

WORTSCHATZLERNEN MIT DIGITALEN TOOLS DES FRANZÖSISCHLEHRMITTELS «DIS DONC!»

In the French textbook «dis donc! 5-9», digital tools are an integral part of the teaching material. Thus, digital exercises support the practice and consolidation of vocabulary on both the content and the formal level. This paper presents a study that uses a usage diary to investigate how pupils work with these digital exercises during one unité. The analysis of the usage behaviour shows that pupils chose them in such a way that vocabulary learning is practised and consolidated on both levels.

● Alexandra Totter,
Christine Rast &
Marlies Keller-Lee
| PHZH

- 1 Der Begriff Wortschatzerwerb wird in diesem Beitrag synonym mit Wortschatzlernen verwendet zur Kennzeichnung aller lexikalischer Lernprozesse. Wortschatzarbeit steht für alle unterrichtlich gelenkten Aktivitäten, die zur Erweiterung lexikalischer Kenntnisse und Kompetenzen von Seiten der Lehrperson initiiert werden.
- 2 Die Lehrperson hat mittlerweile die Wahl zwischen einer hybriden und einer voll-digitalen Version von «dis donc! 5-9». Die in diesem Artikel vorgestellte Untersuchung basiert auf Daten der Erprobungsversion des hybriden Lehrmittels «dis donc! 7», welches zwischen 2016-2019 im Rahmen der formativen Evaluation eingesetzt wurde.

Einleitung

Digitalen Tools wird grosses Potential für den Wortschatzerwerb und die Wortschatzarbeit¹ zugesprochen (Miera-Yacoub, 2020). Sie unterstützen und bereichern den Lernprozess durch einen zeit- und ortsunabhängigen Zugang zu multimedial und interaktiv aufbereiteten Inhalten, sowie das Adaptieren und Teilen dieser Inhalte. Auch können sie tutorielle Rückmeldungen geben, den Lernfortschritt dokumentieren und die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden unterstützen. Mittlerweile gibt es eine Reihe von Lernapps und Lernplattformen. Dabei handelt es sich mehrheitlich um digitale Wörterbücher, Vokabeltrainer und Vokabel- bzw. Wortschatzspiele (Krauß, 2015). Allerdings ist deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht an das Engagement der Lehrpersonen gebunden. Eine Verknüpfung von digitalen Tools mit Lehrmitteln findet sich bislang nur vereinzelt (Biebighäuser, 2015).

Mit dem hybriden Lehrmittel² «dis donc! 5-9» für die Volksschule steht dem Fremdsprachenunterricht ein Lehrmittel zur Verfügung, bei dem die digitale Lernplattform integraler Bestandteil ist. Somit besteht ein enges Zusammenspiel zwischen den Inhalten im Print-Arbeitsbuch und den Inhalten der Lernplattform (digitale Übungen, Video- und Audiodateien sowie Kopiervorlagen für den Download). Die Schülerinnen und Schüler werden im Print-Arbeitsbuch jeweils situativ und didaktisch passend auf die Lernplattform verwiesen. Mit einem persönlichen Login haben sie Zugang für eine autonome und selbstbestimmte Nutzung der Lernplattform. Basierend auf dem Lehrplan 21 stehen den Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I somit Materialien für das Niveau G (grundlegende Anforderungen) und für das Niveau E (erweiterte Anforderungen) zur Verfügung.

Wörter als kleinste, relativ selbstständige Träger von Bedeutung sind zentrale Elemente einer Sprache. Eine Sprache zu erlernen, bedeutet insbesondere Wörter zu verstehen und zu lernen. Die Didaktik des Wortschatzlernens (Küster & Krämer, 2013; Targońska, 2016) weist darauf hin, dass die Wortschatzarbeit aber nicht auf das Erlernen von Einzelwörtern zu beschränken ist, sondern wenn möglich, der Fokus auf die Aneignung grösserer sprachlicher Einheiten (Chunks, idiomatische Wendungen, Kollokationen) gelegt werden soll. Somit sind der rezeptive und produktive Umgang mit Texten zentrale Elemente der Wortschatzarbeit, wobei von einem weiten Textbegriff ausgegangen wird, der geschriebene und gesprochene Sprache einschliesst und bildliche sowie akustische Darstellungsformen nutzt. Dieses Konzept leitet das Wortschatzlernen und die Wortschatzarbeit in «dis donc!». Der Wortschatz wird so geübt, dass einzelne Wörter nicht isoliert verwendet, sondern im Sinne des mentalen Lexikons mit anderen Bedeutungselementen verknüpft werden: Präsentation im Kontext, Verbindung mit Illustrationen, Anbindung an verschiedene Wahrnehmungskanäle und Kompetenzbereiche (Keller-Lee & Rast, 2019).

In den digitalen Übungen erfolgen Üben und Festigen des Wortschatzes sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der formalen Ebene. Die digitalen Übungen stehen in Bezug zu den jeweiligen Lernzielen und sind entsprechend der Lernziele³ der Unité gekennzeichnet. Zu jedem Lernziel gibt es mehrere Übungsblöcke, die sich hinsichtlich vier Schwierigkeitsgraden (☆=einfach, ☆☆=eher einfach, ☆☆☆=eher anspruchsvoll, ☆☆☆☆=anspruchsvoll) unterscheiden. In den Schwierigkeitsgraden ☆ und ☆☆ wird der Grundlernwortschatz verwendet, in den ☆☆☆- und ☆☆☆☆-Übungsblöcken der erweiterte Lernwortschatz. Die Differenzierung über die vier Sterne erweitert das Angebot an Übungsmaterial nach oben und nach unten und kann so den individuellen Bedürfnissen und den unterschiedlichen Lernständen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden (Keller-Lee & Rast, 2019).

Bisherige Studien im Fremdsprachenunterricht erfolgten primär punktuell in einzelnen Klassen und untersuchten Lernapps sowie das Arbeiten mit Tablets, Smartphones und Lernplattformen

(Heinz, 2018; Krauß, 2015; Miera-Yacoub, 2020). Mit dem Einsatz von «dis donc! 5-9» in mehreren Kantonen wurde eine empirische Studie mit Probandengruppen aus unterschiedlichen Schulen unter Einbezug soziodemographischer Faktoren durchgeführt (Totter & Wolfer, 2016), um «ein möglichst vielschichtiges und multifaktorielles Bild des schulischen und privaten Einsatzes ...» (Heinz, 2018, S. 161) digitaler Tools zu erhalten.

Forschungsfrage

Ausgehend vom aktuellen Forschungsstand und den bisherigen Überlegungen werden im Beitrag folgende Fragestellungen untersucht:

- Wie bearbeiten Schülerinnen und Schüler die digitalen Übungen einer Unité?
- Welches Nutzungsverhalten für das selbstorganisierte Wortschatzlernen und die angeleitete Wortschatzarbeit lässt sich daraus ableiten?

Untersuchungsdesign und Stichprobe

Die Studie basiert auf einer Nutzungsanalyse der digitalen Übungen zu Unité 3 der Erprobungsversion von «dis donc! 7». Dazu wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, über einen Zeitraum von ungefähr sechs Wochen (Bearbeitungsdauer der Unité 3) ein Nutzungstagebuch zu führen und darin laufend zu notieren, welche digitalen Übungen sie bearbeiteten. Sie gaben darin auch Informationen zum Kontext der Nutzung an, zum Beispiel «wo» (In der Schule? Zu Hause?), «als was» (Hausaufgabe; Aufgabe während der Schulstunde; freiwillig). Insgesamt standen für die Analyse Daten von 170 Schülerinnen und Schülern aus zehn 7. Klassen der Sekundarstufe I (94 Mädchen und 76 Jungen) zur Verfügung. Mit der Ausgabe Niveau G von «dis donc! 7» arbeiteten 46 Schülerinnen und Schüler, mit der Ausgabe Niveau E von «dis donc! 7» 124 Jugendliche. Zur Bestimmung möglicher Unterschiede im Nutzungsverhalten wurden, ergänzend zum Nutzungstagebuch, von den Schülerinnen und Schülern mittels Fragebogen demographische und personenbezogene Informationen erhoben. 152 der 170 Schülerinnen und Schüler füllten diesen aus. Die Nutzungsanalyse erfolgte mit deskriptiv-statistischen Verfahren. Stichprobenunterschiede wurden aufgrund unterschiedlicher Stichproben-



Alexandra Totter ist Dozentin am Zentrum für Schulentwicklung der PH Zürich. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Lehrmittel und digitale Medien.



Marlies Keller ist Dozentin für Fremdsprachendidaktik Primar an der PH Zürich, Co-Projektleiterin und -Autorin des Lehrmittels «dis donc!».



Christine Rast ist Dozentin für Fremdsprachendidaktik Sekundar an der PH Zürich, Co-Projektleiterin und -Autorin des Lehrmittels «dis donc!».

³ Bei den Lernzielen 1 bis 3 handelt es sich um kommunikative Kompetenzbereiche, bei den Lernzielen S1 und S2 um den Kompetenzbereich Sprache(n) im Fokus gemäss Lehrplan 21.

grössen und fehlender Normalverteilung mit dem Mann-Whitney-U-Test auf signifikante Unterschiede geprüft ($p \leq 0.05$). Alle Berechnungen erfolgten mit der Statistiksoftware SPSS 26.

In Unité 3 der Erprobungsversion von «dis donc! 7» vermitteln die Inputtexte Fakten und Zahlen rund um die Marsmission und erweitern über die Entschlüsselung von authentischen Texten das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler (Lernziel 1: Lesen und Verstehen). In Lernziel 2 (Lesen und Verstehen) erfolgt das Entschlüsseln von Texten zu anderen Destinationen im Weltall. Sprachliche Mittel werden in Lernziel 3 (Hören, Verstehen und dialogisches Sprechen) erarbeitet, um sich über verschiedene Aspekte einer Reise äussern zu können. Die Lernziele S1 (Präpositionen für Städte, Länder und Kontinente) und S2 (Imperativformen) sind mit den Inhalten der kommunikativen Lernziele 2 und 3 verknüpft. Lernziel K⁴ widmet sich Jules Verne und einigen seiner berühmten fiktiven Abenteuerreisen.

Den Schülerinnen und Schülern standen für die Erprobungsversion der Unité 3 insgesamt 39 Übungsblöcke zu den beschriebenen Lernzielen 1, 2, 3, S1 und S2 in vier Schwierigkeitsgraden zur Verfügung. In Tabelle 1 ist die Anzahl der Übungsblöcke pro Lernziel differenziert nach Schwierigkeitsgrad dargestellt.

In den digitalen Übungen der untersuchten Unité wurden folgende Aufgabenformate eingesetzt:

- Hörverständnis: Single-Choice- und Multiple-Choice-Übungen.
- Leseverständnis: Single-Choice-, Multiple-Choice-Übungen, Übungen mit Auswahlwörtern im Pull-down Menü, Zuordnungsübungen mit vorgegebenen Sätzen.
- Schreiben: Satzbau mit vorgegebenen lexikalischen Einheiten und frei auszufüllende Lückentexte.

Nutzungsanalyse digitaler Tools zum Wortschatzlernen

Wie die Schülerinnen und Schüler die digitalen Übungen von Unité 3 nutzten, wird nachfolgend erläutert. 170 Schülerinnen und Schüler bearbeiteten von den 39 Übungsblöcken im Durchschnitt $M=17$ Übungsblöcke ($SD=10.6$). Unterschieden nach Lernzielen lösten die Schülerinnen und Schüler hauptsächlich Übungsblöcke zu Lernziel 1 (150 Schülerinnen und Schüler bearbeiteten mindestens einen Übungsblock zu Lernziel 1) und zu Lernziel S1 (137 Schülerinnen und Schüler). Die Zahl der von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt bearbeiteten Übungsblöcke pro Lernziel ist in Tabelle 2 dargestellt.

Nach Schwierigkeit unterschieden, zeigt sich in Tabelle 3, dass $\star\star\star$ -Übungsblöcke am häufigsten gewählt wurden (153 von 170 Schülerinnen und Schüler bearbeiteten mindestens einen der $\star\star\star$ -Übungsblöcke), am zweithäufigsten $\star\star\star\star$ -Übungsblöcke (122 Schülerinnen und Schüler); weniger häufig \star -Übungsblöcke (107 Schülerinnen und Schüler) und $\star\star$ -Übungsblöcke (94 Schülerinnen und Schüler). Die Zahl, der von den Schülerinnen und Schülern im Durchschnitt bearbeiteten Übungsblöcke differenziert nach Schwierigkeitsgrad, ist ebenfalls in Tabelle 3 dargestellt. So bearbeiteten z. B. Schülerinnen und Schü-

⁴ Bei Lernziel K handelt es sich um den Kompetenzbereich Kulturen im Fokus gemäss Lehrplan 21.

Tabelle 1

Anzahl der Übungsblöcke pro Lernziel differenziert nach Schwierigkeitsgraden (\star =einfach, $\star\star$ =eher einfach, $\star\star\star$ =eher anspruchsvoll, $\star\star\star\star$ =anspruchsvoll)

Schwierigkeitsgrad Lernziel	\star	$\star\star$	$\star\star\star$	$\star\star\star\star$	Gesamtzahl
Lernziel 1	2	2	2	2	8
Lernziel 2	2	2	2	3	9
Lernziel 3	3	2	3	1	9
Lernziel S1	1	3	3	1	8
Lernziel S2	1	2	1	1	5

Tabelle 2

Durchschnittliche Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke pro Lernziel (M =Mittelwert, SD =Standardabweichung)

Übungsblöcke gemacht zu	n	M	SD
Lernziel 1	150	4.7 (von 8)	2.37
Lernziel 2	129	4.6 (von 9)	2.80
Lernziel 3	120	5.1 (von 9)	2.71
Lernziel S1	137	4.9 (von 8)	2.36
Lernziel S2	126	2.9 (von 5)	1.49

ler von den elf zur Verfügung stehenden ☆☆☆-Übungsblöcken durchschnittlich $M=7.1$ ($SD=3.18$) Übungsblöcke.

Die Schülerinnen und Schüler lösten die digitalen Übungen auf Initiative der Lehrpersonen (als Aufgabe während der Schulstunde, als Hausaufgabe) und/oder in Eigeninitiative. Daraus ergab sich folgender Nutzungskontext (vgl. Tabelle 4): 76.2% der Schülerinnen und Schüler bearbeiteten die digitalen Übungen auf Initiative der Lehrperson; 21.8% in Eigen- und Lehrpersoneninitiative. Drei Schülerinnen und Schüler gaben an, die digitalen Übungen ausschliesslich in Eigeninitiative zu lösen. Es fanden sich keine statistisch signifikanten Unterschiede (Mann-Whitney- $U=2081$, $p=.615$) in der durchschnittlichen Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke zwischen Schülerinnen und Schüler, welche die digitalen Übungen ausschliesslich auf Initiative der Lehrpersonen bearbeiteten ($M=20.5$, $SD=13.13$) und Schülerinnen und Schüler, die diese in Eigen- und Lehrpersoneninitiative lösten ($M=23.4$, $SD=17.61$).

Unterschiede im Nutzungsverhalten zeigten sich bei der Häufigkeit der Bearbeitung zwischen Mädchen und Jungen. Wie aus Tabelle 5 hervorgeht, bearbeiteten Mädchen statistisch signifikant mehr Übungsblöcke (Mann-Whitney $U=2744$, $p=0.009$). Keine Unterschiede hinsichtlich der Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke fanden sich zwischen den Schülerinnen und Schülern, die mit der Ausgabe Niveau G von «dis donc! 7» (46 Schülerinnen und Schüler) oder der Ausgabe Niveau E von «dis donc! 7» (124 Schülerinnen und Schüler) arbeiteten (Mann-Whitney- $U=2649$, $p=.476$). Zwischen Schülerinnen und Schülern, die im Fragebogen angaben, gerne bzw. nicht gerne Französisch zu lernen (Mann-Whitney $U=2442.5$, $p=.185$) und «gut sein in Französisch» wichtig bzw. nicht wichtig zu finden (Mann-Whitney $U=1428$, $p=.360$) fanden sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Bearbeitungshäufigkeit.

Tabelle 3

Durchschnittliche Bearbeitungshäufigkeit der Übungsblöcke differenziert nach Schwierigkeitsgrad (☆= einfach, ☆☆=eher einfach, ☆☆☆=eher anspruchsvoll, ☆☆☆☆= anspruchsvoll)

Übungsblöcke gemacht zu	n	M	SD
☆	107	5.5 (von 9)	2.65
☆☆	94	6.7 (von 11)	3.31
☆☆☆	153	7.1 (von 11)	3.18
☆☆☆☆	122	5.1 (von 8)	2.33

Tabelle 4

Bearbeitungskontext der digitalen Übungen

Bearbeitungskontext	n	Prozent
Lehrpersoneninitiative	Hausaufgabe	62 39.7
	Aufgabe während Schulstunde	15 9.6
	beides	42 26.9
Eigeninitiative	3	1.9
Lehrpersoneninitiative + Eigeninitiative	Hausaufgabe + Eigeninitiative	12 7.7
	Aufgabe während Schulstunde + Eigeninitiative	3 1.9
	Hausaufgabe + Schulstunde + Eigeninitiative	19 12.2
Gesamt	156	100.0

Tabelle 5

Durchschnittliche Bearbeitungshäufigkeit aller Übungsblöcke unterschieden nach Niveau, Geschlecht, Freude am Französischlernen & Wichtigkeit

	n	M	SD	
Geschlecht	weiblich	94	19.2	11.09
	männlich	76	14.8	9.88
Ausgabe von «dis donc! 7»	Niveau G	46	19.0	13.65
	Niveau E	124	16.6	9.44
Französischlernen*	nicht gerne	65	18.9	11.21
	gerne	86	16.2	10.65
gut sein in Französisch*	nicht wichtig	26	15.6	10.89
	wichtig	124	17.7	10.67

*Variablen wurden für die Analyse dichotomisiert.

Diskussion und Ausblick

In der hier vorgestellten Studie wurde der Einsatz von digitalen Übungen, die integraler Bestandteil eines Lehrmittels sind, untersucht. Dabei zeigen die Ergebnisse, dass ausgehend von der Gesamtzahl der zur Verfügung stehenden Übungsblöcke und der im Durchschnitt von den Schülerinnen und Schülern bearbeiteten Zahl (17 von 39 Übungsblöcken) das Angebot den Bedarf deckt.

Aus der Analyse der zu den jeweiligen Lernzielen bearbeiteten Übungsblöcken geht hervor, dass sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der formalen Ebene der Wortschatz geübt und gefestigt wurde. Am häufigsten wurden Übungsblöcke zum kommunikativen Lernziel 1 und zum grammatischen Lernziel S1 gelöst. Tendenziell bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler unabhängig davon, ob sie die Ausgabe Niveau G oder Niveau E von «dis donc! 7» verwendeten, die anspruchsvolleren ☆☆☆- und ☆☆☆☆-Übungsblöcke. In diesen Übungsblöcken wird der erweiterte Wortschatz der Ausgabe Niveau E von «dis donc! 7» eingesetzt. Für Schülerinnen und Schüler, die mit der Ausgabe Niveau G von «dis donc! 7» arbeiten, ergibt sich somit die Möglichkeit, sich auch mit dem erweiterten Wortschatz auseinanderzusetzen. Der Grund, warum die Schülerinnen und Schüler für den Einstieg ein eher anspruchsvolles Niveau wählen, könnte auf ein «übungsökonomisches» Vorgehen bzw. auf eine gewisse Risikofreudigkeit bezüglich ihrer Kompetenzen zurückzuführen sein. Gerade durch Ersteres können allfällige Leerläufe beim Bearbeiten von zu einfachen Übungen vermieden werden. Der zweite Aspekt stützt die allgemein geförderte und erwünschte Haltung von Lernenden, sich in der Fremdsprache etwas zuzutrauen.

Aus den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler geht hervor, dass die Bearbeitung der digitalen Übungen hauptsächlich von den Lehrpersonen gesteuert wurde. Allerdings gibt fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler an, digitale Übungen sowohl auf Initiative der Lehrperson als auch in Eigeninitiative zu lösen. Dies kann als Hinweis gesehen werden, dass die digitalen Übungen ein gewisses Mass an Lernendenautonomie ermöglichen (Miera-Yacoub, 2020).

Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die folgenden personenbezogenen Unterscheidungsmerkmale bezüglich Häufigkeit der Bearbeitung der digitalen Übungen nicht relevant sind: Arbeit mit Ausgabe Niveau G versus Niveau E von «dis donc!», Französischlernen gerne/nicht gerne sowie Wichtigkeit, in Französisch gut zu sein. Inwiefern diese Ergebnisse durch die Steuerung der Lehrperson beeinflusst werden, ist noch zu klären. Unterschiede im Nutzungsverhalten zwischen Mädchen und Jungen scheinen das Bild der Genderdifferenzierung im Fremdsprachenunterricht zu bestätigen, wonach Mädchen eine höhere Arbeitsbereitschaft im Fremdsprachenlernen zeigen (Steinlen, 2018). Diese scheint sich auf die Nutzung der digitalen Übungen zu übertragen.

Anhand der hier vorgestellten explorativen Studie wird aufgezeigt, inwiefern die digitalen Übungen für das Wortschatzlernen und für die Wortschatzarbeit eingesetzt und genutzt werden. Gleichzeitig ergeben sich durch die Datenanalyse neue Fragen zum Einsatz von digitalen Tools im Fremdsprachenunterricht. Um diesen nachzugehen, startete das Autorinnenteam ein von der PH Zürich gefördertes Forschungsprojekt mit Beginn des Schuljahrs 2021/2022. In diesem Projekt werden der Einsatz und die Nutzung des digitalen Arbeitsbuches von «dis donc!» auf der Primar- und Sekundarstufe untersucht.

Der Grund, warum die Schülerinnen und Schüler für den Einstieg ein eher anspruchsvolles Niveau wählen, könnte auf ein «übungsökonomisches» Vorgehen bzw. auf eine gewisse Risikofreudigkeit bezüglich ihrer Kompetenzen zurückzuführen sein.

Literatur

Biebighäuser, K. (2015). DaF-Lernen mit Apps. *gfl-journal* (2), 1–14.

Heinz, S. (2018). *Mobile Learning und Fremdsprachenunterricht. Theoretische Verortung, Forschungsüberblick und Studie zum Englischunterricht in Tablet-Klassen an Sekundarschulen in Bayern*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Keller-Lee, M., & Rast, C. (2019). *Unterrichten mit dis donc! Leitfaden für Lehrpersonen 7/8*. Zürich, St Gallen: Lehrmittelverlag Zürich & Lehrmittelverlag St. Gallen.

Krauß, S. (2015). Apps for learning German vocabulary - What does the digital landscape look like? *gfl-journal* (2), 32–57.

Küster, L., & Krämer, U. (Hrsg.). (2013). *Mythos Grammatik? Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht*. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Miera-Yacoub, A.-K. (2020). *Englischunterricht mit digitalen Lehr- und Lernmitteln - Wie könnte eine Alternative zum vorwiegend analogen Lehrwerk aussehen?* Universität Duisburg-Essen, Deutschland.

Steinlen, A. K. (2018). Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Mehrsprachigkeit auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 29(1), 3–26.

Targońska, J. (2016). Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir? In A. D. Jarzabek (Hrsg.), *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma* (S. 79–93). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Totter, A., & Wolfer, B. (2016). Formative Evaluation von digitalen Lehr- und Lernmedien am Beispiel des neuen Französischlehrmittels dis donc! *Medienimpulse*, 54(3), 1–20.