

Session 1 – Kompetenzorientierung

Erwerb von lexikalischer Kompetenz Wortschatz im Fremdsprachenunterricht

Ass.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Mag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Maria Hirzinger-Unterrainer
Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen
Universität Innsbruck

Einleitung

Der vorliegende Beitrag möchte eine Möglichkeit aufzeigen, den Erwerb von lexikalischer Kompetenz im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts zu fördern. In Hinblick auf den Erwerb der lexikalischen Kompetenz im Allgemeinen ist festzuhalten, dass diesem innerhalb der Forschung bis in die 1980er Jahre eine marginale Rolle zukam (Nation, 2011, S. 529). Erst in den 1990er Jahren entwickelte sich dieser Bereich zu einer „booming area in linguistic research and language teaching practice“ (Read, 2000, 251), allerdings gilt dies nur bedingt für den Wortschatzerwerb des Italienischen, da hier auch noch aktuell ein eher geringes Interesse am Wortschatzerwerb festgestellt wird: „A number of studies in this category have sought to trace the acquisition or development of features of the Italian language, mostly its morphosyntax. In fact, there has been very little interest in the acquisition of Italian VOCABULARY since the year 2000.“ (Macaro, 2010, S. 130) Um diesem Forschungsdesiderat entgegenzuwirken, wird nachfolgend eine *work-in-progress* Studie präsentiert, die sich mit dem medienunterstützten Wortschatzerwerb des Italienischen beschäftigt. Dazu wird eingangs der Begriff der lexikalischen Kompetenz geklärt, anschließend wird ein kurzer Einblick in die bisherige Forschung gegeben, um schließlich eine Studie der Autorin zu präsentieren, wobei ein Ausblick in weitere Forschung den Abschluss bildet.

Lexikalische Kompetenz. Eine Begriffsannäherung

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wird lexikalische Kompetenz verstanden als „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 111). Lexikalische Elemente umfassen dabei feste Wendungen wie etwa Satzformeln (*Sehr erfreut – Piacere*), idiomatiche Wendungen (*den Löffel abgeben*), Kollokationen (*eingefleischter Junggeselle – scapolo impenitente / incallito*), feststehende Phrasen (Funktionsverbgefüge, z.B. *zu Ende geben*) sowie Einzelwörter (ebd., S. 111f). Grammatische Elemente hingegen sind Elemente der „geschlossenen [sic] Wortklassen“ (ebd., S. 112), wie etwa Artikel (*una, un, uno, il, la, i, le, ...*). Lexikalische Kompetenz umfasst daher gemäß GERS die Kenntnis und die Anwendung der soeben angeführten Elemente.

Seit der kommunikativen Wende kommt der lexikalischen Kompetenz ein größeres Gewicht zu. So wird etwa im *Lexical Approach* die Bedeutung des Wortschatzes hervorgehoben: „Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar.“ (Lewis, 1993, S. vi) Lewis (1997, S. 15) fasst den Wortschatz damit nicht dichotom zur Grammatik, sondern stellt die Kommunikation in den Vordergrund des Sprachenlernens, was wiederum einen hinreichenden Wortschatz impliziert: „[...] the Lexical Approach places communication of meaning at the heart of language and language learning. This leads to emphasis on the main carrier of meaning, vocabulary.“ Lewis (1993, 1997) folgend müsste demnach dem Wortschatz ein bedeutendes Augenmerk im Fremdsprachenunterricht geschenkt werden. Dass dies nur bedingt der Fall ist, führt Hinger (2011) aus: Für den Spanischunterricht im schulischen Kontext stellte sie für ein zweites Lernjahr fest, dass zwar in 19 von 20 beobachteten Unterrichtsstunden Grammatik unterrichtet wurde, der Wortschatz hingegen nur in 12 Stunden. Insgesamt war im 2. Lernjahr 44,4% der beobachteten Unterrichtszeit der Grammatik gewidmet und nur 10,1% dem Wortschatz. Im 3. Lernjahr entfielen 35,4% der Grammatik und 8,8 dem Wortschatz (Hinger, 2011, S. 36, 39, 46, 49). Zum einen legen die Ergebnisse von Hinger (2011) eine Grammatiklastigkeit des Unterrichts nahe, zum anderen unterstützen sie De Florio-Hansen (2004, S. 85) in ihrer Feststellung, dass „[b]ereits während der Schulzeit das Vokabellernen der Bereich [ist], der am häufigsten aus dem Unterricht ‚ausgelagert‘ wird.“

Vokabellernen findet folglich überwiegend zu Hause statt, wobei hier das Paarassoziationslernen die häufigste Form darstellt, d.h. die Schüler/innen lernen den Wortschatz mit Hilfe von (selbsterstellten) zweisprachigen Listen (De Florio-Hansen, 2004, S. 85). Dies deckt sich auch mit den Befunden von Neveling (2004), die im Rahmen ihrer Dissertation die Verwendung von lexikalischen Strategien von Französisch-Schüler/innen erhob. Ihre schriftliche Umfrage mit 453 Schüler/innen zeigt die folgenden Kernergebnisse (Neveling, 2004, S. 190):

- Schüler/innen können dem Vokabellernen wenig abgewinnen: 60% lernen Vokabeln ungern, da es mühselig und zeitaufwändig ist oder keine Lust macht
- 47% der Schüler/innen lernen Vokabeln ohne schriftliche Unterlagen, die verbleibenden 53% erstellen zweisprachige Listen, die sie zur Wiederholung gemäß des „Zuhaltverfahrens“ verwenden
- 70% vergessen die bereits gelernten Wörter wieder und sehen darin ihr größtes Problem beim Wortschatzerwerb

Das Vokabellernen wird damit als „monoton, langweilig und lästig“ (Neveling, 2004, S. 193) empfunden, was unter anderem auf die nach wie vor sehr verbreitete „Zuhaltmethode“ (Paarassoziationslernen) zurückgeführt werden kann. Das Paarassoziationslernen stammt aus der behavioristischen Tradition und gilt spätestens durch das Aufkommen des kommunikativen Ansatzes als nicht mehr zeitgemäß (Elgort, 2011, S. 367-371), was sich jedoch – wie u.a. bei De Florio-Hansen (2004) angeführt – nur bedingt in der schulischen Praxis widerspiegelt. Die Verwendung von unterschiedlichen Vokabellernstrategien und deren Bewusstmachung wäre folglich im Unterricht anzudenken. Genau dabei kann der Einsatz von digitalen Medien unterstützend wirken, indem der Wortschatzerwerb abwechslungsreicher und motivierender gestaltet werden kann, was für den hochschuldidaktischen Bereich bereits vermehrt zu beobachten ist und im folgenden Kapitel – in Verbindung mit dem mobilen Lernen – dargestellt wird.

Medienunterstützter Wortschatzerwerb. Mobiles Lernen

Die digitalen Medien bilden zunehmend einen wichtigen Bestandteil unseres täglichen Lebens. So nehmen der Besitz und die Nutzung digitaler Medien ständig zu. Für Kinder und Jugendliche im deutschen Sprachraum wird dieser Umstand jährlich in der sogenannten KIM- bzw. JIM-Studie abgebildet (mpfs, 2001). Für die JIM-Studie 2011 wurde in Deutschland eine Stichprobe von 1.205 Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren im Zeitraum von Mai bis Juni 2011 telefonisch befragt. In Bezug auf die Medienausstattung gilt festzuhalten, dass gemäß JIM-Studie 2011 so gut wie alle Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren in Haushalten mit Fernseher, Computer, Internetzugang und Handys aufwachsen (mpfs, 2011, S. 5): 100% der Haushalte verfügen über einen Computer/Laptop, je 99% über Handy, Fernseher und Internetzugang. Einen anteilmäßig großen Zuwachs von 56% (auf 76%) haben die Flachbildfernseher erfahren. Auch der Besitz von Smartphones in Haushalten beträgt aktuell 43% (im Vergleich zu 2010: 23%). Was den Gerätebesitz der Jugendlichen betrifft, geben 96% an, über ein eigenes Handy zu verfügen, 82% haben einen eigenen MP3-Player und 79% einen Computer (mpfs, 2011, S. 5f). Es erscheint daher naheliegend, diesen Umstand gemäß mobilen Lernens für das Sprachenlernen, und hier v.a. für das Wortschatzlernen, nutzbar zu machen (Unterrainer, 2012a, S. 28).

Der Begriff „mobiles Lernen“ umfasst im deutschsprachigen Raum meist „Lernen mit mobilen Endgeräten und Softwareanwendungen“ (Hug, 2010, S. 195) und wird synonym mit „M-Learning“ und „Mobile Learning“ verwendet. Mit anderen Worten, „‘mobile learning’ is frequently used to refer to the use of handheld technologies enabling the learner to be ‘on the move’, providing anytime anywhere access for learning.“ (Price, 2007, S. 33f) Das heißt, die Lernenden können aufgrund mobiler Geräte fast überall und jederzeit lernen (Unterrainer, 2012a, S. 24).

In bisherigen Studien wurde das mobile Lernen überwiegend mit Studierenden, und nicht mit Schülerinnen und Schülern, untersucht. So legen Kennedy & Levy (2008) eine Studie zum Effekt von Vokabellernen via SMS vor. Dazu haben sie in Australien Studierenden eines Italienisch-Kurses (Anfänger/innen) regelmäßig SMS mit Vokabeln, Grammatik und kursrelevanten Informationen geschickt. Sie konstatieren eine Erweiterung und Festigung des italienischen

Wortschatzes durch das Lernen via SMS, was jedoch nicht objektiv anhand eines Wortschatztests gemessen wurde, sondern auf einer quantitativen Selbsteinschätzung (mittels einer schriftlichen Befragung) durch die Studierenden basiert. Des Weiteren beinhalteten die SMS neben Wortschatz auch Grammatik und kursrelevante Informationen, wodurch nicht (nur) das Konstrukt ‚Wortschatz‘ überprüft wurde.

Eine weitere Studie, allerdings für Englisch als Fremdsprache, ist jene von Hasegawa, Ishikawa, Shinagawa, Kaneko & Miyakoda (2008), die mit SIGMA (*Special-Interested-Group Material Accumulator*) ein speziell konzipiertes Vokabellernsystem geschaffen haben. Japanische Lernende kreieren individuell ihre Materialien für das Lernen von englischen Vokabeln, indem sie Bilder zur Erstellung eigener, auf fünf Sekunden pro Wort beschränkte, Videos erstellen. Jedes dieser Videos beinhaltet Bedeutung und Aussprache des zu lernenden Wortes und kann auf mobilen Geräten abgespielt werden. Die Studierenden, die mit SIGMA lernten, erreichten eine größere Behaltensrate der Vokabeln, allerdings sind auch hier Einschränkungen der durchgeführten Studie anzugeben, da diese nur mit zehn Versuchspersonen durchgeführt wurde, die wiederum nur zwanzig Wörter lernten.

Eine weitere Möglichkeit, Vokabeln zu lernen, zeigen Joseph, Binsted & Suthers (2005) auf, indem durch Kameras erstellte Bilder (*PhotoStudy*) verwendet werden. Dadurch konnten die Lernenden Wort und Bild-Verknüpfungen mit der Aussprache lernen.

Des Weiteren schickten Thornton & Houser (2005) in ihrem Projekt *Learning on the Move-LOTM* 44 japanischen Englisch-Lernenden E-Mails (beschränkt auf 100 Wörter) mit Informationen zu Vokabeln, das heißt, die Lernenden erhielten diese Informationen gemäß des *push*-Prinzips. 71% dieser Lernenden bevorzugten es, die Lektionen über das Handy – und nicht über den Computer – abzurufen. Zudem konnten sich 91% vorstellen, diese Lernmethode zu nutzen.

Wie aus den – exemplarisch dargestellten – Studien ersichtlich wird, wurde überwiegend der Wortschatzerwerb des Englischen durch (die leichter zugängliche Zielgruppe) Studierende untersucht. Gerade für den Bereich der Fremdsprachendidaktik erscheint es jedoch erstrebenswert, auch Schüler/innen zu beforschen, um die Forschungsergebnisse direkt in den schulischen Fremdsprachenunterricht einfließen zu lassen. Zusätzlich ist ein Forschungsdesiderat

hinsichtlich (Longitudinal-)Studien mit anderen Sprachen als Englisch auszumachen. Nachfolgend wird ein Einblick in eine Studie der Autorin gegeben, die das mobile Lernen des italienischen Wortschatzes in den Blickwinkel nimmt.

Mobiles Lernen im Italienischunterricht. Erwerb von lexikalischer Kompetenz im Italienischen

In der vorliegenden Studie sollten den Schüler/innen alternative Möglichkeiten aufgezeigt werden, den Italienisch-Wortschatz zu lernen. Dazu nahmen im Schuljahr 2011/12 Tiroler Schüler/innen, die sich im ersten Lernjahr Italienisch befanden, am viermonatigen Projekt teil. Im Forschungsinteresse standen dabei mögliche Unterschiede zwischen Lernenden, die den Wortschatz mit Hilfe von Audiopodcasts lernten (Experimentalgruppe), und jenen, die sich diesen auf ‚herkömmlichem‘ Wege aneigneten (Kontrollgruppe). Diese Unterschiede wurden einerseits im Wortschatzerwerb und andererseits in den verwendeten Vokabellernstrategien angenommen. Um diese Fragestellung zu beantworten, wurde an beiden Datenerhebungszeitpunkten – zu Beginn und am Ende der Studie – hinsichtlich der Forschungsmethodik folgendermaßen trianguliert:

- **Schriftliche Befragung**
Als Instrument der schriftlichen Befragung wurde der Fragebogen gewählt, um die verwendeten Vokabellernstrategien der Schüler/innen zu erheben. Dieser orientiert sich inhaltlich an Neveling (2004), wobei Adaptionen u.a. hinsichtlich der Skala durchgeführt wurden, indem diese von einer ursprünglich dichotomen (mit den Antwortmöglichkeiten „ja“ – „nein“) zu einer ordinalen (fünfstufig, endpunktbenannt) erweitert wurde.
- **Schriftlicher Wortschatztest**
Um die Unterschiede im erworbenen Wortschatz zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu erheben, wurde die sogenannte *Vocabulary Knowledge Scale* nach Paribakht & Wesche (1997) verwendet. In dieser wird den Lernenden ein Wort auf Italienisch präsentiert, das sie entlang einer Stufe von I bis V bewerten müssen, wobei für Stufe I ein Punkt und für Stufe V fünf Punkte vergeben werden. Die Stufe I steht dabei für völlige

Unbekanntheit des Worts, auf Stufe V hingegen können die Schüler/innen einen grammatikalisch und semantisch korrekten Satz mit dem Wort bilden. Das heißt, dass die Schüler/innen in der vorliegenden Studie mit 30 getesteten Wörtern ein Maximum von 150 Punkten erreichen konnten.

Zusätzlich wurde eine teilnehmende Unterrichtsbeobachtung (Bortz & Döring, 2009) durchgeführt, die Einblick in den Italienisch-Unterricht und damit die Möglichkeit bot, die im Unterricht verwendeten bzw. vermittelten Vokabellernstrategien festzuhalten. Nachfolgend sollen nun ausgewählte Ergebnisse der Studie präsentiert werden.

An der Studie nahmen insgesamt 36 Schüler/innen teil, wovon 30 an beiden Datenerhebungszeitpunkten anwesend waren und daher nur diese Daten herangezogen werden. Im Hinblick auf die Vokabellernstrategien werden im Folgenden die mittels SPSS (Mann-Whitney U-Test) ermittelten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen angeführt. Zu Beginn der Studie sprach die Experimentalgruppe signifikant ($p=0.029$) häufiger Kollokationen (z.B. *lavarsi i denti* – ‚sich die Zähne putzen‘) laut aus, um sie zu lernen. Weiters riefen sich die Schüler/innen der Experimentalgruppe signifikant ($p=0.011$) häufiger die italienischen Bezeichnungen in Erinnerung, wenn sie ihre Umwelt beobachteten. Die Kontrollgruppe hingegen hatte signifikant ($p=0.018$) häufiger die Möglichkeit, im Urlaub mit Muttersprachler/innen des Italienischen zu sprechen. Am Ende der Studie zeigte sich, dass die Schüler/innen der Experimentalgruppe signifikant ($p=0.015$) häufiger zweisprachige Wortschatzlisten erstellten. Zusätzlich bildeten diese Schüler/innen signifikant ($p=0.019$) häufiger einen Satz mit dem zu lernenden Wort und notierten ihn. Die Kontrollgruppe hingegen schrieb signifikant ($p=0.041$) häufiger die Vokabeln aus dem Lehrbuch ab (Unterrainer, 2012b).

Für den durch die *Vocabulary Knowledge Scale* festgestellten Zuwachs im Wortschatz ist eingangs deren Reliabilität anzugeben. Mit $\alpha=0.96$ befindet sich der Wert am oberen Ende der Skala, da für Sprachentests grundsätzlich Werte ab $\alpha=0.70$ als reliabel akzeptiert werden (McNamara, 2008, S. 58). Vor Beginn der Studie erreichte die Kontrollgruppe durchschnittlich 92,63 (von 150) Punkte, während die Experimentalgruppe durchschnittlich 60,77 erlangte. Damit schnitt die Kontrollgruppe signifikant ($p=0,001$) besser als die Experimentalgruppe ab,

wodurch nicht von zwei vergleichbaren Gruppen ausgegangen werden kann. Dieses Ergebnis spiegelt damit einerseits die schulische Realität von heterogenen Gruppen wider und zeigt andererseits eine Problematik von Forschung im schulischen Bereich auf. Nach der Studie wies die Kontrollgruppe mit 111,63 zwar immer noch einen höheren Wert auf, allerdings hat sich der Unterschied zwischen den beiden Gruppen von 31,86 auf 21,45 verringert. Zusätzlich konnte die Experimentalgruppe – im Vergleich zur Kontrollgruppe – einen prozentuell höheren Zuwachs im Wortschatz verzeichnen. So erreichte die Experimentalgruppe durchschnittlich 29,41 Punkte und damit 48,49% mehr als Schulbeginn, die Kontrollgruppe durchschnittlich 19 Punkte mehr, was 20,51% von der Ausgangssituation zu Schulbeginn entspricht.

Im Zuge der Studie wurden die Schüler/innen der Experimentalgruppe in einer offenen Frage auch nach dem – in ihren Augen – idealen Podcast zum Vokabellernen befragt, wobei 16 (von 22) Schüler/innen diese Frage beantworteten. Die Vorstellungen dieser Schüler/innen können in die Bereiche „Darstellung im Kontext“, „Visualisierung“, „Sprache“ und „Zweisprachige Darstellung“ untergliedert werden. Zum ersten Punkt ist anzuführen, dass die Vokabeln in den

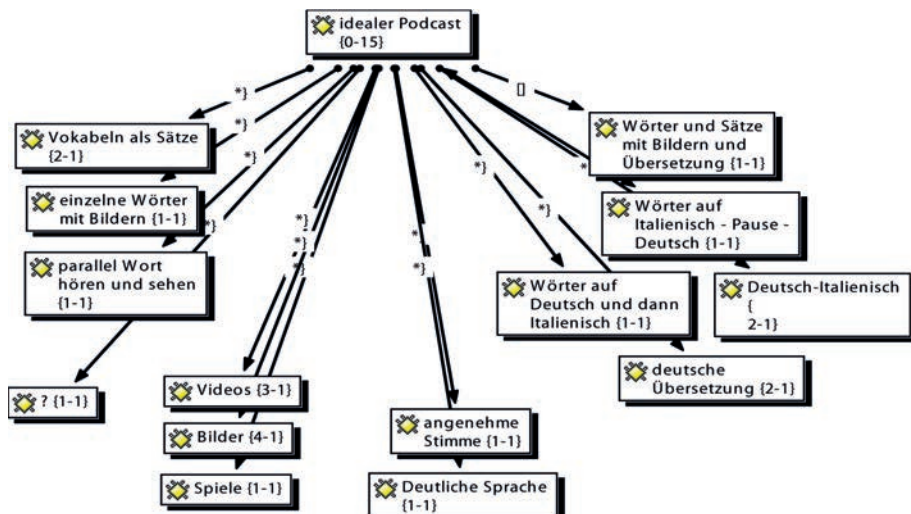


Abb. 1: Netzwerkansicht zu „Idealer Podcast“ (Unterrainer, 2012a, S. 89)

Augen von zwei Schüler/inne/n in Sätzen präsentiert werden sollen. Eine Person schlägt vor, dass einzelne Wörter in Kombination mit Bildern dargestellt werden. Ein/e weitere/r Schüler/in möchte einzelne Wörter hören und parallel das Schriftbild sehen. Insgesamt werden im Bereich „Visualisierung“ dreimal Videos und viermal Bilder genannt. Des Weiteren spielt die „Sprache“ für zwei Schüler/innen eine große Rolle; so sei es wichtig, dass diese angenehm sowie deutlich sei. Zur „zweisprachigen Darstellung“ äußern sich die Schüler/innen dahingehend, als sie sich für diese aussprechen. Bezüglich der Reihenfolge dieser beiden Sprachen herrscht jedoch keine Einigkeit: Deutsch und Italienisch wird von zumindest zwei Schüler/inne/n bevorzugt, Italienisch und Deutsch von einer/m anderen. Gemeinsam ist ihnen der Wunsch nach einer deutschen Übersetzung. Ergänzend führt eine Person an, dass die Vokabeln in einem Satz präsentiert sowie mit einem Bild visualisiert werden sollen (Unterrainer, 2012a, S. 89). Die nachfolgende Abbildung 1 veranschaulicht die soeben dargestellten Vorstellungen der Schüler/innen zum idealen Podcast.

Konklusion und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde ein Einblick in eine Studie zum medienunterstützten Wortschatzerwerb gegeben, die zum einen Alternativen für den Wortschatzerwerb aufzeigen, zum anderen dem Forschungsdesiderat in diesem Bereich begegnen will. Aufgrund der Tatsache, dass mit 96% (mpfs, 2001, S. 5f) fast alle Schüler/innen über ein eigenes Handy verfügen, ging die Studie davon aus, dass diese im Sinne des mobilen Lernens für den Wortschatzerwerb genutzt werden. Allerdings hat (nur) knapp die Hälfte der Schüler/innen der Experimentalgruppe die Audiopodcasts erstellt. Die Gründe dafür sind vielfältig, liegen aber v.a. in der mangelnden Zeit der Schüler/innen, zusätzliche Aktivitäten in ihrer Freizeit durchzuführen. Unter diesem Gesichtspunkt müssen die festgestellten Unterschiede im Wortschatz, wonach die Kontrollgruppe zu beiden Datenerhebungszeitpunkten bessere Ergebnisse erzielt, kritisch betrachtet werden. Allerdings kann festgehalten werden, dass die Experimentalgruppe prozentuell betrachtet größere Fortschritte im untersuchten Zeitraum erzielte als die Kontrollgruppe. Des Weiteren muss erwähnt werden, dass die Experimentalgruppe

am Ende der Studie mehr Vokabellernstrategien verwendete als die Kontrollgruppe. Diese Vokabellernstrategien lagen überwiegend im Bereich der sekundären Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) und nicht – wie vermutet – in jenem der primären (Hören und Sprechen). Es kann jedoch angenommen werden, dass innerhalb der Experimentalgruppe durch die Projektteilnahme das Bewusstsein geweckt wurde, verschiedene Vokabellernstrategien einzusetzen.

Ferner entspricht – wie bereits oben ausgeführt – die alleinige Verwendung eines Mediums nicht den Vorstellungen der Schüler/innen. Dies legt eine Adaption des Forschungsdesigns nahe, indem verschiedene Medien zum Lernen des Wortschatzes herangezogen werden. Im Gegensatz zur präsentierten Studie sollen die Schüler/innen nun die Medienprodukte unter der direkten Anleitung der Autorin an der Universität erstellen. Dabei wird der aktuell im Unterricht behandelte Wortschatz von den Schüler/innen aufbereitet, damit dieser gemäß dem mobilen Lernen per Smartphone genutzt werden kann. Folgende Möglichkeiten sind angedacht:

- Wiki: der Wortschatz wird in Form eines Textes als Wiki aufbereitet, in dem unbekannte Wörter auf Italienisch erklärt und/oder anhand eines Bildes dargestellt werden.
- Audiopodcast bzw. Voki: der zu lernende Wortschatz wird einsprachig auf Italienisch erklärt und anschließend auf der Webseite¹ eingegeben, wodurch eine Art Audiopodcast entsteht, der online angehört werden kann. Der Vorteil – im Gegensatz zu einem vollständig eigenständig produzierten Audiopodcast – liegt in der fast muttersprachlich klingenden Aussprache, die durch Eingabe generiert wird.
- Videopodcasts: der Wortschatz wird anhand eines Bildes visualisiert, wobei dieser zusätzlich in Form eines Satzes (auf Italienisch und Deutsch) mit einem Untertitel versehen wird. Als Basis für die Videopodcasts werden im Sinne eines rechtlich korrekten Vorgehens *Creative Commons* lizenzierte Bilder² verwendet, wodurch die Schüler/innen zusätzlich für die Problematik des Urheberrechts sensibilisiert werden.

1 S. <http://www.voki.com> (17-07-2013).

2 s. <http://commons.wikimedia.org> (17-07-2013).

- Video: die Schüler/innen stellen den Wortschatz durch Körpereinsatz dar, was von der Autorin gefilmt wird. Anschließend werden die einzelnen Szenen mit Untertiteln (italienisches Wort bzw. Wendungen) versehen.

Das heißt, jede/r Schüler/in soll in ihrer Gruppe ein Produkt erstellen, das der restlichen Klasse über eine Webseite zur Verfügung gestellt wird. Damit liegt der im Laufe des Italienisch-Unterrichts erarbeitete Wortschatz beinahe vollständig in Form der oben angeführten Medien vor und kann von den Lernenden mobil z.B. über das Smartphone genutzt werden.

Die verwendete Forschungsmethodik soll grundsätzlich beibehalten werden, allerdings soll die teilnehmende Fremdbeobachtung (Bortz & Döring, 2009) mit Video aufgezeichnet werden, um den Italienischunterricht genauer analysieren zu können. Um den Zuwachs des Wortschatzes festzustellen, sollen die Schüler/innen zwei verschiedenen Wortschatztests (adaptiert nach Laufer & Goldstein, 2004, sowie DIALANG) unterzogen werden. Die schriftliche Befragung zu Studienbeginn und -ende über die verwendeten Vokabellernstrategien nach Neveling (2004) soll beibehalten werden. Den Abschluss des Projekts sollen qualitative Leitfadeninterviews mit den Lernenden bilden, um die subjektive Eignung der verwendeten Medien für den Wortschatzerwerb zu elizitieren.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Mit 87 Tabellen. 4., überarbeitete Auflage, Nachdruck. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- De Florio-Hansen, I. (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 83-113.
- DIALANG. <http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> (17-07-2013).
- Elgort, I. (2011). Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language. *Language Learning*, 61 (2), 367-413.

- Hasegawa, K., Ishikawa, M., Shinagawa, N., Kaneko, K. & Miyakoda, H. (2008). Learning Effects of Self-Made Vocabulary Learning Materials. In D. G. Sampson, Kinshuk, J. M. Spector, P. Isaías & D. Ifenthaler, Dirk (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. Freiburg, Germany 13-15 October 2008 (pp. 153-159). Freiburg: IADIS
- Hinger, B. (2011). *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben. Empirische Einsichten in den schulischen Spanischunterricht – eine Fallstudie*. Universität Innsbruck: Habilitationsschrift.
- Hug, T. (2010). Mobiles Lernen. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten* (S. 171-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kennedy, C. & Levy, M. (2008). L'italiano al telefonino. Using SMS to Support Beginners' Language Learning. *ReCALL*, 20 (3), 315-330.
- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge. Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Heinle.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Andover: Heinle Cengage Learning.
- Macaro, E. (2019). Review of recent research (2000–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Italian. *Language Teaching*, 43 (2), 127-153.
- McNamara, T. (2008). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- mpfs-Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest JIM-Studie (2011). *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: o.V. <http://www.mpfs.de/?id=225> (27-12-2011).
- Nation, I. S. P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44 (4), 529-539.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. N. Huckin (Eds.) (1997), *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Price, S. (2007). Ubiquitous computing: digital augmentation and learning. In N. Pachler (Ed.), *Mobile learning: towards a research agenda* (pp. 33-54). London: WLE Centre. <http://www.londonmobilelearning.net/?page=Publications> (02-12-2009).
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using Mobile Phones in English Education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), 217-228.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Unterrainer, E. M. (2012a). *Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Fallstudie zum Wortschatzerwerb mit Hilfe von digitalen Medien*. Universität Innsbruck: Diplomarbeit.
- Unterrainer, E. M. (2012b). *Mobile Learning in Foreign Language Learning: Podcasts and Lexicon Acquisition in the Elementary Instruction of Italian*. In L. Bradley & S. Thouësny (Eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings* (pp. 296-301). Dublin: Research-publishing.net.

