



**Überlegungen zur Anwendung von digitalen
Wörterbüchern im Wortschatz- und
Aufsatzunterricht.
Eine Untersuchung an Deutschsprachlernenden eines
Sprachlernzentrums in der Hauptstadt Kameruns**

Williams Tsamo Fomano, Yaoundé, Kamerun

ISSN 1470 – 9570

Überlegungen zur Anwendung von digitalen Wörterbüchern im Wortschatz- und Aufsatzunterricht. Eine Untersuchung an Deutschsprachlernenden eines Sprachlernzentrums in der Hauptstadt Kameruns

Williams Tsamo Fomano, Yaoundé, Kamerun

Der Beitrag untersucht den Einfluss von digitalen Wörterbüchern auf das Wortschatzlernen und die Textproduktion. Er illustriert den Ist-Stand des kamerunischen Deutschunterrichts mit seinen lehrwerkzentrierten Unterrichtsansätzen und stützt sich dann auf einige Studienergebnisse zur Anwendung von digitalen Materialien und Wörterbüchern bei Wortschatz- und Aufsatzaufgaben, um zu analysieren, ob digitale Wörterbücher das Lernen positiv beeinflussen und folglich im Fremdsprachenunterricht erfolgreich eingesetzt werden können.

1. Einführung

Einige Jahre nach der Geburt treten Kinder im Kindergarten, in der Grundschule oder Sekundarschule in das Bildungssystem ein. Eltern wählen solche institutionellen Einrichtungen/Schulen für die Erziehung ihrer Kinder aus, weil dort – im Gegensatz zu nicht institutionellen Milieus – alle Voraussetzungen für die Aneignung von dem Wissen im Unterricht erfüllt werden könnten: Lehrkräfte wurden in Lehramtsschulen ausgebildet und Entscheidungen über die Auswahl von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien werden von der Regierung durch das Erziehungsministerium getroffen. Die Technik- und Technologiefortschritte wie beispielsweise im audiovisuellen Bereich haben die Organisation und Durchführung von Unterricht beeinflusst (Zeyer 2016; Bertram & Fischer 2018). Im Physik-, Mathematik- sowie (Fremd)Sprachenunterricht werden neue technische Medien eingesetzt, um ihn zu modernisieren und das Verständnis zu erleichtern. Die Einführung digitaler Medien hat im Fremdsprachenlernen und -unterricht z. B. ermöglicht, die Ausspracheschulung weiterzuentwickeln, indem authentische Audiodateien von Muttersprachlern als Mustern vorgespielt werden können. Es ist heutzutage möglich, für geschriebene Texte oder einzelne Wörter Audiodateien anzubieten, die die Sprachlernenden genau dann abrufen können, wenn sie sie brauchen, und nicht wenn die Lehrkraft meint, sie bräuchten sie. Smartphones und Apps

eröffnen neue Möglichkeiten der Wissens- und Informationsaneignung (Bertram & Fischer 2018) sowie des Trainings durch Onlineübungen. Der zeitlich und räumlich selbständige Zugang zu neuen Kenntnissen, Übungsmöglichkeiten und die Möglichkeit der Vernetzung und Zusammenarbeit schaffen neue Bedingungen dafür, wer wann was mit wem lernen kann. Die mobile Nutzung unterstützt somit die Möglichkeit für eine stärkere Unabhängigkeit von traditionellen Medien wie Lehrwerke und für ein individuelleres Lernen. Lehrkräfte versuchen, diese audiovisuellen Hilfsmittel als unterrichtsbegleitende Materialien einzusetzen. Wer den Deutschunterricht z. B. in mehreren Sekundarschulen Kameruns beobachtet hat, kann jedoch die Erfahrung machen, dass diese Fortschritte nicht miteinbezogen werden (Tsamo, 2016). Der vorliegende Beitrag möchte sich eingangs damit auseinandersetzen, wie die Bedingungen in Bezug auf Unterrichtsmaterial und -hilfsmittel im kamerunischen Deutschunterricht aussehen. Anschließend werden die Ergebnisse einiger Studien zur Anwendung von neueren digitalen technischen Materialien bzw. Medien im Fremdsprachenlernprozess herangezogen, um zu analysieren, ob sie das Fremdsprachenlernen wirklich unterstützen können.

2. Kurzübersicht: Der kamerunische Deutschunterricht als ein lehrwerkzentrierter Unterricht

Das im kamerunischen (Deutsch)Unterricht meist angewendete und eingesetzte Medium bzw. Unterrichtsmittel ist das Fachlehrwerk. Elektronische Medien wie Tonband- und Fernsehgeräte, Radios, CD-Player, Handys/Smartphones, auf denen digitale Wörterbücher installiert werden, Computer (mit Internetverbindung) usw. kommen nur selten zum Einsatz. In mehreren Sekundarschulen kann sogar festgestellt werden, dass die Voraussetzungen für den Einsatz dieser elektronischen Medien nicht erfüllt werden. Ngatcha (1991: 53f) und Mbia (2007: 78f) bemängeln Grundsätzliches wie beispielsweise, dass es in manchen Sekundarschulen keinen Strom gibt, und wenn dies der Fall ist, fehlen Steckdosen. Man könnte hier einwenden, dass die Durchführung dieser wissenschaftlichen Arbeiten und ihre Resultate mehrere Jahre zurückliegt (es gab damals noch gar keine Smartphones) und sich die Situation zum Positiven geändert hat. Aus einer neueren Studie (vgl. Tsamo, 2016) geht hervor, dass die meisten Sekundarschulen in Großstädten zwar über eine Stromnetzverbindung verfügen, doch wurden bislang weder Sprachlabore noch Rechenzentren mit Internetverbindung eingerichtet. Lernende verfügen heutzutage über Smartphones, die beim Lernen eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielen können. Es wird ihnen aber verboten, sie im Unterricht

sowie bei Klausuren/Prüfungen zu benutzen. Aus diesem Zustand ergibt sich, dass die am Unterricht beteiligten Deutschlehrenden und -lernenden sich mit dem Lehrwerk, der Tafel, der (Farb-)Kreide als Unterrichtsmaterialien begnügen müssen. So müssen sich wichtige pädagogische Lernziele wie z. B. das Unterrichtsprinzip „Weltoffenheit“ oder „Außenorientiertheit“ auf die Betrachtung von ins Lehrwerk eingefügten Bildern und Texten begnügen, die Fremdkulturelles präsentieren und Ideen und Kenntnisse über Menschen in der Zielkultur vermitteln. Es wird daher im Deutschunterricht ein Paradigma erlebt, das die neueren technischen Medien nicht berücksichtigt und folglich die Wissensquellen beschränkt. Im Folgenden werden die Ergebnisse einiger Studien zur Anwendung von digitalen Materialien im Fremdsprachenlernprozess bzw. Fremdsprachenunterricht erläutert, um deren Relevanz und Einsatz aufzuzeigen.

3. Einige Studienergebnisse zur Anwendung von neuen digitalen Materialien im Fremdsprachenunterricht

Zur Untersuchung des Einflusses von neuen digitalen Medien auf das Fremdsprachenlernen werden in dem vorliegenden Beitrag exemplarisch die Ergebnisse von einigen Experimenten herangezogen. Das erste ist das von Hirzinger-Unterrainer (2016), das sich über das Schuljahr 2012/2013 im schulischen Italienischunterricht erstreckt hatte. Im Zentrum der Studie stand das medienunterstützte Wortschatzlernen. Die Versuchsanordnung der Studie bezog eine Kontroll- und eine Experimentalgruppe ein, die sich jeweils aus Schülerinnen und Schülern des ersten, dritten und vierten Lernjahres zusammensetzten. Dabei lernten die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe den italienischen Wortschatz mittels selbst erstellter Medien, die gemäß dem mobilen Lernen beispielsweise mit den Smartphones genutzt werden können. Die Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe hingegen lernten den Wortschatz auf herkömmliche Weise, d. h. mit dem Wortschatzheft. Am Studienende konnte festgestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler der Experimentalgruppe, vor allem die des ersten Lernjahres, Web 2.0-Tools (wie Wiki, Weblog, usw.) verstärkt verwendeten (vgl. Hirzinger-Unterrainer, 2016: 317). Die Schülerinnen und Schüler der Experimental- sowie der Kontrollgruppe lernten die Sprachen am besten mit dem Computer, wenn sie neue Medien zum Vokabellernen sinnvoll erachteten. Am Ende der Studie ergab die Introspektion der Schülerinnen und Schüler, dass „zusätzliche Medien zum Vokabelheft sehr gut sind“, weil „diese einem mit ‚Eselsbrücken‘ helfen...“ (Hirzinger-Unterrainer, 2016, 318). Die Studie hatte für die Schülerinnen und Schüler eine willkommene Abwechs-

lung dargestellt, denn sie hatten viel Spaß gehabt und viele Vorteile beim Lernen mit neuen Medien gesehen. Einer konnte eingestehen: „Ich finde diese Idee sehr gut, da ich finde, dass man viel einfacher mit ihnen [neuen Medien] lernen kann.“ (Hirzinger-Unterrainer, 2016: 319)

Die zweite Studie, die angeführt werden kann, ist die von Krauß (2021: 204). Sie adressierte in Interviews mit 16 Studierenden die Frage der Smartphone-Nutzung für das Wortschatzlernen. Gefragt wurde, ob sie das Smartphone zum Wortschatzlernen nutzen, dass sie das Handy z. B. zum Nachschlagen von Wörtern online oder zum Versenden von SMS an deutsche Freunde nutzten. Insgesamt gaben demnach 11 Personen im Rahmen der Untersuchung an, das Handy auf die eine oder andere Weise zum Deutschlernen zu nutzen. An erster Stelle rangierte hier das Nachschlagen in Wörterbüchern (5 Personen), sei es über eine App oder Browser-Seite, gefolgt vom Lesen von Nachrichten bzw. *Twitter* oder *Facebook*-Posts und der Nutzung von Vokabeltrainer-Apps nach dem Karteikartenprinzip (jeweils 3 Personen).

Die dritte Studie ist die von Selzer (2017). Aufgrund der zunehmenden Popularität von Smartphones und Tabletcomputern geht er von der Annahme aus, dass der Gebrauch solcher Geräte positive Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern beim Lernen von Vokabeln erzielt, da sie an das Medium gewohnt sind und Spaß daran haben, es zu benutzen. Daher wird in seiner Studie die Verwendung der App *Memrise* in den Fokus genommen, als Beispiel eines digitalen und automatisierten Karteikastensystems zum Vokabellernen im Fach Deutsch als Fremdsprache, das auf dem Prinzip des *adaptiven Lernens* aufbaut. Deshalb werden folgende Hypothesen in seiner Studie geprüft: (1) Schülerinnen und Schüler, die Gebrauch von adaptiven Methoden machen, erreichen bessere Ergebnisse bei der Produktion von Vokabeln als Schülerinnen und Schüler, die von anderen Methoden wie dem Auswendiglernen von physischen und nicht automatisierten Vokabellisten Gebrauch machen. (2) Vokabeln, die adaptiv gelernt werden, bleiben länger im Gedächtnis als Vokabeln, die durch andere Methoden gelernt werden. (3) Schülerinnen und Schüler, die von adaptiven Apps Gebrauch machen, beschäftigen sich außerhalb des Unterrichts öfter mit dem Lernen von Vokabeln als Schülerinnen und Schüler, die von anderen Methoden Gebrauch machen (vgl. Selzer 2017: 3). Die Untersuchung wurde mit insgesamt 49 Schülerinnen und Schülern im Fach Deutsch als Fremdsprache in 5 Klassen und an 2 Grundschulen in Südschweden durchgeführt und bezieht eine Kontroll- und eine Experimentalgruppe ein, da untersucht wird, wie be-

stimmte Methoden im Vergleich zu anderen abschneiden. Die Kontrollgruppe umfasste eine Klasse der 7. Jahrgangsstufe an Schule A mit 17 Schülerinnen und Schülern, und eine Klasse der 6. Jahrgangsstufe an Schule B mit 3 Schülerinnen und Schülern. Insgesamt umfasste die Kontrollgruppe also 20 Schülerinnen und Schüler. Die Experimentalgruppe hingegen umfasste ebenfalls eine Klasse der Jahrgangsstufe 7 an Schule A mit 16 Schülerinnen und Schülern, eine weitere Klasse des Jahrgangs 7 an Schule B mit 4 Schülerinnen und Schülern, und eine Klasse der Jahrgangsstufe 9 an Schule B mit 9 Schülerinnen und Schülern. Insgesamt ergab sich eine Anzahl von 29 Schülerinnen und Schülern in der Experimentalgruppe (vgl. Selzer 2017: 11f). In der Untersuchung wurde zunächst ein Vortest in Form eines Vokabeltests, der Möbelwörter abfragt, in allen Klassen durchgeführt, um sich einen Überblick über den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler zu verschaffen, d. h. um zu zeigen, wie viele Wörter die Schülerinnen und Schüler vor dem Test bereits konnten. Nach dem Vortest wurden der Experimentalgruppe genaue Angaben über die Vorgehensweise der Untersuchung erklärt, damit alle Schülerinnen und Schüler mit der App *Memrise* umgehen konnten und es zu so wenig technischen Problemen wie möglich kam. Die Mitglieder der Kontrollgruppe hingegen durften die Methoden benutzen, die sie immer benutzten und welche sie für sich für am besten geeignet hielten. Sollten Mitglieder dieser Gruppe von *Memrise* oder ähnlichen Apps Gebrauch machen (da ihnen freie Wahl dabei gegeben wurde, wie sie diese Wörter lernten, war dies durchaus möglich), wurden sie am Ende der Experimentalgruppe zugeordnet. Nach 2 Wochen wurden die Ergebnisse mit Hilfe eines Nachtests ausgewertet. Dabei zeigten sich große Unterschiede zum Vortest: Beide Gruppen hatten sich deutlich verbessert, wobei die Experimentalgruppe bessere Ergebnisse zeigte. In ihr konnten die Schülerinnen und Schüler insgesamt 51,9 % aller Wörter, was im Durchschnitt 15,6 richtigen Wörtern pro Schülerin bzw. Schüler entsprach. Ein Problem, das bei der Experimentalgruppe auftrat, war, dass mehr Zeit investiert werden musste, um alle Wörter zumindest einmal gesehen zu haben, da sie in kleinen Schritten zum Lernvorgang in der App hinzugefügt wurden. Trotzdem schnitt die Experimentgruppe besser ab als die Kontrollgruppe, welche von Anfang an eine Liste aller Wörter zur Verfügung hatte. In der Kontrollgruppe waren nur 36,5 % aller Wörter richtig, ein Durchschnitt von 11 Wörtern per Schülerin bzw. Schüler (vgl. Selzer 2017: 18).

4. Eigenes Experiment und Ergebnisse

Man kann an den vorangehenden Experimenten kritisieren, dass sie das Endziel des Vokabellernens einer Fremdsprache, d. h. die Verwendung der Sprache, nicht mitberachtet haben. Erst hieraus kann geschlossen werden, ob digitale Medien bei Fremdsprachenlernenden zumindest die produktiven Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben* entwickeln und fördern können. Da Aufsatzaufgaben im Fremdsprachenunterricht Möglichkeiten für die Verwendung der erlernten Fremdsprache als die Verwirklichung des Fremdsprachlernziels durch die Anwendung von Wörtern in der Argumentation darstellen, wird im Folgenden eine vergleichbare Studie im Aufsatzunterricht durchgeführt. Sie bezieht ebenfalls eine Kontroll- und eine Experimentalgruppe ein. Die Probanden sind B1-Deutschlernende in einem Sprachlerninstitut in Yaoundé, der Hauptstadt Kameruns. In 40 Minuten sollten sie alle nach dem Modell des B1-Prüfungstests einen Text über dasselbe Aufsatzthema *Alkoholkonsum*¹ produzieren. 21 Lernende der Experimentalgruppe (S1 bis S21) arbeiteten während der Prüfung mit auf ihren Handys installierten digitalen Wörterbüchern und 28 Lernende der Kontrollgruppe (S22 bis S49) arbeiteten ohne digitale Wörterbücher. Die Datenerhebung erfolgt in einer natürlichen Situation: Die Lernenden sind sich während der Prüfung nicht dessen bewusst, dass ihre Outputs später analysiert werden. Bei der Prüfung konnten die Lernenden beobachtet werden und es konnten diejenigen identifiziert werden, die Handys/Smartphones mit digitalen Wörterbüchern verwenden. Erst am Prüfungsende wurden sie aufgefordert, die Namen der verwendeten digitalen Wörterbücher² unter den geschriebenen Texten zu notieren. Nach dem Test wurden einer Deutschlehrerin, die ebenfalls nicht über das Experiment aufgeklärt war, die Prüfungsblätter zur Benotung gegeben. Es wurde auf diese Weise vermieden, dass 1) die Schüler und Schülerinnen der beiden Gruppen sich aufgrund der Bewusstheit, an einem Experiment teilzunehmen, herausgefordert fühlten und daher unnatürliche Daten lieferten, und 2) die Deutschlehrerin sich aufgrund der Bewusstheit, an einem Experiment teilzunehmen, den Standpunkt einnehmen würde, dass die Experimentalgruppe natürlich besser abschneiden sollte, was die Benotung hätte beeinflussen können.

¹ Folgende Aussage sollte diskutiert werden: „Fabian: Natürlich ist es schlimm, wenn Jugendliche wegen Alkoholvergiftung ins Krankenhaus müssen. Trinkt man aber wenig, ist Alkohol nicht gefährlich. Er hilft sogar gegen Stress, denn mit einem Glas Bier kann man sich entspannen.“

² Genannt wurden u. a. www.dict.cc, www.leo.org, <https://pons.com>, <https://context.reverso.net> und <https://dictionnaire.reverso.net>.

Die Datenerhebung und -aufbereitung wird in den nachstehenden Tabellen und Grafiken zusammengefasst und vorgestellt. Die Anzahl von Wörtern in dem jeweiligen produzierten Text, die auf die Länge der Produktion verweist und die jedem Text von der Deutschlehrerin zugeschriebene Note, die auf den Sinn des Textinhalts verweist, dienen uns als Analyseelemente. So wie der Vortest/Vokabeltest in der oben angeführten Studie von Selzer (2017) darüber Aufschluss gab, wie viele Wörter die Schüler und Schülerinnen vor dem Test kannten (also eine Wortschatzleistung), könnte auf die Aufsatzaufgabe übertragen angenommen werden, dass die Länge eines Aufsatzes, d. h. die Anzahl von produzierten Wörtern im Aufsatz, als eine vergleichbare (Vortest-) Leistung angesehen werden. Je nach dem Benotungssystem gehen die Noten von 0 bis 20, wobei 0 die schlechteste und 20 die beste Note ist.

Schüler*innen	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	
Wörteranzahl	98	80		97	87	92	98	79	92	89	88	95	99	78	125	
Note		16	12	14	15	16	16	17	12	15	14	16	15	15	16	15

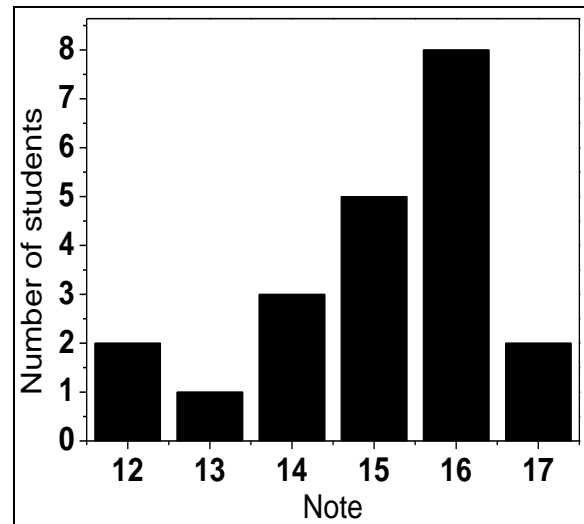
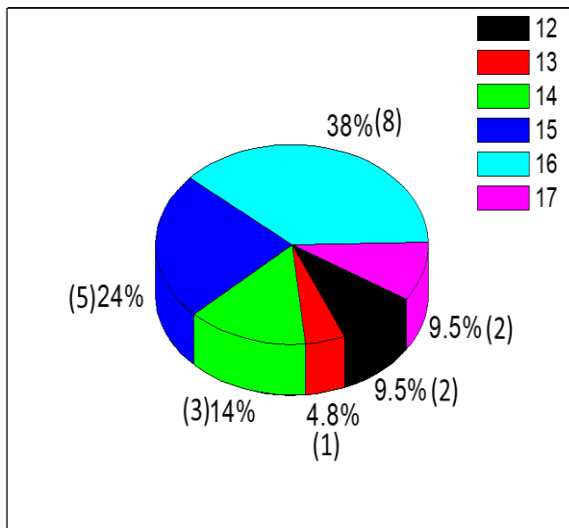
Schüler*innen	S16	S17	S18	S19	S20	S21	
Wörteranzahl	108	77	103	90	145	93	
Note		16	16	17	13	16	14

Tabelle 1: Experimentalgruppe (S1-S21) / 20 Schüler*innen

Schüler*innen	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	
Wörteranzahl	89		102	134		90	88	126	127	97	100		100	87	
Note		14	15	16	15	17	16	17	16	18	18	18	17	15	14

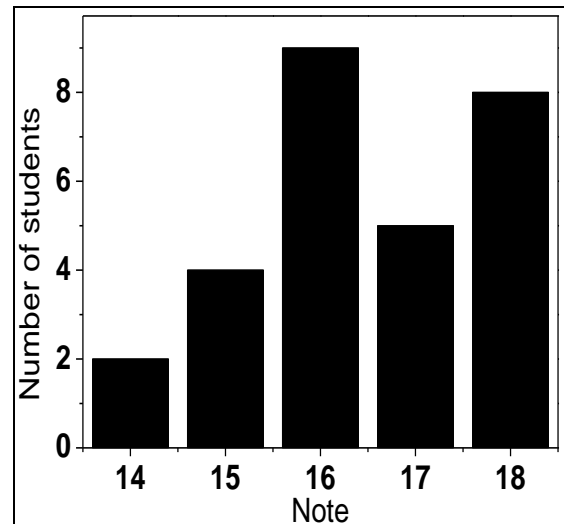
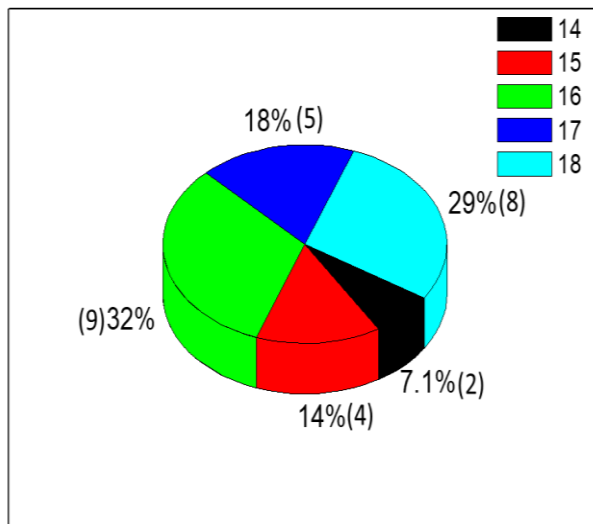
Schüler*innen	S36	S37	S38	S39	S40	S41	S42	S43	S44	S45	S46	S47	S48	S49	
Wörteranzahl	100	96		102	102	81	94	123		116	114		109	90	
Note		18	16	16	18	18	17	16	18	17	16	18	16	15	16

Tabelle 2: Kontrollgruppe (S22-S49) / 28 Schüler*innen



Grafik 1a. Schülerleistungen und Erfolgsprozentsatz in der Experimentalgruppe; vgl. Tabelle 1

Grafik 1b. Schüleranzahl per Leistungen in der Experimentalgruppe; vgl. Tabelle 1



Grafik 2a. Schülerleistungen und Erfolgsprozentsatz in der Kontrollgruppe; vgl. Tabelle 2

Grafik 2b. Schüleranzahl per Leistungen in der Kontrollgruppe; vgl. Tabelle 2

Wie oben angeführt, werden in dieser Aufsatzaufgabe die Parameter *Anzahl der produzierten Wörter* und *Note bzw. Leistung* analysiert, um den Einfluss der digitalen Wörterbücher auf die Fertigkeit *Schreiben* zu untersuchen. Die Auswahl dieser Parameter für die vorliegende Analyse könnte den Eindruck erwecken, dass zwischen ihnen ein direkter Zusammenhang besteht: Je länger der Aufsatz, umso höher wird die Leistung. Bei der Benotung einer Aufsatzaufgabe wird zudem aber der Inhalt bzw. der Sinn des produzierten Textes berücksichtigt, was dieses Verhältnis falsifiziert. Mit anderen Worten: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Länge des Aufsatzes (d. h. der

Wörteranzahl) und der Note/Leistung. Die Tabellen 1 und 2 veranschaulichen diese Feststellung, wenn Vergleiche zwischen Texten der einzelnen Lernenden und deren Leistungen angestellt werden: Lernende/r S2, deren Text 80 Wörter enthält, hat 12 als Note, und Lernende/r S14, dessen Text 78 Wörter enthält, hat 16. S19 hat einen Text mit 90 Wörtern und hat die Note 13, während S5 mit einem Text von 87 Wörtern 16 hat. S15 und S16 haben Texte mit jeweils 125 Wörtern und 108 Wörtern und haben jeweils die Noten 15 und 16, während S7 mit einem Text von 98 Wörtern die Note 17 hat. Während S25 mit einem Text mit 134 Wörtern die Note 15 hat, hat S41 mit einem Text mit 81 Wörtern die Note 17. Aus diesen Vergleichen geht hervor, dass hohe oder niedrige Leistungen der einzelnen Lernenden sich nicht direkt durch die Länge oder die Kürze der Texte rechtfertigen, sondern auch und vor allem durch deren Inhalt (Textsinn und -korrektheit). Einem langen Text kann eine niedrige Note zugeschrieben werden, während die Lernenden mit dem kürzeren Text eine höhere Leistung erzielen können.

Weiterhin zeigen die Grafiken 1a und 1b der Experimentalgruppe die niedrigsten Noten bzw. Leistungen der Aufgabe auf: S2 mit 12, S8 mit 12 und S19 mit 13, während die niedrigste Leistung in der Kontrollgruppe 14 (S22 und S35) ist (vgl. die Grafiken 2a und 2b). 24 % (5 Lernende) der Experimentalgruppe und 14 % (4 Lernende) der Kontrollgruppe haben die Note 15. 38 % (8 Lernende) der Experimentalgruppe und 32 % (9 Lernende) der Kontrollgruppe haben die Note 16. 9,5 % (2 Lernende) der Experimentalgruppe und 18 % (5 Lernende) der Kontrollgruppe haben die Note 17. 17 ist die höchste Leistung der Experimentalgruppe, während 8 (29 %) Lernende (S30, S31, S32, S36, S39, S40, S43, S46) der Kontrollgruppe 18, die höchste Note bzw. beste Leistung der Aufgabe, haben. Aus dieser Statistik geht hervor, dass die Experimentalgruppe, also die Lernenden, die digitale Wörterbücher bei der Aufsatzaufgabe verwendet haben, niedrigere Leistungen erzielt haben. Nur 2 Lernende dieser Gruppe haben die Note 17, während 5 und 8 Lernende der Kontrollgruppe jeweils die Note 17 und 18 haben. Man kann daher anführen, dass die Verwendung der digitalen Wörterbücher bei der Aufsatzaufgabe in der Experimentalgruppe keine beträchtliche positive Auswirkung auf die Arbeit ausgeübt hat, denn man hätte erwartet, dass diese Gruppe die besten Leistungen erreicht hätte, weil die Lernenden über ihr individuelles Potential und den schon vorher in Beziehung zu dem Aufsatzthema erworbenen Wortschatz hinaus ein Lernhilfematerial bzw. ein digitales Wörterbuch zur Verfügung hatten, das ihnen helfen konnte, in dem Text neue und mehrere Wörter – im Vergleich zu der Kontrollgruppe –

zu verwenden und somit bessere Chancen für hohe Leistungen zu erzielen. Wie oben angeführt, kann aber der Inhalt des Aufsatzes (d. h. die Ideen, die Argumentationsweise, usw.) und dessen Grammatikalität (formale Richtigkeit der Sätze) die endgültige Note bzw. Leistung positiv sowie negativ beeinflussen. Aus den Ergebnissen kann geschlossen werden, dass das bloße Verfügen über ein (digitales) Wörterbuch nicht ausreicht, um besonders gute Leistungen bei Aufsatzaufgaben zu erzielen. Die Lernenden sollen die Informationen des Wörterbuchs auch entsprechend auswerten können. Mit anderen Worten: Die aus dem (digitalen) Wörterbuch erworbenen Wörter sollen im Aufsatz kontextuell richtig angewendet werden, um u. a. Missverständnisse in der Argumentation (Textsinn) zu vermeiden. Ihre korrekte Anwendung erfordert zudem Kenntnisse über die Flexion und die Syntax, damit die jeweiligen Textsätze formal richtig werden. Diese erforderlichen Informationen können durchaus auch in Wörterbüchern gefunden werden. Die Verwendung eines digitalen Wörterbuchs bei einer Aufsatzaufgabe wie in der vorliegenden Untersuchung durch die Experimentalgruppe bedeutet nicht, dass alle im jeweiligen Aufsatz vorkommenden Wörter aus dem Wörterbuch stammen. Der Prozentsatz der im digitalen Wörterbuch gefundenen und im Aufsatz verwendeten Wörter kann nicht bestimmt werden. Wenn man sich daher vorstellt, dass S15 mit einem Text von 125 Wörtern nur 20 oder 30 Wörter aus dem digitalen Wörterbuch benutzt hat, kann dies darauf hinweisen, dass S15 vor dieser Aufgabe bereits über einen reichen Wortschatz zum Aufsatzthema verfügte, also Vorkenntnisse hatte, die die Produktion seines Textes ermöglicht oder erleichtert haben. Wenn nur der sich auf die Bereicherung des Wortschatzrepertoires beziehende Parameter *Wörteranzahl* berücksichtigt wird, kann man sich in diesem Zusammenhang die folgende Frage stellen: Gibt es wirklich einen Unterschied zwischen Lernenden, die einen Aufsatz mit 75 Wörtern ohne oder mit dem gedruckten Wörterbuch geschrieben haben und solchen, deren Aufsatz mit 77 Wörtern nur 5 Wörter aus dem digitalen Wörterbuch enthält?

5. Implikationen für den Deutschunterricht

Die beschriebenen und durchgeführten Studien schließen jeweils eine Experimental- und eine Kontrollgruppe ein. Es folgt aus den Experimenten zum Wortschatzlernen mit neuen digitalen Medien, dass Schülerinnen und Schüler sowohl der Experimental- als auch der Kontrollgruppe dem Wortschatzlernen mit neuen digitalen Medien einen hohen Wert zuschreiben. Zum Vokabellernen können über Wortschatzhefte als tradi-

tionelle Lernmittel hinaus neue digitale Medien verwendet werden. Lernende beweisen Fortschritte mit der Verwendung von digitalen Apps. Das Ergebnis des für den vorliegenden Beitrag durchgeführten Experiments zur Verwendung der digitalen Wörterbücher bei der Aufsatzaufgabe weist aber keinen beträchtlichen Einfluss auf, wenn die Leistungen der Lernenden aus beiden Gruppen betrachtet werden. Es kann trotzdem angeführt werden, dass neue Medien wie digitale Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollen. Im Fremdsprachenlernprozess wird der Erwerb eines einzigen Wortes als ein Fortschritt angesehen, umso mehr der Erwerb von vielen Wörtern. Mit dem Erwerb von neuen Wörtern kann der Fremdsprachenlernprozess vorangetrieben werden und mit Krashens Inputhypothese (1985) den Lernenden von einem Niveau i (Lernniveau vor dem Kenntniserwerb) zu einem Niveau $i+1$ (die Zone der nächsten Entwicklung) bringen. In dieser Hinsicht kann die Verwendung von digitalen Wörterbüchern das Wortschatzrepertoire der Fremdsprachenlernenden erweitern. Wenn die Leistungen der Lernenden der Experimentalgruppe in dem selbst durchgeführten Experiment abgerufen werden, kann man sich die Frage stellen, ob sie diese Leistungen erzielt hätten, wenn sie keine (digitalen) Wörterbücher oder nur gedruckte Wörterbücher verwendet hätten. Wenn angenommen wird, dass Texte aus Wörtern bestehen, dass eine (gute) Argumentation passende bzw. zielgerichtete Vokabeln erfordert, kann man sich vorstellen, dass diese Schülerinnen und Schüler ohne digitale Wörterbücher weniger Wörter bzw. kürzere Texte produziert und somit nicht besser argumentiert und niedrigere Leistungen erzielt hätten.

Die Verwendung von digitalen Wörterbüchern in Wortschatzaufgaben wie in den vorgestellten und beschriebenen Studienergebnissen und in Aufsatzaufgaben wie in dem oben durchgeführten Experiment kann das autonome Lernen fördern und dieses abwechslungsreich machen: Jede/r Lernende kann allein in digitalen Wörterbüchern nachschlagen, neue Wörter finden und sie in einer Argumentation bzw. schriftlichen Produktion verwenden. Je nach dem kompetenz- und dem schülerorientierten Fremdsprachenunterricht sollen die Sprachlernenden im Zentrum des Unterrichts stehen (Klein & Reinfried, 2016). Daher sollten die Lehrkräfte beim Wortschatz- und Aufsatzunterricht in den Hintergrund treten, damit Lernende selbst eigene Lernmaterialien (auf Handys installierte Wörterbücher) auswerten können. Wer digitale Wörterbücher kennt, hat festgestellt, wie sie hergestellt und programmiert werden: attraktiver Schirm, farbige Schriften (für gewisse Hervorhebungen), Schriftänderungen (z. B. Kursivschrift), Bei-

spielsätze für die Erklärung von Wörtern, in die grammatischen Details weiterführende Links (z. B. Links zur Konjugation gewisser unregelmäßiger Verben, Links zur Darstellung der Komparativ- und Superlativform gewisser Adjektive), Links für die phonetische Artikulation, kleine tabellarische Darstellungen usw. Digitale Wörterbücher stellen durch diese visuelle und auditive Unterstützungen eine sehr wichtige Alternative für das Wortschatzlernen dar. Mit ihnen kann das visuelle und auditive Fremdsprachenlernen gefördert werden (Tsamo, 2008: 27f; Surkamp, 2010: 6; Rösler, 2012: 74). Wenn angenommen wird, dass mehrere auf Jugendliche zugeschriebene Lehrwerke viele Bilder und Farben zu Visualisierungen und Lernattraktivität enthalten, kann angenommen werden, dass Lernende bei der Verwendung von digitalen Wörterbüchern Spaß am Fremdsprachenlernen haben, was zum Lernerfolg beitragen kann, weil visuelle Darstellungen eine große Hilfe für das Fremdsprachenlernen sind (Zeyer, 2017). Im Gegensatz zum Unterricht, in dem die Wortaussprache nicht immer durch deutsche Muttersprachler (also nicht authentische Stimmen, vgl. den Fall des kamerunischen Deutschunterrichts z. B. bei Tsamo, 2016) trainiert wird, können die Deutschlernenden durch die Links für die phonetische Artikulation in den digitalen Wörterbüchern die authentische Aussprache von deutschen Wörtern durch muttersprachliche Stimmen experimentieren und erwerben, was entsprechend ihre Sprechfertigkeit trainieren kann.

6. Schlussbetrachtung

Die neuen digitalen Medien bilden heutzutage einen wichtigen Bestandteil unseres täglichen Lebens. Der Besitz und die Anwendung neuer digitalen Medien nehmen zu. Viele (kamerunische) Jugendliche besitzen und benutzen zumindest Handys/Smartphones (meist mit Internetzugang) im Familienraum bzw. außerhalb des (Deutsch) Unterrichts. Es wurde auf die Lehrwerkzentriertheit des kamerunischen Deutschunterrichts eingegangen, in dem diese neuen digitalen Medien als Lernmittel und -hilfe nicht eingesetzt werden. Aus den Ergebnissen einiger im vorliegenden Beitrag herangezogenen Experimente ist hervorgegangen, dass Fremdsprachlernende hohe Motivation bei der Benutzung neuer digitalen Medien für das Vokabellernen zeigen, wenn auch vorläufig unklar bleibt, ob sie mit digitalen Wörterbüchern bei Aufsatzaufgaben besser abschneiden können. Die neuen digitalen Medien und Wörterbücher sind für die einzelnen Schülerinnen und Schüler hilfreich und können demnach als Alternative oder Ergänzung im Unterricht mit den herkömmlichen Materialien Lehrwerk, gedruckte

Wörterbücher, Tafel und (Farb-)Kreide verknüpft werden. Dieser Standpunkt kann durch die oben zitierten Aussagen von Schülerinnen und Schülern unterstützt werden (aus Hirzinger-Unterrainer, 2016, 318f): „zusätzliche Medien zum Vokabelheft sind sehr gut“, weil „diese einem mit ‚Eselsbrücken‘ helfen...“ und „Ich finde diese Idee sehr gut, da ich finde, dass man viel einfacher mit ihnen [neuen Medien] lernen kann“.

Bibliographie

- Bertram, Roland; Fischer, Isabel (2018) *Mit Apps selbständig Sprachen lernen: Digitale Medien als Chance*. Online <https://jugendhilfeportal.de/artikel/mit-apps-selbststaendig-sprachen-lernen-digitale-medien-als-chance>.
- Klein, Erwin; Reinfried, Marcus (Hrsg) (2016) *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Akten des GFM-Sprachentages*. Gießen: Gießener elektronische Bibliothek.
Online http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12258/pdf/GiFon_8.pdf.
- Krashen, Stephen (1985) *The Input-Hypothesis: Issues and Implications*, London: Longman.
- Krauß, Susanne (2021) *Das selbstgesteuerte Wortschatzlernverhalten von DaF-Studierenden: Medienwahl, Vorgehensweisen und Reflexion des Lernprozesses*, Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen. Online <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2021/15810/>.
- Mbia, Claude-Marie-Roger (1998/2007) *DaF-Unterricht in Afrika. Chancen, Grenzen, Möglichkeiten am Beispiel Kameruns*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg. Online https://phfr.bsz-bw.de/files/5/Mbia_full3.pdf.
- Ngatcha, Alexis (1991) *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*. Ammersbek bei Hamburg: Verlag An der Lottbek Jensen.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva Maria (2016) Medienunterstützter Wortschatzerwerb am Beispiel des Italienischen. In: Hinger, Barbara (Hrsg.). *Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015. Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 293-321.
- Rösler, Dietmar (2012) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Schumann, Anja et al. (2015) *Ihr und Wir plus, Textbuch 3*. Ismaning: Hueber.
- Selzer, Dominik (2017) *Adaptives Vokabellernen: Eine Studie über adaptives Lernen mit automatisierten Vokabelapps*. Växjö: Linnaeus University.
- Surkamp, Carola (2010) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Tsamo Fomano, Williams (2008) *Sprachlernen: Was geht im Kopf der Schüler vor? Beitrag zur Gehirnforschung*. München: Grin Verlag.
- Tsamo Fomano, Williams (2016) *Interaktion im kamerunischen Deutschunterricht. Bewältigung von Lernschwierigkeiten*. München: Grin Verlag.
- Zeyer, Tamara (2016) Wie interaktiv ist die Interaktive Grammatik? In: Zeyer, Tamara; Stuhlmann, Sebastian; Jones, Roger D. (Hrsg.). *Interaktivität beim Fremd-*

sprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien: Hit oder Hype? Tübingen: Narr, 191–210

Zeyer, Tamara (2017) *Potential der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen*. Berlin: de Gruyter Mouton.

Kurzbiographie

Nach seinem Studium der Germanistik und DaF an der Universität und Pädagogischen Hochschule Yaoundé (Kamerun) arbeitete Tsamo Fomano Williams 12 Jahre lang als Sekundarschullehrer. Er interessiert sich für Fremdsprachenerwerbs-/ Unterrichtsforschung und DaF-Didaktik, hat im Jahre 2016 promoviert und ist heute Dozent für DaF-Didaktik an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Yaoundé. E-Mail-Adresse: wilytsamo2@yahoo.fr.

Schlüsselwörter

Fremdsprachenerwerb, Wortschatzlernen, Mediennutzung, Digitale Medien, Lernapplikationen