



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wortschatzerwerb DaZ in der Volksschule: Eine Aktionsforschung zum Vergleich von TPR und der Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy“

verfasst von / submitted by

Tamara Anna Zuchna, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als  
Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof.i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

## Danksagung

Hiermit möchte ich mich bei dem International Campus Vienna bedanken, dass meine Arbeitszeiten an das Masterstudium angepasst wurden und ich den Standort für meine Erhebung verwenden durfte. Weiters möchte ich meiner Familie und meinen Freunden danken, dass sie mich immer wieder angetrieben und motiviert haben dieses Langzeitprojekt zu beenden.

## Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
Theoretischer Teil	7
2 Wortschatz(erwerb)	7
2.1 Das mentale Lexikon	7
2.2 Phasen des frühen Wortschatzerwerbs in der Erstsprache	11
2.3 Früher Wortschatzerwerb in der Zweitsprache	15
2.4 Lernenden-Interlanguage und Interferenzen	19
2.5 Konsequenzen für die Förderung des frühen Wortschatzerwerbs in der Zweitsprache	21
3 Wortschatzvermittlungskonzepte	24
3.1 TPR (Total Physical Response)	24
3.1.1 TPR in der Praxis	28
3.2 Didaktische Schritte der Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy	32
Empirischer Teil	34
4 Methodologie	34
4.1 Forschungsdesign - Aktionsforschung	34
4.1.1 Auswahl der Untersuchungsgruppen	43
4.1.2 Methodische Zugänge	44
4.1.3 Analyse qualitativer Daten	45
4.1.3.1 Auswertungstechnik: Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)	46
4.2 Sprachstandserhebungen, Förderpläne, Fördermaßnahmen	50
4.3 Verwendete Instrumente zur Sprachstandserhebung	52
4.4 Rahmenbedingungen	53
4.4.1 Schulstandort	53
4.4.2 Stammdaten der Kinder	54
4.5 Das Prinzip der Freiwilligkeit	55
5 Auswertung	56
5.1 Das Screeningverfahren GraWo	56
5.1.1 Auswertung des GraWo und zu berücksichtigende Faktoren bei der Analyse	57
5.2 Präsentation und Interpretation der Ergebnisse des GraWo	61
5.2.1 Auswertung der angekreuzten Itemsubkategorien (Wortarten)	65
5.2.2 Auswertung der angekreuzten Distraktortypen	66

5.3 Analyse der qualitativen Daten mithilfe der QIA nach Mayring	68
6 Fazit	95
7 Anhang	98
7.1 Praxisbeispiel aus dem Erhebungszeitraum	104
7.2 Quellenverzeichnis	112
7.3 Tabellenverzeichnis	115
7.4 Abbildungsverzeichnis	115
Abstract	116

## 1 Einleitung

Das Besondere an Wörtern ist, dass sie Sprach- und Welterfahrung binden. „Große Macht übt das richtige Wort aus. Immer, wenn wir auf eines dieser eindringlichen, treffenden Worte stoßen, ist die Wirkung physisch und geistig – und blitzartig spontan.“ Dies sagte bereits Mark Twain (US-amerikanischer Erzähler und Satiriker, 1835 – 1910)<sup>1</sup> und unterstreicht damit die Wichtigkeit Sprachenlernende mit einem differenzierten Wortschatz auszustatten, beziehungsweise sie beim Erwerb desselben zu unterstützen. Ziel einer gelungenen Wortschatzarbeit ist demzufolge unter anderem Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zu dieser „Macht“ zu verhelfen.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Masterarbeit liegt auf dem Wortschatzerwerb (dieser Begriff wird im weiteren Verlauf synonym mit dem Begriff Lexikonerwerb verwendet), da auch der Zweitspracherwerb mit ersten Wörtern beginnt. Dies misst der frühen Wortschatzförderung im Zuge des Zweitspracherwerbs eine sehr hohe Wichtigkeit bei. Nur wenige Untersuchungen wurden bisher im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung für Kinder mit Migrationshintergrund durchgeführt. Diese klammern häufig entweder die Erstsprache aus oder beschränken sich auf einen Querschnitt beider Sprachen. Ähnlich sieht es auch mit dem Lexikonerwerb in der Zweitsprache aus.<sup>2</sup> Dies bestätigt auch Rost-Roth mit der Aussage, dass der Syntaxerwerb wesentlich besser erforscht ist als der Lexikonerwerb. Sie betont, dass dies in gleicher Weise für den frühen Zweitspracherwerb gilt.<sup>3</sup> Untersuchungen haben deshalb nur exemplarischen Charakter. Die vorliegende Masterarbeit wagt den Versuch, im Zuge einer empirischen Untersuchung während eines Monats lang, diese Lücke ein Stück weit zu schließen. Die Masterarbeit beschäftigt sich, mit einer Aktionsforschung die den Wortschatzzuwachs von Lernenden betrifft. Die Forschungsfrage lautet: „*Beweist sich die Methode TPR oder die Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy als effektiver, was den Wortschatzzuwachs der Volksschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache betrifft?*“

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www.aphorismen.de/zitat/10900> (online abgerufen am 10.7.2021)

<sup>2</sup> Vgl. Ott 1997, Verhellen/Schoonen 1993, Hepsöyler/Liebe-Harkort 1988, 1991 zit. n. Apeltauer in: Ulrich 2014: 243

<sup>3</sup> Vgl. Rost-Roth 2010: 147

Die empirische Untersuchung findet an einer Privatschule im zehnten Wiener Gemeindebezirk, an welcher ich seit Herbst 2018 die Sprachfördermaßnahmen (Deutsch als Zweitsprache) für alle Altersstufen leite und durchführe, statt. Die Förderung dort findet meist additiv, manchmal auch integrativ, zum Regelunterricht statt und orientiert sich an den Sachunterrichtsthemen der jeweiligen Klasse. Der Fokus liegt auf der individuellen Förderung von Syntax, Grammatik und Wortschatz. QuereinsteigerInnen werden Einzelförderstunden ermöglicht. Da die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ein zunehmend wichtiger Bestandteil dieser pädagogischen Einrichtung ist, hat sich der Standort als sehr passend für die Erhebung erwiesen. Diese enge Verwobenheit mit der Praxis ist ein wesentliches Element der Masterarbeit. Aufgrund der hohen Heterogenität in Bezug auf Alter und Sprachstand der Lernenden wurden die zu untersuchenden Gruppen nach Vergleichbarkeit des Sprachstandes in der deutschen Sprache ausgewählt.

Als theoretisches Fundament soll die Darstellung des Forschungsstandes zu mentalem Lexikon und frühem Lexikonerwerb dienen, und dessen Konsequenzen für die Förderung des frühen Zweitspracherwerbs. Außerdem sollen für die Masterarbeit wichtige Begriffe geklärt werden. In Kapitel zwei werden Wortschatzerwerb in Erst- und Zweitsprache verglichen, weiters werden sowohl das mentale Lexikon, bestimmte Sprachkontaktphänomene als auch die Konsequenzen für die frühe Förderung in der Zweitsprache betrachtet. Kapitel drei beschäftigt sich mit den für die Untersuchung gewählten Wortschatzvermittlungskonzepten: TPR (*Total Physical Response*) nach James Asher und die didaktischen Schritte der Wortschatzarbeit nach Tracy. In Kapitel vier wird die Methodologie näher betrachtet. In diesem Kapitel wird nicht nur das Forschungsdesign vorgestellt, sondern auch die konkrete Vorgehensweise beschrieben. Die Strategien, mit denen Informationen für diese Masterarbeit gewonnen wurden, sind vielfältig: mithilfe eines standardisierten Testes (GraWo) wurde der rezeptive Wortschatz der Schüler<sup>4</sup> zu Beginn und am Ende der Aktionsforschung verglichen, um festzustellen, ob eine Verbesserung des Unterrichts objektiv erkennbar war. Außerdem wurde der erlernte Wortschatz auch in Tabellen dargestellt und als Nebenergebnis ausgewertet (Anzahl der erkannten Begriffe). In Kapitel fünf werden der Grazer Wortschatztest (GraWo) und die qualitativen Daten mithilfe der QIA nach Mayring ausgewertet. In Kapitel sechs wird ein Fazit gezogen.

---

<sup>4</sup> Es nahmen nur Schüler an der Erhebung teil, deshalb wird im weiteren Verlauf nicht gegendert.

Insgesamt soll mit der Arbeit ein Beitrag zum Wortschatzerwerb bei Kindern geleistet werden.

## Theoretischer Teil

### 2 Wortschatz(erwerb)

#### 2.1 Das mentale Lexikon

Es sei zunächst erwähnt, dass die semantische Basisqualifikation den Wortschatzerwerb umfasst, beziehungsweise der Wortschatzerwerb ein essentieller Teil dieser Basisqualifikation ist. Für die weitere Begriffsklärung stellt sich die Frage, was man sich unter dem vielfach verwendeten Begriff „Wortschatz“ vorstellen kann? Häufig wird der Wortschatz als die Menge der Wörter einer Sprache beschrieben. Unabhängig von der Definition, was ein Wort genau ist, geht es bei der semantischen Basisqualifikation um die Zuordnung von Gegenstand/Konzept und Schriftbeziehungsweise Lautzeichen.<sup>5</sup> Ein Problem liegt allerdings darin begründet, dass diese Zuordnung nicht immer ganz eindeutig ist. Beispielsweise hat die prototypische Bedeutung des Wortes „laufen“ mit dem Bewegungsablauf von Fortbewegung zu tun, in anderen Kontexten bezieht sich das Wort allerdings nicht auf die Fortbewegung z.B.: es läuft gut, die Nase läuft. Dieser beispielhaft beschriebene Bedeutungserwerb ist ebenso Teil der semantischen Basisqualifikation.<sup>6</sup>

Der Speicher in unserem Gehirn wird mentales Lexikon genannt. Es handelt sich dabei um jene Teilbereiche des Langzeitgedächtnisses, in denen unser Wortwissen in hochorganisierter Weise gespeichert ist.<sup>7</sup> Das mentale Lexikon ist ein aktiver Speicher, in dem wir lexikalische Einheiten sammeln und organisieren. Der Begriff lexikalischer Einheiten umfasst sowohl Wörter, Lexeme (d.h. abstrakte Worteinheiten), Affixe als auch Flexive.<sup>8</sup> Unabhängig davon, wer getestet wird und wie man Einheiten zählt, umfasst der Umfang des menschlichen Lexikons zwischen 50.000 und 150.000 Wörtern. Der „passive“ Wortschatz eines Menschen übertrifft den „aktiven“ Wortschatz allerdings um viele zehntausend Wörter. Die große Varianz

---

<sup>5</sup> Vgl. Sauerborn 2017: 61

<sup>6</sup> Vgl. Sauerborn 2017: 61

<sup>7</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:46

<sup>8</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999: 10

ist auch in der Tatsache begründet, dass der Umfang des Lexikons im Gegensatz zu anderen Erwerbsphänomenen vom Bildungsniveau, und den Gelegenheiten bestimmte Wörter zu lesen/hören, abhängig ist.<sup>9</sup> Es können zwei Typen von Lexikonmodellen beschrieben werden: modulare Stufenmodelle und interaktive Netzwerkmodelle.<sup>10</sup> In modularen Modellen wird zwischen der Verarbeitung von lexikalischen Einheiten einerseits, und der lexikalischen Repräsentation in semantischen und phonologischen Sublexika andererseits, unterschieden. In reinen Netzwerktheorien wird nicht zwischen Verarbeitung und Speicherung differenziert, die Verarbeitungsnetze selbst sind die Speicher und Verarbeitung bedeutet nichts anderes als die Aktivierung von Teilen des Netzwerkes.<sup>11</sup> Eine weitere Beschreibung des mentalen Lexikons ist, dass es ein dem Informationsverarbeitungssystem vorgeschaltetes System ist, in welchem Wörter und Äußerungen dekodiert und kodiert werden.<sup>12</sup> Man kann sich das mentale Lexikon auch als eine Vielzahl von Netzen vorstellen, die sich unterschiedlich zusammensetzen und wiederum miteinander verknüpft sind. Entscheidend für das Verständnis des mentalen Lexikons ist, dass ein einzelnes Wort nicht nur in einem, sondern in verschiedenen Netzen abgespeichert ist<sup>13</sup> und sich das mentale Lexikon ständig verändert.<sup>14</sup> So kann man annehmen, dass sämtliches Wissen, das zu einem Wort gespeichert ist, nicht auf einer, sondern auf mehreren Repräsentationsebenen verteilt ist.<sup>15</sup> Die Quantität des Wortschatzes ist maßgebend, da ein großer Wortschatz viele Anknüpfungspunkte für neue Wörter bietet – je mehr Wörter das Kind bereits erworben hat, umso leichter fällt das Lernen neuer Wörter. Aber auch die Qualität der Vernetzung im mentalen Lexikon ist entscheidend, tritt ein Wort in vielen Netzen auf, so wird ein schneller Abruf der Wörter begünstigt.<sup>16</sup>

Betrachtet man den Wortschatzerwerb in der Zweitsprache, so ist interessant zu sehen, ob und wie Sprachen voneinander getrennt gespeichert werden, außerdem ob und welche Überlappungen es zwischen Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit gibt. Für die Lernenden ist relevant, wie auf die, in der jeweiligen Sprachsituation

---

<sup>9</sup> Vgl. Tracy 2008:33

<sup>10</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999: 10

<sup>11</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999: 10

<sup>12</sup> Vgl. Apeltauer in: Ulrich 2014: 239

<sup>13</sup> Vgl. Kühn 2013, S. 157 zit. n. Sauerborn 2017:63

<sup>14</sup> Vgl. Feilke 2009, S. 6 zit. n. Sauerborn 2017: 63

<sup>15</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:47

<sup>16</sup> Vgl. Sauerborn 2017: 63

angemessene Sprache, zugegriffen werden kann.<sup>17</sup> Bei der Modellierung des mentalen Lexikons gilt als gesichert, dass Erstsprache und Fremdsprache(n) interagieren und in einem dynamischen und flexiblen Speichersystem repräsentiert sind. Neue Daten werden mit Rückgriff auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen verarbeitet.<sup>18</sup> Weiters geht man beim mentalen Lexikon von Zweisprachigen heute davon aus, dass es ein gemeinsames semantisch-konzeptuelles System gibt. Konzepte können als Repräsentationen von Objekten aus der Welt verstanden werden, diese Konzepte können die Verbindung zu sprachlichen Einheiten vermitteln, sind jedoch nicht notwendigerweise mit Sprache verbunden.<sup>19</sup>

Einem Teil der ForscherInnen zufolge ist der Wortschatz aller Sprachen eines Sprechers/einer Sprecherin in einem mentalen Lexikon gespeichert, ein anderer Teil geht davon aus, dass es pro Sprache ein eigenes mentales Lexikon gibt.<sup>20</sup> Wird mit dem mentalen Lexikon das Sprachwissen im Gedächtnis bezeichnet bzw. der Bereich, in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind, so ist man nicht sicher, wie man sich die Struktur des Sprachwissens vorstellen soll. Wie ist die Funktionsweise dieses komplexen Reservoirs organisiert, für das schon zahlreiche Modelle entworfen und Theorien aufgestellt worden sind?<sup>21</sup> Zu den führenden Modellen des bilingualen Lexikons gehört das Bilingual-Interactive-Activation-Model (BIA) von Dijkstra & van Heuven, das sich auf die Wortschaffung richtet und von einem gemeinsamen Lexikon ausgeht. Das BIA bezieht die Ebenen Buchstabenkennzeichen, Buchstaben und Wörter ein. Eine vierte sprachbezogene Ebene regelt, welche Sprache gewählt wird. Das Zugreifen auf Einzeleinträge ist zunächst nicht selektiv, da die Einträge beider Sprachen gleichzeitig aktiviert werden, die Stärke der Aktivierung hängt jedoch u.a. vom Kompetenzniveau in der jeweiligen Sprache ab. Bei diesem Modell bleibt offen, wie sich ein sprachspezifischer Selektionsmechanismus entwickelt.<sup>22</sup> Es sind mehrere Modelle des lexikalischen Zugriffs vorgeschlagen worden. Als aktuellste können die *Kaskaden-Aktivierungsmodelle* und *discrete-serial-Modelle* genannt werden. *Discrete-serial-Modelle* zufolge werden nur ausgewählte Stichwörter phonologisch aktiviert. Nach

---

<sup>17</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:47

<sup>18</sup> Vgl. Krumm 2010:1023

<sup>19</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:49

<sup>20</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:50

<sup>21</sup> Vgl. Teymoortash 2010:96

<sup>22</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:50

den *Kaskaden-Aktivierungsmodellen* hingegen verursachen alle durch das Gedächtnis aktivierten lexikalischen Knoten eine entsprechende – schwächere oder stärkere – phonologische Aktivierung.<sup>23</sup> Ein ebenfalls führendes Modell des bilingualen Lexikons ist das *Bilingual Interactive Model of Lexical Access* (BIMOLA) von Grojesan, das sich auf die Rezeption gesprochener Wörter bezieht.<sup>24</sup> Hier sind drei Ebenen für die Sprachverarbeitung vorgesehen - Kennzeichen, Phoneme und Wörter – wobei auf der Phonem- und Wortebene eine Unterteilung in beide Sprachen stattfindet. Diese beiden Sprachnetzwerke sind unabhängig und gleichzeitig miteinander verbunden, beide Sprachen sind aktiviert, eine aber mehr als die andere.<sup>25</sup> Das *Revised-Hierarchical-Model* (RHM) von Kroll & Stewart geht von zwei getrennten Lexika bei Zweisprachigen aus, die später erworbene Sprache bezieht Bedeutung zunächst über den Zugriff auf das Erstsprachlexikon. Bei höherem Kompetenzniveau jedoch baut sich eine direkte Verbindung zwischen lexikalischen Repräsentationen und dem konzeptuell-semantischen System auf.<sup>26</sup> Trotz der zahlreichen Untersuchungen besonders im Bereich der Psycholinguistik, aber auch in Fachrichtungen wie der Neurolinguistik und den Kognitionswissenschaften, die sich intensiv mit dieser Thematik beschäftigen, sind noch viele Fragen über das mentale Lexikon offen.<sup>27</sup>

Aus den vorliegenden Erkenntnissen der kognitiven Wissenschaft und der Psycholinguistik kann man schlussfolgern, dass Operationen des Klassifizierens, Koordinierens, Assoziierens, die mehrkanalige, ganzheitliche kognitiv-affektive Semantisierung und die erste Sprache als Lernhilfe in die Wortschatzvermittlung einzubeziehen sind. Das selbstständige Entdecken und Schaffen von Ordnungen im Wortschatz fördert den Ausbau des subjektiven mentalen Lexikons. Und je vielfältiger eine lexikalische Einheit vernetzt ist, desto besser kann sie abgerufen werden.<sup>28</sup> Auf diese eben genannten Kriterien hin sollen die ausgewählten Wortschatzvermittlungskonzepte geprüft werden. Dass laut Aguado bei der Sprachstandsdiagnose, die im Rahmen dieser Masterarbeit auch durchgeführt wird, mit meist zufällig zusammengestellten Items der Wortschatzumfang als Komponente

---

<sup>23</sup> Vgl. Teymoortash 2010:96

<sup>24</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:51

<sup>25</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:52-53

<sup>26</sup> Vgl. Niebuhr-Siebert und Baake 2014:53

<sup>27</sup> Vgl. Teymoortash 2010:96

<sup>28</sup> Vgl. Krumm 2010:1023

einer globalen Sprachbeherrschung gemessen wird,<sup>29</sup> unterstreicht die Wichtigkeit diesen Teilbereich des Zweitspracherwerbs zu untersuchen.

Warum ist der Aufbau eines kindlichen Lexikons überhaupt relevant für den kindlichen Spracherwerb? Das kindliche Lexikon umfasst, als wesentlicher Bestandteil des Spracherwerbs, phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Aspekte und setzt sie zueinander in Beziehung – es werden Informationen über ein Wort aufgenommen, die Informationen werden verknüpft und Assoziationen zu bereits bestehenden Lexikoneinträgen aufgebaut.<sup>30</sup> Tracy nennt das *Fast Mapping*, das Wiedererkennen und das Produzieren von Wörtern, als die für den Wortschatzerwerb in Erst- und Zweitsprache kennzeichnenden wichtigsten Phasen. Diese Phasen können durchaus auch sehr schnell hintereinander ablaufen, wenn beispielsweise eine soeben eingeführte Bezeichnung in der gleichen Stunde aktiv benutzt wird.<sup>31</sup> Tracy baut auf diesen Phasen Elemente der Förderung auf, welche später noch genauer betrachtet werden. Da Rin und Nodari beschreiben vier Phasen bis zum vollständigen Erwerb eines Wortes: den Wortschatz verstehen und abspeichern, den Wortschatz reproduzieren, den Wortschatz benützen und über Wörter reflektieren.<sup>32</sup> Basierend auf diesen allgemeinen Beschreibungen des mentalen Lexikons und des Wortschatzerwerbs, sollen im Folgenden die Phasen des frühen Lexikonerwerbs in der Erst- und Zweitsprache genauer betrachtet werden.

## 2.2 Phasen des frühen Wortschatzerwerbs in der Erstsprache

Das frühe Wörterlernen kann im Wesentlichen in vier Schritte unterteilt werden: erstens wird im Zuge der Segmentierung der Lautstrom in sinnvolle Einheiten untergliedert. In einem zweiten Schritt lernt das Kind, welche Laute bedeutungsunterscheidend sind, drittens eine Sensitivität für die rhythmisch-melodischen Strukturen der Sprache. Im finalen Schritt erschließt das Kind die zugehörige Bedeutung (=mapping).<sup>33</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Teymoortash 2010:96

<sup>30</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999: 12

<sup>31</sup> Vgl. Tracy 2008: 197

<sup>32</sup> Vgl. Da Rin und Nodari 2000: 9-12 zit. n. Schaffer in: Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 44

<sup>33</sup> Vgl. Sauerborn 2017:64

Allgemein gilt zum Lexikonerwerb zu sagen, dass er im Gegensatz zum regelgeleiteten Syntaxerwerb im Wesentlichen idiosynkratisch erfolgt. Das heißt, die Lernenden müssen sich zielsprachliche Bezeichnungen für jeden Referenten einzeln aneignen.<sup>34</sup> Kennt ein Kind beispielsweise die Bezeichnung für das Objekt Tür, kann es daraus nicht ableiten, wie die Bezeichnung für das Objekt Fenster lautet.<sup>35</sup> Der Lexikonerwerb ist außerdem, im Gegensatz zum Syntaxerwerb, als robustes Erwerbsphänomen abhängig von spezifischen Inputbedingungen ebenso wie dem elterlichen Bildungsgrad<sup>36</sup> und den spezifischen Erfahrungen und Umweltbedingungen der Kinder zu betrachten.<sup>37</sup> Nach dieser kurzen Einführung werden die Phasen des Lexikonerwerbs genauer skizziert.

Vorläufer der Lexikonentwicklung sind von vor- und nichtsprachlichen Formen gekennzeichnet, die bereits im ersten Lebensjahr des Kindes zu beobachten sind. Im Vorschul- und Kleinkindalter kommt es zu quantitativ und qualitativ bedeutsamen Veränderungen und Fortschritten. In den darauffolgenden Lebensjahren im Schulalter und darüber hinaus bis ins Erwachsenenalter erfolgt eine stetige Ausdifferenzierung des Lexikons.<sup>38</sup> Rothweiler und Meibauer beschreiben das zweite Lebensjahr als wesentliche Phase des frühen Erwerbs von Wörtern und Wortbedeutungen im engeren Sinne. Bereits im ersten Lebensjahr entwickelt das Kind vorsprachliche Mittel der Referenz, das Kind weist durch Blicke oder Gesten auf Objekte hin. Mit ca. neun Monaten tauchen sogenannte >>Protowörter<< auf, die nicht den zielsprachlichen Formen entsprechen müssen.<sup>39</sup> Bickes und Pauli beschreiben den Einsatz von wortähnlichen Holophrasen, ähnlich wie Protowörter, die typischen phonetischen Mustern entsprechen, und aufgrund ihrer lautlichen Merkmale von den Kindern bereits als Muster aus ihrer Umgebung extrahiert wurden.<sup>40</sup> Sie beschreiben, dass ein bedeutungsvoller Gebrauch von Wörtern erst nach der Neunmonatsrevolution mit einem folgenden schnelleren Wortschatzwachstum beginnt.<sup>41</sup> Die Neunmonatsrevolution ist geprägt durch die intentionale Organisation des Kindes der eigenen sensu-motorischen Handlungen.

---

<sup>34</sup> Vgl. Rost-Roth 2010: 146

<sup>35</sup> Vgl. Rost-Roth 2010:146

<sup>36</sup> Vgl. Tracy 2008; Grimm 2001

<sup>37</sup> Vgl. Schulz/Kersten/Kleissendorf 2009 zit. n. Rost-Roth 2010:146

<sup>38</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999:131

<sup>39</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999:131

<sup>40</sup> Vgl. Bickes und Pauli 2009:68

<sup>41</sup> Vgl. Bickes und Pauli 2009:69

Diese Revolution markiert die entscheidende Differenz in der Entwicklung des Menschen gegenüber der Entwicklung aller anderen höheren Säugetiere.<sup>42</sup> In der Zeit nach der sogenannten Neunmonatsrevolution sind Nomen, die Gegenstände, Personen und Lebewesen aus dem direkten Umfeld des Kindes betreffen (z.B.: mama, auto, wau, papa, kuh, fahrrad), dominant im Wortschatz des Kindes. Laut Szagun betrifft dies speziell das Alter von ca. 17 Monaten.

Im Hinblick auf die Wortkategorien, die Kinder zuerst lernen, gibt es in der Forschung allerdings unterschiedliche Ergebnisse: manche ForscherInnen betonen, dass Kinder zunächst vor allem Nomen lernen, um referenzielle Objekte zu benennen. Andere ForscherInnen weisen auf sprachspezifische Unterschiede hin, so produzieren zum Beispiel koreanische Kinder in erster Linie überwiegend Verben.<sup>43</sup> Andere Ergebnisse wiederum zeigen, dass Kinder am Anfang Wörter verschiedener Wortkategorien verwenden, die beziehungsrelevant sind und in der persönlichen sozialen Interaktion eine Rolle spielen. In dieser Situation bezieht sich ein Nomen nicht zwingend auf das jeweilige Objekt, sondern dient dazu Handlungen beziehungsweise Bedürfnisse der Kinder auszudrücken.<sup>44</sup> Demnach ist es schwierig die anfangs dominante Wortkategorie eindeutig zu nennen, Sprache und somit auch der Spracherwerb sind immer etwas Dynamisches. Dieses Unterkapitel wagt trotzdem den Versuch, Trends in diesen frühen Phasen des Wortschatzerwerbs nachzuzeichnen.

Im Alter von ca. 17 Monaten folgen auf die vorherrschenden Nomen, die Gegenstände, Personen und Lebewesen aus dem direkten Umfeld betreffen, Funktionswörter wie *da, ja, nein, auf, hier, ab weg*. Verben und Adjektive sind rar, Verben holen ab einem Alter des Kindes von ca. 22 Monaten auf. Mit 30 Monaten ist der kindliche Wortschatz wesentlich ausgeglichener.<sup>45</sup> Rothweiler und Meibauer beschreiben die Phase von Kindern mit ca. 18-19 Monaten als Phase, in der die meisten Kinder ein „aktives“ Vokabular von 50 Wörtern besitzen, mit einem folgenden sprunghaften Anwachsen des Wortschatzes von mindestens 12 Wörtern pro Monat.<sup>46</sup> Rosemary Tracy nennt das Ende des ersten Lebensjahres als Zeitpunkt

<sup>42</sup> Vgl. Bickes und Pauli 2009:58

<sup>43</sup> Vgl. Gopnik et al. 1990, S. 199 zit. n. Sauerborn 2017:64

<sup>44</sup> Vgl. Kauschke et al. 2002, S. 745 zit. n. Sauerborn 2017:65

<sup>45</sup> Vgl. Bickes und Pauli 2009: 68

<sup>46</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999: 132

des Äußerns erster Wörter. Außerdem bestätigt Tracy, dass normal entwickelte Kinder im Alter von 18 Monaten in den meisten Fällen über einen Wortschatz von 50 Wörtern verfügen, der danach rapide anwächst (Wortschatzspurt).<sup>47</sup> Mit zwei Jahren ist der produktive Wortschatz auf 200 Wörter angestiegen, mit sechs Jahren auf etwa 6000 Wörter, wobei der „passive“ Wortschatz den „aktiven“ bei weitem übersteigt.<sup>48</sup> Im Volksschulalter stellen der Schriftspracherwerb und die zunehmende Lese- und Schreibkompetenz einen weiteren Motor für die Wortschatzentwicklung dar. Man geht davon aus, dass Kinder ungefähr 3000 Wörter pro Schuljahr lernen, welche jedoch nicht alle durch den Unterricht vermittelt werden.<sup>49</sup>

Was den prozentualen Anteil der Wortarten betrifft, so dominiert in der frühen Periode der Zuwachs an Nomen, mit einem Höhepunkt von 55,2 % bei 100 Wörtern. Der Anteil der Verben wächst linear an und flacht bei einer Vokabulargröße von 400 Wörtern wieder ab. Danach ist eine Expansion der Funktionswörter aus der geschlossenen Klasse der wenig veränderlichen zu vermerken.<sup>50</sup> Tracy vertritt diese These mit der Behauptung, dass sich im frühen kindlichen Lexikon vor allem Vertreter von offenen (d.h. prinzipiell erweiterbaren) Klassen, wie beispielsweise Substantive, Verben und Adjektive finden lassen, deren Bedeutung sich leichter erschließen lässt. Wortarten der geschlossenen Klassen (wie Artikel, Präpositionen, Konjunktionen, Modalverben etc.) folgen erst später.<sup>51</sup>

Doch mit welchen Strategien lernen Kinder eigentlich Wörter? Das Wörterlernen ist in Situationen eingebunden, die den Erwerb entscheidend erleichtern. Beispielsweise stellt die Mutter einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus her und benennt dann Objekte, die das Kind in dem jeweiligen Moment beachtet.<sup>52</sup> Diese Rolle kann unter Umständen natürlich auch eine andere wichtige Bezugsperson beziehungsweise eine Lehrperson oder PädagogIn einnehmen. Dennoch muss das Kind in der Situation herausfinden, worauf sich das Gesagte in diesem Moment bezieht, wobei es drei Strategien anwendet.<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> Vgl Tracy 2008: 69

<sup>48</sup> Vgl. Grimm und Weinert 2002, Kauschke 2000, Meibauer und Rothweiler 1999, Schulz 2007a, Szagun 1983, 2007 zit. n. Tracy 2008: 69

<sup>49</sup> Vgl. Nagy et al. 1987, S. 21f. zit. n. Sauerborn 2017:67

<sup>50</sup> Vgl. Rothweiler und Meibauer 1999: 135

<sup>51</sup> Vgl. Tracy 2008: 70

<sup>52</sup> Vgl. Weinert 2004, S. 27 zit. n. Sauerborn 2017:65

<sup>53</sup> Vgl. Markman 1990, S. 57ff. zit. n. Sauerborn 2017:65

- 1) Nach einer *whole object assumption* nimmt das Kind an, dass sich neue Bezeichnungen auf ein ganzes Objekt beziehen, nicht nur auf Teile des Objekts.
- 2) Die *taxonomic assumption* besagt, dass sich Bezeichnungen auf Objekte ähnlicher Art beziehen und nicht auf thematisch zusammenhängende.
- 3) Schließlich gibt es die *mutual exclusivity assumption*, nach der Kinder annehmen, dass ein Objekt nur eine Bezeichnung hat.<sup>54</sup>

Da Kinder schon früh verstehen, dass ein Objekt auch mehrere Bezeichnungen haben kann (Polydesignation<sup>55</sup>), gilt vor allem die *mutual exclusivity*- Annahme heute als umstritten. Diese Ausdifferenzierungen, im Sinne unterschiedlicher Wortbedeutungen, spielen gerade im schulischen Kontext eine große Rolle und hängen unter anderem mit einem differenzierten konzeptuellen Wissen zusammen, das in den Fächern erworben wird.<sup>56</sup> Nach Erörterung des Begriffs des konzeptuellen Wissens und dessen Aufbau als ein essentieller Teil des Wortschatzerwerbs, beschäftigt sich das nächste Teilkapitel (2.3) mit der Vergleichbarkeit in der Zweitsprache.

## 2.3 Früher Wortschatzerwerb in der Zweitsprache

Es gibt nur wenige Untersuchungen, die mit Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung durchgeführt wurden. Dies betrifft auch den Lexikonerwerb in der Zweitsprache. Die bestehenden Untersuchungen klammern häufig die Erstsprache aus oder beschränken sich auf einen Querschnitt beider Sprachen.<sup>57</sup> Diese Untersuchungen haben deshalb nur exemplarischen Charakter. Karasau hat beispielsweise die Wortschatzentwicklung von Kindern mit Türkisch als Erstsprache untersucht und festgestellt, dass nach der Einschulung der türkische Wortschatz mehr oder weniger stagniert, der deutsche hingegen zunimmt.<sup>58</sup> Die Kinder bekamen keine Unterstützung vom Elternhaus und es erfolgte keine schulische Sprachsozialisierung, deshalb konnte auch keine Entwicklung in der Erstsprache verzeichnet werden.<sup>59</sup> Bei der Untersuchung qualitativer Veränderungen

---

<sup>54</sup> Vgl. Markman 1990, S. 57ff. zit. n. Sauerborn 2017:65/66

<sup>55</sup> Vgl. Oomen-Welke 2007, S. 163 zit. n. Sauerborn 2017:66

<sup>56</sup> Vgl. Sauerborn 2017:66

<sup>57</sup> Vgl. Ott 1997, Verhellen/Schoonen 1993, Hepsöyler/Liebe-Harkort 1988, 1991 zit. n. Apeltauer in: Ulrich 2014: 243

<sup>58</sup> Vgl. Karasau 1995: 209 zit. n. Ekinci-Kocks 2013: 25

<sup>59</sup> Vgl. Karasau 1995: 251 zit. n. ebd.

von Wortschatzentwicklungsprozessen kommt Apeltauer zu den Ergebnissen, dass einige Kinder von Fördermaßnahmen profitieren und sich bestimmte Bedeutungen (z.B. bei den Verben kaufen oder ausleihen) bei ihnen früher entwickeln als üblich, andere Kinder verfügen jedoch nach einem Jahr sprachlicher Förderung nicht einmal über die Grundbedeutungen dieser Wörter.<sup>60</sup> Der Zusammenhang von sprachlicher und kognitiver Entwicklung ist für diese Wortschatzentwicklungsprozesse insofern relevant, als dass es von Bedeutung ist, in der Zweitsprache auf bereits entwickelte Konzepte in der Erstsprache zurückgreifen zu können.<sup>61</sup> Ist gegenwärtig noch unklar, wie neue Wörter und das damit verbundene Wissen gefestigt werden, so kann man festhalten, dass Lernende nach intensiven Lern- und/oder Übungsphasen vorübergehende Ruhezeiten brauchen, damit sich neu erworbenes Wissen stabilisieren kann.<sup>62</sup> Diese eher allgemeine Aussage zum Spracherwerb kann auf den frühen Lexikonerwerb in der Zweitsprache übertragen werden.

Nach der Feststellung, dass der Lexikonerwerb in der Zweitsprache empirisch bisher eher wenig untersucht wurde, sollen einige Untersuchungen zum Vergleich des Wortschatzerwerbes in der Erst- und Zweitsprache angeführt werden. Diese Vergleiche können im Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache als durchaus etabliert angesehen werden. Bei der Erstsprache beginnt der rezeptive Wortschatzerwerb sofort nach der Geburt und erweitert sich rasch und kontinuierlich. In der Zweitsprache beginnt der Wortschatzerwerb erst dann, wenn der/die Lernende das erste Mal mit der Zweitsprache in Kontakt tritt.<sup>63</sup> Jeuk erkennt im frühen Wortschatzerwerb der Zweitsprache Deutsch in der Vorschulzeit klare Analogien zur Erstsprachaneignung: nach einer Phase der ersten Wörter folgt eine Phase der zügigen Ausweitung. Ein Aufschließen an den Wortschatzumfang einsprachig deutsch aufwachsender Kinder findet allerdings während der gesamten Schullaufbahn nicht statt.<sup>64</sup> Auch Wode beobachtet, dass bei Zweitsprachlernenden eine Stagnation eintritt, nachdem am Anfang ein relativer schneller Zuwachs an Wörtern zu verzeichnen ist.<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> Vgl. Apeltauer 2006 a und b zit. n. Ulrich 2014: 243

<sup>61</sup> Vgl. Apeltauer 2006 a und b zit. n. Ekinci-Kocks 2013:26

<sup>62</sup> Vgl. Apeltauer in: Ulrich 2014: 243

<sup>63</sup> Schaffer in: Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 40

<sup>64</sup> Vgl. Jeuk 2003 zit. n. Döll 2012: 33

<sup>65</sup> Vgl. Wode et al. 1995, S. 57 zit. n. Sauerborn 2017:69

Gibt es beim Erwerb der semantischen Basisqualifikationen Parallelen in der Erst- und Zweitsprache, so unterscheiden sich die Lernbedingungen oft wesentlich. Der bereits erwähnte Begriff der Polydesignation (unterschiedliche Wörter referieren auf denselben Gegenstand) stellt eine Erfahrung dar, die zweisprachige Kinder bereits vor einsprachig aufwachsenden Kindern machen, da zwei- und mehrsprachige Kinder in mehreren Sprachen auf denselben Gegenstand referieren können.<sup>66</sup> Was die Lernbedingungen betrifft, verspüren Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oft einen immensen Druck, die sprachlichen Kenntnisse auszubauen, um einen Schulerfolg zu haben, den seit April 2019 verpflichteten MIKA D-Test (Messinstrument Kompetenzanalyse Deutsch) zu bestehen oder auch schlichtweg soziale Kontakte aufbauen zu können. Der Erstspracherwerb hingegen ist eine viel natürlichere Sprachlernsituation ohne Druck, eingebettet in das geschützte, familiäre Umfeld.

Bezüglich der phonischen Basisqualifikationen geht Boeckmann davon aus, dass, wenn der Erstkontakt bereits in der frühen Kindheit gegeben ist, die Aneignung des deutschen Lautsystems wie in der Erstsprache bis zum Ende des dritten Lebensjahres stattfindet. Natürlich ist hier entscheidend, wie stark das Kind der Zweitsprache ausgesetzt ist. Nach einem zweijährigen Kindergartenbesuch kann man allerdings davon ausgehen, dass ein Kind unter optimalen Bedingungen die deutsche Aussprache altersgemäß erworben hat.<sup>67</sup> Wie in der Erstsprache wird auch in der Zweitsprache der Wortschatz zunächst rezeptiv erworben, wobei Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten auf ihr bereits in der Erstsprache entwickeltes Weltwissen zurückgreifen und aus diesem Grund einzelne Wörter leichter erschließen können.<sup>68</sup> Was die semantischen Basisqualifikationen betrifft, so ist die Aneignung von Wörtern nach Boeckmann bei mehrsprachigen Kindern situationsabhängig, je nachdem wie die einzelnen Sprachen gebraucht werden. Die Entwicklung der Wortarten in der Zweitsprache finden laut Boeckmann in unterschiedlichen Zeiträumen statt. Der Zeitraum ab dem ersten Kontaktjahr ist von einer Zunahme der Verben gekennzeichnet, der Zeitraum ab dem zweiten, aber nicht vor dem dritten Kontaktjahr, von einer Zunahme der Adjektive.<sup>69</sup> Diese These

---

<sup>66</sup> Vgl. Oomen-Welke 2007, S. 163 zit. n. Sauerborn 2017:67

<sup>67</sup> Boeckmann et al 2001: 48

<sup>68</sup> Szagun 1996:114 zit. n. Schaffer in: Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 40

<sup>69</sup> Komor, Reich 2008: 55 zit n. Boeckmann, Klaus-Boerge et al 2001: 49

unterstützt Jeuk mit der Feststellung, dass die Zunahme der Verben ein Indikator für die Zunahme des Gesamtwortschatzes ist. Bei fortgeschrittenen Lernenden sind allerdings Adjektive von größerer indikativer Aussagekraft.<sup>70</sup>

Was die Erwerbsreihenfolge von Verben betrifft, geht die Aneignung von Mehrzweckverben wie *haben, machen und können* der Aneignung von Inhaltsverben in der Erst- und Zweitsprache voraus. Bei der Aneignung von Inhaltsverben in der Zweitsprache nennt Boeckmann eine spezifische Erwerbsreihenfolge: zuerst werden Inhaltsverben wie *laufen, kaufen und lesen* erworben, danach werden Inhaltsverben mit trennbarem Präfix erworben wie *anziehen und aufdrehen* und zuletzt Inhaltsverben mit untrennbarem Präfix wie beispielsweise *verlaufen*.<sup>71</sup> Die Aneignung von Wörtern in der Zweitsprache ist jedoch sehr individuell. Auch wenn es Regeln gibt, welche in der Erst- und Zweitsprache gelten, so werden einfache Nomen vor Komposita (zusammengesetzte Nomen) gelernt.<sup>72</sup>

Beim Umfang des produktiven Wortschatzes, gibt es große Differenzen in Erst- und Zweitsprache. Ein Kind mit drei Jahren (also ungefähr der Zeitpunkt des Kindertreteintrittes) hat einen produktiven Wortschatz von ca. 900 Wörtern in der Erstsprache. Im Vergleich dazu gehen Da Rin und Nodari davon aus, dass ein produktiver Wortschatz von 500 Wörtern in der Zweitsprache in den ersten beiden Schuljahren reicht, um sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Dies entspricht dem produktiven Wortschatz eines zweieinhalbjährigen Kindes in der Erstsprache und ist vermutlich aufgrund der hohen Differenz zum produktiven Wortschatz der KlassenkollegInnen mit Deutsch als Erstsprache zu knapp bemessen.<sup>73</sup> Wollten Kinder mit Migrationshintergrund diesen Vorsprung der KlassenkollegInnen aufholen, so müssten sie, ab dem Zeitpunkt zwei Jahre vor der Einschulung, 10 neue Wörter pro Tag lernen. Dies kann, auch wenn die Erwerbsgeschwindigkeit individuell sehr unterschiedlich ist (extrovertierte Kinder sind schneller bereit neu Gelerntes zu produzieren), als unrealistisch angesehen werden.<sup>74</sup>

---

<sup>70</sup> Vgl. Jeuk 2003: 284; Landua et al 2008: 178 zit. n. Döll 2012: 33

<sup>71</sup> Vgl. Boeckmann et al 2001: 53

<sup>72</sup> Vgl. Boeckmann et al 2001: 53

<sup>73</sup> Vgl. Da Rin und Nodari 2000: 5; Rothweiler und Meibauer 1999: 16 zit. n. Schaffer in: Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 40

<sup>74</sup> Vgl. Schaffer in: Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 41

Aufgrund dieser Differenz und auch, weil die Zweitsprachenlernenden in der Erstsprache über einen deutlich höheren Wortschatz verfügen, werden bestimmte Strategien angewandt, um die Wortschatzlücken zu schließen. Diese Strategien sind: Verstummen, ja als Floskel, Bekunden von Nichtwissen, gestisch-mimische Kommunikation, Lautmalerei, sprachliche Joker, Einfügung erstsprachiger Wörter, Fragen nach Wörtern, Verwendung von Näherungsbegriffen, Umschreibungen als auch Neubildungen.<sup>75</sup> Jeuk untersuchte das Verhalten beim Schließen semantischer Lücken bei neun Vorschulkindern mit der Erstsprache Türkisch und kam zu dem Ergebnis, dass die erfolgreichsten DaZ-Aneignenden auf Paraphrasen und Neologismen zurückgriffen, während sich die weniger erfolgreichen Kinder eines gewissen Suchverhaltens bedienten (Gestik, Reduplikationen, Pausenfüller und Lautmalereien).<sup>76</sup> Ein weiterer Mechanismus der Vorschulkinder zum Schließen von Wortschatzlücken war das Verwenden von Entlehnungen aus der Erstsprache. Diese lexikalischen Einfügungen waren meist Nomen und passten sich an die Strukturen der deutschen Sprache an.<sup>77</sup>

Eine weitere Besonderheit des Zweitspracherwerbs ist, dass sich eine gewisse sprachliche Relativität ergibt, da Seme (kleinste Bedeutungseinheit eines Wortes) sprachspezifisch und nicht objektiv vorgegeben sind. Diese kulturspezifischen Unterschiede äußern sich beispielsweise dadurch, dass verschiedene Seme in Wortfeldern realisiert sind (im Arabischen gibt es zum Beispiel kein Wort für Pferd, sondern Wörter für Hengst, Stute etc.).<sup>78</sup> Zweitspracherwerb kann man demnach nicht einfach damit beschreiben, dass ein Konzept ein weiteres Wort – in einer anderen Sprache – erhält.<sup>79</sup> Für die Praxis heißt dies konkret, dass DaZ-Lernende einen unbekannten Wortklang mit einem semantischen Feld verbinden, wobei zunächst relevant ist, ob das entsprechende Konzept auch in der Erstsprache vorhanden ist.<sup>80</sup>

## 2.4 Lernenden-Interlanguage und Interferenzen

---

<sup>75</sup> Vgl. Komor, Reich 2008: 56 zit. n. Boeckmann, Klaus-Boerge et al 2001: 49f.

<sup>76</sup> Vgl. Jeuk 2003 zit. n. Döll 2012: 33f

<sup>77</sup> Pfaff u.a. 1988:13f. zit. n. Jeuk 2003:67

<sup>78</sup> Vgl. Fanselow et al. 1991, S. 64 zit. n. Sauerborn 2017:68

<sup>79</sup> Vgl. Weinert 2004, S. 25 zit. n. Sauerborn 2017:68

<sup>80</sup> Vgl. Ellis et al. 1995, S. 108/113 zit. n. Sauerborn 2017:68

Strategien, die DaZ-Lernende anwenden, um Wortschatzlücken zu schließen, wurden bereits genannt. Neben dem Nachfragen, Umschreiben oder Verstummen, dem Verwenden von Floskeln, dem Bekunden von Nicht-Wissen, der gestisch-mimischen Kommunikation, der Lautmalerei, dem Verwenden von Näherungsbegriffen oder Neubildungen, kommt es auch zu Entlehnungen aus der Erstsprache. Dieses Teilkapitel wirft einen genaueren Blick auf einige Phänomene, die ein Spezifikum von Mehrsprachigkeit darstellen, allen voran die Lernenden-Interlanguage oder auch Interimssprache/Lernersprache.

Die mittlerweile etablierte Interlanguagehypothese besagt, dass Zweisprachenlernende sogenannte Interlanguages ausbilden. Diese Interlanguages sind nicht eine Teilmenge der Zielsprache, sondern enthalten auch Sprachformen, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen. Die Interims- oder Zwischensprache ist eine Sprachvarietät, die sich auf dem Weg zur Zielsprache verändert und sich dieser immer weiter annähert, der Anteil der zielsprachlichen Elemente wird also immer größer. Bei diesem Prozess kann es allerdings auch zur Fossilierung, also zur „Versteinerung“, einer solchen Interimssprache kommen.<sup>81</sup> Nsangou nennt die Lexik als höchste Störquelle bei Formulierungs- und Verstehensprozessen sowohl bei L1-SprecherInnen als auch bei Nicht-L1-SprecherInnen. Die wichtigste Problemquelle läge im Bereich des Wortschatzes vor (Wortsuchprozesse), fast alle Ebenen der Interlanguage der Sprachenlernenden seien für Probleme anfällig, da sie (bis zu einem gewissen Zeitpunkt) noch lückenhaft ausgebildet sind.<sup>82</sup> Die Suche nach einem passenden Wort ist ein Phänomen spontaner Kommunikation, bei Nicht-L1-SprecherInnen gehören Wortsuche und Wortsuchprozesse zu den häufigsten Ursachen der Produktionsschwierigkeiten auf lexikalischer Ebene. Diese Problematik wird besonders sichtbar, weil dies speziell auf eine Lücke in ihrer Interlanguage hinweist, die jedoch, ohne jemals ganz beseitigt zu sein, mit der fortschreitenden Ausbildung der Interlanguage allmählich geschlossen wird.<sup>83</sup>

Fehler sind nötige Normabweichungen, an denen man ablesen kann, welchen Sprachstand der/die Lernende bereits erreicht hat – daher sollte gerade im

---

<sup>81</sup> Vgl. Rösch 2011:12

<sup>82</sup> Vgl. Nsangou 2020:232

<sup>83</sup> Vgl. Nsangou 2020:233

Anfangsunterricht eine hohe Fehlertoleranz herrschen. Hinter Fehlern können sich allerdings auch Tendenzen zur Fossilierung verstecken, die darauf hindeuten, dass der Spracherwerb versteinert/stagniert. Verschiedene Korrekturverfahren, von der direkten über die indirekte bis hin zu einer sprachentfaltenden Korrektur, ziehen die Fehler der Lernenden zur Sprachreflexion heran.<sup>84</sup>

Von Interferenzen spricht man, wenn Fremdsprachenlernende Strukturen aus ihrer Erstsprache auf die Fremdsprache übertragen, die meist nur aufgrund von Normverstößen sichtbar werden.<sup>85</sup> Sprachmischungen und spontane Lehnbildungen sind ein natürliches Durchgangsstadium zur Beherrschung der Sprachen im Zuge des bilingualen Spracherwerbs. Hat man solche Kontaktphänomene und systematischen Ausleihen früher als Indiz unvollständiger Sprachbeherrschung betrachtet, so gehören sie heute eher zur normalen Kommunikation zwischen Bilingualen.<sup>86</sup> Anders ausgedrückt: bilinguale Kinder können vorübergehende Lücken auch durch sprachübergreifendes *Borrowing* („Ausborgen“) füllen und zeigen somit, dass frühe kindliche Intuitionen über formale und semantische Ähnlichkeiten nicht an Sprachgrenzen haltmachen. Platzhalter werden allerdings überflüssig, sobald das Lexikon ein entsprechendes Vokabular bereitstellt.<sup>87</sup>

## 2.5 Konsequenzen für die Förderung des frühen Wortschatzerwerbs in der Zweitsprache

Welche lern- und entwicklungspsychologischen Grundlagen sind für eine erfolgreiche Wortschatzarbeit besonders relevant? Kinder lernen neue Inhalte am besten, wenn sie sie mit mehreren Sinnen, also multisensorisch, aufnehmen. Außerdem ist sowohl ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen von Relevanz als auch eine nachhaltige Speicherung des Wortschatzes im Gedächtnis, die durch einen Transfer vom Ultrakurzzeitgedächtnis über das Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis gewährleistet wird.<sup>88</sup> Aber wie kann das Abspeichern des Wortschatzes der Zweitsprache im Langzeitgedächtnis gefördert werden? Apeltauer nennt folgende Faktoren: das häufige Wiederholen, die Ähnlichkeiten zur Erstsprache zu entdecken,

---

<sup>84</sup> Vgl. Rösch 2011:249

<sup>85</sup> Vgl. Rösch 2011:250

<sup>86</sup> Vgl. Teymoortash 2010:35

<sup>87</sup> Vgl. Tracy 2008:92f.

<sup>88</sup> Vgl. Schaffer in Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 42f.

möglichst viele Sinne zu beteiligen (vgl. multisensorisches Aufnehmen bei Schaffer), Wörter sprechen/benutzen (vgl. die später vorgestellte Phase der Anwendung bei Lundquist-Mog und Widlok), persönliche Bezüge herzustellen, die Bedeutung selbst zu erschließen (vgl. die Phase der Semantisierung bei Lundquist-Mog und Widlok, wobei hier die Erklärung mehr durch die Pädagogin/den Pädagogen stattfindet), Wörter in (thematischen) Netzen zu lernen und Emotionen zu beteiligen.<sup>89</sup>

Um die pädagogischen Maßnahmen darzustellen, die gesetzt werden sollten, um Kindergartenkinder und Schulkinder mit Migrationshintergrund im frühen Wortschatzerwerb zu unterstützen, werden zunächst Phasen der Wortschatzarbeit vorgestellt. In **einer ersten Phase der Präsentation** zeigt die Pädagogin/der Pädagoge die sprachlichen Mittel durch das Vorlesen einer Geschichte, über mitgebrachte Gegenstände oder Bilder, über einen Dialog mit einer Handpuppe, über ein Lied etc..<sup>90</sup> Im Rahmen des Forschungsprojektes „Vorschulisches und frühes schulisches Sprach- und Sachlernen“ wurden verschiedene didaktische Methoden in der Praxis erprobt, wobei herausgefunden wurde, dass sich James Ashers *Total Physical Response* (TPR) für eine effiziente Wortschatzförderung besonders gut eignet. Anhand des Beispiels der TPR-Geschichte „Der Schmetterling“ kann eine ähnliche erste Phase, nämlich die Phase der „**Vorentlastung: Präsentation der Schlüsselwörter**“, mithilfe von konkretem Material bei jüngeren Kindern, beschrieben werden. In der ersten Phase der Übung wird bereits multisensorisch und unter Einbeziehung beider Hemisphären gearbeitet. Die Wörter werden mit Bewegungen verknüpft, die als handlungsorientierte Gedächtnisanker dienen, die Bilder als visuelle und das Nennen des Wortes als auditive Gedächtnisanker.<sup>91</sup>

In einer zweiten **Phase der Semantisierung** wird nach Lundquist-Mog und Widlok die Bedeutung des Wortes/ der Wendung, durch den Kontext, durch Bewegung, durch Zeigen, Mimik oder Gesten, Bilder und Gegenstände etc. veranschaulicht, erarbeitet oder erklärt. Nach der Phase der Semantisierung folgt eine dritte **Phase der Verständnissicherung**. Die Lernenden bestätigen durch Zeigen die Wortbedeutung, ordnen durch Nach- oder Vormachen Wort und Bild zu, und zeigen so, dass sie die Wortbedeutung verstanden haben. Die Verständnissicherung, durch

---

<sup>89</sup> Vgl. Apeltauer 2009 zit. n. Lundquist-Mog und Widlok 2015:68

<sup>90</sup> Vgl. Lundquist-Mog und Widlok 2015: 66

<sup>91</sup> Vgl. Schaffer in Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 44f.

nichtsprachliches Zeigen des Verständnisses der Bedeutung mit TPR beispielsweise, ist vor allem für Kinder im Vorschulalter essentiell, um in ihrem Wortschatzerwerb voranschreiten zu können.<sup>92</sup>

Die **Phase des Übens** findet sich in den Ausführungen aller AutorInnen wieder: bei Lundquist-Mog und Widlok liegt der Fokus sowohl auf dem Memorieren des Wortschatzes durch eher imitatives Mitsprechen und Nachsprechen, als auch auf festigenden Übungen, die leicht über den ursprünglichen Kontext hinausgehen.<sup>93</sup> Bei Schaffer umfasst die Phase des Übens folgende Aspekte: die Abfolge der Sätze der Geschichte wird geändert und mit den jeweilig verknüpften Bewegungen wiederholt. Wird dies richtig umgesetzt, kann eine Kopie der Bildgeschichte ausgehändigt werden, und die Kinder zeigen auf das zum Satz passende Bild, womit vom Konkreten zum Abstrakten hingeführt wird. Der Phase des Übens folgt sowohl die **Reproduktion und Produktion der Geschichte** als auch die **Variation der Geschichte**.<sup>94</sup> Bei Lundquist-Mog und Widlok ist die **letzte Phase der Wortschatzarbeit die Anwendung**, in der die Lernenden den Wortschatz in authentischen Sprachhandlungssituationen anwenden.<sup>95</sup>

Wann kann man nun davon sprechen, dass die geförderten Kinder ein Wort kennen? Die Antwort dieser Frage hat unterschiedliche Facetten, die im Kontext des Zweitspracherwerbs in der Schule von großer Bedeutung sind und deshalb hier genauer ausgeführt werden. Die Kinder sollten über die phonologische und orthografische Repräsentation des Wortes verfügen bzw. sie kennen. Weiters haben die Kinder ein Wort unter anderem dann erworben, wenn sie die Denotation kennen und verstehen, ihnen die Bedeutung des Wortes bewusst ist. Wichtig ist auch das Verständnis der Kollokationen des Wortes, beispielsweise von Adjektiven, die zur näheren Beschreibung vor das Nomen kommen, oder auch mit welchen Wörtern das Wort häufig assoziiert wird (das Wort Junggeselle beispielsweise mit den Wörtern Jungesellenabschied, Eigenbrötler...). Entscheidend für die Kinder ist auch die grammatischen Muster zu kennen, in denen das Wort verwendet wird.<sup>96</sup> Bei all diesen Erwerbsfacetten wird deutlich, dass es mehr als einen Erwerbsvorgang für ein

---

<sup>92</sup> Vgl. Lundquist-Mog und Widlok 2015: 66

<sup>93</sup> Vgl. Lundquist-Mog und Widlok 2015: 66

<sup>94</sup> Vgl. Schaffer in Krumm und Portmann-Tselikas 2008: 46f.

<sup>95</sup> Vgl. Lundquist-Mog und Widlok 2015: 66

<sup>96</sup> Vgl. Sauerborn 2017:67/68

neues Wort gibt, es handelt sich um einen Prozess in mehreren Schritten und über einen längeren Zeitraum hinweg.<sup>97</sup> Diese Tatsache unterstreicht auch die Wichtigkeit des qualitativen Ausbaus des Wortschatzes neben dem quantitativen Ausbau, also dem Fokus ständig neue Wörter zu lernen.<sup>98</sup>

### 3 Wortschatzvermittlungskonzepte

#### 3.1 TPR (*Total Physical Response*)

Der Ansatz TPR (*Total Physical Response*) wurde von James Asher, Professor für Psychologie an der San José State University in Kalifornien begründet und die Methode in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelt. Mittlerweile ist dieser Ansatz in der Praxis der Fremdsprachenvermittlung weltweit bekannt und etabliert.<sup>99</sup> Das Interesse an TPR ist vor allem auf die starke Verbreitung dieser Methode im Fremdsprachenunterricht in den USA zurückzuführen, auch die positiven Reaktionen der Lehrpersonen auf TPR zeugen von dem hohen Stellenwert, den die Methode besonders in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts erlangte. Folglich wird TPR überall dort eingesetzt, wo Fremdsprachen in Anfängerkursen von der Grundschule bis zur Universität angeboten wurden.<sup>100</sup> Im Sinne des *learning language through actions* reagieren die Lernenden unmittelbar auf die Äußerung der Lehrperson. Das Verständnis wird also in Form einer Bewegung oder Aktion sofort überprüft.<sup>101</sup> Zu der Zeit, in der TPR bekannt wurde, herrschte die audiolinguale Methode vor, bei der vom ersten Moment an das Sprechen vorangetrieben wird und die Sprachlernenden mit allen möglichen Mitteln zur Produktion motiviert werden. Dies hatte Einschüchterung und Angst vor dem Sprechen seitens der Lernenden zur Folge. Das Vermittlungskonzept TPR versuchte hingegen auf vorhandene Ängste einzugehen, indem Lernenden das Gefühl vermittelt wurde, die neue Sprache bereits zu verstehen.<sup>102</sup> Auf der Suche nach einer effizienten Fremdsprachenvermittlung verbindet Asher Beobachtungen aus dem Erstsprachenerwerb mit Erkenntnissen der

<sup>97</sup> Vgl. Ellis et al. 1995, S. 107 zit. n. Sauerborn 2017:68

<sup>98</sup> Vgl. Lawson et al. 1996, S. 104 zit. n. Sauerborn 2017:68

<sup>99</sup> Vgl. Asher 2003

<sup>100</sup> Vgl. Teymoortash 2010:153

<sup>101</sup> Vgl. Asher 2003

<sup>102</sup> Vgl. Teymoortash 2010:153

Gehirnforschung und entwirft auf dieser Basis eine *language-body learning strategy*.<sup>103</sup>

Der Ansatz baut auf folgenden Prinzipien auf: das Sprachverstehen geht der Sprachproduktion voraus, so wird auch die Verarbeitung von Sprache durch das Hören und Verstehen von Sprache in Gang gesetzt.<sup>104</sup> KritikerInnen der Methode fragten sich jedoch, wie die Sprachproduktion gefördert werden kann, wenn die Lernenden sich mehr auf das Hörverständnis als auf das Sprechen konzentrieren. Trotz dieser eher unüblichen Herangehensweise ist TPR inzwischen zu einem geläufigen Begriff unter den meisten FremdsprachenlehrerInnen, nicht nur in den USA, geworden.<sup>105</sup> Ashers Methode geht analog zum Erwerb der Erstsprache vor und stellt an den Beginn des Fremdsprachenunterrichts eine *silent period* (individuell unterschiedlich lange Hörphase am Beginn des Spracherwerbs). In dieser *silent period* erteilt die Lehrperson den Lernenden Anweisungen in der Fremdsprache, die sie gemeinsam mit der Lerngruppe körperlich ausführt.<sup>106</sup> Auch im Erstspracherwerb schwankt die Länge der *silent period* von Kind zu Kind. Im Durchschnitt beginnen die Kinder zu sprechen, wenn sie ein Jahr alt sind. Die Entwicklung der Hörkompetenz bildet die Basis für den späteren Erwerb der gesprochenen Sprache und der Schriftsprache. Auf diesen theoretischen Grundlagen baut der TPR-Ansatz auf.<sup>107</sup> Die Sprachproduktion wird bei TPR von den Lernenden bestimmt, sie sprechen erst, wenn sie bereit dazu sind, außerdem wird bei der bereits erwähnten Hörphase auf die Sprachproduktion vorbereitet.<sup>108</sup> Baur kritisiert diese Analogie zwischen Erstspracherwerb und gesteuertem Fremdspracherwerb, da es im Erstspracherwerb keine mangelnde Sprechbereitschaft des Kindes gibt, sondern lediglich physiologisch bedingte Reifungsprozesse, von denen die Entwicklung der Sprechfähigkeit abhängig ist.<sup>109</sup> Ein weiteres Prinzip von TPR ist, dass sich psycholinguistische und körperliche Aktivitäten gegenseitig ergänzen: die Verarbeitung von Sprache ist eng an körperliches Handeln gebunden.<sup>110</sup> Am besten lernt und behält man eine Sprache, wenn eine linguistische Form mit einer Handlung assoziiert wird – daher

---

<sup>103</sup> Vgl. Hinger 2015: 191

<sup>104</sup> Vgl. Hinger 2015: 191

<sup>105</sup> Vgl. Teymoortash 2010:154

<sup>106</sup> Vgl. Hinger 2015: 191-92

<sup>107</sup> Vgl. Teymoortash 2010:156

<sup>108</sup> Vgl. Hinger 2015: 191-92

<sup>109</sup> Vgl. Baur 1993 zit. n. Teymoortash 2010:166

<sup>110</sup> Vgl. Hinger 2015: 191-92

das Wort „Physical“ in dem Begriff *Total Physical Response*. Durch die Verbindung von einer Sprachform und einer Handlung kann Sprache sehr erfolgreich erworben werden.<sup>111</sup>

Es handelt sich bei der Methode nach James Asher also um eine Methode des Hörverstehens und „Hörhandelns“. Dabei brauchen die Kinder sich nicht selbst zu äußern, sondern lediglich die in der Fremdsprache vermittelten Anweisungen ausführen. Dabei hören sie sich in die Sprache ein, ohne den Druck zur sprachlichen Produktion zu haben. Die mehrsinnige Erfahrung und Wiederholung der sprachlichen Muster helfen den Kindern, sich die neuen Wörter und Strukturen einzuprägen, außerdem wird der Wortschatz situativ in eine Spielhandlung eingebettet.<sup>112</sup>

Warum ist TPR, dieses Werkzeug, wie James Asher es nennt, für den Fremdsprachenunterricht und den DaZ-Unterricht so effektiv? Zum einen können die Laute und folgenden Körperbewegungen, die die Lernenden wahrnehmen, sofort auf verschiedenen Bewusstseinsebenen ihrer Bedeutung nach entschlüsselt werden. Diese Bewusstseinsebenen beinhalten die Phonologie, die Morphologie, die Syntax und die Semantik. Die Lernenden verstehen die fremden Laute und Wörter nicht nur direkt, sondern verinnerlichen auch die Strukturierung der Zielsprache. Aufgrund dieser Verinnerlichung gelingt es den Lernenden mühelos Bestandteile so zu reorganisieren, dass neue Sätze verstanden werden.<sup>113</sup>

Außerdem hat James Asher lange geforscht, um herauszufinden, warum die *language-body learning strategy* so erfolgreich ist und kam zu folgendem Schluss: Bei einer Studie mit japanischen und russischen Lernenden hatte TPR einen stark beschleunigenden Faktor auf das Hörverständnis, auch bei sehr neuartigen und komplexen Äußerungen in der Fremdsprache. Diese Ergebnisse wurden ebenso festgestellt, wenn zwischen Training und Testung ein Zeitintervall von 24 Stunden bis zwei Wochen lag.<sup>114</sup> Eine interessante Entdeckung im Zuge dieser Untersuchung war die folgende: es machte keinen Unterschied, ob die Lernenden die Handlungen nur beobachteten oder gleich ausführten. Später, um das Hörverständnis zu sichern,

---

<sup>111</sup> Vgl. Teymoortash 2010:156

<sup>112</sup> Vgl. Emeršič 2009: 6-7

<sup>113</sup> Vgl. Asher 2012:1-30

<sup>114</sup> Vgl. Asher 2012:1-34

war es allerdings unerlässlich, dass die Lernenden die Anweisungen ausführten, die sie in der Fremdsprache bekamen.<sup>115</sup> Weiters wurde in der Studie die *language-body interaction* dahingehend untersucht, wie der stark beschleunigende Faktor zu erklären ist, welchen TPR auf Erwerb und Speicherung im Fremdsprachenerwerb hat. Dabei untersuchte Asher vier Merkmale der *language-body interaction*, welche den großen Einfluss von TPR auf den Fremdsprachenerwerb erklären könnten.

- 1.) **Position:** hierbei geht es um die Position, den Standort der Lernenden im Klassenraum, wenn eine Handlung vollendet wird. Wenn beispielsweise der Auftrag lautet einen Stift und ein Buch aufzuheben, wird die Person annehmen, dass der nächste Auftrag mit einem der beiden oder beiden Gegenständen zu tun hat.
- 2.) **Simultanität:** die Lernenden haben möglicherweise noch gar nicht die ganze Anweisung in der Fremdsprache gehört, bevor sie sich schon in Bewegung setzen, um sie auszuführen. Ein Teil der Äußerung wird unmittelbar umgesetzt, dies vereinfacht die Herausforderung des Hörverständnisses in der Fremdsprache.
- 3.) **Hinweis:** dieses Merkmal ähnelt dem ersten: wo sich das Objekt befindet (z.B. Stift am Sessel), gibt Auskunft über zukünftige Kommandos. Alle folgenden Erwähnungen des Wortes Sessel sollten die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Sessel leiten.
- 4.) **Reihenfolge:** die Reihenfolge ist ein hervorstechender Faktor, denn Äußerungen bei TPR signalisieren mit einer hohen Wahrscheinlichkeit, welche Äußerung folgen wird. Ist das Kommando „Setz dich!“, wird das folgende „Steh auf!“ sein, wobei nach einem „Lauf!“, ein „Stopp!“ folgt.

Keines dieser Merkmale konnte den schnellen Lernzuwachs bei TPR gänzlich erklären, die vollständige kinästhetische Erfahrung (*intact kinesthetic event*) bei der Ausführung der Bewegungen ist jedoch entscheidend.<sup>116</sup> Die Methode soll dazu beitragen, den Zweitsprachenerwerb durch einen sprachsensorisch-kinästhetischen Ansatz zu erleichtern und zu fördern, viele Techniken lehnen sich an die Ergebnisse der Erstspracherwerbsforschung an. Die Techniken und Strategien von TPR basieren auf der Beobachtung, dass Kinder Sprachen relativ problemlos erlernen, und ebenso auf der Überzeugung, dass diese Fähigkeit auch bei Erwachsenen noch

---

<sup>115</sup> Vgl. Asher 2012:1-34

<sup>116</sup> Vgl. Asher 2012:1-34

vorhanden ist.<sup>117</sup> Konnte James Ashers Studie nicht den einen Faktor eingrenzen, der den enormen Lernerfolg bei TPR erklärt, so appelliert Asher an zukünftige ForscherInnen einen anderen Faktor des komplexen Antriebes (*complex motor act*) beim Sprachenlernen mit TPR zu erforschen.<sup>118</sup> Mögen die Ursachen des schnellen Lernzuwaches nicht eindeutig geklärt sein (zumindest nicht von James Asher, dem Begründer der Theorie), so ist eine Tatsache doch gesichert: Die Lernenden sind überrascht, wie perfekt sie ihr Hörverständnis durch Bewegungen schon bei den ersten Versuchen demonstrieren können. Außerdem waren Ashers Studenten beeindruckt, dass sich ihr Hörverständnis innerhalb von kurzer Zeit rasch ausweiten kann.

Nach Asher ist der beste Ausgangspunkt beim Spracherwerb, dass die Fremdsprache gewissermaßen durch die rechte Gehirnhälfte „eintritt“, er nutzt diese Metapher, um die Wichtigkeit der rechten Gehirnhälfte beim Sprachenlernen hervorzuheben.<sup>119</sup> James R. Nord hat einen Ansatz entwickelt, der auch auf der Wichtigkeit der rechten Gehirnhälfte beim Sprachenlernen aufbaut und mit dem Training des Hörverständnisses beginnt, nämlich das *Sens-it Cell Model*. Das Modell basiert auf einem von I. A. Richards (1968) entwickeltem Konzept.<sup>120</sup> Hörverständnis bedeutet eine gesprochene Äußerung zu hören und dann eine geeignete Situation auszuwählen, die bestätigt, dass die Aussage verstanden wurde. Kehrt man diesen Prozess um, so ist das Resultat das Sprechen, bei dem man mit einer Situation beginnt und anschließend eine angemessene Äußerung auswählt. Nord erklärt theoretisch, dass Sprache weder allein aus Sätzen besteht, noch allein aus Situationen. Es ist die Kombination der beiden, die Sprache ausmacht. Außerdem sollten beide Komponenten im Klassenzimmer vertreten sein, sodass das Hörverständnis transparent ist.<sup>121</sup>

### 3.1.1 TPR in der Praxis

Die Methode TPR basiert, wie bereits erläutert, auf der Annahme, dass zu Beginn das Verstehen der Sprache wichtiger ist als das Sprechen – ausgehend von dem

---

<sup>117</sup> Vgl. Teymoortash 2010:154

<sup>118</sup> Vgl. Asher 2012:1-35

<sup>119</sup> Vgl. Asher 2012:2-25

<sup>120</sup> Vgl. Asher 2012:2-26

<sup>121</sup> Vgl. Asher 2012:2-26

Vorbild, wie Kinder ihre Erstsprache erwerben.<sup>122</sup> Möchte man den Lernenden als Orientierung eine ausführliche Erklärung zur Theorie hinter dem TPR-Ansatz geben, so kann die folgende Begründung hilfreich sein: Der erste Schritt eine andere Sprache zu lernen ist, den Kode dieser Sprache zu verinnerlichen. Diese Verinnerlichung funktioniert auf ähnliche Weise wie das Erlernen der Erstsprache: durch Kommandos.<sup>123</sup> Das Hörverständnis des Kindes hat gegenüber dem Sprechen einen großen Vorsprung und dies bleibt für einige Jahre so. Asher nennt diese Tatsache als Faktor, warum auch das Lernen einer neuen Sprache mit Kommandos beginnen sollte. Im Kindesalter entziffert und verinnerlicht man die Erstsprache durch eine Kette von Situationen. Im Zuge dieser Kette wird das Verhalten des Kindes manipuliert und durch Befehle von Menschen im unmittelbaren Umfeld geleitet.<sup>124</sup> Es wird also davon ausgegangen, dass der Spracherwerb des Kindes mit Befehlen von Seiten der Erwachsenen, die körperliche Handlungen betreffen (z.B. die Äußerungen „Komm her!“ oder „Gib mir das!“), verbunden ist. Außerdem ist anzunehmen, dass sich die Sprechbereitschaft des Kindes spontan, ohne äußeren Zwang, nach einer längeren Periode der Rezeption, entwickelt. Aus Beobachtungen des kindlichen Erstspracherwerbs schließt Asher weiters, dass ein Kind weitaus komplexere Äußerungen versteht als es produzieren kann und begründet so die methodische Vorgehensweise bei TPR.<sup>125</sup> In den nächsten Abschnitten wird behandelt, welche Konsequenzen diese Beobachtungen aus dem Erstspracherwerb auf den Sprachenunterricht mit TPR haben können und es werden ergänzend noch weitere Tipps für die Praxis angeführt.

Die Worte Befehle und Manipulation, wie sie Asher wählt, klingen sehr hart. Dazu erwidert Asher folgendes: Natürlich impliziert dieses Konzept der Befehle eine gewisse autoritäre Härte, aber das ist nicht die Empfehlung. Die Befehle gegenüber den Sprachlernenden sollen bestimmt erteilt werden, aber mit Sanftmut und Freundlichkeit. Die Freundlichkeit, das Mitgefühl und die Rücksicht der Lehrpersonen werden durch deren Tonfall, Körperhaltung und Gesichtsausdrücke signalisiert.<sup>126</sup> Befehle im Imperativ sind im TPR-Klassenzimmer von zentraler Bedeutung, da sie einen logischen Zusammenhang zwischen Sprachform (Imperativ) und

---

<sup>122</sup> Vgl. Teymoortash 2010:153

<sup>123</sup> Vgl. Asher 2012:4-1

<sup>124</sup> Vgl. Asher 2012:4-2

<sup>125</sup> Vgl. Teymoortash 2010:154-155

<sup>126</sup> Vgl. Asher 2012:4-3

Sprachintention (eine Handlung verursachen) bilden. Außerdem sieht Asher in der Befehlsform eine Form, die die Verbindung zwischen der körperlichen Aktivierung als Lernhilfe und der anfänglichen Konzentration auf das Hörverständnis herstellt.<sup>127</sup>

Ein weiterer Praxistipp für Lehrpersonen lautet, darauf zu achten klare Antworten zu geben. Wenn die Lehrpersonen den Lernenden Antworten geben, sollten sie mit Fremdbewegungen oder –gesten vorsichtig sein, da die richtige Interpretation der Äußerungen seitens der Lernenden essentiell ist und Äußerung und Geste folglich kongruent sein sollten. Da die Lernenden jede einzelne Bewegung beobachten, sollte darauf geachtet werden, keine irrelevanten Hinweise hinzuzufügen, da dies dazu führen könnte, dass die Lernenden diese Hinweise als falschen Teil der Bedeutung verinnerlichen. Wenn die Lehrperson beispielsweise beim Kommando „dreh dich“ unbewusst den Kopf in eine Richtung bewegt, bevor er/sie sich dreht, werden die Lernenden auch ihren Kopf schwenken, bevor sie die Drehung ausführen. Können die Lernenden individuell, schnell und exakt auf die Befehle reagieren, so sind sie bereit für eine Expansion der Äußerungen, die sie zu unterschiedlichen Standorten im Raum zieht.<sup>128</sup>

Da im Zuge der empirischen Erhebung dieser Masterarbeit immer wieder neue Vokabelfelder eingeführt werden, empfiehlt es sich einen Blick auf diesen Schritt im Sprachunterricht zu werfen. Lovik empfiehlt für den TPR-Unterricht neue Vokabeln in Kleingruppen einzuführen.<sup>129</sup> Asher empfiehlt, dass die Lernenden selbstbewusst auf drei Gegenstände reagieren können, bevor die nächsten drei Gegenstände vorgestellt bzw. neue Begriffe eingeführt werden. Zu viele Gegenstände auf einmal sind verwirrend und verlangsamen den Lernprozess. Da die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden laufend stattfindet, erhält die Lehrperson durch das Verhalten der Lernenden zahlreiche Hinweise, die darauf hindeuten, wann diese bereit sind mit neuem Vokabular fortzusetzen. Die Lehrperson überwacht den Lernfortschritt kontinuierlich und sollte dabei nicht zu ambitioniert vorgehen, damit die Lernenden keine Misserfolge erleben. Jede Bewegung, ob vertraut oder neuartig, soll einen Erfolg für die Lernenden darstellen.<sup>130</sup>

---

<sup>127</sup> Vgl. Teymoortash 2010:156-157

<sup>128</sup> Vgl. Asher 2012:4-3

<sup>129</sup> Vgl. Teymoortash 2010:159

<sup>130</sup> Vgl. Asher 2012:4-5

Um den Spracherwerb zu fördern, müssen den Lernenden viele verständliche Sprachbeispiele (*comprehensible input*) angeboten werden. TPR wird durch diesen verständlichen Input charakterisiert, was ein weiterer Grund ist, TPR-Unterricht als innovativ zu bezeichnen, da dieser Ansatz im Unterschied zu traditionellen Methoden den Akzent auf die bedeutungstragenden und auf das Verstehen ausgerichteten Funktionen von Sprache im Unterricht setzt.<sup>131</sup> Da die Lernenden die Zielsprache durch ihren Körper aufnehmen, ist das Lerntempo sehr rasant. Daher empfiehlt es sich einen Überblick oder eine Mitschrift der Lernfortschritte zu verfassen, da die Bewegung der Lernerfahrung tendenziell schneller vorangeht als die Lehrperson spontan bei allen Teilnehmenden gleichzeitig erfassen kann.<sup>132</sup> Diese Dokumentation des Lernprozesses ist ein wichtiger Teil der vorliegenden Arbeit. Im Anhang sind Beispiele aus der Praxis, die auch zusammengefasst in das Kapitel 4.4 einfließen, dargestellt. Um die Empfehlungen für Lehrpersonen für den TPR-Unterricht noch einmal zusammenzufassen beziehungsweise zu ergänzen: die Lehrpersonen sollen ausschließlich die Fremdsprache verwenden,<sup>133</sup> dies ermöglicht ein Sprachbad, das für den Aufbau des Hörverständnisses der Lernenden essentiell ist. Im Anfängerunterricht ist es nicht immer leicht, eine den Lernenden niveaugerechte Sprache zu benutzen. TPR löst dieses Problem, indem nur konkrete, verstehbare Befehle gegeben werden, die von der Lehrperson zuerst eingeführt werden.<sup>134</sup> Weiters sollen die Befehle im Stehen erteilt werden, die Reihenfolge der Befehle soll ständig geändert werden und das Tempo des Befehle-Gebens lebendig gehalten sein. Außerdem soll jede Stunde mit einer Wiederholung anfangen, die Lehrpersonen sollten immer Humor zeigen und die Gruppen regelmäßig neu gebildet werden.<sup>135</sup> Die Neubildung der Gruppen war im Rahmen dieser Masterarbeit leider schwer möglich, da in zwei Gruppen die Effektivität zweier Fördermaßnahmen zur Verbesserung des DaZ- Unterrichts überprüft werden sollten. Wird der TPR-Unterricht nach diesen Empfehlungen und natürlich mit einer gewissen Professionalität seitens der Lehrpersonen durchgeführt, so hat TPR einen

---

<sup>131</sup> Vgl. Teymoortash 2010:157

<sup>132</sup> Vgl. Asher 2012:4-5-6

<sup>133</sup> Vgl. Teymoortash 2010:159

<sup>134</sup> Vgl. Teymoortash 2010:161

<sup>135</sup> Vgl. Teymoortash 2010:159-160

„eingebauten Kontrollmechanismus“, mit dem die Lehrperson die Lernenden simultan kontrollieren kann.<sup>136</sup>

### 3.2 Didaktische Schritte der Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy

Tracy gliedert die didaktischen Schritte, die gesetzt werden sollten, um einen erfolgreichen Wortschatzerwerb zu garantieren, in fünf Elemente. Diese Elemente werden folgend detailliert und praxisnahe beschrieben. Die Elemente 1-4 orientieren sich dabei an drei Phasen, die Tracy als wichtigste Phasen des Wortschatzerwerbs bezeichnet, nämlich das Fast Mapping, das Wiedererkennen und das Produzieren. Diese Phasen können auch sehr schnell hintereinander ablaufen, so kann ein Kind eine eben eingeführte Bezeichnung bereits in der gleichen Stunde aktiv verwenden.<sup>137</sup>

In einer **Einführung des Wortschatzes (Fast Mapping)** kommt es zur ersten Wort-Konzept-Verknüpfung. Durch Zeichnen lässt man beispielsweise Dinge entstehen und erstellt gleichzeitig eine Wortschatzliste. Die Lehrperson sitzt mit den Kindern zusammen, zeichnet und beginnt zu erzählen. Diese Grundsituation (Gegenstände und Personen durch Zeichnen entstehen zu lassen) kann beliebig fortgeführt und variiert werden. Außerdem erfordert diese kreative Tätigkeit viel Zeit, damit man das „Werk“ im Entstehen gut kommentieren kann, wobei nicht nur isolierte Wörter eingeführt werden sollten. Sobald die Kinder das Spiel auf der Metaebene verstehen, wird das Problem der Mehrdeutigkeit reduziert. Verstehen die Kinder noch nicht alle Teile einer Äußerung, so hilft der sprachliche Kontext und das Wissen über Sprache ungefähr zu erahnen, worum es geht.<sup>138</sup> Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden einige Vokabelsets auch mithilfe von Fotos eingeführt und viele Wortschatzlisten zusammen mit den Kindern erstellt. Mit Bildkarten zu arbeiten, empfiehlt auch Tracy bei den unterschiedlichen Schritten.

In einem zweiten Schritt kommt es zu einer **Wiederholung der bereits eingeführten Wörter in verschiedenen Kontexten**. Thematisch verwandte Wörter werden innerhalb eines gemeinsamen Netzwerkes miteinander verknüpft. Die Kinder

---

<sup>136</sup> Vgl. Teymoortash 2010:161

<sup>137</sup> Vgl. Tracy 2008: 197

<sup>138</sup> Vgl. Tracy 2008:193-194

müssen nicht zwingend mitreden, es geht darum, dass sie die Wörter in unterschiedlichen Kontexten oder Situationen hören können, auch aus dem Mund anderer Kinder. Dabei werden die ursprünglichen Annahmen bezüglich der Bedeutung der Wörter bekräftigt oder berichtigt. Im Chor haben die Kinder auch weniger Hemmungen etwas nachzusprechen. Wörter können sich gegenseitig „aktivieren“ und leichter abrufbar machen, aber natürlich auch manchmal stören.<sup>139</sup> Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden zum Beispiel Interviews zum Vokabelset Berufe gehört oder eine Mitmachgeschichte zum Vokabelset Frühling durchgeführt.

Der dritte Schritt fordert die Kinder dazu auf, Wörter und die damit in **ihrem Kopf vernetzten Begriffe wiederzuerkennen** und dazu passende Gegenstände zu suchen. Dieses Vorgehen bietet der Lehrperson die Möglichkeit festzustellen, welche Wörter schon in den rezeptiven Wortschatz der Kinder übergegangen sind. Um das Verständnis einzelner Wörter gezielt zu überprüfen, sollten die Lehrpersonen darauf achten, die Fragen weitestgehend ohne visuelle Unterstützung zu formulieren. Versteht ein Kind ein Wort offensichtlich nicht, wird natürlich auf Hilfe durch Gestik oder Hinweise durch Blicke zurückgegriffen.<sup>140</sup>

Im nächsten Schritt kommt es zu einer **aktiven Verwendung** der Wörter durch die Kinder. Es soll festgestellt werden, was schon in den produktiven Wortschatz der Kinder übergegangen ist. Wurde im vorherigen Schritt Augenmerk auf den rezeptiven Wortschatz gelegt, so ist es in dieser Phase der produktive Wortschatz. Welche Gegenstände, Handlungen und Eigenschaften können die Kinder bereits selbst spontan nennen? Da die Äußerungen noch nicht in jeder Hinsicht zielsprachlich sind, können sie im Rahmen des Gesprächs expandiert und ergänzt werden. Nicht nur der Wortschatzerwerb wird durch diese Elemente unterstützt, auch das grammatische Wissen profitiert.<sup>141</sup> Eine Schwierigkeit bei der vorliegenden Aktionsforschung war, dass die Wörter der Vokabelsets zu einem Großteil keine im Raum befindlichen Gegenstände abbildeten.

Im letzten Schritt kommt es dann zu einer **Überprüfung des Erreichten**. Mit Orientierung an einer zuvor (gemeinsam) zusammengestellten Wortschatzliste

---

<sup>139</sup> Vgl. Tracy 2008:194

<sup>140</sup> Vgl. Tracy 2008: 195

<sup>141</sup> Vgl. Tracy 2008:196

können ohne größeren Aufwand Lernfortschritte festgestellt werden.<sup>142</sup> Was die Auswahl der Wortarten betrifft, so sind vor allem in frühen Erwerbsphasen nicht nur Substantive zu berücksichtigen, sondern auch Verben spielen für die Syntax und die Bedeutung von Sätzen eine große Rolle. Auf Gegenstände können Handlungen, Ereignisse und Zustände in der Erwerbsreihenfolge folgen, danach kommen Zustände und Eigenschaften, Beziehungen zwischen Objekten sowie Beziehungen zwischen Ereignissen.<sup>143</sup> Für die vorliegende Forschung gab es zu allen Vokabelsets Bildkarten, die die gezielte Überprüfung erleichterten. Einige Wortschatzlisten wurden gemeinsam mit den Kindern erstellt. Die Überprüfung aller Begriffe der Vokabelsets aus den unterschiedlichen Wortschatzfeldern dient bei der Auswertung der qualitativen Daten als Nebenergebnis, der Grazer Wortschatztest hingegen als Hauptergebnis, da er ein genormtes Instrument darstellt.

## Empirischer Teil

### 4 Methodologie

#### 4.1 Forschungsdesign - Aktionsforschung

Ein wesentliches Kennzeichen qualitativer Forschung ist die Methoden so offen zu gestalten, dass sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden können.<sup>144</sup> Die Schwierigkeit in dieser Forschung bestand deshalb darin, keinen zu offenen beziehungsweise zu unpräzisen Forschungsansatz zu wählen und trotzdem noch diesem Anspruch gerecht zu werden. Als Forschungsmethode war zuerst die Interventionsforschung angedacht. Von Interventionsforschung kann man sprechen, wenn man sich wissenschaftlicher Methoden bedient, um die Wirkung einer Intervention zu evaluieren. Bei pädagogischer Interventionsforschung geht es um die Prüfung gezielter pädagogischer Maßnahmen auf deren erwartete pädagogische Wirkung.<sup>145</sup> Bei der Evaluation pädagogischer Interventionen geht es meist um ihre Durchführbarkeit, Wirksamkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit im pädagogischen Feld.<sup>146</sup> Die übliche Vorgehensweise ist eine Experimentalgruppe mit Intervention

---

<sup>142</sup> Vgl. Tracy 2008: 196

<sup>143</sup> Vgl. Tracy 2008: 197

<sup>144</sup> Vgl. Flick 2007, S. 27 zit. n. Krainer et al 2012:175

<sup>145</sup> Vgl. Tracy 2008:195ff.

<sup>146</sup> Vgl. Tracy 2008: 67

und eine Kontrollgruppe ohne Intervention zu haben.<sup>147</sup> Diese Vorgehensweise wurde für dieses Forschungsvorhaben dann nicht gewählt, da das Ergebnis vorhersehbar gewesen wäre: Bei den Kindern der Referenzgruppe ohne Intervention, also in dem Fall ohne Fördermaßnahmen, wäre weniger Wortschatzzuwachs zu beobachten gewesen. Deshalb wurde ein mit der Praxis besser zu vereinender Forschungsansatz gewählt – nämlich die **Aktionsforschung**.

Die Aktionsforschung, auch Handlungs- oder Praxisforschung, ist ein Oberbegriff für eine heterogene Gruppe von Forschungsmodellen aus den empirischen Sozialwissenschaften mit der Gemeinsamkeit, den Menschen in der Bewältigung alltäglicher Lebenspraxis das Hervorbringen von Erkenntnissen mit wissenschaftlicher Bedeutung zuzuschreiben.<sup>148</sup> Vorweg zu sagen ist hier, dass sich die Aktionsforschung sowohl quantitativer als auch qualitativer Verfahren bedient, es ist also ein Forschungsansatz der sogenannten „Mixed Methods“. Ihr fehlen eigene Forschungsmethoden, um ihre Stellung als eigenständiges Paradigma zu stützen. Im weiteren Verlauf werden allerdings wichtige strukturelle Merkmale beschrieben, durch welche sich die Aktionsforschung von der rein quantitativen und qualitativen Forschung abhebt.<sup>149</sup> Ein wichtiges Spezifikum der Aktionsforschung ist die Durchführung durch PraktikerInnen, also in der Regel Lehrende, in einem lokalen Forschungskontext und mit einem lokalen Verwertungszusammenhang.<sup>150</sup> PraktikerInnen erforschen ihre eigene Praxis, in diesem Fall Lehrende ihren Unterricht, mit der Motivation diesen zum Positiven zu verändern. Dies trifft auch auf die vorliegende Masterarbeit zu, eine Lehrende erforscht ihre eigene Praxis in einem lokalen Forschungskontext.

Die Bezeichnung „Aktionsforschung“ ist eine Übersetzung aus dem amerikanischen „action research“, im Deutschen werden für Aktionsforschung auch synonym die Begriffe „Handlungsforschung“ und „aktivierende Sozialforschung“ benutzt.<sup>151</sup> Kurt Lewin gilt als der Pionier der Aktionsforschung. In seinem Aufsatz 1946 über „Tat-Forschung“ (action research) erklärt er, dass sich die für die soziale Praxis erforderliche Forschung am besten als eine Forschung im Dienste sozialer

---

<sup>147</sup> Vgl. Tracy 2008: 70

<sup>148</sup> Vgl. Krumm 2010: 1370f.

<sup>149</sup> Vgl. Feldmeier 2014:256

<sup>150</sup> Vgl. Boeckmann 2007:131

<sup>151</sup> Vgl. Spieß et al 1994:1

Unternehmungen/Technik beschreiben lässt.<sup>152</sup> Lewin spricht sich vor allem gegen das „Ausforschen“ von Versuchspersonen durch neutrale ForscherInnen aus, das die Versuchspersonen von der Datenauswertung und der Datenanwendung ausschließt.<sup>153</sup> Die Aktionsforschung wurde in den 1940er-Jahren von ihm erstmals programmatisch erfasst. Lewins Anspruch war es, eine Sozialtechnologie zu entwickeln, um soziale Konflikte besser zu verstehen und lösen zu können. Außerdem ist die Aktionsforschung eng mit der Debatte um eine Professionalisierung des Lehrberufs verknüpft, was den Einfluss professionell Forschender tendenziell zurückdrängt.<sup>154</sup> Daher erscheinen historisch betrachtet die Ideen von John Dewey einflussreicher, dessen Arbeiten zum Verhältnis von akademischer Wissenschaft und unterrichtlicher Praxis wichtige Argumente für den Einsatz von Aktionsforschung bereits vor Kurt Lewin lieferten. Bei der Generierung von handlungsrelevanten Theoremen und Konzepten räumte Dewey den Erfahrungen der Lehrenden den zentralen Stellenwert ein und plädierte deshalb für ein reflexives Lehren. Im Zuge dieses reflexiven Lehrens ergründen die PraktikerInnen Motive, Folgen und Beschränkungen ihres alltäglichen Handelns in einem forschenden Habitus selbst. Donald Schön (1983) leitete aus dem Zusammenwirken verschiedener Wissenstypen beim Handeln in mehreren Feldern professioneller Praxis die Notwendigkeit ab, eine forschende Haltung als notwendiges Element professionellen Lehrens zu betrachten. Auch Schön betont die Wichtigkeit reflektierender PraktikerInnen, die angesichts der Instabilität und Einzigartigkeit sozialer Konstellationen die Fähigkeit entwickeln, eigene Handlungsmuster beständig zu hinterfragen.<sup>155</sup>

Ziel einer solch praxisbasierten Forschung, wie bei der Aktionsforschung der Fall, ist nicht die größtmögliche Generalisierbarkeit, sondern die möglichst unmittelbare Anwendbarkeit der Ergebnisse auf den eigenen Unterricht. Die bereits beschriebene, unmittelbare Anwendbarkeit auf den eigenen Unterricht kann auch als sofortige Wieder-Einbindung der Forschungsergebnisse in die Praxis und ihre fortgesetzte Re-Evaluation beschrieben werden.<sup>156</sup> Feldmeier beschreibt ähnlich wichtige strukturelle Merkmale der Aktionsforschung, die sie von der rein quantitativen und qualitativen Forschung deutlich abheben. Der Autor unterstreicht die strukturell gegebene

---

<sup>152</sup> Vgl. Spieß et al 1994:1

<sup>153</sup> Vgl. Spieß et al 1994: 2

<sup>154</sup> Vgl. Krumm 2010:1371

<sup>155</sup> Vgl. Krumm 2010:1372

<sup>156</sup> Vgl. Boeckmann 2007:131

Bedeutsamkeit der zu untersuchenden Forschungsgegenstände für die Unterrichtspraxis, die unmittelbare Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis und sowohl den Aufbau als auch die Sicherung von Unterrichtsqualität.<sup>157</sup>

Es wird also mit der folgenden Formel gearbeitet: aus der Praxis – in der Praxis – für die Praxis. AktionsforscherInnen versuchen auf vielfältige Weise Theorie und Praxis aufeinander zu beziehen.<sup>158</sup> Dies bedeutet unter anderem, dass die zu untersuchende Fragestellung unterrichtsrelevant ist. Weiters ist es für ein Forschungsprojekt von Vorteil, dass bei der Aktionsforschung die in traditioneller Forschung getrennten Rollen von ForscherInnen und PraktikerInnen zusammengeführt werden.<sup>159</sup> Diese besondere Praxisbezogenheit war ein ausschlaggebender Entscheidungsfaktor die Aktionsforschung für das Forschungsdesign dieser Masterarbeit zu wählen. Als Lehrperson ist man eng in den lokalen Forschungskontext eingebunden, bestrebt die Qualität des Unterrichts zu optimieren und hat in der Funktion als Lehrperson partizipativen Charakter. Zojer et al können ein, im Gegensatz zu klassischen Forschungsstrategien, partizipatives Vorgehen im Zuge der Aktionsforschung bestätigen. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Unterrichtssituation so natürlich wie möglich belassen werden kann. So genannte Beobachtereffekte können durch die Einbeziehung der Lehrkräfte in den Forschungsprozess minimiert werden.<sup>160</sup>

Die Phasen der Aktionsforschung wurden vielfach beschrieben und adaptiert. Altrichter et al beschreiben sie als „Zirkel von Reflexion und Aktion“: auf die praktische Theorie folgt die Aktionsidee, danach folgen Aktion und Reflexion der Aktion, ein nicht endender Zyklus.<sup>161</sup> Prengel kritisiert deshalb an diesem Modell des Aktionsforschungsprozesses, dass man immer wieder am Ausgangspunkt landet, als wäre es zu keinem Erkenntnisgewinn gekommen. Sie adaptiert das Modell daher so, dass es sich um eine Spiralbewegung mit unterschiedlichen Ebenen handelt, da jeder Neubeginn eines Zyklus auf einer anderen Ebene liegt und somit ein

---

<sup>157</sup> Vgl. Feldmeier 2014:256

<sup>158</sup> Vgl. Boeckmann 2007:131f.

<sup>159</sup> Vgl. Boeckmann 2007:132

<sup>160</sup> Vgl. Feldmeier 2014:257

<sup>161</sup> Vgl. Altrichter et al 1997:647 zit. n. Boeckmann 2007:132

dreidimensionales Bild entsteht. Ebenso beschreibt Prengel drei Interventionsschritte des Aktionsforschungsprozesses:

- Handlungskonzepte entwerfen (neue Handlungsperspektive)
- Handlungskonzepte realisieren (Intervention, Innovation)
- Handlungsergebnisse überprüfen (Evaluation).<sup>162</sup>

So wurde bei dieser Masterarbeit die neue Handlungsperspektive geschaffen, den Wortschatzerwerb im Unterricht der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, aktiver zu fördern. Zwei Fördermaßnahmen wurden dafür zum Vergleich ausgewählt (Vgl. Kapitel 3), um herauszufinden, welche Fördermaßnahme die Wortschatzarbeit in der Klasse zu einem höheren Grad optimiert. Nach diesem Vorbild wurde die Aktionsforschung durchgeführt. Im Sinne der Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis werden die Forschungsergebnisse nach der Auswertung der qualitativen Daten in den Unterricht integriert (unter anderem durch das Anwenden der effektiveren Fördermaßnahme).

Burns Zyklusmodell hebt sich vom Aufbau her von zuvor beschriebenen Modellen ab. Dieses Modell besteht aus drei Zyklen, wobei jeder Zyklus aus den folgenden vier Schritten besteht: 1. Planung, 2. Unterricht, 3. Beobachtung, 4. Reflexion. Der Ausgangspunkt kann sich, ähnlich wie bei Prengel's Spiralbewegung, aufgrund des vorhergehenden Zyklus verändern, indem es zu einer neuen Planung kommt. Nach dem dritten Zyklus kommt es entweder zum Abbruch des Aktionsforschungsprozesses und der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse oder zur neuen Planung.<sup>163</sup> Burns Zyklusmodell wurde für die vorliegende Masterarbeit gewählt, die Fördereinheiten wurden weit im Vorhinein geplant, beobachtet und im Nachhinein reflektiert. In unterschiedlichen Zyklen wurden die ausgewählten Wortschatzfelder mit den Kindern erarbeitet.

Der Ausgangspunkt von Burns Zyklusmodell ist, dass aus der Unterrichtspraxis heraus ein Problem identifiziert wird, das nach Vorüberlegungen mit dem Ziel untersucht wird, den Unterricht zu verbessern.<sup>164</sup> Dieses Problem hatte im vorliegenden Falle unterschiedliche Facetten. Einige Kinder am Schulstandort sind

---

<sup>162</sup> Vgl. Prengel 1997:614 zit. n. Boeckmann 2007:133

<sup>163</sup> Vgl. Feldmeier 2014: 258

<sup>164</sup> Vgl. Feldmeier 2014:258

schon einige Jahre in deutschsprachigen Bildungseinrichtungen und es kommt zur Fossilierung, falsche aber bisher erfolgreiche Sprachmuster (im Sinne des Verstandenwerdens) werden abgespeichert und als Folge auch fehlerhaft wiedergegeben. Ein weiteres Problem ist die Wortschatzlücke, d.h. den Vorsprung erstsprachiger KlassenkollegInnen, die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aufzuholen haben, wie es bereits im Theorienteil über den Zweitspracherwerb erklärt wurde (vgl. Kap. 2.3). Die Unterrichtspraxis zeigt, dass, auch wenn integrativ im Unterricht darauf eingegangen wird und Hilfestellungen angeboten werden, der Regelunterricht allein diese Lücke nicht schließen kann.

Meyer beschreibt ähnliche Schritte in einem Modell mit drei Phasen.<sup>165</sup> In einer ersten Phase der Exploration werden Daten gesammelt, das Forschungsfeld erkundet, die Problemstellungen spezifiziert, wobei der Ausgangspunkt eine vorab definierte Fragestellung ist. Im Zuge dieses Aktionsforschungsprozesses war es keine Herausforderung das Forschungsfeld zu erkunden, als aktive Lehrerin war der Schulstandort der Erhebung ein bereits nahezu familiäres Umfeld. Auch das Sammeln der Daten war keine schwierige Aufgabe, der Zugang zu den Stammdaten der Schüler war gegeben und die Eltern der Schüler waren sehr kooperativ beim Unterzeichnen der Einverständniserklärungen. Ein weiterer positiv wirkender Faktor bei der Datensammlung war, dass manche Sprachstandserhebungen, unabhängig von dieser Masterarbeit, verpflichtend durchzuführen waren. Dies galt allerdings ausschließlich für die außerordentlichen SchülerInnen, wobei die Instrumente im Zuge dieser Masterarbeit auch bei ordentlichen SchülerInnen durchgeführt wurden. Im Sinne der Qualitätssicherung und –entwicklung sind für SchülerInnen mit außerordentlichem Status seit 2016 verpflichtend Diagnose- und Förderinstrumente einzusetzen, wobei seitens des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) USB DaZ empfohlen wird. Die Ergebnisse von USB DaZ fließen allerdings nicht in diese Masterarbeit ein, da sie den Wortschatz zu wenig umfangreich beschreiben und somit für die Erhebung zu wenig aussagekräftig sind. Die zweite Phase der Intervention ist geprägt vom zentralen Aktionsforschungszirkel, wobei vorläufige Erkenntnisse mit den TeilnehmerInnen<sup>166</sup> besprochen werden. Dieser Punkt ist mit SchülerInnen der Primarstufe (vor allem der Grundstufe 1) nur zu einem gewissen Grad möglich, da metasprachliche Fähigkeiten erst in höheren

---

<sup>165</sup> Vgl. Meyer 2010 zit. n. Zojer et al 2013:13

Klassen ausgebildet werden. Die Teilnahme der Kinder bestand mehr darin aktiv mitzuteilen, welche Bedingungen für sie den Wortschatzerwerb bemerkbarerweise erleichtern/beschleunigen. Die dritte Phase der Evaluation ist die Ebene des Outcomes und Prozesses, im Reflexionsprozess werden Ergebnisse auch kritisch hinterfragt.<sup>167</sup>

Der Aktionsforschung wird unter anderem nachgesagt ein sehr offener Forschungsansatz zu sein, bei welchem die klassischen wissenschaftlichen Gütekriterien nicht angewendet werden können<sup>168</sup>. Boeckmann schildert allerdings, dass die Kriterien bedingt anwendbar seien. Auch Krumm beschreibt, dass der Aufschwung der Aktionsforschung in den vergangenen Jahren von einigen Kontroversen begleitet wurde, die der Heterogenität des Forschungsansatzes geschuldet sind.<sup>169</sup> Wichtige Fragen dieser Diskussion sind, ob sich die Aktionsforschung in ihrem Kern als ein problemlösender oder als ein problematisierender Ansatz definieren sollte. Steht die Lösung praktischer Probleme im Zentrum, so wird die Aktionsforschung eher als ein individueller, zeitlich begrenzter Prozess verstanden, der mit Hilfe bestimmter Techniken durchgeführt wird und auf die Verbesserung einzelner Aspekte von Unterricht abzielt.<sup>170</sup> Boeckmann beschreibt, dass die heutige Aktionsforschung Prinzipien der Durchführung durch PraktikerInnen und der lokalen Problemlösung verfolgt.<sup>171</sup>

Seit Anbeginn ihres Bestehens musste sich die Aktionsforschung mit Zweifeln an ihrer Wissenschaftlichkeit auseinandersetzen, denn ihr adäquates Verhältnis zum akademischen Wissenschaftsbetrieb ist ein seit langem intensiv diskutierter Gegenstand. Es ist Stärke und Schwäche der Aktionsforschung zugleich, dass sie gar keine Bestrebungen unternimmt, um einen methodisch kontrollierten Abstand zwischen Forschenden und Beforschten zu halten. Einerseits lässt sich für den betreffenden Kontext relevantes Wissen nur auf diesem Wege generieren, andererseits setzt hier der häufig eingebrachte Vorwurf unzureichender Generalisierbarkeit und mangelnder Objektivität an. Zentral bei der Aktionsforschung ist es Singuläres zu verstehen und kontextgebundenes Wissen zu generieren. So

---

<sup>167</sup> Vgl. Meyer 2010 zit. n. Zojer et al 2013:14

<sup>168</sup> Vgl. Zojer et al 2013:15

<sup>169</sup> Vgl. Krumm 2010: 1373

<sup>170</sup> Vgl. Krumm 2010:1373

<sup>171</sup> Vgl. Boeckmann 2007:119

entspricht es nicht ihrem Wesen die Forderungen nach Generalisierbarkeit zu erfüllen.<sup>172</sup> Schließlich hat die unmittelbare Einbindung der Lehrkräfte in den Forschungsprozess oder gar die Durchführung desselben ausschließlich durch die Lehrkraft (wie im Falle dieser Masterarbeit) auch viele positive Faktoren, wie Praxisrelevanz, Transferierbarkeit der Forschungsergebnisse, Ressourcenoptimierung sowie eine unterrichtsrelevante Fragestellung, um nur ein paar der Vorteile zu nennen.<sup>173</sup> Die Generalisierung wird im Falle der Aktionsforschung eher als ein kommunikativer Prozess zwischen Produzenten und Rezipienten konzipiert, der sich an der Relevanz der Ergebnisse für andere Kontexte orientiert. Der Vorwurf mangelnder Objektivität ist (unter anderem) in der logistischen Schwierigkeit begründet, dass sich forschende Lehrpersonen als Handelnde und Beobachtende an zwei Orten zugleich aufhalten sollten.<sup>174</sup> Was auch ein Faktor in dieser Masterarbeit war. Es war immer Ziel aktiv die Rolle der Forschenden einzunehmen und nicht als Beobachterin am Rande des Geschehens zu sitzen. Wie diese Masterarbeit der Objektivität und auch den weiteren Gütekriterien trotzdem bedingt gerecht werden kann, wird Diskussion bei den ethischen Überlegungen (vgl. Kap. 4.4) und bei der Auswertung der qualitativen Daten (vgl. Kap. 5.5) sein.

Zusammenfassend betrachtet ist allen Modellen des Aktionsforschungsprozesses im Unterricht sowohl die enge Verschränkung von Analyse und Aktion als auch von Theorie und Praxis sowie das zyklische Element gemeinsam. Dadurch dass generierte Theorie und daraus abgeleitete Praxis sogleich einem neuen Forschungsdurchgang unterworfen werden, wird ein potenziell unendlicher Evaluationsprozess eingeleitet. Infolgedessen ist die Aktionsforschung nicht abgeschlossen, sondern wird lediglich von den Forschenden an einer bestimmten Stelle beendet.<sup>175</sup> Die Generierung des Wissens erfolgt, wie bereits beschrieben, in einem Kreislauf von Aktion und Reflexion, der die zielgerichtete Veränderung eines sozialen Geschehens und deren systematische Analyse aneinanderkoppelt. In diesem Prozess wird der Perspektivenvielfalt und Wertgebundenheit des Handelns in sozialen Gruppen besondere Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>176</sup> Das Forschen und Arbeiten in sozialen Gruppen birgt eine große moralische Verantwortung

---

<sup>172</sup> Vgl. Krumm 2010:1374

<sup>173</sup> Vgl. Feldmeier 2014: 257

<sup>174</sup> Vgl. Krumm 2010:1374

<sup>175</sup> Vgl. Boeckmann 2007:133

<sup>176</sup> Vgl. Krumm 2010:1371

insbesondere bei LehrerInnen, die eine wichtige Vorbildfunktion innehaben. Wie bereits erwähnt, sollen die Beteiligten im Zuge der Aktionsforschung nicht als „Versuchskaninchen“ dienen, sondern aktiv in den Forschungsprozess eingebunden werden.

Für das Feld Deutsch als Zweit- und Fremdsprache kann die Aktionsforschung als eine systematische Untersuchung alltägliche Lehr- und Lernprozesse durch die Lehrenden selbst beschrieben werden.<sup>177</sup> Die Aktionsforschung lässt sich von der Unterrichtsforschung wie folgt abgrenzen: es handelt sich nicht um Untersuchungen an Lehrenden oder über Lehrende, sondern die Lehrenden führen diese Form der Forschung selbst durch. Krumm bestätigt die These, dass Aktionsforschung auf das Verstehen einer konkreten Unterrichtssituation und deren kontinuierliche Verbesserung abzielt und sich in einem zyklischen Wechsel von Forschungs- und Entwicklungsphasen vollzieht.<sup>178</sup> Auch Boeckmann hat, wie bereits erwähnt, beschrieben, dass allen Modellen der Aktionsforschung das zyklische Element gemein ist.

„Von Aktionsforschung kann dann gesprochen werden, wenn dazu die systematische Sammlung und Dokumentation von Daten tritt, die mittels eines systematischen Methodeneinsatzes erhoben und ausgewertet werden.“<sup>179</sup>

Nach Krumm ist die Aktionsforschung eine methodische Erweiterung alltäglicher Denkprozesse, womit der Autor vorhergehende Aussagen bestätigt, laut welchen im Zuge der Aktionsforschung das intuitive Vorgehen als Lehrkraft um den systematischen Einsatz von Methoden erweitert wird. Im Unterschied zur intuitiven Interpretation des Unterrichtsgeschehens erläutert der Autor weiter, führt die Aktionsforschung zu einer selbstkritischen Reflexion auf der Grundlage von Informationen, die mithilfe bestimmter Strategien gewonnen werden.<sup>180</sup>

Im letzten Absatz dieses Kapitels sollen die Aspekte der Aktionsforschung zusammenfassend hervorgehoben werden, die verdeutlichen, dass es sich bei der

---

<sup>177</sup> Vgl. Krumm 2010:1371

<sup>178</sup> Vgl. Krumm 2010:1371

<sup>179</sup> Vgl. Riemer 2009:361 zit. n. Feldmeier 2014:261

<sup>180</sup> Vgl. Krumm 2010:1371

durchgeführten Erhebung um eine Aktionsforschung handelt. Nach der Formel aus der Praxis – in der Praxis – für die Praxis erforschte die Lehrende ihre eigene Praxis in einem lokalen Forschungskontext. Sie hatte demnach in der Funktion als Lehrperson partizipativen Charakter, ganz im Sinne der Aktionsforschung handelte es sich nicht um ein Ausforschen durch neutrale Personen. Weitere Vorteile der Nähe zum Unterricht beim Forschen sind Praxisrelevanz, Transferierbarkeit der Forschungsergebnisse, Ressourcenoptimierung sowie eine unterrichtsrelevante Fragestellung. Die Lehrende war bestrebt die Qualität des Unterrichts zu optimieren, aus der Handlungsperspektive heraus den Wortschatzerwerb im Unterricht, der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, aktiver zu fördern. Zwei Fördermaßnahmen wurden dafür zum Vergleich ausgewählt (vgl. Kapitel 3), um herauszufinden, welche Fördermaßnahme die Wortschatzarbeit in der Klasse zu einem höheren Grad optimiert. Mit Burns Zyklusmodell zum Vorbild wurden die Fördereinheiten im Vorhinein geplant, beobachtet und im Nachhinein reflektiert. In unterschiedlichen Zyklen wurden die ausgewählten Wortschatzfelder mit den Kindern erarbeitet. Im Sinne der Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis, werden die Forschungsergebnisse nach der Auswertung der qualitativen Daten in den Unterricht integriert (unter anderem durch das Anwenden der effektiveren Fördermaßnahme).

Im ersten Abschnitt des folgenden Unterkapitels wird die Vorgehensweise bei der empirischen Untersuchung beschrieben, in den weiteren Abschnitten wird die Forschungsmethode vorgestellt. Das darauffolgende Teilkapitel beschreibt die durchzuführenden pädagogischen Interventionen genauer.

#### 4.1.1 Auswahl der Untersuchungsgruppen

Die Lernenden wurden nach Durchführung der Sprachstandserhebungen in Gruppen nach ihrem jeweiligen Sprachstand eingeteilt. Diese Gruppeneinteilung diente für Planung und Durchführung aller Sprachfördermaßnahmen und musste im Sinne einer Vergleichbarkeit für die Untersuchung teilweise abgeändert werden. Zwei Kleingruppen mit jeweils fünf Kindern mit vergleichbarem Sprachniveau wurden für die empirische Erhebung ausgewählt. Besonders berücksichtigt wurden auch die Erstsprachen der Kinder und die Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Hier wurde darauf geachtet, dass für die Erstsprachen jeweils ein passendes Äquivalent

(verwandte oder identische Erstsprachen) in den Gruppen vorhanden war, zum Beispiel ein Kind mit kroatischer Herkunft in der einen und ein Kind mit serbischer Herkunft in der anderen Gruppe. Trotz der immer gegebenen Heterogenität seitens der Sprachlernenden wurde so gut wie möglich versucht zwei vergleichbare Kleingruppen für die Erhebung zu bilden.

Eine Gruppe wurde in einem Beobachtungszeitraum von einem Monat nach dem Ansatz des TPR (*Total Physical Response* nach James Asher, vgl. Kap. 3.1) gefördert, die Referenzgruppe nach den bereits geschilderten didaktischen Schritten nach Tracy (vgl. Kap. 3.2). Der Ansatz des TPR wurde gewählt, da er in der Praxis der Zweitspracherwerbsförderung weitgehend etabliert ist und angewendet wird, und wie bereits erwähnt für die Wortschatzförderung in der Zweitsprache sehr effektiv ist (vgl. Kap. 3.1.1). Die didaktischen Schritte nach Tracy wurden gewählt, da sie grundlegende Schritte einer gelungenen Wortschatzarbeit darstellen und doch genug Kontrast gegenüber dem Ansatz des TPR aufweisen. Alle im Beobachtungszeitraum durchgeführten Fördermaßnahmen und Lernfortschritte wurden detailliert dokumentiert. Nach Ablauf des Beobachtungszeitraums von einem Monat wurden die Daten zuerst aufbereitet und danach mit dem Ziel analysiert herauszufinden, mit welchem der beiden Ansätze die größeren Fortschritte im Wortschatzzuwachs der Kinder erzielt werden können.

#### 4.1.2 Methodische Zugänge

Für die vorliegende Masterarbeit wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt und die folgende Forschungsfrage gestellt: „Zeigt sich die Methode TPR oder die Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy als effektiver, was den Wortschatzzuwachs der Volksschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache betrifft?“ Da der Zugang zu diesem Forschungsprojekt auf den Methoden qualitativer Forschung basiert, folgen Fallauswahl, Zugänge, Analyseverfahren, Dokumentenauswahl, Aufbereitung und Interpretation den allgemeingültigen Gütekriterien qualitativer Forschung. Besagte Gütekriterien sind Reliabilität, also die Absicherung der Interpretationen, die Verfahrensdokumentation, die Regelgeleitetheit, als auch die Validität, gewährleistet durch die Nähe zum Untersuchungsfeld.<sup>181</sup>

---

<sup>181</sup> Vgl. Aguado 2014: 51

Zusätzlich zu diesen Gütekriterien gilt die Triangulation unter anderem als Verfahren zum Zweck der Validierung. Diese Hauptfunktion wird der Triangulation seit jeher zugeschrieben.<sup>182</sup> Die Triangulation ist in diesem Zusammenhang die kombinatorische Vielfalt im Setting und Sampling, in der Auswahl der Analyseverfahren, in den Fallstudien, aber auch im mehrdimensionalen Einbezug von dokumentarischem Datenmaterial.<sup>183</sup> Um die Gütekriterien qualitativer Forschung zu berücksichtigen beziehungsweise ihnen gerecht zu werden, ist es demzufolge also hilfreich sich auch der Triangulation zu bedienen. Wobei es allerdings auch kritische Stimmen gibt, die diese Funktion mit der Behauptung in Frage stellen, dass die mehrmethodisch gewonnenen übereinstimmenden Ergebnisse keineswegs zwingend valider sind als die durch lediglich ein Verfahren ermittelten Ergebnisse. Grundsätzlich wird angenommen, dass die Validität einer Forschung insbesondere dann hoch ist, wenn die mehrmethodisch gewonnenen Befunde übereinstimmen, also deckungsgleich sind beziehungsweise konvergieren. Die Verhältnisse, in denen die unterschiedlich erhobenen Daten zueinanderstehen können, sind folgende: Deckungsgleichheit/Konvergenz, Ergänzung/Komplementarität und Abweichung/Divergenz. Grundsätzlich sind starke Divergenzen – genauso wie starke Konvergenzen – weder positiv noch negativ für die Validität einer Studie, sie sollten nicht mit diesen Kategorien bewertet, sondern als zu erklärende Ergebnisse angenommen werden.<sup>184</sup> Da im Einzelfall zu entscheiden ist, ob durch die Triangulation von Daten, Perspektiven, Methoden oder Theorien tatsächlich eine Validierung möglich ist, wird sich dies auch bei der Analyse der erhobenen Daten dieses Forschungsvorhabens zeigen. Unter der Berücksichtigung der eben genannten Argumente kann die Triangulation hoffentlich dazu dienen ein umfassenderes, die verschiedenen Facetten des untersuchten Gegenstandes berücksichtigendes Bild zu ermöglichen.<sup>185</sup>

#### 4.1.3 Analyse qualitativer Daten

Vorangetrieben wird der Kodierprozess qualitativer Daten einerseits durch analytische Fragen, die an die Daten gestellt werden, andererseits durch tatsächliche

---

<sup>182</sup> Vgl. Aguado 2014: 51

<sup>183</sup> Vgl. Rausch 2010

<sup>184</sup> Vgl. Aguado 2014: 51

<sup>185</sup> Vgl. Aguado 2014: 52

und fiktive Vergleiche, die zwischen und mit den Daten durchgeführt werden.<sup>186</sup> Mittels Fragen wie „Was passiert an dieser Stelle? Wofür stehen diese Daten?“ soll der manifeste Gehalt der Daten durchdrungen und infolgedessen dahinterliegende Konzepte erschlossen werden.<sup>187</sup> Wie bereits erwähnt, hebt sich die Aktionsforschung durch die systematische Sammlung und Dokumentation von Daten vom alltäglichen Unterrichtsgeschehen ab, wobei die Daten mittels eines systematischen Methodeneinsatzes erhoben und ausgewertet werden. Hierbei greift die Aktionsforschung auf Methoden zur Datenerhebung zurück, die aus der qualitativen und quantitativen Forschung bekannt sind. Ebenso werden Verfahren zur Datenaufbereitung und Datenanalyse aus der quantitativen und qualitativen Forschung verwendet.<sup>188</sup> Nach diesen einleitenden Grundannahmen, soll in den folgenden Absätzen diskutiert werden, wie die Analyse qualitativer Daten im Zuge dieser Aktionsforschung durchgeführt wird.

#### 4.1.3.1 Auswertungstechnik: Qualitative Inhaltsanalyse (QIA)

Für die Analyse der qualitativen Daten wurde ein kategorienbasiertes Verfahren gewählt, nämlich die Qualitative Inhaltsanalyse (QIA). Bei der QIA werden aus den Daten systematisch Informationen extrahiert und mit dem Ziel ad hoc eine für die Fragestellung adäquate Struktur zu entwickeln weiterverarbeitet.<sup>189</sup> Am Anfang der Analyse steht eine klar umrissene, theoretisch begründete Fragestellung. Die QIA wurde für die Auswertung der qualitativen Daten der Aktionsforschung gewählt, da sie als besonders systematisch und regelgeleitet gilt<sup>190</sup> und diese Kriterien unerlässlich sind, um von Aktionsforschung zu sprechen. Außerdem findet die QIA sehr häufig Anwendung in der Lehr-Lernforschung und eignet sich somit für dieses Forschungsprojekt.<sup>191</sup>

Die QIA basiert auf den drei Grundverfahren: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse ist aus alltäglichen Zusammenfassungen abgeleitet, wodurch deutlich wird, dass der Gegenstand im

---

<sup>186</sup> Vgl. Strauss und Corbin 1996 zit. n. Demirkaya 2014:222

<sup>187</sup> Vgl. Demirkaya 2014:222

<sup>188</sup> Vgl. Feldmeier 2014:261

<sup>189</sup> Vgl. Naderer 2011:416

<sup>190</sup> Vgl. Demirkaya 2014:218

<sup>191</sup> Vgl. Gläser-Zikuda 2011:112

Vordergrund steht.<sup>192</sup> Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist es, das Datenmaterial so zu reduzieren, dass sich durch Abstraktionsvorgänge ein Korpus herauskristallisiert. Dieses Korpus kann als Abbild der Gesamtheit der Daten gelten. Die jeweilige Abstraktionsebene der Zusammenfassung muss im Vorfeld genau festgelegt werden, wobei Makrooperatoren (Auslassen, Selektion, Generalisation, Konstruktion, Bündelung und Integration) zum Einsatz kommen.<sup>193</sup> In einem zweiten Reduktionsschritt werden aufeinander bezogene Paraphrasen zusammengefasst (=Bündelung) und durch eine neue Aussage wiedergegeben (=Konstruktion und Integration). Als Ergebnis entsteht eine Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem. Zu sehen, ob alle ursprünglichen Paraphrasen des ersten Materialdurchgangs im Kategoriensystem aufgehen, ist eine Rücküberprüfung, ob das Kategoriensystem weiterhin das Ausgangsmaterial repräsentiert. In einem finalen Schritt werden aus dem Kategoriensystem in einer weiteren Analyse Hauptkategorien gebildet. Wenn für die Fragestellung relevant, können auch quantitative Analysen gemacht werden z.B. Häufigkeitsauszählungen. Als praktische Hilfestellung zu erwähnen ist noch, dass alle Hauptkategorien, ihre Definition und die Kodierregeln in einem Kodierleitfaden zusammengestellt werden können.<sup>194</sup>

Bei der explizierenden Inhaltsanalyse wird zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material herangetragen, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet. Im Zuge der strukturierenden Inhaltsanalyse werden bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert, es wird unter vorher bestimmten Ordnungskriterien ein Querschnitt durch das Material gelegt oder das Material wird aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt.<sup>195</sup>

In der vorliegenden Masterarbeit wird die Analysetechnik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse angewendet. Nach dieser Vorstellung der Grundverfahren der QIA wird im nächsten Abschnitt das Kodieren, als wichtige Technik empirischen Forschens, näher erläutert. Im Anschluss wird ein allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell der QIA präsentiert (Abbildung 1), das in Kapitel 5.6 bei der Analyse qualitativer Daten für diese Masterarbeit adaptiert wird.

---

<sup>192</sup> Vgl. Mayring 2015:52

<sup>193</sup> Vgl. Gläser-Zikuda 2011:113

<sup>194</sup> Vgl. Gläser-Zikuda 2011:114

<sup>195</sup> Vgl. Mayring 2015:67

Um die Präzision der Analyse zu erhöhen, muss nicht nur die richtige Analysetechnik oder eine Kombination gewählt werden (Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung), sondern auch Analyseeinheiten festgelegt werden (Kodiereinheit, Kontexteinheit, Auswertungseinheit). Im Zentrum dieser Überlegungen steht, wie bereits erläutert, immer die Entwicklung eines Kategoriensystems.

- Die Kodiereinheit legt fest, welches der kleinste ausgewertete Materialbestandteil sein darf, bzw. was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die Kontexteinheit bestimmt den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann.
- Die Auswertungseinheit gibt Aufschluss darüber, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden.<sup>196</sup>

---

<sup>196</sup> Vgl. Mayring 2015:61

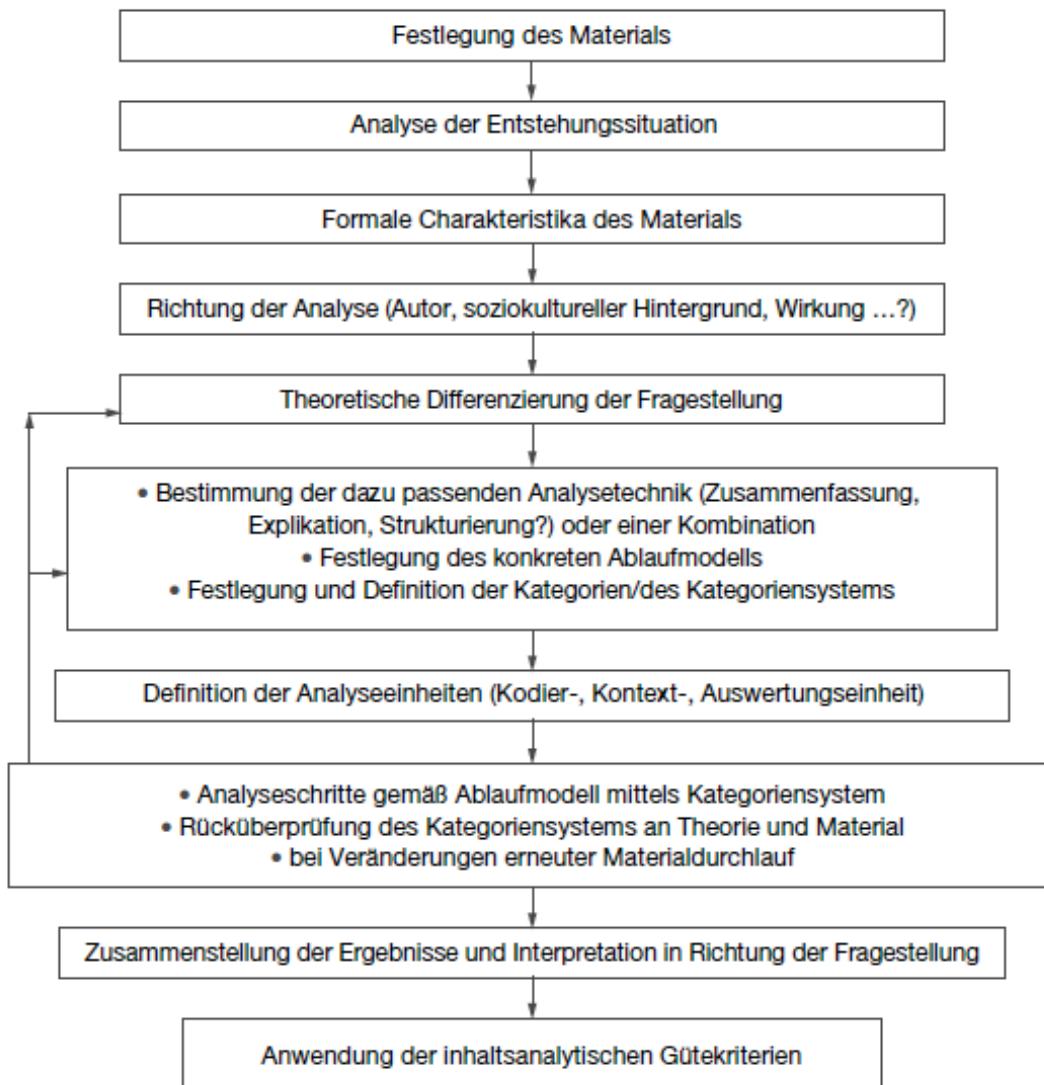


Abbildung 1: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell<sup>197</sup>

Bei der in der Masterarbeit verwendeten QIA wird der Fokus auf Kategorienkonstruktion und –begründung gelegt, worüber man in inhaltsanalytischen Standardwerken leider wenig Hilfen findet.<sup>198</sup> Ursprünglich aus der Medienforschung herkommend, wurde die QIA von Mayring für die Analyse qualitativer Forschungsdaten adaptiert und eignet sich folglich für diese Masterarbeit.<sup>199</sup> Die QIA erlaubt die systematische Reduktion qualitativer Daten unter konsequenter Berücksichtigung des intra-individuellen längsschnittlichen Kontexts. Dabei konzentriert sich die Reduktion und somit auch Selektion der Daten, stark auf

<sup>197</sup> Abb. 1: Mayring 2015:62

<sup>198</sup> Vgl. Mayring 2015:51

<sup>199</sup> Vgl. Naderer 2011:418

inhaltliche Themenfelder mit dem Ziel ein problemadäquates, strukturierendes Ordnungssystem zu identifizieren.<sup>200</sup>

## 4.2 Sprachstandserhebungen, Förderpläne, Fördermaßnahmen

An der Privatschule *Mayflower Christian Academy* (vgl. Kap. 5.1) wird viel mit individuellen Förderplänen gearbeitet, die institutionellen Gegebenheiten der Schule erlauben eher *small scale*-Untersuchungen, also Untersuchungen im kleineren Rahmen. *Small scale*-Untersuchungen eignen sich, wenn es um die Verteilung oder den Einfluss von Variablen in kleinen, überschaubaren Kontexten, etwa um die Individualdiagnose einer bestimmten LernerInnengruppe, geht.<sup>201</sup> Das Wintersemester 2018/2019 und das folgende Sommersemester waren ein guter Beobachtungszeitraum, um die Effektivität der angewandten Fördermaßnahmen zu überprüfen.<sup>202</sup> Was die Testentwicklung betrifft, so wurde auf einen bereits standardisierten Test, nämlich den Grazer Wortschatztest, zurückgegriffen. Dieses Testinstrument wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer vorgestellt (vgl. Kap. 4.3).

Da Fördermaßnahmen ein sehr essentieller Teil dieses Forschungsvorhabens sind, werden sie im Folgenden definiert und erklärt. Es gibt unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten für eine Fördermaßnahme: eine mögliche ist ein Weg, um die Diskrepanz zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand zu verringern.<sup>203</sup> Eine weitere Definition ist, dass unter Fördermaßnahmen alle Handlungen verstanden werden, die förderzielführend sind. Die Formulierung schließt sowohl präventive und intervenierende Maßnahmen als auch evaluierte komplexe Förderprogramme oder „einfache“ Methoden mit ein.<sup>204</sup> Bei der empirischen Untersuchung kam es zu einer Mischform der unterschiedlichen Maßnahmen, TPR nach James Asher und die didaktischen Schritte nach Tracy sind bereits evaluierte Maßnahmen. Außerdem wurden präventive Maßnahmen, was die Wortschatzförderung betrifft, bei den QuereinsteigerInnen unter den Kindern angewendet sowie intervenierende Maßnahmen bei den Kindern, die bereits länger an Fördermaßnahmen teilnehmen.

---

<sup>200</sup> Vgl. Naderer 2011:420

<sup>201</sup> Vgl. Doff 2012:154

<sup>202</sup> Vgl. Doff 2012:155

<sup>203</sup> Vgl. Popp u.a. 2011:92

<sup>204</sup> Vgl. Popp u.a. 2011:92

Um ein gutes Forschungsergebnis zu erzielen, wurde, wie bereits erwähnt, im Vorfeld der Sprachstand der Lernenden erhoben. Gezielte Sprachstandserhebungen wurden als Förderdiagnostik genutzt, um ausgehend vom Sprachstand der Kinder Sprachfördermaßnahmen abzuleiten.<sup>205</sup> Ziel war es, den individuellen Sprachentwicklungsstand des Kindes in Bezug auf zentrale sprachliche Eigenschaften so differenziert zu bestimmen, dass sich aus dem Ergebnis konkrete Förderentscheidungen ableiten ließen, besonders zu Beginn einer Fördermaßnahme.<sup>206</sup> Bei der Auswahl der richtigen Sprachstandserhebung sind weitere Anforderungen entscheidend. Systematische Verfahren sind gegenüber unsystematischen aus testdiagnostischer Perspektive vorzuziehen, außerdem können sie nach dem Grad ihrer Standardisierung und den Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität klassifiziert werden.<sup>207</sup> Bei den systematischen Verfahren werden Profilanalysen in Form von Spontansprachanalysen in freien Situationen oder anhand einer Bildvorlage (z.B. HAVAS-5<sup>208</sup>), bei denen nur die Auswertung standardisiert erfolgen kann, und Testverfahren unterschieden.<sup>209</sup> Im Gegensatz zur gängigen Praxis fordern Lüdtke/Kallmeyer<sup>210</sup>, dass in der Sprachstandserhebung alle linguistischen Ebenen berücksichtigt werden, also Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexikon, Semantik, Syntax und Pragmatik.<sup>211</sup> Außerdem sollen produktive und rezeptive Fertigkeiten miteinbezogen werden.<sup>212</sup> Aus Sicht der Zweitspracherwerbsforschung spielen bei frühen ZweitsprachlernerInnen neben dem Alter weitere sprachbiografische Parameter wie >Alter bei Erwerbsbeginn< und >Kontaktdauer< eine wichtige Rolle, um die erhobenen sprachlichen Fähigkeiten adäquat beurteilen zu können.<sup>213</sup> Unter Berücksichtigung dieser Kriterien wurde nach der Begutachtung der unterschiedlichen Sprachstandserhebungen, die für die Zielgruppe der Lernenden am besten passende ausgewählt, USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache) in Zusammenhang mit dem GraWo (Grazer Wortschatztest). Diese Instrumente zur Sprachstandserhebung werden im nächsten Teilkapitel genauer erklärt.

<sup>205</sup> Vgl. Rost-Roth 2010:144

<sup>206</sup> Vgl. von Knebel 2007; Schulz/Tracy/Wenzel 2008 zit. n. Rost-Roth 2010:144

<sup>207</sup> Vgl. Rost-Roth 2010:145

<sup>208</sup> von Reich/Roth 2004

<sup>209</sup> Vgl. Rost-Roth 2010: 145

<sup>210</sup> Vgl. Lüdtke/Kallmeyer (2007) in Rost-Roth 2010:146

<sup>211</sup> Vgl. Rost-Roth 2010:146

<sup>212</sup> Vgl. Schulz/ Tracy/ Wenzel 2008 ebd. 146

<sup>213</sup> Vgl. Rost-Roth 2010:147

### 4.3 Verwendete Instrumente zur Sprachstandserhebung

Da der in dieser Masterarbeit thematisierte Teilbereich des Wortschatzes durch USB DaZ nur unzureichend dargestellt wird (in Bezug auf den rezeptiven und produktiven Wortschatz findet hier, lediglich eine Unterteilung in: erste Wörter, Grundwortschatz, Alltagsgrundwortschatz, Aufbauwortschatz und Bildungswortschatz statt), wurde der Grazer Wortschatztest (GraWo) als einziges Instrument gewählt. Dies erschien nötig, um vor und nach der Erhebung eine möglichst genaue Bestandsanalyse des Wortschatzes der zu beobachtenden Kinder zu bekommen.

Der GraWo eignet sich als Screeningverfahren zur Identifizierung von Kindern mit wahrscheinlichen Wortschatzdefiziten und möglicherweise unterdurchschnittlichen rezeptiven Wortschatzleistungen in Bezug auf die deutsche Sprache. Die Durchführung ist im Einzel- und Gruppensetting möglich, nimmt 15-30 Minuten in Anspruch und ist für Kinder der ersten bis zur dritten Volksschulklasse geeignet. Für die vorliegende Masterarbeit wurde die Durchführung im Einzelsetting gewählt, um möglichst präzise Ergebnisse zu erzielen. Zum Aufbau des GraWo gilt zu sagen, dass er 30 Items mit jeweils vier Antwortalternativen (ein Zielitem und drei Distraktoren) umfasst, es handelt sich um Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben. Bei der Auswertung wird ein Gesamtwert gebildet und zwar die Summe korrekt gelöster Items. Ein für die Praxis als auch diese Masterarbeit sehr hilfreiches Detail ist, dass für eine weiterführende Auswertung zwei Optionen zur Verfügung stehen: erstens können die korrekt gelösten Wortschatzaufgaben mithilfe von sechs Itemsubkategorien differenziert analysiert werden. Die sechs Itemsubkategorien setzen sich zusammen aus der Anzahl korrekt gelöster Wortschatzaufgaben der Kategorien monomorphematischer Nomen, kategorialer Nomen, Nomenkomposita, Verben, Adjektiven und Präpositionen. Zweitens können die falsch gelösten Wortschatzaufgaben mithilfe von drei Distraktortypen (Anzahl und Prozentsatz angekreuzter phonologischer, semantischer und unrelativer Distraktoren) differenziert analysiert werden.<sup>214</sup> Diese Details der Auswertung werden im weiteren Verlauf anhand der praktischen Beispiele genauer erläutert. Der GraWo weist zufriedenstellende Reliabilitätswerte auf, neben der augenscheinlichen inhaltlichen

---

<sup>214</sup> Vgl. Seifert et al 2017:9

Validität weist der GraWo auch zufriedenstellende Werte in der konvergenten und der diskriminanten Validität auf.<sup>215</sup>

## 4.4 Rahmenbedingungen

In den folgenden Unterkapiteln werden die Rahmenbedingungen der empirischen Erhebung aufgezeigt. Zuerst wird der Schulstandort und danach werden die Stammdaten der teilnehmenden Kinder skizziert.

### 4.4.1 Schulstandort

Die *Mayflower Christian Academy* (im Folgenden MCA genannt) ist eine private christliche Konfessionsschule mit permanentem Öffentlichkeitsrecht im zehnten Wiener Gemeindebezirk in der Van-der-Nüll-Gasse 29. Die Führung der Klassen hat sich in den letzten Jahren öfters verändert. Wurden die Fächer teilweise bereits nach Grundstufen aufgeteilt unterrichtet, so werden seit dem Schuljahr 2018/2019 zwei Mehrstufenklassen und eine vierte Klasse mit einer Gesamtanzahl von etwas mehr als 60 SchülerInnen geführt (ständige Fluktuation). Die zwei Mehrstufenklassen werden von Kindern unterschiedlichen Alters der 0.-3. Schulstufe besucht, die vierte Klasse ist bezüglich des Alters homogen. Es gibt für VorschülerInnen eine flexible Schuleingangsphase (0. Schulstufe). Das Führen der Mehrstufenklassen sollte die Schule zu einem offenerem Arbeiten hinführen, das vor allem im Hinblick auf die Eröffnung eines Bildungscampus in Oberlaa (September 2019) ein stark angestrebtes Ziel war. In der Praxis kommt es häufig zu Schwierigkeiten mit dem gewählten Konzept des offenen Lernens, denn das Führen von bis zu drei Wochenplänen (einer pro Schulstufe) ist äußerst zeitintensiv. Nach und nach wird mehr darauf geachtet, dass die Kinder von der Mehrstufigkeit profitieren, sich gegenseitig unterstützen, was nicht nur die Lernziele, sondern vor allem auch das soziale Lernen betrifft. Die Erstsprachen und die Herkunftsländer der SchülerInnen sind sehr heterogen, die Familien der Kinder stammen aus den unterschiedlichsten Herkunftsländern (China, Nepal, Polen, Italien, Serbien etc.). Zum Zeitpunkt der empirischen Erhebung wurden im Fach Deutsch vier SchülerInnen mit außerordentlichem Status geführt, die ein Anrecht auf 6 Sprachförderstunden pro Woche haben, was im Zuge der empirischen Untersuchung berücksichtigt werden

---

<sup>215</sup> Vgl. Seifert et al 2017:9

musste. Die Mehrheit der Kinder der Untersuchung hatte einen ordentlichen Status. Dass auch Kinder mit ordentlichem Status im Fach Deutsch ein Anrecht auf Sprachförderung haben, ist eine Besonderheit der Privatschule, an öffentlichen Schulen ist dies (meist) nicht möglich.

#### 4.4.2 Stammdaten der Kinder

Alle Schüler besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung im Sommersemester 2019 die Mayflower Christian Academy in der Van-der-Nüll-Gasse im zehnten Wiener Gemeindebezirk. Weiters wurden Alter, Geschlecht (alle männlich) und Schulstufe gesammelt. Die Namen der Kinder wurden aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert, es wurden vergleichbare Pseudonamen gewählt, auf welche man die Kinder nicht zurückführen kann.

##### Gruppe TPR

Pseudoname	Alter	Schulstufe
Janos	7	1
Tian	6	1 (außerordentlicher Status DaZ)
Milos	8	1
Amal	6	1
Rajesh	8	2

Tabelle 1: Stammdaten 1

##### Gruppe Tracy

Pseudoname	Alter	Schulstufe
Vladimir	8	1
Arjuna	6	1 (außerordentlicher Status DaZ)
Binit	7	2
Olaf	9	3 (außerordentlicher Status DaZ)
Dang	7	1 (außerordentlicher Status DaZ)

Tabelle 2: Stammdaten 2

## 4.5 Das Prinzip der Freiwilligkeit

Nach dem Prinzip der Freiwilligkeit sollte sich das Kind aktiv in den Lernprozess einbringen, Aktivitäten müssen immer Angebote sein d.h. das Kind sollte die Wahl haben ein Bildungsangebot anzunehmen oder nicht. Eventuell nimmt das Kind zuvor eine Weile als „Zaungast“ teil, um eine verantwortungsvolle Entscheidung für oder gegen das Sprachangebot zu treffen.<sup>216</sup> Die genannte Vorgehensweise ist vor allem bei QuereinsteigerInnen aber auch bei Kindern, die bereits länger im Schulbetrieb sind, sicher eine erstrebenswerte. In der Praxis lässt sich dies jedoch etwas schwer umsetzen. Die Eltern melden ihre Kinder für das zusätzliche Förderangebot der Privatschule an, beziehungsweise viele Fördermaßnahmen finden integrativ bzw. additiv zum Regelunterricht statt. Bei integrativen Fördermaßnahmen organisiert meist ein Klassenlehrer/eine Klassenlehrerin oder ein/e SprachförderlehrerIn zusätzliche Fördermaßnahmen für die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die im Rahmen des Unterrichts stattfinden (bspw. das Wortschatzfeld Herbst wird im Sachunterricht mit eigenen Bildkarten erarbeitet). Im Gegensatz dazu finden additive Fördermaßnahmen zusätzlich zum Unterricht in Kleingruppen in anderen Räumlichkeiten statt, meist durchgeführt durch SprachförderlehrerInnen. Das Kind hat also wenig Wahlmöglichkeiten, ob es auch wirklich gewillt ist die persönlichen Deutschkenntnisse zu verbessern. Diese Schwierigkeit wird durch die Tatsache entschärft, dass das Kind bei TPR keinen Druck verspürt sprachlich produktiv zu werden, da es auch mit Bewegungen, Gesten und Aktionen reagieren kann. Was die empirische Erhebung betrifft wurden die Kinder nach der Vergleichbarkeit ihres Sprachstandes in der deutschen Sprache gewählt. Nachdem die Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt wurden, wurde auch das Einverständnis der Kinder zu einem gewissen Grad geprüft, indem bei einigen Aktivitäten die Teilnahme nicht verpflichtend war und die Kinder auch nur zuhören und beobachten konnten. Bei den meisten Sprachlernspielen wollten die Kinder gerne mit ihren Klassenkameraden teilnehmen.

---

<sup>216</sup> Vgl. Boeckmann 2001:69

## 5 Auswertung

Im Zuge dieser Masterarbeit wurde der GraWo als Instrument angewandt, um die rezeptive Wortschatzfähigkeit zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten objektiv zu erheben, mit dem Ziel, die für den DaZ-Unterricht (und natürlich gleichzeitig auch für den DaZ-Lexikonerwerb) effektivere Fördermethode zu ermitteln. Die Ergebnisse wurden qualitativ mithilfe der QIA nach Mayring, unter anderem durch die Vokabelsets, analysiert. Im Zuge der Auswertung der zuvor im Unterricht verwendeten Vokabelsets wurde überprüft, inwieweit die Vokabelsets schon in den aktiven Wortschatz übergegangen sind und spontan abgerufen werden können. Außerdem wurde im Entstehungsprozess des empirischen Teils dieser Masterarbeit deutlich, dass die Einbeziehung der beobachteten Sprachkontaktphänomene sowie der Strategien zum Schließen von Wortschatzlücken einen Mehrwert für das Gesamtergebnis haben. Nach der Präsentation der Teilergebnisse werden diese im Kapitel 6 (Fazit und Forschungsausblick) miteinander in Beziehung gesetzt.

### 5.1 Das Screeningverfahren GraWo

Im Zuge dieses Kapitels werden die Ergebnisse des Screeningverfahrens GraWo, die erste Durchführung im Jänner 2019 und die zweite im Mai 2019, präsentiert und anschließend diskutiert. Mit dem GraWo kann eine quantitative Aussage zur rezeptiven Wortschatzleistung getroffen werden.<sup>217</sup> Zum besseren Verständnis wird noch einmal die Funktionsweise des Instruments erläutert und auch die Auswertung detaillierter erklärt.

Der GraWo kann als Screeningverfahren eingesetzt werden, um SchülerInnen mit wahrscheinlich unterdurchschnittlichen Wortschatzleistungen in Bezug auf die deutsche Sprache zu identifizieren, Kinder mit einem überdurchschnittlich hohen rezeptiven Wortschatz können anhand des GraWo allerdings nicht sicher identifiziert werden.<sup>218</sup> Der GraWo besteht aus 30 Items (Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben) mit jeweils vier Antwortalternativen, und zwar einem Zielitem und drei Distraktoren. Je mehr der 30 Wörter das Kind dem richtigen Bild (=Zielitem) zuordnen kann, umso

---

<sup>217</sup> Vgl. Seifert et al 2017:19

<sup>218</sup> Vgl. Seifert et al 2017:20

besser fällt das Ergebnis aus, wobei natürlich noch andere Faktoren (z.B. Alter und Schulstufe) zu berücksichtigen sind. Die Pädagogin/der Pädagoge liest beispielsweise das Wort „hell“ vor, auf dem korrekten Bild sieht man eine schlafende Person und im Fenster die Sonne scheinen. Auf dem zweiten Bild sieht man eine Prinzessin, die einen Vogel aus dem Käfig befreit, das Wort für dieses Bild wäre „frei“ als unrelativer Distraktor. Auf dem dritten Bild ist eine nachts schlafende Person zu sehen, das Wort für dieses Bild wäre „dunkel“ als semantischer Distraktor. Auf dem vierten und letzten Bild ist ein Bär, dessen Fell einen Pfeil zeigt. Das Wort für dieses Bild wäre „Fell“ als phonologischer Distraktor. Bei diesem Beispiel ist die Aufgabe nur korrekt gelöst, wenn sich das Kind für das erste Bild entscheidet. Die drei Distraktortypen werden im nächsten Teilkapitel noch ausführlicher erklärt. Bei der Auswertung wird ein Gesamtwert gebildet und zwar die Summe korrekt gelöster Items. Der Gesamtwert als Summe korrekt gelöster Items und der Rohwert werden im Manual relativ synonym verwendet, entscheidend für das Ergebnis sind die den Tabellen entnommenen Prozentränge. Der Prozentrang (abgekürzt PR) ist ein statistischer Wert, der angibt, wo die individuelle Leistung innerhalb einer Vergleichsgruppe einzuordnen ist. Der größte Vorteil der Prozentränge besteht in ihrer Anschaulichkeit, wie bei der Auswertung anhand eines Beispiels aufgezeigt wird.<sup>219</sup>

### 5.1.1 Auswertung des GraWo und zu berücksichtigende Faktoren bei der Analyse

Neben der Bestimmung des Gesamtwerts, welche in diesem Teilkapitel noch eingehender beschrieben wird, gibt es noch zwei weitere Formen der Analyse. Erstens die Auswertung der angekreuzten Itemsubkategorien (Wortarten): die sechs Itemsubkategorien setzen sich zusammen aus der Anzahl korrekt gelöster Wortschatzaufgaben der Kategorien: monomorphematische Nomen, kategoriale Nomen, Nomenkomposita, Verben, Adjektiven und Präpositionen.<sup>220</sup> Es werden nur diejenigen Kategorien gezählt, bei denen das Zielitem korrekt angekreuzt wurde.

---

<sup>219</sup> Vgl. [http://dms-portal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/pdo/schriftsprache/diag/diag\\_verfs/pro\\_rang.pdf](http://dms-portal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/pdo/schriftsprache/diag/diag_verfs/pro_rang.pdf) (online abgerufen am 6.3.2021)

<sup>220</sup> Vgl. Seifert et al 2017:9

Damit kann ein grober Überblick gewonnen werden, ob sich manche Auffälligkeiten lediglich auf eine bestimmte Wortart konzentrieren.<sup>221</sup>

Zweitens können die falsch gelösten Wortschatzaufgaben mithilfe von drei Distraktortypen differenziert analysiert werden. Bei den drei Distraktortypen geht es um Anzahl und Prozentsatz angekreuzter phonologischer, semantischer und unrelativer Distraktoren.<sup>222</sup> Ist als Zielitem beispielsweise auf einem Bild eine „Spur“ zu sehen, so ist auf einem anderen Bild der „Spuk“ als phonologischer Distraktor zu sehen. Die Kinder müssen also genau hinhören, um diese Wörter nicht zu verwechseln. Der phonologische Distraktor versucht mit der Ähnlichkeit auf der lautlichen Ebene abzulenken. Die „Pfote“ ist auf einem anderen Bild als semantischer Distraktor zu sehen, da sie aus dem gleichen Wortfeld stammt wie die Spur. Der semantische Distraktor lenkt also durch die semantische Nähe ab, er stammt aus dem gleichen Wortfeld. Ein „Aquarium“ als unrelativer Distraktor wäre in diesem Beispiel im vierten Bild zu sehen, es steht mit dem Zielitem nicht in Verbindung.<sup>223</sup>

Diese qualitative Analyse der Falsch-Antworten wird mithilfe von speziellen Schablonen und des Auswertungsbogens durchgeführt, die Distraktortypen sind auf den Schablonen mit unterschiedlichen Farben markiert.<sup>224</sup> Die prozentualen Anteile errechnen sich aus dem Verhältnis des jeweiligen Distraktortyps zur Gesamtzahl der Items, welche bei 30 liegt (Distraktor % = Summe des gewählten Distraktors\*100:30). Dieser Anteil kann einen ersten Eindruck liefern, ob ein bestimmter Distraktortyp häufiger als ein anderer gewählt wurde und so auf mögliche Speicherprobleme hinweisen. Deutet die häufige Wahl phonologischer Distraktoren auf mögliche Probleme beim Aufbau exakter phonologischer Wortformen im Lexikon hin, so kann die häufige Wahl semantischer Distraktoren auf Schwierigkeiten beim Aufbau von Wortbedeutungen oder deren Vernetzungen hinweisen. Nicht zu vergessen ist, dass sich der GraWo auf Wortschatzdefizite im Allgemeinen und nicht auf spezifische Störungsbilder fokussiert.<sup>225</sup>

Für die Bestimmung des Gesamtwerts wird zunächst ein Rohwert (=Summe der korrekt gelösten Items) ermittelt, wobei lediglich zwischen korrekten und inkorrekten

---

<sup>221</sup> Vgl. Seifert et al 2017:19

<sup>222</sup> Vgl. Seifert et al 2017:9

<sup>223</sup> Vgl. Seifert et al 2017:15

<sup>224</sup> Vgl. Seifert et al 2017:19

<sup>225</sup> Vgl. Seifert et al 2017:20

Antworten unterschieden wird. Der Rohwert beschreibt also einzig und allein wieviele Items bzw. Wort-Bild-Zuordnungsaufgaben richtig gelöst wurden, ohne andere Faktoren miteinzubeziehen. Dabei hat jede korrekte Antwort den Punktwert 1 und jede inkorrekte Antwort den Punktwert 0. Mithilfe der Schablone kann der Test schnell ausgewertet werden, sowohl korrekte Antworten als auch Distraktoren sind farblich markiert. Nach der Feststellung der Rohwerte wird der diesem Wert entsprechende Prozentrang der Normtabelle entnommen.<sup>226</sup> Der Prozentrang ist, wie bereits beschrieben, ein statistischer Wert, der angibt, wie die individuelle Leistung innerhalb einer Vergleichsgruppe einzuordnen ist. Bei diesem normierten Test muss der Prozentrang nicht selbst errechnet werden, sondern kann einfach der Normtabelle entnommen werden. In der Normtabelle wird die Schulstufe der Kinder berücksichtigt, ob die Erhebung zu Schuljahresbeginn oder Schuljahresende stattfand und ob die Kinder andere Erstsprachen als Deutsch haben.

Der GraWo wurde zu Schuljahresende im Mai/Juni 2015 an 1415 Kindern und zu Schuljahresbeginn im September/Oktober 2015 an 1226 normiert. Daraus resultierte eine gewichtete Stichprobe von 1000 Kindern. Mehr Kinder konnten nicht herangezogen werden, da die Stichprobe zu Schuljahresbeginn 2015 mehr Kinder mit Deutsch als Zweitsprache umfasste als Kinder mit diesem Merkmal in der Grundgesamtheit sowohl in Österreich als auch in Deutschland vertreten sind.<sup>227</sup> Daraus entstanden repräsentative Normwerte, die die Hauptergebnisse dieser Masterarbeit stützen.

Bei der Analyse der Ergebnisse des GraWo gibt es selbstverständlich einige Faktoren zu berücksichtigen. Die Prozentränge zu Schuljahresbeginn und zu Schuljahresende unterscheiden sich unter anderem deshalb, da im Laufe des Schuljahres der rezeptive Wortschatz als Ganzes zunimmt, ohne dass die Kinder eine zusätzliche DaZ-Förderung zum Unterricht erhalten. Die Tagesverfassung der Kinder spielt natürlich bei der Testung auch eine Rolle, ebenso wieviel Wert die unterrichtenden Lehrpersonen im Regelunterricht auf integrative DaZ-Förderung legen. Additive DaZ-Förderung findet zusätzlich zum Regelunterricht statt, meist in einem anderen Raum mit ausgewählten Kleingruppen, integrative DaZ-Förderung findet im Rahmen des Regelunterrichts statt. Wenn es die personellen Ressourcen

---

<sup>226</sup> Vgl. Seifert et al 2017:19

<sup>227</sup> Vgl. Seifert et al 2017:39

zulassen, kommt für die integrative Förderung ein/e SprachförderlehrerIn in die Klasse und konzentriert sich auf die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, beispielsweise werden die Wortschatzfelder des Sachunterrichts intensiver mit den DaZ-Kindern behandelt. Einige Faktoren existieren auch unabhängig vom System Schule. So lernen beispielsweise extrovertierte Kinder schneller neuen Wortschatz als introvertierte Kinder. Hat beim Einsatz der unterschiedlichen Vokabelsets das Interesse der Kinder an den spezifischen Wortschatzfeldern eine große Rolle gespielt, so ist es dem GraWo zugute zu halten, dass sich die Itemauswahl des Verfahrens auf spezifische Faktoren stützt und so ein breites sprachliches Spektrum abdeckt. Die Itemauswahl orientierte sich an Faktoren, die den Abruf von Wörtern aus dem mentalen Lexikon beeinflussen.<sup>228</sup> Dazu zählen die Wortfrequenz, die Wortlänge, die Wortart, als auch die Zugehörigkeit zu einem semantischen Bereich.

Die Wortfrequenz, Häufigkeit der Verwendung eines Wortes, gehört zu den empirisch wichtigsten sprachlichen Merkmalen und gilt als einflussreiche Variable auf lexikalischer Ebene. Die Wichtigkeit ist darin begründet, dass die Wortfrequenz den Wortabruf und Wortzugriff deutlich beeinflusst, hochfrequente Wörter können mit einer geringeren Fehlerrate und höheren Geschwindigkeit aus dem Lexikon abgerufen werden als niedrigfrequente Wörter.<sup>229</sup> Neben dem Abdecken aller fünf Frequenzklassen war es ein weiteres Anliegen der AutorInnen, ein möglichst breites Spektrum von Wortarten abzudecken.<sup>230</sup> Nomen sind als Wortart im Itemset des GraWo überrepräsentiert und machen die Hälfte der Wörter aus. Auch die Nebenwortart Präpositionen wurde berücksichtigt, da diese Wortart insbesondere DaZ-Lernenden häufig Probleme bereitet. Auch bei der Wortlänge waren die AutorInnen um Ausgeglichenheit bemüht, denn es konnte gezeigt werden, dass die Verarbeitung von längeren Wörtern mehr Zeit in Anspruch nimmt, als die Verarbeitung von kürzeren Wörtern.<sup>231</sup> Da in einem Wortschatztest alle Items, möglichst repräsentativ, die gesamte Erfahrungswelt der zu testenden Personen widerspiegeln sollen, wurde bei der Itemwahl die Einteilung in semantische Bereiche (in Anlehnung an Glück 2007) vorgenommen. Dies war ein gelungener Weg, da die Erfahrungswelt von Kindern im Vordergrund steht. Das finale Itemset des GraWo

---

<sup>228</sup> Vgl. Seifert et al 2017:33

<sup>229</sup> Vgl. Seifert et al 2017:33-34

<sup>230</sup> Vgl. Seifert et al 2017:34-35

<sup>231</sup> Vgl. Seifert et al 2017:35

spiegelt, trotz der geringen Itemanzahl, ein breites Spektrum semantischer Bereiche wider. Es ist jedoch eine leichte Schwerpunktsetzung in Richtung des lebensweltlich nahen semantischen Bereichs „Natur“ (9 Items) erkennbar.<sup>232</sup>

## 5.2 Präsentation und Interpretation der Ergebnisse des GraWo

Die in der Tabelle angeführten Werte stellen den ersten Teil des Hauptergebnisses dar. Die Rohwerte stellen jeweils die Anzahl korrekt gelöster Items (maximal 30 Items können korrekt gelöst werden) zum ersten oder zweiten Erhebungszeitpunkt dar. Beim Prozentrang wird der Rohwert mit den Werten aus den Normtabellen in Verbindung gesetzt, dies wird weiter unten genauer erklärt. Beim Mittelwert wird der Durchschnitt des Prozentrangs innerhalb einer Gruppe ermittelt.

	Rohwert 1. Erhebung Jänner 2019	Prozentrang (PR) 1. Erhebung Jänner 2019	Rohwert 2. Erhebung Mai 2019	Prozentrang (PR) 2. Erhebung Mai 2019	Mittelwert (PR) der Gruppe 1. Erhebung	Mittelwert (PR) der Gruppe 2. Erhebung
<b>Gruppe 1 (TPR)</b>						
Janos	16/30 (53,33%)	43	19/30 (63,33%)	51		
Tian	12/30 (40%)	23,5	17/30 (56,66%)	39		
Milos	17/30 (56,66%)	49,5	25/30 (83,33%)	84		
Amal	14/30 (46,66%)	31,5	18/30 (60%)	46		
Rajesh	23/30 (76,66%)	57,5	26/30 (86,66%)	77		
<b>Gruppe 2 (Wortsch atzarbeit nach Tracy)</b>						
Vladimir	23/30 (76,66%)	57,5	24/30 (80%)	59		
Arjuna	15/30	38,5	15/30	31		

<sup>232</sup> Vgl. Seifert et al 2017:35-36

	(50%)		(50%)			
Binit	22/30 (73,33%)	49,5	25/30 (83,33%)	63	44	41,4
Olaf	16/30 (53,33%)	43	14/30 (46,66%)	23		
Dang	14/30 (46,66%)	31,5	15/30 (50%)	31		

Tabelle 3: Prozentrang GraWo

Bevor diese Ergebnisse umfassend analysiert und diskutiert werden können, muss mithilfe der von den Normtabellen abgelesenen Prozenträngen die Wortschatzfähigkeit der untersuchten Kinder mit den Leistungen der Kinder in der Normstichprobe in Beziehung gesetzt werden. Dabei stehen ausschließlich für den Gesamtwert Normwerte zur Verfügung, da der Gesamtwert das Hauptergebnis des GraWo darstellt. Für die Rohwerte gibt es also keine vergleichbaren Normwerte, diese wären allerdings auch nicht aussagekräftig, da Faktoren wie Alter, Schulstufe und Erstsprache beim Rohwert nicht berücksichtigt werden.

Die Prozentränge (PR) geben an, wieviele Kinder aus der Vergleichsgruppe (also Kinder aus der Normstichprobe derselben Schulstufe zum selben Zeitpunkt) genauso viele oder weniger Aufgaben korrekt bearbeitet haben wie das untersuchte Kind.<sup>233</sup> Beispielsweise bedeutet ein PR von 51 (Janos bei der zweiten Erhebung), dass 51% der Kinder aus der herangezogenen Normstichprobe (vergleichbare Klassenstufe) gleich gute Leistungen wie oder schlechtere Leistungen als das untersuchte Kind hatten. 49% zeigen hingegen eine bessere Leistung, je höher also der PR eines Kindes ist, desto besser sind dessen Leistungen. Ein PR von 50 weist auf eine durchschnittliche Leistung hin, ein niedriger Wert ( $PR \leq 15$ ) besagt hingegen, dass das Kind im Test unterdurchschnittlich abgeschnitten hat und deutet auf Defizite im rezeptiven Wortschatz hin.<sup>234</sup> Auch wenn dies nicht Hauptaugenmerk der empirischen Untersuchung war, so konnten diese unterdurchschnittlichen Leistungen glücklicherweise trotzdem bei keinem der untersuchten Kinder festgestellt werden.

<sup>233</sup> Vgl. Seifert et al 2017:20

<sup>234</sup> Vgl. Seifert et al 2017:21

Dass die erste Erhebung zum Ende des ersten Semesters, also mitten im Schuljahr, stattfand, wurde in der Berechnung berücksichtigt. Bei einem Quereinsteiger (Olaf) wurden der Fairness halber die Normwerte der ersten Schulstufe zur Berechnung herangezogen, er galt in diesem Schuljahr als außerordentlicher Schüler. Ein Schüler (Tian) war zum Zeitpunkt der Erhebungen in der nullten Schulstufe (=flexible Eingangsphase in einer Mehrstufenklasse), dies konnte leider nicht berücksichtigt werden, da die Normwerte lediglich ab der ersten Schulstufe vorliegen.

Bei der ersten Erhebung hat nur jeweils ein Kind pro Gruppe einen Gesamtwert (aus der Normtabelle entnommener Prozentrang) über dem Durchschnitt erreicht (Rajesh und Vladimir PR=57,5). Bei der zweiten Erhebung hatten in der ersten Gruppe drei Kinder einen PR über 50 (PR = 51,77,84) und in der zweiten Gruppe zwei Kinder (PR= 59 und 63). Bei der ersten Erhebung war der Mittelwert (Prozentränge) 41 bei der ersten Gruppe und 44 bei der zweiten Gruppe. Bei der zweiten Erhebung hingegen war der Mittelwert (Prozentränge) der ersten Gruppe 59,4 und der der zweiten Gruppe 41,4.

Bei dieser Erhebung zeigt die Spannweite den Aufwärts- bzw. Abwärtstrend einer Gruppe prozentual auf, was die Leistungen betrifft. Bei einem Aufwärtstrend erstreckt sich die Spannweite zwischen geringstem und höchstem Zuwachs, bei einem Abwärtstrend erstreckt sie sich zwischen höchstem Rückgang und höchstem Zuwachs. Bei der ersten Gruppe gab es eine durchschnittliche Steigerung von 18,4% bei der Leistung in Bezug auf den rezeptiven Wortschatz mit einer Spannweite von +8% als geringsten Zuwachs – +34,5% als höchsten Zuwachs bei einem einzelnen Kind. Bei der zweiten Gruppe gab es einen Rückgang von 2,6%, mit einer Spannweite von - 20% als höchsten Rückgang – +13,5% als höchsten Zuwachs bei einem einzelnen Kind. Auch bei der Auswertung der Vokabelsets (mehr dazu im Teilkapitel 5.3) schnitt die erste Gruppe mit TPR besser ab als die zweite mit der Wortschatzarbeit nach Tracy: die durchschnittliche Leistung der ersten Gruppe war, 48,2 von 88 Begriffen richtig benennen zu können (=54,77%), die durchschnittliche Leistung der zweiten Gruppe 42,6 von 88 Begriffen (=48,4%).

Warum die Performance der zweiten Gruppe schlechter war, kann auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen sein. Welchen Einfluss die eingesetzten

Fördermethoden auf dieses Hauptergebnis hatten, soll im weiteren Verlauf diskutiert werden. Bei der Auswahl der Untersuchungsgruppen wurde auf die Vergleichbarkeit geachtet: es wurde versucht, dass zu jedem Kind der Gruppe 1 in Gruppe 2 ein Kind mit vergleichbarem Sprachstand, vergleichbarer Sprachbegabung und Erstsprache gefunden wird, obwohl die Sprachbegabung als auch die Herausforderungen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, wie beispielsweise kontrastive Erstsprachen, bei jedem einzelnen Kind sehr unterschiedlich sind. Dieser Heterogenität bei der Auswahl vergleichbarer Untersuchungsgruppen gerecht zu werden, stellte eine große Herausforderung dar. Auch wenn bei den Normwerten auf die Zweitsprachigkeit eingegangen wird, so können bestimmte Faktoren diesen Rückgang in der zweiten Gruppe womöglich nicht zur Gänze erklären, sie können jedoch Hinweise geben. Es geht hier nicht nur um Erwerbsvoraussetzungen des Zweitspracherwerbs wie beispielsweise die Familiensprache zuhause, sondern auch um ganz praktische Faktoren wie beispielsweise wiederholtes Fehlen aufgrund von Krankheit.

Bei den Normwerten in der Tabelle des GraWo wird zwischen Schuljahresbeginn und Schuljahresende von einem Zuwachs beim rezeptiven Wortschatz der Kinder ausgegangen, der Prozentrang fällt also zu Schuljahresende mit gleichem Rohwert schlechter aus. Soll dieses Spezifikum des GraWo für ein realistischeres Ergebnis sorgen, da das wünschenswerte Szenario immer ist, dass sich der rezeptive Wortschatz im Laufe eines Schuljahres ausweitet, so hat es sich bei einigen Kindern negativ auf den Prozentrang bei der zweiten Erhebung ausgewirkt. So hat Arjuna beispielsweise bei der ersten und zweiten Erhebung den gleichen Rohwert erreicht, 15 Items korrekt gelöst, folglich im Jänner einen Prozentrang von 38,5 erreicht und im Mai nur mehr einen Prozentrang von 31. In der ersten Gruppe gab es größere Leistungssteigerungen bei einzelnen Schülern, in der zweiten Gruppe waren die Leistungen gleichbleibend oder gingen zurück. So hatten die Kinder der ersten Gruppe 3-8 korrekt gelöste Items mehr bei der zweiten Erhebung, bei den Kindern der zweiten Gruppe lag die Leistungsschwankung zwischen zwei korrekte Items weniger bis drei korrekte Items mehr.

### 5.2.1 Auswertung der angekreuzten Itemsubkategorien (Wortarten)

Im Folgenden wird mithilfe zweier Tabellen die Auswertung der Itemsubkategorien und der Distraktortypen gezeigt. Der GraWo setzt sich aus sechs Itemsubkategorien zusammen, die bei dem Test jeweils fünfmal richtig zu erkennen sind. Die optimale Lösung des Tests wäre alle 30 Items der sechs Itemsubkategorien richtig zu erkennen. Umso öfter die Kinder auf Distraktortypen tippen, umso schlechter ist ihr Testergebnis. In den Tabellen wird nun dargestellt, welche Itemsubkategorien und Distraktortypen die zehn Kinder gewählt haben. Im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert.

Pseudo-name	Datum	Monomorphematische Nomen (mN, max. 5)	Kategoriale Nomen (kN, max. 5)	Nomenkomposita (NK, max. 5)	Verben (V, max. 5)	Adjektive (A, max. 5)	Präpositionen (P, max. 5)	Rohwert gesamt
<b>Gruppe 1</b>								
Janos	31.1.   8.5.2019	3   4	4   5	0   0	4   5	4   3	1   2	16   19
Tian	31.1.   7.5.2019	2   4	1   1	2   3	4   3	2   3	1   3	12   17
Milos	31.1.   20.5.2019	3   4	3   4	1   2	3   5	2   5	5   5	17   25
Amal	31.1.   17.5.2019	2   3	3   3	1   3	3   3	3   3	2   3	14   18
Rajesh	31.1.   9.5.2019	4   4	4   5	4   4	3   3	3   5	5   5	23   26
<b>Gruppe 2</b>								
Vladimir	1.2.   22.5.2019	4   3	4   4	3   3	4   4	4   4	4   6	23   24
Arjuna	1.2.   20.5.2019	3   3	5   4	1   3	1   2	3   2	2   1	15   15

Binit	1.2.   9.5.2019	4   4	3   3	4   5	4   5	3   4	4   4	22   25
Olaf	31.1.   7.5.2019	3   4	2   2	0   1	3   3	4   2	4   2	16   14
Dang	31.1.   8.5.2019	2   3	3   3	2   1	2   2	2   2	3   4	14   15

\*1. Erhebung links | 2. Erhebung rechts

Tabelle 4: Auswertung Itemsubkategorien

## 5.2.2 Auswertung der angekreuzten Distraktortypen

In der folgenden Tabelle werden die Distraktortypen dargestellt, die die Kinder gewählt haben. Die drei Distraktortypen lenken von den richtigen Itemsubkategorien ab. Der semantische Distraktor lenkt mit seiner semantischen Nähe ab und stammt aus dem gleichen Wortfeld wie das Zielitem. Der phonologische Distraktor hat einen ähnlichen Wortlaut wie das Zielitem. Der unrelatierte Distraktor hingegen hat keine Verbindung zum Zielitem.<sup>235</sup>

Pseudo-name	Datum	Semantischer Distraktor (S)		Phonologischer Distraktor (P)		Unrelatierter Distraktor (U)	
		Anzahl (max. 30)	%	Anzahl (max. 30)	%	Anzahl (max. 30)	%
<b>Gruppe 1</b>							
Janos	31.1.   8.5.2019	7   5	1.)23,33% 2.)16,66%	7   8	1.)23,33% 2.)26,66%	0   1	1.)0% 2.)3,33%
Tian	31.1.   7.5.2019	6   4	1.)20% 2.)13,33%	10   9	1.)33,33% 2.)30%	2   0	1.)6,6% 2.)0%
Milos	31.1.   20.5.2019	6   3	1.)20% 2.)10%	3   2	1.)10% 2.)6,66%	4   0	1.)13,33% 2.)0%
Amal	31.1.   17.5.2019	6   4	1.)20% 2.)13,33%	4   5	1.)13,33% 2.)16,66%	6   3	1.)20% 2.)10%
Rajesh	31.1.   9.5.2019	3   1	1.)10% 2.)3,33%	2   3	1.)6,66% 2.)10%	2   0	1.)6,66% 2.)0%
<b>Gruppe 2</b>							
Vladimir	1.2.	2   4	1.)6,66%	4   1	1.)13,33%	1   1	1.)3,33%

<sup>235</sup> Vgl. Seifert et al 2017:15

	22.5.2019		2.)13,33%		2.)3,33%		2.)3,33%
Arjuna	1.2.   20.5.2019	5   5	1.)16,66% 2.)16,66%	7   6	1.)23,33% 2.)20%	3   4	1.)10% 2.)13,33%
Binit	1.2.   9.5.2019	2   0	1.)6,66% 2.)0%	5   3	1.)16,66% 2.)10%	1   2	1.)3,33% 2.)6,66%
Olaf	31.1.   7.5.2019	6   8	1.)20% 2.)26,66%	7   7	1.)23,33% 2.)23,33%	1   1	1.)3,33% 2.)3,33%
Dang	31.1.   8.5.2019	7   5	1.)23,33% 2.)16,66%	8   7	1.) 26,66% 2.) 23,33%	1   3	1.)3,33% 2.)10%

\*1. Erhebung links | 2. Erhebung rechts

Tabelle 5: Auswertung Distraktortypen

Bei der Auswertung der angekreuzten Distraktortypen lassen sich bestimmte Trends ablesen. Der unrelatierte Distraktor wurde eindeutig am seltensten gewählt, dieser Trend war zu erwarten, da der unrelatierte Distraktor nicht mit dem Zielitem in Verbindung steht. Nur Amal hatte höhere Prozentwerte bei diesem Distraktortyp. Sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Erhebung wurde der phonologische Distraktor am häufigsten gewählt, die Ähnlichkeit auf der lautlichen Ebene wurde also vielen Kindern zum Verhängnis (z.B.: Zielitem „hell“ – phonologischer Distraktor „Fell“). Bei der ersten Erhebung im Jänner 2019 haben alle Kinder der zweiten Gruppe am häufigsten den phonologischen Distraktor im Vergleich zu den anderen Distraktortypen gewählt. Vergleicht man beide Gruppen so haben vier Kinder bei der ersten Erhebung und drei Kinder bei der zweiten am häufigsten den semantischen Distraktor gewählt, im Vergleich zu den anderen Distraktortypen. Der semantische Distraktor lenkt durch die semantische Nähe ab, er stammt aus dem gleichen Wortfeld. Da die Kinder den phonologischen Distraktor am häufigsten gewählt haben, deutet dies auf mögliche Probleme beim Aufbau exakter phonologischer Wortformen im Lexikon hin. Milos ist das einzige Kind, das bei beiden Erhebungen am häufigsten den semantischen Distraktortypen gewählt hat. Amal und Rajesh haben bei der ersten Erhebung am häufigsten den semantischen Distraktortypen gewählt, wobei Amal die gleichen Prozentanteile beim unrelatierten Distraktor hat. Vladimir und Olaf haben bei der zweiten Erhebung die größten Prozentanteile beim semantischen Distraktor. Die häufige Wahl semantischer Distraktoren kann auf Schwierigkeiten beim Aufbau von Wortbedeutungen oder deren Vernetzungen hinweisen.

### 5.3 Analyse der qualitativen Daten mithilfe der QIA nach Mayring

In der vorliegenden Masterarbeit wird die zusammenfassende Inhaltsanalyse angewendet, um das Datenmaterial wie beispielsweise die Vokabelsets qualitativ zu analysieren. Die Ablaufschritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurden bereits in Kapitel 4.1.3.1 Qualitative Inhaltsanalyse (QIA) skizziert, wobei die Schritte etwas verkürzt wurden. Im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde die Zusammenfassung und induktive Kategorienbildung durchgeführt.<sup>236</sup> Eine induktive Kategoriendefinition leitet die Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ab, ohne sich auf vorab formulierte Theorienkonzepte zu beziehen. Induktives Vorgehen hat eine große Bedeutung innerhalb qualitativer Ansätze, es strebt nach einer möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers. Erweist sich die Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial als repräsentativ und ist die Materialmenge auf ein überschaubares Maß gekürzt – die wesentlichen Inhalte jedoch erhalten – ist somit der Zweck der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse erreicht.<sup>237</sup>

Zu den Kategorien:

Eine gewisse Kategorienbildung fand schon vor der Erhebung statt, dadurch dass die Wortschatzfelder in gewisse Themenbereiche kategorisiert wurden. Die Wortschatzfelder gliederten sich in die Themen Orient, Mathematik, Verkehrszeichen, Frühling, Verkehrsmittel und digitale Medien. Die Themen sollten für die Schüler besonders alltagsrelevant sein, zum Beispiel das Wortschatzfeld Mathematik kann direkt im Mathematikunterricht angewandt werden. Vor allem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist es oft schwierig ein gewisses bildungssprachliches Vokabular für den Unterricht aufzubauen. Im Zuge der Auswertung des Datenmaterials sollen Hauptkategorien gebildet werden, die die dem Wortschatzerwerb förderlichen Faktoren beschreiben. Dies soll, angelehnt an Mayring's allgemeinem inhaltsanalytischen Ablaufmodell, mithilfe folgender Schritte geschehen:

#### 1.) Festlegung des Materials

---

<sup>236</sup> Vgl. Mayring 2010:66f.

<sup>237</sup> Vgl. Mayring 2010:83

- 2.) Analyse der Entstehungssituation des Materials
- 3.) Formale Charakteristika des Materials
- 4.) Bestimmung der Richtung der Analyse
- 5.) Theoretische Differenzierung der Fragestellung
- 6.) Festlegen der Analysetechnik und des konkreten Ablaufmodells
- 7.) Festlegung und Definition der Kategorien/des Kategoriensystems
- 8.) Definition der Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit)
- 9.) Festlegen der Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem
- 10.) Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material
 

→ bei Veränderungen erneuter Materialdurchlauf
- 11.) Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung
- 12.) Überprüfung der Inhaltsanalytischen Gütekriterien an der Analyse<sup>238</sup>

### *1. Festlegung des Datenmaterials*

Beim Datenmaterial dieser empirischen Erhebung handelt es sich unter anderem um das Material des standardisierten Tests GraWo, der zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten mit den Kindern durchgeführt wurde. Dieses Material wird mithilfe von Tabellen im Kapitel 5.2 und in dessen Unterkapiteln dargestellt, im Fließtext werden diese Ergebnisse anschließend diskutiert. Dieser Text soll auch im Hinblick auf die Bildung von Hauptkategorien und die den Wortschatzerwerb fördernden Faktoren, analysiert werden. Außerdem dienen Tabellen mit Wörtern aus sechs unterschiedlichen Wortschatzfeldern als zu untersuchendes Datenmaterial. In den Tabellen im Anhang ist ersichtlich, ob die Kinder die Zielbegriffe nach Vorlage der Bilder, mit denen zuvor die Begriffe erarbeitet wurden, rezeptiv erfasst hatten. Diese Korpora können schließlich zur weiteren Interpretation zusammengefasst werden: Datenkorpus der Hauptkategorie „Rezeptive Wortschatzleistungen“ zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten laut GraWo“, Datenkorpus der Hauptkategorie „Erarbeitete Wortschatzfelder“ und Datenkorpus der Hauptkategorie „Abläufe der Fördereinheiten und Handlungsweisen der Lehrperson“, Beispiele und Anschauungsmaterial zu den Fördereinheiten befinden sich im Anhang.

---

<sup>238</sup> Vgl. Mayring 2015:54-62

## *2. Analyse der Entstehungssituation des Materials*

Die Teilnahme an der Aktionsforschung war nicht ganz freiwillig, da es Teil des Unterrichts war, allerdings wurde das Einverständnis der Eltern eingeholt. Die Unterrichtseinheiten wurden durch vorher strukturierte Abläufe definiert. Bei der Gruppe mit TPR gaben für die Methode bewährte Unterrichtsmuster die Struktur vor, bei der Gruppe mit Tracy die didaktischen Schritte der Wortschatzarbeit. Es handelte sich um halbstrukturierte Gespräche und Unterrichtsabläufe, da gewisse Strukturen durch die eben beschriebenen Gegebenheiten vorgegeben sind, allerdings hat die Lehrperson auch viele Freiheiten gewisse Situationen individuell an die Schüler anzupassen (z.B. konkrete Formulierung) und trotzdem im vorgegebenen Rahmen zu bleiben. TPR ist als Fördermethode sehr offen und gibt wenig fixe Strukturen vor. Die Aktionsforschung fand in Kleingruppen von fünf Schülern in den Räumlichkeiten der Privatschule statt.

## *3. Formale Charakteristika des Materials*

Das Datenmaterial ist, wie bei Punkt 1 bereits beschrieben, größtenteils in Tabellen und als Fließtext organisiert. Die Tabellen halfen bei der Auswertung die Ergebnisse übersichtlich zu präsentieren, was für die weitere Diskussion und Analyse relevant ist. Auch die Unterrichtsabläufe im Anhang sind in Tabellen festgehalten, die Auskunft über verwendete Materialien und unterschiedliche Unterrichtsphasen geben. Als Ergänzung, die allerdings für die qualitative Inhaltsanalyse keine große Relevanz hat, dient der Vollständigkeit halber das Bildmaterial mit dem der Wortschatz erarbeitet wurde.

## *4. Bestimmung der Richtung der Analyse*

In diesem Schritt wird festgelegt, was genau aus dem Material interpretiert werden soll, also in welche Richtung die Interpretation gehen soll. Diese Richtungen können je nach Fragestellung ganz unterschiedlich ausfallen. Die Erhebung, aus der das Material stammt, ist spracherwerbstheoretisch (nämlich genauer in Bezug auf den Wortschatzerwerb) und pädagogisch ausgerichtet. Durch die Durchführung der Fördermethoden sollte nicht nur der Wortschatz der Schüler implizit gefördert werden, sondern die Schüler dazu angeregt werden selbst auf einer Metaebene über

den erlernten Wortschatz zu reflektieren, zum Beispiel durch das Erstellen von Wortschatzlisten. Im Zuge der Auswertung des Datenmaterials sollen Hauptkategorien gebildet werden, die die dem Wortschatzerwerb förderlichen Faktoren beschreiben.

### 5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Die Notwendigkeit einer theoriegeleiteten Interpretation des Datenmaterials zeigt sich zunächst dadurch, dass die Analyse einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt. Vor allem innerhalb qualitativer Ansätze macht sich immer wieder eine gewisse Theoriefeindlichkeit breit: Theorien würden das Material verzerren oder den Blick zu sehr einengen. Begreift man Theorie jedoch als System allgemeiner Sätze über den zu untersuchenden Gegenstand, quasi die gewonnenen Erfahrungen anderer über diesen Gegenstand, so heißt Theoriegeleitetheit an diese Erfahrungen anzuknüpfen, um einen Erkenntnisfortschritt zu erreichen. Konkret bedeutet das, dass die Fragestellung der Analyse vorab genau erklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden ist und meist in Unterfragestellungen differenziert werden muss.<sup>239</sup> Tracy nennt folgende Phasen des *Fast Mappings*, das Wiedererkennen und das Produzieren von Wörtern, als die für den Wortschatzerwerb in der Erst- und Zweitsprache kennzeichnenden wichtigsten Phasen.<sup>240</sup> Da sowohl das *Fast Mapping* (Einführen des Wortschatzes) an sich, das Wiedererkennen in unterschiedlichen Kontexten und die aktive Verwendung des Wortschatzes Phasen der Wortschatzarbeit nach Tracy sind, knüpft die Verwendung dieser Fördermethode an die Theorie der Arbeit an. Auch die Effektivität von TPR wurde bereits in der DaZ-Praxis unter Beweis gestellt, Asher's Methode TPR ist weltweit unter Sprachlehrenden verbreitet. Die Forschungsfrage („Zeigt sich die Methode TPR oder die Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy als effektiver, was den Wortschatzzuwachs der Volksschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache betrifft?“) wird in folgende Unterfragen differenziert:

Frage 1: Welche der beiden Gruppen hatte zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen signifikant höheren Wortschatzzuwachs?

Frage 2: Wie kann dieses Ergebnis von anderen den Wortschatzzuwachs beeinflussenden Faktoren losgelöst werden?

---

<sup>239</sup> Vgl. Mayring 2015:59-60

<sup>240</sup> Vgl. Tracy 2008:197

Frage 3: Welche Verhaltensweisen der Lehrperson haben die rezeptiven Wortschatzleistungen der Kinder positiv beeinflusst?

#### *6. Festlegung der Analysetechnik und des konkreten Ablaufmodells*

Was die Analysetechnik betrifft wurde bei der vorliegenden Masterarbeit die zusammenfassende Inhaltsanalyse angewendet. Da das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell bereits skizziert wurde, werden diese Schritte hier nicht wiederholt dargestellt. Die Anpassung des Ablaufmodells an das Material und die Fragestellung der Erhebung geschieht im Zuge der nächsten Phasen der Analyse.

#### *7. Festlegung und Definition der Kategorien/des Kategoriensystems*

Als Ergänzung zur Methodologie werden einige theoretische Grundlagen zum Kodieren/Festlegen der Kategorien für diesen Analyseschritt erläutert. Dieser Analyseschritt fällt unter die Kategorie Häufigkeitsanalysen der Grundformen des Interpretierens. Das Herausfiltern bestimmter Textbestandteile durch ein Kategoriensystem ist der strukturierenden und zusammenfassenden Inhaltsanalyse zuzuordnen. Es werden außerdem Aussagen über das relative Gewicht dieser Textbestandteile per Häufigkeit getroffen.<sup>241</sup>

Kodieren meint, dass Forschende einem Ausschnitt empirischer Daten einen Namen bzw. ein Etikett geben, dadurch nehmen Forschende eine erste „Verschlüsselung oder Übersetzung von Daten“ vor. Können Gemeinsamkeiten zwischen einer jeweiligen Anzahl von Kodes herausgearbeitet werden, lassen sich diese in einer Kategorie zusammenfassen.<sup>242</sup> Anders gesagt werden aufgrund theoretischer Vorüberlegungen beziehungsweise mit Blick auf die Fragestellung zielführende Aussagen vorab als Kodes definiert. Anschließend wird in den Daten gezielt nach diesen „relevanten“ Aussagen gesucht und sie werden als Kode markiert. Diese Textstellen werden dann einer weiteren Analyse unterzogen wie etwa der vergleichenden Interpretation von Textstellen mit identischen Kodes.<sup>243</sup> Durch den

---

<sup>241</sup> Vgl. Mayring 2010:63

<sup>242</sup> Vgl. Demirkaya 2014:218

<sup>243</sup> Vgl. Naderer 2011:417

Vorgang des Kodierens wird die ursprüngliche Textstruktur aufgebrochen und der empirische Text mittels der Kodes bzw. Kategorien neu geordnet.<sup>244</sup>

<b>1. Hauptkategorie: rezeptive Wortschatzleistungen</b>	
1a) Ergebnisse des GraWo	Was sagen die Ergebnisse des GraWo über die rezeptiven Wortschatzleistungen der Kinder, mit besonderem Fokus auf den zweiten Erhebungszeitpunkt, aus?
1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder „Orient“, „Verkehrsmittel“, „Verkehrszeichen“, „Frühling“, „Mathematik“ und „digitale Medien“)	Wieviele der erarbeiteten Begriffe können die Kinder problemlos wiedererkennen? Was gibt es für unterschiedliche Trends bei den zwei Gruppen?
<b>2. Hauptkategorie: Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrperson</b>	
2a) Aktivitäten der Lehrperson, Erarbeitung der Wortschatzfelder	Welche Aktivitäten der Lehrperson haben den Lernprozess der Schüler angeregt? Wie unterschied sich die Erarbeitung der Wortschatzfelder in beiden Gruppen?
2b) Anweisungen der Lehrperson	Wie wichen die Anweisungen der Lehrperson in den zwei unterschiedlichen Gruppen voneinander ab?
<b>3. Hauptkategorie: dem Wortschatzzuwachs förderliche Faktoren</b>	
3a) Unterrichtsformen	Welche Unterrichtsformen haben in den zwei unterschiedlichen Gruppen dominiert?
3b) Auswahl der Wortschatzfelder	Hat sich die Auswahl der Wortschatzfelder als für die Lernergruppe angemessen herausgestellt?

Tabelle 6: Hauptkategorien QIA

<sup>244</sup> Vgl. Demirkaya 2014:218

## *8. Definition von Analyseeinheiten (Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheit)*

Die Definition der Analyseeinheiten ist vor allem für quantitative Analyseschritte wichtig. Im Zentrum steht dabei immer die Entwicklung eines Kategoriensystems,<sup>245</sup> welches bereits im vorherigen siebten Punkt entwickelt wurde. Da die auszuwertenden Daten qualitativ sind, wird auf die Definition von Analyseeinheiten verzichtet.

## *9. Festlegung von Analyseschritten gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem*

### *1. Hauptkategorie: rezeptive Wortschatzleistungen*

#### *1a) Ergebnisse des GraWo*

Ziel dieses Unterkapitels ist es zu erörtern, was die Ergebnisse des GraWo über die rezeptiven Wortschatzleistungen der Kinder, mit besonderem Fokus auf den zweiten Erhebungszeitpunkt, aussagen. Wie bereits bei der ersten Präsentation der Ergebnisse des GraWo erwähnt, schnitt die erste Gruppe bei dieser Testung der rezeptiven Wortschatzleistungen um einiges besser ab. Alle Kinder dieser Gruppe hatten eine Verbesserung des Rohwertes (=Anzahl korrekt gelöster Items), wenn man den ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt vergleicht. Mindestens drei Items mehr wurden richtig gelöst. Milos konnte sich maximal verbessern und hat bei der zweiten Testung acht Items mehr richtig gelöst (17 Items bei der ersten Testung, 25 Items bei der zweiten Testung). Bei der zweiten Gruppe haben sich die Rohwerte minimal gebessert (maximal drei korrekt gelöste Items mehr), stagnierten oder haben sich sogar verschlechtert. Die schlechteste Performance hatte Olaf mit zwei korrekt gelösten Items weniger, 16 Items bei der ersten Testung und 14 Items bei der zweiten Testung.

Durch die Auswertung der Itemsubkategorien (unterschiedliche Wortarten) können die rezeptiven Wortschatzleistungen im Detail analysiert werden. Die unterschiedlichen Subkategorien sind monomorphematische Nomen (=Nomen die aus nur einem Morphem bestehen), kategoriale Nomen (=Oberbegriffe),

---

<sup>245</sup> Vgl. Mayring 2010:59

Nomenkomposita (=zusammengesetzte Nomen), Verben, Adjektive und Präpositionen. Alle korrekt gelösten Items der Gruppen (von beiden Terminen) wurden nach Wortarten zusammengezählt, um Trends abzulesen. Bei den monomorphematischen Nomen hatten beide Gruppen die gleiche Anzahl korrekt gelöster Items (33 Items konnten pro Gruppe richtig gelöst werden). Interessanterweise wurden auch bei den kategorialen Nomen (Oberbegriffe) 33 Items pro Gruppe korrekt gelöst. Bei den Nomenkomposita (zusammengesetzte Nomen) konnte die erste Gruppe 20 Items und die zweite Gruppe 23 Items lösen. Bei den Verben schnitt die erste Gruppe mit 36 Items um einiges besser ab als die zweite Gruppe mit 30 Items. Bei der Wortart Adjektive waren die Werte wieder ausgeglichener: die erste Gruppe erreichte 33 und die zweite 30 Items. Bei den Präpositionen übertraf die zweite Gruppe mit 34 Items die erste Gruppe (32 Items).

Die Leistungen aufgegliedert nach Wortarten waren bei beiden Gruppen relativ ausgeglichen. Dass Nomenkomposita (zusammengesetzte Nomen) vergleichsmäßig selten erkannt wurden (20 und 23 Items gesamt, verglichen mit Werten um die 30 Items bei anderen Wortarten), könnte darauf zurückzuführen sein, dass zusammengesetzte Nomen kaum im alltäglichen Sprachgebrauch von Kindern vorkommen. Dass im Vergleich zur Gesamtperformance die Leistungen nach Wortarten sehr ausgeglichen sind, ist erstaunlich, da der Mittelwert (Prozentrang) der ersten Gruppe den der zweiten Gruppe bei der zweiten Erhebung weit übertroffen hat. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass beim Ermitteln des Prozentranges, wie bereits bei der Auswertung des GraWo beschrieben, viele Variablen eine Rolle spielen. Es geht nicht nur um die Performance an sich, sondern beispielsweise auch um den Zeitpunkt. So ist es im Sommersemester schwerer einen guten Wert zu erzielen, da schon mit einem höheren Wortschatzzuwachs gerechnet wird. Bei der ersten Erhebung wurde bei der Berechnung berücksichtigt, dass die Erhebung in der Mitte des Schuljahres stattfand. Verständlicher wird das Ergebnis, wenn man die Subkategorien getrennt nach erster und zweiter Erhebung ansieht.

Gruppe	Erhebung	Monomorphematische Nomen (mN)	Kategoriale Nomen (kN)	Nomenkomposita (NK)	Verben (V)	Adjektive (A)	Präpositionen (P)
Gruppe 1 (TPR)	Erheb. 1	<u>14</u> / 56%	<u>15</u> / 60%	<u>8</u> / 32%	<u>17</u> / 68%	<u>14</u> / 56%	<u>14</u> / 56%
	Erheb. 2	<u>19</u> / 76%	<u>18</u> / 72%	<u>12</u> / 48%	<u>19</u> / 76%	<u>19</u> / 76%	<u>18</u> / 72%
	Steigerung	35,71%	20%	50%	11,76%	35,71%	28,57%
Gruppe 2 (Tracy)	Erheb. 1	<u>16</u> / 64%	<u>17</u> / 68%	<u>10</u> / 40%	<u>14</u> / 56%	<u>16</u> / 64%	<u>17</u> / 68%
	Erheb. 2	<u>17</u> / 68%	<u>16</u> / 64%	<u>13</u> / 52%	<u>16</u> / 64%	<u>14</u> / 56%	<u>17</u> / 68%
	Steigerung	6,25%		30%	14,29%		0 %
	Reduktion		5,88%			12,5%	0 %

Tabelle 7: Items gesamt nach Wortarten

links: Anzahl korrekt gelöster Items pro Gruppe

rechts: Prozentzahl korrekt gelöste Items von Gesamtanzahl aller Items

In der Tabelle werden die Trends, die Wortarten betreffend, der beiden Erhebungszeitpunkte ersichtlich. Die größte Steigerung (50%) gab es bei den Nomenkomposita bei der ersten Gruppe, diese Wortart wurde beim zweiten Termin deutlich besser erkannt, dicht gefolgt von den monomorphematischen Nomen und den Adjektiven (Steigerung von 35,71%), ebenfalls bei der ersten Gruppe. Die Kinder der ersten Gruppe haben sich bei den Präpositionen um 28,57% verbessert, bei den kategorialen Nomen (Oberbegriffe) um 20% und bei den Verben gab es die geringste Steigerung mit 11,76%. Dies kann man damit begründen, dass die Performance mit 17 korrekt gelösten Items schon beim ersten Termin sehr gut war.

Waren die Leistungen, was die Subkategorien betrifft, bei der Gesamtbetrachtung eher ausgeglichen, so wird bei der genaueren Betrachtung der zweiten Erhebung das schwächere Ergebnis der zweiten Gruppe nachvollziehbar. Auch bei der zweiten Gruppe gab es bei den Nomenkomposita die größte Steigerung mit 30%. Nach den

Nomenkomposita konnten sich die Kinder der zweiten Gruppe noch bei den Verben (14,29%) und den monomorphematischen Nomen (6,25%) steigern, die Leistungen bei den restlichen Subkategorien stagnierten oder gingen sogar zurück. So ging die Performance der zweiten Gruppe bei den kategorialen Nomen um 5,88% zurück, bei den Adjektiven sogar um 12,5% und bei den Präpositionen wurde der gleiche Wert erzielt. Es wird ersichtlich, dass das schwächere Ergebnis der zweiten Gruppe (zweite Erhebung) durch stagnierende und leicht zurückgehende Leistungen entstanden ist. Dieses Ergebnis wird durch das starke Leistungswachstum der ersten Gruppe noch stärker hervorgehoben.

### *1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder)*

Die Präsentation des Ergebnisses nach Wortschatzfeldern ist sowohl Teil der qualitativen Inhaltsanalyse, als auch die Ergebnisse des GraWo. Die Wortschatzfelder gliederten sich in die Themen Orient, Mathematik, Verkehrszeichen, Frühling, Verkehrsmittel und digitale Medien. Die Themen sollten für die Schüler besonders alltagsrelevant sein. Die Wortschatzfelder wurden mit zwei unterschiedlichen Wortschatzvermittlungskonzepten erarbeitet, danach wurde geprüft, welche der 88 Begriffe rezeptiv erkannt werden können. Die erste Gruppe hat gesamt 286 Begriffe erkannt, dies ergibt einen Durchschnitt von 57,2 (von insgesamt 88) Begriffen pro Kind. Die zweite Gruppe konnte gesamt 251 Begriffe erkennen, dies ergibt einen Durchschnitt von 50,2 Begriffen pro Kind. Der Gesamtdurchschnitt in Prozent liegt bei 63,57% bei der ersten Gruppe, und bei 56,31% bei der zweiten Gruppe. Die beiden ältesten Schüler (Rajesh und Binit in der 2. Klasse) haben die meisten Begriffe wiedererkannt, Rajesh hat 71 von 88 Begriffen erkannt und Binit sogar 72. Bei dem GraWo wurde bei der Berechnung des Prozentranges auf das Alter Rücksicht genommen, da es sich um eine standardisierte Testung handelt. Im nächsten Abschnitt wird das Ergebnis nach Wortschatzfeldern im Detail betrachtet.

Die Gesamtperformance war bei der ersten Gruppe besser, die Kinder dieser Gruppe konnten im Durchschnitt sieben Begriffe mehr wiedererkennen. Bei Tabelle 6 lassen sich Trends bezüglich der spezifischen Wortschatzfelder ablesen. Bei dem Wortschatzfeld „Orient“ haben die Kinder prozentuell am schwächsten

abgeschnitten. Dies überrascht nicht besonders, da es sich um ein eher alltagsfernes Thema für die Kinder handelt. Bei dem Wortschatzfeld „Frühling“ haben die Kinder, wenn man beide Gruppen betrachtet, die höchsten Werte erzielt (Gruppe 1: 68%; Gruppe 2: 66%). Dies lässt sich auf ein sehr großes Vorwissen bei den Kindern zurückführen, das mindestens seit dem Kindergartenalter aufgebaut wurde. Nur bei der ersten Gruppe wurde dieser Wert bei dem Wortschatzfeld „Mathematik“ mit 69,63% und bei dem Wortschatzfeld „Verkehrsmittel“ mit 68,42% leicht überschritten. Es nahmen nur Buben an der Erhebung teil und der Themenbereich „Verkehrsmittel“ ist oftmals vor allem für Buben sehr interessant. Dies ist allerdings nur eine Annahme, dass diese spezifischen Interessen der Kinder die Lernmotivation fördern und somit das Ergebnis beeinflussen. Dicht gefolgt bei der Gesamtperformance an das Feld „Frühling“ ist das Wortschatzfeld „Mathematik“, das direkt an den Unterricht anknüpft. Bei den kommenden Hauptkategorien sollen diese Ergebnisse mit den Unterrichtsaktivitäten und –formen, durch welche die Wortschatzfelder erarbeitet wurden, in Verbindung gesetzt werden.

Der Durchschnitt aller erarbeiteten Wortschatzfelder liegt bei der ersten Gruppe bei 63,57%, und bei der zweiten Gruppe bei 56,31%. Dieses Ergebnis unterstreicht die Tendenz, dass die erste Gruppe stärkere Leistungen bei der zweiten Erhebung hatte, allerdings ist die prozentuelle Abweichung geringer. Da die Wortschatzfelder nur einmal nach der Erarbeitung geprüft wurden, gibt es keine Vergleichswerte, weshalb die Wortschatzfelder als das Hauptergebnis unterstreichendes Nebenergebnis dienen. Die Abweichung des Gesamtdurchschnitts der zwei Gruppen liegt bei den Wortschatzfeldern bei 7,26%. Bei der Steigerung der Itemsubkategorien, die unterschiedlichen Wortarten bei dem GraWo, ist diese signifikant höher (siehe Tabelle 5). Da bei der zweiten Gruppe die Leistung bei einzelnen Wortarten auch (stark) nachgelassen hat, liegt die gesamte Leistungssteigerung zwischen erster und zweiter Testung nur bei 5,36%. Bei der ersten Gruppe gab es einen positiveren Trend bei der Leistungssteigerung. Wenn man alle Itemsubkategorien zusammen betrachtet, war das Ergebnis bei der zweiten Testung um 30,29% besser als bei der ersten Testung. Am Signifikantesten jedoch ist der Prozentrang des GraWo, da er mit den Normtabellen abgeglichen ist und somit auch wichtige Faktoren wie Alter, Schulstufen und Erstsprachen der Kinder berücksichtigt. Die erste Gruppe hatte bei der ersten Erhebung einen Mittelwert des Prozentranges von 41% und bei der

zweiten einen Mittelwert von 59,4%. Dies ergibt eine Steigerung von 44,88%. Die zweite Gruppe hatte bei der ersten Erhebung einen Mittelwert des Prozentranges von 44% und bei der zweiten Erhebung einen Mittelwert von 41,4%, dies ergibt eine Reduktion von 5,91%.

Wortschatzfeld (Begriffe Anzahl maximal)	<b>Orient</b> (max. 50)	<b>Mathe=matik</b> (max. 135)	<b>Verkehrszeichen</b> (max. 45)	<b>Frühling</b> (max. 50)	<b>Verkehrs=mittel</b> (max. 95)	<b>Digitale Medien</b> (max. 65)
Gruppe 1 gesamt (korrekt erkannte Begriffe)	<b>27</b>	<b>94</b>	<b>29</b>	<b>34</b>	<b>65</b>	<b>37</b>
Prozentzahl = erkannte Begriffe von Gesamtanzahl der Begriffe	54%	69,63%	64,44%	68%	68,42%	56,92%
Gruppe 2 gesamt (korrekt erkannte Begriffe)	<b>23</b>	<b>86</b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>48</b>	<b>35</b>
Prozentzahl= erkannte Begriffe von Gesamtanzahl der Begriffe	46%	63,7%	57,78%	66%	50,53%	53,85%

Tabelle 8: Ergebnis Wortschatzfelder

## 2. Hauptkategorie: Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrperson

### 2a) Aktivitäten der Lehrperson/ Erarbeitung der Wortschatzfelder

In dieser Hauptkategorie soll untersucht werden, welche Aktivitäten und welche Anweisungen der Lehrperson den Lernprozess der Schüler angeregt haben. Bei TPR sind die Aktivitäten der Lehrperson sehr darauf fokussiert, durch Bewegungen der Schüler das Verständnis des Vokabulars zu sichern. Ein praktisches Beispiel dafür ist das Fliegenklatschenspiel. In einer Unterrichtseinheit im Erhebungszeitraum las die Lehrperson den Schülern eine Aladin-Geschichte vor. Immer wenn die Kinder ein Wort hörten, welches auf den Bildkarten abgebildet war, sollten die Kinder mit der Fliegenklatsche darauf schlagen. So wurde mit einer einfachen Bewegung und ohne den ausgewählten Wortschatz korrekt realisieren zu müssen geprüft, ob das

Vokabular schon in den rezeptiven Wortschatz übergegangen war. Ein detailliertes Praxisbeispiel wird im Anhang skizziert. Bei der Gruppe mit der Wortschatzarbeit nach Tracy hingegen war die Vorgehensweise der Lehrperson, in spezifischen Phasen die Kinder zum Wortschatzzuwachs hinzuführen. Die Schritte der Wortschatzarbeit nach Tracy sind das Fast Mapping, die Einbettung in einen anderen Kontext, die aktive Verwendung und die Überprüfung des Erreichten z.B. das Erstellen einer Wortschatzliste (diese Phasen werden in Kapitel 3.3 näher erläutert). Für das Fast Mapping hat die Lehrperson stets Bildkarten und die dazugehörigen Begriffskärtchen verwendet, die im Anhang bei den Praxisbeispielen zu finden sind. Um die Wortschatzfelder in einen anderen Kontext einzubetten, hat die Lehrperson beispielsweise passende Videos abgespielt, in welchen das Vokabular vorkam. In der Phase der aktiven Verwendung wurden den Kindern unterschiedlichste Übungen und Lernspiele angeboten. Um das Erreichte zu überprüfen, wurden meist Wortschatzlisten mit den Kindern gemeinsam angefertigt, bei den Verkehrszeichen beispielsweise haben die Kinder eigene Verkehrszeichen gestaltet und beschriftet.

Ist TPR für die Lehrperson sehr viel mit Intuition und Bewegung verbunden sowie auch mit Improvisation wie beispielsweise bei dem TPR-Theater zum Thema Orient, so gibt Tracy ein systematisches Vorgehen in unterschiedlichen Phasen vor. Dieses systematische Vorgehen mag für die Lehrperson eine Erleichterung darstellen, für die Schüler hat sich das intuitive Vorgehen des TPR-Ansatzes als dem Wortschatzzuwachs zuträglicher erwiesen. Ein weiterer Faktor wie effektiv die Fördermethoden bei den Kindern sind, ist, welcher Lerntyp sie sind. Werden Kinder mit kinästhetischem Lerntyp eher auf die TPR-Methode ansprechen, so werden Kinder mit visuellem Lerntyp eher durch die Wortschatzarbeit nach Tracy mit beispielsweise dem Erstellen von Wortschatzlisten angeregt werden. Dies ist allerdings nur eine Ergänzung aus pädagogischer Sicht, die Fördermethoden sind vielfältig und so werden die Kinder motiviert, gleichgültig welcher der drei Lerntypen bei ihnen vorrangig ist.

## *2b) Anweisungen der Lehrperson*

Vieles zu den Anweisungen der Lehrperson wurde bereits im vorherigen Unterkapitel genannt. Bei TPR waren die Anweisungen der Lehrperson sehr direkt, beispielsweise wurde auf das Nennen der Begriffe eine unmittelbare Reaktion in

Form einer Bewegung oder Geste erwartet. Im Sinne von TPR reagieren die Lernenden auf sprachliche Kommandos direkt mit einer Bewegung. In der Gruppe mit der Wortschatzarbeit nach Tracy waren die direkten Kommandos viel seltener, eher hat das Material die Unterrichtseinheiten und Anweisungen bestimmt, wie der Inhalt der Videos oder die Präsentation der Bildkarten. Außerdem wurde mit den Schülern kooperativer gearbeitet wie beispielsweise bei dem gemeinsamen Erstellen von Wortschatzlisten. Demgegenüber war bei TPR die Unterrichtssituation meist eher frontal, indem die Lehrperson einem einzelnen Schüler oder einer Gruppe von Schülern eine Anweisung gegeben hat. Ein Spezifikum von TPR ist, dass die Anweisungen der Lehrperson im Sinne eines „Sprachbades“ stets in der Zielsprache erfolgen. Da die Schüler schon ein gewisses Sprachniveau in der deutschen Sprache hatten, war dieser Faktor eher nebensächlich.

### *3. Hauptkategorie: dem Wortschatzzuwachs förderliche Faktoren*

#### *3a) Unterrichtsformen*

Die Unterrichtsform war immer Unterricht in Kleingruppen mit je fünf Kindern. Manchmal wurden für spezielle Übungen innerhalb der Kleingruppe zusätzlich zwei Gruppen gebildet (zum Beispiel bei dem TPR-Theater oder bei Spielen zur Wiederholung des Vokabulars). Das Lernen in Kleingruppen stellte eine optimale Ausgangssituation für die Kinder dar, da sie sowohl mehr Redezeit als im Regelunterricht als auch mehr Zeit um auf Kommandos zu reagieren und den rezeptiven Wortschatz zu erweitern, hatten. Außerdem bot das Lernen in der Kleingruppe mehr Flexibilität und gab der Lehrperson die Möglichkeit individueller auf einzelne Schüler einzugehen. Bei der TPR-Gruppe war die Unterrichtsform des Frontalunterrichts vorrangig, da das Unterrichtsgeschehen von einer Person aus auf eine Gruppe von Schülern ausgerichtet war. Bei der Gruppe mit Tracy's Fördermethode gab es auch Sequenzen mit Frontalunterricht, es herrschte allerdings das kooperative Lernen vor, an erster Stelle die Gruppenarbeit (Lehrperson mit Kleingruppe, Schüler miteinander).

### 3b) Auswahl der Wortschatzfelder

Dass bei den meisten der Wortschatzfelder ein recht hoher Prozentwert (Anteil korrekt erkannter Begriffe von der Gesamtanzahl) erreicht wurde, spricht grundsätzlich für die Auswahl der Wortschatzfelder. Bei einzelnen Wortschatzfeldern kam es zu niedrigeren Werten. Dass die meisten Wortschatzfelder nur einen Prozentwert von um die 60% oder 50% erreichten, könnte auch damit zusammenhängen, dass teilweise sehr viele Begriffe erkannt werden sollten („Verkehrszeichen“: 9 Begriffe pro Kind; „Mathematik“: 27 Begriffe pro Kind). In der Berechnung der Prozentzahlen spiegelt sich diese hohe Abweichung der Gesamtanzahl der Begriffe nicht wider, aber es wurde doch eine höhere Leistung von den Schülern erwartet. Die Wortschatzfelder sollten aus dem Lebensalltag der Kinder stammen, damit die Kinder eine höhere Lernmotivation haben und das gelernte Vokabular unmittelbar aktiv anwenden können. Eine Ausnahme stellte hier lediglich das Wortschatzfeld „Orient“ dar, das auch die niedrigsten Prozentwerte erreicht hat (Gruppe 1: 54%; Gruppe 2: 46%). Mit dem Wortschatzfeld „Frühling“ wurde an Bekanntes angeknüpft, die Kinder konnten viel Vorwissen aktivieren. Dies ist eine gute Lernvoraussetzung und so wurde auch der höchste Prozentwert (Gruppe 1: 68%; Gruppe 2: 66%) bei beiden Gruppen erzielt. Auch die Herkunft der Kinder beeinflusste die Aufnahme der Wortschatzfelder durch die Kinder. So hat ein indisches Kind einen Palast sofort als „Taj Mahal“ bezeichnet und somit sein Weltwissen aktiviert. Da die Kinder aus bi- und multilingualen Haushalten stammen, kam es oft zu englischen Bezeichnungen (z.B. „highway“ für Autobahn) oder auch Wortneuschöpfungen (z.B. „Zugweg“ für Bahnübergang). Die englischen Bezeichnungen sind vor allem darauf zurückzuführen, dass drei indische Kinder und ein nepalesisches Kind an der Erhebung teilnahmen. Bei diesen ist die englische Sprache als Familiensprache vorherrschend. Da nur der rezeptive Wortschatz untersucht wurde, hatte dies keinen negativen Einfluss auf das Ergebnis. Dass das Wortschatzfeld „Digitale Medien“, wenn man beide Gruppen betrachtet, die zweitschlechtesten Prozentzahlen erreicht hat, erstaunt in Zeiten der Digitalisierung. Bei diesem Wortschatzfeld fiel ganz besonders auf, wie sehr sich englische Bezeichnungen und Anglizismen im Vorfeld eingeprägt hatten.

## 10. Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material

Bei den folgenden Tabellen wird, im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring, das Ausgangsmaterial nach Hauptkategorien geordnet auf die wesentlichen Bestandteile reduziert. Die drei Hauptkategorien sind rezeptive Wortschatzleistungen, Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrperson und dem Wortschatzzuwachs förderliche Faktoren. Nach Mayring's Vorbild wird zu einer Paraphrase eine Generalisierung getroffen, im nächsten Schritt folgt die Reduktion/Zusammenfassung mehrerer Paraphrasen. Nach der Zusammenfassung der Paraphrasen wird festgestellt, ob neue Hauptkategorien gebildet werden müssen. Danach folgt eine ausführliche Revision des Kategoriensystems und es wird überprüft, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen.

Zusammenfassung der 1. Hauptkategorie (rezeptive Wortschatzleistungen)			
Unterkategorie	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
1a) Ergebnisse des GraWo	Die erste Gruppe schnitt um einiges besser ab, bei dieser Testung der rezeptiven Wortschatzleistungen.	Die erste Gruppe hat einen besseren rezeptiven Wortschatz.	<b>K1</b> erste Gruppe zeigte einen besseren rezeptiven Wortschatz: <ul style="list-style-type: none"> <li>• bei dem zweiten Termin mehr Items korrekt gelöst</li> <li>• mindestens drei und maximal acht Items mehr richtig erkannt</li> <li>• die zweite Gruppe hatte minimal bessere, stagnierende oder schlechtere Leistungen</li> </ul>
1a) Ergebnisse des GraWo	Alle Kinder dieser Gruppe hatten eine Verbesserung des Rohwertes (=Anzahl korrekt gelöster Items), wenn man ersten und zweiten Erhebungszeitpunkt vergleicht.	Die erste Gruppe hat beim zweiten Termin mehr Items korrekt gelöst.	
1a) Ergebnisse des GraWo	Mindestens drei Items mehr wurden richtig gelöst, Milos hatte die maximale Verbesserung und hat bei der zweiten Testung acht Items mehr richtig gelöst.	Die Kinder der ersten Gruppe haben bei der zweiten Testung mindestens drei und maximal acht Items mehr richtig erkannt.	
1a) Ergebnisse des GraWo	Bei der zweiten Gruppe haben sich die Rohwerte minimal gebessert (maximal drei korrekt gelöste Items mehr), stagnierten oder haben sich sogar verschlechtert.	Die zweite Gruppe hatte minimal bessere, gleiche oder schlechtere Leistungen.	<b>K2</b> die Leistungen nach Wortarten waren relativ ausgeglichen

1a) Ergebnisse des GraWo	Nach den Nomenkomposita konnten sich die Kinder der zweiten Gruppe bei den Verben (14,29%) und den monomorphematischen Nomen (6,25%) steigern, die Leistungen bei den restlichen Subkategorien stagnierten oder gingen sogar zurück.	Auch bei den Leistungen nach Wortarten bestätigte sich dieser Trend.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausnahme: bei den Verben hatte die erste Gruppe 6 korrekte Items mehr als die zweite Gruppe</li> <li>• größte Steigerung war jeweils bei den Nomenkomposita (erste Gruppe 50%; zweite Gruppe 30%), welche seltener als andere Wortarten erkannt wurden</li> </ul>
1a) Ergebnisse des GraWo	Bei den Verben schnitt die erste Gruppe mit 36 Items um einiges besser ab, als die zweite Gruppe mit 30 Items.	Statistischer Ausreißer: bei den Verben schnitt die erste Gruppe um einiges besser ab.	
1a) Ergebnisse des GraWo	Dass Nomenkomposita (zusammengesetzte Nomen) vergleichsmäßig selten erkannt wurden (20 und 23 Items gesamt, verglichen mit Werten um die 30 Items bei anderen Wortarten), könnte darauf zurückzuführen sein, dass zusammengesetzte Nomen kaum im alltäglichen Sprachgebrauch von Kindern vorkommen.	Nomenkomposita wurden vergleichsmäßig eher selten erkannt und werden nicht so häufig im Lebensalltag von Kindern verwendet.	
1a) Ergebnisse des GraWo	Die größte Steigerung (50%) gab es bei den Nomenkomposita bei der ersten Gruppe, diese Wortart wurde beim zweiten Termin deutlich besser erkannt.	Die größte Steigerung (50%) gab es bei den Nomenkomposita bei der ersten Gruppe.	
1a) Ergebnisse des GraWo	Auch bei der zweiten Gruppe gab es bei den Nomenkomposita die größte Steigerung mit 30%.	Die größte Steigerung (30%) der zweiten Gruppe waren auch die Nomenkomposita.	<b>K3</b> Auch bei dem Wiedererkennen des Wortschatzes schnitt die erste Gruppe

1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder)	Die erste Gruppe hat gesamt 286 Begriffe erkannt, dies ergibt einen Durchschnitt von 57,2 (von insgesamt 88) Begriffen pro Kind. Die zweite Gruppe konnte gesamt 251 Begriffe erkennen, dies ergibt einen Durchschnitt von 50,2 Begriffen pro Kind.	Der Durchschnitt erkannter Begriffe bei den Wortschatzfeldern war bei der ersten Gruppe 57,2 und bei der zweiten Gruppe 50,2.	besser ab • hat im Durchschnitt 7 Begriffe mehr erkannt • konnte 63,57% aller Begriffe rezeptiv, die zweite Gruppe 56,31% • dies bestätigt den Gruppentrend mit geringerer prozentueller Abweichung
1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder)	Der Durchschnitt aller erarbeiteten Wortschatzfelder liegt bei der ersten Gruppe bei 63,57%, und bei der zweiten Gruppe bei 56,31%.	In Prozent sind dies 63,57% (aller Begriffe) bei der ersten Gruppe und 56,31% bei der zweiten Gruppe.	
1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder)	Dieses Ergebnis unterstreicht die Tendenz, dass die erste Gruppe stärkere Leistungen bei der zweiten Erhebung hatte, allerdings ist die prozentuelle Abweichung geringer.	Dies unterstreicht den Gruppentrend mit geringerer prozentueller Abweichung.	
1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder)	Bei dem Wortschatzfeld „Frühling“ haben die Kinder, wenn man beide Gruppen betrachtet, die höchsten Werte erzielt (Gruppe 1: 68%; Gruppe 2: 66%).	Bei beiden Gruppen hat das Wortschatzfeld „Frühling“ am besten abgeschnitten.	ist da er mit der Normtabelle abgeglichen wird) • bei beiden Gruppen hat das Wortschatzfeld „Frühling“ am besten abgeschnitten
1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder)	Nur bei der ersten Gruppe wurde dieser Wert leicht überschritten bei dem Wortschatzfeld „Mathematik“ mit 69,63% und bei dem Wortschatzfeld „Verkehrsmittel“ mit 68,42%.	Bei der ersten Gruppe haben die Felder „Mathematik“ und „Verkehrsmittel“ die höchsten Werte erzielt.	• bei der ersten Gruppe haben die Felder „Mathematik“ und „Verkehrsmittel“ die höchsten Werte erzielt • das Wortschatzfeld „Orient“ hatte die schlechtesten Prozentzahlen
1b) Wiedererkennen des Wortschatzes (Wortschatzfelder)	Bei dem Wortschatzfeld „Orient“ haben die Kinder prozentuell am schwächsten abgeschnitten, dies überrascht nicht besonders, da es sich um ein eher alltagsfernes Thema für die Kinder handelt.	Das Wortschatzfeld „Orient“ hatte die schlechtesten Prozentzahlen, die Wörter kommen im Alltag der Kinder selten vor.	
1b) Wiedererkennen des Wortschatzes	Am signifikantesten jedoch ist der Prozentrang des	Am signifikantesten ist der	

(Wortschatzfelder)	GraWo, da er mit den Normtabellen abgeglichen ist und somit auch wichtige Faktoren wie Alter, Schulstufen und Erstsprachen der Kinder berücksichtigt. Die erste Gruppe hatte bei der ersten Erhebung einen Mittelwert des Prozentranges von 41, und bei der zweiten einen Mittelwert von 59,4, dies ergibt eine Steigerung von 18,4. Die zweite Gruppe hatte bei der ersten Erhebung einen Mittelwert des Prozentranges von 44 und bei der zweiten Erhebung einen Mittelwert von 41,4, dies ergibt einen Rückgang von 2,6.	Prozentrang des GraWo, da er mit der Normtabelle abgeglichen wird. Bei dem Mittelwert des Prozentranges gab es in der ersten Gruppe eine Steigerung von 18,4 und bei der zweiten Gruppe einen Rückgang von 2,6.	
--------------------	--	---	--

Tabelle 9: Zsfg. Hauptkategorie 1

Zusammenfassung der 2. Hauptkategorie (Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrperson)			
Unterkategorie	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
2a) Aktivitäten der Lehrperson/ Erarbeitung der Wortschatzfelder	Bei TPR sind die Aktivitäten der Lehrperson sehr darauf fokussiert durch Bewegungen der SchülerInnen das Verständnis des Vokabulars zu sichern.	Bei TPR achtet die Lehrperson besonders darauf, durch Bewegungen der SchülerInnen das Verständnis zu sichern.	<p><b>K1</b> bei TPR wurde durch Bewegungen das Verständnis gesichert</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zeichnet sich durch Bewegung, Intuition und Improvisation aus</li> <li>• die Lehrperson gab direkte Anweisungen</li> <li>• es wurde von den Lernenden eine unmittelbare Reaktion (Bewegung/Geste) erwartet</li> </ul>
2a) Aktivitäten der Lehrperson/ Erarbeitung der Wortschatzfelder	So wurde mit einer einfachen Bewegung und ohne den ausgewählten Wortschatz korrekt realisieren zu müssen geprüft, ob das Vokabular schon in den rezeptiven Wortschatz übergegangen war.	Beispielsweise mit dem Fliegenklatschenspiel wurde mit einer einfachen Bewegung geprüft, ob das Vokabular schon in den rezeptiven Wortschatz übergegangen war.	
2a)	Ist TPR für die	TPR zeichnet	

Aktivitäten der Lehrperson/ Erarbeitung der Wortschatzfelder	Lehrperson sehr viel mit Intuition und Bewegung verbunden als auch Improvisation wie beispielsweise bei dem TPR-Theater zum Thema Orient, so gibt Tracy ein systematisches Vorgehen in unterschiedlichen Phasen vor.	sich durch Bewegung und Intuition aus, die Wortschatzarbeit nach Tracy durch systematisches Vorgehen in unterschiedlichen Phasen.	
2b) Anweisungen der Lehrperson	Bei TPR waren die Anweisungen der Lehrperson sehr direkt, beispielsweise wurde auf das Nennen der Begriffe eine unmittelbare Reaktion in Form einer Bewegung oder Geste erwartet.	Die Anweisungen der Lehrperson bei TPR waren direkt und es wurde eine unmittelbare Reaktion (Bewegung/Geste) erwartet.	
2b) Anweisungen der Lehrperson	In der Gruppe mit der Wortschatzarbeit nach Tracy waren die direkten Kommandos viel seltener, eher hat das Material die Unterrichtseinheiten und Anweisungen bestimmt, wie der Inhalt der Videos oder die Präsentation der Bildkarten. Außerdem wurde kooperativer mit den Schülern gearbeitet, wie beispielsweise bei dem gemeinsamen Erstellen von Wortschatzlisten.	Bei der Gruppe Tracy waren direkte Kommandos viel seltener, Unterrichtsmaterialien wie Videos und Bildkarten haben den Unterricht bestimmt, außerdem wurde kooperativer mit den Schülern gearbeitet.	<p><b>K2</b> bei der Wortschatzarbeit nach Tracy wurde hingegen systematisch in Phasen vorgegangen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material hat Unterrichtseinheiten und Anweisungen bestimmt</li> <li>• Es wurde kooperativ mit den Schülern gearbeitet</li> </ul>

Tabelle 10: Zsfg. Hauptkategorie 2

<b>Zusammenfassung der 3. Hauptkategorie (dem Wortschatzzuwachs förderliche Faktoren)</b>			
Unterkategorie	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
3a) Unterrichtsformen	Die Unterrichtsform war immer der Unterricht in Kleingruppen von je fünf Kindern. Manchmal wurden für spezielle Übungen innerhalb der Kleingruppe zusätzlich zwei Gruppen gebildet (zum Beispiel bei dem TPR-Theater oder bei Spielen zur Wiederholung des Vokabulars).	Es wurde immer mit einer Kleingruppe von je fünf Kindern gelernt.	<b>K1</b> das Lernen fand immer in einer Kleingruppe von je 5 Kindern statt <ul style="list-style-type: none"> <li>Die erhöhte Redezeit pro Kind war eine gute Lernvoraussetzung</li> <li>bei der TPR-Gruppe war die Unterrichtsform des Frontalunterrichts vorherrschend</li> <li>bei der Tracy-Gruppe wurde vorrangig die Unterrichtsform der Gruppenarbeit angewandt</li> </ul>
3a) Unterrichtsformen	Das Lernen in Kleingruppen stellte eine optimale Ausgangssituation für die Kinder dar, da die Kinder sowohl mehr Redezeit hatten als im Regelunterricht als auch mehr Zeit um auf Kommandos zu reagieren um den rezeptiven Wortschatz zu erweitern.	Das Lernen in der Kleingruppe war aufgrund der erhöhten Redezeit pro Kind eine gute Lernvoraussetzung.	
3a) Unterrichtsformen	Bei der TPR-Gruppe war die Unterrichtsform des Frontalunterrichts vorrangig, da das Unterrichtsgeschehen von einer Person aus auf eine Gruppe von Schülern ausgerichtet war. Bei der Gruppe mit Tracy's Fördermethode gab es auch Sequenzen mit Frontalunterricht, es herrschte allerdings das kooperative Lernen vor, an erster Stelle die Gruppenarbeit (Lehrperson mit Kleingruppe, Schüler miteinander).	Bei der TPR-Gruppe war die Unterrichtsform des Frontalunterrichts vorherrschend und bei der Tracy-Gruppe die der Gruppenarbeit.	
3b) Auswahl der Wortschatzfelder	Die Wortschatzfelder sollten aus dem Lebensalltag der Kinder sein, sodass die Kinder eine höhere Lernmotivation haben und das gelernte Vokabular unmittelbar aktiv anwenden können.	Wortschatzfelder aus dem Lebensalltag sollten zu höherer Lernmotivation und unmittelbarer Anwendbarkeit führen.	<b>K2</b> Wortschatzfelder aus dem Lebensalltag führen zu höherer Lernmotivation und unmittelbarer Anwendbarkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>das einzige Wortschatzfeld</li> </ul>
3b) Auswahl der Wortschatzfelder	Eine Ausnahme stellte hier lediglich das	Das einzige Wortschatzfeld	

felder	Wortschatzfeld „Orient“ dar, welches auch die niedrigsten Prozentwerte erreicht hat (Gruppe 1: 54%; Gruppe 2: 46%).	nicht aus dem Lebensalltag der Kinder hat auch die niedrigsten Prozentwerte erreicht.	nicht aus dem Lebensalltag der Kinder hatte die schlechtesten Prozentzahlen
3b) Auswahl der Wortschatzfelder	Mit dem Wortschatzfeld „Frühling“ wurde an Bekanntes angeknüpft, die Kinder konnten viel Vorwissen aktivieren. Dies ist eine gute Lernvoraussetzung und so wurde auch der höchste Prozentwert (Gruppe 1: 68%; Gruppe 2: 66%) erzielt, wenn man beide Gruppen betrachtet.	Bei dem Wortschatzfeld „Frühling“ wurde an Bekanntes angeknüpft und Vorwissen aktiviert und somit der höchste Prozentwert erreicht, wenn man beide Gruppen betrachtet.	• das Wortschatzfeld, bei dem am meisten an Bekanntes angeknüpft und Vorwissen aktiviert wurde hatte die besten Prozentwerte
3b) Auswahl der Wortschatzfelder	Dass das Wortschatzfeld „digitale Medien“, wenn man beide Gruppen betrachtet, die zweitschlechtesten Prozentzahlen erreicht hat, erstaunt in Zeiten der Digitalisierung.		

Tabelle 11: Zsfg. Hauptkategorie 3

Im Sinne der Reduktion wurde ein Großteil des Materials durchgearbeitet und es mussten keine neuen Kategorien gebildet werden. Der nächste Schritt ist eine Revision des Kategoriensystems, die Überprüfung, ob die Kategorien dem Ziel der Analyse nahekommen, ob das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau vernünftig gewählt wurden. Wenn sich hier Veränderungen ergeben, muss mit der Analyse des Materials nochmals begonnen werden, ansonsten wird weitergearbeitet. Als Ergebnis bekommt man ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen.<sup>246</sup> Außerdem muss festgestellt werden, ob sich die Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial als repräsentativ erweist, um den Zweck der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse zu erreichen.<sup>247</sup>

Die drei zusammengefassten Hauptkategorien decken sich zu einem gewissen Grad mit den Datenkorpora. Die Hauptkategorien wurden gebildet, um die Korpora zu analysieren. Diese Korpora wurden wie folgt zusammengefasst: Datenkorpus der

<sup>246</sup> Vgl. Mayring 2010:85

<sup>247</sup> Vgl. Mayring 2010:83

Hauptkategorie „Rezeptive Wortschatzleistungen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten laut GraWo“, Datenkorpus der Hauptkategorie „Erarbeitete Wortschatzfelder“ und Datenkorpus der Hauptkategorie „Abläufe der Fördereinheiten und Handlungsweisen der Lehrperson“, Beispiele und Anschauungsmaterial zu den Fördereinheiten befinden sich im Anhang (siehe Kapitel 7). Die Unterfragestellungen der Hauptkategorien sind repräsentativ für das Ausgangsmaterial, ob die Reduktion erfolgreich war, wird folglich dadurch geprüft, ob diese Unterfragestellungen durch das reduzierte Datenmaterial beantwortet werden können. Außerdem kann durch die Beantwortung der Unterfragestellungen festgestellt werden, ob die wesentlichen Inhalte des Ausgangsmaterials noch erhalten sind und somit die Reduktion/Zusammenfassung erfolgreich war. Diese Beantwortung der Unterfragestellungen stellt eine Wiederholung der Tabellen dar, die der Rücküberprüfung dient.

### **1. Hauptkategorie: Rezeptive Wortschatzleistungen**

*Unterfragestellung 1a): Was sagen die Ergebnisse des GraWo über die rezeptiven Wortschatzleistungen der Kinder, mit besonderem Fokus auf den zweiten Erhebungszeitpunkt, aus?*

#### **Kategorien des reduzierten Datenmaterials**

**K1** erste Gruppe zeigte einen besseren rezeptiven Wortschatz:

- bei dem zweiten Termin mehr Items korrekt gelöst
- mindestens drei und maximal acht Items mehr richtig erkannt
- die zweite Gruppe hatte minimal bessere, stagnierende oder schlechtere Leistungen

**K2** die Leistungen nach Wortarten waren relativ ausgeglichen

- Ausnahme: bei den Verben hatte die erste Gruppe 6 korrekte Items mehr als die zweite Gruppe
- größte Steigerung war jeweils bei den Nomenkomposita (erste Gruppe 50%; zweite Gruppe 30%), die seltener als andere Wortarten erkannt wurden

*Unterfragestellungen 1b): Wieviele der erarbeiteten Begriffe können die Kinder problemlos wiedererkennen? Was gibt es für unterschiedliche Trends bei den zwei Gruppen?*

**K3** Auch beim Wiedererkennen des Wortschatzes schnitt die erste Gruppe besser ab

- hat im Durchschnitt 7 Begriffe mehr erkannt
- die erste Gruppe konnte 63,57% aller Begriffe rezeptiv, die zweite Gruppe 56,31%
- dies bestätigt den Gruppentrend mit geringerer prozentueller Abweichung

(Der Mittelwert des Prozentranges des GraWo bei dem zweiten Termin unterscheidet sich um 18, welcher am signifikantesten ist, da er mit der Normtabelle abgeglichen wird. In Prozent sind das, zwischen erstem und zweitem Termin, 44,88% Steigerung bei dem Mittelwert des Prozentranges bei der ersten Gruppe und 5,91% Reduktion bei der zweiten Gruppe.)

- beide Gruppen betrachtet, hat das Wortschatzfeld „Frühling“ am besten abgeschnitten
- nur die erste Gruppe betrachtet, haben die Felder „Mathematik“ und „Verkehrsmittel“ die höchsten Werte erzielt
- das Wortschatzfeld „Orient“ hatte die schlechtesten Prozentzahlen

## **2. Hauptkategorie: Handlungs- und Verhaltensweisen der Lehrperson**

*Unterfragestellung 2a): Welche Aktivitäten der Lehrperson haben den Lernprozess der Schüler angeregt? Wie unterschied sich die Erarbeitung der Wortschatzfelder in beiden Gruppen?*

*Unterfragestellung 2b): Wie wichen die Anweisungen der Lehrperson in den zwei unterschiedlichen Gruppen voneinander ab?*

**K1** bei TPR wurde durch Bewegungen das Verständnis gesichert

- zeichnet sich durch Bewegung, Intuition und Improvisation aus
- die Lehrperson gab direkte Anweisungen
- es wurde von den Lernenden eine unmittelbare Reaktion (Bewegung/Geste) erwartet

**K2** bei der Wortschatzarbeit nach Tracy wurde hingegen systematisch in Phasen vorgegangen

- Material hat Unterrichtseinheiten und Anweisungen bestimmt
- Es wurde kooperativ mit den Schülern gearbeitet

### **3. Hauptkategorie: dem Wortschatzzuwachs förderliche Faktoren**

*Unterfragestellung 3a): Welche Unterrichtsformen haben in den zwei unterschiedlichen Gruppen dominiert?*

**K1** das Lernen fand immer in einer Kleingruppe von je 5 Kindern statt

- Die erhöhte Redezeit pro Kind war eine gute Lernvoraussetzung
- bei der TPR-Gruppe war die Unterrichtsform des Frontalunterrichts vorherrschend
- bei der Tracy-Gruppe wurde vorrangig die Unterrichtsform der Gruppenarbeit angewandt

*Unterfragestellung 3b): Hat sich die Auswahl der Wortschatzfelder als für die Lernergruppe angemessen herausgestellt?*

**K2** Wortschatzfelder aus dem Lebensalltag führten zu höherer Lernmotivation und unmittelbarer Anwendbarkeit

- das einzige Wortschatzfeld nicht aus dem Lebensalltag der Kinder hatte die schlechtesten Prozentzahlen
- das Wortschatzfeld, bei dem am meisten an Bekanntes angeknüpft und Vorwissen aktiviert wurde, hatte die besten Prozentwerte

Die Unterfragestellungen der gewählten Hauptkategorien konnten gut mit den Kategorien des reduzierten Datenmaterials beantwortet werden, die Phase der Zusammenfassung/Reduktion hat somit ihren Zweck erfüllt und die wesentlichen Inhalte blieben im Reduktionsprozess erhalten.

## 11. Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung

Die weitere Analyse geht bei dieser Masterarbeit den Weg das ganze Kategoriensystem im Sinne der Fragestellung zu interpretieren.<sup>248</sup> Die Fragestellung der Masterarbeit lautet: „Beweist sich die Methode TPR oder die Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy als effektiver, was den Wortschatzzuwachs der Volksschulkinder mit Deutsch als Zweitsprache betrifft?“. Die Forschungsfrage wurde zur genaueren Beantwortung in Unterfragestellungen differenziert, die lauten:

*Fragestellung 1: Welche der beiden Gruppen hatte zum zweiten Erhebungszeitpunkt einen signifikant höheren Wortschatzzuwachs?*

Der Wortschatzzuwachs kann nur durch die Ergebnisse des GraWo festgestellt werden, da nur bei diesem zwei Testungen stattfanden und es folglich Vergleichswerte gibt. Der Mittelwert des Prozentranges (GraWo) bei dem zweiten Termin unterscheidet sich um 18, welcher am signifikantesten ist, da er mit der Normtabelle abgeglichen wird. Wenn man den Mittelwert des Prozentranges in Prozent betrachtet, sind das 44,88% Steigerung zwischen erstem und zweitem Termin, bei der ersten Gruppe und 5,91% Reduktion bei der zweiten Gruppe. Die erste Gruppe hatte demnach einen signifikant höheren Wortschatzzuwachs.

*Fragestellung 2: Wie kann dieses Ergebnis von anderen den Wortschatzzuwachs beeinflussenden Faktoren losgelöst werden?*

Es wurden Gruppen mit hoher Vergleichbarkeit ausgewählt, es gab ein Äquivalent mit verwandter Erstsprache jeweils in der ersten und der zweiten Gruppe und auch Alter/Schulstufe sollten vergleichbar sein. Auch die Lernsituation in der Kleingruppe mit jeweils fünf Kindern schuf ähnliche Lernvoraussetzungen. Vorwissen und unterschiedliche Lerntypen und welcher Wortschatz im Erhebungszeitraum im Regelunterricht thematisiert wurde, sind nicht zu beeinflussende Faktoren. Dass der Grazer Wortschatztest ein standardisierter Test mit Normtabellen ist, stellt eine gute Grundlage für ein objektiv gültiges Hauptergebnis dar, die Wortschatzfelder dienen als unterstützendes Nebenergebnis.

---

<sup>248</sup> Vgl. Mayring 2010:85

*Fragestellung 3: Welche Verhaltensweisen der Lehrperson haben die rezeptiven Wortschatzleistungen der Kinder positiv beeinflusst?*

Da die erste Gruppe bessere Ergebnisse erzielt hat, haben sich die direkten Anweisungen seitens der Lehrperson als effektiver herausgestellt, außerdem der Fokus auf Intuition und Bewegungen zur Verständnissicherung. Das kooperative Lernen in der Kleingruppe, obwohl grundsätzlich empfehlenswert, hat sich bei dieser Erhebung als weniger förderlich erwiesen.

## *12. Überprüfung der inhaltsanalytischen Gütekriterien an der Analyse<sup>249</sup>*

Bei Reliabilitätsbestimmungen erscheinen Paralleltestverfahren problematisch, da die Analyse sprachlichen Materials nur sehr selten nachweisbar ist. Auch die Split-half-Methode (man teilt das Material oder Instrument in zwei gleiche Teile und überprüft, ob beide Untersuchungsteile zu ähnlichen Ergebnissen führen) ist nur selten sinnvoll in der Anwendung, da der Umfang des Instruments (der Kategorien) meist so bestimmt wird, dass in einzelnen Teilen zentrale, das Gesamtergebnis verändernde Ergebnisse, auftauchen können. Deshalb wird bei inhaltsanalytischen Reliabilitätsbestimmungen meist so vorgegangen, dass die gesamte Analyse (oder relevante Ausschnitte) von mehreren Personen durchgeführt wird und die Ergebnisse verglichen werden (Intercoderreliabilität).<sup>250</sup> Dies war bei der vorliegenden Masterarbeit nicht möglich, da die empirische Untersuchung von einer einzelnen Person durchgeführt wurde. So musste eine andere Vorgehensweise gewählt werden. Von Reliabilität im engeren Sinne wird dann gesprochen, wenn der gleiche Inhaltsanalytiker am Ende der Analyse nochmals das Material kodiert, ohne seine ersten Kodierungen zu kennen. Auch dies war kein mögliches Szenario.<sup>251</sup> Infolgedessen wurde das Validitätskonzept des Außenkriteriums gewählt, bei dem Untersuchungsergebnisse, die in engem Zusammenhang mit der eigenen Fragestellung stehen und von deren Gültigkeit man überzeugt ist, als Vergleichsmaßstab verwendet werden.<sup>252</sup>

---

<sup>249</sup> Vgl. Mayring 2015:54-62

<sup>250</sup> Vgl. Mayring 2010:116f.

<sup>251</sup> Vgl. Mayring 2010:117

<sup>252</sup> Vgl. Mayring 2010: 117

## 6 Fazit

Abschließend werden nun die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengetragen, deren Relevanz diskutiert und in den Forschungsstand eingeordnet.

Bei einer Großzahl der (Longitudinal-)Studien zum Wortschatzerwerb werden Lernprozesse und Lernprodukte nicht empirisch aufeinander bezogen. Es gibt nur wenige Ausnahmen empirisch begründeter Aussagen über subjektive Lernerfahrungen (vom Input zum Intake: Verarbeitung, Speicherung, Verwendung lexikalischer Einheiten; learnerability), dies fehlt in der Zweitspracherwerbsforschung und in der Forschung im gesteuerten Spracherwerbskontext.<sup>253</sup> Die vorliegende Masterarbeit bietet Einblicke in einen ausgewählten Wortschatzerwerb und die subjektiven Lernerfahrungen von zehn Volksschülern mit Deutsch als Zweitsprache. Der Wortschatzerwerb wurde dokumentarisch festgehalten und der rezeptive Wortschatz zu Beginn und am Ende der empirischen Erhebung gestestet. Die Ergebnisse sind jedoch nur bedingt aussagekräftig, zumal nur ein einziger Privatschulstandort Teil der qualitativen Erhebung war.

Wer sich bewegt, lernt besser, da sind sich HirnforscherInnen und PädagogInnen einig: Die humanbiologische Forschung weist nach, dass Lernen nur als vernetzter Prozess durch Verknüpfen von sinnlichem Erleben mit motorischer Erfahrung wirklich erfolgreich ist.<sup>254</sup> Die volle Kapazität der Hirnleistungen wird durch Einbezug des gesamten Organismus aktiviert, durch Erreichen der für die Merkfähigkeit förderlichen Vernetzungen kommt es zum Lernerfolg.<sup>255</sup> Diese Thesen untermauern den Erfolg der TPR-Gruppe, das Integrieren von Bewegungen und Gesten wirkt auf unterschiedlichen Ebenen förderlich auf den Wortschatzerwerb.

Die Aneignung eines intentions- und situationsgerecht anwendbaren, dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren sowie normgerecht verwendbaren Wortschatzbesitzes nennt Löschmann als Ziel unterrichtlicher Wortschatzarbeit. Demnach wird die Qualität des Wortschatzbestitzes primär in der Anwendbarkeit,

---

<sup>253</sup> Vgl. Anonym 2011:1022

<sup>254</sup> Vgl. Bankl/Witoszynsky 2009:9 zit. n. Ekinci-Kocks 2013:83

<sup>255</sup> Vgl Vopel 1999:17 zit. n. Ekinci-Kocks 2013:83

Korrektheit und Genauigkeit der Verwendung erkennbar.<sup>256</sup> Dass die quantitative Diskrepanz zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz von Nicht L1-SprecherInnen mit zunehmendem Spracherwerb größer wird, rechtfertigt den Fokus dieser Masterarbeit auf den rezeptiven Wortschatz, den Vergleich durch einen normierten Test zu zwei Zeitpunkten. Laufer hat durch eigene empirische Untersuchungen festgestellt, dass der rezeptive Wortschatz mit zunehmendem Spracherwerb bei Nicht L1-SprecherInnen beständig zunimmt und schließlich etwa das Zehnfache des produktiven Wortschatzes umfasst.<sup>257</sup> Verstehen und Gebrauch des Wortschatzes sind umfassende und stark kontextabhängige Prozesse, aufgrund dessen gestaltet sich ihre angemessene Untersuchung insgesamt schwieriger und aufwändiger. Die Wiedererkennung ist kognitiv einfacher und schneller als der Abruf, um einem dargebotenen Wort Bedeutung zuzuordnen kann auch nur partielles Wissen genügen.<sup>258</sup> Diese Thesen legitimieren die Entscheidung, dass die Kinder einen ausgewählten Wortschatz wiedererkennen sollten (30 Items bei dem GraWo und zusätzlich so viele Begriffe wie möglich von den erarbeiteten Wortschatzfeldern).

Eine quantitative Analyse zum Erwerb und zur Verarbeitung von Verben und Nomen kam zu dem Ergebnis, dass Nomen in jeder Altersgruppe signifikant besser benannt werden als Verben. Untersucht wurden deutsche Kinder mit ungestörtem Spracherwerbsverlauf,<sup>259</sup> hier sollte ein Vergleich zwischen dem Wortschatzerwerb in der Erst- und Zweisprache hergestellt werden. Auch wenn der Abstand zwischen Nomen und Verben geringer ausfällt als bei der Produktion, so werden Nomen auch signifikant besser verstanden als Verben.<sup>260</sup> Bei der vorliegenden Erhebung kam es bei den getesteten Itemsubkategorien zu keinem signifikantem Unterschied zwischen kategorialen Nomen und Verben. In der ersten Gruppe wurden bei der ersten Testung um 8% mehr Verben erkannt als kategoriale Nomen, bei der zweiten Testung um 4%. In der zweiten Gruppe wurden bei der ersten Testung 12% mehr kategoriale Nomen als Verben erkannt, bei der zweiten Testung haben Nomen und Verben mit exakt gleichen Prozentzahlen abgeschnitten. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Diskrepanz zwischen Nomen und Verben im Wortschatzerwerb

---

<sup>256</sup> Vgl. Löschmann 1993:29 zit. n. Aguado 2004:245

<sup>257</sup> Aguado 2004:239

<sup>258</sup> Aguado 2004:239

<sup>259</sup> Vgl. Kauschke 2012:144

<sup>260</sup> Vgl. Kauschke 2012:153

bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache kleiner ausfällt als bei erstsprachlichen Kindern, zumal die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung nur bedingt aussagekräftig für die Zweitspracherwerbsforschung sind.

Die Aneignung von Wörtern in der Zweitsprache ist sehr individuell. Dennoch gibt es Regeln, die in Erst- und Zweitsprache gelten, z.B. werden einfache Nomen vor Komposita (zusammengesetzte Nomen) gelernt.<sup>261</sup> Dies konnte auch bei der Auswertung der Itemsubkategorien bestätigt werden, kategoriale Nomen erreichten weit bessere Prozentwerte als Nomenkomposita (siehe Tabelle 7: Items gesamt nach Wortarten). Der Zeitraum ab dem ersten Kontaktjahr mit der deutschen Sprache ist von einer Zunahme der Verben gekennzeichnet, der Zeitraum ab dem zweiten, aber nicht vor dem dritten Kontaktjahr, von einer Zunahme der Adjektive.<sup>262</sup> Dass die erreichten Items bei den Itemsubkategorien Verben und Adjektive bei beiden Gruppen relativ ausgeglichen waren (siehe Tabelle 7: Items gesamt nach Wortarten) zeigt, dass die Kinder in ihrem Wortschatzerwerb in der Zweitsprache schon weit vorangeschritten sind.

Im Zuge der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse wurden drei Datenkorpora („Rezeptive Wortschatzleistungen zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten laut GraWo“, „Erarbeitete Wortschatzfelder“ und „Abläufe der Fördereinheiten und Handlungsweisen der Lehrperson“) mit unterschiedlichem Umfang zusammengefasst und dadurch das Datenmaterial auf die wesentlichen Inhalte reduziert. Dadurch konnten die Unterfragestellungen der zuvor gewählten Hauptkategorien beantwortet werden. Im Hinblick auf die gesammelten Daten und unter Berücksichtigung der Forschungsfrage offenbart sich folgendes Ergebnis: Der bewegungsorientierte TPR-Ansatz ist gegenüber den klassischen Phasen der Wortschatzarbeit nach Tracy zu bevorzugen, da er zu einem schnelleren Wortschatzzuwachs führt und auch das Lernen eines neuen Wortschatzes nur durch das Verknüpfen von sinnlichem Erleben und motorischer Erfahrung wirklich erfolgreich ist.<sup>263</sup>

---

<sup>261</sup> Vgl. Boeckmann et al 2001: 53

<sup>262</sup> Komor, Reich 2008: 55 zit n. Boeckmann, Klaus-Boerge et al 2001: 49

<sup>263</sup> Vgl. Bankl/Witoszynsky 2009:9 zit. n. Ekinci-Kocks 2013:83

## 7 Anhang

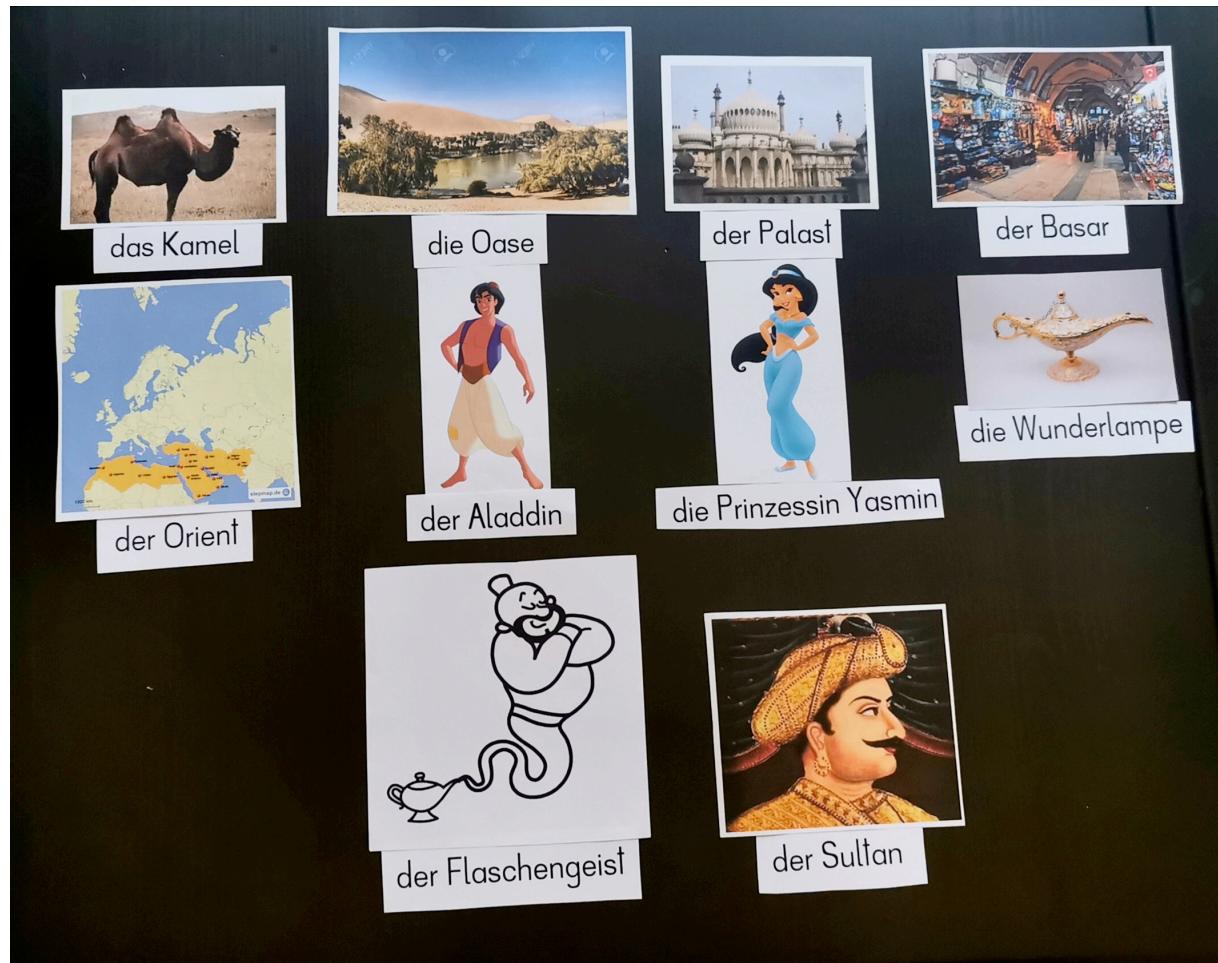


Abbildung 2: Wortschatzfeld Orient



Abbildung 3: Wortschatzfeld Verkehrsmittel 1

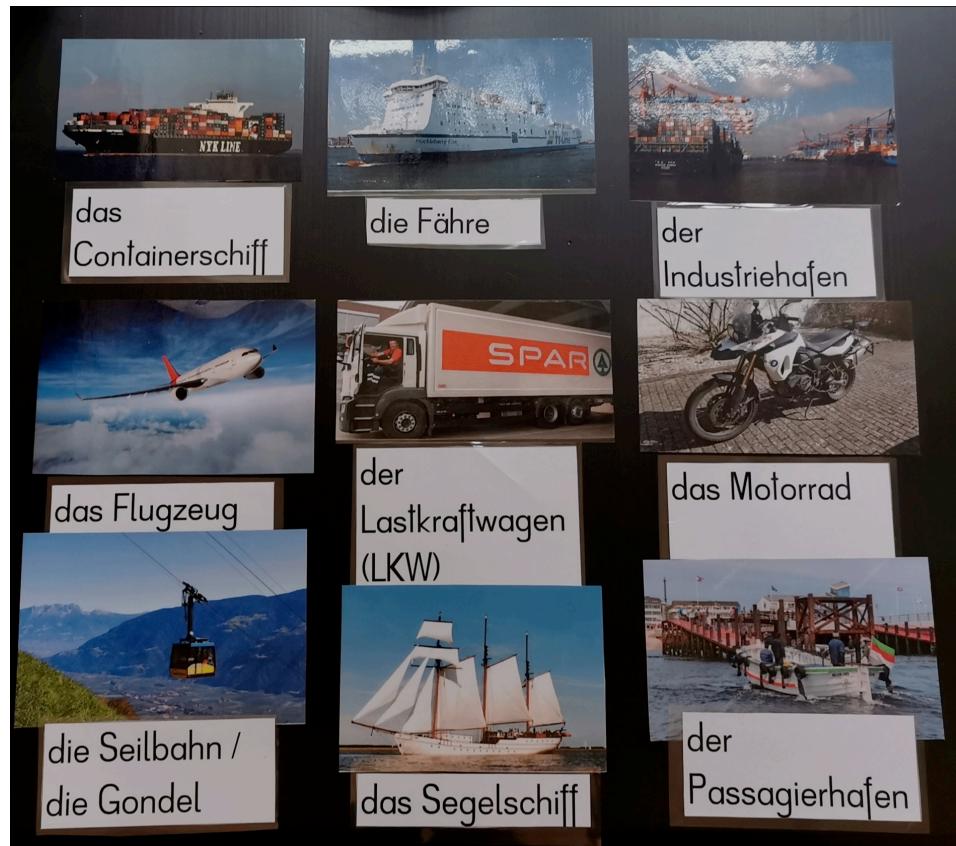


Abbildung 4: Wortschatzfeld Verkehrsmittel 2



Abbildung 5: Wortschatzfeld Verkehrszeichen 1

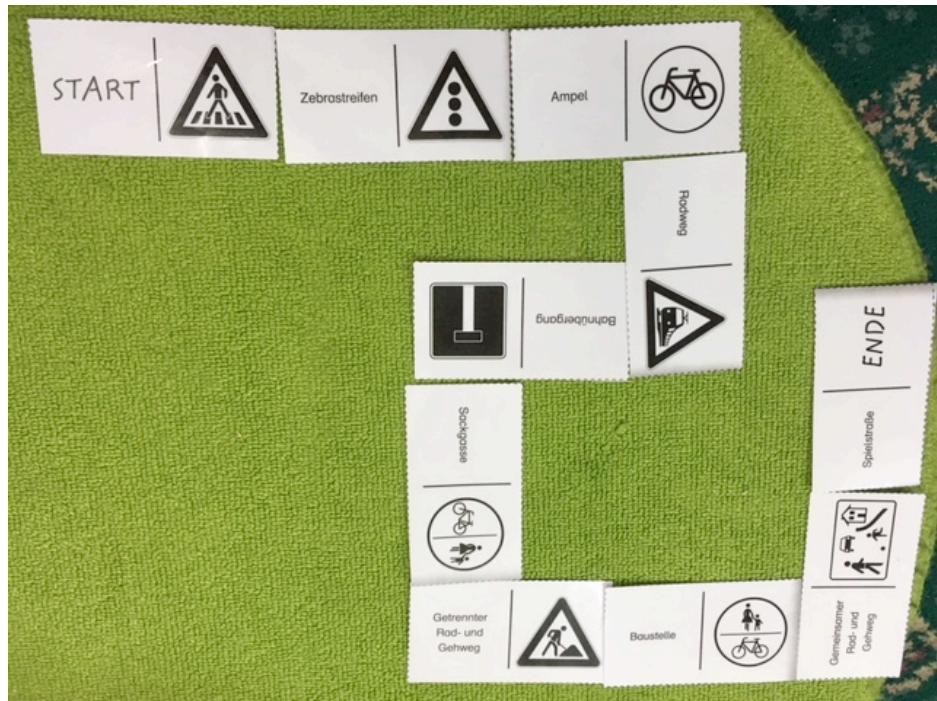


Abbildung 6: Wortschatzfeld Verkehrszeichen 2



Abbildung 7: Wortschatzfeld Frühling

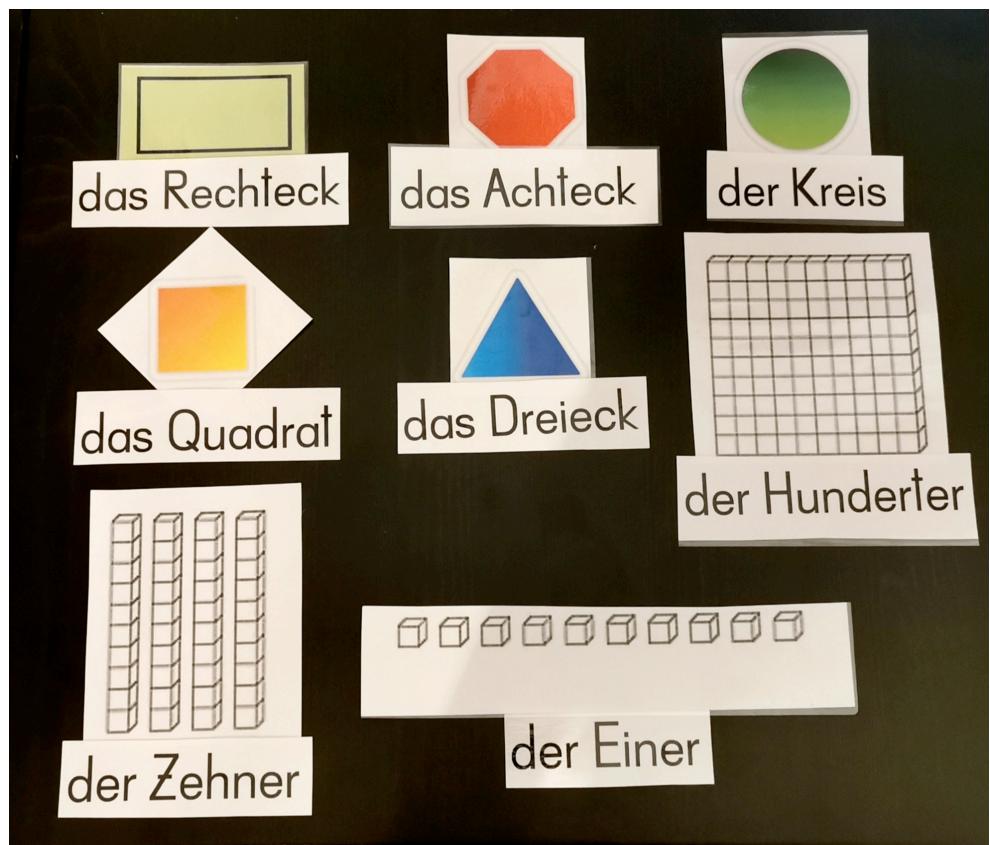


Abbildung 8: Wortschatzfeld Mathematik 1



Abbildung 9: Wortschatzfeld Mathematik 2



Abbildung 10: Wortschatzfeld Mathematik 3



Abbildung 11: Wortschatzfeld digitale Medien 1

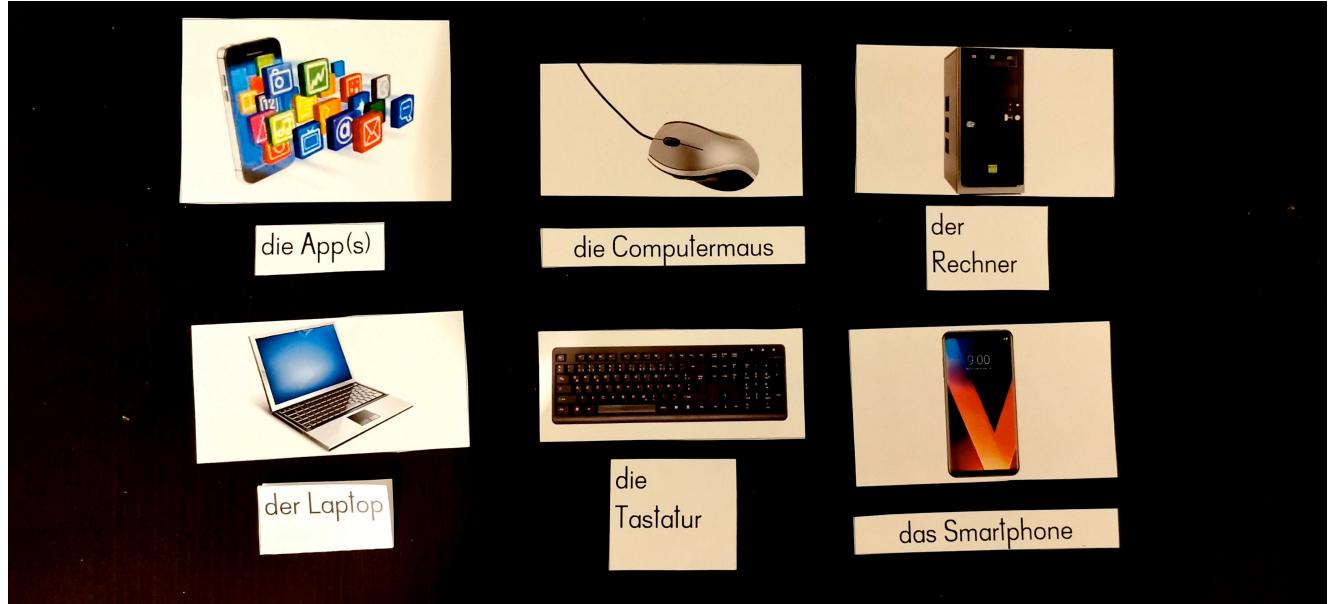


Abbildung 12: Wortschatzfeld digitale Medien 2

## 7.1 Praxisbeispiel aus dem Erhebungszeitraum

### Woche 1 – Thema der Orient

Material: Bildkarten der Orient, Macbook für Musik, Requisiten für das TPR-Theater (Seidenschals, goldene Kanne als Wunderlampe, Teppich etc.)

Datum	MA1 (TPR)	MA2 (Wortschatzarbeit Tracy)
19.3.2019 (jeweils eine Einheit pro Gruppe à 50 Minuten)	<b>TPR- Theater Orient</b> 1.) Einstieg mit orientalischer Musik 2.) Rollenverteilung 3.) Vorlesen von „ <b>Aladdin und die Wunderlampe</b> “ als Inspiration → Handlungen/Bewegungen als Reaktion um das Verständnis sicherzustellen (z.B. Sultan schwebt auf dem Teppich, Kinder sollen sich bewegen, als würden sie auf einem Teppich schweben) Ein gewisser Plot wird vorgegeben, ansonsten wird bei dem TPR-Theater mit den Kindern improvisiert.	<b>Orient</b> <b>1.)Fast Mapping:</b> Präsentation (Wort und Bild) der Bildkarten zum Orient <b>2.) Wiederholung in verschiedenen Kontexten:</b> „Aladdin und die Wunderlampe“ mit zuvor eingeführten Wörtern wird vorgelesen <b>3.)vernetzte Begriffe wiedererkennen:</b> es wird eine Wortschatzliste und Mindmap mit verwandten Begriffen mit den Kindern erstellt <b>4.) aktive Verwendung:</b> die Kinder sprechen in Partnerarbeit einen Dialog mit den Rollen aus der Geschichte <b>5.) Überprüfung des Erreichten:</b> mithilfe der Wortschatzliste und der Bildkarten wird überprüft, wieviele der erarbeiteten Wörter bereits in den rezeptiven Wortschatz der Kinder übergegangen sind.
20.3.2019 (jeweils eine Einheit pro Gruppe à 50 Minuten)	1.)Reaktion bei „Aladdin und die Wunderlampe“ (Bilder und Fliegenklatsche, wenn man einen Begriff der auf den Bildkarten abgebildet ist in der Geschichte hört, schlägt man mit der Fliegenklatsche darauf) 2.) Reaktion auf	Wiederholung der Phasen 2-5

	Worterklärung (Bilder und Fliegenklatsche)	
--	--	--

Tabelle 12: Praxisbeispiel

## Aladdin und die Wunderlampe<sup>264</sup>



Es war einmal eine arme Witwe, die hatte einen einzigen Sohn, der Aladdin genannt wurde. Der Vater erkrankte und starb, so blieben Aladdin und seine Mutter allein. Die beiden hatten kaum genug zu essen, obgleich Aladdin sich redlich mühte, etwas Geld zu verdienen. Einmal saß er zu Hause mit seiner Mutter, als ein Fremder an die Tür klopfte. Der stellte sich vor – sein Name war Mustafa und er fragte Aladdin „Sag, bist du der Sohn des Schneiders, der vor einigen Tagen starb?“, Aladdin nickte verwundert. Da ging der Fremde auf ihn zu, umarmte und küsste ihn und begann dann zu weinen. „Ich habe dich nun endlich gefunden“, sagte er. „Denn ich bin dein Onkel, der Bruder deines Vaters.“ Am Anfang fanden Aladdin und seine Mutter diese Nachricht seltsam, aber Mustafa war so freundlich, dass die Mutter doch ihren Zweifel an der Geschichte überkam. Später Sagte Mustafa zu Aladdin: „Du musst Geld verdienen und deine arme Mutter unterstützen. Deshalb wirst du jetzt für mich arbeiten und das Geld wirst du ehrlich verdienen“. „Oh ja, das ist eine gute Idee“, rief Aladdin begeistert. „Gleich morgen werde ich anfangen.“

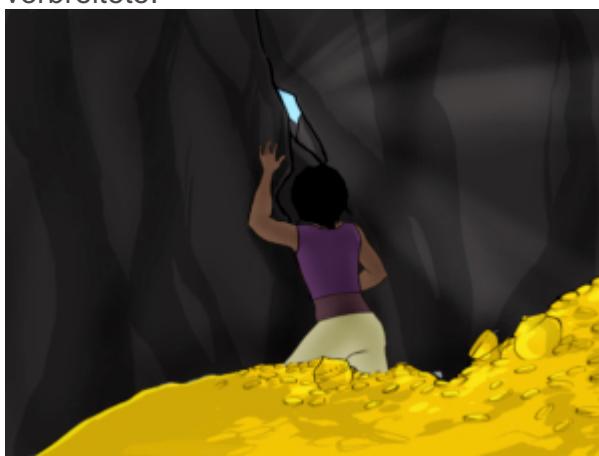
<sup>264</sup> <http://maerchenmitgigi.com/tale/60/> (online aufgerufen am 8.3.2021)



Am nächsten Tag kam der Onkel tatsächlich, sie ließen die Stadt hinter sich und gingen in die Wüste, so weit, dass ihnen kein Mensch mehr begegnete. „Es ist nicht viel. Dort ist eine Höhle, in die du eingehen musst, da sie für mich zu eng ist, und dann werde ich dir sagen, was du tun musst.“ Als sie vor der Höhle waren sagte Mustafa zu Aladdin, dass die Höhle voller Gold und Kostbarkeiten war. Er könne alles er wollte mitnehmen, nur müsste der Junge eine goldene Öllampe finden und sie ihm bringen. Aladdin war klein und zierlich. Gemeinsam mit Mustafa wälzte er Stein von einer Öffnung und glitt dann ohne Mühen hinein.



So kam er in eine große, unterirdische Höhle, in der es glitzerte und glänzte. Da standen Truhen mit Gold und Edelsteinen, kostbare Gefäße aus purem Gold sowie Kisten mit kostbarem Geschmeide: Aladdin befand sich in einer Schatzkammer! Nachdem er die Taschen mit Rubinien und Gold gefüllt hatte, sah er die alte Öllampe, die ein fahles Licht verbreitete.



Mit der Lampe in der Hand ging er zur Höhlenöffnung hinauf. „Gib sie mir!” verlangte der Onkel und streckte die Hand in die Öffnung. Da wurde es dem Jungen unheimlich, er spürte, dass etwas nicht genau richtig war und ließ die Lampe nicht los. Dann sagte er: „Wenn du mich heraussteigen lässt, sollst du sie haben.” „Zur Strafe lasse ich dich im Schacht!”, drohte der Onkel. Doch Aladdin gab ihm die Lampe nicht. Da schrie Mustafa voller Wut: „Du, dummer Junge, ich bin nicht dein Onkel und du bist mir egal! „ Dann rollte er den Stein auf den Schacht, ohne zu bemerken, dass ihm dabei ein Ring vom Finger rutschte.



Aladdin war im Dunkeln gefangen. Als er versuchte, den Weg zur Öffnung wiederzufinden, stieß er mit dem Fuß gegen den Ring. Er bückte sich, hob ihn auf, steckte ihn an seinen Finger und drehte gedankenverloren daran. Da wurde es in der Höhle plötzlich hell und in einer blauen Wolke erschien ein Geist, der sprach: „Herr, befehlt! Ich bin bereit. Drei Wünsche werde ich Euch erfüllen.” Da sprach der erschrockene Aladdin: „Ich ... ich will nach Hause!”

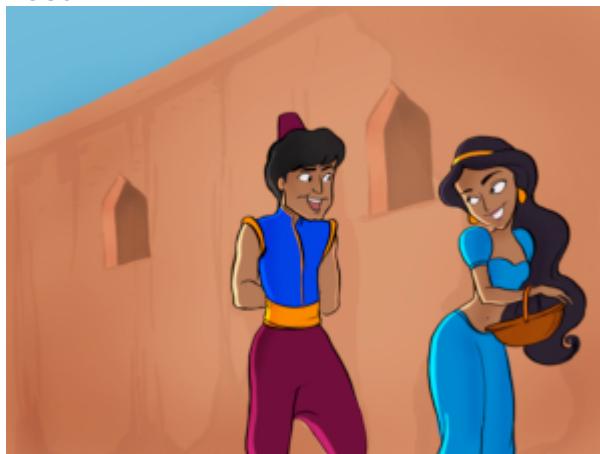


Im selben Augenblick saß er schon daheim zu Hause. Seine Mutter drehte sich überrascht um. Wie bist du durch die versperrte Tür gekommen?” Da erzählte ihr Aladdin, was ihm widerfahren war. „Und wo ist das Gold?”, fragte die Mutter, als sie die Geschichte gehört hatte. Aladdin schlug sich vor die Stirn. Von all den kostbaren Schätzen war ihm nur die schmutzige Lampe geblieben. „Entschuldige, Mutter, aber ich habe nur diese Lampe mitgebracht.” „Besser als gar nichts, Aladdin. Ich werde sie erst einmal putzen, so dreckig wie sie ist.” Sie nahm ein Läppchen und begann, die Lampe blank zu reiben, als dichter Rauch aus der Öffnung drang und ein weiterer Geist erschien. „Viele Jahrhunderte lang war ich in der Lampe gefangen, aber Ihr habt mich befreit. Ich bin nun Euer Diener und erfülle Euch jeden Wunsch.” Aladdin dachte

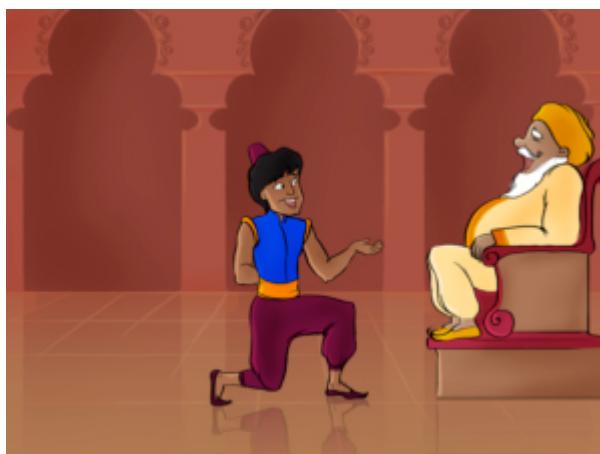
angestrengt darüber nach, was er befehlen sollte, als die Mutter sagte: „Bring uns soviel Gold und kostbarkeiten, dass wir bis zum Ende unserer Leben reich sind!“



Auf einmal verschwand ihr kleines, elendes Haus und es erschien ein prächtiger Palast mit tausenden Zimmern. Aladdin und seine Mutter trugen jetzt Kleider aus Seide und Kaschmir.

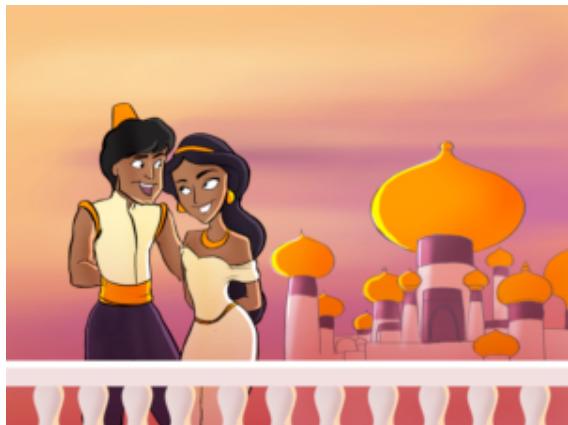


Eines Tages begegnete Aladdin der wunderschönen Tochter des Sultans – Jasmine. Sofort war sein Herz mit feuriger Liebe zu ihr erfüllt und so sagte er: „Ich werde beim Sultan um ihre Hand anhalten.“ Aladdin schickte dem Sultan eine Truhe mit Diamanten, der ihm daraufhin eine Audienz gewährte.

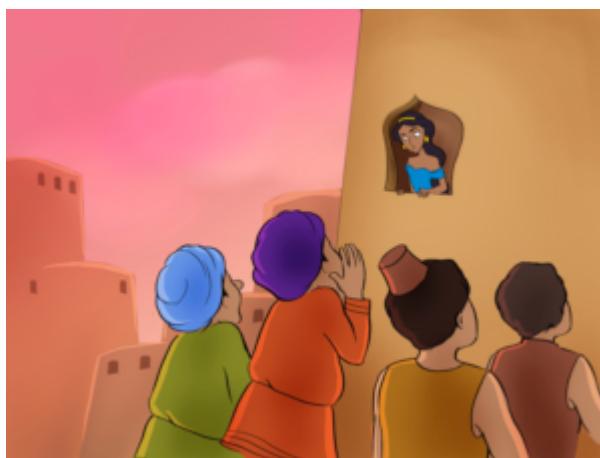


Aladdin brachte sein Anliegen vor, doch der Sultan sagte, Aladdin müsse seinen Reichtum beweisen: „Du kannst meine Tochter nur dann zur Frau haben, wenn du einen

Palast so groß wie meinen hast.“ Das war eine Forderung, die - wie der Sultan dachte - niemand erfüllen konnte. Aladdin antwortete, dass der Palast bis zum nächsten Tag gebaut wird.“ Als Aladdin Zu Hause war, rieb er die Öllampe und bat den Geist um einen Palast so groß wie der des Sultans und im Augenblick war der Wunsch erfüllt. Wie staunte der Sultan da!



Der Sultan war sehr zufrieden, einen so reichen Schwiegersohn für seine Tochter gefunden zu haben. Aladdin und Jasmine heirateten und die Hochzeit wurde mit großer Pracht gefeiert. Überall im Lande erzählte man von dem unermesslichen Reichtum Aladdins, so dass die Kunde auch Mustafa zu Ohren kam.



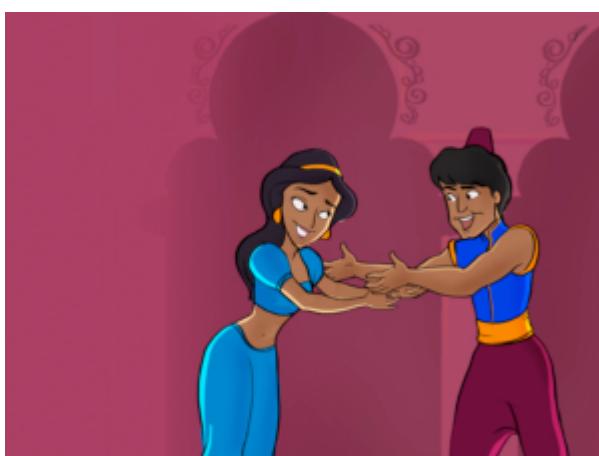
Eines Tages stand Mustafa verkleidet als Lampenhändler unter einem Balkon des Palastes, als die Prinzessin darauf trat. „Ich tausche alte Lampen gegen neue. Wer hat alte Lampen?“, rief der falsche Händler. Aladdin hatte das Geheimnis seines Reichtums auch seiner Frau niemals verraten, nur seine Mutter wusste davon und die verriet niemandem etwas. Jasmin hatte die alte Öllampe schon mehrmals gesehen, aber wusste nichts von ihrer Magie. Treuherzig tauschte sie sie gegen eine neue und freute sich darauf, ihren Mann zu überraschen.



„Ein guter Tausch!“, dachte sie und gab Mustafa die alte Lampe. Er nahm sofort einen Lappen und begann, die Lampe zu putzen. Sogleich erschien der Geist, der jetzt Mustafa gehorchen musste, und fragte nach dessen Befehlen. Da eignete er sich Aladdins gesamten Besitz an und ließ den Palast zusammen mit Jasmin in ein fernes Land versetzen.



Aladdin und der Sultan waren verzweifelt, denn niemand konnte sich erklären, wo der Palast hingekommen war. Nur Aladdin ahnte, dass es mit der Wunderlampe zu tun haben musste. Da erinnerte er sich an den Geist, der aus dem Ring von Mustafa gekommen war. Dieser Geist hatte ihm drei Wünsche freigestellt, aber er hatte nur um einen einzigen gebeten. Schnell holte er den Ring hervor, steckte ihn an, drehte ihn am Finger und befahl: „Ich will an den Ort, an dem Mustafa meine Frau gefangen hält.“



Im Nu befand er sich innerhalb seines Palasts, weit entfernt von der Heimat. Hinter einem Vorhang versteckt sah er, dass die Prinzessin den bösen Mustafa bedienen musste. Da rief er sie leise beim Namen. „Aladdin! Du bist hier?”, flüsterte sie überrascht. „Leise! Gieß dieses Pulver in den Tee von Mustafa” Das Schlafmittel im Pulver wirkte sofort, und der böse Mann schlief schnell ein. Danach erzählte Aladdin seiner Frau alles über die Lampe.



Hastig durchsuchten Aladdin und Jasmine alle Winkel des Palastes nach der Lampe. Sie war aber nicht zu finden. Plötzlich kam Jasmine auf die Idee, unter dem Kissen des Zaubers nachzusehen, auf dem er ruhte. „Endlich!”, seufzte sie erleichtert und zog die Lampe hervor und gab sie ihrem Mann. Aladdin rieb die Lampe kräftig, bis der Geist erschien. „Herr, ich bin glücklich, Euch wieder zu sehen. Warum musste ich einem anderen dienen?”, fragte der Geist. „Ich habe dich so sehr vermisst, du treuer Geist. Wie glücklich bin ich, dich wieder an meiner Seite zu wissen!” sagte Aladdin. „Befehlt, was Ihr haben wollt!”, lächelte der Geist und verbeugte sich.



„Bring mich, meine Frau und den Palast wieder in unsere Heimat” befahl Aladdin. „Gern, Herr!” Der Geist machte eine Handbewegung, der Palast erhob sich in die Luft und flog, schnell wie ein Blitz, zurück in die Heimat. Dann nahm Aladdin erneut die Wunderlampe und befahl zum letzten Mal, dass Mustafa für immer in einen Frosch verwandelt sein soll. Nachdem der Wunsch erfüllt wurde, entschieden Aladdin und Jasmine die Lampe zurück in die Höhle zu bringen und so lebten sie noch lange Zeit glücklich und ohne Sorgen.

## 7.2 Quellenverzeichnis

Aguado, Karin (2004): Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: S. 231-250.

Aguado, Karin (2014): „Triangulation“, in: Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 47- 55.

[Anon.](2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. Aufgerufen am 6.3.2021 unter: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110240245>.

Asher, James J. (2003): Learning Another Language through Actions (6th edition). Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, Inc.

Asher, James J. (2012): Learning Another Language through Actions (7th edition). Los Gatos, California: Sky Oaks Productions, Inc.

Bickes, Hans und Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG.

Boeckmann, Klaus-Börge et al (2001): Mehrsprachigkeit in den Kindergarten. Methodisches Handbuch für die Sprachenvermittlung. Aufgerufen am 15.2.2017 unter: [http://www.noeregional.at/dokumente/PDF\\_eu\\_kooperationen\\_150709\\_educorb\\_methodisches\\_handbuch.pdf](http://www.noeregional.at/dokumente/PDF_eu_kooperationen_150709_educorb_methodisches_handbuch.pdf) .

Boeckmann, Klaus-Börge (2007): „Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht“, in: Fritz, Thomas (Hg.): *What next? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung*. Wien: Verband Wiener Volksbildung, S. 115-136.

Demirkaya, Sevilen (2014): „Analyse qualitativer Daten“, in: Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 213 – 227.

Doff, Sabine (Hg.) (2012): Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden-Anwendung. Tübingen: Narr (Narr-Studienbücher).

Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Ekinci-Kocks, Yüksel (2013): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Emeršič, Stanka (2009): Deutsch als Fremdsprache im Elementar- und Primarbereich. Zuletzt aufgerufen am 4.8.2018 unter: <http://www.goethe.de/ins/si/pro/10j/publikationen/DaFdeutsch-web.pdf> .

Feldmeier, Alexis (2014): „Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung“, in: Riemer, Claudia (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 255 - 267.

Gläser-Zikuda, Michaela(Hg.) und Mayring, Philipp(Hg.) (2008): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Gläser-Zikuda, Michaela (2011): "Qualitative Auswertungsverfahren," in: Reinders, Heinz (Hg.), Ditton, Hartmut (Hg.), Gräsel, Cornelia (Hg.), Burkhard Gniewosz, Burkhard (Hg.): *Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 109-19.

Hascher, Tina (2010): Pädagogische Interventionsforschung: theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen. Weinheim [u.a.] : Juventa-Verlag.

Hinger, Barbara (unbekannt): TPR – Total Physical Response: James Ashers Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht. Zuletzt aufgerufen am 4.8.2018 unter:  
<https://www.academia.edu/11975777/TPR ->

Total Physical Response James Ashers Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht.

Kauscke, Christina (2012): Erwerb und Verarbeitung von Nomen und Verben. Berlin, Boston: Max Niemeyer Verlag.

Krainer, Larissa; Lerchster, Ruth und Goldmann, Harald (2012): Interventionsforschung in der Praxis. In: Krainer, Larissa, Lerchster, Ruth(Hg.): Interventionsforschung Band 1. Wiesbaden: Springer VS.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton.

Krumm, Hans-Jürgen und Portmann-Tselikas, Paul R. (2008): Theorie und Praxis - österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 11/2007 Schwerpunkt: Wortschatz. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.

Lundquist-Mog, Angela und Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder. München: Goethe-Institut.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. *Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. *Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe.

Meibauer, Jörg und Rothweiler, Monika (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: A. Francke Verlag.

Naderer, Gabriele (2011): "Auswertung & Analyse Qualitativer Daten," in Balzer, Eva: *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen – Methoden – Anwendungen*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S. 405-34.

Niebuhr-Siebert, Sandra, und Baake, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Nsangou, Maryse (2020): Problemursachen und Problemlösung in der zweitsprachlichen Kommunikation. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.

Popp, Kerstin u.a. (2011): Förderpläne entwickeln und umsetzen. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.

Rausch, Jürgen (2010): Methodologie und Forschungsdesign. In: Schule führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rost-Roth, Martina (Hrsg.) (2010): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. Br.: Fillibach.

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag GmbH.

Sauerborn, Hanna (2017): Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer. Grundlagen und Beispiele zur Förderung von DaZ-Lernenden im Grundschulalter. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.

Seifert, Susanne et al (2017): Manual GraWo. Grazer Wortschatztest. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

Spieß, Erika, Rosenstiel, Lutz Von, und Molt, Walter. Aktionsforschung. Ludwig-Maximilians-Universität München, 1994. Quelle: [https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?vid=UWI&tab=default\\_tab&docid=TN\\_Imu\\_oa3076&bibtip\\_id=F67CCF29B9C1A3470F80DCA5A9A03C8D&context=PC&query=any,contains,aktionsforschung%20zoyer&lang=de\\_DE](https://usearch.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay?vid=UWI&tab=default_tab&docid=TN_Imu_oa3076&bibtip_id=F67CCF29B9C1A3470F80DCA5A9A03C8D&context=PC&query=any,contains,aktionsforschung%20zoyer&lang=de_DE). Online aufgerufen am 29.2.2020.

Stangl, Werner (2019): Formen des Wissens. Werner Stangls Pädagogik News. Quelle: <https://paedagogik-news.stangl.eu/formen-des-wissens/> Online aufgerufen am 1.12.2019.

Teymoortash, Neda (2010): Effizienz in der Wortschatzvermittlung. Eine vergleichende experimentielle Untersuchung zur Effektivität dreier Wortschatzvermittlungskonzepte für den Fremdsprachenunterricht: Suggestopädie, Kommunikativ-bilinguale Methode, Total Physical Response. Marburg: Tectum Verlag.

Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.

Ulrich, Winfried et al (2014): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zojer, Eva, Faul, Eva und Mayer, Hanna (2013): Aktionsforschung – „Be part of it“. Procare 18, S. 12-16. Quelle: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/s00735-013-0185-0> Online aufgerufen am 29.2.2020.

### 7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stammdaten 1	54
Tabelle 2: Stammdaten 2	54
Tabelle 3: Prozentrang GraWo	61
Tabelle 4: Auswertung Itemsubkategorien	65
Tabelle 5: Auswertung Distraktortypen	66
Tabelle 6: Hauptkategorien QIA	73
Tabelle 7: Items gesamt nach Wortarten	76
Tabelle 8: Ergebnis Wortschatzfelder	79
Tabelle 9: Zusammenfassung Hauptkategorie 1	83
Tabelle 10: Zusammenfassung Hauptkategorie 2	86
Tabelle 11: Zusammenfassung Hauptkategorie 3	88
Tabelle 12: Praxisbeispiel	104

### 7.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell .....	49
Abbildung 2: Wortschatzfeld Orient .....	98
Abbildung 3: Wortschatzfeld Verkehrsmittel 1 .....	99
Abbildung 4: Wortschatzfeld Verkehrsmittel 2 .....	99
Abbildung 5: Wortschatzfeld Verkehrszeichen 1 .....	100
Abbildung 6: Wortschatzfeld Verkehrszeichen 2 .....	100
Abbildung 7: Wortschatzfeld Frühling .....	101
Abbildung 8: Wortschatzfeld Mathematik 1 .....	101
Abbildung 9: Wortschatzfeld Mathematik 2 .....	102
Abbildung 10: Wortschatzfeld Mathematik 3 .....	102
Abbildung 11: Wortschatzfeld digitale Medien 1 .....	103
Abbildung 12: Wortschatzfeld digitale Medien 2 .....	103

## Abstract

### Deutsches Abstract

Diese Studie erforscht, welches von zwei Wortschatzförderkonzepten zu einem größeren Wortschatzzuwachs bei Kindern führt. Ausgewählt wurden James Asher, TPR und die Wortschatzarbeit nach Rosemary Tracy. An der qualitativen Erhebung nahmen zwischen Ende Jänner und Mai 2019 zehn Schüler einer privaten Volksschule in Wien teil, wobei jeweils fünf Kinder mit einem dieser Konzepte gefördert wurden. Als theoretisches Fundament der Arbeit dienen Theoriekapitel zum Wortschatzerwerb in Erst- und Zweitsprache, zu den Wortschatzvermittlungskonzepten und zur Methodologie. Als Forschungsdesign diente die Aktionsforschung. Um den rezeptiven Wortschatz zu Beginn und zu Ende der Erhebung zu messen und somit ein aussagekräftiges und valides Forschungsergebnis zu erreichen, wurde der Grazer Wortschatztest (GraWo) ausgewählt. Die Auswertung des GraWo ist in Tabellen organisiert und wird im Fließtext in Bezug auf die Forschungsfrage diskutiert. Diese Auswertung erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse, mit der Analysetechnik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Als Ergebnis ist festzuhalten, dass sich das Wortschatzvermittlungskonzept TPR als effektivere Methode, vor allem was den Wortschatzzuwachs betrifft, herausgestellt hat.

### Englisches Abstract

This study investigated which of two concepts for vocabulary acquisition helped the students more to increase their vocabulary. In this qualitative survey ten pupils from a private primary school in Vienna took part, between the end of January and May 2019. The selected concepts were James Asher's TPR and Rosemary Tracy's vocabulary work, with five children each being promoted with one of these concepts. Theoretical chapters on vocabulary acquisition in the first and second language, on different concepts for vocabulary acquisition and on methodology serve as the theoretical foundation of this thesis. After considering other research designs, the choice fell on action research, because it is a very practical design. The „Grazer Wortschatztest“ (Grawo) was selected to measure the receptive vocabulary at the beginning and the end of the survey and thus to achieve a meaningful and valid

research result. The evaluation of the GraWo is organised in tables and is discussed in the continuous text in relation to the research question. This evaluation represents the main result of the master's thesis, in addition, the vocabulary learned during the survey was examined. This secondary result is achieved with the help of qualitative content analysis, with the analysis technique of the summarising content analysis. The TPR vocabulary concept has proven to be a more effective method in terms of vocabulary growth.