



UiO • Universitetet i Oslo

Wortfrequenz im DaF-Unterricht

*Eine empirische Frequenzuntersuchung anhand von
Wortnetzen zum Output der Lehrkräfte an zwei norwegischen
„ungdomsskoler“*

Hanne Mæland

**TYSK4091 – Masteroppgave i tysk, lektorprogrammet
(30 ECTS)**

**ILOS: Institutt for litteratur, områdestudium og europeisk språk
Det humanistiske fakultet**

30.06.2021

Zusammenfassung

Um Kommunikation in Deutsch zu erreichen, müssen DaF-Lernende Schüler einen Wortschatz entwickeln. In welchem Maß Deutsch im Klassenzimmer für die Schüler präsentiert und benutzt (Input) wird, ist von großer Bedeutung, weil die Schüler Deutsch in einem nicht-authentischen Kontext lernen.

In dieser Masterarbeit argumentiere ich dafür, dass die mündliche Sprache der Lehrkräfte den sozialen Kontext im Klassenzimmer bestimmt, d.h. welche Wörter die Lehrkräfte im Unterricht benutzen, erhalten eine Bedeutung für den Wortschatzerwerb der Schüler. Diese Masterarbeit basiert auf empirischem Videomaterial von 14 Deutschstunden und die Videodaten wurden durch das ETOS-Projekt eingesammelt. Die mündliche Sprache (Output) der Lehrkräfte wurde analysiert und die Ergebnisse zeigen welche Wörter im Unterricht vorkommen, die Wortklasse und die Frequenz der Lexeme. Von den Lexemen wurden von mir zwei Wortnetze, *Sachnetze* (Neveling, 2004), zu dem Thema „Auto“ und „Märchen“ hergestellt. In den Sachnetzen wird das Konzept der *Wörter* durch assoziative Wortverbindungen präsentiert.

Die Sachwortnetze dieser Masterarbeit bauen Nevelings (2004) Sachnetze weiter aus, und gehen einen Schritt weiter, indem hier die Wortassoziationen mit der Wortfrequenz kombiniert werden. Die Lexeme in den Sachwortnetzen wurden in Farben eingeteilt, um die Frequenzgruppen zu verdeutlichen. Die Sachnetze des Konzepts „Auto“ und des Konzepts „Märchen“ bestehen aus hoch-, mittel- und niederfrequenten Wörtern, aber ein größerer Teil der Lexeme wurden als niederfrequente Wörter kategorisiert.

Didaktische Implikationen dieser Masterarbeit betonten die Wichtigkeit des Bewusstseins der Lehrkräfte, was die Wortwahl im Unterricht angeht. Zu jedem Thema sollen die Lehrkräfte eine bewusste Entscheidung zu zentralen Wörtern eines Themas treffen und weiter darauf achten, dass zentrale Wörter eine höhere Frequenz für den Input bekommen. Dies könnte das Wortschatzlernen und den -erwerb der Schüler vereinfachen und möglich machen, dass die Schüler zentrale Wörter des Themas in eigenem verständlichem Output verwenden.

Sammendrag

For at norske elever skal kunne kommunisere på tysk, behøves et vesentlig ordforråd.

Hvordan tysk presenteres for elevene og hvordan målspråket brukes i klasserommet (input), er av stor betydning fordi elever i Norge lærer tysk i en ikke-autentisk kontekst.

I denne masteroppgaven argumenterer jeg for at lærerens muntlige språk bestemmer den sosiale konteksten i klasserommet og at hvordan læreren velger, benytter og legger frem ord (output), er av betydning for elevenes ordinnlæring. Denne masteroppgaven baserer seg på empirisk videomateriale fra 14 tysktimer. Videodataene er hentet inn av ETOS-Prosjektet. Jeg analyserte lærerens tyske output, og funnene mine forteller hvilke ord som forekommer, ordenes ordklasse og frekvens. Ut fra funnene ble to ordnett, *Sachnetz*, (Neveling, 2004) til temaene «bil» og «eventyr» satt sammen. I *Sachnetz* presenteres konseptet av de to *ordene*, gjennom flere assosiative ordforbindelser.

Ordnettene i denne masteroppgaven er en videreutvikling av Neveling (2004) sin fremstilling av *Sachnetz*, i og med at de viser assosiative forbindelser mellom ord og ordenes frekvens.

For å tydeliggjør ordenes frekvens, har jeg fargekodet ordnettene. Det kommer frem av ordnettene at konseptet «bil» og «eventyr» består av høy-, middels- og lavfrekvente ord, men at flere ord kategoriseres som lavfrekvente ord.

Didaktiske implikasjoner av denne masteroppgaven tydeliggjør at tysklærere bør ha et bevisst forhold til sentrale ord innenfor et tema. En bevisstgjøring av ord kan føre til at ordene får en høyere frekvens, som igjen kan gjøre det lettere for elevene å bruke ordene i egen output.

Vorwort

In meiner eigenen Unterrichtspraxis habe ich bemerkt, dass Schüler gern auf Deutsch kommunizieren möchten. Die Herausforderung ist jedoch oft, dass sie nicht genug Wörter kennen und ihr Wortschatzmangel damit die Kommunikation schwierig macht. Das hat mein Interesse dafür geweckt, wie mit dem der Deutschen Input im norwegischen Deutschunterricht umgegangen wird, und wie der deutsche Output der Lehrkräfte den Wortschatzerwerb unterstützen kann. Ich bekam die Möglichkeit, Teilnehmer des ETOS-Projekts zu sein. Das ETOS-Projekt hat viel Videomaterial gesammelt, und das Videomaterial gibt einen Eindruck des Inputs von deutschen Wörtern und norwegischen Deutschstunden. An dieser Stelle möchte ich mich bei denen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt haben. Zuerst möchte ich mich bei Herrn Prof. Gerard Doetjes, für die Einladung zum ETOS-Projekt, für die konstruktive Kritik und Unterstützung bei der Erstellung dieser Masterarbeit, bedanken. Weiter möchte ich mich bei Timm Seitz bedanken für die Zusammenarbeit bei den Transkriptionen, interessanten Gesprächen und hilfreichen Kommentaren. Ebenfalls möchte ich mich bei Jonna Wagenheim bedanken für Unterstützung während des Schreibprozesses dieser Masterarbeit. Unsere wöchentlichen Zoom-Treffen waren eine große Unterstützung dieses Semesters. Außerdem bedanke ich mich bei Sarah Aspli für die netten Spaziergänge um Songsvann. Die Spaziergänge waren eine schöne Abwechslung vom Schreibprozess. Abschließend möchte ich mich herzlich bei Verena Myhre, Esben Kuhnt und Kerstin Kapsberger für die Korrekturlesungen bedanken.

Inhaltsverzeichnis

VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN	VI
VERZEICHNIS DER TABELLEN	VI
1.0 EINLEITUNG.....	1
1.1 DAS ETOS-PROJEKT	2
1.2 DIE FRAGESTELLUNG	3
1.3 KONTEXT UND RELEVANZ.....	3
1.4 DER AUFBAU DER ARBEIT.....	4
2.0 THEORIE ZUR WORTSCHATZARBEIT	5
2.1 KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ	5
2.1.1 <i>Input der Fremdsprache</i>	8
2.2. VIER ASPEKTE DER WORTSCHATZARBEIT.....	10
2.2.1 <i>Was ist ein Wort?</i>	11
2.2.2 <i>Mentales Lexikon – wenn ein Wort gelernt ist</i>	12
2.2.3 <i>Welche Faktoren erleichtern das Lernen eines Wortes?</i>	14
2.2.4 <i>Welche Wörter sollen die Schüler lernen?</i>	16
2.3 EINE STRATEGIE ZUR STRUKTURIERUNG DER WORTSCHATZARBEIT	18
2.4 FRÜHEREN FREQUENZSTUDIEN	21
2.4.1 <i>Drei Studien zum Output und eine Studie zu Vokabellernstrategien bei der Wortschatzarbeit in Norwegen</i>	21
2.4.2 <i>Frequenz und Wortnetze</i>	22
3.0 METHODE	23
3.1 DAS ETOS-PROJEKT	23
3.2 FORSCHUNGSDESIGN	24
3.3 DIE DATEN	25
3.3.1 <i>Standard für Datensammlung von Videoaufnahmen</i>	25
3.3.2 <i>Die Auswahl der Videodaten und Herausforderungen</i>	26
3.4 BEARBEITUNG DER DATEN UND DER ZWECK DER ANALYSE.....	27
3.4.1 <i>Die Anknüpfung der analytischen Konzepte an das Videomaterial</i>	28
3.5 GLAUBHAFTIGKEIT DER STUDIE	29
3.5.1 <i>Reliabilität</i>	29
3.5.2 <i>Validität</i>	30
3.5.3 <i>Berücksichtigung ethischer Aspekte</i>	31
4.0 ERGEBNISSE.....	32
4.1 INPUT VON L2 UND DIE FREQUENZ.....	32
4.1.1 <i>Hauptergebnis 1: Zusammenfassung</i>	34
4.2 FUNKTIONSWÖRTER	35
4.2.1 <i>Hauptergebnis 2: Zusammenfassung</i>	35
4.3 WORTKLASSEN SUBSTANTIVE, VERBEN UND ADJEKTIVE	36
4.3.1 <i>Substantive</i>	36
4.3.2 <i>Verben</i>	37
4.3.3 <i>Adjektive</i>	38
4.3.4 <i>Hauptergebnis 3: Zusammenfassung der Wortkategorien</i>	38
4.4 GRATISWÖRTER.....	39
4.4.1 <i>Hauptergebnis 4: Zusammenfassung der Kategorie „Gratiswörter“</i>	39
5.0 DISKUSSION DER WORTFREQUENZ	40
5.1 DER BEGRIFF „VERSTÄNDLICHER INPUT“	40
5.2 WORTNETZE	42
5.2.1 <i>Die zwei Konzepte „Auto“ und „Märchen“</i>	44
5.2.2 <i>Die Wortfrequenz der Lexeme in Sachnetzen im Zusammenhang mit der Lernbelastung</i>	46
5.3 DIDAKTISCHE IMPLIKATIONEN	48
6.0 SCHLUSSFOLGERUNG	49
6.1 VORSCHLÄGE ZUR WEITEREN FORSCHUNG	50

6.2 ABSCHLIEBENDE BEMERKUNGEN	51
LITERATUR.....	52
ANHANG 1: „WAS BEDEUTET, EIN WORT ZU KENNEN“	55
ANHANG 2: TRANSKRIPTIONSKONVENTIONEN.....	56
ANHANG 3: EINE DETAILLIERTE ÜBERSICHT ÜBER DIE UNTERRICHTSTUNDEN	57
ANHANG 4: DIE HÄUFIGKEIT WÖRTER AUFGETEILT NACH WORTKLASSEN.....	58
ANHANG 5: SACHWORTNETZ VON „AUTO“	59
ANHANG 6: SACHWORTNETZ VON „MÄRCHEN“	60

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Assoziationen Netzwerk von Collins und Loftus (1975, S. 412) (Kap 2.3).....	19
Abbildung 2: Kuchendiagramm, Frequenz den totalen Input (Kap. 4.1).....	33
Abbildung 3: Kuchendiagramm, Frequenz des Vorkommens eines Lexeme (Kap 4.1)	33
Abbildung 4: Kuchendiagramm, Der Prozentanteil der Wortklassen (Kap 4.1).....	34
Abbildung 5: Sachwortnetz von „Auto“ (Kap. 5.2).....	43
Abbildung 6: Sachwortnetz von „Märchen“ (Kap. 5.2)	43

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Übersicht der Videomateriale (Kap 3.3.2).....	26
Tabelle 2: Gezählte Lexeme und ihre Wortklasse (Kap 4.2).....	35
Tabelle 3: Hochfrequente Substantive (Kap 4.3.1).....	36
Tabelle 4: Hochfrequente Verben (Kap. 4.3.2)	37
Tabelle 5: Hochfrequente Adjektive (Kap. 4.3.3)	38
Tabelle 6: Hochfrequente Gratiswörter (Kap. 4.4)	39
Tabelle 7: Wörter und ihre Frequenz in den Sachwortnetzen (Kap. 5.2.2)	46

1.0 Einleitung

Wörter sind für das Fremdsprachenlernen von grundsätzlicher Bedeutung, weil sie den Sinn der Sprache tragen und damit die Basis für unsere Kommunikation darstellen. Freilich sind Grammatikstrukturen für die Sprachanwendung ebenfalls wichtig, doch letztlich modellieren sie nur die Bedeutungen, und grammatische Verstöße werden im Gespräch allgemein als weniger störend wahrgenommen als Wortschatzmängel. (Neveling, 2004, S. 11)

Mündliche und schriftliche Kommunikationsfertigkeiten sind das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). Eine wichtige Voraussetzung dafür ist ein aktiver Wortschatz. Die Schüler¹ müssen mit anderen Worten die Gelegenheit bekommen, Wörter zu lernen. Im Fremdsprachenunterricht spielen dabei die Lehrkräfte eine entscheidende Rolle, weil die Schüler, im Gegensatz zu L2² Englisch, der Sprache Deutsch in nicht-schulischen Kontexten kaum begegnen. Der Output der Lehrkräfte bildet somit einen elementaren Teil des Inputs der Schüler und muss im Zusammenhang mit der Input-Hypothese von Krashen (1985) gesehen werden. Mit seiner Hypothese betont Krashen (1985) die Verwendung der Fremdsprache in den Unterrichtsstunden. Der Input in der Fremdsprache, die Verwendung von Wörtern, kann den Schülern helfen zu zeigen, in welchen Situationen die Wörter benutzt werden können.

Wenn die Schüler die richtigen Wörter mit der genauen Bedeutung im korrekten Kontext verwenden, kann behauptet werden, dass das Wort gelernt ist – also im mentalen Lexikon gespeichert worden ist (Kötter, 2017, S. 63). Die Wortschatzarbeit ist mit dem Input von deutschen Wörtern eng verbunden und auch von dem Input abhängig. Die Wortschatzarbeit ist aber von vielen Herausforderungen geprägt; der Aufbau eines Wortschatzes in einer Fremdsprache bedeutet immer viel Arbeit für die Schüler. Neveling (2004) präsentiert Wortnetze als Lernstrategie und Wortnetze bieten eine Strukturierung von Wörtern an, indem Wörter assoziativ in Netzwerken hergestellt werden (S. 33-34). Inwiefern Schüler alle Aspekte eines Wortes kennen müssen, um das Wort gelernt zu haben, und ob die

¹ Mit dem Wort *Schüler* wird in dieser Arbeit weibliche und männliche Schüler gemeint. Mit dem Wort *Lehrkräfte* beziehe ich mich auf weibliche und männliche Lehrerinnen und Lehrer.

² Norwegisch ist meistens die L1-Sprache der Schüler, weil sie die Muttersprache ist. In manchen Fällen haben die Schüler eine andere L1-Sprache als Norwegisch, aber in diese Aufgabe wird Norwegisch als L1 gerechnet, weil die Schulsprache immerhin für alle Schüler Norwegisch ist. English ist im norwegischen Schulsystem die zweite gelernte Sprache, damit L2. Deutsch nach English wird deswegen die dritte gelernte Sprache, heißt L3.

Netzwerkmodelle (Neveling, 2004) zu einer Strukturierung der Wortschatzarbeit führen können, sind zwei Punkte, die in dieser Arbeit diskutiert werden.

Die Netzwerkmodelle und die Input-Hypothese gelten im Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen als Inspiration meiner Studie. Eine Herausforderung, die bei Deutsch als Fremdsprachen-Unterricht (DaF-Unterricht) oft vorkommt, ist, dass die Schüler nicht genug Wörter kennen und ihr Wortschatzmangel damit die Kommunikation schwierig macht. Traditionell wurden Wörter mithilfe von Listen und Vokabeltests gelernt, eine Methode, die immer noch oft verwendet wird. Eine Frage, die in dieser Verbindung interessant ist, ist welche Wörter die Lehrkräfte benutzen, und welche Frequenz die Wörter haben. Diese Arbeit fokussiert auf die mündliche Praxis der Lehrkräfte, und die Frequenz der Lexeme (Grundform eines Wortes) werden als „Token“ untersucht, weil jedes vorkommende Wort gezählt wird (Nation, 2013, S. 9). Mit Wortassoziationen werden die Konzepte *Wörter* „Auto“ und „Märchen“ in Sachnetzen hergestellt, in Bezug auf den Gedanken, dass Schüler in verschiedenen Themen kommunizieren sollen (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). Der (mündliche) Output der Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht ist von elementarer Bedeutung, da der Output oft ein großer Teil des (mündlichen) Inputs der Schüler bildet. In dieser Arbeit untersuche ich welche deutschen Wörter im Deutschunterricht in Norwegen verwendet werden, und ob diese Wörter eine ausreichende Grundlage für Kommunikation darstellen.

1.1 Das ETOS-Projekt

Als Masterstudentin hatte ich die Möglichkeit, am ETOS-Projekt teilzunehmen (vgl. Brevik & Doetjes 2020). ETOS steht für Evaluierung zweisprachlichen Unterrichts an Schulen. Das ETOS-Projekt hat Material von zwei „ungdomsskoler“³ eingesammelt. In dem Projekt ging es um die Qualität des Unterrichts in zweisprachigen Klassen an zwei Schulen, wo insgesamt sieben Fächer untersucht wurden, darunter die Fremdsprache Deutsch. Das Material besteht u.a. aus Video- und Bildschirmaufnahmen, Fragebögen und Schülerarbeiten.

Durch das ETOS-Projekt bekam ich Zugang zum Material, da Videomaterial einen guten Einblick über den mündlichen Output der Lehrkräfte gibt. Transkriptionen des Videomaterials zeigten, welche deutschen Wörter von den Lehrkräften im Deutschunterricht verwendet wurden. Daraus wird bspw. sichtbar, wie oft einzelne Wörter verwendet werden. Solche

³ Die norwegische „ungdomsskole“ entspricht in etwa der Sekundarstufe I im deutschen Schulsystem. In Norwegen besteht die „ungdomsskole“ aus drei Stufen, 8., 9. und 10. Klasse.

Informationen sind nur durch Analyse von Videomaterial erhältlich. Deswegen habe ich mich dazu entschieden, die aufgenommenen Deutschstunden für die vorliegende Arbeit zu benutzen.

1.2 Die Fragestellung

Diese Masterarbeit untersucht den deutschen Output der Lehrkräfte und welche deutschen Wörter in diesem Output vorkommen. In dem hier verwendeten Videomaterial des Deutschunterrichts der zwei Schulen kann festgestellt werden, welche Wörter die Lehrkräfte über zwei Wochen verwendet haben. Ich untersuche die Frequenz und die assoziativen Verbindungen der Wörter. Weiter untersuche ich, wie Frequenz und Wortassoziationen die Kommunikation für DaF-Lernende Schüler erleichtern kann. Mit diesem Hintergrund lautet meine Forschungsfrage: Wie kann der deutschsprachige Output von Lehrkräften im DaF-Unterricht in Wortnetze strukturiert und mit der vorhandenen Wortfrequenz verknüpft werden, um ein erhöhtes Bewusstsein für die Wortwahl im DaF-Unterricht zu ermöglichen? Um die Forschungsfrage zu beantworten habe ich zwei Teilfragen formuliert:

- 1) Welche deutschen Wörter befinden sich in dem Output der Lehrkräfte?
- 2) Wie lässt sich der Input der Schüler in Zusammenhang mit Wortfrequenz in Wortnetze strukturieren?

1.3 Kontext und Relevanz

Die norwegischen Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht basieren sich auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache (GERS) (Europarat, 2001). Der GERS betont die Bedeutung einer Fremdsprache, da erhöhte Sprachkenntnisse zu einem besseren Verständnis anderer Kulturen beitragen kann (Europarat, 2001, S. 14-15). Eine globalisierte Welt fordert Kenntnisse und Wissen über andere Sprachen und Kulturen. Die norwegischen Lehrpläne pointieren, dass Kommunikation der Fremdsprache ein zentraler Teil des Sprachlernens ist (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). In dieser Arbeit sehe ich das Erwerben von Wörtern im Zusammenhang mit Kommunikation, da die Schüler ausreichend deutsche Wörter zu ihrer Verfügung haben müssen, um auf Deutsch kommunizieren zu können (vgl. Neveling, 2004, S. 11). „Einen Wortschatz verstehen und verwenden können, der alltäglichen Situationen entspricht“ heißt es im Lehrplan von 2006 (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 4; meine Übersetzung). Dies wird u.a. mit einer strukturellen Arbeit in Bezug auf den Wortschatz ermöglicht. Im neuen Lehrplan von 2020 (LK20) weist man darauf hin, dass es in der Kommunikation darum geht „allmählich einen

größeren Wortschatz zu benutzen“ (Utdanningsdirektoratet, 2020, S. 3; meine Übersetzung). Die Lehrkräfte müssen den Schülern helfen, einen deutschen Wortschatz zu erwerben. Es kommt oft vor, dass die Schüler nur im Unterricht mit der Fremdsprache arbeiten. Daher ist es von Bedeutung, dass die Lehrkräfte Kommunikationssituationen im Klassenzimmer erzeugen. Ebenso wichtig ist der mündliche Output der Lehrkräfte, weil dieser ein großer Teil des mündlichen Inputs der Schüler bildet.

In Norwegen wählen die Schüler ihre Fremdsprache in der „ungdomsskole“⁴; die Schüler können oft zwischen den Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Spanisch, extra Stunden in Norwegisch oder Englisch und „arbeidsliv“ wählen. Die wichtigste Alternative zu der Fremdsprache ist „arbeidslivfag“, wo die Schüler die Möglichkeit bekommen, ein Beruf zu haben. Im norwegischen Schulsystem ist die Fremdsprache kein obligatorisches Fach, und die Schüler können außerdem eine Alternative zur Fremdsprache wählen. DaF steht so gesehen in direkter Konkurrenz zu diesen Alternativen. Das Angebot ist auch von den Lehrkräften abhängig, d.h., hat die Schule keinen DeutschlehrerIn, kann das Fach nicht angeboten werden. Wählen die Schüler DaF, ist das Hauptziel, dass sie mündliche und schriftliche Fertigkeiten entwickeln, um in der Sprache kommunizieren zu können. Die Schüler sollen somit in der Lage sein, über verschiedene Themen kommunizieren zu können. Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Wortschatzarbeit, die auch den Output von Lehrkräften einschließt. In dieser Arbeit wird die Strukturierung von Wörtern im Output der Lehrkräfte, der eine sehr wichtige Inputquelle für die Schüler bedeutet, nach Themen in sog. Wortnetzen angestrebt. Diese Untersuchung kann meines Erachtens dazu beitragen, Wortschatzarbeit auf eine andere, mehr themabasierte Weise zu betrachten.

1.4 Der Aufbau der Arbeit

Nach diesem Introduktionskapitel, Kapitel 1, wird in Kapitel 2 der theoretische Rahmen der Arbeit präsentiert. In Kapitel 3 wird das methodische Konzept für die Analyse des Materials dargestellt. Die Ergebnisse meiner Untersuchung werden in Kapitel 4 präsentiert. In Kapitel 5 werden die Ergebnisse mit Hinblick auf die Theorie diskutiert. Hier werden zwei Sachwortnetze auf der Grundlage des Outputs der Lehrkräfte vorgestellt. Im 6. Kapitel wird

⁴ In dem norwegischen Schulsystem ist der Fremdsprachenunterricht in zwei Niveaus aufgeteilt. Der Fremdsprachenunterricht fängt auf Niveau I an, wo die Schüler eine grundlegende sprachliche Kompetenz entwickeln sollen. Die Lernziele für Niveau II bauen auf die Lernziele für Niveau I auf, wo die Schüler ein vertieftes Verständnis der Sprache entwickeln sollen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

sowohl die Schlussfolgerung der Arbeit als auch Vorschläge zu weiteren Forschungsfragen präsentiert.

2.0 Theorie zur Wortschatzarbeit

In diesem Kapitel werde ich den theoretischen Rahmen meiner Studie darstellen. Hauptziel des Deutschunterrichts in der norwegischen Schule, ist die mündliche und schriftliche Kommunikation, deshalb werde ich zuerst auf die Bedeutung der kommunikativen Kompetenz eingehen (2.1), wonach ich an Krashens sog. Input-Hypothese anknüpfen werde (2.1.1). Im nächsten Kapitel (2.2) gehe ich näher auf die Grundlagen der Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht ein, wo mehrere Fragen gestellt werden: Was ist ein Wort? (2.2.1.) Wie lernt man ein Wort? (2.2.2) Welche Faktoren erleichtern das Lernen eines Wortes? (2.2.3) und, Welche Wörter sollen die Schüler lernen? (2.2.4). Diese Fragen sind zentral, um ein Verständnis für die Komplexität der Wortschatzarbeit zu bekommen. Weiter werden die Netzwerkmodelle präsentiert (2.3), da die Netzwerke eine Strukturierung von Wörtern möglich machen. Zum Schluss werden frühere Frequenzstudien und eine norwegische Studie zu Vokabellernstrategien in norwegischen DaF-Unterricht präsentiert (2.4), sowie eine Weiterentwicklung der Sachnetze von Neveling in Kombination mit der Frequenz von Wörtern dargestellt (2.4.2).

2.1 Kommunikative Kompetenz

Das übergeordnete Ziel im norwegischen Fremdsprachenunterricht ist Kommunikation. Der Lehrplan betont, dass die Schüler ein vertieftes Wissen über die Sprache entwickeln sollen. Dies bedeutet, dass die Schüler durch den Fremdsprachenunterricht mündliche und schriftliche Fertigkeiten, sowie eine kulturelle Kompetenz entwickeln sollen. Diese Sprachkenntnisse befestigen sich in den Lernzielen des Lehrplans (Utdanningsdirektoratet, 2020). Die Schüler sollen die Fremdsprache schriftlich und mündlich in sinnvollen Kommunikationssituationen aktiv verwenden können (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). Dies kann im Zusammenhang mit einem „usage-based“- Ansatz gesehen werden. Diese Annäherung verdeutlicht u.a. die Wichtigkeit einer aktiven Exponierung der Fremdsprache, sowie, den kontinuierlichen Gebrauch dieser Sprache (Ellis & Wulff, 2015, S. 75). Nach dem „usage-based“-Ansatz sollen die Lehrkräfte und Schüler, die Fremdsprache im Unterricht verwenden. Neveling (2004) behauptet, dass Wortschatzmängel ein wesentlicher Faktor für den Stillstand der Kommunikation bei DaF-Lernenden ist (S. 11). Damit betont Neveling

(2004), dass Wortschatzarbeit ein zentraler Teil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte, um die kommunikativen Ziele erreichen zu können. Eine Studie von Crossley, Kyle und Salsbury (2016) betont weiterhin den Output der Lehrkräfte, und die große Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler den Input als Output wiederholen.

Die Lernpläne machen deutlich, dass Schüler ein Wissen über die Sprache bekommen sollen, sowie Kenntnisse über das Land, Kultur und Traditionen. Hier wird deutlich, dass die Lehrpläne auch vom GERS beeinflusst sind, da der GERS betont, dass dieses Wissen auch durch die Fremdsprache vermittelt werden kann (Europarat, 2001, S. 14-15). Der Fremdsprachenunterricht hat sich im Lauf der Jahre geändert. Bis zu den 70er und 80er Jahren war der Fremdsprachenunterricht vom Behaviorismus geprägt. Die Grundüberzeugung des Behaviorismus ist, dass der Erwerb einer neuen Sprache durch Wiederholungen und Übungen erfolgt. Diese Zeit ist u.a. durch die wichtige Position der Grammatik im Fremdsprachenunterricht gekennzeichnet, und sie wird vorzugsweise durch Grammatikübungen eingeprägt. In der Fremdsprachendidaktik findet man in den 70er und 80er Jahren eine Änderung, wo Kommunikation in der Fremdsprache einen größeren Stellenwert erhält. Diese Änderung hat einen Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Internationalisierung (Bjørke, Dypedahl & Haukås, 2018, S. 24-26). Technologie und verbesserte Reismethoden erleichtert den Menschen die Mobilität. Dies, und der allgemeine Zugang und Nutzung des Internets seit den 2000er Jahren, haben die Art und Weise verändert, wie Menschen miteinander kommunizieren. Die Möglichkeiten, mit anderen Menschen und anderen Kulturen in Kontakt zu kommen ist einfacher geworden. Diese Änderung, und somit eine größere Rolle der Kommunikation, wird deutlich in den Lehrplänen LK06 und LK20 im Vergleich zu Lehrplan von 1987 (M87) (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1991). Im M87 steht die Grammatik mehr im Fokus (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1991, S. 301-302), was u.a. daran zu erkennen ist, dass das Wort *Grammatik* im LK06 und LK20 nicht einmal erwähnt wird (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). Die drei Lehrpläne enthalten die mündlichen, schriftlichen und kulturellen Aspekte der Sprache. Demzufolge wird deutlich, dass die norwegischen Lehrpläne mehr auf kommunikativer Kompetenz fokussieren.

Dell Hymes (1979) forderte die Bedeutung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht heraus und schlug eine Sprachlerntheorie vor, die die unterschiedlichen sprachlichen Aspekte einer Sprache beinhaltet. Einer dieser Aspekte ist der soziale Aspekt. Der Sprecher muss wissen, wann er sprechen und wann er nicht sprechen soll, in welcher Umgebung er spricht, und mit wem. Dieses Wissen entwickelt sich durch die Verwendung einer Sprache (Hymes,

1979, S. 277). Damit sah Hymes eine Verbindung des Sprachlernens mit der soziokulturellen Perspektive. An diesem Punkt verwendet Hymes den Begriff *kommunikative Kompetenz*, wobei die Grammatik und der soziale Aspekt als wichtige Bestandteile einer Sprache, und damit auch dessen, was Schüler lernen müssen, angesehen werden. Hymes (1979) sah die Verinnerlichung von Haltungen der Sprache gegenüber und ihre Verwendung als besonderes wichtig (S. 278), definierte jedoch nicht den Begriff kommunikative Kompetenz.

Bjørke et al. (2018) schreiben, dass die Gedanken von Hymes die Grundlage des Verständnisses der Sprachkompetenz legten, weil der soziale Aspekt des Fremdsprachenunterrichts eine größere Bedeutung bekam (S. 25). Dies kommt auch in den norwegischen Lehrplänen für Fremdsprachen deutlich zum Ausdruck, indem die grammatischen, sozialen sowie interkulturellen Aspekte der Sprache vorgenommen werden (vgl. Europarat, 2001). Forscher haben den Begriff der kommunikativen Kompetenz nach Hymes weiterentwickelt, und laut Canale und Swain (1980) besteht die kommunikative Kompetenz aus drei Teilkomponenten: *Linguistische Kompetenz* heißt das Wissen über Wörter, Morphologie, Syntax und Phonologie. *Soziolinguistische Kompetenz* ist das Wissen über sprachliche Äußerungen (S. 29-30). Bjørke et al. (2018) schreibt, dass es innerhalb der soziolinguistischen Kompetenz sich bspw. um die Verwendung von Höflichkeitskonventionen dreht (S. 24). Soziolinguistische Kompetenz umfasst Wörter und feste Wendungen, die kulturell bestimmt sind (Canale & Swain, 1980, S. 30). Diese Kenntnisse können zu einem besseren Verständnis anderer Kulturen führen, was auch vom GERS betont wird. Dabei handelt es sich auch um das Wissen sprachlicher Strukturen, und wie sie in verschiedenen Kontexten, wie z.B. Themen, Rolle der Teilnehmer usw., interagieren (Canale & Swain, 1980, S. 30). Bjørke et al. (2018) bezeichnet dies als eine selbständige Teilkomponente: Die *Diskurskompetenz* (S. 26). Nach Canale und Swain (1980) ist die dritte Teilkomponente *strategische Kompetenz*, d.h. die Verwendung von Strategien, um kommunikativen Stillstand zu verhindern (S. 30-31). Dies bedeutet, dass die kommunikative Kompetenz verschiedene Aspekte der Sprache beinhaltet.

Wortschatzarbeit ist ein Teil der linguistischen Kompetenz, da verschiedene Konzepte eines Wortes linguistisch behandelt werden, indem es sich bei Wortschatzarbeit bspw. um unterschiedliche schriftliche und mündliche Aspekte eines Wortes handelt. Schüler müssen bspw. verstehen, dass das Wort „ist“ eine Form von „sein“ ist, aber auch wie ‚ist‘ ausgesprochen wird. D.h. die Schüler müssen die deutsche Aussprache und Intonation lernen. Wortschatzarbeit lässt sich außerdem in der soziolinguistischen Kompetenz einordnen, weil

sich Wörter assoziativ nach Themen einordnen lassen können (Neveling, 2004, S. 45). Wissen über die Verwendung der Wörter und feste Wendungen in bestimmten Kommunikationssituationen, ist nützlich, um in der Fremdsprache kommunizieren zu können, da die Bedeutung und die Verwendung der Wörter von dem sozialen Aspekt abhängig sind. Bspw. müssen Deutschlernende Schüler lernen, welche Höflichkeitskonventionen wie, wo und wann verwendet werden sollten. Die Lernziele des norwegischen Lehrplans zielen darauf hin, dass Schüler aktive Teilnehmer eines Gesprächs sein sollen (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). Die norwegischen Lehrpläne lassen sich somit auch unter der soziokulturellen Lernperspektive einordnen.

Die soziokulturelle Perspektive stützt sich auf Ideen von Lev Vygotski (1978). Vygotsky (1978) behauptet, Sprache sei sowohl ein persönlicher als auch ein sozialer Prozess, der Interaktionen mit anderen beinhaltet (S. 28-29).

Language arises initially as a means of communication between the child and the people in his environment. Only subsequently, upon conversion to internal speech, does it come to organize the child's thought, that is, become an internal mental function (Vygotsky, 1978, S. 98)

Vygotsky zufolge wird Sprache in einem sozialen Kontext gelernt und um eine Sprache zu lernen, muss die Person folglich ein aktiver Teilnehmer eines Gesprächs sein. Nach Hymes (1979) ist der Sprecher auch ein aktiver Teilnehmer, da der Sprecher die Sprache verwenden muss (S. 278). Vygotsky (1978) behauptet, dass die kognitive Entwicklung ein Resultat steigender sozialer Interaktion ist. Eine soziokulturelle Perspektive bedeutet, dass die soziokulturelle Umgebung das Lernergebnis der Schüler beeinflusst (Lightbown & Spada, 2013, S. 118-119). Kommunikative Kompetenz lässt sich unter der soziokulturellen Lernperspektive einordnen, weil sie einen Fokus auf die Anwendung von Wörtern im sozialen Kontext hat. Als Grundlage muss der Fremdsprachenunterricht Kommunikationssituationen mit und zwischen den Schülern fördern. Im Fremdsprachenunterricht muss der soziale Kontext künstlich im Klassenzimmer von den Lehrkräften hergestellt werden, weil die Fremdsprache in einem unnatürlichen Kontext gelernt werden. Der Output der Lehrkräfte ist deswegen besonders wichtig – sie bestimmen den Kontext. Somit ist der Output im DaF-Unterricht ein wesentlicher Teil des Inputs der Schüler.

2.1.1 Input der Fremdsprache

Die Schüler lernen also die Fremdsprache schriftlich und mündlich in einem Kontext, der von den Lehrkräften bestimmt wird (Lightbown & Spada, 2013, S. 219). Wenn die Fremdsprache

in einem unnatürlichen Kontext gelernt wird, ist es schwieriger für die Schüler die Fremdsprache in einem authentischen Kontext zu hören und selber nutzen. Der mündliche Output der Lehrkräfte kann als Quelle für die authentische Sprache gelten, indem die Lehrkräfte die Fremdsprache benutzen. Bspw. betrachten wir folgenden Satz: „Guten Tag, wie geht’s euch?“ Die Schüler hören hier eine normale deutsche Phrase, die sie in ihrem eigenen Output beim Gespräch benutzen können. Wiederum ist der Satz auch ein Beispiel wodurch die Lehrkräfte den sozialen Kontext bestimmen können, indem sie zu einem Gespräch mit den Schülern auffordern.

Krashen (1985) entwickelte eine Theorie, die die Anwendung der Fremdsprache betont. In den 70er Jahren hat der amerikanische Linguist den Platz von Grammatik und Memorierungsübungen im Fremdsprachenunterricht kritisiert. Behauptet wird, dass Sprachlernen durch verständlichen Input der Fremdsprache notwendig ist, um im Sprachlernprozess weiterzukommen. Seine Theorie besteht aus fünf Hypothesen (Krashen, 1985, S. 1-4). In der *acquisition learning* Hypothese postuliert Krashen, dass viel mehr Sprache erworben als gelernt wird. Krashen (1985) meint damit „acquisition“ (dt. Erwerb) als den unbewussten Prozess, der beim Sprachenlernen vollzogen wird, und „learning“ (dt. Lernen) als den bewussten Prozess, der zum „Wissen über“ Sprache führt (S. 1). Die *natural order* Hypothese dreht sich um die natürliche Reihenfolge, in der Sprachen gelernt werden. Die Lehrkräfte können den Lernprozess beeinflussen, aber nach der *natural order* Hypothese können die Lehrkräfte nicht entscheiden, nach welchen Regeln die Schüler die Sprache erwerben, und wann dies passiert (Krashen, 1985, S. 1). Mit der *monitor* Hypothese meint Krashen (1985), dass die Kommunikationsfähigkeit, also unsere Kapazität etwas in einer Fremdsprache auszudrücken, von unserer erworbenen Kompetenz kommt, und somit unserem unterbewussten Wissen. Laut Krashen funktioniert das „Lernen“, also das bewusste Wissen, nur als ein Monitor oder als Referent, der uns unser Output korrigieren lässt. Bei der spontanen Kommunikation sind Schüler mithilfe des Monitoring-Mechanismus in der Lage, kleine Änderungen nach gelernten Regeln in ihrer mündlichen Sprache zu machen (Krashen, 1985, S. 1-2). Die vierte Hypothese, die *comprehensible input* Hypothese, bezieht sich auf den Input, der in der vorliegenden Arbeit zentrales Thema ist. Krashen introduziert hier ein Modell, das sog. *i + 1*-Modell. Dabei steht ‚i‘ für das Wissen, das der Schüler schon gelernt oder erworben hat, und ‚+1‘ steht für den nächsten Schritt. Das bedeutet, dass die Schüler einen erhöhten Input brauchen, um im Prozess des Sprachlernens einen Schritt weiterzukommen (Krashen, 1985, S. 2-3). Die letzte Hypothese, die *affective filter* Hypothese,

betont die Herausforderung bzgl. des Inputs. Es ist auf keinsten Weise sicher, ob die Schüler alle Input-Beiträge aufnehmen. Die Schüler können mentale Barrieren haben, wie z.B. wenig oder keine Motivation oder eine Sprechhemmung, d.h. Barrieren, die den Sprachlern-Prozess behindern (Krashen, 1985, S. 3-4).

Krashens (1985) Argument basiert sich auf den Bedarf an Input in der Fremdsprache (S. 4). Auf der anderen Seite stellen Lightbown und Spada (2013) fest, dass mehrere Theoretiker die Hypothese von Krashen kritisiert haben. Sie beziehen sich dabei u.a. auf McLaughlin (1987), der behauptet, dass es unmöglich sei, die Hypothese von Krashen empirisch zu überprüfen. Die Bedeutung von Input der Fremdsprache ist aber dennoch in der Forschung erhalten geblieben. Insbesondere ist die *comprehensible input* Hypothese als eine Inspirationsquelle für weitere Fremdsprachenforschung erhalten geblieben, welches Lightbown und Spada (2013, S. 107) betonen.

Wie Einleitungsweise beschrieben, bilden die kommunikative Kompetenz und das Sprachlernen in sozialen Kontexten (Hymes, 1979, S. 281-282) den theoretischen Rahmen für diese Studie. Kommunikative Kompetenz fördert eine soziale Einbettung des Sprachlernens und wie erwähnt ist Output von den Lehrkräften ein Werkzeug, um den sozialen Kontext im Klassenzimmer herzustellen. In einem Klassenzimmer haben die unterschiedlichen Teilnehmer verschiedene Rollen. Die Lehrkräfte haben z.B. eine Verantwortung den Unterrichtskontext zu gestalten, verständlichen Output zu produzieren, und eine gute Atmosphäre für das Lernen der Fremdsprache zu schaffen. Der Output der Lehrkräfte wird schließlich zum Input der Schüler, und diese müssen aus dem gelernten Wortschatz eigenständig einen Output in deren eigener Kommunikation bilden.

Die Inputhypothese von Krashen spielt deshalb eine zentrale Rolle in meiner Studie, weil ich untersuchen möchte, welche Wörter norwegische Schüler in dessen Deutschstunde hören. Ein Bereich, den ich außerdem untersuchen möchte, ist, ob die Schüler im Deutschunterricht Wörter hören, die sie an ihren bereits bestehenden DaF-Wortschatz anknüpfen können. Im nächsten Teil werde ich daher wichtige Ausgangspunkte für die Arbeit mit dem Wortschatz im Fremdsprachenunterricht beschreiben.

2.2. Vier Aspekte der Wortschatzarbeit

Damit Kommunikation in einer Fremdsprache gelingen soll, müssen die Schüler einen Wortschatz aufbauen. Ellis und Collins (2009) betonen den Input der Fremdsprache (S. 329) und für Nation (2013) ist die wichtigste Voraussetzung der erfolgreichen Kommunikation in

einer Fremdsprache, dass die Schüler den Input verstehen. Nation (2013) sieht einen Zusammenhang zwischen der Wortschatzarbeit und Input der Fremdsprache. Die Schüler sollen weiter die gelernten Wörter (Input) als verständlichen Output verwenden (S. 40-41).

Im Zusammenhang mit der Wortschatzarbeit kann man viele Fragen stellen, u.a.; Was ist ein Wort? Wann hat man ein Wort gelernt? Welche Faktoren erleichtern das Lernen eines Wortes? Welche Wörter sollen die Schüler lernen? In dieser Masterarbeit beschäftige ich mich mit diesen Fragen, welche auch mit den vier Aspekten der Wortschatzarbeit korrespondieren. Die Fragen werden folglich in der Arbeit Studie diskutiert, und legen somit die Grundlage für die Wortschatzarbeit im norwegischen Deutschunterricht.

2.2.1 Was ist ein Wort?

Innerhalb der Lexikologie wird diskutiert, was ein Wort ist. Bloomfield (1933) definiert Wörter als „die kleinsten Formen [...], die selbständig als Satz vorkommen [...]“ (in Harm, 2015, S. 13). Nach dieser Definition kann ein einzelnes Wort einen Satz bilden, jedoch gibt uns diese Definition keine klare Antwort darauf was ein Wort wirklich ist. Zur Erklärung was ein Wort ist, entwickelt Nation (2001) ein Modell. Das Modell teilt das Konzept *Wort* in Form, Bedeutung und Gebrauch auf. Die drei Aspekte werden weiter in neun verschiedene Bereiche aufgeteilt, mit wiederum drei unterschiedlichen Bereichen zu jedem Aspekt⁵, und weiter in rezeptives und produktives Wissen. D.h. Wörtern die von Schüler gelesen oder gehört (Input), und dabei verstanden werden, zählen zum rezeptiven Wissen. Wörtern, die auch produktiv, also beim Schreiben und Sprächen (Output) zum Einsatz kommen werden als produktives Wissen gezählt (S. 27). In diesem Modell stellt Nation (2001) 18 Fragen auf, „[...] die es zu beantworten gilt, bis jemand auch nur über ein einziges Wort zumindest auf den ersten Blick alles weiß, was es darüber zu wissen gibt“ (Kötter, 2017, S. 55). Der Zweck dieser 18 Fragen ist aber nicht, dass die Schüler unbedingt alle Fragen beantworten können müssen, welches auch selten der Fall ist. Wie erwähnt sieht Nation (2001) das Konzept *Wort* im Zusammenhang mit der Form, Bedeutung und dem Gebrauch. Dazu weist er an die Bedeutung über die Gebrauchsmöglichkeiten des Wortes (S. 27). Auch diese Feststellung ist allerdings keine genaue Antwort auf die Frage, was ein Wort ist.

Kötter (2017) schreibt, „[...]“, dass weder die Linguistik noch die Didaktik die Frage, was ein Wort ist, was es im Kern ausmacht, einheitlich beantworten“ (S. 51), und er argumentiert dafür, dass man akzeptieren muss, dass es keine Antwort auf diese Frage gibt. Er betont

⁵ Anhang 1: „Was es bedeutet, ein Wort zu kennen“, nach Nation. Übersetzung von Kötter (2017, S. 54).

weiter, dass die Komplexität beim Wortlernen sinnvoll sein könne. Kötter (2017) weist dabei auf das Modell von Nation hin und betont, dass die Anknüpfungsarbeit didaktisch wichtig ist (S. 55). Kötter (2017) zufolge müssen die Schüler Wörter an andere Wörter anknüpfen, weil Wörter immer in einem Zusammenhang auftauchen. Die Anknüpfungsarbeit gilt für Kötter (2017) als das Argument gegen Memorierungsübungen, weil ein solches Memorieren ohne anknüpfende Aufbauarbeit nur einen kurzen Erfolg verspricht, aber in der Länge nicht ausreicht (S. 55). Nach Kötter (2017) kann das Modell von Nation Schülern helfen, um ein Bewusstsein über Wörter zu erreichen (S. 55), also Kenntnisse zur Bedeutung, zur Form und zum Gebrauch eines Wortes (vgl. Nation, 2001; Nation, 2013) zu erlangen.

Ich stimme der Aussage Kötters zu (2017), dass es keine eindeutige Antwort auf die hierüber diskutierte Frage gibt. Ich beziehe mich im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Definition von Nation (2013), die besagt, dass die Schüler Bereiche der drei Aspekte; Bedeutung, Form und Gebrauch eines Wortes können müssen, um ein Wort erfolgreich gelernt zu haben.

Die drei erwähnten Aspekte fordern, dass man Wörter als komplexe Gefüge in verschiedenen Kontexten in deren Gesamtheit betrachtet. Die Gesamtheit der Wörter lässt sich unter dem Begriff *Wortschatz* klassifizieren (Harm, 2015). Römer (2015) definiert Wortschatz als „[...] die Gesamtheit der Wörter und der festen Wendungen, [...] das erlernt werden muss“ (S. 5). Römer (2015) sieht hier ein Wort im Zusammenhang mit anderen Wörtern und behauptet, dass der Wortschatz „[...] ein dynamisches [gelerntes] System ist, das in ständiger Veränderung ist“ (S. 5).

2.2.2 Mentales Lexikon – wenn ein Wort gelernt ist

Römer (2015) ist der Ansicht, dass der Wortschatz „[...] ein dynamisches [gelerntes] System ist“ (S. 5). Mit „gelernt“ wird hier gemeint, dass das Wort im *mentalen Lexikon* gespeichert ist. Anders als bei Krashen (1985), wird hier „gelernt“ als ein Endprodukt, des Erwerbens und des Lernens betrachtet. Ein Wort kann durch einen bewussten, sowie durch einen unbewussten Prozess im mentalen Lexikon gespeichert werden. Kötter (2017) definiert das mentale Lexikon und betont, dass das mentale Lexikon keine gute sortierte oder strukturierte Liste beinhaltet, sondern:

Vielmehr ist „mentales Lexikon“ nichts weiter als eine griffige Metapher für das, was man wortreicher und präziser auch bezeichnen könnte als Gesamtheit der angenommenen Orte und Strukturen, die der Mensch nutzt, um sich Informationen über Wörter zu merken und dies zu erinnern.

(Kötter, 2017, S. 63)

Harm (2015) zufolge handelt das mentale Lexikon von einem psychologischen Wortschatz, der den Wortschatz eines Individuums zeigt (S. 85). Dies bedeutet, dass Verbindungen zwischen den Wörtern im mentalen Lexikon bei jedem Schüler individuell sind und individuell gespeichert werden. Die Studie von Crossley et al. (2016) unterstreicht, wie erwähnt, den Output der Lehrkräfte, und die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernenden den Input als Output wiederholen. D.h., dass der Output der Lehrkräfte für die Schüler wichtig ist, weil er Verbindungen zwischen Wörtern und wie Wörter kommunikativ verwendet werden können, zeigt. Demzufolge kann dafür argumentiert werden, dass der Output der Lehrkräfte bei dem Speicherungsprozess im mentalen Lexikon der Schüler helfen kann.

Harm (2015) schreibt, dass es „[i]m mentalen Lexikon [...] ein eigenes Speichersystem für die Wortformen und die Wortbedeutungen [gibt]“ (S. 111). Hier werden Kurz- und Langzeitgedächtnis voneinander getrennt. Das semantische Wissen eines Wortes wird im Langzeitgedächtnis gespeichert (Harm, 2015, S. 111-112). Das bedeutet, dass ein Wort erst im mentalen Lexikon gespeichert wird, wenn die Schüler die Form und Bedeutung des Wortes kennen. In ihrem Artikel schreiben Crossley et al. (2016), dass eine höhere Frequenz der Wörter den Speicherungsprozess im Langzeitgedächtnis vereinfachen kann (S. 703). Dieser hängt mit der Exponierung von Wörtern im mündlichen und schriftlichen Input zusammen. Der Output der Lehrkräfte ist wichtig, indem der soziale Kontext im Klassenzimmer bestimmt wird. Der Output zeigt nämlich daraufhin mit wem man spricht, in welcher Umgebung und mit welchen Wörtern.

Neveling (2004) schreibt, dass der Speicherungsprozess die schwierigste Phase des Wörterlernens ist, und problematisiert den Unterschied zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache. In der Muttersprache sind mehrere zehntausende Wörter im mentalen Lexikon gespeichert. Dies zeigt, dass die Kapazität des mentalen Lexikons sehr groß ist. Wenn es zu den Wörtern der Fremdsprache kommt, besteht die Herausforderung darin, die deutschen Wörter im Gedächtnis festzuhalten und sie bei der Sprachproduktion in unterschiedlichen Situationen im mentalen Lexikon schnell wieder hervorzubringen (S. 12).

Wortschatzarbeit ist ein Prozess. Der Prozess besteht darin, dass die Schüler ein Wort lernen sollen, dazu gehört das Lernen des Kontextes eines Wortes und das Wort in unterschiedlichen Interaktionen verwenden zu können. Die Schüler müssen die Wörter verwenden, um verständlichen Output zu produzieren. Der Prozess der Wortschatzarbeit bedarf deswegen „einer ausreichenden Verarbeitungstiefe“ (Kötter, 2017, S. 76). Damit ist, die Bearbeitung und die Verwendung eines Wortes gemeint. Schüler müssen ein Wort mehrmals im Input

begegnen und im eigenen Output verwenden, um es zu lernen. Hier sehen wir eine Parallele zu Nation (2013) und den drei Aspekten eines Wortes. Wenn ein Wort im mentalen Lexikon gespeichert ist, haben die Schüler ein Wissen über das Wort erworben, indem die Form, Bedeutung und Gebrauch des Wortes kennen.

2.2.3 Welche Faktoren erleichtern das Lernen eines Wortes?

Ein Wort kann als gelernt angesehen werden, wenn es im *mentalen Lexikon* gespeichert ist. Wer ein komplexes Wissen über ein Wort haben möchte, der muss, wie es in Kapitel 2.2.1 angedeutet wird, die 18 Fragen von Nation (2013) beantworten können. Dies wäre allerdings für DaF-Schüler in der Regel zu viel verlangt. Kötter (2017) weist darauf hin, dass der Wortschatz ein Resultat einer schrittweisen Arbeit ist. Wenn Lehrkräfte ein neues Wort einführen, wird gerne die mündliche und schriftliche Form präsentiert. Die Bedeutung wird erklärt und es wird bspw. demonstriert, wie dieses Wort in Sätzen verwendet werden kann (S. 77). Weiter betont Kötter (2017) die mehrfache Verwendung eines Wortes. Erst auf diese Weise kann das Wort im mentalen Lexikon, also im Langzeitgedächtnis, gespeichert werden, und dann später vom Schüler bei der Sprachrezeption und -produktion abgerufen werden (S. 76-78).

Beim Wörterlernen muss auch die Lernbelastung beachtet werden (vgl. Krashen, *affective filter* Hypothese), wobei bemerkt werden muss, dass viele deutsche Wörter durch die engen Verwandtschaftsverhältnisse der norwegischen und deutschen Sprache, für norwegische Schüler eine relativ geringe Lernbelastung ausmacht (vgl. Doetjes & Gooskens, 2021). Ein Beispiel dafür ist „Meinung“, das norwegische Wort ist „mening“. Die Lernbelastung kann verringert werden, wenn die Schüler erkennbare Muster auffinden, und dieses Wissen über die Bedeutung eines Wortes im Kontext ihrer Muttersprache identifizieren (Nation, 2013, S. 44-45). In seinem Buch weist Nation (2013) auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und geschriebenen Form eines Wortes hin. Dazu gehört die Aussprache, die eine Herausforderung für die Schüler darstellen kann. Ähnlichkeiten zwischen der Aussprache des Wortes in der Muttersprache und in der Fremdsprache können das Lernen des Wortes vereinfachen. Das Sprachlernen kann erleichtert werden, wenn sich die Schüler der sprachlichen Nähe zwischen Deutsch und Norwegisch bewusstwerden.

Die Muttersprache der Schüler spielt eine Rolle beim Wortschatzlernen in einer Fremdsprache. Man geht davon aus, dass die Mutter- und Fremdsprache miteinander interagieren (Köster, 2001, S. 887). Der Schüler nimmt die Muttersprache als Ausgangspunkt, wenn der Wortschatz in der Fremdsprache erweitert wird (Köster, 2001, S. 887). Köster

(2001) zufolge machen Schüler Verknüpfungen im Gehirn zwischen der Fremd- und Muttersprache. Aufgrund der Tatsache, dass Norwegisch und Deutsch beide germanische Sprachen sind, finden wir Wörter, die schriftlich und phonologisch gleich oder ähnlich sind. Fabricius-Hansen und Ahlgren (2003) bezeichneten solche Wörter als *gratisord* (deutsch: Gratiswörter) und definieren Gratiswörter, als „Wörter, die eine identische oder annähernde Form haben, und die eine ähnliche oder gleiche Bedeutung in den norwegischen und deutschen Sprachen haben“ (S. 17; eigene Übersetzung). Nehmen wir als Beispiel das deutsche Wort „ja“. Dieses Wort wird auf Norwegisch sowie auf Deutsch gleich geschrieben, die Aussprache des Wortes ist relativ ähnlich und das Wort hat die gleiche Bedeutung. Verknüpfungen zwischen dem fremd- und muttersprachlichen Wort entstehen daher leichter, weil das norwegische Wort schon im mentalen Lexikon gespeichert ist. Dies gilt als ein Beispiel für ein Gratiswort. Jedoch ist das nicht der Fall beim deutschen Wort „Handy“ – norwegisch „mobiltelefon“. Dieses Wort erfordert einen reichen Input und setzt eine schrittweise Verarbeitung voraus, bevor es im mentalen Lexikon gespeichert werden kann. Das Wort „Handy“ hat somit eine höheren Lernbelastung im Vergleich zu dem Gratiswort „ja“. Erschwerend kommt bei dem Wort „Handy“ hinzu, dass es sich dabei um eine sog. Lehnwort handelt, ein scheinbares Lehnwort aus dem Englischen, was aber in dieser Form im Englischen nicht existiert und eine andere Bedeutung hat.

Bei der Bedeutung eines Wortes muss man nach Nation (2013) berücksichtigen, dass ein und dasselbe Wort in unterschiedlichen Zusammenhängen verschiedene Bedeutungen haben kann. In der deutschen Sprache finden wir bspw. das Wort „Bank“, was zwei Bedeutungen hat, „die Bank“ als Geldinstitution (norw. bank) und „eine Bank“ zum Sitzen“ (norw. bank) (Harm, 2015, S. 48). Ein Wort kann alleinstehen, aber um die Bedeutung, und damit den Inhalt des Wortes, zu begreifen, spielt die Gesamtheit von Wörtern und ihr Zusammenhang eine entscheidende Rolle. Nach der Definition von Bloomfield (1933, in Harm, 2015, S. 13) kann z.B. das Wort „ja“ alleinstehen. Die Bedeutung und Funktion des Wortes sind aber weitgehend unverständlich ohne andere Wörter. Bei dem Wort „ja“ müssen wir jedoch wissen, wozu „ja“ gesagt wird.

Ein Wort zu beherrschen, bedeutet nicht nur die mündliche und schriftliche Form des Wortes zu kennen, sondern auch die Bedeutung des Wortes. Es geht um Kenntnis von Form, Bedeutung und Gebrauch des Wortes und ist eine Verknüpfung zwischen rezeptivem und produktivem Sprachwissen. Dazu müssen die Lehrkräfte Kenntnis über die Lernbelastung eines Wortes haben.

2.2.4 Welche Wörter sollen die Schüler lernen?

Ein definiertes Lernziel des norwegischen Lehrplanes ist, dass Schüler ein sprachliches Wissen in unterschiedlichen Themen erreichen sollen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Aus diesem Grund sollten die Schüler die Möglichkeit haben, Wörter zu verschiedenen Themen zu lernen, die sie weiterrum in ihrem Output verwenden können. Nation (2013) führt eine frequenzbasierte Studie zur Wortschatzarbeit durch. Er teilt den Wortschatz in drei Gruppen auf: hochfrequente, mittelfrequente und niederfrequente Wörter. Nation (2013) betont, dass die Schüler Wörter aus jeder der Frequenzkategorien lernen sollen (S. 22-29). Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte die Auswahl, welche Wörter für die Schüler nützlich sind, um Kommunikation in bestimmten Themen zu erreichen, zu treffen.

Die Gruppe mit hochfrequenten Wörtern besteht aus wenige Wörter, die Wörter treten oft in einem Text auf (S. 18, 22-25) und nach Nation (2013) sind dies wichtige Wörter, die die Schüler lernen sollten. Diese Wörter sind oft kurze Wörter (Nation, 2013, S. 23), z.B. gehören Funktionswörter zu dieser Gruppe. Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen, Artikel und andere „kleine“ Wörter werden als Funktionswörter bezeichnet. Ihre semantische Bedeutung ist von den Wörtern, mit denen sie zusammenstehen und ihrem Kontext, abhängig (Löbner, 2015, S. 2). Da die Bedeutung dieser Wörter einen Kontext fordern, kann argumentiert werden, dass die Wörter isoliert gesehen wenig bedeutungsvoll sind. Erstens können diese Wörter, durch die hohe Häufigkeit, in der sie benutzt werden, ihre Bedeutung verlieren. Zweitens erhält man als Zuhörer und Leser wenig kontextuelle Information, wenn diese Wörter allein auftreten. Nation (2013) betont, dass die Lehrkräfte einen Fokus auf solche Wörter im Unterricht haben sollten, weil Schüler diese Wörter in unterschiedlichen Zusammenhängen antreffen werden. Eine Studie von Matthews und Cheng (2015) zeigt, dass Schüler hochfrequente Wörter wiedererkennen, und betont, dass die Wiedererkennung von hochfrequenten Wörtern weiter das Hörverstehen der Schüler zeigt.

Viele Wörter gehören zu der Gruppe der mittelfrequenten Wörter. Es sind Wörter, die so häufig auftreten, dass es sinnvoll für die Schüler ist, diese Wörter zu lernen. Es ist nicht einfach die mittelfrequenten Wörter von den hochfrequenten Wörtern zu trennen. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte, die wichtigsten mittelfrequenten Wörter herauszuziehen (Nation, 2013, S. 27). Damit müssen die Lehrkräfte eine Auswahl treffen, welche Wörter für die Schüler nützlich sind, um eine reichere Kommunikation in bestimmten Themen zu erreichen. Vokabellernstrategien können hier verwendet werden. Vokabellernstrategien sind Strategien, die auf das Lernen von Wörtern fokussiert sind. Sie können für die Schüler hilfreich sein, um

das Ziel der Automatisierung des Wortes zu erreichen (Morfeld, 1998, S. 49). Wenn man schon bei den hochfrequenten Wörtern mit Lernstrategien gearbeitet hat, können die Schüler die gleichen Strategien beim Lernen der mittelfrequenten Wörter verwenden. Diese Arbeit wird den Wortschatz der Schüler erweitern können (Nation, 2013, S. 28).

Die niederfrequenten Wörter sind die größte Gruppe von Wörtern. Im Unterricht sollten solche Wörter nur gelernt werden, wenn es notwendig für das Verständnis eines Textes oder eines Themas ist (Nation, 2013, S. 28-29). Schüler brauchen niederfrequente Wörter, um u.a. über sich und ihre Interessen zu sprechen.

Der mündliche und schriftliche Input beinhaltet Wörter der drei Frequenzkategorien. Eine erhöhte Frequenz könnte den Speicherungsprozess der Schüler vereinfachen (Crossley et al., 2016, S. 703), indem die Schüler öfter von den Wörtern exponiert werden. Ellis und Collins (2009) schreiben, dass ein wichtiger Teil des Inputs die Frequenz ist, den die Schüler bei der Verarbeitung des Auftretungsmusters eines Wortes registrieren (S. 330). So lautet das Argument bei Ellis und Collins (2009); dass der Effekt der Frequenz als Beweis für den „usage-based“-Ansatz zu sehen ist. Der „usage-based“-Ansatz betont die Verwendung von Fremdsprache im Fremdspracheunterricht und innerhalb eines „usage-based“-Ansatzes ist eines der Hauptkonstrukte das assoziative Sprachlernen, d.h. das Lernen „von den Assoziationen zwischen Form und Bedeutung oder Gebrauch“ (Ellis & Wulff, 2015, S. 75, eigene Übersetzung). Dies stimmt mit dem didaktischen Fachdiskurs überein: Um das erfolgreiche Lernen eines Wortes zu erreichen, müssen die Schüler mit den unterschiedlichen Aspekten eines Wortes arbeiten, d.h. Verknüpfungen im Gehirn müssen gebildet werden. Diese Verknüpfungen machen es später möglich „Wortwissen zu aktivieren und rezeptiv oder gar produktiv zu nutzen“ (Kötter, 2017, S. 76).

Die deutschen Wörter treten für die Schüler im Input auf, und Nation (2013) ist der Meinung, dass „verständlicher Input“ im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion hat und setzt voraus, dass die Schüler den Input verstehen (S. 40-41). In Bezug auf die *comprehensible input* Hypothese (i+1) von Krashen (1985) kann man argumentieren, dass die Schüler nicht alle Wörter kennen müssen. Krashen (1985) zufolge ist es notwendig, eine Weiterentwicklung des Sprachlernprozesses zu ermöglichen. Dies bedeutet, dass Krashen mit dem Begriff Input Wörter meint, die der Schüler schon versteht, aber auch Wörter, die man nicht versteht. Er beschreibt beides als „verständlicher Input“, etwas was Nations (2013) Definition widerspricht, der das Verständnis voraussetzt. Daher kann behauptet werden, dass

„verständlicher Input“ das generelle Verständnis des Begriffes Input erweitert, teilweise aber auch dem Begriff von Nation (2013) widerspricht.

Um den Speicherungsprozess bei den Wörtern im mentalen Lexikon zu vereinfachen, kann es für die Schüler und für die Lehrkräfte hilfreich sein, die Wortschatzarbeit zu strukturieren. Die Netzwerkmodelle, die bei Neveling (2004) präsentiert werden, bieten eine Strukturierung der Wortschatzarbeit an. Lexikalische Einheiten lassen sich in Netzwerken einordnen (Köster, 2001, S. 887). Im Vergleich zu dem linguistischen Feld der Semantik werden Wörter in Netzwerken außerhalb einer Satzstruktur strukturiert und durch Assoziationen mit anderen Wörtern vernetzt. Somit grenzt sich das Sachnetz als Konzept (Neveling, 2004) von dem semantischen Feld ab. Die Netzwerkmodelle werden in Kap 2.3 aus einer didaktischen Perspektive präsentiert.

2.3 Eine Strategie zur Strukturierung der Wortschatzarbeit

Das mentale Lexikon kann als mentales Wörternetz bezeichnet werden. Beim mentalen Lexikon spricht man von einem psychologischen Wortschatz, der individuelle Verbindungen im Gehirn „umfasst“ (Harm, 2015, S. 85). Weil man viele Verknüpfungen zu jedem einzelnen Wort findet, meint Neveling (2004), dass zu jedem Wort ein eigenes mentales Netz entwickelt wird, das gesamt betrachtet ein hoch kompliziertes System bildet (S. 23). Quillian hat seinerzeit die Basis dieses Modelles gelegt und definiert das Wort, als „[...] ein unstrukturiertes, z.T. zirkuläres Beziehungsgeflecht zwischen allen Wörtern. Beim Suchen eines Wortes/einer Bedeutung durchläuft der Sprecher/Hörer so lange das Netz, bis er das richtige Wort/die passende Bedeutung gefunden hat“ (Neveling, 2004, S. 34). Die Netzwerktheorie sieht einen klaren Zusammenhang zwischen Knoten und Konzept. Das Konzept eines Wortes wird in einem Netzwerk in Verbindungen mit verschiedenen Knoten zu anderen Wörtern erklärt (Collins & Loftus, 1975, S. 408; Neveling, 2004, S. 34). Als Knoten werden die Verbindungen zwischen unterschiedlichen Wörtern bezeichnet (Neveling, 2004, S. 34). Wörter stehen im Zusammenhang mit anderen Wörtern. Je sinnverwandter zwei Wörter sind, und je „enger verknüpfte Knoten“ (S. 34) – vorhanden sind, desto näher liegen die zwei Wörter im Netzwerkmodell nebeneinander und integrieren sich in Teilnetzen. Es ist die Verbindung zwischen den zwei Wörtern, die „die Grundlage für die Speicherung bilden“ (Neveling, 2004, S. 34). Die Grundvorstellung des Netzwerkmodelles geht davon aus, dass Wörter im Gehirn „[...] als kleinste, ganzheitliche Einheiten in einem Netzwerk repräsentiert

sind“ (Neveling, 2004, S. 34). Dies bedeutet, dass man einen Zusammenhang zu anderen Knoten sieht.

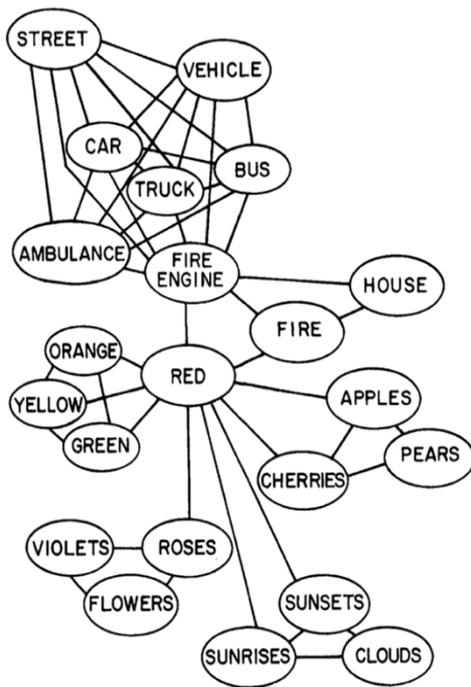


ABBILDUNG 1: ASSOZIATIONEN NETZWERK VON COLLINS UND LOFTUS (1975, S. 412) (KAP 2.3)

z.B. Adjektive und Adverbien, sowie Substantive (Ereignis- und Eigenschaftskonzepte sowie Gegenstandskonzepte) ein Netzwerk bilden können, und als selbstständiger Knoten vorkommen und Verbindungen zu anderen Knoten aufzeigen (S. 411; Harm, 2015, S. 115). Dies wird auch in der Abbildung 1 illustriert, indem das Gegenstandskonzept „Ambulance“ einen selbstständigen Knoten im größeren Netzwerkkonzept von „Red“ bildet.

Neveling (2004) stützt sich auf den Grundgedanken von Quillian und behauptet, dass ein Wort in der Praxis nie isoliert vorkommt. Nach Neveling (2004) ist das auch der Fall im Gedächtnis: Verbindungen zwischen Wörtern entstehen und werden zusammen „interlexematisch“ gespeichert“ (S. 22). Der größte Vorteil des Netzwerkmodells ist, dass die Knoten von Wörtern nicht nur Konzepte vorstellen. Die Knoten von Wörtern bilden ein sehr kompliziertes Netz, das aus „verschiedenen Größen, Eigenarten (semantisch und formal), Wortklassen sowie verschiedenen Verknüpfungsstärken und -typen [besteht]“ (Neveling, 2004, S. 37). Somit betont Neveling (2004), dass Wortnetze aus verschiedenen Arten von Wörtern aufgebaut werden. Neveling (2004) bezieht sich auf die von Collins und Loftus (1975) weiterentwickelten Netzwerkmodelle von Quillian. Neveling (2004) meint also, dass

Quillian betrachtete das Netzwerkmodell ursprünglich als ein hierarchisches System und das Modell versuchte die menschlichen semantischen Verarbeitungen in einer Computersimulation zu implementieren (Collins & Loftus, 1975, S. 407; Collins & Quillian, 1969, S. 246). In Abbildung 1 sehen wir ein Beispiel, wie Collins und Loftus sich ein assoziatives Netzwerk vorstellen. Collins und Loftus (1975) haben die Theorie von Quillian weiterentwickelt, sodass das semantische Speichern Quillian zufolge hauptsächlich in Kategorien von Substantiven organisiert wird. Collins und Loftus (1975) argumentieren, dass sich innerhalb semantischer Ähnlichkeiten ein Netzwerk bildet, und dass auch Eigenschaften zu der Bildung eines Konzeptes gehören (S. 411). Damit meinen Collins und Loftus (1975), dass

Knoten, und folglich Konzepte, von verschiedenen Wortklassen gebildet werden, und dass dadurch ein assoziatives Netzwerk entsteht.

Mit Hilfe des Netzwerkmodells kann man Wörter nach formellen und semantischen Knoten feststellen. Das Netzwerkmodell funktioniert nach Neveling (2004) als eine Strategie für eine Strukturierung des mentalen Lexikons (S. 38). Neveling (2004) geht davon aus, dass es sieben Typen „kognitiver Teilnetze“ gibt (Neveling, 2004, S. 41), wodurch die Wörter mit formellen und inhaltlichen Verbindungen miteinander verbunden sind.

Begriffsnetze stützen sich auf die Ähnlichkeit des sprachlichen Merkmals (Neveling, 2004, S. 44). Merkmalsnetze richten sich nach der Ähnlichkeit der kleinsten Komponente einer Wortbedeutung – das sog. Sem (Neveling, 2004, S. 44). Sachnetze sehen Wörter im Zusammenhang mit dem Allgemeinwissen, weil Wörter reelle Dinge zeigen (Neveling, 2004, S. 45). In syntagmatischen Netzen werden Wörter nach Häufigkeit des Sprachgebrauchs eingeordnet, und wie oft diese zusammen vorkommen (Neveling, 2004, S. 46). Wörter mit entsprechenden Stammmorphemen werden in Wortfamiliennetzen dargestellt.

Wortfamiliennetze stellen oft Verbindungen zu alternativen Teilnetzen dar (Neveling, 2004, S. 46). Harm (2015) betont, dass Wortfamilien ein Modell bilden, weil man dadurch ein „[...] vorausgesetzte[s] Wissen einer Sprachgemeinschaft über morphologische Zusammenhänge enthält“ (S. 95). In affektiven Netzen findet man Wörter, die persönliche Auffassungen und Erfahrungen spiegeln (Neveling, 2004, S. 47). „Klangnetze sind Verbindungen der Wortformen“ (S. 48). Neveling (2004) betont, dass es fortgeschrittenes Wissen ist, dass Wörter in mehreren Netzen organisiert werden können (S. 49).

In ihrem Buch betont Neveling (2004), dass Netzwerkmodelle als explorative-interpretative Forschungsinstrumente funktionieren können, indem das Konzept des Wortes operationalisiert wird (S. 123), weil Schüler assoziative Verbindungen zum Konzept hinzufügen. In dieser Masterarbeit wird die Frequenz eines Wortes mit dem Wort in Sachnetzen eingesetzt. Der Lehrplan gibt den Lehrkräften die Verantwortung dafür zu sorgen, dass Schüler über verschiedene Themen kommunizieren können. Neveling (2004) schreibt, dass die „[...] Netzverbindungen primär auf Themen [verweisen]“ (S. 45). Weil die Lehrkräfte im DaF-Unterricht oft mit Ausgangspunkt in einem Thema unterrichten, stellt die Verwendung von Sachnetzen eine natürliche Grundlage dar. Wörterassoziationen in Sachnetzen, organisiert in Zusammenhang mit der Frequenz der Wörter, dient in dieser Masterarbeit als Analyseinstrument. Dieses Analyseinstrument wird im nächsten Teilkapitel

mit früheren Frequenzforschung und Wortschatzerwerb im norwegischen DaF-Unterricht beschrieben.

2.4 Früheren Frequenzstudien

In diesem Kapitel werden Frequenzstudien zum Output der Lehrkräfte präsentiert, um die Bedeutung des Outputs der Lehrkräfte im Verhältnis zum Wortgebrauch zu unterstreichen. Ellis und Wulff (2015) unterstreichen den Zusammenhang zwischen Frequenz und dem „usage-based“-Ansatz, und argumentiert somit für eine aktive Exponierung der Schüler durch die Fremdsprache (S. 75). Ich habe die Entscheidung getroffen Untersuchungen, die sich mit dem Output der Lehrkräfte befassen, zu beleuchten, denn die vorliegende Arbeit untersucht welche Wörter norwegische Lehrkräfte im Deutschunterricht verwenden. Im nächsten Kapitel werden drei Studien, die den Output in Verbindung zu Wortschatzarbeit behandeln, und eine Studie zur Vokabellernstrategien beim Wortschatzarbeit im Norwegen, präsentiert (2.4.1). Weiter wird die Verbindung zwischen Wortnetzen und Frequenz präsentiert (2.4.2).

2.4.1 Drei Studien zum Output und eine Studie zu Vokabellernstrategien bei der Wortschatzarbeit in Norwegen.

Crossley et al., (2016) untersuchten in ihrer Studie das Verhältnis zwischen Output und Input. Sie untersuchten natürliche Gespräche zwischen 6 L2-Lernenden und 13 Muttersprachlern über die Zeitspanne eines Jahres. Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der Bedeutung von Output, und die Studie betont, dass es eine große Wahrscheinlichkeit gibt, dass die Lernende den Input als Output wiederholen. Im Verhältnis zu der vorliegenden Arbeit, ist es von Relevanz die Bedeutung von Output hervorzuheben, da diese Masterarbeit den Output der Lehrkräfte im Deutschunterricht an zwei norwegischen Schulen untersucht.

Mattewus und Cheng (2015) wiederum untersuchten hochfrequente Wörter im Output in zwei chinesischen Klassenzimmern. Ihre Studie betont, dass die Wiedererkennung von hochfrequenten Wörtern wichtig ist. Die Studie von Matthews und Cheng (2015) ist für diese Arbeit relevant, weil sie die Bedeutung von hochfrequenten Wörtern im Zusammenhang mit Output betont. Tang und Nesi (2003) untersuchten in ihrer Studie den Englischunterricht an zwei Schulen in Hong Kong. Der Output der Lehrkräfte wurde in Bezug auf lexikalischer Größe, Wörtergruppen und Frequenz untersucht. Die Wörter wurden identifiziert, und nach der bewussten oder unbewussten Annäherung der Lehrkräfte kategorisiert. Die Studie zeigt, dass die Lehrkräfte verschiedene Methoden verwenden, um bei einer Annäherung zur Wortschatzarbeit bewusst mit Wörtern zu arbeiten. Interessant für diese Arbeit ist, dass Tang

und Nesi (2003) zeigen, dass bei den Lehrkräften in beiden Klassenzimmern deutlich mehr ungeplanter als geplanter Gebrauch von Wörtern stattgefunden hat.

Gausland und Haukås (2011) untersuchten die Verwendung von Vokabellernstrategien bei 54 Schülern in drei Deutschklassen in der Vg2 in Norwegen.⁶ Die Schüler befanden sich auf Niveau II des Lehrplans (S. 4). Der Zweck dieser Studie war einen Einblick auf die Verwendung von Vokabellernstrategien bei norwegischen Deutschschülern zu erhalten. Gausland und Haukås (2011) betonten, dass zu der Zeit keine empirischen Studien über die Verwendung von Vokabellernstrategien im norwegischen Kontext publiziert worden waren. Gausland und Haukås (2011) Studie ist, wegen ihres Fokus auf kognitive und metakognitive Lernstrategien, für diese Masterarbeit relevant. Sachnetze, mit denen sich diese Arbeit beschäftigt, sind auch eine Lernstrategie, die sowohl auf die kognitive als auch auf die metakognitive Perspektive, eingeht. Dies geschieht dadurch, dass die Lernstrategie bei der kognitiven Kontextualisierung, Assoziierung, Strukturierung, und der metakognitiven Organisierung und Planung eines Wortes benutzt wird.

2.4.2 Frequenz und Wortnetze

In dieser Masterarbeit wird die Frequenz der Wörter als „*Token*“ untersucht, d.h. wie oft ein bestimmtes Wort in dem Output der Lehrkräfte vorkommt (Ellis, 2002, S. 166; Ellis & Collins, 2009, S. 330; Nation, 2013, S. 9). Weil die Frequenz der Wörter als *Token* untersucht wird, lassen sich die Wörter assoziativ in einem Sachnetz einteilen. Die Konzepte der Sachnetze beeinflussen den sozialen Kontext im Klassenzimmer, der von den Lehrkräften durch deren Wortwahl bestimmt ist, welches wiederum die Kommunikation der Schüler beeinflusst. Wortassoziationen sind, wie erwähnt, für Nation (2013), Neveling (2004) und Kötter (2017) ein wichtiger Aspekt für den Speicherungsprozess beim Wörterlernen. Die Anknüpfungsbearbeitung kann weiter dazu führen, dass die Wörter besser im Langzeitgedächtnis gespeichert werden.

Die drei Frequenzstudien betonen allesamt die Bedeutung des Outputs der Lehrkräfte. Bei der Studie von Crossley et al. (2016) wird klar, dass die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass die Schüler den Output der Lehrkräfte wiederholen. Die Strukturierung der Wortfrequenz und Wörterassoziationen in einem Sachnetz, verdeutlichen welche Wörter zu einem Thema assoziiert werden können, und wie oft das Wort bei den Lehrkräften benutzt wird. Für Crossley et al. (2016) spielt die Frequenz eines Wortes eine wichtige Rolle für den

⁶ Vg2 steht für Videregående opplæring (dt. ‘weitführende Ausbildung’, 2 Klasse. Vg2 entspricht in etwa der 12 Klasse im dt. Gymnasium).

Speicherungsprozess im Langzeitgedächtnis, und die Studie von Matthews und Cheng (2015) pointiert, dass die Schüler hochfrequente Wörter wiedererkennen. Frühere Studien betonen die Bedeutung von Output und in dieser Masterarbeit wird der Output der Lehrkräfte nach Themen (Sachnetze) systematisiert. Dies ermöglicht es in dieser Arbeit die Wortfrequenz, im Zusammenhang mit Wortassoziationen, zu untersuchen.

3.0 Methode

In diesem Kapitel werde ich die Methode präsentieren, die ich benutzt habe, um die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten: Wie kann der deutschsprachige Output von Lehrkräften im DaF-Unterricht in Wortnetze strukturiert und mit der vorhandenen Wortfrequenz verknüpft werden, um ein erhöhtes Bewusstsein für die Wortwahl im DaF-Unterricht zu ermöglichen?

- 1) Welche deutschen Wörter befinden sich in dem Output der Lehrkräfte?
- 2) Wie lässt sich der Input der Schüler in Zusammenhang mit Wortfrequenz in Wortnetze strukturieren?

Mit dem Output bilden die Lehrkräfte den sozialen Kontext im Klassenzimmer, und der Output der Lehrkräfte ist ein wichtiger Teil des Inputs der Schüler, dadurch dass die Wörter von den Lehrkräften mündlich im Unterricht benutzt werden. Zuerst werde ich das ETOS-Projekt (3.1) präsentieren, weil meine Arbeit auf diesem Projekt aufbaut. Weiter werde ich das Forschungsdesign (3.2) und die ausgewählten Daten präsentieren (3.3), bevor ich die Bearbeitung der Daten und den Zweck der Analyse beschreibe (3.4), und zum Schluss wird die Glaubhaftigkeit der Studie (3.5) diskutiert.

3.1 Das ETOS-Projekt

Die Daten, die in der vorliegenden Arbeit analysiert werden, stammen aus dem ETOS-Projekt. ETOS steht für Evaluierung von zweisprachlicher Ausbildung in Schulen. Im Herbst 2020 wurde ich als Lehramtsstudentin an der Universität Oslo zum ETOS-Projekt eingeladen. Zwei „ungdomsskoler“ bieten ihren Schülern seit 2011, bzw. seit 2014 eine zweisprachliche Ausbildung auf Norwegisch und Englisch an. Die Klassen werden „IBC“ (International Bilingual Classes) genannt, und die Sachfächer werden auf Englisch und Norwegisch unterrichtet. Für die Fächer Norwegisch und Fremdsprachen gibt es eine Ausnahme, da der Unterricht in Norwegisch ausschließlich auf Norwegisch durchgeführt wird und der Fremdsprachenunterricht auf Norwegisch und in der Zielsprache stattfindet. Das Institut für

Lehrerbildung und Schulforschung (ILS) an der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Oslo hat im Sommer 2019 Mittel für eine Evaluierung der zweisprachlichen Ausbildung in den beiden Schulen bekommen. Dabei ging es um eine Evaluierung der Qualität des Unterrichts in den zweisprachlichen Klassen. Das ETOS-Projekt erhielt die Genehmigung vom norwegischen Zentrum für Forschungsdaten (NSD). Die Teilnehmer der Studie haben eine schriftliche Einverständniserklärung abgegeben, und weil die Schüler unter 16 Jahren waren, haben auch die Erziehungsberechtigten der Schüler ihre Erlaubnis gegeben. Dadurch ist eine rechtliche Absicherung gegeben (Appel & Rauin, 2015, S. 60-61). Die Studie beinhaltet qualitative Daten (Observationen, Video- und Schirmaufnahmen, Schülerarbeiten und Interviews mit Lehrkräften und Schülern) und quantitative Daten (Fragebögen, Logs, Resultaten von Klassenarbeiten und Noten) (Brevik & Doetjes, 2020).

Meine Untersuchung beschäftigt sich mit dem Input deutscher Wörter. Für diese Arbeit sind die Videoaufnahmen aus den Deutschstunden relevant, weil diese einen guten Einblick in den Input von deutschen Wörtern geben. Videografie ist die ausgewählte Methode dieser Masterarbeit. Videografie gibt mir die Möglichkeit, das Material mehrmals anzuschauen, was ein Vorteil von Videomaterial ist (Blikstad-Balas, 2017, S. 512). Diese Erkenntnis stützt sich von Appel und Rauin (2015) an: „Videografie ist eine Variante der instrumentellen Beobachtung, die zwischen den Daten, [...] und den Auswertungen durch Beobachter im Nachgang der Erhebung unterscheidet“ (S. 64). Bei klassischer Observation wäre es schwierig, einen guten Überblick über den mündlichen Input von deutschen Wörtern zu bekommen, und mit der Verwendung von Videografie als Methode bekomme ich die Möglichkeit, den Output an deutschen Wörtern von den Lehrkräften strukturiert zu analysieren.

3.2 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign meiner Masterarbeit besteht aus einer qualitativen Untersuchung der Videodaten vom Deutschunterricht an den beiden ETOS-Schulen. Mit Videodaten als Observations-Werkzeug erhält man die Möglichkeit, systematische Muster zu finden, die ohne die Verwendung von Videoaufnahmen unmöglich wären (Blikstad-Balas, 2017, S. 152). Videografie als Methode bietet eine Reihe von Untersuchungsfragen und Analysepunkten an (Blikstad-Balas, 2017, S. 151). Mit Videodaten entsteht u.a. die Möglichkeit, die gleiche Sequenz mehrmals anzusehen (Dalland, Klette, Svenkerud, 2020, S. 53) und auf die mündliche Sprache genauer einzugehen, was für diese Masterarbeit von hoher Relevanz ist, weil in dieser Arbeit befasste ich mich mit dem mündlichen Output der Lehrkräfte. Videodaten

haben eine beweisende Funktion, durch die man die Lehr- und Lernprozesse sehen kann (Seifert, 2015, S. 82). Das Forschungsdesign ist, wie Befring (2015) beschreibt, ein nicht-experimentales Design, das bedeutet, dass die Unterrichtsstunden so wie sie erscheinen, analysiert werden (S. 84). Die empirischen Videodaten wurden transkribiert und die Wörter in Sachnetze strukturiert. Das Sachnetz wurde in dieser Arbeit als ein explorativ-interpretatives Forschungsinstrument verwendet. Laut Neveling (2004) können die Netzwerkmodelle „[...] für die Operationalisierung von Wortkonzepten und -relationen im mentalen Lexikon sowie der entsprechenden Speicherstrategien“ funktionieren (S. 123). Diese induktive Annäherung an die Videodaten und die Methode meiner Arbeit spiegeln die Benutzung von Videodaten als exploratives Forschungsdesign wider. Die oben aufgestellten Forschungsfragen lassen sich mit Hilfe von den drei analytischen Konzepten beantworten, welche in 3.4 beschrieben werden.

3.3 Die Daten

In diesem Kapitel wird der Standard für die Datasammlung in Form von Videoaufnahmen (3.3.1) im ETOS-Projekt beschrieben. Anschließend wird die Auswahl der Videodaten sowie einige Herausforderungen dieser (3.3.1) dargestellt.

3.3.1 Standard für Datasammlung von Videoaufnahmen

Die ETOS-Studie hat u.a. Videografie als Methode verwendet. Die IBC-Klassen wurden in acht Fächern über zwei Wochen im Januar und Februar 2020 gefilmt. Mit Videografie als Methode verschafft man sich einen guten Überblick über den Unterricht als Ganzes; die Methode funktioniert als ein Instrument, das Rücksicht auf die Komplexität der Unterrichtsprozesse nimmt (Seifert, 2015, S. 82). Die Videodaten wurden mit Hilfe von Kamera- und Aufnahmegeräte gesammelt. Mehrere Kamera- und Aufnahmegeräte führen dazu, dass man unterschiedliche Sequenzen von dem Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven beobachten kann. Die Unterrichtsstunden werden von zwei Kameras gefilmt, eine Kamera mit dem Fokus auf die Lehrkräfte und eine Kamera mit dem Blick auf das Klassenzimmer (Blikstad-Balas, 2017, S. 512; Appel & Rauin, 2015, S. 60-61). Die Kamera wurde absichtlich nur auf die Schüler, die Teilnehmer des Projekts waren, gerichtet, das heißt, dass nur diese Schüler aufgenommen wurden. Die Daten wurden im und vom Teaching Learning Video Lab (TLVlab) des Institutes für Lehrerbildung und Schulforschung sicher gespeichert. Forschungsassistenten waren für die sichere Bearbeitungen der Daten verantwortlich, und die Absicherung der Daten wurde geschützt (Brevik & Doetjes, 2020).

Ich habe das Videomaterial in einer UiO-eigenen Software für sensitive Daten (TSD) bearbeitet. Die Videoaufnahmen wurden mit Hilfe von dem Programm f4transkript transkribiert (Appel & Rauin, 2015, S. 60). Alle sprachlichen Äußerungen im Unterrichtsgeschehen wurden in Zusammenarbeit mit einem weiteren Masterstudent, der Teil des Projekts war, transkribiert. Die SprecherInnen wurden dabei wie folgt kategorisiert: LehrerIn, SchülerIn, andere Personen und BeobachterIn. BeobachterInnen waren Personen, die die Unterrichtsstunden beobachtet und gefilmt, am Unterricht selber aber nicht aktiv teilgenommen haben. Außerdem wurde notiert, wenn keiner sprach und wenn es keinen Ton gab. Die Transkriptionsverfahren wurden in Zusammenarbeit mit dem Mitstudenten und dem Betreuer erstellt⁷. Es gab mehrmals das Problem, dass viele Schüler im Klassenzimmer gleichzeitig sprachen, und diese unverständlichen Äußerungen waren schwierig zu transkribieren. In der Zusammenarbeit mit dem Mitstudenten einigten wir uns darauf, dass diese Äußerungen als ‘Schüler sprechen, unv.’ transkribiert werden sollten.

Die Schüler- und Lehrersprache wurde als die gesprochene Sprache gesehen und transkribiert (Appel & Rauin, 2015, S. 66). Insgesamt 14 Unterrichtsstunden in Deutsch wurden gefilmt, und die Transkriptionen des Videomaterials wurde zwischen meinem Mitstudenten und mir aufgeteilt. Mein Mitstudent und ich haben unsere Transkriptionen gegenseitig validiert, indem ich 20 Minuten von ausgewählten Transkriptionen meines Mitstudierenden überprüft habe und mein Mitstudent randomisierte Teile meiner Transkriptionen angesehen hat. Fehler wurden hier korrigiert, aber durch die im Voraus vereinbarten Transkriptionskonventionen waren wenig Fehler vorhanden. Die Validierung wurden durchgeführt, um die Qualität der Transkriptionen zu sichern.

3.3.2 Die Auswahl der Videodaten und Herausforderungen

Für die vorliegende Masterarbeit sind die Videodaten aus den Deutschstunden, die von der ETOS-Studie eingesammelt wurden, relevant. Insgesamt wurden 14 Unterrichtsstunden in der 8., 9. und 10. Klasse gefilmt. An einer Schule habe ich nur Material aus der 10. Stufe, aber bei der anderen Schule war Material aus allen drei Stufen zugänglich. Tabelle 1 gibt eine Übersicht über das Videomaterial. Die Deutschstunden wurden von drei

TABELLE 1: ÜBERSICHT DER VIDEOMATERIALE (KAP 3.3.2)

Aufnahmen	Klasse	Zeit	Lehrerinnen
1	10	00:56:02	Lehrerin I
2	10	00:56:23	Lehrerin I
3	10	00:54:52	Lehrerin I
4	10	00:47:17	Lehrerin I
5	8	00:58:33	Lehrerin II
6	8	00:45:47	Lehrerin II
7	8	01:00:40	Lehrerin II
8	9	00:48:45	Lehrerin III
9	9	00:52:57	Lehrerin III
10	9	00:56:23	Lehrerin III
11	9	00:52:19	Lehrerin III
12	10	00:56:35	Lehrerin II
13	10	00:43:41	Lehrerin II
14	10	00:57:42	Lehrerin II

⁷ Sehen Sie bitte Anhang 2 für die Transkriptionskonventionen

verschiedenen Deutschlehrerinnen gehalten und dauerten zwischen ca. 45 und 60 Minuten. Von den Videodaten wurde deutlich, dass Klassen mit Themen gearbeitet haben.⁸

Wie vorher erwähnt wurden Personen, die nicht gefilmt werden wollten und ihre Stimmen auf Grund von datenschutzrechtlichen Bestimmungen vom Videomaterial entfernt. Befring (2015) schreibt, dass die Transkription vom Gesprochenen im Video uns vor einige Schwierigkeiten stellt (S. 56). Bei den Transkriptionen entstanden mehrere Herausforderungen, bspw., dass einige Personen nicht Teilnehmer des Projekts sein wollten. Dies führte zu Herausforderungen während der Transkriptionen, da die Videosequenzen abgebrochen wurden. Aus diesem Grund wurden die Tonaufnahmen von einigen Schülern entfernt. Dies war auch der Fall, als die Lehrkräfte mit diesen Schülern sprachen. Ein weiteres Problem war, dass es oft schwierig zu hören war, was die Schüler und die Lehrkräfte sagten. Es gab viele Situationen, wo mehrere Schüler gleichzeitig sprachen und Situationen, wo die Lehrkräfte entweder undeutlich oder mit leiser Stimme sprachen. Bei diesen Situationen war nicht immer deutlich, was von den Lehrkräften oder den Schülern gesagt wurde; solche Abschnitte wurden daher als „unverständlich (unv.)“ transkribiert. Dies bedeutet, dass was die Lehrkräfte gesagt haben, nicht transkribiert wurde. Wie erwähnt hat der Mitstudent randomisierte Teile meiner Transkriptionen gelesen. Dies bedeutet also, dass einige Unterrichtssequenzen nur von mir angesehen und transkribiert worden sind. Dies könnte eine Fehlerquelle darstellen; es ist möglich, dass die Lehrkräfte mehrere deutsche Wörter gesagt haben, die von mir nicht aufgefangen worden sind, da die Aussprache der Lehrkräfte unverständlich war.

3.4 Bearbeitung der Daten und der Zweck der Analyse

Die Daten wurden in drei Schritten analysiert, und im dritten Schritt wurden die Transkriptionen mit Hilfe von drei analytischen Konzepten bearbeitet: die Wörter in Grundform setzen (i), Zählung der Lexeme (ii) und Bildung von Wortnetzen (iii). In diesem Teilkapitel (3.4.1) werde ich schrittweise die Vorgangsweise, sowie die drei analytischen Konzepte präsentieren, die ich verwendet habe, um die Daten zu analysieren.

⁸ Eine detaillierte Übersicht über die Unterrichtsstunden finden Sie in Anhang 3: Detaillierte Übersicht über die Unterrichtsstunden.

3.4.1 Die Anknüpfung der analytischen Konzepte an das Videomaterial

Der erste Schritt war die Einsammlung von Daten, die im Rahmen des ETOS-Projekts durchgeführt wurde (vgl. Brevik & Doetjes, 2020). Die Deutschstunden wurden im Laufe von zwei Wochen im Januar und Februar 2020 mit zwei Kameraperspektiven gefilmt. Mikrofone wurden für die Tonaufnahmen verwandt, und die Lehrkräfte trugen dabei ein Mikrofon. Zudem wurde ein Mikrofon in der Mitte des Klassenzimmers aufgestellt (vgl. Appel & Rauin, 2015). Die Videodaten aus den Deutschstunden waren für meine Masterarbeit relevant, da sie die Möglichkeit geben, den Output der Lehrkräfte zu analysieren.

Der zweite Schritt war die Transkription des Videomaterials. Das Videomaterial wurde in Zusammenarbeit mit einem Mitstudenten transkribiert, wobei ich sechs, und der Mitstudent acht Unterrichtsstunden transkribiert haben. Die Transkriptionen dienen dem methodischen Konzept dieser Masterarbeit; eine Analyse des Outputs der Lehrkräfte vorzunehmen. Aus den Transkriptionen wurde zuerst der mündliche, deutschsprachige Input selektiert. Es ging dabei um den sprachlichen Output der Lehrkräfte, der gleichzeitig als Input für die Schüler diente. Diese Wörter wurden gezählt, um eine Übersicht über die Anzahl der Wörter zu bekommen, die von den Lehrkräften benutzt wurden. Dieses war für die Arbeit relevant, um einen Überblick über die deutschen Wörter und einen Überblick über die Verwendung der Fremdsprache zu bekommen (Krashen, 1985).

Im dritten Schritt wurden die Transkriptionen mit Hilfe von drei analytischen Konzepten, in Bezug auf die Forschungsfrage weiterbearbeitet. Das erste analytische Konzept (i) befasst sich mit einer weiteren Bearbeitung der Transkriptionen. Wortformen, die zu einer Grundform gehören, wurden für die weitere Analyse gesammelt (z.B. bist > sein; möchte > mögen; Töchter > Tochter). Die Wörter wurden in ihre Grundform (Lexem) gesetzt, um eine Frequenzberechnung der Lexeme zu ermöglichen.

In dem zweiten analytischen Konzept (ii) wurden die Lexeme als „Token“ untersucht, d.h. es wurde bestimmt, wie oft ein bestimmtes Lexem vorkommen (Ellis, 2002, S. 116; Ellis & Collins, 2009, S. 330, Nation, 2013, S. 9). Dies wurde mithilfe der frei verfügbaren Software countwordsfree.com⁹ durchgeführt. Danach wurde notiert, zu welcher Wortklasse die Wörter gehören. Um die Frequenz der Wörter zu identifizieren, habe ich eine arbiträre Wahl getroffen, ähnlich wie bei Nation (2013), der die Frequenz von Wörtern im Text untersucht.

⁹ <https://countwordsfree.com>

Die von Nation (2013) genannten Kategorien, Hoch-Mittel-Wenig, wurden also im Rahmen dieser Arbeit definiert. Wörter, die mehr als zehnmal vorkommen, werden in dieser Arbeit als hochfrequente Wörter bezeichnet, Wörter, die zwischen fünf- und neunmal vorkommen, werden als mittelfrequente Wörter bezeichnet, und Wörter, die weniger als fünfmal vorkommen, werden als niederfrequente Wörter bezeichnet. Dieses analytische Konzept war relevant, um die Frequenz und die Häufigkeit der Wörter festzustellen.

Die Lexeme wurden dann, nach der Frequenzanalyse, dem dritten analytischen Konzept (iii) unterworfen. Das dritte analytische Konzept basiert sich drauf, dass die Wörter, die in dem Material vorkommen, in Wortnetze eingeführt werden. Es ist also ein Prozess, der nachweisen soll, ob es möglich sei die Wörter in Verbindung zueinander zu setzen, um so Netzwerke zu bilden. Die Lexeme wurden analysiert, um zu untersuchen, ob man die Wörter nach Themen in Sachnetze strukturieren kann. Da im Fremdsprachenunterricht gerne mit Themen gearbeitet wird, wurde nach Lexemen, die assoziative Netzwerkmodelle bilden können, gesucht (Collins & Loftus, 1975, S. 412). Neveling (2004) beschreibt diesen Typ von Wortnetzen als Sachnetze (S. 45). Dieses analytische Konzept war relevant, um festzustellen, ob die Lehrkräfte Wortnetze (Neveling, 2004) in ihrem Unterricht verwenden.

3.5 Glaubhaftigkeit der Studie

In diesem Kapitel werde ich die Glaubhaftigkeit sowie die Berücksichtigung ethischer Aspekte meiner Studie diskutieren. Mit Glaubhaftigkeit ist die Reliabilität und Validität der Masterarbeit gemeint. Befring (2015) definiert den Begriff Reliabilität als die Genauigkeit der Daten einer Studie. Weiter geht es bei der Validität darum, dass die Daten dem untersuchten Phänomen einen realen Ausdruck geben (S. 51-54).

3.5.1 Reliabilität

Da meine Masterarbeit eine qualitative Studie ist, ist es unmöglich, die Arbeit genau zu reproduzieren. Creswell und Creswell (2018) definierten qualitative Reliabilität dahingehend, dass der Forscher das Forschungsprojekt durch bestimmte Vorgehensweisen qualitativ überprüft. Dadurch sollen die unterschiedlichen Teile eines Projektes detailliert beschrieben werden (S. 199, 201). Die Videodaten wurden von dem ETOS-Projekt in Übereinstimmung mit den Richtlinien des Projektes eingesammelt. Die Mitarbeiter des ETOS-Projektes, darunter mein Betreuer, und Masterstudenten, die ihre Arbeiten anhand des ETOS-Materials geschrieben haben, hatten Zugang zu den Daten, das heißt, dass ich meine Interpretationen mit meinem Betreuer und Mitstudenten diskutieren konnte.

Die Videodaten wurden mit dem „f4transkript“ Programm transkribiert, wobei die Videodaten pausiert und mehrmals abgespielt werden konnten. Dies machte es mir möglich, eine Sequenz mehrmals anzuschauen. Meine Transkriptionen wurden, wie erwähnt, von einem Mitstudenten kontrolliert. Durch diesen Prozess wurden meine Transkriptionen validiert. Bei der weiteren Bearbeitung der Videodaten wurden die Lexeme hinsichtlich des theoretischen Konzeptes von Wörtern und ihrer Frequenz gezählt. Die Aufteilung der Lexeme im Material in hoch-, mittel-, und niederfrequente Wörter, wie von Nation beschrieben, ist bei anderen Studien mehrmals verwendet worden, und das validierte Instrument stellt die Häufigkeit der Wörter eines Textes dar. Des Weiteren habe ich das analytische Konzept von Netzwerkmodellen an die Daten angeknüpft. Netzwerkmodelle bieten eine Strukturierung von Wörtern zum Konzeptspeichern an (vgl. Neveling, 2004; Harm, 2015), und Neveling (2004) hat das Wörternetz-Verfahren in einer Pilotstudie benutzt.

3.5.2 Validität

Im Folgenden werden die Strategien präsentiert, die ich benutzt habe, um die Validität und damit die Glaubwürdigkeit meiner Studie festzustellen. Laut Creswell und Creswell (2018) wird qualitative Validität dadurch definiert qualitative Validität, dass der Forscher mithilfe von gewissen Prozessen die Genauigkeit der Studie überprüft (s. 199). Außerdem sollen mehrere verfügbare Strategien benutzt werden, um die Genauigkeit einer Studie zu überprüfen (S. 200). Maxwell (2013) betont, dass die Validität relativ ist, das heißt, dass die Validität in Zusammenhang mit dem Zweck der Studie gesehen werden muss (S. 212). Bei qualitativen Studien ist auch die Selbstreflexion des Forschers von Bedeutung, weil z.B. der Hintergrund des Forschers die Studie beeinflussen kann (Creswell & Creswell, 2018, S. 200-201). In diesem Zusammenhang wird das Forscherbias in Bezug auf die Daten diskutiert. Für diese Studie bedeutet das, dass meine Position in der Studie diskutiert wird.

Forscherbias kann die Schlussfolgerung einer Studie beeinflussen (Creswell & Creswell, 2018, S. 200; Maxwell, 2013, S. 123-124; Befring, 2015, S. 56). Während des Prozesses der Datenbearbeitung und -analyse, versuchte ich den Forscherbias zu minimalisieren. Maxwell (2013) betont gleichzeitig, dass Forscherbias nicht etwas ist, von dem der Forscher sich vollständig lösen kann. Wichtig ist es, sich seines Bias bewusst zu sein, während man die Daten analysiert und Schlussfolgerungen zieht. In dieser Aufgabe stellt ein Beispiel von Bias das Faktum dar, dass ich auf Grund von meinen eigenen Assoziationen Wortnetzwerke gebildet habe. Obwohl die Netzwerke auf dem Output der Lehrkräfte basiert sind, habe ich meine eigenen Assoziationen benutzt, um die Netzwerke zu bilden. Es könnte also sein, dass

eine Person, die einen anderen Hintergrund und andere Bias hat, nicht die Wörter in den gleichen Netzwerken miteinander assoziieren würde. Gleichzeitig ist eine solche Analyse notwendig, um die Wörter in Netzwerken zu organisieren.

Die Quantifizierung des Datenmaterials macht es möglich, eine große Wortmenge in den Videodaten zu bewerten (Maxwell, 2013, S. 127). Die Daten entstehen aus Wörtern, die quantifiziert wurden. Die Quantifizierung der qualitativen Videodaten wurde gemacht, um eine deutliche Verteilung der Häufigkeit der Lexeme zu erhalten. Maxwell (2013) argumentiert dafür, dass Zählen eine wichtige Strategie ist, um die Vielfalt von Handlungen einer Studie zu identifizieren (S.127). Ich argumentiere dafür, dass die Quantifizierung der Lexeme die qualitativen Daten validiert, da die Menge und das Vorkommen eines Wortes und einer Wortklasse einfach identifiziert werden können. Ergebnisse von dem mündlichen Output der Deutschstunden können sich von anderen Deutschstunden unterscheiden, weil mein Datenmaterial eine bestimmte Auswahl von Deutschstunden darstellt. Erstens könnte die Frequenz eines Lexems sich verändern, wenn das Thema in mehreren Stunden bearbeitet worden ist. Zweitens werden bspw. die Themen „Märchen“ und „Auto“ in diesen Unterrichtsstunden bearbeitet, und zusätzliche Wörter werden von den Lehrkräften verwendet. Bei Unterrichtsstunden, die sich mit anderen Themen beschäftigen, würden andere Wörter in dem Output auftreten.

3.5.3 Berücksichtigung ethischer Aspekte

Während der Datensammlung und -behandlung, sowie Verschriftlichung dieser Masterarbeit wurden ethische Berücksichtigungen gegenüber den Teilnehmern eingehalten. Die Berücksichtigung der Rechte von Personen, die nicht teilnehmen wollten, wurde in Bezug auf GDPR gemacht. General Data Protection Regulation ist eine Regulation der EU mit Fokus auf Datenschutz bei Datensammlung (Europäische Kommission, 2021). Video- und Tonaufnahmen von diesen Personen wurden nicht gemacht. Da das Datenmaterial von dem ETOS-Projekt eingesammelt wurde, wurden die ethische Berücksichtigung durch das ETOS-Projekt vorgenommen. Zur Sicherung der Datenschutzzinformationen wurden die Videodaten auf einem sicheren Server des TLVLab gespeichert und verschlüsselt aufbewahrt. Auch die Transkriptionen fanden innerhalb dieser gesicherten Umgebung statt. Befring (2015) betont, dass Forschung sich auf Einverständniserklärungen basiert. Deswegen wurden Personen, die nicht Teilnehmer der Studie waren, anonymisiert. Für meine Daten bedeutet es, dass Unterrichtssequenzen abgebrochen wurden. Bei der Transkription wurden auch die Personen

anonymisiert und die sprechenden Personen wurden kategorisiert. Außerdem wurden keine Namen oder personenidentifizierende Informationen transkribiert.

Diese Arbeit untersucht den mündlichen Output der Lehrkräfte, welcher als Input der Schüler dient. Der Input der Schüler besteht aber aus mehr als nur dem mündlichen Output der Lehrkräfte, und dies stellt eine der Begrenzungen dieser Masterarbeit dar. Bspw. sind Texte und Schüleraussagen andere Formen von Input. Eine weitere Begrenzung dieser Arbeit bezieht sich auf die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der teilnehmenden Schüler, weil diese Arbeit nichts darüber aussagt, welche Wörter die Schüler schon kennen und benutzen. Diese Arbeit befasst sich mit Wörtern, die in Sachnetze strukturiert werden und basiert sich auf 14 Deutschstunden in Norwegen. Dies kleine Zahl von Stunden lässt keine generalisierbaren Schlussfolgerungen zu. Gleichzeitig kann diese Arbeit einen ersten Einblick geben, welche Wörter die Lehrkräfte bei den Themen „Auto“ und „Märchen“ verwenden, und zu weiteren interessanten Ergebnissen führen, die vielleicht für weitere Forschung eine Basis bilden könnten.

4.0 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit vorgestellt, um die erste Forschungsfrage zu beantworten:

- 1) Welche deutschen Wörter befinden sich in dem Output der Lehrkräfte?

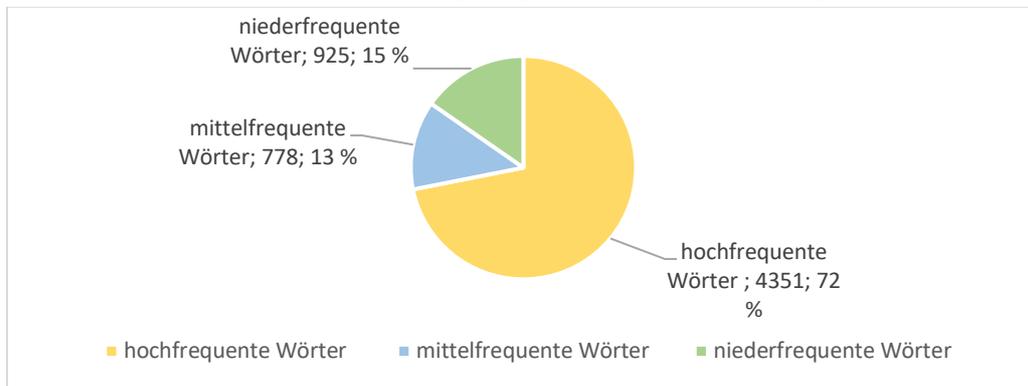
Zuerst wird der Output deutscher Wörter der Lehrkräfte und deren Frequenz beschrieben (4.1). Folgend werden im Kapitel 4.2. die Funktionswörter behandelt. In Kapitel 4.3 werden die Substantive (4.3.1), Verben (4.3.2), Adjektive (4.3.3) näher beschrieben. Schlussendlich werden die Gratiswörter im Output präsentiert (4.3.4). Die zweite Forschungsfrage wird im Kapitel 5 beantwortet.

4.1 Input von L2 und die Frequenz

Der erste Fund dieser Masterarbeit beschreibt welche Wörter im Input vorkommen, dessen Häufigkeit und welchen Wortklassen sie zugehören. Die Daten aus den Unterrichtsstunden zeigen, dass der mündliche Input, der von den Lehrkräften dargeboten wird, insgesamt aus 6054 deutschen Wörtern besteht. In dieser Arbeit definiere ich hochfrequente Wörter; also Wörter die mehr als neun Mal vorkommen, mittelfrequente Wörter, die zwischen fünf- und neun Mal vorkommen und die niederfrequenten Wörter, die weniger als fünfmal im Output der Lehrkräfte vorkommen. Die Analyse der Daten zeigen weiter, dass 4351 der 6054 Wörter

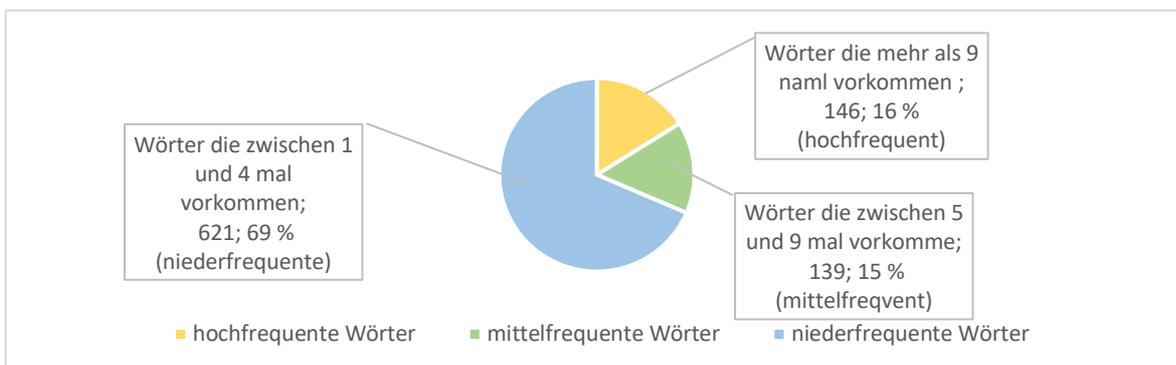
hochfrequente Wörter sind, und damit 72% des Materials ausmachen. Weiter zeigt Abbildung 2, dass es prozentual kaum einen Unterschied zwischen nieder- und mittelfrequenten Wörtern gibt. Niederfrequente Wörter bilden 15% des gesamten Inputs, insgesamt 925 Wörter, und mittelfrequente Wörter bilden mit 778 Wörtern 13% des totalen Inputs.

ABBILDUNG 2: KUCHENDIAGRAMM, FREQUENZ DEN TOTALEN INPUT (KAP. 4.1)



Die 6054 Wörter wurden im nächsten Schritt in ihre Grundform (Lexem) gesetzt und gezählt; die Zählung verdeutlicht wie viele Lexeme im Output vorkommen. Von dem totalen Output von 6054 Wörtern, besteht der Output aus 757 unterschiedlichen Lexemen. Der Unterschied zwischen Abbildung 2 und der Abbildung 3 ist, dass in Abbildung 2 die Frequenz aller Wörter dargestellt wird, während Abbildung 3 die Häufigkeit der Lexeme zeigt.

ABBILDUNG 3: KUCHENDIAGRAMM, FREQUENZ DES VORKOMMENS EINES LEXEME (KAP 4.1)

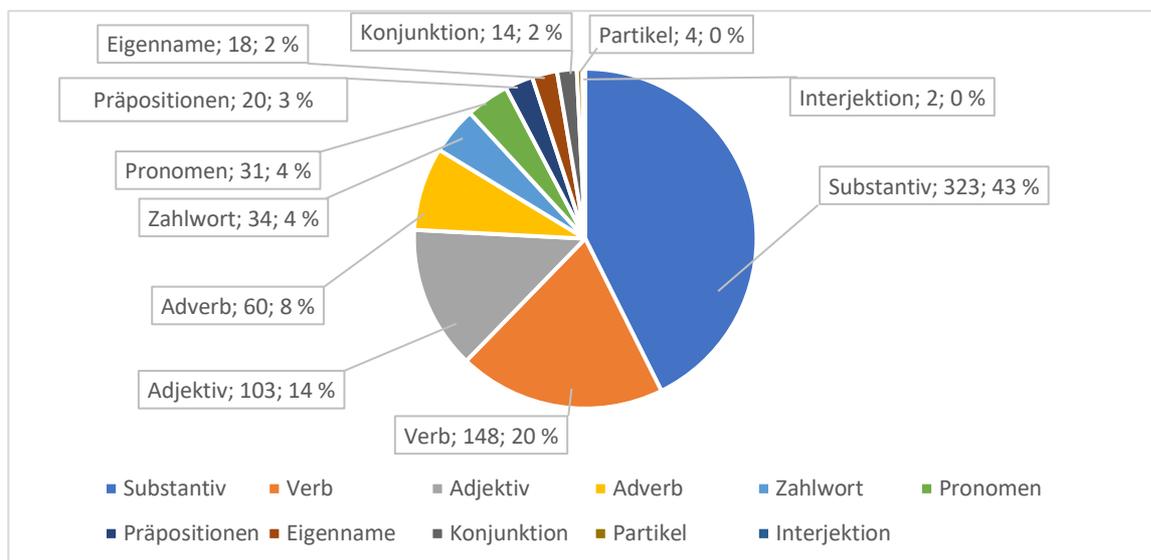


Es wird somit deutlich, dass der Output der Lehrkräfte – meiner Einteilung zufolge – mehr niederfrequente (511 von 757) als hochfrequente (126 von 757) Lexeme enthält. Beispiele für Wörter, die im Material als hochfrequente Wörter bezeichnet sind: Sein (301), sie (101), sehen (87), alt (57), Mann (38), deutsch (28), sprechen (22), Zukunft (16), heißen (11) und wichtig (10). Insgesamt werden jedoch, wie erwähnt, 511 Lexeme im Material relativ selten, d.h. zwischen ein- und viermal, verwendet. Abbildung 3 zeigt weiter, dass es prozentual kaum einen Unterschied zwischen den mittelfrequenten und hochfrequenten Lexemen des Outputs

gibt. Die hochfrequente Wörtergruppe besteht aus 126 Lexemen, und die mittelfrequente Wörtergruppe besteht seinerseits aus 120 Lexemen - sie bilden also jeweils 17% und 16% der Lexeme.

Die 757 Lexeme werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels analysiert. Mit dem zweiten Analytischen Konzept, wurden die Lexeme gezählt. Diese Zählung verdeutlicht aus welchen verschiedenen Wörtern der Output besteht. Der Output der Lehrkräfte verteilt sich auf elf verschiedene Wortklassen, die in Abbildung 4 repräsentiert sind. Die drei größten Wortklassen sind, in steigender Reihenfolge, Adjektive, Verben und Substantive. Substantive bilden den größten Teil des Outputs, 323 der 757 Lexeme sind Substantive, was 43% der Wörter ausmacht. Die zweite Gruppe besteht aus Verben (148 Lexeme), also 20% der gesamten Wörter, und die dritte Gruppe sind Adjektive (103 Lexeme), was in etwa 14% entspricht. Zusammen machen die drei Wortklassen (Substantive, Verben und Adjektive) 77% der Lexeme des Materials aus, verglichen mit Adverbien, Zahlwörtern, Pronomen, Präpositionen, Eigennamen, Konjunktionen, Partikeln und Interjektionen, die insgesamt 23% der Lexeme ausmachen. Eine mehr detaillierte Übersicht über die Wortklassen, und die Häufigkeit der Wörter, befindet sich im Anhang 4: „Die Häufigkeit der Lexeme aufgeteilt nach Wortklassen“.

ABBILDUNG 4: KUCHENDIAGRAMM, DER PROZENTANTEIL DER WORTKLASSEN (KAP 4.1)



4.1.1 Hauptergebnis 1: Zusammenfassung

In diesem Teilkapitel wurde beleuchtet, aus wie vielen Wörtern der Output der Lehrkräfte besteht. Der Output der Lehrkräfte besteht insgesamt aus 6054 Wörtern, wovon 757 Lexeme sind. Dieser Lehreroutput bildet gleichzeitig einen großen Teil des mündlichen Inputs der Schüler. Wie erwartet, machen hochfrequente Wörter den größten Teil des Materials aus, mit

4351 des totalen Outputs von 6054 Wörtern. Viele Wörter wurden als niederfrequente Wörter kategorisiert, d.h. sie wurden von den Lehrkräften selten verwendet. Weiter zeigt das Material, dass die Wörter elf verschiedenen Wortklassen angehören, und dass Substantive und Verben, wie erwartet, die zwei größten Gruppen bilden.

4.2 Funktionswörter

Im nächsten Schritt wurde untersucht, welche Lexeme, die sich im untersuchten Material befinden, am meisten vorkommen. Tabelle 2 zeigt die zehn Lexeme, die im Input am häufigsten vorkommen, sowie ihr jeweiliger Anteil an der Transkription, und die Wortklasse der betreffenden Wörter. Aus den Daten wird deutlich welche zehn deutschen Lexeme im aufgezeichneten Unterricht am häufigsten mündlich verwendet werden, wie z.B. sein (301), ich (298), das (178) und in (109).

TABELLE 2: GEZÄHLTE LEXEME UND IHRE WORTKLASSE (KAP 4.2)

Nr.	Wörter	Anzahl	% vom Text	Wortklasse
1	sein	301	4,97%	Verb
2	die	239	3,94%	Pronomen
3	ich	208	3,43%	Pronomen
4	der	186	3,07%	Pronomen
5	das	178	2,94%	Pronomen
6	es	129	2,13%	Pronomen
7	und	121	1,99%	Konjunktion
8	du	114	1,88%	Pronomen
9	in	109	1,80%	Präposition
10	sie	101	1,66%	Pronomen

Alle zehn Lexeme in Tabelle 2 sind sog. „kleine“ Wörter, und abgesehen von ‚sein‘, werden alle diese als Funktionswörter kategorisiert, und gehören den Wortklassen Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen an (Löbner, 2015). Typisch für diese Wörter ist, dass sie häufig verwendet werden, und man nutzt diese Wörter, um grammatisch korrekte Sätze zu bilden. Alleinstehend sagen Funktionswörter wenig aus. Die zehn häufigsten Lexeme kommen im Material alle mehr als hundert Mal vor. In der Tabelle 2 wird außerdem die Häufigkeitsdifferenz zwischen ‚sein‘ und ‚sie‘ deutlich. Das Verb ‚sein‘, kommt 301 mal vor, verglichen mit dem Pronomen ‚sie‘, welches 101 Mal im totalen Output der Lehrkräfte benutzt wurde.

4.2.1 Hauptergebnis 2: Zusammenfassung

In diesem Teilkapitel wurde beleuchtet, welche Lexeme die größte Frequenz des mündlichen Outputs im untersuchten Material haben. Wie erwartet, bestehen die zehn häufigsten Lexeme hauptsächlich aus Funktionswörtern; das Verb ‚sein‘ zeigte die höchste Frequenz auf. Die Tabelle 2 verdeutlichte, dass diese zehn Lexeme 27,81% vom gesamten Output der Lehrkräfte, also 27,81% von den 6054 Wörtern, bilden. Betont wurde aber auch, dass die Funktionswörter in Zusammenhang mit anderen Wörtern gesetzt werden müssen, um etwas Sinnvolles zu vermitteln zu können. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit den anderen

Wörtern, die im Material vorkommen, und untersucht die Repräsentation der unterschiedlichen Wortklassen.

4.3 Wortklassen Substantive, Verben und Adjektive

Abbildung 4 zeigt, dass Substantive, Verben und Adjektive im Material, die am häufigsten vertretenen Wortklassen sind. In diesem Kapitel werde ich näher auf die Substantive, Verben und Adjektive, die im Material vorkommen, eingehen.

4.3.1 Substantive

Die Abbildung 4 zeigt, dass Substantive die größte Gruppe von Lexemen ausmachen. Anhang 4 präsentiert die Anzahl Wörter und ihre Häufigkeit, und daraus wird deutlich, dass 323 von den 757 Lexemen Substantive sind, wovon 28 als hochfrequente Wörter kategorisiert werden können. Tabelle 3 zeigt die 28 hochfrequenten Substantive. Trotz der Bezeichnung als hochfrequente Wörter, sieht man im Vergleich zu den Funktionswörtern (4.2), dass diese Wörter deutlich weniger frequent sind. „Mann“ ist das Substantiv mit der höchsten Frequenz, und wird 38 Mal von den Lehrkräften verwendet. Substantive werden im Zusammenhang mit Artikeln verwendet, und in Sätzen treten Substantive als Objekte oder Subjekte auf. Für die Schüler ist es wichtig Substantive zu lernen, denn Substantive identifizieren wer und was etwas gemacht wird. Die hochfrequenten Substantive, wie die in Tabelle 2 zu erkennen sind, bilden 7,99% des gesamten Outputs der Lehrkräfte.

TABELLE 3: HOCHFREQUENTE SUBSTANTIVE (KAP 4.3.1)

Nr.	Wörter	Anzahl	% vom Text
1	Mann	38	0,62%
2	Schule	35	0,57%
3	Bild	33	0,54%
4	Deutsch	28	0,46%
5	Auto	25	0,41%
6	Frau	23	0,37%
7	Kind	21	0,34%
8	Seite	21	0,34%
9	Mädchen	20	0,33%
10	Ecke	19	0,31%
11	Deutschland	16	0,26%
12	Zukunft	16	0,26%
13	Bleistift	15	0,24%
14	Dame	15	0,24%
15	Haus	15	0,24%
16	Brief	14	0,23%
17	Tochter	14	0,23%
18	Stadt	13	0,21%
19	Junge	12	0,19%
20	Tag	12	0,19%
21	Wald	12	0,19%
22	Besuch	11	0,18%
23	Hose	11	0,18%
24	Mitte	11	0,18%
25	Pullover	11	0,18%
26	Wort	11	0,18%
27	Meinung	10	0,16%
28	Morgen	10	0,16%

Weiter wurden 45 Substantive als mittelfrequente Wörter kategorisiert. Jahr (9), Note (8), Pech (7), Stiefmutter (7), Hexe (6), Trabi (6), Geld (5) und Märchen (5) sind einige Beispiele für mittelfrequente Substantive. Hinzu kommen insgesamt 250 Substantive, die als niederfrequent kategorisiert wurden. Auffällig dabei ist, dass 130 der Substantive nur einmal von den Lehrkräften verwendet wurden (siehe Anhang 4). Beispiele für niederfrequente Substantive sind: Autoindustrie (4), Bundesland (4), Porsche (4), Stau, (4), Aschenputtel (3), Autobahn (3), Schuljahr (3), Verkehr (3), Alte (2), Bruder (2), Faulheit (2), Wagen (2), Abendbrot (1), Ding (1), Feind (1) und Verschmutzung (1).

4.3.2 Verben

Abbildung 4 zeigt, dass die Wortklasse „Verben“ die zweit größte Wortgruppe ausmacht. Die Analyse der Daten im Anhang 4 zeigt, dass 148 der 757 individuellen Lexemen im untersuchten Material Verben sind, wovon 24 als hochfrequente Wörter kategorisiert werden können. Tabelle 4 zeigt die 24 hochfrequenten Verben. Elf der häufigsten Verben, gelten als unregelmäßige Verben. Dies ist besonders interessant, weil unregelmäßige Verben eine höhere Lernbelastung ausmachen. Es ist deswegen besonders wichtig, dass diese im Unterricht eine hohe Frequenz haben, um im mentalen Lexikon gespeichert werden zu können. Außerdem besteht die Wichtigkeit darin, dass die sein viele verschiedenen Zusammenhängen verwendet werden können. Ähnlich gilt es den zehn starken Verben, die einen Umlaut bekommen können, wenn diese von ihrer Grundform gebeugt werden, z. B. wird „ich mag“ in Singular form wird zu „wir mögen“ in der plural. Drei Verben, „machen“, „vermissen“ und „spielen“ sind schwache Verben. Sie haben eine niedrigere Lernbelastung und sind einfacher zu lernen, weil sie regelmäßig flektiert werden, und einen begrenzten Verwendungsbereich haben. Obwohl die Wörter als hochfrequent bezeichnet werden, verdeutlicht die Tabelle die Unterschiede zwischen den hochfrequenten Verben; während das Verb „sein“ 301 Mal vorkommt, kommt das Verb „kommen“ vergleichsweise, in dem totalen Input von 6054 Wörtern, nur zehnmal vor.

TABELLE 4: HOCHFREQUENTE VERBEN (KAP. 4.3.2)

Nr.	Wörter	Anzahl	% vom Text
1	sein	301	4,97%
2	sehen	87	1,43%
3	haben	78	1,28%
4	gehen	59	0,97%
5	mögen	44	0,72%
6	helfen	37	0,61%
7	können	29	0,47%
8	fahren	28	0,46%
9	geben	26	0,42%
10	wollen	24	0,39%
11	machen	22	0,36%
12	sprechen	22	0,36%
13	werden	22	0,36%
14	müssen	19	0,31%
15	sollen	18	0,29%
16	finden	15	0,24%
17	essen	13	0,21%
18	laufen	13	0,21%
19	lesen	13	0,21%
20	vermissen	13	0,21%
21	anhaben	12	0,19%
22	heißen	11	0,18%
23	spielen	11	0,18%
24	kommen	10	0,16%

Insgesamt machen hochfrequente Verben 14%, des gesamten Outputs der Lehrkräfte, aus. Weiter werden zehn Verben als mittelfrequente Wörter kategorisiert. Leben (9), arbeiten (8), bleiben (7), stehen (7), lieben (6), sagen (6), bedeuten (5) und kriegen (5), sind einige Beispiele für mittelfrequente Verben. Schließlich werden 104 Verben als niederfrequente Wörter kategorisiert. Wie bei den Substantiven, wurden 55 Verben nur einmal von den Lehrkräften verwendet. Beispiele von niederfrequenten Verben im Material sind die Wörter antworten (4), beschreiben (4), erzählen (4), wohnen (4), besuchen (3), kennen (3), verstehen

(3), zählen (3), aufstehen (2), fragen (2), hören (2), lernen (2), befinden (1), bezahlen (1), malen (1) und ziehen (1).

4.3.3 Adjektive

Adjektive machen die drittgrößte Gruppe der Wortklassen aus. Anhang 4 verdeutlicht, dass von den 757 verschiedenen Lexemen, 103 Wörter Adjektive sind. Tabelle 5 zeigt die hochfrequenten Adjektive und man kann feststellen, dass von den 126 hochfrequenten Lexemen, 14 Adjektive sind. Adjektive sind Ereignis- und Eigenschaftswörter. Dass in dem Material weniger Adjektive vorkommen als z. B. Substantive und Verben, hat durchaus eine logische Erklärung. Sie sind präzisierend, aber nicht unbedingt notwendig, um etwas auszudrücken. Bei dem Aneignen eines Grundwortschatzes werden sie nicht priorisiert, weil zu viele Wörter insgesamt zu einer zu großen Lernbelastung

TABELLE 5: HOCHFREQUENTE ADJEKTIVE (KAP. 4.3.3)

Nr.	Wörter	Anzahl	% vom Text
1	alt	57	0,94%
2	gut	48	0,79%
3	schön	21	0,34%
4	super	20	0,33%
5	klein	16	0,26%
6	spät	15	0,24%
7	blau	14	0,23%
8	nächst	12	0,19%
9	toll	12	0,19%
10	glücklich	11	0,19%
11	groß	11	0,18%
12	jung	11	0,18%
13	schnell	11	0,18%
14	wichtig	10	0,16%

führen können. Tabelle 5 macht außerdem deutlich, dass die vier Adjektive „alt“, „gut“ „schön“ und „super“ zwanzig Mal und mehr als zwanzig Mal von den Lehrkräften verwendet werden. Eine Erklärung dafür kann sein, dass diese Wörter als Positives Feedback an den Schülern von den Lehrkräften benutzt werden.

Weiter werden 22 Adjektive als mittelfrequente Wörter kategorisiert. Die Daten zeigen, dass die mittelfrequenten Adjektive eine größere Gruppe als die mittelfrequenten Verben, ausmachen. Arm (9), nett (8), böse (7), gelb (7), echt (6), hässlich (6), faul (5) und langsam (5), sind einige Beispiele der mittelfrequenten Adjektive, die in Gebrauch genommen werden. Weiter werden 67 Adjektive als niederfrequente Wörter kategorisiert. Bei den Adjektiven, sowie bei den Substantiven und Verben, werden einige Adjektive (55) nur einmal von den Lehrkräften verwendet. Beispiele für niederfrequente Adjektive sind: letzte (4), reich (4), cool (3), hellblau (3), scharf (3), schwarz (3), bekannt (2), eigentlich (2), endlich (2), freundlich (2), froh (2), bereit (1), blutig (1), fleißig (1), gering (1) und langweilig (1).

4.3.4 Hauptergebnis 3: Zusammenfassung der Wortkategorien

Mein dritter Fund dreht sich um die drei Wortklassen; Substantiv, Verben und Adjektive. Hinzu kommen die Gratiswörter als selbständige Kategorie, und werden in Kap 4.4 weiter behandelt. Das Datenmaterial zeigt, dass der größte Teil der Wörter als Substantive

klassifiziert werden kann. Hochfrequente Substantive bilden aber nur 7,9% des gesamten Outputs, im Vergleich zu den Verben, die 15,19% des gesamten Outputs bilden. Dies zeigt, dass die Verben eine deutlich höhere Frequenz haben, obwohl die Substantive die größte Gruppe bilden. Die Lehrkräfte verwenden Adjektive, und die Adjektive bilden 4,31% des gesamten Outputs der Lehrkräfte. Im Vergleich zu den Substantiven und Verben, werden weniger Adjektive verwendet. Die Daten zeigen weiter, dass die Differenz zwischen der Frequenz der Wörter, bei Verben am größten ist.

4.4 Gratiswörter

Einige Wörter lassen sich in die Kategorie „Gratiswörter“ einordnen, da die Schreibweise ähnlich oder gleich auf Norwegisch wie auch auf Deutsch ist. Gratiswörter zeigen sprachliche Ähnlichkeiten zwischen der Mutter- und der Fremdsprache auf (Fabricius-Hansen & Ahlgren, 2003, S. 17; vgl. Nation, 2013, S. 68, 71), in dieser Masterarbeit zwischen Norwegisch und Deutsch. Bspw. treten die Wörter „Klasse“ und „Tante“ im Datenmaterial auf. Diese sind Beispiele einiger Wörter, die die gleiche Schreibweise auf Deutsch sowie auf Norwegisch aufweisen. Die zwei Beispielwörter nähern sich auch phonologisch.

Insgesamt sind 149 der 757 Lexeme, die im Material identifiziert wurden, Gratiswörter. Tabelle 6 zeigt die hochfrequenten Gratiswörter. 20 der Gratiswörter sind hochfrequent, gehören jedoch zu verschiedenen Wortklassen. 19 Wörter werden als mittelfrequente Wörter kategorisiert, z.B. „arbeiten (8) – arbeide“, „Text (7) – tekst“, „Hexe (6) – heks“, „reagieren (5) – reagere“ und „Klasse (5) – klasse“. 110 der Gratiswörter wurden als nieder Wörter bezeichnet. Einige Beispiele sind: „reich (4) – rik“, „Bruder (2) – bror“, „Tante (2) – tante“ und „König (1) – konge“.

TABELLE 6: HOCHFREQUENTE GRATISWÖRTER (KAP. 4.4)

Nr.	Wörter	Anzahl	Wortklasse	% vom Text
1	du	114	Pronomen	1,88%
2	in	109	Präposition	1,80%
3	ja	87	Partikel	1,43%
4	Mann	38	Substantiv	0,62%
5	Bild	33	Substantiv	0,54%
6	super	20	Adjektiv	0,33%
7	man	17	Pronomen	0,28%
8	alle	16	Adverb	0,26%
9	da	16	Konjunktion	0,26%
10	Dame	15	Substantiv	0,24%
11	finden	15	Verb	0,24%
12	Haus	15	Substantiv	0,24%
13	ok	15	Interjektion	0,24%
14	lesen	13	Verb	0,21%
15	nein	13	Partikel	0,21%
16	Tag	12	Substantiv	0,19%
17	Mitte	11	Substantiv	0,18%
18	kommen	10	Verb	0,16%
19	Meinung	10	Substantiv	0,16%
20	Morgen	10	Substantiv	0,16%

4.4.1 Hauptergebnis 4:

Zusammenfassung der Kategorie

„Gratiswörter“.

Mein vierter Fund zeigt, dass die Lehrkräfte Wörter, die als Gratiswörter kategorisiert werden, in ihrem Output verwenden. Diese Wörter werden ähnlich, oder sogar gleich auf Deutsch und

auf Norwegisch geschrieben, und stellen deswegen eine geringe Lernbelastung dar. Die Gratiswörter bilden 14,61% des gesamten Outputs, welches bedeutet, dass die Schüler Wörter hören, die durch ihre Muttersprache bekannt sind. Auffällig ist es, dass 110 der 149 Gratiswörter eine geringe Frequenz haben, d.h. sie werden von den Lehrkräften zwischen ein- und vier Mal verwendet. 58 der Gratiswörter werden sogar nur einmal verwendet.

5.0 Diskussion der Wortfrequenz

Studien betonen die Bedeutung der Verwendung der Fremdsprache beim Lernen einer Sprache (vgl. Crossly et al., 2016; Matthews & Cheng, 2015; Tang & Nesi, 2003) und unterstreichen dabei, dass die Frequenz der Wörter beim Wortschatzerwerb eine wichtige Rolle spielt. Die vorliegende Arbeit geht einen Schritt weiter, indem die Frequenz von Wörtern im Zusammenhang mit Themen analysiert und diskutiert wird. In diesem Kapitel werden die Hauptergebnisse der Untersuchung mit Hinblick auf die Literatur diskutiert. Erstens wird der deutsche Output der Lehrkräfte in Bezug auf „verständlicher Input“ nach Nation (2013) und Krashen (1985) diskutiert (5.1). Zweitens wird die Strukturierung von Wörtern in Sachnetze in Kombination mit der Wörterfrequenz diskutiert. (5.2) Dies wird getan, um die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten: *Wie kann der deutschsprachige Output von Lehrkräften im DaF-Unterricht in Wortnetze strukturiert und mit der vorhandenen Wortfrequenz verknüpft werden, um ein erhöhtes Bewusstsein für die Wortwahl im DaF-Unterricht zu ermöglichen?*

5.1 Der Begriff „verständlicher Input“

Die Analyse zeigt u.a. (vgl. Kapitel 4), dass in den untersuchten Stunden insgesamt 6045 deutsche Wörter verwendet werden, die auf 757 Lexeme reduziert werden können. Die Frage ist, ob dies als verständlicher Input für die Schüler zu rechnen ist. Nation (2013) ist der Meinung, dass „verständlicher Input“ im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Funktion hat und setzt voraus, dass die Schüler den Input verstehen (S. 40-41). Weil sich diese Studie mit dem Output der Lehrkräfte und der Frequenz der Wörter beschäftigt, scheint mir vor allem problematisch, dass es kaum Forschungsbeiträge zu dem Verständnis der Schüler gibt. In dieser Arbeit wird nur der Output der Lehrkräfte untersucht. „Verständlicher Input“ ist jeder Beitrag zum Input der Schüler in der Fremdsprache: Lehrwerk, Arbeitsblätter, mündliche Sprache usw. Hier wird daher der Output der Lehrkräfte, also der – hoffentlich –

„verständliche Input“ für die Schüler, diskutiert, den die Lehrkräfte mit Hilfe ihres Outputs und dem sozialen Kontext des Klassenzimmers bestimmen.

Die Analyse zeigt, wie erwartet, dass der größte Teil des Outputs aus hochfrequenten Wörtern besteht. Die hochfrequenten Wörter bilden 72% des gesamten Outputs der Lehrkräfte. Die Studie von Matthews und Cheng (2015) betont die Wichtigkeit der Verwendung von hochfrequenten Wörtern. Ihre Studie zeigt außerdem, dass die Schüler hochfrequente Wörter wiedererkennen. Aus der Analyse wird deutlich, dass die zehn häufigsten Wörter Formen des Verbes „sein“ und neun Funktionswörter sind. Diese zehn Wörter bilden allein 27,8% des totalen Outputs der Lehrkräfte. Die Pronomen „es“, „du“ und „sie“ werden in den Sätzen als Subjekt und Objekte verwendet. Es ist für die Schüler wichtig, solche Wörter zu lernen, weil Subjekte und Objekte anzeigen, wer etwas macht und mit wem es gemacht wird. Dies kann darauf hinweisen, dass der Output „verständlicher Input“ ist. Denn bei den hochfrequenten Wörtern, die die Schüler mehrmals hören, ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Input-Wörter als Output verwendet werden (vgl. Crossly et al., 2016; Matthews & Cheng, 2015).

Ein Text, sowie mündliche Sprache, besteht aus Wörtern der drei Frequenzkategorien (Nation, 2013, S. 16-22). Interessant ist in dieser Hinsicht, dass 511 individuelle Lexeme von den Lehrkräften nur ein- bis viermal verwendet werden. Das bedeutet, dass 511 Lexeme einer geringen Wortfrequenz entsprechen. Im Vergleich werden 126 individuelle Lexeme als hochfrequente Wörter kategorisiert. Eine weitere Begrenzung dieser Arbeit liegt darin, dass ich kaum Daten darüber habe, wofür die niederfrequenten Wörter im Lehrbuch oder in Übungen stehen. Ich habe außerdem keine Daten darüber, die niederfrequenten Wörter bei den Lehrkräften in vorherigen Unterrichtsstunden oder folgenden Stunden verwendet werden. Diese Faktoren könnten die Frequenz der niederfrequenten Wörter erhöhen.

Die Frequenz eines Wortes kann als ein Werkzeug benutzt werden. Je höher die Frequenz eines Wortes, desto größeren Prozentanteil bekommt das Wort im gesamten Input (vgl. Kap 4: sein (301) bildet 4,97% vom totalen Output, ziehen (1) bildet 0,016% vom totalen Output) und dies könnte den Speicherungsprozess im mentalen Lexikon der Schüler vereinfachen (Crossley et al., 2016). An dieser Stelle ist hinzufügen, dass eine Niederfrequenz an Wörtern das Einspeichern schwieriger machen könnte, da Schüler selten den Wörtern exponiert werden. 511 von den 757 Lexeme sind niederfrequente. Daher kann man in Frage stellen, ob der Input wirklich als „verständlicher Input“ zu betrachten ist, wenn 511 Lexeme nur ein- bis viermal verwendet werden. Dass der Output der Lehrkräfte aus vielen verschiedenen Lexemen besteht, zeigt Variation in ihrer Sprache. Damit kann argumentiert werden, dass die

Lehrkräfte den Schülern einen erhöhten Input geben. Krashen (1985) zufolge ist der Output damit ein „verständlich Input“. Variation der Sprache kann eine präzisierende Funktion haben, verlangt aber den Schülern viel ab (vgl. Nation, 2013). Bspw. kommt das Wort „schnell“ siebenmal im Output vor, im Vergleich zu „gleich“. Das Wort „gleich“ kann als eine Präzisierung des Wortes „schnell“ gesehen werden, da die zwei Wörter in den Sätzen, ich komme *gleich* und ich komme *schnell*, eine ähnliche Bedeutung und Gebrauch erhalten (vgl. Nation, 2013). Die Niederfrequenz des Wortes „gleich“ kann dazu führen, dass die Schüler das Wort nicht im gleichen Maße wie das Wort „schnell“, das als ein hochfrequentes Wort kategorisiert ist (n=11), wahrnehmen. Dies exemplifiziert eine Herausforderung bei niederfrequenten Wörtern, eine Herausforderung, der sich die Lehrkräfte bewusst sein müssen.

Ich zeige im weiteren Verlauf (vgl. Kap 3.0), dass Wörter sich nach Themen strukturieren lassen. Im Material kommen die zwei übergeordneten Themen „Märchen“ und „Auto“ vor. Weiter kann diskutiert werden, ob der Input als „verständlicher Input“ zu rechnen ist, weil die Themen Bedingungen an die verwendbaren Wörter legen. In den untersuchten Unterrichtsstunden werden z.B. die Themen „Auto“ und „Märchen“ behandelt. Deswegen kommen Wörter wie z.B. „Verschmutzung“, „Versicherung“, „Aschenputtel“ und „Altmodisch“ vor. Themen können als Grundlage für die Unterrichtsstunden betrachtet werden. Im weiteren Verständnis können die Themen als Richtlinien für die Schüler gelten, denn sie vermitteln den Schüler, worum es geht. Zu jedem Thema werden die Schüler neuen Wörtern exponiert, weil sie Wörter zu den unterschiedlichen Themen lernen sollen, und weiterhin diese zum Kommunizieren verwenden sollen. Dieses Argument unterstützt die *comprehensible Input* Hypothese ($i+1$) von Krashen (1985), die davon ausging, dass das Lernen von Themen das Lernen von neuen unbekanntem Wörtern voraussetzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Output der Lehrkräfte „verständlicher Output“ ist. Erstens weil 72% des gesamten Outputs als hochfrequente Wörter zu bezeichnen sind und zweitens, weil Themen eine Richtlinie für die zu verwendeten Wörter darstellen.

5.2 Wortnetze

Die vorliegende Arbeit gibt Auskunft über die Frequenz von Wörtern, die im Deutschunterricht an zwei norwegischen „undomsskoler“ verwendet werden. Wortnetze als explorativ-interpretatives Forschungsinstrument können dabei helfen, den Output nach Themen zu strukturieren. Ich baue auf die Sachnetze von Neveling (2004) auf, gehe aber

Abbildung 5 und 6 zeigen das Sachnetz „Auto“, das aus 40 verschiedenen Wörtern besteht, und das Sachnetz „Märchen“, welches aus 64 Wörtern besteht. Die Wörter gehören zu den Wortklassen Substantive, Verben und Adjektive. Die Farben werden verwendet, um die Frequenzgruppen darzustellen. Niederfrequente Wörter erhalten die Farbe Blau. Mittelfrequente Wörter sind mit der Farbe Grün markiert und für die hochfrequenten Wörter wird die Farbe Gelb verwendet. Die Wortverbindungen, die in der Abbildung gezeigt werden, sind nur illustrativ und betonen einen wichtigen Aspekt des Sachnetzes, nämlich das Sachnetze *persönliche* assoziative Verbindungen der Wörter zeigen. Die zwei Sachnetze zeigen in diesem Fall *meine persönlichen* Verbindungen, weil ich sie assoziativ hergestellt habe. Weiterhin unterstreicht dies, dass Sachnetze das mentale Lexikon einer Person widerspiegeln (Harm, 2015). Damit lässt sich die zweite Forschungsfrage beantworten. In dem folgenden Kapitel werden die Konzepte „Auto“ und „Märchen“ diskutiert.

5.2.1 Die zwei Konzepte „Auto“ und „Märchen“

Die Sachnetze bestehen aus nieder-, mittel- und hochfrequenten Wörtern (Tabelle 7, S. 46). Bemerkenswert bei den Sachnetzen sind die Konzepte, also die Wörter, aus denen die Sachnetze bestehen. Die zwei Wörter „Auto“ (25) und „Märchen“ (5) bilden den Ausgangspunkt für die jeweiligen Wortnetze, sind aber nicht die Wörter mit der höchsten Frequenz. Das Wort „Märchen“ ist in dieser Hinsicht besonders interessant, weil es im Gegensatz zum hochfrequenten Wort „Auto“ (Sachnetz von „Auto“) nur selten vorkommt. Es muss ebenfalls bemerkt werden, dass das Sachnetz „Auto“ mit dem Wort „fahren“ (das am häufigsten vorkommenden Wort im Sachnetz) hätte gebildet werden können. Die Tatsache, dass dieses Sachnetz auf das Wort „Auto“ und nicht auf das Wort „fahren“ basiert ist, ist auf meinen persönlichen Bias zurückzuführen. Die Theorie von Neveling (2004) hat wahrscheinlich zu diesem Bias beigetragen, weil sie die Nutzung von Substantiven als Konzept in Sachnetzen als tonangebend sieht. Nach Neveling (2004) sind Substantive dominierend in Sachnetzen. Substantive können daher als Oberbegriff verwendet werden, denn viele Verbindungen (Knoten) können zu dem Substantiv (Konzept) gezogen werden. In dem Sachnetz „Auto“ kommt das Wort „Auto“ insgesamt 25-mal vor, während das Wort „fahren“, 28-mal vorkommt. Daher werden „Auto“ und „fahren“ beide als hochfrequente Wörter eingestuft. Wenn man einen flexiblen Ausgangspunkt zu Grunde legt, könnte man auch sagen: Auto fahren = Konzept (also beide Wörter als eine Einheit sehen), welches sehr gut durch das Material belegt wird und von den unterschiedlichen Verbindungen ausgehen. Der Unterschied zu dem Sachnetz „Märchen“ ist auffallend. Das Wort „Märchen“ kommt nur

fünffmal vor, im Gegensatz zu dem Wort „Frau“, welches 23 Mal verwendet wird. Das Wort „Märchen“, also das Thema und damit auch das Konzept, das den Ausgangspunkt des Sachnetzes bildet, wird als ein mittelfrequentes Wort kategorisiert und wird fünfmal benutzt. Das Wort „Märchen“ stellt eine größere Lernbelastung dar, da es weder schriftliche noch mündliche Verbindungen zu dem norwegischen Wort „eventyr“ hat. Es ist also kein Gratiswort, sondern ein sprachspezifisches Wort, das von den Schülern komplett neu gelernt werden muss. Das Wort „Märchen“ hat zudem für norwegische Schüler eine relativ schwierige Aussprache und Schreibweise. Eine Herausforderung bei der Verwendung von „Märchen“ als Konzept des Sachnetzes entsteht durch die Frequenz und Lernbelastung des Wortes. Dadurch könnte man argumentieren, dass das Konzept „Märchen“ schwierig für die Schüler zu lernen ist. Das Sachnetz „Märchen“ zeigt, dass bspw. die Wörter „Hänsel“, „Gretel“, „Besuch“ und „glücklich“ hochfrequente Wörter sind. Wenn die Schüler diese Wörter in Verbindung zueinander hören, kann eine weitere Verbindung zum Wort „Märchen“ gezogen werden, besonders zu dem norwegischen Wort „eventyr“. Die Wahrscheinlichkeit das Namen wie „Hänsel“ und „Gretel“ von norwegischen Schülern verstanden werden, ist groß, weil diese Namen eine ähnliche Schreibweise und Aussprache im Vergleich zu den norwegischen Namen (Hans und Grete) haben. Der Zweck ist, dass die Schüler ähnliche Verbindungen beim Hören vom „Märchen“ erkennen sollen, indem das Wort nicht nur als Konzept, sondern auch übergeordnet als Wort, Begriff und Thema auftreten. Die niedrige Frequenz und die Lernbelastung des Wortes „Märchen“ kann dazu führen, dass es für die Schüler schwierig ist, Wortassoziationen zum Wort „Märchen“ zu ziehen und im Weiteren die Wörter an das Konzept anzuknüpfen (z. B. „Aschenputtel“ und „Prinz“).

Hier wird deutlich, wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte die Sprache bewusst verwenden und sich im Voraus Gedanken darüber machen, welche Wörter die Schüler lernen sollen. Durch eine bewusste Handhabung der Sprache, z. B. durch die mehrfache Verwendung eines mittel- und niederfrequenten Wortes im Unterricht, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der Speicherungsprozess im mentalen Lexikon der Schüler erfolgreich abläuft. Eine Begrenzung dieser Arbeit liegt darin, dass sich diese Arbeit mit der Frequenz der Output-Wörter der Lehrkräfte beschäftigt, und deswegen wurde nur ein Teil des Inputs der Schüler analysiert wird. Es kann sein, dass das Wort „Märchen“ eine höhere Frequenz als fünf hätte, wenn z. B. die Lehrwerke und Arbeitsblätter mitgezählt worden wären. Die Analyse der Daten zeigt aber, dass in den 14 untersuchten Deutschstunden das Wort „Märchen“ von den Lehrkräften im Output fünfmal verwendet wurde.

5.2.2 Die Wortfrequenz der Lexeme in Sachnetzen im Zusammenhang mit der Lernbelastung

Die von mir aufgestellten Sachnetze bestehen aus nieder-, mittel- und hochfrequenten Wörtern (Tabelle 7). Die Tabelle 7 zeigt, wie viele Wörter der Sachnetze zu den unterschiedlichen Frequenzkategorien hören.

TABELLE 7: WÖRTER UND IHRE FREQUENZ IN DEN SACHWORTNETZEN (KAP. 5.2.2)

Sachwortnetze	Niederfrequente Wörter	Mittelfrequente Wörter	Hochfrequente Wörter
„Auto“	33	2	5
„Märchen“	31	11	22

Mit ihrem Output können die Lehrkräfte zeigen, welche Wörter die Schüler benötigen, um über ein Thema kommunizieren zu können. Beim Wortschatzerwerb müssen die Lehrkräfte eine Auswahl treffen (vgl. Nation, 2013). Ein Teil der Wortwahl kann zu den ausgewählten Themen zurückgeführt werden, da die Wahl des Themas auch über Teile des Wortschatzes entscheidet (vgl. Kap 5.1 „verständlicher Input“). Im weiteren Sinn kann man dafür argumentieren, dass die Lehrkräfte schon eine Auswahl von Wörtern treffen, die sie im Unterricht in Form von Output verwenden. Hier werden z.B. die (themenspezifischen) Wörter „Märchen“, „Stiefmutter“, „böse“, „Trabi“ und „Abgas“ verwendet. Wörter, die ein Teil des Outputs der Lehrkräfte sind, bekommen eine höhere Frequenz, da sie mündlich von den Lehrkräften verwendet werden. Wie erwähnt ist eine Begrenzung dieser Arbeit, dass sie sich mit der Frequenz des Lehreroutputs beschäftigt. Deswegen kann in dieser Untersuchung nicht eindeutig festgestellt werden, wie der Output der Lehrkräfte die direkte Wortfrequenz beeinflusst.

Im Sachnetz „Auto“ befinden sich 33 niederfrequente Wörter und im Sachnetz „Märchen“ 31. Wie diskutiert, kann die Niederfrequenz die Einspeicherung des Wortes erschweren. Wegen der niedrigen Frequenz kann gefragt werden, ob die Lehrkräfte solche Wörter vermeiden sollten, da sie nicht häufig genug vorkommen, um von den Schülern gelernt zu werden. Aus den Sachnetzen wird aber auch deutlich, dass einige der niederfrequenten Wörter als Gratiswörter kategorisiert werden können. „Benzin – bensin“, „Kilometer – kilometer“, „Audi – Audi“, „Tante – tante“, „Prinz – prins“ und „Prinzessin – prinsesse“, sind Beispiele für deutsche Wörter, die in der norwegischen Sprache als Gratiswörter klassifiziert werden können, weil diese nur einen geringen Unterschied in Bezug auf die schriftlichen und mündlichen Ähnlichkeiten in Deutsch und Norwegisch aufzeigen (vgl. Nation, 2013, S. 68 & 71; Fabricius-Hansen & Ahlgren, 2003). Diese Wörter werden in beiden Sprachen zudem fast ähnlich ausgesprochen und können somit als eine Ausnahme der niederfrequenten Wörter angesehen werden, dadurch dass bei diesen Wörtern die Lernbelastung so gering ist, dass der

erfolgreiche Erwerb nicht im gleichen Maße von der Frequenz der Verwendung abhängig ist. Man kann dafür argumentieren, dass bekannte Wörter verwendet werden können, um neue Wörter zu introduzieren. Beim Lernen eines Themas kann man mit den Gratiswörter anfangen und weiterhin Assoziationen zu anderen sprachspezifischen Wörtern ziehen. Z. B. Wortassoziationen von „König“, „Königreich“, „Prinz“ und „Troll“ könnten gezogen werden, um die Speicherung des Wortes „Märchen“ zu vereinfachen. Weiter kann es auch sein, dass Automarken wie z. B. „Audi“ und „BMW“ von den Schülern nicht als Wörter angesehen wurden, sondern als Namen, die für sie schon bekannt sind. Assoziationen zwischen „Audi“, „BMW“ und „Volkswagen“ zu dem Wort „Automarke“, könnte das Erinnern an den Sammelbegriff „Automarke“ vereinfachen.

Es kann jedoch auch argumentiert werden, dass Gratiswörter eine Lernbelastung ausmachen. Trotz der ähnlichen Schreibweisen dieser Wörter, können beim Gebrauch von Gratiswörtern mentale Barrieren bei den Schülern auftreten, z. B. wenn die Aussprache anders ist. Die mentalen Barrieren werden u.a. durch die fünfte Hypothese *affective filter* bei Krashen (1985) erklärt. Es könnte auch sein, dass die Schüler beim Lernen einer neuen Sprache in einem solchen Maße auf die Sprache, mit der sie arbeiten fokussiert sind, dass sie die Gratiswörter als Wörter überhaupt nicht wahrnehmen. Man kann also nicht voraussetzen, dass die Schüler die Gratiswörter erkennen werden, ohne darauf bewusst gemacht zu werden, damit Schüler die notwendigen Verbindungen zwischen Wörtern aus deren Fremd- und Muttersprache ziehen können.

Nation (2013) betont, dass Schüler Wörter der drei Frequenzkategorien lernen sollten, wenn sie nützlich für das Verstehen des Themas sind. Die von mir aufgestellten Sachnetze bestehen zum großen Teil aus Substantiven und Adjektiven. Substantive und Adjektive sind Ereignis- und Eigenschaftswörter, und die Schüler brauchen solche Wörter, um sich präzisierend in einem Thema auszudrücken. Ein Schwerpunkt der Sachnetze ist, dass assoziative Verbindungen zwischen den Wörtern gezeigt werden, was weiterhin die Speicherung im mentalen Lexikon vereinfacht (Kötter, 2015). Im Sachnetz „Auto“ gibt es eine Verbindung zwischen dem hochfrequenten Adjektiv „schnell“ und dem niederfrequenten Substantiv „Autobahn“. Bei dem Sachwortnetz „Märchen“ findet man eine vergleichbare Verbindung zwischen dem hochfrequenten Substantiv „Mädchen“ und dem niederfrequenten Substantiv „Schwester“. Assoziative Verbindungen zwischen hochfrequenten Wörtern und mittel- und niederfrequenten Wörtern können den Speicherungsprozess von mittel- und niederfrequenten Wörtern vereinfachen. Die vorliegende Arbeit zeigt nicht, ob die Wörter in Verbindung

zueinander verwendet wurden. Die Herstellung von Wörtern im Sachnetzen verdeutlicht aber, dass viele assoziative Verbindungen zwischen den Wörtern möglich sind. Dies verstärkt außerdem die Wichtigkeit der Rolle der Lehrkräfte. Diese müssen die assoziativen Verbindungen zwischen den Wörtern für die Schüler deutlich machen.

Durch die Aneignung des Wortschatzes sollen die Schüler befähigt werden, die Kommunikation zu den Themen zu bewältigen (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). Dafür benötigen die Schüler Wörter von verschiedenen Wortklassen. Die von mir aufgestellten Sachnetze enthalten nur drei Verben (erzählen, lieben und fahren). Im Vergleich zu den Substantiven und Adjektiven sind Verben mehr generell; die Verwendung von Verben hängt davon ab, was gemacht werden soll. Bspw. könnte man die hochfrequenten Verben „gehen“, „sehen“ und „finden“ an die zwei Sachnetze anknüpfen (z. B. ich sehe ein Auto und Hänsel und Gretel gehen in den Wald). Das Lernen von hochfrequenten Verben, sowie Kopplungen zwischen Substantiven und Adjektiven könnte die Kommunikation eines Themas vereinfachen. Die Wörter, die bei den Lehrkräften im Unterricht verwendet werden, initiiert den Prozess des Wortschatzerwerbs. Die Lehrkräfte bestimmen u.a. durch ihren Output den sozialen Kontext der Kommunikationssituationen im Klassenzimmer, und die Schüler werden neuen Wörtern exponiert. Der Output der Lehrkräfte reicht jedoch für den Wortschatzerwerb nicht allein. Um Wörter zu lernen, müssen kognitive und metakognitive Vokabellernstrategien von den Schülern verwendet werden, und sie müssen die Wörter in ihrem eigenen „verständlichen“ Output verwenden. Hierbei spielen Aufgaben und Übungen im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle.

5.3 Didaktische Implikationen

Der soziale Kontext der Kommunikationssituationen im Klassenzimmer wird von den Lehrkräften u.a. durch den Output bestimmt, da die Schüler Wörter in Verbindung und Assoziationen zueinander und zu Themen hören. Diese Studie betont die Bedeutung der Rolle der Lehrkräfte und die Wichtigkeit des Bewusstseins der Lehrkräfte was die Wortwahl im Unterricht betrifft. Der Output der Lehrkräfte besteht aus hoch-, mittel- und niederfrequenten Wörtern. Wichtig ist es, dass die Lehrkräfte bewusst Wörter verwenden, von denen sie wollen, dass die Schüler sie lernen. Mit ihrem Output können die Lehrkräfte einige Wörter hervorheben, indem sie diese öfter verwenden.

Die Lehrkräfte könnten ihren Output an zentrale Wörter der Lehrwerke anpassen. Auf diese Weise würden einige Wörter eine erhöhte Frequenz bekommen, weil die Schüler dadurch die

gleichen Wörter mehrmals lesen und hören. Des weiteren können die Lehrkräfte darauf achten, dass die zentralen Wörter des Themas auch in Aufgaben und Arbeitsblättern benutzt werden. Dies würde auch dazu führen, dass einige Input-Wörter eine erhöhte Frequenz bekommen. Ein Sachnetz besteht, wie Neveling (2004) betont, aus Teilnetzen. Die Lehrkräfte könnten mit den Teilnetzen arbeiten und auf Kopplungen zwischen verschiedenen Themen hinweisen. Viele der Wörter im Sachnetz „Märchen“ lassen sich bspw. unter dem Teilnetz Familie einordnen. Wenn die Lehrkräfte die Schüler darauf aufmerksam machen, könnte die Wortschatzarbeit vereinfacht werden, weil den Schülern deutlich wird, dass sie schon einige Wörter des Themas können.

6.0 Schlussfolgerung

Diese Masterarbeit trägt mit neuen Einsichten im Bereich des Wortschatzerwerbs im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bei, indem 14 Unterrichtsstunden im Hinblick auf den mündlichen Output der Lehrkräfte analysiert wurden. Dieser Output stellt gleichzeitig die wichtigste Inputquelle für die Schüler dar. Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten: Wie kann der deutschsprachige Output von Lehrkräften im DaF-Unterricht in Wortnetze strukturiert und mit der vorhandenen Wortfrequenz verknüpft werden, um ein erhöhtes Bewusstsein für die Wortwahl im DaF-Unterricht zu ermöglichen? Um diese Frage zu beantworten, wurden Videoaufnahmen aus 14 Deutschstunden analysiert. Das Videomaterial wurde im Rahmen des ETOS-Projekts an der Universität Oslo eingesammelt. Die deutschen Output-Wörter der Lehrkräfte wurden methodisch untersucht. Die Forschungsfrage wurde mit Hilfe von zwei Teilfragen beantwortet:

- 1) Welche deutschen Wörter befinden sich in dem Output der Lehrkräfte?
- 2) Wie lässt sich der Input der Schüler in Zusammenhang mit Wortfrequenz in Wortnetze strukturieren?

Das erste Hauptergebnis zeigt, dass die Lehrkräfte insgesamt 6054 deutsche Wörter verwendet haben. Wenn man aus der Gesamtzahl alle Wiederholungen entfernt, bleiben 757 unterschiedliche deutsche Wörter übrig. Weiter zeigt die Analyse, dass hochfrequente Wörter den größten Teil des Outputs bilden. Somit wurde die erste Unterfrage der Fragestellung dieser Arbeit beantwortet Welche deutschen Wörter befinden sich in dem Output der Lehrkräfte? Das zweite Hauptergebnis zeigt die zehn Wörter mit der größten Frequenz und beleuchtet, dass diese Wörter 27,3% vom gesamten Output ausmachen. Das dritte

Hauptergebnis beschreibt die Wortklassen und geht gesondert auf die Kategorie „Gratiswörter“ ein. Die Analyse der Videodaten macht deutlich, dass der größte Teil der Wörter zu der Wortklasse Substantive gehört. Die Videodaten zeigen eindeutig, dass die Schüler mit verschiedenen Themen gearbeitet haben, was dazu führt, dass die Wörter sich in Themen einordnen lassen. Mit den Themen als Ausgangspunkt wird die Bildung von Sachnetzen ermöglicht. Dementsprechend wird die zweite Unterfrage beantwortet.

Diese Arbeit begrenzt sich auf die Bearbeitung des Outputs der Lehrkräfte. Die vorliegende Arbeit diskutiert „verständlichen Input“, und das Argument lautet, dass der Output als „verständlicher Input“ zu betrachten ist, erstens weil der größte Teil des Outputs als hochfrequente Lexeme kategorisiert werden kann und zweitens, weil Themen eine Richtlinie zu den verwendbaren Wörtern legen. Diese Arbeit untersucht die Frequenz der Lexeme, die in Sachnetze strukturiert sind, und betont die Wichtigkeit des Bewusstseins der Lehrkräfte, was die Wortwahl im Unterricht angeht. Die von mir hergestellten Sachnetze verdeutlichen die Frequenz der zentralen Wörter der Themen „Auto“ und „Märchen“. Zeigen, dass zentrale Wörter zu der Kommunikation der Themen mittel- und niedrigen Frequenz enthalten. Zu jedem Thema sollen die Lehrkräfte eine bewusste Entscheidung mit Hinblick auf die zentralen Wörter eines Themas treffen und weiter darauf achten, dass zentrale Wörter eine höhere Frequenz für den Input bekommen. Diese Arbeit zeigt, dass Assoziationen zwischen den Wörtern im Lehreroutput gezogen werden können. Weiterhin können Gratiswörter, die den Schülern schon bekannt sind, verwendet werden, um neue Themawörter zu introduzieren. Die Anknüpfung von Assoziationen zwischen bekannten Wörtern an neue sprachspezifische Wörter kann das Einspeichern, weiterhin Kommunikation, von Wörtern erleichtern.

6.1 Vorschläge zur weiteren Forschung

Zum einen sind die Output-Wörter der Lehrkräfte für diese Masterarbeit hoch relevant. Das Argument lautet, dass der Output der Lehrkräfte den sozialen Kontext im Klassenzimmer, und damit die soziale Umgebung der Schüler im Unterricht bestimmt, weil die Fremdsprache in einem unnatürlichen Kontext gelernt wird – deswegen ist der Output der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung (vgl. Crossly et al., 2016). In dieser Arbeit haben Output-Wörter, die sich in Sachnetze mit den zwei Themen „Auto“ und „Märchen“ einordnen lassen, viel Aufmerksamkeit bekommen. Des weiteren könnte es interessant sein, die Frequenz der Output-Wörter mit deren Frequenz in norwegischen DaF-Lehrwerken zu vergleichen. Erhalten die gleichen thematischen Wörter die gleiche Frequenz im Output der Lehrkräfte, wie auch in den Texten der Lehrwerke?

Außerdem untersucht diese Arbeit die Strukturierung von thematischen Wörtern zu dem Konzept „Auto“ und dem Konzept „Märchen“ in Sachnetzen. Des Weiteren könnte es interessant sein zu untersuchen, von welchen Wörtern die Lehrkräfte selbst meinen, dass die Schüler sie lernen sollten, um in einem Thema kommunizieren zu können. Weiter wäre es interessant zu sehen, ob es Übereinstimmungen zwischen den Gedanken der Lehrkräfte gibt, für die Wahl der hochfrequenten Wörter des Deutschunterrichts. Zusätzlich könnte dies im Zusammenhang mit dem Output der Schüler untersucht werden.

Diese Studie beschäftigt sich mit Videodaten von verschiedenen „ungdomsskoler“. Im weiteren Verlauf könnte es interessant sein, die Output-Wörter der Lehrkräfte und der Schüler in den weiterführenden Schulen (videregående skole) zu untersuchen. Findet man auf weiterführenden Schulen im Lehreroutput eine größere Variation der Lexeme?

6.2 Abschließende Bemerkungen

Der Prozess der Erarbeitung dieser Masterarbeit war sehr lehrreich, sowohl beruflich als DaF-Lehrerin und von Bedeutung für mich als Lehramtsstudentin. Ich fand die Spezialisierungsarbeit höchst interessant, weil ich jetzt ein besseres Verständnis über die Komplexität der Wortschatzarbeit habe. Die Datenanalyse gab mir eine bessere Einsicht dafür, welche deutschen Wörter die Lehrkräfte im Deutschunterricht an norwegischen Mittelschulen („ungdomsskoler“) verwenden. Mir ist bewusst geworden, wie wichtig der Output der Lehrkräfte für den Wortschatzerwerb der Schüler ist, und wie wichtig es ist, dass Lehrkräfte bewusst entscheiden, welche Wörter sie im Unterricht verwenden. Besonders Gewicht sollten die Lehrkräfte darauf legen, dass die zentralen Wörter eines Themas hochfrequente Wörter sind. Weiter werde ich in der eigenen Praxis darauf achten, dass die zentralen Wörter eines Themas als Output verwendet werden, sowie, dass die Wörter auf Arbeitsblättern und in Aufgaben vorkommen. Ich werde auch darauf achten, dass ich Assoziationen zwischen den Wörtern den Schülern erkläre und betone, um den Speicherungsprozess im mentalen Lexikon zu vereinfachen.

Literatur

- Appel, J. & Rauin, U. (2015). Methoden videogestützter Beobachtungsverfahren in der Lehr-Lern-Forschung. In D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 59-79). Berlin: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften. Heruntergeladen von <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42255/9783653048995.pdf;jsessionid=8E495DFC7B102F79CFDC96D42956AAD6?sequence=1>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (2018). Fremmedspråksdidaktikk før og nå. In C. Bjørke, M. Dypedahl & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2. Auflage, S. 18-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Methods in Education*, 40(5), 511-523. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Brevik, M.L. & Doetjes, G. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, det utdanningsvitenskaplige fakultetet. Heruntergeladen von <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/brevik---doetjes-%282020%29-tospraklig-opplering-pa-fagenes-premisser.pdf>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Collins, A.M. & Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological review*, 83(6), 407-428. Heruntergeladen von <https://psycnet-apa-org.ezproxy.uio.no/fulltext/1976-03421-001.pdf>
- Collins, A.M. & Quillian, M.R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 240-247. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(69\)80069-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(69)80069-1)
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. Auflage). Los Angeles: SAGE Publication, Inc.
- Crossley, S., Kyle, K. & Salsbury, T. (2016). A Usage-Based Investigation of L2 Lexical Acquisition: The Role of Input and Output. *The Modern Language Journal*, 100(3), 702-715. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/modl.12344>
- Dalland, C.P., Klette, K. & Svenkerud, S. (2020). Video studies and challenge of selecting time scales. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(1), 52-66. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1080/1743727X.2018.1563062>
- Doetjes, G. & Goosken, C. (2021). Deutsch leicht gemacht? Eine Untersuchung zum Einsatz von transparenten Wörtern in einem norwegischen Lehrbuch für DaF-Anfänger. *Deutsch als Fremdsprache*, 2021(1), 25-34. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2021.01.04>
- Ellis, N. C. (2002). Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188. <https://doi.org/10.1017/S0272263102002024>
- Ellis, N. & Collins, L. (2009). Input and Second Language Acquisition: The Roles of Frequency, Form and Function Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 93(3), 329-336. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1540-4781.2009.00893.x>

- Ellis, N. C. & Wulff, S. (2015). Usage-Based Approaches to SAL¹. In B. VanPatten & J. William (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2. Auflage, S. 75-93). New York, London: Routledge Taylor and Francis Group
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt KG. Heruntergeladen von <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>
- Europäische Kommission (2021). Datenschutz in der EU. Gelesen von: https://ec.europa.eu/info/law/law-topic/data-protection/data-protection-eu_de
Zugangsdatum: 18.06.2021
- Fabricius-Hansen, C. & Ahlgren, B. (2003). *Om å lese tysk*. Blindern/Oslo: Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk. Heruntergeladen von <https://www.uio.no/studier/emner/hf/ilos/TYSK1110/h13/pensumliste/om-a-lese-tysk.pdf>
- Gausland, A. & Haukås, Å. (2011). Bruk av ordlæringsstrategier blant norske tyskelever. *Acta Didactica Norge*, 5(1), Art. 3., 1-13. <https://doi.org/10.5617/adno.1064>
- Harm, V. (2015). *Einführung in die Lexikologie*. Dramstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WBG).
- Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence. In J.B. Pride & J. Holms (Hrsg.), *Sociolinguistics Selected Readings* (S. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1991). Kapittel 36: De andre fremmedspråket. In *Mønsterplan for Grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co (W. Nygaard). Gelesen von <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. London: Longman.
- Köster, L. (2001). 91. Wortschatzvermittlung. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch 2 Halbband* (S. 887-893). Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Kötter, M. (2017). *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Praxis in Primarstufe und Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.
- Lightbown, P.M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4. Auflage). Oxford: Oxford University Press.
- Löbner, S. (2015). *Semantik. Eine Einführung* (2. Auflage.). Berlin: Walter de Gruyter GmbH. Gelesen von https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=UZ2ICQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=semantik+eine+einführung+löbner&ots=aGT4te9ZSU&sig=kuhPjpt0urD-x10v3t3eDNdL-Cg&redir_esc=y#v=onepage&q=semantik%20eine%20einführung%20löbner&f=false
- Matthews, J. & Cheng, J. (2015). Recognition of high frequency words from speech as a predictor of L2 listening comprehension. *System*, 52, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.015>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design; An Interactive Approach* (3. Auflage). Los Angeles: Sage
- Morfeld, P. (1998). *Wissen lernen = effektiv lernen? Vokabellertraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volksschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. Gelesen von [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=JjoSC3_GHzeC&oi=fnd&pg=PA21&q=Morfeld,+P.+\(1998\).+Wissen+lernen+%3D+effektiv+lernen%3F+Vokabellertraining+im++Anfängerunterricht+Englisch+and+der+Volksschule.+Tübingen:+Gunter+Narr+Verlag.+&ots=Oj7T8T_Z_H&sig=LBj3hhZTHI4SQILaBbOsObm5qCA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=JjoSC3_GHzeC&oi=fnd&pg=PA21&q=Morfeld,+P.+(1998).+Wissen+lernen+%3D+effektiv+lernen%3F+Vokabellertraining+im++Anfängerunterricht+Englisch+and+der+Volksschule.+Tübingen:+Gunter+Narr+Verlag.+&ots=Oj7T8T_Z_H&sig=LBj3hhZTHI4SQILaBbOsObm5qCA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2 Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Römer, C. (2015). Entwicklungen im aktuellen deutschen Wortschatz. In J. Eckhoff & J. Kilian (Hrsg.), *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft Sprachunterricht, Gesellschaft* (S. 5-20). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Seifert, H. (2015). Videografie als Instrument zur Erforschung von Interaktionsprozessen im Elementarbereich. In D. Elsner & B. Viebroch (Hrsg.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (S. 81-100). Berlin: Peter Lang GmbH. Heruntergeladen von <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42255/9783653048995.pdf;jsessionid=8E495DFC7B102F79CFDC96D42956AAD6?sequence=1>
- Tang, E. & Nesi, H. (2003). Teaching vocabulary in two Chinese classrooms: schoolchildren's exposure to English words in Hong Kong and Guangzhou. *Language Teaching Research*, 7(1), 65-97. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1191/1362168803lr113oa>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Fremmedspråk (FSP1-01)*. Heruntergeladen von <https://www.udir.no/kl06/fsp1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Fremmedspråk (FSP01-02)*. Heruntergeladen von <https://www.udir.no/kl20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>
- Yygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society Development of Higher Psychological Processes*. In M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Hrsg.). Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Anhang 1: „Was bedeutet, ein Wort zu kennen“

„eine ins Deutsche übertragenen Übersicht dazu, was es bedeutet, ein Wort zu kennen, nach Nation (2001, S. 99) – R: rezeptives, P: produktives Wissen“ (Kötter, 2017, S. 54).

Form	gesprochen	R P	Wie klingt das Wort? Wie spricht man das Wort aus?
	geschrieben	R P	Wie sieht das Wort aus? Wie schreibt man das Wort und wie buchstabiert man es?
	Bestandteile des Wortes	R P	Welche Bestandteile des Wortes lassen sich erkennen? Welche Bestandteile des Wortes sind nötig, um die Bedeutung auszudrücken
Bedeutung	Form und Bedeutung	R P	Welche Bedeutung hat dies Wortform? Welche Bestandteile des Wortes sind nötig, um dies Bedeutung auszudrücken?
	Konzept und Bezüge	R P	Was beinhaltet das Konzept? Worauf kann mit dem Konzept verwiesen werden?
	Assoziationen	R P	An welche anderen Wörter müssen wir hierbei denken? Welche anderen Wörter könnten wir statt dieses Wortes gebrauchen?
Gebrauch	Grammatische Funktionen	R P	In welchen Mustern erscheint das Wort In welchen Mustern müssen wir das Wort gebrauchen?
	Kollokationen	R P	Welche Wörter oder Arten von Wörtern treten mit ihm gemeinsam auf? Welche Wörter oder Arten von Wörtern müssen wir mit ihm gemeinsam gebrauchen?
	Beschränkungen bezüglich des Gebrauchs (Register, Häufigkeit ...)	R P	Wo, wann und wie oft können wir erwarten, diesem Wort zu begegnen? Wo, wann und wie oft können wir dieses Wort gebrauchen?

Anhang 2: Transkriptionskonventionen

Die Transkriptionskonventionen und dieses Schema wurden in der Zusammenarbeit mit dem Mitstudenten hergestellt. Neue Sprecherbeiträge und Sprachäußerungen beginnen mit neuen Transkriptzeile.

LehrerIn	Wenn die Lehrkräfte sprechen.
SchülerIn	Wenn die Schüler sprechen.
Andere Personen	Personen, die kurz im Klassenzimmer waren, haben nicht aktiv im Unterricht teilgenommen
BeobachterIn	Personen, die die Unterrichtsstunden beobachtet und gefilmt haben
Kein Ton	Wenn die Tonaufnahme weggenommen worden, auf Grund von datenschutzrechtlicher Absicherung
Keiner spricht	Wenn keiner im Klassenzimmer sprachen
Mhm	Bejahung
ehm	Verzögerungssignal
(Name)	Anonymisierung
(lachend)	Nonverbalen Verhalten
(hustend)	Nonverbalen Verhalten
(unv.)	Unverständliches Wort oder Passage
(Schüler sprechen, unv.)	Unverständliche Passagen im Klassenzimmer, in denen mehrere Schüler gleichzeitig sprechen

Anhang 3: Eine detaillierte Übersicht über die Unterrichtsstunden

Diese Übersicht wurde in Zusammenarbeit mit dem Mitstudenten hergestellt

		Stunde 1	Stunde 2	Stunde 3	Stunde 4
Schule 1	10. Stufe	S1-10-1 Schule in Deutschland.	S1-10-2 Auto und Märchen	S1-10-3 Auto und Märchen	S1-10-4 Auto und Märchen
	<i>Thema:</i>				
	<i>Lehrerin:</i>	Hörtext zum Thema. Wortschatzarbeit.	Liest zwei Sachtexte vor (deutsche Auto-Industrie, Märchen).		Wiederholung Grammatik. Präsentierung von Bewertungskriterien für bevorstehende mündliche Prüfung.
<i>Schüler:</i>	Text über ihre Zukunft schreiben	Textarbeit, Fragen zum Text beantworten	Textarbeit, Fragen zum Text beantworten	Textarbeit, Fragen zum Text beantworten	
Schule 2	8. Stufe	S2-8-1 Nicht gefilmt	S2-8-1 Vorbereitung auf Klausur	S2-8-2 Vorbereitung auf Klausur	S2-8-3 Klausur.
	<i>Thema:</i>				
	<i>Lehrerin:</i>		Wiederholung Grammatik		
	<i>Schüler:</i>		Übungen	Einzelarbeit – Vorbereitung auf Klausur. Relevante Inhalt wiederholen	
	9. Stufe	S2-9-1 Vorbereitung auf Klausur.	S2-9-2 Textarbeit und Adjektiv	S2-9-3 Vorbereitung auf Klausur	S2-9-4 Klausur.
	<i>Thema:</i>				
	<i>Lehrerin:</i>	Wiederholung von relevanten Inhalten im Plenum	Text lesen Museums Wortschatzarbeit. Wiederholung von Grammatik. Einführung von Phrasen zum Bilderbeschreiben	Grammatik im Plenum Wechselpräpositionen Schriftliche Übung (Bilderbeschreibung)	
	<i>Schüler:</i>	Gruppenarbeit, Übungen	Text lesen Mit Übungen gearbeitet	Mit Übungen gearbeitet	
	10. Stufe	S2-10-1 Nicht gefilmt.	S2-10-1 Märchen	S2-10-2 Märchen	S2-10-3. Märchen
	<i>Thema:</i>				
	<i>Lehrerin:</i>		Vorbereitung auf Klausur.	Präsentierung von bevorstehender Klausur mündliche Prüfungen und Bewertungskriterien.	Wiederholung Vergangenheitsformen Wortschatzarbeit. Szenisches Vorlesen eines Theatertextes
	<i>Schüler:</i>		Präsentationen Text lesen Der Text übersetzen	Arbeiten weit mit der Übersetzung	Gruppenarbeit, Fragen zum Text beantworten

Anhang 4: Die Häufigkeit Wörter aufgeteilt nach Wortklassen

	Vorkommen	Substantiv	Verb	Adjektiv	Adverb	Zahlwort	Pronomen	Präpositionen	Eigename	Konjunktion	Partikel	Interjektion
<i>Total</i>	757	323	148	103	60	34	31	20	18	14	4	2
<i>nieder- frequente Wörter</i>	1 Mal	130	55	33	24	10	3	1	9	3	0	0
	2 Mal	59	26	21	7	6	0	1	6	0	0	0
	3 Mal	34	14	6	5	1	1	2	0	0	0	0
	4 Mal	27	9	7	1	5	4	1	0	0	0	0
<i>mittel- frequente Wörter</i>	5 Mal	17	7	10	1	1	0	0	0	1	0	1
	6 Mal	12	4	4	2	2	2	0	0	3	0	0
	7 Mal	8	2	6	4	2	2	1	0	0	0	0
	8 Mal	3	4	2	1	2	1	1	0	1	0	0
	9 Mal	5	3	0	2	2	0	1	0	0	0	0
<i>hoch- frequente Wörter</i>	10-20 Mal	20	11	11	6	3	6	5	3	3	2	1
	21-30 Mal	5	7	1	5	0	0	2	0	2	1	0
	31-50 Mal	3	2	1	2	0	2	2	0	0	0	0
	51-100 Mal	0	3	1	0	0	3	2	0	0	1	0
	101- 200 Mal	0	0	0	0	0	5	1	0	1	0	0
	201-300 Mal	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
	301-400 Mal	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Anhang 5: Sachwortnetz von „Auto“

