

AUSWENDIGLERNEN IN DER PERSPEKTIVE DER GEGENWÄRTIGEN FREMDSPRACHENDIDAKTIK

KAZIMIERA MYCZKO

Dem Auswendiglernen hat man in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eine große Bedeutung beigemessen. Es war auf das Erlernen von Vokabellisten, Grammatikregeln und Paradigmata ausgerichtet. Man nahm an, dass das Erlernen einer Fremdsprache durch das Beherrschen der beiden Teilsysteme der Sprache (Grammatik und Wortschatz) möglich ist. Eine solche Ausrichtung des Unterrichts ging auf eine intuitive Auffassung des Lernprozesses zurück. Unbewusstes Memorisieren von Strukturmustern war aber auch für die wissenschaftlich fundierte, audiolinguale Methode charakteristisch. Mit der Entwicklung der kognitiven Lernpsychologie erkannte man die Enge einer solchen Auffassung und somit wurde diese Art des Lernens auch in der Fremdsprachendidaktik stark kritisiert. Im Vordergrund der seit Ende der 60er Jahre vorhandenen kognitiven Auffassung des Lernprozesses steht das Informationsverarbeitungsparadigma, das den Lerner als ein aktives Subjekt des didaktischen Prozesses betrachtet. Somit wird das Lernen als aktiver Prozess der Rekonstruktion und Konstruktion des Wissens aufgefasst. Diese Perspektive der gegenwärtigen Didaktik schließt, wie man annehmen könnte, jegliche Formen des Auswendiglernens aus. Ist dies aber tatsächlich so oder gibt es bestimmte Bereiche des didaktischen Prozesses, bei denen sich die Form des verbalen Lernens dienlich erweisen kann? Inwieweit lässt sich das verbale Lernen in das gegenwärtige Konzept des Unterrichts einfügen? In dem vorliegenden Artikel versuchen wir, diese Form des Lernens im Gefüge der heutigen Didaktik erneut zu betrachten und die Frage zu beantworten, ob und inwieweit diese Form des Lernens der Realisierung von didaktischen Zielen dienlich gemacht werden kann. Dem didaktisch ausgerichteten Teil wird eine kurze Reflexion über die psychologischen Grundlagen des Auswendiglernens und die gegenwärtige Interpretation der Lernprozesse vorangestellt.

1. Die Auffassung des Gedächtnisses: Rückblick und Gegenwart

Das Gedächtnis faszinierte schon immer die Denker und Forscher. Bereits die Philosophen und Denker der Antike versuchten dieses Phänomen zu erfassen. Platon z.B. stellte die Hypothese auf, dass das Gedächtnis einer Wachstafel gleiche (Buzan 2003: 43). In diese Tafel lassen sich Wahrnehmungen einprägen. Im Gedächtnis entsteht also ein Abdruck der aufgenommenen Information. Dieser Abdruck verblasst allmählich und somit werden die Inhalte vergessen. Die Wachfläche wird wieder glatt und ohne Risse.

Eine andere Vorstellung vom Gedächtnis hatte Aristoteles. Er war der Auffassung, dass das Denkzentrum des Menschen im Herzen liegt. Der Kopf trägt nur zur Kühlung des Körpers bei. Er nahm an, dass jede Erweiterung des Gedächtnisses auf Assoziation beruht. Eine Assoziation zwischen bekannter und unbekannter Information hinterlässt somit eine wesentlich stärkere Gedächtnisspur als das isolierte Lernen neuer Informationen. Auch wenn seine Vorstellung vom Gedächtnis weit von der heutigen entfernt war, formulierte er die noch gegenwärtig anerkannten fundamentalen Assoziationsgesetze. Es sind: das Gesetz der Ähnlichkeit: zwei ähnliche Gedächtnisinhalte werden miteinander verknüpft, das Gesetz des Kontrasts: zwei entgegengesetzte Elemente werden miteinander verknüpft, das Gesetz der räumlichen Nähe und der zeitlichen Nähe (Kontiguität): zwei gleichzeitig oder nacheinanderauftretende Elemente werden miteinander verknüpft (Aebli u.a. 1980: 148).

Die Assoziationslehre wurde aber insbesondere von Ebbinghaus entwickelt, der als Begründer der experimentellen Gedächtnispsychologie gilt. In seiner Schrift „Über das Gedächtnis“, die im Jahre 1885 erschien, berichtete er über seine eigenen Gedächtnisexperimente. Er fasste dabei das Gedächtnis als eine einheitliche, feste Größe auf. In seinen Experimenten lernte er sinnlose Silben auswendig, bis er sie fehlerlos beherrschte. Dabei dachte er die sog. Ersparnismethode aus. Wenn er später die gleichen Lerninhalte, die er natürlich bald vergessen hatte, erneut lernte, brauchte er weniger Einübungsdurchläufe (Ersparnis). Auf diesem Wege kam er zu der sog. Gedächtniskurve, die einen starken Ablauf des Behaltens kurz nach dem ersten Einüben zeigt und später langsamer abfällt (Schermer 2006: 108ff). Der auf dem Prinzip der Assoziation fußenden Auslegung der Lernprozesse stellte Tolmann (1932) sein Konzept der Erwartung von Ereignissen auf der Grundlage vorhandener Lernerfahrungen entgegen. Dieses Konzept des als Vorläufer der kognitiven Theorie geltenden Psychologen wurde jedoch, wie Schermer (2006: 96) betont, lange Zeit nicht hinreichend beachtet.

2. Die gegenwärtigen Modelle des Gedächtnisses

Die gegenwärtigen Annahmen bezüglich des Gedächtnisses werden hauptsächlich in zwei Paradigmen ausgelegt. Das eine bilden die sog. Mehrspeichermodelle, die auf eine horizontale Betrachtung des Gedächtnisses hinausgehen, das andere ist auf die vertikal orientierte Analyse zurückzuführen „bei der das Gedächtnis nicht in verschiedene Komponenten untergliedert wird, sondern Differenzen in der Gedächtnisleistung auf

unterschiedliche Grade (Tiefen) der Informationsverarbeitung zurückgeführt werden“ (Schermer 2006: 116). Somit wird dieses Paradigma als der sog. Mehrebenenansatz bezeichnet. An dieser Stelle ist es vielleicht angebracht auch die Erkenntnisse kurz anzuführen, die in einem bestimmten Ausmaß die assoziationalistische Lerntheorie heutzutage entwickeln. Gedacht wird hier an die konnektionistischen Ansätze, die den Lernprozess als Assoziationslernen auffassen. Diese Ansätze lehnen die Annahme ab, dass sich Kinder abstrakte Regeln aneignen. Die Fähigkeit der Kinder z.B. die Pluralform von unbekanntem Nomen zu bilden, erklärt der Konnektionismus durch die Entwicklung neuronaler Netze, welche Quantität und Qualität ihrer Aktivierung bestimmt (Berko Gleason/Bernstein Ratner 2005: 195ff). Dadurch wird der *Wug-Test* von Berko, wo die Kinder die Form „wugs“ gebildet haben, nicht durch Fähigkeit zur Regelbildung erklärt, sondern durch statistische Wahrscheinlichkeit zum Auftreten von gleichen (Plural) Formen (Berko Gleason/Bernstein Ratner 2005: 422). Der Spracherwerb wird daher als Assoziationslernen gedeutet, bei dem die Qualität der Aktivierung von Neuronenverknüpfungen eine entscheidende Rolle spielt.

In dem viel breiter in der Fachliteratur vertretenen Mehrspeichermodell, werden bekanntlich drei Arten des Gedächtnisses angenommen. Nach dieser klassischen Vorstellung vom Gedächtnis unterscheidet man den Ultrakurzzeitspeicher, den Kurzzeitspeicher und Langzeitspeicher. Das Ultrakurzzeitgedächtnis nimmt Informationen (Reize) auf, die von den Sinnen empfangen werden. Hierbei kommt es zu der ersten Selektion (die Zeitdauer dieses Gedächtnisses, die in der Fachliteratur angegeben wird, ist unterschiedlich). Nur ein Teil der Informationen wird weiter in das Kurzzeitgedächtnis geleitet, wo es verarbeitet und ins Langzeitgedächtnis (gegenwärtig sehr oft als Wissensspeicher bezeichnet) weitergeleitet wird¹.

Das Lernen wird nach der kognitiven Theorie als Informationsverarbeitung aufgefasst. Das wohl bekannteste allgemeine Lernmodell, das im Rahmen der kognitiven Psychologie konzipiert wurde, ist das Lernmodell von Norman/Rumelhart (1975). Es enthält drei Stufen. Die erste Stufe umfasst Verstehensprozesse. Die aufgenommenen Stimuli werden in Interaktion mit dem bereits vorhandenen Wissen verarbeitet. Auf dieser Stufe werden diese Stimuli in kognitive Strukturen umgewandelt. Die zweite Stufe bilden die Behaltensprozesse. Auf dieser Stufe werden die verarbeiteten Informationen in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen integriert. Die dritte Stufe umfasst Automatisierungsprozesse. Dies bedeutet, dass auf dieser Stufe des Lernprozesses die kognitiven Schemata, die alle Fertigkeiten und Fähigkeiten steuern, automatisch abrufbar gemacht werden müssen.

Für den wichtigsten Lernmodus halten Norman und Rumelhart (1978) *Structuring*, also die Integration der neuen kognitiven Struktur in die bereits vorhandenen Wissensschemata, bzw. wenn keine entsprechenden vorhanden sind, die Bildung neuer Schemata. Ohne weiter auf dieses Modell einzugehen, möchten wir auf die aktive Verarbeitung der Informationen hinweisen, die diesem Modell zugrunde liegt. Auf die Bedeutung der

¹ Auch wenn diese traditionelle Dreiteilung von z.B. Engelkamp (1990: 50) kritisiert wurde in der Perspektive der Relation zwischen Bewusstsein und Kapazitätsbegrenzung des Kurzzeitgedächtnisses, wird sie immer noch zur Interpretation der Verarbeitungs- und Behaltensprozesse herangezogen.

aktiven Verarbeitung von Informationen weist auch erneut z.B. Damasio (2000: 145) hin, der schreibt: „Wäre das Gehirn wie eine herkömmliche Bibliothek, wären unsere Regale bald so voll, wie es in diesen Einrichtungen der Fall ist (...). Wir alle können uns unmittelbar davon überzeugen, dass wir, wenn wir uns einen bestimmten Gegenstand, ein Gesicht oder ein Ereignis ins Gedächtnis rufen, nicht eine exakte Reproduktion, sondern eine *Interpretation*, eine Rekonstruktion des Originals erhalten“. In diesem Zusammenhang ist auch auf die jedem Unterrichtenden bekannte Tatsache hinzuweisen, auf die bereits 1984 Allwright hingewiesen hat, dass nicht genau das gelernt wird, was im Unterricht eingeführt wird. Der Lerner modifiziert, selektiert, reorganisiert die dargebotenen sprachlichen Daten sowie den Raum für das eigene Lernvorgehen. Diese Ausführungen weisen auf die Enge der experimentellen Assoziationstheorie hin.

Für die weiteren Ausführungen ist es auch angebracht, auf den Bau des Wissensspeichers hinzuweisen. Die Annahmen der Vertreter im Bereich der kognitiven Psychologie knüpfen grundsätzlich an die von Anderson (1983: 21) angeführte Unterscheidung des Wissens zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen. Er versteht unter Verweis auf Ryle (1949) deklaratives Wissen als „Wissen, dass“ also als Faktenwissen und prozedurales Wissen als „Wissen, wie“ also als Handlungswissen. Das deklarative Wissen kann nach Anderson (1976: 117 vgl. Grotjahn 1997: 41) durch Mitteilung angeeignet werden. Das prozedurale Wissen wird dagegen durch wiederholte Übung erworben, wobei das Ausmaß an notwendiger Übung individuell unterschiedlich ist. Das deklarative Wissen kann somit richtig oder falsch sein, das prozedurale dagegen kann lediglich in den Kategorien mehr oder minder angemessen bewertet werden. Deklaratives Wissen (Faktenwissen) wird relativ leicht vergessen, prozedurales (Fertigkeitswissen) dagegen ist resistenter und wird weit weniger leicht verloren. Das prozedurale Wissen bezieht sich auf bestimmte Aktivitäten, die aufgrund eines bestimmten Systems vollzogen werden. Dieses System plant die motorischen Abläufe, führt sie durch und überwacht sie. Wie Grotjahn (1997: 42) betont, sind die exekutiven Kontrollprozesse nach der Auffassung vieler Autoren nur sehr bedingt oder überhaupt nicht mitteilbar. Ohne weiter auf die Annahmen bezüglich der Wissens Elemente (Begriffe, Propositionen, Schemata) einzugehen, möchten wir dennoch darauf hinweisen, dass die Entwicklung des prozeduralen Wissens in dem Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen zumindest des letzten Jahrzehnts steht, obwohl man sich über die Relationen zwischen den beiden Wissensarten bei weitem nicht einig ist.

Die recht oberflächlich und kurz gefasste Darstellung der gegenwärtigen Überlegungen zum Lernprozess weist auf die Grundannahmen hin, die von der Fremdsprachendidaktik gegenwärtig für die Realisierung ihrer Forschungsziele einbezogen werden.

3. Auswendiglernen im Fremdsprachenunterricht

In Anbetracht des oben Dargestellten ist das Auswendiglernen eine Lernform, bei der die gegenwärtigen Annahmen bezüglich der Verarbeitung von Informationen nicht berücksichtigt werden. Auch die Erkenntnisse, die man in der Fremdsprachendi-

daktik gewann, bezeugten eindeutig, dass die Memorisierung verschiedener Strukturmuster durch mechanisches Üben, die der behavioristischen Auffassung nach, der Habitualisierung dienen sollte, nicht direkt zum aktiven Sprachgebrauch führen.

Das Auswendiglernen wird gegenwärtig entweder als ein Tabu-Thema empfunden oder auch oft als Lernform stark kritisiert. Die eingehende Analyse der didaktischen Bereiche sowie die Beobachtung der Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass diese Form des Lernens nicht völlig ausgeschlossen wird² und wohl auch nicht völlig ausgeschlossen werden kann. Ohne voreilig diese Form zu verurteilen, sollte man eher ihre Stellung und ihre Rolle eingehender betrachten und zu den verschiedenen Elementen und Zielen des didaktischen Vorgehens sowie zum didaktischen Umfeld relativieren. Man sollte also die Frage stellen, wann sich das Auswendiglernen als Lernform für die Realisierung der gegenwärtig angestrebten, didaktischen Ziele dienlich erweisen kann? Dabei erscheint auch die Frage als wichtig, wie man eigentlich auswendig lernen sollte, damit dieses Lernen effizient verlaufen kann.

Auswendiglernen sollte heutzutage grundsätzlich in der Perspektive der Lernstrategien reflektiert werden. „Geschicktes Auswendiglernen von fremdsprachlichen Äußerungen, das in Verbindung von mentaler und emotionaler Beteiligung geschieht, ist einer der unentbehrlichen Wege, die man beim Fremdsprachenlernen beschreitet“ Wille/Wawrzyniak (2001: 47). Auch wenn die Verfasser nicht weiter darauf hinweisen, was unter geschicktem Lernen zu verstehen ist, kann man vermuten, dass es sich dabei um sinnbezogenes und strategisch angelegtes Auswendiglernen handelt.

3.1. Auswendiglernen und Kognition

Bevor die Aspekte des geschickten Auswendiglernens im Fremdsprachenunterricht reflektiert werden, möchten wir noch kurz auf die Relation zwischen Erkenntnis und Auswendiglernen eingehen. Oft wird das unbewusste Lernen, also Lernen ohne Verständnis mit dem Auswendiglernen verbunden³. Zimmermann (1997: 102) weist in Anlehnung an Friedrich/Mandl darauf hin, dass Auswendiglernen ein Ergebnis einer Überzeugung sein kann, dass man einen Text dann verstanden hätte, „wenn man alle Wörter kenne und sie richtig aussprechen könne“. Der Verfasser verweist dabei auf die Äußerung einer Hauptschülerin beim Lernen eines Grammatiktextes „Das ist schwer. Das muss ich auswendig lernen“. Sicher ist diese Haltung auf die traditionelle Auffassung des Auswendiglernens zurückzuführen. Kognitiv angelegtes Auswendiglernen schließt das Verstehen des Gelernten ein. Nicht ausgeschlossen ist jedoch ein umgekehrter Weg der Erkenntnis, bei dem nämlich das traditionell aufgefasste Auswendiglernen dem Verständnis vorausgeht und eine Basis für das einsichtige Lernen liefert. So wird in der Waldorfschule in den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts vieles auswendig gelernt. Über Reime, Abzählreime, Lieder und kurze Dialoge, die man auswendig lernen läßt „dringt die (...) fremde Sprache in jene unbewussten Schichten,

² Dies bezeugt u.a. auch die kurz angelegte Befragung der Lehrer sowie die befragten Lerner.

³ Vgl. hierzu z.B. die Definition des *rote learning* (Reber/Reber 2005: 825).

in denen sich das Sprachgefühl bildet. Diese Schichten sind es, die dann einen Oberstufenschüler mit Treffsicherheit sagen lassen: „Ich weiß nicht warum, aber dass muss falsch sein, denn es klingt so komisch“ (Dahl 1999: 29). Mit der Zeit kann aber das Auswendiggelernte als Grundlage der Erkenntnis dienen. Belehrungen, Erklärungen, Lehrervorträge bilden für das kindliche Erleben meistens etwas Fremdes, weil von außen „beigebracht“.

3.2. Auswendiglernen und die Entwicklung des Sprechens

Dem Auswendiglernen kommt bei der Entwicklung des Sprechens eine gewisse und zugleich auch nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Bekanntlich sind bei der Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks drei methodische Stufen zu unterscheiden: die reproduktive, die rekonstruktive und die konstruktive Stufe (Rampillon 1985: 94). Die reproduktive Stufe ist mit Auswendiglernen eng verbunden. Dieses Lernen ist besonders wichtig in der Sprachaufnahmephase also im Anfangsunterricht. „Auswendiglernen bereitet (...) das Feld vor, es liefert dem Gedächtnis Wissensstoffe und Informationen, die später reaktiviert werden können“ (Rampillon 1985: 95). Auf die Vorteile ganzheitliche Äußerungsfragmente zu memorieren verweist auch Knapp (2000: 14). Sie werden gebraucht, bevor sie einer Analyse unterzogen werden. Sie werden manchmal erst später aufgebrochen, syntaktisch analysiert und zunehmend variabel eingesetzt. Die im Kopf gespeicherten Formeln und Routinen können auch als Modelle gelten, an denen die sprachliche Korrektheit geprüft werden kann. Sie können auch dem Lerner ein Gefühl der Sicherheit sowie einer partiellen Kompetenz vermitteln.

Als behaltensunterstützende Elemente gelten bekanntlich bei Gedichten und Liedern: Reim, Rhythmus sowie die den Text begleitende Musik. Beim Auswendiglernen von anderen Texten sollten sich die Lerner gewisser Strategien bedienen und diese bewusst auswerten. Dies setzt natürlich voraus, dass sich die Lerner zunächst über die möglichen Strategien bewusst werden. Je nach Lerntyp kann es z.B. die sog. *Read-and-look-up-Methode* sein, bei der der Lerner durch nur kurzes Hinschauen auf den schriftlich vorliegenden Text, kleine Abschnitte ganzheitlich erfasst und ohne Textstütze wiedergibt⁴. Bei mehrmaliger Wiederholung wird der Text auswendig gelernt. Als dienlich kann sich dabei auch die Einteilung des Satzes in Segmente erweisen, wobei die Wiederholung mit dem letzten Segment beginnt und während der einzelnen Durchgänge das vorangestellte Segment hinzugefügt wird. Diese Technik, die als *backward buildup technique* bezeichnet wird, hilft auch beim wörtlichen Memorieren. Für einen auditiv verarbeitenden Lerner, also für einen Lerner der akustische Vorlagen bevorzugt, ist die Technik des Nachsprechens, des Vorsprechens und des Mitsprechens besonders dienlich. Er wiederholt also den auditiv gebotenen Textabschnitt. Wenn er den Text bereits ein wenig behalten kann, kann er ihn in Abschnitten vorsprechen und die auditive Vorlage zur Kontrolle benutzen. Das Mitsprechen ist nützlich, wenn der Text

⁴ Vgl. Hierzu auch das von Butzkamm (2004: 262f) vorgeschlagene Verfahren *Per chorum lernen*.

bereits auswendig gelernt wurde und nur kleine Unsicherheiten auftreten. Der auditiv gebotene Text dient dazu, die eventuellen Verzögerungen bei der Reproduktion sofort aufzufangen (Rampillon 2000: 104). Das Erlernen eines Textes kann offensichtlich auch mit Bewegungen und Handlungen verbunden werden⁵.

Es gilt also zu betonen, dass es notwendig ist, sich Gedanken zu machen, welche Strategien beim Auswendiglernen verwendet werden. Dies ist der Ausgangspunkt für ihre Evaluation und gegebenenfalls einer Änderung des strategischen Vorgehens⁶.

Das Auswendiglernen hilft, wenn der Lerner Probleme hat, frei zu sprechen, stellt Piepho (2003: 20) in einer die Selbstevaluation der Lerner stimulierenden Zusammenstellung fest und fügt hinzu, dass Texte viel besser wirken, wenn sie frei vorgetragen werden.

Im Zusammenhang mit dem Auswendiglernen von Texten können offensichtlich auch die emotionalen Aspekte nicht unerwähnt bleiben. Ionesco wies darauf hin, dass die Inhalte in den Lehrbüchern ihn zu seinem absurden Theater inspiriert haben. „Gewissenhaft schrieb ich die Texte aus meinem Lehrbuch ab, um sie auswendig zu lernen. Als ich sie aufmerksam überlas, lernte ich zwar nicht Englisch, aber ich erfuhr überraschende Wahrheiten: Zum Beispiel, daß die Woche sieben Tage hat, was ich übrigens schon wußte, daß der Fußboden unten, die Decke oben ist, eine Sache, die ich ebenfalls wußte, aber über die ich niemals ernsthaft nachgedacht hatte, und die mir plötzlich ebenso verblüffend wie undiskutierbar wahr erschien“ (zit. nach Leontev 1974: 50). Texte, die auswendig gelernt werden sollten, sollten sehr sorgfältig gewählt werden. Die Speicherung des sprachlichen Materials reflektiert Eagle (1983: 85ff) im Zusammenhang mit dem angenommenen affektiven Filter. Die Wirkung dieses Filters ist daran zu erkennen, dass angenehme Stimuli besser behalten würden als unangenehme. Auswendiglernen ist mit Mühe und Ausdauer verbunden, somit sollten auch Inhalte der Texte die Lerner betreffen, sie ansprechen und zugleich auch kommunikativ relevant sein⁷. Sicher wäre es angebracht, den Lernern mehrere Texte zur Verfügung zu stellen, unter denen sie denjenigen wählen könnten, der sie am meisten anspricht. Dabei muss offensichtlich bedacht werden, dass das Auswendiglernen von kurzen Texten, z.B. Dialogen nur auf eine kontextuelle Einbettung und auf eine Situation fixiert ist. Dies erfordert also weitere Arbeit an dem bereits gelernten Stoff, die den Transfer förderlich macht.

3.3. Auswendiglernen und Wortschatzarbeit

Auswendiglernen wird sehr oft in der Unterrichtspraxis mit dem Erlernen des Wortschatzes verbunden. Den Lernern wird auch noch heute die Aufgabe gestellt, Vokabeln zu lernen und sie lernen sie meistens nach der häufig auch zu recht kritisierten Abdeckmethode. Dazu ist bei Kleinschroth (2000: 73) folgendes zu finden:

⁵ Diese Lernstrategie wurde bekanntlich in den Mittelpunkt der TPR-Methode gestellt. Vgl. Hierzu auch die Vorschläge für das Memorieren von Texten, die von Minninger (1986: 242ff) zusammengestellt wurden.

⁶ Vgl. hierzu die Hinweise zum kognitiv verankerten Auswendiglernen von Leitner (1981: 74f).

⁷ Vgl. hierzu die Ausführungen von Iluk (2005: 170 ff).

„1. Auswendiglernen und mechanisches Wiederholen nach ein und demselben Rezept sind nur für einfache Informationen (zum Beispiel Jahreszahlen) sinnvoll. Für das Sprachenlernen ist diese Methode so erfolglos wie das alte Vokabelbüffeln.

2. Wortschatz, der mehrmals nach derselben Methode wiederholt wird, ist beschränkt einsetzbar, weil er nur auf dem einen ausgetrampelten Suchpfad erreicht wird. Wir müssen nicht nur verschiedene Suchpfade gehen, sondern auch neue anlegen. Dadurch wird der Wortschatz immer engmaschiger vernetzt, vielseitiger verwendbar, und die Abrufmechanismen werden „frisch geölt“.

Es ist durchaus ersichtlich, dass das Behalten von einzelnen Wörtern viel schwerer fällt, als das Behalten der Wörter in einem Zusammenhang. Selbst aber diese durchaus angebrachte Behauptung ist zu relativieren. Das traditionelle Vorgehen kann im Anfängerunterricht einen begründeten Einsatz finden. So ist Börner (2000: 36) durchaus zuzustimmen, wenn er schreibt: „Es kann sinnvoll sein, zu Beginn des Curriculums dafür zu sorgen, dass möglichst rasch ein möglichst umfangreiches deklarativ gespeichertes, also kommunikativ möglicherweise nur teilweise verfügbares Grundvokabular gelernt wird, etwa durch systematisches Memorieren von Vokabelgleichungen. Dieser flach erworbene, aber umfangreiche Startwortschatz erlaubt dann dem Lerner, schon früh selbständig über eigene Textverarbeitung durch Hören und Lesen den Wortschatz zu vertiefen und zu erweitern“.

Mit der Erweiterung der Vokabelkenntnisse ist ein kognitiv angelegtes Auswendiglernen anzustreben. Somit sollte die mechanische Abdeckmethode bei der Erlernung der Wortschatzes durch Klassifizieren, Ordnen, Strukturieren, Hierarchisieren und sinnhaftes Assoziieren ersetzt werden. Mit anderen Worten sollte also ein strategisch ausgerichtetes, struktur- und ordnungsbezogenes Memorieren angestrebt werden. Die tiefe Verarbeitung der Lexeme ist, gedächtnispsychologisch gedeutet, auf das erste oben genannte Paradigma zurückzuführen und kommt, wie man vermutet, dem Bau des mentalen Lexikons entgegen.

Ein kognitiv angelegtes Vokabellernen ist also mit den breit verstandenen Mnemotechniken verbunden, bei denen der Lernprozess auf den bewussten Entscheidungen des Lerners basiert, die gezielt für die Aneignung des Lernstoffes eingesetzt werden.

3.4. Grammatik und Auswendiglernen

Bekanntlich kann Arbeit an Grammatik, genauso wie Arbeit am Wortschatz nicht isoliert von der kommunikativen Anwendung erfolgen. Nicht desto weniger gibt es einen bestimmten Teil der Sprachformen die kaum anders, als auswendig gelernt werden müssen. Hierzu gehören z.B. verbale Wendungen, Formen der starken Verben oder auch Kollokationen. Dieses, bei der Einprägung genutzte Vorgehen, schließt offensichtlich die Erkenntnis nicht aus, die sich z.B. bei den Kollokationen auf die Ausgliederung aktueller Bedeutungen, auf das Auscheiden nicht möglicher Kombinationen und das Erkennen mehrerer Bedeutungen beziehen. Im Gegenteil kann sich gerade diese Erkenntnis dienlich für den Lernprozess erweisen, indem der Lerner die Notwen-

digkeit einsieht, sich diese sprachlichen Formen einzuprägen und nach bestimmten Strategien sucht, die ihm dieses Einprägen erleichtern.

Ein pflichtbewusster, feldunabhängiger Lerner empfindet eine gewisse Affinität gegenüber der grammatischen Regel. Er liest sie, versucht sie zu verstehen und zu behalten. Es gibt aber auch viele Lerner, die eine gewisse Abwehr gegenüber Grammatik aufweisen. Die Gründe für diese Haltung mögen in dem Typ der kognitiven Verarbeitung, die den Lerner charakterisiert, liegen oder einfach in dem Mangel am Vorwissen, der bei jeder folgenden Grammatikregel, die nicht verarbeitet wird, noch anwächst. Bei den weniger grammatisch interessierten Lernern können sicher Merkverse eine gute Hilfe leisten⁸. Diese auswendig gelernten Verse sind dauerhaft und können beim Sprachgebrauch das Monitorieren der Aussage unterstützen.

Es ist durchaus angebracht, die Lerner zum Bilden der eigenen Merksätze zu stimulieren und diese mit der metasprachlichen Regel zu verbinden.

3.5. Phonetik und Auswendiglernen

Auswendig gelernte Lieder und einfache Gedichte, können insbesondere im Anfängerunterricht ein vorzügliches Training für die Aussprache und den Rhythmus bieten. Die Einübung der Aussprache isolierter Elemente wird nicht immer mit interessanten Verfahren verbunden. Somit bietet das textbezogene Aussprachetraining viele Vorteile. In diesem Zusammenhang ist auch auf die handlungsbezogenen Formen des Fremdsprachenunterrichts hinzuweisen. Hierzu gehört z.B. das Vorspielen von Kurzspielen oder das Vorbereiten von Theateraufführungen. Motorisches Mitmachen und taktile Empfindungen führen zu einer weitläufigen und assoziativen Repräsentation der Information im Wissensspeicher. Es gibt wohl kaum eine bessere Form, wie diese, die das Auswendiglernen von Texten und zugleich von sich selbst erforderlichen Aussprachetraining verlangt. Somit kann hierbei von einem handlungsorientierten Aussprachetraining der artikulatorischen und intonatorischen Fertigkeiten gefördert, gesprochen werden, der zugleich auch positiv emotional angelegt ist.

Abschließende Bemerkungen

Es kann nicht unser Ziel sein, die Grenzen des Auswendiglernens zu verschweigen. Im Gegenteil. Simons (1992: 256) weist aufgrund der durchgeführten Untersuchungen darauf hin, dass die meisten Lernenden das reproduktive Lernkonzept haben. Das Lernen besteht demnach darin, „in Büchern oder durch den Lehrer präsentierte Informationen und Auffassungen sozusagen in den eignen Kopf hinein zu kopieren und weitgehend unverändert wiederzugeben“. Einer solchen Auffassung ist offensichtlich entgegenzuwirken, indem man auf die Enge dieser Ansicht hinweist und sich mit den

⁸ Ein Beispiel hierfür ist bei Funk (1993: 152) zu finden „VON AUSBEIMIT NACH VONSEITZU fährst immer mit dem Dativ du“. Weitere zusammengestellte Beispiele vgl. bei Chudak (2007: 76).

Zielen des Fremdsprachenunterrichts auseinandersetzt. Das auswendig Gelernte ist wenig fügsam. Der Transfer, der einen freien Sprachgebrauch in kommunikativen Situationen bestimmt, erfordert eine Reihe von Sprachübungen, die das Memorierte in verschiedenen Konstellationen dynamisieren lassen.

Dennoch ist dem Auswendiglernen ein gewisser Platz beim Fremdsprachenlernen einzuräumen. Der Umfang dieser Lernform, ist zu dem Lernalter (im Fremdsprachenunterricht an Kinder ist sie sogar stark vertreten) und zu dem Sprachniveau zu relativieren. Die bewusste Auseinandersetzung mit dem Sinn und Ziel sowie das Erkennen der Grenzen des auswendig Gelernten sollte den Einsatz dieser Lernform bei älteren Lernern begleiten.

Wie aus dem oben Gesagten hervorgeht, kann sich das Auswendiglernen für bestimmte Zwecke als dienlich erweisen. Es kann auch als Abwechslung zwischen anspruchsvolleren Lernformen aufgefasst werden. Festzuhalten ist jedoch insbesondere, dass das Auswendiglernen in die Aspekte der Metakognition eingebettet werden sollte. Die Lerner sollten dazu angeleitet werden, sich über das Gedächtnis zu unterhalten und Gedanken über Strategien zu machen, sowie Erfahrungen in diesem Bereich auszutauschen.

Abschließend ist hinzuzufügen, dass strategisches Lernen, im Zusammenhang mit dem Auswendiglernen, doppelt ausgelegt werden muss. Einerseits ist Auswendiglernen als eine der Lernstrategien aufzufassen. In diesem Zusammenhang sollte man sich, wie bereits betont, der Ziele und Grenzen dieser Lernform bewusst werden. Andererseits ist beim Auswendiglernen selbst auf ein strategisches Vorgehen hinzuweisen, das für die oben hervorgehobene, kognitiv angelegte Form des Auswendiglernens markant ist.

Literatur

- Aebli, H.-J. Arnold, W., Eysenck, H.J. und R. Meili. 1980. *Lexikon der Psychologie*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Allwright, R. 1984. „The importance of interaction in classroom language learning“. *Applied Linguistics* 5, 156–171.
- Anderson, J.R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Berko Gleason, J. und N. Bernstein Ratner (eds.). 2005: *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Butzkamm, W. 2004. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Buzan, T. 2003. *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”.
- Börner, W. 2000. „Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven“. In: Kühn, P. (ed.). *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 29–56.
- Chudak, S. 2007. *Lernerautonomiefördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag.
- Damasio, A.R. 2000. *Descartes' Irrtum. Fühlen, denken und das menschliche Gehirn*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

- Engelkamp, J. 1990. *Das menschliche Gedächtnis*. Göttingen: Hofgrefe.
- Eagle, M.N. 1983. „Emotion und Gedächtnis“. In: H. Mandl, G.L. Huber (eds). *Lern- und Denkstrategien Analyse und Interventionen*, Göttingen – Toronto – Zürich: Hogrefe, 85–121.
- Ebbinghaus, H. 1885. *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Funk, H. 1993. „Grammatik lernen lernen. Autonomes Lernen im Grammatikunterricht“. In: Harden, T. und C. Marsh (eds.). *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicum Verlag, 150–157.
- Grotjahn, R. 1997. „Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung“, In: U. Rampillon, G. Zimmermann (eds.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 33–76.
- Iluk, J. 2005: „Methodische Binsenwahrheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht“. In: Pürschel, H. und T. Tinnefeld (eds.) *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS, 164–174.
- Kleinschroth, R. 2000. *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbeck bei Hamburg: Rowolt Verlag.
- Knapp, A. 2000. Aspekte guten Englischunterrichts. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (ed.). *Was ist guter Fachunterricht?* Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung, 75–104.
- Leitner, S 1981. *So lernt man lernen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.
- Mandl, H. und G.L. Huber (eds.). 1983. *Emotion und Kognition*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Mandl, H. und H.F. Friedrich (eds.). 1992. *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Minninger, J. 1987. *Gedächtnistraining*. Rüslikon-Zürich: Albert Müller Verlag.
- Norman, D.A. und D.E. Rummelhart. 1978. „Accretion, tuning and restrukturung: Three modes of learning“. In: Cotton, J.W. und R. Klatzky (eds.). *Semantic Factors in Cognition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 37–53.
- Piepho, H.-E. 2003. *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Rampillon, U. 1998. *Lernen leichter machen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Reber, A.S. i E.S. Reber. 2005. *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schermer, F.J. 2006. *Lernen und Gedächtnis*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Simons, R.J.P. 1992: „Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell“. In: Mandl, H. und H.F. Friedrich (eds.) *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen – Toronto – Zürich, 252–264.
- Tolman, E. 1932: *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Wille, L. und Z. Wawrzyniak. 2001. *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Zimmermann, G. 1997. „Anmerkungen zum Strategiekonzept“. In: U Rampillon/G. Zimmermann (eds.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 95–113.
- Zotzmann, K. 2004. „Autonomes Lernen und die Computermetaphor in der postmodernen Kommunikationswissenschaft“. In: Barkowski, H. und H. Funk (eds.). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 61–73.