



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht der NMS –  
Ein Vergleich zweier Methoden

verfasst von / submitted by

Jennifer Groß

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

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

UA 190 344 333

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

Lehramtsstudium UF Englisch UF Deutsch

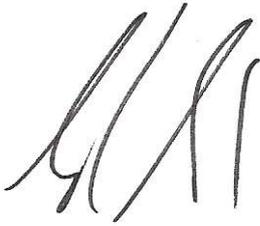
Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.



## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Jennifer Groß, erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

A handwritten signature in black ink, consisting of several fluid, overlapping strokes that form a stylized representation of the name 'Jennifer Groß'.

---

Jennifer Groß



# Inhaltsverzeichnis

---

Einleitung .....	1
Erkenntnisinteresse .....	1
Forschungsfrage und Zielsetzung .....	3
<b>THEORETISCHER TEIL .....</b>	<b>7</b>
1. Spracherwerb.....	9
1.1 Begriffe und Definitionen.....	9
1.1.1 Sprachfähigkeit .....	9
1.1.2 Erstsprache .....	10
1.1.3 Zweitsprache .....	11
1.1.4 Fremdsprache .....	13
1.1.5 Dritt- oder Tertiärsprache .....	13
1.1.6 Monolingual, bilingual, multilingual, mehrsprachig .....	14
1.1.7 Seiteneinsteiger*innen .....	14
1.1.8 Abkürzungen und Definitionen.....	15
1.2 Spracherwerb und kognitive Prozesse .....	15
1.2.1 Nativistische Erwerbstheorie .....	16
1.2.2 Konstruktivistische Erwerbstheorie .....	17
1.2.3 Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb .....	18
1.3 Spracherwerbshypothesen .....	19
1.3.1 Identitätshypothese .....	19
1.3.2 Kontrastivhypothese / Interferenzhypothese.....	20
1.3.3 Interlanguagehypothese .....	21
1.3.4 Schwellenhypothese und Interdependenzhypothese.....	22
2. Wortschatz.....	25
2.1 Wortschatz – Definition.....	25
2.2 Wortschatzkonstruktion.....	27
2.3 Grundwortschatz und Alltagssprache .....	28
2.4 Fachsprache .....	29
2.5 Unterrichtssprache bzw. Bildungssprache.....	30
2.5.1 Deutsch als Zweitsprache als Ziel-, Fach- und Bildungssprache .....	33

2.5.2	Deutschunterricht und Fachunterricht.....	33
2.6	Wortschatzerwerb.....	35
2.6.1	Wortschatzerwerbtheorien.....	35
2.6.2	Produktiver und rezeptiver Wortschatz .....	36
2.6.3	Das mentale Lexikon .....	37
2.6.4	Wortschatzerwerbsverlauf .....	38
2.6.5	Wortschatzerweiterung .....	40
2.6.6	Wortschatzvertiefung .....	42
2.7	Wortschatzarbeit und Wortschatzvermittlung.....	44
2.7.1	Definition des Begriffs Wort .....	44
2.7.2	Wortschatzkompetenz als Teil der Sprachkompetenz .....	45
2.7.3	Wortschatzkompetenz als Ziel der Wortschatzarbeit .....	49
2.7.4	Wortschatzarbeit .....	49
2.7.5	Wortschatzarbeit als Teil des Deutschunterrichts.....	51
2.7.6	Wortschatzvermittlung im historischen Kontext .....	55
3.	Deutschunterricht an der NMS.....	58
3.1	Zahlen und Daten der NMS.....	58
3.2	Die NMS als Teil des österreichischen Bildungssystems .....	59
3.3	Rahmenbedingungen für die Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht der NMS ..	60
3.4	Wortschatzvermittlung in der Sekundarstufe I.....	61
	<b>EMPIRISCHER TEIL.....</b>	<b>63</b>
4	Methodologische Überlegungen .....	65
4.1	Untersuchungsmethode .....	65
4.2	Theoretische Grundlagen der Wortschatzvermittlungsmethoden .....	66
4.2.1	Textorientierte Wortschatzarbeit .....	66
4.2.2	Semantikorientierte Wortschatzarbeit.....	68
4.2.3	Wörterbucharbeit .....	73
5	Untersuchungsaufbau .....	76
5.1	Unterrichtsversuch und -durchführung.....	76
5.2	Unterrichtsplanung – Wortschatzvermittlungsmethode 1 .....	79
5.3	Unterrichtsplanung – Wortschatzvermittlungsmethode 2 .....	81

5.4 Erhebungsinstrument .....	83
5.5 Ethische Überlegungen.....	84
5.6 Gütekriterien .....	85
5.7 Verortung im und Beitrag zum Forschungsstand der Untersuchung .....	87
6 Evaluierung .....	90
6.1 Ergebnisse der Überprüfung am darauffolgenden Tag.....	91
6.2 Ergebnisse der Überprüfung nach 1 Monat.....	93
6.3 Interpretation der Daten.....	95
6.4 Fazit .....	97
6.5 Desiderata .....	97
6.6 Reflexion .....	98
Schlusswort .....	100
Literaturverzeichnis.....	102
Abbildungsverzeichnis .....	109
Anhang .....	110
A Erhebungsinstrument: Überprüfungsbögen .....	110
B Detaillierte Ergebnisse der 1. Überprüfung .....	112
C Detaillierte Ergebnisse der 2. Überprüfung .....	114
D Elternbrief mit Einverständniserklärung.....	116



# Einleitung

---

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Wortschatzarbeit als Teil des Deutschunterrichts an einer Neuen Mittelschule (NMS) den Wortschatzerwerb insbesondere von Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache am besten fördern kann.

Die von Statistik Austria erhobenen Daten zeigen, dass im Schuljahr 2017/18 205.905 Schüler\*innen eine Neue Mittelschule besuchten, wovon 31,8% Deutsch als Zweitsprache sprechen (STATISTIK AUSTRIA 2019, S. 25). In Wien ist der Anteil an Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache in allen Schultypen um ein Vielfaches höher. Von allen im Schuljahr 2017/18 schulpflichtig gewordenen Schüler\*innen sprachen in Wien, je nach Bezirk, bis zu 87,8% Deutsch nicht als Erstsprache. Im österreichischen Durchschnitt sind es 30,8% (STATISTIK AUSTRIA 2019, 25, 27). Aus diesem Grund ist es sinnvoll, so Gilly (2015, S. 98), gezielt mit der Tradition zu brechen, welche den „Unterricht der Mehrheitssprache (als Fach Deutsch)“ als „Unterricht für jene [...], die die Zielsprache als Erstsprache (auf hohem bildungssprachlichem Niveau) mitbringen“ versteht.

## Erkenntnisinteresse

Ich unterrichte selbst seit einigen Jahren an einer Neuen Mittelschule in Wien. Im schulischen Alltag bemerke ich immer wieder, dass Zweitsprachige Schüler\*innen vor wesentlich größere Herausforderungen gestellt sind als Deutsch erstsprachig aufgewachsene Kinder. Viele von ihnen sprechen mehr als eine Erstsprache, aufgrund ihrer Migrationsgeschichte oft auch noch weitere Sprachen, müssen ihren Schulalltag aber wie alle anderen österreichischen Schüler\*innen komplett auf Deutsch meistern. Das bedeutet, dass sie nicht nur für Deutsch, sondern im besten Fall für all ihre beherrschten Sprachen, zumindest jedoch auch für ihre Erstsprache(n), einen umfangreichen Wortschatz erwerben müssen. Dieser muss zumindest soweit ausgeprägt sein, dass sie mit ihm die unterschiedlichsten Situationen meistern können, von der Unterhaltung mit der Großmutter in der Erstsprache über das Nachrichtenschreiben mit Freunden in einer Fremdsprache bis zum Interpretieren einer Kurzgeschichte in der Zweitsprache. Dass das parallele Erlernen und Behalten mehrerer Sprachen eine große kognitive Leistung darstellt, scheint schon auf

den ersten Blick offensichtlich, denn es muss dabei nicht nur eine riesige Anzahl an Wörtern beherrscht werden, mit ihnen gemeinsam müssen auch noch Informationen über Bedeutungen, Kollokationen oder Zugehörigkeit zu bestimmten Registern memoriert werden. Welche Hürden der Schulalltag für Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache mit sich bringt, zeigt sich zum Beispiel, wenn Schüler\*innen an Aufgaben scheitern, nicht weil sie sie nicht lösen könnten, sondern weil sie aufgrund der Wortwahl die Angabe nicht verstehen. Gerade im Deutschunterricht höre ich oft von meinen Schüler\*innen, dass sie sehr genau wissen, was sie ausdrücken möchten, ihnen dafür aber einfach der passende Begriff fehlt. Leider werden diese Schwierigkeiten oft nur auf sehr vereinfachte Weise als defizitär gesehen, anstatt die Sprachenvielfalt und damit auch die Fähigkeit zum Erlernen von Sprachen, die die Lernenden mitbringen, als etwas Positives, Förderungswürdiges zu betrachten.

Da ich selbst mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen bin, habe ich größten Respekt vor der Leistung, die Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache tagtäglich bringen. Als Lehrerin ist es deshalb mein Wunsch, sie beim Erwerb der Zweitsprache bestmöglich zu unterstützen. Wortschatzarbeit zur Förderung des Wortschatzerwerbs ist dabei ein integraler Bestandteil. Niemand würde im Fremdsprachenunterricht über die Notwendigkeit der Wortschatzvermittlung diskutieren, im Gegenteil, das Vokabellernen ist ein integraler Bestandteil desselben. Ulrich (2019a, S. 520) kritisiert jedoch, dass im Deutschunterricht bisweilen davon ausgegangen wird, dass sich der Wortschatz ohne zusätzliche Vermittlung mitentwickelt. Dabei sollte der Deutschunterricht aufgrund der hohen Anzahl an Schüler\*innen mit nichtdeutscher Muttersprache in der Neuen Mittelschule besonders im städtischen Raum immer auch ein Deutsch als Zweitsprache-Unterricht sein. Ein guter Unterricht entscheidet darüber, ob sich Schüler\*innen „zu kompetenten Leser[\*innen] und Schreiber[\*innen] der Zweitsprache entwickeln“ (Ott 2010, S. 196). Teil desselben muss deshalb auch gezielt Wortschatzarbeit sein.

## Forschungsfrage und Zielsetzung

Aufgrund der beschriebenen Erfahrungen wurde folgende Forschungsfrage gewählt, die im Zuge dieser Arbeit beantwortet werden soll:

---

**Welche Methode der Wortschatzvermittlung, lehrkraftgeleitet oder durch Schüler\*innen selbst erarbeitet, scheint im Deutschunterricht der neuen Mittelschule zu einem bestimmten Thema zielführender zu sein, um die Wortschatzentwicklung von Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache bestmöglich zu unterstützen und zu fördern?**

---

Um die Forschungsfrage zu beantworten, ist die Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Es werden zunächst die für das Thema notwendigen Begrifflichkeiten und Definitionen erläutert sowie verschiedene Begriffe, Konzepte und Hypothesen, die mit dem Spracherwerb allgemein und mit dem Wortschatzerwerb im Besonderen zusammenhängen, erklärt. Anschließend werden zwei Wortschatzvermittlungsmethoden theoretisch verortet und auf ihre Effektivität hin evaluiert.

Der theoretische Teil besteht aus den Kapiteln 1-3 und beschäftigt sich mit den Theorien zu Sprach- und Wortschatzerwerb. Der empirische Teil ist in Kapitel 4-6 unterteilt und enthält den empirischen Vergleich zweier Wortschatzvermittlungsmethoden. Der Untersuchungsaufbau basiert auf den im ersten Teil präsentierten Theorien und soll einen Beitrag zum Forschungsstand leisten.

Da Wortschatzerwerb einen integralen Bestandteil des Spracherwerbs darstellt (Ulrich 2019b, S. 524), werden in Kapitel 1 zunächst für die Spracherwerbsforschung wichtige Bezeichnungen erklärt. Es wird erläutert, was unter der Sprachfähigkeit eines Menschen grundsätzlich verstanden wird und die Begriffe Erst-, Zweit-, Dritt- und Fremdsprache definiert. Weiters wird auf die Unterschiede der Bezeichnungen monolingual, bilingual, multilingual und mehrsprachig eingegangen. Die kognitiven Prozesse hinter dem Spracherwerb werden in Kapitel 1.2 beleuchtet. Es werden dafür die Nativistische- und die Konstruktivistische Spracherwerbstheorie präsentiert und der Unterschied zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb erklärt. Mit Spracherwerbshypothesen beschäftigt sich Kapitel 1.3. Die unterschiedlichen Hypothesen werden auf ihren Nutzen für

den Sprachunterricht Unterricht mit zweitsprachigen Schüler\*innen hin untersucht und positive wie negative Implikationen für den Sprachunterricht aufgezeigt.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit dem Wortschatz und dessen Erwerb. Zunächst wird definiert, was unter dem Begriff Wortschatz verstanden werden kann, wie verschiedene Wortschätze zusammengestellt werden und wie sich Alltagssprache basierend auf dem Grundwortschatz, Fachsprache und Bildungssprache voneinander unterscheiden. Auch wird darauf eingegangen, welche Herausforderungen sich dabei für Deutsch als Zweitsprache-Lernende ergeben und welche Maßnahmen deswegen von Seiten des Deutschunterrichts getroffen werden müssen und können. Die Theorie hinter dem Wortschatzerwerb beleuchtet Kapitel 2.6 und präsentiert dafür Wortschatzerwerbtheorien sowie aktuelle Konzepte. Die Unterschiede von produktivem und rezeptivem Wortschatz werden herausgearbeitet und der Begriff des mentalen Lexikons erklärt. Auch wichtige Eckpunkte des Wortschatzerwerbsverlaufs eines Menschen werden erklärt. Weiters wird darauf eingegangen, warum es notwendig ist, zwischen Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung zu unterscheiden. Wortschatzkompetenz und Wortschatzarbeit als Teil des Deutschunterrichts werden in Kapitel 2.7 näher betrachtet. Das Kapitel schließt mit einem Blick auf die historische Entwicklung der Wortschatzvermittlung.

Das dritte Kapitel des Theorieteils beschäftigt sich mit den Besonderheiten des Deutschunterrichts an der Neuen Mittelschule. Dies ist für diese Arbeit von großer Relevanz, da die empirischen Untersuchungen in diesem Schultyp durchgeführt worden sind. Es wird sowohl auf die spezifischen Aspekte des Schultyps Neue Mittelschule und die ihn besuchenden Schüler\*innen eingegangen als auch auf die für den Deutschunterricht bindenden gesetzlichen Rahmenbedingungen.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit den methodologischen Überlegungen in Kapitel 4. Die Untersuchung, der Vergleich zweier Wortschatzmethoden, wird vorgestellt und in der Theorie verortet. Dazu werden in Kapitel 4.2 die für die durchgeführten Unterrichtseinheiten relevanten Vermittlungsmethoden der textorientierten- und semantikorientierten Wortschatzarbeit sowie der Wörterbucharbeit vorgestellt.

In Kapitel 5 wird der Untersuchungsaufbau genau beschrieben. Mithilfe der Aktionsforschung werden zwei Wortschatzvermittlungsmethoden, d.h. zwei Verfahren zur Bedeutungserschließung, auf ihre Effektivität hin quantitativ evaluiert. Erläutert werden in diesem Kapitel sowohl die generelle Durchführung als auch die genaue Planung der

Untersuchung der Wortschatzvermittlungsmethoden. Anschließend werden das Erhebungsinstrument, ein Überprüfungsbogen, und seine Auswertung sowie ethischen Überlegungen und Gütekriterien präsentiert. Abschließend wird noch einmal genau auf den Bezug der Erhebung zur theoretischen Literatur eingegangen und der Beitrag zum Forschungsstand dargelegt.

Der Evaluierung der ausgewerteten Daten widmet sich Kapitel 6. In Kapitel 6.1 und 6.2 werden die Ergebnisse analysiert, in Kapitel 6.3 werden sie auf ihre Bedeutung für die Wortschatzarbeit hin interpretiert. Das Fazit aus der präsentierten Theorie sowie der gewonnenen Erkenntnisse durch die Erhebung wird in Kapitel 6.4 präsentiert und die Desiderata werden in Kapitel 6.5 genannt. Eine abschließende Reflexion findet sich in Kapitel 6.6.



## **THEORETISCHER TEIL**

---



# 1. Spracherwerb

---

Eine Arbeit, die sich mit dem Thema Wortschatzvermittlung beschäftigt, muss zunächst einige grundlegende Begriffe definieren und Konzepte erklären. Da der Erwerb des Wortschatzes einen wichtigen Teil des Spracherwerbs darstellt (Ulrich 2019b, S. 524), sollen auch Hypothesen, die für den Spracherwerb und damit Wortschatzerwerb als Teil desselben relevant sind, beleuchtet werden. Dies soll in den folgenden Unterkapiteln erfolgen.

## 1.1 Begriffe und Definitionen

Menschen drücken ihre Gedanken und Gefühle mithilfe von Sprache aus, pflegen mit ihr soziale Beziehungen und definieren sich als Teil einer Gruppe. Auch Wissenserwerb und -weitergabe ist ohne Sprache nicht denkbar. Nach heutigem Forschungsstand ist der Mensch das einzige Wesen, das über seine sprachlichen Äußerungen reflektieren und diese gegebenenfalls einer veränderten Situation anpassen kann. Dank unserer Sprachfähigkeit können wir Vereinbarungen treffen, Projekte organisieren und komplexe Abläufe regeln (Leimbrink 2017, S. 214). All diese Möglichkeiten sind jedoch auch der Grund, warum das Erlernen einer Sprache große kognitive Leistungen fordert.

Dieses Kapitel soll erläutern, wie Sprache grundsätzlich erworben wird und warum es sinnvoll und wichtig ist, die Begriffe Erst-, Zweit- und Fremdsprache voneinander zu unterscheiden. Es wird weiters darauf eingegangen, in welchem Zusammenhang man von monolingual, bilingual oder mehrsprachig spricht und welche Begriffe und Abkürzungen sich in der Sprachforschung etabliert haben.

### 1.1.1 Sprachfähigkeit

Über 5000 verschiedene Sprachen werden auf der Welt gesprochen. In vielen Ländern sprechen die Einwohner\*innen mehrere Sprachen, oft gibt es auch mehrere Amtssprachen. Über die Jahrhunderte haben sich in den einzelnen Gesellschaftsschichten und über sie hinaus die unterschiedlichsten Sprachsysteme ausgebildet. Kinder können ohne

Schwierigkeiten mehrere Sprachen oft akzentfrei sprechen (Leimbrink 2017, S. 213), aber auch im Erwachsenenalter können Sprachen noch mit sehr hoher Kompetenz erlernt werden.

Um eine Sprache sprechen zu können, benötigt es eine Anzahl an Fähigkeiten. Um sie produzieren und rezipieren zu können, ist Wissen über Grammatik notwendig. Ohne Vokabular, d.h. ausreichenden Wortschatz, wäre diese jedoch nur ein leeres System und so müssen sich Sprecher\*innen auch semantisches und pragmatisches Wissen aneignen, d.h. sie müssen die Wörter kennen, ihre Bedeutung und Funktion verstehen und fähig sein, sie gezielt einzusetzen (Leimbrink 2017, S. 213).

Kommunikation in einer Sprache geschieht immer innerhalb der gesellschaftlichen sowie kulturellen Rahmenbedingungen. Die damit einhergehende Komplexität macht die Unterteilung der Sprachfähigkeit in verschiedenen Ebenen sinnvoll (Leimbrink 2017, S. 213). Leimbrink (2017, S. 213) unterscheidet wie folgt:

- verbale Ebene (Wortsprache)
- vokale Ebene (Sprechstimme, Laute, Silben, Intonation)
- nonverbale Ebene (Gestik, Mimik, Blickrichtung)
- schriftliche Ebene (Transposition in ein Zeichensystem für die Standardsprache)

(Leimbrink 2017, S. 213)

Die Inhalte dieser sprachlichen Ebenen unterscheiden sich von einer zur anderen Sprache mehr oder weniger stark und beeinflussen die Komplexität des Spracherwerbs.

### 1.1.2 Erstsprache

Für das Erlernen einer Sprache ist es von großer Relevanz, unter welchen Umständen sie erlernt wird. Von der Erwerbssituation abhängig werden verschiedene Begriffe für erlernte Sprachen verwendet.

„Die Sprache, die wir – meist im familiären Kontakt – von Geburt an lernen, bezeichnen wir als *Muttersprache* oder – zumeist in wissenschaftlicher Literatur – als *Erstsprache*“ (Ahrenholz 2010a, S. 3 Hervorh. im Original). Unter dem Begriff Erstsprache(n) versteht man also jene Sprache(n), die Kinder als erstes, durch Bezugspersonen und ohne Unterricht, erlernen. Der Erstspracherwerb ist Teil der Entwicklung eines Kindes. Kerngrammatik und Grundwortschatz werden ungesteuert erworben und (im besten Fall) später durch Unterricht weiterentwickelt. (Cillia 2011, S. 2)

Besonders in der Umgangssprache und im nichtfachsprachlichen Diskurs hält sich für Erstsprache immer noch der Begriff Muttersprache. Dieser ist jedoch aus mehreren Gründen

problematisch, weshalb sich in der Sprachwissenschaft der Begriff Erstsprache durchgesetzt hat (Rothstein 2019, S. 270–271). Der wichtigste Kritikpunkt ist, dass die Bezugsperson, von der die Sprache erlernt wird, nicht notwendigerweise die Mutter sein muss und generell die Erstsprache nicht unbedingt nur im familiären Umfeld erlernt wird (Ahrenholz 2010a, S. 3). Weiters kann mit dem Begriff der gleichzeitige Erwerb mehrerer Erstsprachen nicht ausreichend erklärt werden. Auch impliziert der Begriff Muttersprache für viele, dass dies die bestbeherrschte Sprache ist, bzw. dass ein Mensch grundsätzlich nur in einer einzigen Sprache wirklich hohe Kompetenz erreichen kann (Höhle 2010, S. 69). Dies ist jedoch nicht notwendigerweise der Fall. Zu guter Letzt geht Rothstein (2019, S. 271) noch darauf ein, dass der Ausdruck auch ein bestimmtes Maß an Wissen über jene Kultur konnotiert, mit welcher die Sprache verknüpft wird. Doch auch dieses muss nicht bei jedem Sprecher und jeder Sprecherin vorhanden sein. Trotz dieser ausführlichen Kritik, die Rothstein (2019) übt, trägt sein Eintrag im „Handbuch Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch“ (Rothstein und Müller-Brauers 2019) dennoch den Titel „Muttersprache“, woran erkennbar ist, wie gängig dieser Begriffe trotz aller Problematik ist.

Erstsprache wird im Englischen als *first language*, *language one* oder *L1* bezeichnet, wobei die Abkürzung *L1* wiederum auch in der deutschsprachigen Literatur zu finden ist. Manchmal wird der Begriff Erstsprache verwendet, um damit auf die bestbeherrschte Sprache, d.h. den Rang, den diese Sprache innerhalb der beherrschten Sprachen einnimmt, zu verweisen. Im Regelfall bezieht sich der Ausdruck jedoch lediglich auf den zeitlichen Aspekt des Erlernens. Selbst in der Fachliteratur wird Erstsprache allerdings nicht konsequent verwendet und so finden sich beide Ausdrücke Muttersprache und Erstsprache oft als Synonyme innerhalb eines Textes (wie bei Rothstein 2019) oder es wird für bestimmte Komposita oder Bezeichnungen das eine oder andere Wort verwendet. Beispiele für die unterschiedliche Verwendung der Begriffe sind die Bezeichnungen Erstspracherwerb und muttersprachlicher Unterricht. (Ahrenholz 2010a, S. 4–5)

### 1.1.3 Zweitsprache

Unter dem Begriff Zweitsprache versteht man, so erklärt es Ahrenholz (2010a, S. 5), jene Sprache, die, dem Wortsinn nach, nach der Erstsprache (bzw. den Erstsprachen) erworben wird. Wie beim Ausdruck Erstsprache wird auch hier oft die englische Abkürzung für *second language*, *L2*, im Deutschen verwendet.

Es ist notwendig, so betont Rösch (2011, S. 13), zwischen kindlichem und erwachsenem Zweitspracherwerb zu unterscheiden, da dieser bei sehr jungen Kindern oft noch ähnlichen Mustern folgt wie der Erstspracherwerb, während er bei Erwachsenen signifikante Unterschiede zum Erstspracherwerb aufweist (Rösch 2011, S. 13). Beginnt der Zweitspracherwerb ab dem dritten oder vierten Lebensjahr, so gibt es „aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung [...] eine veränderte Erwerbssituation“ im Vergleich zum Erstspracherwerb (Ahrenholz 2010a, S. 5). In diesem Alter spricht man, in Unterscheidung zum Spracherwerb Erwachsener, von frühem oder frühkindlichem Zweitspracherwerb (Ahrenholz 2010a, S. 5). Von Interesse für die Sprachforschung ist der frühkindliche Zweitspracherwerb vor allem auch deshalb, weil im Gegensatz zum Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter die Entwicklung der Grammatik und des Lexikons in der Erstsprache noch nicht abgeschlossen ist (Cillia 2011, S. 3). Doch nicht nur die Erstsprache ist noch nicht vollständig ausgebildet, auch die kognitiven Fähigkeiten müssen sich noch entwickeln, was bedeutet, dass die Fähigkeiten der Sprachproduktion und -rezeption, je nach Grad der mentalen Entwicklung, sehr unterschiedlich sein können. Auch der Zweitspracherwerb älterer Kinder unterscheidet sich noch von jenem Erwachsener. Aufgrund der Schulpflicht verbringen Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache einen signifikanten Teil ihres Tages in einer deutschsprachigen Umgebung und erhalten, je nach Situation, eventuell noch zusätzliche Förderung in ihrer Zweitsprache. Diese regelmäßige Interaktion, welche in hohem Maße das Erlernen der Sprache fördert, ist aufgrund anderer Lebensumstände für Erwachsene oft nicht gegeben (Ahrenholz 2010b, S. 75).

Ein wichtiges Charakteristikum einer Zweitsprache ist, dass Kommunikation von Anfang an einen hohen Stellenwert für die Lernenden hat, denn die Sprache wird (im Gegensatz zur Fremdsprache, siehe Kapitel 1.1.4) im Zielland erlernt (Kern 2019, S. 534). Erlernt man Deutsch als Zweitsprache, so bedeutet das, dass man sich „die deutsche Sprache in einer amtlich deutschsprachigen Region aneigne[t]“ (Dirim 2015, S. 32) und nicht im nicht-deutschsprachigen Ausland. Zweitspracherwerb kann gesteuert, d.h. mit zusätzlichem Unterricht, oder ungesteuert, d.h. allein durch den Gebrauch der Sprache, geschehen. Trotz des Unterrichts darf gesteuerter Zweitspracherwerb jedoch nicht mit Fremdspracherwerb (siehe Kapitel 1.1.4) verwechselt werden (Ahrenholz 2010a, S. 7).

### 1.1.4 Fremdsprache

Wie unterscheiden sich nun Zweitsprache und Fremdsprache voneinander? Um hier differenzieren zu können, muss man den Erwerbskontext betrachten. Eine im Ausland, d.h. außerhalb des Ziellandes, erworbene Sprache wird als Fremdsprache bezeichnet. (Kern 2019, S. 534)

Die Unterscheidung zwischen den Begriffen Fremdsprache und Zweitsprache betont insbesondere, dass eine Zweitsprache für das Leben, die Teilhabe und Verwirklichung in einem Land, in dem sie als Muttersprache und/oder Umgebungssprache fungiert, von unverzichtbarer Bedeutung ist, während eine Fremdsprache in der Regel nicht unmittelbar im Alltag eingesetzt werden kann.

(Riemer 2019, S. 103)

Gerade bei Sprachen, die als Verkehrssprachen (auch lingua franca genannt) dienen, ist die Grenze zwischen Fremd- und Zweitsprache jedoch fließend. Oft wird die Sprache zunächst als Fremdsprache gelernt, später jedoch im Alltag verwendet, sei es im beruflichen Kontext oder durch einen Ortswechsel (Riemer 2019, S. 103). Ein gutes Beispiel hierfür ist Englisch, das in Österreich von den meisten Schüler\*innen als erste Fremdsprache gelernt und später oft im Beruf gebraucht wird. Riemer (2019, S. 104) betont jedoch, dass der Fremdspracherwerb durch den Fremdsprachenunterricht stärker strukturiert ist als der Zweitspracherwerb, selbst wenn die Sprecher\*innen Zweitsprachenunterricht erhalten sollten, da sich Fremdsprachenunterricht oft an der Erstsprache der Lernenden orientiert. Die Lernprozesse laufen gesteuert und bewusst ab und kulturelles Wissen über das Zielland bzw. die Zielsprache wird systematisch vermittelt (Riemer 2019, S. 104).

### 1.1.5 Dritt- oder Tertiärsprache

Viele Menschen erwerben im Laufe ihres Lebens mehr als zwei Sprachen. Es kann dann von mehreren Fremd-, aber auch von mehreren Zweitsprachen gesprochen werden, da es in der „Zweitsprachenforschung im Allgemeinen [um] den Erwerb jeglicher nach der Erstsprache erworbenen Sprache“ (Ahrenholz 2010a, S. 7) geht. Wichtig für die Bezeichnung Zweitsprache ist nur, dass die Sprache im Zielland und nicht im Ausland erworben wird. Möchte man darauf hinweisen, dass der Spracherwerb einer dritten und vierten Sprache, vor allem bei älteren Lernenden, anders abläuft als der der ersten und zweiten, da gewisse Lernstrategien übertragen werden können, kann auch von Drittsprachen oder Tertiärsprachen gesprochen werden (Ahrenholz 2010a, S. 7). Boeckmann (2010a, S. 15) weist darauf hin, dass besonders bei weit fortgeschrittenem Zweitspracherwerb die

Unterscheidung zwischen Zweit- und Drittspracherwerb sinnvoll ist. Die bereits erlernte und kompetent beherrschte Zweitsprache kann in diesen Fällen gleich wie die Erstsprache signifikanten Einfluss auf den Erwerb der Tertiärsprache haben (Boeckmann 2010a, S. 15).

### 1.1.6 Monolingual, bilingual, multilingual, mehrsprachig

„Der Erstspracherwerb kann *monolingual* [, d.h. einsprachig,] oder auch *bilingual* [, d.h. zweisprachig,] sein, wenn in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden“ (Ahrenholz 2010a, S. 5, Hervorh. im Original). Anstatt bilinguaem Spracherwerb kann auch der Ausdruck Doppelspracherwerb verwendet werden (Rösch 2011, S. 11). Die Begriffe monolingual und bilingual werden im Zusammenhang mit dem Erwerb der Erstsprache verwendet, während der Begriff der Mehrsprachigkeit nicht zeitlich begrenzt ist (Ahrenholz 2010a, S. 5).

### 1.1.7 Seiteneinsteiger\*innen

Seiteneinsteiger\*innen sind Schüler\*innen, die erst nach ihrer Einschulung ins deutschsprachige Schulsystem gewechselt sind. Wie schon in Kapitel 1.1.3 besprochen, macht es einen Unterschied, wann der Erwerb einer Zweitsprache beginnt. Früher Erwerb hat meist den Vorteil, dass die Sprache akzentfrei gelernt wird. Michalak und Bachtsevanidis (2012, S. 6) merken an, dass Schüler\*innen, die von Anfang an ihren Schulalltag in ihrer Zweitsprache bestreiten müssen, sehr gut ausgeprägte alltagssprachliche Kommunikationsfähigkeiten aufweisen, beim Erlernen der Fachsprachen (siehe Kapitel 2.4) und ihrer Anwendung jedoch manchmal größerer Schwierigkeiten haben als späte Seiteneinsteiger\*innen. Umgekehrt fällt Seiteneinsteiger\*innen, die erst später in das deutschsprachige Schulsystem wechseln, die Alltagskommunikation zunächst schwerer, im Fachunterricht haben sie es jedoch oft leichter. Bestimmte Konzepte und Strukturen sind ihnen bereits aus ihrer Erstsprache bekannt, weshalb diese nur mehr in die neue Sprache übersetzt werden müssen. Auch metasprachliche Fähigkeiten wie das Wissen über grammatische Strukturen wird in der Zweitsprache leichter erlernt, wenn es schon in der Erstsprache vermittelt wurde. (Michalak und Bachtsevanidis 2012, S. 5–6)

Aus diesem Grund hilft der Verweis auf die Erstsprache bei komplexen Themen oder sprachlichen Besonderheiten bei Deutsch als Zweitsprache-Lernenden, welche von Anfang an im deutschsprachigen Schulsystem beschult worden sind, nicht (Michalak und

Bachtsevanidis 2012, S. 6). Sofern Schüler\*innen nicht regelmäßig Unterricht in ihrer Erstsprache erhalten, können sie ihre Erstsprache zwar mehr oder minder kompetent verwenden, kennen aber beispielsweise die Grammatik dieser oft gar nicht. Für den Unterricht bedeutet das, dass hier gezielt mit Beispielen, Anschauungsmaterial und konkreten Übungen gearbeitet werden muss (Michalak und Bachtsevanidis 2012, S. 7).

### 1.1.8 Abkürzungen und Definitionen

Für die vorliegende Arbeit relevant ist, wie sich die in den vorangegangenen Kapiteln definierten Begriffe auf die deutsche Sprache beziehen, welche Abkürzungen in der Fachliteratur verwendet werden und wie die Begriffe in den folgenden Kapiteln verwendet werden. Analog zur allgemeinen Unterscheidung beim Spracherwerb unterscheidet man bei Deutsch zwischen: „Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ (Rösch 2011, S. 15). Dabei hat sich die Abkürzung DaE für Deutsch als Erstsprache nicht durchgesetzt und man findet, trotz aller Kritik am Begriff, nach wie vor die Abkürzung DaM (Deutsch als Muttersprache).

Die Begriffe Deutsch als Zweitsprache als auch Deutsch als Fremdsprache können, je nach Kontext, einerseits für die Art des Spracherwerbs, andererseits aber auch für die damit verbundenen wissenschaftlichen Fachbereiche stehen (Ahrenholz 2010a, S. 12). In der vorliegenden Arbeit beziehen sie sich jedoch, sofern nicht ausdrücklich erwähnt, immer auf die Art des Spracherwerbs. Der Begriff Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird mit der in Kapitel 1.1.3 beschriebenen Bedeutung einer im Zielland erlernten Sprache verwendet und bezieht sich nicht notwendigerweise auf die Anzahl oder Reihenfolge der beherrschten Sprachen.

## 1.2 Spracherwerb und kognitive Prozesse

Um Lernende beim Spracherwerb gezielt unterstützen zu können und um Sprachunterricht zu diesem Zweck zu strukturieren, ist es von Vorteil, die kognitiven Prozesse, die dabei ablaufen, zu verstehen. Seit Mitte des letzten Jahrhunderts entstanden durch Studien auf den Gebieten der Sprachwissenschaft und der Neurologie unterschiedliche Hypothesen zum Spracherwerb (Boeckmann 2010a, S. 16). Diese versuchen entweder Einzelaspekte des Spracherwerbs zu erklären oder eine umfassende Erklärung für den gesamten Spracherwerb zu liefern (Ahrenholz 2010b, S. 70). Als für die Spracherwerbsforschung und damit auch für

alle Spracherwerbshypothesen von großem Interesse nennt Ahrenholz (2010b, S. 70) drei Fragen:

- Welchen Einfluss hat das erstsprachliche Wissen auf den Erwerb einer zweiten Sprache?
- Unterliegt der Erwerb einer zweiten Sprache aufgrund angeborener Spracherwerbsoptionen denselben Prinzipien und Mechanismen wie der Erwerb der Erstsprache?
- Was kennzeichnet eigentlich den zweitsprachlichen Lernprozess in den verschiedenen Stadien, gibt es z.B. feste Erwerbsfolgen, und lassen sich hierrüber allgemeine Aussagen gewinnen?

(Ahrenholz 2010b, S. 70)

Die in den folgenden Unterkapiteln beleuchteten Spracherwerbshypothesen versuchen alle, eine oder mehrere dieser Fragen zu beantworten.

### 1.2.1 Nativistische Erwerbstheorie

Die nativistische Erwerbstheorie basiert auf der Annahme, dass alle sprachlichen Fähigkeiten grundsätzlich in jedem Menschen vorhanden sind. Sie sind angeboren, wovon sich der Name Nativismus bzw. nativistische Erwerbstheorie ableitet. Diese von Anfang an vorhandenen Anlagen müssen jedoch erst durch die Umwelt ausgeprägt werden. Je nach Sprache, mit der ein Kind aufwächst, entwickelt sich deshalb die Grammatik und der Wortschatz anders. Dieser Theorie nach haben Kinder einen angeborenen Sprachlerninstinkt und der sprachliche Input, den ein Baby bzw. Kleinkind erhält, setzt den Prozess des Spracherwerbs in Gang. Bekannte Vertreter dieser Theorie sind Chomsky, Pinker, Lenneberg und Fodor. (Leimbrink 2017, S. 214)

Leimbrink (2017, S. 215) nennt zwei für die nativistische Erwerbstheorie wichtige Konzepte. Das erste ist das Konzept der Universalgrammatik. Sie ist eine jener angeborenen Spracherwerbsfähigkeiten, welche durch Sprachkontakt in die spezifische Grammatik der zu erwerbenden Sprache umgewandelt wird. Dabei gelten für alle Menschen in jeder Situation die gleichen Voraussetzungen. Das zweite wichtige Konzept dieser Spracherwerbstheorie ist die Vorstellung einer kritischen Phase. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen ab einem bestimmten Zeitpunkt die Fähigkeit verlieren, Sprachen zu erlernen.

An dieser Theorie gibt es einige große Kritikpunkte. Einer der größten ist, dass Lernen und damit auch Sprachunterricht nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Auch wird kein Zusammenhang zwischen kognitiver und sprachlicher Entwicklung gesehen. Empirische Forschungen zeigen jedoch, dass Spracherwerb keineswegs so universell einheitlich abläuft, wie die nativistische Erwerbstheorie annimmt. Es zeigen sich hier individuell sehr große

Unterschiede. Auch das Wissen darüber, dass ein gewisses Ausmaß an sprachlichem Input notwendig ist, damit bei einem Kind der Spracherwerb einsetzt, widerspricht der Idee des unabhängigen Sprachlerninstinkts. (Leimbrink 2017, S. 214–215)

Es soll jedoch angemerkt werden, dass trotz aller Kritik zumindest die Theorie einer kritischen Periode, heute meist als sensible Phase bezeichnet, nicht vollkommen ignoriert werden kann. Vielen Lerner\*innen fällt es mit zunehmendem Alter schwerer, neue Sprachen zu erwerben. Die Sensibilität für das Erlernen einer neuen Sprache scheint mit voranschreitendem Alter abzunehmen (Leimbrink 2017, S. 215). Insbesondere das Erlernen einer akzentfreien Aussprache scheint den meisten Erwachsenen Schwierigkeiten zu bereiten. Dabei sei jedoch angemerkt, dass hier mit Sicherheit auch der Faktor Zeit, d.h. Anzahl der Stunden, die Erwachsene im Gegensatz zu Kindern täglich oder wöchentlich für das Erlernen einer Sprache aufwenden können, eine Rolle spielt (Boeckmann 2010a, S. 17). Für die sensible Phase kann kein exakter Zeitpunkt bestimmt werden. Die Dauer der Phase scheint jedoch mit dem Input, den das Kind durch seine Umwelt erhält, zusammenzuhängen (Leimbrink 2017, S. 215).

### 1.2.2 Konstruktivistische Erwerbstheorie

Die konstruktivistische Erwerbstheorie kann als Gegenmodell zur nativistischen Erwerbstheorie gesehen werden und basiert auf der Annahme, dass Sprache durch Kommunikation erlernt wird. Ein Kind nützt seine angeborenen kognitiven Fähigkeiten, um die es umgebende Sprache zu erwerben. Zu diesem Zweck wird der sprachliche Input in Kategorien eingeteilt und aus Äußerungen werden mentale Konzepte abstrahiert. Bekannte Vertreter dieser Erwerbstheorie sind zum Beispiel Piaget und Tomasello. (Leimbrink 2017, S. 215)

Kinder lernen dieser Erwerbstheorie nach schrittweise die Regeln der sie umgebenden Sprache verstehen und anwenden. Aufgrund von Rhythmus und Betonung der Sprache sowie wiederkehrender Lautmuster lernen sie zunächst einzelne Wörter zu unterscheiden. Später wird die Bedeutung dazugelernt. Dafür beginnt das Kind die neuen Begriffe in mentale Kategorien zu organisieren. Schritt für Schritt werden diese schließlich in syntaktische Strukturen geordnet und so zusammenhängende Sprachäußerungen und sprachliche Handlungsmuster erlernt. (Leimbrink 2017, S. 215)

Unser heutiges Wissen scheint die konstruktivistische Erwerbstheorie in ihren Grundzügen zu bestätigen. Bestimmte Fähigkeiten, die Spracherwerb ermöglichen, sind angeboren, darunter fallen die Entwicklung des Gehirns, die Sinne und die Fähigkeit die gewonnen Eindrücke zu verarbeiten. Für den individuellen Spracherwerb ist jedoch die Umwelt, die Erfahrungen und die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs von großer Bedeutung. (Leimbrink 2017, S. 217)

### 1.2.3 Gesteuerter und ungesteuerter Spracherwerb

Unabhängig davon ob eine Sprache als Erst-, Zweit-, Dritt- oder Fremdsprache erworben wird, macht es einen Unterschied, wie der Spracherwerb verläuft. Es muss differenziert werden zwischen Lerner\*innen, die Unterricht erhalten und deren Spracherwerb dadurch gesteuert wird und jenen, deren Spracherwerb ungeregelt, d.h. ungesteuert abläuft. (Leimbrink 2017, S. 217–218)

Kleinkinder erwerben Erst- und Zweitsprachen fast immer ungesteuert im Kontakt mit der Familie, Bezugspersonen und anderen Kindern in Kindergarten und Vorschule. Um auf diese Weise die sprachlichen Kompetenzen so weit auszubilden, dass gute Kommunikation und Verständigung möglich sind, bedarf es eines Zeitraums von etwa 5 Jahren. Eine große Schwierigkeit, gerade für Zweitsprachlerner\*innen, ist die Tatsache, dass beim ungesteuerten Zweitspracherwerb das Wissen über die Grammatik der Zielsprache fehlt. Aus diesem Grund zeigen sich oft große Unterschiede zwischen mündlicher Kompetenz, wo fehlerhafte grammatische Strukturen keine so bedeutende Rolle spielen und von den Gesprächspartner\*innen vielleicht nicht einmal bemerkt werden und der schriftlichen Kompetenz, wo sich exakt an die von der Sprache vorgegebenen Strukturen gehalten werden muss. (Leimbrink 2017, S. 217–218)

Gesteuerter Spracherwerb ist immer durch Unterricht geprägt, welcher die Sprache systematisch vermittelt. Regeln werden bewusst erklärt, mögliche Fehler korrigiert. Für Kinder im schulpflichtigen Alter findet dieser meist in einer staatlichen Bildungseinrichtung statt, doch auch privater Sprachunterricht und jede andere Art gezielter Sprachförderung ist hier dazuzurechnen. (Leimbrink 2017, S. 218)

## 1.3 Spracherwerbshypothesen

Basierend auf den Spracherwerbstheorien entstanden in den vergangenen Jahrzehnten verschieden Spracherwerbshypothesen, welche mehr oder weniger starken Einfluss auf den Sprachunterricht und die Bildungspolitik hatten. Die zwei ältesten hier genannten Theorien sind die Identitätshypothese nach Pit Corder und die etwas ältere Kontrastivhypothese von Robert Lado, welche Mitte des vergangenen Jahrhunderts entstanden (Rösch 2011, S. 12). Die Interlanguagehypothese, welche als drittes betrachtet wird, kann als eine Verbindung oder Weiterentwicklung der zwei vorangegangenen Hypothesen gesehen werden. Die Interferenzhypothese (auch Schwellenhypothese genannt), welche von James Cummins geprägt wurde, ist die bis heute wohl einflussreichste der vier genannten Hypothesen. Sie kann als eine Weiterentwicklung der Kontrastivhypothese gesehen werden (Rösch 2011, S. 25).

In den folgenden Kapiteln wird für jede der genannten Hypothesen sowohl die ihr zugrundeliegende Theorie erklärt als auch wie sie den Sprachunterricht beeinflussen kann. Auf etwaige Kritikpunkte wird ebenfalls eingegangen.

### 1.3.1 Identitätshypothese

Die Identitätshypothese hat ihre Grundlagen in der psycholinguistischen Forschung. Es wird davon ausgegangen, dass jede Sprache auf gleiche Weise erlernt wird wie die Erstsprache. Dabei ist es dieser Hypothese nach unabhängig, ob die Sprache als Zweit- oder Fremdsprache erlernt wird. (Aguado 2010b, S. 123)

Diese Theorie wurde durch neuere Forschung zu den grundlegenden Unterschieden von Erst- Zweit- und Fremdsprachen und das heutige Wissen über die Unzulänglichkeiten der damaligen Forschungsmethodik widerlegt (Aguado 2010b, S. 123). Ahrenholz (2010b, S. 72) kritisiert weiters, dass die theoretische Modellierung der für diese Hypothese notwendigen Universalgrammatik auch von Vertretern der Hypothese sehr unterschiedlich gesehen wurde und wird.

An der Identitätshypothese orientierter Sprachunterricht muss sich am Spracherwerb der Erstsprache orientieren und versuchen, diesen so authentisch wie möglich nachzubilden. Aus diesem Grund dürfen Lehrende nur den Kontext zur Verfügung stellen, das Lernen selbst

sollte ungesteuert ablaufen. Im Fremdsprachenunterricht nennt man dieses Vorgehen Immersionsunterricht. (Rösch 2011, S. 24)

### 1.3.2 Kontrastivhypothese / Interferenzhypothese

Die Interferenzhypothese, auch Kontrastivhypothese genannt, basiert auf dem Strukturalismus und Behaviorismus (Boeckmann 2010b, S. 169). Sie ist eine der ältesten Spracherwerbshypothesen und bezieht (im Gegensatz zur Identitätshypothese, siehe Kapitel 1.3.1) schulisches Lernen mit ein. Der Zweitspracherwerb baut der Hypothese nach auf der bereits erworbenen Erstsprache auf, wodurch Interferenzen, erkennbar durch Fehler in Wortwahl oder Grammatik, entstehen (Rösch 2011, S. 12).

Diese Hypothese nimmt an, dass der Erwerb der Erstsprache positiven oder negativen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache hat. Dies wird auch als positiver oder negativer Transfer bezeichnet. Sprachliche Ähnlichkeiten zwischen Erst- und Zweitsprache können für Lerner\*innen demnach sowohl Hilfe als auch Hindernis darstellen, der Fokus liegt jedoch auf den Fehlern, was gleichzeitig auch einen großer Kritikpunkt dieser Hypothese darstellt. (Ahrenholz 2010b, S. 71)

Ahrenholz (2010b, 71) weist darauf hin, dass auch der Erwerbskontext für Transferphänomene eine Rolle spielt und dass sie beim Fremdspracherwerb öfter vorzukommen scheinen als beim Zweitspracherwerb. Das gilt insbesondere dann, wenn es sich bei den von der einen in die andere Sprache übertragenen Elementen wirklich nur um eine Ähnlichkeit und keine exakte Entsprechung handelt. Diese Fälle können Lernenden oft größere Schwierigkeiten bereiten als ein komplett neues Konzept, das in der Erstsprache nicht existiert. (Ahrenholz 2010b, S. 71)

Ein nach dieser Hypothese strukturierter Unterricht orientiert sich sehr stark an der Übersetzung. Neue Wörter und grammatische Phänomene werden in der Erstsprache vermittelt und auf die Zweitsprache oder Fremdsprache übertragen. Diese Hypothese ist damit eher für den monolingual ausgerichteten Fremdsprachenunterricht geeignet. (Rösch 2011, S. 23)

Einige Aspekte des Spracherwerbs kann die Kontrastivhypothese nicht erklären: Schüler\*innen verwenden beispielsweise Konstruktionen, die weder in ihrer Erstsprache, noch in der neuen Sprache vorkommen oder erlernen ohne große Probleme grammatische

Phänomene, die ihnen der Interferenzhypothese nach Schwierigkeiten bereiten müssten. (Boeckmann 2010a, S. 26)

### 1.3.3 Interlanguagehypothese

Sowohl die Identitätshypothese als auch die Kontrastivhypothese werden heute nur noch sehr selten für die Strukturierung von Sprachunterricht herangezogen und gelten eigentlich als nicht mehr zeitgemäß (Rösch 2011, S. 24). Ein Großteil der heutigen Zweitspracherwerbsforschung basiert auf der Anfang der 70er Jahre von Selinker (1972) postulierten Interlanguagehypothese (Ahrenholz 2010b, S. 73). Sie wird in der deutschen Fachliteratur auch Interimssprachhypothese oder approximatives System genannt (Aguado 2010c, S. 142). Diese Hypothese besagt, dass Lernende einer Zweitsprache „sogenannte Interlanguages ausbilden, die nicht einfach eine Teilmenge der Zielsprache sind, sondern auch Sprachformen enthalten, die weder in der Zielsprache noch in der Erstsprache vorkommen“ (Rösch 2011, S. 12). Diese Interlanguages werden in der deutschsprachigen Fachliteratur auch „Lerner[\*innen]sprachen, Lerner[\*innen]varietät, Interimssprache oder Zwischengrammatik“ genannt (Rösch 2011, S. 12). Das Entstehen dieser Interimssprachen läuft nach teilweise vorhersagbaren Mustern ab, die von der Erstsprache der Lernenden unabhängig sind. Sie nähern sich mit fortlaufender Verbesserung der Kompetenzen der Sprecher\*innen kontinuierlich der Zielsprache an und werden dabei zunehmend komplexer. Es ist wichtig herauszustreichen, dass der Prozess der Bildung und Verwendung der Interimssprache ein sowohl konstruktiver wie kognitiver ist. Weder handelt es sich hierbei um reinen Transfer aus der Erstsprache noch um fehlende Kenntnis der Zielsprache. Fehler zeigen nach der Interlanguagehypothese demnach nicht fehlendes Können, sondern sind ein Indikator für die dem Spracherwerb zugrundeliegenden kognitiven Vorgänge. (Aguado 2010c, S. 142) Aufgrund der Erkenntnisse moderner psycholinguistischer Forschung wurden zwar mittlerweile einige der von Selinker beschriebenen kognitiven Prozesse modifiziert, der Grundgedanke einer Lerner\*innensprache, welche als eigenständig und dynamisch gesehen wird, ist jedoch nach wie vor relevant (Ahrenholz 2010b, S. 73).

Die Interlanguagehypothese deckt gemeinsam mit der Interferenzhypothese die meisten beobachtbaren Phänomene des Spracherwerbs ab. Wodurch Sprache erworben wird und warum es scheinbar sprachenunabhängig gewisse Stadien gibt, die beim Spracherwerb

durchlaufen werden, kann jedoch nicht erklärt werden (Boeckmann 2010a, S. 27). Um diese Erklärungslücken zu schließen, entstanden aus der Interlanguagehypothese neue Ansätze. Zu diesem Zweck konzentrieren sich diese auf bestimmte Aspekte des Spracherwerbs und/oder beziehen auch die kognitiven Vorgänge im Gehirn, d.h. die zugrundeliegenden Prozesse, mit ein (Ahrenholz 2010b, S. 73).

Ein auf der Interlanguagehypothese basierender Sprachunterricht ist stark lerner\*innenorientiert. Lerner\*innensprachen werden nicht nur geduldet, sondern als Zeichen des voranschreitenden Spracherwerbs gesehen. Für den Zweitsprachenunterricht liefern sie wertvolle Erkenntnisse über den Spracherwerbsverlauf der Schüler\*innen, wodurch der Unterricht gezielt an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden kann. (Rösch 2011, S. 24)

#### 1.3.4 Schwellenhypothese und Interdependenzhypothese

Eine der bekanntesten und oft zitierten Hypothesen ist die von Cummins (1979) Ende der 70er Jahre geprägte Schwellenhypothese, in späteren Jahren in ihrer Weiterentwicklung Interdependenzhypothese genannt. Sie basiert auf der Zweitspracherwerbsforschung und besagt, dass die Entwicklung der Erstsprache maßgeblich den Zweitspracherwerb beeinflusst, d.h. dass eine gut ausgebildete Erstsprache den Zweitspracherwerb positiv beeinflusst. (Ahrenholz 2010b, S. 72)

Man geht davon aus, „dass beim Spracherwerb bestimmte Schwellen erreicht werden ([daher der Name] Schwellenhypothese), deren Erreichen dann auch den Zweitspracherwerb erleichtert“ (Ahrenholz 2010b, S. 72, Hervorh. getilgt). Beim Zweitspracherwerb wird dieser Hypothese nach weiters zwischen BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), der im Alltag gebrauchten mündlichen Kompetenz und CALP (Cognitiv Academic Language Proficiency), der im Bildungsbereich benötigten Sprachkompetenzen inkl. Schriftlichkeit unterschieden. Cummins Hypothese wurde stark rezipiert und hatte großen Einfluss sowohl auf Sprachlernmodelle als auch auf die Bildungspolitik. Als möglichen Grund nennt Ahrenholz (2010b, S. 72), dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache oft gut ausgeprägte BICS besitzen, jedoch im Bereich der CALP Schwierigkeiten aufweisen, was durch diese Hypothese erstmals erklärt werden konnte. Belege für die Richtigkeit dieser Hypothese finden ihre Vertreter in der Tatsache, dass Seiteneinsteiger\*innen mit guten

Erstsprachenkompetenzen oft auch größere Sprachkompetenz in der Zweitsprache erwerben. (Ahrenholz 2010b, S. 72)

Rösch (2011, S. 26) stellt fest, dass „[o]bgleich sich die Interdependenzhypothese nicht im engeren Sinne mit dem Zweitspracherwerb befasst, sondern vielmehr mit zweisprachiger Sozialisation, [...] sie als Weiterentwicklung der Kontrastivhypothese betrachtet werden“ kann. Als solche hatte als großen Einfluss auf die Zweitsprachenforschung und die Bildungspolitik (Rösch 2011, S. 26). Aus diesem Grund ist es jedoch notwendig, auch ihre Defizite aufzuzeigen. Dirim und Knappik (2014) nennen in ihrem Artikel einige besonders kritische Punkte: „Die Interdependenzhypothese bietet [beispielsweise] keine Erklärung für Phänomene der Sprachverwendung unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit“ (Dirim und Knappik 2014, S. 20). Kinder mit Migrationshintergrund haben oft mehrere Erstsprache, welche mit unterschiedlichen Familienmitgliedern oder in verschiedenen Situationen zuhause gesprochen werden. Diese verschiedenen Migrationssprachen werden auch mit der deutschen Sprache kombiniert. Gerade in der Forschung hält sich aber dennoch der monolinguale Forschungsbias. Interviewfragen sind oft so gestellt, dass der Anschein einer getrennten Verwendung der verschiedenen Sprachen entsteht. Sowohl die Forscher\*innen und die von ihnen gestellten Fragen als auch die Antworten der Interviewten werden von diesem monolingualen Habitus (vgl. Gogolin 1994) beeinflusst. Sprachalternation und -wechsel, d.h. Code-switching und Code-mixing, wird ausgeblendet oder negiert (Dirim und Knappik 2014, S. 10–11). Sprecher\*innen wechseln jedoch zwischen ihren Erst- und Zweitsprachen ganz gezielt, je nach kommunikativer Absicht. Dass bei einer sprachlichen Äußerung ein bestimmter Begriff in der Erstsprache anstatt der Zweitsprache gewählt wird, bedeutet nicht, dass der Begriff in der Zweitsprache nicht gesagt werden kann, weil etwa die sprachliche Kompetenz fehlt. Vielmehr wird gezielt (sei es bewusst oder unbewusst) der Ausdruck dieser Sprache gewählt, weil er beispielsweise aufgrund seiner Konnotation am passendsten erscheint (Dirim und Knappik 2014, S. 12–13). Während die Interdependenzhypothese von Erst- und Zweitsprachen „als voneinander abgrenzbaren Einzelsprachen“ (Dirim und Knappik 2014, S. 20) ausgeht, sieht die Realität ganz anders aus. Sie zeigt, dass im Migrationskontext Sprecher\*innen Sprachen häufig gezielt kombinieren, nicht etwa, weil sie ein Wort in der einen oder anderen Sprache nicht kennen, sondern weil sie mit den Ausdrucksmöglichkeiten der einen Sprache die andere ergänzen. Diese Erkenntnis ist besonders wichtig, da Personen sonst unterstellt wird, die Sprache nur

unzureichend zu beherrschen, was nicht der Fall ist bzw. sein muss (Dirim und Knappik 2014, S. 20–21).

Gerade mit Blick auf die Wortschatzvermittlung, mit welcher sich die vorliegende Arbeit befasst, ist die von Dirim und Knappik (2014) angebrachte Kritik von großer Bedeutung. Ohne sie könnte es passieren, dass man Schüler\*innen aufgrund bestimmter Äußerungen einen defizitären Wortschatz unterstellt, obwohl die entsprechenden Kompetenzen vorhanden sind. Es soll jedoch nicht der Eindruck entstehen, dass Codeswitching/-mixing, wenn es verwendet wird, um ein unbekanntes Wort zu ersetzen, problematisch oder als negativ zu werten ist. Unabhängig davon, ob Codeswitching verwendet wird oder nicht ist es immer möglich, dass bestimmte Begriffe nicht vorhanden sind, was einen normalen Aspekt des Spracherwerbs darstellt. Darum ist wichtig zu beachten, dass Codeswitching/-mixing lediglich gewählte Kommunikationsformen eines Sprechers/einer Sprecherin sind und keine Rückschlüsse auf die Wortschatzkompetenz erlauben.

## 2. Wortschatz

---

Wortschatzerwerb ist Teil des Spracherwerbs einer Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Gerade in der Zweitsprache ist es jedoch besonders wichtig, den Wortschatzerwerb gezielt zu fördern, da Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache im Bildungssystem mit den gleichen Maßstäben gemessen werden wie ihre mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsenen Mitschüler\*innen. Darum erfordert „[d]er Zweitspracherwerb [...] während des gesamten Bildungsprozesses eine sorgfältige, aufmerksame und positiv orientierte Begleitung“ (Ott 2010, S. 195). Eine solche positive Begleitung ist der Wortschatzunterricht. Anstatt Schüler\*innen für fehlendes Vokabular zu kritisieren, ist es zielführender und weitaus motivierender, regelmäßige Wortschatzarbeit in den Deutschunterricht (im besten Fall auch in den Unterricht aller anderen Fächer) einfließen zu lassen. In diesem Kapitel werden einige wichtige Begriffe definiert und Theorien erläutert, die für die Beschäftigung mit der Wortschatzvermittlung relevant sind.

### 2.1 Wortschatz – Definition

Der Wortschatz ist, dem Wortsinn nach, etwas Kostbares, ein Schatz an Wörtern, deren „Gesamtheit als wertvoll empfunden [wird]“ (Schnörch 2015, S. 4). Der Wortschatz einer Sprache wird von ihren Sprecher\*innen als Teil ihrer Identität und Kultur empfunden. Dies zeigt sich darin, dass Sprachgemeinschaften Veränderungen ihrer Sprache selten gleichmütig hinnehmen, im Gegenteil ihre Sprache sogar als bedroht sehen (Schnörch 2015, S. 4). Für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung ist jedoch ein weniger emotionaler Blick auf das Thema notwendig. Tschirners (2010, S. 236) Definition: „Der Wortschatz ist die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt“ ist darum besser geeignet.

Um den Begriff Wortschatz zu verstehen ist die Unterscheidung zwischen Wort, Lexem und Phrasem wichtig. Unter Wort versteht man beispielweise *laufe*, *lief* oder *gelaufen*. All diese Wörter gehören gemeinsam zum Lexem *laufen*. Möchte man zwischen Wortgruppen mit einer bestimmten Bedeutung und ebensolchen Wörtern unterscheiden, trennt man zusätzlich

in Phraseme (Wortgruppen) und Lexeme (Wörter). Ein Beispiel wäre *wie Kraut und Rüben* (Phrasem) und *durcheinander* (Lexem). (Tschirner 2010, S. 236)

Die Anzahl der Lexeme (auch lexikalische Einheit genannt) der deutschen Sprache wird auf 300.000 bis 500.000 geschätzt. Bezieht man die Fachsprachen mit ein, sind es geschätzt sogar bis zu 10 Millionen. Diese Gesamtmenge verändert sich jedoch ständig, da neue Wörter hinzukommen und alte Wörter an Bedeutung verlieren oder ganz verschwinden. Keine Person beherrscht jedoch den gesamten Wortschatz einer Sprache (Ulrich 2011a, S. 33). Jeder und jede lernt im Laufe des Lebens seine/ihre ganz individuelle Teilmenge, auch bekannt als „das innere oder mentale Lexikon eines Menschen“ (Ulrich 2011a, S. 33).

Eine wichtige Unterscheidung besteht zwischen dem rezeptiven Wortschatz, manchmal auch passiver- oder Verstehenswortschatz genannt, und dem wesentlich kleineren produktiven Wortschatz, manchmal auch aktiver- oder Ausdruckswortschatz genannt (siehe dafür auch Kapitel 2.6.2). Doch um ein Wort richtig verwenden zu können reicht es nicht aus, dieses im produktiven Wortschatz gespeichert zu haben. Mit dem Wort selbst ist eine Vielzahl an Informationen über Phonologie, Morphologie und syntaktische Verwendung verknüpft, welche für sprachliche Handlungen benötigt wird. Fehlen gewisse Informationen oder sind falsch gespeichert, ist eine richtige Verwendung nicht gewährleistet. (Ulrich 2011a, S. 34)

Wörter mit Bedeutungsähnlichkeit oder verbindenden Merkmalen können zu Wortfeldern zusammengefasst werden. Ober- und Unterbegriffe (Hyper- und Hyponyme) oder auch Gegensätze sind hier von großer Bedeutung. Syntagmatische Beziehungen sind für Kollokationen von Interesse, d.h. für Wörter, die oft gemeinsam auftreten (Tschirner 2010, S. 236). Dass diese Ordnung nicht willkürlich geschieht, zeigen Assoziationstests. Personen, die derselben Sprachgemeinschaft angehören, assoziieren mit einem bestimmten Reizwort oft das gleiche Reaktionswort (Ulrich 2011a, S. 35). Dabei wird zwischen „syntagmatischen und paradigmatischen Bedeutungsbeziehungen“ (Ulrich 2011a, S. 35) unterschieden, welche im Zuge des Spracherwerbs mitgelernt und im mentalen Lexikon gespeichert werden. Kompetente Sprecher\*innen einer Sprache wissen einerseits, welche Wörter oft zusammen auftreten (Kollokationen) und welche nicht miteinander funktionieren, d.h. sie kennen die syntagmatischen Beziehungen, andererseits sagt ihnen ihr Wissen über die paradigmatischen Beziehungen von Wörtern, welche zum Beispiel synonym verwendet werden können (Ulrich 2011a, S. 35).

Der Wortschatz einer lebenden Sprache ist ständiger Veränderung unterworfen. Neue Entwicklungen und Erkenntnisse machen neue Bezeichnungen notwendig und so werden neue Wörter gebildet. Diesen Vorgang nennt man Neologismus. Weiters werden durch Kontakt mit anderen Sprachen Wörter übernommen und angepasst. Dies betrifft vor allem Substantive, Verben und Adjektive. (Tschirner 2010, S. 239–240)

Um die Millionen Lexeme, aus denen eine Sprache besteht, zu ordnen, unterscheidet man zwischen verschiedenen Untergruppen. Tschirner (2010, S. 237) unterscheidet hier zwischen Allgemeinwortschatz und variätetypischen Wortschätzen, wozu er Fachwortschätze zählt. Zwischen diesen besteht jedoch keine strikte Trennung, vielmehr ist es ein fließender Übergang. Der Begriff Allgemeinwortschatz fasst all jene Wörter zusammen, die in der Standardsprache sowohl mündlich als auch schriftlich regelmäßige Verwendung finden. Je nach Situation gibt es hier mehr oder weniger starke Überschneidungen mit Fachwortschätzen oder zum Beispiel dialektalem Wortschatz. Variätetypische Wortschätze bezeichnen den Wortschatz bestimmter Berufsgruppen oder Wissenschaften. Auch Dialekt und der Wortschatz historischer Epochen zählen zu dieser Untergruppe (Tschirner 2010, S. 237–238).

Im Kontext des Bildungssystems bzw. des Sprachenlernens unterscheidet man zwischen Grundwortschatz, Bildungswortschatz und Fachwortschatz. Der Grundwortschatz ist notwendig für die Alltagskommunikation und wird meist ungesteuert, bei Seiteneinsteiger\*innen zusätzlich auch gesteuert, erlernt. Bildungswortschatz und Fachwortschatz werden im Unterricht erlernt. (Rösch 2003, S. 26)

Um eine Sprache zu sprechen reicht es nicht aus, nur das Vokabular zu beherrschen. Dennoch ist unbestreitbar, dass ohne dieses Sprache weder produziert noch rezipiert werden kann (Leimbrink 2017, S. 213). Wie sich verschiedene Wortschätze zusammensetzen, wie ihre Zusammensetzung ermittelt werden und zwischen den verschiedenen Wortschätzen unterschieden werden kann, wird in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

## 2.2 Wortschatzkonstruktion

Um herauszufinden, aus welchen Lexemen ein bestimmter Wortschatz besteht, werden meist Frequenzerhebungen durchgeführt. Das bedeutet, dass mithilfe von Korpora, d.h. großen Sammlungen mündlicher und/oder schriftlicher Texte, analysiert wird, welche Wörter im

Wortschatz eines bestimmten Feldes, sei es Alltagskommunikation oder wissenschaftliche Texte, am häufigsten vorkommen. Die Frequenz, mit der ein Wort vorkommt, sagt aber noch nicht zwingend etwas über seine Wichtigkeit für die Kommunikation aus, denn die häufigsten Wörter in allen Wortschätzen sind Funktionswörter. Das bedeutet, dass eine rein statistische Analyse nur einen Ausgangspunkt für die Erstellung eines Wortschatzes bilden kann. Für die Konstruktion eines Grundwortschatzes einer Sprache (siehe Kapitel 2.3) werden deshalb auch pragmatische und die Kommunikationsfunktion betreffende Kriterien angewendet. Das wiederum wirft jedoch die Frage auf, nach welchen Kriterien genau selektiert wird und wie und zu welchem Zweck diese ausgewählt wurden. (Schnörch 2015, S. 7–9)

Die genannten Gründe lassen erkennen, warum die im Folgenden erklärten Begriffe Grundwortschatz, Fachsprache und Bildungssprache niemals abschließend definiert werden können. Es ist deshalb auch nicht möglich, eine vollständige Liste aller Wörtern eines Wortschatzes zu erstellen. Sprachlerner\*innen können darum ihren Wortschatz immer nur erweitern. (Ulrich 2011a, S. 33)

## 2.3 Grundwortschatz und Alltagssprache

„Schon die Bestimmung des Begriffs ‚Grundwortschatz‘ führt mitten hinein in seine Problematik, verspricht er doch im ersten Verständnis etwas Grundsätzliches, Wichtiges und Wertvolles“ (Merten 2011b, S. 74). Doch wer bestimmt, welche Wörter für den Sprecher oder die Sprecherin einer Sprache grundsätzlich, wichtig und wertvoll sind? Allein die unterschiedlichen Bezeichnungen wie „Grundwortschatz“, ‚Kernwortschatz‘, ‚Grundvokabular‘, ‚Allgemeinwortschatz‘, ‚Häufigkeitsliste‘, ‚Mindestwortschatz‘, ‚Alltagswortschatz‘, ‚Standardvokabular‘, ‚Minimalwortschatz‘, ‚Grunddeutsch‘, ‚Gebrauchswortschatz‘ [oder] ‚Bedarfswortschatz‘“ (Schnörch 2015, S. 8) zeigen, dass es hierzu keine einstimmige Meinung und deshalb ganz unterschiedliche Ansätze gibt. Mit Grundwortschatz kann die Gesamtmenge der Wörter gemeint sein, die ein Kind nach der Primarstufe orthographisch beherrschen sollte (der rezeptive Wortschatz liegt in diesem Alter schon weit darüber) (Merten 2011b, S. 74). Alternativ kann auch Tschirners (2010, S. 238) Definition des Grundwortschatz herangezogen werden. Er fasst damit jene Wörter zusammen, die im Alltag am häufigsten vorkommen. Das bedeutet, dass „[d]ie häufigsten Lexeme [...] einen Großteil der laufenden Wörter [...] eines Textes ab[decken]“ (Tschirner

2010, S. 238). Das bedeutet also, dass die Alltagssprache sich hauptsächlich aus dem Grundwortschatz zusammensetzt. Dieser ist deshalb für Lerner\*innen einer Sprache besonders interessant. Um in einer Sprache zumindest grundlegende rezeptive wie produktive Kompetenz zu haben, müssen Lernende etwa 5000 bis 9000 Lexeme beherrschen. Im universitären Bereich ist das Beherrschen von 10.000 und mehr Lexemen notwendig (Tschirner 2010, S. 238). Um auf diese Zahlen zu kommen, werden mithilfe von Textkorpora Worthäufigkeitslisten erstellt, anhand derer dann der Grundwortschatz für bestimmte Zwecke festgelegt wird (Merten 2011b, S. 74). Auf die Problematik dieser Vorgehensweise wurde in Kapitel 2.2 eingegangen. Als einen Zweck für die Zusammenstellung eines Grundwortschatzes nennt Merten (2011b, S. 79–80) zum Beispiel den Zweitspracherwerb, bei dem man, analog zum Fremdspracherwerb, mit dem Begriff Grundwortschatz jene Gesamtmenge an Wörtern meint, von denen man erwartet, dass Lerner\*innen sie nach einem bestimmten Zeitraum beherrschen. Es gilt jedoch zu bedenken, dass gerade beim Zweitspracherwerb auch sehr viel konnotatives Wissen mitgelernt werden muss und dass deswegen einfache Wortlisten, wie sie beispielsweise zum Erlernen der Orthografie verwendet werden, viel zu kurz greifen. Einem separaten Deutsch als Zweitsprache-Wortschatz steht er grundsätzlich kritisch gegenüber, da er zur Segregation beitragen könnte (Merten 2011b, S. 81).

## 2.4 Fachsprache

Mit dem Begriff Fachsprachen bzw. fachsprachlichem Wortschatz meint man einen „terminologisch normierten Fachwortschatz“ (Rösch 2011, S. 83), welcher sich durch bestimmte Charakteristika wie Nominalisierungen, einen unpersönlichen Stil mit Infinitiv- und Passivkonstruktionen und komplexe Wörter auszeichnet. Es wird ein deverbaler Stil verwendet, die relevanten Informationen werden in Nominal- und Präpositionalphrasen eingebettet. Auch bestimmte Textsorten und die von ihnen geforderte Struktur gehören hier dazu, ebenso wie das Wissen um das passende rhetorische Mittel und sprachliche Register. (Rösch 2011, S. 83)

Verschiedene Wortschätze überschneiden sich und so finden sich Begriffe aus Fachsprachen auch in der Alltagskommunikation wieder. Man findet unter anderem Termini aus „Wissenschaftssprachen [...], Techniksprachen [...], Institutionensprachen [...], Handwerk und Gewerbe [...] und Wirtschaftssprachen“ (Tschirner 2010, S. 238–239). Im

Zusammenhang mit Wortschatzvermittlung in der Schule bezieht sich Fachwortschatz auch auf jenes Lexikon, welches für das jeweilige Unterrichtsfach benötigt wird (Rösch 2011, S. 83). Auch hier sind die Grenzen zum Wortschatz der entsprechenden Wissenschaftssprache fließend.

## 2.5 Unterrichtssprache bzw. Bildungssprache

Unterrichtssprache und Bildungssprache werden in der Literatur oft als synonyme Begriffe gebraucht. Sie können als Fachsprache der Bildungsinstitution Schule gesehen werden (Rösch 2011, S. 84). Gleichzeitig kommt der Bildungssprache aber auch eine vermittelnde Funktion zwischen den einzelnen Fachsprachen bzw. den Fachsprachen und der Alltagssprache zu, da sie erlaubt, auch Fachtexte außerhalb des eigenen Fachgebiets zu verstehen (Morek und Heller 2012, S. 74). Da Bildung auch außerhalb des Unterrichts stattfindet, z.B. bei Hausübungen oder Projektarbeiten, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Bildungssprache verwendet.

Es gibt in der Literatur keine einstimmige Antwort auf die Frage, was unter dem Begriff Bildungssprache genau zu verstehen ist und aus welchem Wortschatz und welchen Strukturen sie sich zusammensetzt (Vollmer und Thürmann 2013, S. 43). Dennoch soll sich einer Antwort, die über die reine Worterklärung, d.h. Bildungssprache als Sprache der Bildungsinstitutionen, hinausgeht, über verschiedene Definitionsversuche angenähert werden.

Um zu erklären, was unter Bildungssprache genau verstanden werden kann, gibt es unterschiedliche Modelle. Vollmer und Thürmann (2013, S. 44–45) differenzieren zwischen drei unterschiedliche Herangehensweisen. Das erste Modell vergleicht die Schule und den ihr eigenen Sprachgebrauch mit einer Sprachfamilie. Je nach Fach und Thema kann zusätzlich noch in Subbereiche unterteilt werden. Sie nennen Bildungssprache nach diesem Modell „das Ensemble aller zentralen, generalisierbaren Sprachgebrauchsmuster [...], die in allen Fächern verankert und über alle Fächer hinweg von Bedeutung sind“ (Vollmer und Thürmann 2013, S. 44). Das zweite Modell nähert sich dem Begriff Bildungssprache an, indem betrachtet wird, wie sie im Unterricht der einzelnen Fächer aber auch fächerübergreifend Verwendung findet. Das dritte Modell definiert Bildungssprache als fächer- und fachsprachenübergreifende Sprachvarietät. Sie wird gemeinsam mit der

Alltagssprache und ihrem Grundwortschatz verwendet und bindet bei Bedarf auch die Fachsprachen mit ein. Je nachdem auf welches Modell man sich stützt, müssen auf die Frage, was Bildungssprache ausmacht und wie ihr Erwerb gefördert werden kann, ganz unterschiedliche Antworten gegeben werden (Vollmer und Thürmann 2013, S. 44–45).

Morek und Heller (2012, S. 70) wiederum nutzen ein anderes System um Bildungssprache zu beschreiben. Sie unterteilen die Bildungssprache nach der ihr zukommenden Funktion im schulischen Kontext:

- Bildungssprache als *Medium von Wissenstransfer* (Kommunikative Funktion)
- Bildungssprache als *Werkzeug des Denkens* (Epistemische Funktion)
- Bildungssprache als *Eintritts- und Visitenkarte* (Sozialsymbolische Funktion)

(Morek und Heller 2012, S. 70, Hervorh. im Original)

Durch diese Aufschlüsselung zeigt sich, dass nur bei ausreichendem rezeptivem wie produktivem Wortschatz eine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und eine Teilhabe an Bildung überhaupt möglich ist. Morek und Heller (2012, S. 70) weisen jedoch ausdrücklich darauf hin, dass Bildungssprache dennoch nicht nur auf ihre negative Funktion als Sprachbarriere reduziert werden darf. Als Medium des Wissenstransfers haben die komplexen Strukturen von Bildungssprache einen ganz spezifischen Zweck. Sie müssen anspruchsvolle Konzepte vermitteln können und die darin enthaltenen Elemente dabei so genau wie möglich benennen. Wie auch in den Fachsprachen wird besonders in der Schriftsprache ein unpersönlicherer Stil bevorzugt und Informationen in Nominal- und Präpositionalphrasen übermittelt. Komplexe Sachverhalte müssen zum Zweck des Wissenstransfers auf sprachlich sehr kompakte Weise dargestellt werden (Morek und Heller 2012, S. 70).

Bildungssprache ermöglicht jedoch nicht nur den Wissenstransfer, sondern auch komplexe Denkvorgänge. Schwierige kognitive Operationen, welche von Schüler\*innen mit zunehmendem Alter gefordert werden, darunter fallen zum Beispiel das Abstrahieren von Konzepten und zugrundeliegenden Strukturen, das Verstehen von Ursache und Wirkung sowie die Verallgemeinerung, werden erst durch das Beherrschen der Bildungssprache möglich (Morek und Heller 2012, S. 75–76). Im Laufe der Schulzeit entwickelt sich die bildungssprachliche Kompetenz der Schüler\*innen. Zu Beginn in der Grundschule ist sie noch konzeptionell mündlich geprägt und kaum von der Alltagssprache zu unterscheiden. Später ist sie immer stärker konzeptionell schriftlich geprägt, der Stil wird gewählter, die Ausdrucksweise differenzierter (Rösch 2003, S. 31). Bereits in den 70er Jahren wurde, als

Teil der Interdependenzhypothese (vgl. Cummins 1979 und siehe Kapitel 1.3.4), auf den Unterschied zwischen Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) und Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) hingewiesen. Bildungssprache wird in Anlehnung an diese Begriffe mit der CALP verglichen (Vollmer und Thürmann 2010, S. 109). Durch kontinuierliches Rezipieren und Produzieren von Bildungssprache erweitern sich auch die kognitiven Fähigkeiten. Die Art und Weise wie Bildungssprache verwendet wird, zeigt umgekehrt, wie weit der Bildungsspracherwerbsprozess schon vorangeschritten ist. An floskelhafter Verwendung bestimmter Phrasen und Strukturen lässt sich erkennen, dass hier Bildungssprache und ihre Bedeutung noch nicht erworben wurde (Morek und Heller 2012, S. 75–76).

Auch wenn Morek und Heller (2012, S. 70) betonen, dass Bildungssprache nicht auf eine Sprachhürde, die es zu meistern gilt, reduziert werden soll, so ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass ihr eine gewisse Selektionsfunktion innewohnt. Schon Bourdieu (vgl. Bourdieu 1979/2006) wies auf das kulturelle Kapital, von welchem die Bildungssprache ein Teil ist, hin. Nur mit gut ausgeprägtem bildungssprachlichem Wortschatz kann Bildung gelingen und der Grundstein für eine eventuelle akademische Laufbahn gelegt werden. Vollmer und Thürmann (2010, S. 109) nennen Bildungssprache deshalb auch die „Geheimsprache“ der [...] Institution Schule bzw. [...] geheimes Curriculum“. Von Schüler\*innen wird erwartet, dass sie den bildungssprachlichen Wortschatz und die damit verbundenen Fähigkeiten ohne explizite Anleitung erwerben, im besten Fall durch die Familie und das soziale Umfeld. Genau hier zeigt sich auch die selektive Funktion der Bildungssprache, denn Kinder aus bildungsfernen Schichten haben selten das soziale Umfeld, das ihnen den Erwerb der Bildungssprache nebenbei ermöglicht (Morek und Heller 2012, S. 78). Aber auch Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache stellt dieser Umgang mit dem Bildungsspracherwerb vor eine große Hürde. Selbst wenn beide Eltern Akademiker\*innen sind, so haben sie die Bildungssprache im Normalfall in ihrer Erstsprache erworben, was für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nur bedingt hilfreich ist.

Zusätzlich zur selektierenden Funktion ist das Beherrschen der Bildungssprache auch ein Mittel zur positiven Selbstdarstellung. Durch gezieltes Einsetzen des bildungssprachlichen Wortschatzes kann man sich anderen gegenüber in eine Expertenrolle begeben, der diese,

sofern sie nicht über ebenso gute bildungssprachliche Kompetenzen verfügen, wenig entgegensetzen können. (Morek und Heller 2012, S. 79–80)

### 2.5.1 Deutsch als Zweitsprache als Ziel-, Fach- und Bildungssprache

Das deutschsprachige Bildungssystem, kritisieren Michalak und Bachtsevanidis (2012, S. 4), stellt Deutsch als Zweitsprache-Lernenden vor wesentlich größere Hürden als ihre erstsprachigen Mitschüler\*innen. Während zweitere die Bildungssprache in ihrer Erstsprache erwerben können, müssen erstere dies in ihrer Zweitsprache tun, die sie vielleicht sogar in alltagssprachlichen Situationen noch vor Schwierigkeiten stellt. Trotz aller Anstrengungen zur Veränderung ist das Schulsystem nach wie vor stark auf einsprachig in der Mehrheitssprache aufgewachsene Kinder ausgelegt (vgl. Dirim 2015). Obwohl man sich der größeren kognitiven Leistungen, die ein Schulunterricht in der Zweitsprache mit sich bringt, bewusst ist, werden Deutsch als Zweitsprache-Lernende dennoch mit den gleichen Maßstäben gemessen, wie ihre einsprachigen Mitschüler\*innen. „Kenntnisse der deutschen Sprache sind [...] [jedoch] in jedem Fach die Hauptgrundlage einer erfolgreichen Teilnahme am Unterrichtsgeschehen“, erklären Michalak und Bachtsevanidis (2012, S. 4). Auch Becker-Mrotzek et al. (2013, S. 7) stellen fest, dass sich „[i]n den letzten Jahren [...] zunehmend herausgestellt [hat], wie sehr Sprache (und nicht nur Fachsprache) konstitutiv [...] für das Lehren und Lernen in allen schulischen Fächern“ ist.

### 2.5.2 Deutschunterricht und Fachunterricht

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht. Es soll hier dennoch ein kurzer Überblick über Projekte und Fachliteratur gegeben werden, welche sich näher mit der Wortschatzvermittlung in anderen Fächern beschäftigt. Einige der wohl bekanntesten Werke zu diesem Thema stammt von Josef Leisen. Sowohl sein „Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)“ (Leisen und Bennung 1999) als auch seine Handbücher „Sprachförderung im Fach“ (Leisen 2010) und „Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach“ (Leisen 2017) sind hier wegweisend, da sie einen kurzen theoretischen Überblick mit unzähligen praktischen Anwendungsbeispielen und Kopiervorlagen verbinden. Eine Arbeitsgruppe aus dem Kanton Basel-Stadt wiederum stellte sich die Frage nach dem Fachwortschatz, der für die einzelnen Schulfächer benötigt wird (vgl. Nodari 2010). Sie entwickelten eine Broschüre inklusive CD-ROM, die

Informationen über die Besonderheiten der Fachwortschätze und Satzstrukturen bietet. Die Wortlisten, die für die Fächer „Bildnerisches Gestalten, Geschichte, Geografie, Mathematik, Musik, Naturwissenschaft, Sport, Textiles Gestalten und Werken“ (Nodari 2010, S. 279) zur Verfügung gestellt werden, sind bearbeitbar und können von den jeweiligen Fachlehrer\*innen angepasst werden.

Die vorangegangenen Kapitel konnten zeigen, dass es eine große Zahl an Teilwortschätzen gibt, die von Schüler\*innen beherrscht werden muss, um im Schulsystem erfolgreich zu sein. Aus diesem Grund ist es eine Notwendigkeit, Sprachförderung und Wortschatzarbeit in allen Fächern zu vermitteln. Ein sprachsensibler Unterricht in allen Fächern wäre wünschenswert und hilfreich, ist aber noch immer nicht durchgehend der Fall. Der Deutschunterricht kann hier eine brückenbildende Funktion einnehmen indem er im Zuge des Wortschatzunterrichts auch gezielt jenen der Fachsprachen vermittelt. (Killian 2015, S. 138–139)

Michalak und Bachtsevanidis (2012, S. 7) empfehlen, dass Deutschlehrer\*innen Lehrer\*innen anderer Fächer bei der Wortschatzvermittlung unterstützen. Sie schlagen vor, gemeinsame Wortschatzziele zu erarbeiten, um den Wortschatzerwerb der Schüler\*innen im jeweiligen Fach zu fördern. Dieser Mehraufwand ist lohnend, denn falls bestimmte Sprachlernprozesse noch nicht abgeschlossen sind, oder in bestimmten Bereichen noch Sprachlernbedarf besteht, können Schüler\*innen möglicherweise Aufgaben nicht lösen oder Konzepte nicht verstehen, die sie kognitiv sehr wohl bewältigen könnten. Damit die Zusammenarbeit möglichst effektiv sein kann, stellen Michalak und Bachtsevanidis (2012, S. 10) eine Fragenkatalog zur Bedarfsanalyse zur Verfügung:

- Welche sprachlichen Voraussetzungen bringen die Lerner[\*innen] mit?
- Welche sprachlichen Hilfestellungen benötigen sie bei der Texterschließung und in der Unterrichtsinteraktion?
- Welche sprachlichen Strukturen beherrschen die Schüler[\*innen] schon?
- Welche Konstruktionen müssen noch erklärt bzw. geübt werden, damit die Schüler[\*innen] sich an der fachlichen Kommunikation erfolgreich und angemessen beteiligen können?

(Michalak und Bachtsevanidis 2012, S. 10)

Diese Fragen können von Deutsch- und Fachlehrer\*innen genutzt werden, um gemeinsam Übungen zu erstellen, die die Lernenden beim Wortschatzerwerb der Fachsprache unterstützen. Für eine eingehendere Beschäftigung mit dem Thema Fachwortschatz als Teil des Deutschunterrichts eignet sich auch der Beitrag von Killian (2015), der sich mit dem „Fachwortschatz der Unterrichtsfächer als Aufgabe des schulischen Deutschunterrichts“ beschäftigt.

## 2.6 Wortschatzerwerb

„Um einen Wortschatz von ca. 20.000 Wortfamilien im Alter von 22 Jahren zu haben, lernen Muttersprachler [sic] ca. 1000 Wortfamilien pro Jahr.“ (Tschirner 2010, S. 241) Wenn man nun bedenkt, dass Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig erlernen, versteht man, welche immense Leistung sie dabei vollbringen. Sie müssen besonders in den ersten Jahren den zwei- drei oder sogar vierfachen Wortschatz ihrer monolingualen Altersgenoss\*innen erwerben. Das Ziel der Wortschatzarbeit muss daher sein, Schüler\*innen dazu zu befähigen, dem Unterricht gut folgen zu können. Adäquate Wortschatzkompetenz soll ihnen ermöglichen, „sich in ihrer Umgebung zurechtzufinden und sich selbst ein[zu]bringen“ (Rösch 2003, S. 53). Dies gilt für Schüler\*innen mit als Erst- und Zweitsprache.

Gerade für Deutsch als Zweitsprache-Lernende ist gezielte Wortschatzarbeit jedoch besonders von Bedeutung, denn Zweitspracherwerb verläuft anders als Erstspracherwerb (siehe Kapitel 1.1.3). Implizites Wortschatzlernen, sei es durch Lesen oder Sprechen, stößt bei schwierigeren Begriffen und Konzepten bald an seine Grenzen (Rösch 2003, S. 53). In diesem Kapitel soll deshalb dem Wortschatzerwerb und den dazugehörigen Theorien nachgegangen werden. Weiters sollen Begriffe, die damit im Zusammenhang stehen erklärt werden.

### 2.6.1 Wortschatzerwerbstheorien

Ebenso wie zum Spracherwerb gibt es auch für den Ablauf des Wortschatzerwerbs und die ihm zugrundeliegenden Vorgänge verschiedene Theorien. Als die drei wichtigsten nennt Leimbrink (2015b, S. 30) „die Differenzhypothese, die Semantische Merkmalshypothese und die Funktionale Kernhypothese“.

In den 60er Jahren wurde von Labov (1972) die Differenzhypothese als Gegenmodell zur bis dahin geltenden Defizithypothese entwickelt. Zweitere sah den Sprachgebrauch bestimmter Gesellschaftsschichten als defizitär. Dieser wertenden Ansicht stellte Labov mit der Differenzhypothese die Idee entgegen, dass die kommunikative Absicht und der Zweck einer verwendeten Sprachform von Bedeutung ist und diese beschrieben und nicht bewertet werden sollen. Unterschiedliche Gruppen hätten unterschiedliche Wortschätze und würden diese innerhalb ihrer Sprachgruppe auch verwenden (Leimbrink 2015b, S. 30). Die Differenzhypothese ist von großer Bedeutung, da sie unterstreicht, dass es nicht zulässig ist

„aus einem sozial und situativ bedingt andersgearteten Sprachgebrauch Schlüsse auf die kognitive Leistungsfähigkeit des Sprachbenutzers[/der Sprachbenutzerin] zu ziehen“ (Aguado 2010a, S. 56).

In den 70er und 80er Jahren prägte Clark (1973) die Semantische Merkmalshypothese. Man konzentriert sich dabei auf die Struktur der Lexik und Semantik einer Sprache. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder zunächst allgemeine Merkmale eines Wortes oder Begriffes erlernen, bevor spezifische dazugelernt werden. Sie lernen zunächst nur einige wichtige Bedeutungsmerkmale, die für die Einordnung in das System von Bedeutung sind. Erst später werden zusätzlich Informationen dazu abgespeichert. (Leimbrink 2015b, S. 30)

Ebenfalls in den 70er Jahren entwickelte Nelson (1974) die Funktionale Kernhypothese als Gegenmodell zur Semantischen Merkmalshypothese. Bei dieser Hypothese wird davon ausgegangen, dass Wörter nicht wie bei der Semantischen Merkmalshypothese über bestimmte Merkmale gespeichert werden. Stattdessen wird im Gedächtnis eine ungenau umrissene symbolische Repräsentation memorisiert, welche mit zunehmendem Wissen über die Funktion des Wortes an Schärfe gewinnt. Unterschieden wird auch zwischen semantischem Wissen über Äußerungen und Funktionswissen, das durch Erlebnisse und Handlungen erworben wird. (Leimbrink 2015b, S. 30)

## 2.6.2 Produktiver und rezeptiver Wortschatz

Grundsätzlich ist es notwendig, zwischen einem „kollektiven und einem individuellen Wortschatz einer Sprache“ (Leimbrink 2015b, S. 27) zu unterscheiden. Kein Mensch beherrscht alle Lexeme einer Sprache. Von Interesse für den Wortschatzerwerb ist deshalb der individuelle Wortschatz eines/einer Lernenden. Weiters ist zwischen dem Verstehenswortschatz (rezeptiv) und dem Mitteilungswortschatz (produktiv) zu unterscheiden (Leimbrink 2015b, S. 28). Unter dem Begriff rezeptiver Wortschatz versteht man die Gesamtheit aller Wörter und Begriffe, deren Sinn und Bedeutung eine Person, zum Beispiel beim Lesen eines Textes, versteht, weswegen man ihn auch als passivem Wortschatz oder Verstehenswortschatz bezeichnen kann (Pohl 2019, S. 513). Pohl (2019, S. 513) kritisiert diese Bezeichnung jedoch, „da Verstehen ein aktiver, kognitiver [...] Prozess ist“. Unter dem Begriff produktiver Wortschatz versteht man jene Wörter und Begriffe, die von einer Person beim Sprechen oder Schreiben auch aktiv verwendet werden, weswegen er auch die alternative Bezeichnung aktiver Wortschatz, Mitteilungswortschatz oder

Ausdruckswordschatz trägt (Ulrich 2011a, S. 34). Je nach Definition können zum rezeptiven Wortschatz auch Lexeme gezählt werden, die Sprecher\*innen durch Analogien verstehen. Man bezeichnet diese Wörter auch als potenziellen Wortschatz (Rösch 2003, S. 53).

Um eine Sprache gut zu beherrschen ist ein bestimmter Wortschatzumfang notwendig. Man schätzt, dass etwa 5000 bis 7000 Wortfamilien beherrscht werden müssen, um gesprochene Sprache gut zu verstehen. Für das sinnerfassende Lesen werden sogar 8000 bis 9000 benötigt. Deswegen jedoch tausende Wörter umfassende Vokabellisten auswendig zu lernen ist weder sinnvoll noch zielführend. Vielmehr muss der Wortschatz schrittweise erweitert werden. (Tschirner 2010, S. 243)

Ob ein bestimmtes Wort nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv erlernt und verwendet wird hängt unter anderem von der Häufigkeit ab, mit der es in der Sprache vorkommt und von den Lernenden produktiv genutzt wird. Auch ist relevant, ob der/die Lernende das Wort und seine Bedeutung bewusst und mit der Absicht es sich einzuprägen wahrnimmt (Tschirner 2010, S. 243). Hierbei kann gezielter Wortschatzunterricht mit Erklärungen, Übungen und Wiederholungen Lerner\*innen unterstützen.

Die Grenzen zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz sind fließend. Je nach Bedarf und Häufigkeit der Verwendung geht ein Wort vom einen in den anderen Wortschatz über (Pohl 2019, S. 513).

### 2.6.3 Das mentale Lexikon

Unter dem mentalen Lexikon versteht man den im Gedächtnis gespeicherten Wortschatz einer Person (Leimbrink 2015b, S. 29). Wie viele Wörter einer Sprache Sprecher\*innen jedoch exakt beherrschen, lässt sich nicht überprüfen. Würde man alle bekannten Wörter aufzählen oder aufschreiben lassen, was nicht realistisch durchführbar ist, würde man damit dennoch nur den produktiven Wortschatz erhalten. Der rezeptive Wortschatz ist, wie in Kapitel 2.6.2 erklärt, jedoch wesentlich extensiver. Selten gebrauchte Wörter werden vielleicht nur im Text wiedererkannt und verstanden, dennoch zählen sie zum Wortschatz des/der Sprecher\*in. Schätzung über den individuellen Wortschatz von Sprecher\*innen einer Sprache fallen aus den genannten Gründen sehr großzügig aus und reichen von 50 000 bis 10 000 Wörtern (Tschirner 2010, S. 240).

Im mentalen Lexikon wird zusätzlich zu den Lexemen eine Vielzahl an Informationen memorisiert. Im Zuge des Wortschatzerwerbs speichern Sprachlerner\*innen mit der Zeit verschiedenste Informationen über Wörter ab. Tschirner (2010, S. 242) teilt diese in drei Kategorien ein: „Form (Phonetik/Graphemik), Inhalt (Semantik) und Verwendung (Grammatik/Pragmatik)“. Zum Wissen über die Form eines Wortes gehört, wie sich dieses anhört und ausgesprochen wird. Im Zuge des Schrifterwerbs kommt auch noch das Wissen darüber, wie es geschrieben und gebildet wird. Informationen zum Inhalt enthalten beispielsweise die allgemeine Bedeutung eines Wortes, ebenso wie Konnotation(en) und welche Bedeutung es im jeweiligen Kontext hat. Auch Assoziationen mit anderen Wörtern und Begriffen gehören zu dieser Kategorie des Wortschatzwissens. Das Wissen über die Verwendung eines Wortes beinhaltet sämtliche grammatischen Informationen, beispielsweise darüber wie Konjunktion und Deklination oder die Wortstellung funktionieren. Welchem sprachlichen Register ein Wort zuzuordnen ist und welche Kollokationen es hat, zählt ebenfalls zur Verwendungsinformation (Tschirner 2010, S. 242).

Spricht eine Person mehrere Sprachen, so wird der Wortschatz von Erst- Zweit- und Drittsprache vernetzt abgespeichert (Tschirner 2010, S. 241). Die Art und Weise, d.h. die Struktur, mit der die Wörter abgespeichert werden, unterscheidet sich jedoch nicht. Jede Sprache scheint ihr eigenes Sprachnetzwerk zu haben, welches mit den anderen Sprachnetzwerken verknüpft ist und mit ihnen interagiert (Leimbrink 2015b, S. 29). Verknüpft werden ähnliche sowie regelmäßig gebrauchte Wörter. Auch Verbindungen zwischen ähnlichen kulturellen Konzepten scheint es zu geben (Tschirner 2010, S. 241).

#### 2.6.4 Wortschatzerwerbsverlauf

Schon in den ersten Lebensmonaten eines Kindes beginnt der Spracherwerb und damit der Wortschatzerwerb. Wenn sich die Bezugsperson mit dem Baby beschäftigt, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Gegenstände lenkt und diese benennt, lernt das Kind die ersten Wörter. Zunächst kann es nur sogenannte Protowörter bilden. Das sind bestimmte Lautäußerungen mit mehr oder weniger vorhandenen Ähnlichkeiten zum tatsächlichen Wort in der Sprache, welche als vorläufige Bezeichnung für Begriffe, Gegenstände oder Handlungen vom Kind verwendet werden. Mit der Zeit und mit fortschreitender Entwicklung nähern sie sich den Wörtern der Erstsprache an. Der Spracherwerb und die Entwicklung der Sprachfähigkeiten in den ersten zwei Jahren sind von großer Bedeutung für

die Sprachentwicklung im weiteren Leben. Ein bis zum zweiten Lebensjahr nicht ausreichend erlernter produktiver Wortschatz kann negative Implikationen für den weiteren Spracherwerb eines Menschen haben. Beschäftigen sich die Bezugspersonen mit dem Kind, kommunizieren mit ihm und bieten ihm so ausreichend sprachlichen Input, hat das auch positiven Einfluss auf den Grammatikerwerb. Dieser kann nur durch ausreichend gehörtes Vokabular einsetzen. (Leimbrink 2015b, S. 34)

Gezielte Sprachförderung oder gar Unterricht sind im Kleinkindalter selten und so verläuft der Wortschatzerwerb weitestgehend ungesteuert. Zunächst ist er auch rein rezeptiv. Erst mit fortschreitender Entwicklung beginnt das Kind damit, Wörter auch produktiv zu verwenden. Aus diesem Grund ist der Unterschied zwischen den zwei Wortschätzen gerade in diesem Alter auch besonders groß. Selbst Kinder, die noch kaum ein Wort sprechen können, verstehen bereits viele für sie relevante Begriffe und Äußerungen ihrer Bezugspersonen. Im Kleinkindalter verläuft der Übergang vom Hören eines Wortes zum Verstehen und Speichern im Gedächtnis noch wesentlich schneller, als dies bei Erwachsenen der Fall ist. Diesen Vorgang bezeichnet man mit dem englischen Begriff fast mapping. Er bewirkt auch, dass es ab etwa dem zweiten Lebensjahr einen rasanten Zuwachs des produktiven Wortschatzes gibt. (Leimbrink 2015b, S. 35)

Wirft man einen Blick darauf, welche Wörter als erstes gelernt und produziert werden, so erkennt man für die deutsche Sprache, dass Kleinkinder zunächst referenzsemantische Wortarten erwerben, zu allererst Substantive. Die Anzahl der beherrschten Verben steigt im Vergleich etwas langsamer. Zunächst werden die GAP-Verben (General All Purposes) erworben und verwendet, später kommen spezifischere hinzu. Etwas verzögert lernt das Kleinkind schließlich auch Adjektive zu verwenden. Die Reihenfolge des Erwerbs kann sich je nach Sprache leicht unterscheiden. (Leimbrink 2015b, S. 37)

Ab dem Kindergarten- und Vorschulalter zeigt sich beim Wortschatzerwerb ein Unterschied, ob das Kind eine Bildungseinrichtung (Kindergarten oder Vorschule) besucht oder nur familiär betreut wird. Wird sie besucht, so wirkt sich dies positiv auf die sprachliche Entwicklung des Kindes aus. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zeigen in diesem Fall einen ähnlichen Wortschatzzuwachs in Erst- und Zweitsprache. Durch gezielte Förderung im Kindergarten kann viel zum Wortschatzerwerb, sei es in der Erst- oder Zweitsprache eines Kindes, beigetragen werden. (Leimbrink 2015b, S. 39–40)

Mit Eintritt in die Schule beginnt der Wortschatzerwerb auch gesteuert abzulaufen. Schüler\*innen kommen in Kontakt mit dem spezifischen Wortschatz der Bildungssprache und der Fachsprachen. Auch müssen sie lernen, dass der Wortschatz, der im alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch verwendet wird, sich nicht immer auch für den schriftlichen Sprachgebrauch eignet. Mit dem Erlernen der Schrift wird im mentalen Lexikon zusätzlich das Wissen über die richtige Orthografie eines Wortes gespeichert, durch das Lesen werden neue Funktionen, Kombinationen und Bedeutungen erlernt. Ein geringer Wortschatz in Erst- und/oder Zweitsprache führt sehr bald zu ungleichen Lernchancen. Schüler\*innen mit ausgeprägtem Wortschatz fällt es leichter, Unterrichtsgesprächen zu folgen und Erklärungen, Fachtexte oder Aufgabenstellungen zu verstehen. (Leimbrink 2015b, S. 41–42)

Intensives und extensives Lesen ist für den Wortschatzerwerb in der Grundschule und darüber hinaus von großer Bedeutung. Wortschatz und Lesefähigkeit bedingen sich jedoch gegenseitig: regelmäßiges Lesen fördert einen ausgeprägten Wortschatz, umgekehrt ermöglicht jedoch nur ein guter Wortschatz sinnerfassendes Lesen. Die Wichtigkeit des Lesens wird von den meisten Schulen erkannt und gefördert, die aktive Förderung des Wortschatzerwerbs wird jedoch vernachlässigt. Dies kann gerade für Zweitsprachenlerner\*innen gravierende Folgen haben, da sie auf den schulischen Input angewiesen sind. Erhalten sie keine Erklärung für ihnen unbekannte Wörter und Phrasen, kann es passieren, dass ihr Wortschatz hinter jenem ihrer erstsprachigen Mitschüler\*innen zurückbleibt. (Leimbrink 2015b, S. 43)

### 2.6.5 Wortschatzerweiterung

Der individuelle Wortschatz eines Menschen kann sich auf zwei Arten vergrößern: durch Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. Die folgenden zwei Kapitel sollen verdeutlichen, warum eine Unterscheidung notwendig und sinnvoll ist und warum sie für die Wortschatzarbeit von Bedeutung ist.

Unter dem Begriff Wortschatzerweiterung versteht man das Hinzufügen neuer, bis dahin nicht bekannter Lexeme zum mentalen Lexikon eines Menschen. Die Quantität der im mentalen Lexikon vorhandenen Lexeme ist ständigen Schwankungen unterworfen. Neue Begriffe werden memorisiert und solche, die lange nicht gebraucht wurden, vergessen. (Ulrich 2019a, S. 519)

Die erste Wortschatzerweiterung findet als Kleinkind statt. Durch Kontakt mit Bezugspersonen hören wir neue Wörter und lernen deren Bedeutung. Diese Art der Wortschatzerweiterung geschieht zunächst ausschließlich rezeptiv. Dass sie stattfindet, kann man dennoch erkennen, da Kleinkinder, noch bevor sie zu sprechen beginnen, auf die Frage einer Bezugsperson, wo sich ein bestimmtes Objekt befindet, mit einem Fingerzeig reagieren können. Erst wesentlich später, nachdem schon einige Wörter wiedererkannt werden, entsteht auch der produktive Wortschatz. Zunächst werden aufgrund der kognitiven und motorischen Entwicklung noch einfache, meist einsilbige Wörter produziert, später auch schwierigere. Schon im Kleinkindalter übersteigt der rezeptive Wortschatz den produktiven um ein Vielfaches. Dies ändert sich auch mit zunehmendem Alter nicht. (Ulrich 2019a, S. 519)

Obwohl sich unser mentales Lexikon im Laufe unseres Lebens unablässig erweitert, beherrscht kein Sprecher und keine Sprecherin jemals den gesamten Wortschatz einer Sprache, unabhängig davon, wie viel Wortschatzunterricht er/sie erhält und wie fleißig er/sie übt. Wir haben jedoch, sofern wir über ausreichende Sprachkompetenz einer Sprache verfügen, die Möglichkeit, über erlernte Entschlüsselungsstrategien auf die Bedeutung unbekannter Wörter zu schließen und mithilfe von Wortbildungsstrategien neue Wörter zu erschaffen. (Ulrich 2011a, S. 33)

Deutschunterricht, sofern er sich auch als wirklicher Sprachunterricht versteht, hilft Lernenden, ihren individuellen Wortschatz bestmöglich zu erweitern. In der Sekundarstufe ist besonders der implizite Wortschatzunterricht, beispielsweise durch extensives Lesen, die präferierte Methode zur Erweiterung des mentalen Lexikons der Schüler\*innen. Solange Lernende viel und regelmäßig lesen, so die Auffassung, würden sich neue Begriffe mit der Zeit von selbst einprägen. Den Vorteil darin sehen Lehrkräfte, die diese Meinung vertreten, darin, dass keine extra Zeit für Wortschatzarbeit aufgewendet werden muss. Für viele Schüler\*innen reicht implizites Vermitteln für eine ausreichende Wortschatzvermittlung jedoch nicht aus. Viel erfolgversprechender ist es daher, wenn man Lernende gezielt auf neue Wörter hinweist, deren Bedeutung erklärt und ihre Anwendung bespricht und übt. Auf diese Weise kann nachhaltige Wortschatzerweiterung gefördert werden und es ist deutlich unwahrscheinlicher, dass ein wenige Male gelesenes Lexem wieder vergessen wird. Auch bei explizitem Wortschatzunterricht wird ein neues Lexem zunächst einmal rezeptiv gespeichert und geht erst durch Üben und Anwenden in den produktiven Wortschatz über.

Dennoch ist das Behalten durch explizite Wortschatzarbeit vermittelter Wörter wesentlich wahrscheinlicher. (Ulrich 2019a, S. 520–521)

Wortschatzarbeit im Deutschunterricht mit dem Ziel der Wortschatzerweiterung ist in den Kompetenzbereich Reflexion über Sprache einzuordnen. Es ist die Aufgabe des Unterrichts, Schüler\*innen zu vermitteln, wie neue Wörter im mentalen Lexikon gespeichert und vernetzt werden. Dies kann mithilfe von Mindmaps, Ober- und Unterbegriffen, Assoziationsketten, Wortfeldern, Synonymen, Antonymen und ähnlichem geschehen. Durch eine exemplarische Darstellung fällt es Lernenden leichter zu verstehen, warum nach einem bestimmten System gelernte Wörter besser gemerkt werden können. Gleichzeitig kann mit solchen Darstellungen auch die Ausdrucksfähigkeit und damit der Stil der Schüler\*innen verbessert werden. Wer gelernt hat, wie Synonymfindung funktioniert, kann dies auch bei der Textproduktion praktisch anwenden (Ulrich 2019a, S. 521).

Wortschatzerweiterung geschieht auch durch Wortbildung und so ist es wichtig, Lernenden Wortbildungsstrukturen und -regeln zu erklären, sie gemeinsam mit ihnen in Texten zu analysieren und in Übungen zu erproben (Ulrich 2019a, S. 522). Auch fertige Phrasen, sei es für bestimmte Situationen wie Telefongespräche, Arzt- oder Restaurantbesuch oder Textsorten wie Erörterung oder Bewerbungsschreiben können Schüler\*innen helfen, ihren Wortschatz und damit ihre Ausdrucksfähigkeit zu verbessern. Es ist aus diesem Grund sehr sinnvoll, auch diese in den Wortschatzunterricht einfließen zu lassen (Ulrich 2019a, S. 523). Ulrich (2019a, S. 523–524) weist abschließend noch darauf hin, dass man Lernende darauf aufmerksam machen kann, dass nicht jedes Wort, auch wenn es den Wortbildungsregeln nach gebildet wurde, in der Sprache existiert. Nicht jede Sprache hat für jedes Konzept ein Wort und so kann es passieren, dass Zweitsprachenlernende analog zu einem existierenden Wort in ihrer Erstsprache eines in ihrer Zweitsprache bilden, welches dort nicht existiert. Hier ist es die Aufgabe des Wortschatzunterrichts, die Schüler\*innen auf diese lexikalischen Lücken hinzuweisen und ihnen Möglichkeiten, wie diese in der Zweitsprache umgangen werden, zu zeigen (Ulrich 2019a, S. 523–524).

### 2.6.6 Wortschatzvertiefung

Die Wortschatzvertiefung ist die zweite Art des Wortschatzzuwachses. Sie bezeichnet die Erweiterung des mentalen Lexikons nicht in Quantität, sondern Qualität. Das bedeutet, dass nicht neue Wörter gelernt werden, sondern das Wissen über die Bedeutung und Verwendung

bereits bekannter Lexeme erweitert wird. Hierzu zählen sowohl Wissen über polysemische Wortbedeutungen als auch über Konnotationen eines Lexems. (Ulrich 2019c, S. 527)

Mit zunehmender Sprachkompetenz sinkt die Anzahl unbekannter Lexeme, welche Lernenden im Alltag aber auch in bestimmten Fachtexten begegnen. Dafür erkennen sie zunehmend neuen Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten bereits bekannter Wörter. Der Wortschatzerwerb konzentriert sich bei fortgeschrittenen Lerner\*innen deshalb stärker auf die Wortschatzvertiefung anstatt die -erweiterung. (Ulrich 2019c, S. 527)

Die Einteilung in neue und bereits bekannte Lexeme kann nur ungenau erfolgen. Die Grenze, bis zu der man noch von einer neuen Bedeutung spricht und ab wann man es als eigenständiges Lexem betrachtet ist fließend. Sprache ist Veränderungen unterworfen und so kommen ständig neue Bedeutungen hinzu, während alte verschwinden. Zusätzlich ist anzumerken, dass man selten alle möglichen Bedeutungen eines Wortes kennt, auch wenn man sehr hohe Sprachkompetenz besitzt (Ulrich 2019c, S. 527). Gerade Metaphern, Redewendungen und Wortspiele bieten eine Unzahl an Möglichkeiten, die Bedeutung eines Wortes zu verändern (Ulrich 2019c, S. 530).

Polysemie und ihre Rolle im Wortschatzerwerb wurde in der Sprachwissenschaft lange Zeit nicht näher beachtet. Der kognitiven Linguistik ist es zu verdanken, dass dieses Merkmal vieler Lexeme in den Fokus der Forschung gerückt ist. Seitdem ist es als elementarer Aspekt der Wortschatzvertiefung von Interesse für die Wortschatzarbeit. (Ulrich 2019c, S. 528)

Für die Wortschatzvertiefung ist die textorientierte Wortschatzarbeit (siehe Kapitel 4.2.1) von großer Bedeutung, da sie es Lerner\*innen ermöglicht, bereits bekannte Lexeme in neuen Kontexten zu begegnen. Man kann mit Schüler\*innen darüber sprechen, warum gerade dieses Wort gewählt wurde und welche Synonyme verwendet werden könnten. So kann vermittelt werden welche Wörter sich für welche Textsorten eignen und welche Bedeutung(en) eines Lexems in welcher Textsorte besonders oft Anwendung findet. (Ulrich 2019c, S. 532)

Eine Vertiefung und nicht nur Erweiterung des Wortschatzes ist wichtig, um Sprecher\*innen zu befähigen, „Mehrdeutigkeit und Ambiguität in sprachlichen Äußerungen als Andeutungen und Anspielungen zu erfassen, zu verstehen und angemessen auf sie zu reagieren“ (Ulrich 2019c, S. 532). Auch gibt sie ihnen die Möglichkeit, Ambiguität und

Mehrdeutigkeit in eigenen Äußerungen zu erkennen und gegebenenfalls für Klärung zu sorgen (Ulrich 2019c, S. 532).

## 2.7 Wortschatzarbeit und Wortschatzvermittlung

Wortschatzarbeit ist die Arbeit am mentalen Lexikon, des persönlichen Wortschatzes jedes Menschen. Sie beschäftigt sich mit der Vermittlung von Lexemen, d.h. bedeutungstragenden sprachlichen Zeichen, ihren Eigenschaften, ihrer Vernetzung untereinander, ihrem Gebrauch und den Formen, die sie in Texten annehmen können. Blickt man auf die verschiedenen Kernbereiche, die Sprecher\*innen einer Sprache beherrschen sollen, so zählt die Wortschatzarbeit zum Bereich Reflexion über Sprache. (Pohl 2019, S. 507)

In diesem Kapitel wird zunächst der Begriff Wort definiert und anschließend der Unterschied zwischen Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung erklärt.

### 2.7.1 Definition des Begriffs Wort

Pohl (2019, S. 507–508) betont, dass Wortschatzunterricht fachwissenschaftlich fundiert sein muss, d.h. er muss die gängigen Spracherwerbshypothesen ebenso einbeziehen wie moderne sprachwissenschaftliche Theorien. Sprachlehrer\*innen müssen sich beispielsweise der Problematik bewusst sein, dass ein Wort und seine Bedeutung keine unveränderliche Beziehung haben und dass Polysemie Sprachlerner\*innen Schwierigkeiten bereiten kann. Schon 1916 erkannte Saussure (vgl. Saussure und Wunderli 2013), dass es zwischen der Form des sprachlichen Zeichens (Signifiant) und der dazugehörigen Bedeutung (Signifié) keine hundertprozentige Übereinstimmung gibt und dass die Beziehung der beiden arbiträr ist. Wie man ein Wort definiert, hängt vom wissenschaftlichen Fachbereich ab, der diese Definition nützt und zu welchem Zweck diese Definition getroffen wird. Pohl (2019, S. 508) nennt sechs Ebenen, anhand derer man die Definition treffen kann (vgl. auch Römer und Matzke 2003). Man kann ein Wort beispielweise phonologisch oder phonetisch definieren. Sprechpausen zeigen hier an, wo ein Wort endet und ein neues beginnt. Bei Sprachen, die nur durch Betonungsverschiebung die Bedeutung eines Wortes ändern, greift diese Definition jedoch zu kurz. Hier müssten zusätzliche Charakteristika gewählt werden. In geschriebenen Texten können Wörter durch die Leerstellen zwischen ihnen erkannt werden. Die Getrennt- und Zusammenschreibung, insbesondere wenn sie bedeutungsunterscheidend ist, ist bei dieser Definition jedoch problematisch. Ein Wort kann auch morphologisch

definiert werden. Es muss immer aus mindestens einem Morphem bestehen, kann aber den Wortbildungsregeln nach auch aus mehreren Morphemen zusammengesetzt werden. Auch die Flexion gehört hier dazu. Definiert man das Wort unter syntaktischen Gesichtspunkten, so unterscheidet man zwischen jenen, „die Kern einer lexikalischen Phrase sein können (z.B. Substantive, Verben, Adjektive, Pronomen) [...] und jenen, die dies nicht leisten (z.B. Hilfsverben, Konjunktionen)“ (Pohl 2019, S. 508). Die Semantik wiederum definiert ein Wort als „kleinste[n] selbstständige[n] Bedeutungsträger“ (Pohl 2019, S. 508), was jedoch bei nicht bedeutungstragenden Wörtern wie manchen Konjunktionen zu Schwierigkeiten führt. Die pragmatische Definition eines Wortes wiederum nutzt die semantische Definition, konzentriert sich jedoch auf die kommunikative Funktion. Um ein „prototypisches Wort [...] [handelt es sich erst], wenn es auf allen Sprachsystemebenen Wortcharakter besitzt“ (Pohl 2019, S. 508). Da dies jedoch zumindest in der deutschen Sprache nicht auf alle Wörter zutrifft, muss man richtigerweise von Lexemen und nicht von Wörtern sprechen. Bei diesen muss noch zwischen „lexikalisch-semantische[n] Morpheme[n] (-ung), Simplicia (*Haus*), Wortbildungskonstruktionen (*Haustür*) und Phraseologismen (*mit der Tür ins Haus fallen*)“ (Pohl 2019, S. 509, Hervorh. im Original) unterschieden werden. Auch wenn alle Wortdefinitionsebenen Teil der Wortschatzvermittlung sind, wird angenommen, dass die semantische und pragmatische die größte Bedeutung haben (Pohl 2019, S. 509).

### 2.7.2 Wortschatzkompetenz als Teil der Sprachkompetenz

Die Wortschatzkompetenz ist ein wichtiger Teilbereich der Sprachkompetenz und kann auch lexikalische Kompetenz genannt werden. Man versteht darunter die Fähigkeit eines Sprechers/einer Sprecherin eine für die Kommunikation ausreichende Anzahl an Lexemen inklusive dazugehöriger Informationen memorisiert zu haben und diese sowohl rezeptiv als auch produktiv anwenden zu können. Das gilt auch für kognitive Vorgänge, d.h. für die Fähigkeit, in einer Sprache zu denken. Weiters zählt man zur Wortschatzkompetenz die Fähigkeit, entsprechend der erlernten Wortbildungsstrukturen einer Sprache (z.B. mit Präfixen und Suffixen) neue Wörter bilden zu können bzw. bestimmte Charakteristika in unbekanntem Wörtern zu erkennen und dadurch selbstständig das eigene Lexikon zu erweitern. (Ulrich 2019b, S. 524)

Die Sprachkompetenz selbst ist die Fähigkeit einer Person, die Strukturen, Besonderheiten und Funktionen einer Sprache im Gedächtnis zu speichern, zu kommunizieren

Handlungszwecken abzurufen und anzuwenden. Dazu zählt sowohl das metasprachliche Wissen über beispielsweise Grammatik als auch das Anwendungswissen, das es Sprecher\*innen ermöglicht, mithilfe der erlernten Theorie sinnvolle Äußerungen zu bilden. (Ulrich 2019b, S. 524)

Ulrich (2011d, S. 127–128) gliedert die Sprachkompetenz in sieben Teilfertigkeiten: „Kognitive Kompetenz“, „Metakognitive Kompetenz“, „Linguistische Kompetenz“, „Textsortenkompetenz“, „Pragmatisch-kommunikative Kompetenz“, „Metakommunikative Kompetenz“ und „Multimediale Kompetenz“. Wie man erkennen kann, ist die Wortschatzkompetenz nicht eine der sieben genannten Teilfertigkeiten, vielmehr ist sie in jeder einzelnen enthalten.

Die Kognitive Kompetenz bezeichnet die mentale Leistung von Sprecher\*innen, Erlebtes, Erfahrungen und Wahrgenommenes mit Worten zu beschreiben, darüber zu sprechen und in Gedanken zu reflektieren. Darunter fällt auch die Fähigkeit, schon mit Beginn des Spracherwerbs als Kleinkind die neu erlernten Wörter in Konzepte und Strukturen zu gliedern (Ulrich 2011d, S. 127–128). Die Metakognitive Kompetenz befähigt zum Reflektieren über sprachliche Strukturen und Denkvorgänge. Das Verstehen von Redewendungen oder noch unbekanntem Verwendungsmöglichkeiten bereits bekannter Wörter wird durch sie ermöglicht. Die Linguistische Kompetenz ist die Fähigkeit, den erworbenen Wortschatz und die Grammatik zu nutzen, um daraus sinnvollen Äußerungen zu bilden. Dies ist weder ohne ausreichendes grammatikalisches Wissen noch ohne einen ausreichend großen Wortschatz möglich (Ulrich 2011d, S. 127–128). Die Textsortenkompetenz bezeichnet, wie ihr Name schon andeutet, das Wissen über die Anforderungen bestimmter Textsorten sowie die Fähigkeit, textsortentypische Texte zu erkennen und selbst zu verfassen. Hierunter fällt auch das Wissen, welche Textsorte sich für welche kommunikative Intention eignet. Unter der Pragmatisch-kommunikativen Kompetenz versteht man die Fähigkeit, so zu kommunizieren, dass es zur Situation, den Gesprächspartner\*innen und auch der eigenen Gesprächsintention passt. Das bedeutet zum Beispiel, dass durch passend eingesetzte Pronomen oder Adverbien ein Bezug zur Umwelt hergestellt wird, der für den/die Gesprächspartner\*in nachvollziehbar ist. Die Metakommunikative Kompetenz befähigt zur Reflektion und zum Austausch über kommunikative Handlungen. Gibt es beispielsweise Unklarheiten über eine Aussage, ermöglicht die Metakommunikative Kompetenz das Nachfragen. Voraussetzung dafür ist,

dass ein adäquater Wortschatz für diese Art von Reflektion und Benennung des Kommunikationsproblems vorhanden ist (Ulrich 2011d, S. 128–129). Die Multimediale Kompetenz schließlich beschreibt die Fähigkeit, sich in der modernen Informationsgesellschaft zurechtzufinden. Multimedial kompetente Sprecher\*innen können beispielsweise digitale Kommunikationswege oder das Internet zur Informationssuche nutzen (Ulrich 2011d, S. 129–130).

Wortschatzkompetenz ist in jeder einzelnen der genannten Teilfertigkeit enthalten. Ulrich (2019b, S. 525) begründet das damit, dass es nur mit ausreichendem Wortschatz möglich ist, in Kommunikationen flexibel zu reagieren, sich anzupassen und den Zweck der sprachlichen Handlung durch gezielte Auswahl des Vokabulars dem Gegenüber verständlich zu machen. Dies ist nur möglich, wenn der beherrschte produktive wie rezeptive Wortschatz ausreichend umfangreich ist. Die Fähigkeit, das eigene Lexikon gezielt für sprachliche Handlungen nutzen zu können nennt man „lexical access“ (Ulrich 2019b, S. 525). Der Begriff bezeichnet die Fähigkeit, auf das benötigte abgespeicherte Wort zugreifen zu können. Das ist sowohl für die rezeptiven Kompetenzen Hören und Lesen als auch für die produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben von großer Bedeutung. Beim Hören müssen die wahrgenommenen Lautäußerungen mit vorhandenem lexikalischem Wissen abgeglichen, wiedererkannt und in sinnvolle Einheiten umgewandelt werden. Ähnlich verhält es sich mit der Schrift. Schriftzeichen werden mit graphemischem Wissen im mentalen Lexikon abgeglichen und als Wort wiedererkannt. Auch zusätzlich abgespeicherte Informationen über Zusammenhänge, fachliches oder allgemeines Wissen zum Thema, welche die Kommunikation oder das Lesen eines Textes vereinfachen, werden mitabgerufen. Beim Sprechen und Schreiben ist Wortschatzkompetenz ebenso unerlässlich. Um sinnvolle Äußerungen bilden zu können, Sachverhalte verständlich darzustellen und sich der eigenen kommunikativen Absicht entsprechend zu äußern, bedarf es der Fähigkeit, die dafür benötigten Worte in Sekundenbruchteilen zu finden und anzuwenden. Dieser Vorgang wird „lexical retrieval“ (Ulrich 2019b, S. 525), d.h. das Abrufen von Wortschatz, genannt.

Ist man sprachlich kompetent, geschehen die oben beschriebenen Vorgänge während des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens in Bruchteilen von Sekunden. Wie es sich für rezeptive Vorgänge anfühlt, wenn die Sprachkompetenz nicht ausreicht, kennen die meisten aus dem Fremdsprachenunterricht in der Schule. Man erkennt ein Wort im Text wieder, weiß vielleicht sogar, in welchem Zusammenhang man es gelernt hat, kann sich an die Bedeutung

jedoch nicht mehr erinnern. Bei produktiven Handlungen kennt man das Gefühl, wenn ein Wort sprichwörtlich auf der Zunge liegt, man also genau weiß was man sagen möchte, in diesem Moment der Zugriff auf das gesuchte Wort jedoch blockiert ist. (Ulrich 2019b, S. 526)

Forschungsergebnisse zeigen, dass, wenn ein bestimmtes Lexem erkannt wird, „andere Lexeme, die sich auf denselben Referenz- oder Sachbereich beziehen, deutlich schneller erkannt werden als solche, die in andere Sinnrichtungen weisen“ (Ulrich 2019b, S. 526). Das bedeutet, dass unser mentales Lexikon versucht vorzusehen, welche anderen Lexeme im Text noch vorkommen könnten. Diese werden vorab aktiviert, um bei Bedarf schneller abrufbar zu sein. Auch Synonyme, Kollokationen, Phraseme und andere miteinander über bestimmte Merkmale verknüpfte Lexeme werden auf diese Weise voraktiviert, um die kommunikative Handlung zu vereinfachen. Tests konnten zeigen, dass wir in geschriebenen wie gesprochenen Texten aufgrund des Inhalts und der bereits vorgekommenen Lexeme eine bestimmte Fortführung des Inhalts und damit verbundene Lexeme erwarten. (Ulrich 2019b, S. 526)

Gute Wortschatzarbeit muss deshalb den Lernenden die zugrundeliegenden Zusammenhänge im mentalen Lexikon bewusst machen. Sie müssen verstehen, wie Lexeme gespeichert werden und auf welche Weise und in welchem Zusammenhang sie wieder abgerufen werden. Dies hilft dabei, den Spracherwerb effizienter zu strukturieren (Ulrich 2019b, S. 526).

Doch nicht nur die Verbindungen zwischen den Lexemen sind für das Abrufen von Bedeutung. Einfache Wörter werden anders erkannt als komplexe Wörter und Phrasen und auch auf andere Weise im mentalen Lexikon verankert. Erstere werden „als Ganzheiten gespeichert (full listing) und [...] abgerufen“ (Ulrich 2019b, S. 526), während zweitere „zusätzlich mit ihren Konstituenten, den Wortbildungsmorphemen, gespeichert [werden] (full parsing)“ (Ulrich 2019b, S. 526). Jede zusätzliche Verbindung, die ein Lexem im mentalen Lexikon erhält, erleichtert sowohl das Lernen als auch das Wiederabrufen und Anwenden. Aus diesem Grund muss auch das Wissen über die Wortbildungsregeln Teil des Sprachunterrichts und guter Wortschatzarbeit sein. Kennen Lernende beispielsweise Präfixe und Suffixe und wissen, welche Funktion diese bei der Wortbildung einnehmen, werden die zusätzlich Informationen im mentalen Lexikon abgespeichert und Vernetzungen gebildet.

Diese wiederum ermöglichen einen schnellen Zugriff auf die gewünschten Wörter, da sie über diese Vernetzungen voraktiviert werden können (Ulrich 2019b, S. 526–527).

### 2.7.3 Wortschatzkompetenz als Ziel der Wortschatzarbeit

Wortschatzkompetenz befähigt zur rezeptiven und produktiven Wortschatzerweiterung (Kapitel 2.6.5) und -vertiefung (Kapitel 2.6.6). Die Unterscheidung wird getroffen, um zwischen dem Erlernen neuer Lexeme und dem Erlernen neuer Bedeutungen für bereits bekannte Lexeme differenzieren zu können. Beides kann explizit, implizit oder beiläufig erfolgen. Unter expliziter Wortschatzarbeit versteht man solche, deren ausdrückliches Ziel die Vermittlung neuer Wörter oder neuer Wortbedeutungen ist. Implizite Wortschatzarbeit bezeichnet jene, bei der Wortschatz zwar auch erworben wird, sein Erwerb jedoch nicht das primäre Ziel des Unterrichts ist. Beiläufige Wortschatzarbeit kann eigentlich nicht als solche bezeichnet werden, denn der Wortschatzerwerb geschieht hier ohne das Zutun der Lehrenden oder Lernenden. Im Schulunterricht kann man auch noch zwischen systematischer und integrierter Wortschatzvermittlung trennen. Grundsätzlich sollte die Wortschatzvermittlung in allen Fächern erfolgen. Gerade im Deutschunterricht, der ja auch dem Namen nach der Sprachunterricht der deutschen Sprache ist, erfolgt Wortschatzarbeit nach wie vor selten explizit. Dabei wäre es notwendig, mehr explizite Wortschatzvermittlungseinheiten in den Unterricht einzubauen, um so die Lernenden systematisch und strukturiert bei der Wortschatzerweiterung und -vertiefung zu unterstützen. (Pohl 2019, S. 511)

### 2.7.4 Wortschatzarbeit

Wie in Kapitel 2.3-2.5 beschrieben, kann der gesamte Wortschatz einer Sprache in Teilwortschätze, die sich über ihre Verwendung definieren, unterteilt werden. Da es die Aufgabe der Wortschatzarbeit ist, Lerner\*innen zu sprachlichem Handeln zu befähigen, ist es zunächst von Nutzen, den Wortschatz der Alltagssprache, d.h. den Grundwortschatz zu vermitteln. Erst wenn dieser ausreichend beherrscht wird, ist es sinnvoll, den individuellen Wortschatz um Begriffe aus Fachwortschätzen zu erweitern. Wörter, die zum Wortschatz einer Varietät gehören, können zwar nach Bedarf in die Wortschatzarbeit miteinfließen, die wichtigste Aufgabe ist jedoch das Vermitteln der Standardsprache. (Pohl 2019, S. 509)

Pohl (2019, S. 513) kritisiert, dass, obwohl bekannt ist, dass Wortschatzarbeit im Unterricht immer nur exemplarisch geschehen kann, der nicht fest definierte Grundwortschatz der deutschen Sprache als Problem für dessen Vermittlung gesehen wird. Von der geschätzten Gesamtzahl der im Deutschen verfügbaren Wörter beherrschen auch sehr kompetente Sprecher\*innen nur einen Bruchteil, wobei hier zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz unterschieden werden muss. Wortschatzvermittlung in der Schule muss sowohl für den produktiven als auch für den rezeptiven Wortschatz erfolgen. Ein großer rezeptiver Wortschatz ist notwendig, um sich in unserer stark von Schriftsprache geprägten Welt zurechtzufinden (Pohl 2019, S. 513). Die Wortschatzarbeit muss Lernenden deshalb auch Strategien vermitteln, die es ihnen ermöglichen, die Bedeutung veralteter oder historischer Wörter zu erkennen und zwischen Denotation und Konnotation eines Wortes zu unterscheiden. (Pohl 2019, S. 509)

Das Wissen über die wichtige Rolle, die die Wortschatzarbeit für das Leben der Lernenden spielt, bringt jedoch auch die Frage mit sich, nach welchen Kriterien der zu vermittelnde Wortschatz eingegrenzt werden soll. Das hängt grundsätzlich davon ab, welchem Zweck die vermittelten Begriffe dienen sollen. Möchte man die Ausdrucksfähigkeit der Schüler\*innen erweitern, um ihren sprachlichen Stil zu verbessern, oder sollen durch die ausgewählten Wörter bestimmte grammatikalische Strukturen eingeübt werden? Möglicherweise wurden die Begriffe auch aufgrund ihrer schwierigen Orthografie zum Zweck der Rechtschreibübung gewählt. Je nachdem welche Kriterien für die Auswahl herangezogen wurden, werden sich die daraus ergebenden Wortlisten voneinander unterscheiden. Hilfreich kann hier der Fremdsprachenunterricht sein, da hier schon lange erprobten Kriterien folgend Wortlisten nach Frequenz, zu bestimmten Themen oder Übungszwecken erstellt werden. Diese könnten für den Erst- und Zweitsprachenunterricht angepasst werden. (Pohl 2019, S. 513–514)

Wie in Kapitel 2.6.3 beschrieben, arbeitet die Sprachdidaktik mit dem Konzept des mentalen Lexikons. Für die Wortschatzarbeit bedeutet das, dass Lernende auf die Vernetzungsstrukturen, die dort von Wörtern gebildet werden, aufmerksam gemacht werden sollen. Das Bewusstmachen, wie Gliederung und Kategorisierung erfolgen, kann beim Lernen neuer Wörter sehr hilfreich sein. So ist es einfacher, neue Begriffe beispielsweise über Wortfamilien, mithilfe ihrer Antonyme oder ihres Situationsbezugs zu lernen, als völlig unzusammenhängende Wörter. (Pohl 2019, S. 510–511)

Ein Modell, mit welchem Lernenden die Bedeutung von Wörtern und die ihnen zugrundeliegende Struktur vermittelt werden können, liefert die Strukturelle Linguistik. Begriffe werden mit diesem Modell anhand ihrer Eigenschaften erklärt, ausgehend von der allgemeinsten zur spezifischsten (Pohl 2019, S. 510). Als weiteres bewährtes Vermittlungsmodell nennt Pohl (2019, S. 510) das Prototypenkonzept, welches der kognitiven Semantik entstammt. Hierfür werden Wörter nach Ober- und Unterbegriffen eingeteilt. Es gibt je nach Einteilung einen Prototyp (z.B. *Blume*) und dazu passende Unterbegriffe, welche aufgrund ihrer Merkmale in diese Kategorie eingeordnet werden können (z.B. *Rose, Tulpe, Gänseblümchen*). Auch die strukturalistische Linguistik kann mit ihrem Modell für die Wortschatzvermittlung herangezogen werden, da sie den Blick auf den gesamten Wortschatz wirft und die semantischen Beziehungen zwischen den Begriffen erklärt. Möchte man Wörter auf ihre Etymologie hin untersuchen, kann man Modelle der diachronen Sprachwissenschaft zurate ziehen (Pohl 2019, S. 510). Je nach Ziel und Zweck wird man auf ein anderes Modell zurückgreifen oder auch mehrere miteinander verknüpfen und diese so in den Wortschatzunterricht integrieren.

### 2.7.5 Wortschatzarbeit als Teil des Deutschunterrichts

Wortschatzerwerb ist eine der zentralen Fähigkeiten des Spracherwerbs. Gleichzeitig ist sie jedoch auch eine der am schwierigsten zu erlernenden Fähigkeiten. Wortschatzunterricht in der Schule ist das Bindeglied zwischen den Sprachkompetenzen. (Selimi 2015, S. 243)

Um Wortschatzarbeit erfolgreich in den Deutschunterricht zu integrieren macht Pohl (2019, S. 515–516) einige Vorschläge. Sie empfiehlt eine ausgewogene Mischung aus impliziter und expliziter Wortschatzvermittlung. Für implizites Lernen empfiehlt sie beispielsweise Lesen und über das Gelesene zu sprechen. Grundsätzlich sollte Wortschatzarbeit rezeptiv wie produktiv textorientiert erfolgen. So kann das Wissen über das mentale Lexikon und seine Strukturen in die Wortschatzarbeit miteinfließen. Weiters sollte die Wortschatzarbeit mit anderen Bereichen des Deutschunterrichts, wie der Orthographie- und Grammatikvermittlung verknüpft werden und als Teil aller Fertigkeitsbereiche, Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben betrachtet werden (Pohl 2019, S. 515).

Wortschatzarbeit muss Lernende dazu befähigen, auch außerhalb der Schule selbstständig und lebenslang ihr Lexikon erweitern zu können. Im Lauf der Zeit sollte sich auch der Fokus von der Wortschatzerweiterung auf die Wortschatzvertiefung (siehe Kapitel 2.6.5 und 2.6.6)

verschieben. Umgekehrt bedeutet das jedoch auch, dass Wortschatz altersadäquat vermittelt und sowohl an die Schulstufe als auch gegebenenfalls an den Schultyp angepasst werden muss. Konkrete Modelle existieren hierfür jedoch noch nicht. Wie alle anderen Themen des Unterrichts sollte auch die Wortschatzarbeit abwechslungsreich gestaltet werden und auf möglichst viele unterschiedliche Methoden vermittelt werden, um den unterschiedlichen Lerntypen und kognitiven Anforderungen der Schüler\*innen gerecht zu werden. Ob Wortschatzarbeit erfolgreich war bzw. noch notwendig ist, kann unter anderem daran gemessen werden, ob zu einem bestimmten kommunikativen Zweck der notwendige Wortschatz vorhanden ist und ob der vermittelte Wortschatz von den Schüler\*innen produktiv oder rezeptiv angewandt werden kann. Empirische Untersuchungen dazu, welche Form der Leistungsmessung den Erfolg von Wortschatzarbeit am verlässlichsten messen kann, gibt es jedoch keine. (Pohl 2019, S. 515–516)

Wortschatzarbeit im Deutschunterricht, so Selimi (2015, S. 252), darf nicht auf Wörterlernen beschränkt werden. Deutschunterricht im deutschsprachigen Bildungssystem ist kein Fremdsprachenunterricht und darf sich deshalb nicht nur mit dem Erlernen von Vokabeln befassen. Sie empfiehlt deshalb „umfangreiche und handlungsorientierte Wortschatzarbeit“ (Selimi 2015, S. 252). Die Schüler\*innen sollen ihren Wortschatz nicht nur erweitern, sondern auch vertiefen. Dafür ist die Arbeit mit Texten besonders effektiv. Vernetzung mit bereits vorhandenem Wissen fördert besonders bei Deutsch als Zweitsprache-Lernenden den Ausbau des Wortschatzes und sollte deshalb immer Teil der Wortschatzarbeit sein (Selimi 2015, S. 253).

Pohl (2019, S. 516) empfiehlt, sich bei der Wortschatzvermittlung an bestimmte, aufeinanderfolgende Arbeitsschritte zu halten: „(1) Erstbegegnung: Präsentieren von Wörtern in Texten; (2) Erklären: Bedeutungserschließung und Verständniskontrolle; (3) Üben; (4) Anwenden“ (Pohl 2019, S. 516). Zu diesem Zweck hat es sich bewährt, sich bei der Wortschatzarbeit an dem von Kühn (2007, S. 163) präsentierten Dreischritt zu orientieren. Dieser empfiehlt drei aufeinanderfolgende Arbeitsphasen, jede mit eigener didaktischer Zielsetzung. Als ersten Schritt nennt Kühn (2007, S. 163) die Semantisierung von unbekanntem Wörtern. Dies kann aus dem Kontext heraus geschehen, mithilfe des Wissens über Wortbildung oder auch durch Nachschlagen im Wörterbuch. Pohl (2019, S. 516) weist darauf hin, dass es in diesem Zusammenhang die Aufgabe der expliziten Wortschatzarbeit ist, den Lernenden Strategien zu vermitteln, welche ihnen das

Entschlüsseln unbekannter Begriffe ermöglichen. Das bedeutet, dass explizite Wortschatzarbeit zu diesem Zweck unter anderen Wortbildungsregeln, kontextuelle Zusammenhänge aber auch das Arbeiten mit dem Wörterbuch vermitteln muss. Der zweite von Kühn (2007, S. 163) genannte Arbeitsschritt ist das „Sammeln und Ordnen der Wörter in Netzwerkmodellen“. Das bedeutet, dass die neuen Begriffe, unter Einbezug des Wissens über die Funktionsweise und Struktur des mentalen Lexikons, mit bereits bekannten Konzepten in Verbindung gebracht werden. Es können beispielsweise Synonyme gesucht werden, unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, oder durch Prä- und Suffixe neue Wörter gebildet werden (Kühn 2007, S. 163). Je expliziter und zielgerichteter die Vernetzung mit bereits bekannten Begriffen und Konzepten geschieht, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, das Lernende die neuen Begriffe im mentalen Lexikon abspeichern können (Pohl 2019, S. 516–517). Als dritten Schritt nennt Kühn (2007, S. 163) den „Wortgebrauch“. Hierbei geht es darum, wie neu erlernte Wörter gezielt für den gewünschten kommunikativen Zweck eingesetzt werden können. Es wird vermittelt, für welche Textsorten das Lexem typisch ist bzw. sein kann, ob es sich für bestimmte sprachliche Intentionen besonders eignet oder wie es adressatengerecht verwendet werden kann. Auch Konnotation können als Teil des dritten Schrittes vermittelt werden (Kühn 2007, S. 163).

Angelehnt an Kühns (2007, S. 163) Dreistufenmodell empfiehlt Selimi, systematische Wortschatzvermittlung in den Deutschunterricht einzubauen. Schüler\*innen sollen nicht nur über „Wortform, Satzbau (Morphosyntax) und Textstruktur“ (Selimi 2015, S. 253) lernen sondern sich mit allen Aspekten der Wortschatzarbeit beschäftigen. Sie rät Kindern schon im Kleinkindalter einfache Bedeutungserschließungsstrategien zu vermitteln, um ihnen später den Wortschatzerwerb in der Schule zu erleichtern. (Selimi 2015, S. 253–254)

Wortschatzvermittlung, insbesondere explizite, aber auch jede andere Form der Wortschatzarbeit, sollte wichtiger Teil des Sprachunterrichts und damit auch des Deutschunterrichts sein. Um jedoch langfristig erfolgreich zu sein, ist regelmäßiges Üben der vermittelten Wortschatzbereiche unumgänglich. Dafür empfiehlt Pohl (2019, S. 517–518), einige Grundsätze zu befolgen. Zunächst ist es wichtig, dass vermittelter Wortschatz systematisch geübt wird. Es sollen keine Wortlisten auswendig gelernt werden oder unzählige Übungen zu unterschiedlichen Themen nacheinander erfolgen. Stattdessen sollte ein klarer Fokus auf einem bestimmten Ziel oder Thema liegen, zu welchem der neue

Wortschatz zunächst vermittelt und anschließend geübt wird. Die Übungen selbst sollten sich jedoch voneinander unterscheiden, damit die Schüler\*innen lernen, den neuen Wortschatz auf möglichst vielfältige Weise anzuwenden. Weiters sollte für die Lerner\*innen ersichtlich sein, welchem Zweck die Übungen dienen. Es spricht nichts dagegen, einzelne Begriffe aus einem Text zu isolieren und diese näher zu betrachten und zu erklären, solange sie beispielsweise Teil eines bestimmten Themas oder einer bestimmten Textsorte sind. Wenn Lernende den Sinn hinter einer Aufgabe verstehen ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass das Geübte auch nachhaltig gelernt wird. Da, wie man aus lernpsychologischen Untersuchungen weiß, Lernen ohne Motivation im besten Fall sehr langsam von statten geht, im schlechtesten Fall fast unmöglich ist, sollte auch auf eine positive Lernatmosphäre geachtet werden. Das bedeutet, dass der Unterricht selbst abwechslungsreich gestaltet werden soll, aber auch, dass nicht mehrere Stunden hintereinander nur reine Wortschatzübungen erfolgen sollen (Pohl 2019, S. 517–518).

Selimi (2015, S. 256–257) macht praktische Vorschläge für die Wortschatzvermittlung, die den Wortschatzerwerb für Lernende vereinfachen sollen. Zunächst ist es wichtig, Schüler\*innen genügend Zeit zu geben und sie nicht mit zu vielen neuen Wörtern und Bedeutungen zu überfordern. Weiters ist es sinnvoll, die Wortschatzarbeit in einen mehrwöchigen Themenkomplex einzubetten, um so den Wortschatzerwerb nachhaltiger zu fördern und die Vernetzung im mentalen Lexikon zu unterstützen. Kreative Sprech- und Schreibanlässe können gute Übungen sein, um neuerlernte Wörter anzuwenden. Erarbeitet man einen neuen Themenkomplex, so ist es sinnvoll, die Bedeutung unbekannter und schwieriger Wörter zu erklären oder mithilfe eines Wörterbuchs nachzuschlagen. Auch das Exzerpieren, Zusammenfassen oder Erstellen von Mindmaps kann hier nützlich sein und bei der Wortschatzerweiterung helfen. Durch Vernetzen, Verknüpfen und in Beziehung setzen sowie durch ausreichendes Üben kann neu erlerntes Wortschatzwissen gefestigt werden (Selimi 2015, S. 256–257). Es empfiehlt sich für die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht weiters, die gewählten Aufgaben, Übungen und Themen an die Lebenswelt der Schüler\*innen, ihre kognitiven Fähigkeiten und Sprachkompetenz anzupassen und sowohl den produktiven als auch den rezeptiven Wortschatzerwerb zu fördern. Mit der Zeit sollte sich die Gewichtung der Ziele der Wortschatzarbeit von der Wortschatzerweiterung hin zur Wortschatzvertiefung verschieben (Selimi 2015, S. 254–255). Ergänzend ist es hilfreich, da der bildungssprachliche Wortschatz eng mit dem Fachwortschatz der Unterrichtsfächer verbunden ist, beide als Einheit zu betrachten und gezielt auf bestimmte Bereiche und

Themenfelder einzugehen. Dadurch können Schüler\*innen auch im Fachunterricht sprachliche Hürden leichter bewältigen (Selimi 2015, S. 255–256).

Auch die Vorbildwirkung der Lehrperson darf nicht unterbewertet werden. Lehrer\*innen sollten darauf achten, einen möglichst abwechslungsreichen Wortschatz zu verwenden. Ist eine Lehrperson sprachlicher Vielfalt gegenüber positiv eingestellt und sieht Mehrsprachigkeit als Chance, kann sich das positiv und motivierend auf das Wortschatzlernen der Schüler\*innen auswirken. (Selimi 2015, S. 257)

Abschließend soll noch ein unterrichtsorganisatorischer Blick auf die Wortschatzarbeit geworfen werden. Die Literatur bietet mittlerweile unzählige verschieden Übungsmöglichkeiten, insbesondere wenn man sich zusätzlich noch an der Fremdsprachendidaktik orientiert. Nichtsdestotrotz müssen sich Lehrer\*innen an die Vorgaben des Lehrplans ihres jeweiligen Schultyps halten und können nicht frei bestimmte Bereiche zugunsten anderer streichen. Um Wortschatzarbeit dennoch sinnvoll und regelmäßig in den Unterricht einplanen zu können, macht Pohl (2019, S. 518) mehrere Vorschläge. Sie empfiehlt vor, die Übungen entweder „nach dem Wortschatzbereich“, wozu sie „Übungen zur Semantik; zur Wortbildung; zu fremdem Wortgut; zu Stilschichten usw.“ zählt, „nach der Sprachsystemebene [...] ([...]der Wort-, Satz- oder Textebene)“, „nach der Art der semantischen Erschließungsverfahren (sprachliche vs. nichtsprachliche Bedeutungserschließung)“ und/oder den „Hilfsmitteln“ (Pohl 2019, S. 518), wie beispielsweise Übungsblättern, der Anwendung digitaler Medien oder dem Wörterbuch zu strukturieren.

### 2.7.6 Wortschatzvermittlung im historischen Kontext

Beschäftigt man sich mit der Wortschatzvermittlung, so ist es durchaus interessant zu sehen, wie lange selbige schon an Schulen praktiziert wird. Ulrich (2011c, S. 3–17) bietet hierfür einen Überblick vom Mittelalter bis zur Jahrtausendwende sowie einen Überblick über aktuelle Entwicklungen (Ulrich 2011b, S. 18–26). Ergänzt wird dieser durch Pohls (2019, S. 512) Erläuterungen zur Position der Fachdidaktik in Bezug auf die explizite Wortschatzarbeit im Deutschunterricht von den 60er Jahren bis heute.

Schon in den Lateinschulen des frühen Mittelalters fand eine Vorstufe der Wortschatzarbeit statt. So fand man Glossarien, die den Schüler\*innen bei der Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche helfen sollten. Wortschatzarbeit in deutscher Sprache passierte

hier also zumindest bereits beiläufig, da lateinische und deutsche Wortbedeutungen gegenübergestellt wurden. Parallel zu den Lateinschulen der Kirche entwickelten sich auch Schulen, die auf „das Verfassen von Gebrauchstexten des beruflichen und privaten Schriftverkehrs“ (Ulrich 2011c, S. 3) spezialisiert waren und hier entstanden die Vorläufer unserer heutigen Synonymwörterbücher. Mit Luthers Übersetzung der Bibel und den barocken Sprachgesellschaften erlebte die deutsche Sprache schließlich einen Aufschwung, der darin gipfelte, dass der Deutschunterricht im 18. Jahrhundert als Schulfach eingeführt wurde. (Ulrich 2011c, S. 3–4).

Mit der Einführung des Deutschunterrichts begannen auch die Diskussionen darüber, was unterrichtet werden solle und auf welche Weise dies zu geschehen habe. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts standen jene, die für einen etymologisch geleiteten Wortschatzunterricht plädierten der Gruppe derer, die einen möglichst großen Synonym- und Fachwortschatz forderten, gegenüber. Letztere argumentierten schon damals damit, dass Schüler\*innen erst durch einen umfassenden Wortschatz zu einer treffenden Ausdrucksweise befähigt werden. (Ulrich 2011c, S. 7–8)

Bis zu den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts trennte man bei der Sprachbetrachtung in „Sprachlehre (neben Morphologie vornehmlich Syntax) und Sprachkunde [...] [oder] Wortkunde“ (Pohl 2019, S. 512). Zweitere befasste sich mit dem Wortschatz, das bedeutet sowohl mit seiner Struktur als auch den einzelnen Lexemen. Ab den 70er Jahren kam die „kommunikative Wende in den linguistischen Disziplinen“ (Pohl 2019, S. 512) und der Fokus verschob sich zur Reflexion über Sprache. Man unterrichtete verstärkt syntaxorientiert und strukturierte den Unterricht nach Situationen und Lernbereichen. Wortschatzarbeit wurde nicht mehr als eigenständiger Bereich gesehen, sondern nur mehr nach Bedarf eingebaut. Explizite Wortschatzarbeit wurde als nicht mehr zielführend gesehen, da man davon ausging, dass durch impliziten Wortschatzerwerb das mentale Lexikon ausreichend erweitert würde (Pohl 2019, S. 512). Ulrich (2011c, S. 15–16) kritisiert, dass Wortschatzarbeit nur mehr „unsystematische und [...] halbherzig“ (2011c, S. 15) stattfand und noch zur Jahrtausendwende Wortschatzarbeit in den meisten fachdidaktischen Handbüchern maximal ein Unterkapitel gewidmet wurde.

Ende des vergangenen Jahrhunderts trat, angestoßen durch die Lernpsychologie, die kognitive Wende ein (Pohl 2019, S. 512). Ulrich (2011b, S. 18) nennt es einen „Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zur kognitiven Psychologie“. Der Fokus der

Sprachdidaktik verschob sich abermals und mit ihm auch der Blick auf die Wortschatzarbeit. Die Lernpsychologie konnte zeigen, dass Lernen eine eigenständige Leistung darstellt, weswegen die Sprachdidaktik wieder größeres Interesse an den Vorgängen des Sprachlernens zeigte. (Pohl 2019, S. 512)

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist die Wortschatzarbeit wieder Teil des Kompetenzbereichs Reflexion über Sprache geworden und nimmt dort einen eigenständigen Platz ein. Das Wissen über das mentale Lexikon veränderte die Unterrichtsziele und damit auch die -methoden. Wortschatzunterricht erfolgt nun wieder losgelöst vom Grammatikunterricht und versucht das gewonnene Wissen über die kognitiven Vorgänge für die Lernenden zweckdienlich in den Unterricht zu integrieren (Pohl 2019, S. 512). Dieses wiederaufkeimende Interesse an der Wortschatzarbeit lässt sich auch daran erkennen, dass fachdidaktische Zeitschriften wie *ide*, *Deutsch 5-10*, *Praxis Deutsch* und *Der Deutschunterricht* ganze Themenhefte herausgebracht haben, die sich nur diesem Thema widmen (Ulrich 2011b, S. 19).

Es ist dennoch festzustellen, dass trotz dieses durch die Lernpsychologie erlangten Wissens die Wortschatzarbeit noch in sehr unterschiedlichem Ausmaß in den Deutschunterricht Einzug gehalten hat. Sowohl der Unterricht einzelner Lehrpersonen als auch der Inhalt der Schulbücher variiert hier stark. (Pohl 2019, S. 512)

## 3. Deutschunterricht an der NMS

---

Wortschatzkompetenz ist, wie die vorangegangenen Kapitel zeigen, unerlässlich für gute Sprachkompetenz. Wie Ulrich (S. 308) feststellt, ist der Wortschatz „Basis und Zentrum aller wissenschaftlichen Untersuchungen und Beschreibungen von Sprache“ und „[i]m Mittelpunkt aller Sprachlehr- und Sprachlernprozesse“. Da Deutschunterricht in der Neuen Mittelschule aufgrund der hohen Anzahl an Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache immer auch Deutsch als Zweitsprache-Unterricht sein sollte, muss er auch die Förderung der Wortschatzkompetenz stärker in den Fokus rücken. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn Wortschatzarbeit vermehrt Teil des Unterrichts wird und damit einen höheren Stellenwert einnimmt, als dies bisher der Fall war.

### 3.1 Zahlen und Daten der NMS

Gemäß Statistiken der Statistik Austria besuchten im Schuljahr 2017/18 205.905 Schüler\*innen in Österreich eine Neue Mittelschule. Das entspricht etwas weniger als zwei Drittel aller schulpflichtigen Kinder dieser Schulstufe. Von ihnen sprechen 31,8% Deutsch nicht als Erstsprache (STATISTIK AUSTRIA 2019, S. 25). In Ballungsgebieten wie Wien, Linz, Salzburg, Wels oder Wiener Neustadt beträgt der Prozentsatz der Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache bei Schuleintritt zwischen 50,1 und 87,8%. Im landesweiten Durchschnitt sind es 30,8% (STATISTIK AUSTRIA 2019, 25, 27). Weiters ist festzustellen, dass „überproportional viele Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache nach der Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule, wenn die Schulpflicht bereits erfüllt wurde, ihre schulische Ausbildung [...] beenden und gar nicht erst in eine Ausbildung der Sekundarstufe II eintreten“ (STATISTIK AUSTRIA 2019, S. 28).

Die angegebenen Daten zeigen, dass Neuen Mittelschulen in Ballungsgebieten einen höheren Anteil an Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache als Schüler\*innen mit Deutsch als Erstsprache haben. Daraus lässt sich schließen, dass Deutschunterricht in diesen Schulen automatisch auch Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ist.

## 3.2 Die NMS als Teil des österreichischen Bildungssystems

Da die für diese Arbeit durchgeführte Vergleichsstudie den Erfolg zweier Wortschatzvermittlungsmethoden für den Wortschatzerwerb von Schüler\*innen der Neuen Mittelschule evaluiert, wird in diesem Kapitel genauer auf diesen Schultyp eingegangen werden. Er existiert in dieser Form nur in Österreich und bedarf deshalb einer näheren Erklärung.

Die Neue Mittelschule (NMS) ist eine von zwei Varianten der Sekundarstufe I in Österreich und kann nach dem Abschluss der 4. Klasse Volksschule (Primarstufe) besucht werden. Bis zum Schuljahr 2017/18 existierte sie parallel zur Hauptschule. Seit dem Schuljahr 2018/19 wurden auch alle verbleibenden Hauptschulen in Neue Mittelschulen umgewandelt. Als Teil des Pädagogik-Pakets, das 2018 beschlossen wurde, wird das Wort „Neue“ aus der Bezeichnung Neue Mittelschulen gestrichen. Dies geschieht mit dem Schuljahr 2019/20. Alle ehemaligen Hauptschulen und Neuen Mittelschulen tragen ab diesem Zeitpunkt die Bezeichnung Mittelschule (MS) (BMBWF 2019). Zum Zweck der leichteren Verständlichkeit, da die Bezeichnung Mittelschule noch selten genutzt wird, wird für diese Arbeit die ältere Bezeichnung Neue Mittelschule (NMS) verwendet.

Die Aufgabe dieser Schulform ist es, Schüler\*innen einerseits bestmöglich auf das Berufsleben vorzubereiten und ihnen andererseits, bei ausreichend guter Leistung, den Übertritt in weiterführende Schulen zu ermöglichen. Zu diesem Zweck erhalten die Schüler\*innen in der NMS Bildungs- und Berufsorientierung und -beratung. (BMBWF 2019)

Der Lehrplan basiert auf dem der Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Gleichzeitig verlegt er den Fokus jedoch mehr auf die „Potenziale[...] und Talente[...] der Schülerinnen und Schüler“ (BMBWF 2019). Es gibt Schulen mit musikischem oder sportlichem Schwerpunkt. Alle anderen wählen zwischen einem der vier Schwerpunktbereiche für diesen Schultyp: „Sprachlich-humanistisch-geisteswissenschaftlich [,] Naturwissenschaftlich-mathematisch [,] Ökonomisch-lebenskundlich [,] Muisch-kreativ“ (BMBWF 2019). Standortautonome Schwerpunktsetzungen sind möglich.

Grundsätzlich werden in der NMS alle Schüler\*innen gemeinsam unterrichtet. Je nach Bedarf können für die Pflichtgegenstände jedoch besonderer Fördermaßnahmen getroffen werden. Diese betreffen

„[die] Individualisierung des Unterrichts, differenzierte[n] Unterricht in der Klasse, Begabungseinschließlich Begabtenförderung, Maßnahmen der inklusiven Pädagogik und Diversität, Förderung in temporär gebildeten Schülergruppen, Förderung in Förder- bzw. Leistungskursen, Unterrichten im Lehrerteam (Teamteaching) und [die] Möglichkeit der Förderung in dauerhaften Schülergruppen ab der 6. Schulstufe (ab dem Schuljahr 2020/21 bzw. im Schulversuch NMS-Pädagogik-Paket-Pilotierung).“

(BMBWF 2019)

In der Neuen Mittelschule gibt es ab der 7. Schulstufe (ab dem Schuljahr 2020/21 ab der 6. Schulstufe) eine „differenzierte Form der Leistungsbeurteilung“ mit 7-teiliger Notenskala (BMBWF 2019). Die Leistungen in den Hauptfächern werden in Vertiefende und Grundlegende Allgemeinbildung unterteilt. Vertiefende Noten ermöglichen den Übertritt in eine weiterführende mittlere oder höhere Schule. Ab dem Schuljahr 2020/21 wird das System in Standard und Standard-AHS umgewandelt mit 2 sich überschneidenden 5-teiligen Notenskalen. Zusätzlich gibt es noch EDL, die „ergänzende differenzierende Leistungsbeschreibung“ (BMBWF 2019), die Schüler\*innen und deren Erziehungsberechtigten Rückmeldung über die Stärken und Schwächen der Lernenden abseits der Ziffernoten geben soll. Kinder-Eltern-Lehrer\*innen-Gespräche, genannt KEL-Gespräche, dienen ebenfalls der positiven, wertschätzenden Rückmeldung (BMBWF 2019).

### 3.3 Rahmenbedingungen für die Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht der NMS

Die Rahmenbedingungen für die Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht der NMS werden durch den Lehrplan (BBWF 01.09.2018) einerseits und die sprachlichen Fähigkeiten der zu unterrichtenden Schüler\*innen andererseits vorgegeben. Im Lehrplan wird der Tatsache Rechnung getragen, dass gerade in der Neuen Mittelschule für viele Schüler\*innen Deutsch nicht die Erstsprache ist. Es findet sich für das Unterrichtsfach Deutsch ein Abschnitt, der sich nur den besonderen Anforderungen widmet, wenn Deutsch als Zweitsprache erlernt wird: „Besondere didaktische Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ (BBWF 01.09.2018, S. 30). Hier wird auch ausdrücklich auf die Wortschatzarbeit eingegangen, wenn auch nur auf den rezeptiven Wortschatz. Es heißt: „Die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes soll vor allem durch sinnerfassendes Hören (und Lesen) erfolgen“ (BBWF 01.09.2018, S. 30). Auf den produktiven Wortschatz und wie dieser zu vermitteln

ist, wird nicht gesondert eingegangen. Wörterbucharbeit findet vorrangig zur Unterstützung des Orthografieerwerbs Erwähnung (BBWF 01.09.2018, S. 31).

### 3.4 Wortschatzvermittlung in der Sekundarstufe I

Weiters relevant für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I und damit auch für die Wortschatzvermittlung sind die von den Bildungsstandards (bifie 2019) geforderten Kompetenzen, welche Schüler\*innen mit Abschluss der 8. Schulstufe erreichen sollen. Für die Wortschatzarbeit von Relevanz ist der Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“ (bifie 2019, S. 4). Folgende für die Wortschatzarbeit relevanten Kompetenzen sollen von den Schüler\*innen erreicht werden:

Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden

45. Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen

46. Schüler/innen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden

Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden

47. Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe

48. Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen)

49. Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen

(bifie 2019, S. 4)

Diese geforderten Fähigkeiten bedürfen gezielter, expliziter Wortschatzarbeit. Polz (2011, S. 388) kritisiert, dass Sprachbücher dennoch selten größere Kapitel dazu bieten. Sie empfiehlt, um die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen zu erreichen, den Fokus der Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe I auf die „Wortschatzerweiterung und -vertiefung mit dem Ziel der Erarbeitung von anwendbarem lexikalisch-semantischem Wissen“ (Polz 2011, S. 380) zu legen. Weiter sollen Schüler\*innen auch auf die Notwendigkeit eines adäquaten Wortschatzes sowohl für die produktiven als auch rezeptiven Kompetenzen aufmerksam gemacht werden und ihnen Arbeitstechniken zur Wortschatzerweiterung und -vertiefung vermittelt werden. Um den Vokabularzuwachs der Lernenden auch fächerübergreifenden zu unterstützen, empfiehlt sie, durch gezielte Vermittlungsmethoden die Bildung neuer Vernetzungsstrukturen im mentalen Lexikon zu fördern. (Polz 2011, S. 380–381)



## **EMPIRISCHER TEIL**

---



## 4 Methodologische Überlegungen

---

Um die Aussagekraft der Ergebnisse der dieser Arbeit zugrundeliegenden empirischen Untersuchung sicherzustellen, wurden das Forschungsdesign, d.h. der Aufbau, sowie die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheiten und der Entwurf des Erhebungsinstruments anhand der Empfehlungen in „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik“ von Caspari et al. (2016) und „Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ von Settinieri et al. (2014) erstellt.

### 4.1 Untersuchungsmethode

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde der Forschungsansatz der Aktionsforschung, wie er bei Feldmeier (2014) für die Evaluierung von Deutsch als Zweitsprache-Unterricht vorgestellt wird, gewählt. Feldmeier (2014, 265) empfiehlt die Aktionsforschung für Studien in Bereichen des Deutschunterrichts, in den noch wenig geforscht wurde, weswegen sie sich ideal für die Evaluation der Effektivität der Wortschatzvermittlungsmethoden im Deutschunterricht der neuen Mittelschule eignet.

Feldmeier (2014, 256) beschreibt sie als konzeptionell zwischen den sehr abstrakten quantitativen Methoden und explorativen qualitativen Forschungsdesigns verorten. Die Aktionsforschung verbindet das Unterrichten unter gezielt vorgenommenen Veränderungen mit der anschließenden quantitativen Analyse systematisch erhobener Daten, welche den Einfluss der Veränderung sichtbar machen sollen (Feldmeier 2014, 261). Aufgrund dessen ist die Aktionsforschung gut geeignet, erzielte Forschungserkenntnisse wieder direkt in den Unterricht einfließen zu lassen. Auch ist es in der Aktionsforschung, im Gegensatz zur traditionellen quantitativen Forschung, durchaus wünschenswert, dass die Erhebung durch die Lehrperson selbst durchgeführt wird, da auf diese Weise der Unterricht so wenig wie möglich abstrahiert werden muss und dadurch auch Beobachter\*inneneffekte minimiert werden können. Als weitere Vorteile nennt Feldmeier noch, dass Unterrichtsforschung durch

Lehrkräfte sowohl von Bedeutung für die Praxis ist, als auch mit geringem Aufwand durchgeführt werden kann (Feldmeier 2014, 256-257).

## 4.2 Theoretische Grundlagen der Wortschatzvermittlungsmethoden

Fördermaßnahmen können sowohl die Wortschatzerweiterung, d.h. das Erlernen neuer Wörter zum Ziel haben, als auch die Wortschatzvertiefung, welche neue Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten eines Wortes aufzeigt. Für die Wortschatzerweiterung ist Erklären durch paraphrasieren, Mimik und Gestik oder Bilder sehr hilfreich. Wird die Erstsprache miteinbezogen, unterstützt diese die Vernetzung im mentalen Lexikon zusätzlich (Leimbrink 2015b, S. 44). Ziel der Unterrichtsstunden ist die Wortschatzerweiterung (siehe Kapitel 2.6.5). In den folgenden Unterkapiteln werden die theoretischen Ansätze, welche den verglichenen Unterrichtseinheiten zugrundeliegen, vorgestellt.

### 4.2.1 Textorientierte Wortschatzarbeit

Beide in Kapitel 5 beschriebenen Stunden sind in den größeren Themenkomplex der fantastischen Geschichten eingebettet und haben als Basis jeweils einen Ausschnitt der bekannten Fantasyromane „Eragon“ (Paolini 2019) und „Die Chroniken von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014). Da die zu erarbeitenden Begriffe Textausschnitten entstammen und damit in einen Kontext eingebettet sind, können beide Stunden zur textorientierten Wortschatzarbeit gezählt werden.

Die textorientierte Wortschatzarbeit vereint zwei wichtige Bereiche der Sprachvermittlung bzw. des Sprachenlernens miteinander: die Textkompetenz und die Wortschatzkompetenz. Sie sieht beide Teilbereiche als gleich wichtig und einander unterstützend. (Hoffmann 2011, S. 143) Dies steht im Gegensatz zu anderen Auffassungen zur Wortschatzarbeit, welche die „Wortschatzkompetenz als Voraussetzung für Textkompetenz“ (Hoffmann 2011, S. 143) oder „Wortschatzkompetenz als Teilkompetenz von Textkompetenz“ (Hoffmann 2011, S. 143) verstehen. Beide Kompetenzen sind jedoch eng miteinander verbunden, das Wissen über die Funktionsweise, die Struktur, den Aufbau und damit auch den Wortschatz, welchen unterschiedliche Textsorten fordern, trägt gleichzeitig auch zur Vertiefung desselben bei. Wortschatzarbeit, die sich an einem Text orientiert, hat außerdem den Vorteil, dass ein Wort

mit seiner textkommunikativen Bedeutung erklärt bzw. gelernt werden kann (Hoffmann 2011, S. 143).

Da Textkompetenz und Wortschatzkompetenz bei der textorientierten Wortschatzarbeit eng miteinander verknüpft sind, ist es notwendig, die verschiedenen Teilkompetenzen von Textkompetenz zu betrachten und zu evaluieren, in wieweit diese mit der Wortschatzkompetenz verbunden sind. Hoffmann (2011, S. 143–145) gibt hier einen sehr guten Überblick. Er beginnt mit der Themenstrukturierungskompetenz und erläutert, dass diese ohne adäquaten Wortschatz nicht möglich wäre. Das Thema könnte nicht ausreichend erschlossen werden und auch die Kohäsion und das Wiederaufgreifen des Themas im Text ohne Wiederholung wären nur schwer möglich (Hoffmann 2011, S. 143–144). Als nächste Teilkompetenz nennt er die Textgestaltungskompetenz. Es geht darum, dass Schreiber\*innen stilistisch treffende Ausdrücke verwenden und sich präzise ausdrücken können. Hierfür ist ein ausgeprägter Wortschatz von Vorteil, wenn nicht sogar unumgänglich. Auch die Sinngebungskompetenz ist ohne Wortschatzkompetenz nicht denkbar. Nur, wenn sich Schreibende der kommunikativen, manchmal auch manipulativen, Funktion von Wörtern und Phrasen bewusst sind, können sie Texte und ihre Intention verstehen oder gezielt produzieren (Hoffmann 2011, S. 144). Guter Wortschatz ist weiters unerlässlich für die Textsortenkompetenz. Es wird von Schüler\*innen erwartet, dass sie textsortentypische Texte verfassen können. Das bedeutet, dass sie sich nicht nur an die vorgegebene Struktur bzw. den Aufbau halten, sondern dass sie für die Textsorte typische Wörter, Phrasen und Wortschatzbereiche kennen und verwenden können (Hoffmann 2011, S. 144–145). Eine weitere und für viele Lernende durchaus schwierige Teilkompetenz der Textkompetenz ist die Diskurskompetenz. Hierbei ist es notwendig, nicht nur die Bedeutung bestimmter Wörter und Phrasen zu kennen, sondern auch ihren politischen, religiösen oder historischen Hintergrund, um die Bedeutung, vielleicht auch die unterschwellige Botschaft, eines Textes zu verstehen (Hoffmann 2011, S. 145). Abschließend nennt Hoffmann (2011, S. 145) noch die Interpretationskompetenz. Ähnlich wie die Diskurskompetenz ist sie eine der für Lerner\*innen am schwierigsten zu meisternden Teilkompetenz, da sie einen sehr ausgeprägten Wortschatz voraussetzt. Wortschatzkompetenz wird hier nicht nur benötigt, um schwierige Texte verstehen zu können, sondern auch um die interpretierten Stellen in eigenen Worten wiederzugeben und die Interpretation mit stichhaltigen Argumenten zu belegen. Hoffmann (2011, S. 146) weist noch darauf hin, dass Textkompetenz sich nicht nur auf den geschriebenen Text allein bezieht, sondern auch multimodal vermittelt werden kann

und soll. In der textorientierten Wortschatzarbeit kann und soll deshalb auch auf die Beziehung zwischen dem Text und den ihn umgebenden Elementen wie Bildern oder Layout eingegangen werden und Bilder können als Ausgangspunkt für textorientierte Wortschatzarbeit herangezogen werden (Hoffmann 2011, S. 146).

Von den zuvor erwähnten Teilkompetenzen ist für die zum Zweck des Vergleichs der Wortschatzvermittlung gehaltenen Unterrichtseinheiten vor allem die Textsortenkompetenz von großem Interesse, da diese hier besonders gefördert und gefordert wird. Die besprochenen Wörter (siehe Kapitel 5.1 Abbildung 1 und 2) können alle als für Fantasyromane typisch gesehen werden, sie passen in den Kontext des Mittelalters, der Fantasie oder der detaillierten Beschreibung der Natur. In der alltäglichen Kommunikation werden sie aus genau diesen Gründen jedoch eher selten verwendet.

#### 4.2.2 Semantikorientierte Wortschatzarbeit

Die im vorangegangenen Kapitel beschriebene textorientierte Wortschatzarbeit beschäftigt sich damit, mit welchen Mitteln Wortschatz vermittelt wird und wie die verschiedenen Kompetenzen dabei ineinandergreifen. Die beiden in Kapitel 5 beschriebenen Unterrichtseinheiten basieren weiters jedoch auch auf der semantikorientierten Wortschatzarbeit, welche sich stärker auf die kognitiven Vorgänge, die dem Wortschatzerwerb zugrunde liegen, konzentriert.

Moderne Wortschatzarbeit basiert auf der Annahme, dass jeder Mensch ein mentales Lexikon (siehe Kapitel 2.6.3) besitzt, in welchem die Wörter mit ihren Bedeutungen, Konnotationen und Verbindungen zu anderen Wörtern abgespeichert sind. Das mentale Lexikon ist durch Subsysteme und anhand gewisser Regeln strukturiert, mit dem Ziel der Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit (Pohl 2011, S. 159). Die Fähigkeit, die im mentalen Lexikon gespeicherten Wörter gezielt für die eigenen kommunikativen Zwecke zu nutzen, sei es zum Verständnis der Äußerungen anderer oder für die Artikulation der eigenen Meinung, nennt Pohl (2011, S. 159) „semantische Kompetenz“. Diese erlaubt Sprecher\*innen auch, Bedeutungen in Texten oder gesprochenen Äußerungen zu erkennen und in den jeweiligen Kontext einzuordnen. Für die Einschätzung, inwieweit Sätze oder Aussagen sinnvoll oder wahr sind, ist die semantische Kompetenz ebenfalls verantwortlich. Diese sehr komplexen Vorgänge erklären, warum Wortschatzarbeit ein ebenso komplexes Feld mit unterschiedlichsten Ansätzen ist (Pohl 2011, S. 159). Pohl (2011, S. 159) sieht die

„Ausbildung semantischer Kompetenzen“ als Ziel der semantikorientierten Wortschatzarbeit, weist aber darauf hin, dass trotz, oder vielleicht wegen ihrer Komplexität zur semantikorientierten Wortschatzarbeit bis jetzt wenig geforscht wurde (Pohl 2011, S. 159).

Um das bereits vorhandene Wissen über die Strukturierung des mentalen Lexikons gezielt in der Wortschatzarbeit zu nutzen, nennt Pohl (2011, S. 160–161) drei Maxime. Als erste Maxime nennt sie, dass die moderne Wortschatzarbeit Abstand von „den Kategorien traditioneller Lexikologie“ (Pohl 2011, S. 160) nehmen soll, da der aktuelle Forschungsstand darauf hinweist, dass Lexeme auf verschieden Arten im mentalen Lexikon gespeichert und aus diesem wieder abgerufen werden. Das bedeutet, man muss bei der Wortschatzarbeit hinterfragen, inwieweit die gewählten Kategorien, in die die Wörter eingeteilt werden, für das mentale Lexikon von Relevanz sind. Als zweite Maxime nennt sie, dass bedacht werden muss, dass Lexeme nicht einzeln für sich, sondern „in mehrdimensionaler Vernetzung“ (Pohl 2011, S. 160), mit Verbindungen und Knotenpunkten abgespeichert werden. Deshalb empfiehlt sie, diese Vernetzungen im mentalen Lexikon gezielt für die Wortschatzarbeit zu nutzen. Lerner\*innen sollen als Teil der Wortschatzarbeit auf die dem Wortschatzerwerb und der Wortschatzvertiefung zugrundeliegenden kognitiven Prozesse und Strukturen aufmerksam gemacht werden und angeleitet werden, wie sie diese für ihren eigenen Lernerfolg nutzen können. Auch Kühn (2007, S. 160) rät dies und weist darauf hin, dass Wortschatzerwerb und -vertiefung mit zunehmender Größe des mentalen Lexikons leichter fallen. Die dritte Maxime, die Pohl (2011, S. 161) nennt, ist, dass semantikorientierte Wortschatzarbeit immer auch gleichzeitig Textarbeit sein muss. So können Begriffe und ihre Bedeutung aus dem Kontext heraus erklärt werden und die kommunikative Kompetenz der Lernenden gefördert werden. Für die Textarbeit empfiehlt sie den von Kühn (2007, S. 163) vorgeschlagenen Dreischritt, welcher aus „Semantisierung von Lexemen aus dem Kontext bis hin zur Wörterbuchkonsultation“ (Pohl 2011, S. 161), „Systematisierende[r] Wortschatzarbeit“ (Pohl 2011, S. 162) und „Bewusste[m] Gebrauch von semantisierten Lexemen bei der Textproduktion“ (Pohl 2011, S. 162) besteht.

Für Wortschatzerweiterung und Vertiefung sind sowohl denotatives als auch konnotatives Wissen zu einzelnen Lexemen von Bedeutung. Aufgabe der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht ist es deshalb, beides gezielt zu vermitteln. (Pohl 2011, S. 163–164)

Die denotative Bedeutung betreffend müssen Schüler\*innen lernen, dass manche Wörter polysemisch sind und sich ihre denotative Bedeutung aus diesem Grund je nach Kontext unterscheiden kann. (Pohl 2011, S. 164) Ein Beispiel dafür wäre der Begriff *kräuseln* welcher von den Schüler\*innen in den Wortschatzvermittlungsstunden der empirischen Studie dieser Arbeit erklärt werden muss. Meist bezeichnet man damit *lockiges Haar*, im Textausschnitt wird damit jedoch ein *in Falten gelegter Umhang* bezeichnet. Semantische Merkmale eignen sich zum Erschließen der denotativen Bedeutung (Pohl 2011, S. 164–165).

Für die konnotative Bedeutung empfiehlt Pohl (2011, S. 165–166), dass Lerner\*innen sowohl verschiedene Kategorien von Konnotation kennen-, als sie auch in ihren eigenen Texten gezielt einzusetzen lernen. Als Konnotationskategorien empfiehlt sie die acht von Schippan (2002, S. 157–159) vorgeschlagenen Kategorien: Als erste Kategorie wird (1) die „emotionalen Bedingungen des Wortgebrauchs“ (Schippan 2002, S. 157) beschreiben, welches Gefühl dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin mit einer Aussage vermittelt werden soll. Wissen über diese Konnotationskategorie ermöglicht es Sprecher\*innen, Aussagen beispielsweise als lobend oder abwertend einzuordnen. Um Lexeme des passenden sprachlichen Registers zu wählen, ist Wissen über (2) „die kommunikative Ebene des Sprachgebrauchs“ (Schippan 2002, S. 158) notwendig. Die für Schüler\*innen, insbesondere mit Deutsch als Zweitsprache oft schwierige Unterscheidung zwischen umgangssprachlichem Vokabular und jenem, das sich für die Schriftsprache eignet, fällt in diese Kategorie. Um zu erkennen, warum sich bestimmte Wörter in bestimmten Kontexten besser eignen als andere, ist Wissen über (3) „die Funktionsbereiche des Wortgebrauchs“ (Schippan 2002, S. 158) notwendig. Hierunter fällt unter anderem die richtige Auswahl von Synonymen, da diese in ihrer Bedeutung zwar ähnlich, aber dennoch nicht für jeden Kontext geeignet sind. Ein Beispiel für diese Kategorie wäre das Wissen über die unterschiedlichen Konnotationen der Synonyme *raten* und *vorschlagen*. Um Begriffe einem bestimmten Teilwortschatz zuordnen zu können müssen Sprecher\*innen (4) „die soziale Geltung des Wortgebrauchs“ (Schippan 2002, S. 158) verstehen lernen. Durch Beispiele aus der Jugendsprache kann gezeigt werden, welche soziale Konnotation die Verwendung bestimmter Begriffe und Phrasen hat. Auch die regionale Herkunft eines Sprechers oder einer Sprecherin lässt sich an der Wortwahl erkennen, beispielsweise ob eine Frucht als *Marille* oder *Aprikose* bezeichnet wird. Wissen über (5) „die regionale Bindung des Wortgebrauchs“ (Schippan 2002, S. 158) ermöglicht Lernenden hier eine Einordnung. Das Wissen über historische Wortschätze ist auch Teil der Wortschatzvermittlung. Zu erkennen,

ob ein Wort veraltet ist und nicht mehr oder nur noch selten gebraucht wird, ist Teil des Wissens über (6) „die zeitliche Gebundenheit des Wortgebrauchs“ (Schippa 2002, S. 158–159). Zum Spracherwerb gehört auch das Erlernen gewisser vorgefertigter Sprachmuster wie Gruß- oder Höflichkeitsformeln. Diese gehören zur Kategorie (7) die „Kommunikationsabsicht“ (Schippa 2002, S. 159). Als letzte Konnotations-kategorie nennt Schippa (2002, S. 159) (8) „de[n] politische[n] Geltungsbereich des Wortgebrauch[s]“. Unter diese Kategorie fallen für das jeweilige politische System typische Begriffe inklusive ihrer dort geltenden Bedeutungen. Als Beispiel kann der Begriff *sozial* dienen, worunter je nach politischem System etwas anderes verstanden wird.

Für die Zwecke des Vergleichs ausgewählten Vermittlungsmethoden von besonderer Relevanz ist Kategorie (3), das Wissen über „die Funktionsbereiche des Wortgebrauchs“ (Schippa 2002, S. 158). Die aus den Textausschnitten gewählten Begriffe *Pfad*, *töricht*, oder *Ross*, und ihre Erklärungen können zu dieser Kategorie gezählt werden, wobei die letzteren zwei auch Kategorie (6), „die zeitliche Gebundenheit des Wortgebrauchs“ (Schippa 2002, S. 158–159), beinhalten.

Um die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen, schlägt Pohl zwölf „kulturneutrale, identifizierende Semantisierungstechniken“ (2011, S. 186–188) vor. Neue Begriffe können mithilfe von...

1. Wortbildungsregularitäten
2. Synonymen
3. Oberbegriffen und Unterbegriffen
4. Paraphrasen
5. Antonymen
6. Übersetzungen (bei Fremdwörtern)
7. Wörterbuchdefinitionen
8. Kollokationen
9. phraseologischer Bedeutung (bei Idiomen)
10. Finalkonsequenz
11. Kausalkonsequenz
12. Temporalkonsequenz

(nach Pohl 2011, S. 186–188)

...erklärt werden. Diese können je nach zu erklärendem Begriff gewählt werden und einander auch ergänzen. Die genannten Semantisierungstechniken überschneiden sich teilweise, da Wörterbuchdefinitionen beispielsweise durch Synonyme, Ober- und Unterbegriffe oder Paraphrasen gegeben sein können.

Für die Vermittlungsmethoden, die in Kapiteln 5 beschrieben werden, wurden die folgenden von Pohl (2011, S. 186–188) genannten Semantisierungstechniken angewendet: Synonyme, Ober- und Unterbegriffe sowie Wörterbuchdefinitionen.

Pohl (2011, S. 188–192) nennt für die semantikorientierte Wortschatzarbeit anschließend auch noch acht kulturspezifische Methoden. Diese können bei der Wortschatzarbeit mit Deutsch als Zweitsprache-Lernenden aus unterschiedlichen Kulturkreisen für Verwirrung und Unklarheiten sorgen, weswegen sie hier nicht näher ausgeführt werden.

Auch für die „[s]ystematische Aufbereitung des Wortschatzes unter Berücksichtigung semantischer Vernetzungen im mentalen Lexikon“ liefert Pohl (2011, S. 193–220) viele Vorschläge. Auch wenn diese aufgrund der begrenzten Zeit der Unterrichtseinheiten nicht in die Wortschatzstunden einfließen konnten, so sollen sie hier dennoch Erwähnung finden, da sie sich für eine weitere Beschäftigung mit dem vermittelten Wortschatz eignen. Als erste Möglichkeit schlägt Pohl (2011, S. 195–196) ein Assoziogramm vor, in welchem zu einem bestimmten Thema (z.B. *Kinobesuch*) assoziierte Wörter notiert werden. Hierbei muss jedoch immer das Ziel, beispielsweise das Schreiben einer Erlebniserzählung und die dafür benötigten Begriffe, im Auge behalten werden, da das Assoziogramm sonst beliebig groß und unübersichtlich wird (Pohl 2011, S. 195–196). Eine weitere Möglichkeit für die Aufbereitung des zu vermittelnden Wortschatzes ist die Sachfeld-Vernetzung. Hierbei werden Lexeme nach bestimmten Themenbereichen geordnet, für Fantasiegeschichten beispielsweise *Waffen, die im Mittelalter verwendet wurden*. Auch hier muss wieder auf das Ziel der Wortsammlung geachtet werden, um sie nicht unübersichtlich groß anwachsen zu lassen (Pohl 2011, S. 197–200). Neu erlernte Begriffe können auch durch „Äquivalenz, Opposition und Hierarchie“ (Pohl 2011, S. 200) vernetzt werden. Hierunter fällt das Sammeln von Synonymen und Antonymen ebenso wie das Einteilen nach Hyper- und Hyponymen, d.h. Ober- und Unterbegriffen. Auch Analogiebildungen, also das Übernehmen von vorgegebenen Phrasen und Beispielen für den eigenen Text, gehören hier dazu. Es kann sinnvoll sein, die Relationen zwischen den Begriffen auch grafisch darzustellen, z.B. durch ein Oppositionsnetz oder eine Abstraktionsleiter (Pohl 2011, S. 200–207). Die Bewertungsvernetzung kann die Wortschatzvermittlung ebenfalls unterstützen. Wörter können hierfür beispielsweise nach ihrer emotionalen Konnotation geordnet werden (Pohl 2011, S. 208–209). Auch die verhaltenssteuernde Funktion von Begriffen kann die Grundlage einer Methode der Wortschatzarbeit bilden. Bei dieser Technik gehen Lernende

gedanklich den Ablauf einer bestimmten Handlung, z.B. die Zubereitung einer Speise, durch und notieren das für die einzelnen Schritte notwendige Vokabular (Pohl 2011, S. 209–212). Verschiedene Kollokationen zu einem Lexem bedingen eine stärkere Vernetzung im mentalen Lexikon. Um dies zu fördern können Kollokationsnetze den Schüler\*innen dabei helfen, sich die ihnen bekannten Kollokationen eines Lexems bewusst zu machen (Pohl 2011, S. 212–213). Die Technik der Bildung von semantischen Wortfeldern, auch Bedeutungsfelder genannt, ist ebenfalls geeignet. Dabei werden Wörter nach bestimmten semantischen Merkmalen gesammelt und geordnet. Eines der bekanntesten Beispiele hierfür sind die Wortfelder für *sagen* und *gehen* mit deren Hilfe Schüler\*innen lernen sollen, Wortwiederholungen zu vermeiden und sich gewählter auszudrücken (Pohl 2011, S. 213–217). Abschließend nennt Pohl (2011, S. 218–220) noch vier weitere Vermittlungstechniken, welche sich der Darstellung mithilfe von Tabellen und Grafiken bedienen und sich für die Wortschatzvermittlung bestimmter Begriffe besonders eignen. Mithilfe von Skalierung können Abstufungen beispielsweise zwischen *groß* und *klein* erklärt werden (z.B. von *mikroskopisch* bis *gigantisch*). Die einzelnen Begriffe werden hierfür auf einer Skala eingeordnet. Koordinatensysteme und dazugehörige Tabellen können helfen, Wörter und ihre Bedeutungen ins Verhältnis zu setzen (Pohl 2011, S. 218–219). Mit Graphen lassen sich hierarchische Strukturen grafisch übersichtlich darstellen und ein Flussdiagramm bietet sich für die Darstellung von Abläufen an (Pohl 2011, S. 219–222).

#### 4.2.3 Wörterbucharbeit

Da die Wörterbucharbeit Teil einer der für diese Arbeit evaluierten Unterrichtseinheiten ist, soll in diesem Kapitel auf ihre Theorie eingegangen werden. Kühn (2010, S. 305) bezeichnet Wortschatzvermittlungsmöglichkeiten mithilfe der Wörterbucharbeit als gerade für ältere Lerner\*innen geeignet, da sie nicht, wie mögliche andere Methoden, zu kindlich erscheint. Auch ist sie ohne großen Aufwand in den Unterricht zu integrieren. Es bedarf keiner konstanten Anweisungen, im Gegenteil, durch das Erlernen des kompetenten und zielgerichteten Umgangs mit dem Wörterbuch werden Lerner\*innen dazu befähigt, auch selbstständig, außerhalb der Schule, an ihrem Wortschatz zu arbeiten. Dennoch wird die Wörterbucharbeit zumindest für die Wortschatzvermittlung wenig genutzt (Kühn 2010, S. 305).

Alle Schüler\*innen in Österreich erhalten zu Beginn der Sekundarstufe I ihr eigenes Österreichisches Wörterbuch, mittlerweile sogar zusätzlich als digitale Ausgabe. Im besten Fall sollten Lernende bereits in der Primarstufe mit der Verwendung von Nachschlagewerken vertraut gemacht werden, um diese so gezielt für das eigene Lernen nutzen zu können. Dennoch wird das Arbeiten mit Wörterbüchern in der Deutschdidaktik, aber auch in der Fremdsprachendidaktik, oft vernachlässigt. Dabei hat sich das Nachschlagen im Zeitalter der Onlinewörterbücher und -lexika sogar noch bedeutend vereinfacht, da die Algorithmen auch orthografisch inkorrekt geschriebene Wörter meist erkennen können. (Merten 2011a, S. 348)

Das Verwenden eines Wörterbuches ist meist „utilitaristisch motiviert“ (Kühn 2010, S. 305), denn ihr Aufbau und ihre Funktion lädt, im Gegensatz zu einem Lexikon eher nicht zum entspannten Lesen ein. Erkennen Lernende ein „Informationsdefizit“ bzw. eine „Informationsunsicherheit“ (Kühn 2010, S. 305), ziehen sie im besten Fall ein Wörterbuch zurate. Damit dies jedoch selbstverständlich geschieht und von Schüler\*innen nicht als Akt, der mehr Aufwand als Nutzen bringt, gesehen wird, ist gezielte Wörterbucharbeit notwendig. Kühn (2010, S. 307) kritisiert, dass sich die Wörterbuchdidaktik meist auf das Auffinden von Wörtern beschränkt und die zusätzlichen Funktionen selten vermittelt werden. Dies wohl auch, da es kaum „wörterbuchdidaktische und –methodische Konzepte“ (Kühn 2010, S. 307) gibt.

Um Lernende zu einem kompetenten Umgang mit dem Wörterbuch und anderen Nachschlagewerken zu befähigen, bedarf es eines schrittweisen Heranführens an die Technik sowie Erklärens der verschiedenen Funktionsweisen und Einsatzbereiche. Zunächst müssen Schüler\*innen die Technik des Nachschlagens an sich lernen, d.h. die Suche nach dem Alphabet ebenso wie das Hypothesenbilden über mögliche Schreibweisen eines unbekanntes Wortes. Anschließend muss das Gelernte durch regelmäßiges Üben automatisiert werden und die Schüler\*innen sukzessive an das Nachschlagen auch bei grammatischen Problemen oder bei Bedeutungsunklarheiten herangeführt werden. Diese weiterführenden Übungen sollten jedoch erst in der Sekundarstufe, passenden zum Lernstand der Schüler\*innen, erfolgen. (Merten 2011a, S. 349–350)

Besonders wichtig für Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache ist das Thematisieren der Möglichkeit verschiedener Wortbedeutungen (Polysemie). Im Idealfall sollte das Wörterbuch Erklärungen über die unterschiedlichen Verwendungsmöglichkeiten eines

Lexems bieten, doch das wird, je nach Nachschlagewerk sehr unterschiedlich gehandhabt. Aus diesem Grund ist es bei der Verwendung von Wörterbüchern zur Wortschatzarbeit sehr hilfreich, die Schüler\*innen parallel auch in Onlinewörterbüchern und –lexika suchen zu lassen. (Merten 2011a, S. 351)

Für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht können neben den herkömmlichen Wörterbüchern (in österreichischen Schulen meist das Österreichische Wörterbuch) auch Lerner\*innenwörterbücher verwendet werden. Sie sind bis jetzt vor allem in der Fremdsprachendidaktik und da besonders im anglo-amerikanischen Sprachraum verbreitet. Sie sind an den Spracherwerbsstand der Lernenden angepasst und bieten weniger Begriffe, diese aber dafür meist thematisch gegliedert und mit ausführlicherer Information. Für Deutsch gibt es Lerner\*innen bis jetzt nur für Deutsch als Fremdsprache. Ausgewählte Werke eignen sich jedoch auch gut für den Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (Kühn 2010, S. 309). Lerner\*innenwörterbücher können das Voraktivieren des Wortschatzes zu einem bestimmten Thema unterstützen. Beschäftigt man sich im Unterricht gerade mit Märchen, so können mithilfe eines Lerner\*innenwörterbuches typische Begriffe, Märchenfiguren und ähnliches erarbeitet werden. Es erleichtert die Wortschatzarbeit zu Themenbereichen, da benötigter Wortschatz nicht erst von der Lehrperson zusammengetragen werden muss. Die Autor\*innen haben die Arbeit der Vorauswahl bereits übernommen, zusätzlich Begriffe lassen sich nach Bedarf noch ergänzen (Kühn 2010, S. 311).

Für fortgeschrittene Schüler\*innen bietet sich auch die Arbeit mit Kollokationswörterbüchern und Synonymwörterbüchern an. Vermittlung von Wörterbuchkompetenz auch für diese Art von Wörterbüchern ermöglicht es Lernenden auch außerhalb der Schule ihren Stil und ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern. Gerade Online-Wörterbücher eignen sich bei hoher Verfügbarkeit von Smartphones in einer Klasse sehr gut. (Kühn 2010, S. 311)

Für Merten (2011, S. 348) ist das kompetente Verwenden eines Wörterbuches oder Nachschlagewerks eine im Deutschunterricht zu vermittelnde Schlüsselqualifikation. Auch Kühn (2010, S. 305) empfiehlt die Wörterbucharbeit als Methode zur Wortschatzvermittlung, da sie unkompliziert in den Deutschunterricht zu integrieren ist. Sie wurde aus diesem Grund als Vermittlungsmethode für eine der zwei verglichenen Unterrichtseinheiten ausgewählt.

## 5 Untersuchungsaufbau

---

### 5.1 Unterrichtsversuch und -durchführung

In zwei dritten Klassen (7. Schulstufe) einer Neuen Mittelschule in Wien, im Folgenden Klasse 1 und 2 genannt, werden zwei Methoden der Wortschatzarbeit, d.h. zwei Verfahren zur Bedeutungserschließung verglichen. Dazu werden in beiden Klassen jeweils eine auf der einen und eine auf der anderen Methode basierende Unterrichtseinheit abgehalten. Die Methoden werden in Kapitel 5.2 und 5.3 theoretisch vorgestellt und ihre Anwendung in den jeweiligen Stunden beschrieben. Anschließend wird der Erfolg der Methoden für das kurzfristige und langfristige Behalten des erlernten Wortschatzes evaluiert. Denn „das grundlegende Ziel der Wortschatzarbeit ist die Ausbildung einer Wortschatzkompetenz“ (Pohl 2019, S. 511).

Wie in Kapitel 4.1 erläutert, wurde der Forschungsansatz der Aktionsforschung gewählt. Dieser ist besonders geeignet, da ich als Deutschlehrerin beider Klassen die Unterrichtsstunden selbst halten und sie anschließend auch evaluieren kann. Weiters ist es mir so möglich, die erlangten Erkenntnisse wieder direkt in meinen Unterricht einfließen zu lassen.

In beiden Klassen liegt der Anteil der Schüler\*innen mit nicht-deutscher Erstsprache bei über 90%, weswegen der Deutschunterricht automatisch auch Deutsch als Zweitsprache-Unterricht ist. Beide Klassen haben die selbe Deutschlehrerin und die Lernenden sind mit den zwei getesteten Methoden der Wortschatzvermittlung vertraut.

Die Stunden der Wortschatzarbeit sind in den Themenkomplex der Fantasiegeschichten eingebettet. In den Stunden zuvor hatten die Schüler\*innen bereits Ausschnitte aus verschiedenen fantastischen Geschichten gelesen, sowie über ihren Aufbau und die besonderen sprachlichen und lexikalischen Merkmale gelernt. Die Wortschatzstunden basieren deshalb auf Ausschnitten der zwei Fantasyromane „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019) und „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014). Aus diesen wurden jeweils 15 Begriffe ausgesucht, welche eher

in der Schriftsprache, denn der Alltagssprache zu finden sind und in den Themenkomplex Fantasiegeschichten passen.

In Klasse 1 und 2 wird zunächst am selben Tag eine Stunde des textorientierten, semantikorientierten, lehrerzentrierten Wortschatzunterrichts gehalten (für den detaillierten Stundenablauf siehe Kapitel 5.2). Um die Qualität der Ergebnisse zu gewährleisten (für eine genaue Beschreibung der Gütekriterien siehe Kapitel 5.6), wird in Klasse 1 dazu der Textausschnitt aus „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019) und die ausgewählten Wörter herangezogen und in Klasse 2 „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) und die aus diesem Text ausgewählten Begriffe. Am nächsten Tag füllen beiden Klassen den Überprüfungsbogen (siehe Anhang A) aus mit welchem der kurzfristige Erfolg der Methode gemessen wird. (Das Erhebungsinstrument wird im Detail in Kapitel 5.4 vorgestellt.)

Die zweite Unterrichtseinheit ist stärker schüler\*innenzentriert. Sie kombiniert die textorientierte, semantikorientierte Wortschatzarbeit mit der Wörterbucharbeit (für den detaillierten Stundenablauf siehe Kapitel 5.3). Diesmal wird dafür in Klasse 1 der Text „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) verwendet und in Klasse 2 der Ausschnitt aus „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019). Auch dieses Mal füllen die Lernenden zum Zweck der Evaluierung des kurzfristigen Erfolges der Methode am drauffolgenden Tag die Überprüfungsbögen aus.

Um auch den langfristigen Erfolg der Vermittlungsmethoden messen zu können, werden beide Überprüfungsbögen etwa ein Monat später noch einmal von den Schüler\*innen ausgefüllt. Diese Überprüfung ist zwar noch in den Themenkomplex der Fantasiegeschichten eingebettet, findet aber nicht als Teil einer Wortschatzunterrichtsstunde statt.

Aus den beiden Texten „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) und „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019) wurden jeweils 15 Wörter ausgewählt, deren Bedeutung in den zwei Stunden von den Schüler\*innen entweder im Plenum gemeinsam mit der Lehrerin oder in Gruppen mit dem Wörterbuch erarbeitet werden mussten (siehe Abbildung 1 und 2). Für alle Begriffe wurde vorab überprüft, ob sie im Österreichischen Wörterbuch (Pabst et al. 2016) zu finden sind. Die Erklärung ist in der rechten Spalte zu finden.

<b>„Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014)</b>	
beschwingt	ein beschwingter ( <i>schwungvoller</i> ) Gang (S 107)
wogend	<i>hin- und herschwingen</i> (S 833)
empor	<i>aufwärts</i> (S 206)
sprießen	das Gras sprießt ( <i>wächst</i> ) (S 665)
stibitzen	<i>stehlen</i> (S 678)
einbüßen	durch einen Unfall seinen Finger e. ( <i>verlieren</i> ) (S 192)
schändlich	eine schändlich ( <i>ehrlose; gemeine</i> ) Tat (S 603)
die Annehmlichkeit	<i>etwas Angenehmes</i> (S 51)
kostspielig	<i>teuer</i> (S 408)
missbilligend	er hat die Tat missbilligt ( <i>abgelehnt</i> ) (S 469)
das Dickicht	<i>dicht verwachsenes Gebüsch</i> (S 165)
die Wonne	<i>tiefe Freude; großes Vergnügen</i> (S 835)
gemessenen	gemessenen Schrittes ( <i>langsam und würdevoll</i> ) gehen (S 278)
der Grat	<i>Kamm, Schneide eines Berges</i> (S 300)
kühn	<i>tapfer</i> (S 415)

(alle Erklärungen entstammen Pabst et al. 2016, Hervorh. im Original, Seitenangabe in der jeweiligen Zeile)

Abbildung 1: 15 Begriffe aus "Die Chroniken von Narnia"

<b>„Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019)</b>	
scharen	die Freunde s. ( <i>sammeln</i> ) sich um ihn (S 603)
knorrig	Knorren: <i>Auswuchs an einem Baum</i> eine knorrige Eiche (S 394)
blank	<i>rein, glänzend   unbedeckt, bloß [...]</i> mit blanken ( <i>gezogenen</i> ) Waffen (S 119)
die Scharte	<i>Beschädigung. Einkerbung [an einem Messer]</i> (S. 604)
ranzig	ranzige ( <i>verdorbene</i> ) Butter (S 563)
der Pfad	<i>[schwer erkennbarer] schmaler Weg</i> (S 531)
die Hinterlist	<i>Falschheit, Tücke</i> (S 343)
töricht	<i>dumm</i> (S 715)

die Schemen	<i>Schattenbild</i> (S 606)
kräuseln	kraus: krauses ( <i>lockiges, widerspenstiges</i> ) Haar Krause: <i>in viele Falten gelegter Kragen, Halskrause</i> (S 410)
der Degen	<i>eine Hieb- und Stichwaffe</i> (S 158)
gefiederter	<i>die [sic] Federn versehen</i> (S 272)
schlicht	ein schlichter ( <i>einfacher</i> ) Mensch; sich s. kleiden (S 613)
Köcher	<i>ein Behälter [für Pfeile]</i> (S 394)
das Ross	<i>Pferd</i> (S 586)

(alle Erklärungen entstammen Pabst et al. 2016, Hervorh. im Original, Seitenangabe in der jeweiligen Zeile)

Abbildung 2: 15 Begriffe aus "Eragon"

## 5.2 Unterrichtsplanung – Wortschatzvermittlungsmethode 1

Der Verlauf der Unterrichtsstunde folgt, wenn auch in verkürzter Form, dem von Kühn (2007, S. 163) empfohlenen Dreischritt von „Semantisierung“, „Sammeln und Ordnen“ und „Wortgebrauch“. Die gewählte Methode basiert einerseits auf der semantikorientierten Wortschatzarbeit, wie sie von Pohl (2011) empfohlen wird und nützt folgende von ihr vorgeschlagene Semantisierungstechniken: Bedeutungserklärung mithilfe von Synonymen, Oberbegriffen und Unterbegriffen und Paraphrasen. Andererseits basiert die Unterrichtseinheit auf der von Hoffmann (2011) empfohlenen textorientierten Wortschatzarbeit. Die Unterrichtsmethode ist frontal, die Unterrichtseinheit ist stark lehrer\*innenzentriert.

Vor den Unterrichtseinheiten hatten sich die Schüler\*innen bereits mehrere Stunden mit dem Themenkomplex der Fantasiegeschichten beschäftigt. Zu Beginn der ersten überprüften Wortschatzvermittlungsstunde erhalten die Lernenden in Klasse 1 einen Textausschnitt aus „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019) und in Klasse 2 aus „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014). In diesem sind die später zu erklärenden Begriffe markiert. Der Text wird zunächst gemeinsam gelesen und etwaige nicht markierte unbekannte Wörter geklärt. Der Inhalt des Textausschnittes wird kurz mündlich zusammengefasst.

Anschließend erhalten die Schüler\*innen ein Arbeitsblatt mit einer Liste der markierten Begriffe. Aufbau und Layout des Arbeitsblattes entsprechen dem Überprüfungsbogen (siehe

Anhang A). Im Plenum wird die Bedeutung dieser Wörter und wie sie erklärt werden können gemeinsam mit der Lehrperson erarbeitet. Diese schreibt die gefundenen Erklärungen an die Tafel, die Schüler\*innen übertragen sie in ihr Arbeitsblatt. Während der Erarbeitungsphase wird besprochen, wie die Begriffe in anderen Sätzen verwendet werden können, wie sie für eigenen Fantasiegeschichten genutzt werden könnten und warum in einem Text beispielsweise das Wort *Pfad* anstatt *Weg* verwendet wird.

### Stundenablauf:

Thema	Geförderte Kompetenzen	
Textorientierte und semantikorientierte Wortschatzarbeit anhand von Ausschnitten aus „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) und „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019)	„Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe  Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen“ (bifie 2019, S. 4)	
Inhalt / Aktivität	Sozialform	Didaktische Begründung
Erklärung des Ablaufs der Stunde	Lehrer*innen-vortrag	Einbinden der Wortschatzstunde in bereits Gelerntes zum Thema Fantasiegeschichten  Offenlegung des Zwecks und Mehrwerts für die Schüler*innen
Lesen eines Textausschnittes aus „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019) in Klasse 1 und aus „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) in Klasse 2	Einzelarbeit	Einbinden der Wortschatzarbeit in den Themenkomplex der Fantasiegeschichten  textorientierte Wortschatzarbeit
Mündliches Zusammenfassen des Inhalts	Klassengespräch/ Plenum	Aktivierung, Vernetzung mit bereits gelernten Inhalten  Zum Zweck der Semantikorientierung muss der Kontext der Begriffe verstanden werden.

<p>Erarbeiten der 15 ausgewählten Begriffe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-) Erklärung im Kontext</li> <li>-) Anwendungsmöglichkeiten in anderen Sätzen und für eigene Fantasiegeschichten der Schüler*innen</li> <li>-) Ergebnissicherung an der Tafel</li> </ul>	<p>Klassengespräch/ Plenum</p>	<p>Wortschatzerweiterung durch Kennenlernen neuer Begriffe</p> <p>Verbindung mit bereits Bekanntem um die Vernetzung im mentalen Lexikon zu fördern</p> <p>Bewusstseinschaffung für den Zweck und die Anwendungsmöglichkeiten des neuerlernten Wortschatzes</p> <p>Festigung des Gelernten</p>
--	------------------------------------	--

Abbildung 3: Stundenablauf 1

### 5.3 Unterrichtsplanung – Wortschatzvermittlungsmethode 2

Auch der Verlauf der zweiten Unterrichtseinheit, welche eine Woche später stattfindet, folgt, wenn auch in verkürzter Form, dem von Kühn (2007, S. 163) empfohlenen Dreischritt von „Semantisierung“, „Sammeln und Ordnen“ und „Wortgebrauch“. Sie basiert, wie auch schon die erste Wortschatzvermittlungsmethode sowohl auf der semantikorientierten Wortschatzarbeit, wie sie von Pohl (2011) empfohlen wird, als auch der textorientierten Wortschatzarbeit, die Hoffmann (2011) vorschlägt. Wie von Pohl (2011) angeregt, werden folgende Semantisierungstechniken angewendet: Bedeutungserklärung mithilfe von Synonymen, Oberbegriffen und Unterbegriffen, Paraphrasen sowie Wörterbuchdefinitionen. Weiters basiert die Unterrichtseinheit auf der textorientierten Wortschatzarbeit, wie sie von Hoffmann (2011) beschrieben wird. Zusätzlich bindet diese Vermittlungsmethode noch die Wörterbucharbeit, wie sie von Kühn (2010) und Merten (2011a) für die Wortschatzarbeit vorgeschlagen wird, mit ein. Die Unterrichtseinheit hat lange Phasen der Gruppenarbeit, die Stunde ist stark schüler\*innenzentriert.

Die Schüler\*innen hatten sich bereits mehrere Stunden zuvor mit dem Themenkomplex der Fantasiegeschichten beschäftigt. In der Woche davor fand die erste Unterrichtsstunde zur Wortschatzvermittlung statt.

Zu Beginn der zweiten Wortschatzvermittlungseinheit erhalten die Lernenden in Klasse 1 einen Textausschnitt aus „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) und in Klasse 2 aus „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019). Es sind die gleichen Textausschnitte, die in der jeweils anderen Klasse in der Woche zuvor für die Wortschatzarbeit herangezogen wurden. Die zu erklärenden Begriffe sind

wieder markiert. Wie in der ersten Unterrichtsstunde wird der Text zunächst gemeinsam gelesen und etwaige nicht markierte unbekannte Wörter geklärt. Auch der Inhalt des Textausschnittes wird wieder kurz mündlich zusammengefasst.

Die Schüler\*innen erhalten das gleiche Arbeitsblatt mit einer Liste der markierten Begriffe, welches die andere Klasse in der Woche zuvor bearbeitet hatte. Aufbau und Layout des Arbeitsblattes entsprechen wie schon bei der ersten Einheit dem Überprüfungsbogen (siehe Anhang A). In Kleingruppen oder in Partnerarbeit sollen die Schüler\*innen anschließend die Bedeutung im Wörterbuch nachschlagen, mit dem im Text vorgefundenen Kontext abgleichen und auf das Arbeitsblatt übertragen. In der Gruppe sollen sie auch Verwendungsmöglichkeiten in anderen Sätzen und für eigene Fantasiegeschichten besprechen. Sie sollen weiters Überlegungen anstellen, warum ein bestimmtes Wort für den Text gewählt wurde. Am Ende der Stunde werden die gefundenen Erklärungen mündlich verglichen, jedoch nicht an der Tafel gesammelt. Da das Nachschlagen im Wörterbuch und Besprechen in der Gruppe mehr Zeit benötigt als das Besprechen im Plenum, wird für die zweite Vermittlungsmethode doppelt so viel Zeit veranschlagt wie für die erste.

#### Stundenablauf:

Thema	Geförderte Kompetenzen	
Textorientierte und semantikorientierte Wortschatzarbeit in Kombination mit Wörterbucharbeit anhand von Ausschnitten aus „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) und „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019)	„Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe  Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen“ (bifie 2019, S. 4)	
Inhalt / Aktivität	Sozialform	Didaktische Begründung
Erklärung des Ablaufs der Stunde	Lehrer*innen-vortrag	Einbinden der Wortschatzstunde in bereits Gelerntes zum Thema Fantasiegeschichten  Offenlegung des Zwecks und Mehrwerts für die Schüler*innen

Lesen eines Textausschnittes aus „Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014) in Klasse 1 und aus „Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019) in Klasse 2	Einzelarbeit	Einbinden der Wortschatzarbeit in den Themenkomplex der Fantasiegeschichten textorientierte Wortschatzarbeit
Mündliches Zusammenfassen des Inhalts	Klassengespräch/ Plenum	Aktivierung, Vernetzung mit bereits gelernten Inhalten Zum Zweck der Semantikorientierung muss der Kontext der Begriffe verstanden werden.
Erarbeiten der 15 ausgewählten Begriffe - ) Zu zweit oder in Kleingruppen suchen die Schüler*innen mithilfe des Wörterbuchs Erklärung für die Begriffe. - ) Die Schüler*innen besprechen mit ihrer Gruppe Anwendungsmöglichkeiten in anderen Sätzen und für eigene Fantasiegeschichten. - ) mündliche Ergebnissicherung	Partnerarbeit /Gruppenarbeit	Wortschatzerweiterung durch Kennenlernen neuer Begriffe Verbindung mit bereits Bekanntem um die Vernetzung im mentalen Lexikon zu fördern Förderung der Wörterbuchkompetenz und der selbstständigen Wortschatzerweiterung Bewusstseinschaffung für den Zweck und die Anwendungsmöglichkeiten des neuerlernten Wortschatzes Festigung des Gelernten

Abbildung 4: Stundenablauf 2

## 5.4 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument für den Erfolg der beiden Vermittlungsmethoden wurden zwei Überprüfungsbögen (siehe Anhang A) erstellt. Diese enthalten eine Tabelle mit den in den Stunden zuvor erarbeiteten Begriffen sowie einer leeren Spalte für die Erklärung des Begriffs und entsprechen in Aufbau und Layout den Arbeitsblättern. Sie werden von den Schüler\*innen sowohl am darauffolgenden Tag als auch noch einmal etwa ein Monat später ausgefüllt. Die von den Schüler\*innen angegebenen Erklärungen wurden eingeteilt in:

1. richtige/passende Erklärung
2. teilweise richtige Erklärung
3. falsche Erklärung
4. nicht ausgefüllt = keine Erklärung angegeben

Die folgenden, den ausgefüllten Überprüfungsbögen entnommenen, Beispiele sollen illustrieren, wie die unterschiedlichen Erklärungen den einzelnen Kategorien zugeordnet wurden.

- *töricht – dumm* → Erklärung wie im Wörterbuch  
→ Kategorie 1, richtige/passende Erklärung
- *stibitzen – klauen* → umgangssprachliche, aber korrekte Erklärung  
→ Kategorie 1, richtige/passende Erklärung
- *der Pfad – Weg* → Erklärung wie im Wörterbuch aber unvollständig  
→ Kategorie 2, teilweise richtige Erklärung
- *das Hindernis – Schattengestalt* → falsche Erklärung  
→ Kategorie 3, falsche Erklärung

Orthografische Fehler wie beispielsweise *Pfert* statt *Pferd* als Erklärung für *das Ross* wurden nicht gewertet, da sie nicht Teil der Untersuchung waren.

Für die statistische Auswertung wurde ein Rangsummen-Test von Wilcoxon, Mann und Whitney herangezogen, da für diesen die unterschiedlichen Stichprobengrößen keine Rolle spielen. Die Nullhypothese dieses statistischen Werkzeugs ist, dass Ergebnisse zweier Versuchsreihen ident sind. Durch den P-Wert lassen sich Aussagen über die Plausibilität dieser Nullhypothese treffen und ob diese verworfen werden muss (vgl. Stahel 2008, S. 211–217). Zum Zweck der numerischen Übersicht wurde der jeweilige prozentuelle Anteil der Kategorien an den insgesamt gegebenen Antworten errechnet.

## 5.5 Ethische Überlegungen

Die von Settineri (2014, S. 61–62) empfohlenen ethischen Überlegungen einer empirischen Studie wurden für die vorliegende Arbeit übernommen. Wie von ihr vorgeschlagen und durch den Erlass (GZ 000.001/0031-AD/2017, 19.12.2017) des Stadtschulrates für Wien (jetzt Bildungsdirektion) vorgeschrieben, wurden alle Ergebnisse anonymisiert. Die Schule

wurde rechtzeitig über die geplante Erhebung informiert und es wurde weder die Schule genannt noch personenbezogene Daten der Schüler\*innen erhoben. Die Erziehungsberechtigten wurden in einem Elternbrief (siehe Anhang D) einzeln über die geplante Untersuchung informiert und hatten die Möglichkeit, der Teilnahme ihres Kindes zuzustimmen oder diese abzulehnen. Auch die Schüler\*innen wurden ausführlich darüber aufgeklärt, welchem Zweck die Untersuchung dient. Sowohl die Erziehungsberechtigten als auch die Schüler\*innen wurden darüber aufgeklärt, dass die Wortschatzstunden Teil des Themenkomplexes Fantasiegeschichten sind und von den Schüler\*innen wie reguläre Unterrichtsstunden zu betrachten sind. Sie wurden darauf hingewiesen, dass die anschließende Überprüfung den Mehrwert einer Wiederholung des vermittelten Wortschatzes hat, wie sie es aus dem regulären Unterricht gewohnt sind und die Auswertung die Semester- oder Jahresnote nicht beeinflusst.

## 5.6 Gütekriterien

Die Untersuchung wurde auf die „drei aus der klassischen Testtheorie übernommenen Gütekriterien [...]: Objektivität, Reliabilität und Validität“ (Schmelter 2014, S. 38) hin überprüft. Schmelter (2014, S. 38) und Caspari (2016, S. 18) nenne diese zwar im Zusammenhang mit der Fremdsprachendidaktik, da sich jedoch gerade der explizite Wortschatzunterricht vom Vokabelunterricht bei fortgeschrittenen Lerner\*innen einer Fremdsprache kaum unterscheidet, können diese auch für die durchgeführte empirische Studie angewendet werden.

Das Kriterium der Objektivität, also der „Nachvollziehbarkeit [und Replizierbarkeit] der Methode“ (Schmelter 2014, S. 39) wurde eingehalten. Beide Klassen werden von derselben Lehrerin (der Verfasserin dieser Arbeit) unterrichtet, beschäftigen sich mit demselben Themenfeld (Fantasiegeschichten) und die Abläufe der vorangegangenen Stunden sind identisch. Auch die Formatierung der Textausschnitte sowie der Arbeitsblätter und Überprüfungsbögen ist, mit Ausnahme des Inhaltes, gleich. Sie ist schlicht gehalten, um ihren Einfluss auf das Ergebnis zu minimieren. Aufbau und Layout der Arbeitsblätter entsprechen dem Überprüfungsbögen (siehe Anhang A). Die gleichen Wortschatzstunden könnten deshalb, vorausgesetzt die zuvor angeführten Kriterien treffen zu, mit den gleichen Materialien in jeder anderen dritten Klasse einer NMS durchgeführt und anschließend mit demselben Erhebungsinstrument evaluiert werden.

Um dem Kriterium der Reliabilität, d.h. der Zuverlässigkeit gerecht zu werden, wird ein Paralleltest durchgeführt. In jeder Klasse werden beide Unterrichtsmethoden (jedoch mit den Wörtern aus dem jeweils anderen Text) durchgeführt, um zu verhindern, dass das Ergebnis zum Beispiel von der Präferenz einer Klasse für eine bestimmte Unterrichtsmethode verfälscht wird. Dieselbe Unterrichtsmethode (mit jeweils unterschiedlichem Text und Vokabular) findet am selben Tag statt und wird am darauffolgenden Tag evaluiert. Die zweite Evaluation findet ebenfalls wieder in beiden Klassen am selben Tag etwa einen Monat später statt. Die Größe der Stichprobe, d.h. die der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ist groß genug, um Hinweise auf die Effektivität der Unterrichtsmethoden zu geben. Sie ist allerdings nicht groß genug, um generalisierbare Aussagen über den Wortschatzunterricht an allen österreichischen Neuen Mittelschulen in jeder Schulstufe zu treffen.

Abschließend soll noch die Gültigkeit, d.h. die Validität der durchgeführten empirischen Untersuchung, betrachtet werden. Schmelter (2014, S. 38) weist darauf hin, dass Studien im Bereich der Sprachlernforschung grundsätzlich das Problem haben, dass es kaum möglich ist, alle Störfaktoren auszuschließen. Als Grund nennt er die „hohe[...] Individualität von Sprachlern- und -erwerbsverläufen“ (Schmelter 2014, S. 39). Es wurde dennoch versucht, so viele Störfaktoren wie möglich zu beseitigen. Alle Stunden wurden von der gleichen Lehrerin an den gleichen Tagen gehalten und die Überprüfungsbögen in beiden Klassen an den gleichen Tagen ausgefüllt. Die Formatierung der verwendeten Materialien ist einheitlich und schlicht. Um die Wahrscheinlichkeit zu minimieren, dass die Schüler\*innen außerhalb der Unterrichtsstunde mit den überprüften Wörtern in Kontakt kommen oder deren Bedeutung aktiv zuhause lernen, wurden die Arbeitsblätter nach den Stunden wieder eingesammelt. Dies entspricht zwar nicht dem „klassischen“ Ablauf einer Unterrichtsstunde, in der man Schüler\*innen im Normalfall dazu ermutigt, sich auch zuhause mit dem in der Schule Gelernten zu beschäftigen, doch um die Validität zu gewährleisten, wurde diese Abstraktion dennoch gewählt. Weiters wurden die Lernenden explizit darauf hingewiesen, dass es für den Zweck der Untersuchung notwendig ist, sich zuhause nicht mit dem Gelernten zu befassen.

Die Verortung im Forschungsstand ist ein weiteres Qualitätsmerkmal einer wissenschaftlichen Untersuchung. Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

## 5.7 Verortung im und Beitrag zum Forschungsstand der Untersuchung

Die für die vorliegende Arbeit durchgeführte Untersuchung soll einen Beitrag zum Forschungsstand leisten. Um diese zu gewährleisten, soll aufgezeigt werden, wie sie in diesem zu verorten ist und welchen Beitrag sie leisten kann.

Bezogen auf die theoretische Literatur können die folgende Verbindungen mit der durchgeführten Untersuchung gezogen werden: Selimi (2015, S. 243) bezeichnet den Wortschatzerwerb, als jene Fähigkeit des Spracherwerbs, welche am zentralsten und doch schwierigsten zu erlernen ist. Schulischer Wortschatzunterricht soll deshalb als Bindeglied zwischen den Sprachkompetenzen fungieren, da Wortschatzkompetenz Teil jeder einzelnen von Ulrich (2011d, S. 127–128) genannten Sprachkompetenz ist. Wortschatzvermittlungsmethoden wie jene zwei überprüften und deren Effizienz sind deshalb von großem Interesse.

Pohl (2019, S. 507–508) fordert, dass der Wortschatzunterricht fachwissenschaftlich fundiert erfolgt und dafür auch gängige Spracherwerbshypothesen miteinbezieht. Zu diesem Zweck wurden in Kapitel 1.3 verschiedene Spracherwerbshypothesen und ihr Einfluss auf den Sprachunterricht näher betrachtet. Pohl (2019, S. 513) erklärt auch, dass die Grenzen zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz fließend sind und je nach Bedarf und Häufigkeit der Verwendung eines Wort dieses vom einen in den anderen Wortschatz übergeht. Systematische und strukturierte explizite Wortschatzarbeit, wie sie von Pohl (2019, S. 511) zur Unterstützung der Lerner\*innen gefordert wird, ist deshalb Basis der für diese Arbeit durchgeführten Untersuchung.

Leimbrink (2015b, S. 43) geht auf die Zusammenhänge zwischen Lesekompetenz, Wortschatzkompetenz und der durch extensives Lesen erfolgenden Wortschatzerweiterung und -vertiefung ein. Sie merkt an, dass Lesen zwar gefördert, die Notwendigkeit der Förderung der Wortschatzkompetenz jedoch oft vergessen wird. Da als Teil des Themenkomplexes Fantasiegeschichten auch viele Texte gelesen werden, ist eine gleichzeitige Vermittlung des darin enthaltenen Wortschatzes für die Wortschatzerweiterung ebenso förderlich wie für das daraus resultierende bessere Textverständnis.

Die gewählten Wortschatzvermittlungsmethoden basieren sowohl auf der textorientierten Wortschatzarbeit, wie sie von Hoffmann (2011) präsentiert und auch von (Ulrich 2019c, S.

532) empfohlen wird als auch auf der semantikorientierten Wortschatzarbeit, wie Pohl (2011) sie vorschlägt. Für die zweite gewählte Methode wurde zusätzlich noch die von Kühn (2010) und Merten (2011a) empfohlene Wörterbucharbeit hinzugezogen. Auf die daraus für die Wortschatzvermittlungsmethoden genutzten Elemente wurde bereits in Kapitel 4.2 eingegangen. Für den Ablauf der Stunde wurde der von Kühn (2007, S. 163) präsentierte Dreischritt gewählt, da er auch z.B. von Pohl (2011) für die semantikorientierte Wortschatzarbeit vorgeschlagen wird. Auch Selimi (2015, S. 253) empfiehlt den textorientierten Zugang, da auf diese Weise die Vernetzung mit bereits vorhandenem Wissen besonders gut funktioniert, was besonders für Deutsch als Zweitsprache-Lernende sehr wichtig ist. Sie rät weiters, die Wortschatzarbeit in einen mehrwöchigen Themenkomplex einzubetten, um so den Wortschatzerwerb nachhaltiger zu fördern und die Vernetzung im mentalen Lexikon zu unterstützen (Selimi 2015, S. 256–257). Dieser Empfehlung wird durch die Einbettung der Wortschatzstunden in den Themenkomplex der Fantasiegeschichten nachgekommen.

Bezogen auf praktische Arbeiten und empirischen Studien zu Wortschatzvermittlungsmethoden von Deutsch als Zweitsprache zeigt sich, dass die wenige existierenden in Deutschland oder der Schweiz durchgeführt wurden. Leimbrink (2015a) präsentiert beispielsweise die Wortschatzförderung anhand einer Fußballanalyse in der Sekundarstufe I in Deutschland. Die gewählte Methode basiert auf einer „empirischen Untersuchung zu symbolischen Wortkombinationen und Wortschatzfeldern von Fußballanalysen“ (Leimbrink 2015a, S. 112), bietet jedoch keine Evaluation der vorgeschlagenen Methode. Selimi (2015) wiederum liefert interessante Einblicke die Wortschatzarbeit als Teil der Deutschdidaktik und geht in ihrem Beitrag auch stark auf die Wortschatzvermittlung ein. Ihre praktischen Beispiele entstanden jedoch in einer Klasse der Sekundarstufe I in der Schweiz und sie beschäftigt sich in ihrer Evaluation mit den Wortschatzcharakteristika Zweitsprachiger Schüler\*innen und nicht mit dem Vergleich von Wortschatzvermittlungsmethoden. Eine am ehesten mit der vorliegenden Arbeit vergleichbare Vorgehensweise findet man bei Turgay (2015). Auch diese Arbeit vergleicht zwei Wortschatzvermittlungsmethoden und evaluiert deren Effektivität anschließend mithilfe eines Überprüfungsbogens. Unterschiede ergeben sich jedoch einerseits dadurch, dass die verglichenen Stunden in zwei 7. Klassen einer deutschen Hauptschule durchgeführt wurden und andererseits dadurch, dass die von ihr gewählten Semantisierungsverfahren von

jenen, die für die vorliegende Arbeit gewählt wurden, abweichen. Weiters sind die für ihre Analyse herangezogenen Begriffe allesamt Fremdwörter und der gelesene Text ein Sachtext. Der Blick auf den theoretischen Forschungsstand zeigt, dass die vorliegende Arbeit und die dafür durchgeführte Erhebung in den aktuellen Forschungsstand eingebettet ist, da sie das aktuelle Wissen zur Wortschatzvermittlung einbezieht und gezielt für die Planung der beiden Unterrichtsstunden nutzt. Der Blick auf empirische Arbeiten zu Wortschatzvermittlungsmethoden lässt erkennen, dass es hier noch einen sehr geringen Forschungsstand gibt. Zur Erweiterung desselben soll der durchgeführte Vergleich einen kleinen Beitrag leisten. Auch gibt es, so Pohl (2019, S. 516), zur Zeit keine empirischen Untersuchungen darüber, welche Form der Leistungsmessung den Erfolg von Wortschatzarbeit am verlässlichsten evaluieren kann und so wurde für die Untersuchung ein für den Methodenvergleich passendes Erhebungsinstrument erstellt.

## 6 Evaluierung

---

Überprüft wurden pro Überprüfungsbogen 15 Begriffe. In Klasse 1 nahmen an der ersten Überprüfung 20 Schüler\*innen teil, in Klasse 2 waren es 19. Bei der zweiten Überprüfung waren es in Klasse 1 16 Schüler\*innen und in Klasse 2 18. Um den Erfolg der Wortschatzvermittlungsmethoden zu vergleichen wurden die von den Schüler\*innen in den Überprüfungsbogen eingetragenen Erklärungen in 4 Kategorien eingeteilt:

1. richtige/passende Erklärung (in den Diagrammen: „richtig“)
2. teilweise richtige Erklärung (in den Diagrammen: „teilweise richtig“)
3. falsche Erklärung (in den Diagrammen: „falsch“)
4. nicht ausgefüllt = keine Erklärung angegeben (in den Diagrammen: „keine Antwort“)  
(für eine genaue Erklärung der Auswertung und Beispiele siehe Kapitel 5.4)

Der jeweilige prozentuelle Anteil der Kategorien an den insgesamt gegebenen Antworten wurde errechnet und in einem Balkendiagramm dargestellt (Abbildung 1 und Abbildung 6). Die Ergebnisse sind in Prozent angegeben, die Angaben auf zwei Kommastellen gerundet. Eine detaillierte Aufschlüsselung der gegebenen Antworten findet sich in Anhang B und C.

Um die statistische Relevanz der errechneten prozentuellen Werte zu ermitteln, wurde ein Rangsummen-Test von Wilcoxon, Mann und Whitney durchgeführt. Der P-Wert wurde ermittelt, um zu entscheiden, ob die Nullhypothese anzunehmen oder zu verwerfen ist. Die Nullhypothese ist, dass beide Stichproben dem gleichen Modell folgen. Zusätzlich geben Box-Plots (Abbildung 7-10 und Abbildung 12-15) einen Überblick über die Verteilung der Ergebnisse (vgl. Stahel 2008, S. 211–217). Der Wert des P-Wertes ist folgendermaßen zu interpretieren:

Fall	Interpretation
$P > 0.05$	nicht signifikant
$0.05 \geq P > 0.01$	schwach signifikant
$0.01 \geq P > 0.001$	stark signifikant
$0.001 \geq P$	sehr stark signifikant

(nach Stahel 2008, S. 208)

*Abbildung 5: Interpretation des P-Wertes*

Die text- und semantikoriente, lehrer\*innenzentrierte erste Wortschatzvermittlungsmethode wird in Abbildung 1 und 6 mit „ohne WB“ bezeichnet. Die text- und semantikoriente, wörterbuchgestützte zweite Wortschatzvermittlungsmethode wird mit „mit WB“ bezeichnet.

## 6.1 Ergebnisse der Überprüfung am darauffolgenden Tag

Prozentuell gesehen zeigt sich, dass zwischen den Ergebnissen bei der text- und semantikorientierten, lehrer\*innenzentrierten Wortschatzvermittlungsmethode 1 (ohne WB) und der text- und semantikorientierten, wörterbuchgestützten Wortschatzvermittlungsmethode 2 (mit WB) einige Übereinstimmungen aber auch Unterschiede zu erkennen sind. Diese sind in Abbildung 6 grafisch dargestellt, eine detaillierte Aufschlüsselung der gegebenen Antworten findet sich in Anhang B.

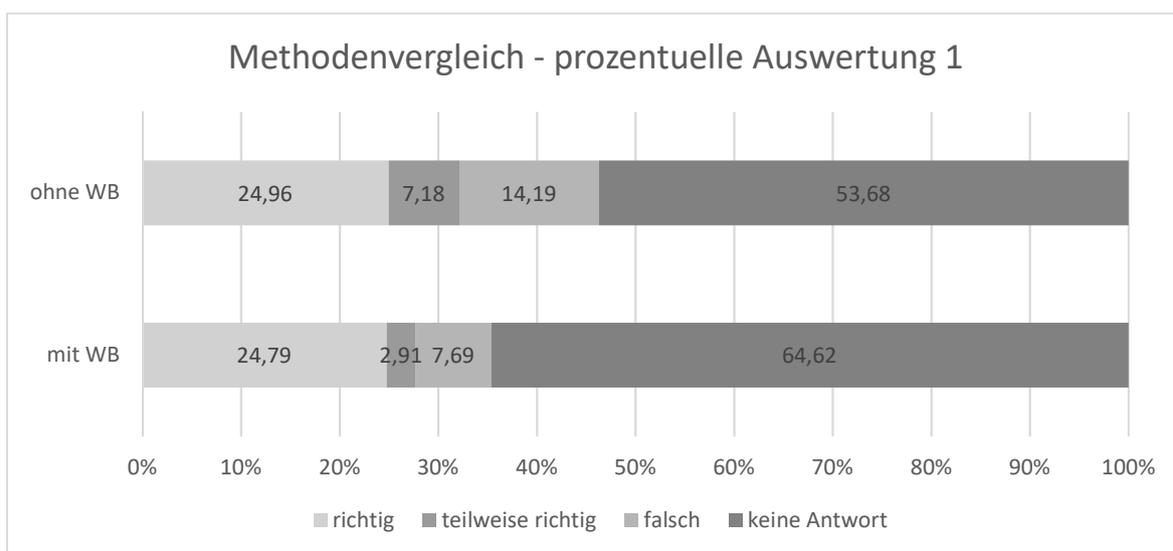


Abbildung 6: Prozentuelle Auswertung 1

Die richtigen Erklärungen betreffend zeigt sich, dass sich beide Ergebnisse nur durch einen minimalen Prozentsatz von 0,17% unterscheiden. Die Verteilung der Ergebnisse, grafisch dargestellt in Abbildung 7, bestätigt diesen Eindruck. Mit einem P-Wert von 0.8166 ist die Nullhypothese anzunehmen und es besteht zwischen den Ergebnissen kein statistisch signifikanter Unterschied.

Betrachtet man die unvollständigen Erklärungen (teilweise richtig), die von den Schüler\*innen gegeben wurde, so zeigt sich, dass sie bei Methode 1 (ohne WB) 7,18% der insgesamt gegebenen Erklärungen ausmachen, während es bei Methode 2 (mit WB) nur 2,91% sind. Dieser Unterschied von 4,27% ist mit einem P-Wert von 0.03435 statistisch

schwach signifikant, die Nullhypothese ist zu verwerfen. Dies ist auch in Abbildung 8 erkennbar.

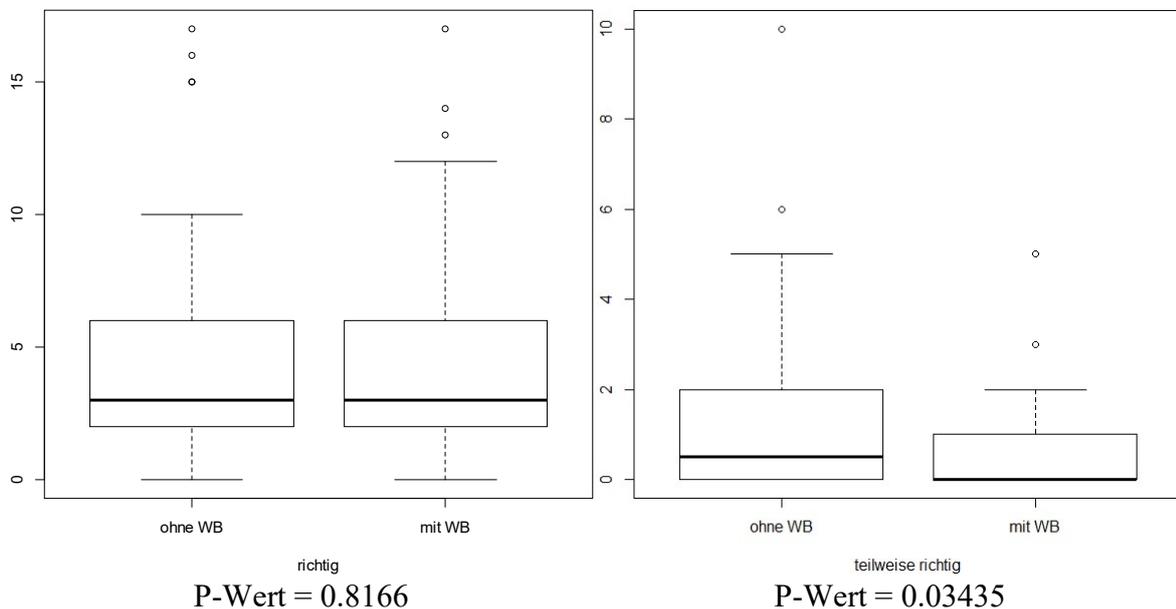
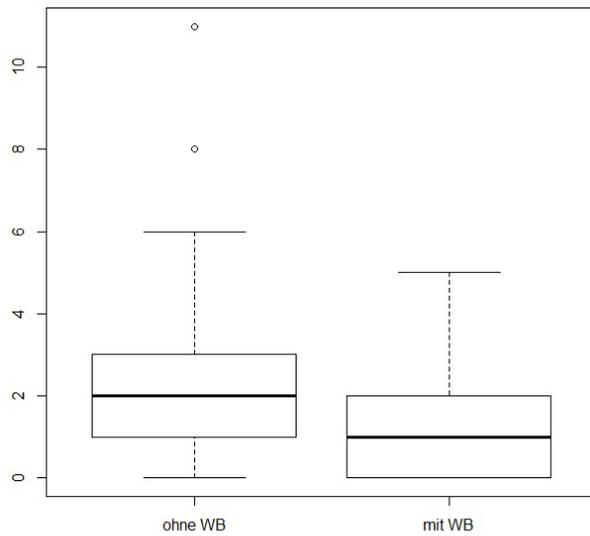


Abbildung 7: Boxplot richtig 1

Abbildung 8: Boxplot teilweise richtig 1

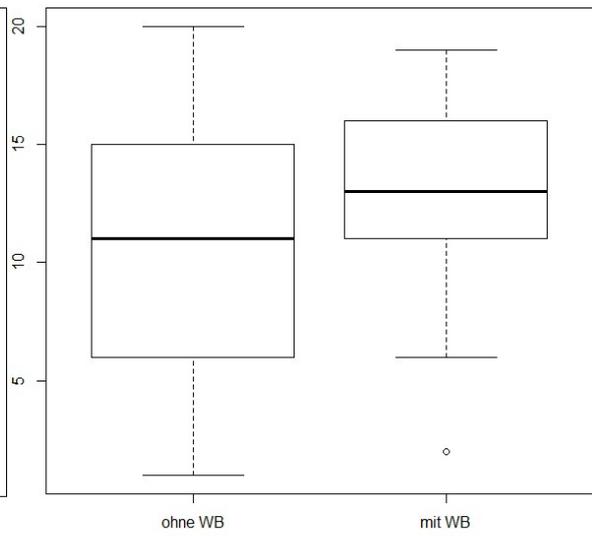
Die gegebenen falschen Erklärungen unterscheiden sich prozentuell stark voneinander. In den Überprüfungsbögen für Methode 1 (ohne WB) waren 14,19% der gegebenen Erklärungen falsch, während es in den Überprüfungsbögen für Methode 2 nur 7,69% waren. Der P-Wert von 0.01579 zeigt, dass die Nullhypothese zu verwerfen ist und der Unterschied der Ergebnisse der Auswertung an der Grenze zwischen statistisch schwacher und starker Signifikanz liegt (siehe Abbildung 9).

Der Prozentsatz der nicht angegebenen Erklärungen macht bei beiden Methoden den größten Anteil aus. Im Überprüfungsbogen für Methode 1 (ohne WB) wurden 53,69% der gefragten Begriffe nicht erklärt, im Überprüfungsbogen für Methode 2 (mit WB) waren es 64,62%. Der Unterschied von 10,93% ist mit einem P-Wert von 0.05955 jedoch statistisch nicht signifikant, da die Nullhypothese anzunehmen ist. Dies ist auch ersichtlich in Abbildung 10.



falsch  
P-Wert = 0.01579

Abbildung 9: Boxplot falsch 1



keine Antwort  
P-Wert = 0.05955

Abbildung 10: Boxplot keine Antwort 1

## 6.2 Ergebnisse der Überprüfung nach 1 Monat

Betrachtet man die prozentuelle Auswertung der zweiten Überprüfung, so ist einerseits ersichtlich, dass sich die Ergebnisse der text- und semantikorientierten, lehrer\*innenzentrierten Wortschatzvermittlungsmethode 1 (ohne WB) und der text- und semantikorientierten, wörterbuchgestützten Wortschatzvermittlungsmethode 2 (mit WB) noch stärker angenähert haben. Dies ist in Abbildung 11 grafisch dargestellt. Eine detaillierte Aufschlüsselung der gegebenen Antworten findet sich in Anhang C.

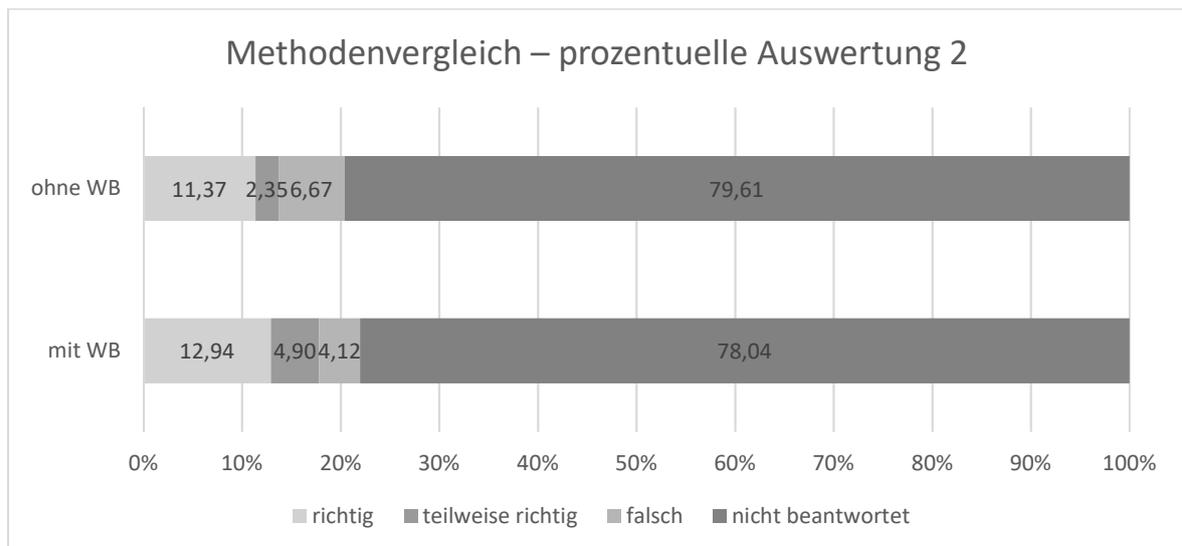


Abbildung 11: Prozentuelle Auswertung 2

Mit 11,37% (ohne WB) und 12,94% (mit WB) beträgt der Unterschied zwischen den gegebenen richtigen Erklärungen 1,57%. Der Rangsummen-Test von Wilcoxon, Mann und Whitney ergibt einen P-Wert von 0.4608, womit die Nullhypothese angenommen werden muss und der Unterschied statistisch nicht signifikant ist, was auch in Abbildung 12 erkennbar ist.

Die unvollständigen Erklärungen (teilweise richtig) der Schüler\*innen machten bei Methode 1 (ohne WB) 2,35% und bei Methode 2 (mit WB) 4,90% aus. Dieser Unterschied von 2,55% ist mit einem P-Wert von 0.06268 nicht statistisch relevant, die Nullhypothese ist anzunehmen. Eine grafische Darstellung der Verteilung ist in Abbildung 13 zu sehen.

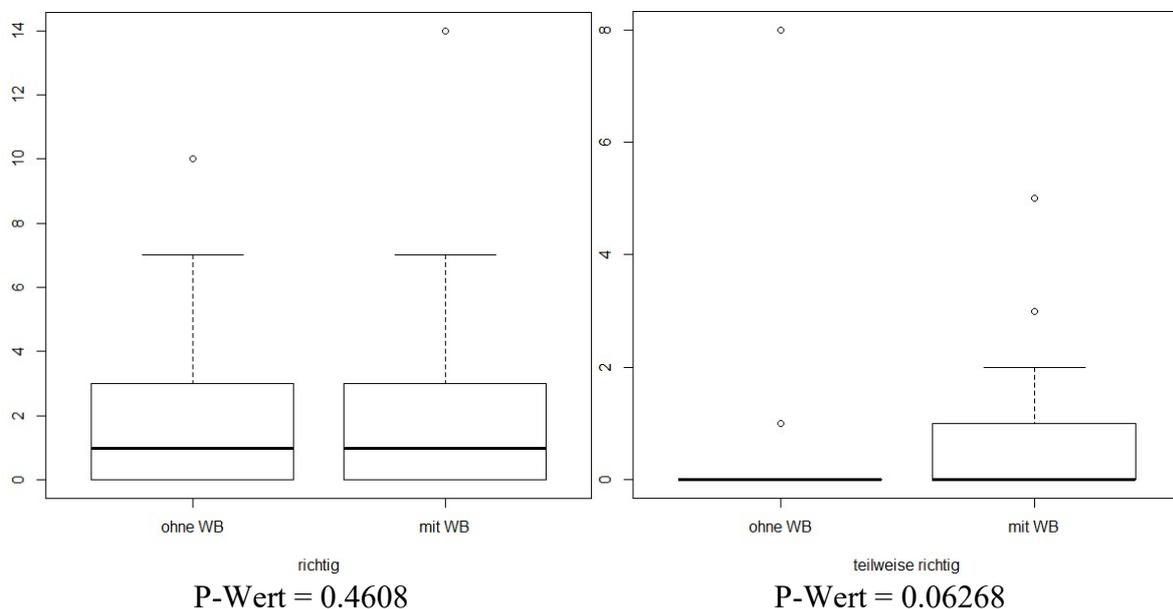


Abbildung 12: Boxplot richtig 2

Abbildung 13: Boxplot teilweise richtig 2

Betrachtet man die falschen Erklärungen, die von den Schüler\*innen gegeben wurde, ist erkennbar, dass auch hier der Unterschied zwischen der text- und semantikorrientierten, lehrer\*innenzentrierten Wortschatzvermittlungsmethode 1 (ohne WB) und der text- und semantikorrientierten, wörterbuchgestützten Wortschatzvermittlungsmethode 2 (mit WB) mit ebenfalls 2,55% nur sehr gering ausfällt. Der P-Wert von 0.04702 zeigt, dass die Nullhypothese zu verwerfen ist und das Ergebnis schwach statistisch signifikant ist (siehe Abbildung 14).

Bei beiden Methoden macht der Prozentsatz der nicht angegebenen Erklärungen den größten Anteil aus. 79,61% der Begriffe wurden im Überprüfungsbogen für Methode 1 (ohne WB) nicht beantwortet. Im Überprüfungsbogen für Methode 2 (mit WB) waren es 78,04%. Der

Unterschied von 1,57% ist mit einem P-Wert von 0.5806 nicht statistisch relevant, die Nullhypothese ist anzunehmen. Dies ist auch in Abbildung 15 ersichtlich.

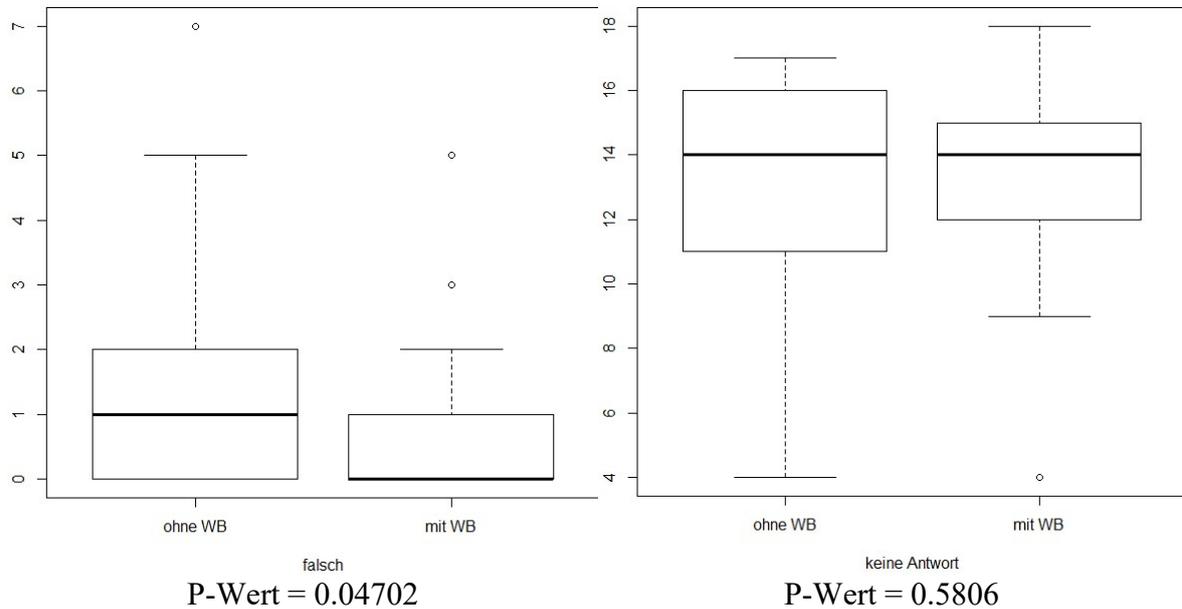


Abbildung 14: Boxplot falsch 2

Abbildung 15: Boxplot keine Antwort 2

### 6.3 Interpretation der Daten

Die Ergebnisse der Untersuchung, welche am Tag nach der Wortschatzstunde erfolgte, und den kurzfristigen Erfolg der Wortschatzvermittlungsmethoden misst, zeigen, dass es prozentuell gesehen einige Unterschiede zwischen den in den Überprüfungsbögen eingetragenen Erklärungen gibt. Der Rangsummen-Test von Wilcoxon, Mann und Whitney, welcher die statistische Signifikanz dieser Unterschiede bewertet, und die Boxplots verdeutlichen jedoch, dass die prozentuellen Unterschiede in zwei Fällen schwach und in zwei Fällen nicht statistisch relevant sind.

Für beide Methoden wurden annähernd gleich viele richtige Erklärungen gegeben und es besteht kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Ergebnissen. Ebenso verhält es sich mit den nicht angegebenen Erklärungen, welche zwar prozentuelle gesehen den größten Unterschied aufweisen, dieser jedoch für das Ergebnis keine statistische Signifikanz aufweist. Lediglich bei den unvollständigen und falschen Erklärungen gab es schwach signifikante Unterschiede. Bei der ersten Vermittlungsmethode wurden 4,27% mehr unvollständige- und 6,5% mehr falsche Antworten gegeben.

Grundsätzlich zeigt sich daher, dass sich die beiden Vermittlungsmethoden den kurzfristigen Erfolg für den Wortschatzerwerb der Schüler\*innen betreffend, statistisch schwach bis nicht signifikant voneinander unterscheiden. Auffällig ist allerdings, dass bei Methode 1 sowohl mehr teilweise richtige- als auch falsche Antworten gegeben wurden. Das lässt vermuten, dass sich die Schüler\*innen durch die erste Methode auf ihr erworbenes Wortschatzwissen bezogen etwas sicherer fühlten als bei der zweiten Methode.

Die Ergebnisse der Untersuchung, welche etwa einen Monat nach der Wortschatzstunde erfolgte, und den langfristigen Erfolg der Wortschatzvermittlungsmethoden messen soll, bestätigen die Ergebnisse der ersten Überprüfung. Die Auswertung lässt erkennen, dass zwischen den prozentuellen Ergebnissen beider Methoden kaum noch Unterschiede vorhanden sind.

Wie schon bei der ersten Überprüfung sind die richtigen Erklärungen prozentuell annähernd gleich und weisen auch dieses Mal keinen statistisch signifikanten Unterschied auf. Auch der Unterschied zwischen den teilweise richtigen Antworten ist statistisch nicht mehr relevant. Die nicht gegebenen Antworten, unterscheiden sich bei der ersten Auswertung prozentuell stärker voneinander als bei der zweiten. Von statistischer Signifikanz ist der Unterschied jedoch in beiden Fällen nicht. Die falschen Antworten überwiegen auch bei der zweiten Auswertung bei Methode 1 (ohne WB) schwach statistisch signifikant.

Vergleicht man beide Auswertungen miteinander so ist zu erkennen, dass die Schüler\*innen wie erwartet bei der zweiten Überprüfung weniger richtige Erklärungen gaben und der Anteil der nicht erklärten Begriffe anstieg. Interessant ist, dass sich von Überprüfung 1 zu Überprüfung 2 der Anteil der teilweise richtigen Antworten verändert. Bei Methode 1 (ohne WB) hat sich die Anzahl um 4,83% verringert. Mit einem P-Wert von 0.001498 ist die Nullhypothese zu verwerfen und der Unterschied damit stark statistisch signifikant. Bei Methode 2 (mit WB) lässt sich im Gegenzug ein Anstieg von 1,99% verzeichnen. Mit einem P-Wert von 0.3595 muss hier die Nullhypothese angenommen werden und der Unterschied der Ergebnisse ist nicht statistisch signifikant. Methode 1 scheint demnach zunächst zu statistisch schwach signifikant mehr teilweise richtigen Erklärungen zu führen. Dieser Vorsprung verschwindet jedoch langfristig.

Aufgrund der erhaltenen Ergebnisse kann die Forschungsfrage nicht schlüssig beantwortet werden. Beide Wortschatzmethoden scheinen sowohl kurzfristig als auch langfristig in etwa gleich effektiv zu sein, um im Deutschunterricht der neuen Mittelschule zu einem

bestimmten Thema die Wortschatzentwicklung von Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache bestmöglich zu unterstützen und zu fördern.

Aussagen für die Wortschatzarbeit lassen die Ergebnisse, auch wenn es kaum Unterschiede gibt, dennoch zu. Da beide Methoden ein annähernd gleiches Ergebnis liefern sollten im Deutschunterricht, wie in der theoretischen Literatur empfohlene, unterschiedlichste Wortschatzvermittlungsmethoden zum Einsatz kommen. Weiters unterstreicht die bei Überprüfung 2 stark verringerte Anzahl der richtigen Erklärungen bei beiden Methoden die Notwendigkeit regelmäßigen Übens und Wiederholens, um Begriffe langfristig im mentalen Lexikon zu verankern.

## 6.4 Fazit

Die für die vorliegende Arbeit gestellte Forschungsfrage, welche Methode der Wortschatzvermittlung, lehrkraftgeleitet oder durch Schüler\*innen selbst erarbeitet, im Deutschunterricht der neuen Mittelschule zu einem bestimmten Thema zielführender zu sein scheint, um die Wortschatzentwicklung von Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache bestmöglich zu unterstützen und zu fördern, konnte nicht abschließend beantwortet werden. Die Analyse der Ergebnisse beider Wortschatzvermittlungsmethoden zeigt, dass sich über Unterschiede ihrer Effektivität keine statistisch signifikanten Aussagen treffen lassen. Die in der Literatur empfohlene Abwechslung von Vermittlungsmethoden sowie die Notwendigkeit des Übens und Wiederholens, um Begriffe langfristig im mentalen Lexikon zu verankern, kann durch die Untersuchung jedoch bestätigt werden.

## 6.5 Desiderata

Aufgrund der gewählten Kriterien konnte jedoch nur ein sehr abgegrenzter Bereich evaluiert werden. Weitere Studien werden nötig sein, um beispielsweise den Erfolg der Methoden auch in anderen Schulstufen zu messen. Auch könnte es interessant sein, ob es bei Schulen mit geringerem Anteil an Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache zu einem anderen Ergebnis käme. Die durchgeführte Untersuchung konnte weiters nur die Verankerung im rezeptiven Wortschatz prüfen. Weitere Studien und ein anderes Untersuchungsdesign wären notwendig, um auch die Verankerung im produktiven Wortschatz zu testen. Weiters wurden bei der ersten Auswertung bei Methode 1 auffällig mehr teilweise richtige- und falsche

Antworten gegeben, was die Vermutung erlaubt, dass sich die Schüler\*innen durch die erste Methode auf ihr erworbenes Wortschatzwissen bezogen etwas sicherer fühlten als bei der zweiten Methode. Auch dieser Zusammenhang könnte in zukünftigen Arbeiten weiter untersucht werden.

## 6.6 Reflexion

Die Planung und Durchführung der Studie verliefen ohne Komplikationen. Sowohl für die zwei Vermittlungsstunden und deren Evaluation als auch für sämtliche organisatorischen Abläufe wurde schon zu Beginn ausreichend Zeit eingeplant. Dies war, wie sich im Verlauf der Studie herausstellte, auch notwendig, da aufgrund von Absenzen und Lehrausgängen der Termin der gehaltenen Unterrichtseinheiten verschoben werden musste. Ebenso dauerte es fast zwei Monate, bis von allen Schüler\*innen die Einverständniserklärungen, die den Elternbriefen beilagen, unterschrieben und mit Zustimmung zur oder Ablehnung der Teilnahme an der Untersuchung eingesammelt werden konnten.

Die Durchführung der Wortschatzstunden verlief problemlos, da den Schüler\*innen zuvor ausführlich erklärt wurde, welchem Zweck sowohl der Inhalt der gehaltenen Stunden als auch die Untersuchung dient. In beiden Klassen waren die Schüler\*innen sehr interessiert am Ergebnis der Studie und wollten auch selbst wissen, mit welcher Methode sie besser gelernt hatten. Sie durften deshalb selbstverständlich Einblick in die Ergebnisse haben und erhielten ihre Materialien (Handouts und Überprüfungsbögen) zurück, sobald die Studie abgeschlossen war und die Überprüfungsbögen ausgewertet waren.

Bei der text- und semantikorientierten, lehrer\*innenzentrierten Wortschatzvermittlungsstunde waren die Schüler\*innen sehr aktiv und hatte Spaß daran, die neu gelernten Wörter in eigenen Sätzen auszuprobieren. Bei der text- und semantikorientierten, wörterbuchgestützten Wortschatzvermittlungseinheit waren die Schüler\*innen zunächst weniger begeistert, Begriffe im Wörterbuch nachschlagen zu müssen. Doch die meisten Schüler\*innen waren schon nach den ersten gefundenen Erklärungen sehr kompetitiv und hatten Spaß daran, zu sehen, wer in der Gruppe die Begriffe schneller finden konnte. Die positive Wirkung dieses spielerisch motivierende Aspekt auf das Wortschatzlernen findet in der Literatur bei Pohl (2019, S. 517–518) Erwähnung.

Für die Auswertung zeigte sich, dass vier Kategorien (richtige/passende Erklärung, teilweise richtige Erklärung, falsche Erklärung und nicht ausgefüllt) ausreichend waren. Ursprünglich war noch, analog zu Turgay (2015) die Kategorie „Beispiel statt Erklärung“ angedacht, doch da dies in allen Überprüfungsbögen kein einziges Mal vorkam, wurde die Kategorie aus der endgültigen Auswertung gestrichen.

Betreffend der Gütekriterien der Studie ist zu sagen, dass der gewählte Forschungsansatz der Aktionsforschung für die gewählte Analyse ideal war. Dadurch, dass ich die Deutschlehrerin in beiden Klassen bin und gleichzeitig die Studie durchführte, konnten die Unterrichtsstunden wie gewohnt ablaufen. Die Schüler\*innen mussten sich auf keine neue Situation einstellen und gleichzeitig konnten die Stunden nahtlos in den Themenkomplex der Fantasiegeschichten eingefügt werden. Weiters war es mir so möglich, den Schüler\*innen bereits einige Stunden zuvor den Ablauf der Studie zu erklären, wodurch in den zwei überprüften Unterrichtseinheiten darauf keine Zeit verwendet werden musste. Da vorab nicht einschätzen konnte, zu welchem Ergebnis meine Studie kommen würde und auch keine Präferenz für den Erfolg der einen oder anderen Methode hatte, war ich nicht voreingenommen und konnte die Untersuchung objektiv durchführen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl der gewählte Forschungsansatz als auch das Forschungsdesign für die Beantwortung der Forschungsfrage gut geeignet waren. Es wäre interessant, die gleiche Methode auch in anderen Schulstufen zu testen.

## Schlusswort

---

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen wie wichtig Wortschatzarbeit als Teil des Deutschunterrichts ist. Gleichzeitig konnte durch einen empirischen Vergleich ein Beitrag zum Forschungsstand geleistet werden.

Um Wortschatz wissenschaftlich fundiert vermitteln zu können, ist sowohl Hintergrundwissen über den Spracherwerb als auch über den Wortschatzerwerb notwendig. Dieses wurde im theoretischen Teil in Kapitel 1 und 2 vermittelt. In Kapitel 1 wurden für die Spracherwerbsforschung wichtige Bezeichnungen erklärt, die Begriffe Erst-, Zweit-, Dritt- und Fremdsprache definiert sowie erläutert, was unter der Sprachfähigkeit eines Menschen grundsätzlich verstanden werden kann. Auch auf die Unterschiede der Bezeichnungen monolingual, bilingual, multilingual und mehrsprachig wurde eingegangen. Hypothesen zum Spracherwerb wurden kritisch betrachtet und auf ihre Bedeutung für die Wortschatzarbeit als Teil des Sprachunterrichts hin beleuchtet. Der Wortschatz und sein Erwerb war Thema in Kapitel 2. Es wurde definiert, was unter dem Begriff Wortschatz verstanden werden kann, wie verschiedene Wortschätze zusammengestellt werden und wie sich Alltagssprache basierend auf dem Grundwortschatz, Fachsprache und Bildungssprache voneinander unterscheiden. Auch wurde darauf eingegangen, welche Herausforderungen sich dabei für Deutsch als Zweitsprache-Lernende ergeben und welche Maßnahmen deswegen von Seiten des Deutschunterrichts getroffen werden müssen und können. Wortschatzerwerbtheorien wurden präsentiert und der Begriff des mentalen Lexikons ebenso wie die Unterschiede von produktivem und rezeptivem Wortschatz erklärt. Auch wichtige Eckpunkte des Wortschatzerwerbsverlaufs eines Menschen wurden genannt. Zusätzlich wurde der Unterschied zwischen Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung näher beleuchtet und untersucht, welche Implikationen diese Unterscheidung für die Wortschatzarbeit hat. Weiters wurde der Begriff der Wortschatzkompetenz erklärt und auf die Besonderheiten der Wortschatzarbeit als Teil des Deutschunterrichts eingegangen. Ein Blick auf die historische Entwicklung der Wortschatzvermittlung schließt das Kapitel ab. Nur eingebettet in den in den Kapiteln vorgestellten theoretischen Hintergrund können professionelle Entscheidungen getroffen

werden und die zum jeweiligen Zweck passende Methode gewählt werden. Die dieser Arbeit zugrundeliegende empirische Untersuchung wurde in einer Neuen Mittelschule in Wien durchgeführt. In Kapitel 3 wurde deshalb auf die Besonderheiten dieser Schulform und ihre Bedeutung für die Wortschatzvermittlung eingegangen.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit Kapitel 4. Hier wurden die dazu angestellten methodologischen Überlegungen präsentiert und die Untersuchungsmethode vorgestellt. Auch die für die Vermittlungsmethoden gewählten theoretischen Konzepte finden sich in diesem Kapitel. Das Untersuchungsdesign wurde in Kapitel 5 präsentiert. Es wurden sowohl die Wortschatzvermittlungsmethoden und ihre Durchführung im Unterricht präsentiert wie auch das Erhebungsinstrument, die ethischen Überlegungen und die Gütekriterien. Das Kapitel schließt mit der Verortung der Untersuchung im Forschungsstand. Das abschließende Kapitel des empirischen Teils ist Kapitel 6, welches sich mit der Evaluierung der erhobenen Daten beschäftigt. Die Ergebnisse des Methodenvergleichs werden zuerst präsentiert und anschließend auf ihre Bedeutung für den Wortschatzunterricht in Neuen Mittelschulen hin interpretiert. Es konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse die für die Arbeit gestellte Forschungsfrage, welche Methode der Wortschatzvermittlung, lehrkraftgeleitet oder durch Schüler\*innen selbst erarbeitet, im Deutschunterricht der neuen Mittelschule zu einem bestimmten Thema zielführender zu sein scheint, um die Wortschatzentwicklung von Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache bestmöglich zu unterstützen und zu fördern, nicht abschließend beantwortet konnten.

Die vorliegende Arbeit kann somit einerseits einen Beitrag zum Forschungsstand leisten, da sie zeigt, dass es wichtiger zu sein scheint, dass explizite Wortschatzarbeit erfolgt, als welche Methode dafür gewählt wird. Andererseits zeigen die Desiderata, wie viel Forschung im Bereich der Wortschatzvermittlung noch möglich und notwendig ist. (Ulrich 2011c)

# Literaturverzeichnis

---

Aguado, Karin (2010a): Differenzhypothese, die. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto (UTB), S. 55–56.

Aguado, Karin (2010b): Identitätshypothese, die. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto (UTB), S. 123.

Aguado, Karin (2010c): Interlanguage-Hypothese, die. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto (UTB), S. 142.

Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9. 2., korrigierte und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–16.

Ahrenholz, Bernt (2010b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9. 2., korrigierte und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 64–80.

BBWF (01.09.2018): Lehrplan der neuen Mittelschule, S. 1–135. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf>, zuletzt geprüft am 17.11.2019.

Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (2013): Sprache im Fach: Einleitung. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 7–13.

bifie (2019): Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe. Online verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist\\_d\\_sek1\\_kompetenzbereiche\\_d8\\_2011-01-02.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf), zuletzt aktualisiert am 16.11.2019.

BMBWF (Hg.) (2019): Das Österreichische Schulsystem. Neue Mittelschule. Online verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/nms.html>, zuletzt geprüft am 30.11.2019.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010a): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs - Ergänzungsheft. 1. [Dr.]. Kassel: Langenscheidt.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010b): Kontrastivhypothese, die. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto (UTB), S. 169.

- Bourdieu, Pierre (1979/2006): Die drei Formen des kulturellen Kapitals. In: Pierre Bourdieu und Margareta Steinrück (Hg.): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Unveränderter Nachdruck. Hamburg: VSA (Schriften zu Politik & Kultur Pierre Bourdieu), S. 112–120.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Legutke Michael K. und Karen Schramm (Hg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, S. 7–31.
- Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke Michael K.; Schramm, Karen (Hg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Cillia, Rudolf de (2011): *Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache*. Hg. v. bifie. Online verfügbar unter [https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_oesterr\\_dt\\_unterrichtssprache/Publikationen\\_Rudolf\\_de\\_Cillia/srdp\\_cillia\\_spracherwerb\\_migration\\_2011-10-11\\_f%C3%BCr\\_BIFIE.pdf](https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf), zuletzt geprüft am 08.11.2019.
- Clark, Eve V. (1973): What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In: Timothy E. Moore (Hg.): *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Acad. Press, S. 65–110.
- Cummins, Jim (1979): Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: Ontario Institute for Studies in Education (Hg.): *Working Papers on Bilingualism* (19), S. 198–205. Online verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>, zuletzt geprüft am 18.11.2019.
- Dirim, Inci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft - Ein Handbuch*. Band 2: Sprache, Rassismus, Professionalität. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- Dirim, Inci; Knappik, Magdalena (2014): Das ‚andere‘ Deutsch: Zur Problematik der nationalstaatlichen Situiertheit der gängigen Spracherwerbshypothesen zum bilingualen Spracherwerb. In: *MitSprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik* (3), S. 5–23.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 255-167.
- Gilly, Dagmar (2015): Perspektivenwechsel auf das Fach Deutsch in der Migrationsgesellschaft. MALEDIVE - ein Angebot zur Professionalisierung. In: *ide* (4), S. 97–103.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränd. Aufl. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).

- Hoffmann, Michael (2011): Textorientierte Wortschatzarbeit. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 143–158.
- Höhle, Mandy (2010): Erstsprache, die. In: Hans Barkowski und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto (UTB), S. 69.
- Kern, Friederike (2019): Zweitsprache. In: Björn Rothstein und Claudia Müller-Brauers (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 534–537.
- Killian, Jörg (2015): Von abiotischer Faktor bis Zustandspassiv. Fachwortschatz der Unterrichtsfächer als Aufgabe des schulischen Deutschunterrichts. In: Katharina Kuhs und Stephan Merten (Hg.): Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Trier: WVT, S. 137–160.
- Kühn, Peter (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Heiner Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159–167.
- Kühn, Peter (2010): Wörterbücher/Lernerwörterbücher. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 304–315.
- Labov, William (1972): Language in the inner city. Studies in the Black English vernacular. Oxford: Blackwell.
- Leimbrink, Kerstin (2015a): Textorientierte Sprachreflexion in der Sekundarstufe I - Wortschatzförderung am Beispiel einer Fußballanalyse. In: Katharina Kuhs und Stephan Merten (Hg.): Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Trier: WVT, S. 97–115.
- Leimbrink, Kerstin (2015b): Wortschatzerwerb. In: Ulrike Hass und Petra Storjohann (Hg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin: De Gruyter, S. 27–52.
- Leimbrink, Kerstin (2017): Sprachfähigkeit und (Zweit-)Spracherwerb. In: Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Sahiner und Nadja Wulff (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 213–225.
- Leisen, Josef (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis ; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2017): Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett.

- Leisen, Josef; Bennung, Rolf (1999): Methoden-Handbuch deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus.
- Lewis, C. S.; Hohlbein, Wolfgang (2014): Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia. 1. Aufl. Berlin: Ueberreuter.
- Merten, Stefan (2011a): Arbeit mit Wörterbüchern. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 348–360.
- Merten, Stefan (2011b): Problematik des "Grundwortschatzes". In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 74–84.
- Michalak, Magdalena; Bachtsevanidis, Vasili (2012): Zweitsprache Deutsch in Chemie, Geschichte und Co. – Sprachliche Voraussetzungen und didaktische Anforderungen im fachsprachlichen Schulunterricht. In: *DaZ* 2012 (2), S. 4–19.
- Morek, Miriam; Heller, Vivian (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *zfa* (57), S. 67–101.
- Nelson, Katherine (1974): Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. In: *Psychological Review* 81 (4), S. 267–285.
- Nodari, Claudio (2010): Fachdingsda - Fächerorientierter Grundwortschatz für das 5. - 9. Schuljahr. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 279–281.
- Ott, Margarete (2010): Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9. 2., korrigierte und überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 189–199.
- Pabst, Christiane M.; Fussy, Herbert; Steiner, Ulrike (2016): Österreichisches Wörterbuch. Auf der Grundlage des amtlichen Regelwerks. 43. Auflage, Schulausgabe.
- Paolini, Christopher (2019): Eragon - Das Vermächtnis der Drachenreiter. München: Blanvalet.
- Pohl, Inge (2011): Semantikorientierte Wortschatzarbeit. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 159–224.
- Pohl, Inge (2019): Wortschatzarbeit. In: Björn Rothstein und Claudia Müller-Brauers (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 507–519.
- Polz, Marianne (2011): Wortschatzarbeit in verschiedenen Schulstufen: Grundschule, Sek. I, Sek II. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 363–399.

- Riemer, Claudia (2019): Fremdsprache. In: Björn Rothstein und Claudia Müller-Brauers (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103–105.
- Römer, Christine; Matzke, Brigitte (2003): Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung (Narr Studienbücher).
- Rösch, Heidi (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung, Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Hannover: Schroedel Verlag.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Rothstein, Björn (2019): Muttersprache. In: Björn Rothstein und Claudia Müller-Brauers (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 270–272.
- Rothstein, Björn; Müller-Brauers, Claudia (Hg.) (2019): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Saussure, Ferdinand de; Wunderli, Peter (2013): Cours de linguistique générale. Zweisprachige Ausgabe französisch-deutsch mit Einleitung, Anmerkungen und Kommentar. Tübingen: Narr.
- Schippan, Thea (2002): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. 2. unveränd. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33–45.
- Schnörch, Ulrich (2015): Wortschatz. In: Ulrike Hass und Petra Storjohann (Hg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin: De Gruyter, S. 3–26.
- Selimi, Naxhi (2015): Situierung der Wortschatzarbeit in der Deutschdidaktik. In: Katharina Kuhs und Stephan Merten (Hg.): Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Trier: WVT, S. 243–259.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (3), S. 209–230.
- Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 57–69.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç; Riemer, Claudia (Hg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Stadtschulrat für Wien (19.12.2017): Erlass: Wissenschaftliche Erhebungen an Schulen. GZ 000.001/0031-AD/2017. Online verfügbar unter [https://www.phwien.ac.at/files/ForschungUndEntwicklung/Bachelorarbeiten/Erhebungen\\_an\\_Schulen\\_2018/Erlass%20%20Wissenschaftliche%20Erhebungen%20Neu.pdf](https://www.phwien.ac.at/files/ForschungUndEntwicklung/Bachelorarbeiten/Erhebungen_an_Schulen_2018/Erlass%20%20Wissenschaftliche%20Erhebungen%20Neu.pdf).

Stahel, Werner A. (2008): Statistische Datenanalyse. Eine Einführung für Naturwissenschaftler. 5., überarb. Aufl.

STATISTIK AUSTRIA (Hg.) (2019): Bildung in Zahlen 2017/18. Schlüsselindikatoren und Analysen.

Tschirner, Erwin (2010): Wortschatz. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, S. 236–245.

Turgay, Katharina (2015): Methoden der Wortschatzarbeit im Vergleich - Ein praktischer Versuch im Deutschunterricht. In: Katharina Kuhs und Stephan Merten (Hg.): Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Trier: WVT, S. 185–203.

Ulrich, Winfried: Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hg.) 2013 – Sprachsensibler Fachunterricht, S. 307–330. Online verfügbar unter [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publicationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/9\\_Sprachsensibler\\_Fachunterricht-wissenschaftliche\\_Grundlagen.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/9_Sprachsensibler_Fachunterricht-wissenschaftliche_Grundlagen.pdf), zuletzt geprüft am 18.12.2019.

Ulrich, Winfried (2011a): Begriffserklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–45.

Ulrich, Winfried (2011b): Gegenwärtige Situation: Forderung einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 18–26.

Ulrich, Winfried (2011c): Geschichte der Wortschatzarbeit in der Schule. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3–17.

Ulrich, Winfried (2011d): Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In: Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.): Wortschatzarbeit. Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 127–132.

Ulrich, Winfried (2019a): Wortschatzerweiterung. In: Björn Rothstein und Claudia Müller-Brauers (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 519–524.

Ulrich, Winfried (2019b): Wortschatzkompetenz. In: Björn Rothstein und Claudia Müller-Brauers (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 524–527.

Ulrich, Winfried (2019c): Wortschatzvertiefung. In: Björn Rothstein und Claudia Müller-Brauers (Hg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 527–532.

Vollmer, Helmut Johannes; Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 107–132.

Vollmer, Helmut Johannes; Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Michael Becker-Mrotzek, Karen Schramm, Eike Thürmann und Helmut Johannes Vollmer (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, S. 41–57.

# Abbildungsverzeichnis

---

Abbildung 1: 15 Begriffe aus "Die Chroniken von Narnia" .....	78
Abbildung 2: 15 Begriffe aus "Eragon" .....	79
Abbildung 3: Stundenablauf 1 .....	81
Abbildung 4: Stundenablauf 2 .....	83
Abbildung 5: Interpretation des P-Wertes .....	90
Abbildung 6: Prozentuelle Auswertung 1 .....	91
Abbildung 7: Boxplot richtig 1 .....	92
Abbildung 8: Boxplot teilweise richtig 1 .....	92
Abbildung 9: Boxplot falsch 1 .....	93
Abbildung 10: Boxplot keine Antwort 1 .....	93
Abbildung 11: Prozentuelle Auswertung 2 .....	93
Abbildung 12: Boxplot richtig 2 .....	94
Abbildung 13: Boxplot teilweise richtig 2 .....	94
Abbildung 14: Boxplot falsch 2 .....	95
Abbildung 15: Boxplot keine Antwort 2 .....	95

# Anhang

---

## A Erhebungsinstrument: Überprüfungsbögen

### ÜBERPRÜFUNGSBOGEN: DIE CHRONIKEN VON NARNIA

Die untenstehenden 15 Wörter habe wir gestern besprochen und erklärt. Schreibe alle Erklärungen auf, an die du dich erinnern kannst.

	<b>Im Text</b>	<b>Erklärung</b>
1	<b>beschwingt</b>	
2	<b>wogend</b>	
3	<b>empor</b>	
4	<b>sprießen</b>	
5	<b>stibitzen</b>	
6	<b>einbüßen</b>	
7	<b>schändlich</b>	
8	<b>die Annehmlichkeit</b>	
9	<b>kostspielig</b>	
10	<b>missbilligend</b>	
11	<b>das Dickicht</b>	
12	<b>die Wonne</b>	
13	<b>gemessenen</b>	
14	<b>der Grat</b>	
15	<b>kühn</b>	

## ÜBERPRÜFUNGSBOGEN: ERAGON

Die untenstehenden 15 Wörter habe wir gestern besprochen und erklärt. Schreibe alle Erklärungen auf, an die du dich erinnern kannst.

	<b>Im Text</b>	<b>Erklärung</b>
1	<b>scharen</b>	
2	<b>knorrig</b>	
3	<b>blank</b>	
4	<b>die Scharte</b>	
5	<b>ranzig</b>	
6	<b>der Pfad</b>	
7	<b>die Hinterlist</b>	
8	<b>töricht</b>	
9	<b>die Schemen</b>	
10	<b>kräuseln</b>	
11	<b>der Degen</b>	
12	<b>gefiederter</b>	
13	<b>schlicht</b>	
14	<b>Köcher</b>	
15	<b>das Ross</b>	

## B Detaillierte Ergebnisse der 1. Überprüfung

„Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014)								
	ohne WB				mit WB			
	Anzahl d. Erklärungen in den Überprüfungsbögen							
	r	t	f	n	r	t	f	n
beschwingt	2	1	11	5	2	0	5	13
wogend	3	0	3	13	1	0	1	18
empor	6	0	8	5	0	0	1	19
sprießen	15	1	0	3	3	0	1	16
stibitzen	17	0	0	2	12	0	0	8
einbüßen	7	1	1	10	3	0	3	14
schändlich	3	3	4	9	1	0	0	19
die Annehmlichkeit	6	1	6	6	5	0	4	11
kostspielig	16	0	1	2	14	0	0	6
missbilligend	0	0	8	11	2	0	4	14
das Dickicht	0	1	2	16	2	2	1	15
die Wonne	3	2	3	11	3	0	1	16
gemessenen	0	6	2	11	0	0	5	15
der Grat	2	10	2	5	3	3	0	14
kühn	10	0	1	8	8	0	1	11
<b>SCHÜLER*INNEN GESAMT:</b>	<b>Klasse 2: 19</b>				<b>Klasse 1: 20</b>			

r= richtige/passende Erklärung, t = teilweise richtige Erklärung, f = falsche Erklärung,  
n = nicht ausgefällt = keine Erklärung

<b>"„Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019)"</b>								
	<b>ohne WB</b>				<b>mit WB</b>			
	<b>Anzahl d. Erklärungen in den Überprüfungsbögen</b>							
	<b>r</b>	<b>t</b>	<b>f</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>t</b>	<b>f</b>	<b>n</b>
scharen	3	0	1	16	11	0	0	8
knorrig	0	0	1	19	0	0	3	16
blank	4	0	2	14	6	0	0	13
die Scharte	0	0	0	20	4	2	1	12
ranzig	4	1	3	12	5	1	2	11
der Pfad	5	3	5	7	8	2	0	9
die Hinterlist	3	2	1	14	1	0	2	16
töricht	7	0	3	10	13	0	0	6
die Schemen	0	1	3	16	1	0	0	18
kräuseln	2	0	1	17	2	0	5	12
der Degen	2	0	1	17	4	0	2	13
gefiederter	5	5	2	8	3	1	1	14
schlicht	3	4	2	11	6	1	1	11
Köcher	3	0	2	15	5	5	1	8
Rösser	15	0	4	1	17	0	0	2
<b>SCHÜLER*INNEN GESAMT:</b>	<b>Klasse 1: 20</b>				<b>Klasse 2: 19</b>			

r= richtige/passende Erklärung, t = teilweise richtige Erklärung, f = falsche Erklärung,  
n = nicht ausgefällt = keine Erklärung

## C Detaillierte Ergebnisse der 2. Überprüfung

„Die Chroniken von Narnia. Das Wunder von Narnia“ (Lewis und Hohlbein 2014)								
	ohne WB				mit WB			
	Anzahl d. Erklärungen in den Überprüfungsbögen							
	r	t	f	n	r	t	f	n
beschwingt	0	1	7	10	1	1	5	9
wogend	3	0	1	14	0	0	0	16
empor	3	0	3	12	0	0	0	16
sprießen	5	0	0	13	1	1	0	14
stibitzen	10	0	0	8	6	0	0	10
einbüßen	0	1	0	17	0	0	1	15
schändlich	0	0	2	16	0	0	0	16
die Annehmlichkeit	1	0	1	16	2	0	0	14
kostspielig	5	0	2	11	5	1	0	10
missbilligend	0	0	2	16	1	0	3	12
das Dickicht	2	0	0	16	0	1	0	15
die Wonne	0	0	1	17	0	0	1	15
gemessenen	0	0	1	17	0	0	1	15
der Grat	0	8	0	10	1	1	0	14
kühn	0	0	1	17	1	0	0	15
<b>SCHÜLER*INNEN GESAMT:</b>	<b>Klasse 2: 18</b>				<b>Klasse 1: 16</b>			

r= richtige/passende Erklärung, t = teilweise richtige Erklärung, f = falsche Erklärung,  
n = nicht ausgefällt = keine Erklärung

<b>"„Eragon. Das Vermächtnis der Drachenreiter“ (Paolini 2019)"</b>								
	<b>ohne WB</b>				<b>mit WB</b>			
	<b>Anzahl d. Erklärungen in den Überprüfungsbögen</b>							
	<b>r</b>	<b>t</b>	<b>f</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>t</b>	<b>f</b>	<b>n</b>
scharen	2	0	1	13	3	0	1	14
knorrig	0	0	0	16	0	0	2	16
blank	1	0	5	10	3	0	3	12
die Scharte	0	0	0	16	0	0	0	18
ranzig	0	0	0	16	1	5	0	12
der Pfad	3	1	2	10	7	2	0	9
die Hinterlist	0	0	0	16	3	2	1	12
töricht	7	0	0	9	6	0	0	12
die Schemen	0	0	0	16	0	0	1	17
kräuseln	0	0	0	16	0	3	0	15
der Degen	2	0	0	14	1	0	0	17
gefiederter	1	1	1	13	5	3	1	9
schlicht	2	0	0	14	4	2	0	12
Köcher	1	0	2	13	1	3	1	13
Rösser	10	0	2	4	14	0	0	4
<b>SCHÜLER*INNEN GESAMT:</b>	<b>Klasse 1: 16</b>				<b>Klasse 2: 18</b>			

r= richtige/passende Erklärung, t = teilweise richtige Erklärung, f = falsche Erklärung,  
n = nicht ausgefällt = keine Erklärung

## D Elternbrief mit Einverständniserklärung

**Sehr geehrte Erziehungsberechtigte der Klassen 3<sup>\*\*\*</sup> und 3<sup>\*\*\*1</sup>,**

für meiner Magisterarbeit am Institut für Germanistik der Universität Wien zum Thema „Wortschatzarbeit an der NMS“ gehe ich der Frage nach, mit welcher Wortschatzvermittlungsmethode Schülerinnen und Schüler an besten neuen Wortschatz erlernen.

Um dies qualitativ messbar zu machen, gibt es in meiner Magisterarbeit einen Forschungsteil, in welchem ich zwei verschiedenen Vermittlungsmethoden gegenüberstelle. Dazu möchte ich 2 Unterrichtseinheiten in den Klassen 3<sup>\*\*\*</sup> und 3<sup>\*\*\*</sup> durchführen und diese anschließen vergleichen. Dies geschieht mithilfe einer kurzen schriftlichen Überprüfung, welche Ihrem Kind als Wiederholung des Gelernten dient. Anschließend möchte ich Ihr Kind noch kurz zu seiner Einschätzung der zwei Methoden befragen. Zum Zweck der wissenschaftlichen Verwertbarkeit werden die Antworten anschließend anonymisiert ausgewertet. Das Ergebnis hat keinen Einfluss auf die Note Ihres Kindes. Ich werde die erhobenen Daten nur zur Forschung, für meine Arbeit, verwenden.

Ich bitte Sie, den unten angefügten Abschnitt auszufüllen.

**Vielen Dank für Ihre Mithilfe!**

Jennifer Groß

P.S.: Für eventuelle Unklarheiten oder Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung.

\*\*\*\*\*

Ich bestätige, dass mein Kind \_\_\_\_\_ Klasse \_\_\_\_\_ der NMS <sup>\*\*\*</sup>, 1<sup>\*\*0</sup> Wien an der schriftlichen Überprüfung zum Thema „Wortschatzarbeit an der NMS“ teilnehmen darf.

ja  nein

Weiters gebe ich mein Einverständnis, dass mein Kind zu seiner Einschätzung der zwei Wortschatzvermittlungsmethoden schriftlich befragt werden darf.

ja  nein

---

Datum, Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten

---

<sup>1</sup> Bestimmte Informationen wie Klasse und Adresse wurde aus Datenschutzgründen und zwecks Anonymisierung entfernt.

## Abstract

---

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht der NMS mit besonderem Fokus auf Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Gute Sprachkompetenzen sind essenziell für eine erfolgreiche Teilnahme am Bildungssystem. Ohne ausreichenden Wortschatz können sie jedoch nicht erlangt werden. Um Wortschatz wissenschaftlich fundiert vermitteln zu können, ist sowohl Hintergrundwissen über den Spracherwerb als auch über den Wortschatzerwerb notwendig. Beides bildet den theoretischen Rahmen dieser Arbeit. Um die Forschungsfrage „Welche Methode der Wortschatzvermittlung, lehrkraftgeleitet oder durch Schüler\*innen selbst erarbeitet, scheint im Deutschunterricht der neuen Mittelschule zu einem bestimmten Thema zielführender zu sein, um die Wortschatzentwicklung von Schüler\*innen mit nichtdeutscher Erstsprache bestmöglich zu unterstützen und zu fördern?“ zu beantworten, werden in der empirischen Untersuchung der Arbeit mithilfe der Aktionsforschung zwei Wortschatzvermittlungsmethoden auf ihre Effektivität hin quantitativ evaluiert. Dabei wurde diese sowohl auf ihren kurzfristigen als auch langfristigen Effekt für den Wortschatzerwerb der Schüler\*innen hin überprüft. Zu diesem Zweck wurden in zwei dritten Klassen einer Neuen Mittelschule in Wien zwei Methoden der Wortschatzarbeit, d.h. zwei Verfahren zur Bedeutungserschließung, verglichen. Anschließend wurde der Erfolg der Methoden für das kurzfristige und langfristige Behalten des erlernten Wortschatzes mithilfe eines dafür erstellten Erhebungsinstruments evaluiert. Aus den empirischen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass es keinen Unterschied zwischen den beiden Methoden zu geben scheint. Die in der theoretischen Literatur empfohlene Abwechslung der Vermittlungsmethoden scheint damit bestätigt. Für Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache ist es deshalb wichtiger, dass explizite Wortschatzvermittlung stattfindet. Mithilfe welcher Methode dies geschieht, scheint dabei von geringerer Bedeutung zu sein.