



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„*Pedagogical Content Knowledge* von
FremdsprachenlehrerInnen am Beispiel der
Wortschatzarbeit: Worte lehren lernen.“**

Verfasserin

Anita Meisinger

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch

Betreuerin:

Univ.Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

In erster Linie möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Univ.Prof. Mag. Dr. Eva Vetter bedanken, durch deren wertvolle Hilfestellungen ich mich während des gesamten Arbeitsprozesses meiner Diplomarbeit sehr gut betreut fühlte. Frau Vetter ist aufgrund ihrer fachlichen wie zwischenmenschlichen Kompetenz, sowie aufgrund ihres unglaublichen Engagements in der LehrerInnenbildung und Sprachlehrforschung, eine große Bereicherung für die Universität Wien und ein Gewinn für alle, die mit ihr zusammenarbeiten dürfen.

Ebenso bedanke ich mich ganz herzlich bei all meinen InterviewpartnerInnen für ihre Kooperation sowie ihre Reflexions-, Kommunikations- und große Hilfsbereitschaft.

Mein ganz besonderer Dank gilt zudem meinen Eltern, Franz und Anna Meisinger, die mich mein ganzes Leben lang emotional und finanziell unermesslich unterstützt haben und ohne die mir ein so unbeschwerter Gang durchs Studium nicht möglich gewesen wäre. Ich bin ihnen zutiefst dankbar für all das Verständnis, das sie mir stets – sei es hinsichtlich privater Belange oder beruflicher Ziele – entgegengebracht haben. *Danke, Mama und Papa!*

Ausgesprochen dankbar bin ich auch meinen Brüdern, Franz Meisinger und Thomas Meisinger, die mir bei jeder Gelegenheit mit Rat und Tat zur Seite standen und – gemeinsam mit meinen Schwägerinnen Sabine Meisinger und Irene Swec – eine immerwährende Stütze sind.

Weiters danke ich meinen Großeltern Leopoldine und Ignaz Leberl sowie Maria und Leopold Meisinger, als auch meiner Goli Leopoldine Hinterleitner und meinem Göd Franz Hinterleitner für ihre kontinuierliche, große Unterstützung!

Mein größter Dank unter Nicht-Familienmitgliedern gilt meiner langjährigen Freundin Adrienn Petrovics, die in jeder Lebenslage für mich da und ein ganz besonders wertvolles Geschenk in meinem Leben ist – *köszönöm szépen, angyalom!*

Außerdem danke ich all den anderen lieben Menschen, die immer wieder mit mir lachen und weinen, und mir schon so oft beistanden: Klemens Winkler, Melanie Schuller, Amelie Jungwirth, Anna Furtmüller, Laura Honea, Andreas Wimmer, Stefanie Delorenzo, Simone Hollerer, Katharina Lenze, Doris Leichtfried, Johanna Rathmayr, Julia Fadinger, Judith Huemer, etc.!

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Professionelles Lehrerwissen	7
2.1	Lehrerwissen zwischen Theorie und Praxis	7
2.2	Lehrerwissen als <i>practical knowledge</i>	10
2.3	Lehrerwissen als <i>pedagogical content knowledge</i>	11
3	Begriffsdiskussion von <i>Pedagogical Content Knowledge</i>.....	15
3.1	Was ist PCK?	15
3.2	Wozu PCK?	18
3.3	PCK-Modelle.....	19
3.4	Entwicklung von PCK	22
4	PCK-Forschung im Fremdsprachenunterricht	25
4.1	PCK-Modelle in Bezug auf FremdsprachenlehrerInnen.....	25
4.2	Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen.....	28
4.2.1	Vienna ESP approach	29
4.2.2	EPOSTL	31
5	Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	34
5.1	PCK und Wortschatzarbeit	34
5.2	Aufbau und Struktur des mentalen Lexikons	35
5.2.1	Zur Speicherung, Aktivierung und Erweiterung des mentalen Lexikons	37
5.2.2	Didaktisch-methodische Folgerungen	39
5.3	Auswahl des Wortschatzes	41
5.4	Einführung, Einübung und Überprüfung des Wortschatzes	44
5.5	Wortschatzübungen	47
5.6	Kontroverstele Aspekte der Wortschatzarbeit.....	50
5.6.1	Vokabelverzeichnisse.....	50
5.6.2	Wörterbücher	51
5.6.3	Der Einsatz der Muttersprache.....	52
5.6.4	Vokabeltests	52
5.7	Forschung im Bereich der Wortschatzarbeit	53
6	Empirische Untersuchung.....	56
6.1	Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung	57
6.2	Forschungsdesign	59
6.2.1	Erhebungsmethode	59

6.2.2	Leitfaden	59
6.2.3	Durchführung der Untersuchung.....	62
6.2.4	Datencorpus	63
6.2.5	Auswertungsmethode.....	64
7	Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung	67
7.1	Frage 1: Semantisierung	67
7.2	Frage 2: Auswahl zu erlernender Lexik.....	69
7.3	Frage 3: Vokabelverzeichnisse	71
7.4	Frage 4: Einflussfaktoren auf die Aufnahme und das Behalten	73
7.5	Frage 5: Wortschatzübungen zum Behalten.....	75
7.6	Frage 6: Wortschatzübungen zum Gebrauch.....	78
7.7	Frage 7: Wortschatzüberprüfung	81
7.8	Frage 8: Muttersprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik	84
7.9	Frage 9: Wörterbücher	86
7.10	Frage 10: Unterrichtsmaterialien	87
7.11	Frage 11: Berufsvorbereitung	88
7.12	Frage 12: Entwicklung von PCK über Wortschatzvermittlung	92
8	Conclusio	99
8.1	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	99
9	Zusammenfassung.....	105
10	Résumé en langue française	109
10.1	Introduction	109
10.2	Le côté théorique	111
10.3	Le côté empirique.....	114
10.3.1	Le design de la recherche qualitative	114
10.3.2	Les résultats des interviews	114
10.4	Conclusion.....	118
11	Literaturverzeichnis	119
12	Abbildungsverzeichnis	127
13	Anhang	128
	Anhang A – Leitfaden	128
	Anhang B – CURRICULUM VITAE	130

1 Einleitung

Immer wieder entfachen in den Medien als auch im Alltag hitzige Debatten rund um LehrerInnen und Schulreformen. Man liest über neue Konzepte und Versuche wie etwa der Gesamtschule, der neuen Mittelschule¹, der Ganztagschule oder der täglichen Turnstunde. Ziel all solcher Ansätze und Ideen soll ohne Zweifel eine Verbesserung der Schulbildung, und -situation sein, worin auch in jedem Fall ihre Daseinsberechtigung besteht. Jedoch überkommt mich bei der Auseinandersetzung mit diversen Reformvorschlägen immer wieder die Frage, worin denn die Quintessenz für eine qualitativ bessere Ausbildung von SchülerInnen liegen könnte. Die Reflexion dieser Fragestellung führt mich stets zur Annahme, dass die Wurzel allen Übels beziehungsweise die Chance aller Verbesserung in der LehrerInnenbildung – insbesondere durch die Fokussierung und Weiterentwicklung der fachdidaktischen Ausbildung – liegt. Diese Ansicht findet sich beispielsweise auch in der Hattie-Studie (Hattie 2009), die die Lehrperson als wichtigsten Einflussfaktor für den Lernerfolg von SchülerInnen betrachtet. Inwiefern unterscheidet sich – provokant formuliert – eine als Mittelschule deklarierte Ausbildungsstätte (z.B. die als Modellversuch Wiener Mittelschule geführte AHS-Unterstufe am BG/BRG Contiweg) etwa von einem ehemaligen Gymnasium, wenn in ihr dieselben LehrerInnen unterrichten? Meiner Ansicht nach stehen und fallen die Leistungen von Lernenden in direktem Zusammenhang mit den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen ihrer Lehrenden (vgl. wiederum Hattie 2009). Es widerstrebt mir, derzeitigen Schulversuchen den Wind aus den Segeln zu nehmen indem ihnen das Potential zu positiven Veränderungen beitragen oder diese sogar herbeiführen zu können abgesprochen wird. Jedoch plädiere ich dafür, im Hinblick auf eine vielversprechende Schulbildung nicht bei der Neuzusammensetzung von SchülerInnen anzusetzen, sondern vielmehr in der Ausbildung von LehrerInnen.

In diesen einleitenden Worten findet sich nicht nur eine Position, die sich im Laufe beziehungsweise im Fortschreiten meines Lehramtsstudiums herausgebildet und zunehmend verstärkt hat, sondern auch die Motivation für das Schreiben meiner Diplomarbeit. Der Wahl meines Themas lag die Idee zugrunde, nach Möglichkeit eine

¹ vgl. <http://www.neuemittelschule.at/>

Arbeit zu verfassen, die meiner zukünftigen Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerin nützlich sein könnte. Diese Idee, gepaart mit meinem mich als Lehramtskandidatin stets begleitenden Wunsch nach mehr Unterrichtserfahrung und Unterrichtswissen hinsichtlich konkreter zu vermittelnder Inhalte, führte mich schließlich zur Auseinandersetzung mit der Thematik von professionellem Lehrerwissen und der Fragestellung wie ein solches bereits im Studium stärker forciert und entwickelt werden könnte.

Grundsätzlich ist „[d]as besondere Merkmal universitärer LehrerInnenausbildung [...] die Verbindung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft, und schulpraktischer Ausbildung im Laufe des gesamten Studiums“². Während eines aus einer Kombination von zwei Fächern bestehenden Lehramtsstudiums an der Universität Wien sind LehramtskandidatInnen somit dazu angehalten, sich eine fachwissenschaftliche sowie eine pädagogische Basis für ihre spätere Berufstätigkeit anzueignen. Der Erwerb theoretischer Grundlagen findet hierbei größtenteils in den derzeit neun Semestern Mindeststudiendauer statt, während sich die Entwicklung praktischer Kompetenzen hauptsächlich nach Abschluss des Studiums im Unterrichtspraktikum sowie natürlich während der gesamten restlichen Berufslaufbahn vollzieht. Die große Herausforderung für angehende LehrerInnen ist demnach der plötzliche Sprung von der Theorie in die Praxis. Pädagogische und fachbezogene Praktika³ sowie gelegentliche schulpraktische Aufträge in manchen Lehrveranstaltungen ermöglichen bereits während des Studiums erste Kontakte mit der Welt der Praxis und bieten somit Gelegenheiten der Entwicklung professionellen Lehrerwissens. Darüber hinaus wird versucht, LehramtskandidatInnen durch eine fundierte fachdidaktische Ausbildung auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten. Verschiedene Arbeitsgruppen und Institute der Universität Wien, wie beispielsweise die AECC⁴ (Österreichischen Kompetenzzentren für Didaktik) oder die einzelnen FDZ (Fachdidaktischen Zentren), betreiben diesbezüglich intensive Forschungsarbeit, wie für diese Diplomarbeit inspirierende Arbeiten (Hüttner, Mehlmauer-Larcher, Reichl, Schiftner 2012; Dalton-Puffer, Faistauer, Vetter 2011; Scheuch & Keller 2012; etc.) belegen, um diese fachdidaktische Ausbildung stets zu optimieren und zu verbessern.

² vgl. <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/>

³ vgl. <http://sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studienplan-lehrerinnenbildung/schulpraktische-ausbildung/>

⁴ <http://aecc.univie.ac.at/>

Doch was ist nun eigentlich professionelles Lehrerwissen? Was verbirgt sich hinter diesem Begriff? Welche Komponenten umfasst es? Wie kommt es zustande? Kann beziehungsweise wie kann man es erwerben? Mit diesen Fragen beschäftigt sich nun die vorliegende Arbeit. Bezugnehmend auf Shulman (1987), soll das Konzept des *Pedagogical Content Knowledge* (PCK)⁵, welches das wesentliche Lehrerwissen „abseits von“, „zusätzlich zu“ oder auch „zwischen“ Fachwissen und pädagogischem Wissen, das für den Unterricht gebraucht und in diesem erworben wird, meint, aufgegriffen werden und dessen Entwicklung im Bereich der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht untersucht werden. Wie im weiteren Verlauf der Arbeit klar werden wird, birgt nämlich die PCK-Forschung großes Potential in sich um durch die Operationalisierung dieses eben angesprochenen speziellen Lehrerwissens zu einer gezielteren Vorbereitung von LehramtskandidatInnen auf ihre spätere Profession beizutragen.

An dieser Stelle sei außerdem erwähnt, dass die Auswahl der Wortschatzarbeit als zu untersuchender Bereich dabei, unter anderem, auf zweierlei Hauptgründen beruht: einerseits resultiert dieses spezielle Forschungsinteresse aus meiner persönlichen Ambition meine Kompetenzen im Bereich der Wortschatzvermittlung kontinuierlich auszubauen, wobei ich mir von einer empirischen Untersuchung und dem Einholen von Erfahrungsberichten aus der Praxis einen subjektiven Erkenntnisgewinn verspreche, der zu einem solchen Ausbau an eigener Vermittlungskompetenz beitragen kann; andererseits betrachte ich die Wortschatzarbeit grundsätzlich als zentrale, essenzielle Tätigkeit und wichtigsten Aufgabenbereich von FremdsprachenlehrerInnen, da das Verfügen über einen gewissen Wortschatz Voraussetzung für jegliche verbale Kommunikation ist.

Zusammengefasst erhebt die vorliegende Arbeit also folgende Ansprüche: die Identifizierung und Deskription professionellen Lehrerwissens hinsichtlich der Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht, als auch Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung und des Erwerbes dieses Wissens und, in weiterer Folge, vielleicht sogar eine mögliche Identifizierung daraus resultierender potentieller Ansatzpunkte für die fachdidaktische Ausbildung von LehrerInnen im Bereich der Wortschatzarbeit.

⁵ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

Bevor sich jedoch der empirische Teil dieser Arbeit explizit mit diesen Ansprüchen auseinandersetzt und versucht ihnen gerecht zu werden, soll und muss in einem theoretischen Teil ein tieferer Verständnisrahmen für die behandelten Thematiken geschaffen werden. Dieser theoretische Teil gliedert sich grundsätzlich in die zwei Hauptgebiete PCK und Wortschatzarbeit.

Kapitel 2 widmet sich einleitend Auffassungen von professionellem Lehrerwissen, skizziert, wie dies in universitären LehrerInnenausbildungsprogrammen generiert werden soll und nimmt insbesondere Bezug auf die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis als wesentliche Herausforderung für LehramtskandidatInnen sowie deren Lehrende, als auch als Ausgangspunkt für das grundsätzliche Entstehen professionellen Lehrerwissens. Ausgehend von der anschließenden, beispielhaften, Konzeption von professionellem Lehrerwissen als *practical knowledge* soll einerseits verdeutlicht werden, inwiefern sich solche Konzeptionen hinsichtlich ihrer Annahmen über das Verhältnis zwischen, und der Relevanz von, Theorie und Praxis für professionelles Lehrerwissen unterscheiden, und andererseits (in Kapitel 3) Shulmans (1986, 1987) Konzept von *pedagogical content knowledge* (PCK) in Abgrenzung dazu eingeführt und ausführlich erläutert werden.

Diese Erläuterung umfasst Shulmans Vorstellungen einer notwendigen Wissensbasis von und für LehrerInnen und seinen Ansatz eines, seit jeher, *missing paradigms* – einer Lücke in der Erforschung professionellen Lehrerwissens, welche er mit seinem Konzept von PCK zu schließen versucht. In weiterer Folge wird dargestellt wie genau Shulman PCK definiert, inwieweit es Potential für eine Reformierung der LehrerInnenausbildung in sich birgt, wie sein Konzept – hauptsächlich in naturwissenschaftlichen, aber auch in anderen diversen Disziplinen – rezipiert wurde und welche erwähnenswerten PCK-Modelle seither zur allgemeinen Deskription des Konzeptes als auch zur Entwicklung von PCK hervorgebracht wurden.

Kapitel 4 fokussiert anschließend explizit die PCK-Forschung im Fremdsprachenunterricht, fasst dabei besonders Andrews (2007) Konstrukt von TLA im Zuge wesentlicher Weiterentwicklungen von Shulmans Konzept im Bereich der Sprachen ins Auge, und verweist, darüber hinaus, auf weitere als Determinanten für die Entwicklung von PCK angenommene Aspekte. Zusätzlich sollen zwei mir durch mein Studium bekannte Ansätze für eine gezielte Förderung der Entwicklung von

PCK von FremdsprachenlehrerInnen, nämlich der *Vienna ESP approach* und das *EPOSTL*, vorgestellt werden.

Nach diesen theoretischen Grundlagen das Konzept von PCK betreffend, rückt mit Kapitel 5 die Wortschatzarbeit – als zweite wesentliche Thematik der vorliegenden Arbeit – ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Um in weiterer Folge eine empirische Untersuchung hinsichtlich des PCK von FremdsprachenlehrerInnen im Bereich der Wortschatzarbeit durchführen zu können, braucht es zunächst noch wissenschaftliche Ausgangspunkte für die Konzipierung relevanter Forschungsfragen zu effektiven Unterrichtsstrategien respektive der individuellen Entwicklung jener. Daher werden auf Basis einschlägiger Fachliteratur gedächtnispsychologische und psycholinguistische Erkenntnisse zum allgemeinen Aufbau, als auch zur Speicherung, Erweiterung und Aktivierung des mentalen Lexikons, und daraus resultierende methodisch-didaktische Folgerungen für die Wortschatzvermittlung besprochen, des weiteren wird die Auswahl des von SchülerInnen zu erlernenden Wortschatzes thematisiert, sowie essenzielle Faktoren der Einführung, Einübung und Überprüfung dieses Wortschatzes dargestellt. Schließlich wird noch ein Überblick über konkrete Wortschatzübungen gegeben – dabei aufkommende, besonders kontroversielle, weil in der Literatur äußerst unterschiedlich bewertete, Aspekte der Wortschatzarbeit, nämlich Vokabelverzeichnisse, Wörterbücher, Mutterspracheneinsatz und Vokabeltests, werden infolgedessen noch einmal genauer betrachtet. Zuletzt erfolgt noch eine Auflistung an Forschungsfragen, die allgemein immer wieder im Zuge von Forschungsprojekten hinsichtlich der Wortschatzarbeit in der Praxis, gestellt werden und auch für die anschließende spezifische Untersuchung der vorliegenden Arbeit weitgehend relevant sind.

Im Rahmen des empirischen Teiles dieser Arbeit werden FremdsprachenlehrerInnen anhand eines Leitfadens (siehe Anhang A) in qualitativen, semistrukturierten Interviews persönlich bezüglich von ihnen präferierter und als effektiv befundener Unterrichtsstrategien der Wortschatzvermittlung, zu ihrem individuellen Unterrichtswissen über – die im Theorieteil besprochenen – Aspekte der Wortschatzarbeit, als auch über die Entwicklung ihrer Unterrichtskompetenz und den Beitrag, den die Berufsausbildung dazu geleistet hat respektive leisten könnte, befragt. Die in Kapitel 7 folgende Auswertung und Analyse der Antworten der Befragten auf die zwölf offenen Fragen der Leitfaden-Interviews und die

anschließende Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse (Kapitel 8) sollen Aufschluss über die Forschungsfragen nach einem spezifischen PCK zur Wortschatzvermittlung und den Erwerbsmöglichkeiten eines solchen PCK geben.

2 Professionelles Lehrerwissen

2.1 Lehrerwissen zwischen Theorie und Praxis

Wie bereits in der Einleitung angesprochen, stellt der Sprung von der Theorie in die Praxis – nicht zuletzt auch aus persönlicher Erfahrung – für LehramtskandidatInnen oftmals eine Hürde dar. Die Schwierigkeit im Umgang mit diesem scheinbaren Gegensatzpaar wird nachvollziehbar, wenn man sich das Verhältnis von Theorie und Praxis in all seiner Komplexität vor Augen führt.

Wie unter anderem Mehlmauer-Larcher (vgl. 2012: 188) darauf verweist, basieren traditionell viele LehrerInnenausbildungsprogramme an Universitäten auf dem ‚*applied science*‘ *model* (Wallace, 1991: 8ff), wonach LehrerInnen in Universitätskursen erworbenes akademisches Wissen direkt in ihrem Unterricht anwenden oder umsetzen. Dabei handelt es sich nicht um eine lokale Besonderheit des anglistischen oder romanistischen Instituts in Wien, sondern um ein verbreitetes Konzept in der Ausbildung von angehenden SprachlehrerInnen, wie Reichl (vgl. 2012: 126) anhand der Auswahl folgenden Zitates untermauert:

In general, LTE [language teacher education] has been grounded in the dominant technical-rational discourse of teacher education, which maintains that language teaching expertise can be acquired through content-based courses followed by a practicum or school attachment (Singh & Richards, 2009: 201⁶).

Hierbei wird also davon ausgegangen, dass die Expertise von LehrerInnen durch inhaltsbasierte, theoretische Lehrveranstaltungen und darauffolgende Praktika generiert werden kann. Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Linguistik, Literatur, Kulturwissenschaft und Sprachkompetenz folgen außerdem einem *transmission model*, wobei Experten dieser Fachgebiete ihr disziplinspezifisches Wissen an StudentInnen weitergeben, welche wiederum eigenständig und autonom mögliche Verbindungen zur Unterrichtspraxis herstellen sollen (Reichl 2012: 125). In der Realität einer Lehramtskandidatin für das Fach Französisch sieht das beispielsweise so aus, dass in einem Sprachkompetenzkurs ein grammatischer Aspekt, wie der *subjonctif*, behandelt und geübt wird. Die Lehramtskandidatin erwirbt im Zuge eines solchen Kurses Fachwissen über die Anwendung des *subjonctif*, allerdings nicht

⁶ Originaltext nicht einsehbar.

unbedingt professionelles Lehrerwissen über die Vermittlung der Anwendung des *subjunctif*. Die Entwicklung eines solchen professionellen Lehrerwissens würde etwa durch entsprechende Arbeitsaufträge (Erstellen einer Unterrichtsplanung für eine fiktive Klasse) oder - noch viel mehr – durch eine reale zu haltende Unterrichtssequenz zur Thematik *subjunctif* begünstigt werden. Eine gezielte Auseinandersetzung mit dem „wie“ der Vermittlung sprachlicher Aspekte wie dem des *subjunctif* in einer Lehrveranstaltung würde zudem das Umsetzen der Theorie in die Praxis für StudentInnen erleichtern. Diese Grundidee findet sich auch in der Einleitung des Werkes „*Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*“ (Hüttner, Mehlmauer-Larcher, Reichl, Schiffner 2012: xiii) im Anspruch an LehrerInnenausbildungsprogramme, welcher konstatiert „that teacher education programmes need to provide the conditions for future language teachers to develop knowledge from such a disciplinary basis, as well as autonomy and responsibility“.

Dieser Forderung, dass in Ausbildungsprogrammen von angehenden SprachlehrerInnen Konditionen geboten werden, unter denen die Entwicklung professionellen Lehrerwissens auf fachwissenschaftlicher Basis, als auch eine gewisse Autonomie und Selbstständigkeit, möglich sind, wird derzeit in zu absolvierenden Lehrveranstaltungen unterschiedlich nachgekommen. Beim Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis kommt in besonderem Maße Lehrenden und Ausbildnern angehender LehrerInnen Bedeutung zu. LehrerInnenausbildende können als Mediatoren zwischen Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts gesehen werden und angehende LehrerInnen durch *coaching* und Supervision bei der Entwicklung ihres professionellen Lehrerwissens unterstützen (vgl. Hüttner, Mehlmauer-Larcher, Reichl, Schiffner 2012: xiv).

Grundsätzlich ist der Weg von der Theorie in die Praxis kein einseitig gerichteter, da sowohl Forschungsergebnisse Einzug in den Unterricht finden als auch Erkenntnisse aus der Unterrichtspraxis die LehrerInnenausbildung beeinflussen (vgl. ebd. 2012: xv). Es ist also nicht nur so, dass Ergebnisse und theoretischer Input von ForscherInnen von LehramtskandidatInnen und LehrerInnen in die Praxis umgesetzt werden, sondern auch so, dass LehrerInnen während und durch ihre praktische Tätigkeit beziehungsweise durch die Reflexion über ihr praktisches Tun, dessen Umstände und dessen Begründung, Theorie hervorbringen (vgl. ebd. 2012: xv). Diese wechselseitige Abhängigkeit in der Hervorbringung professionellen, fundierten

Lehrerwissens liegt auch vorliegender Arbeit zugrunde, welche auf der Basis von Theorien der Wortschatzarbeit Erkenntnisse aus der Praxis der Wortschatzarbeit einholen möchte, um wiederum möglicherweise zukünftige vermittelte Theorien zu verbessern.

Lehrerwissen an sich steht im Spannungsfeld zwischen und entwickelt sich offenbar durch das Spannungsfeld und das Zusammenspiel von Theorie und Praxis. Bezugnehmend auf Polanyi (1966:7) argumentiert Tsui (vgl. 2012: 23ff), dass theoretisches Wissen nicht begründet und etabliert werden kann, bis es umfassend zur Interpretation von Erfahrung gebraucht und genutzt wurde, und dass wahres Wissen in unserer Fähigkeit, es zu benutzen, besteht:

[w]hen you know something but don't act on it, your knowledge of it is still superficial. After you've personally experienced it, your knowledge of it will be much clearer and its significance will be different from what it used to be (Chu Hsi, [Zhu Xi], Chapter 9, 9.1a:6/148:5, translated by Gardner, 1990: 116)

Das von Tsui gewählte Zitat, welches schlicht meint, man könne kein Wissen über etwas haben bevor man keine Erfahrung damit gemacht hat beziehungsweise, dass das Wissen über etwas nach der Erfahrung *anders* sein wird, stammt aus der chinesischen Bildungsphilosophie des 12. Jahrhunderts. Es geht mit Schöns (1983) Ansicht einher, dass *practitioners*, wie etwa in der Praxis stehende LehrerInnen, nicht einfach forschungsbasierte Theorie anwenden können, sondern aus Situationen heraus Probleme identifizieren müssen und diese mittels eines Wissens handhaben, das nicht aus einer früheren intellektuellen Operation stammt (vgl. Tsui 2012: 24).

Demnach würde Lehrerwissen aus der Dialektik zwischen Theorie und Praxis generiert werden. Dies ist nun auch der Punkt, an dem Shulman (1986) mit seiner Annahme ansetzt, dass LehrerInnen theoretisches als auch praktisches Wissen über Fachinhalte haben, das ihren Unterricht gestaltet und durch ihren Unterricht gestaltet wird (vgl. Tsui 2012: 19). Folglich soll auf Konzeptionen von Lehrerwissen eingegangen werden und verdeutlicht werden, wodurch sich Shulmans (1986,1987) Konstrukt von *Pedagogical Content Knowledge* auszeichnet.

2.2 Lehrerwissen als *practical knowledge*

Welches Wissen ist essenziell in der Arbeit von LehrerInnen? Wie wird solches Wissen generiert und untermauert? Kann es überhaupt Wissen im eigentlichen Sinn des Begriffes genannt werden? Ist nicht vieles, das die Handlungen von LehrerInnen steuert, nicht mehr als Meinung, um nicht zu sagen durch und durch Vermutung? Ist Lehren mehr als die erlernte Anwendung von so etwas wie *know-how*? Wenn ja, was könnte es sein? Diese Fragen, frei übersetzt nach Jackson (1968: 1), nimmt Tsui (2012: 16-23) als Ausgangspunkt für die Skizzierung einiger Konzeptionen von Lehrerwissen, von denen an dieser Stelle die des Lehrerwissens als *practical knowledge* herausgegriffen und kurz vorgestellt werden soll, da sich dies anbietet um zu zeigen, dass das anschließende diskutierte Konzept Shulmans' von Lehrerwissen als (*pedagogical*) *content knowledge* zwar Ähnlichkeiten aufweist, sich jedoch in bestimmten Domänen innovative Unterschiede aufzeigen lassen.

Als *practical knowledge* (praktisches Wissen) betrachtet Elbaz (1983) Lehrerwissen und meint dieses könne durch die Untersuchung von alltäglichen Praktiken von LehrerInnen und deren Motivation und Gedankengängen dahinter verstanden werden. Sie gelangte zur Annahme, dass LehrerInnen über ein spezifisches Wissen in unterschiedlichen Ausprägungen verfügen, welches als praktisches Wissen bezeichnet werden könne, da der Begriff die handlungs- und entscheidungsorientierte Komponente des Lehrberufes betone. Dabei sei dieses Wissen in hohem Maße erfahrungsbasiert, persönlich als auch theoriegeleitet und umfasst Fachwissen (über das Fach sowie über Lerntheorien), Wissen über den Lehrplan um Bildungsinhalte zu strukturieren, Unterrichtswissen (*classroom management*), Wissen über die eigene Person hinsichtlich Charaktereigenschaften, Überzeugungen etc. und zuletzt Wissen über das Schulumilieu (soziale Strukturen, die Schule umgebende Gruppen und Gemeinschaften). Elbaz (1983: 47) sieht diese fünf Wissensdomänen in dynamischer Beziehung zur Welt der Praxis – sie beinhalten ‚knowledge of practice‘ sowie ‚knowledge mediated by practice‘ (Tsui 2012: 18). Dieser Ansicht nach ist die Praxis nicht einer einseitig gerichteten Beziehung zufolge die einfache Anwendung der Theorie, wenngleich doch die Praxis von der Theorie beeinflusst und „unterrichtet“ wird.

Elbaz' Konzept von Lehrerwissen als *practical knowledge* weist Ähnlichkeiten mit Shulmans Konzept von Lehrerwissen als *pedagogical content knowledge* auf, indem

beide davon ausgehen, dass professionelles Lehrerwissen theoretisches und praktisches Wissen über den Lehrstoff beinhaltet und daher Beschreibungen von Lehrerwissen beide Aspekte berücksichtigen sollten, jedoch verweist Tsui (2012: 19) auf Shulmans Perspektive „[who] maintained that conceptions of teacher knowledge as practical knowledge presented a truncated view of teacher knowledge“ – eine Konzeption als *practical knowledge* würde also nur eine beschränkte Darstellung von Lehrerwissen bieten.

2.3 Lehrerwissen als *pedagogical content knowledge*

Wie genau definiert nun also Shulman (1986, 1987) Lehrerwissen? Inwieweit liefert sein Konzept von *Pedagogical Content Knowledge* mögliche Ansatzpunkte für eine Erforschung professionellen Lehrerwissens, die der einer Qualitätssteigerung der LehrerInnenausbildung dienlich sein könnte? Was ist die Besonderheit an seiner Sichtweise? Und warum spielt seine Konzeption eine so wesentliche Rolle in der vorliegenden Arbeit?

Der in den 1930er-Jahren in Chicago geborene und aufgewachsene einzige Sohn jüdischer Immigranten Lee S. Shulman studierte Philosophie und Psychologie an der *University of Chicago*, ist unter anderem emeritierter Professor der *Stanford University School of Education*, und erlangte vor allem Bekanntheit durch seine Arbeit über die *knowledge base of teaching* – die Wissensbasis von LehrerInnen –, sein damit verbundenes Konstrukt von *Pedagogical Content Knowledge* – ‚pädagogischem Inhaltswissen‘ –, sowie durch seine Studien über professionelle Ausbildung⁷.

The challenge is to get inside the heads of practitioners, to see the world as they see it, then to understand the manner in which experts construct their problem spaces, their definitions of the situation, thus permitting them to act as they do. (Lee Shulman⁸)

In diesen Worten legt Shulman den an sich selbst und seine Studien erhobenen Anspruch dar, buchstäblich in die Köpfe von praktizierenden LehrerInnen einzudringen und die Welt mit ihren Augen zu sehen um zu verstehen in welcher Art und Weise Experten ihre Problemfelder konstruieren und Situationen definieren und schließlich dadurch veranlasst werden, das zu tun, was sie tun.

⁷ <http://www.leeshulman.net/biography.html>

⁸ a.a.O.⁷

Unter den zahlreichen Arbeiten Shulmans sind es insbesondere zwei Artikel, die für das Verständnis der seinem Konzept von Lehrerwissen zugrundeliegenden Gedanken herangezogen werden können und müssen: zum einen „*Those who understand: Knowledge Growth in Teaching*“ (1986) und, in weiterer Folge, „*Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*“ (1987). Während sich zuerst genannter Artikel, wie der Titel verspricht, mit der grundsätzlichen Definition und Entwicklung von Lehrerwissen und den Komponenten einer professionellen Wissensbasis auseinandersetzt, widmet sich letztere Arbeit nochmals explizit den Ursachen und Ausgangspunkten einer derartigen Wissensbasis sowie der Frage nach einer Konzeptualisierung solcher Ursachen und Ausgangspunkte und den daraus resultierenden Implikationen für die Ausbildung von LehrerInnen. Die wesentlichen Aussagen und Erkenntnisse dieser Abhandlungen sollen folglich präsentiert und diskutiert werden.

Wie in den vorangegangenen Kapitel dieser Arbeit versucht wurde zu zeigen, stehen LehrerInnen im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis und müssen lernen darin professionell zu agieren. Shulman lenkt das Augenmerk im Zuge der Betrachtung und Eruierung einer notwendigen Wissensbasis von LehrerInnen auf ein weiteres ‚Spannungsfeld‘, in dem sich Lehrpersonen bewegen und Unterrichtswissen generieren müssen, nämlich dem zwischen Inhalt und Pädagogik (1986: 6). Was Shulman hierbei als *content* (Inhalt) und *pedagogy* (Pädagogik) bezeichnet, könnte auch Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft genannt werden. LehrerInnen brauchen für ihre Tätigkeit bekanntlich Wissen aus beiden Bereichen und beide Bereiche werden auch, wie bereits in der Einleitung erwähnt, in der universitären LehrerInnenausbildung berücksichtigt.

Die Analyse und der Vergleich der in ehemaligen Testformaten zur Bewertung von LehrerInnen überprüften Wissenskategorien führte Shulman zur Erkenntnis, dass es in den 1870er Jahren noch die Pädagogik war, die in der Konzeption von notwendigem Lehrerwissen weitgehend ignoriert wurde, während in den 1980ern das Fachwissen im vorherrschenden Forschungsinteresse hinsichtlich professionellen Lehrerwissens vernachlässigt bis kaum berücksichtigt wurde (vgl. 1986: 6). Man könnte demnach von einer „alternierende[n] Dominanz in der nordamerikanischen LehrerInnenausbildung zwischen Fachwissen und Pädagogik seit dem 19.

Jahrhundert“, wie Scheuch (2011: 1) Shulmans Untersuchungsergebnisse zusammenfasst, sprechen.

Die *California State Board* Prüfung für GrundschullehrerInnen aus dem März 1875 beispielsweise erhob Wissen über folgende Bereiche (vgl. Shulman 1986: 4): *Written Arithmetic, Mental Arithmetic, Written Grammar, Oral Grammar, Geography, History of the United States, Theory and Practice of Teaching, Algebra, Physiology, Natural Philosophy (Physics), Constitution of the United States, School Law of California, Penmanship, Natural History (Biology), Composition, Reading, Orthography, Defining (Word Analysis and Vocabulary), Vocal Music, Industrial Drawing*. Durch richtige Beantwortung der Fragen und Korrektheit in Rechtschreibung etc. konnten die Testnehmer insgesamt 1000 Punkte erreichen, wobei von diesen 1000 Punkten nur 50 über die Kategorie *Theory and Practice of Teaching* zu erzielen waren. Dieses Beispiel repräsentiert die Tatsache, dass zu dieser Zeit fast ausschließlich das Fachwissen als maßgeblich für die Bewertung von LehrerInnen betrachtet wurde und, dass die Wissensbasis, über die LehrerInnen verfügen sollten hauptsächlich fachwissenschaftlicher Natur war und Wissen über Theorien und Methoden des Unterrichtens nur von sekundärer Wichtigkeit waren (vgl. Shulman 1986: 5).

Im Gegensatz dazu rückt in den 1980ern die Fähigkeit zu unterrichten und das Unterrichtswissen ins Zentrum der Beurteilung von LehrerInnen, wobei sich eine derartige Bewertung auf die forschungsbasierte Effektivität von LehrerInnen und ihren Unterricht beruft, wie Shulman erläutert (1986:5) und beispielsweise folgende Kategorien berücksichtigt: *Organization in preparing and presenting instructional plans, Evaluation, Recognition of individual differences, Cultural awareness, Understanding youth, Management, Educational policies and procedures*. Eine Gegenüberstellung der 1875 untersuchten Kategorien macht deutlich, dass das Fachwissen seine dominierende Rolle in der Konzeption von wesentlichem Lehrerwissen verloren hat.

Warum ist das so, beziehungsweise war das so? Aus welchem Grund wird professionelles Lehrerwissen nicht mehr in erster Linie mit Fachwissen sondern in offenbar viel höherem Maße mit Erziehungswissen assoziiert? Hinsichtlich solcher Fragestellungen verweist Shulman auf das Argument von Verantwortlichen der LehrerInnenausbildung, dass sich die Bewertung von LehrerInnen an *research-based teacher competencies* (forschungsbasierten LehrerInnenkompetenzen)

orientiert, welche durch „process-product studies“ (Studien über den Zusammenhang von LehrerInnenverhalten mit akademischen Leistungen von SchülerInnen) ermittelt würden (1986: 5f). Er betrachtet diese Forschungsarbeit durchaus als erfolgsversprechend, kommt jedoch zu folgendem Schluss über die Stärken und Schwächen vorherrschender Vorgangsweisen:

[i]n their necessary simplification of the complexities of classroom teaching, investigators ignored one central aspect of classroom life: the subject matter. [...] No one asked how subject matter was transformed from the knowledge of the teacher into the content of instruction. (Shulman 1986: 6)

In der notwendigen Vereinfachung der Komplexität der LehrerInnentätigkeit hätten ForscherInnen einen wesentlichen Aspekt des Unterrichts vergessen: Fachinhalte. Niemand hätte die Frage danach gestellt, wie Fachwissen von LehrerInnen in Unterricht transformiert wird. Es handelt sich bei der Vernachlässigung von Fachinhalten in der Erforschung von Lehrerwissen um ein „*missing paradigm problem*“ (vgl. Shulman 1986: 6), „wobei das Wissen der LehrerInnen, das sie für den Unterricht brauchen, und in diesem auch erwerben, nicht beachtet wird“ (Scheuch 2011: 1).

3 Begriffsdiskussion von *Pedagogical Content Knowledge*

3.1 Was ist PCK?

Ausgehend von der Erkenntnis, dass es ein Wissen geben muss, mithilfe dessen LehrerInnen Unterricht planen und gestalten lassen sich vielerlei Fragen formulieren (vgl. Shulman 1986: 8): Woher kommen Erklärungen von LehrerInnen? Wie entscheiden LehrerInnen, was sie unterrichten, wie sie es unterrichten, wie sie SchülerInnen danach befragen und wie sie mit Missverständnissen umgehen? Was sind die Ursachen für professionelles Lehrerwissen? Was wissen LehrerInnen und seit wann beziehungsweise wodurch wissen sie dies? Wie wird neues Wissen erworben, und schließlich aus neuem und altem Wissen, eine neue Wissensbasis professionellen Lehrerwissens generiert?

Das auf Shulman zurückgehende Konzept von *pedagogical content knowledge* hat sich in den letzten 25 Jahren als nützlich und erfolgreich erwiesen um diesen Fragen nachzugehen und somit das Expertenwissen von LehrerInnen zu erfassen und zu begreifen – auch wenn es berechtigterweise oftmals als schwer fassbar und vage definiert kritisiert wurde (Kind 2009: 171), wie Hüttner und Smit zusammenfassen (vgl. 2012: 166).

Grundsätzlich umfasst Shulmans Auffassung von notwendigem Lehrerwissen folgende sieben Kategorien (vgl. 1987: 8):

- *content knowledge* (Fachwissen)
- *general pedagogical knowledge* (allgemeines pädagogisches Wissen über jene Prinzipien und Strategien von *classroom management* und Organisation, die über Fachinhalte hinausgehen)
- *curriculum knowledge* (Wissen über Lehrplan und Bildungsinhalte und insbesondere Kenntnis und Verständnis von Materialien und Programmen, die LehrerInnen als „Handwerkszeug“ dienen)
- *pedagogical content knowledge* (pädagogisches Inhaltswissen; die ‚Mischung‘ aus Fachwissen und pädagogischem Wissen, die ausschließlich der Profession von LehrerInnen eigen ist beziehungsweise das wesentliche professionelle Wissen von

LehrerInnen über die Relation zwischen Fachwissen und pädagogischem Wissen)

- *knowledge of learners and their characteristics* (Wissen über Lernende und ihre Besonderheiten)
- *knowledge of educational contexts* (Wissen über erzieherische und bildungspolitische Kontexte wie Steuerung und Finanzierung von Schulen, kulturelle Gegebenheiten etc.)
- *knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds* (Wissen über erzieherische und bildungspolitische Ziele, Absichten, Werte und deren philosophischen und historischen Wurzeln)

Diese Auflistung von Kategorien professionellen Lehrerwissens zeigt auf, dass Shulmans (1987) ursprünglicher Ansicht nach PCK eine eigenständige Kategorie innerhalb der Expertise und Wissensbasis von LehrerInnen meint und, darüber hinaus, entscheidendes Merkmal professionellen Lehrerwissens ist.

PCK stellt eine Wissenskategorie dar, die einzig und allein LehrerInnen durch ihre Tätigkeit an der Schnittstelle von Fachwissen und Pädagogik eigen ist und wiederum in der

„capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations and background presented by the students“ (Shulman 1987: 15)

resultiert. Die Fähigkeit von LehrerInnen, ihr Fachwissen in einer Art und Weise zu transformieren, die sich als pädagogisch zielführend – so dass SchülerInnen die Fachinhalte erfassen und verstehen können – erweist und sich unterschiedlichen Schul- und SchülerInnensituationen anpassen kann, ist also Notwendigkeit und Resultat der Tätigkeit von LehrerInnen und ist Basis für die Erkenntnisse innerhalb der Wissenskategorie *pedagogical content knowledge*. PCK repräsentiert die Vermischung von Fachwissen und Bildungswissen zu einem Verständnis, wie bestimmte Inhalte, Probleme oder Themen organisiert und präsentiert, unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von SchülerInnen angepasst und unterrichtet werden (vgl. Shulman 1987: 8), und beinhaltet somit die Bereiche Fachwissen, pädagogisches Wissen und Kontextwissen. „Wesentlich ist,

dass PCK immer auf einen bestimmten Unterrichtsinhalt bezogen wird, für den dieses fachdidaktische Wissen Geltung hat“, wie Scheuch und Heidinger (2009: 101) explizieren.

Meiner Ansicht nach spricht Shulman hiermit genau den Wissensbereich und das Verständnis an, dessen Entwicklung in der LehrerInnenausbildung fokussiert werden sollte, was im Zuge der fachdidaktischen Ausbildung auch versucht wird. Gleichzeitig ist PCK aber auch jene Kategorie, die in der LehrerInnenausbildung am schwierigsten zu vermitteln ist, da sich die Entwicklung von *pedagogical content knowledge* grundsätzlich in den Köpfen von Lehramtskandidatinnen zu vollziehen hat, und die Entwicklung von PCK eine subjektive Aufgabe zu sein scheint. PCK wird einerseits als Wissen betrachtet, das von einer Lehrperson selbst entwickelt wird und dieser Lehrperson eigentümlich ist, andererseits als gemeinsames fachdidaktisches Professionswissen von LehrerInnen betrachtet (vgl. Scheuch & Keller, 2012: 85). Es ist demnach nicht unbedingt möglich, LehramtsstudentInnen PCK als simplen Lehrstoff vorzusetzen, der von diesen wie andere fachwissenschaftliche Inhalte aus der Linguistik, Literatur, Kulturwissenschaft oder Sprachkompetenz direkt erlernt werden kann.

Dennoch denke ich aber, dass die Entwicklung von PCK „ins Studium geholt“ werden kann. Möglicherweise könnte dies so aussehen, dass einerseits in entsprechenden Lehrveranstaltungen ein Bewusstsein für diese Wissenskategorie geschaffen wird und andererseits aus der Praxis ‚gewonnenes‘ PCK thematisiert wird. Aus der Praxis gewonnenes PCK meint dabei konkretes Unterrichtswissen, das letztendlich bei der und durch die Symbiose von Fachwissen, pädagogischem Wissen und Kontextwissen generiert wird und inkludiert

for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representations of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations – in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others [...] [and] an understanding of what makes the learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of the most frequently taught topics and lessons. (Shulman 1986: 9)

Informationen über solche sich am nützlichsten und sinnvollsten erweisenden Formen der Präsentation von am meisten unterrichteten Inhalten, die bewährtesten

Analogien, Illustrationen, Beispiele, Erklärungen, Demonstrationen – zusammengefasst Arten, Fachwissen so zu präsentieren und formulieren, dass es verständlich für andere ist – und ein Verständnis dafür, was das Lernen bestimmter Inhalte leicht oder schwierig macht, können durch entsprechende Forschungstätigkeit in der Welt der Praxis eingeholt werden.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, genau dies versuchen: bewährte Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzarbeit von FremdsprachenlehrerInnen zu eruieren sowie Erkenntnisse zu deren Entwicklung von PCK zu gewinnen und nach Möglichkeit neue Ansatzpunkte für Lehrveranstaltungen der LehrerInnenausbildungen zu bieten. Diese Idee oder dieser Anspruch geht aus den Annahmen Shulmans (1987) zu den Grundlagen einer Standardisierung und Qualitätsmessung von Lehrerwissen, die er in seinem Artikel *„Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform“* darlegt, hervor. Die essentiellen Gedanken dieses Artikels bilden eine Grundlage meines Forschungsinteresses.

3.2 Wozu PCK?

„An emphasis on pedagogical content knowledge would permeate the teacher preparation curriculum“ (Shulman 1987: 20) – ein Schwerpunkt auf PCK würde in die Ausbildung von LehrerInnen eindringen. Vor welchem Hintergrund, aus welchen Gründen und zu welchem Zweck wäre eine derartige Schwerpunktsetzung in der LehrerInnenbildung erstrebenswert?

Shulmans Ansätze einer Reformierung der LehrerInnenausbildung basieren auf der Idee, dass die Tätigkeit von LehrerInnen durch Verstehen und Begründen, Transformation und Reflexion gekennzeichnet ist (vgl. Shulman 1987: 1). Diese Komponenten der LehrerInnentätigkeit bringen eine spezifische professionelle Wissensbasis (PCK) hervor – eine definierbare Sammlung von Wissen und Kompetenzen, die artikuliert werden und die LehrerInnenausbildung formen müssen (Shulman 1987: 3f). Wie Scheuch (2011: 1) Shulmans Vorstellung über die Grundlagen einer Reformierung zusammenfasst, bräuchte es hinsichtlich dieser Wissensbasis eine „Normierung zu Standards, um die Qualität von Lehrern messen und vergleichen zu können bzw. die Ausbildung an solchen Standards orientieren zu

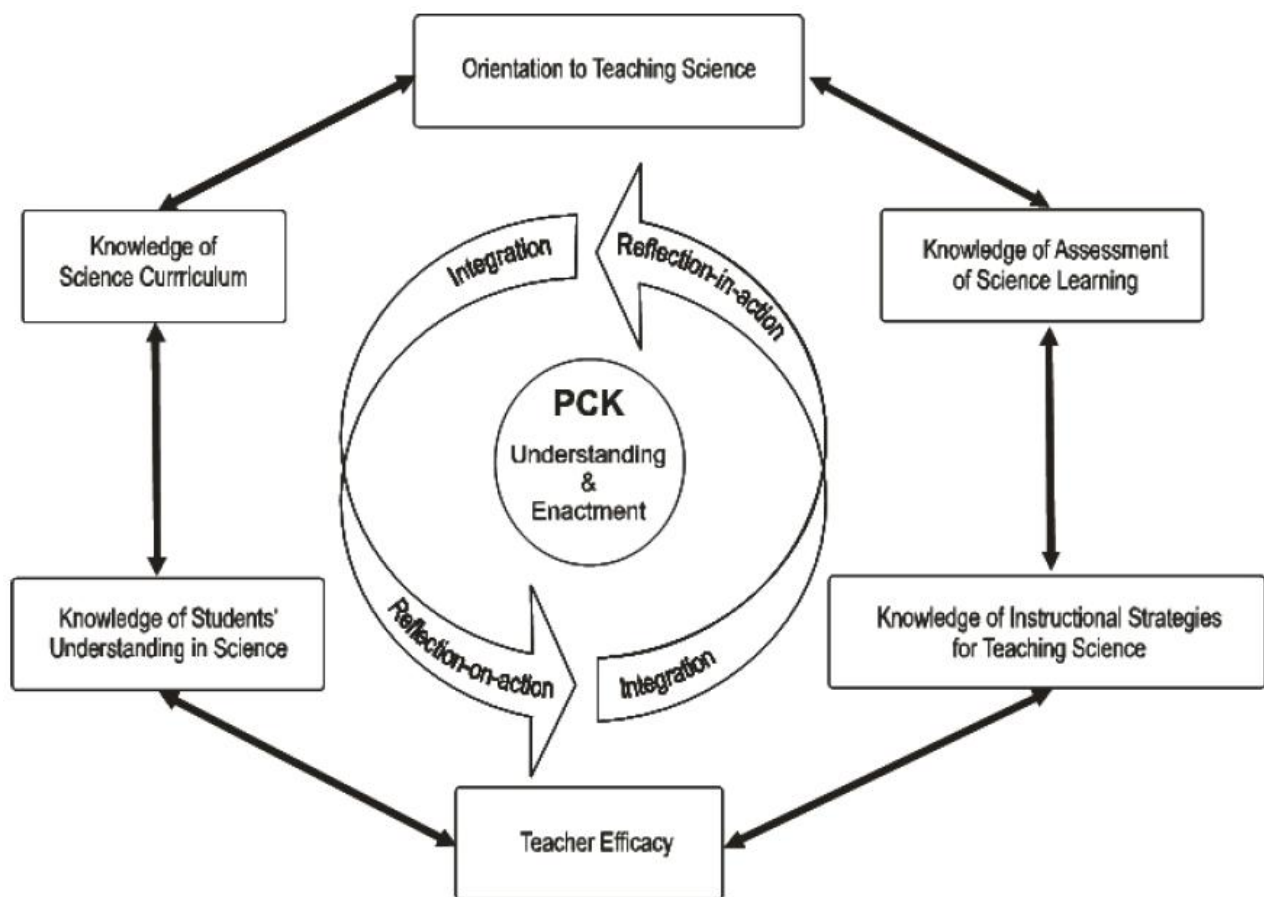
können.“ Dazu müsste jedoch zunächst diese Wissensbasis (PCK) entsprechend eruiert werden – erst dann können Standards abgeleitet werden, die für die LehrerInnenausbildung maßgeblich sein sollen. Zur Eruierung dieses Wissens versucht nun die vorliegende Arbeit ihren Beitrag zu leisten, wenngleich auch nur sehr kleiner Teilbereich dieses Wissens – nämlich der des PCK von FremdsprachenlehrerInnen hinsichtlich der Vermittlung von Wortschatz – untersucht werden soll und kann.

3.3 PCK-Modelle

Shulmans Konzept von PCK wurde in den letzten 25 Jahren vielfach aufgegriffen, rezipiert und weiterentwickelt, insbesondere im Bereich naturwissenschaftlicher Fächer, jedoch auch in zahlreichen anderen Fächern. Shulmans Forschungsteam widmete sich anfänglich bei der Untersuchung von PCK unterschiedlichen Disziplinen, wobei sich speziell in der Science Education, wie etwa der Physik- und der Chemie-Didaktik, eine durchgehende Forschungstradition entwickelte, während in den Sprachen nicht unbedingt von einer kontinuierlichen PCK-Forschung gesprochen werden kann (Scheuch 2011: 7). Daher könnte die Forschungstätigkeit im Bereich der Sprachen nach wie vor als innovativ betrachtet werden. Im nächsten Teil der Arbeit soll, aufgrund der besonderen Relevanz für die vorliegende Arbeit, genauer auf die Erforschung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen eingegangen werden, indem bisherige Forschungsansätze und -ergebnisse sowie spezifische Modellvorstellungen des PCK von FremdsprachenlehrerInnen dargestellt werden. Zunächst erscheint es jedoch noch sinnvoll, ‚allgemeine‘, besonders prominente, Weiterentwicklungen des Shulman-Konzeptes darzustellen.

Shulmans (1986, 1987) ursprüngliche Idee von PCK haben beispielsweise Grossman (1990) und Magnusson *et al.* (1999) aufgegriffen, durch fünf dem Konzept inhärenten Komponenten definiert, welche in weitere Folge durch eine von Park & Oliver (2008) identifizierte sechste Komponente ergänzt und von letzteren als „Hexagon-Model of PCK“ wie folgt angenommen wurden (Scheuch & Haidinger 2009: 101):

- Diese sechs, größtenteils in der und für die *Science Education*, identifizierten Komponenten von PCK stehen in vielerlei Hinsicht in Verbindung und Abhängigkeit zueinander, wie folglich in **Abbildung 1** verdeutlicht wird:



Um die Abbildung besser zu verstehen, soll kurz erklärt werden, worauf sich die einzelnen Komponenten beziehen und was sie meinen (vgl. Scheuch 2009: 87f):

Orientations to Teaching Science fungieren als Konzept für die Berücksichtigung der anderen PCK-Komponenten; *Knowledge of Students' Understanding in Science* meint, dass LehrerInnen über bestimmte Aspekte hinsichtlich ihrer SchülerInnen, wie Vorerfahrungen und „-urteile“ und Interessen, Bescheid wissen müssen, um ihre Unterrichtsentscheidungen darauf zu basieren; *Knowledge of Science Curriculum* meint, es bräuchte nicht nur Wissen über den Lehrplan und Lehrinhalte, sondern auch Wissen über deren Verbindungen; *Knowledge of Instructional Strategies and Representations for Teaching Science* bezieht sich auf Wissen über Unterrichtsstrategien und Unterrichtsmethoden des Faches sowie auf Wissen über Strategien und Methoden für spezielle Fachinhalte in Abhängigkeit von den Lehrzielen; *Knowledge of Assessment of Science Learning* meint Wissen über die Bewertung des Lernens des Faches mittels verschiedener Instrumente, Aktivitäten, etc.; *Teacher Efficacy* meint, laut Park & Oliver (vgl. 2008: 270), ein höchst fachspezifisches Wissen um die Selbstwirksamkeit und die eigene Fähigkeit effektive Unterrichtsmethoden für das Erreichen spezieller Lehrziele umzusetzen.

Diese Komponenten von PCK sollten LehrerInnen bei der Planung und Umsetzung ihres Unterrichts möglichst weitgehend beachten, wobei „subjektive Theorien“ die Berücksichtigung der PCK-Komponenten und anderer Wissensbereiche erklären können (z.B. Blömeke *et al.* 2003) und somit als Entscheidungsgrundlage von LehrerInnen (Baumert und Kunter, 2004) betrachtet werden (vgl. Scheuch, 2009: 102). Darüber hinaus spielen auch *values* – Werthaltungen – eine bedeutende Rolle innerhalb des PCK von Lehrenden, wie Gudmundsdottir (1990) feststellt und in weiterer Folge untermauert wird (Hasweh 2005).

Die Ansätze subjektiver Theorien und Werthaltungen innerhalb des PCK und bei der Entwicklung von PCK Bedeutung beizumessen, zeichnen das Konzept von PCK als eines aus, welches durch ein hohes Maß an Subjektivität gekennzeichnet ist. Dies spricht wiederum für die Schwierigkeit, Lehramtskandidatinnen PCK zu lehren – da es, diesen Ansichten nach, im Zuge eines subjektiven Prozesses entsteht.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Bezeichnung „Professionswissen“ (z.B. Brunner *et al.* 2006) für PCK ein kollektives Wissen impliziert, was einen Widerspruch hinsichtlich der Subjektivität des Konzeptes in sich birgt (Scheuch 2011: 2) und somit mit Vorsicht und Klarheit bezüglich dessen zu verwenden ist. Weiters ist

auch Vorsicht bei der Bezeichnung von PCK als fachdidaktisches Wissen geboten, denn

Van Driel & Berry (2010⁹) merken an, dass die philosophisch begründete Fachdidaktik in Europa der empirisch fundierten PCK Forschung gegenüber steht und so PCK einen wertvollen Beitrag zur empiriegeleiteten Weiterentwicklung der Fachdidaktik leisten kann. (Scheuch 2011: 12)

Nachdem erläutert wurde, welche Komponenten PCK – hierbei primär naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen und PCK-Modellen der *Science Education* zufolge – beinhaltet, soll folglich der Fragestellung nachgegangen werden, welche Aspekte zur Entwicklung dieser Komponenten und somit zur Entwicklung von PCK in seiner Gesamtheit als maßgeblich angenommen werden.

3.4 Entwicklung von PCK

Wie bereits mehrmals erwähnt wurde, meint PCK ein für den Unterricht notwendiges Wissen, das durch diesen erworben wird. Für den Erwerb und die Entwicklung von PCK braucht es also Unterrichtspraxis (Magnussen *et al.* 1999). PCK bildet sich im Laufe der Berufstätigkeit von LehrerInnen heraus, jedoch ist die Entwicklung von PCK weder ein direkter, geradeaus verlaufender noch ein sich automatisch und selbstverständlich einstellender Prozess, sondern ist vielmehr gekennzeichnet durch einen „intentional act in which teachers choose to reconstruct their understanding to fit a situation“ (Magnussen *et al.* 1999: 111) – eine vorsätzliche, bewusste Handlung, bei der LehrerInnen sich vornehmen ihr Verständnis situationsgemäß umzuarbeiten.

Ausgehend von einem soliden Fachwissen – als grundsätzliche Voraussetzung für das Entstehen von PCK (van Driel, Verloop & de Vos 1998) – und einer entsprechenden Unterrichtspraxis entwickelt sich durch die Reflexion von Erfahrungen hinsichtlich unterrichteter Themen, wobei im Zentrum dieser Reflexion das Lernen der SchülerInnen steht, *pedagogical content knowledge* von LehrerInnen, wie Scheuch (2011: 6) die wesentlichen Annahmen verschiedener Forscher zusammenfasst und, darüber hinaus, auf Driel & Berry (2010: 658) verweist, welche ebenso „*subject matter knowledge*“ (Fachwissen), „*teaching experience*“ (Unterrichtserfahrung) und „*a focus on student learning*“ (einen Fokus auf das Lernen

⁹ Originaltext nicht einsehbar.

von SchülerInnen) als relevante Faktoren für die Entwicklung von PCK nennen. Der Aspekt der Reflexion ist dabei von entscheidender Bedeutung in mehrfacher Hinsicht:

Der Wirkfaktor „Reflexion“ für die Entwicklung von PCK wird auch im Modell von PARK und OLIVER (2008) aufgegriffen und weiter differenziert. „Reflection in action“ findet direkt während des Unterrichtsgeschehens statt und greift auf unmittelbar verfügbares Handlungswissen des Lehrenden zurück. „Reflection on action“ erfolgt erst nach dem Unterricht in Form einer Reflexion über die abgelaufenen Lehr-Lernprozesse. Beide Arten der Reflexion sind nach PARK und OLIVER notwendig für die PCK-Entwicklung [...]. (Scheuch & Heidinger 2009: 103)

Mögliche Determinanten für PCK – „die Kompetenz der verständlichen Lehrstoffdarbietung, die SchülerInnenkognitionen gekonnt berücksichtigt“ (Strunz 2010: 41) – untersuchte auch die COACTIV-Studie (2003/04) als Kooperationsprojekt des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und der Universitäten Oldenburg und Kassel durch Befragung und Testung von MathematiklehrerInnen der Sekundarstufe hinsichtlich Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, biografischen Hintergründen, motivationaler Aspekte, Überzeugungen, Berufsleben etc., wobei diese untersuchten LehrerInnenmerkmale aufgrund einer parallel durchgeführten PISA-SchülerInnenstudie (2003/04) sogleich in Relation zu SchülerInnenleistungen betrachtet werden konnten (vgl. Krauss 2009: 14), wie Strunz (2010: 41-44) in ihrem Artikel über PCK und die Forschungsergebnisse der COACTIV-Studie berichtet: In der COACTIV-Studie sei dabei „fachdidaktisches“ Wissen anhand der PCK-relevanten Gesichtspunkte „Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen“ und „Erklären und Repräsentieren“, sowie dem Mathematik-relevanten Aspekt des „Wissen[s] über das Potenzial von Aufgaben“ (vgl. Krauss 2009: 40) untersucht worden.

Laut Ergebnissen der Studie ist ein hohes Maß an Fachwissen und Fachverständnis nicht nur grundlegende Basis für eine kompetente Vermittlung dieses Wissens mit dem Effekt einer Lernerfolgssteigerung seitens der SchülerInnen – für LehrerInnen mit hohem fachbezogenen Wissen erscheint kognitiv aktivierender Unterricht zudem besonders wichtig; darüber hinaus würden LehrerInnen mit hohem Fachwissen und fachdidaktischem Wissen einen *constructivist view* teilen (vgl. Brunner *et al.* 2006: 69f). Diese Erkenntnis geht mit Haswehs (2005) Annahme einher, dass eine

konstruktivistische Grundhaltung von LehrerInnen und die daraus resultierende Auseinandersetzung mit dem Lernen von SchülerInnen bedeutsam für die Herausbildung von PCK ist. Was unter einer konstruktivistischen Grundhaltung zu verstehen ist soll in Kapitel 5.2.1 noch genauer besprochen werden.

Etwas irreführend erscheint die Feststellung der COACTIV-Studie, dass Berufs- und Unterrichtserfahrung keine Determinante für PCK sein soll, wobei jedoch in Betracht gezogen werden muss, dass Berufserfahrung bei dieser Untersuchung offensichtlich lediglich durch die Anzahl unterrichteter Jahre operationalisiert wurde (vgl. Strunz 2010: 42). Dabei ist jedoch, wie bereits erwähnt, vor allem die aktive Reflexion während der Unterrichtspraxis für die Entwicklung von PCK maßgeblich und nicht die reine Dauer der Berufstätigkeit.

Zusammengefasst werden also laut empirischen Forschungen unterschiedlicher, insbesondere aber naturwissenschaftlicher Disziplinen, Fachwissen, Unterrichtspraxis und eine entsprechende, daraus hervorgehende, Reflexion von Unterrichtsgeschehen und Lernprozessen, subjektive Theorien und Werthaltungen sowie eine konstruktivistische Grundhaltung bislang als primäre Determinanten für die Entwicklung von PCK angenommen. Ein bestimmtes „empirisch abgesichertes Modell“ gibt es jedoch nicht, wie oft (Abell, Rogers, Hanuscin, Lee & Gagnon 2008) beklagt wird (Scheuch 2011: 6). Wie bereits angekündigt widmet sich der folgende Teil dieser Arbeit explizit der weniger kontinuierlichen PCK-Forschung im Fremdsprachenunterricht beziehungsweise der Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen.

4 PCK-Forschung im Fremdsprachenunterricht

4.1 PCK-Modelle in Bezug auf FremdsprachenlehrerInnen

Welche Forschungsansätze und Modellvorstellungen von PCK liefert nun die PCK-Forschung im Fremdsprachenunterricht? Gibt es überhaupt umfassende PCK-Forschung und fundierte Forschungsergebnisse im Bereich der Sprachen? Worin wurzelt PCK von FremdsprachenlehrerInnen? Wie lässt sich PCK von FremdsprachenlehrerInnen feststellen und wie kann dessen Entwicklung gefördert werden? Nach einer allgemeinen Diskussion der bisherigen PCK-Forschung in unterschiedlichen Disziplinen, mit einem Schwerpunkt auf der *Science Education*, soll nun diesen disziplinspezifischen Fragen nachgegangen werden, um eine Wissensbasis über vorhandene Annahmen und Erkenntnisse der PCK-Forschung im Fremdsprachenunterricht zu schaffen, an die die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit anknüpfen kann.

Vetter (2012) verweist in ihrem Vortrag “Student teachers’ awareness of language: What is (a) language? Which emotional associations are attached to it?”¹⁰ auf das Konzept von TLA – Teacher Language Awareness – (Andrews 2007), welches als wesentlich bei der Konzipierung von Modellen zum PCK von FremdsprachenlehrerInnen betrachtet werden kann. Um den Zusammenhang zwischen TLA und PCK verstehen zu können, braucht es zunächst eine Erläuterung des Konstrukts von TLA.

Stephen Andrews setzt sich in seinem Buch *Teacher Language Awareness* (2007) ausführlich mit dem Konzept TLA auseinander, legt zunächst Thornburys (1997: x) Definition von *Teacher Language Awareness* (TLA) als „the knowledge that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively“ – das Wissen von LehrerInnen über der Sprache zugrunde liegende Systeme, das es ihnen ermöglicht, effektiv zu unterrichten - dar und fokussiert in seiner Auseinandersetzung die *language awareness* (frei übersetzt: das Sprachbewusstsein) von Fremdsprachen- beziehungsweise ZweitsprachenlehrerInnen insbesondere im Hinblick auf Grammatik, wobei klar sei,

¹⁰ Vetter, Eva (2012): “Student teachers’ awareness of language: What is (a) language? Which emotional associations are attached to it?” 24th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Szczyrk, Poland, 17.-19. Mai 2012.

dass Grammatik, Wortschatz und Diskurs in wechselseitiger Beziehung zueinander stünden (vgl. Andrews 2007: ix). Grundsätzlich meint Andrews, dass das Verfügen über TLA essenziell für die Kompetenz von FremdsprachenlehrerInnen sei, dass ein Zusammenhang zwischen TLA und der an den Lernerfolgen von SchülerInnen gemessenen Effektivität bestünde, und dass TLA einen positiven Einfluss auf das Lernen von SchülerInnen hätte, weil FremdsprachenlehrerInnen, die über TLA verfügen, erfolgreicher im Vorantreiben des Lernens von SchülerInnen seien, als solche, die nicht über TLA verfügen (vgl. ebd.). Was genau versteht nun aber Andrews unter TLA und welches Wissen oder Bewusstsein meint es?

Zunächst sei erwähnt, dass die präferierte Bezeichnung ‚awareness‘ (Bewusstsein) anstatt ‚knowledge‘ (Wissen) die Dynamik des Konstrukts und den Unterschied zwischen dem Verfügen über ein Wissen und dem Bewusstsein oder ferner der Nutzbarmachung eines solchen Wissen unterstreicht, wobei ‚knowledge‘ und ‚awareness‘ jedoch gleichzeitig auch miteinander verbunden sind (vgl. ebd: 31). Laut Duff (1988) ist es so, dass FremdsprachenlehrerInnen ein tiefgehendes Wissen über die unterrichtete Sprache brauchen, „since this knowledge informs the teacher’s awareness“ (Andrews 2007: 31) – weil dieses Wissen dessen Nutzbarmachung zugrunde liegt -, allerdings würde ein solches (*subject-matter*-) Wissen ohne *awareness* (TLA) nicht ausreichen um SchülerInnen gekonnt das Erlernen der Sprache zu ermöglichen und zu erleichtern (vgl. ebd. 31f). Betrachtet man diese Annahme genauer, so könnte man meinen, Andrews mein mit TLA das, was Shulman mit PCK meint, nämlich jenes Wissen beziehungsweise jenes Können, das es braucht, um Fachwissen lernerInnenadäquat aufzubereiten. Und so falsch läge man mit einer solchen Interpretation auch gar nicht, da TLA bei Andrews sozusagen dem PCK von FremdsprachenlehrerInnen inhärent ist beziehungsweise als Bestandteil deren PCKs gesehen werden kann, wie sogleich verdeutlicht und veranschaulicht (**Abbildung 2**) werden soll.

Andrews (2007: 28f) zufolge zeichnet sich TLA durch folgende Merkmale aus: TLA umfasst Fachwissen und Sprachkönnen und involviert Reflexionen über beides; von LehrerInnen benötigte TLA unterscheidet sich außerdem qualitativ vom Sprachwissen und Sprachbewusstsein anderer Nutzer der Sprache, weil Lehrpersonen zusätzlich über grammatisches Wissen und Können, und den zugrunde liegenden Strukturen, reflektieren müssen, um ihren SchülerInnen

nützlichen und verarbeitbaren Input liefern zu können (vgl. auch Andrews 1999a: 163); TLA ist demnach metakognitiv und bildet eine Basis für die Unterrichtsplanung und das Unterrichten selbst; (vgl. auch Andrews 1997, Andrews 1999a); schließlich berücksichtigt TLA auch die Spracherwerbsprozesse und aktuelle Entwicklungsstände von LernerInnen sowie potenzielle Schwierigkeiten für die LernerInnen in Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsgeschehen.

„There are clearly close connections between this conception of TLA and the more generic construct pedagogical content knowledge, or PCK“ – es bestehen zweifellos enge Verbindungen zwischen dem Konzept von TLA und Shulmans (1987) eher allgemeinem Konstrukt PCK – meint auch Andrews (2007: 29). Andrews PCK-Modell ist jedoch ein speziell für den Fremdsprachenunterricht abgewandeltes, wobei PCK als allumfassende Wissensbasis und TLA als eine – einzig FremdsprachenlehrerInnen eigene – Subkategorie, die eine Brücke zwischen Sprachkönnen (*language proficiency*) und Fachwissen (*subject matter cognitions*) bildet, gesehen wird:

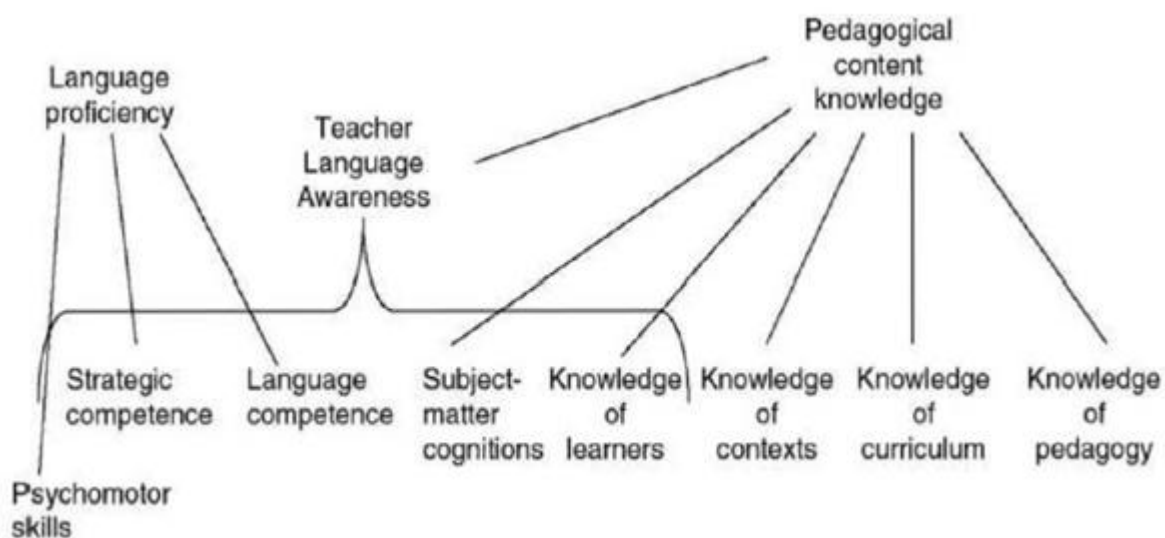


Abbildung 2: "Teacher Language Awareness, language proficiency and pedagogical content knowledge (modified from Andrews, 1999b; 2001)" (Andrews 2007: 31)

Ich würde hierbei meinen, Andrews PCK-Modell für den Fremdsprachenunterricht entspricht in gewissem Maße Park und Olivers (2008) *Hexagon-Model of PCK* für die *Science Education* (siehe Kapitel 3.3), da beide Modelle Shulmans ursprüngliche

Vorstellung von PCK aufgegriffen und weiter – jeweils fachspezifisch – ausdifferenziert haben. Was Andrews Modell betrifft, sind es insbesondere die *subject matter cognitions*, die den Kern des TLA Konstrukts, und somit auch seines PCK-Modelles, ausmachen (vgl. Andrews 2007: 73). *Subject matter cognitions* beeinflussen die Unterrichtsplanung und -handlungen, wie Andrews am Beispiel der Grammatik zu verdeutlichen versucht, und können dabei als Bündel aus (grammatischem) Fachwissen, persönlichen Gefühlen hinsichtlich Grammatik und Grammatikunterricht (z.B. Interesse und Selbstvertrauen), Wahrnehmungen von Gefühlen von LernerInnen hinsichtlich Grammatik, Verständnis der Rolle von Grammatik in der Kommunikation und ihrer Bedeutung im Zweitspracherwerb, Bewusstsein und Wissen über Möglichkeiten der Grammatikvermittlung und formaler Instruktionen, Wissen über die Erwartungen von Interessengruppen hinsichtlich Grammatik und Grammatikunterricht (Schule, Eltern etc.), sowie dem eigenen Gegenüberstehen dieser Erwartungen, gesehen werden (vgl. ebd. 73f). Wie aber entwickelt sich grundsätzlich TLA und somit auch – Andrews zufolge – eine wesentliche Komponente von PCK von FremdsprachenlehrerInnen?

4.2 Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen

Andrews (2007: 197) sieht die Möglichkeit der Entwicklung hin zu „enhanced levels of language awareness and the development of pedagogical strategies for dealing with language that are of direct relevance to their specific teaching context“ in einer „combination of language-related self-reflection and focused collaborative activity“ – es braucht also eine Kombination aus sprachbezogener Selbstreflexion und gemeinschaftlicher Betätigung für die Entwicklung von TLA und damit auch für die Entwicklung von Unterrichtsstrategien für spezifische Kontexte im Fremdsprachenunterricht, wobei Andrews zugleich hinzufügt, dass Wrights (2002) folgende fünf Phasen eine optimale Orientierungshilfe für eine solche gemeinschaftliche Betätigung darstellen würden (vgl. Andrews 2007: 187):

In der ersten Phase (eines Kurse oder einer Lehrveranstaltung) müssen die Teilnehmer mit *language data* – linguistischen Daten/sprachbezogenen Lehrinhalten - arbeiten und sich mit Kollegen über Vorerfahrungen und aktuelles Verständnis austauschen. In der zweiten Phase soll über die in Phase 1 vorgegangenen Prozesse

und neu gewonnene linguistische Erkenntnisse reflektiert werden. Nach diesem ‚awareness-raising-process‘ während der ersten beiden Phasen, sollen in der dritten Phase kollaborativ Regeln aus diesen linguistischen Erkenntnissen abgeleitet werden, die von direkter Nützlichkeit für den Unterricht sind. In der vierten Phase soll überlegt werden wie diese Erkenntnisse im Unterricht behandelt werden könnten, wobei etwa Lehrwerke auf deren Herangehensweise begutachtet werden könnten. Schließlich sollen die Teilnehmer in der fünften und letzten Phase selbst Unterrichtsaktivitäten unter Berücksichtigung der gewonnen Erkenntnisse planen. Diese fünf Phasen (Wright 2002) erstrecken sich also von einer linguistischen Analyse, über gemeinschaftliche Reflexionen, hin zur Entwicklung und Konzipierung von Unterrichtsaktivitäten und –materialen – ein Ansatz, der sich auch im folglich vorgestellten (Kapitel 4.2.1) *Vienna ESP approach* (Hüttner/Smit 2012: 164-185) findet und, der zur Entwicklung von TLA und, im Zuge dessen, auch zur Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen (und dies bereits während der Berufsausbildung) beitragen kann.

Grossman (vgl. 1989: 29) nennt in ihrem Artikel „A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English“ die Faktoren *prior experiences* (Vorerfahrungen), *motivations for teaching* (Motivation für die Lehrtätigkeit) und *professional preparation* (Berufsvorbereitung) als maßgeblich dafür, wie LehrerInnen ihren Unterricht gestalten und auf SchülerInnen eingehen können, weswegen diese Faktoren durchaus auch als Ausgangspunkte für die Entwicklung PCK von FremdsprachenlehrerInnen betrachtet werden könnten. Insbesondere die Berufsvorbereitung kann – wie bereits mehrmals erwähnt – zweifellos eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Entwicklung von PCK spielen und diese bereits explizit fördern, wie (wiederum) das Beispiel des *Vienna ESP approach* (Hüttner/Smit 2012: 164-185) belegt.

4.2.1 Vienna ESP approach

Wie die Entwicklung von PCK von LehramtskandidatInnen „ins Studium geholt“ (wie bereits in Kapitel 3.1 eine zentrale Forderung an die LehrerInnenausbildung beziehungsweise eine Aufgabe der LehrerInnenausbildenden formuliert wurde) werden kann, zeigt auf bemerkenswerte Weise der *Vienna ESP approach* (Hüttner/Smit 2012: 164-185).

ESP steht für *English for Specific Purposes* (Englisch für bestimmte Zwecke) und meint jenen Bereich des englischen Sprachunterrichts, in dem es darum geht ganz berufsspezifische Texte (z.B. Verträge, Laborberichte etc.) zu verstehen und produzieren zu können, und stellt zugleich jenen Bereich dar, der EnglischlehrerInnen oftmals Sorgen hinsichtlich womöglich fehlender berufsspezifischer Lexik oder mangelnden Kenntnissen an Fachwissen oder Wissen über berufsspezifische Textsorten (vgl. ebd.: 164). Hinzu kommt, dass zwar für große Bereiche, wie Wirtschaft oder Recht, aktuelles und akkurates authentisches Material zu Übungszwecken zu Verfügung steht, nicht unbedingt jedoch kleinere Berufsbranchen betreffend, weswegen *ESP*-LehrerInnen oftmals dazu ‚gezwungen‘ sind, eigene Unterrichtsmaterialien zu konzipieren, woraus wiederum resultiert das Auszubildende von *ESP*-LehrerInnen diese darauf vorbereiten sollten jegliches *ESP-genre* analysieren und für Lernende aufbereiten zu können (vgl. ebd.: 164f).

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt wurde, beruht die österreichische LehrerInnenbildung auf einem ‚*applied science model*‘ (Wallace 1991: 8ff), wobei nur sehr begrenzte Möglichkeiten einer Unterrichtspraxis während dem Lehramtsstudium gegeben sind (vgl. Hüttner/Smit 2012: 165) – und wo keine Unterrichtspraxis ist, da ist es auch schwierig, PCK zu entwickeln (siehe Kapitel 3.4). Das innovative Ausbildungsmodul CerTESP (*Certificate of Teaching ESP*) versucht jedoch diese scheinbare Unmöglichkeit der Entwicklung von PCK in Lehrveranstaltungen ohne Praxiszugang zu durchbrechen, und österreichische LehramtskandidatInnen gezielt auf den ESP-Unterricht und auf die Entwicklung notwendiger Analysefertigkeiten, als auch auf die Entwicklung spezifischer Unterrichtsmaterialien, vorzubereiten, was gleichzeitig eine Entwicklung von PCK mit sich bringen soll (vgl. ebd.). Wie wird dies nun versucht?

Da reale Unterrichtserfahrung innerhalb der Lehrveranstaltung nicht möglich ist, werden stattdessen realistische Aufgaben kreiert, die von Studierenden verlangen, ihr Fachwissen in PCK zu transformieren oder zumindest Bewusstsein dafür schaffen, dass so eine Transformation nötig ist (vgl. ebd.: 167). Im Zuge solcher Aufgaben sollen Lehramtskandidatinnen PCK durch das in-Verbindung-Setzen linguistischer Analysen und fiktiver Unterrichtssituationen, das entsprechende Materialentwicklung miteinschließt, entwickeln – die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sei dabei eine typische Aufgabe, für die es PCK bräuchte bzw.

die PCK hervorbringe, weil dabei grundsätzlich theoretisches Wissen, Lehrvermögen und Unterrichtserfahrung aufeinander bezogen werden müssen (vgl. ebd.). Durch die Fokussierung auf die von LehramtskandidatInnen eigenständig zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien, schafft das CerTESP-Modul Rahmenbedingungen, unter denen sich Studierende, darüber hinaus, Gedanken über potentielle Schwierigkeiten und Lernprozesse von SchülerInnen machen müssen – ein weiterer wesentlicher Aspekt für die Entwicklung von PCK (vgl. ebd.: 183).

Ich habe an dieser Lehrveranstaltung selbst teilgenommen und schätze sie als gewinnbringend für meine zukünftige Tätigkeit als Fremdsprachenlehrerin ein. Der *Vienna ESP approach* stellt für mich einen Ansatz dar, der großes Potential für eine effizientere LehrerInnenausbildung in sich birgt. Die Aufgabe, Unterrichtsmaterialien eigenständig herzustellen, sowie konkrete Aufgabenstellungen fiktiver Unterrichtsplanungen, können als äußerst förderlich für die Entwicklung von PCK betrachtet werden.

Die Vorstellung des *Vienna ESP approach* hat verdeutlicht, wie universitäre Lehrveranstaltungen konkret den Aufbau von PCK von LehramtskandidatInnen initiieren und unterstützen können. Ein weiteres, spezifisches, Instrumentarium, das FremdsprachenlehrerInnen bei der Entwicklung von PCK nützlich sein könnte, ist das EPOSTL – was sich hinter diesem Akronym verbirgt soll sogleich im folgenden Kapitel geklärt werden.

4.2.2 EPOSTL

Zeitgleich mit dem wachsenden Interesse an PCK entwickelte Wallace (1991) auch ein *reflective model of language teacher education*, das das *applied science model* in der LehrerInnenausbildung ablösen sollte – dabei impliziert schon der Name dieses Modells, dass der Reflexion eine essenzielle Bedeutsamkeit für die Lernprozesse von LehrerInnen zugemessen werden kann (vgl. Mehlmauer-Larcher 2012: 189). Dies geht mit der Annahme einher, dass die Reflexion von Lernprozessen von SchülerInnen essenziell für die Entwicklung von PCK von LehrerInnen ist (siehe Kapitel 3.4). Bezugnehmend auf Wallace (1991) stellt Mehlmauer-Larcher (2012: 189) sogar klar, „reflection is regarded as a prerequisite for improvement and increased effectiveness of classroom teaching as well as continuous teacher learning

leading to professional development“ – Reflexion würde (innerhalb dieses Modells) als Voraussetzung für eine Verbesserung und eine gesteigerte Effektivität des Unterrichtens betrachtet werden, als auch für kontinuierliches Lernen von LehrerInnen, was letztlich maßgeblich für die Entwicklung von Professionalität sei.

Das EPOSTL (*European Profile for Student Teachers*) ist nun ein Dokument, dass LehramtskandidatInnen und LehrerInnen als Instrument für eine solche – als so wesentlich für die Professionalisierung von Lehrenden als auch für die Entwicklung von PCK betrachtete - Reflexion sowie für eine Selbst-Evaluierung hinsichtlich eigener Unterrichtskompetenzen dient (Mehlmauer-Larcher 2012: 192f). Das EPOSTL wurde von einem internationalen Expertenteam unter der Leitung von David Newby am ECML (European Centre for Modern Languages) in Graz entwickelt und beinhaltet 190 ‚I-can‘ (Ich-kann) Deskriptoren, die NutzerInnen dazu anregen sollen über die jeweilige angeführte Kompetenz zu reflektieren, und die insgesamt einen guten Überblick über alle von FremdsprachenlehrerInnen zu erwartenden und zu erwerbenden Kompetenzen gibt (vgl. Mehlmauer-Larcher 2012: 191ff). Hinsichtlich der Wortschatzarbeit finden sich derzeit beispielsweise unter „Vocabulary“¹¹ folgende drei Deskriptoren:

1. I can evaluate and select a variety of activities which help learners to learn vocabulary.
2. I can evaluate and select tasks which help learners to use new vocabulary in oral and written contexts.
3. I can evaluate and select activities which enhance learners‘ awareness of register differences.

In der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen kann das EPOSTL einen Beitrag zur Entwicklung von PCK leisten, da es zur intensiven Reflexion über eigene Kompetenzen Fachwissen lernerInnenadäquat zu vermitteln anregt – wobei jedoch an mancher Stelle (wie etwa im Bereich „Vocabulary“) noch weitere, detailliertere Deskriptoren entwickelt werden könnten beziehungsweise müssten. LehrerInnen in der Berufspraxis kann es zudem dabei unterstützen, stets ihre Professionalität zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Dabei können auch eigenständig weitere Deskriptoren entwickelt werden, die einem quasi noch in der Sammlung fehlen.

¹¹ <http://de.scribd.com/doc/27262701/European-Portfolio-for-Student-Teachers-of-Languages-EPOSTL> (EPOSTL), S. 28

In den letzten Kapiteln wurde primär versucht, eine Basis für das Verständnis von Lehrerwissen und die Entwicklung von professionellem Lehrerwissen zu schaffen. Es wurde zunächst darauf verwiesen, dass LehrerInnen in ihrer Tätigkeit sowohl Theorie und Praxis aufeinander beziehen müssen als auch Fachwissen und Pädagogik. Dabei ist es vor allem die Fähigkeit, mithilfe geeigneter pädagogischer Mittel Fachwissen so zu transformieren, dass SchülerInnen die Inhalte begreifen können, die professionelles Lehrerwissen ausmacht. Diese Fähigkeit wird für den Unterricht gebraucht und durch diesen erworben. Was dabei entsteht, ist eine Wissenskategorie, die sich mit Shulmans (1986,1987) Konzept von PCK, welchem sich die vorliegende Arbeit verpflichtet, begreifen lässt. Sie umfasst die für bestimmtes Fachwissen bewährtesten und sinnvollsten Unterrichtsstrategien. Die vorliegende Arbeit hat sich primär zum Ziel gesetzt, diese Wissenskategorie namens PCK im Bereich der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht durch die Befragung von LehrerInnen zu eruieren. Darüber hinaus soll versucht werden, auch die Entwicklung dieses PCK von FremdsprachenlehrerInnen nachzuvollziehen. Bevor jedoch diese empirische Untersuchung gestartet werden kann, braucht es – über das Verständnis von Lehrerwissen und PCK hinaus – auch eine theoretische Grundlage über die Vermittlung von Wortschatz. Nur so kann anschließend die Auswahl und Generierung der Fragen an LehrerInnen nachvollzogen und verstanden werden. Daher wird nun im folgenden Kapitel versucht, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht zu skizzieren.

5 Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

5.1 PCK und Wortschatzarbeit

Die Wortschatzarbeit ist im Fremdsprachenunterricht zweifellos *die* zentrale Tätigkeit. Dies ist nicht nur der für mich, als angehende Fremdsprachenlehrerin, ausschlaggebende Grund für den Wunsch, Wissen darüber zu akkumulieren und – im Zuge dieser Arbeit – einzuholen, um selbst effektive Kompetenzen im Bereich der Vermittlung von Wortschatz zu entwickeln, sondern auch eine Meinung, die in der Fachliteratur häufig vertreten wird, wie folgendes Zitat belegt:

Unter Wortschatz sei hier die semantische Komponente von Sprache samt ihren lautlichen Realisationen, aber auch der Grenzbereich zur Syntax verstanden, der aus Idioms, Kollokationen, Selektionsbeschränkungen usw., sowie aus dem Komplex der Wortbildung besteht. Da die semantische Komponente von Sprache die wichtigste für die Verwirklichung aller Äußerungsabsichten ist, ist der Stellenwert der Wortschatzarbeit in der Fachdidaktik völlig unkontrovers. (Quetz 1995: 143)

Das Verfügen über einen gewissen Wortschatz ist die Voraussetzung für jegliche verbale Kommunikation, weswegen die Kompetenz der Vermittlung von Wortschatz als Voraussetzung für eine effektive Unterrichtstätigkeit von FremdsprachenlehrerInnen gegeben sein sollte. Als Voraussetzung für die Vermittlungskompetenz gilt wiederum ein fundiertes Fachwissen, was einerseits den Wortschatz als solchen der Lehrpersonen selbst betrifft, und andererseits ein Wissen über Theorien des Wortschatzerwerbes und fachdidaktische Grundlagen der Wortschatzvermittlung. Nur auf Basis eines solchen Fachwissens können FremdsprachenlehrerInnen PCK im Bereich der Wortschatzarbeit durch Unterrichtspraxis und daraus hervorgehender Reflexion von Lernprozessen seitens der SchülerInnen entwickeln. Dabei ist es selbsterklärend, dass eine entsprechende Reflexion von Lernprozessen von SchülerInnen Wissen über Lerntheorien braucht. In diesem Teil der Arbeit soll nun jenes theoretische Fachwissen, abseits des als notwendig angenommen Fachwissens an Wortschatz selbst, welches in einschlägiger Fachliteratur (Bausch, Christ & Krumm 2003; Fäcke 2010; Leupold 2010; Decke-Cornill 2010; etc.) als relevant und wissenswert für die Tätigkeit von FremdsprachenlehrerInnen betrachtet werden kann, dargestellt werden. Auf Basis dieser Darstellung bedeutsamen Fachwissens hinsichtlich der Wortschatzvermittlung

in Zusammenhang mit den zuvor diskutierten Aspekten des Konzeptes PCK sollen im Anschluss relevante Fragen an FremdsprachenlehrerInnen zur Untersuchung deren PCKs im Bereich der Wortschatzarbeit herausgearbeitet werden.

Wie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit ausführlich besprochen wurde, meint PCK die – oder zeichnet sich PCK aus durch die – Fähigkeit, Fachwissen und pädagogisches (als auch Kontextwissen) aufeinander zu beziehen und umfasst die daraus resultierenden Erkenntnisse über Unterrichtsstrategien. Nun könnte man hinsichtlich der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht meinen,

in kaum einem Bereich der Sprachvermittlung sind die fachliche und die methodische Expertise der Lehrkraft so gefordert wie bei der Präsentation und dem Einüben neuer lexikalischer Strukturen. In diesem Bereich kulminieren pädagogische Erfahrungen, neurophysiologische Erkenntnisse und didaktische Kompetenzen. (Leupold 2010: 235f)

Somit wäre der Bereich der Wortschatzarbeit einer, der in besonders hohem Maße auf das PCK von FremdsprachenlehrerInnen angewiesen ist beziehungsweise in besonders hohem Maße die Entwicklung von PCK „herausfordert“. Weiters gelten insbesondere der didaktische Ansatz des Konstruktivismus, die Bedeutung der Motivation für das Lernen und Prinzipien eines lernerInnen- und handlungsorientierten Ansatzes in Verbindung mit einer Forderung nach Mehrsprachigkeit als Einflussfaktoren der aktuellen fachdidaktischen Diskussion rund um die Wortschatzarbeit (vgl. Leupold 2010: 236). Auch hier finden sich Aspekte, die demnach sowohl in der Auseinandersetzung mit PCK, als auch in der Auseinandersetzung mit Wortschatzvermittlung von Bedeutung sind: Konstruktivistische Vorstellungen und Haltungen, sowie ein Fokus auf SchülerInnen unter besonderer Berücksichtigung von Lernprozessen und motivationalen Faktoren als Kontextbedingungen von Unterricht. Nach diesem Versuch eines Brückenschlags zwischen Wortschatzarbeit und PCK folgt nun die angekündigte Darstellung des für FremdsprachenlehrerInnen relevanten Wissens zur Wortschatzvermittlung.

5.2 Aufbau und Struktur des mentalen Lexikons

Der jeweils individuelle Wortschatz eines Menschen kann als dichtes Gewebe von Verbindungen betrachtet werden und wird auch mentales Lexikon bezeichnet, wobei jedoch die Prozessierung lexikalischer Einträge nicht nur – wie ein Lexikon – eine

Vielzahl an Querverbindungen aufweist, sondern eine noch viel komplexere Dynamik aufweist (vgl. Decke-Cornill 2010: 164).

Zur Beschreibung und Erklärung der Struktur des mentalen Lexikons wurden mithilfe empirischer Untersuchungen (in Kielhöfer 1994) verschiedene Modelle hervorgebracht, die vor allem auf unsere Tendenz, durch die Sortierung der Wörter nach bestimmten Kategorien, Ordnung in unserem mentalen Lexikon zu schaffen, hindeuten und als solche Kategorien Begriffsfelder, Wortfelder, syntagmatische Felder, Sachfelder, Wortfamilien, Klangfelder und affektive Felder meinen (vgl. Kielhöfer 1994: 213), wie Decke-Cornill (vgl. 2010: 164) zusammenfasst, jedoch sogleich auch anmerkt, dass – wenngleich auch dieser Systematisierung zufolge einzelne Wörter unterschiedlichen Feldern angehören – keine schematische Schubladenzuordnung stattfinden kann, da individuelle mentale Lexika neben kollektiven Verankerungen auch äußerst individuell bestimmte Einträge aufweisen. Abgesehen davon seien auch Lexik und Grammatik aufgrund der Tatsache, dass die syntagmatische Verknüpfung einzelner Elemente oftmals bereits ‚grammatische‘ Regeln dieser Verknüpfung impliziert, nicht immer eindeutig zu trennen.

Einen guten Überblick über kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons inklusive beispielhafter, potentieller Items („Einträge“) gibt Decke-Cornill (2010: 165) anhand Nevelings (2004:196), die den ‚Netzbegriff‘ bevorzugt, folgender tabellarischer Klassifizierung (**Abbildung 3**):

Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons	Teilnetztypen
Räumliche, zeitliche Kontiguität, Metonymie-Beziehungen, logische Zusammenhänge: la B.D., la rédaction, le scénario; la vignette, l'image, la bulle; trop soif → mort	Sachnetz
(Ko-)Hyponyme: le plan de l'image: le gros plan, l'arrière-plan ...	Begriffsnetz
Synonyme: le thème = le sujet, Antonyme: en bas de ≠ en haut de; en banlieue ≠ au centre-ville	Merkmalsnetz
Satzteile: s'imaginer qc, se passer, jouer du piano/aux cartes..., Kollokationen: passer le bac, travailler comme une fourmi	syntagmatisches Netz
Derivata: le dessin, dessiner, le dessinateur... Komposita: eau, un verre d'eau	Wortfamiliennetz
Homophone: ver vert vers verre vert; la mer – la mère, Reime: l'image, cage, plage	Klangnetz
emotional belegte Assoziationen: l'eau: un verre, soif, plage, vacances, la mer, boire	affektives Netz

Abbildung 3: Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons nach Neveling (2004: 196)

Ein weiterer interessanter Aspekt, neben der kollektiven wie individuellen Klassifizierung von Wörtern durch dynamische Prozesse, ist, laut Decke-Cornill (2010: 166), die Annahme einer Mehrsprachigkeit des mentalen Lexikons, wonach jenes in einen passiven (rezeptiven) Wortschatz, durch welchen man Begriffe während Textrezeptionen richtig zuordnen könne, einen aktiven (produktiven) Wortschatz, der für die Sprachproduktion verwendet werden könne, und einen potenziellen Wortschatz, dank dessen man aus intralingualen Wortverwandtschaften oder anderen Sprachen die Bedeutung von Wörtern herleiten könne (vgl. Nieweler 2006: 175), unterteilt sei. Nach diesen Überlegungen zum grundsätzlichen ‚Aufbau‘ des Wortschatzes beziehungsweise des mentalen Lexikons, soll nun näher darauf eingegangen werden, wie nun Wörter darin gespeichert, aktiviert oder hinzugefügt werden.

5.2.1 Zur Speicherung, Aktivierung und Erweiterung des mentalen Lexikons

Wie werden Informationen im Allgemeinen und Wortschatz im Speziellen gespeichert? Welche gedächtnispsychologischen und psycholinguistischen Erkenntnisse gibt es hinsichtlich der Speicherung des Wortschatzes, als auch hinsichtlich der möglichen Aktivierung sowie Erweiterung? Wie werden Informationen am besten behalten und wie ermöglicht oder erleichtert man den Zugriff darauf? Worauf kommt es bei der Einführung neuer Informationen an beziehungsweise

worauf ist dabei zu achten? Antworten auf solche Fragen können für FremdsprachenlehrerInnen bei der Planung und Umsetzung der Vermittlung von Wortschatz von Vorteil sein. Welche didaktisch-methodischen Folgerungen sich aus wesentlichen wissenschaftlichen Erkenntnissen bezüglich dieser Fragen ableiten lassen, soll im Anschluss an die Darstellung von Modellen der Informationsspeicherung, -aktivierung und -erweiterung besprochen werden.

Früher entwickelte modulare Modelle der Wissensspeicherung, wie das des *Drei-Speicher-Modells*, nehmen an, dass sich die Informationsverarbeitung- und Speicherung durch lineare und sukzessive Prozesse vollzieht und demnach auf die Aufnahme im sensorischen Register oder Ultrakurzzeitgedächtnis, die Bearbeitung im Arbeitsspeicher oder Kurzzeitgedächtnis folgt und Informationen anschließend durch häufige Reaktivierung im Langzeitgedächtnis gesichert werden – dabei wird ausgesondert, was nicht wichtig erscheint um Platz für Neues zu schaffen (vgl. Decke-Cornill 2010: 166f). Neuere Erkenntnisse der gedächtnispsychologischen und psycholinguistischen Forschung meinen, dass eine stabile Wissenssicherung an die häufige Aktivierung neuronaler Netze gebunden ist, man jedoch im Sinne dynamischer und konnektionistischer Modelle, umso mehr Informationen speichern kann, je mehr man bereits weiß – neue Informationen würden demnach dauerhafter behalten, wenn sie an bereits gegebenes Wissen anknüpfen können und, darüber hinaus, auch noch in affektiv besetzte Handlungsketten eingebunden sind (vgl. Decke-Cornill 2010: 167). Die Verbindung von Kognition und Emotion kann allerdings nicht nur ‚erinnerungsfördernd‘ sein, sondern auch als „emotionale Barriere der Informationsverarbeitung“ (vgl. ebd.) fungieren.

Als förderlich für die Wissensverarbeitung und -speicherung wird weiters oftmals das mehrkanalige Lernen (Lernen durch hören, sehen, sprechen, tasten und tun) genannt, wobei, natürlich unter der Berücksichtigung verschiedener Dispositionen von LernerInnen und situativer Kontexte, angenommen werden kann, „dass Behaltensleistungen generell umso höher sind, je stärker unterschiedliche Wahrnehmungskanäle angesprochen werden“ (Decke-Cornill 2010: 168).

Die Aktivierung oder auch den lexikalischen Zugriff auf das mentale Lexikon und die dabei beteiligten Prozesse betreffend gibt es wiederum modulare als auch konnektionistische Erklärungsversuche, die sich allerdings zumindest in dem Punkt einig sind, dass im Fall eines lexikalischen Zugriffes stets *Top-down*- (die durch

oftmals unbewusste Generalisierung hervorgerufene Verbindung eines neuen Wortes mit bekannten prototypischen Elementen) und *Bottom-up*-Prozesse (Abgrenzung des neuen Wortes durch differenzierte Semantisierung) eine Rolle spielen – FremdsprachenlehrerInnen würden dabei eher *Top-down*-Prozesse favorisieren und hervorrufen wollen (Decke-Cornill 2010: 168).

Wie bereits angesprochen wurde, ist eine konstruktivistische Grundhaltung bedeutsam für die Entwicklung von PCK (Kapitel 3.4), da daraus eine besondere Beschäftigung mit Lernprozessen von SchülerInnen hervorgeht, als auch bedeutsam für die Vermittlung von Wortschatz. Decke-Cornill beschreibt die wesentlichen Merkmale des Konstruktivismus und dessen Relevanz für die Erweiterung des mentalen Lexikons so (vgl. 2010: 168f): Lernen, als autonome Wirklichkeitskonstruktion, kann nicht einfach direkt von außen gesteuert werden, jedoch durch eine geeignete Lernumgebung unterstützt und gefördert werden. Bestehende kognitive Strukturen werden dann erweitert, wenn sie nicht mehr für das Bewältigen neuer Aufgaben ausreichen, weswegen also – um „lernen“ zu ermöglichen – bestehende kognitive Strukturen gestört werden müssen. Es muss also eine geeignete Lernumgebung mit hohem Komplexitätsgrad und der Möglichkeit von individuellen Selektionsprozessen für SchülerInnen mit jeweils individuellem Vorwissen kreiert werden, denn „je stärker [...] der Anreiz gegeben ist, eigenständige Operationen der Zuschreibung von Bedeutung und Sinn vorzunehmen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lernprozesse stattfinden“ (ebd.: 169).

Konkrete Wortschatzübungen, die, unter anderem, Gelegenheit bieten, eigenständige Operationen der Zuschreibung von Bedeutung und Sinn vorzunehmen, werden noch ausführlich in Kapitel 5.5 vorgestellt. Zunächst sollen allerdings allgemeine didaktisch-methodische Folgerungen aus den eben besprochenen Annahmen zur Speicherung, Aktivierung und Erweiterung des mentalen Lexikons zusammengefasst werden.

5.2.2 Didaktisch-methodische Folgerungen

Decke-Cornill (2010: 169-171) verweist auf folgende wesentliche didaktisch-methodische Folgerungen aus den Erkenntnissen zur Speicherung, Aktivierung und Erweiterung des Wortschatzes: Aufgrund der (in Kapitel 5.2) festgestellten Tatsache,

dass neue Informationen besser behalten werden, wenn an vorhandene Wissensbestände angeknüpft werden kann, erscheint es ratsam, bei der Einführung neuer Wörter intralinguale als auch interlinguale (die Möglichkeiten des mehrsprachig vernetzten mentalen Lexikons nutzend) Verbindungen zu bereits Bekanntem zu ermöglichen beziehungsweise herzustellen (vgl. Decke-Cornill 2010: 169).

Des Weiteren wurde die behaltensförderliche Wirkung des mehrkanaligen Lernens über mehrere Sinne, wie den auditiven, den visuellen oder sensorische, sowie die Bedeutsamkeit der Einbettung neuer Information in Handlungsketten angesprochen, woraus sich etwa ableiten lässt, dass Wortbilder (visuell gestützte Lexik) sich für die Präsentation neuer Wörter eignen (vgl. ebd.). Dennoch ist nicht gesichert ob durch Wortbilder präsentierte Lexik sogleich in den aktiven, für die Sprachverwendung maßgeblichen, Teil des mentalen Lexikons aufgenommen wird, weswegen von einer isolierten Präsentation neuer Wörter abzuraten ist und eine Einbettung neuer Wörter in größere formale und inhaltliche Kontexte vorzuziehen ist (vgl. ebd.).

Bei der Einführung neuer Lexik sollte darauf geachtet werden, neue Wörter möglichst in Kollokationen (Wortverbindungen), Geschichten oder Argumentationsketten eingebunden zu präsentieren und eine emotionale Relevanz durch Kontextualisierung oder den Einsatz von Stimmmodulation, Mimik, Gestik, Körpersprache etc. herzustellen (vgl. ebd.: 169f). Auch Fäcke (vgl. 2010: 143) nennt in Bezug auf die Erleichterung und nachhaltige Unterstützung des Lernens neuer Wörter die Bedeutsamkeit der mehrkanaligen Einführung und Anwendung, des Anschlusses von Neuem an bereits Bekanntes, die Verknüpfung von Wort und Bild, der Auffälligkeit in der Wahrnehmung (visuelle Hervorhebung von Besonderem), der Wiederholung in elaborierter Form (in neuen Varianten), einer tiefergehenden Verarbeitung, der Herstellung eines Lernkontextes, der Übertreibung und des Humors, der Anregung der Phantasie sowie der Bedeutsamkeit der Vernetzung in Sinneszusammenhängen. Ausgehend von diesen zu beachtenden Faktoren bei der Einführung neuer Wörter stellt sich eine nächste entscheidende Frage: Welche Wörter werden eigentlich eingeführt?

5.3 Auswahl des Wortschatzes

Lehrplanvorgaben zufolge variieren Vorschriften bezüglich des zu vermittelnden Wortschatzes in deutschen Bundesländern stark, von quantitativen Angaben über durchschnittlich 600-700 Wörter pro Lernjahr bis zu ‚qualitativen‘ Formulierungen wie der Notwendigkeit, „über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um auch in unvorhergesehen Situationen zurecht zu kommen, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens [...] hinreichend genau zu erklären [...]“ (Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport 2004: 45) oder auch der Notwendigkeit, des „Beherrschen[s] des Wortschatzes [...], der die im Lehrplan ausgewiesenen Themenbereiche hinreichend abdecke“ (sächsischer Lehrplan für das Gymnasium, Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004/2007/2009: 29) (vgl. Fäcke 2010: 138f).

Welche Vorschriften bezüglich der Wortschatzarbeit und -vermittlung finden sich in österreichischen Lehrplänen? Gibt es klare quantitative oder ‚qualitative‘ Maßstäbe, an denen sich FremdsprachenlehrerInnen sich sollen beziehungsweise müssen? Grundsätzlich finden sich in den Lehrplänen für allgemein bildende höhere Schulen des *bmukk*¹² keine quantitativen Angaben über die Menge des in den lebenden Fremdsprachen zu erlernenden Wortschatzes. Im Lehrplan der AHS-Unterstufe für die *Erste Lebende Fremdsprache (1.-4. Lernjahr) und Zweite lebende Fremdsprache (1.-2. Lernjahr)*¹³ wird, heißt es etwa unter Punkt „Kommunikative Fremdsprachenkompetenz“ (S. 1):

Ziel des Fremdsprachunterrichts ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen und Schreiben. Sie soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, Alltags- und Unterrichtssituationen in altersgemäßer und dem Lernniveau entsprechender Form situationsadäquat zu bewältigen.

Für die einzelnen angeführten Fertigkeitsbereiche werden infolge für die jeweiligen Lernjahre zu erreichende Kompetenzniveaus des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS)¹⁴ angegeben, die allgemein wie folgt definiert werden:

¹² http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml

¹³ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (AHS-Lehrplan f.d. Unterstufe)

¹⁴ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm>

Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein	
C2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B2	Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen.
B1	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
B1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten.
A2	Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
A2	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Abbildung 4: Skala zum "Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein" (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen¹⁵)

Weiters führt der AHS-Lehrplan der Unterstufe als „allgemeine Fachziele“, unter anderem, „das Verstehen von gesprochener Sprache bei Standardaussprache und durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit“, „de[n] produktive[n] mündliche[n] Einsatz der erworbenen Redemittel in adressatInnenadäquater Form in für die Schülerinnen und Schüler relevanten Gesprächssituationen“, sowie „die produktive schriftliche

¹⁵ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm>

Anwendung der erworbenen Sprachmittel in adressatInnenadäquater und mediengerechter, d.h. der jeweiligen Textsorte entsprechender, Form“¹⁶ an.

Auch die Vorgaben des AHS-Lehrplans für die Oberstufe¹⁷ für die *Erste lebende Fremdsprache* (5. bis 8. Lernjahr) und für die *Zweite lebende Fremdsprache* (1. bis 4. Lernjahr bzw. 3. bis 6. Lernjahr) beinhalten keine quantitativen Maßstäbe, allerdings wiederum eine Orientierungsaufforderung an den bereits erwähnten Referenzniveaus, oder beispielsweise folgende (vage) Formulierung die Erweiterung des Wortschatzes betreffend:

Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft.¹⁸

Hinweise über eine Anzahl von Wörtern oder sogar eine Auflistung von Wörtern, die für die Erreichung solcher Lehrziele oder solcher Referenzniveaus als notwendig erachtet werden, finden LehrerInnen in den Lehrplänen allgemein bildender höherer Schulen, wie den obigen Auszügen zu entnehmen ist, keine. Hingegen finden sie die Zuschreibung eines beachtlichen Maßes an Selbstverantwortung, was die Auswahl und Menge des von den SchülerInnen zu erwerbenden Wortschatzes betrifft. Welchen Wortschatz braucht es, um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Alltags- und Unterrichtssituationen in altersgemäßer und dem Lernniveau entsprechender Form situationsadäquat zu bewältigen (Lehrplan AHS-Unterstufe, „Kommunikative Fremdsprachenkompetenz“)? Welche Wörter sind gemeint, wenn von einem „elementaren Spektrum einfacher Wendungen“ oder einem „hinreichend breite[n] Spektrum sprachlicher Mittel“ (GERS-Referenzniveaus) gesprochen wird? Welche Vokabel müssen erlernt werden, um gesprochene Sprache bei Standardaussprache und durchschnittlicher Sprechgeschwindigkeit zu verstehen beziehungsweise welche Sprachmittel müssen erworben und adressatInnenadäquat angewendet werden (Lehrplan AHS-Unterstufe, „Allgemeine Fachziele“)? Welche Lexik muss das rezeptive Sprachvermögen umfassen und welche Lexik muss dem produktiven Sprachvermögen zur Verfügung stehen (Lehrplan AHS-Oberstufe)? Kurz: Woran orientieren sich FremdsprachenlehrerInnen hinsichtlich der konkreten Auswahl und Menge des zu erlernenden Wortschatzes?

¹⁶ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (AHS-Lehrplan f.d. Unterstufe), S. 1

¹⁷ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf (AHS-Lehrplan f.d. Oberstufe)

¹⁸ a.a.O.¹⁷, S. 3

Fäcke (vgl. 2010: 139) meint dazu, dass sich die Auswahl des vermittelten französischen Wortschatzes bis heute an den Maßstäben und Annahmen des *Français Fondamental* (Ministère de l'Éducation Nationale 1966, 1973) sowie des *Niveau Seuil* (Conseil de l'Europe 1976, 1977) orientiere. Das *Français Fondamental* (1^{er} degré) beinhaltet 1475 (vgl. Leupold 2002: 252f) und aufbauende *Français Fondamental* (2^e degré) 1700 Wörter, die, einem strukturalistischen Sprachverständnis und Untersuchungen gesprochener Sprache zufolge, einen französischen Grundwortschatz auf Basis der Frequenz der Wörter im realen Sprachgebrauch bilden (vgl. Fäcke 2010: 139). Das *Niveau Seuil* als ‚Produkt‘ der kommunikativen Didaktik der 1970er Jahre repräsentiert, nach den Wortlisten des *Français Fondamental*, einen neuen Fokus auf Redemitteln und Kommunikationssituationen und präsentiert eine Auflistung solcher Redemittel, die zur Umsetzung diverser Sprechintentionen benötigt werden (vgl. ebd.). FremdsprachenlehrerInnen selbst würden zudem einen „Ausweg in dem Vertrauen auf die Vorgaben des Lehrwerkes [suchen]“ (Leupold 2010: 237).

Zusammengefasst wird die Auswahl und Vermittlung von Wörtern grundsätzlich beeinflusst von Überlegungen des *Français Fondamental* und des *Niveau Seuil*, von Untersuchungen der gesprochenen Sprache, von der Frequenz der Wörter, von der Relevanz der Wörter für die Lebenswelt der Jugendlichen und daraus resultierenden Sprechintentionen, sowie von unmittelbar umsetzbaren Kommunikationssituationen (Gegenstände im Klassenzimmer stellen beispielsweise keine hoch frequenten Wörter dar, bieten sich jedoch aus der unmittelbaren Kommunikationssituation heraus zur Vermittlung an) (vgl. Fäcke 2010: 139).

5.4 Einführung, Einübung und Überprüfung des Wortschatzes

Nachdem bereits einige allgemeine gedächtnispsychologische und psycholinguistische (Kapitel 5.2) sowie didaktisch-methodische (Kapitel 5.2.1) essentielle Aspekte, die bei der Einführung neuer Wörter eine Rolle spielen und beachtet werden sollten, dargelegt wurden, soll nun noch einmal genauer auf die eigentliche ‚Einführung‘ der Wörter als Unterrichtsverfahren eingegangen werden, ferner auch in Beziehung zur Einübung und Überprüfung dieser Wörter, bevor anschließend konkrete Wortschatzübungen vorgestellt werden.

Die Phase der Einführung und Bedeutungskklärung neuer Lexik wird fachsprachlich als Semantisierung bezeichnet und kann eine aktive, bewusste Semantisierung durch die Lehrperson meinen, als auch eine inzidentelle Semantisierung oder Autosemantisierung (vgl. Fäcke 2010: 140).

Bei einer aktiven, bewussten Semantisierung durch die Lehrperson kann es sich um eine sprachliche oder eine nicht-sprachliche Semantisierung handeln: dabei kann sprachliche Semantisierung einsprachig (durch in der Zielsprache gegebene Definitionen, Umschreibungen, Charakterisierungen, Beispiele, Synonyme, Antonyme oder Wortfamilien) oder zweisprachig (durch Übersetzung) sein, während nicht-sprachliche Semantisierung mithilfe von Mimik, Gestik, Proxemik, Visualisierung oder Gegenständen erfolgt (vgl. ebd.: 140f). **Abbildung 5** gibt einen Überblick über diese unterschiedlichen Arten der aktiven Semantisierung und führt sogleich Beispiele zum besseren Verständnis dafür an:

1. Sprachliche Semantisierung		
1.1 Einsprachige Semantisierung	Definition	Le sèche-cheveux est un appareil qui sert à sécher les cheveux après lavage en produisant de l'air chaud.
	Umschreibung	Le dimanche , on ne travaille pas, on met de beaux vêtements, on fait un grand repas et quelques gens vont à l'église.
	Charakterisierung	Le lion est un animal grand, fort, féroce et sauvage. Il aime dormir et chasser d'autres animaux quand il a faim.
	Beispiel	Paris, c'est la capitale de la France.
	Synonym	chercher à faire qc. = essayer de faire qc.
	Antonym	grand – petit
	Wortfamilie	le roi , la reine, régner, le règne, royal, le royaume, la royauté, le royalisme, le royaliste, royalement, la royale
1.2 Zweisprachige Semantisierung	Übersetzung	en quelque sorte – cela veut dire <i>eigentlich</i>
2. Nicht-sprachliche Semantisierung	Mimik	Je suis heureux . – glücklichen Gesichtsausdruck imitieren.
	Gestik	Je suis fort . – auf eigene Muskeln zeigen und die Muskeln am Oberarm anspannen
	Proxemik	Je cours . – im Klassenzimmer umherlaufen
	Visualisierung durch Foto, Zeichnung	une voiture – Foto eines Autos zeigen oder Auto an die Tafel zeichnen
	Gegenstand	le livre – auf ein Buch in der Klasse zeigen

Abbildung 5: Aktive Semantisierungsverfahren (Fäcke 2010: 140f)

Im Zuge der oftmals für die Vorentlastung oder Erarbeitung eines neuen Textes – mit dem Ziel der Erweiterung des Wortschatzes – genutzten aktiven Semantisierung ist, des Weiteren, darauf zu achten dass sie in vier Phasen erfolgt, wonach neue Wörter aufeinanderfolgend zunächst gehört, dann nachgesprochen, anschließend gelesen und abschließend geschrieben werden sollen (Fäcke 2010: 141).

Bei der sich zufällig ereignenden inzidentellen Semantisierung handelt es sich vielmehr um ein Nebenprodukt der Unterrichts, das in Erscheinung tritt, wenn beim Lesen von Texten oder Behandeln von Themen neue Wörter auftauchen, die aufgrund eines Nachfragens seitens der SchülerInnen besprochen werden (vgl. ebd.). Die Autosemantisierung schließlich erfolgt allein durch die SchülerInnen, die die Bedeutung neuer Wörter mithilfe von Kenntnissen anderer Sprachen, Ableitungen oder kontextuellen Hinweisen autonom und selbstständig für sich klären (vgl. ebd.).

Nach der Einführung neuer Wörter braucht es erfahrungsgemäß Aufgaben und Übungen zur Sicherung und Festigung des neu erlernten Wortschatzes. Dabei ist es grundsätzlich wichtig, die neuen Wörter nicht einfach nur in sich wiederholenden Kommunikationssituationen anzuwenden, sondern Wörter in vielerlei neue Zusammenhänge zu bringen und in Übungen anzuwenden, die „an komplexen und authentischen Aufgaben und Redeanlässen orientiert“ sind (vgl. Fäcke 2010: 142). Eine Übersicht über solche Wortschatzübungen soll im nächsten Kapitel gegeben werden.

Zur Überprüfung des gelernten Wortschatzes eignen sich die in der Praxis üblichen Vokabeltests aus gedächtnispsychologischer wie psycholinguistischer Perspektive wenig, da Wörter prinzipiell nicht entkontextualisiert verwendet werden, weswegen an authentischen Kommunikationssituationen orientierte Anwendungen und Übungen auch zur Überprüfung vorzuziehen sind (vgl. ebd.). Hierzu wieder der Verweis auf das nächste Kapitel, welches sich nun explizit Formen und Beispielen von geeigneten Wortschatzübungen widmet.

5.5 Wortschatzübungen

Wenngleich auch nicht eindeutig geklärt ist, ob eine ‚freie‘ Wortschatzvermittlung mittels authentischer Materialien und Anwendungen oder doch eine durch Vorstrukturierung und Aufbereitung des Lernmaterials gesteuerte Wortschatzvermittlung zielführender ist – siehe dazu insbesondere Scherfers (1999) Arbeit „Est-ce que l'apprentissage du vocabulaire se fait grâce aux exercices ou malgré eux?“ –, könne man doch annehmen, dass auch im Falle einer größtenteils vom Input unabhängigen Herausbildung mentaler Strukturen, SchülerInnen eine anregende Lernumgebung inklusive bereitgestellter Wortschatzübungen brauchen damit Lernprozesse überhaupt in Gang gesetzt werden können (vgl. Scherfer 2003: 281). Wortschatzübungen meinen hierbei „Aufgaben, welche bestimmte lexikalische Strukturbereiche, darauf bezogene Aspekte des Lernens und die dafür geeigneten Lernstrategien und Arbeitstechniken zum Inhalt haben“ (vgl. ebd.).

Grundsätzlich geben Wortschatzübungen den SchülerInnen neue lexikalische Formen oder Inhalte mithilfe visueller Materialien, der Bedeutungsangabe in der Zielsprache, ziel- oder ausgangssprachlicher Paraphrasen oder mithilfe der Möglichkeit einer Anknüpfung an das Weltwissen (Beile 1987,1991) vor, erstrecken sich vom Üben der Aussprache neuer Wörter bis hin zur Fokussierung spezifischer grammatischer oder semantischer Eigenheiten, können kommunikativen, interaktiven, kreativen oder interkulturellen Aspekten zufolge konzipiert werden, sowie das Hör- und Leseverstehen als auch das Schreiben oder die mündliche Kompetenz fokussieren (vgl. Scherfer 2003: 281). Dabei können Wortschatzübungen anhand folgender Übungstypen kategorisiert werden: Übungen zum Erkennen und Verstehen, Übungen zum Behalten, Übungen zum Gebrauch von Vokabeln, sowie – als metasprachliche und metakognitive Aufgaben – Übungen zum Bewusstmachen lexikalischer Aufgaben, Übungen zum Bewusstmachen von Lernprozessen und Übungen zur lexikalischen Selbsthilfe (vgl. ebd.: 281-283). Wodurch zeichnen sich nun diese Übungstypen aus?

Übungen zum Erkennen und Verstehen sollen primär durch das Anknüpfen an bereits vorhandene Wissensbestände die Integration neuer Wörter ins mentale Lexikon ermöglichen und erleichtern, was beispielsweise durch die Einbettung neuer Lexik in ausgangssprachliche Texte („Sandwichtechnik“ – Butzkamm/Eschbach 1985) zu erreichen ist: einerseits kann so auf etwaige spezifische Eigenschaften dieser

neuen Lexik hingewiesen werden, andererseits können SchülerInnen durch den Zugriff auf vorhandenes mutter- wie fremdsprachliches Sprachwissen über Wortbildungsschemata, Internationalismen, typische grammatische Kontexte, Regeln für Textaufbau- und Gliederung, oder auch durch den Zugriff auf bestehendes Weltwissen die Bedeutung neuer Lexik eigenständig erschließen (z.B. Carton 1971, Lübbe 1984, Clarke/Nation 1980), wie Scherfer erläutert (2003: 281).

Weil das darauffolgende Behalten an sich von einem zunächst globalen Verstehen neuer Lexik ausgeht und erst anschließend diese Lexik genauer und analysierter verstanden werden und durch Eingliederung in vorhandenes Sprachwissen behalten werden kann, kann es als effektiv betrachtet werden, neue Vokabel anfänglich mithilfe zweisprachiger oder einsprachiger Vokabellisten, die etwa Definitionen, Erklärungen oder typische Kontexte inkludieren, auswendig zu lernen (vgl. ebd. 281f). Weitere Übungen zum Behalten umfassen Übungen zur Integration neuer Wörter, weil dabei notwendiges Analysieren auch ein Memorieren mit sich bringt, Mnemotechniken für sprachliche Formen (Sperber 1989), sowie Übungen, bei denen neue Wörter phonologisch, morphologisch, syntaktisch, kollokationell oder semantisch durch Listen, Feldstrukturierungen etc. in Beziehung zu bereits Bekanntem gesetzt werden (vgl. Scherfer 2003: 282). Bezugnehmend auf Schwarze (1983) merkt Scherfer (2003: 282) außerdem an, dass es, aufgrund der Tatsache, dass die Speicherung neuer zielsprachlicher Strukturen Vernetzungen mit mutter- oder ‚anderssprachlichen‘ bestehenden Strukturen aufweist, ratsam ist, Übungen zum Erkennen und Verstehen expliziter lexikalischer Kontraste – Übungen zu den *faux amis* – durchzuführen. Zuletzt würden ‚denkanregende‘ Wortschatzübungen, wie Assoziationsbildungen, Analogiebildungen etc. (Rohrer 1985) ein vertieftes Behalten begünstigen (vgl. Scherfer 2003: 282).

An dieser Stelle sei noch einmal kurz auf die soeben genannten Mnemotechniken zurückzukommen, da Fäcke (2010: 144f) einige interessante Beispiele dafür nennt: Mnemotechniken können einfache Merksätze meinen, als auch komplexerer Methoden wie die Loci-Technik (die zu erlernenden Wörter werden mit bestimmten Orten verbunden, wodurch Lerninhalte „lokalisiert“ und das Behalten vereinfacht wird), das Erfinden einer Geschichte (zu erlernende Wörter werden nicht in einer kontextlosen Reihenfolge gelernt, sondern in einer Geschichte verpackt), oder die Schlüsselwortmethode (Wörter werden über Assoziationsketten gelernt:

Ausgangspunkt kann ein französisches Wort sein, das wie eine deutsches klingt, z.B. *l'escalier* – eskalieren, woraus Zusammenhänge geschaffen werden, z.B. „wenn ein Kind eine hohe Treppe hinunterfällt und sich dabei verletzt, eskaliert die Situation“ (vgl. Fäcke 2010: 145).

Wortschatzübungen zum mündlichen Gebrauch von Vokabeln inkludieren, unter anderem, Dolmetschübungen, zielsprachliche Erklärungen von Spielen, Sachverhalten etc., Rollenspiele, Dialogübungen usw., während sich als Übungen zum schriftlichen Gebrauch gebundene oder freie Textproduktionen, wie Lückentexte, Textproduktionen mithilfe von Schlüsselworten, Resümees, Beantwortung von Fragen zu einem Text, Ausfüllen von Sprechblasen in Comics, Bildbeschreibungen, Nacherzählungen, Briefe, eigene Geschichten usw., anbieten (vgl. Scherfer 2003: 282.).

Zusätzlich und in Verbindung zu den Wortschatzübungen zum Verstehen, Behalten und Gebrauchen von Vokabeln sollen metasprachliche und metakognitive Wortschatzübungen SchülerInnen dazu befähigen lexikalische Eigenschaften und Lernprozesse eigenständig zu reflektieren (vgl. ebd.). Dazu dienen Übungen zum Bewusstmachen lexikalischer Eigenschaften (SchülerInnen zum besseren Verständnis einer bestimmten Lexik z.B. entsprechende Paraphrasen, Erklärungen, Lernaufgaben konstruieren lassen), Übungen zum Bewusstmachen von Lernprozessen (SchülerInnen Lerntagebücher führen lassen, mit Fragebögen auf Lernschwierigkeiten und Lernstile aufmerksam machen, Lerntechniken vermitteln) oder Übungen zur lexikalischen Selbsthilfe (SchülerInnen Kommunikations- und Arbeitsstrategien für den Fall fehlender Lexik vermitteln, wie etwa vereinfachte Themenbehandlung, Paraphrasierung, Bitten um Hilfestellung, Gebrauch nonverbaler Mittel, Gebrauch von Wörterbüchern und anderen fachbezogenen Arbeitsmitteln etc.) (vgl. ebd.: 282f).

Im Zuge der Präsentation unterschiedlicher Wortschatzübungen sind einige Schlagworte gefallen, die hinsichtlich der späteren empirischen Erhebung noch genaueren Erklärungen bedürfen und zudem in der Fachliteratur wie in der Praxis oftmals sehr konträr beurteilt werden. Konkret handelt es dabei um Vokabelverzeichnisse, Wörterbücher und den Einsatz der Muttersprache als vieldiskutierte – und daher auch in dieser Arbeit diskussionswürdige – Aspekte im

Bereich der Wortschatzarbeit, die im folgenden Kapitel nochmals aufgegriffen werden sollen.

5.6 Kontroversielle Aspekte der Wortschatzarbeit

5.6.1 Vokabelverzeichnisse

Zweisprachige Vokabellisten (links das Wort in der Zielsprache, rechts das Wort in der Muttersprache) sind wahrscheinlich vielen aus ihrer Schulzeit bekannt. Auch ich kenne aus persönlicher Erfahrung die gängige Praxis SchülerInnen Vokabel aus einem Lehrwerk ins zweiseitige Vokabelheft übertragen zu lassen und habe nicht selten – als Schülerin wie als Lehramtskandidatin – den Sinn dieser ‚Abschreibübung‘ hinterfragt. In der Fachliteratur finden sich geteilte Meinungen diesbezüglicher Praxis.

Während etwa Scherfer (2003: 281f) das Auswendiglernen zweisprachiger Vokabelgleichungen für ein erstes Behalten als „notwendig und erfolgreich“ bezeichnet, meint Decke-Cornill (2010: 170) zweisprachige Vokabellisten seien „schlecht geeignet, den aktiven Wortschatz systematisch zu erweitern, da Begriffe zumeist zusammenhangslos, d.h. ohne eine syntagmatische Einbettung, ohne benachbarte Begriffe, ohne Synonyme und Antonyme präsentiert werden“.

Bezugnehmend auf Neveling (2004: 95ff), stellt auch Fäcke (2010: 143) zunächst klar, dass Vokabellernen zumeist mittels „Vokabelverzeichnissen in Lehrwerken und durch das Abschreiben und Lernen dieser Vokabeln in Listenform“ vor sich geht, verweist jedoch sogleich darauf, dass die Effektivität dieser ‚traditionellen‘ Art und Weise des Vokabellernens immer wieder in Frage gestellt wird (Hollwitsch 2000) und fremdsprachendidaktische Forschungen sogar eher davon abraten (vgl. Fäcke 2010: 144). SchülerInnen würden sich demnach eher an die Seite erinnern, auf der ein Wort steht, anstatt an die Wortbedeutung selbst, weswegen jedenfalls eine repetitive Anwendung neuer Vokabel im Unterricht dem individuellen Lernen von Vokabeln mittels Vokabelheft vorzuziehen ist sei – vor allem, weil Vokabellernen nicht entkontextualisiert stattfinden sollte (vgl. ebd.). Als Alternativen zu Vokabelheften nennt Fäcke (vgl. ebd.) „Verfahren, bei denen individuell und flexibel“ gearbeitet werden kann und führt als Beispiel Vokabelkarteikarten (z.B. das Vokabel auf der Vorderseite und Erklärungen, Übersetzungen, Beispielsätze auf der Rückseite) an,

die in Karteikästen immer wieder neu sortiert werden können, um den SchülerInnen einen „aktiven, konstruktiven Zugang zu Wörtern“ ermöglichen. Ausgehend von diesen unterschiedlichen Ansichten soll in der späteren Untersuchung erhoben werden, welche Art des Notierens von Vokabeln die ProbandInnen – als ausgewählten FremdsprachenlehrerInnen – den SchülerInnen empfehlen oder sogar von diesen verlangen.

5.6.2 Wörterbücher

Das Erlernen des Gebrauchs von Wörterbüchern wird bei Scherfer (2003: 282f) – siehe Kapitel 5.5 vorliegender Arbeit – als Übung zur lexikalischen Selbsthilfe im Falle fehlender Lexik und ferner als metasprachliche Wortschatzübung gesehen. Fäcke (vgl. 2010: 147) betrachtet die Arbeit mit Wörterbüchern, darüber hinaus, als grundsätzliche Möglichkeit des Lernens von Wörtern. Und im Lehrplan der AHS-Unterstufe („Die Schülerinnen und Schüler sind möglichst früh in den eigenständigen Umgang [...] mit Wörterbüchern (in Print- und Online-Version) einzuführen“¹⁹), als auch im Lehrplan der AHS-Oberstufe („Im Umgang mit [...]zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen“²⁰) wird verdeutlicht, dass eine Vermittlung der Arbeit mit Wörterbüchern stattzufinden hat. Wie genau kann man aber SchülerInnen den Gebrauch von Wörterbüchern ‚lehren‘? Wie können Lehrende Lernenden beibringen, Wörterbücher effektiv als ‚Lernmaterial‘ zu verwenden sowie effektiv als ‚Arbeitsmittel‘ einzusetzen? Wie wird die Arbeit mit Wörterbüchern im Unterricht eingeführt? Fäcke (vgl. 2010: 148) meint dazu, dass „die Nutzung von Wörterbüchern zu erlernen und zu üben“ sei, führt jedoch keine expliziten Unterrichtsstrategien diesbezüglich an. In der anschließenden empirischen Erhebung soll jedoch versucht werden, explizite Vermittlungsstrategien hinsichtlich der Arbeit mit Wörterbüchern zu eruieren und somit das PCK von FremdsprachenlehrerInnen hinsichtlich des Umganges mit Wörterbüchern im realen Unterrichtsgeschehen.

¹⁹ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (AHS-Lehrplan f. d. Unterstufe), S. 3

²⁰ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf (AHS-Lehrplan f. d. Oberstufe), S. 2

5.6.3 Der Einsatz der Muttersprache

Ein bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache) ist zu fördern. Komparative und kontrastive Methoden sind vor allem dort angebracht, wo sie zu einem verbesserten sprachlichen Bewusstsein der Fremdsprache gegenüber führen und den Lernerfolg wesentlich verstärken.²¹

Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, zB zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschrittenen Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.²²

Diese beiden Auszüge legen dar, wie FremdsprachenlehrerInnen AHS-Lehrplänen zufolge den Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht handhaben sollten. Bei der Besprechung von Wortschatzübungen zum Behalten von Vokabeln (Kapitel 5.2) wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass kontrastive Übungen die Ziel- und Muttersprache betreffend empfehlenswert seien, um *faux amis* (falschen Freunden) keine Chance zu geben – um Wörter der Zielsprache genauer ausdifferenzieren, zu analysieren und somit besser zu memorieren. Aufgrund persönlicher Erfahrung als Schülerin und Lehramtskandidatin wage ich zu behaupten, dass der Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht stark variiert. Für mich stellt daher auch die Frage nach dem PCK von FremdsprachenlehrerInnen bezüglich deren Gebrauch der Mutter- oder Erstsprache von SchülerInnen im Unterrichtsgeschehen eine besonders interessante und relevante dar.

5.6.4 Vokabeltests

Fast jeder kennt sie und viele fürchten sie – (zweisprachige) Vokabeltests. Ob man an die Tafel gerufen wird und nach mündlicher Vorgabe eines deutschen Wortes das französische Äquivalent aufschreiben muss oder bei einem schriftlichen Test das deutsche Wort liest und das entsprechende französische Vokabel danebenschreiben soll – grundsätzlich geht es bei so konzipierten Formen der Wortschatzüberprüfung

²¹ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (AHS-Lehrplan f.d. Unterstufe), S.3

²² http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf (AHS-Lehrplan f.d. Oberstufe), S. 2

um ein entkontextualisiertes Abrufen von ‚Assoziationen‘. ‚Assoziationen‘ deswegen, weil niemand bei solchen Vokabeltests in die Köpfe der SchülerInnen hineinschauen und beurteilen kann, wie die Nennung eines Begriffs zustande kommt (z.B. mithilfe von Assoziationen hinsichtlich der Seite im Vokabelheft, auf dem das Wort gestanden ist), noch ob dem Lernenden deswegen auch gleichzeitig die Bedeutung des Wortes klar ist und sie oder er das Wort als Teil des produktiven Lexikons auch richtig verwenden kann. Abgesehen davon impliziert die Forderung einer richtigen Antwort – der Nennung des richtigen Vokabels – auch, dass das deutsche Wort richtig verstanden wurde und somit eine entsprechende Hör- oder Lesekompetenz in der Muttersprache.

Auf ähnliche Ungereimtheiten bezieht sich auch Leupold (vgl 2010: 438f) im Hinblick auf Vokabeltests, bei denen etwa Wörter oder Sätze mündlich in deutscher Sprache vorgegeben werden und anschließend von SchülerInnen in der Zielsprache verschriftlicht werden sollen, und stellt in Frage welcher Aussagewert so einem Vokabeltest zukommt: „Erhält man als Unterrichtende(r) ein Bild davon, ob die lexikalischen Strukturen „gekonnt“ werden? Geht es um die mündliche Verfügbarkeit und/oder die richtige Schreibung?“ (vgl. ebd.: 438).

Fäcke (2010: 218) meint,

[d]as eher dekontextualisierte Vokabellernen und Üben ist einem Spracherwerbskonzept gewichen, in dem aktuelle fremdsprachendidaktische Überlegungen zu einem Sprachenlernen in authentischen Kontexten oder gedächtnispsychologische Überlegungen zum Wortschatzlernen Vorrang haben.

Welche Berechtigung hätten also dekontextualisierte Vokabeltests? Machen solche Vokabeltests Sinn? Gibt es sinnvollere Arten der Wortschatzüberprüfung? Und welche Rolle spielen Wortschatzüberprüfungen überhaupt für Lehrende und Lernende? Zur Beantwortung dieser Fragen soll wiederum das PCK von FremdsprachenlehrerInnen herangezogen werden.

5.7 Forschung im Bereich der Wortschatzarbeit

„Forschungsprojekte, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Wortschatzarbeit in der Praxis aussieht, sind bislang rar (z.B. Lauerbach & Schauen 1989; Scherfer 1990; Henrici, Kostrzewa & Zöfgen 1991; De Florio-Hansen 1994, um die am besten

dokumentierten zu nennen)“, stellt Quetz (1995: 143) klar. Forschungsprojekte, die sich der Wortschatzarbeit in der Praxis im Zusammenhang mit der Entwicklung von PCK widmen, sind wahrscheinlich noch rarer. Quetz (ebd.: 143f) listet in Zuge seiner Feststellung folgende Fragen auf, denen empirische Untersuchungen nachgehen oder nachgehen sollten:

(1) Wie vermittelt man Form und Bedeutung der Wörter einer Fremdsprache, und wie nehmen Lernende sie auf?

- Was genau lernt man, wenn man eine fremdsprachliche Vokabel lernt? (Form – Bedeutung – Anwendungsregeln, vgl. Quetz 1990)
- Wie wächst das „Mentale Lexikon“ in der Fremdsprache [...]?
- Wie fördert man die Vernetzung neuer Wörter in formaler und semantischer Hinsicht? Welche Einführungstechniken versprechen eine optimale Verarbeitungstiefe in möglichst vielen semantischen und formalen Netzwerken?
- Welche Rolle spielt die Muttersprache bei dieser Vernetzung?
- Was ist die Funktion von Bildern, Kontext, „Lernen mit allen Sinnen“, ... in der Darbietungsphase?
- Welche anderen (personalen oder affektiven) Faktoren beeinflussen die Aufnahme bzw. das Behalten von Wörtern (vgl. Macht/Steiner 1983)?
- Wie vollzieht sich das Aushandeln von Bedeutung im Diskurs? Wann haben Lernende die Bedeutung eines neuen Wortes verstanden? [...]

(2) Wie übt man neue Wörter im Unterricht?

- Was tun Lehrende und Lernende, um Wörter im Kurzzeit- bzw. im Langzeitgedächtnis zu verankern? Welche Maßnahmen zum Erreichen größerer Verarbeitungstiefe werden ergriffen?
- Welche Wiederholungsrhythmen während einer Stunde empfehlen sich? Wie oft werden neue Wörter im Lernmaterial wieder aufgegriffen?

(3) Wie üben Schüler[Innen] neue (und bekannte) Wörter zu Hause?

- Welche Techniken des Memorierens kann man empfehlen? Welche Lerntechniken müssen insgesamt trainiert werden (*Mnemonics*, „Eselsbrücken“, vgl. Oxford 1989 u.v.a.)?
- Wie sind optimale Arbeitsmittel und Lernmaterialien beschaffen (Vokabelkartei, Ringbuch, kommerzielle Materialien [...])? Welche Rolle spielen Computer beim Vokabeltraining?

- (4) Wie wiederholt man Wörter im Unterricht? Wie fördert man die weitere Vernetzung von Vokabeln im bekannten Wortschatz (Wort- und Sachfelder, Wörter in Syntagmen,...)? Lohnt sich eine systematische Arbeit überhaupt, oder genügt das implizite Üben durch Kommunikation?
- (5) Lernerfolgskontrolle: Wie testet man effektiv die Lernfortschritte im Bereich Wortschatz?

Unter diesen von Quetz (1995: 143f) zusammengetragenen und formulierten Fragen an die Forschung befinden sich viele, die auch für die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit relevant sind. Das Design dieser empirischen Untersuchung sowie die Generierung der konkreten Forschungsfragen erfolgt auf Basis der vorgestellten theoretischen Grundlagen der beiden Bereiche PCK und Wortschatzarbeit. Falls im Verlauf der empirischen Untersuchung beziehungsweise bei der Auswertung der empirischen Erhebung Aspekte der Wortschatzvermittlung zur Sprache kommen sollten, die im Theorieteil noch nicht berücksichtigt oder nicht ausführlich genug erläutert wurden, soll dies unmittelbar im Zuge der Auswertung nachgeholt werden.

6 Empirische Untersuchung

Der Wunsch nach professionellem Unterrichtswissen hinsichtlich konkreter – als spätere Fremdsprachenlehrerin zu lehrender – Inhalte beziehungsweise der Wunsch einer stärkeren Forcierung der Generierung eines solchen Wissens bereits während der Ausbildung von LehramtskandidatInnen hat mich während meines Studiums stets begleitet. Während sich bei einigen Lehrveranstaltungen die Frage der Bedeutsamkeit für ein Lehramtsstudium aufgedrängte, waren andere (u.a. der *Vienna ESP approach*, siehe Kapitel 4.2.1) unglaublich gewinnbringend für die Entwicklung professioneller Unterrichtskompetenz. Daraus resultiert meine Annahme, dass es durchaus möglich ist, wesentliches Lehrerwissen bereits im Zuge der Berufsvorbereitung durch entsprechend konzipierte Kurse zu erwerben.

Zudem haben diverse – aus intensiver Forschungstätigkeit etlicher Institute und Arbeitsgemeinschaften der Universität Wien im Bereich der Fachdidaktik resultierende – bemerkenswerte und inspirierende Arbeiten zur Optimierung und Professionalisierung der LehrerInnenausbildung (z.B. Dalton-Puffer, Faistauer, Vetter 2011; Hüttner, Mehlmauer-Larcher, Reichl, Schiffner 2012; Scheuch & Keller 2012) auch mein Interesse an einer solchen Forschungstätigkeit geweckt.

So kam es schließlich zum Entschluss, im Rahmen des empirischen Teiles dieser Arbeit zu versuchen, konkrete Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzvermittlung zu ermitteln, sowie die Entwicklung dieser professionellen Unterrichtskompetenz zu rekonstruieren. Dies geschah anhand der Befragung von FremdsprachenlehrerInnen selbst, respektive der Durchführung von Interviews als konkretes Verfahren der Datenerhebung und gewählter Methode qualitativer Sozialforschung, welche in Kapitel 6.2.1 genauer begründet und dargestellt wird.

Auf diesen Befragungen ausgewählter FremdsprachenlehrerInnen beruht nun also der folgende empirische Teil dieser Arbeit, der wie folgt strukturiert ist: zunächst sollen die zentralen Forschungsfragen sowie das Ziel der Untersuchung dargelegt werden, darauffolgend das Erhebungsinstrument, die Durchführung der Untersuchung als auch das Auswertungsinstrument näher erläutert werden, und schließlich die Untersuchungsergebnisse präsentiert werden.

6.1 Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung

Die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit widmet sich grundsätzlich drei übergeordneten, ganz zentralen Fragestellungen, nämlich: Welche konkreten Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzarbeit bewähren sich laut FremdsprachenlehrerInnen zur effektiven Vermittlung von Wortschatz? Wie entwickeln FremdsprachenlehrerInnen diese konkreten Unterrichtsstrategien beziehungsweise diese Unterrichtskompetenz im Bereich der Wortschatzarbeit? Und: Wie kann eine solche Unterrichtskompetenz der Wortschatzvermittlung bereits während der Ausbildung entwickelt werden? Folglich sollen diese übergeordneten Forschungsfragen noch einmal genauer aufgeschlüsselt und begründet werden, um das Ziel der empirischen Untersuchung zu verdeutlichen und aufzuzeigen, inwieweit diese drei Fragestellungen, die das Hauptforschungsinteresse der vorliegenden Arbeit zusammenfassen, allesamt in Zusammenhang mit dem Konzept von PCK beziehungsweise der Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen stehen.

Die erste übergeordnete Forschungsfrage nach effektiven Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzvermittlung zielt darauf ab, konkrete Aufgabenformen und Wortschatzübungen für die Einführung, das Verstehen und Behalten, die Einübung und Festigung, den mündlichen und schriftlichen Gebrauch, sowie die Wiederholung und Überprüfung von Vokabeln – und im weiteren Sinne von Wortschatz – anhand von Expertenwissen zu ermitteln und zu beschreiben. Es geht darum, herauszufinden, welche Vermittlungsstrategien der persönlichen Erfahrung von FremdsprachenlehrerInnen nach zum Lernerfolg von SchülerInnen hinsichtlich deren Wortschatzes in der Zielsprache beitragen. Dabei soll quasi das Repertoire an professionellem Lehrerwissen über die Vermittlung von Wortschatz und somit das PCK von FremdsprachenlehrerInnen im Bereich der Wortschatzarbeit eruiert werden.

Die zweite zentrale Fragestellung nach der Entwicklung persönlicher, als effektiv betrachteter, Unterrichtsstrategien der Wortschatzvermittlung fasst gleichzeitig die Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen ins Auge. Es sollen die maßgeblichen Quellen und Hauptfaktoren für die Entwicklung dieses professionellen Lehrerwissens ausfindig gemacht werden.

Schließlich setzt sich die dritte und letzte übergeordnete Frage nach Möglichkeiten des Erwerbes dieses wesentlichen Lehrerwissens beziehungsweise der Entwicklung dieser spezifischen Unterrichtskompetenz während der Ausbildung damit

auseinander, wie die Entwicklung von PCK bereits im Zuge der Berufsvorbereitung – durch entsprechende Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium – forciert werden könnte.

Die drei übergeordneten Forschungsfragen der empirischen Untersuchung basieren zugleich auf folgenden Annahmen, die in meiner persönlichen Erfahrung als Lehramtskandidatin wurzeln sowie dem Austausch mit KollegInnen, Professoren und LehrerInnen und der Auseinandersetzung mit einschlägiger Fachliteratur entspringen:

- 1) Es gibt konkrete Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht (PCK von FremdsprachenlehrerInnen), die sich als besonders effektiv für den Wortschatzerwerb von Lernenden erweisen.
- 2) Professionelles Lehrerwissen beziehungsweise sich bewährende Unterrichtsstrategien und Unterrichtskompetenz im Bereich der Wortschatzarbeit (PCK von FremdsprachenlehrerInnen) werden hauptsächlich nach abgeschlossenem Lehramtsstudium generiert.
- 3) Die Entwicklung persönlicher, effektiver Unterrichtskompetenz Vermittlungsstrategien von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht (Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen) kann durch entsprechende Lehrveranstaltungen bereits im Lehramtsstudium begünstigt werden und stattfinden.

Der Versuch der Beantwortung der zentralen Forschungsfragen verfolgt mehrere Ziele. Zum einen soll die empirische Untersuchung eine Sammlung an bewährten Unterrichtsstrategien hervorbringen, die sowohl mir, als auch anderen FremdsprachenlehrerInnen für ihre Tätigkeit nützlich sein kann. Weiters soll Aufschluss über die maßgeblichen Hauptfaktoren für die Entwicklung von PCK von FremdsprachenlehrerInnen am Beispiel der Wortschatzarbeit geboten und in Beziehung zu bestehenden PCK-Modellen (siehe Kapitel 3 und 4) gesetzt werden. Zuletzt sollen Ansatzpunkte für eine Optimierung der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen gefunden werden.

6.2 Forschungsdesign

6.2.1 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode für die empirische Untersuchung wurde das Befragungsverfahren (anhand eines Leitfadens persönlich geführter) teilstandardisierter Interviews gewählt.

Teilstandardisierte Interviews werden oftmals auch als teilstrukturierte, semistrukturierte oder Leitfaden-Interviews bezeichnet und zeichnen sich dadurch aus, dass – in Abgrenzung zu standardisierten Interviews – keine Antwortvorgaben gegeben sind und die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei kommunizieren können (vgl. Hopf 1995: 177). Dadurch räumen Leitfaden-Interviews die Option eines – sofern notwendigen – klärenden Nachfragens ein, als auch die Option des Aufgreifens neuer – sofern relevanter –, nicht im Leitfaden enthaltener, aber von Interviewten angesprochener Aspekte (vgl. ebd.). Diese Charakteristika von Leitfaden-Interviews waren entscheidend für die Wahl des Erhebungsinstrumentes, da einerseits gesichert sein sollte, dass die Befragten erkennen worauf die Interviewfragen abzielen und, andererseits, eine größtmögliche Befragungstiefe ermöglicht werden sollte.

Um welche Interviewfragen es sich dabei handelt, worauf diese abzielen wollten und in welcher Relation sie zur, in der vorliegenden Arbeit eingänglich präsentierten, Theorie stehen, soll folglich kurz durch die Darstellung und Erläuterung des verwendeten Leitfadens geklärt werden.

6.2.2 Leitfaden

Der im Anhang einsehbare Leitfaden für die teilstandardisierten Interviews besteht aus 13 offenen Hauptfragen, die aus der im ersten Teil dieser Arbeit besprochenen Theorie rund um PCK und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht abgeleitet und im Hinblick auf die zu beantwortenden zentralen Forschungsfragen (Kapitel 6.1) generiert wurden. Einige Hauptfragen inkludieren zudem erklärende oder vertiefende Unterfragen.

Die im Leitfaden ausschließlich aufgelisteten Fragen, welche im Laufe der Interviews gegebenenfalls durch ein Vorgreifen auf bestimmte Aspekte seitens der Interviewten,

oder einem situativ naheliegenden spontanen Vorziehen bestimmter Fragen, in unterschiedlicher Reihenfolge aufgegriffen und besprochen wurden, lassen sich grundsätzlich in folgende 6 Kategorien unterteilen: Semantisierung, Einübung, Evaluierung und Auswahl des Wortschatzes, kontroversielle Verfahren im Fremdsprachenunterricht und Professionalisierung von FremdsprachenlehrerInnen. Die ersten fünf genannten Kategorien beziehen sich dabei auf die erste übergeordnete Forschungsfrage nach konkreten effektiven Unterrichtsstrategien der Wortschatzvermittlung, während die zuletzt genannte Kategorie jene Fragen beinhaltet, die auf die Beantwortung der zwei weiteren übergeordneten Forschungsfragen nach der individuellen Entwicklung dieser Unterrichtsstrategien und der potentiellen Förderung der Entwicklung professionellen Unterrichtswissens zur Wortschatzvermittlung während der Ausbildung abzielen.

Im Detail widmet sich die erste Frage der Kategorie „Semantisierung“ und somit konkreten Einführungstechniken für die Vermittlung von Form und Bedeutung neuer Wörter. Im Theorieteil wurde bereits näher auf Semantisierungsverfahren (Kapitel 5.4) sowie Wortschatzübungen zum Erkennen und Verstehen (Kapitel 5.5) eingegangen. Nun soll mithilfe dieser ersten Frage eruiert werden, welche solcher Verfahren und Übungen sich der Erfahrungen von FremdsprachenlehrerInnen nach für die Einführung neuer Vokabel eignen und bewähren.

Die Fragen 4, 5 und 6 lassen sich der Kategorie der Einübung zuordnen, wobei Einübung hierbei sowohl das Behalten als auch die Anwendung neuen Vokabulars impliziert. Wiederum wurden im vorhergehenden theoretischen Teil Wortschatzübungen für das Behalten, sowie für den eigenständigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch neuen Vokabulars dargestellt (Kapitel 5.5), wonach nun in der Praxis tätige FremdsprachenlehrerInnen über persönliche Erfahrungen, Unterrichtsstrategien und Aufgabenformen hinsichtlich des Behaltens und des Gebrauches neuer Lexik berichten sollen. Darüber hinaus wurde in Kapitel 5.2.2 auf als besonders behaltensförderlich betrachtete Aspekte eingegangen, weswegen Frage 4 explizit versucht, praktische Erfahrungsberichte bezüglich maßgeblicher Faktoren für das Memorieren von Wörtern einzuholen.

Frage 7 bildet die Kategorie der Evaluierung und zielt darauf ab, herauszufinden welche Formen (und Aufgabenformen) der Wortschatzüberprüfung sich laut erfahrenen FremdsprachenlehrerInnen für die Evaluierung des Wortschatzes von

SchülerInnen eignen beziehungsweise verwendet werden. Diese Frage könnte genauso der Kategorie kontroversieller Verfahren zugeordnet werden, da Wortschatzüberprüfungen und insbesondere Vokabeltests in Kapitel 5.6.4 bereits als kontroversielle Aspekte der Wortschatzarbeit gehandelt wurden, soll jedoch im Sinne einer besseren Übersicht eine eigenständige Kategorie darstellen.

Auch Frage 2 bildet eine eigenständige Kategorie, nämlich die der Auswahl des zu erlernenden Wortschatzes. Es soll beantwortet werden, nach welchen Überlegungen entschieden wird, welche Vokabel SchülerInnen lernen sollen und welche Herausforderungen diese – oftmals große – Entscheidungsfreiheit mit sich bringt, nachdem in Kapitel 5.3 die „Qual der Wahl“ des zu lehrenden Wortschatzes, Orientierungsmaßstäbe sowie Lehrplanauszüge bereits theoretisch dargestellt wurden.

Die Kategorie kontroversieller Verfahren bezieht sich auf oftmals unterschiedlich bewertete Aspekte im Bereich der Wortschatzarbeit (siehe Kapitel 5.6), wird von den Fragen 3, 8, 9 und 10 gebildet und umfasst die Thematiken Vokabelverzeichnisse, Muttersprache, Wörterbücher und Unterrichtsmaterialien. Anhand der Fragen zu diesen Thematiken soll untersucht werden, welches Wissen und welche Auffassungen FremdsprachenlehrerInnen hinsichtlich dieser kontroversieller Aspekte erworben haben.

Die Fragen 11 und 12 können schließlich der Kategorie der Professionalisierung von FremdsprachenlehrerInnen zugeordnet werden und wollen primär eruieren, wie sich persönliche Unterrichtsstrategien und professionelles Lehrerwissen entwickeln, welche Faktoren für die Entwicklung dieses Wissens maßgeblich sind und inwieweit die derzeitige LehrerInnenausbildung zur Entwicklung professioneller Unterrichtskompetenz und somit von PCK beiträgt beziehungsweise hinsichtlich dessen verbessert werden kann. Das Fundament für diese Fragen wurde in den Kapiteln 3 und 4 durch die Skizzierung von PCK-Modellen und die Darlegung wesentlicher Annahmen in Bezug auf die Entwicklung von PCK gelegt.

Die erhofften Antworten auf diese 12 Fragen der 6 verschiedenen Kategorien sollen letztlich - in Summe – die 3 zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit beantworten. Diese numerische Reduktion versinnbildlicht zugleich die Vorgehensweise der gewählten Auswertungsmethode, die sogleich vorgestellt werden soll.

6.2.3 Durchführung der Untersuchung

Bevor, wie angekündigt, eine Explikation der konkreten Auswertungsmethode der empirischen Untersuchung erfolgt, soll noch die grundsätzliche Durchführung der Untersuchung offen gelegt werden.

Mit der Erstellung des Leitfadens stellte sich auch die Frage der Festlegung einer bestimmten Zielgruppe an ProbandInnen. Die Wahl fiel auf BerufseinsteigerInnen respektive JunglehrerInnen von Fremdsprachen, die ihr Lehramtsstudium vor nicht allzu langer Zeit abgeschlossen haben, und begründet sich – unter anderem – darin, dass diese LehrerInnen eine – zumindest den derzeitigen Aufbau des Lehramtsstudiums betreffende – vergleichbare Ausbildung erfahren haben beziehungsweise allesamt die LehrerInnenausbildung der Universität Wien der letzten 10 Jahre kennengelernt sowie er- und durchlebt haben. Hinzu kommt, dass eben für diese JunglehrerInnen der Schritt von der Theorie in die Praxis (siehe Kapitel 2.1) als noch stärker präsent und spürbar angenommen werden kann als im Falle wirklich langjährig berufserfahrener LehrerInnen, und die Entwicklung expliziter persönlicher Unterrichtsstrategien zu Beginn der Berufslaufbahn in besonders hohem Maße gefragt und gefordert ist.

Die Auswahl der einzelnen InterviewpartnerInnen ergab sich durch – dank meiner in der LehrerInnenbildung und Sprachlehrforschung der Universität Wien sehr engagierten Diplomarbeitbetreuerin Frau Univ.Prof. Mag. Dr. Eva Vetter – bereits vorhandene Kontakte zu äußerst kooperativen JunglehrerInnen, durch persönliche Kontakte zu ehemaligen LehramtsstudienkollegInnen sowie durch geographische Gegebenheiten. Befragt wurden insgesamt sechs FremdsprachenlehrerInnen, die derzeit an einer AHS oder BHS im Raum Wien oder Niederösterreich mindestens eine lebende Fremdsprache unterrichten und mittlerweile über eine Berufserfahrung von einem bis zu acht Jahren verfügen, wobei es sich bei vier der sechs InterviewpartnerInnen um UnterrichtspraktikantInnen handelt. Die befragten Lehrpersonen erhielten von mir – teilweise auf eigenen Wunsch – bereits vorab die Interviewfragen per E-Mail um nach Möglichkeit schon vor der unmittelbaren Artikulationsnotwendigkeit während der Interviews über Ihre Antworten reflektieren zu können. Dies erschien mir bedeutsam, da ich davon ausging, dass es möglicherweise nicht ganz einfach ist, sich alle Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzvermittlung, die man beziehungsweise frau so im Schulalltag heranzieht

und anwendet, sowie die Quellen und Ursprünge dieser Strategien, spontan ins Gedächtnis zu rufen. Die Lehrpersonen wurden außerdem darüber informiert, dass sie anonym bleiben und die Interviews selbst nicht transkribiert werden, sondern – im Sinne der Auswertungsmethode des Ablaufmodells zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2010: 68) – jene Textstellen der Gespräche, die Antworten auf meine Forschungsfragen geben, paraphrasiert und somit für die weitere Verarbeitung aufbereitet werden.

6.2.4 Datencorpus

Die sechs, soeben spezifizierten, semistrukturierten Leitfaden-Interviews wurden innerhalb von einer Woche an verschiedenen Standorten in Wien abgehalten und mit einem Diktiergerät aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen finden sich auf CD im Anhang dieser Arbeit und sehen wie folgt aus:

	Proband/in		Unterrichtsjahre	Unterrichtsfächer (Schulform)	Dauer des Interviews
	Code	Geschlecht			
Interview 1	A	weiblich	1. UJ	Französisch, Deutsch (AHS)	01:26:43
Interview 2	B	weiblich	1.UJ	Französisch, Spanisch (BHS)	01:02:44
Interview 3	C	weiblich	1. UJ	Spanisch, Deutsch (BHS)	00:48:50
Interview 4	D	männlich	4. UJ	Englisch, Spanisch (BHS)	00:44:51
Interview 5	E	weiblich	8. UJ	Französisch, Englisch (AHS)	00:54:48
Interview 6	F	weiblich	1. UJ	Englisch (WMS respektive AHS-Unterstufe), Geschichte (AHS)	01:03:26

Abbildung 6: Datencorpus

Wie aus **Abbildung 6** hervorgeht, wurden die befragten Personen mit Codes (A-F) versehen, um deren Aussagen in Kombination mit den die relevanten Textstellen bezeichnenden Codes (1-12), in einer Art und Weise zu kodieren, die eine Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Auswertung gewährleisten soll. Zudem

sollen in den kommenden Kapiteln herangezogene Zitate der befragten Lehrpersonen mithilfe dieser Kodierung (z.B. „1_A“) zuordenbar gemacht werden.

6.2.5 Auswertungsmethode

Als Auswertungsmethode für die persönlich geführten, teilstandardisierten Leitfaden-Interviews wurde die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring als mögliche Technik qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 67-85) gewählt. Diese Auswahl begründet sich in folgender Feststellung:

Zusammenfassende Inhaltsanalysen bieten sich immer dann an, wenn man nur an der inhaltlichen Ebene des Materials interessiert ist und eine Komprimierung zu einem überschaubaren Kurztext benötigt. (Mayring 1995: 212)

Da nun mein Forschungsinteresse genau darin bestand, bedeutsame Inhalte in Bezug auf die im Leitfaden angeführten Fragen und implizierten Kategorien aus den Befragungen der FremdsprachenlehrerInnen herauszufiltern, schien es plausibel, die geführten Interviews nicht zur Gänze zu transkribieren, sondern nach folglich veranschaulichtem Ablaufmodell (**Abbildung 7**) zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 68) auszuwerten:

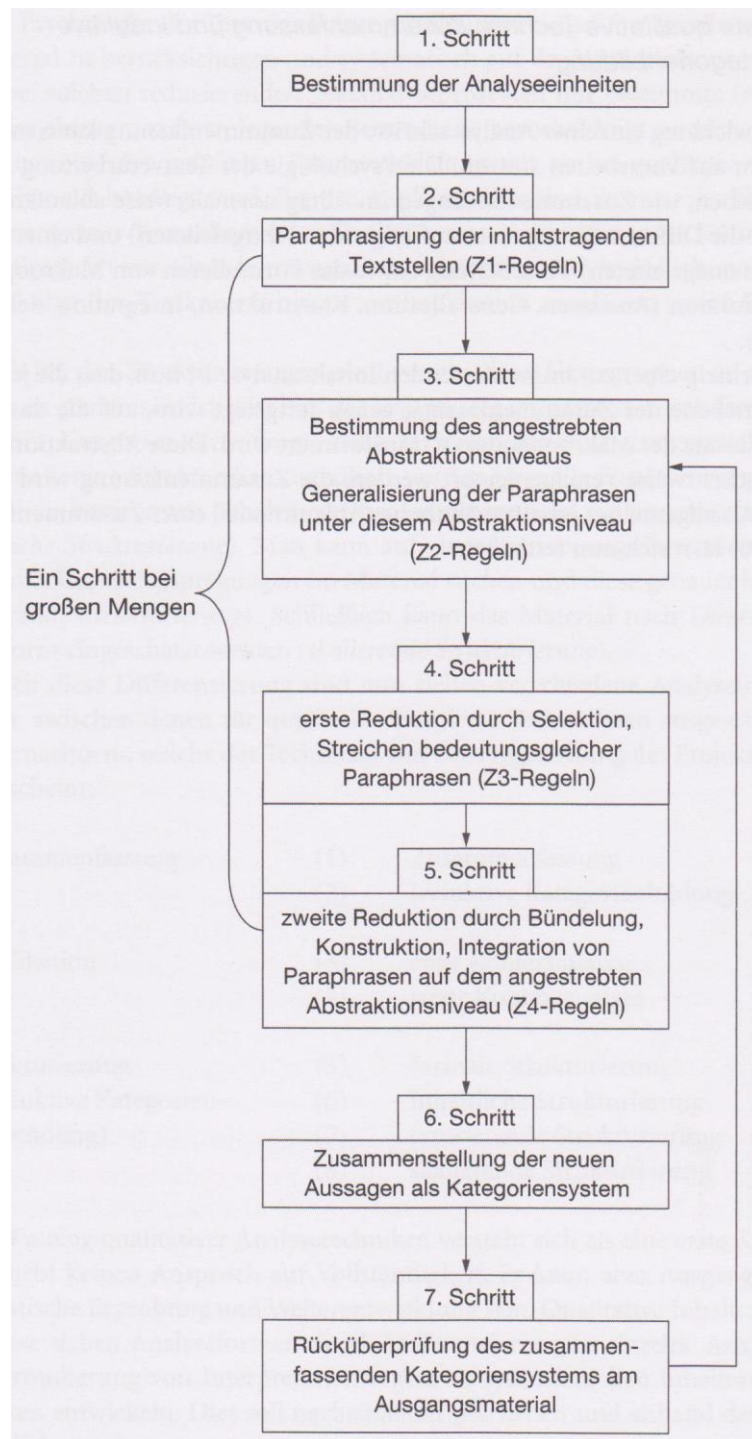


Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2010: 68)

Ziel bei der Auswertung im Sinne dieses Ablaufmodells zusammenfassender Inhaltsanalyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass „die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, aber ein überschaubarer Kurztext entsteht“, was durch die zusammenfassenden („reduktiven“) Prozesse der Auslassung, Generalisation,

Konstruktion, Integration, Selektion und Bündelung erreicht werden soll (vgl. Mayring 1995: 211f).

Konkret wurden im Zuge der Auswertung zunächst alle relevanten Textstellen der als Analyseeinheiten bestimmten Interviewantworten der Befragten paraphrasiert und kodiert (die Codes A-F bezeichnen die befragten Personen, die Codes 1-12 die relevante Textstelle). Durch Generalisierungen, Selektion respektive Streichung bedeutungsgleicher Phrasen sowie Bündelung, Konstruktion und Integration von Paraphrasen entstand schließlich ein stark reduzierter Corpus an wesentlichen Inhalten, die als relevant für die der empirischen Untersuchung zugrundeliegenden Forschungsfragen angenommen werden können und nun in Kapitel 7 dargestellt werden sollen. Dabei soll zunächst auf jede Interviewfrage des Leitfadens einzeln eingegangen werden, wonach (in Kapitel 8) eine Zusammenfassung aller Ergebnisse folgt.

7 Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung

7.1 Frage 1: Semantisierung

„Wie vermitteln Sie Form und Bedeutung neuer Wörter bzw. welche Einführungstechniken verwenden Sie (aktive Semantisierungsverfahren: Definition, Übersetzung, Visualisierung etc.; Autosemantisierung: Kontexterschließung; ...)?“

Diese erste Frage zielte darauf, aus der Praxis gewonnenes Unterrichtswissen über bewährte Strategien – „the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations [...] of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others“ (Shulman 1986: 9; siehe Kapitel 3.1 vorliegender Arbeit) – zur Einführung neuer Vokabel und somit das PCK von FremdsprachenlehrerInnen über die effiziente Vermittlung von Form und Bedeutung neuer Wörter zu eruieren.

Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass die eigenständige Erarbeitung und Erschließung neuer Lexik als am gewinnbringendsten für den Lernerfolg der SchülerInnen betrachtet werden kann – „damit die besten Erfahrungen gemacht [...] so eigenständig wie möglich“ (1_E). In diesem Sinne wurden einige Einführungstechniken genannt, die den SchülerInnen auf Basis von – einsprachigen wie zweisprachigen – Semantisierungsverfahren (durch das Geben von Definitionen, Synonymen, Umschreibungen etc.) sozusagen eine Autosemantisierung im Zuge von Textarbeiten oder Hörübungen ermöglichen, wie unter anderem

- das selbstständige Vervollständigen einer zu einem Text oder einer Hörübung gehörenden Liste (z.B. neue Adjektive/Nomen ausschreiben, entsprechende Wörter gegebener Übersetzungen aus dem Text herausuchen, Synonyme für gegebene Wörter aus dem Text herausuchen, Wörter gegebener Definitionen aus dem Text herausuchen, etc.; in Einzel- oder Kleingruppenarbeit)
- das eigenständige Finden zu einem Themenbereich (z.B. *tâches ménagères*) gehörender Vokabel (z.B. mithilfe von Wörterbüchern als Hausübung)
- *guessing games* mithilfe anderer bekannter Sprachen (z.B. *verifier* aufschreiben und *-fier* abdecken – „Was könnte das heißen?“) oder mithilfe

bekannter Wortbildungsstrukturen („Wie könnte das Adjektiv dazu heißen?“; *Hangman*).

Um beim Stichwort Wortbildung zu bleiben, sei es auch im Hinblick auf die standardisierte Reifeprüfung, wo Aufgabenformen etwa verlangen das entsprechende Adjektiv zu einem Nomen niederzuschreiben, ratsam, immer gleich ‚Wortfamilien‘ (Nomen, Verb, Adjektiv etc.) zu lehren und SchülerInnen auf die Bedeutung von Vorsilben und Endungen hinzuweisen.

Zudem lässt sich aus den Antworten die Bedeutsamkeit der mehrkanaligen Einführung (hören, sehen, im Chor wiederholen/sprechen, schreiben), sowie des strukturierten Notierens neuer Vokabel ableiten. Als besonders motivierend für die Auseinandersetzung mit neuen Wörtern wurde von zwei der sechs LehrerInnen die Auftrag an einzelne oder Paare von SchülerInnen, Vokabellisten oder ‚Stundenprotokolle‘ für die ganze Klasse mitzuschreiben oder zusammenzustellen, erwähnt. Diese Listen können anschließend noch von der Lehrkraft überarbeitet werden und als prüfungsrelevant gelten.

Die angesprochene Textarbeit zur Einführung neuer Wörter, die auch gern ganz „traditionell“ – „Welche Vokabel versteht ihr nicht?“ (1_E) oder auch Markierung aller bekannter Vokabel – gehandhabt wird, sei insbesondere im Unterricht von Fortgeschrittenen die geeignetste Einführungstechnik, wobei sich die - als zweithäufigste genannte – Einführungsstrategie der Visualisierung (als Form der nicht-sprachlichen Visualisierung) mithilfe von Bildern oder Zeichnungen vor allem im Anfängerunterricht anbietet und bewährt.

Fünf von sechs LehrerInnen nannten die zweisprachige Semantisierung – also die Übersetzung – als oft verwendete Bedeutungsklärung neuer Vokabel. Übersetzt würde hauptsächlich aus zeitökonomischen Gründen, wobei durchwegs ein sich rechtfertigender Ton seitens der Befragten angeschlagen wurde, als ob ‚Übersetzung‘ ein schlechtes, minderwertiges oder zumindest negativ konnotiertes Semantisierungsverfahren meinen würde. Nur zwei LehrerInnen sprachen der Übersetzung quasi eine Daseinsberechtigung zu, „weil man greift ja automatisch auf Deutsch zurück“ (1_B) oder „im Ausland ist das ja auch, was man macht“ (1_D). Zudem würden bei komplexen zielsprachlichen Erklärungen sowieso nicht alle mitdenken (vgl. 8_B), und diejenigen, die eben nicht mitdenken, es dann ohnehin

wieder erst mit der (deutschen) Übersetzung verstehen. Auf den schlechten Ruf der Ruf der Übersetzung trotz den Annahmen, dass das Anknüpfen an Bekanntes behaltensförderlich ist oder, dass das mentale Lexikon ein mehrsprachiges ist, wie im Theorieteil erwähnt wurde, sowie trotz der immer stärker ‚beworbenen‘ Mehrsprachigkeitsdidaktik, soll im Zuge der Analyse der Frage 8 näher eingegangen werden.

7.2 Frage 2: Auswahl zu erlernender Lexik

„Woran orientieren Sie sich hinsichtlich der Auswahl des zu erlernenden Vokabulars, nach welchen Überlegungen wird zu erlernendes Vokabular ausgewählt bzw. welche Wörter sollen Ihre SchülerInnen lernen?“

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits dargelegt wurde (Kap. 5.3), gibt es in österreichischen Fremdsprachen-Lehrplänen von Allgemein Bildenden Höheren Schulen keine genauen Vorgaben über zu lehrende Vokabel, sondern eher vage Formulierungen in Bezug auf den zu vermittelnden Wortschatz.

Für alle befragten AHS-LehrerInnen stellte nun diese zweite Frage ein besonders schwierige dar, während die BHS-LehrerInnen eher gelassen reagierten. Dies liegt zweifellos daran, dass AHS-LehrerInnen sich damit konfrontiert sehen, SchülerInnen hinsichtlich des Wortschatzes auf Ihnen (den LehrerInnen und natürlich auch den SchülerInnen) unbekannte Texte der Standardisierten Reifeprüfung vorzubereiten, während BHS-LehrerInnen derzeit noch selbst die Textauswahl und Zusammenstellung der Matura in der Hand haben. Anders formuliert wissen AHS-LehrerInnen nicht, welche Vokabel in der Standardisierten Reifeprüfung vorkommen werden, während BHS-LehrerInnen natürlich auf unterrichtete Vokabel zurückgreifen können. AHS-LehrerInnen wissen nur über anzustrebende Kompetenzniveaus Bescheid – nicht jedoch darüber, welche Wörter explizit unter dieses Kompetenzniveau fallen.

Es besteht daher insbesondere unter allen AHS-InterviewpartnerInnen ein großer Wunsch nach genaueren Orientierungshilfen oder sogar –listen, um dieser Verunsicherung und Belastung entgegenzuwirken. Derzeit orientieren sich LehrerInnen in erster Linie an (neu herauskommenden) Lehrwerken, wobei beispielsweise das *Bien fait!* eine auf die neue Matura spezialisierte Ausgabe

herausgebracht hätte, und man annehmen könne, dass die darin behandelten Themen eventuell kommen. Das Ausmaß an zu diesen Themen enthaltenen Vokabelsammlungen in diversen Lehrbüchern ist jedoch höchst unterschiedlich, weswegen LehrerInnen zeitaufwendige Zusatzausarbeitungen an Vokabellisten erstellen müssen. Als weitere Orientierungspunkte für die Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes wurden beispielhafte Aufgabenstellungen der Standardisierten Reifeprüfung auf der Homepage des *bifie*²³ (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) genannt, als auch der Austausch und Abgleich mit KollegInnen.

Als Ausweg aus und Umgang mit dieser verunsichernden Qual der Wahl könnte, wie eine befragte Person vorschlug, zunächst einmal genaueres, für alle LehramtsstudentInnen einheitliches Informationsmaterial über Prüfungsformen der Standardisierten Reifeprüfung dienen. Möglicherweise bräuchte es im Zuge des Lehramtsstudiums grundsätzlich eine eigene Lehrveranstaltung über die Standardisierte Reifeprüfung, um solche und viele andere ungeklärte Fragen im Zusammenhang mit der Neuerung der Matura zu klären. Derzeit liegt es scheinbar im individuellen Ermessen von LehrveranstaltungsleiterInnen, in wie weit auf solche Fragestellungen Bezug genommen wird. Daraus resultiert die Tatsache, dass LehramtsstudentInnen am Ende ihres Studiums beziehungsweise LehrerInnen zu Beginn Ihrer Berufslaufbahn unterschiedlich informiert sind.

Auch ein „Einschätzen-Lernen“ von Fragestellungen wie „Ist das [Vokabular] wichtig?“ (2_A) oder danach, welchem Niveau bestimmte Vokabel angehören, während der Berufsvorbereitung wäre Befragten zufolge eine Option, um eine fundiertere Auswahl an zu erlernendem Vokabular treffen zu können, womit sozusagen die Entwicklung von PCK über die Selektion relevanter Lexik gemeint sein könnte.

Teilweise wird unter LehrerInnen auch der Druck eines *teaching-to-the-test*, und die damit verbundene Einschränkung persönlich als wichtig empfundenen Vokabular unterrichten zu können, verspürt. So würde gerne mehr Augenmerk auf Alltagsvokabular oder auch zeitgenössische Spracherscheinungen – wie z.B. „soonish“ (2_F) – gelegt werden, was jedoch durch den Anspruch oder den Glauben,

²³ <https://www.bifie.at/>

Spezialvokabular lehren zu müssen (vgl. 2_A), beeinträchtigt – oder sogar aus Zeitgründen einfach verhindert – wird.

Zusammengefasst kann eigentlich kein explizites PCK für die Auswahl von zu erlernendem Vokabular aus den Antworten der Befragten abgeleitet werden, sondern eben vielmehr eine Forderung nach – im Falle von festgesetzten Prüfungsnormen wie der Standardisierten Reifeprüfung – genaueren Vorgaben für die Vorbereitung auf diese Prüfungsformen, was auch den Bereich des zu vermittelnden Wortschatzes miteinschließt. Neuerdings publizierte, an der Standardisierten Reifeprüfung angelehnte Lehrwerke sowie die angesprochenen beispielhaften Aufgabenstellungen der *bifie*-Homepage können dennoch als überbrückende Orientierungshilfe hinsichtlich der zu behandelnden Themen und somit auch in etwa hinsichtlich des zu lehrenden Wortschatzes herangezogen werden.

7.3 Frage 3: Vokabelverzeichnisse

„Wie sollen die SchülerInnen Vokabel notieren bzw. welche Arten von Vokabelverzeichnissen sollen SchülerInnen führen?“

Aufgrund der Tatsache, dass Vokabelhefte als traditionelle Form der Notierung neuer Wörter in der Fachliteratur so unterschiedlich bewertet werden (siehe Kapitel 5.6.1) erschien mir diese Frage besonders interessant, um herauszufinden wie empfehlenswert diese oder andere Arten von Vokabelverzeichnissen laut FremdsprachenlehrerInnen und ihrem PCK im Bereich der Wortschatzarbeit angenommen werden können.

Im Zuge des Interviews hat sich schließlich herausgestellt, dass alle sechs befragten LehrerInnen ihren SchülerInnen nahe legen, zweisprachige Vokabelhefte oder Vokabellisten zu führen. In den Antworten finden sich zwar Unterschiede in der empfohlenen Nutzung und Führung von Vokabelheften – ist „im Idealfall haben’s ein Vokabelheft“ (3_C), „Vokabelheft ist Pflicht“ (3_D) – sowie in der konkreten verlangten Ausführung, jedoch empfinden alle LehrerInnen die Führung von zweisprachigen Vokabelheften als geeignet und hilfreich, um eine strukturierte Sammlung von Vokabeln anzulegen.

Die konkrete verlangte Ausführung des Aufschreibens von Vokabeln unterscheidet sich dahingehend, als dass manche LehrerInnen möchten, dass auch im Lehrwerk aufgelistete Vokabel ins Vokabelheft übertragen werden, während andere dies nicht als notwendig betrachten, da solche Vokabel aus dem Buch gelernt werden könnten. Gleichzeitig variiert die Notierung von Wörtern auch hinsichtlich der hinzugefügten Zusatzinformationen, wobei entweder zum neuen Vokabel lexikalische Besonderheiten, wie unregelmäßige Pluralbildungen, oder sogar gleich weitere Wörter der selben Wortfamilie dazugeschrieben werden, oder auch nur das isolierte Wort alleine aufgeschrieben werden soll – ohne Beispielsätze.

Teilweise haben die befragten LehrerInnen im Unterricht auch andere Arten von Vokabelverzeichnissen vorgestellt und so beispielsweise gemeinsam eine *mindmap* erarbeitet oder auf die Führung einer Lernkartei verwiesen. Eine besonders motivierende und beliebte, weil ‚plus‘-einbringende, Art der schriftlichen Vokabelsammlung ist es zudem, SchülerInnen einzeln oder allein – prüfungsrelevante – Vokabellisten für die ganze Klasse („Schüler für Schüler“ (3_E)) erstellen zu lassen, die vor dem Austeilen noch einmal von der LehrerIn korrigiert und überarbeitet werden können.

(Subjektive) Aussagen wie, dass diejenigen, die ein Vokabelheft führen und dabei ein klares System haben, „bessere Ergebnisse“ (3_C) erzielen untermauern jedoch grundsätzlich die dieser Art der von Vokabelverzeichnissen durchwegs zugestandene Sinnhaftigkeit und Daseinsberechtigung. Dabei resultiert diese Sinnhaftigkeit gar nicht aus gedächtnispsychologischen Gesichtspunkten, sondern aus der Tatsache, dass es laut den Befragten ganz wichtig für SchülerInnen sei, eine Struktur zu haben beziehungsweise einer Struktur nachzugehen. Eine Lehrperson bringt es auf den Punkt, indem sie meint, wenn man es als LehrerIn nicht ernst nehme (etwa mit der Notierung von Vokabeln), „wer nimmt’s sonst ernst“ (4_E)? Man müsse den SchülerInnen eine Systematik aufzeigen und vorleben, und SchülerInnen seien außerdem auch unsicher, wenn „nichts aufgeschrieben wird und es keine Struktur gibt“ (3_E). Diese Lehrperson notiert beispielsweise während dem Unterricht aufkommende Lexik immer an derselben Stelle – auf der Seite der Tafel – mit und hat die SchülerInnen gleich zu Beginn des Schuljahres dazu aufgefordert, diese Wörter immer gleich eigenständig ins Vokabelheft zu übertragen.

Anhand der Antworten auf diese Frage 3, kann man also festhalten, dass – trotz der kontroversen fachdidaktischen Diskussion zweisprachiger Vokallisten – die befragten LehrerInnen zweisprachige Vokabelhefte als eine effiziente Form von Vokabelverzeichnisse und als gewinnbringend für den Lernerfolg der SchülerInnen betrachten.

7.4 Frage 4: Einflussfaktoren auf die Aufnahme und das Behalten

„Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Erfahrung nach die Aufnahme und das Behalten neuen Vokabulars („methodische“, kontextuelle, affektive, ... Faktoren)?“

In Kapitel 5.2.2 wurden didaktisch-methodische Folgerungen aus gedächtnispsychologischen und psycholinguistischen Erkenntnissen über die Informationsverarbeitung und -speicherung vorgestellt und zahlreiche behaltensrelevante Faktoren für die Aufnahme und das Memorieren neuer Lexik angesprochen. Auf welche Faktoren achten nun FremdsprachenlehrerInnen besonders, um die Aufnahme und das Behalten von Vokabeln positiv zu verstärken? Welche Aspekte können LehrerInnen sich zu Nutze machen, um den Lernerfolg von SchülerInnen im Hinblick auf den Wortschatzerwerb zu begünstigen?

Für ein beständiges Behalten seien den Interviewten zufolge insbesondere persönliche respektive emotionale Verknüpfungen, als auch das „Automatisieren“ der Verwendung von Wörtern und Phrasen (z.B. *„je fais ma valise et j'emporte...“* (5_A)) besonders produktiv und effektiv. Dabei stellt das Automatisieren, also Auswendig-Lernen, eigentlich schon eine konkrete Wortschatzübung für das Behalten dar, wobei solche Übungen und Aufgabenformen erst explizit mit der kommenden fünften Frage eruiert werden sollten. Bei der Beantwortung der vierten und fünften Frage kam es aus gegebenem Anlass zu einigen Überlappungen, wobei nun in der Auswertung versucht werden soll, die Antworten danach zu differenzieren, welche Maßnahmen LehrerInnen treffen können, um Aufnahme und das Behalten neuer Lexik zu unterstützen, und welche Übungen SchülerInnen im Hinblick darauf ausführen sollen.

Das Ermöglichen oder die Herstellung persönlicher Bezüge sind eine solche Maßnahme, die von LehrerInnen ergriffen werden kann. Es sollte versucht werden, den SchülerInnen eine Relevanz für das eigene Leben oder die allgemeine Notwendigkeit und den Wert neuer Wörter aufzuzeigen, z.B. durch das Verweisen

auf Sprachaufenthalte. Zusammengefasst sind es ‚Praxisbezüge‘ und ‚Schülerinteressen‘, die persönliche Verknüpfungen ermöglichen. Auch ‚Persönliches‘ aus der Welt der Lehrkraft stoße auf großes Interesse seitens der SchülerInnen und birgt daher behaltensförderliches Potenzial in sich (z.B. das Zeigen eigener Urlaubsfotos aus dem Land der Zielsprache), wobei nicht alle LehrerInnen nachvollziehbarerweise ‚Persönliches‘ in den Unterricht einbringen möchten.

Das Wecken von Emotionen sei ebenso bedeutsam für ein Behalten neuer Vokabel – Lob, Spaß, Humor, affektive oder begeisternde Geschichten, Informationen oder Visualisierungen fördern das Memorieren spezifischer Lexik. Dabei sei erwähnt, dass für SchülerInnen insbesondere außergewöhnliche Informationen oder ‚unnützes‘ Wissen besonders spannend sind („der Buckingham Palace hat ein eigenes Kino“ (10_F)). Des Weiteren sind auch die Kontextbedingungen der Unterrichtsstunde (z.B. die Aufnahmefähigkeit von SchülerInnen zu einer bestimmten Tages- und Uhrzeit) zu berücksichtigen.

Bei der Frage nach wesentlichen Einflussfaktoren für den – den Wortschatzerwerb betreffenden – Lernerfolg von SchülerInnen verwiesen bemerkenswerterweise mehr als die Hälfte der Befragten auf die Durchführung von Wortschatzüberprüfungen. „Sie merken sich’s, wenn ich sag‘, es gibt eine Überprüfung“ (4_C), meinte etwa eine befragte Lehrperson. Die Vokabel würden erst richtig sitzen, wenn sie abgeprüft wurden – und erst dann könne man auch erst wirklich mit den neuen Vokabeln arbeiten. Dies lässt eigentlich die Frage aufkommen, warum Wortschatzüberprüfungen oft (wie unter anderem aus den Antworten zur Frage 7 über Wortschatzüberprüfungen hervorgeht) erst nach der Behandlung eines Themas – quasi als Abschluss – angesetzt werden. Wortschatzüberprüfungen sollten vielleicht eher zu Beginn der Arbeit mit neuen Wörtern (als konkrete Wortschatzübung zum Behalten) durchgeführt werden, wenn sie als ein so wesentlicher Faktor für das (erstmalige) Behalten betrachtet werden können. Darauf folgend wären vielleicht die erwähnten vielfältigen Umwälzungen und Wiederholungen des neuen Vokabulars in neuen Kontexten („mal ein Lesetext, mal eine Hörübung“ (4_B)) noch gewinnbringender.

Bei der Auseinandersetzung mit und dem In-Beziehung-Setzen von den Antworten zu den Fragen zum Memorieren, zur Muttersprache und zur Wortschatzüberprüfung hat sich mir immer wieder das Gefühl aufgedrängt, dass sich das in der Praxis

entwickelnde PCK von FremdsprachenlehrerInnen oftmals erst gegenüber transportierten Annahmen emanzipieren muss. Aussagen wie „sicher könnt‘ man sagen, das is Auswendig-Lernen“ (5_C) und gleichzeitig darüber, dass Vokabel erst nach (zweisprachigen) Vokabeltests richtig sitzen und gekonnt werden, drücken, meiner Ansicht nach, eine Widersprüchlichkeit aus. Interessanterweise war es die am längsten in der Praxis tätige befragte Person, die ohne Rechtfertigungsversuche und Selbstzweifel meinte „es hilft nur das Auswendig-Lernen und immer wieder wiederholen“ (4_E), wogegen andere Befragte beim Kundtun, dass eigentlich Wortschatzübertreibungen der Faktor für das Behalten sind, beinahe entschuldigend wirkten. Auf diesen äußerst interessanten Aspekt im Zuge der Entwicklung von Unterrichtswissen soll später noch einmal zurückgekommen werden.

7.5 Frage 5: Wortschatzübungen zum Behalten

„Welche Wortschatzübungen zum Behalten (z.B. Auswendig-Lernen von Vokabellisten, Mnemotechniken, etc.) forcieren Sie im Unterricht?“

Nach dem Versuch, professionelles Lehrerwissen über allgemeine anzustrebende – das Memorieren von Vokabeln begünstigende – Kontextbedingungen zu ermitteln, setzte sich diese, fünfte, Frage zum Ziel, konkrete, effektive Wortschatzübungen zum Behalten herauszufinden. In Kapitel 5.5 wurden das Konzept und beispielhafte Ausformungen solcher Übungen dargelegt, wonach nun berichtet werden soll, welche Aufgaben LehrerInnen in der Praxis an SchülerInnen stellen, um erarbeitete Lexik zu sichern.

Die Frage nach persönlich verwendeten bewährten Wortschatzübungen, die primär auf das Behalten abzielen, (sowie auch die folgende Frage nach Wortschatzübungen zum Gebrauch neuer Vokabel) führte vor Augen, dass FremdsprachenlehrerInnen teilweise ganz unterschiedliche Unterrichtsstrategien als nützlich befinden und hervorbringen, als auch teilweise dieselben Unterrichtsstrategien ganz unterschiedlich bewerten. Es sei an dieser Stelle vorweggenommen, dass PCK (über Wortschatzvermittlung) – den diversen Antworten zufolge – etwas höchst Subjektives ist, das jede Lehrperson ausgehend von ihrer eigenen Persönlichkeit ganz individuell entwickelt und niemand anderem ‚eins-zu-eins‘ weitergeben kann. Darauf soll jedoch erst näher bei der Auswertung der Frage 12 (zur Entwicklung von PCK; Kap.7.12) eingegangen werden. Folglich sollen nun einmal die in den Interviews erwähnten

Wortschatzübungen zum Behalten aufgelistet werden, die durchaus auch von anderen FremdsprachenlehrerInnen aufgegriffen und/oder abgewandelt werden – jedoch ohne Garantie, dass diese allseits gleichermaßen gut funktionieren, da nicht jede Strategie bei jeder Lehrkraft und in jeder Unterrichtssituation gleichermaßen gut funktioniert.

Wie bereits angeführt erscheint ein erstes Auswendig-Lernen den Antworten der Befragten zufolge sinnvoll, um danach mit den Wörtern arbeiten zu können. Spielerische Wortschatzübungen, in denen es um das Eintrainieren und ‚Automatisieren‘ von Wörtern und Phrasen geht (z.B. „*je fais ma valise et j'emporte...*“ (5_A)) können in diesem Sinne dem Behalten von Vokabeln und ganzen lexikalischen Strukturen sehr dienlich sein, so wie auch das Lernen für einen Vokabeltest oder ‚Vokabelkönig‘ (dabei stehen alle SchülerInnen auf und jeweils zwei treten immer gegeneinander an, wobei so schnell wie möglich ein bestimmtes zielsprachliches Vokabel oder eine Struktur genannt werden muss). Eine Lehrperson gab beispielsweise auch an, das ‚Ich-packe-meinen-Koffer-Spiel‘ auch gerne zu initiieren um alle Wörter, die bereits erarbeitet oder zu einem Thema eingeführt wurden, noch einmal zu sammeln und ins Gedächtnis zu rufen – sozusagen als eine Form der Wiederholung.

Auch haptische und taktile Wortschatzübungen zeigen den LehrerInnen nach besondere Erfolge und motivierte Ausführungen. So wurden mehrere Aufgaben angeführt, bei denen es um ein In-Beziehung-Setzen von Wörtern mit Bewegungen, Bewegungsabläufen oder Positionen geht. Eine Lehrperson erklärte etwa folgende Übung, die sie gerne für das Trainieren von Alltagsvokabular verwendet: ein/e SchülerIn steht auf und sagt z.B. (in der Zielsprache) zur Thematik ‚Badezimmer‘: „Ich bin die Dusche“. Dazu muss eine Position eingenommen werden. Ein/e weitere/r SchülerIn schließt sich an und sagt z.B. „Ich bin die Zahnbürste“, wobei auch er/sie eine Position einnimmt, nach Möglichkeit auch in Beziehung zu den bereits stehenden SchülerInnen. Das Einnehmen einer bestimmten Position zu einem Vokabel könne beispielsweise auch für visuelle Lerntypen hilfreich sein.

Als weitere haptische Wortschatzübungen zum Behalten wurden die Wiederholung von Vokabeln mittels dem Zuwerfen eines Balles oder mittels eines ‚lebenden Memories‘, wobei die SchülerInnen selbst die Kärtchen sind (für die Übung von männlichen und weiblichen Formen von Adjektiven bekommt z.B. jede/r SchülerIn ein

Adjektiv; die SchülerInnen bekommen jeweils ein Adjektiv und stellen sich auf ihren Plätzen mit dem Rücken zur Tafel; ein/e SchülerIn wird ausgewählt, geht hinaus zur Tafel und ruft zwei Namen auf; diese Personen drehen sich um und nennen ihre Adjektive; ist ein Paar an männlichem und weiblichem Adjektiv gefunden, kommt der/die nächste SchülerIn an die Reihe oder es spielen durchgehend zwei SchülerInnen gegeneinander), genannt. Auch traditionelle Memories und Dominos in Kärtchenform werden allseits gerne im Unterricht eingesetzt.

Das Erstellen von Zeichnungen zu Wörtern und vorgelesenen Geschichten könnte man der Kategorie der haptischen und taktilen Wortschatzübungen zuordnen. Ebenso birgt das wiederholte Schreiben von Wörtern (z.B. eine Zeile lang) die Möglichkeit des taktilen und visuellen Memorierens der Orthographie in sich. Eine weitere Lehrperson arbeitet gerne mit bunten Kärtchen auf denen sie wichtige oder schwierige deutsche Begriffe oder auch Zahlen in numerischer Form aufgeschrieben hat – diese Kärtchen werden bei Gelegenheit oder Bedarf immer wieder hervorgeholt um Vokabular aufzufrischen oder zu wiederholen, wobei wiederum die visuelle Komponente der bunten Kärtchen bedeutsam sein kann.

Die Aktivierung des mehrsprachigen Lexikons kann dem Behalten neuer Wörter nützlich sein. So versuchen einige LehrerInnen bei sich bietenden Gelegenheiten explizit Ähnlichkeiten zwischen Sprachen offenzulegen (z.B. Nation - *la nation*).

Interessant ist auch die Vorgehensweise, einer befragten Person, die immer wieder einmal Wörter absichtlich fehlerhaft an die Tafel schreibt und dann nachhakt, ob das denn da alles stimmt, sofern die SchülerInnen nicht sogleich eigenständig auf den Fehler aufmerksam werden. Das Ziel dabei soll nicht eine Verwirrung sondern die Bewusstmachung von Schreibweisen sein und es würden auch keine vermehrten orthografischen Fehler durch diese gelegentlichen kognitiven Herausforderungen auftreten, wie man vielleicht annehmen könnte.

Kognitiv wiederholt wird unter anderem auch als Abschluss thematischer Einheiten mithilfe einer Liste an deutschen Wörtern – die SchülerInnen sollen dabei aus ihrem akquirierten Wissen und dazu vorhandenen Unterlagen die entsprechenden zielsprachigen Begriffe heraussuchen und dazuschreiben. Diese Listen können anschließend als Prüfungsunterlage dienen.

Grundsätzlich wird ein kontinuierliches Behalten durch eine immer wiederkehrende Wiederholung von Wörtern angestrebt. Zudem werden Vokabel offenbar besser memoriert, je stärker SchülerInnen gefordert und gewillt sind, diese eigenständig abzurufen, wie etwa bei einer Wortschatzwiederholung oder motivationsweckenden spielerischen Tätigkeiten.

7.6 Frage 6: Wortschatzübungen zum Gebrauch

„Wie wird neues Vokabular eingeübt bzw. welche konkreten Wortschatzübungen und Aufgabenformen kommen hinsichtlich des Gebrauches neuen Vokabulars in Ihrem Unterricht zum Einsatz?“

- *Welche Wortschatzübungen fördern den eigenständigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch neuen Vokabulars am meisten?“*

Wie schon die Frage nach Wortschatzübungen zum Behalten von Vokabeln, führte auch die sechste Frage nach von FremdsprachenlehrerInnen im Unterricht verwendeten Wortschatzübungen zum Gebrauch neuer Lexik zu einer Sammlung an möglichen Aufgabenstellungen, die sogleich präsentiert werden sollen. Zudem hat sich auch anhand der Antworten zur sechsten Frage gezeigt, dass die Meinungen von LehrerInnen über bestimmte Aufgabenstellungen und deren Effektivität oftmals weit auseinandergehen, was wiederum die Subjektivität von PCK im Bereich der Wortschatzarbeit untermauert. So wiederhole ich auch an dieser Stelle noch einmal, dass die folglich genannten Wortschatzübungen nicht das allen FremdsprachenlehrerInnen gemeinsame PCK über Wortschatzübungen zum Gebrauch darstellen, sondern vielmehr eine Auswahl an individuellem PCK exemplifizieren und eventuell Anreize für die Entwicklung eigener Unterrichtsstrategien und somit die Entwicklung des eigenen PCK bieten können.

Die am konträrsten bewertete Wortschatzübung zum mündlichen, als auch schriftlichen, Gebrauch expliziten (neuen) Vokabulars ist jene der Übersetzung. Eine befragte Lehrperson gab beispielsweise an, nie direkte Übersetzungssätze erarbeiten zu lassen, sondern ihren SchülerInnen zu raten, sich eher bestimmte Strukturen respektive ein Repertoire an Sprechansätzen zu merken, anstatt „deutsch denken“ (6_A). In ihren Aufgabenstellungen verlangt diese Lehrperson demnach etwa einen Satz mit einem bestimmten Sinn und einem bestimmten Vokabular zu bilden, anstatt einen deutschen Satz direkt zu übersetzen. Eine andere Lehrperson,

die an der BHS unterrichtet, gab hingegen an, dass man in der BHS Übersetzungssätze stark brauche und die SchülerInnen zur Übersetzungskompetenz hingebraucht werden. Diese Lehrperson sähe auch Lernerfolge dieser Wortschatzübung zum Gebrauch und meint „im Ausland ist es das ja auch, was man macht“ (1_D). Eine weitere Lehrperson berichtete schließlich, während des Unterrichts keine Übersetzungsaufträge erledigen zu lassen, jedoch als Hausübung gelegentlich ein paar Sätze zum Übersetzen aufgibt – diese Sätze wären mit dem Gelernten und den erhaltenen Materialien zu lösen und es ginge dabei auch öfter eher hauptsächlich um das Bilden korrekter Satzstellungen. Nun ist es natürlich anhand meiner Befragung nicht möglich, zu eruieren, welche Unterrichtsstrategien zu größeren Lernerfolgen seitens der SchülerInnen führen. Um dies zu beurteilen bräuchte es, zum Beispiel, eine gleichzeitig durchgeführte Studie an den SchülerInnen dieser befragten Lehrpersonen – so wie es, unter anderem, bei der COACTIV-Studie und der PISA-SchülerInnenstudie der Fall war (siehe Kap. 3.2). Diese gefundene Kontroverse unter FremdsprachenlehrerInnen gibt lediglich darüber Aufschluss, dass PCK womöglich stärker von der Person der Lehrkraft abhängt und geprägt wird als vom Lehrinhalt selbst. Darauf soll später noch zurückgekommen werden (Kap. 7.12).

Was die verwendeten Aufgabenstellungen zum schriftlichen Gebrauch von Vokabeln betrifft, finden sich den Antworten der Befragten zufolge Unterschiede zwischen AHS- und BHS-LehrerInnen. Die befragten AHS-LehrerInnen fokussieren im Zuge von Schreibaufträgen grundsätzlich in erster Linie die für die Standardisierte Reifeprüfung relevanten Textsorten, nämlich den *article* und diverse Briefformen (*lettre/mail*). Wenn ein solcher Text zu schreiben ist, werden zumeist Punkte (*bulletpoints*) aufgelistet, die SchülerInnen in ihren Text einbauen sollen – dabei ergibt sich, dass für gewisse Punkte gerade gelerntes oder spezifisches Vokabular angewendet werden wird oder soll. Alternativ können auch explizit Vokabel, die im Text vorkommen sollen, gegeben sein, oder auch Grammatikaufträge (z.B. 4-mal *mise en relief* verwenden). Trotz des *teaching-to-the-test*-Druckes wurden aber auch von den AHS-LehrerInnen andere gern verwendete Schreibanlässe erwähnt, wie kreative Geschichten mit bestimmten Wörtern schreiben lassen (z.B. auch auf eine genaue Wortanzahl hin), isolierte Sätze mit bestimmten Wörtern schreiben lassen (z.B. als Hausübung), einen *silent dialog* führen (ein Schlagwort steht an der Tafel; SchülerInnen gehen nacheinander raus und schreiben Wörter und Phrasen dazu, die

ihnen dazu einfallen bis niemandem mehr etwas einfällt), mündliche Interviews in der indirekten Rede wiedergeben lassen (z.B. um Alternativen zu „il dit...“ zu üben), etc..

Die befragten BHS-LehrerInnen verspüren bei der Betrachtung ihrer Antworten derzeit noch weniger Druck und Einschränkung hinsichtlich zu lehrender Textsorten und somit auch hinsichtlich potentiell zu stellender Schreibaufgaben. Die Befragten nannten als häufig verwendete schriftliche Aufträge, unter anderem, persönliche und formale Briefformen, Zusammenfassungen, *letters to the editor*, kreative Geschichten oder schriftliche Dialoge – zu verwendendes Vokabular kann wiederum ‚sinnhaft‘ in Form von *bulletpoints* oder direkt mittels Vokabelangaben deutlich gemacht werden.

Weiters können Buchpräsentationen als Basis für eine Vielzahl an (mündlichen und schriftlichen) Wortschatzübungen zum Gebrauch von Vokabeln dienen. So erläuterte eine Lehrkraft ein an ihrer Schule übliches Konzept von *reading ateliers*, wobei für die Behandlung eines frei gewählten Buches Aufgabenstellungen wie die Beschreibung des Hauptcharakters mit zehn Adjektiven, das Schreiben von Sätzen mit diesen Adjektiven etc. schriftlich zu erledigen waren.

Die am häufigsten genannte Wortschatzübung zum mündlichen Gebrauch von Vokabeln ist das Rollenspiel beziehungsweise der Dialog. Dabei berichteten die LehrerInnen über ganz unterschiedliche Vorgehensweisen, wobei dennoch ein gemeinsamer Nenner herauszulesen ist: Die Arbeitsaufträge für die Erarbeitung eines Rollenspiels oder Dialoges sollten genau formuliert sein. Bei einem zu freien Auftrag besteht die Gefahr, dass Rollenspiele sehr mager ausfallen. So hat eine Lehrerin erzählt, einmal nur aufgetragen zu haben, dass sich die SchülerInnen vorstellen sollen, mit der Familie am Esstisch zu sitzen und ein Gespräch zu führen, wobei kaum ein Gespräch zustande gekommen sei. Es bietet sich z.B. eher an, einfach fünf aus dem Zusammenhang gerissene Phrasen herzunehmen, welche die SchülerInnen in ein Rollenspiel einbauen müssen. Zudem werden Rollenspiele in vielfältiger Form gespielt: als Experteninterviews in einer *émission radiophonique*, als Einkaufsdialoge, als Roundtable (wobei z.B. immer *linking devices* genutzt werden sollen um an den Vorredner anzuknüpfen) oder auch als *Stand-up*-Theaterstück, wobei z.B. zwei SchülerInnen jeweils einen Beruf, ein Thema und einen Ort ziehen und dann eben spontan als diese Personen an besagten Ort aufeinandertreffen und über das Thema reden sollen – zusätzlich können andere SchülerInnen Wörter zurufen, die von den zwei Gesprächspartnern verwendet werden müssen. Im

Gegensatz zu solchen Spontanaktionen, die das spontane Reden und Nutzen eines bestimmten Vokabulars fokussieren, kann aber auch Im Zuge aufwendiger vorbereiteter Rollenspiele die Aussprache bestimmter Wörter geübt werden etc.. Eine Videoaufnahme sei immer besonders motivationsfördernd und hilfreich für eine anschließende Analyse (jedoch muss man sich vorher mit der rechtlichen Lage über schulische Videoaufzeichnungen vertraut machen).

Abseits dieser vorbereiteten Formen des mündlichen Gebrauchs gibt es zahlreiche Möglichkeiten, um SchülerInnen spontan und kurzfristig auf einen bestimmten Wortschatz zurückgreifen zu lassen. Für die befragten LehrerInnen war es relativ schwierig, ihre sämtliche Aufgabenformen im Zuge des Interviews abzurufen, da solche Aufträge „eigentlich andauernd stattfinden“. Mit ‚solchen Aufträgen‘ sind Fragen und Antworten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gemeint („*donnez-moi des exemples/une phrase/une synonyme...*“; „*expliquez le mot...*“) beziehungsweise der Versuch Wortmeldungen zu erhalten.

Auch spielerischer Wortschatzgebrauch sollte laut den Befragten stattfinden: den SchülerInnen pantomimisch Begriffe darstellen lassen, einer/m SchülerIn Anweisungen für das Finden versteckter Dinge geben (um Wegbeschreibungsvokabular zu trainieren), Adjektive zu den Initialen des eigenen Namens finden lassen, eine unsichtbare Person auf einem leeren Sessel beschreiben lassen, Bingo spielen etc..

Besonders interessant und als angehende Fremdsprachenlehrerin wichtig zu erfahren war es, welche Textsorten im Hinblick auf eine adäquate Vorbereitung auf die Standardisierte Reifeprüfung ausführlich trainiert werden sollten. Das mehrmalige Verweisen auf die neue Matura führt quasi den für die Entwicklung von PCK immer mehr an Bedeutung gewinnenden Aspekt schulischer Erwartungen und curricularer Kontextbedingungen vor Augen.

7.7 Frage 7: Wortschatzüberprüfung

„Wie und wie oft wird der Wortschatz der SchülerInnen überprüft?“

- *Welche Aufgabenformen verwenden Sie in schriftlichen oder mündlichen Wortschatzüberprüfungen?“*

In Kapitel 5.6.4 wurde skizziert, inwieweit zweisprachige Vokabeltests als traditionelle Form der Wortschatzüberprüfung oftmals im Kreuzfeuer der Kritik stehen. Ein dekontextualisiertes Abfragen isolierter Wörter, Phrasen oder Sätze würde keine Auskunft über das Verstehen von Wortbedeutungen oder die Fähigkeit Vokabel aktiv anwenden zu können. Anhand der Interviewfrage zu Wortschatzüberprüfungen sollte ermittelt werden, inwieweit solche Vokabeltests in der Praxis zum Einsatz kommen beziehungsweise welche alternativen Formen der Wortschatzüberprüfungen FremdsprachenlehrerInnen verwenden und als sinnvoll betrachten.

Es hat sich herausgestellt, dass alle befragten LehrerInnen zweisprachige Vokabelwiederholungen in schriftlicher Form durchführen. Die Aufgabenstellung, isolierte Wörter in die Zielsprache zu übersetzen, wird verschiedenartig, aber allseits angewandt. Es werden, unter anderem, zu Beginn einer Stunde zehn Wörter auf Deutsch diktiert und die SchülerInnen müssen die entsprechenden Wörter in der Zielsprache (und eventuell auch Sätze mit diesen Wörtern) dazuschreiben oder zehn Wörter werden auf Deutsch an die Tafel geschrieben und die SchülerInnen schreiben die fremdsprachige Version auf einen Zettel, der dann abgegeben wird.

Die befragten LehrerInnen führen zudem in unterschiedlichen Intervallen (jeden Freitag oder einmal im Monat oder nach jeder abgeschlossenen Thematik) auch größere schriftliche Wiederholungen (wobei nur mit ‚plus‘ oder ‚minus‘ evaluiert wird) durch, wobei die isolierte Übersetzung zumeist einen Teil des gesamten Überprüfungsformates ausmacht und der Wortschatz zudem durch weitere Aufgabenformen, wie Übersetzungen in beide Sprachen (z.B. deutsch-spanisch, spanisch-deutsch), dem Anfertigen eines Dialoges anhand expliziter inhaltlicher Vorgaben oder der Anwendung bestimmter Vokabel in Verbindung mit grammatischen Strukturen, beurteilt werden soll.

Erwähnenswert ist hierbei, dass eine Lehrperson im Zuge einer solchen größeren schriftlichen Wiederholung versucht hat, neben einem reinen Übersetzungsteil eine an Prüfungsformen der neuen Matura angelehnte Aufgabenstellung einzuführen. Dafür erstellte sie Sätze, in denen Wörter fehlten, und gab jeweils drei Antwortmöglichkeiten an, um die Lücken zu füllen – das richtige/mögliche Wort war auszuwählen. Es zeigte sich, dass üblicherweise gute SchülerInnen, die (nach eigenen Angaben) nichts gelernt hatten, bei der reinen Übersetzungsübung schlecht abschnitten, während sie bei der Aufgabenstellung mit den gegebenen

Antwortmöglichkeiten gute Ergebnisse erzielen. Schwächere SchülerInnen hingegen fielen beide Aufgabenstellungen (Übersetzungsteil und ‚*Single-choice*‘-Teil) schwer. Die Lehrperson meinte, die Ergebnisse würden somit eigentlich verfälscht und seien nicht verlässlich, da gute SchülerInnen die neue Aufgabenform möglicherweise aufgrund eines besseren Sprachgefühls lösen könnten. Sie merkte an, dass es aber auch an ihren Antwortmöglichkeiten könnte – diese zu leicht oder offensichtlich wären – und, dass es gut wäre, in der LehrerInnenausbildung mögliche Prüfungsformate genauer zu behandeln. Dabei möchte ich sogleich die Lehrveranstaltung ‚*EFL Testing and Assessment*‘ der Anglistik Wien, die ich selbst bei Hr. Mag. Armin Berger absolviert habe, verweisen: darin wurde nämlich genau diese Kompetenz, valide und reliable Testformate im Schulkontext (im Hinblick auf die Standardisierte Reifeprüfung) eigenständig zu erstellen, trainiert. Leider kommen aber offenbar nicht alle LehramtsstudentInnen ‚in den Genuss‘ so hilfreicher Lehrveranstaltungen – es scheint oftmals einfach ein Glücksfall zu sein, eine gewinnbringende Lehrveranstaltung zu besuchen. Darauf soll in Kapitel 7.11 noch näher eingegangen werden.

Die Frage, welche Schlüsse man nun aus Prüfungsergebnissen ziehen kann, stellt sich natürlich aber auch bei zweisprachigen Vokabeltests. Letztendlich geht allerdings aus den Interviews hervor, dass diese hauptsächlich genutzt werden, um die SchülerInnen dazu zu bringen, sie zumindest einmal wirklich zu lernen. Es geht daher vielleicht viel weniger darum, die Kompetenz von SchülerInnen, Wortschatz anzuwenden, anhand dieser Testergebnisse zu beurteilen, als darum, eine Auseinandersetzung mit den Vokabeln und ein (erstmaliges) Memorieren zu bewirken. Die Kompetenz der Wortschatzanwendung kann ohnehin nur durch die Sprachproduktion selbst beurteilt werden. Aber Mittel, um Vokabel zumindest einmal auswendig zu lernen, was ein erster Schritt in Richtung kontinuierliches Behalten ist, sollten zweisprachige Vokabeltests jedoch keinesfalls im Fremdsprachenunterricht fehlen – dies ist zumindest mein persönlicher Schluss aus den Antworten der Befragten.

Mündliche Formen von Wortschatzüberprüfungen werden nur von einer befragten Lehrerin durchgeführt, wobei diese entweder alle SchülerInnen aufstehen lässt und nacheinander jede/r SchülerIn zwei Wörter und einen Satz zum Übersetzen (in die Zielsprache) bekommt – dabei macht sich die Lehrerin Notizen über die Leistungen.

Gelegentlich holt sie SchülerInnen für eine mündliche Vokabelwiederholung aber auch als Disziplinierungsmaßnahme einzeln heraus („wenn’s lästig san, kumman’s außa“ (7_C)). Mündliche Wiederholungen seien dieser Lehrerin auch wichtig, um die Aussprache zu trainieren. Die restlichen LehrerInnen führen keine mündlichen Wortschatzüberprüfungen, die beurteilt werden, durch, sondern wiederholen Vokabel mündlich nur spielerisch (den SchülerInnen einen Ball zuwerfen und ein Vokabel fragen, Vokabelkönig, etc.).

7.8 Frage 8: Muttersprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik

„Inwieweit bzw. in welchen Phasen der Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit (Einführung, Einübung, Überprüfung, konkrete Wortschatzübungen, Notation etc.) kommt es zum Einsatz der Muttersprache?“

- *Welchen Sinn sehen Sie in der Verwendung der Muttersprache?*
- *Inwieweit kommt es zum Einsatz anderer Sprachen?“*

Wie viel deutsch beziehungsweise Muttersprache soll man als FremdsprachenlehrerIn im Unterricht sprechen? Wann ist es legitim, deutsch zu sprechen? Ist es gut oder schlecht (für die SchülerInnen), wenn viel oder wenig deutsch gesprochen wird? Inwieweit soll man andere Sprachen in den Unterricht einbringen? Diesen Fragen sollte die achte Interviewfrage auf die Spur kommen. Aus persönlicher Erfahrung als Lehramtsstudentin kann ich sagen, dass ich während meiner bisherigen Ausbildung oftmals den Eindruck vermittelt bekam, es sei schlecht im Fremdsprachenunterricht viel Deutsch (als Muttersprache) zu verwenden. Andererseits wird vielerseits eine Mehrsprachigkeitsdidaktik (wobei das vorhandene Sprachwissen Lernender zu Nutze gemacht und gefördert werden soll) gefordert, - um nicht zu sagen – propagiert. Es könnte einem fast so vorkommen, als sei die Verwendung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ein wenig negativ konnotiert, während Mehrsprachigkeitsdidaktik als etwas Innovatives und Positives gesehen wird. Dabei kommt es doch grundsätzlich eher auf den spezifischen Einsatz anderer Sprachen an, anstatt darauf, welche andere Sprache man einsetzt. Für mich erschien es daher interessant, in der Praxis tätige LehrerInnen nach ihrem Einsatz der Muttersprache respektive anderer Sprachen sowie ihren Erfahrungen damit zu befragen.

Zunächst sei erwähnt, dass nicht nur ich während des Studiums das Gefühl entwickelt habe, dass die Verwendung der deutschen Sprache im Fremdsprachenunterricht etwas Unerwünschtes und eher zu vermeiden ist. Zu diesem Schluss führt mich der in den Interviews vorherrschende entschuldigende oder sogar rechtfertigende Ton, wenn über den Einsatz der deutschen Sprache berichtet wurde (Verwendung nur „aus ökonomischen Gründen“ (8_A); „muss ganz ehrlich sagen, ich greife oft auf Deutsch zurück [...] klar habe ich mir das auf der Uni anders vorgestellt“ (8_B), aber: eigentlich sei ja das Zurückgreifen auf die Muttersprache „gar nicht schlecht“ (8_B)).

Hauptsächlich wird Deutsch also, den Angaben der LehrerInnen nach, aus zeitökonomischen Gründen bei der Einführung neuer Wörter beziehungsweise zur Bedeutungsklä rung verwendet, da nicht jedes neu aufkommende Vokabel zeitintensiv in der Zielsprache erklärt oder umschrieben werden könne. „Alle denken sowieso nicht mit“ (8_B) und verstehen es dann erst wieder mit der deutschen Übersetzung. Auf die Frage, ob es denn einen Unterschied für die SchülerInnen macht, gleich die Übersetzung geliefert zu bekommen, meinte eine Lehrperson, dass es womöglich natürlich sinnvoller sei, einer zielsprachlichen Erklärung folgen zu müssen aber, dass in der Realität oft ein so enormes Desinteresse herrsche, dass es sich nicht rentiert jedem Wort allein zur Bedeutungsklä rung so viel Zeit zu widmen.

Des Weiteren kommt es im Zuge von Grammatikerklärungen, die teilweise in einem ‚Sprachgemisch‘ aufgeschrieben werden, zur Verwendung des Deutschen, als auch innerhalb von Aufgabenstellungen (wie z.B. von Wortschatzü berprüfungen), die Übersetzungen verlangen. Eine Lehrerin erwähnte auch, Deutsch „mal“ für Nettigkeiten am Rande zu nutzen, anstatt immer ein komplexes Kompliment oder Lob in der Zielsprache auszusprechen (vgl. 8_C).

Konkret nutzbar gemacht wird das Wissen der SchülerInnen über andere Sprachen beispielsweise durch kontrastive Wortschatzü bungen zur Klä rung von *false friends* oder, je nach der eigenen Kompetenz der Lehrperson, das Aufzeigen von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen im Falle bestimmter Vokabeln (Nation - *nation*). Es sei, darüber hinaus, wichtig, den SchülerInnen beizubringen, mithilfe aller ihrer Sprachen Vokabel erschließen zu lernen und somit ein lebenslanges Sprachenlernen zu ermöglichen. Um das mehrsprachige Erschließen von Vokabeln zu trainieren, werden wird zum Beispiel ein Wort (*verifier*) an die Tafel geschrieben, nur der Stamm

gezeigt (-*fier* abgedeckt) und gefragt welches Wort denn darin steckt. Auch Ratespiele („Wie könnte da das Adjektiv ausschauen?“ (8_E)) bieten sich an, um Wortbildungsstrukturen erkennen und anwenden zu lernen.

Eine besonders interessante Strategie im Hinblick auf den Einsatz (oder eher den gelegentlichen Ausschluss) der Muttersprache verfolgt eine Spanischlehrerin, deren SchülerInnen meinten, sie hätten die spanische Sprachassistentin so gut verstanden. Diese Lehrperson hat darauf in Absprache mit den SchülerInnen eingeführt, dass donnerstags immer der Tag ist, an dem nur und ausschließlich spanisch gesprochen wird. Um dies auch den SchülerInnen zu ermöglichen werden in diesen Unterrichtsstunden oftmals benötigte, hilfestellende spanische Phrasen (z.B. „Können Sie das wiederholen?“ (8_C) auf Spanisch) an die Tafel geklebt. Diese Stunden funktionieren nach Angaben der Lehrerin sehr gut und die SchülerInnen seien immer äußerst motiviert und im Nachhinein sehr stolz, (fast) alles verstanden zu haben.

Den Antworten der Befragten zufolge scheint der Rückgriff auf die Muttersprache aus diversen Gründen und zu bestimmten Zwecke (Zeitökonomie, besseres Verständnis, Beziehungsaufbau, Sprachvernetzung) gut zu funktionieren – gleichzeitig führt er aber bei LehrerInnen zu ambivalenten Gefühlen.

7.9 Frage 9: Wörterbücher

„Inwieweit bzw. in welchen Phasen der Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit (Einführung, Einübung, Überprüfung, konkrete Wortschatzübungen, Notation etc.) kommt es zum Einsatz von (welchen) Wörterbüchern?“

- *Welchen Sinn sehen Sie in der Verwendung von Wörterbüchern?*
- *Wie vermitteln Sie den Umgang und die Arbeit mit Wörterbüchern?“*

Eigentlich sollte anhand der neunten Frage herausgefunden werden, inwieweit Wörterbücher zur Erweiterung des Wortschatzes genutzt werden können und wie der Umgang mit Wörterbüchern vermittelt wird. Es hat sich jedoch sehr schnell und deutlich herausgestellt, dass niemand unter den befragten FremdsprachenlehrerInnen im Unterricht mit Wörterbüchern arbeitet oder bisher keine systematische Einführung in die Verwendung Wörterbüchern (zumindest in Buchform) gegeben hat. Mit Wörterbüchern arbeiten zu können wird zwar allseits als wichtig empfunden, jedoch sei es insbesondere unter AHS-LehrerInnen häufig

geworden, dies zu lehren, da bei der Standardisierten Reifeprüfung ohnehin keine Wörterbücher erlaubt seien, wie zwei LehrerInnen ihren Informationen nach berichteten. Auch von BHS-LehrerInnen, die noch keinem *teaching-to-the-test*-Druck aufgrund einer gemeinsamen neuen Matura unterliegen, sei der Fokus eher darauf gelegt, Schularbeiten mit eigenen sprachlichen Mitteln bewältigen zu können.

Anhand gelegentlich fragwürdig verwendeter Vokabel zeigt sich jedoch, dass SchülerInnen aus Eigeninitiative Online-Wörterbücher verwenden, worauf die LehrerInnen mit dem Bereitstellen von Links zu „besseren“ – z.B. „PONS Online“ – (9_C) Versionen, dem Hinweis, kritisch mit Suchergebnissen umzugehen und *doublechecks* zu machen, oder auch peripheren Informationen wie z.B. der Notwendigkeit im Falle von Verben nach dem Infinitiv suchen zu müssen. Einige LehrerInnen motivieren die SchülerInnen etwa auch im Unterricht Vokabel über das Handy „nachzuschauen“ (9_C), wogegen andere dies nicht möchten (9_F).

Die befragten LehrerInnen haben allerdings teilweise geäußert, den Umgang mit Wörterbüchern noch aufgreifen zu wollen und dafür auch schon konkrete Pläne wie das Erstellen von Arbeitsblättern, wobei im Unterricht Wortbedeutungen gesucht werden und die Ergebnisse verglichen werden sollen, um die SchülerInnen für die Arbeitsweise zu sensibilisieren. Das im Theorieteil angesprochene Potenzial von Wörterbüchern als lexikalische Selbsthilfe und Mittel um Vokabel zu lernen scheint in der Praxis nicht in besonders hohem Maße genutzt zu werden oder überhaupt bekannt zu sein – eventuell bräuchte es dafür eine gezieltere Ausbildung oder Information im Laufe der Berufsvorbereitung.

7.10 Frage 10: Unterrichtsmaterialien

„Welche Unterrichtsmaterialien verwenden Sie für Wortschatzarbeit und Wortschatzvermittlung (z.B. authentische Materialien und/oder vorstrukturierte, aufbereitete Lernmaterialien)?“

- *Welche Unterrichtsmaterialien tragen besonders zum Lernerfolg im Bereich des Wortschatzes bei?“*

Mit der zehnten Frage sollte geklärt werden, inwiefern die Wahl des Unterrichtsmaterials für die Vermittlung von Wortschatz von Bedeutung ist und mittels welcher Materialien Lehrerende bevorzugt unterrichten.

Grundsätzlich würde niemand der Befragten behaupten, das authentische oder das vorstrukturierte Material sei besser – jedoch herrscht eine Präferenz für vorstrukturiertes Material aufgrund des benötigten Zeitaufwandes für die Unterrichtsplanung und -vorbereitung. Für die SchülerInnen kann sowohl authentisches als auch Buchmaterial spannend sein, je nach Aufbereitung des Themas. Wesentlich ist es, darauf zu achten, dass SchülerInnen aufgrund des Schwierigkeitsgrades des Materials nicht überfordert sind, weswegen authentische Materialien oft vereinfacht und überarbeitet werden müssen.

Die wohl beste und spannendste Lösung sei es, Materialien zu mischen. Eine abwechslungsreiche Auswahl an Lehrwerksmaterialien und aktuellen Zeitungsartikeln, Songtexte etc. sei jedenfalls anzustreben. Wiederum wurde dabei die Schwierigkeit des *teaching-to-the-test*-Zwanges (der Standardisierten Reifeprüfung) angesprochen, die nicht immer mit den von LehrerInnen als unterrichtenswert betrachteten Inhalten im Bereich des Wortschatzes vereinbar ist. So meinte etwa jemand, gerne mit *urban dictionaries* (umgangssprachlichen Wörterbüchern) arbeiten zu wollen und aktuelle Sprachphänomene – wie z.B. „soonish“ (10_F) – stärker in den Unterricht einbringen zu wollen – ein Vorhaben, das nicht von allen Kollegen befürwortet worden sei, und das nicht zuletzt aus Zeitgründen.

Die SchülerInnen selbst bräuchten jedenfalls Nachschlagewerke und eine Struktur, was ganz gut mit der Arbeit mit Lehrwerken ermöglicht werden könne – die wohl wesentlichste Aussage im Zuge der Erhebung zum PCK von FremdsprachenlehrerInnen über Unterrichtsmaterialien.

7.11 Frage 11: Berufsvorbereitung

„Inwieweit wurden Sie während ihrer Ausbildung (durch Lehrveranstaltungen, Arbeitsaufträge, etc.) auf die Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit vorbereitet?“

- *Was hätten Sie bezüglich der Wortschatzvermittlung und –arbeit rückblickend gerne während Ihrer Ausbildung gelernt oder gehört?*
- *Wie meinen Sie könnte man die Ausbildung hinsichtlich Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit verbessern?“*

Nachdem die Fragen 1-10 primär darauf abzielten, professionelles Lehrerwissen über bestimmte Aspekte und Bereiche der Wortschatzarbeit und –vermittlung einzuholen, sollten die Fragen 11 und 12 (sowie in gewissem Maße auch Frage 13) zu ermitteln versuchen, wie sich dieses professionelle Lehrerwissen respektive PCK von FremdsprachenlehrerInnen entwickelt beziehungsweise dessen Entwicklung gefördert werden kann. Es erschien dahingehend zunächst von Bedeutung, zu erfragen, inwieweit die LehrerInnen während ihrer Ausbildung Wissen und Kompetenzen im Hinblick auf die Vermittlung von Wortschatz erwerben konnten. Darüber hinaus sollten die LehrerInnen darlegen, wie – ihrer Meinung und ihren Erfahrungen nach – die Ausbildungsprogramme von FremdsprachenlehrerInnen an der Universität Wien optimiert werden könnten, um eine Entwicklung von PCK bereits während der Berufsvorbereitung (stärker) in die Wege zu leiten, sofern sich herausstellen sollte, dass ein Bedarf hinsichtlich dessen besteht.

Grundsätzlich wurde den von den befragten LehrerInnen eigens absolvierten Lehramtsstudien fremdsprachlicher Unterrichtsfächer (darunter Englisch, Französisch und Spanisch) im Allgemeinen kein gutes Zeugnis für den Aspekt der Berufsvorbereitung ausgestellt. Was die Wortschatzarbeit im Speziellen betrifft, so „ist es mal vorgekommen“ (11_A), wurde „ganz ehrlich in der Ausbildung wenig dazu gehört“ (11_B) oder „goa nix in der Ausbildung über Wortschatzarbeit explizit gelernt“ (11_C), beziehungsweise dazu „auf der Uni sicher was gehört, aber nichts, das richtig in Erinnerung geblieben ist“ (11_E). Vereinzelt und offenbar eher durch Zufall wären jedoch im Hinblick auf die Wortschatzvermittlung durchaus informative Lehrveranstaltungen besucht worden („Deutsch als Fremdsprache‘ bei Prof. Krenn“ (11_E)). Dabei sei es nicht so, „dass Dinge nie gesagt worden wären“ (11_A) – das Problem der mäßigen Berufsvorbereitung auf die Wortschatzarbeit und das Unterrichten allgemein läge vielmehr an der „Schwammigkeit“ (11_E) der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Ganz abgesehen davon, dass insgesamt befunden wird, dass – zu Gunsten der Fachwissenschaft – viel zu wenig Augenmerk auf die Fachdidaktik im Lehramtsstudium gelegt wird, seien vorhandene fachdidaktische Lehrveranstaltungen viel zu breit konzipiert. So hätte man nach einer Lehrveranstaltung, in der zahlreiche fiktive Unterrichtseinheiten geplant werden müssen, wobei noch dazu bestmöglich alle Fertigkeiten abgedeckt werden, das Gefühl, es wurde „immer von allem gesprochen und irgendwie von nichts“ (11_B). Letztendlich seien es Teile aus einzelnen Lehrveranstaltungen und nicht eine

spezifische, die rückblickend als besonders gewinnbringend für die jetzige berufliche Tätigkeit der LehrerInnen betrachtet werden könnten. Eine Lehrperson merkte an, dass sie sich oft gefragt hätte, wie es beispielsweise zur Aufteilung und den behandelten Inhalten fachdidaktischer Lehrveranstaltungen käme, weil man oft das Gefühl gehabt hätte, dass es keine einheitlichen Vorgaben gäbe.

Auf den Punkt gebracht bräuchte es den befragten ehemaligen LehramtsstudentInnen zufolge viel mehr fachdidaktische Lehrveranstaltungen, die inhaltlich enger gesteckt sind – beispielsweise *nur* rezeptive Fertigkeiten thematisieren oder *nur* die Arbeit mit Lehrwerken oder *nur* die Wortschatzvermittlung – , die viel mehr Praxisbezug aufweisen, und die die Möglichkeit bieten, „sich auszuprobieren“ (11_E). Natürlich sei es organisatorisch schwierig, so viele LehramtskandidatInnen in Schulen zu schicken um ihnen Praxiserfahrung zu ermöglichen, aber es würde auch schon reichen, wenn Lehrveranstaltungsleiter konkretere Unterrichtssituationen ‚ins Studium holen‘ und von Studierenden lösen lassen, eigene Praxiserfahrungen über das Vermitteln gewisser Inhalte teilen, und viel intensiver mit von Studierenden geplanten fiktiven Unterrichtseinheiten arbeiten um aufzuzeigen, was gut oder schlecht funktionieren könnte etc.. Oftmals werden Unterrichtsplanungen von den Studierenden als Abschlussarbeit verlangt, worauf niemals ein Feedback folgt und Studierende vielleicht sogar zweimal „denselben Blödsinn“ abgeben (11_A). Gewisse Dinge könne man schon während der Ausbildung lernen und nicht erst im „Ernstfall“(11_A), so wie zum Beispiel das Korrigieren von SchülerInnenarbeiten.

Der Wunsch nach mehr fachdidaktischen Lehrveranstaltungen geht einher mit dem Unverständnis für die verhältnismäßig vielen fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Linguistik, Literatur-, Landes- und Kulturwissenschaft im Zuge des Lehramtsstudiums. Einerseits wird anerkannt, dass ein Universitätsstudium auch die Allgemeinbildung berücksichtigen sollte, die SchülerInnen Fachwissen schätzen und man sehr wohl auch aus fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen pädagogische Kompetenzen ableiten könne, andererseits wird ganz klar geäußert, das Lehramtsstudium sei „viel zu wissenschaftlich – das braucht man *alles* nicht“ (11_D). Eine Lehrperson konkretisiert jedoch das Problem der „wissenschaftlichen“ Lehrveranstaltungen und meint, es diese seien schon wichtig aber eben falsch konzipiert. Es bräuchte auch in linguistischen oder landeswissenschaftlichen Kursen

des Lehramtsstudiums einen Bezug zur Schule. So müsste man als LehrerIn in der Schule landeskundliche Basisinfos vermitteln – an der Universität werden aber landeskundliche Themen behandelt, die so spezifisch sind, dass sie niemals an der Schule gebraucht werden („die SchülerInnen fragen nix über den Algerienkrieg“ (11_B)). Der in Kapitel 4.2.1 vorgestellte *Vienna ESP approach* des anglistischen Institutes der Universität Wien schafft – meiner Ansicht nach – diesen Spagat zwischen Linguistik und Schulbezug. Zudem nehmen auch andere Lehrveranstaltungen der Anglistik Wien wahrlich eine Vorreiterrolle in Sachen Professionalisierung von LehramtskandidatInnen ein, wie z.B. der Kurs *EFL Testing and Assessment*, der eben nur ein ganz spezielles, eng gestecktes Thema – nämlich das der Überprüfung und Beurteilung - behandelt, so wie es von LehramtskandidatInnen gefordert und offenbar für die spätere Tätigkeit gebraucht (siehe Kapitel 7.7) wird.

Zusammengefasst besteht eine einheitliche Forderung, die „mühsamen“, sehr spezifischen, fachwissenschaftlichen Seminare praxisbezogener zu konzipieren, ein Coaching beziehungsweise eine Supervision stärker zu forcieren, durch ein einheitliches Curriculum allen Studierenden dieselben Ausbildungsinhalte zu ermöglichen, sowie mehr Sprachkurse in die Studienpläne zu inkludieren und somit mehr Augenmerk auf die Entwicklung der Sprachkompetenz als DIE fachwissenschaftliche Basis, die zweifellos und ohne Abstriche von allen FremdsprachenlehrerInnen gebraucht wird, zu legen. Daraus resultiert wohl oder übel die berechtigte Kritik, dass ein *applied science model* (Kapitel 2.1), nach dem sich die aktuelle LehrerInnenbildung zu richten scheint, keine ausreichende Berufsvorbereitung beziehungsweise keine ausreichenden Entwicklungsmöglichkeiten von PCK während des Studiums garantiert. Unter meinen ehemaligen StudienkollegInnen meinte einmal jemand, eigentlich müsste ja der Lehrberuf als Lehrberuf erlernt werden – und so ist es eigentlich auch. Lehrberufe zeichnen sich durch *learning by doing* aus, und das braucht es offenbar auch für die Entwicklung von PCK. Welche weiteren Faktoren als maßgeblich für die Entwicklung von professionellem Lehrerwissen von den Befragten genannt wurden, soll sogleich im Zuge der Auswertung der nächsten Frage dargestellt werden.

7.12 Frage 12: Entwicklung von PCK über Wortschatzvermittlung

„Wie haben sich/Sie ihre Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzvermittlung und –arbeit bzw. Ihr diesbezügliches Repertoire an Unterrichtswissen entwickelt?“

- *Woher beziehen Sie Ihr Wissen hinsichtlich Wortschatzvermittlung und –arbeit?*
- *Was sind die maßgeblichen Hauptfaktoren für Ihr persönliches Unterrichtswissen im Bereich der Wortschatzarbeit?*
- *Inwieweit haben sich/Sie Strategien im Bereich der Wortschatzvermittlung und –arbeit im Laufe ihrer Berufstätigkeit verändert?*
- *Welche Strategien im Bereich der Wortschatzvermittlung und –arbeit haben sich im Laufe ihrer Berufstätigkeit verändert? Aufgrund welcher Erkenntnisse?“*

Die Frage, inwieweit die befragten FremdsprachenlehrerInnen während ihrer Ausbildung auf die Wortschatzvermittlung vorbereitet worden wären, führte also – wie eben dargelegt – zur Erkenntnis, dass das Lehramtsstudiums selbst nicht als wesentlicher Faktor für den Erwerb spezifischen Lehrerwissens im Bereich der Wortschatzarbeit empfunden wurde. Es drängt sich daher die Frage auf, woher die LehrerInnen dann ihr professionelles Unterrichtswissen beziehen und welche Komponenten es für die Entwicklung von PCK braucht beziehungsweise gebraucht hat. Folglich soll offengelegt werden, welche Faktoren die Befragten als maßgeblich für die Entwicklung ihrer persönlichen Unterrichtsstrategien und –präferenzen betrachten und nannten. Ziel ist es dabei zugleich, darzustellen, welche Aspekte also für die Entwicklung von PCK relevant sind und nach Möglichkeit bereits (wie) während der Berufsvorbereitung forciert werden sollten.

Zusammengefasst wurden von den befragten FremdsprachenlehrerInnen explizit folgende sieben Aspekte – die sogleich genauer expliziert werden sollen – in Zusammenhang mit beziehungsweise als relevant für die Entwicklung ihrer Unterrichtsstrategien angeführt: die Reflexion von Lernprozessen von SchülerInnen, eigene Lernerfahrungen, persönliche Werthaltungen, kollegialer Wissensaustausch, Lehrwerke, das absolvierte Lehramtsstudium, sowie Fortbildungen. Die Häufigkeit der Nennung dieser Faktoren wird durch die folgende Grafik verdeutlicht:

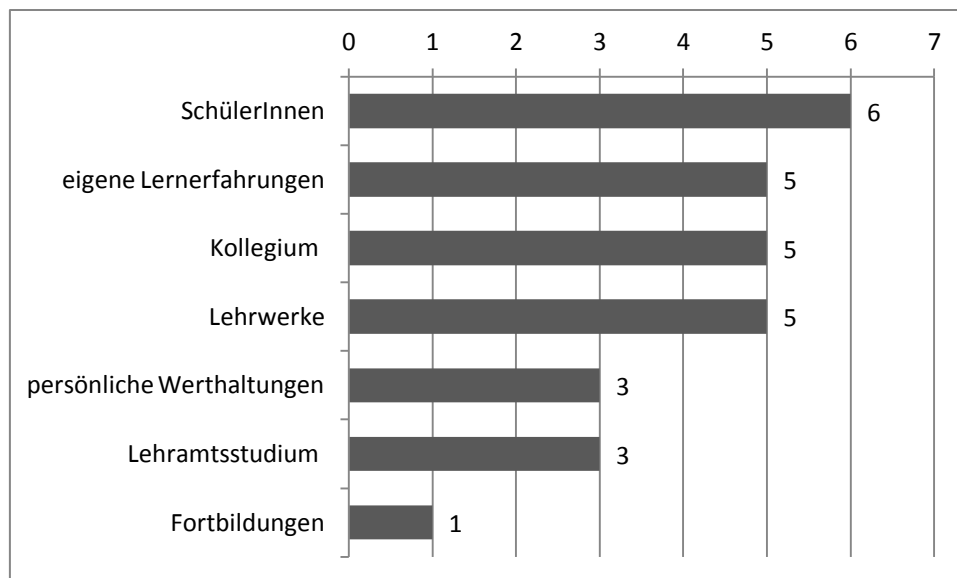


Abbildung 8: Bezugsquellen persönlichen Unterrichtswissens zur Wortschatzvermittlung

Alle sechs LehrerInnen nannten „SchülerInnen“ und damit im weiteren Sinn die Reflexion von Lernprozessen von SchülerInnen als maßgeblich für das Generieren, Beibehalten oder Verwerfen spezieller Unterrichtsstrategien. Gemeint ist damit die Berücksichtigung von SchülerInneninteressen, SchülerInnenkompetenzen SchülerInnenfeedback im Zuge der Unterrichtsplanung. Die befragten LehrerInnen holen beispielsweise auf unterschiedliche Arten explizit Feedback von den Lernenden ein – von direkten, unmittelbaren Fragen zu durchgeführten Übungen (12_B) bis zur Ausstellung eines Jahreszeugnisses für die Lehrperson durch die SchülerInnen (12_E). Je nachdem wie SchülerInnen auf Aufgaben reagieren und sich Lernerfolge abzeichnen, bilden sich also bewährte Techniken und Methoden für die Vermittlung von Wortschatz heraus. Dieses Befragungsergebnis deckt sich mit der in Kapitel 3.4 festgestellten Annahme, dass „Unterrichtspraxis und eine entsprechende, daraus hervorgehende, Reflexion von Unterrichtsgeschehen und Lernprozessen“ als wesentliche Determinanten für die Entwicklung von PCK fungieren.

Des Weiteren nannten fünf LehrerInnen eigene Erfahrungen als ehemalige SchülerInnen und Lernende als ausschlaggebend für die Entwicklung ihrer individuellen Unterrichtsstrategien. ‚Eigene Erfahrungen‘ meinen dabei solche, die von den Befragten selbst mit Aufgabenstellungen und Wortschatzübungen – an der Schule, an der Universität oder in individuell besuchten Sprachkursen – gemacht und für gut oder schlecht befunden wurden.

In Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen stehen auch in gewissem Maße persönliche Werthaltungen, die unter anderem auf persönlichen Erfahrungen basieren, und ebenfalls als Ursprung individueller Unterrichtsstrategien gesehen werden beziehungsweise von drei LehrerInnen explizit genannt wurden. Persönliche Werthaltungen meinen dabei etwa grundsätzliche Neigungen, wie zum Beispiel für das Kreative oder das Strukturierte etc., die Einzug in die Unterrichtsplanung finden, oder ‚lernphilosophische‘ (z.B. konstruktivistische) Grundhaltungen.

Der kollegiale Austausch von Unterrichtswissen und –materialien wurde von fünf befragten LehrerInnen als Quelle für die Entwicklung des eigenen PCK genannt. Wie aus den teilweise verschiedenartigen Evaluierungen ähnlicher Unterrichtsmethoden hervorgeht (z.B. das direkte Übersetzen von Sätzen in die Zielsprache), ist Unterrichtskompetenz nicht übertragbar und kann demnach nicht einfach von KollegInnen abgeschaut werden. Jedoch kann man sich Anreize und Ideen für Unterrichtsstrategien, die folglich individuell abgewandelt werden können, holen und somit das eigene PCK erweitern, was unter den Befragten großteils gemacht und als besonders hilfreich empfunden wird. Fünf der sechs befragten LehrerInnen nannten Lehrwerke als bedeutsame Quelle ihres Wissensbezuges über mögliche Aufgabenstellungen zur Wortschatzarbeit. Dabei liegt auf der Hand, dass Lehrbücher auf der Suche nach Unterrichtsideen die erste Anlaufstelle sein können. Eine Lehrperson meinte, „eine Lehrveranstaltung *nur* zu Lehrwerken wäre ganz gut“ (11_A). Ich würde sogar meinen, die Thematisierung und Evaluierung von Lehrbüchern sowie die Arbeit mit Lehrwerken sollte jedenfalls Teil der Berufsvorbereitung sein und nicht nur zufällig oder peripher passieren. Als BerufseinsteigerIn sollte man einen Überblick über den Markt an Lehrwerken haben und wissen, diese sinnvoll auszuwählen und einzusetzen.

Nur drei von sechs befragten LehrerInnen meinten explizit, ihr Wissen über Wortschatzvermittlung (zumindest teilweise) aus dem absolvierten Lehramtsstudium zu beziehen. Eine weitere Person nannte Fortbildungen als eine der Ausbildung zuzuschreibende Quelle des Wissensbezuges.

Die Frage nach den maßgeblichen Hauptfaktoren und Bezugsquellen persönlichen Unterrichtswissens über Wortschatzarbeit zeigte, dass der Erwerb dieses Wissens und somit die Entwicklung von PCK zur Wortschatzvermittlung aufgrund mangelnder gezielter Berufsvorbereitung derzeitiger Lehramtsstudien fremdsprachlicher

Unterrichtsfächer stark auf die Eigeninitiative der FremdsprachenlehrerInnen angewiesen ist. Dies bedeutet nicht nur eine enorme Belastung für alle BerufseinsteigerInnen sondern wirft auch die Frage auf, warum während der Berufsvorbereitung nicht stärker auf die für die Entwicklung von PCK notwendigen Parameter eingegangen wird. Die folgende Grafik, die auf einer Zusammenschau aller von den LehrerInnen genannten Anhaltspunkte für die Hervorbringung persönlicher Unterrichtsstrategien basiert, soll noch einmal veranschaulichen, welche Aspekte den Antworten der Befragten zufolge für die Entwicklung von PCK über Wortschatzvermittlung als relevant betrachtet werden können und daher jedenfalls in der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen berücksichtigt werden sollten:



Abbildung 9: Determinanten für die Entwicklung von PCK zur Wortschatzvermittlung

Wie sind diese Determinanten respektive Wissensbereiche, die es braucht, um effektive Unterrichtsstrategien für die Vermittlung von Wortschatz zu entwickeln, nun zu verstehen und wie können sie während der Berufsvorbereitung gezielt berücksichtigt und erweitert werden, um schon vor dem eigentlichen Berufseinstieg die Entwicklung von PCK voranzutreiben?

Dass es zunächst einmal ein solides Fachwissen über die zu lehrenden Inhalte braucht, um ein Fach unterrichten und PCK entwickeln zu können, liegt einerseits auf der Hand und wurde, andererseits, bereits in Kapitel 3.4 näher erläutert und untermauert. Dabei sollte die universitäre Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen den Erwerb eines solchen Fachwissens ermöglichen. Im Falle von FremdsprachenlehrerInnen ist es nun zweifellos die eigene Sprachkompetenz, die es

als nötiges Fachwissen für den späteren Unterricht braucht. Unter den befragten LehrerInnen wurde jedoch mehrfach angegeben, dass durch die Absolvierung der jeweiligen Lehramtsstudien nicht zu einer merklichen Verbesserung der eigenen Sprachkompetenz kam. Vielmehr wird die Entwicklung dieses ‚Fachwissens‘ der Eigeninitiative von Studierenden überlassen. Die Sprachkompetenz entwickelt sich also nicht primär durch dafür konzipierte Lehrveranstaltungen weiter, sondern im Zuge von Auslandsaufenthalten, Eigenstudium etc.. Dabei bestünde jedoch seitens der Studierenden ein großer Wunsch nach mehr Sprachkursen und universitären Lehrveranstaltungen, die sich der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz und des Wortschatzes der Studierenden widmen.

Als weitere Determinanten für die Entwicklung von PCK zur Wortschatzvermittlung können das Wissen über SchülerInnenperspektiven (Interessen, Lernprozesse, etc.), pädagogisches Wissen (z.B. über allgemeine Erziehungsmaßnahmen) und fachdidaktisches Wissen (z.B. über Lehrstrategien und Methoden) angenommen werden. Diese Wissensbereiche werden durch theoretischen Input und noch viel mehr durch direkte praktische Unterrichtstätigkeit gespeist. Die Möglichkeit, praktische Unterrichtserfahrungen zu sammeln, ist nun aber im derzeitigen Lehramtsstudium – nachvollziehbarerweise aufgrund der Menge an StudentInnen und Kapazitäten der Schulen, LehramtskandidatInnen unterrichten lassen zu können – beschränkt. Das bedeutet jedoch nicht, dass Praxiserfahrungen nicht stärker in Lehrveranstaltungen fokussiert werden könnten.

Der Ansatz vieler LehrveranstaltungsleiterInnen, fiktive Unterrichtsstunden von den Studierenden planen zu lassen ist gut – jedoch müssten oftmals die Aufgabenstellungen genauer (z.B. ein Arbeitsblatt zur Übung ganz bestimmter Vokabel erstellen), und nicht so weitläufig (z.B. alle Fertigkeiten ansprechen), gestellt werden. Zudem müsse die von den StudentInnen angefertigten Planungen dann auch konkret und genau aufgegriffen und evaluiert werden. Ganz explizite Beschreibungen fiktiver Unterrichtssituationen, für die Einheiten geplant werden sollen (Wie ist die Klasse beschaffen? Um welche Tageszeit handelt es sich? etc.), bieten die Möglichkeit einer Simulierung realen Unterrichtsgeschehens und zumindest eine Alternative zur wirklichen Praxistätigkeit.

Die kollektive Entwicklung und – vor allem (!) – Evaluierung von selbst erstellten Unterrichtsmaterialien, wie es unter anderem der *Vienna ESP approach* (siehe

Kapitel 4.2.1) vorsieht, verlangt beispielsweise das In-Betracht-Ziehen potentieller Lernprozesse und -schwierigkeiten und kann daher ebenso als Möglichkeit, konkrete Praxisbezüge in Lehrveranstaltungen herzustellen, betrachtet werden.

Unterrichtspraxis und eine entsprechende, daraus hervorgehende, Reflexion von Unterrichtsgeschehen und Lernprozessen kann also durchaus in Lehrveranstaltungen nachgeahmt und somit ins Studium geholt werden, was von vielen LehrveranstaltungsleiterInnen auch längst erfolgreich umgesetzt wird.

Darüber hinaus sind es insbesondere jene Lehrveranstaltungen, in denen LehrveranstaltungsleiterInnen ganz bestimmte Unterrichtstechniken für bestimmte Inhalte vorgestellt haben, die von den Befragten als besonders nützlich und praxisbezogen empfunden wurden. Die Lieferung und Bereitstellung fundierter und erprobter Unterrichtseinheiten und -planungen im Zuge der Ausbildung wäre für LehramtskandidatInnen und BerufseinsteigerInnen von enormer Wichtigkeit und eine große Anfangsentlastung. Es sollte forciert werden, erfolgreiche Unterrichtsplanungen von LehrveranstaltungsleiterInnen, von LehrerInnen, zu denen LehrveranstaltungsleiterInnen Kontakt haben und als auch von Studierenden unter Studierenden zu ‚verteilen‘. Warum Unterrichtsplanungen nur dem/der LehrveranstaltungsleiterIn abgeben? Gelegentlich wird ein Austausch von den Studierenden selbst organisiert, jedoch hemmen die Anonymität und das ‚Einzelkämpfertum‘ an der Universität oft einen zwischenmenschlichen wie ‚materialistischen‘ Austausch. LehrveranstaltungsleiterInnen sollten eventuell versuchen, einen solchen kollegialen Austausch im Sinne der allen gemeinsamen zukünftigen Tätigkeit zu fördern und zu honorieren.

Zusammengefasst ermöglichen also – nach Aussagen der Befragten – die Simulation konkreter Unterrichtssituationen, die eigenständige Erarbeitung und intensive Evaluierung von Unterrichtseinheiten und -materialien sowie das Bereitstellen beispielhafter Unterrichtsplanungen einen Praxisbezug, den es unbedingt braucht, um schon während der Berufsausbildung Gelegenheit zu haben, PCK (zur Wortschatzvermittlung, aber auch über die Vermittlung aller anderen Inhalte) zu entwickeln.

Zudem ging aus den Interviews hervor, dass das Wissen über Erwartungen von Interessensgruppen (so wie beispielsweise den ErstellerInnen der Standardisierten

Reifeprüfung) entscheidend für die Konzipierung Aufgabenformen und Wortschatzübungen ist. Als Lehrperson möchte man natürlich seine SchülerInnen adäquat auf zukünftige Prüfungsformen vorbereiten, weswegen es unbedingt nötig ist, LehrerInnen ausreichend über diese zu informieren. Im Studium braucht es daher unbedingt entsprechend informierende Lehrveranstaltungen, um ein Wissen über zukünftige, die (Wortschatz-)Kompetenz von SchülerInnen betreffende, Erwartungshaltungen zu gewährleisten.

Außerdem sollte im Studium – aufgrund der Tatsache, dass persönliche Werthaltungen eine weitere Determinante für die Entwicklung von PCK darstellen können, weil sie zweifellos Unterrichtsstrategien beeinflussen – die Möglichkeit gegeben sein, eigene Erfahrungen als ehemalige Lernende, als auch persönliche Einstellungen, Präferenzen und Ängste, aufzugreifen und zu besprechen, um zu einer objektiveren Wahrnehmung subjektiver Einschätzungen und den dem eigenen Unterricht zugrundeliegenden Werthaltungen zu gelangen. Dies könnte, unter anderem, in Form von Nachbesprechungen und Supervisionen geschehen, wobei eigene Erfahrungen und Einstellungen bewusst und zu einem eigenständigen Wissensbereich gemacht werden.

Die zwölfte, Interviewfrage zielte neben der Ermittlung maßgeblicher Faktoren für persönliche Unterrichtsstrategien auch noch darauf ab, zu eruieren, ob es denn bestimmte Unterrichtsstrategien gäbe, die sich seit Beginn der Unterrichtstätigkeit der LehrerInnen verändert haben oder welche besonderen Erkenntnisse zu Veränderungen geführt hätten. Dabei ging ganz deutlich hervor, dass es die Reaktionen der SchülerInnen sind, die es braucht, um sich und seine Strategien weiterzuentwickeln. Eine Lehrerin meinte etwa, sie hätte zu Beginn ihrer Karriere immer Hemmungen gehabt, an die Tafel zu schreiben – diese Hemmungen hat sie jedoch überwinden müssen, da SchülerInnen manche Dinge „an der Tafel brauchen“. Eine andere Lehrerin erzählte über die Behandlung eines Langtextes von 50 Seiten, die nur sehr schleppend vor sich ging und im Endeffekt auch nicht wirklich gewinnbringend war, weswegen sie eine solche Behandlung nun „ganz anders aufziehen“ würde. Grundsätzlich handelt es sich beim Hervorbringen effektiver Unterrichtsstrategien also quasi um ein *trial-and-error*-Verfahren, dass Überprüfung durch sich abzeichnende Lernerfolge seitens der SchülerInnen erfährt.

8 Conclusio

8.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Nachdem in Kapitel 7 die Antworten auf die jeweils einzelnen Fragen der Leitfaden-Interviews präsentiert wurden, sollen nun die wesentlichen Untersuchungsergebnisse zusammengefasst werden und Bezug auf die Beantwortung der ursprünglichen, zentralen Forschungsfragen der empirischen Erhebung genommen werden.

Die erste, den Interviewfragen 1-10 zugrundeliegende, Forschungsfrage nach konkreten Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzarbeit, die sich laut FremdsprachenlehrerInnen zur effektiven Vermittlung von Wortschatz bewähren, verfolgte das Ziel, professionelles Lehrerwissen respektive PCK über verschiedene Aspekte der Wortschatzvermittlung (Semantisierung, Wortschatzübungen, Evaluierung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Wörterbücher, Unterrichtsmaterialien etc.) zu ermitteln. Es sollte eruiert werden, ob es ein allen befragten FremdsprachenlehrerInnen gemeinsames PCK zur Wortschatzvermittlung gibt – ausgehend von meiner anfänglichen Hypothese, dass es konkrete Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht (PCK von FremdsprachenlehrerInnen) gibt, die sich als besonders effektiv für den Wortschatzerwerb von Lernenden erweisen.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass PCK etwas höchst Subjektives ist und es nur in machen untersuchten Bereichen der Wortschatzarbeit zu einer Kongruenz in der Bewertung bestimmter Unterrichtsstrategien kam.

So nannten etwa alle LehrerInnen die von den SchülerInnen eigenständige Erarbeitung neuer Lexik als erstrebenswertestes Semantisierungsverfahren, wobei im Zuge der Einführung neuer Vokabel nach Möglichkeit auch immer gleich Wortbildungsstrukturen (z.B. durch das Lehren von ‚Wortfamilien‘) verdeutlicht werden sollten, da dies nun im Hinblick auf Prüfungsformen der Standardisierten Reifeprüfung an Bedeutung gewonnen hätte. Des Weiteren sei auf mehrkanalige Einführung (hören, sehen, sprechen, schreiben) sowie auf ein strukturiertes Notieren zu achten. In höheren Lernjahren bietet sich eher eine Semantisierung anhand von Texten oder Hörübungen an, während in unteren Lernjahren – wenn möglich –

vermehrt Visualisierungen zur Bedeutungsklärung genutzt werden. Zudem wird die zweisprachige Semantisierung (Übersetzung in die Muttersprache) nicht aus zeitökonomischen Gründen herangezogen, sondern – ganz im Sinne angenommener mehrsprachiger Vernetzungen des mentalen Lexikons – durchaus auch sinnvoll empfunden, obwohl während der Berufsvorbereitung offenbar eine negative Konnotation der Übersetzung als Semantisierungsverfahren transportiert worden wäre.

Weiters besteht unter allen Befragten Einigkeit darüber, dass es – vor allem im Hinblick auf die Standardisierte Reifeprüfung – genauere Vorgaben über den zu vermittelnden Wortschatz geben sollte, als dies momentan durch den Lehrplan der Fall ist. Alternativ wäre es wünschenswert, während der Berufsvorbereitung zu ‚erlernen‘, fundiert Vokabel auszuwählen und hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus einzuschätzen, um somit quasi professionelles Lehrerwissen und -können zur Auswahl von zu lehrendem Vokabular entwickeln.

Die Notwendigkeit und Ausführung Vokabelverzeichnisse betreffend zeichneten sich bereits vermehrt Unterschiede in den Annahmen der LehrerInnen ab. Dennoch ging aus den Antworten deutlich hervor, dass die in der Fachliteratur häufig kritisierten zweisprachigen Vokabellisten (siehe Kapitel 5.6.1) nach Ansicht der Befragten durchaus ihre Daseinsberechtigung im Fremdsprachenunterricht hätten, da Schülerinnen eine Systematik und Struktur in der Sammlung von Vokabeln bräuchten und dies eben kollektiv insbesondere durch die verlangte Führung von Vokabelheften unterstützt beziehungsweise erreicht werden könnte. Zudem dienen zweisprachige Vokabellisten als geeignete Grundlage für ein erstes Auswendiglernen von Vokabeln, wobei es sich wiederum um eine in der Literatur unterschiedlich bewertete Unterrichtsstrategie handelt.

Den LehrerInnen zufolge ist es jedoch sinnvoll, SchülerInnen dazu zu bringen Vokabel auswendig zu erlernen, da beispielsweise Vokabel erst wirklich gekonnt und verwendet werden könnten, nachdem Wortschatzüberprüfungen stattgefunden hätten. Das (erste) Auswendig-Lernen und Automatisieren neuer Lexik wird demnach von allen Befragten als bewährte Unterrichtsstrategie und Wortschatzübung zum Behalten betrachten.

Für das Behalten besonders förderlich seien außerdem das Verweisen auf eine persönliche Bedeutsamkeit und Nützlichkeit von Vokabeln für die SchülerInnen, das Wecken von Emotionen durch humorvolle oder begeisternde Einführung oder durch Lob im Zuge der Anwendung.

Die Frage nach konkreten Wortschatzübungen zum Behalten führte schließlich vor Augen, welche unterschiedlichen, bevorzugt genutzten, Unterrichtsstrategien das PCK von FremdsprachenlehrerInnen umfasst beziehungsweise hervorbringt. Grundsätzlich befürworten natürlich alle Befragten immer wiederkehrende Wiederholungen von neuen Vokabeln in diversen Kontexten – die Aufgabenformen, in denen es zu Wiederholungen kommt, differieren jedoch je nach persönlichen Präferenzen und Neigungen der LehrerInnen. So beziehen manche LehrerInnen gerne haptische oder taktile Herausforderungen in Wortschatzübungen zum Behalten ein, und andere strukturierte und kognitive. Eine Sammlung an spezifischen beispielhaften Aufgabenformen wurde bereits ins Kapitel 7.5 präsentiert, wobei sich zeigte, dass kein einheitliches, ‚übertragbares‘ PCK respektive stets effektive Wortschatzübungen zum Behalten dargelegt werden können.

So verhält es sich auch mit den Wortschatzübungen zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Die befragten FremdsprachenlehrerInnen berichteten nicht nur über sehr diverse Aufgabenformen, die ihrer Erfahrung nach gewinnbringend für den Lernerfolg der SchülerInnen seien, sondern bewerten sogar dieselben Wortschatzübungen (z.B. Übersetzungsaufgaben) äußerst unterschiedlich. Wiederum zeichnete sich also ab, dass persönliche Werthaltungen ein ganz essentieller, maßgeblicher Faktor für die Generierung von PCK sind. Unter den befragten AHS-LehrerInnen besteht jedoch eine einheitliche Tendenz zur Nutzung der für die Standardisierte Reifeprüfung relevanten Textsorten (Artikel und diverse Briefformen) als Basis für Schreibaufträge. Als Wortschatzübung für den mündlichen Gebrauch von neuer Lexik werden allseits Rollenspiele und Dialoge als bewährteste und motivierendste Aufgabenformen angesehen. Weitere beispielhafte Wortschatzübungen zum Gebrauch finden sich in Kapitel 7.6.

Die Frage nach bewährten Formen der Wortschatzüberprüfung ergab, dass alle LehrerInnen (schriftliche) zweisprachige Vokabelwiederholungen durchführen, um die SchülerInnen bestenfalls dazu zu bewegen, die Vokabel zumindest einmal (auswendig) zu lernen und so einen ersten Schritt in Richtung Behalten zu machen.

Dabei scheint der Aspekt, den eigentlichen aktiven Wortschatz und die Kompetenz der richtigen Anwendung bestimmter Lexik abzu prüfen, für die LehrerInnen eher nebensächlich sein. Abgesehen davon, besteht auch eine Forderung nach einer adäquaten Berufsvorbereitung hinsichtlich der Erstellung reliabler Prüfungsformate, die sich zudem mit den Anforderungen der Standardisierten Reifeprüfung decken. Die immer wiederkehrende Nennung der Standardisierten Reifeprüfung als Orientierungspunkt für das Design und die Konzipierung von Aufgabenstellungen und Unterrichtsstrategien demonstriert die Bedeutsamkeit von Erwartungen von ‚Interessengruppen‘ (z.B. den ErstellerInnen der Prüfungsaufgaben der neuen Matura) im Zuge der Generierung von PCK.

Die Verwendung der Muttersprache zu Semantisierungszwecken sehen die Befragten durchaus als gerechtfertigt und zielführend, um möglichst alle SchülerInnen mit der Bedeutung neuer Wörter in Kenntnis zu setzen, da bei komplexen Versuchen einsprachiger Semantisierungsverfahren wie Umschreibungen, Definitionen etc. ohnehin nie alle SchülerInnen mitdenken würden und auch zeitökonomisch gearbeitet werden müsste. Der Semantisierung durch die Lehrperson ist jedoch grundsätzlich ohnehin ein eigenständiges Erarbeiten lassen von Form und Bedeutung neuer Wörter durch die SchülerInnen selbst vorzuziehen, weswegen sich die Frage, den SchülerInnen nun eine muttersprachliche oder zielsprachliche Bedeutungsklärung zu liefern bestenfalls gar nicht stellen sollte. Wenn dies aber der Fall ist, ist offenbar beides gleichermaßen gerechtfertigt beziehungsweise erstere Variante sogar vorzuziehen um möglichst alle SchülerInnen zu erreichen. Auch für Nettigkeiten am Rande oder Grammatikerklärungen ist der Einsatz der Muttersprache sinnvoll. Wenn immer möglich, sollte auch das Wissen der SchülerInnen über andere Sprache nutzbar gemacht werden, um die SchülerInnen mit der Möglichkeit des Herleitens von Bedeutungen vertraut zu machen und ihnen somit ein eigenständiges, lebenslanges Sprachenlernen zu ermöglichen. Auch die Herausforderung, ausschließlich die Fremdsprache zu verwenden (z.B. an einem bestimmten Tag in der Woche, wobei wichtige Phrasen in der Fremdsprache für alle sichtbar aufgehängt werden können), zeige zudem Lernerfolge und Motivationssteigerungen.

Die Arbeit mit Wörterbüchern hat insbesondere AHS-LehrerInnen, die bereits mit dem Hinarbeiten auf die Standardisierte Reifeprüfung konfrontiert sind (während im

BHS-Bereich derzeit noch keine Standardisierte Reifeprüfung durchgeführt wird), zufolge enorm an Bedeutung verloren, da eben bei der neuen Matura keine Wörterbücher mehr verwendet werden dürfen. Es konnten keine Unterrichtsstrategien für die Vermittlung der Arbeit mit Wörterbüchern eingeholt werden, da niemand unter den Befragten dies bisher gelehrt hat. Die Wichtigkeit dieser Methode lexikalischer Selbsthilfe wird zwar allseits anerkannt und betont jedoch aufgrund einer anderwärtigen Prioritätensetzung im Unterricht nicht wirklich thematisiert.

Was den Einsatz von Unterrichtsmaterialien betrifft, so sei es grundsätzlich ratsam Lehrwerke zu verwenden, um die SchülerInnen mit Nachschlagewerken zu versorgen. Es bräuchte Anhaltspunkte und eine gewisse Struktur sowie auch eine motivierende Mischung von Unterrichtsmaterialien. Bezüglich der Wortschatzarbeit sei es irrelevant ob es sich um authentisches oder vorstrukturiertes Material handelt – wesentlich ist vielmehr, dass das Material nicht zu schwer und überfordern ist, weil das eine Demotivation der SchülerInnen zur Folge hätte.

Insgesamt konnte eine gewisse Wissensbasis an professionellem Lehrerwissen zu diversen Bereichen der Wortschatzarbeit eingeholt werden. Die teilweise stark differierende Bewertung konkreter Wortschatzübungen als PCK zur Wortschatzvermittlungen lässt es allerdings nicht zu, ganz bestimmte Unterrichtsstrategien als Erfolgsgarantie zu betrachten.

Wie entwickeln FremdsprachenlehrerInnen nun konkrete Unterrichtsstrategien beziehungsweise ihre Unterrichtskompetenz im Bereich der Wortschatzarbeit? Dies war die zweite zentrale Forschungsfrage der empirischen Untersuchung. Die Interviewten gaben durchwegs an, während ihrer Berufsvorbereitung – wenn überhaupt – nur wenig oder peripher auf die Wortschatzarbeit vorbereitet worden zu sein. Ihr Wissen über Möglichkeiten der Wortschatzvermittlung würden sie vielmehr aus der Reflexion von Lernprozessen, eigenen Erfahrungen als ehemalige Lernende, dem Kollegium, oder Lehrwerken beziehen. Als Determinanten für die Entwicklung von PCK wurden grundsätzlich und im Zuge dessen die Sprachkompetenz als notwendige fachwissenschaftliche Basis, Wissen über SchülerInnenperspektiven, pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen, Wissen über die Erwartungen von Interessensgruppen und (Wissen über) persönliche Werthaltungen abgeleitet. Alle diese Determinanten verlangen eine deutliche intensivere und gezieltere Behandlung

und Entwicklung während der Berufsausbildung, als dies im derzeitigen Lehramtsstudium der Fall ist.

Wie dies von Statten gehen könnte beziehungsweise wie eine entsprechende Unterrichtskompetenz der Wortschatzvermittlung bereits während der Ausbildung entwickelt werden kann wurde anhand der letzten zentralen Forschungsfrage zu ermitteln versucht und in Kapitel 7.12 ausführlich dargelegt. Zusammengefasst braucht es mehr und thematisch ‚enger‘ gesteckte (z.B. ein Kurs zur Evaluierung, ein Kurs zu Lehrwerken etc.) anstatt nur so wenige, offenbar eher einen Überblick vermitteln wollende Lehrveranstaltungen. Teilweise werden solche Lehrveranstaltungen auch bereits abgehalten (z.B. *EFL Testing and Assessment* an der Anglistik Wien), jedoch weder in einer einheitlichen Form für alle LehramtskandidatInnen, noch an allen Instituten, an denen man ein fremdsprachliches Unterrichtsfach studieren kann. Darüber hinaus besteht die Forderung nach deutlicheren Praxisbezügen – auch in fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Linguistik, Literatur- oder Landeswissenschaft, in denen oftmals für den Schulkontext irrelevante Themen behandelt werden. Der *Vienna ESP approach* (siehe Kapitel 4.2.1) stellt beispielsweise ein gelungenes Kursdesign einer solchen Verschmelzung linguistischer Fachwissenschaft und ‚schulischen‘ Praxisbezuges dar. Die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und konkreten Unterrichtsplanungen bieten sich, unter anderem, für die Herstellung adäquater Praxisbezüge an. Wichtig ist dabei ein intensive kollektive Auseinandersetzung mit den erstellten Planungen und ausreichendes, allen Studierenden zugutekommendes Feedback über fiktive Unterrichtsplanungen.

Außerdem besteht eine großer Wunsch nach mehr Sprachkursen respektive den Wortschatz der Studierenden erweiternden Kursen sowie der frühzeitigen, gezielten Übung im späteren Lehrberuf üblicher Tätigkeiten, wie etwa des Korrigierens von SchülerInnenarbeiten.

9 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich primär mit zwei Thematiken, nämlich einerseits mit Shulmans (1986, 1987) Konzept von *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), und andererseits mit der im Fremdsprachenunterricht zentralen Tätigkeit der Wortschatzarbeit. Genauer sollte – im Zuge der empirischen Untersuchung – das PCK von FremdsprachenlehrerInnen über die Vermittlung von Wortschatz eruiert, sowie dessen Entwicklung zu rekonstruieren versucht werden. Im Hinblick darauf wurden drei zentrale Forschungsfragen festgelegt, die in Kapitel 6.1 wie folgt definiert wurden: „Welche konkreten Unterrichtsstrategien im Bereich der Wortschatzarbeit bewähren sich laut FremdsprachenlehrerInnen zur effektiven Vermittlung von Wortschatz? Wie entwickeln FremdsprachenlehrerInnen diese konkreten Unterrichtsstrategien beziehungsweise diese Unterrichtskompetenz im Bereich der Wortschatzarbeit? Und: Wie kann eine solche Unterrichtskompetenz der Wortschatzvermittlung bereits während der Ausbildung entwickelt werden?“. Die Betrachtung dieser Forschungsfragen lässt möglicherweise bereits erkennen, dass es fernerer Ziel dieser Arbeit war, Ansatzpunkte für eine gezieltere Berufsvorbereitung den Bereich der Wortschatzvermittlung betreffend zu liefern und somit eventuell zu einer Optimierung der Lehramtsstudien fremdsprachlicher Unterrichtsfächer beizutragen. Ausgehend von relevanten theoretischen Grundlagen hinsichtlich des Konzeptes von PCK, sowie der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht, wurde eine empirische Datenerhebung durchgeführt, deren Ergebnisse sogleich auf das Wesentlichste reduziert zusammengefasst werden sollen. Zuvor soll jedoch noch einmal ein Überblick über die essenziellen theoretischen Bausteine präsentiert werden.

Shulmans insbesondere in den Naturwissenschaften vielfach rezipiertes, teilweise weiterentwickeltes, beziehungsweise in verschiedene Modelle gegossenes, Konzept von PCK fußt auf der Annahme, dass es einen ausschließlich der Berufsgruppe von Lehrpersonen eigenen und für den Lehrberuf notwendigen Wissensbereich gibt, der erst durch die praktische Lehrtätigkeit generiert wird, und bewährte, effektive Unterrichtsstrategien für ganz bestimmte Inhalte umfasst. Ein solches professionelles Lehrerwissen bildet sich demnach durch ein Zusammenspiel von solidem Fachwissen, einer (aus der Unterrichtspraxis hervorgehende) Reflexion von

Unterrichtsgeschehen und Lernprozessen, sowie von subjektiven Theorien und Werthaltungen heraus. Der Erforschung dieser Wissensbasis kann nun Potential für eine Professionalisierung der LehrerInnenausbildung zugeschrieben werden, sofern nämlich Standards über für einen erfolgreichen Unterricht notwendiges PCK erhoben werden können. Diese Wissensstandards könnten in weiterer Folge bereits während der Berufsvorbereitung zu vermitteln beziehungsweise zu erreichen versucht werden, um – unter anderem – den derzeit vorzufindenden, äußerst herausfordernden, Sprung von der Theorie in die Praxis im Zuge des Berufseinstieges zu vereinfachen, sowie um eine einheitliche, gezielte und effiziente LehrerInnenausbildung zu gewährleisten. Die vorliegende Arbeit setzte sich in diesem Sinne das Ziel, ‚Standards‘ professionellen, in der Praxis ‚gewonnen‘, Unterrichtswissens im Bereich der Wortschatzarbeit zu ermitteln und diese somit Interessensgruppen zugänglich zu machen.

Im Theorieteil wurden zunächst relevante, anschließend zu untersuchende, Komponenten der Wortschatzvermittlung aufgegriffen und deren Darstellung in einschlägiger Fachliteratur expliziert. Konkret wurden die Bereiche Semantisierung, Auswahl von zu erlernendem Vokabular, Einübung, Evaluierung, sowie die oftmals kontroversiellen Aspekte Vokabelverzeichnisse, Mutterspracheneinsatz, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Wörterbucheinsatz und Unterrichtsmaterialien theoretisch abgehandelt und folglich empirisch beforscht. Dazu wurde auf Basis der vorgestellten Theorie ein Leitfaden (siehe Anhang A) für die mit FremdsprachenjunglehrerInnen durchgeführten qualitativen, semistrukturierten Leitfaden-Interviews entwickelt.

Die Analyse der qualitativen Datenerhebung führte insgesamt zur Erkenntnis, dass PCK etwas höchst Subjektives, und durch eine reine Befragung von LehrerInnen oftmals nicht eindeutig ermittelbar zu sein scheint, da verschiedene Lehrpersonen nicht selten unterschiedliche Ansichten bezüglich bestimmter Methoden beziehungsweise schlicht ihrer jeweiligen Persönlichkeit entsprechend differierende Präferenzen haben. PCK ist demnach – wie es dem Konzept auch inhärent ist – tatsächlich nicht ‚übertragbar‘ und muss von jeder Lehrperson individuell entwickelt werden. Ganz abgesehen davon, dass es kooperative SchülerInnenstudien über Lernerfolge im Zuge spezieller Unterrichtsstrategien bräuchte, um von LehrerInnen als effizient befundene Aufgabenformen auf ihre tatsächlichen Auswirkungen zu überprüfen.

Nichtsdestotrotz konnten einige Unterrichtsstrategien identifiziert werden, die von den LehrerInnen gleichermaßen positiv oder negativ bewertet wurden, sowie ganz wesentliche Erkenntnisse über den Erwerb von PCK zur Wortschatzvermittlung, als auch Ansatzpunkte und Forderungen für eine optimierte Berufsvorbereitung im Bereich der Wortschatzarbeit, sowie für das Unterrichten einer Fremdsprache insgesamt, aus den Antworten der Befragten abgeleitet werden, wie in den Kapiteln 7 und 8 ausführlich dargelegt wurde.

Besonders nennenswerte Kongruenzen in den Aussagen der LehrerInnen ließen beispielsweise darauf schließen, dass eine Selbsterarbeitung der Form und Bedeutung neuer Wörter seitens der SchülerInnen am ertragreichsten für deren Lernerfolg ist und das von den Lernenden eigenständige Zusammenstellen von prüfungsrelevanten Vokabelsammlungen motivationsförderlich für die Auseinandersetzung mit neuer Lexik ist. Zudem sei die Führung – in der Fachliteratur vielfach in Frage gestellter – zweisprachiger Vokabellisten durchaus empfehlenswert, da so eine für alle nachvollziehbare Struktur der Vokabelnotation verfolgt werden könne. Die befragten LehrerInnen meinen sozusagen, dass SchülerInnen manche Lernaspekte betreffend mehr von einer kollektiv verlangten Systematik haben, als von der Möglichkeit individueller Ausführungen. Darüber hinaus dienen zweisprachige Vokabellisten als adäquate Lernunterlage für ein erstes Auswendig-Lernen, was den Erfahrungen der LehrerInnen nach ein erfolgsversprechender Beginn langfristigen Memorierens sein kann.

Einheitlich gefordert werden von den Befragten weiters genauere Informationen über den bei der Standardisierten Reifeprüfung verlangten Wortschatz sowie eine gezieltere Berufsvorbereitung auf die Wortschatzvermittlung und das Unterrichten insgesamt durch konkrete, die spätere Tätigkeit betreffende, Lehrveranstaltungen (z.B. jeweils einzelne Kurse zur Auswahl des Vokabulars, zur Erstellung reliabler Prüfungsformate im Hinblick auf die neue Matura, zum Korrigieren, zum Umgang mit Lehrwerken, zum Design von Aufgabenstellungen, zur Erweiterung des eigenen Wortschatzes, etc.), anstatt der vielen praxisbezugslosen fachwissenschaftlichen, dem *applied-science-model* folgenden, oder viel zu oberflächlichen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen.

Als Determinanten für die Entwicklung von PCK zur Wortschatzvermittlung wurden die eigene Sprachkompetenz (als Fachwissen), Wissen über

SchülerInnenperspektiven (Lernprozesse, Interessen, etc.), fachdidaktisches Wissen (u.a. über Methoden), pädagogisches Wissen (über Erziehungsmaßnahmen), Wissen über Erwartungshaltungen von Interessengruppen (Curriculum, Standardisierte Reifeprüfung) und Wissen über persönliche Werthaltungen (Bewusstmachung eigener Erfahrungen und Nutzbarmachung persönlicher Neigungen) definiert (siehe Kapitel 7.12). Diese Komponenten decken sich teilweise mit jenen anderer im Theorieteil vorgestellter PCK-Modelle und können durchaus im Zuge von entsprechend praxisorientierten Lehrveranstaltungen bereits während der Berufsausbildung forciert und entwickelt werden.

Ich verbleibe in der Hoffnung mit der vorliegenden Arbeit ein wenig Licht ins – aus der verbesserungswürdigen LehrerInnenausbildung resultierende – Dunkel zur Wortschatzvermittlung von LehramtskandidatInnen und BerufseinsteigerInnen bringen zu können, sowie den Forderungen und Empfehlungen ehemaliger LehramtsstudentInnen an die für die Lehramtsstudienpläne Verantwortlichen Gehör zu verschaffen. Noch immer glaube ich, wie Hattie (2009), dass die einzige Chance einer besseren SchülerInnenbildung in den Kompetenzen der LehrerInnen liegt, weswegen es in erster Linie – und vor allen weiteren Reformierungen von Schulformen, Schultypen, etc. – eine Reformierung der Berufsausbildung braucht.

10 Résumé en langue française

10.1 Introduction

Depuis plusieurs années et sans cesse, on discute et on rediscute dans les médias avec passion la situation scolaire en Autriche et des réformes pour améliorer cette situation. Dans les journaux, on lit souvent sur des idées innovatrices et des projets nouveaux concernant les formes des écoles et la réorganisation des structures scolaires (p.ex. « Gesamtschule », « Neue Mittelschule²⁴ », « Ganztagschule », etc.). Le but de toutes ces propositions de réformation est de développer, d'améliorer et d'optimiser la formation scolaire.

En suivant les débats enflammés, une question essentielle s'impose à l'esprit : Quelle est la quintessence pour vraiment atteindre une transformation positive et efficace en ce qui concerne la formation scolaire? À mon avis, mais aussi selon quelques chercheurs (Hattie 2009), la seule recette du succès se trouve chez les enseignants et, par conséquent, dans la formation des enseignants. L'étude d'Hattie (2009), par exemple, montre que l'enseignant est le facteur d'influence le plus important pour la réussite scolaire des élèves.

Cette supposition implique maintenant une question provocante : Quelle est la différence entre un « Gymnasium » (lycée) et une école du nom « Mittelschule » si les mêmes professeurs y travaillent? Je pense que les résultats des élèves sont directement liés aux compétences des enseignants et je plaide pour une réorganisation de la formation des enseignants avant toute autre réforme.

Cette revendication personnelle a son origine dans mes propres expériences comme candidate à l'enseignement et présente, en même temps, la motivation d'écrire ce mémoire. En fait, je voulais rédiger un mémoire qui est d'une certaine utilité pour ma future activité professionnelle et, peut-être aussi, pour des autres candidats à l'enseignement d'une langue étrangère respectivement les responsables de la formations des professeurs.

²⁴ vgl. <http://www.neuemittelschule.at/>

Au cours de mes études de l'enseignement d'anglais et de français, je voulais toujours faire plus d'expériences pratiques pour acquérir du savoir-faire de l'enseignement. Je m'intéresse beaucoup au développement du savoir professionnel concernant l'enseignement des contenus spécifiques et à la tâche d'inclure le développement d'un tel savoir dans la formation des futurs enseignants.

C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de traiter le concept de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) de Shulman (1986, 1987) dans le cadre de ce mémoire. Plus précisément, ce mémoire se consacre au développement du savoir professionnel concernant le travail de vocabulaire dans l'enseignement des langues étrangères, comme celui-ci est d'une importance primordiale et l'activité centrale en enseignant une langue étrangère.

La formation des professeurs à l'Université de Vienne dure neuf semestres au minimum. Il faut choisir deux matières et les études se composent d'un mélange de science, didactique, pédagogique et formation pratique²⁵. En effet, comme Mehlmauer-Larcher (cf. 2012: 188) explique, les formations universitaires des enseignants (pas seulement celle de l'Université de Vienne) suivent souvent un « *'applied science' model* » (Wallace, 1991: 8ff). En principe, cela veut dire que les étudiants apprennent une théorie et doivent l'appliquer plus tard.

La problématique avec ce principe de formation est que les enseignants novices – après leurs études – se voient confrontés à la nécessité d'enseigner sans avoir fait beaucoup d'expériences pratiques. Bien sûr, les capacités des écoles sont limitées et il n'est pas possible d'offrir à tous les étudiants des possibilités suffisantes de faire des expériences de l'enseignement, mais on pourrait concevoir les cours et le déroulement des cours universitaires d'une façon moins théorique et plus proche de la pratique. Ainsi, on pourrait peut-être développer le savoir professionnel de l'enseignement (p.ex. du vocabulaire) déjà pendant la formation pour faciliter l'entrée dans la profession.

Mais quel est le savoir professionnel de l'enseignement du vocabulaire (le PCK sur le travail de vocabulaire) que les professeurs doivent acquérir pour être capable d'enseigner de manière efficace?

²⁵ vgl. <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/>

Dans le cadre de ce mémoire, il est question de trouver une base de savoir concernant le travail de vocabulaire dans l'enseignement des langues étrangères respectivement les stratégies et les méthodes efficaces pour enseigner le vocabulaire. De plus, il est question d'analyser le développement et les sources d'un tel savoir pour faire des déductions sur la formation et la réorganisation de la formation des professeurs des langues étrangères.

10.2 Le côté théorique

Comment est-ce que Shulman (1986,1987) définit la base de savoir nécessaire que les enseignants doivent posséder ? Pour commencer, il faut dire que les professeurs ne se trouvent seulement dans la zone de tension entre la théorie et la pratique, mais aussi dans la zone de tension entre les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques. Il est évident qu'on a besoin de ces deux branches de savoir pour enseigner efficacement. En fait, pendant les années 1870, ce sont encore surtout les savoirs disciplinaires qui semblent être considérés les plus importants pour l'enseignement. Puis, un changement de paradigme s'impose et ce sont, à partir des années 1980, les savoirs pédagogiques qui gagnent de plus en plus d'importance.

Shulman voit et trouve maintenant dans cette nouvelle omission des contenus disciplinaires un « *missing paradigm* » – 'un paradigme manquant' – (cf. 1986: 6) qui désigne, pour ainsi dire, le savoir que les enseignants acquièrent en enseignant et dont ils ont – en même temps – besoin de pour enseigner (cf. Scheuch 2011: 1).

Selon Shulman (cf. 1987 :8), la base de savoir nécessaire pour les professeurs se compose dans l'ensemble de sept catégories :

- les savoirs disciplinaires
- les savoirs pédagogiques
- les savoirs sur les programmes scolaires
- les savoirs didactiques
- les savoirs sur les élèves (sur les apprentissages, etc.)
- les savoirs sur les contextes 'éducatifs' (sur le contrôle et le financement des écoles, sur les réalités culturelles, etc.)

- les savoirs sur les buts et les valeurs (en ce qui concerne la politique et la philosophie de l'éducation, etc.)

La catégorie « savoirs didactiques » est, en fait, la catégorie de PCK. Cette catégorie est propre aux enseignants et se compose des éléments disciplinaires et pédagogiques. On pourrait constater que le PCK est un mélange de la science et la pédagogie qui se forme à l'interface de ces deux branches. Le PCK est caractérisé par la

„capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations and background presented by the students“ (Shulman 1987: 15)

Cela veut dire que, grâce au PCK, les enseignants sont capables de transformer et d'appliquer leurs savoirs disciplinaires d'une façon que les élèves peuvent comprendre. Il est essentiel que le PCK se rapporte toujours à un certain contenu disciplinaire et que le PCK inclue les stratégies et les méthodes les plus efficaces pour l'enseignement de ce contenu.

Même si nous avons désigné le PCK avant comme 'savoir didactique', il est important de comprendre que le PCK se distingue de la didactique. La didactique est plutôt une philosophie née en Europe, pendant que le PCK est guidée et engendré par l'empirisme.

Les sciences naturelles se réfèrent souvent au concept de PCK et il y déjà quelques propositions de modèle comme celle de Park & Oliver (« Hexagon-Model of PCK », 2008) qui disent que le PCK des professeurs est développé par l'interaction des facteurs suivants, comme Scheuch & Haidinger (cf. 2009: 101) résument :

- 1) savoir sur les perspectives des élèves en ce qui concerne un certain contenu disciplinaire
- 2) savoir sur les stratégies et méthodes pour enseigner ce contenu disciplinaire
- 3) savoir sur les liens entre les contenus de la matière respectivement le programme scolaire
- 4) savoir sur le règlement des exercices et des examens

- 5) position personnelle par rapport au contenu disciplinaire
- 6) savoir sur la propre compétence d'enseigner ce contenu disciplinaire

Ces facteurs influencent, selon Park & Oliver (2008), l'enseignement et les heures de cours. Globalement, le PCK se développe sur la base d'un savoir solide sur la matière, des expériences de l'enseignement, des réflexions concernant les heures de cours et les apprentissages des élèves, et des positions et valeurs personnelles de l'enseignant.

On pourrait dire que la recherche concernant le PCK des enseignants des langues étrangères est encore aux premiers balbutiements, mais il y a, par exemple, le « TLA »-modèle de Andrews (cf. 2007 : 31 ; voir chapitre 4.1 de ce mémoire) qui traite le PCK ou des 'instruments' qui encouragent le développement du PCK des enseignants des langues étrangères comme des cours universitaires spécifiques (*Vienna ESP approach* ; voir chapitre 4.2.1) ou l'*EPOSTL* (voir chapitre 4.2.1).

Comme déjà dit, le travail du vocabulaire peut être considéré comme activité centrale dans l'enseignement d'une langue étrangère. Pour moi, comme future enseignante, il est très intéressant d'entendre ce que ceux qui exercent déjà l'activité professionnelle pensent de certaines stratégies et méthodes, mais aussi de certains aspects autour de l'enseignement du vocabulaire.

La partie théorique de ce mémoire présente les propositions de la littérature spécialisée en ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire. Le chapitre 5 traite, entre autres, le traitement des informations du cerveau, 'l'encyclopédie mentale', des conclusions didactiques, des stratégies concrètes pour l'introduction des nouveaux mots, l'entraînement des ces mots respectivement des exercices de vocabulaire, la choix des mots enseignés, et des aspects controversés comme des examens bilingues, des cahiers et listes de vocabulaire bilingue, la didactique plurilingue, l'utilisation des dictionnaires etc. .

Sur cette base théorique, j'ai formé des questions pour le mémento des interviews de la recherche empirique.

10.3 Le côté empirique

10.3.1 Le design de la recherche qualitative

Pour désigner les stratégies les plus efficaces pour enseigner le vocabulaire et, de plus, pour comprendre le développement de ces stratégies visant à l'amélioration de la formation des professeurs, j'ai choisi de faire des interviews qualitatives et personnelles avec six enseignants des langues étrangères qui enseignent dans un lycée à Vienne ou en Basse-Autriche. Tous les enseignants se trouvent au début de leur carrière et ont accompli la formation de l'enseignement de l'Université de Vienne.

Les interviews consistent en douze questions ouvertes (voir « Anhang A ») qui peuvent être classées en six catégories différentes :

- l'introduction des nouveaux mots de vocabulaire
- l'entraînement des nouveaux mots de vocabulaire
- l'évaluation du vocabulaire des élèves
- la sélection du vocabulaire enseigné
- les stratégies et procédés controversés dans l'enseignement des langues étrangères
- l'optimisation de la formation des enseignants des langues étrangères

Les réponses ont été dépouillées d'après un modèle de l'analyse du contenu de Mayring (2010 : 68).

10.3.2 Les résultats des interviews

Dans ce qui suit, je voudrais présenter les résultats les plus notables de la recherche.

La première question de recherche s'adressait aux stratégies particulières pour enseigner le vocabulaire. Est-ce qu'il y a donc des stratégies utilisées par tous les enseignants interrogés ? Est-ce qu'il y a des méthodes considérées particulièrement efficaces ? Et finalement : est-ce qu'il y a quelque chose comme un PCK sur le travail de vocabulaire que tous les enseignants des langues étrangères partagent ?

Les réponses des interrogés (qui sont présentées en détail dans le cadre du septième chapitre de ce mémoire) montrent que le PCK est quelque chose de très subjectif. Dans l'ensemble, on peut constater que les évaluations de certaines stratégies divergent énormément. Néanmoins, il y a, à côté de beaucoup de divergences, aussi quelques consensus.

Par exemple, en ce qui concerne l'introduction du nouveau vocabulaire, tous les interrogés considèrent l'acquisition autonome des nouveaux mots par les élèves (p.ex. retrouver la signification d'un mot à partir d'un texte) comme opportune. Si on introduit des mots nouveaux, il faut aussi – si possible – immédiatement faire référence à la formation des mots (« Quel est l'adjectif ? Quel est le verbe ? » etc.).

De plus, il est conseillé d'éveiller les sens différents (auditifs, visuels, tactiles) et de noter des nouveaux mots d'une façon structurée. Comme 'l'encyclopédie mentale' est considérée comme polyglotte, il faut aussi se servir de la langue maternelle en introduisant des nouveaux mots (même si les interrogés ont le sentiment que – selon leur formation universitaire – la simple traduction des nouveaux mots en langue maternelle est considérée comme forme négative de l'introduction du vocabulaire).

En ce qui concerne la sélection du vocabulaire enseigné, les enseignants veulent avoir des instructions plus précises. Les lycées autrichiens se terminent maintenant par une nouvelle forme de baccalauréat 'standardisée' (« Standardisierte Reifeprüfung »). Cela veut dire que les professeurs ne savent pas quel texte il y aura dans le cadre du BAC et qu'ils ne savent pas quel vocabulaire il faut enseigner pour préparer les élèves de façon ciblée.

Dans la littérature spécialisée on trouve souvent des évaluations plutôt négatives des listes ou carnets de vocabulaire 'bilingues'. Néanmoins tous les enseignants utilisent des carnets de vocabulaire dans lesquels les élèves notent les nouveaux mots de vocabulaire et – à côté – les traductions en langue maternelle. Selon les enseignants, de tels carnets de vocabulaire représentent une forme de structure, dont les élèves ont besoin.

En plus, les carnets de vocabulaire représentent des outils des travaux optimaux pour laisser les élèves apprendre les nouveaux mots de vocabulaire par cœur. Selon les expériences des interrogés, il faut que les élèves apprennent le nouveau vocabulaire par cœur pour qu'ils soient capables de l'utiliser.

L'apprentissage par cœur des nouveaux mots et l'automatisation de certaines phrases sont des exercices nécessaires pour établir un vocabulaire actif de base. C'est la raison pour laquelle les révisions de vocabulaire peuvent être considérées comme très importantes et efficaces dans l'apprentissage des nouveaux mots.

La question concernant les exercices pour mémoriser et retenir le vocabulaire montre déjà plus de divergences parmi les interrogés. Comme les enseignants ont des personnalités différentes, ils ont aussi des préférences différentes (les exercices créatifs, structurés, etc.). Dans l'ensemble, ils constatent qu'il faut répéter les nouveaux mots dans les contextes divers et qu'il faut montrer aux élèves la nécessité et la pertinence des nouveaux mots pour leurs vies.

En ce qui concerne les exercices pour l'utilisation des nouveaux mots, les réponses montrent des procédures très différentes (voir chapitre 7.6). Par exemple, quelques enseignants trouvent que des exercices de traduction sont utiles pour l'entraînement du vocabulaire, pendant que les autres évitent des exercices de traduction directe.

Malgré les préférences individuelles des enseignants (par exemple pour les formes de texte plus créatifs), l'entraînement écrit des nouveaux mots se déroule presque exclusivement en produisant des types de texte demandés au BAC (articles et formes de lettres). Dans les exercices pour l'entraînement écrit, les professeurs donnent certaines informations pour aider les élèves à comprendre quel vocabulaire doit être utilisé (« Donnez un conseil ! »). Pour l'entraînement oral des nouveaux mots, les élèves jouent des jeux de rôle dans lesquels ils doivent utiliser, par exemple, un certain vocabulaire.

Les dictionnaires traditionnels perdent de plus en plus de valeur dans l'enseignement des langues étrangères. C'est le résultat du fait que les élèves ne sont plus autorisés à utiliser des dictionnaires dans le cadre du nouveau BAC.

La deuxième question centrale de recherche voulait savoir comment les interrogés ont développé leur stratégies personnelles pour enseigner le vocabulaire respectivement leur savoir 'professionnel' sur l'enseignement du vocabulaire. Cette question semblait essentielle pour identifier les aspects impliqués dans le développement du PCK.

Dans l'ensemble, les enseignants ont indiqué les élèves (les réflexions sur l'apprentissage des élèves), leurs propres expériences comme apprenants, les collègues, les manuels scolaires, leurs propres valeurs et préférences, leur formation des enseignants à l'université et des formations continues comme sources de leur savoir sur l'enseignement du vocabulaire. Mais il faut remarquer que tous les interrogés pensent que la formation des enseignants à l'université a peu contribué à ce savoir. En fait, ils sont tous d'accord que la formation des enseignants doit être améliorée.

Après avoir analysé les réponses, on peut constater que, pour développer des stratégies de l'enseignement du vocabulaire, on a besoin du savoir disciplinaire (une compétence linguistique adéquate), du savoir sur 'les perspectives' des élèves (concernant leurs apprentissages, leurs intérêts, etc.), du savoir pédagogique, du savoir didactique, du savoir sur les attentes des groupes d'intérêts (par exemple les responsables du nouveau BAC) et du savoir sur les propres valeurs, positions et attitudes.

La formation des enseignants doit, sans doute, encourager et favoriser plus fortement le développement de ces savoirs. Mais comment faire cela ? Selon les interrogés, les cours de la formation des professeurs sont trop théoriques, trop loin de la pratique, trop superficiels et mal structurés.

Premièrement, la formation des enseignants d'une langue étrangère doit permettre le développement de la propre compétence linguistique. Maintenant, on a l'impression que c'est la responsabilité des étudiants d'améliorer leur compétence linguistique comme il n'y a pas vraiment beaucoup de cours de langue. Il faut définitivement changer cette situation en offrant plus de possibilités d'améliorer la propre compétence linguistique pendant la formation à l'université.

De plus, il faut essayer de créer des orientations pratiques dans tous les cours de la formation des professeurs. La planification et la préparation des heures de cours pour les classes fictives peuvent aider à simuler des réalités scolaires. En fait, les étudiants sont obligés de faire de telles exercices de temps en temps, mais les formateurs oublient souvent de donner du feedback.

De plus, l'élaboration (individuelle ou commune) des matériaux d'enseignement et d'apprentissage peut être considérée comme tâche qui entraîne le développement du PCK à sa suite, comme montre le *Vienna ESP approach* (voir chapitre 4.2.1).

Globalement, l'élaboration et l'échange des planifications des heures de cours et des matériaux d'enseignement peuvent aider les étudiants de la formation des enseignants à développer leur savoir professionnel respectivement leur PCK déjà avant l'entrée dans le métier.

10.4 Conclusion

Ceux qui ont vécu la formation des enseignants des langues étrangères à l'Université de Vienne peuvent donner un nombre de conseils concernant l'amélioration et l'optimisation du programme des études.

J'espère que, peut-être, les responsables de la formation des enseignants s'intéressent pour les résultats de ce mémoire et qu'ils réalisent qu'il est grand temps de réagir et réorganiser la formation des futurs professeurs pour améliorer la formation scolaire des élèves.

Ce ne sont pas les formes des écoles, ou seulement les nombres des élèves dans une classe, qui définissent la qualité de la formation scolaire – ce sont les compétences des enseignants, comme déjà montré par Hattie (2009). Ce mémoire a montré qu'il y a beaucoup des aspects dans la formation des enseignants qui doivent être changés pour préparer les futurs professeurs d'une façon plus ciblée.

11 Literaturverzeichnis

- Abell, S. K. (2007): „Research on Science Teacher Knowledge“. In: S. K. Abell & N. G. Lederman (Hrsg.): *Handbook of Research on Science Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, S. 1105-1149.
- Abell, S. K., Rogers, M. A. P., Hanuscin, D. L., Lee, M. H., & Gagnon, M. J. (2008): „Preparing the Next Generation of Science Teacher Educators: A Model for Developing PCK for Teaching Science Teachers“. *Journal of Science Education and Technology* 20 (1), S. 77-93.
- Andrews, Stephen (1997): „Metalinguistic awareness and teacher explanation“. *Language Awareness* 6 (2/3), S. 147-61.
- Andrews, Stephen (1999a): „Why do L2 Teachers need to ‚Know About Language‘? Teacher metalinguistic awareness and input for learning“. *Language and Education* 13 (3), S. 161-77.
- Andrews, Stephen (1999b): The metalinguistic awareness of Hong Kong secondary school teachers of English. Unpublished PhD thesis, University of Southampton.
- Andrews, Stephen (2001): „The language awareness of the L2 teacher: Ist impact upon pedagogical practice“. *Language Awareness* 13 (3), S. 75-90.
- Andrews, Stephen (2007): *Teacher Language Awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baumert, J. & M. Kunter (2004): „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469-520.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Auflage).Tübingen: A. Francke Verlag.
- Beile, W. (1987): „Wortschatzübungen in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I“. *anglistik & englischunterricht* 32, S. 61-68.
- Beile, W. (1991): „Interlingual exercises for intercultural communication“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 1, S. 22-30.
- Blömeke, S., D. Eichler, et al. (2003): „Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien“. *Unterrichtswissenschaft* 31 (2).
- Brunner, M.; Kunter, M.; Krauss, S.; Klusmann, U.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M.; Dubberke, T.; Jordan, A.; Lowen K.; Tsai, Y.-M. (2006): „Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung,

- Erfassung und Bedeutung für den Unterricht: Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts“. In: Prenzel, M.; Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster, S. 54–82.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., et al. (2006). „How is the content specific professional knowledge of mathematics teachers related to their teacher education and in-service training?“. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 521-544.
- Butzkamm, W.; Eschbach, S. (1985): „Prinzip der Einsprachigkeit/Rolle der Muttersprache“. In: Donnerstag, J.; Knapp-Potthoff, A. (Hrsg.): *Kongreßdokumantion der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen, S. 133-142.
- Carton, A.S. (1971): „Inferencing: A Process in Using and Learning Language“. In: Pimsleur, P.; Quinn, T. (Hrsg.): *The Psychology of Second Language Learning*. Cambridge, S. 45-58.
- Chu, H. (1990): *Learning to Be a Sage: Selections from the Conversations of Master Chu, Arranged Topically* (translated by D.K. Gardner). Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Clarke, D.F.; Nation, I.S.P. (1980): „Guessing the Meaning of Words from Context: Strategies and Techniques“. *System* 8, S. 211-220.
- Conseil de l'Europe (Hg.) (1976): *Un niveau seuil 1*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (Hg.) (1977): *Un niveau seuil 2*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dalton-Puffer, Christiane; Faistauer Renate; Vetter Eva (2011): „Country in Focus. Research on language teaching and learning in Austria (2004-2009)“. *Language Teaching* 44.2, S. 181–211.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- De Florio-Hansen, I. (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- Duff, T. (Hrsg.) (1988): *Explorations in teacher training: Problems and Issues*. Harlow: Longman.
- Elbaz, F. (1983): *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Fäcke, Christiane (2010): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

- Grossman, P. L. (1989): „A Study in Contrasts – Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English“. *Journal of Teacher Education* 40(5), S. 24-31.
- Grossman, P.L. (1990): *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1990): „Values in Pedagogical Content Knowledge“. *Journal of Teacher Education* 41(3), S. 44-52.
- Hattie, John A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hashweh, M. Z. (2005): „Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge“. *Teachers and Teaching* 11(3), S. 273-292.
- Henrici, G.; Kostrzewa, F.; Zöfgen, F. (1991): „Zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* Bd. 2, H. 2, S. 30-65.
- Hollwitsch, Herbert (2000): „Vokabelhefte und Wortgleichungen – und sonst nichts? Vorschläge zur behaltensfördernden Wortschatzarbeit im Englischunterricht der unteren Klassen der Sekundarstufe I“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 47/4, S. 367-376.
- Hopf, Christel (1995): „Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick.“ In: Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; v. Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 177-182.
- Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne; Schiftner, Barbara (2012): „Introduction“. In: Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne; Schiftner, Barbara (Hrsg.). *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, S. xiii-xix.
- Hüttner, Julia; Smit, Ute (2012): „Developing Student Teachers' 'Pedagogical Content Knowledge' in English for Specific Purposes: The 'Vienna ESP Approach'“. In: Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne; Schiftner, Barbara (Hrsg.). *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, S. 164-185.
- Jackson, P.W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kielhöfer, B. (1994): „Wörter lernen, behalten und erinnern“. *Neusprachliche Mitteilungen* 47, S. 211-220.
- Kind, V. (2009): „Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress“. *Studies in Science Education* 45 (2), 169-204.

- Krauss, S. (2009): *Fachdidaktisches Wissen und Fachwissen von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe: Konzeptualisierung, Testkonstruktion und Konstruktvalidierung im Rahmen der COACTIV-Studie*. Kumulative Habilitationsschrift. Universität Kassel.
- Lauerbach G.; Schauen, T. (1989): „Kommunikation im Englischunterricht – Alltagsweltliche Bedingungen, institutionelle Adaptionen, Analyse einer Unterrichtssequenz.“ In: Kettemann, B.; et al. (Hrsg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 237-285.
- Leupold, Eynar (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Leupold, Eynar (2010): *Französisch lehren und lernen. Das Grundlagenbuch*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Lübke, D. (1984): „Der potentielle Wortschatz im Französischen“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, S. 372-379.
- Magnusson, S.; J. Krajcik, et al. (1999): „Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching“. In: Gess-Newsome, J.; Lederman, N. G. (Hrsg.): *Examining Pedagogical Content Knowledge*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, S. 95-132.
- Mayring, Philipp (1995): „Qualitative Inhaltsanalyse.“ In: Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; v. Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 209-213.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mehlmauer-Larcher, Barbara (2012): „The EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages): A Tool to Promote Reflection and Learning in Pre-Service Teacher Education“. In: Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne; Schiffner, Barbara (Hrsg.): *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, S. 186-203.
- Ministère de l'Education Nationale (Hg.) (1966): *Le français fondamental (1^{er} degré)*. Paris: Institut Pédagogique National.
- Ministère de l'Education Nationale (Hg.) (1973): *Le français fondamental (2^e degré)*. Paris: Institut Pédagogique National.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis. Tübingen: Klett.
- Park, S.; J.S. Oliver (2008): „Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals“. *Research in Science Education* 38 (3), S. 261-284.
- Quetz, Jürgen (1995): „Wortschatzlernen: Viele Fragen an die Forschung“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 143-148.
- Reichl, Susanne (2012): „Towards a Stronger Intervention: The Role of Literature in Teacher Education“. In: Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne; Schiftner, Barbara (Hrsg.). *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, S. 124-142.
- Rohrer, J. (1985): „Lernpsychologische Aspekte der Wortschatzarbeit“. *Die Neueren Sprachen* 84, S. 595-612.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.) (2004/2007/2009): Lehrplan Gymnasium Französisch. Dresden: Saxoprint.
- Scherfer, Peter (1990): Struktur und Genese des mentalen Lexikons bei Fremdsprachenlernern. Beschreibung eines Pilotprojektes für den SFB ‚Theorie des Lexikons‘. Wuppertal (unveröffentl. Manuskript).
- Scherfer, Peter (1999): „Est-ce que l'apprentissage du vocabulaire se fait grâce aux exercices ou malgré eux?“. In: Krechel, H.-L.; Marx, D.; Meißner, F.J. (Hrsg.): *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht*. Tübingen, S. 177-201.
- Scherfer, Peter (2003): „Wortschatzübungen“. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag, S. 280-283.
- Scheuch, M.; C. Heidinger (2009): „Begleitforschungs- und Evaluationsdesign eines LehrerInnenfortbildungsmodells“. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* 8: 99-115.
- Scheuch, Martin (2011): Arbeitspapier für die Forschungsplattform Fachdidaktik: Review zur PCK-Literatur. 15p; Wien: AECC-Biologie, Universität Wien (Unpublished Report).
- Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Scheuch, M. & Keller E. (2012, in print): Making Pedagogical Content Knowledge Explicit: A Tool for Science Teachers' Professional Development. Action

Researcher in Education. (ISSN 1792-6041).

http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol3/Issue03_05_p84-103.pdf (17. März 2013).

Singh, G.; Richards, J.C. (2009): „Teaching and learning in the course room“. In: Burns, A.; Richards, J.C. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 201-208.

Shulman, Lee S. (1986): „Those who understand: Knowledge Growth in Teaching“. *Educational Researcher* 15 (2), S. 4-14.

Shulman, Lee S. (1987): „Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform“. *Harvard Educational Review* 57 (1), S. 1-22.

Strunz-Maireder, Edith (2010): „Pedagogical content knowledge“. Wie die Lehrer/innenwissensforschung die Bedeutung der Fachkompetenz neu entdeckt“. *wissenplus - Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung* Vol. 28, Nummer 5, S. 41-44.

Thornbury, S. (1997): *About language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tsui, Amy B.M. (2012): „The Dialectics of Theory and Practice in Teacher Knowledge Development“. In: Hüttner, Julia; Mehlmauer-Larcher, Barbara; Reichl, Susanne; Schiftner, Barbara (Hrsg.). *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, S. 16-37.

Polanyi, M. (1966): *The Tacit Dimension*. London: Routledge.

van Driel, J. H.; Berry, A. (2010): „Pedagogical Content Knowledge“. In Peterson, P.; Baker, E.; McGaw, B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, S. 656-661.

van Driel, J. H.; Verloop, N.; de Vos, W. (1998): „Developing science teachers' pedagogical content knowledge“. *Journal of Research in Science Teaching* 35(6), S. 673-695.

Wallace, M.J. (1991): *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, T. (2002): „Doing language awareness: Issues for language study in language teacher education“. In: Trappes-Lomax, H.; Ferguson, G. (Hrsg.): *Language in language teacher education*. Philadelphia: John Benjamins, S. 113-30.

Präsentationen und Vorträge:

Vetter, Eva (2012): "Student teachers' awareness of language: What is (a) language? Which emotional associations are attached to it?" 24th International Conference on Foreign/Second Language Acquisition, Szczyrk, Poland, 17.-19. Mai 2012.

Internetquellen:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. <https://www.bifie.at/> (Zugriff am 12. April 2013).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur (BMUKK) (2008): Neue Mittelschule. <http://www.neuemittelschule.at/> (Zugriff am 17. März 2013).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur (BMUKK) (2012): Lehrpläne der Allgemein bildenden Schulen. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.xml (Zugriff am 17. März 2013).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur (BMUKK) (2012): Lehrpläne der AHS-Unterstufe. Lebende Fremdsprachen. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/782/ahs8.pdf> (Zugriff am 17. März 2013).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst, Kultur (BMUKK) (2012): Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Lebende FS (Erste, Zweite). http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf (Zugriff am 17. März 2013).

EPOSTL (*European Profile for Student Teachers*)
<http://de.scribd.com/doc/27262701/European-Portfolio-for-Student-Teachers-of-Languages-EPOSTL> (Zugriff am 17. März 2013).

Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport (Hg.) (2004): Rahmenplan neuere Fremdsprachen. Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch. Bildungsplan achsstufiges Gymnasium Sekundarstufe I. Hamburg. http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/Sek-I_Gy8/NFS (Datum des Zugriffs durch Christine Fäcke unbekannt).

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS): Lernen, lehren, beurteilen. Goethe-Institut (2013). <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm> (Zugriff am 17. März 2013).

Shulman, Lee (2008): „A little history about Dr. Lee Shulman“.

<http://www.leeshulman.net/biography.html> (Zugriff am 17. März 2013).

Universität Wien. AECC: Österreichische Kompetenzzentren für Didaktik.

<http://aecc.univie.ac.at/> (Zugriff am 17. März 2013).

Universität Wien. LehrerInnenbildung. <http://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/> (Zugriff am 17. März 2013).

Universität Wien. SSS LehrerInnenbildung. Schulpraktische Ausbildung. <http://sss-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studienplan-lehrerinnenbildung/schulpraktische-ausbildung/> (Zugriff am 17. März 2013).

12 Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Hexagon-Model of PCK for science teaching</i> (Park & Oliver 2008). Quelle: Scheuch & Haidinger (2009: 87).	20
<i>Abbildung 2: "Teacher Language Awareness, language proficiency and pedagogical content knowledge (modified from Andrews, 1999b; 2001)".</i> Quelle: Andrews (2007: 31).	27
<i>Abbildung 3: Kognitive Ordnungskategorien des mentalen Lexikons nach Neveling</i> (2004: 196). Quelle: Decke-Cornill (2010: 165).	37
<i>Abbildung 4: Skala zum "Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein"</i> (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen). Quelle: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/50201.htm (Zugriff am 17. März 2013).	42
<i>Abbildung 5: Aktive Semantisierungsverfahren.</i> Quelle: Fäcke (2010: 140f).	45
<i>Abbildung 6: Datencorpus.</i> (Eigens erstellt).	63
<i>Abbildung 7: Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse.</i> Quelle: Mayring (2010: 68).	65
<i>Abbildung 8: Bezugsquellen persönlichen Unterrichtswissens zur Wortschatzvermittlung.</i> (Eigens erstellt).	93
<i>Abbildung 9: Determinanten für die Entwicklung von PCK zur Wortschatzvermittlung.</i> (Eigens erstellt).	95

13 Anhang

Anhang A – Leitfaden

- 1) Wie vermitteln Sie Form und Bedeutung neuer Wörter bzw. welche **Einführungstechniken** verwenden Sie (aktive **Semantisierungsverfahren**: Definition, Übersetzung, Visualisierung etc.; Autosemantisierung: Kontexterschließung; ...)?
- 2) Woran orientieren Sie sich hinsichtlich der **Auswahl des zu erlernenden Vokabulars**, nach welchen Überlegungen wird zu erlernendes Vokabular ausgewählt bzw. welche Wörter sollen Ihre SchülerInnen lernen?
- 3) Wie sollen die SchülerInnen Vokabel notieren bzw. welche Arten von **Vokabelverzeichnissen** sollen SchülerInnen führen?
- 4) Welche **Faktoren** beeinflussen Ihrer Erfahrung nach **die Aufnahme und das Behalten** neuen Vokabulars („methodische“, kontextuelle, affektive, ... Faktoren)?
- 5) Welche **Wortschatzübungen zum Behalten** (z.B. Auswendig-Lernen von Vokabellisten, Mnemotechniken, etc.) forcieren Sie im Unterricht?
- 6) Wie wird neues Vokabular eingeübt bzw. welche konkreten **Wortschatzübungen und Aufgabenformen** kommen hinsichtlich des **Gebrauches neuen Vokabulars** in Ihrem Unterricht zum Einsatz?
 - Welche Wortschatzübungen **fördern den eigenständigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch** neuen Vokabulars am meisten?
- 7) Wie und wie oft wird der Wortschatz der SchülerInnen **überprüft**?
 - Welche **Aufgabenformen** verwenden Sie in schriftlichen oder mündlichen Wortschatzüberprüfungen?
- 8) Inwieweit bzw. in welchen Phasen der Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit (Einführung, Einübung, Überprüfung, konkrete Wortschatzübungen, Notation etc.) kommt es **zum Einsatz der Muttersprache**?
 - Welchen **Sinn** sehen Sie in der Verwendung der Muttersprache?
 - Inwieweit kommt es zum **Einsatz anderer Sprachen**?

- 9) Inwieweit bzw. in welchen Phasen der Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit (Einführung, Einübung, Überprüfung, konkrete Wortschatzübungen, Notation etc.) kommt es zum Einsatz von (welchen) **Wörterbüchern**?
- Welchen **Sinn** sehen Sie in der Verwendung von Wörterbüchern?
 - Wie **vermitteln** Sie den **Umgang und die Arbeit mit Wörterbüchern**?
- 10) Welche **Unterrichtsmaterialien** verwenden Sie für Wortschatzarbeit und Wortschatzvermittlung (z.B. authentische Materialien und/oder vorstrukturierte, aufbereitete Lernmaterialien)?
- Welche Unterrichtsmaterialien tragen besonders zum **Lernerfolg** im Bereich des Wortschatzes bei?
- 11) Inwieweit wurden Sie während ihrer **Ausbildung** (durch Lehrveranstaltungen, Arbeitsaufträge, etc.) auf die Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit vorbereitet?
- Was hätten Sie bezüglich der Wortschatzvermittlung und -arbeit rückblickend **gerne während Ihrer Ausbildung gelernt** oder gehört?
 - **Wie** meine Sie könnte man die Ausbildung hinsichtlich Wortschatzvermittlung und Wortschatzarbeit **verbessern**?
- 12) Wie haben sich/Sie ihre **Unterrichtsstrategien** im Bereich der Wortschatzvermittlung und -arbeit bzw. Ihr diesbezügliches Repertoire an **Unterrichtswissen entwickelt**?
- Woher beziehen Sie Ihr **Wissen** hinsichtlich Wortschatzvermittlung und -arbeit?
 - Was sind die **maßgeblichen Hauptfaktoren** für Ihr persönliches Unterrichtswissen im Bereich der Wortschatzarbeit?
 - Inwieweit haben sich/Sie **Strategien** im Bereich der Wortschatzvermittlung und -arbeit im Laufe ihrer Berufstätigkeit **verändert**?
 - Welche Strategien im Bereich der Wortschatzvermittlung und -arbeit haben sich im Laufe ihrer Berufstätigkeit verändert? Aufgrund **welcher Erkenntnisse**?

Anhang B – CURRICULUM VITAE

Anita Meisinger

Ausbildungsdaten

Ab 2012	zusätzliches Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie (UF Englisch) an der Universität Wien
2008-2013	Lehramtsstudium UF Englisch UF Französisch an der Universität Wien
2007-2008	2 Semester Lehramtsstudium für Volksschulen an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich
1998-2006	BG/BRG Wieselburg (sprachlicher Zweig) Erlaufpromenade 1, 3250 Wieselburg Matura am 22. Juni 2006 mit gutem Erfolg
1994-1998	Volksschule Wieselburg Karl-Hager-Platz 1, A-3250 Wieselburg

Besondere Kenntnisse

Sprachen	Deutsch (Muttersprache) Englisch in Wort und Schrift (Niveau C1) Französisch in Wort und Schrift (Niveau C1)
EDV-Kenntnisse	Word, Excel, Powerpoint
Führerschein	B