

Daria Wojciechowska

Der Wortschatz norwegischer Schüler auf Niveau 2

Eine Untersuchung der Wortschatzgröße
norwegischer Schüler, die Deutsch auf Niveau 2
lernen

Masteroppgave i lektorutdanning i språkfag

Veileder: Inghild Flaate Høyem

Medveileder: Kjersti Faldet Listhaug

Mai 2023

Daria Wojciechowska

Der Wortschatz norwegischer Schüler auf Niveau 2

Eine Untersuchung der Wortschatzgröße
norwegischer Schüler, die Deutsch auf Niveau 2
lernen

Masteroppgave i lektorutdanning i språkfag
Veileder: Inghild Flaate Høyem
Medveileder: Kjersti Faldet Listhaug
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit habe ich den Wortschatz norwegischer Schüler der ersten und zweiten Klasse gemessen, analysiert und verglichen. Als Datenmaterial habe ich die Ergebnisse des Wortschatztests verwendet, dessen Format ich vom Institut für Testforschung und Testentwicklung (ITT) ausgeliehen habe. Ein Teil meines Forschungsmaterials waren auch die Antworten der Teilnehmer, die ich durch die Verwendung eines Fragebogens gesammelt habe.

Die Resultate zeigten, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler bereits in der ersten Niveaustufe Wortschatzdefizite aufweist, was theoretisch die Verständigung und Kommunikation in dieser Sprache erschwert. Es hat sich auch gezeigt, dass das zusätzliche Jahr in der oberen Sekundarstufe einen großen Einfluss auf die Ergebnisse der Teilnehmer hatte. Mein Datenmaterial hat gezeigt, dass die Zweitklässler bessere Testergebnisse als die Erstklässler erzielt haben. Außerdem stellte sich heraus, dass die Wörter, die von den Schülern am besten erkannt wurden, meistens verwandte Wörter, also Kognaten, waren.

Abstract

In this master's thesis, I measured, analysed, and compared the vocabulary of Norwegian students in first and second grade. As data material, I used the results of a vocabulary test whose format I borrowed from the Institute for Test Research and Development (ITT). A part of my research material also consisted of participant responses collected through the use of a questionnaire.

The results showed that the majority of students already have vocabulary deficits at the first level, which theoretically hinders communication and understanding in the language. It was also demonstrated that the additional year in upper secondary school had a significant influence on the participants' results. My data show that second graders achieve better test results than first graders. Additionally, the results show that the words that are recognized best by the students are usually cognates, i.e., related words.

Danksagung

Ich möchte allen danken, die mir Unterstützung gegeben haben und dazu beigetragen haben, dass diese Arbeit entstanden ist.

In erster Linie möchte ich meinen Betreuerinnen Inghild und Kjersti danken, die immer schnell und ausführlich auf meine Fragen geantwortet haben und dafür gesorgt haben, dass das Schreiben dieser Masterarbeit so reibungslos wie möglich verlief. Ich bin sehr dankbar für Ihr Wissen, das Sie mit mir geteilt haben. Danke für Ihre Unterstützung und Anleitung, die mir immer Motivation gegeben hat, weiterzuschreiben.

Ein besonderer Dank geht an Tonje, die immer auf der anderen Seite des Tisches saß und ihre eigene Masterarbeit schrieb – danke für alle schlaflosen Nächte, für alle Tassen Kaffee, die du mir gemacht hast, und dafür, dass ich immer mit einer Freundin sprechen konnte, die verstand, was ich fühlte und brauchte.

Vielen Dank an meinen Partner Johan für seine ständige Unterstützung und Hilfe. Einen besseren Lebenspartner hätte ich mir nicht wünschen können.

Dank an alle Familienmitglieder, die mich in diesem Prozess unterstützt haben. Danke, dass ihr alle an mich geglaubt habt, als ich an meinen Fähigkeiten gezweifelt habe. Ich danke besonders meiner Mutter Sylwia und meiner Großmutter Krystyna für alle Telefonate.

Trondheim, Mai 2023

Daria Wojciechowska

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	9
1.1 Gegenstand der Untersuchung.....	9
1.2 Ziel der Arbeit	10
1.3 Verwendete Methodik	10
1.4 Aufbau der Arbeit.....	11
2. Theoretischer Hintergrund	12
2.1 Wortschatz.....	13
2.2 Was ein Wort ist und wie die Kategorisierung von Wörtern verläuft	13
2.3 Wortschatzerwerb.....	15
2.3.1 Wie sich der Wortschatz auf die Kommunikationsfähigkeit auswirkt	15
2.3.2 Wie der Wortschatzerwerb im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wahrgenommen wird	16
2.3.3 Wie Wortschatzlernen abläuft	17
2.3.4 Welche Vokabeln Lernende lernen sollten und was es eigentlich bedeutet, eine Vokabel zu	18
kennen	18
2.3.5 Wie viele neue Vokabeln können Schüler pro Stunde lernen?.....	19
3. Methodik	20
3.1 Über die Teilnehmergruppe.....	21
3.2 Art der Forschung.....	22
3.2.1 Quantitative Forschung	22
3.2.2 Fragebogen	24
3.3 Begründung der Wahl der Methode	25
3.4 Ablauf der Datenerhebung	26
3.5 Problematisierung der Methode	27
3.5.1 Testformat	27
3.5.2 Ausarbeitung der Kognaten.....	28
3.6 Zusammenfassung	28
4 Ergebnisse	29
4.1 Ergebnisse des Wortschatztests.....	29
4.1.1 Durchschnittsergebnisse	29
4.1.2 Vergleich der Ergebnisse der Erst- und Zweitklässlern	30
4.1.3 Welche Wörter den Schülern am vertrautesten waren und aus welchen Niveaustufen sie	35
stammen.....	35
4.2 Ergebnisse des Fragebogens.....	39
4.2.1 Andere Muttersprachen und/oder zusätzliche Sprachen, die von den Teilnehmern dieser	39
Studie verwendet werden	39

4.2.2 Anfang des Deutschlernens	41
4.2.3 Der deutschsprachige Input außerhalb der Schule	41
5 Diskussion	48
5.1 Wie groß ist der Wortschatz norwegischer Schüler der ersten und zweiten Klasse der oberen Sekundarstufe?	48
5.2 Haben die Zweitklässler, die ein Jahr länger am Deutschunterricht teilgenommen haben, bessere Testergebnisse als die Erstklässler erzielt?.....	49
5.3 Zeigen die Ergebnisse meiner Studie konkrete Auswirkungen von Kognaten?.....	50
5.4 Hat eine erhöhte Exposition gegenüber der deutschen Sprache oder die Verwendung von Deutsch außerhalb der Schule zu besseren Testergebnissen geführt?.....	51
6 Zusammenfassung und Ausblick.....	52
6.1 Zusammenfassung	52
6.2 Ausblick	53
Relevanz dieser Masterarbeit für die Lehrerausbildung.....	54
Literaturverzeichnis	55
Anhänge	58
Anhang A: Informationsschreiben über die Untersuchung	58
Anhang B: Link zum Wortschatztest	61
Anhang C: Link zum Fragebogen	61

1 Einleitung

1.1 Gegenstand der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Wortschatzgröße norwegischer Schüler, die Deutsch auf Niveau 2 lernen und entweder die erste oder zweite Klasse der oberen Sekundarstufe (norwegische Bezeichnung: *videregående opplæring*) besuchen. Da sie sich in unterschiedlichen Stadien des Deutschlernens befinden, werden sie im Rahmen dieser Arbeit als zwei Gruppen von Teilnehmern betrachtet und miteinander verglichen.

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts in Norwegen ist die Bewältigung von Sprachhandlungssituationen in einer Fremdsprache, was ohne einen soliden Bestand an Vokabeln nicht möglich ist (Gehring, 2018; Quetz, 1988). In dieser Arbeit wird vorrangig untersucht, wie viele deutsche Vokabeln norwegische Schüler kennen. Die Frage nach ihrer Wortschatzgröße ist von besonderem Interesse, da meines Wissens bisher keine vergleichbare Studie durchgeführt wurde, obwohl in den letzten Jahren ein wachsendes Bewusstsein für die Rolle des Wortschatzes im Spracherwerb zu beobachten ist (Bjørke, 2020, S. 165).

Die vorliegende Arbeit behandelt auch die Frage, ob verwandte Wörter, die im Rahmen dieser Arbeit als „Kognaten“ bezeichnet werden, einen Einfluss darauf haben können, wie viele und welche Wörter norwegischen Schülern bekannt sind. Diese Masteraufgabe konzentriert sich auf die drei Sprachen, die meinen Teilnehmern bekannt sind, d. h. auf Norwegisch, Englisch und Deutsch. Norwegisch wird in dieser Arbeit als Muttersprache (L1) betrachtet, während Englisch bereits ab der ersten Klasse der Grundschule in Norwegen unterrichtet wird und die meisten norwegischen Schüler es auf einem fortgeschrittenen Niveau beherrschen. Daher wird Englisch als Zweitsprache (L2) betrachtet. Beim Drittspracherwerb wird in der Fachliteratur oft von mehreren potenziellen Transferquellen gesprochen, wobei sowohl L1 als auch L2 als potenzielle Transferquellen angesehen werden (Berkes & Flynn, 2012). Bedauerlicherweise wird der potenzielle Einfluss der L2 auf die Wortschatzgröße der L3 selten untersucht (Lindqvist, 2020). Das Interesse am Transfer und an Kognaten ist auch im Hinblick auf den norwegischen Lehrplan (LK20) relevant, da nach dem neuen Lehrplan für Fremdsprachen die Schüler ihre bisherigen Erfahrungen beim Sprachenlernen einbringen sollen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Der neue Lehrplan für Norwegisch fordert ebenfalls den Einsatz von Kenntnissen anderer Sprachen im muttersprachlichen Unterricht (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Unter Berücksichtigung all dieser Aspekte ergibt sich, dass es sowohl für Forscher als auch für Lehrer von Interesse sein sollte, mehr über die Wortschatzgröße der Schüler zu erfahren.

1.2 Ziel der Arbeit

Um sich eingehend mit dem Thema der Wortschatzgröße auseinandersetzen zu können, wurden drei Forschungsfragen formuliert:

1. Wie groß ist der Wortschatz norwegischer Schüler der ersten oder zweiten Klasse der oberen Sekundarstufe, die seit der unteren Sekundarstufe (8. Klasse) Deutsch auf Niveau 2 lernen?
2. Werden Zweitklässler, die ein Jahr länger am Deutschunterricht teilgenommen haben, bessere Testergebnisse als Erstklässler erzielen?
3. Werden die Ergebnisse meiner Studie zeigen, dass die Schüler ihre Kenntnisse anderer Sprachen, d. h. der L1 (Norwegisch) und der L2 (Englisch), bei der Durchführung des Wortschatztests anwenden? Mit anderen Wörtern: Werden die Ergebnisse meiner Studie konkrete Auswirkungen von Kognaten zeigen?

1.3 Verwendete Methodik

Um die oben genannten Forschungsfragen zu beantworten, verwendete ich einen Wortschatztest und einen Fragebogen. Der Wortschatztest war eine von mir erstellte Version des Wortschatztests des Instituts für Testforschung und Testentwicklung in Leipzig¹ (ITT). Der Fragebogen wurde entwickelt, um Informationen über den sprachlichen Hintergrund der Teilnehmer meiner Studie zu sammeln.

Wie bereits erwähnt, besteht die Teilnehmergruppe dieser Studie aus norwegischen Schülern der oberen Sekundarstufe, die Deutsch auf Niveau 2 lernen und entweder in der ersten oder zweiten Klasse sind (die Gruppe wurde entsprechend in zwei Teilnehmergruppen aufgeteilt). Von den 105 Teilnehmern haben 92 am Wortschatztest teilgenommen und 95 den Fragebogen ausgefüllt. Alle Teilnehmer werden in dieser Masterarbeit mit der männlichen Form beschrieben, um eine geschlechtsneutrale Sprache zu verwenden. Dies geschieht aus Gründen der Einfachheit und Lesbarkeit. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass alle Geschlechter gleichermaßen angesprochen sind.

¹„Im Bereich Sprachtestforschung arbeitet das Institut für Testforschung und Testentwicklung (ITT) in enger Verbindung mit dem Herder-Institut zusammen“ (Herder-Institut, 2023).

Die Datenerhebung wurde Ende März und Anfang April dieses Jahres digital durchgeführt. Die Ergebnisse meiner Untersuchung, die hauptsächlich aus quantitativen Daten bestehen, werden in dieser Arbeit präsentiert und diskutiert.

1.4 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit besteht, abgesehen von der Einleitung, aus 6 Teilen. Im zweiten Kapitel stelle ich die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Studie dar. Basis der Überlegungen dieser Arbeit sind Theorien und Ansätze von Nation (2013), Huneke und Steinig (2013), Gehring (2018), Golden (2014), Bjørke (2020) und Lindqvist (2020). Im Fokus des dritten Kapitels steht die in dieser Studie verwendete Methodik. Kapitel 4 widmet sich der Darstellung der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie. Kapitel 5 präsentiert diese Ergebnisse in Zusammenhang mit aktuellen Theorien zum Thema Wortschatzerwerb. Kapitel 6 fasst die Ergebnisse der Forschung zusammen. In diesem Kapitel wird auch die von mir durchgeführte Forschung kritisch reflektiert.

2. Theoretischer Hintergrund

In diesem Kapitel stelle ich wesentliche Literatur und Theorien zum Thema „Wortschatz und Wortschatzerwerb“ vor und erkläre Begriffe, die für diese Arbeit von großer Bedeutung sind.

Der erste Teil des Kapitels widmet sich der terminologischen Klärung des Begriffs „Wortschatz“. Der Schwerpunkt dieses Teils liegt auf dem Unterschied zwischen aktivem und passivem Wortschatz.

Als nächstes werde ich mich darauf konzentrieren, was Wörter sind und wie sie als Spracheinheiten auftreten. Hierbei ist es wichtig zu beachten, dass fremdsprachliche Wörter oft als Vokabeln im Bereich der Fremdsprachendidaktik bezeichnet werden. Die Dudenredaktion definiert eine Vokabel als „einzelnes Wort einer [anderen, fremden] Sprache“ (Dudenredaktion, o. J.). Die Wortgruppierung kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen, was viele Gelegenheiten für weitere Diskussionen bietet. Da meine Aufgabe jedoch gewisse Einschränkungen hat, werden wir uns nur auf zwei Aspekte konzentrieren: Es wird zunächst die Aufteilung von Wörtern nach dem Aspekt der Frequenz diskutiert. Dabei werden niederfrequente und hochfrequente Wörter vorgestellt. Die Gruppierung nach der Wortfrequenz ist für diese Arbeit von großer Bedeutung, da nach meinem Kenntnisstand alle bereits existierenden Wortschatztests auf der Häufigkeit der Wortverwendung basieren. Als Nächstes werden wir uns der Unterscheidung zwischen verwandten und nicht verwandten Wörtern widmen. Verwandte Wörter werden in der Sprachwissenschaft als „Kognaten“ bezeichnet. Kognaten sind Wörter, die in verschiedenen Sprachen in Form und Inhalt verwandt sind (Redaktion des DWDS, o. J.). Wenn wir auf eine Vokabel stoßen, die sowohl ein Kognat in der Zielsprache als auch in einer oder mehreren uns bekannten Sprachen ist, erkennen wir sie möglicherweise, obwohl wir sie zum ersten Mal sehen. Da Kognaten möglicherweise Einfluss auf die Ergebnisse des Wortschatztests in dieser Studie haben können, werden sie diskutiert.

Danach wird untersucht, wie der Wortschatz die Fähigkeit beeinflusst, in einer Fremdsprache zu kommunizieren. Im nächsten Abschnitt wird der Wortschatzerwerb im Kontext der Fremdsprachendidaktik betrachtet, wobei wir uns auf die direkte Methode konzentrieren werden, die vor mehr als hundert Jahren den Fremdsprachenunterricht revolutionierte (Butzkamm, 2003). Wir werden auch untersuchen, wie das Lernen von Vokabeln im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen dargestellt wird. Anschließend werden Fragen behandelt wie: Wie verläuft das Lernen von Wortschatz, welche Vokabeln sollten die Lernenden lernen und was bedeutet es eigentlich, eine Vokabel zu kennen?

2.1 Wortschatz

Der Begriff „Wortschatz“ kann auf zweierlei Weise verstanden werden: Einerseits bedeutet er „Gesamtheit der Wörter einer Sprache“, andererseits „Gesamtheit der Wörter, über die ein Einzelner verfügt“ (Dudenredaktion, o. J.). In dieser Arbeit bezieht er sich auf die zweite Bedeutung. Beim Wortschatz unterscheidet man zwischen aktivem und passivem Wortschatz. Unter dem aktiven Wortschatz, der auch produktiver Wortschatz genannt wird, versteht man „Wortschatz, den ein Sprecher oder Schreiber tatsächlich verwendet“ (Dudenredaktion, o. J.). Der passive Wortschatz, der auch als rezeptiver Wortschatz bezeichnet wird, ist „Wortschatz, den ein Hörer oder Leser zwar versteht, aber nicht selbst verwendet“ (Dudenredaktion, o. J.). Der passive Wortschatz ist erheblich größer als der aktive Wortschatz und hilft uns beim Verstehen, also beim Lesen oder Hören. Für sprachliche Interaktionen wie Sprechen oder Schreiben ist er dennoch nutzlos, weil wir dafür nur den aktiven Wortschatz verwenden.

2.2 Was ein Wort ist und wie die Kategorisierung von Wörtern verläuft

In Huneke & Steinig (2013) wird betont, dass eine didaktisch verantwortliche Vermittlung von Wörtern ein Verständnis erfordert, „was Wörter sind, wie sie ihre Bedeutung erhalten, wie sie gespeichert und wie sie dann wieder abgerufen werden“ (S. 180). Dieses Verständnis ist unerlässlich für eine erfolgreiche Entwicklung einer Arbeit zum Thema „Wortschatz und Wortschatzerwerb“.

Der Begriff „Wort“ bezieht sich auf eine selbstständige lexikalische Einheit, die eine Bedeutung trägt. Diese Einheiten, auch als Lexeme bezeichnet, sind als Zeichen zu verstehen, „die einerseits eine lautliche bzw. schriftliche Form haben, andererseits einen Inhalt, ein Konzept. Wortform und Wortinhalt gehen - im Normalfall - eine weitgehend feste assoziative Verbindung ein“ (Huneke & Steinig, 2013, S. 180). Wortformen sind konkrete Realisierungen von Lexemen. Beispielsweise hat das Lexem *Haus* die vier Wortformen *Haus*, *Hauses*, *Häuser* und *Häusern*. In dieser Arbeit werden alle Wortformen, einschließlich der Flexionsformen, als dasselbe Lexem betrachtet, was auch in anderen wissenschaftlichen Arbeiten üblich ist (Bjørke, 2020, S. 164). Die Bedeutung von Wörtern ergibt sich aus dem Kontext und den kulturell geprägten Handlungs- und Sprachgebrauchszusammenhängen, in denen sie verwendet werden. Die Verbindung von Wortform und Wortinhalt ist in sprachliche Verständigungsprozesse eingebettet (Huneke & Steinig, 2013, S. 185).

Wie bereits erwähnt, kann die Wortkategorisierung auf verschiedene Art und Weise erfolgen (Bjørke, 2020, S. 164). Die Hauptteilung der Wörter unterteilt sie in zwei Gruppen, das heißt

Inhalts- und Funktionswörter (Huneke & Steinig, 2013, S. 181). Die Inhaltswörter umfassen Nomen, Verben und Adjektive (Das Schreibportal der Universität Leipzig, o. J.). Die Funktionswörter sind „die „kleinen“ Wörter eines Satzes, also Präpositionen, Konjunktionen, Pronomen etc.“ (Das Schreibportal der Universität Leipzig, o. J.). Sie verbinden die Inhaltswörter miteinander, um die Bedeutung jedes Satzes zu generieren (Das Schreibportal der Universität Leipzig, o. J.). Außerdem haben Wörter grammatische Eigenschaften wie Rektion (die Fähigkeit der Bestimmung des Kasus anderer Wörter) oder Valenz (die Bindungsfähigkeit), was bedeutet, dass jede Wortwahl Konsequenzen für den Satzbau hat.

Wie die obige Darstellung der Wortkategorisierung zeigt, kann die Sortierung von Wörtern nach unterschiedlichen Prinzipien durchgeführt werden. Wir werden uns jedoch auf die Wortfrequenz konzentrieren, also die „Häufigkeit, mit der ein bestimmtes Wort vorkommt“ (Redaktion des DWDS, o. J.). Gemäß der Wortfrequenz teilen wir Lexeme in hochfrequente, mittelfrequente und niederfrequente Wörter ein (Nation, 2013). Die am häufigsten verwendeten Wörter gelten als hochfrequente Wörter, während niederfrequente Wörter relativ selten in Sprache und Schrift vorkommen.

Die zweite wichtige Wortklassifizierung ist die Unterteilung von Wörtern in Kognaten und Nicht-Kognaten. Wie bereits erwähnt, handelt es sich dabei um in Form und Inhalt verwandte Wörter verschiedener Sprachen (Redaktion des DWDS, o. J.; Lindqvist, 2020). Hierbei geht es um mindestens zwei Sprachen, doch es kommt sehr oft vor, dass Kognaten in mehr als zwei Sprachen erkennbar sind. Entscheidend hierbei ist die Verwandtschaft zwischen den Sprachen. Die für diese Aufgabe zentralen Sprachen, also Norwegisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3), sind typologisch sehr ähnlich. Diese Tatsache führt zu einer großen Transparenz zwischen ihnen, was bedeutet, dass viele deutsche Wörter dank der Norwegisch- und Englischkenntnisse leicht verstanden werden können.

Im Bereich des Drittspracherwerbs hat sich oft gezeigt, dass die L3 eher von der L2 als von der L1 beeinflusst wird (Bardel & Falk, 2007; Ecke, 2015 in Lindqvist, 2020). Ob dies auch für Kognaten gilt, wurde in Lindqvist (2020) untersucht. Es hat sich gezeigt, dass der potenzielle Einfluss anderer Sprachen, das heißt der Einfluss der L1 und der L2 auf die L3, selten im Kontext der Wortschatzgröße untersucht wurde. Es wurde auch angegeben, dass die meisten Studien, die sich mit dem Einfluss der Kognaten auf den Wortschatzumfang befassen, auf nur zwei Sprachen beschränkt zu sein scheinen. Es wird darauf hingewiesen, dass sich die bisherigen Studien, wie Elgort (2013), Jordan (2012) und Laufer & McLean (2016), nur auf Englisch als L2 konzentrieren. In diesen Studien gelten mehrere verschiedene Sprachen als L1,

aber die Zielsprache ist fast ausschließlich Englisch (Lindqvist, 2020). Deshalb wurden zwei Studien (Lindqvist, 2018 und 2020) durchgeführt, um die Wortschatzgröße schwedischer Französischlernender, die Schwedisch als L1 und Englisch als L2 haben, mit der Wortschatzgröße britischer Französischlernender, die Englisch als L1 haben und Französisch als L2 lernen, zu vergleichen. Die Teilnehmergruppe dieser Studie bestand aus Schülern des schwedischen Schulsystems in den Klassen 6 bis 9. Das bedeutet, dass die Teilnehmer dieser Studie im Alter zwischen 12 und 15 Jahren waren. Ihre Wortschatzgröße wurde mit dem X-Lex-Test gemessen, der 2003 von Meara und Milton entwickelt wurde. Der X-Lex-Test wird später im Rahmen des Methodenteils besprochen. In Lindqvist (2018) wurde festgestellt, dass schwedische L3-Französischlernenden im Vergleich zu britischen L2-Lernenden eine relativ hohe Vokabelwerte erreichten (Lindqvist, 2020). In Lindqvist (2020) wurde eine Hypothese aufgestellt, dass es wahrscheinlich ist, dass die Teilnehmer Wörter kannten, die sie aus dem L2-Englisch und nicht aus dem L3-Französisch kannten, was möglicherweise zu einer Überschätzung ihrer Wortschatzgröße führte. Um zu überprüfen, ob diese Hypothese richtig war, wurde 2020 eine gleichwertige Studie durchgeführt, diesmal mit dem Schwerpunkt, ob die im X-Lex-Test verwendeten Wörter Kognaten sind. Laut dieser Studie hatten sowohl die Muttersprache (Schwedisch) als auch die Zweitsprache (Englisch) einen Einfluss darauf, welche französischen Wörter von den Studienteilnehmern als bekannt markiert wurden.

2.3 Wortschatzerwerb

In diesem Abschnitt werden alle für den Wortschatzerwerb relevanten Aspekte vorgestellt. Zunächst wird gezeigt, warum der Wortschatz für die Kommunikationsfähigkeit wichtig ist. Danach wird präsentiert, wie das Lernen von Vokabeln im Rahmen der modernen Fremdsprachendidaktik dargestellt wird. Hier werden auch die wichtigsten Elemente des norwegischen Lehrplans für Fremdsprachen vorgestellt. Als Nächstes werden wir uns auf den kognitiven Lernverlauf von Vokabeln konzentrieren. Im Folgenden werde ich diskutieren, was es bedeutet, ein Wort zu kennen und welche Vokabeln Schüler lernen sollten. Abschließend werde ich einige bekannte Thesen zum Wortschatzerwerb vorstellen.

2.3.1 Wie sich der Wortschatz auf die Kommunikationsfähigkeit auswirkt

Um zu untersuchen, wie sich der Wortschatz auf unsere Fähigkeit zur Kommunikation auswirkt, ist es angemessen, die Rolle des Wortschatzes mit der der Grammatik zu vergleichen. Wörter werden als bedeutungstragende Einheiten der Sprache betrachtet, während die Grammatik hauptsächlich dazu dient, Bedeutung zu modellieren. Quetz (1988) betont, dass man sich in einer Fremdsprache auch mit nur rudimentären Grammatikkenntnissen

verständigen kann, während die Abwesenheit von Wörtern jegliche Kommunikation verhindert (S. 272). Dies wird auch von Gehring (2018) unterstützt, der betont, dass ein solider aktiver Wortschatz notwendig ist, um das Verstehen und Mitteilen zu ermöglichen (2018, S. 81). Es ist allgemein anerkannt, dass bei DaF-Lernenden der Mangel an Wortschatz die Hauptursache für Kommunikationsstagnation darstellt (Neveling, 2004, S. 11).

2.3.2 Wie der Wortschatzerwerb im Rahmen der Fremdsprachendidaktik wahrgenommen wird

Die heutige Betrachtungsweise des Erlernens von Fremdsprachen hat ihre Wurzeln in einer methodischen Revolution, die Ende des 19. Jahrhunderts stattfand. Damals wurde die direkte Methode erfunden, bei der im Französischunterricht endlich Französisch und im Englischunterricht Englisch gesprochen werden sollte. Das Ziel war es, ohne Übersetzung und vollständig ohne die Muttersprache zu umgehen, einen direkten Weg zur Fremdsprache zu finden (Butzkamm, 2003). Diese Methode zielt darauf ab, den aktiven Fremdsprachenunterricht zu fördern, in dem die Zielsprache im Mittelpunkt steht. Die direkte Methode empfiehlt den Unterricht in der Zielsprache und minimiert den Einsatz der Muttersprache. Diese Methode basiert auf der Inspiration aus dem natürlichen Spracherwerb, insbesondere aus dem kindlichen Erstspracherwerb.

Trotz des Einflusses der direkten Methode auf die Wahrnehmung des Sprachenlernens blieb der Wortschatzerwerb lange Zeit im Schatten anderer Aspekte des Sprachenlernens. Ein Wendepunkt trat in den 1970er und 80er Jahren ein, als die kommunikative Kompetenz als Ziel des Sprachenlernens eingeführt wurde (Bjørke, 2020, S. 165). Obwohl dies eine Wende hätte einleiten können, zeigen Wortschatzforscher als Golden (2014) und Nation zusammen mit Laufer (2012), dass es vor 1980 kaum einen expliziten Unterricht im Vokabellernen gab (Bjørke, 2020, S. 165). Erst in den 1990er Jahren erhielt das Lernen von Vokabeln seinen rechtmäßigen Platz in Forschung und Schulunterricht. Zu diesem Zeitpunkt wurde die Aufmerksamkeit auf den Meinungs austausch gelegt, während der Fokus auf die Grammatik weniger wurde (Bjørke, 2020, S. 165).

Das nächste bedeutende Ereignis für das Erlernen von Fremdsprachen war die Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen, der für den Unterricht in allen Fremdsprachen außer Englisch gilt, bezieht sich ebenfalls klar auf den GER (Utdanningsdirektoratet, 2020). Das norwegische Bildungsdirektorat, Utdanningsdirektoratet, gibt an: „Das GER-Niveau A2 wird für alle Noten

in der Fremdsprachen II verwendet“ (2020 - eigene Übersetzung²). Aus diesem Grund werde ich in dieser Arbeit darauf verweisen, wie der GER dieses Niveau definiert.

Sowohl Niveau A1 als auch Niveau A2 gelten als Elementare Sprachverwendung (Europarat, 2001). Wie viel Vokabular ein Lernender braucht, um das Niveau A2 zu erreichen, wurde nicht festgelegt, aber „[d]er dem Goethe-Zertifikat A2 zugrunde liegende Wortschatz umfasst circa 1300 lexikalische Einheiten³, die Deutschlernende auf der Niveaustufe A2 kennen sollten“ (Goethe-Institut, o. J.).

GER liefert jedoch eine Beschreibung der Fähigkeiten, die von Lernenden auf diesem Niveau erwartet werden. Ein Lernender, der sich auf Niveau A2 befindet:

[k]ann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (Europarat, 2001)

Die Auswahl der Vokabeln, die die Schüler lernen sollten, ist die Aufgabe der Lehrer. Der Lehrer muss also entscheiden, welche Wörter erforderlich sind, damit der Schüler im Rahmen der oben dargestellten Themen frei kommunizieren kann.

2.3.3 Wie Wortschatzlernen abläuft

Vokabeln werden in der sogenannten Wernicke-Region verarbeitet, die zusammen mit der sogenannten Broca-Region das Sprachzentrum des Gehirns bildet (Huneke & Steinig, 2013, S. 15). Die Broca-Region ist für die grammatischen Aspekte der Sprachproduktion verantwortlich. Unter dem Sprachzentrum verstehen wir also die Areale des Gehirns, bei denen Sprachproduktion und Sprachverarbeitung eine besondere Funktion haben.

Beim Vokabellernen gibt es drei Teilprozesse: die Lernenden müssen sie *verstehen*, *lernen* und *wiederfinden* (Golden, 2014 in Bjørke, 2020, S. 173). Im Kurzzeitgedächtnis wird eine begrenzte Menge an Informationen über einen kurzen Zeitraum gespeichert. Die verarbeiteten

²„CEFR nivå A2 brukes for alle karakterer i fremmedspråk II“ (Utdanningsdirektoratet, 2020).

³„Es wird von den Prüfungsteilnehmenden erwartet, dass sie den hier vorliegenden Wortschatz zumindest rezeptiv beherrschen, d. h. dass dieser beim Bearbeiten der geschriebenen Texte verstanden werden muss“ (Goethe-Institut, o. J.).

Informationen werden vorübergehend im Kurzzeitgedächtnis gespeichert und anschließend entweder vergessen oder ins Langzeitgedächtnis übertragen (CogniFit, o. J.). Das Ziel der Fremdsprachendidaktik ist es daher, effektive Methoden zu entwickeln, die einen schnellen Übergang der Informationen vom Kurzzeitgedächtnis ins Langzeitgedächtnis ermöglichen. Huneke und Steinig erklären dies folgendermaßen:

Generelles Ziel sollte sein, eine möglichst komplexe neuronale Vernetzung zu erreichen, denn je mehr Neuronen beim Hören, Sprechen, Lesen oder Schreiben eines Wortes 'feuern', desto größer ist die Chance, dass dieses Wort nicht vergessen wird. Dies gilt für die Präsentation neuer Wörter ebenso wie für die Übungsphasen. (2013, S. 184)

Um dies zu erreichen, ist es wichtig, dass Lernende ihren Wortschatz sowohl implizit als auch explizit erweitern. Unter implizitem Lernen wird eine Lernsituation verstanden, in der das Erlernen von neuen Vokabeln unbewusst erfolgt. Dies geschieht in der Regel beim Lesen oder Hören fremdsprachiger Texte (Gehring, 2018, S. 81). Gehring erklärt, dass Lernende „aus dem Zusammenhang heraus Bedeutungen zu[ordnen]“. Dies erleichtert das Verständnis von geschriebenen und gesprochenen Texten (Gehring, 2018, S. 81). Explizites Lernen „kennzeichnet absichtsvolles, bewusstes Lernen, wie es etwa bei der mathematischen Beweisführung oder weitgehend beim Erlernen einer Fremdsprache im Sprachunterricht stattfindet“ (Bak, 2019).

2.3.4 Welche Vokabeln Lernende lernen sollten und was es eigentlich bedeutet, eine Vokabel zu kennen

Um zu sagen, dass man ein Wort kennt, muss man mehrere Aspekte kennen, die sowohl das Verständnis als auch den eigenständigen Gebrauch von Wörtern betreffen. In erster Linie muss man seine Formseite kennen. Jedes Wort hat auch semantische und syntaktische Möglichkeiten und Grenzen, die ein Lernender kennen muss. Schließlich, aber nicht zuletzt, muss man die Verwendung dieses Wortes kennen (Nation, 2013, S. 682; Golden, 2014, S. 70). Das bedeutet, dass ein Schüler, um davon auszugehen, dass er ein Wort gelernt hat, in der Lage sein muss, es in seiner vollen Bedeutung im entsprechenden Kontext zu verwenden (Kötter, 2017, S. 63).

Im Hinblick darauf, welche Wörter die Schüler lernen sollten, wird angenommen, dass sie Wörter aus jeder der Frequenzkategorien lernen sollten (Nation, 2013, S. 22-29). Das bedeutet, dass Lernende nicht nur die Wörter lernen sollten, die häufig verwendet werden, sondern auch solche, die seltener in Sprache und Schrift vorkommen, um erfolgreich kommunizieren zu

können. Wie bereits erwähnt, obliegt die Auswahl der Vokabeln, die Schüler für eine erfolgreiche Kommunikation benötigen, den Lehrern.

2.3.5 Wie viele neue Vokabeln können Schüler pro Stunde lernen?

Eine der populären Theorien zum Vokabellernen besagt, dass während einer 45-minütigen Unterrichtsstunde „maximal 10 unbekannte Wörter neu eingeführt werden“ sollten (Kötter, 2018). Die Anzahl der Wörter, die theoretisch im Laufe einer Unterrichtsstunde erlernt werden können, variiert von Quelle zu Quelle. Zum Beispiel schlagen O’Dell, McCarthy und Walsh vor, dass in jeder Unterrichtsstunde 15-18 neue Wörter gelernt werden sollten (2010, S. 12, in Kötter, 2018). Im Sammelband des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg wird jedoch empfohlen, dass in einer Stunde nur 12 bis maximal 20 Wörter eingeführt werden sollten. Je nach Leistungsvermögen der Schüler kann die Zahl der Wörter erheblich darunter liegen (Reinisch, 2013, S. 102 in Kötter, 2018). Gleichzeitig heißt es in den Richtlinien der EU-Hauptschule: „Der maximale Umfang der [in Klasse 5 und 6] für den aktiven Gebrauch zu lernenden Wörter läßt sich quantitativ dadurch bestimmen, daß Schüler in einer Unterrichtsstunde im Mittel nicht mehr als sechs neue Wörter zuverlässig lernen können“ (KM NRW, 1989, Richtlinien EU Hauptschule, S. 54 in Kötter, 2018). Das bedeutet, dass es keine genaue Anzahl dafür gibt, wie viele Vokabeln Schüler in einer Unterrichtsstunde lernen können, und eine solche Einschätzung sollte auf dem basieren, was der Lehrer über seine Schülergruppe weiß.

3. Methodik

Dieses Kapitel befasst sich mit der Methodik meiner Arbeit. Für diese Aufgabe habe ich einen Wortschatztest verwendet, um die Wortschatzgröße der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu messen. Zusätzlich habe ich einen Fragebogen erstellt, um mehr über ihren sprachlichen Hintergrund zu erfahren. In diesem Kapitel werde ich versuchen, alle Vor- und Nachteile der von mir verwendeten Methoden zu beschreiben. Bevor ich jedoch dazu komme, möchte ich meine Forschungsfragen wiederholen und aktuelle Hypothesen präsentieren.

Meine Forschungsfragen lauten:

1. Wie groß ist der Wortschatz norwegischer Schüler der ersten oder zweiten Klasse der oberen Sekundarstufe, die seit der unteren Sekundarstufe (8. Klasse) Deutsch auf Niveau 2 lernen?
2. Werden Zweitklässler, die ein Jahr länger am Deutschunterricht teilgenommen haben, bessere Testergebnisse als Erstklässler erzielen?
3. Werden die Ergebnisse meiner Studie zeigen, dass die Schüler ihre Kenntnisse anderer Sprachen, d. h. der L1 (Norwegisch) und der L2 (Englisch), bei der Durchführung des Wortschatztests anwenden? Mit anderen Wörtern: Werden die Ergebnisse meiner Studie konkrete Auswirkungen von Kognaten zeigen?

In Bezug auf die erste Forschungsfrage wird erwartet, dass die Ergebnisse der Schüler zeigen werden, dass die meisten von ihnen auf dem Niveau A1/A2 des GERs liegen, da der Lehrplan vorschreibt, dass norwegische Schüler am Ende ihres Deutschlernens auf einem Niveau sein sollten, das dem Niveau A2 des GERs entspricht. Aus diesem Grund wird angenommen, dass sowohl Erst- als auch Zweitklässler gute Ergebnisse in den ersten beiden Teilen des Tests erzielen werden, wobei die Zweitklässler in der zweiten Stufe möglicherweise einen leichten Vorsprung haben werden. Darüber hinaus sollten die Schüler in der dritten, vierten und fünften Stufe einige Punkte sammeln können, da sie theoretisch Wörter aus allen Frequenzen lernen sollten (Nation, 2013, S. 22-29).

Für die zweite Forschungsfrage wird erwartet, dass die Zweitklässler beim Wortschatztest besser abschneiden werden als die Erstklässler. Gleichzeitig wird erwartet, dass die Ergebnisse der Erst- und Zweitklässler in der ersten Stufe und teilweise auch in der zweiten Stufe keinen wesentlichen Unterschied aufweisen werden, da diese Stufen den grundlegenden Wortschatz repräsentieren. Es wird auch angenommen, dass die Zweitklässler in den höheren Stufen mehr

Wörter kennen werden, da sie mit fortgeschrittenerem Wortschatz arbeiten. Der Grund für diese Behauptung liegt in erster Linie darin, dass sie 113 Unterrichtsstunden mehr erhalten haben (Utdanningsdirektoratet, 2020). Wie bereits erwähnt, ist unklar, wie viele Wörter die Schüler in jeder dieser Stunden lernen könnten, aber selbst wenn wir davon ausgehen, dass es nur 6 Wörter pro Stunde sind, sollte die Progression im Laufe eines Jahres relativ groß sein.

Was die dritte Forschungsfrage betrifft, ist zu erwarten, dass Kognaten von Schülern leichter erkannt werden. In meinem Material erwarte ich zu entdecken, dass die hochfrequenten Wörter, die von den Schülern erkannt werden, hauptsächlich Kognaten sind. Diese Behauptung basiert auf Transfertheorien, die sowohl L1 als auch L2 als potenzielle Transferquellen betrachten und darauf hindeuten, dass phonologische und lexikalische Aspekte einer Sprache übertragen werden können. Diese Theorien stimmen mit den Forschungsergebnissen von Lindqvist (2018, 2020) überein, die gezeigt haben, dass die Kenntnis von zwei zusätzlichen Sprachen den Umfang des passiven Wortschatzes erhöht.

Dieses Kapitel ist in sechs Abschnitte unterteilt. Zunächst wird die Teilnehmergruppe vorgestellt. Anschließend wird der Einsatz von Wortschatztests und Fragebögen erläutert und die Wahl der Methodik begründet. Im darauffolgenden Abschnitt wird die Vorgehensweise bei der Datenerhebung beschrieben. Danach werden die Probleme der gewählten Methodik erörtert. Abschließend werden die wichtigsten Elemente des Kapitels in einer Zusammenfassung dargestellt.

3.1 Über die Teilnehmergruppe

An diesem Projekt nehmen zwei Gruppen von Schülern teil. Die erste Gruppe besteht aus Erstklässlern der oberen Sekundarstufe (norwegische Bezeichnung: *VG1*), die seit der 8. Klasse Deutschunterricht erhalten. Die zweite Gruppe besteht aus Zweitklässlern der oberen Sekundarstufe (norwegische Bezeichnung: *VG2*), die ebenfalls in der 8. Klasse mit dem Deutschlernen begonnen haben. Die Schüler dieser Gruppe befinden sich in der Endphase ihres Deutschlernens (es sei denn, sie entscheiden sich dafür, das Lernen auf Niveau 3 fortzusetzen oder eigenständig fortzufahren).

Ursprünglich plante ich, eine weitere Gruppe von Teilnehmern in meine Studie einzubeziehen. Diese dritte Gruppe sollte aus Schülern der dritten Klasse der oberen Sekundarstufe (norwegische Bezeichnung: *VG3*) bestehen, die erst in der ersten Klasse der oberen Sekundarstufe mit dem Deutschlernen begonnen hatten. Die Schüler dieser Gruppe hatten zuvor keine andere Fremdsprache in der Schule gelernt und hatten daher das

Fremdsprachenlernen frühzeitig abgewählt. Anstatt einer Fremdsprache können sie Fächer wie Vertiefung in Norwegisch, Englisch, Sami oder Mathematik oder praktische Arbeit (norwegische Bezeichnung: *arbeidslivsfag*) wählen. In der oberen Sekundarstufe sind sie jedoch verpflichtet, eine Fremdsprache zu lernen und haben nur drei Jahre Zeit, um die Fremdsprache ihrer Wahl zu beherrschen. Diese Schüler sollten am Ende ihres Fremdsprachlernens das gleiche Sprachniveau wie die zuvor besprochenen Gruppen erreichen, das heißt, sie sollten am Ende der dritten Klasse das Niveau 2 erreichen. Ich wollte einen Überblick über ihren Wortschatz erhalten, um herauszufinden, ob sich ihr Wortschatz von dem Wortschatz der zuvor beschriebenen Gruppen unterscheidet. Leider hatte keiner der Lehrer, die auf meine Anfrage geantwortet haben, zurzeit eine solche Gruppe. Mein Datenmaterial zeigt jedoch, dass ein Schüler der dritten Klasse, der auf Niveau 1 + 2 ist, an meiner Studie teilgenommen hat, weil er zusammen mit einer der zweiten Klassen Deutsch lernt.

Mein Ziel war es, mindestens 50 Teilnehmer pro Gruppe zu bekommen. Es nahmen insgesamt 46 Erstklässler und 45 Zweitklässler am Wortschatztest teil.

3.2 Art der Forschung

3.2.1 Quantitative Forschung

Bei der quantitativen Forschung werden möglichst viele Daten zu einem bestimmten Thema gesammelt. Anschließend werden diese Daten anhand von Zahlen und Fakten statistisch dargestellt. Beide von mir angewandten Methoden der Datenerhebung sind quantitativer Natur.

3.2.1.1 Wortschatztest

In der Entwicklungsphase dieses Projekts wollte ich einen Wortschatztest von Grund auf neu erstellen. Ein solcher Test würde auf Vokabellisten basieren, die für das in meiner Aufgabe behandelte Sprachniveau entwickelt wurden, beispielsweise auf Vokabellisten des Goethe-Instituts (o. J.). Beim Sammeln von Informationen für mein Projekt kam ich jedoch zum Schluss, dass die Erstellung eines solchen Tests für mich unmöglich wäre. Diese Option wurde abgelehnt, weil die Vokabelwahl für einen solchen Test auf Frequenzstudien basieren muss. Sich einen Überblick über die Frequenzbänder zu verschaffen, um den Wortschatztest in einer späteren Phase des Projekts erstellen zu können, wäre für eine so kleine Aufgabe zu anspruchsvoll gewesen. Daher habe ich für diese Arbeit versucht, einen vorgefertigten Test zu finden, der den passiven Wortschatz der deutschen Sprache misst. Mein Ziel war es zunächst, ein deutschsprachiges Äquivalent zum X-Lex-Test zu finden. Wie bereits erwähnt, wurde dieser Test 2003 von Meara und Milton erstellt, um den passiven englischen Wortschatz der

Schüler zu messen, die Englisch als Zweitsprache lernen. Dieser Test war ein Prototyp für spätere Tests für andere Sprachen, zum Beispiel für Französisch. Da dieser Test in anderen wissenschaftlichen Arbeiten häufig verwendet wurde, hat er eine hohe Legitimität. Leider hat sich herausgestellt, dass dieser Test noch keine deutschsprachige Entsprechung erhalten hat. Ich begann dann die Suche nach einem Ersatz im Internet. Nachdem ich zahlreiche online verfügbare Tests analysiert habe, habe ich mich für einen Test entschieden, den ich auf der Website des Instituts für Testforschung und Testentwicklung (ITT) gefunden habe.

Dieser Test orientiert sich methodisch an den Vocabulary Levels Tests, die von Paul Nation entwickelt wurden (ITT, 2019). Der Zweck dieser Tests ist „es, den Wortschatzstand der Teilnehmenden anhand von Tausenderstufen (1000 bis 5000) auf einer Worthäufigkeitsskala zu bewerten“ (ITT, 2019). Insgesamt wurden zwei Testvarianten für 15 Sprachen vom ITT erstellt. Das bedeutet, dass es für jede dieser Sprachen möglich ist, sowohl den aktiven als auch den passiven Wortschatz zu testen. Die Variante, die den Umfang des aktiven Wortschatzes schätzt, testet die Kenntnis von 90 Wörtern. Der rezeptive Wortschatztest prüft die Kenntnis von bis zu 150 Wörtern (ITT, 2019). Da ich ursprünglich ein Äquivalent für den X-Lex-Test finden wollte, der den passiven Wortschatz testet, und da sich auch andere vergleichbare Studien wie zum Beispiel Lindqvist (2018, 2020) auf den passiven Wortschatz konzentrieren, habe ich mich für die rezeptive Testvariante entschieden.

Die auf der Website des Instituts verfügbaren Tests „bestehen aus fünf allgemeinsprachlichen Subtests, die Wortschatzstände von 1000, 2000, 3000, 4000 und 5000 Wörtern erfassen“ (ITT, 2019). Nicht nur die im Test verwendeten Begriffe, sondern auch „die Distraktoren, Definitionen und Umgebungssätze entstammen jeweils der getesteten oder einer niedrigeren Tausenderstufe“ (ITT, 2019).

Ein weiteres Argument für die Verwendung dieses Tests ist seine Verbindung zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Laut ITT (2019) kann aufgrund des Wortschatzstands eine Zuordnung zu den Niveaustufen des GERS mit Bezug auf die Lesefähigkeit erfolgen. Jede Wortschatzstufe entspricht einem bestimmten Niveau, wobei eine erfolgreiche Bearbeitung der ersten beiden Stufen (1000 und 2000 Wörter) ungefähr dem Leseniveau A2 entspricht. Bei sicheren Kenntnissen der häufigsten 3000 Wörter haben Teilnehmende in der Regel ein Leseniveau von B1. Eine erfolgreiche Bearbeitung der Stufen 4000 und 5000 lässt auf ein sicheres Leseniveau von B2 schließen. Daher können die Testergebnisse mit den Anforderungen des norwegischen Lehrplans in Verbindung gebracht werden. Das Institut hat einen Rahmen für die Verwaltung von Testergebnissen entwickelt, bei

dem pro Wortschatzlevel (1000, 2000 usw.) 80% erreicht werden müssen, um das Niveau als bestanden zu betrachten. Dies entspricht rezeptiv 24 von 30 Punkten pro 1000er Stufe (ITT, 2019).

3.2.1.2 Prozess der Erstellung meiner eigenen Testvariante

Bei der Erstellung meiner eigenen Testvariante war das Transkribieren des Inhalts am zeitaufwendigsten. Das direkte Kopieren des Testinhalts, einschließlich der Begriffe und Definitionen, war nicht möglich und erforderte daher eine manuelle Übertragung. Wenn es um optische Entscheidungen geht, habe ich das Format des Tests gewählt, das dem Format des Originaltests optisch am nächsten kommt. Das bedeutet, dass ich mich dafür entschieden habe, die Begriffe links in Listenform und die Definitionen rechts zu platzieren.

Die Plattform „Nettskjema“ lässt keine zeitlichen Begrenzungen zu, daher war es nicht möglich, ein 30-minütiges Zeitfenster festzulegen. Der Grund dafür ist, dass die Plattform „Nettskjema“ nicht für die Durchführung komplexer Sprachtests ausgelegt ist, sondern zur Erstellung und Durchführung von Fragebögen dient. Die Teilnehmer wurden daher gebeten, den Zeitrahmen selbst zu berücksichtigen. Dank der Einstellungen der von mir verwendeten Plattform konnte ich jedoch überprüfen, wie viel Zeit die Teilnehmer für die Durchführung des Tests verwendet haben. Von den Teilnehmern verbrachten 21 mehr als 31 Minuten mit der Ausfüllung des Tests. Die längste benötigte Zeit betrug 49 Minuten und 18 Sekunden.

3.2.2 Fragebogen

Um alle relevanten Informationen zum Sprachhintergrund meiner Teilnehmer zu erhalten, habe ich zusätzlich einen Fragebogen über Nettskjema erstellt. Nettskjema ermöglicht eine sichere Online-Erfassung personenbezogener Daten und wird daher häufig verwendet.

Wie Mummendey (1999 in Reinders 2011) betont, „stellt der Fragebogen eine wichtige Methode der quantitativen Forschung dar“ und „ist vermutlich die am häufigsten genutzte Form, um Informationen zu erhalten“ (S. 53).

Ein Fragebogen ist ein im Voraus vorbereiteter Fragenkatalog, den ein Teilnehmer einer Untersuchung mündlich oder schriftlich - also digital oder auf Papier - ausfüllen kann. Durch den Einsatz von Fragebögen werden Daten von Einzelpersonen gesammelt (Dörnyei & Kata, 2012; Ringdal, 2018).

Mein Fragebogen ist in digitaler Form verfügbar. Der gesamte Fragebogen wurde auf Norwegisch erstellt. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass alle Teilnehmer die gestellten

Fragen verstanden haben. Der Fragebogen enthält einige grundlegende Fragen zu Geschlecht und Alter. Die Teilnehmer wurden auch nach der Menge des Deutsch- und Englischunterrichts im Rahmen der Schule und eventuellen zusätzlichen Sprachen gefragt. Teilnehmer mit zusätzlichen Muttersprachen wurden nicht von meiner Studie ausgeschlossen. Außerdem wurden die Teilnehmer gebeten, ihre Fähigkeiten in beiden Sprachen (Deutsch und Englisch) einzuschätzen und anzugeben, wie oft und auf welche Weise sie diese Sprachen verwenden.

Das von mir verwendete Fragebogenformat besteht hauptsächlich aus geschlossenen Fragen. Das bedeutet, dass der Fragebogen, den ich verwendet habe, weitgehend standardisiert war und quantifizierbare Ergebnisse lieferte. Bei einigen Fragen war jedoch die Verwendung von geschlossenen Fragen nicht möglich, wie beispielsweise bei der Frage nach Kenntnissen anderer Sprachen außer Norwegisch, Englisch und Deutsch. Für offene Fragen wurden Musterantworten vorgestellt, auf deren Grundlage die Teilnehmer ihre Antworten schreiben sollten. Dadurch wurde mein Fragebogen kompakt und übersichtlich gestaltet, was in dieser Art der Forschung sehr wichtig ist (Dörnyei & Kata, 2012). Eine der von uns gestellten Fragen, nämlich die Frage nach eventuellen Diagnosen, könnte potenziell sensitive Informationen preisgeben. Um dies zu verhindern, haben wir eine Ja/Nein-Frage verwendet.

3.3 Begründung der Wahl der Methode

Der Hauptgrund, warum ich mich für den ITT-Test entschieden habe, ist die Tatsache, dass er von einer Forschergruppe entwickelt wurde, basierend auf der Arbeit von Paul Nation, der Pionierarbeit in der Wortfrequenzforschung und der Entwicklung von Wortschatztests geleistet hat. Dadurch ist die Legitimität dieses Tests hoch, was es mir ermöglicht, meine Ergebnisse auch mit früheren Studien zu vergleichen.

Entscheidend war auch die Tatsache, dass andere passive Wortschatztests, wie zum Beispiel der X-Lex-Test, in der Regel ein einfacheres Testformat aufweisen. Bei der Durchführung solcher Tests werden die Teilnehmer gebeten, anzukreuzen, ob sie die Testwörter verstehen oder selbst verwenden können. Um es den Teilnehmern schwerer zu machen, unbekannte Wörter als bekannt zu markieren, werden nicht existierende Wörter in den Test eingeführt. Diese werden oberflächlich betrachtet wie authentische Wörter der Testsprache aus, wurden aber nur für den Zweck des Tests erstellt. Wenn ein Teilnehmer viele dieser Wörter als bekannt oder von ihm verwendete Wörter markiert, wird er vom Forschungsmaterial ausgeschlossen. Bei dem von mir verwendeten Test wurden die Teilnehmer gebeten, jede Definition mit dem entsprechenden Begriff zusammenzuführen. Es ist nicht so, dass Raten in diesem Fall nicht

möglich ist, aber das Format des Tests macht es viel schwieriger. Daher kann man davon ausgehen, dass das von mir verwendete Testformat legitimere Ergebnisse garantiert.

Das Testen von bis zu 5 Wortfrequenzen ist sowohl anspruchsvoll als auch notwendig. Wie bereits erwähnt, sollten die Schüler Wörter aus jeder der Frequenzkategorien lernen (Nation, 2013, S. 22-29). Mit diesem Test können wir feststellen, ob die Schüler Wörter aus den höheren Frequenzkategorien kennen. Daher wurde eine Reduktion des Tests, d. h. ein Ausschluss einer der höheren Frequenzen, nicht in Betracht gezogen.

3.4 Ablauf der Datenerhebung

An dieser Studie haben Schüler verschiedener Schulen teilgenommen. Daher war eine gleichzeitige Datenerhebung nicht möglich. Es wurden jedoch alle Anstrengungen unternommen, um sicherzustellen, dass die gesamte Datenerhebung innerhalb eines kurzen Zeitraums durchgeführt wurde. Damit versuchte ich sicherzustellen, dass die Anzahl der durchgeführten Deutschunterrichtsstunden für jede Gruppe so ähnlich wie möglich war. Die Erhebung der Daten fand Ende März und Anfang April 2023 während des Deutschunterrichts digital statt. Ich war bei jeder Datenerhebung dabei, um den Testablauf zu leiten und alle Fragen zu meinem Projekt zu beantworten.

Alle wichtigen Informationen zu diesem Projekt wurden in einem Dokument gesammelt, das auf der Kommunikationsplattform Canvas für jede an der Studie teilnehmende Gruppe veröffentlicht wurde. Dies ermöglichte einen einfachen Zugriff auf Informationen zu einem späteren Zeitpunkt.

Außerdem wurde dieses Dokument im Plenum vorgestellt. Mein Ziel dabei war, den Teilnehmern die wichtigsten Informationen mündlich zu vermitteln. Die Teilnehmer wurden zu diesem Zeitpunkt darüber informiert, dass die Teilnahme an dieser Studie freiwillig ist und dass ihre Anonymität gewahrt bleibt.

In der nächsten Phase wurden die Teilnehmer gebeten, einen individuellen Teilnehmercode zu erstellen. Die Anwendung des Codes hatte in meiner Studie zwei Funktionen: Zum einen erlaubte er mir, die Testergebnisse der einzelnen Teilnehmer mit ihren Fragebogenangaben zu vergleichen. Zum anderen ermöglichte er den Teilnehmern, sich zu einem späteren Zeitpunkt von der Studie zurückzuziehen.

Zu Beginn wollte ich, dass die Teilnehmer den Wortschatztest durchführen und anschließend den Fragebogen ausfüllen. Diese Reihenfolge wurde bei der ersten Durchführung der

Datensammlung verwendet. Leider stellte sich heraus, dass einige Teilnehmer aufgrund des umfangreichen Tests möglicherweise nicht ausreichend motiviert waren, den Fragebogen vollständig auszufüllen. Die Änderung der Reihenfolge hat uns geholfen, vollständigere Daten zu erhalten.

3.5 Problematisierung der Methode

Die Wahl der Methode muss ebenfalls problematisiert werden. Im Folgenden liste ich zwei Arten von Problemen auf, die sich aus der Anwendung der von mir gewählten Methode ergeben. Zuerst werde ich mich auf die Probleme konzentrieren, die sich aus dem Format des Tests ergeben. Anschließend werde ich diskutieren, warum es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, eine vollständige Ausarbeitung von Kognaten durchzuführen.

3.5.1 Testformat

Für meine Untersuchung verwendete ich den Test, der vom Institut für Testforschung und Testentwicklung (ITT) in Leipzig entwickelt wurde. Obwohl ich keine formelle Erlaubnis zum Kopieren des Testformats erhalten habe, halte ich es für forschungsethisch korrekt, diesen Test zu verwenden, da er online frei verfügbar ist. Die Voraussetzung dafür war, dass die Quelle in meiner Arbeit korrekt angegeben wird.

Obwohl das Testformat es schwer macht, zu raten, ist es nicht unmöglich, dass es vorgekommen ist. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass während der Durchführung der Untersuchung der Internetzugang nicht eingeschränkt war, was dazu geführt haben könnte, dass es als Hilfsmittel eingesetzt wurde.

Es besteht auch die Möglichkeit, dass die Teilnehmer einige Definitionen verstanden haben, jedoch Schwierigkeiten hatten, sie den entsprechenden Begriffen zuzuordnen. Die umgekehrte Situation, bei der Begriffe verstanden wurden, aber nicht die Definitionen, ist ebenfalls nicht auszuschließen. Eine Übersetzung eines der oben genannten Elemente wurde jedoch nie in Betracht gezogen, da sowohl die Begriffe als auch die dazugehörigen Definitionen auf der Grundlage von Häufigkeitslisten zusammengestellt wurden (ITT, 2019).

Außerdem müssen wir den Umfang des Tests berücksichtigen. Der Test ist sehr umfangreich, was dazu führen kann, dass er als sehr anspruchsvoll empfunden wurde. Das kann dazu geführt haben, dass die Motivation der Teilnehmer während der Durchführung des Tests gesunken ist.

3.5.2 Ausarbeitung der Kognaten

Wir können davon ausgehen, dass die Mehrheit der Teilnehmer ein fortgeschrittenes Englischniveau besitzt, aber um die Auswirkungen der Kognaten genauer untersuchen zu können, sollte man eigentlich ihren englischen Wortschatz messen.

Zusätzlich wäre es sinnvoll, alle im Wortschatztest verwendeten Wörter dahingehend zu analysieren, ob sie in zwei oder allen drei Sprachen als Kognaten gelten. Die Erstellung einer solchen Klassifizierung würde es uns ermöglichen, eine gründliche Analyse durchzuführen, wie groß der Einfluss von L1 und L2 auf die Testergebnisse war.

Leider erlaubte mir der Umfang der Aufgabe nicht, eines der oben genannten Elemente auszuführen.

3.6 Zusammenfassung

Dieses Kapitel stellt die Verwendung des Wortschatztests und des Fragebogens als Methoden meiner Datenerhebung vor. Zunächst wurden die Forschungsfragen und Hypothesen auf der Grundlage der im zweiten Kapitel vorgestellten Theorien erstellt. Anschließend wurde der Aufbau des gesamten Kapitels vorgestellt. Abschnitt 3.1 stellt kurz die beiden Gruppen von Schülern vor, die an der Studie teilgenommen haben. Hier wurde auch die Gruppe beschrieben, die an der Untersuchung teilnehmen sollte, was aufgrund des Mangels an potenziellen Teilnehmern nicht durchgeführt wurde. Abschnitt 3.2 stellt die Merkmale der bei dieser Studie verwendeten Methoden vor. Dabei wurden die Vorteile der Anwendung quantitativer Methoden und des gewählten Tests erläutert. Abschnitt 3.4 bietet eine detaillierte Beschreibung des gesamten Prozesses der Datenerhebung. In Abschnitt 3.5 wurden die Nachteile der Methode aufgezeigt. Hier wurde auch kurz auf die mögliche weitere Datenverarbeitung eingegangen, die durchgeführt werden könnte, wenn der Umfang der Arbeit größer wäre.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Wortschatztests sowie alle relevanten Informationen, die durch die Verwendung des Fragebogens gewonnen wurden, präsentiert.

Der erste Teil dieses Kapitels konzentriert sich auf die Ergebnisse des Wortschatztests, während der zweite Teil einige interessante Informationen aus dem Fragebogen präsentiert. Sollten die aus dem Fragebogen gewonnenen Informationen das Interesse an den Ergebnissen eines einzelnen Teilnehmers oder einer Teilnehmergruppe geweckt haben, wurden deren Ergebnisse überprüft und im Text dargestellt.

Der größte Teil dieses Kapitels enthält quantitative Informationen in Form von Zahlen, Tabellen und Diagrammen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es sich wie bereits erwähnt um eine quantitative Studie handelt und das Datenmaterial überwiegend quantitativer Natur ist.

4.1 Ergebnisse des Wortschatztests

Am Wortschatztest nahmen 46 Erstklässler und 45 Zweitklässler teil. Zusätzlich nahm ein Drittklässler an dem Test teil, der zusammen mit den Schülern einer der zweiten Klassen Deutsch auf Niveau 1+2 lernt. Diese Praxis ist in mehreren Schulen üblich, da die Anzahl der Schüler, die Deutsch auf Niveau 1+2 lernen, sehr gering ist und sie bis zum Ende der dritten Klasse das gleiche Sprachniveau wie Zweitklässler erreichen sollen. Die Ergebnisse dieses Teilnehmers sind nicht Teil der Tabellen und Diagramme, die die Ergebnisse der Erst- und Zweitklässler vergleichen, aber sie werden dennoch an allen anderen Stellen meiner Masterarbeit als Analysegegenstand betrachtet.

4.1.1 Durchschnittsergebnisse

Dieser Teil des vierten Kapitels konzentriert sich auf die Darstellung der Durchschnittsergebnisse, nämlich den Anteil der Wörter, die von den Schülern bekannt sind, die sowohl für die Erst- und Zweitklässler als auch für alle Teilnehmer insgesamt berechnet wurden. Um diese zu bestimmen, wurde eine Berechnung in Excel durchgeführt. Als Ergebnis wurden die folgenden Prozentzahlen erhalten:

	VG1	VG2	alle Teilnehmer (insgesamt)
Durchschnittsergebnis	8,61 %	19,82 %	14,28 %

Tabelle 1: *Durchschnittliche Testergebnisse*

Dies wurde für jeden der Testteile durchgeführt, die die verschiedenen Wortschatzstufen repräsentieren:

	VG1	VG2	alle Teilnehmer (insgesamt)
Wortschatzstufe 1	22,54 %	37,41 %	29,28 %
Wortschatzstufe 2	10,65 %	22,59 %	16,74 %
Wortschatzstufe 3	3,91 %	17,33 %	10,65 %
Wortschatzstufe 4	3,91 %	12,74 %	8,22 %
Wortschatzstufe 5	2,03 %	9,04 %	5,43 %

Tabelle 2: Durchschnittliche Ergebnisse pro Niveaustufe

4.1.2 Vergleich der Ergebnisse der Erst- und Zweitklässlern

4.1.2.1 Gesamtergebnisse der Erst- und Zweitklässler

In diesem Teil meiner Arbeit werden die Gesamtergebnisse der Erst- und Zweitklässler präsentiert und miteinander verglichen. Zu Beginn der Datenverarbeitung wurden die Ergebnisse beider Gruppen voneinander getrennt und in aufsteigender Reihenfolge, also vom niedrigsten bis zum höchsten Ergebnis, sortiert. Basierend auf dieser Gruppierung wurde das folgende Diagramm erstellt:

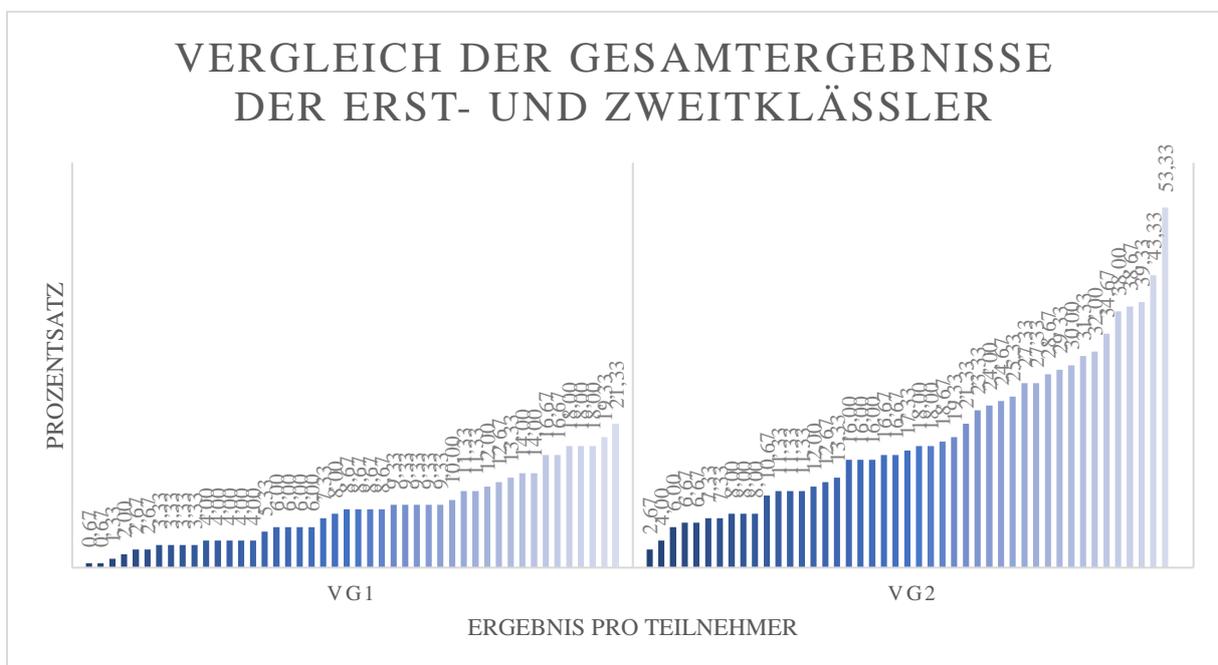


Diagramm 1: Vergleich der Gesamtergebnisse der Erst- und Zweitklässler

Das niedrigste Gesamtergebnis (der niedrigste Prozentsatz an Wörtern, die ein Teilnehmer kannte) lag bei den Erstklässlern bei 0,67 % und bei den Zweitklässlern bei 2,67 %.

Interessant ist, dass das beste Ergebnis, das von einem Erstklässler erzielt wurde, 21,33 % war. Aus dem Diagramm geht hervor, dass insgesamt 18 VG2-Schüler das gleiche (1 Schüler) oder ein besseres Ergebnis (17 Schüler) als 21,33 % erzielt haben. Das bedeutet, dass 40 % der Zweitklässler das gleiche oder ein besseres Ergebnis als das beste VG1-Ergebnis erzielt haben.

Interessant ist auch, dass alle Teilnehmer versucht haben, den Test zu lösen und in einem oder mehreren Teilen des Tests einige Punkte erreicht haben.

4.1.2.2 Ergebnisse der einzelnen Teile des Tests

In diesem Abschnitt werden wir uns darauf konzentrieren, wie die Teilnehmer in den verschiedenen Teilen des Tests abgeschnitten haben. An dieser Stelle möchte ich noch einmal betonen, dass jeder Teil des Tests eine Niveaustufe repräsentiert und „[e]ine erfolgreiche Bearbeitung der Wortschatzlevels 1000 und 2000 (...) ungefähr einem Leseniveau von A2“ entspricht (ITT, 2019). „Mit sicheren Kenntnissen der häufigsten 3000 Wörter haben Teilnehmende im Normalfall ein Leseniveau von B1“, während „[e]ine erfolgreiche Bewältigung der Stufen 4000 und 5000 (...) auf ein sicheres B2-Leseniveau schließen“ lässt (ITT, 2019).

Für diese Daten lag der Fokus vor allem darauf, ob einer der Teilnehmer in einem oder mehreren der Testteile 80 % oder mehr erzielt hat. Der Grund hierfür sind die Angaben des Testerstellers zur Auswertung der Ergebnisse: „Pro Wortschatzlevel (1000, 2000 etc.) müssen 80% erreicht werden, dann gilt das Niveau als bestanden. 80% entsprechen: rezeptiv: 24 von 30 Punkten pro 1000er Stufe“ (ITT, 2019). Leider zeigt das Material, dass nur ein Teilnehmer ein solches Ergebnis erreicht hat. Daher werde ich mich in meiner Analyse auf die Schüler konzentrieren, die pro Wortschatzstufe 70 % oder mehr erreicht haben. Wenn jedoch keiner der Schüler innerhalb einer bestimmten Wortschatzstufe 70 % oder mehr erzielt hat, werden die höchsten für diesen Testteil erreichten Prozentsätze vorgestellt.

Auch in diesem Fall habe ich mich entschieden, die Ergebnisse der ersten und zweiten Klasse zu trennen. Nachdem ich sie vom niedrigsten zum höchsten Prozentsatz gruppiert hatte, erstellte ich Diagramme für jede der Stufen. Diese werden im Folgenden in einzelnen Unterkapiteln vorgestellt.

4.1.2.2.1 Wortschatzstufe 1

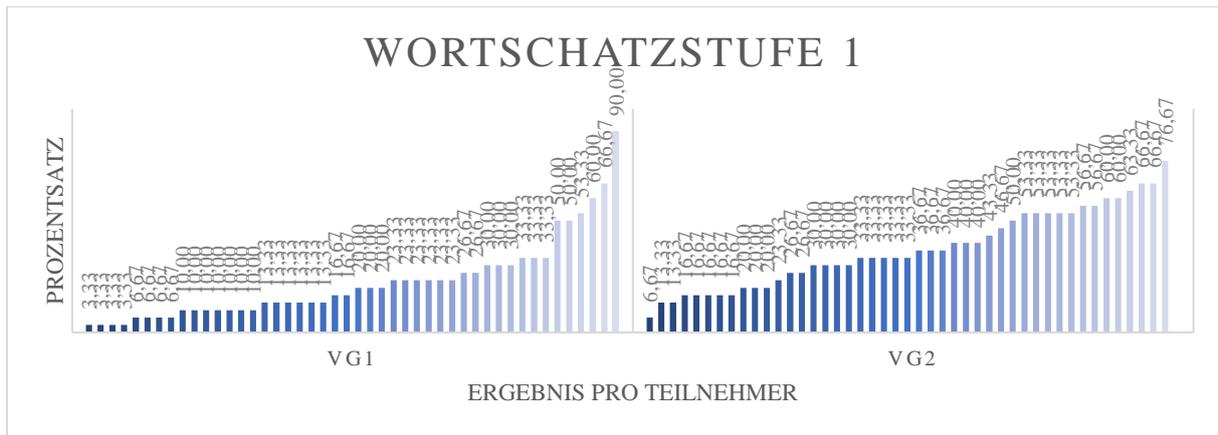


Diagramm 2: *Wortschatzstufe 1*

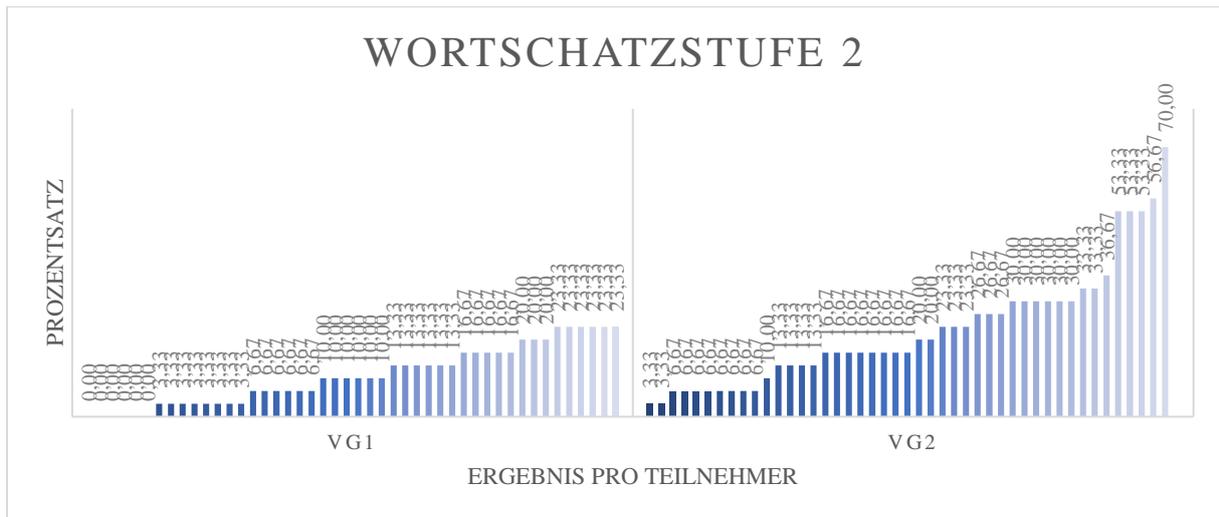
Wie schon erwähnt, hat nur ein Teilnehmer in einer der Stufen 80% oder mehr erreicht, und das geschah in dieser Wortschatzstufe. Dieser Schüler (mit der Teilnehmernummer 6006609) ist ein Schüler im ersten Jahr. Er hat 27 von 30 Punkten erzielt, was ein Ergebnis von 90% ergibt. Das bedeutet, dass er das jeweilige Wortschatzniveau bestanden hat und die 1000 häufigsten deutschen Wörter kennt. Leider hat er den Rest des Tests nicht beantwortet. Wie bereits erwähnt, wurden die Schüler gebeten, etwa 30 Minuten für den gesamten Test zu verwenden. Diese Person hat 28 Minuten und 35 Sekunden damit verbracht, den Test durchzuführen. Daher ist es sehr wahrscheinlich, dass sich dieser Teilnehmer auf die genaue Lösung des ersten Teils konzentrierte und den Rest aus Zeitmangel unbeantwortet ließ.

Das zweithöchste Ergebnis nach 90% wurde von einem Schüler der zweiten Klasse erreicht, der 76,67% erzielt hat. Dieser Teilnehmer hat in allen Prüfungsteilen (Teil 2: 53,33%, Teil 3: 53,33%, Teil 4: 50,00%, Teil 5: 33,33%) sehr gute Ergebnisse erzielt und zusätzlich das beste Gesamtergebnis, nämlich 53%. Er hat 30 Minuten und 18 Sekunden verwendet, um den Test durchzuführen, was bedeutet, dass er den Test gemäß den Zeitempfehlungen durchgeführt hat.

Zusätzlich gab es noch einen weiteren Schüler, der es geschafft hat, 70% zu erreichen. Es war der zuvor beschriebene Schüler der dritten Klasse (6004180), der in dem obigen Diagramm nicht enthalten ist.

Es ist auch erwähnenswert, dass jeder Teilnehmer in dieser Stufe Punkte gesammelt hat und es unter den Teilnehmern keinen Schüler gab, der in dieser Stufe nicht gepunktet hat.

4.1.2.2.2 Wortschatzstufe 2



Die dritte Wortschatzstufe war der erste Teil des Tests, in dem kein Teilnehmer 70 % oder mehr erreicht hat. Die besten Ergebnisse für diesen Teil wurden von einem Zweitklässler (6005034) mit 53 % und einem anderen Zweitklässler (6005917) mit 50 % erreicht. Insgesamt haben 21 Erstklässler und 7 Zweitklässler in dieser Stufe keine Punkte erzielt, was bedeutet, dass 30,77 % der Teilnehmer in dieser Teststufe keine Punkte erhalten haben.

4.1.2.2.4 Wortschatzstufe 4

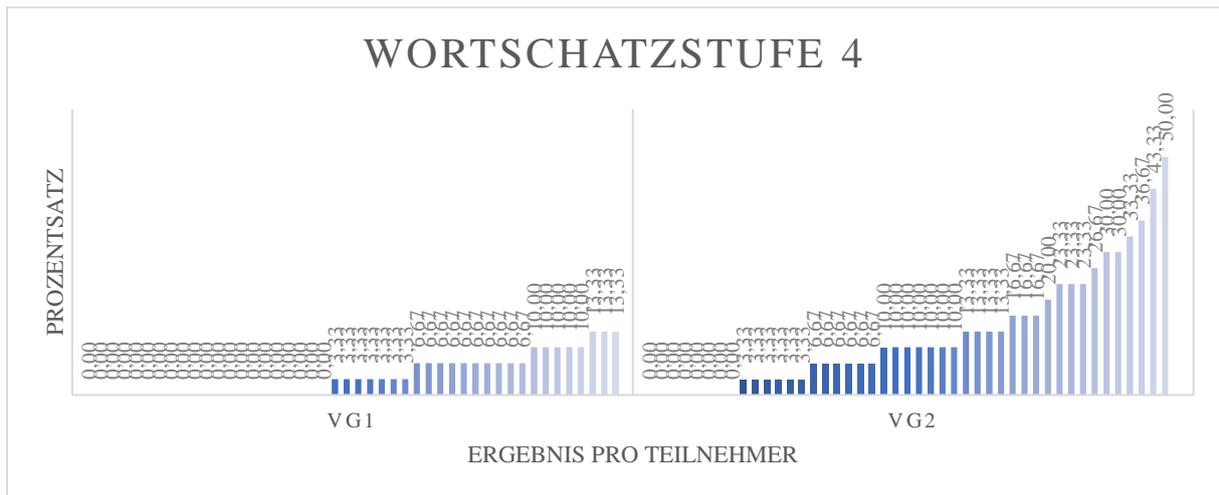


Diagramm 5: *Wortschatzstufe 4*

Das höchste Ergebnis für diese Wortschatzstufe wurde von einem Zweitklässler (6005034) erreicht und betrug 50,00 %. Interessanterweise erhielten die drei besten VG1-Teilnehmer dieser Stufe nur 13,33 % der Punkte.

In dieser Stufe haben 21 Erstklässler und 8 Zweitklässler keine Punkte erzielt, was bedeutet, dass insgesamt 31,87 % aller Teilnehmer (45,65 % der Erstklässler und 17,78 % der Zweitklässler) in diesem Testteil keine Punkte erhalten haben.

4.1.2.2.5 Wortschatzstufe 5

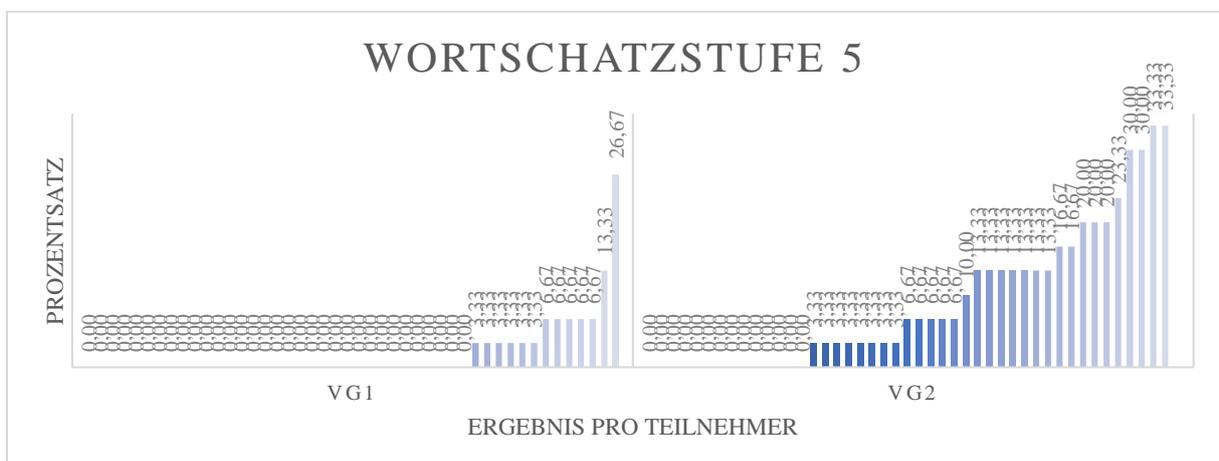


Diagramm 6: Wortschatzstufe 5

Das Diagramm zeigt, dass das beste Ergebnis, das für diese Niveaustufe erzielt wurde, 33,33 % betrug und von zwei Schülern (6005034 und 6005100) erreicht wurde. Beide sind Zweitklässler.

Insgesamt haben 33 Erstklässler (71,74 % der Erstklässler) und 14 Zweitklässler (31,11 % der Zweitklässler) in diesem Teil des Tests keine Punkte erzielt. Das bedeutet, dass insgesamt 51,65 % aller Schüler in dieser Stufe keine Punkte erhalten haben.

4.1.3 Welche Wörter den Schülern am vertrautesten waren und aus welchen Niveaustufen sie stammen

4.1.3.1 Was die Top 10 Wörter sind

Der Schwerpunkt dieses Abschnitts liegt darauf, welche Wörter den Erst- und Zweitklässlern am vertrautesten waren und aus welchen Niveaustufen sie stammen.

Auch bei dieser Datenverarbeitung wurden die Ergebnisse von Erst- und Zweitklässlern voneinander getrennt. Dann wurden die für jedes Wort von allen Teilnehmern insgesamt erzielten Punkte gezählt und nach der erreichten Punktzahl sortiert. Um die Analyse der Daten hinsichtlich der Wortschatzstufe, aus der sie stammen, zu erleichtern, habe ich einen Farbcode verwendet. Basierend auf dieser Gruppierung habe ich zwei Tabellen erstellt (eine für die Erstklässler und eine für die Zweitklässler), die die 10 am häufigsten erkannten Wörter für jede Teilnehmergruppe zeigen. Die Tabellen zeigen auch die Wortschatzstufen, aus denen die Wörter stammen, wie viele Teilnehmer sie erkannt haben, ihre norwegischen und englischen Entsprechungen sowie meine Einschätzungen, ob sie Kognaten sind oder nicht. Sie werden im Folgenden dargestellt. Darunter wird eine kurze Beschreibung meiner Beobachtungen bezüglich dieser Daten präsentiert.

4.1.3.1.1 Die Top 10 Wörter - VG1

Wort	Niveaustufe	Anzahl der Schüler, die das Wort erkannt haben.	Norwegisches Äquivalent	Englisches Äquivalent	Kognat
<i>Junge</i>	1	44	<i>gutt</i>	<i>boy</i>	nein

<i>richtig</i>	1	38	<i>riktig</i>	<i>right</i>	ja (L1 und L2)
<i>Handel</i>	2	35	<i>handel</i>	<i>deal/transaction</i>	ja (L1)
<i>wesentlich</i>	1	19	<i>vesentlig</i>	<i>fundamental/ significant</i>	ja (L1)
<i>Stein</i>	2	19	<i>stein</i>	<i>stone</i>	ja (L1 und L2)
<i>Flügel</i>	4	19	<i>ving</i>	<i>wing</i>	nein
<i>Liebe</i>	1	15	<i>kjærlighet</i>	<i>love</i>	nein
<i>Stellung</i>	2	14	<i>stilling</i>	<i>position</i>	ja (L1)
<i>Krankheit</i>	1	13	<i>sykdom</i>	<i>disease</i>	nein
<i>fallen</i>	1	13	<i>falle</i>	<i>to fall</i>	ja (L1 und L2)

Tabelle 3: Die Top 10 Wörter - VG1

Aus der Tabelle geht hervor, dass die ersten drei Wörter - *Junge*, *richtig* und *Handel* - etwas mehr Punkte als die folgenden Wörter erzielt haben. Insgesamt wurden 6 von 10 Wörtern von mir als Kognaten eingeschätzt. Die drei Nicht-Kognaten - *Junge*, *Liebe* und *Krankheit* - stammen aus der ersten Niveaustufe. Zusätzlich befindet sich unter den Nicht-Kognaten ein Wort aus der vierten Stufe, nämlich *Flügel*.

4.1.3.1.2 Die Top 10 Wörter - VG2

Wort	Niveaustufe	Anzahl der Schüler, die das Wort erkannt haben.	Norwegisches Äquivalent	Englisches Äquivalent	Kognat
<i>Handel</i>	2	45	<i>handel</i>	<i>deal/transaction</i>	ja (L1)
<i>Junge</i>	1	44	<i>gutt</i>	<i>boy</i>	nein
<i>richtig</i>	1	41	<i>riktig</i>	<i>right</i>	ja (L1 und L2)

<i>wesentlich</i>	1	33	<i>vesentlig</i>	<i>fundamental/ significant</i>	ja (L1)
<i>Zusammenhang</i>	1	32	<i>sammenheng</i>	<i>correlation</i>	ja (L1)
<i>ansehen</i>	1	31	<i>anse</i>	<i>to look at</i>	ja (L1)
<i>Liebe</i>	1	29	<i>kjærlighet</i>	<i>love</i>	nein
<i>Stein</i>	2	28	<i>stein</i>	<i>stone</i>	ja (L1 und L2)
<i>Begriff</i>	1	26	<i>begrep</i>	<i>term</i>	ja (L1)
<i>Komponente</i>	3	26	<i>komponent</i>	<i>component</i>	ja (L1 und L2)

Tabelle 4: Die Top 10 Wörter – VG2

Die Tabelle zeigt, dass auch bei den Zweitklässlern *Junge*, *Handel* und *richtig* die am besten bekannten Wörter waren, aber in diesem Fall in einer anderen Reihenfolge erscheinen. Auch hier können wir sehen, dass sie etwas mehr Punkte als die anderen Wörter in der Tabelle erzielt haben. Insgesamt wurden 8 von 10 Wörtern von mir als Kognaten definiert. Diese Wörter stimmen mit den Nicht-Kognaten überein, die wir in der Tabelle der Erstklässler finden.

4.1.3.2 Die 10 Wörter der dritten, vierten und fünften Stufe

Dasselbe wurde getan, um die 10 am meisten von den Schülern erkannten Wörter der dritten, vierten und fünften Stufe zu bestimmen. Sie werden in Form identischer Tabellen dargestellt.

4.1.3.2.1 Die Top 10 Wörter der dritten, vierten und fünften Stufe - VG1

Wort	Niveaustufe	Anzahl der Schüler, die das Wort erkannt haben.	Norwegisches Äquivalent	Englisches Äquivalent	Kognat
<i>Flügel</i>	4	19	<i>ving</i>	<i>wing</i>	nein
<i>Komponente</i>	3	9	<i>komponent</i>	<i>component</i>	ja (L1 und L2)
<i>denkbar</i>	3	7	<i>tenkelig</i>	<i>conceivable/ imaginable</i>	ja (L1)
<i>Eigentümer</i>	4	7	<i>eier</i>	<i>owner</i>	nein

<i>bestreiten</i>	3	5	<i>bestride</i>	<i>to deny</i>	ja (L1)
<i>Magd</i>	5	5	<i>tjenestepike</i>	<i>maid</i>	ja (L2)
<i>Darm</i>	5	5	<i>tarm</i>	<i>bowel</i>	ja (L1)
<i>Feind</i>	3	4	<i>fiende</i>	<i>enemy</i>	ja (L1)
<i>Spiegel</i>	3	3	<i>speil</i>	<i>mirror</i>	ja (L1)
<i>Dutzend</i>	3	3	<i>dusin</i>	<i>dozen</i>	ja (L1 und L2)
<i>Stil</i>	3	3	<i>stil</i>	<i>style</i>	ja (L1 und L2)
<i>Glied</i>	4	3	<i>ledd</i>	<i>limb</i>	ja (L1)
<i>Gutachten</i>	4	3	<i>erklæring/ uttalelse</i>	<i>report</i>	nein
<i>ausstellen</i>	4	3	<i>utstille</i>	<i>to display</i>	ja (L1)
<i>beträchtlich</i>	4	3	<i>betraktelig</i>	<i>considerable</i>	ja (L1)
<i>Vorzug</i>	5	3	<i>fortrinn</i>	<i>advantage</i>	nein
<i>hindern</i>	5	3	<i>hindre</i>	<i>to be a hindrance to</i>	ja (L1 und L2)
<i>überlegen</i>	5	3	<i>overlegen</i>	<i>superior</i>	ja (L1)

Tabelle 5: Die Top 10 Wörter der dritten, vierten und fünften Stufe – VG1

Das Erste, was ins Auge fällt, ist, dass das erste Wort in der Tabelle, nämlich *Flügel*, insgesamt 19 Punkte erreicht hat, während das nächste Wort, *Komponente*, nur 9 Punkte erzielt hat. In der Tabelle befinden sich sogar 10 Wörter, die jeweils 3 Punkte erreicht haben. Unter allen in der Tabelle aufgelisteten Wörtern wurden vier Wörter nicht als Kognaten definiert: *Flügel*, *Eigentümer*, *Gutachten* und *Vorzug*. Sie stammen aus der vierten und fünften Frequenz.

4.1.3.2.2 Die Top 10 Wörter der dritten, vierten und fünften Stufe - VG2

Wort	Niveaustufe	Anzahl der Schüler, die das Wort erkannt haben.	Norwegisches Äquivalent	Englisches Äquivalent	Kognat

<i>Komponente</i>	3	26	<i>komponent</i>	<i>component</i>	ja (L1 und L2)
<i>Flügel</i>	4	21	<i>ving</i>	<i>wing</i>	nein
<i>Umsetzung</i>	3	19	<i>omsetting</i>	<i>implementation</i>	ja (L1)
<i>Darm</i>	5	18	<i>tarm</i>	<i>bowel</i>	ja (L1)
<i>Magd</i>	5	17	<i>tjenestepike</i>	<i>maid</i>	ja (L2)
<i>Stil</i>	3	15	<i>stil</i>	<i>style</i>	ja (L1 und L2)
<i>denkbar</i>	3	14	<i>tenkelig</i>	<i>conceivable/ imaginable</i>	ja (L1)
<i>eigenständig</i>	3	14	<i>selvstendig</i>	<i>independent</i>	möglicherweise ja (L1)
<i>unterstreichen</i>	4	14	<i>understreke</i>	<i>to underline</i>	ja (L1)
<i>Herstellung</i>	3	13	<i>fremstilling</i>	<i>production</i>	nein
<i>Nachwuchs</i>	4	13	<i>ny generasjon</i>	<i>offspring</i>	nein
<i>Meldung</i>	4	13	<i>melding</i>	<i>message</i>	ja (L1 und L2)

Tabelle 6: Die Top 10 Wörter der dritten, vierten und fünften Stufe – VG2

Auch bei den Zweitklässlern waren *Komponente* und *Flügel* die am meisten erkannten Wörter, nur dass bei den Zweitklässlern die Reihenfolge umgekehrt ist. Bei den Zweitklässlern wurden drei Wörter als Nicht-Kognaten (*Flügel*, *Herstellung* und *Nachwuchs*) erkannt. *Herstellung* und *Nachwuchs* befanden sich am Ende der Tabelle, was bedeutet, dass sie seltener erkannt wurden als *Flügel* und Wörter, die Kognaten sind.

4.2 Ergebnisse des Fragebogens

In diesem Teil des vierten Kapitels werden einige interessante Informationen aus dem Fragebogen präsentiert. Aufgrund von Schätzungen in der Fachliteratur darüber, wie viele Wörter Schüler in einem Deutschunterricht lernen können, habe ich mich entschieden, ihre Sprachaktivität außerhalb der Schule und ihre Verwendung von zusätzlichen Sprachen, die dem Deutschen typologisch ähnlich sind, genauer zu untersuchen, um zu prüfen, ob eine hohe Aktivität außerhalb der Schule einen positiven Einfluss auf die Testergebnisse hatte.

4.2.1 Andere Muttersprachen und/oder zusätzliche Sprachen, die von den Teilnehmern dieser Studie verwendet werden

Die Teilnehmer wurden gefragt, ob sie eine andere oder zusätzliche Muttersprache als Norwegisch haben. Von den 95 Teilnehmern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, antworteten 6 mit „Ja“.

Zusätzlich wurden die Teilnehmer gefragt, ob sie außerhalb der Schule andere Sprachen als Norwegisch verwenden. Bei positiver Antwort sollten sie die Sprache(n) und die Person(en), mit denen sie diese Sprache(n) sprechen, angeben. Informationen über die Teilnehmer, die entweder auf die vorherige Frage oder auf diese Frage mit „Ja“ geantwortet haben, wurde gesammelt. Basierend auf den bereitgestellten Informationen wurde eine Tabelle erstellt, in der wichtige Informationen zusammengefasst sind:

Teilnehmercode	Andere als Norwegisch oder zusätzliche Muttersprachen	Verwendete Sprache(n)	Mit wem wird/werden diese Sprache(n) verwendet?
6004180	Polnisch	Polnisch → Russisch →	Großfamilie Nahe Freunde
6005991	Englisch	Englisch	Nahe Familie
6005233	Englisch	Englisch	Großfamilie
6005917	Mandarin	Mandarin	Nahe Familie
6005722	Vietnamesisch	Vietnamesisch	Großfamilie
6005568	Chinesisch	Chinesisch	Großfamilie
6005896	-	Englisch	Nahe Freunde
6005397	-	Englisch	Periphere Freunde/Bekannte
6006934	-	Englisch	Periphere Freunde/Bekannte
6005302	-	Schwedisch	Nahe Freunde
6006206	-	Englisch	Nahe Familie
6005335	-	Englisch	Periphere Freunde/Bekannte
6006133	-	Englisch	Nahe Freunde
6006135	-	Spanisch	Periphere Freunde/Bekannte
6006313	-	(leer/nicht angegeben)	Nahe Freunde
6006911	-	Deutsch	Periphere Freunde/Bekannte

6000001	-	Dänisch	Nahe Familie
6005282	-	Deutsch und Englisch	Nahe Familie

Tabelle 7: *Andere Muttersprachen und/oder zusätzliche Sprachen, die von den Teilnehmern verwendet werden*

Aufgrund der Tatsache, dass nur eine der von den Teilnehmern angegebenen Muttersprachen, also Englisch, das als L2 aller Studienteilnehmer gilt, dem Norwegischen typologisch ähnlich ist, gibt es keinen Grund zur Annahme, dass diese Teilnehmer durch die Anwendung von Kenntnissen ihrer Muttersprache bessere Ergebnisse erzielt haben.

Zwei Schüler gaben an, Deutsch als zusätzliche Sprache zu sprechen. Der erste Schüler (6006911) gab an, periphere Freunde/Bekannte zu haben, mit denen er Deutsch spricht, und nahm am Test teil. Sein Testergebnis betrug 0,67 %. Der zweite Schüler (6005282) gab an, dass Deutsch in seiner engen Familie gesprochen wird, nahm jedoch nicht am Test teil.

4.2.2 Anfang des Deutschlernens

Im Fragebogen wurden die Teilnehmer gebeten anzugeben, wann sie mit dem Deutschlernen begonnen haben. Dabei stellte sich heraus, dass 92 von 95 Schülern, also 97% aller Teilnehmer, seit der 8. Klasse Deutsch lernen.

Wie bereits erwähnt, hat einer der Teilnehmer in der ersten Klasse der oberen Sekundarstufe (VG1) mit dem Deutschlernen begonnen. Als Drittklässler im letzten Jahr des Deutschlernens (auf Niveau 1 + 2) hatte er Unterricht zusammen mit einer der zweiten Klassen.

Außerdem können wir anhand der Antworten im Fragebogen feststellen, dass nur zwei Schüler (mit den Teilnehmercodes 6006135 und 6005397) seit der 5. Klasse der Primarstufe Deutsch lernen. Diese Teilnehmer haben folgende Ergebnisse erhalten: 6006135 – 6 % und 6005397 - 10,67 %.

4.2.3 Der deutschsprachige Input außerhalb der Schule

Wie bereits erwähnt, interessiert mich auch der deutschsprachige Input der Schüler außerhalb der Schule. Dies ist ein Interessensgebiet von mir, da ich keine Daten dazu gefunden habe. Ich wollte ermitteln, wie oft die Schüler Deutsch hören (auch im Vergleich zu Englisch) und wie oft sie bestimmte Aktivitäten ausführen, die sowohl den passiven als auch den aktiven Gebrauch von Deutsch beinhalten. In meinen Daten wurde überprüft, ob die Teilnehmer, die den meisten Input dieser Art hatten, besonders gute Ergebnisse erzielten.

4.2.3.1 Wie oft hören die Teilnehmer Deutsch und Englisch außerhalb der Schule?

Die Schüler wurden gebeten, basierend auf vier Auswahlmöglichkeiten zu bewerten, wie oft sie außerhalb der Schule Deutsch und Englisch hören. Basierend auf ihren Antworten habe ich ein Diagramm erstellt, um die Daten für Deutsch und Englisch visuell zu vergleichen:

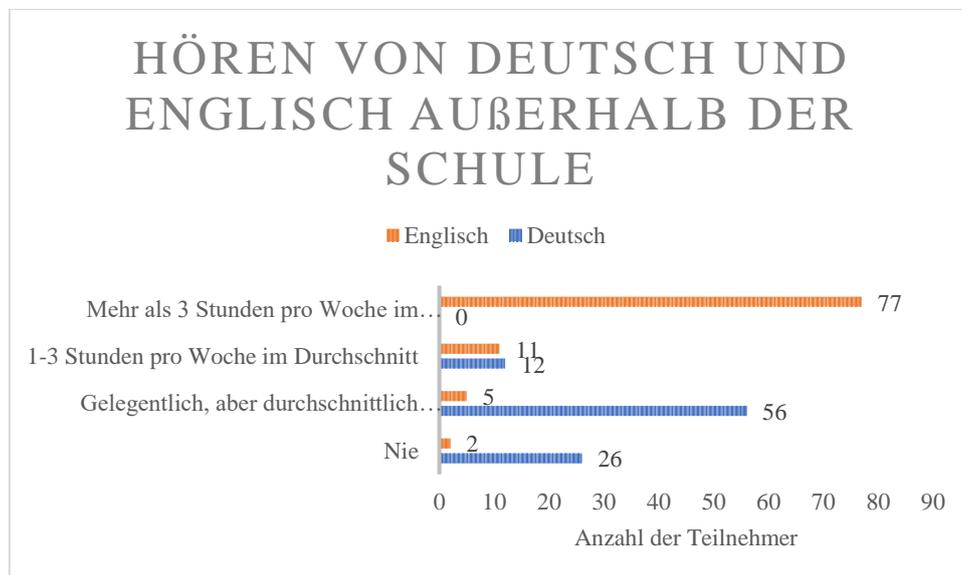


Diagramm 7: Hören von Deutsch und Englisch außerhalb der Schule

Aus dem Diagramm geht hervor, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler Englisch mehr als drei Stunden pro Woche hört. Ganze 56 der Schüler gaben an, dass sie gelegentlich Deutsch hören, während 26 von ihnen es überhaupt nicht hören. Dank des Diagramms können wir visuell erkennen, wie groß der Kontrast zwischen diesen beiden Sprachen ist.

Ich habe mich entschieden, mir die Ergebnisse der 12 Teilnehmer genauer anzusehen, die am häufigsten Deutsch hören. Sie wurden vom höchsten zum niedrigsten Ergebnis geordnet.

Teilnehmercode	Gesamtergebnis	Ergebnisse einzelner Stufen (von der ersten bis zur fünften Stufe in aufsteigender Reihenfolge)				
		1	2	3	4	5
6005100 (VG2)	43,33 %	66,7	70	36,7	10	33,3
6005818a (VG2)	27,33 %	33,7	16,7	30	30	23,3
6005227 (VG2)	23,33 %	43,3	26,7	23,3	16,7	6,7
6006609 (VG1)	18 %	90	0	0	0	0
6005991a (VG2)	16,67 %	53,3	16,7	3,3	6,7	3,3
6006404 (VG1)	14 %	23,3	23,3	16,7	6,7	0

6005991b VG2	13,33 %	24,7	50	30	23,3	6,7
6006706 (VG1)	4 %	20	0	0	0	0
6005896 (VG1)	2,67 %	6,7	6,7	0	0	0
6011280 (VG1)	2,67 %	6,7	3,3	0	3,3	0

Tabelle 8: *Ergebnisse von den Teilnehmern mit häufigem Deutsch-Hören*

Es gab zwei Teilnehmer, die dieselbe Teilnehmernummer (6005991) hatten. Beide sind in der Tabelle aufgeführt. Das Gleiche gilt für zwei Teilnehmer mit der Teilnehmernummer 6005818. Einer von ihnen hat am Test teilgenommen und ist in der Tabelle aufgeführt, während die andere Person zu den drei Teilnehmern (6005984, 6004180, 6005818b) gehört, die nicht am Test teilgenommen haben und daher nicht in der Tabelle enthalten sind.

4.2.3.2 Aktivitäten, die sowohl den passiven als auch aktiven Gebrauch von Deutsch beinhalten

Die Schüler wurden gebeten, anzugeben, wie oft sie Aktivitäten ausführen, bei denen der passive oder aktive Wortschatz verwendet wird. Wie bereits erwähnt, beziehen sich diese Aktivitäten auf die Freizeitbeschäftigungen der Schüler außerhalb der Schule. In meinem Fragebogen wurden fünf Aktivitäten aufgeführt:

- 1) Lesen von deutschsprachigen Büchern, Zeitungen oder anderen Texten
- 2) Ansehen von deutschsprachigen Serien oder Filmen mit norwegischen Untertiteln
- 3) Ansehen von deutschsprachigen Serien oder Filmen ohne norwegische Untertitel
- 4) Anhören von deutschsprachigen Hörbüchern oder Podcasts
- 5) Gaming

Zusätzlich wurden sechs Antwortmöglichkeiten vorgegeben, um den Schülern zu helfen, anzugeben, wie oft sie diese Aktivitäten ausführen:

- 1) Mehrere Stunden täglich
- 2) Täglich
- 3) Wöchentlich
- 4) Monatlich
- 5) Seltener
- 6) Nie

Sowohl die Aktivitäten als auch die Zeitdefinitionen wurden in Matrixform dargestellt.

Für den Fall, dass die Schüler andere Aktivitäten ausüben, die nicht in meinem Fragebogen enthalten waren, wurde zusätzlich eine offene Frage erstellt. Wenn einer der Schüler angegeben

hat, dass er andere Aktivitäten ausübt, erhielt er die Möglichkeit, die Aktivität oder die Aktivitäten zu beschreiben und anzugeben, wie oft er sie ausübt. Dabei sollten dieselben Zeitdefinitionen wie in der Matrix verwendet werden. Nur 4 von 95 Teilnehmern haben diese Frage mit „Ja“ beantwortet. Ihre Angaben wurden in einer Tabelle aufgelistet und präsentiert:

	Deutsch online reden	Duolingo-App	Deutschsprachige Musik hören	Gesamtergebnis
6004180	(leer/nicht angegeben)	-	-	25,33%
6005984		täglich	wöchentlich	hat am Wortschatztest nicht teilgenommen
6006119	-	täglich	-	6%
6006794	-	-	wöchentlich	14 %

Tabelle 9: Aktivitäten – die offene Frage

4.2.3.2.1 Analyse der Aktivitäten nach ihrer Popularität

Bei der Analyse der in diesem Teil des Fragebogens gesammelten Daten konzentrierte ich mich auf zwei Aspekte. Zuerst habe ich mich auf jede Aktivität separat konzentriert, um ihre Popularität bei Schülern festzustellen. Diese Daten wurden in einer Tabelle erfasst. Auf der Grundlage dieser Daten habe ich das folgende Diagramm erstellt:

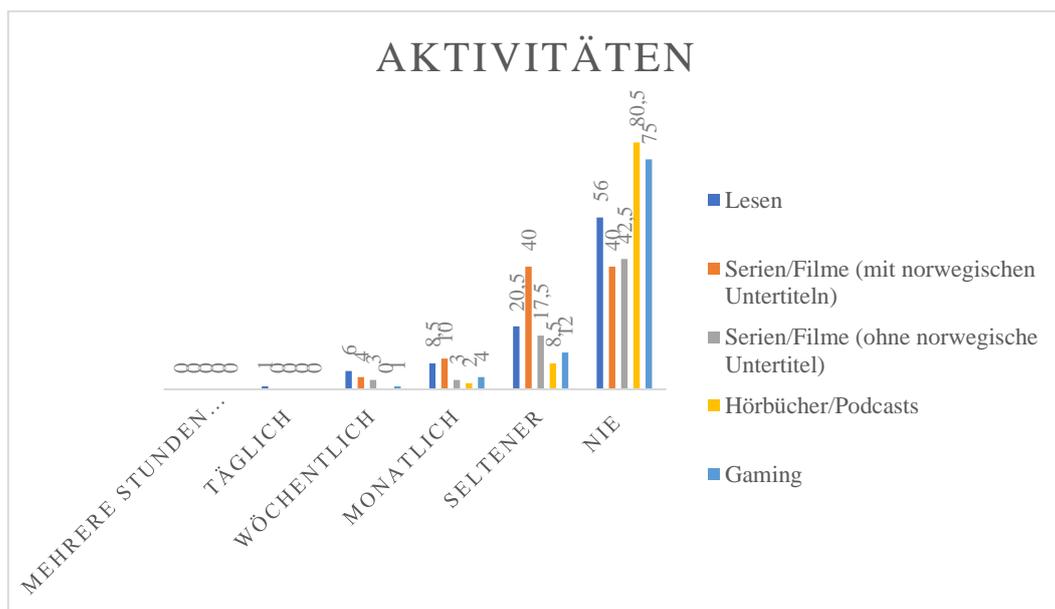


Diagramm 8: Analyse der Aktivitäten nach ihrer Popularität

Das Diagramm liefert Informationen über die Häufigkeit, mit der bestimmte Tätigkeiten ausgeführt werden. Es zeigt sich, dass das Lesen von deutschsprachigen Büchern/Zeitungen und anderen Texten sowie das Ansehen von Filmen oder Serien unter den Schülern am häufigsten vorkommt. Der Rest der Aktivitäten wird sehr selten durchgeführt. Es ist zu beachten, dass es sich hierbei um Aktivitäten handelt, die das Hören der Sprache ohne Bild oder Text erfordern, was das Verständnis erschwert, oder um Aktivitäten, die die aktive Verwendung der Sprache erfordern (Gaming).

4.2.3.2.2 Überblick über die gesamte Schüleraktivität außerhalb der Schule

Im nächsten Schritt habe ich mich darauf konzentriert, wie viel Zeit jeder einzelne Teilnehmer für diese Aktivitäten aufgewendet hat. In diesem Fall war es wichtig, sich einen Überblick über die gesamte Schüleraktivität außerhalb der Schule zu verschaffen.

Um mir diesen Überblick zu verschaffen, habe ich ein Dokument erstellt, in dem jedem Teilnehmer für jede der durchgeführten Aktivitäten Punkte zugeordnet wurden - je öfter eine bestimmte Aktivität durchgeführt wird, desto mehr Punkte wurden dem Teilnehmer zugewiesen. So sieht das von mir verwendete Punktesystem aus:

Mehrere Stunden täglich	5 Punkte
Täglich	4 Punkte
Wöchentlich	3 Punkte
Monatlich	2 Punkte
Seltener	1 Punkt
Nie	0 Punkte

Tabelle 10: *Punktesystem*

Einige Teilnehmer haben zwei Optionen angekreuzt. Um ihnen die richtige Punktzahl zuzuordnen, erhielten sie die Hälfte der Punkte beider angekreuzten Optionen.

Nachdem jeder Teilnehmer seine fälligen Punkte erhalten hat (auch für die von ihm angegebenen Aktivitäten), wurden sie zusammengezählt.

Auf diese Weise konnte ich für jede Gruppe (VG1 und VG2) ein Diagramm erstellen, das die Aktivität aller Teilnehmer zeigt. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

4.2.4.2.1 Aktivität der Erstklässler

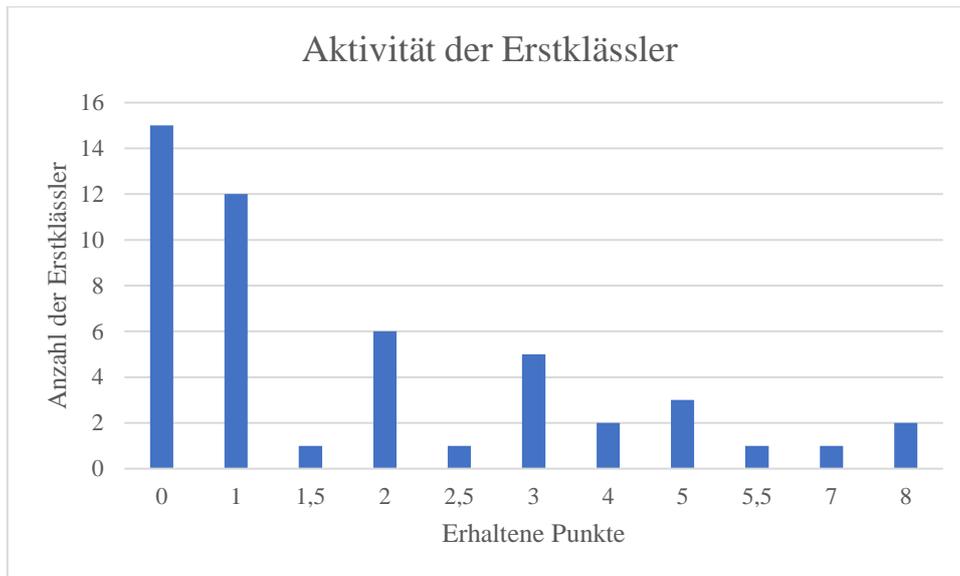


Diagramm 9: *Aktivität der Erstklässler*

Wie wir in dem oben präsentierten Diagramm sehen, verwenden 15 von den Erstklässlern nie Deutsch außerhalb der Schule. 12 von ihnen erhielten nur einen Punkt, was bedeutet, dass sie fast nie etwas mit der deutschen Sprache außerhalb der Schule machen. Die höchsten erzielten Ergebnisse waren 7 und 8 Punkte, die nur von drei Erstklässlern erreicht wurden.

4.2.4.2.2 Aktivität der Zweitklässler

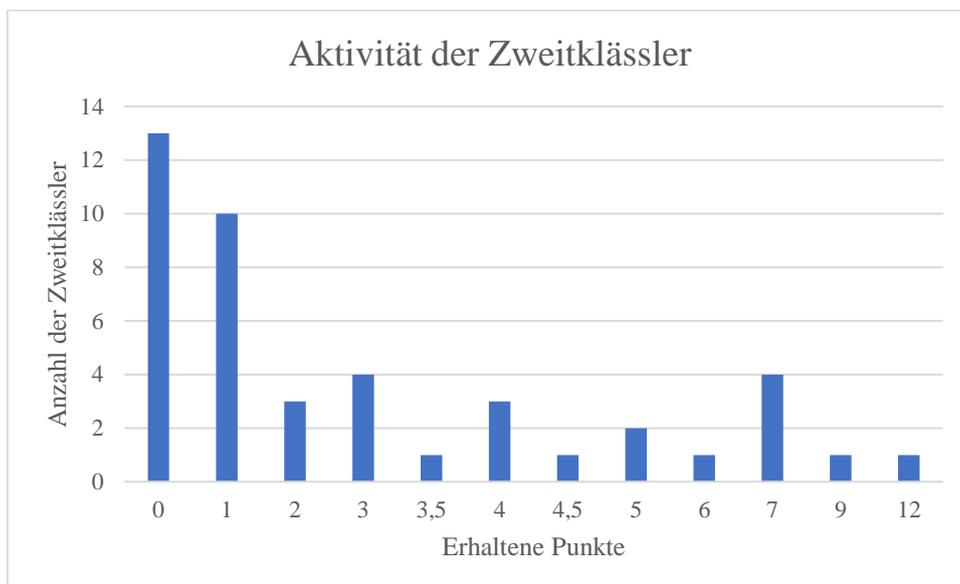


Diagramm 10: *Aktivität der Zweitklässler*

Aus dem Diagramm geht hervor, dass 13 von den Zweitklässlern nie Deutsch außerhalb der Schule verwenden. Es gab insgesamt 7 Schüler, die nur einen Punkt erzielt haben, was eine sehr ähnliche Leistung darstellt. Sechs Zweitklässler erreichten sieben oder mehr Punkte.

Es ergibt sich auch, dass es einen großen Unterschied zwischen der höchsten erreichten Anzahl Punkte in der ersten und zweiten Klasse gibt – während zwei Erstklässler 8 Punkte erhielten, erhielt einer der Zweitklässler 12 Punkte, was bedeutet, dass dieser Teilnehmer viel aktiver ist.

4.2.4.2.3 Testergebnisse der aktivsten Schüler der ersten und zweiten Klasse

Ich beschloss, mich auf die Schüler zu konzentrieren, die 7 oder mehr Punkte erreicht haben, und sie in einer Tabelle zusammenzufassen, um ihre Ergebnisse zu präsentieren. Sie wurden vom aktivsten Schüler bis zu den am wenigsten aktiven Schülern in dieser Gruppe dargestellt, das heißt denjenigen, die 7 Punkte erreicht haben:

Teilnehmercode	Punkte für Aktivität	Gesamtergebnis	Ergebnisse einzelner Stufen (von der ersten bis zur fünften Stufe in aufsteigender Reihenfolge)				
6005984 (VG2)	12	hat am Wortschatztest nicht teilgenommen	hat am Wortschatztest nicht teilgenommen				
6005282 (VG2)	9	7,33 %	13,3	6,7	6,7	10	0
6006794 (VG1)	8	14 %	30	23,3	6,7	6,7	3,3
6006869 (VG1)	8	9,3 %	23,3	13,3	3,3	3,3	3,3
6005601 (VG2)	7	29,33 %	33,3	23,3	30	30	30
6005233 (VG2)	7	11,33 %	36,7	6,7	6,7	6,7	0
6005568 (VG2)	7	12 %	30	10	10	6,7	3,3
6006201 (VG1)	7	18 %	50	23,3	10	0	6,7

Tabelle 11: Die Testergebnisse der Schüler mit der größten außerschulischen Aktivität

Wie wir in der oben dargestellten Tabelle sehen können, nehmen die Ergebnisse weder mit steigender noch mit abnehmender Aktivität ab oder zu. Keiner der in der Tabelle aufgeführten Schüler erreichte überraschend gute Ergebnisse.

5 Diskussion

In diesem Kapitel werden meine Forschungsfragen in Bezug auf das erworbene Material diskutiert. Der Hauptzweck besteht darin, die Ergebnisse mit den im zweiten Kapitel vorgestellten Theorien in Verbindung zu bringen, um eine ausführliche Diskussion meiner Untersuchungsergebnisse zu ermöglichen. An dieser Stelle ist besonders zu betonen, dass die im zweiten Kapitel vorgestellten Theorien nicht direkt getestet oder angewendet wurden, sondern als Grundlage dienen, um ein besseres Verständnis für das Wortlernen zu erlangen und Hypothesen zu entwickeln.

Bevor ich jedoch die Ergebnisse meiner Untersuchung diskutiere, werde ich meine Forschungsfragen erneut vorstellen:

1. Wie groß ist der Wortschatz norwegischer Schüler der ersten oder zweiten Klasse der oberen Sekundarstufe, die seit der unteren Sekundarstufe (8. Klasse) Deutsch auf Niveau 2 lernen?
2. Werden Zweitklässler, die ein Jahr länger am Deutschunterricht teilgenommen haben, bessere Testergebnisse als Erstklässler erzielen?
3. Werden die Ergebnisse meiner Studie zeigen, dass die Schüler ihre Kenntnisse anderer Sprachen, d. h. der L1 (Norwegisch) und der L2 (Englisch), bei der Durchführung des Wortschatztests anwenden? Mit anderen Wörtern: Werden die Ergebnisse meiner Studie konkrete Auswirkungen von Kognaten zeigen?

Die oben genannten Forschungsfragen werden systematisch diskutiert und untersucht.

5.1 Wie groß ist der Wortschatz norwegischer Schüler der ersten und zweiten Klasse der oberen Sekundarstufe?

In diesem Teil des Kapitels werden die Ergebnisse diskutiert, die die Teilnehmer im Test gewonnen haben. Diese Ergebnisse werden auch in Bezug darauf analysiert, wie die zweite Stufe durch den norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen definiert wird.

Der Lehrplan geht davon aus, dass norwegische Schüler des zweiten Niveaus am Ende ihres Deutschlernens auf einem Niveau sein sollten, das dem Niveau A2 des GERs entspricht. Die vom Ersteller des Tests bereitgestellten Richtlinien zeigen, dass eine erfolgreiche Bearbeitung der ersten und zweiten Niveaustufen ungefähr einem Leseniveau von A2 entspricht (ITT, 2019). Daher wurde in meiner Arbeit davon ausgegangen, dass sowohl Erst- als auch Zweitklässler in

den ersten beiden Teilen des Tests gute Ergebnisse erzielen würden (mit einem leichten Vorsprung der Zweitklässler in der zweiten Stufe). Mein Material zeigt jedoch, dass sowohl in der ersten als auch in der zweiten Stufe die Ergebnisse der Teilnehmer weit unter den Erwartungen liegen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Teilnehmer aus der dritten, vierten und fünften Wortschatzstufe, so lässt sich daraus schließen, dass die meisten Schüler einige Wörter aus verschiedenen Frequenzen gelernt haben (und einige Schüler sogar aus allen). Dies kann in Zusammenhang gebracht werden mit dem, was Nation (2013) darüber schreibt, dass Schüler Wörter aus allen Frequenzen lernen sollten.

Es ist auch angebracht, sich auf mögliche Konsequenzen zu konzentrieren, die meine Erkenntnisse mit sich bringen könnten. Wie bereits erwähnt, wird die erfolgreiche Kommunikation als das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts in Norwegen angesehen. Die von mir vorgelegte Fachliteratur, wie zum Beispiel Gehring (2018) und Quetz (1988), stehen im Einklang mit der Tatsache, dass dies ohne einen soliden Wortschatz nicht möglich ist. In meiner Untersuchung stellte sich heraus, dass der passive Wortschatz selbst begrenzt ist, was impliziert, dass der aktive Wortschatz noch schlechter ist. Das bedeutet, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass die Mehrheit norwegischer Schüler große Kommunikationsschwierigkeiten auf Deutsch hat, da nicht nur die Fähigkeit, Sprache zu produzieren, sondern auch zu verstehen, durch den fehlenden Wortschatz beeinträchtigt ist.

5.2 Haben die Zweitklässler, die ein Jahr länger am Deutschunterricht teilgenommen haben, bessere Testergebnisse als die Erstklässler erzielt?

Für diese Forschungsfrage wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Zweitklässler beim Wortschatztest besser abschneiden würden als die Erstklässler. Gleichzeitig wurde davon ausgegangen, dass sich die Ergebnisse der Erst- und Zweitklässler bei den ersten und teilweise bei den zweiten Stufen nicht signifikant unterscheiden würden, da diese Stufen den elementaren Wortschatz darstellen. Das bedeutet, es wurde angenommen, dass die Zweitklässler in den höheren Stufen mehr Wörter kennen würden, da sie 113 zusätzliche Stunden Deutschunterricht hatten und es natürlich ist, dass sie mit fortgeschrittenerem Wortschatz arbeiten, nachdem sie den Grundwortschatz abgedeckt haben. Wenn wir außerdem davon ausgehen, dass Schüler sechs Wörter pro Stunde lernen können, dann sollten sie pro Jahr 678 Wörter ohne zusätzlichen Input außerhalb der Schule lernen können.

Es stellte sich heraus, dass Schüler der zweiten Klasse bei allen Stufen des Tests deutlich bessere Ergebnisse erzielten, was bedeutet, dass die Annahme, dass sich die Ergebnisse der Erst- und Zweitklässler bei den ersten und teilweise bei den zweiten Stufen nicht signifikant voneinander unterscheiden würden, nicht korrekt war. Das bedeutet, dass die Schüler auch während ihres ersten und zweiten Schuljahres hochfrequente Wörter lernen. Die Untersuchung ergab auch, dass Zweitklässler einen größeren Wortschatz in Bezug auf Wörter mit höherer Frequenz aufweisen, was die Hypothese bestätigt.

5.3 Zeigen die Ergebnisse meiner Studie konkrete Auswirkungen von Kognaten?

In meiner Arbeit wurde auch untersucht, ob die Ergebnisse meiner Untersuchung Hinweise darauf liefern können, dass Kognaten einen Einfluss auf den passiven Wortschatz norwegischer Schüler haben.

Aufgrund der Beschränkungen meines Projekts konnte ich keine umfassende Analyse von Kognaten durchführen. Ich konzentrierte mich auf zwei bis drei Gruppen von Wörtern, nämlich solche, die ich auf ihre Beziehung zu ihren norwegischen und englischen Äquivalenten hin analysiert habe. Es muss betont werden, dass es schwierig sein kann, zu bestimmen, welche Wörter als Kognaten gelten, da es in einigen Fällen nur um eine Lautverschiebung geht und in anderen Fällen Kenntnisse beider Sprachen erforderlich sind, um Zusammenhänge zu erkennen. Das bedeutet, dass meine Identifizierung von verwandten Wörtern als Kognaten von anderen nicht unbedingt als solche erkannt werden muss.

Zunächst wurden die zehn Wörter analysiert, die von den meisten Erst- und Zweitklässlern erkannt wurden. Es stellte sich heraus, dass unter den 10 bekanntesten Wörtern von Erstklässlern Kognaten waren, während unter den Wörtern, die von Zweitklässlern am besten erkannt wurden, sechs Kognaten waren. Für beide Gruppen waren meisten Wörter, die keine Kognaten waren, aus der ersten Wortschatzstufe und die Schüler nutzten vermutlich primär ihre Fähigkeit zur Erkennung von Kognaten, um den Test durchzuführen. Also, bei Nicht-Kognaten schnitten sie am besten mit hochfrequenten Wörtern ab.

Eine Analyse der zehn am meisten erkannten Wörter in den Stufen drei, vier und fünf ergab jedoch keine logischen Schlussfolgerungen. Die einzige erwähnenswerte Beobachtung ist die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit dieser Wörter als Kognaten identifiziert wurde.

Es könnte interessant sein, auch die Wörter der ersten Stufe zu überprüfen, die die wenigsten Punkte erhalten haben, um festzustellen, ob sie nicht erkannt wurden, weil sie keine Kognaten sind. Leider konnte es aufgrund von Zeitmangel nicht durchgeführt werden.

5.4 Hat eine erhöhte Exposition gegenüber der deutschen Sprache oder die Verwendung von Deutsch außerhalb der Schule zu besseren Testergebnissen geführt?

Die Analyse der Sprachaktivität der Schüler hat keine zufriedenstellenden Ergebnisse geliefert. Unter den Schülern, die am häufigsten Deutsch hören und deren Ergebnisse in Tabelle 9 aufgeführt sind, gab es zwei Schüler, die in einer Wortschatzstufe 70 % oder mehr erreicht haben, darunter ein Teilnehmer, der in der ersten Stufe 90 % erzielt hat und ein Teilnehmer mit Gesamtergebnis 43,33 %, der 70 % in der zweiten Stufe erreicht hat. Abgesehen davon scheinen außerschulische Sprachaktivitäten keinen Einfluss auf den passiven Wortschatz zu haben.

6 Zusammenfassung und Ausblick

6.1 Zusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit habe ich den Wortschatz norwegischer Schüler der ersten und zweiten Klasse gemessen und analysiert. Zusätzlich wurden die Ergebnisse beider Gruppen miteinander verglichen.

Als Datenmaterial habe ich die Ergebnisse des von mir durchgeführten Wortschatztests verwendet, dessen Format ich mir vom Institut für Testforschung und Testentwicklung (ITT) ausgeliehen habe. Außerdem waren die Antworten der Teilnehmer, die durch die Verwendung eines Fragebogens gewonnen wurden, ein Teil meines Forschungsmaterials. Alle erworbenen Materialien wurden in einem Excel-Dokument zusammengefasst und analysiert. Die Daten, die mir am relevantesten erschienen, wurden in meiner Arbeit in Form von Text, Zahlen, Tabellen und Diagrammen dargestellt.

Aus den Resultaten hat sich auch herausgestellt, dass die überwiegende Mehrheit der Schüler bereits in der ersten Niveaustufe Wortschatzdefizite hat, was theoretisch die Verständigung und Kommunikation in dieser Sprache erschwert.

Es hat sich auch gezeigt, dass das zusätzliche Jahr in der oberen Sekundarstufe einen großen Einfluss auf die Ergebnisse der Teilnehmer hatte. Mein Datenmaterial hat gezeigt, dass die Zweitklässler bessere Testergebnisse als die Erstklässler erzielt haben (auch in der ersten Stufe).

Außerdem stellte sich heraus, dass die Wörter, die von den Schülern am besten erkannt wurden, meistens verwandte Wörter, also Kognaten, waren. Wenn dies nicht der Fall war, stammten sie aus der ersten Niveaustufe.

Für die Wörter der dritten, vierten und fünften Stufe, die am meisten erkannt wurden, konnte ich keinen Zusammenhang zwischen ihrer Erkennung und ihrer Verwandtschaft mit ihren norwegischen und/oder englischen Äquivalenten finden.

Aus den von mir gesammelten Informationen konnte ich nicht feststellen, dass zusätzliche Sprachen oder Aktivitäten, die Deutsch beinhalten, einen großen Einfluss auf den passiven Wortschatz der Schüler hatten. Nur bei den Schülern, die häufig Deutsch hören, waren zwei von ihnen gleichzeitig Schüler, die 70% oder mehr in einem Teil des Tests erreicht haben.

6.2 Ausblick

Obwohl meine Masterarbeit einige interessante Beobachtungen und Erkenntnisse thematisiert, gibt es viele Aspekte, die aus Zeit- und Platzgründen nicht behandelt werden konnten.

Wie ich an vielen Stellen meiner Arbeit erwähnt habe, wurde meine Ausarbeitung von Kognaten durch die Größe meiner Aufgabe etwas eingeschränkt. Um die Kognaten vollständig zu verarbeiten, hätte man sowohl den englischen Wortschatz der Schüler testen müssen als auch den gesamten Testinhalt dahingehend analysieren müssen, wie häufig Kognaten darin vorkommen.

Es wäre auch äußerst interessant gewesen, zu überprüfen, ob die Teilnehmer, die angegeben haben, nie oder fast nie Deutsch zu hören bzw. lesen, überraschend gute Ergebnisse im Wortschatztest erzielt haben.

Darüber hinaus sollte man auch die in meinem Projekt angewandte Forschungsmethode kritisch hinterfragen. Als erstes ist zu überlegen, ob der von mir gewählte Wortschatztest optimal war. Es muss davon ausgegangen werden, dass der Schwierigkeitsgrad und die Größe des Tests dazu geführt haben können, dass einige Teilnehmer nicht versucht haben, ihn gründlich zu lösen.

Es wäre auch interessant, meine Ergebnisse mit anderen Studien der gleichen Art zu vergleichen, was im Rahmen meiner Arbeit leider nicht möglich war.

Relevanz dieser Masterarbeit für die Lehrerausbildung

Während der Arbeit an diesem Projekt ist mein Interesse am Vokabellernen deutlich gestiegen. Dieses Thema war mir nicht neu, da ich es bereits in der früheren Phase meines Studiums im didaktischen Unterricht der Fremdsprachendidaktik kennengelernt hatte. Aber erst während des Schreibens dieser Arbeit konnte ich mich zum ersten Mal mit allen Aspekten des Wortschatzes auseinandersetzen, die mich interessieren.

Als Person, die im Schulkontext Deutsch gelernt hat und jetzt als Deutschlehrerin arbeitet, war es für mich interessant, meine eigenen Erfahrungen zu analysieren und zu reflektieren. Indem ich verstanden habe, wie sich das Vokabellernen in den Schulen im Laufe der Jahre abgespielt hat, konnte ich meine eigenen Erfahrungen beim Deutschlernen kritisch reflektieren. Ich glaube, dass eine solche Reflexion für meinen Beruf wichtig ist, weil wir Lehrer uns oft auf den methodischen Hintergrund stützen, der an uns selbst angewendet wurde. Dies hat es mir ermöglicht, meiner Unterrichtspraxis gegenüber kritischer zu werden. Unter anderem wurde mir bewusst, welche Rolle der Wortschatz in der Kommunikation spielt und wie wichtig Vokabular für eine erfolgreiche Kommunikation ist. Dieses Bewusstsein erlaubt es mir, bei der Unterrichtsplanung Prioritäten zu setzen.

Außerdem wurde mir immer bewusster, dass es beim Vokabellernen nicht nur um das Auswendiglernen von Wörtern geht. Als Lehrerin möchte ich mich darauf konzentrieren, noch mehr Aufgaben und Aktivitäten in meinen Unterricht einzuführen, die es meinen Schülern ermöglichen, mit der Semantik, Syntax und dem Kontext neuer Wörter zu arbeiten.

Auch wenn ich bedenke, wie gering die deutschsprachige Schüleraktivität außerhalb der Schule ist, habe ich einige Überlegungen zu meiner Wahl des Inputs, also zu meiner Auswahl von Vokabeln. Ich kann bereits Veränderungen in meiner Praxis feststellen.

Literaturverzeichnis

- Bak, P. M. (2019). *Lernen, Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert (Angewandte Psychologie Kompakt)*. Springer-Verlag GmbH.
- Berkes, É. & Flynn, S. (2012). *Multilingualism: New perspectives on syntactic development*. In Ritchie, W.C. & Bhatia, T.K. (Hgg.): *The handbook of bilingualism and multilingualism* (S. 137-167). (2. Ausgabe). Chichester: John Wiley and Sons.
- Bjørke, C. (2020). *Vokabular og ordinnlæring*. In Bjørke, C. & Haukås, Å. (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk*. (3. Auflage). (S. 163-182). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Butzkamm, W. (2003). *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma*.
- CogniFit. (o. J.). *Was ist das Kurzzeitgedächtnis?* Abgerufen am 14. Februar 2023 unter <https://www.cognifit.com/de/wissenschaft/kognitive-faehigkeiten/kurzzeitgedachtnis>
- Das Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V. (2019). *Wortschatztests*. Verfügbar unter <https://itt-leipzig.de/wortschatztests/>
- Das Schreibportal der Universität Leipzig. (o. J.). *Funktionswörter*. Abgerufen am 05. Januar 2023 unter <https://home.unileipzig.de/schreibportal/funktionswoerter/>
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). *How to design and analyze surveys in second language acquisition research*. In Mackey, Gass, A. & S. M. (Hrsg.). (1. Ausgabe). *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (S. 74-94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Dudenredaktion. (o. J.). *Vokabel*. In Duden online. Abgerufen am 15. Februar 2023 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vokabel>
- Dudenredaktion. (o. J.). *Wortschatz*. In Duden online. Abgerufen am 20. Januar 2023 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wortschatz>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten*. Verlag Julius Klinkhardt.

Goethe-Institut. *GOETHE-ZERTIFIKAT A2. DEUTSCHPRÜFUNG FÜR JUGENDLICHE UND ERWACHSENE. WORTLISTE*. Abgerufen am 21. September 2022 unter https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf

Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. Ausgabe). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Herder-Institut. (2023). *Forschung. Forschungsinfrastruktur*. Abgerufen am 15. April 2023 unter <https://www.philol.uni-leipzig.de/herder-institut/forschung/forschungsinfrastruktur>

Huneke, H.W. & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache* (6. Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Kötter, M. (2017). *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen und Praxis in Primarstufe und Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH.

Kötter, M. (2018). *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Universität Siegen. Abgerufen am 3. März 2023 unter http://www.klaus-schroeer.com/kunden-publish/fmf-niedersachsen/download.php?cat=10_Willkommen&file=Prof._Koetter_Wortschatzarbeit_Hannover_2018.pdf

Lindqvist, C. (2020). *First and Second Language Cognate Effects in Third Language Vocabulary Size Estimates*.

Meara, P.M. & Milton, J. (2003). *X-Lex. The Swansea levels test*. Newbury: Express.

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.

Quetz, J. (1988). *Der systematische Aufbau des mentalen Lexikons*. In: Timm, J.P. (Hrsg.). *Englisch lernen und lehren* (S. 272-290). Berlin: Cornelsen.

Redaktion des DWDS. (o. J.). *Kognat*. In Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Abgerufen am 10. Februar 2023 unter <https://www.dwds.de/wb/Kognat>

Redaktion des DWDS. (o. J.). *Wortfrequenz*. In Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Abgerufen am 21. Februar 2023 unter <https://www.dwds.de/wb/Wortfrequenz>

Reinders, H. (2011). *Fragebogen*. In: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., Gniewosz, B. (eds) *Empirische Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Abgerufen am 17. Januar 2023 unter https://doi.org/10.1007/978-3-531-93015-2_4

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Abgerufen am 7. November 2022 unter <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv160>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Abgerufen am 7. November 2022 unter <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv114>

Anhänge

Anhang A: Informationsschreiben über die Untersuchung

Vil du delta i forskningsprosjektet om vokabularstørrelse i tysk som tredjespråk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke vokabularstørrelsen i tysk som tredjespråk. I det følgende får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

For å kunne forstå og for å kommunisere godt på et språk trenger vi et relativt stort ordforråd. Formålet med dette prosjektet er å undersøke vokabularstørrelsen (hvor mange ord man kan på et gitt språk) i tysk hos videregående skoleelever som deltar i undervisningen i tysk på nivå 2. De aller fleste av disse elevene har lært tysk som et fremmedspråk på ungdomskolen og/eller videregående skolen. Resultatene fra undersøkelsen vil bli analysert og sammenlignet med resultater fra tilsvarende studier som ble utført i andre land. Prosjektet gjennomføres som en del av en masteroppgave i tysk språkvitenskap. Opplysninger og materiale vil brukes til dette prosjektet, men de kan brukes senere i forbindelse med en større studie som tester ordforrådet på tysk hos elever på ungdomsskolen og videregående.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for språk og litteratur (ISL) ved NTNU og masterstudent Daria Wojciechowska er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet mitt fordi at du er videregående skoleelev som deltar i tyskundervisning.

Kriteriene for å delta er at du:

- 1) har norsk som morsmål,
- 2) har lært engelsk og
- 3) lærer tysk som fremmedspråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, innebærer det at du først gjennomfører en vokabulartest. Du blir gitt flere sett med 3 definisjoner på tysk. Oppgaven din er å matche definisjonene med riktig begrep ut fra en liste med 6 tyske begrep. Deretter blir du bedt om å fylle ut et elektronisk spørreskjema med informasjon om deg og din språkbakgrunn. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om din språkbakgrunn, hvor lenge du har lært tysk og andre faktorer som kan tenkes å ha innvirkning på språklæring. Vi antar at det vil ta deg omtrent 45 minutter totalt å fullføre undersøkelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vil bli lagret på NTNUs servere. Det er kun prosjektansvarlig (veileder) og en masterstudent som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven. Ordtesten og spørreskjemaet som brukes, er laget gjennom Nettskjema, som er en sikker løsning for datainnsamling via nett.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene dine kan brukes senere i forbindelse med en større studie som tester ordforrådet på tysk hos elever på ungdomsskolen og videregående.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Ved å levere spørreskjema og ordtesten, samtykker du til deltakelse i prosjektet.

Studien gjennomføres anonymt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Kun fullstendig anonymiserte data vil bli beholdt. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- masterstudent Daria Wojciechowska, dariaw@stud.ntnu.no
- hovedveileder Inghild Flaate Høyem, Institutt for språk og litteratur, inghild.flaate@ntnu.no
- biveileder Kjersti Faldet Listhaug, Institutt for språk og litteratur, kjersti.listhaug@ntnu.no
- Personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Inghild Flaate Høyem
Veileder

Daria Wojciechowska
Masterstudent

Anhang B: Link zum Wortschatztest

<https://nettskjema.no/a/327587>

Anhang C: Link zum Fragebogen

<https://nettskjema.no/a/327589>

