für Schüler einsichtige Bezugssysteme eingebettet werden. Dies gilt für die Erstdarbietung, die sich an den thematischen Beziehungen zwischen den Vokabeln und nicht an deren chronologischem Vorkommen im Text orientieren sollte, und noch viel mehr für die Vertiefung und Festigung des Wortschatzes. Dem Lehrer kommt dabei ständig die Aufgabe zu, die Wortschatzarbeit mit der Vermittlung und Einübung von Ordnungsprinzipien zu verbinden und seine Schüler anzuleiten, ihre eigenen Ordnungsprinzipien aufzubauen. Entscheidend für die Gliederung des Vokabulars scheint mir zu sein, einerseits das „Weltwissen“ der Schüler, ihr eigenes Erfahrungsspektrum als Basis der Klassifizierungen zu verwenden und daher Sachfelder stets gemeinsam mit ihnen zu entwickeln, und andererseits Klassifizierungen nicht von Einzelwörtern, sondern von Wörtern einschließlich deren Kollokationen vorzunehmen und damit nicht das Wort von seiner natürlichen Umgebung zu trennen. Denn, wie Werlich betont, Wörter sind Teile von Sachfeldern, die aufgrund der objektiven Wirklichkeit solche sind (Auto – Fahrer – Benzin – Unfall . . .) und über Assoziationsprozesse in enger Wechselbeziehung zu den entsprechenden Kollokationsfeldern stehen.<sup>15</sup> Erst durch die Berücksichtigung dieser beiden Faktoren genügt die Wortschatzarbeit den Bedürfnissen von Gedächtnis und Kommunikationssituation: „Zusammenhängendes und Zusammengehöriges haftet besser im Gedächtnis. Sinnvoll zusammengeordnete Einzelelemente assoziieren sich und werden gemeinsam aktualisiert, wenn es darum geht, sich auszudrücken.“<sup>16</sup> Beispiele für Ordnungsprinzipien (z.B. Erstellen von Hierarchien, Ablaufgliederungen, Assoziationsgeflechten) finden sich in der fachdidaktischen Literatur zur Genüge<sup>17</sup> und brauchen deshalb hier nicht aufgeführt zu werden.

### Narrative Strukturen und bildhafte Vorstellungen

Einzelinformationen, Vokabeln, so wurde gesagt, müssen sinnvoll organisiert werden. Hierbei haben sich verschiedene mnemotechnische intrinsische (d.h. die Organisationsstruktur wird aus dem Behaltensmaterial selbst entwickelt) Hilfsstrategien bewährt. So soll der Lerner beispielsweise nach der Verkettungsmethode jeweils zwischen den einzelnen Elementen bzw. Vokabeln Zusammenhänge und Verknüpfungen herstellen und dabei auch bildhafte Vorstellungen schaffen, die eng mit dem Lernmaterial und miteinander verbunden sind. Dies bedeutet, daß zu einer bestimmten Zahl von Vokabeln eine Geschichte erfunden wird, in die diese Wörter eingebaut werden, und diese Geschichte in der Imagination des Lerners zu einem plastischen Bild transformiert wird. Die Bedeutung bildhafter Vorstellungen für das Einprägen, Speichern und Abrufen von Informationen erklärt sich nicht nur logisch daraus, daß mit ihnen Begleitinformationen, also die nützliche „Verpackung“ der eigentlichen Information und dadurch vielfältigere Vernetzungs- und Abrufmöglichkeiten geschaffen werden. Die Verknüpfung von narrativen

<sup>15</sup> E. Werlich, „Die Technik systematischer Wortschatzarbeit . . .“, S. 34.

<sup>16</sup> F. Leisinger. *Elemente des neu sprachlichen Unterrichts*. Stuttgart: Klett, 1966, S. 275.

<sup>17</sup> Vgl. v.a. J. Rohrer. *Die Rolle des Gedächtnisses . . .*, S. 72ff. – F. Leisinger. *Elemente . . .*, S. 275ff. – M. Paillard, D. Thomières, «Introduction», in: *Les Langues Modernes* 3–4/1985, S. 17ff.

Strukturen mit bildlichen Vorstellungen ist in ihrer Effektivität vor allem in bezug auf freies Reproduzieren auch wissenschaftlich-empirisch nachgewiesen.

Die Untersuchungen von Bower und Clark<sup>18</sup>, Boltwood und Blick<sup>19</sup> und Murray<sup>20</sup> demonstrieren klar den Wert des „Geschichtenerfindens“ als Mittel sinnvoller Wortverknüpfung mit dem Ziel hoher Gedächtnisleistungen. Dabei zeigen insbesondere die Experimente von Boltwood und Blick, daß das Einprägen mittels bloßer Lesewiederholung, das im wesentlichen der immer noch weit verbreiteten Methode des Lernens von Vokabelgleichungen entspricht, zwar für den Abruf unmittelbar nach dem Lernen nützlich sein kann, jedoch für die Langzeitspeicherung äußerst ineffektiv ist. Die Abrufleistungen derjenigen Probanden, die ihre Wortlisten zu Geschichten verarbeitet hatten, waren nach zwei Monaten denen der Kontrollgruppe um ca. 90 Prozent überlegen. Aus den Ergänzungen von Bower und Clark geht ergänzend hervor, daß die Versuchspersonen zunehmend weniger Zeit zum Konstruieren ihrer Geschichten benötigten – der anfangs große Zeitaufwand reduziert sich bei einiger Routine in dieser Methode für die Schüler sehr schnell – und daß der Wahrscheinlichkeitsgrad bzw. der Gehalt an objektiver Wirklichkeit der Geschichten irrelevant ist für die Gedächtnisleistung: „groteske“ Storys sind nicht weniger speicherungseffektiv als „realistische“. Das entscheidende Kriterium ist vielmehr, daß die zu memorierenden Wörter um ein thematisches Zentrum (z.B. in Form einer Handlung, einer Situation, eines Bildes) gruppiert werden und in sinnvoller syntaktischer Beziehung zueinander stehen. So löst der Abruf eines Wortes assoziativ die Geschichte und damit auch die anderen Wörter aus. Wird also bei der Wiederholung eines Sachfeldes der Überbegriff (z.B. *travelling*) abgerufen, so sind dann auch die Unterbegriffe und ihre Kollokationen (*to pack one's suitcase; to take the plane ...*) verfügbar.

Diese Methode des thematischen Verknüpfens und narrativen Organisierens von Lernwörtern kann in ihrer Wirksamkeit noch gesteigert werden, wenn sie mit der Schaffung innerer Bilder verbunden wird, durch die der verbalen Verknüpfung eine visuelle zur Seite gestellt wird. So konnten diejenigen Probanden in den Experimenten von Morris und Stevens<sup>21</sup>, die mit den Wörtern bildhafte Vorstellungen assoziierten und diese zu einem thematisch stimmigen „Gesamtbild“ integrierten, erheblich höhere Gedächtnisleistungen erzielen als Lerner, die sich entweder nicht der Verbildlichung bedienten oder nur isolierte Einzelbilder schufen. Der *verbal story* entspricht so eine *visual story*, die die Organisation des Materials verbessert. Wird daher ein Element (z.B. *suitcase*) dieses vom Lerner selbst geschaffenen „Phantasieszenariums“ abgerufen, so entsteht vor seinem geistigen Auge das Gesamtbild der mit Reisevorbereitungen beschäftigten, zum Flughafen eilenden, durch die Paßkontrolle hastenden (eigenen?) Familie mit den entsprechenden visuellen (Einzelszenen, Aktionen, Gegenstände) und verbalen (Vokabeln) Einzelelementen, die jedoch bei dieser Methode – nach einiger Übung – in ihren thematischen und syntaktischen Bezügen verbunden bleiben.

#### 4. Anwendungsbeispiel

In diesem Abschnitt soll nun vor allem auf die Überlegungen zu den narrativen Strukturen und bildhaften Vorstellungen zurückgegriffen und als Anregung kurz exemplifiziert werden, wie diese primär durch Experimente mit muttersprachlichen Wörtern erreichten

<sup>18</sup> G. H. Bower, M. C. Clark, „Narrative stories as mediators for social learning“, in: *Psychonomic Science* 4/1969, S. 181f.

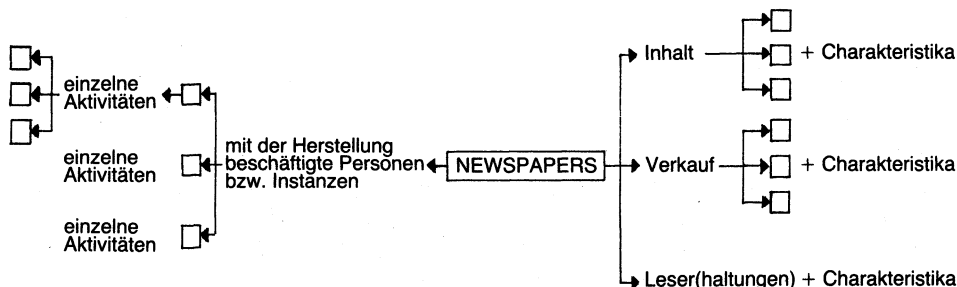
<sup>19</sup> C. E. Boltwood, K. A. Blick, „The delineation and application of three mnemonic techniques“, in: *Psychonomic Science* 6/1970, S. 337ff.

<sup>20</sup> F. S. Murray, „Effects of narrative stories on recall“, in: *Bulletin of the Psychonomic Society* 6/1974, S. 577ff.

<sup>21</sup> P. E. Morris, R. Stevens, „Linking Images and Free Recall“, in: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 3/1974, S. 310ff.

Erkenntnisse konkret auf die Langzeitspeicherung von Vokabeln im Englischunterricht der Sekundarstufe I angewandt werden könnten. Als Basis für die Wortschatzarbeit dient das Lehrwerk *Learning English – Compact Course*<sup>22</sup>, aus dem hier als ein Beispiel von vielen mögliches das Sachfeld *newspapers* entwickelt werden soll, das in der Sekundarstufe II die Schüler selbständig unter gelegentlicher Konsultation des Lehrers weiterführen und verfeinern sollen. Als Arbeitsmittel empfehlen sich für den Schüler Ringblätter bzw. DIN-A5-Karteikarten, für den Lehrer Folien. Dabei erscheint die Erstellung von Sachfeldern als zweiter, systematisierender Durchgang (z.B. als häusliche Nachbereitung mit vergleichender Kontrolle in der darauffolgenden Unterrichtsstunde) nach einer ersten Fixierung im Unterricht als sinnvoll. Um erfolgreich Wortschatzarbeit in Form von „Phantasieszenarien“ durchführen zu können, sollten einige wichtige Prinzipien beachtet werden:

- a) Bereits die Wortdarbietung bzw. Worterarbeitung muß das visuelle Element berücksichtigen und dabei das Wort möglichst in seinem landeskundlichen Kontext lassen. Der gelegentliche Einbezug von Dias, Postern, Videoausschnitten usw. bietet sich an und ist nicht unbedingt zu aufwendig, wenn das neue Vokabular thematisch gruppiert wird, denn meist wird man sich ja in einer Stunde auf ein oder zwei Sachfelder beschränken können, die diesen visuellen Aufwand erfordern.
- b) Die Schüler müssen dazu ermutigt werden, Bedeutungsumfang, Anwendungsmöglichkeiten und Kollokationen eines Wortes durch Befragen des Lehrers oder Konsultation eines einsprachigen Lexikons selbständig abzurufen.
- c) Den Schülern müssen vom Lehrer bei der Entwicklung der Sachfelder Strukturierungshilfen an die Hand gegeben bzw. diese müssen gemeinsam mit ihnen erarbeitet werden. Dies erstreckt sich von graphischen Mitteln der Verdeutlichung von Zusammenhängen (Pfeile, Treppendiagramme, Pyramiden usw.) bis zu Hinweisen auf Klassifizierungs- bzw. Hierarchisierungsmöglichkeiten. So könnte die Strukturierung des Sachfeldes *newspapers* u.a. nach folgendem Schema erfolgen:

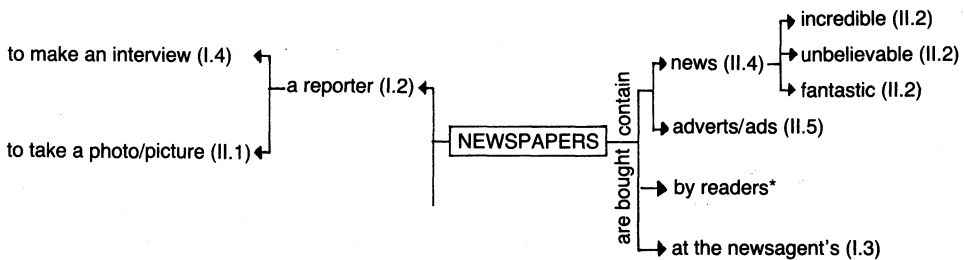


- d) Der Lehrer muß die Technik ausführlich erklären – den Schülern auch den Zweck verdeutlichen – und exemplifizieren, d.h. er schildert anhand eines kleinen Sachfeldes zuerst die Erstellung seines eigenen (landeskundlich gefärbten) „Phantasieszenariums“ und setzt es dann in eine „Mustergeschichte“ (Folie) um, wobei der Hinweis auf die Wichtigkeit des sprachlichen „Füllmaterials“ wie Verben, Adjektive, Adverbien, Konjunktionen usw. nicht unterbleiben sollte.
- e) Die Wiederholung des Sachfeldes, die sich nach jeder Ergänzung oder als begleitende Wortschatzübung zu einem Text dieser Thematik anbietet und im Unterricht mit Hilfe

<sup>22</sup> R. Hellyer-Jones u.a. (Hgg.). *Learning English. Compact Course*. Vier Bände. Stuttgart: Klett, 1979ff.

der vom Lehrer (parallel zu den Karteikarten bzw. Ringblättern der Schüler) erstellten Folie erfolgt, muß von einem Kontext ausgehen, der die Schüler anspricht und sie in eine englische Umgebung versetzt. Die Wortschatzarbeit soll letztlich nur Anlaß und Hintergrund für kreatives sprachproduktives Arbeiten in einer Authentizität suggerierenden (soweit dies im schulischen Fremdsprachenunterricht überhaupt möglich ist) „englischen“ oder „amerikanischen“ Sprachumgebung sein. Der Lehrer hat daher die schwierige Aufgabe, Situationen bzw. Anlässe zu schaffen, die die Umsetzung von Sachfeldern in konkrete Ideenfelder als fiktive, jedoch deswegen nicht weniger konkrete Situationen und Handlungen ermöglichen, indem sie nämlich die Verbildlichung der Sachfelder erleichtern.

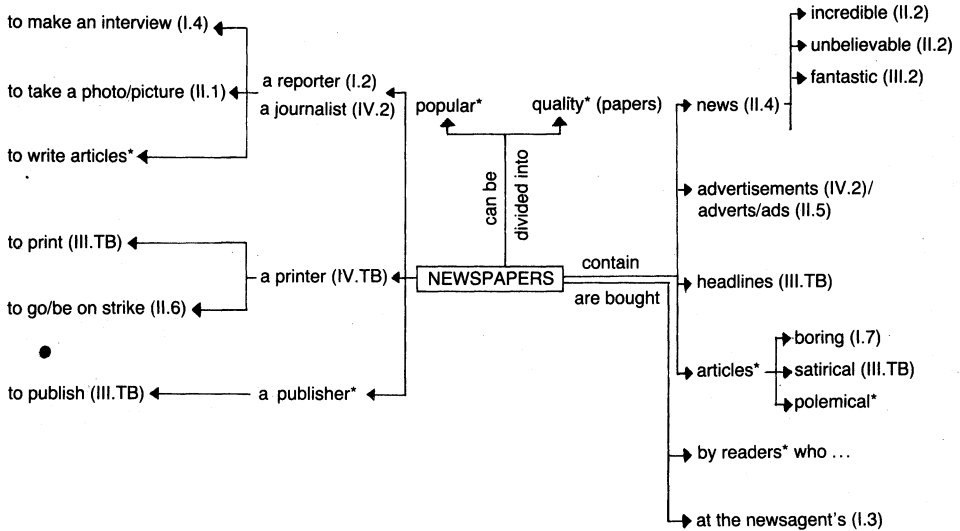
Soll nun beispielsweise das Sachfeld *newspapers* am Ende des zweiten Bandes von *Learning English – Compact Course* wiederholt werden, so könnte es folgendermaßen aussehen:<sup>23</sup>



Der Lehrer liefert nun lediglich das Schlüsselwort *newspapers* und simuliert die Tätigkeit des Reporters bzw. Zeitunglesers oder zeigt ein entsprechendes Bild (Dia bzw. Folie). Die Schüler haben dann die Aufgabe, diesen Impuls in die Vorstellung einer konkreten Szene als inneres Bild, vor englischer Kulisse und mit imaginierten Sprechblasentexten umzusetzen. So könnte das Bild des *Daily-Mail*-Reporters John Hunt vor dem geistigen Auge entstehen, der sich vor dem Tower einigen Touristen vorstellt (*Hello, I'm John Hunt, a reporter who works for The Daily Mail*), sie fragt, ob er sie interviewen darf (*May I make an interview with you?*) und sie anschließend fotografiert (*That will be very interesting for our readers. May I now take a photo of you for my newspaper?*). Diese visuelle Integration der Elemente in Form eines Comic strip kann dann in eine rein verbale Geschichte umgesetzt werden – ein Vergleich der sicherlich phantasievollen Kompositionen mehrerer Schüler bietet sich an. Erst dann wird mittels der Lehrerfolie kontrolliert, ob alle Elemente (korrekt) erinnert wurden. Diese Abrufarbeit kann selbstverständlich auch von den Schülern allein zu Hause geleistet werden.

Je differenzierter und komplexer das Sachfeld wird, um so mehr Szenen müssen miteinander verbunden werden, um so mehr entstehen auch umfangreiche Handlungsabläufe und um so komplexer wird auch die sprachliche Gestaltung, die hypotaktische Satzstrukturen, Konjunktionen, Gliederungswörter und Adverbialien ermöglicht und erfordert. Das nach Abschluß des vierten Bandes von *Learning English – Compact Course* entstandene Sachfeld *newspapers* bietet daher nicht nur eine solide Vokabulargrundlage für den Themenkreis *The British/American Press* in der Sekundarstufe II, sondern erlaubt dem Schüler in seiner Vorstellung auch einen fiktiven Spaziergang von der Erstellung des Nachrichtenmaterials durch das Verlagsgebäude bis hin zum Zeitungleser, der sich noch am Kiosk über einen polemischen Artikel erregt:

<sup>23</sup> Die Ziffern in Klammern geben Band und *Unit* bzw. *Topic Box* des ersten Vorkommens an. Wörter, die mit einem Sternchen versehen sind, wurden vom Lehrer hinzugefügt.



In gleicher Weise ist das Verfahren der visuell-imaginativen und verbalen Verknüpfung von Wörtern natürlich auf ein Wortfeld wie *speak* (→ *talk, shout, jabber, murmur, whisper, mumble*) und dessen Übertragung auf das Phantasieszenarium „Verlauf einer Unterrichtsstunde und Verhalten der Klassenkameraden“ bzw. „Beobachtung des Sprechverhaltens verschiedener *MPs* während einer Sitzung des *House of Commons*“ anwendbar, während das Wortfeld *walk* (→ *stroll, saunter, march, stride, run*) mit einem fiktiven Spaziergang durch London visuell und verbal verknüpft werden könnte.<sup>24</sup> Das für Motivation und Behaltensleistung gleichermaßen wichtige Element des persönlichen Involviertseins, der selbst geschaffenen Assoziationen muß sich dabei entwickeln können.

Wichtig erscheint mir der vielfache Effekt der in narrative Texteinheiten umgesetzten „Phantasieszenarien“. Sie verbessern nicht nur die Behaltensleistung im Bereich des Wortschatzes, sondern erlauben auch einen kreativen Umgang mit der Sprache in deren (imaginierten) natürlichen kulturellen und sozialen Kontexten und in ihrer natürlichen, d.h. syntaktisch komplexen Form. Darüber hinaus führt diese Methode zur Reflexion der Möglichkeiten, die Mechanismen des Gedächtnisses sinnvoll für das Sprachenlernen nutzbar zu machen und schließlich zu eigenen effektiven Strategien zu gelangen.

<sup>24</sup> Beispiele nach F. Mosby, „The Acquisition ...“, S. 75f.