

Kamilla Disendorf

## Wortschatzarbeit mit Hilfe des Lehrbuchs

Eine Untersuchung zur Wortwiederholungsfrequenz und zur Vermittlung von Lernstrategien in einem norwegischen DaF-Lehrbuch für die 9.Klasse

Masteroppgave i engelsk- og fremmedspråkdidaktikk

Veileder: Karen Bauer

Mai 2023







## Abstract

The subject of investigation in this master thesis is *Leute 9*, a textbook used in Norwegian schools to teach German in the 9<sup>th</sup> grade. The following questions were studied in the book:

- (a) How extensive is the offer of the repeated words in *Leute 9* and how systematically is the vocabulary represented? To what extent is the vocabulary authentic and relevant for the learners?
- (b) To what extent does *Leute 9* offer word learning strategies to the learners? How varied are the strategies?

The word frequency study was based on theories that students need to see a new word more than 7 times to get a chance to learn it. The analysis of *Leute 9* revealed that the textbook offers a limited number of words to the learners. However, most of the words that are repeated more than 7 times appear in the book systematically. Some of these words do not appear in a wide variety of contexts, which is a crucial aspect when learning new words in a foreign language. The frequently used words are authentic, relevant and can enrich the learners' vocabulary.

Knowing word learning strategies can enable learners to memorize words in an easy and effective way. Ideally, a textbook should explicitly describe such strategies to the students. *Leute 9* does not offer any clearly indicated word learning strategies. However, there are some strategies that are hidden in the tasks of the textbook, i.e. the learners use the strategies by working with the tasks without knowing that these strategies help them memorize new words. The categories of the word learning strategies are not balanced. The most used strategies are translation from German to Norwegian and back and writing exercises where the learners are asked to memorize dialogs or sentences.

## Sammendrag

Undersøkelsesemnet i denne masteroppgaven er *Leute 9*, en lærebok som brukes i norsk skole for å undervise i tysk på 9. trinn. Følgende spørsmål ble studert i boken:

- (a) Hvor omfattende er tilbudet av de gjentatte ordene i *Leute 9* og hvor systematisk er ordene gjentatt i læreboka? I hvilken grad er ordene autentisk og relevant for elevene?
- (b) I hvilken grad tilbyr *Leute 9* ordlæringsstrategier til elevene? Hvor varierte er strategiene?

Studien om gjenetakelse av ord var basert på teorier om at elevene må se et nytt ord mer enn 7 ganger for å få en sjanse til å lære det. Analysen av *Leute 9* viste at læreboken tilbyr et begrenset antall ord til elevene, men de fleste ordene som gjentas mer enn 7 ganger, er brukt systematisk i læreboka. Noen av disse ordene blir ikke brukt i en kontekst, noe som er viktig når man lærer et nytt fremmedspråk. Men ordene er autentiske, relevante og kan berike elevenes ordforråd.

Å kjenne til strategier om ordinnlæring kan gjøre det mulig for elever å huske ord på en enkel og effektiv måte. Ideelt sett bør en lærebok eksplisitt beskrive slike strategier for elevene. *Leute 9* tilbyr ingen tydelig angitte ordinnlæringsstrategier. Det er imidlertid noen strategier som er skjult i oppgavene i læreboken. Det vil si at elevene bruker strategiene ubevisst når de jobber med oppgavene i læreboka. Elevene vet ikke at oppgavene som de jobber med er ordinnlæringsstrategier som hjelper dem å huske nye ord. Dessuten er kategoriene til ordinnlæringsstrategier ikke balansert i læreboka. De mest brukte strategiene er oversettelse fra tysk til norsk og tilbake, og skriveøvelser der elevene blir bedt om å lære dialoger eller setninger utenat.

## **Vorwort**

Ich möchte besonders meiner wissenschaftlichen Betreuerin, Karen Bauer, danken, die mich bei meinem Schreibprozess dieser Masterarbeit and der NTNU unterstützt hat. Durch ihre Unterstützung habe ich gesehen, dass Schreiben ein Prozess sein sollte, der Zeit nimmt. Ich habe gesehen, wie sehr sich der Text entwickelt und verbessert, wenn man Rückmeldungen bekommt. Karen Bauer hat mich inspiriert und motiviert gebracht viel tiefer darüber nachzudenken, was ich sehe und was es eigentlich bedeutet.





# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	vii
Abbildungsverzeichnis .....	x
Figurenverzeichnis .....	xi
<b>1 Einleitung .....</b>	<b>11</b>
<b>2 Theorie .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1 Lehrbuch als Teil eines Lehrwerks .....</b>	<b>12</b>
<b>2.2 Wortschatzerwerb .....</b>	<b>13</b>
<b>2.2.1 Was ist ein Wort? .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2.2 Was bedeutet es ein Wort zu können? .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2.3 Bedeutung der Wiederholungsfrequenz beim Lernen .....</b>	<b>17</b>
<b>2.2.4 Bedeutung der Kontexte bei Wortschatzerweiterung .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Wortlernstrategien – ein effektiver Weg zum Wortschatzerwerb .....</b>	<b>21</b>
<b>2.3.1 Klassifizierung von Wortlernstrategien .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4 Kurze Zusammenfassung der Theorie .....</b>	<b>26</b>
<b>2.5 Stand der Forschung .....</b>	<b>27</b>
<b>3 Methode .....</b>	<b>29</b>
<b>3.1 Vorgehensweise .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 Herausforderungen bei der Datasammlung .....</b>	<b>37</b>
<b>4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung (Analyse) .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 Graphische Darstellung der Wortwiederholungsfrequenz in Leute 9 ...</b>	<b>40</b>
<b>5 Analyse der Abbildung 7 .....</b>	<b>42</b>
<b>5.1 Wortwiederholungsfrequenz .....</b>	<b>42</b>
<b>5.2 Kontextvielfalt .....</b>	<b>45</b>
<b>5.3. Authentizität und Relevanz der wiederholten Wörter für die SuS ..</b>	<b>48</b>
<b>5.3 Analyse von Lernstrategien und Aufgabentypen in Leute 9 .....</b>	<b>51</b>
<b>5.4 Kurze Zusammenfassung der Analyse .....</b>	<b>58</b>
<b>6 Diskussion .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1 Diskussion der Wortwiederholungsfrequenz in Leute 9 .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1.1 (a) Wortwiederholung .....</b>	<b>61</b>
<b>6.1.2 (b) Systematische Wortwiederholung .....</b>	<b>62</b>
<b>6.1.3 (c) Kontextvielfalt .....</b>	<b>62</b>
<b>6.1.4 (d) Authentizität und relevanter Wortschatz .....</b>	<b>63</b>
<b>6.1.5 Vorschlag zu den relevanten Wörtern für Niveaustufe A2 .....</b>	<b>63</b>
<b>6.2 Diskussion der Lernstrategien in Leute 9 .....</b>	<b>65</b>
<b>6.3 Kurze Zusammenfassung der Diskussion .....</b>	<b>69</b>
<b>7 Fazit .....</b>	<b>71</b>
<b>7.1 Vorschlag zu weiteren Studien .....</b>	<b>72</b>
<b>8 Material .....</b>	<b>74</b>
<b>9 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>75</b>

## Abbildungsverzeichnis

<b>TABELLE 1. 18 FRAGEN, DIE DIE SUS POSITIV BEANTWORTEN MUSS, UM BEHAUPTEN ZU KÖNNEN EIN WORT GELERNT ZU HABEN (NATION, 2001 SEITENZAHL?). R: RECEPTIVE MEMORY (REZEPTIVES GEDÄCHTNIS), P: PRODUCTIVE MEMORY (PRODUKTIVES GEDÄCHTNIS).</b> .....	16
<b>ABBILDUNG 2. DIE SKALA RECHTS ZEIGT DIE MINDESTANZAHL DER WIEDERHOLUNGEN, DIE VON DEN FORSCHERN (SIEH LINKS) IN IHREN STUDIEN VORGESCHLAGEN WURDE.</b> .....	18
<b>ABBILDUNG 3. EINE OPTISCHE DARSTELLUNG DER ÜBER SIEBEN-MAL WIEDERHOLTEN WÖRTER. JE GRÖßER DAS WORT, DESTO HÄUFIGER KOMMT ES IM LEHRBUCH VOR.</b> .....	32
<b>ABBILDUNG 4. EINE OPTISCHE DARSTELLUNG DES GEBRAUCHS DES WORTES «LEHRBUCH» ZWISCHEN 1946 UND 2023.</b> .....	34
<b>ABBILDUNG 5. EINE OPTISCHE DARSTELLUNG DER VERTEILUNG (IN %) DER KLASSEN VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH DIE AUFGABEN IM LEHRBUCH ZUM AUSDRUCK KOMMEN.</b> .....	36
<b>ABBILDUNG 6. EINE ALTERNATIVE OPTISCHE DARSTELLUNG DER ANZAHL DER AUFGABEN IM LEHRBUCH, DIE DEN SUS INDIREKT VERSCHIEDENE LERNSTRATEGIEN ZEIGEN.</b> .....	37
<b>ABBILDUNG 7. ALLE WÖRTER AUS DEM LEHRBUCH LEUTE 9, DIE ÜBER SIEBENMAL VORKOMMEN, SIND IN DIESER ABBILDUNG AUFGELISTET. DIE PUNKTE ZEIGEN DABEI IN WELCHEM KAPITEL EIN WORT BENUTZT WURDE. DIE ZAHL AUF DER LINKEN SEITE VERWEIST AUF DIE HÄUFIGKEIT DER WIEDERHOLUNGEN DES WORTES.</b> .....	41
<b>ABBILDUNG 8. DIE HÄUFIGKEIT DER VERWENDUNG DER WÖRTER SMARTPHONE UND HANDY.</b> 43	
<b>ABBILDUNG 9. EIN BEISPIEL AUS DEM LEHRBUCH VON DER ÜBERSCHRIFT «HÖREN LESEN SPRECHEN SCHREIBEN» (BIESALSKI ET AL., 2018, S. 15).</b> .....	46
<b>ABBILDUNG 10. «LIEBESTEST» IN «LEUTE 9» (BIESALSKI ET AL., 2018, S. 80).</b> .....	47
<b>ABBILDUNG 11. EIN DIALOG AUS DEM LEHRBUCH, WO DAS WORT «VERKÄUFER» ALS DIE BESCHRIFTUNG EINER ROLLE IM DIALOG AUFGEFÜHRT WIRD (BIESALSKI ET AL., 2018, S. 32).</b> .....	48
<b>ABBILDUNG 12. ÜBERSICHT ÜBER DIE VARIATION VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN VERMITTELT WERDEN.</b> .....	52
<b>ABBILDUNG 13. ÜBERSICHT ÜBER DIE VERSCHIEDENEN MARKIERUNGEN IN LEUTE 9 (BIESALSKI ET AL., 2018, S. 3).</b> .....	53
<b>ABBILDUNG 14. ÜBERSICHT ÜBER DIE VARIATION VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN VERMITTELT WERDEN.</b> .....	54
<b>ABBILDUNG 15. ÜBERSICHT ÜBER DIE VARIATION VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN VERMITTELT WERDEN.</b> .....	54
<b>ABBILDUNG 16. ÜBERSICHT ÜBER DIE VARIATION VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN VERMITTELT WERDEN.</b> .....	55
<b>ABBILDUNG 17. PLANETEN. (BIESALSKI ET AL., 2018, S. 61)</b> .....	56
<b>ABBILDUNG 18. ÜBERSICHT ÜBER DIE VARIATION VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN VERMITTELT WERDEN.</b> .....	57
<b>ABBILDUNG 19. ÜBERSICHT ÜBER DIE VARIATION VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN VERMITTELT WERDEN.</b> .....	58
<b>ABBILDUNG 20. ZUSAMMENFASSUNG ALLER ÜBERSICHTEN ÜBER DIE VARIATION VON LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN DEN SUS VERMITTELT WERDEN.</b> .....	59
<b>ABBILDUNG 21. DIE HÄUFIGKEIT DER VERWENDUNG DER AUSDRÜCKE INS INTERNET GEHEN VS. IM INTERNET SURFEN.</b> .....	64

## Figurenverzeichnis

<b>TABELLE 1. EXCEL-ÜBERSICHT WÖRTER AUS LEUTE 9 MIT SEITENZAHL UND KAPITEL.</b> .....	29
<b>TABELLE 2. EXCEL-ÜBERSICHT MIT WORTEN AUS LEUTE 9, WO ALLE SUBSTANTIVE, VERBEN UND ADJEKTIVE ZURÜCK AUF IHRE GRUNDFORM ZURÜCKGEFÜHRT WURDEN</b> .....	30
<b>TABELLE 3. DIE HÄUFIGKEIT, MIT DER DIE WÖRTER WIEDERHOLT WURDEN</b> .....	31
<b>TABELLE 4</b> .....	33
<b>TABELLE 5. TABELLE MIT ALLEN KLASSEN VON LERNSTRATEGIEN, DIE FÜR DIE ANALYSE DER LERNSTRATEGIEN RELEVANT SIND.</b> .....	35
<b>TABELLE 6. ANZAHL DER LERNSTRATEGIEN AUS JEDER KLASSE, DIE IM LEHRBUCH GEFUNDEN WURDEN.</b> .....	35
<b>TABELLE 7. ANZAHL VON LERNSTRATEGIEN (OXFORD (1990)), SOWIE LERNSTRATEGIEN, DIE INDIREKT DURCH AUFGABEN IN DEM LEHRBUCH ZUM AUSDRUCK KOMMEN.</b> .....	35
<b>TABELLE 8. DEKLINATION VON «SEIN».</b> .....	38
<b>TABELLE 9. «ARBEITEN» ALPHABETISCH AUFGEFÜHRT IN DER EXCEL-TABELLE.</b> .....	38
<b>TABELLE 10. EINE ÜBERSICHT ALLER WÖRTER, DIE ÜBER SIEBENMAL EIN EINEM KAPITEL (LINKS) VORKOMMEN UND ÜBER ZWEI KAPITEL VERTEILT SIND (RECHTS).</b> .....	42
<b>TABELLE 11. EINE ÜBERSICHT ALLER WÖRTER, DIE NICHT SYSTEMATISCH WIEDERHOLT WERDEN.</b> .....	44
<b>TABELLE 12. WÖRTER, DIE MINDESTENS IN VIER KAPITELN VON LEUTE 9 VORKOMMEN.</b> .....	45
<b>TABELLE 13. ALLE WÖRTER MIT IHRER KONTEXTVIELFALT UND HÄUFIGKEIT DER WIEDERHOLUNGEN, DIE IN ÜBER VIER KAPITELN DES LEHRBUCHES VORKOMMEN.</b> .....	45
<b>TABELLE 14. AUF DER LINKEN SEITE SIND ALLE WÖRTER, DIE IN «LEUTE 9» SYSTEMATISCH WIEDERHOLT WERDEN. AUF DER RECHTEN SEITE HABEN ALLE SYSTEMATISCH WIEDERHOLTEN WÖRTER EINE «V» BEKOMMEN, WENN SIE FÜR DIE SUS RELEVANT SIND.</b> .....	50

# 1 Einleitung

Wortschatzerwerb ist grundlegend für den Erwerb der kommunikativen Kompetenz in einer Fremdsprache. Viele Forscher haben seit Jahren versucht den richtigen Weg zum Aneignen einer Fremdsprache zu finden, sodass die Schülerinnen und Schüler (SuS) diese Fremdsprache nach der Vollführung ihrer Ausbildung so frei wie möglich benutzen können. Zwischen vielen Theorien und Vorschlägen zum erfolgreichen Erlernen einer Fremdsprache hat die Kommunikative Kompetenz viel Bedeutung bekommen. Sie bietet den SuS Voraussetzungen dafür ihre sprachlichen Kenntnisse sowie Fähigkeiten vielfältig zu entwickeln, um erfolgreich in verschiedenen Kommunikationssituationen teilnehmen zu können. Mit Fokus auf die verschiedenen Bereiche, die die SuS beherrschen müssen als ein Teil der kommunikativen Kompetenz, ist es wichtig die neuen Wörter nicht nur auswendig zu lernen, sondern sie auch in verschiedenen Kommunikationssituationen richtig anzuwenden (Canale & Swain, 1980). Wortschatzerwerb ist also eins der wichtigsten Aspekte, die zum erfolgreichen Erlernen einer Fremdsprache gehören.

Wortschatzerwerb ist eins der Bereiche beim Fremdsprachenlernen, welches durch das Benutzen eines Lehrbuches gefördert werden kann. Zum einen kann das Lehrbuch den SuS dabei helfen sich relevante Wörter anzueignen, wenn diese Wörter oft genug sowie systematisch im Lehrbuch vorkommen. Zum anderen kann das Lehrbuch den SuS Wortlernstrategien anbieten bzw. vermitteln, die sie bei ihrem Lernen aktiv nutzen können, um effektiv neue Wörter zu lernen und selbst eine gewisse Verantwortung für eigenes Lernen zu übernehmen.

Die Rolle des Lehrbuches beim Wortschatzerwerb ist groß, deswegen ist es wichtig die Qualität der Lehrbücher zu untersuchen und falls notwendig zu verbessern. Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit ist das Lehrbuch *Leute 9* (Biesalski et al., 2018). Dieses Lehrbuch wird im Deutschunterricht in Norwegen in der 9.Klasse benutzt. In dieser Masterarbeit wird auf folgende zwei Aspekte genauer eingegangen und untersucht, inwieweit dieses Lehrbuch als ein Hilfsmittel beim Wortschatzerwerb angesehen werden kann:

- (a) Wie umfangreich ist das Angebot an wiederholten Wörtern in *Leute 9* und wie systematisch werden sie im Lehrbuch wiederholt?  
Inwieweit ist das Wortangebot authentisch und relevant für die Schülerinnen und Schüler?
- (b) In welchem Grad werden den Schülerinnen und Schülern Wortlernstrategien angeboten?  
Wie variiert sind die im Lehrbuch angebotenen Lernstrategien?

Bekommen die SuS Unterstützung in diesen Bereichen durch das Lehrbuch, kann es als ein effektives Hilfsmittel beim Wortschatzerwerb angesehen werden. Die Antworten auf die gestellten Forschungsfragen könnten ein Beitrag dazu sein, die Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache, die in Norwegen benutzt werden, zu analysieren. Analyse von deutschen Lehrbüchern in Norwegen ist sehr begrenzt (Bauer & Doetjes, 2023). Das Ziel dieser Masterarbeit ist zu diesem kaum diskutierten Feld beizutragen und eine Diskussion zu eröffnen. Es könnte eventuell später dazu führen, dass notwendige Veränderungen vorgenommen werden, um die Qualität der Lehrbücher zu verbessern.

## 2 Theorie

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in den theoretischen Hintergrund, der für die Analyse der Wortschatzerweiterung sowie Wortlernstrategien in Lehrbüchern relevant ist. Als erstes wird auf die Begriffsunterscheidung von Lehrwerk- und Lehrbuchanalyse sowie die Rolle des Lehrbuches beim Wortschatzerwerb eingegangen. Danach wird erklärt, was ein Wort ist und ab wann die SuS von sich behaupten können ein Wort gelernt zu haben. Diese Masterarbeit wird dabei nicht untersuchen, ob die SuS die Wörter aus *Leute 9* gelernt haben. Es wird nur untersucht, inwieweit die Lehrbücher dazu beitragen, dass die SuS eine Chance haben sich die Wörter anzueignen. Hierbei wird die Wiederholungsfrequenz eine besondere Rolle spielen. Wortwiederholungsfrequenz sowie das systematische Wiederbegegnen den Wörtern sind wichtige Aspekte, die den SuS erleichtern sich Wörter zu merken. Die zentrale Frage an dieser Stelle ist, wie oft die SuS einem Wort begegnen haben müssen, um es sich merken zu können. Danach wird das Theoriekapitel auf die Bedeutung der Kontexte beim Wortschatzerwerb eingehen sowie einige Faktoren, die das Aneignen der neuen Wörter erschweren.

Da das Lernen neuer Wörter schwierig sein kann, ist es wichtig zu untersuchen, ob das Lehrbuch den SuS Lernstrategien anbietet. Es gibt Studien, die zeigen, dass norwegische SuS kaum Lernstrategien beherrschen (Gausland & Haukaas, 2011; Utdanningsforskning.no, 2023). Dabei besagt der norwegische Lehrplan, dass Lernstrategien ein wichtiges Werkzeug für die SuS ist und ihnen vermittelt werden soll (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Kennen von Lernstrategien wäre ein Werkzeug für die SuS, den sie selbst beim Lernen neuer Wörter aktiv benutzen könnten. Es wird genauer auf die Forschung im Bereich von Wortlernstrategien eingegangen, um später in der Arbeit untersuchen zu können inwieweit das Lehrbuch die SuS dabei unterstützt Lernstrategien kennenzulernen, damit die SuS in der Lage sind die Verantwortung für das Lernen von neuen Wörtern zu übernehmen und ihren eigenen Lernprozess zu steuern. Zuerst wird es genauer auf die Definition des Begriffes Lernstrategien eingegangen. Danach werden in dieser Masterarbeit verschiedene Klassen von Wortlernstrategien, die bei der Untersuchung des Lehrbuches relevant sind, vorgestellt und definiert.

### 2.1 Lehrbuch als Teil eines Lehrwerks

Lehrwerke spielen eine wichtige Rolle im Sprachunterricht (Lopez-Barríos & Raffo, 2016; Rösler, 2012, S. 41). Der Begriff *Lehrwerk* fasst alle vom Verlag angebotenen Unterrichtsmaterialien zu einem bestimmten Band zusammen (Rösler, 2012, S. 41). z.B.: *Leute* ist ein Lehrwerk von Aschenhoug für den Deutschunterricht in Norwegen für die Klassenstufen 8, 9 und 10 (Aschenhoug, 2022). Es ist relativ neu und besteht aus einem Lehrbuch und einem Arbeitsbuch in den norwegischen Schriftsprachen Bokmål und Nynorsk, sowie eine PDF-Ausgabe des Lehrbuches, das es dem SuS erlaubt Markierungen in den Texten vorzunehmen. Das *Unibok* von *Leute 9* ist ein weiterer Teil des Lehrwerks, das dem Gebrauch auf einem Computer, Handy oder Tablet angepasst ist. Die Texte folgen mit eingespielten Audios und die SuS können außerdem Wörter oder Seitenzahl im Suchfenster eingeben, was die Arbeit mit dem Buch einfacher macht (Aschenhoug, 2022). Lehrwerke machen den SuS damit ein umfangreiches Angebot. Diese Masterarbeit wird das Lehrbuch, also nur ein Teilbereich aus dem gesamten Lehrwerk, näher untersuchen und hierbei auf das Lehrbuch *Leute 9* fokussieren.

## 2.2 Wortschatzerwerb

Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen verweist explizit darauf, wie wichtig es ist sich neue Wörter zu lernen. «bredere ordforråd» und «flere ord» werden als wichtige Fähigkeiten beim Erlernen einer Fremdsprache aufgeführt (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Der Lehrplan sagt aber nicht was genau unter diesen Ausdrücken zu verstehen ist, wie viele neue Wörter sollten sich die SuS letztendlich aneignen bzw. was ist die Mindestanzahl der neuen Wörter, die die SuS lernen sollten. Was aber sicher ist, dass die SuS ein Angebot an neuen Wörtern bekommen sollten. Je größer das Angebot ist, desto größer ist die Chance, dass die SuS sich viele neue Wörter aneignen.

Erfolgreiche Vermittlung des Wortschatzerwerbs hängt unter anderem stark von der Qualität der Lehrbücher ab. Lehrbücher als zentraler Bestandteil umfangreicherer Lehrwerke werden als Unterrichtsmaterial beim Lernen eingesetzt (Funk, 2004). Zum einen sind Lehrbücher ein wichtiges Lernmaterial für die SuS, mit dem sie selbstständig arbeiten können (Hutchinson & Torres, 1994). Haben die SuS keinen Kontakt mit der Zielsprache außerhalb des Klassenzimmers, sind Lehrbücher die Hauptquelle für den Erwerb des Wortschatzes (Häcker, 2008). Zum anderen sind Lehrbücher eine wichtige Quelle für die Lehrer. Sie geben den Lehrkräften wichtige Hinweise darauf, welche Wörter in die Lexik der SuS eingehen sollen (Lopez-Barrios & Raffo, 2016), und wie viel und wie intensiv mit einem bestimmten Wort gearbeitet werden sollte (Nunan, 1991, S. 208). Diese enge Verbindung zwischen dem Wortschatzerwerb und dem Lehrwerk betonen auch López-Barrios & Raffo (2016). Lehrbücher haben einen Einfluss darauf welche Wörter mit Wahrscheinlichkeit in das Lexikon der SuS eingehen werden (Lopez-Barrios & Raffo, 2016). Die Autoren sollten sich dieses Einfluss bewusst sein und somit bestimmte Strategien bei der Gestaltung des Wortschatzes in den Lehrbüchern berücksichtigen. Eins der wichtigen Aspekte ist dabei die Größe des für die SuS angebotenen Wortschatzes. Die Lehrbücher sollten den SuS eine solide Anzahl von Wörtern bieten, damit sie über ein bestimmtes Thema, wie z.B.: Freizeit, sprechen können (Lopez-Barrios & Raffo, 2016). Ist das Wortangebot nicht ausreichend, wird der Wortschatz der SuS kaum verbessert (Häcker, 2008). Hat das Lehrbuch hingegen zu viele Wiederholungen der gleichen Wörter, kann sich das nach Lopez-Barrios negativ auf das effektive Wachsen des Wortschatzes auswirken (Lopez-Barrios & Raffo, 2016).

Tatsächlich ist die Häufigkeit der Wiederholungen ein wichtiger Aspekt für den Wortschatzerwerb. Die Forscher sind sich einig, dass die SuS nur durch das häufige Treffen der Wörter, eine reale Chance haben diese neuen Wörter zu lernen. Dabei ist es wichtig, dass die Wörter oft genug durchlaufend im Lehrbuch wiederholt werden (Lopez-Barrios & Raffo, 2016). Schon im Jahr 1997 hat Funk argumentiert, dass die Autoren von Lehrbüchern die Möglichkeiten haben zu überprüfen, inwieweit die zu lernenden Wörter systematisch wiederholt werden (Funk, 1997). Seit 1997 hat sich das Angebot an technischen Mitteln deutlich verbessert, sodass die Autoren auf jeden Fall die Möglichkeit haben sollten, gute Lernqualität des Wortschatzes durch Wiederholungen zu sichern. Das heißt, dass die zu lernenden Wörter oft genug in verschiedenen Kapiteln des Lehrbuches systematisch verwendet werden sollten.

Dabei sollten die Lehrbuchautoren kritisch sein, welche Wörter in den Korpus eines Lehrwerkes gehören. Authentizität ist eins der wichtigsten Faktoren, der beim Aneignen einer Fremdsprache berücksichtigt werden muss. Es ist wichtig für die Kommunikation und ist ein wichtiger Motivationsfaktor beim Erlernen einer Fremdsprache (Milton, 2006; Wolff, 2000). Interessen der SuS ist ein weiterer Faktor (Lopez-Barrios & Raffo, 2016). Ein Lehrbuch soll Themen beinhalten, die interessant für die SuS sind und die sie mit großer Wahrscheinlichkeit im deutschsprachigen Raum treffen werden (Bubenhofer, 2015). Außerdem sollten die Lehrbücher den SuS Wörter anbieten, die für das entsprechende

Sprachniveau der SuS relevant sind. Dafür gibt es Listen z.B. von der Leipziger Universität, die Übersichten über Wörter und die entsprechenden Sprachniveaus haben (Lymperakakis, 2013). Das Goethe Institut stellt ebenfalls Wortschatzlisten bereit, die Hinweise darauf geben, welche Wörter auf verschiedenen Niveauskalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen von den SuS beherrscht werden sollten (*Goethe-Zertifikat A2*, 2022).

Die Anforderungen an die Lehrbücher sind demnach groß. Die Autoren müssen entscheiden welche Wörter auf jeden Fall in den Wortschatz der SuS eingehen sollten. Die Wörter müssen dem sprachlichen Niveau der SuS entsprechen, sowie systematisch wiederholt werden, damit diese Wörter eine Chance haben gelernt zu werden. Das Aneignen vom Wortschatz kann auch von einer anderen Perspektive betrachtet werden. Wolff gibt die Verantwortung für das Lernerfolg den SuS selbst. Wolff spricht davon, dass die SuS sich intensiv und vielseitig mit einem Wort beschäftigen soll, um es gründlich lernen zu können (Wolff, 2000). Das ist wiederum die Aufgabe, die die SuS nicht selbst übernehmen müssen. Es ist die Aufgabe der Lehrkräfte eine solche Atmosphäre zu schaffen, in der die SuS selbst die Verantwortung für seinen Lernerfolg übernehmen können (Wolff, 2000). Und hier sind die Lehrwerke wichtige Mittel, die einem Lehrer zu Verfügung stehen sollten, um eine produktive Lernsituation zu schaffen (Lopez-Barrios & Raffo, 2016). Man kann demnach nicht sagen, dass die Lehrwerke die Autonomie der SuS rauben.

Nicht alle Forscher sind der Meinung, dass Lehrbücher ein gutes Werkzeug im Unterricht sind. Es gibt genug Kritiker, die Lehrbücher als Unterrichtswerkzeug nicht als hilfreich ansehen und sogar empfehlen Lehrbücher nicht zu benutzen. Es wird behauptet, dass die Lehrwerke die Kreativität der Lehrer rauben, unstrukturiert sind oder dem individuellen Lernprozess im Wege stehen (Funk, 2004). Yastrebova und Chesnokowa äußern sich negativ über Lehrbücher aus und motivieren Lehrer, ihre eigenen Materialien zu erstellen. Die beiden Autorinnen finden es überflüssig zu diskutieren, wie schlecht die Lehrbücher sind. Stattdessen sollten die Lehrer die Initiative ergreifen und ihre eigenen Unterrichtsmaterialien erstellen (Yastrebova & Chesnokova, 2015).

An dieser Stelle sollten aber die SuS als ein wichtiger Akteur im Unterricht berücksichtigt werden. Funk (2004) behauptet, dass ein gut aufgebautes Lehrwerk die SuS beim individuellen Lernprozess unterstützen kann, indem die SuS dazu ermutigt werden, z.B.: grammatische Regeln selbst zu erkennen und diese sich anzueignen (Funk, 2004). Ein Lehrbuch kann also ein wichtiges Hilfsmittel beim Selbststudium der SuS sein. Das ist wiederum ein wichtiger Aspekt mit Blick auf die Autonomie der SuS. Funk gibt zu bedenken, dass die SuS ohne Unterstützung bzw. Anleitung durch ein Lehrwerk zu viel Autonomie bekommen und damit beim Lernen zu sehr auf sich selbst überlassen werden, so wie es nach Funk häufig der Fall in den 90er Jahren war (Funk, 1997).

Darüber hinaus haben die Lehrwerke die Möglichkeit, die SuS mit (Wort-) Lernstrategien vertraut zu machen und den Spracherwerb mit varierten, systematischen und effektiven Aufgaben zu unterstützen. Dabei ist es wichtig, dass die Verlage unter anderem online-Ressourcen anbieten und die Qualität dieser Ressourcen den Anforderungen der SuS mit der Zeit anpassen (Funk, 2004).

### **2.2.1 Was ist ein Wort?**

Um den SuS relevante Lernstrategien sowie Aufgaben zum Wortschatzerwerb anbieten zu können, ist es vorab wichtig, sich klarzumachen, was ein Wort ist. Der Begriff Wort ist komplex. Es gibt verschiedene Möglichkeiten die Wörter voneinander abzugrenzen, um sagen zu können wann es sich um ein Wort handelt und ab wann es zwei verschiedene

Wörter sind. Nation (2001) unterscheidet zwischen verschiedenen Möglichkeiten die Wörter voneinander abzugrenzen. Je nach der gewählten Perspektive wird das Wort z.B.: *Ball* entweder zu einem runden Gegenstand, das rollt und im Sport benutzt wird oder zu einem großen Fest. Je nach der gewählten Perspektive werden die Wörter z.B.: *gehen (Infinitiv) – gegangen (Präsens Perfektum)* als eins oder als zwei separate Wörter angesehen. In dieser Masterarbeit werden die Wörter *gehen (Infinitiv) – gegangen (Präsens Perfektum)* als ein Wort angesehen. Der Fokus hier ist auf der Grundform der Wörter. In diesem Fall werden die Wörter als *Lemmata* angesehen (Kötter, 2017, S. 54; Nation, 2001, S. 26-28). Der Vorteil dieser Methode ist, dass es einfacher ist eine Wortform zu lernen, wenn man die Grundform des Wortes schon kennt. Dann ist der Aufwand die neue Wortform zu lernen kleiner, als wenn man ein neues Wort lernen würde (Kötter, 2017, S. 54; Nation, 2001, S. 26-28; Tschirner, 2005, S. 136). Womit man aber bei *Lemmata* aufpassen muss, sind Wörter, die ihre Bedeutung ändern, wenn sie zusammen mit anderen Wörtern verwendet werden (Kötter, 2017, S. 54). Wie z.B.: *sprechen mit vs. sprechen über*. Eine weitere Herausforderung ist, dass einige Lemmata einfacher zu lernen sind als andere (Nation, 2001, S. 23-24). Die Pluralformen wie *Hunde, Katzen oder Tiere* sind sicherlich einfacher zu lernen als die Verbform *wirst* von *werden* oder *ging* von *gehen*. Nation (2001) bezeichnet solche Wörter als die Lernlast (*learning burden*). Als die Lernlast werden alle Wörter bezeichnet, die eine Herausforderung für die SuS darstellen und sind nicht einfach in einer Fremdsprache zu benutzen (Nation, 2001, S. 23-24). Wie das Beispiel von *werden* und *gehen* zeigt, stellen Verbe die ihr Stamm verändern, wenn sie konjugiert werden, eine größere Herausforderung beim Lernen dar als z.B.: Verbe, die ihr Stamm bei der Konjugation nicht ändern. Auch Wolff spricht vom Schwierigkeitsgrad beim Lernen neuer Wörter in seiner Studie und unterscheidet zwischen grammatischen Klassen von Wörtern. Substantive und Adjektive, sowie konkrete Wörter sind für die SuS einfacher anzueignen als Verbe und Adverbien sowie abstrakte Wörter (Ellis & Beaton, 1993; Wolff, 2000).

### **2.2.2 Was bedeutet es ein Wort zu können?**

Unabhängig von der Wortklasse des Wortes oder seinem Schwierigkeitsgrad, wird oft der Fokus beim Lernen neuer Wörter auf die Bedeutung der Wörter gesetzt (Brown, 2010). Worterwerb beinhaltet aber viel mehr als das Kennen der Übersetzung des zu lernenden Wortes. Nation (2001) behauptet, dass die SuS in der Lage sein müssen die in Tabelle 1 wiedergegebenen neun Fragen zu beantworten, um sagen zu können, dass er ein Wort kann (Nation, 2001, S. 27). Die Bedeutung des Wortes ist einer der wichtigen Aspekte. Das Wissen über die Form und den Gebrauch des Wortes sind aber genauso wichtig.



Form	Spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	Written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	Word parts	R	What parts are recognizable in this word?
		P	What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	Form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	Concept and referents	R	What is included in this concept?
		P	What items can the concept refer to?
	Associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	Grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	Collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use (register, frequency ...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

**Tabelle 1. 18 Fragen, die die SuS positiv beantworten muss, um behaupten zu können ein Wort gelernt zu haben (Nation, 2001 Seitenzahl?). R: receptive memory (rezeptives Gedächtnis), P: productive memory (produktives Gedächtnis).**

Für diese Theorie hat Nation Unterstützung in der Forschung erhalten. Auch Nick Ellis verweist auf die gleichen Aspekte beim Wortlernen. Dabei ergänzt Ellis, dass die SuS einige der Aspekte aus der Tabelle 1 lernen, wenn sie den neuen Wörtern begegnen. Die SuS sehen, wie das Wort aussieht und in welchem Kontext es verwendet wird. Eventuell hört er wie das Wort ausgesprochen wird. Die anderen Aspekte, die Nation auflistet, müssen die SuS sich aneignen um das neue Wort zu lernen (Nation, 2001, S. 27). Kötter argumentiert, dass es unmöglich ist, alle diese Aspekte auf einmal zu lernen. Man sollte schrittweise vorgehen (the incremental nature of vocabulary acquisition) (Kötter, 2017, S. 76). Brown betont dabei in diesem Zusammenhang, dass es die Aufgabe der Lehrer ist, die SuS beim Erwerb der verschiedenen Aspekte zu unterstützen (Brown, 2010).

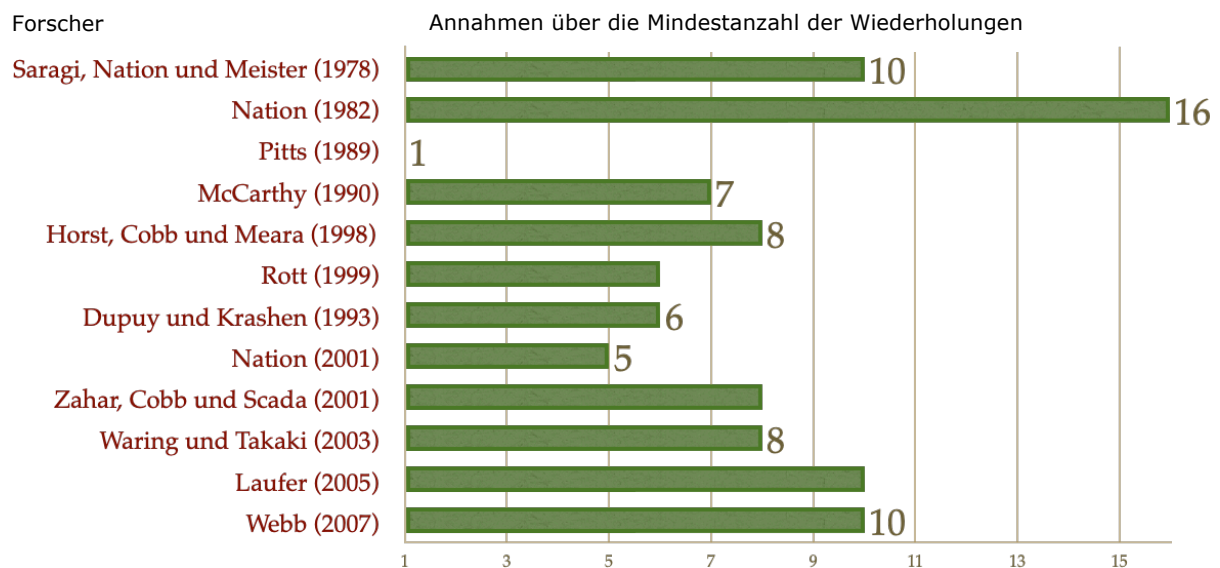
Es sind mehrere Wege, die zum Ziel führen - nämlich Wortschatzerweiterung. Forscher haben Theorien entwickelt, die der Schlüssel zur Wortschatzerweiterung sein können. Laut dem sogenannten *depth learning* ( Craik & Lockhart, 1972), müssen die SuS mit einem Wort viel arbeiten, um es lernen zu können (Wolff, 2000). In der neueren Forschung zum Erlernen der Wörter unterscheidet man zwischen dem bewussten Lernen (*intentional learning*) und dem zufälligen Lernen (*incidental learning*) (Ellis, 1997; Nation, 2001, S. 37; Schmitt & McCarthy, 1997). Das zufällige Lernen erfolgt durch den Input, was die SuS bekommen (Brown, 2010). Nation selbst argumentiert, dass die SuS sich die drei Meinungsaspekte sowie die Gebrauchseinschränkungen eines Wortes (*constraints on use*) bewusst aneignen. Die Formaspekte, grammatische Funktionen und Kollokationen werden dagegen unbewusst gelernt (Nation, 2001, S. 34). Ellis und Schmitt unterstützen Nation in der Aussage, dass die Kollokationen unbewusst angeeignet werden. Behaupten aber, dass die Verbindung zwischen der Form und der Bedeutung des Wortes eher bewusst gelernt werden sollten (Ellis, 1997; Schmitt, 2008). Mit Blick auf die Ergebnisse aus der neueren Forschung, heißt es also, dass die SuS wichtiges Input allein durch die Arbeit mit den Lehrbüchern bekommen.

Neben dem bewussten und unbewussten Lernen neuer Wörter sollte man auch zwischen dem rezeptiven (receptive learning) und dem produktiven Lernen (productive learning) unterscheiden (Nation, 1982). Der Unterschied zwischen den beiden Lernprozessen liegt darin, wie aktiv die SuS die gelernten Wörter benutzen können. Beim produktiven Lernen können die SuS auf das gelernte Wort in schriftlicher oder mündlicher Sprache zugreifen. Das bedeutet, dass das produktiv gelernte Wort aktiv von den SuS in ihrer Sprachproduktion benutzt werden kann. Beim rezeptiven Lernen dagegen können die SuS das gelernte Wort nicht aktiv benutzen. Die SuS erkennen das Wort aber wieder, wenn sie es in einem Text sehen (Nation, 1982). Obwohl die SuS das Wort nicht in ihrer Sprachproduktion benutzen können, haben sie trotzdem die Möglichkeit die schriftliche oder mündliche Botschaft zu verstehen. Rott (1999) hat in seiner Forschung darauf hingewiesen, dass die Arbeit mit Textbüchern sich gut für das rezeptive Lernen eignet. Denn die SuS haben die Möglichkeit den Wörtern mehrfach zu begegnen und somit wird das Lernen erleichtert (Rott, 1999).

### **2.2.3 Bedeutung der Wiederholungsfrequenz beim Lernen**

Wiederholung ist eins der wichtigsten Aspekte bei der Wortschatzerweiterung. In diesem Punkt sind sich die Forscher einig (Lopez-Barríos & Raffo, 2016; Nation, 2001; Pitts et al., 1989; Rott, 1999; Saragi et al., 1978; Schmitt, 2008; Waring & Takaki, 2003; Zahar et al., 2001). Der sogenannte *frequency effect* besagt, dass die Wörter, die am häufigsten getroffen werden, auch gelernt werden (Wolff, 2000). Wo die Meinungen auseinandergehen, ist die Anzahl von notwendigen Wiederholungen.

Figur 1 fasst die Daten aus der Forschung über die Wiederholungsfrequenz zusammen. Dabei handelt es sich um die kleinste Anzahl Wiederholungen, die die SuS brauchen, um sich ein Wort anzueignen. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass *das Aneignen* von Wörtern nicht mit *dem Lernen* von Wörtern gleichgesetzt werden kann. Einige Forscher sprechen nicht vom Lernen der Wörter nach einer bestimmten Anzahl Wiederholungen. Sie sprechen nur über das *Wiedererkennen* der Wörter. Wie die Tabelle 1 zeigt, müssen die SuS 18 Fragen über ein Wort beantworten können, um sagen zu können, dass sie ein Wort gelernt haben. Das Aneignen eines Wortes dagegen, handelt darum, dass die SuS ein Wort z.B.: wiedererkennen, wenn sie es sehen. Von den SuS wird nicht erwartet, dass sie das Wort in ihrer sprachlichen Produktion auch aktiv benutzen können. Eine Beschreibung der Forschungsergebnisse folgt nach der Abbildung 2. Diese Abbildung wurde mit Ausgangspunkt in der Forschung erstellt, die es soweit zur Mindestanzahl der Wortwiederholungen gibt. Sie zeigt Forscher sowie ihre Annahmen über die Mindestanzahl der notwendigen Wortwiederholungen, um sich ein Wort aneignen zu können.



**Abbildung 2. Die Skala rechts zeigt die Mindestanzahl der Wiederholungen, die von den Forschern (siehe links) in ihren Studien vorgeschlagen wurde.**

Saragi, Nation und Meister (1978) behaupten, dass die SuS ein Wort mindestens zehnmal gesehen haben müssen um es lernen zu können (Saragi et al., 1978). Später bietet Nation einen Durchschnittswert von 16 in seiner Forschung an (Nation, 1982). Pitts, White & Krashen (1989) spricht von einer bis siebenundzwanzig Begegnungen (Pitts et al., 1989). Laut Forschungsergebnissen von McCarthy genügen schon 7 Wiederholungen (McCarthy, 1990, S. 117).

Zahlen in der neueren Forschung ergeben folgendes Bild. Horst, Cobb und Meara (1998) berichten über acht Wiederholungen, die notwendig sind, damit die SuS eine reale Chance hat ein Wort zu lernen (Horst et al., 1998). Forschungsergebnisse von Rott (1999) zeigen, dass sechs Wiederholungen genug sein sollten. Die Anzahl von gelernten Wörtern war mit Abstand höher nach sechs Wiederholungen als nach vier (Rott, 1999). Auch Dupuy und Krashen (1993) haben in ihrer Forschung von sechs Wiederholungen gesprochen. Laut ihrer Forschung brauchen die SuS ein Wort einmal bis sechsmal zu treffen, um es lernen zu können (Dupuy & Krashen in Rott, 1999).

Laut Nation sind fünf bis zwanzig Wiederholungen notwendig (Nation, 2001). Im gleichen Jahr zeigen die Forschungsergebnisse von Zahar, Cobb und Scada (2001), dass man zwischen acht und zehn Wiederholungen braucht, damit die Wörter in den rezeptiven Wortschatz eingehen (Zahar et al., 2001). Waring und Takaki (2003) meinen, dass die SuS mindestens acht Wiederholungen brauchen, um nur eine Chance zu haben die Form von einem Wort wiederzuerkennen. Diese Forschung spricht nicht davon, dass ein Wort nach mindestens acht Wiederholungen gelernt wird. Waring und Takaki betonen, dass die SuS mindestens acht Wiederholungen brauchen, um ein Wort wiederzuerkennen. Wenn sie sich die Bedeutung eines Wortes aneignen müssen, dann sind um so mehr Wiederholungen notwendig (Waring & Takaki, 2003). Laufer (2005) geht in seiner Forschung über den Wortschatzerwerb davon aus, dass die SuS ein Wort zehn Mal gesehen haben muss, um es lernen zu können (Laufer, 2005). Während Webb (2007) 10 Wiederholungen vorschlägt. Die Meinungen in der Forschung sind also sehr unterschiedlich. In seinem Überblick über den Stand der Forschung, macht Kötter deutlich,

dass das Forschungsfeld unübersichtlich ist. Kötter kritisierte die existierende Forschung und bezeichnete sie als «dünn» (Kötter, 2017, S. 16-20).

Solch eine große Variation bezüglich der genauen Anzahl der Wiederholungen lässt sich vermutlich auf die unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen von den Forschern zurückführen. Nach einer näheren Analyse der gewählten Methoden in den Studien zur Mindestanzahl der Wortwiederholungen, ist es möglich einige Kriterien festzuhalten, die einen Einfluss auf die Forschungsergebnisse haben. Es handelt sich dabei um die unterschiedlichen Lerngruppen mit unterschiedlichen Sprachniveaus. Die Art und Weise die gelernten Wörter zu testen, variiert ebenfalls. Einige Forscher verwenden zum Erfassen der tatsächlich gelernten? Wortmenge Multiple-Choice-Aufgaben, während andere auf die aktive Verwendung neu erlernter Wörter in schriftlichen Texten zurückgreifen. Zeit ist ein weiterer Faktor, der Einfluss auf die Forschungsergebnisse haben könnte. Einige Forscher testen die gelernten Wörter unmittelbar nach dem Kennenlernen der Wörter. Andere Forscher lassen zum Teil mehrere Wochen vergehen, bevor die SuS getestet werden.

Die Frage der genauen Anzahl der Wiederholungen, um ein Wort zu lernen bzw. es wiederzuerkennen bleibt weiterhin offen. Doch trotz der zum Teil widersprüchlichen Angaben zur Wiederholungsfrequenz, greifen auch neuere Forschungsartikel auf die alten Forschungsergebnisse zurück, ohne dass endgültig geklärt ist wie viele Wiederholungen notwendig sind.

Andere Forscher versuchen konkrete Zahlen von Wortwiederholungen zu vermeiden. Viel mehr stellen sie bestimmte Kriterien in den Vordergrund, die beim Lernen der Wörter wichtig ist. Forschungsergebnisse von Rott (1999) bieten keine bestimmte Anzahl von Wiederholungen. Je mehr die Wörter wiederholt gesehen werden, desto mehr können diese Wörter von den SuS rezeptiv oder produktiv verwendet werden (Rott, 1999). Laut den Forschungsergebnissen von Ellis & Beaton (1993) eignet sich Wiederholung gut für das produktive Lernen. Andere Autoren schlagen vor die Wörter beim Lernen laut auszusprechen, um bessere und schnellere Ergebnisse beim Lernen zu erzielen (Ellis & Beaton, 1993).

Hulstijn und Laufer (2001) behaupten, dass je mehr man sich mit einem Wort beschäftigt, desto größer sind die Chancen das Wort zu lernen. Man kann ein Wort lernen, wenn man es in einem Text sieht. Viel besser ist es aber, das Wort beim Schreiben zu benutzen. Bessere Ergebnisse werden erzielt durch die Arbeit mit Lückentexten, bei denen die SuS neu zu lernende Wörter in die passende Lücke einsetzen müssen. Schlüsselbegriffe in der Forschung von Hulstijn und Laufer sind *need*, *search* und *evaluation* (Bedarf, Suche und Bewertung). Je größer die Rolle von diesen Begriffen in der Wortschatzarbeit, desto besser sind die Chancen neue Wörter zu lernen (Hulstijn & Laufer, 2001). Darüber hinaus machen die beiden Autoren deutlich, dass es viel mehr Faktoren gibt, die einen positiven Einfluss auf den Wortschatzerwerb haben:

- Häufiges wiederholen der Wörter
- Vermehrte Aufmerksamkeit, die einem Wort geschenkt wird
- Das bewusste Sehen eines Wortes
- Die Notwendigkeit ein neues Wort zu lernen oder zu gebrauchen
- Die Dauer, die der Arbeit mit dem neuen Wort geschenkt wird
- die Intensität der Beschäftigung mit dem Wort

(Hulstijn & Laufer, 2001)

Zahar, Cobb und Scada (2001) beschreiben noch ein Kriterium, was in der Übersicht nicht erwähnt wurde, nämlich das Sprachniveau der SuS. SuS auf einem hohen Sprachniveau, brauchen weniger Wortwiederholungen als SuS mit niedrigem Sprachniveau (Zahar et al., 2001).

Kötter (2017) hat weitere Faktoren gesammelt, die einen Einfluss auf das Lernen von Wörtern haben: das Alter, wie viel Input die SuS bekommen, Lernperspektive, Lernorientierung, Geschlecht, Sprachlerneignung, Lernstiele, affektive Faktoren, soziale Faktoren und Auslandsaufenthalte (Kötter, 2017, S. 175-177). Jedoch wird auf diese Themen in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen, denn der Fokus liegt auf der Wortschatzarbeit in den Lehrbüchern.

Die Wortschatzarbeit wird nicht nur durch Wortwiederholung in den Texten gestärkt, sondern auch durch die Arbeit mit den Aufgaben im Lehrbuch. Durch die Aufgaben können die SuS dazu aufgefordert werden auf unterschiedliche Weisen mit einem Wort zu arbeiten, um es sich besser und effektiver anzueignen und die verschiedenen Aspekte eines Wortes (Form, Bedeutung und Gebrauch (Nation (2001)) kennenzulernen und zu üben (Beile, 1987, S. 63). Durch die Aufgaben können die SuS also das Wort so gut lernen, dass sie in der Lage sein können, alle 18 Fragen über ein Wort zu beantworten (siehe Nation, 2001). Die SuS können dazu aufgefordert werden die neuen Wörter mehrfach umzusetzen und sie in neuen Kontexten auszuprobieren. Dabei ist es wichtig, dass die Kontexte authentisch und realitätsnah sind (Funk, 2004).

#### **2.2.4 Bedeutung der Kontexte bei Wortschatzerweiterung**

Die Bedeutung der Kontexte spielt eine wichtige Rolle beim Wortschatzerwerb, denn es hat Einfluss darauf, wie gut die SuS ein Wort beherrschen und von sich behaupten können es zu können (siehe Tabelle 1). Die Lehrbücher haben zwei Möglichkeiten die SuS bei der Aneignung neuer Wörter zu unterstützen - durch Kontexte oder Wortlisten. Kontexte erleichtern es den SuS zu verstehen zu welcher grammatischen Klasse ein Wort gehört. Nation betont dabei, dass nur ein Kontext beim Lernen nicht genug ist (Nation, 1982). Man sollte ein Wort in verschiedenen Kontexten sehen. Auf diese Weise können die SuS alle Bedeutungen eines Wortes kennenlernen (Nation, 1982). Kontexte tragen dazu bei, dass die SuS umfangreiche Information über ein Wort bekommen z.B.: die Grammtikk, Bedeutung und Verwendung des Wortes (Nation & Newton, 2005). Saragi, Nation und Meister stellen sich sogar auf den Standpunkt, dass man Wörter lernen kann, ohne sie in den Wörterbüchern nachschlagen zu müssen. Die Autoren vertreten die Auffassung, man müsse die neuen Wörter in verschiedenen Kontexten sehen, um sie zu lernen (Saragi et al., 1978). An dieser Stelle ist es wichtig sich bewusst zu sein, dass Lehrbücher den SuS zahlreiche Kontexte durch ihre Textvielfalt anbieten können.

Andere Forscher warnen aber davor die SuS die Bedeutung aus Kontexten selbst erschließen zu lassen. Clarke und Nation (1980) meinen, dass nur erfahrene SuS, die ein hohes Sprachniveau haben, von Bedeutungserschließung aus Kontexten profitieren können (Clarke & Nation, 1980). Auch Forschungsergebnisse von Prince (1996) zeigen, dass erfahrene SuS von Kontexten mehr profitieren, während SuS mit niedrigem Sprachniveau mehr Wörter gelernt haben, wenn ihnen die Übersetzung in ihrer Muttersprache angeboten wurde (Prince, 1996). Die Wichtigkeit der genauen Bedeutung von Wörtern, die nicht missverstanden werden, unterstreicht auch Nation (2001) in seiner Forschung über die Wortlisten. Die SuS bekommen nicht nur eine genaue Übersetzung von Wörtern, sondern sie können auch ungestört mit dem Lesen von Texten arbeiten. Außerdem bekommen die SuS eine Möglichkeit sich den Wörtern zu widmen, die Aufmerksamkeit bekommen sollten, denn sie sehen diese wichtigen bzw. neuen Wörter vor sich (Nation, 2001, S. 203). Auch Hulstijn (1992) hat die gleichen Beobachtungen in seiner Forschung präsentiert (Hulstijn, 1992). Forschungsergebnisse von Hulstijn, Hollander und Greiddanus (1996) haben gezeigt, dass die SuS sich an mehr Wörter erinnern konnten, die sie in den Wortlisten gesehen haben, als die, die sie in Wörterbüchern nachgeschlagen haben (Hulstijn et al., 1996). Trotz der Studien, die

zeigen, dass Wortlisten eine geeignete Lernmethode für die SuS sind, sind sie nur bedingt nützlich. Sie motiviert die SuS nicht selbst aktiv zu werden und mit den Wörtern mehr oder weniger gründlich zu arbeiten. Doch es ist wichtig, dass sie SuS selbst die Initiative beim Lernen ergreifen, und es lernen welche Hilfsmittel sie zur Verfügung haben, wenn sie einem neuen Wort beim Lernen begegnen. Anstatt die Wortlisten zu benutzen, könnten die Lehrenden den SuS beibringen, wie sie in solch einer Situation weiterkommen können. Die SuS sollten so früh wie möglich lernen mit gewissen Lernstrategien zu arbeiten (Utdanningsforskning.no, 2023). Dabei ist die Wörterbucharbeit eine von den möglichen Lernstrategien (Beile, 1987; Wolff, 2000). Wie die Erfahrung zeigt, wissen viele SuS nicht, wie man mit einem Wörterbuch arbeitet. Sie wissen aber, wie man Google Übersetzer benutzt. An dieser Stelle ist die Versuchung groß, statt nur einem Wort einen kompletten Satz oder sogar Absatz durch Kopieren-Einfügen zu übersetzen. Doch Google Übersetzer enthält keine Informationen (z.B.: Artikel, Infinitivform, Plural, etc.) zu den Wörtern, die die SuS eingeben. Die Maschine übersetzt die einzelnen Wörter losgelöst von dem Kontext. Das kann in einigen Fällen unter anderem zur Verwirrung führen. Somit sollten die SuS wissen, dass Kontexte auch ein wichtiger Faktor und auch eine Lernstrategie beim Erwerb einer Fremdsprache sind.

Das heißt, auch wenn einige Studien zeigen, dass die Bedeutungserschließung durch Kontexte nur für die SuS mit einem hohen Sprachniveau besser geeignet ist, weil erfahrene SuS in der Lage sind, die Bedeutung der Wörter aus Kontexten richtig zu erschließen, bedeutet es nicht, dass die Anfänger mit der Kontextarbeit warten sollen, bis sie erfahren genug werden. Die Lehrenden können den Anfängern dabei helfen mit allen Hilfsmitteln zu arbeiten, die sie zur Verfügung haben, sobald die SuS mit dem Erwerb einer Fremdsprache anfangen. Weil die Studien zeigen, dass Wortlisten eine nützliche Strategie sind, müssten sie ebenfalls benutzt werden. Doch es bedeutet nicht, dass Wortlisten alleine am Anfang völlig ausreichen.

### **2.3 Wortlernstrategien – ein effektiver Weg zum Wortschatzerwerb**

Wortlisten als Strategie ist eins der vielen Beispiele von Lernstrategien, die es in der Fremdsprachendidaktik gibt (Gausland & Haukaš, 2011). Doch was genau sind Lernstrategien? In dieser Masterarbeit wird von folgender Definition des Begriffes ausgegangen:

*«operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval, and use of information [...] learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.»*

(Oxford, 1990, S. 8)

Diese Definition wurde gewählt, weil sie zeigt, worum es sich beim Begriff Lernstrategien handelt und warum Lernstrategien eine besondere Rolle beim Fremdsprachenerwerb spielen. Diese Begriffserklärung von Lernstrategien unterstreicht die Wichtigkeit der Rolle der SuS bei ihrem eigenen Fremdsprachenerwerb. Ich schließe mich der Definition von Oxford (1990) an und behaupte, dass der Begriff Strategien wie ein Werkzeug verstanden werden kann, dass die SuS selbst zu ihrem Vorteil benutzen müssen, sodass sie davon profitieren können, um so weit wie möglich in ihrem Lernprozess kommen zu können. Das setzt voraus, dass die SuS wissen, woran sie arbeiten müssen und welches Werkzeug es ihnen ermöglicht in dem Felt, wo sie die meisten Herausforderungen haben, besser zu

werden. Strategie hat Fortschritt als Ziel. Alle diese Komponente, nämlich die Initiative der SuS, ihre aktive Teilnahme, das Verstehen eigener Herausforderungen sowie das Setzen der Ziele, um die Herausforderungen zu überwinden, sind in der gewählten Definition gut zusammengefasst.

Auch der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen unterstreicht die Bedeutung von Lernstrategien beim Fremdsprachenerwerb sowie wie wichtig es ist für die SuS « lernen zu lernen» (*å lære å lære*). «*Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet.*» (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen geht über das Lernen in der Schule hinaus und fügt hinzu, dass die Lernstrategien eine wichtige Grundlage sind, die für die SuS nicht nur in der Schule relevant sind. Lernstrategien werden die SuS ihr ganzes Leben lang begleiten und ihnen auch später beim lebenslangen Lernen helfen (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Mit Hinblick auf die Definition von Lernstrategien, haben es verdient einen besonderen Platz im norwegischen Lehrplan zu bekommen.

Die Definition von Lernstrategien (siehe Oxford, 1990) ist überzeugend und sieht aus wie der Schlüssel zum Erfolg. Doch es gibt keinen konkreten Beweis in der Forschung, dass es einen Zusammenhang zwischen guten Lernergebnissen und dem Wissen über sowie dem Gebrauch von Lernstrategien gibt. Für die Forscher ist es immer noch eine Herausforderung eine konkrete Antwort darauf zu geben, ob das Kennen und Benutzen von Lernstrategien tatsächlich zum Lernerfolg führen. Es ist nicht einfach zu messen ob und wie viele verschiedene Lernstrategien die SuS benutzen, wenn sie die Ergebnisse von ihrem Lernen zeigen (Utdanningsforskning.no, 2023). Doch auch wenn es nicht einfach ist zu messen, ob es einen Zusammenhang zwischen guten Lernergebnissen und dem Gebrauch von Lernstrategien gibt, ist es wichtig über verschiedene Lernstrategien als Werkzeug zu verfügen. Es gibt keine Forschung, die beweist, dass Lernstrategien den SuS schaden und überhaupt nicht hilfreich sind. Es ist wichtig, selbst die Initiative zu ergreifen und die Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, ein aktiver Teilnehmer beim eigenen Lernprozess zu sein, seine eigenen Herausforderungen zu verstehen, sowie sich Ziele zu setzen, um die Herausforderungen überwinden zu können (Oxford, 1990, S. 8). Mit fortschreitendem Schulgang und Zunahme an Lernmaterial, steigt auch der Druck auf die SuS gute Noten zu bekommen, die mit großer Wahrscheinlichkeit Auswirkungen auf ihre Zukunft haben werden. Lernstrategien könnten ein wichtiges Werkzeug für die SuS sein, der es ihnen effektives Lernen ermöglichen kann:

*«Med økende alder forventes eleven å modnes til å mestre andre og mer krevende læringsoppgaver. Imidlertid kan en ikke uten videre forvente samme modning med hensyn til læringsstrategier. Kanskje er det enklere å gjøre noe med dette på barnetrinnet, med stor faglig ro, høyere lærertetthet og at lærerne har elevene i flere fag enn på ungdomstrinnet. Senere øker læretrykket med overfylte og oppstykkede læreplaner som resulterer i tett fagflimmer, samt tradisjoner med tester og prøver der eleven skal reprodusere kunnskap. Dessuten er for mange lærere involvert per klasse til at noe lar seg gjennomføre i fellesskap. Dette blir enda mer krevende fra 10. trinn og i videregående skole der eksamenskrav trykker på. Det blir altså et paradoks at jo mer som skal læres, dess mindre tid blir det til arbeid med læringsstrategier, motivasjon, kontrollfunksjoner osv.»*

(Utdanningsforskning.no, 2023)

Einige Studien (siehe Gausland und Haukås (2011)) zeigen, dass die SuS mangelhafte Kenntnisse über verschiedene Lernstrategien haben (Gausland & Haukås, 2011). Mit dem

Hinblick auf die Wichtigkeit von Lernstrategien im norwegischen Lehrplan, ist es wichtig, dass Lehrbücher ein Angebot an Lernstrategien für die SuS haben. Wenn die Lehrbücher den SuS Lernstrategien anbieten würden, würde es den SuS helfen selbst die Verantwortung für das Aneignen einer Fremdsprache zu übernehmen. Beile (1987) weist in ihrer Studie darauf hin, dass die Vermittlung von Wortlernstrategien ein wichtiger Teil der Wortschatzarbeit ist (Beile, 1987). Koester (2010) behauptet, dass das bewusste und selbständige Lernen der Wörter eine Aufgabe der SuS sein sollte. Würden die SuS «angemessene Lernstrategien» bekommen, können sie aktive Teilnehmer an ihrem eigenen Lernprozess werden (Koester, 2010). Wenn die Lehrbücher den SuS Lernstrategien anbieten würden, wären sie ein Hilfsmittel, das die SuS trainieren würde, die Verantwortung für das eigene Lernen und ihren eigenen Fortschritt zu übernehmen. Somit wäre die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie sich mehr bei ihrem eigenen Fremdsprachenerwerb beteiligen würden.

Es kann diskutiert werden, ob das Gebrauch von Lernstrategien ein bewusster oder ein unbewusster Prozess ist. Neben Oxford (1990), behaupten auch Schmidt (2007) und Wenden (1987), dass es sich bei Wortlernstrategien darum handelt, dass die SuS selbst die Initiative ergreifen und die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen. Es wird hier davon ausgegangen, dass die SuS sich ihrem eigenen Lernprozess bewusst sind (Schmidt, 2007; Wenden, 1987). Martinez (2016) und Tönshoff (2003) sagen dagegen, dass auch unbewusste Lernprozesse als Strategien bezeichnet werden können (Martinez, 2016; Tönshoff, 2003). An dieser Stelle handelt es sich um eine bestimmte Methode, die die SuS haben, wenn sie sich die Wörter aneignen. Es handelt darum wie die SuS die Wörter bei sich im Gedächtnis speichern, mit welchen Informationen die Wörter gespeichert werden, wie die SuS sie dann wieder abrufen und wie sie die Wörter dann in der Fremdsprache verwenden (Martinez, 2016; Tönshoff, 2003). In anderen Studien werden folgende Prozesse auch als Strategien angesehen: «Ein Beispiel dafür sind affektive Strategien, bei denen SuS sich Mut zusprechen oder ihre *«emotional temperature»* (ebd., S. 17) messen können, um sich etwas für Geleistetes zu belohnen.» (Kötter, 2017, S. 171).

Ich bin jedoch mit der Position von Schmidt (2007) und Wenden (1987) einverstanden. Die Rolle der SuS sollte bei Lernstrategien im Mittelpunkt stehen. Die SuS sollen sich all dem bewusst sein, was sie machen und was sie machen können, um sich die Fremdsprache anzueignen. Aus diesem Grund wird in dieser Masterarbeit davon ausgegangen, dass die Anwendung von Lernstrategien beim Lernen ein bewusster Prozess ist. z.B.: das Aneignen neuer Wörter durch eine bestimmte Anzahl Wiederholungen ist dagegen unbewusst, denn die SuS wissen nicht, dass bestimmte Wörter häufiger wiederholt werden als andere.

### **2.3.1 Klassifizierung von Wortlernstrategien**

Es gibt viele verschiedene Lernstrategien, die die SuS bewusst bei ihrem Lernprozess benutzen können, um ihr Wortschatz zu erweitern. In dieser Masterarbeit wird nicht genau auf die einzelnen Beispiele von Lernstrategien eingegangen. Es wird nur auf die Kategorien von Wortlernstrategien fokussiert. Als Ausgangspunkt wird die Klassifizierung von Wortlernstrategien von Morfeld (1998) genommen. Gausland und Haukås (2011) haben diese Klassifizierung von Wortlernstrategien auch benutzt und sie dabei etwas mehr ihrer Studie angepasst (Gausland & Haukås, 2011). Diese Klassifizierung, wird auch in dieser Masterarbeit benutzt, da sie sich für die Untersuchung der Wortlernstrategien in *Leute 9* eignet. Ich bin mir der Kritik dieser Unterteilung von Lernstrategien bewusst: «Auch diese Klassifikation ist intuitiv einleuchtend, weist bei näherem Hinsehen aber deutliche Unschärfen auf, weil es letztlich unmöglich ist, Lerntechniken bzw. Strategien stets *nur* einer – Funktion zuzuweisen.» (Kötter, 2017, S. 175). Tatsächlich kann es manchmal



problematisch sein eine Lernstrategie einer bestimmten Kategorie zuzuordnen. Doch diese Klassifizierung eignet sich dafür Lernstrategien im gewählten Lehrbuch zu analysieren und die gestellte Forschungsfrage ausreichend zu beantworten. Nämlich, in welchem Grad werden den SuS Wortlernstrategien angeboten sowie wie variiert sind die im Lehrbuch angebotenen Wortlernstrategien?

Außerdem erlaubt die gewählte Klassifizierung einen Überblick darüber zu bekommen, wie balanciert und variiert die verschiedenen Lernstrategien im Lehrbuch sind. Reid (1987) unterscheidet zwischen verschiedenen Intelligenztypen von Menschen. Es ist wichtig aus dieser Studie festzuhalten, dass die einen den Stoff durch das Hören besser lernen, während die anderen sich den Stoff viel besser aneignen, wenn sie es sehen (Reid, 1897). Die Klassifizierung der unterschiedlichen Lerntypen ist auch bei Gardner (1993) zu finden. Auch Gardner behauptet, dass alle Menschen ihre eigenen Präferenzen beim Lernen haben (Gardner, 1993). Inzwischen hat die Theorie über die unterschiedlichen Lerntypen Kritik bekommen. Es wird behauptet, dass die Theorie über die Lerntypen eine Hypothese ist, die nicht auf Fakten basiert und Untersuchung braucht, um bewiesen zu werden. Warum die einen SuS besser lernen als die anderen, hängt von verschiedenen Faktoren ab:

- die Atmosphäre i Klassen,
- Beziehungen zu den Mitschülern und den Lehrenden,
- ob es eine Struktur beim Lernen gibt,
- Motivation der SuS
- Präferenzen beim Lernen, etc. (Stangl, 2023). (Utdanningsforskning.no, 2023)

Doch weil es Präferenzen beim Lernen gibt und die SuS die einen Aufgaben besser und effektiver finden als die anderen, ist es wichtig für Variation im Unterricht zu Sorgen. Es ist wichtig den SuS so viele Strategien und Aufgaben wie möglich zu zeigen, damit sie etwas für sich finden, womit sie gern arbeiten und besser und entspannter lernen. Aufgrund der Wichtigkeit der Variation wird in dieser Masterarbeit die Hypothese über die unterschiedlichen Lerntypen berücksichtigt. Die Klassifizierung nach Gausland und Haukås (2011) und die Hypothese über die verschiedenen Intelligenzen erlauben es zu sehen, wie vielfältig das Angebot von Klassen von Lernstrategien im Lehrbuch ist. Damit die SuS die Lernstrategien als Hilfsmittel zum eigenen Lernerfolg benutzen können, muss das Angebot an Klassen von Lernstrategien so vielfältig sein wie möglich, damit die meisten SuS eine gute Auswahl bekommen und die Möglichkeit etwas für sich zu finden, was ihnen auch tatsächlich hilft die neuen Wörter effektiv zu lernen.

Es wird zwischen folgenden Klassen von Lernstrategien unterschieden: den kognitiven und den metakognitiven. Zu der kognitiven Klasse zählen folgende Kategorien der Lernstrategien: *Wiederholen und Auswendiglernen, Kontextualisierung, Kontrastierung und Differenzierung, Visualisierung und Assoziation* und als letztes die *Strukturierung*. Die metakognitive Klasse beinhaltet Kategorien von Lernstrategien, wo die Bewertung der Sprachkenntnisse der SuS im Mittelpunkt steht. Die SuS sollen also über Strategien verfügen, um ihr eigenes Lernfortschritt sehen und bewerten zu können. Zu den metakognitiven Strategien gehören folgende zwei Strategien: *Organisieren und Planen und Bewerten von Lernertrag und Lernmethoden*.

*Widerholen und Auswendiglernen* von Wörtern ist eine Kategorie, bei der es darum geht, dass die SuS die Wörter mehrmals sehen und somit eine Chance haben sie sich anzueignen. Die Wörter können sowohl mündlich als auch schriftlich wiederholt werden. Auch das wiederholte Hören eines Wortes ist ein Teil dieser Lernstrategie. Es handelt sich hier um einen Prozess, wenn die SuS die Wörter mechanisch wiederholen. Bei diesem Prozess können die SuS keine Veränderungen an dem Wort vornehmen (Gausland & Haukås, 2011). Das Auswendiglernen von Wörtern durch Wiederholen oder das

Auswendiglernen einer Übersetzung wäre ein Beispiel aus dieser Klasse (Morfeld, 1998, S. 49-50). Empirische Untersuchungen zeigen, dass viele Lernstrategien aus dieser Kategorie nicht effektiv sind, zum einen weil die SuS die neuen Wörter nicht aktiv verwenden, zum anderen weil der Fokus mehr auf der Form und der Bedeutung des Wortes liegt (Koester, 2010; Kötter, 2017, S. 27-30). Kann das Wort nicht verwendet werden, ist es nicht gelernt. Mit Hinblick auf Nations Forschung zum Wortschatz (2001), können die SuS nicht behaupten ein Wort gelernt zu haben, wenn sie das Wort in ihrer Kommunikation nicht benutzen können (siehe Nation, 2001, S. 27). Bei der *Kontextualisierung* dagegen müssen die SuS mit dem Wort aktiv arbeiten und es in einem Kontext anwenden. Sie können z.B.: einen Satz mit dem neuen Wort bilden (Gausland & Haukaš, 2011). In dieser Kategorie arbeiten die SuS mehr aktiv mit dem Wort und können bzw. müssen Änderungen vornehmen, wie z.B.: richtige Endungen benutzen, damit der Satz, in dem das Wort benutzt wird, grammatisch korrekt ist. Ein Beispiel aus dieser Kategorie wäre, wenn die SuS ein Dialog mit dem neuen Wort schreiben (Morfeld, 1998, S. 51-56).

Bei der *Kontrastierung und Differenzierung* handelt es sich vor allem um das Vergleichen. Bei der *Differenzierung* werden die Wörter mit den Wörtern aus der Muttersprache der SuS verglichen während bei der *Kontrastierung* die Wörter in der Zielsprache mit anderen Wörtern aus der Zielsprache verglichen werden. Das Vergleichen ist der Schlüssel zum Erfolg bei Lernstrategien aus dieser Kategorie.

*Visualisierung und Assoziation* sind Strategien, die den SuS helfen sich die Wörter zu merken durch das Verbinden dieser Wörter mit Bildern, Rhythmus, Reime oder Zahlen. Eselsbrücken wären ein Beispiel aus dieser Kategorie (Sperber, 1989). Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die SuS bei dieser Lernstrategie geleitet werden und alle notwendigen Informationen und Aufgaben bekommen müssen damit sie genau wissen, was Eselsbrücken sind, und wie sie gebildet werden können (Sperber, 1989). Folgende Definition von Eselsbrücke bietet pons.de:

*Im Deutschen baut man sich gerne «eine Eselsbrücke», um sich Sachverhalte besser merken zu können. Häufig handelt es sich dabei um lustige, teils auch schon fast absurde Merksprüche.*

*Beispiel: Merk dir einfach folgende Eselsbrücke: sieben, fünf, drei, Rom schlüpft aus dem Ei (= Rom wurde 753 gegründet).*

(PONS, 2023)

Die Eselsbrücke aus dem Beispiel (siehe PONS (2023)) soll den SuS helfen sich die Jahreszahl besser zu merken. In der Eselsbrücke werden Rhythmus und Reime dafür genutzt, um den SuS das Auswendiglernen zu erleichtern.

Die letzte Klasse von Lernstrategien ist die *Strukturierung*. Sie handelt darüber die Wörter nach einer bestimmten Struktur zu gruppieren. Die Kriterien bzw. die Art und Weise die Wörter zu gruppieren kann entweder den SuS vorgegeben werden oder sie können die Art und Weise die Wörter zu strukturieren selbst wählen. Das Strukturieren der Wörter kann optische, semantische, phonetische, etc. Kriterien haben (Gausland & Haukaš, 2011). Neveling (2004) hat in ihrer Studie gezeigt, dass das Strukturieren von Wörtern eine «behaltenseffektive Lernstrategie darstellen» (Neveling, 2004). Auch Plötz (2008) unterstreicht die Bedeutung die Wörter miteinander zu vernetzen, denn es gibt dem Wortschatz der SuS eine Struktur. Sie sollen im Chaos von Wörtern sehen, dass alle diese Wörter geordnet werden können und je nach gewählten Kriterien zusammenhängen. z.B.:

in einem Wörternetz (mind map) sind Wörter nach einem bestimmten Merkmal oder einer bestimmten Kategorie geordnet (Plötz, 2008) .

Mit Blick auf die Wichtigkeit Bewegung beim Lernen zu benutzen (siehe *Kropplig Læring. Perspektiver og praksiser* von Tone Pernille Østern, Øyvind Bjerke, Gunn Engelsrud und Anne Grut Sørum), wird in dieser Masterarbeit Bewegung als eine weitere Kategorie von Lernstrategien eingefügt. Studien zeigen, dass die SuS physisch aktiv sein sollten, wenn sie lernen, anstatt auf ihren Plätzen zu sitzen. SuS können also ihr Körper strategisch dazu benutzen, um effektiv zu lernen. Studien zeigen, dass Bewegung im Unterricht einen positiven Einfluss auf das Lernen hat. Das Gehirn wird durch Bewegung anders stimuliert. Diesen Effekt haben die SuS nicht, wenn sie beim Lernen still und ruhig (auf ihren Plätzen) sitzen. Lernstrategien, die mit Bewegung verbunden sind, könnten beim Lernen eingesetzt werden (Bauer, 2021, S. 210-220). Das heißt also, wenn Lehrende ihre SuS Wörter im Unterricht abfragen, sollten die SuS dabei nicht still auf ihren Plätzen sitzen und auf die Fragen des Lehrenden antworten. Die Lehrenden können beim Abfragen der Wörter den SuS z.B.: einen Ball zuwerfen oder die Wörter mit bestimmten Gestiken verbinden, (Bauer, 2021, S. 210-220) um ihren SuS das Lernen der neuen Wörter zu erleichtern und den Lernerfolg zu erhöhen.

Die beiden Kategorien im Bereich der metakognitiven Lernstrategien handeln darum, dass die SuS bewusst ihrem eigenen Lernprozess werden und in der Lage sind ihr Lernen sowie ihr Lernerfolg selbst zu kontrollieren (Morfeld, 1998, S. 54).

Bei der Arbeit mit den Lernstrategien ist es wichtig zu beachten, dass (a) Lernstrategien den SuS zur Verfügung stehen müssen und von den SuS überhaupt gesehen werden. (b) Je mehr Lernstrategien die SuS kennen, desto besser können sie auswählen, was für sie am effektivsten beim Lernen ist. (c) Die SuS müssen es auch gewohnt sein die Lernstrategien aktiv zu benutzen (Kötter, 2017, S. 175-177). Diese drei Aspekte können den SuS durch die Arbeit mit einem Lehrbuch vermittelt werden. Das Lehrbuch hat die Möglichkeit den SuS verschiedene Lernstrategien zu zeigen und sie als solche zu kennzeichnen. Somit werden die SuS eine Auswahl an Lernstrategien bekommen. Durch vermehrte Arbeit mit den Lernstrategien, bekommen die SuS die Möglichkeit für sich Lernstrategien zu entdecken, die für sie am effektivsten beim Lernen sind. Durch das vermehrte Benutzen verschiedener Lernstrategien werden die SuS sich angewöhnen Lernstrategien beim Lernen aktiv zu verwenden.

#### **2.4 Kurze Zusammenfassung der Theorie**

Nach der Übersicht über die Forschungslage, lässt sich festhalten, dass Lehrbücher beim Wortschatzerwerb ein wichtiges Hilfsmittel sowohl für die Lehrkräfte als auch für die SuS sind. Aus diesem Grund haben die Lehrbücher eine wichtige Aufgabe, sie müssten beim effektiven Lernprozess einer neuen Fremdsprache beitragen können. Damit die SuS so viel Input bekommen und über genug Wissen verfügen, sodass sie in der Lage sind alle 18 Fragen über ein Wort beantworten zu können (siehe *Tabelle 1*). Eine Möglichkeit, die die Lehrbücher haben, um den SuS beim Aneignen neuer Wörter zu helfen, ist es eine Hilfestellung durch eine hohe Wortwiederholungsfrequenz relevanter Wörter in verschiedenen Kontexten zu leisten. Eine genaue Anzahl der Wiederholungen, die die SuS brauchen, um ein Wort aneignen zu können lässt sich aus den oben genannten Theorien nicht ganz deutlich ableiten. Doch es ist möglich ein Mittelwert für die Mindestanzahl der Wortwiederholungen zu wählen, mit dem es weitergearbeitet werden kann, um zu versuchen eine Antwort darauf zu geben wie umfangreich ist das Angebot an wiederholten Wörtern in *Leute 9*, wie systematisch werden sie im Lehrbuch wiederholt und inwieweit ist das Wortangebot authentisch und relevant für die SuS.

Eine andere Möglichkeit, die die Lehrbücher bei der Unterstützung der SuS bei ihrem Fremdspracherwerb haben, ist das Vermitteln von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien. Wissen über verschiedene Lernstrategien wird den SuS ermöglichen mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernfortschritt zu übernehmen. Lernstrategien würden den SuS das Aneignen der neuen Fremdsprache erleichtern und ihr Lernprozess effektivieren. In dieser Masterarbeit wurden die Lernstrategien als ein bewusster Vorgang beim Lernen definiert und es wird auf die Kategorien in kognitiven und metakognitiven Klassen (siehe Morfeld (1989)) von Lernstrategien fokussiert. Diese Rahmen werden benutzt, um eine Antwort auf folgende Fragestellung geben zu können: In welchem Grad werden den SuS Wortlernstrategien angeboten und wie variiert sind die im Lehrbuch angebotenen Wortlernstrategien?

## 2.5 Stand der Forschung

In diesem Kapitel wird zum einen auf die existierende Forschung zu Wortlernstrategien in Lehrbüchern eingegangen, die zum Erlernen von Deutsch als Fremdsprache (DaF) benutzt werden, und zum anderen auf einige zentrale Studien zum Wortschatz und zur Wortwiederholungsfrequenz in DaF-Lehrbüchern.

Zu den Wortlernstrategien in DaF-Lehrbüchern, die in Norwegen benutzt werden, wurde eine Untersuchung von Johan Øye (2019) durchgeführt. Es wurden zwei DaF-Lehrbücher *Weitblick* und *Anflug 1* analysiert mit dem Ergebnis, dass den SuS keine Wortlernstrategien angeboten werden. Wortlernaufgaben in den DaF-Lehrbüchern handeln vor allem um die Wiederholung und das Auswendiglernen der neuen Wörter. Bei dieser Untersuchung ist es aber wichtig zu beachten, dass sie nicht auf ihre Qualität geprüft wurde (Part B-not peer reviewed) (Dysthe et al., 2010).

Eine weitere Studie zum Gebrauch von Wortlernstrategien wurde von Anna Gausland und Åsta Haukås durchgeführt. Sie haben eine Befragung der SuS durchgeführt, um herauszufinden welche Wortlernstrategien sie beim Fremdsprachenlernen benutzen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass auch hier die motorische Wiederholung von Wörtern und das Auswendiglernen als Wortlernstrategie überwiegen (Gausland & Haukås, 2011). Ein weiterer Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit ist der Wortschatz und die Wortwiederholungsfrequenz in DaF-Lehrbüchern. Dazu wurden Studien gefunden, die sich mit einem ähnlichen Thema beschäftigten. Eine Studie, die zum Wortschatz in DaF-Lehrbüchern gefunden wurde, beschäftigt sich mit dem Lehrbuch *Deutsch - ein Hit!1*. Lymperakakis und Sapiridou (2010) untersuchen inwieweit der Wortschatz in *Deutsch - ein Hit!1* korpusbasiert ist. Sie haben dafür zum einen DoReWo, die Grundformenliste des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim (IDS) benutzt, und zum anderen die Wortformenliste des Leipziger Wortschatzprojekts der Universität Leipzig. Die Studie zeigt, dass 38,5% bzw. 38,3% des Wortschatzes im gesamten Lehrbuch Überschneidungen mit den gewählten Korpusen hat. 48,3% bzw. 46,5% zeigen Überschneidungen mit dem Lernwortschatz (Lymperakakis & Sapiridou, 2010).

Mit Blick auf die Forschung der DaF-Lehrbücher in Norwegen, wurden keine Studien gefunden, die den Wortschatz in Lehrbüchern untersuchen, die in Norwegen im Deutschunterricht benutzt werden. Es gibt soweit nur eine Studie von Bauer und Doetjes (2023), die den Wortschatz in *Leute 8* untersucht (Bauer & Doetjes, 2023). *Leute 8* ist ein Lehrbuch, das im Deutschunterricht in der 8. Klasse in Norwegen benutzt wird. Bauer und Doetjes (2023) haben in ihrer Studie die Wortwiederholungsfrequenz in *Leute 8* untersucht, sowie wie der Wortschatz in *Leute 8* zusammengesetzt ist. In ihrer Studie haben Bauer und Doetjes ein anderes Lehrbuch *Klasse* zum Vergleich genommen. *Klasse* ist ein DaF-Lehrbuch, das vor allem im deutschsprachigen Raum im DaF-Unterricht eingesetzt wird. Bauer und Doetjes haben herausgefunden, dass der, in *Leute 8*

angebotener Wortschatz, umfangreich genug sowie relevant für die SuS ist. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Wörter in *Leute 8* seltener als in *Klasse* wiederholt werden. Das bedeutet, dass die SuS, die mit *Leute 8* arbeiten, mehr Unterstützung von den Lehrenden bei ihrer Arbeit mit dem Lehrbuch bekommen sollten. Der angebotene Wortschatz unterscheidet sich in beiden Lehrbüchern. Die Studie zeigt, dass der angebotene Wortschatz in *Leute 8* kleiner ist als in *Klasse*. Außerdem hat *Klasse* mehr Überschneidungen mit der A1-Liste „*Fit in Deutsch*“ (von Goethe Institut). Der Wortschatz in *Leute 8* hat weniger Wörter, die auf der A1-Liste ebenfalls vorkommen (Bauer & Doetjes, 2023).

Diese Masterarbeit ist ein Beitrag zur bereits angefangenen Untersuchung des Wortschatzes in norwegischen DaF-Lehrbüchern. Es wurde gewählt der Vervollständigung der Wortschatzanalyse in *Leute* beizutragen. In dieser Arbeit wird der Wortschatz sowie die Wortlernstrategien in *Leute 9* untersucht.

### 3 Methode

In diesem Kapitel wird die Vorgehensweise beim Sammeln der Daten näher beschrieben. Der Untersuchungsgegenstand dieser Masterarbeit sind (a) die Wortwiederholungsfrequenz der relevanten Wörter in *Leute 9* sowie (b) das Angebot von Lernstrategien in dem Lehrbuch.

Um dies untersuchen zu können, ist es notwendig zu analysieren, wie oft jedes einzelne Wort in *Leute 9* vorkommt. Dabei begrenzt sich diese Masterarbeit auf deutsche Substantive, Verbe und Adjektive.

Norwegische Wörter, die in den Aufgaben des Lehrbuches benutzt wurden, wurden in der Datensammlung ganz weggelassen, da sie für die Beantwortung der Problemstellung nicht von Bedeutung sind. Alle gesammelten Daten mit Fokus auf gewählten Wortklassen wurden ins Excel überführt und bilden eine Grundlage für die Analyse.

Um die Wörter effektiv zählen zu können, um ihre Wiederholungshäufigkeit zu untersuchen, wird eine quantitative Methode benutzt. Diese Methode eignet sich zum Zählen und Verarbeiten von großen Mengen von Daten. Aus insgesamt 10.638, die in *Leute 9* vorkommen, müssen nur die Wörter herauskristallisiert werden, die für die Masterarbeit von Bedeutung sind. Hier handelt es sich um die gewählten Klassen: Substantive, Verbe und Adjektive. In den folgenden Kapiteln näher beschrieben wie es vorgegangen wurde und wie die, für die Analyse relevanten Wörter, herauskristallisiert wurden.

#### 3.1 Vorgehensweise

Zuerst wurden alle Texte jeglicher Art, unter anderem auch Fakten oder Gedichte, etc., per Diktierfunktion in ein Worddokument übergeführt. Danach wurden alle Wörter in eine Excel-Tabelle eingefügt, sodass jedes einzelne Wort seine eigene Zelle bekommen hat. Alle Wörter haben eine Markierung bekommen. Es handelte sich an dieser Stelle um die Seitenzahl, sowie das Kapitel, wo die Wörter gefunden wurden.

Wort	Seite	Kapitel
10 Land	3	1
11 und	3	1
12 Leute	3	1
13 Das	8	1
14 ist	8	1
15 meine	8	1
16 Welt	8	1
17 Das	8	1
18 ist	8	1
19 meine	8	1
20 Welt	8	1
21 Meine	8	1
22 Freunde	8	1
23 Wie	8	1

**Tabelle 1. Excel-Übersicht Wörter aus Leute 9 mit Seitenzahl und Kapitel.**

In einem weiteren Schritt (sich Tabelle 2) wurden alle Wörter alphabetisch sortiert. Dieser Schritt hat eine Übersicht darüber verschafft, welche Wörter mehrmals im gesamten Lehrbuch vorkommen. z.B.: wurde es deutlich, dass *Berg* dreimal im gesamten Lehrbuch vorkommt und das Wort *Bild* zweimal.

1	<b>GRUNDFORM</b>
2	arbeiten
3	bauen
4	bauen
5	bauen
6	bekommen
7	bekommen
8	bekommen
9	Berg
10	Berg
11	Berg
12	besiedeln
13	besiedeln
14	besiedeln
15	besondere
16	besondere
17	besondere
18	besuchen
19	besuchen
20	Bild
21	Bild
22	Bildschirm
23	Bildschirm

**Tabelle 2. Excel-Übersicht mit Worten aus Leute 9, wo alle Substantive, Verben und Adjektive zurück auf ihre Grundform zurückgeführt wurden**

Danach wurden alle Substantive, Verbe und Adjektive auf ihre Grundform zurückgeführt. Anschließend wurde die Häufigkeit der wiederholten Wörter durch Zählung ermittelt (sich Tabelle 2). Aus Tabelle 2 geht hervor, wie oft ein Wort im Lehrbuch vorkommt. Tabelle 2 zeigt aber keine konkrete Zahl der Wiederholungen des Wortes. Für die Untersuchung der Wortwiederholungsfrequenz im Lehrbuch ist es wichtig, eine genau Anzahl der Wiederholungen zu haben. Anstatt die Wiederholungen der Wörter selbst zu zählen, wurden Excel-Funktionen für die genaue Ermittlung der Wortwiederholungen benutzt. Tabelle 3 zeigt jede Grundform der Wörter nur einmal mit konkreter Anzahl Wiederholungen (sich *Total* rechts von den Wörtern).

4	WORT	Total
5	April	1
6	August	7
7	September	3
8	November	2
9	Abend	1
10	Abendbrot	2
11	Absolut	1
12	absolute	2
13	abspringen	1
14	acht	1
15	Achterbahn	1
16	Achterbahnen	1
17	Action	1
18	Addi	1
19	Adi	1
20	Adidas	11
21	Adidas-Produkte	1
22	Adresse	1
23	Advent	1
24	Ahnung	1
25	Akku	2
26	akrobatisch	1
27	Aktiengesellschaft	1
28	Aktivurlaub	1
29	aktuelle	1
30	Alltag	2

**Tabelle 3. Die Häufigkeit, mit der die Wörter wiederholt wurden**

Für eine bessere Veranschaulichung der Ergebnisse wurde eine Wortwolke erstellt (Abbildung 3). Sie ist eine kreative Übersicht der, für die Masterarbeit relevanten Wörter aus der Abbildung 7. Die Wortwolke ist eine Visualisierung der Wörter die über 7-mal in *Leute 9* wiederholt wurden. Je größer das Wort dargestellt ist, desto öfter kommt es im Lehrbuch vor. Die Wörter, mit der kleinsten Schriftgröße kommen im Lehrbuch am seltensten vor. Die graphische Darstellung (Abbildung 3) ist keine exakte Abbildung bzw. 1:1 Darstellung der tatsächlichen Verhältnisse. Sie gibt nur einen relativen Eindruck davon, welche Wörter besonders häufig (*sein, haben*) und eher selten (*Schuhe*) vorgekommen sind.





Was die Tabelle 3 aber nicht gezeigt hat, ist die Stelle im Buch (z.B.: das Kapitel oder die Seitenzahl), an der die einzelnen Wörter aufgetaucht sind. Diese Information ist wichtig, um herauszufinden, ob die Wörter systematisch wiederholt wurden. Um das veranschaulichen zu können, wurde ein weiteres Diagramm erstellt werden. Dazu wurden folgende Daten benötigt:

1	WORT	SEITE	KAPITEL	PLATZ_orig	PLATZ_clear
2	Abend	131	Feste und Feiertage	10194	5232
3	Abendbrot	74	4	5141	2593
4	Abendbrot	74	4	5291	2655
5	Absolut	117	6	8838	4490
6	absolute	99	5	7453	3738
7	absolute	104	5	7962	4028
8	abspringen	57	3	4030	2041
9	acht	118	6	9080	4626
10	Achterbahn	131	Feste und Feiertage	10317	5296
11	Achterbahnen	131	Feste und Feiertage	10290	5282
12	Action	131	Feste und Feiertage	10307	5290
13	Addi	97	5	7213	3607
14	Addi	36	2	2519	1235
15	Adidas	36	2	2528	1240
16	Adidas	36	2	2557	1253
17	Adidas	36	2	2559	1254
18	Adidas	36	2	2573	1260
19	Adidas	36	2	2580	1264
20	Adidas	36	2	2616	1283
21	Adidas	36	2	2618	1284
22	Adidas	36	2	2655	1305
23	Adidas	36	2	2667	1312
24	Adidas	37	2	2767	1366
25	Adidas	45	2	3265	1613

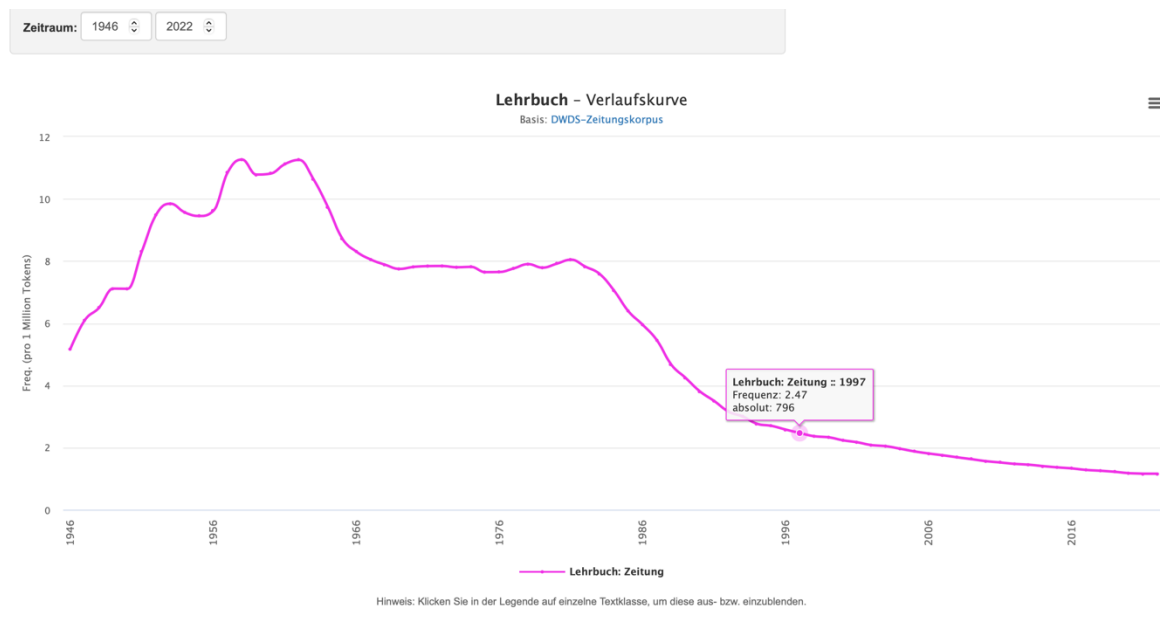
**Tabelle 4**

die Seitenzahlen, wo das Wort gefunden wurde (SEITE),  
das Kapitel, wo es vorgekommen ist (KAPITEL),  
der Platz, der einer ID-Nummer des Wortes entspricht (PLATZ\_orig)  
der Platz, der eine neue ID-Nummer des Wortes darstellt (PLATZ\_clear).

Der Grund für zwei unterschiedliche Zuordnungen des Wortes ist ihre Verwendungshäufigkeit im Lehrbuch. PLATZ\_orig führt zum originalen Platz des Wortes im Lehrbuch zurück. Doch in der Tabelle 4 sind nicht alle Wörter relevant. Sondern nur die, die öfter als siebenmal benutzt wurden. Deswegen haben alle Wörter, die für das Erstellen des Diagramms relevant sind, eine weitere ID bekommen (PLATZ\_clear).

Ein weiterer Aspekt, auf den in dieser Masterarbeit eingegangen wird, ist die Authentizität sowie die Relevanz der wiederholten Wörter. Es ist wichtig zu untersuchen, ob die Wörter, die durch Wiederholung im Lehrbuch angeeignet werden, in Kommunikationssituationen benutzt werden können, ohne dabei für Verwirrung des Empfängers zu sorgen. Es ist also wichtig, dass die Wörter authentisch sind und dem Sprachniveau der SuS entsprechen. Dafür wurden folgende Hilfsmittel benutzt: DWDS (der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute <https://www.dwds.de>) sowie die Wortliste von Goethe Institut für Niveaustufe A2.

DWDS ist eine Internetseite von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, die ihren Benutzern Informationen über den deutschen Wortschatz gibt (DWDS, 2023). Die Internetseite gibt die Möglichkeit ein Wort einzugeben und zu sehen, wie das Wort in einem bestimmten Zeitraum in Deutschland benutzt wurde. Das heißt, ab wann ist es in die Sprache gekommen und wieviel es benutzt wurde. Die Abbildung 4 ist ein Beispiel mit dem Wort *Lehrbuch*:



**Abbildung 4. Eine optische Darstellung des Gebrauchs des Wortes «Lehrbuch» zwischen 1946 und 2023.**

Die Statistiken von DWDS wurden in dieser Masterarbeit dafür benutzt, um die Häufigkeit der Verwendung bestimmter Wörter zu untersuchen. Ein Nachteil dieser Statistiken liegt darin, dass das System Zeitungen als Referenz nimmt. Das heißt, dass die Statistiken die Häufigkeit der Verwendung eines bestimmten Wortes in den Zeitungen in Deutschland zeigen. Aber Deutsche Zeitungen sind eine Quelle, die die deutsche Sprache widerspiegelt. Somit können die Statistiken von DWDS als Hilfsmittel benutzt werden.

Goethe Institut bietet Wortlisten für Sprachstufen A1-C2 an. Diese Listen enthalten Wörter, die beherrscht werden sollten, um Deutschprüfungen von Goethe Institut zu bestehen.

Die Wortliste beinhaltet Wörter, die die SuS kennen sollten, um das Goethe-Zertifikat (Niveaustufe A2) zu bestehen. Die Wortliste enthält 1300 lexikalische Einheiten. Wichtig zu beachten ist, dass die SuS die Wörter nur wiedererkennen müssen. Es wird von ihnen nicht erwartet, dass sie in der Lage sind alle Wörter von der Wortliste aktiv zu benutzen (Hennemann et al., 2016). Eine Herausforderung dabei ist, dass die Wortliste für Niveaustufe A2 ist. In der 9. Klasse müssen die SuS noch nicht Sprachstufe A2 geschafft haben (Hennemann et al., 2016). Doch es gibt keine bessere Alternative, um diese Untersuchung durchführen zu können. Die Wortliste für Sprachstufe A2 gibt Anhaltspunkte für Wörter, die relevant sind, wenn die SuS sich auf das Niveau A2 hinzubewegen.

Ein anderer Aspekt, der in dieser Masterarbeit eine besondere Rolle spielt, sind die Lernstrategien. Bei der Untersuchung der Aufgaben waren nur die Aufgaben von Bedeutung, bei denen es sich um die Wortschatzerweiterung handelt. Alle, für diese

Meisterarbeit ausgewählten Klassen von Lernstrategien, nämlich *Widerholen und Auswendiglernen, Kontextualisierung, Kontrastierung und Differenzierung, Visualisierung und Assoziation, Strukturierung und Bewegung, Organisieren und Planen* und *Bewerten vom Lernertrag und Lernmethoden*, wurden in eine Tabelle eingeteilt.

<i>Widerholen und Auswendiglernen</i>	<i>Kontextualisierung</i>	<i>Kontrastierung und Differenzierung</i>	<i>Visualisierung und Assoziation</i>	<i>Strukturierung</i>	<i>Bewegung</i>	<i>Organisieren und Planen</i>	<i>Bewerten von dem Lernertrag und Lernmethoden</i>

**Tabelle 5. Tabelle mit allen Klassen von Lernstrategien, die für die Analyse der Lernstrategien relevant sind.**

Danach wurde das Lehrbuch Seite für Seite auf Lernstrategien untersucht. Der Tabelle 5 wurde eine weitere Reihe hinzugefügt: *Lernstrategien (Oxford, 1990)*.

	<i>Widerholen und Auswendiglernen</i>	<i>Kontextualisierung</i>	<i>Kontrastierung und Differenzierung</i>	<i>Visualisierung und Assoziation</i>	<i>Strukturierung</i>	<i>Bewegung</i>	<i>Organisieren und Planen</i>	<i>Bewerten von dem Lernertrag und Lernmethoden</i>
Lernstrategien (Oxford, 1990)	-	-	-	-	-	-	-	-

**Tabelle 6. Anzahl der Lernstrategien aus jeder Klasse, die im Lehrbuch gefunden wurden.**

In dieser neuen Reihe *Lernstrategien (Oxford, 1990)* steht ein Strich (-) unter jeder Klasse der Lernstrategien. Das bedeutet, dass es keine explizit markierten Lernstrategien im Lehrbuch gefunden wurden, die der für die Masterarbeit gewählten Definition von Oxford (1990), entsprechen.

Als nächstes wurden alle Wortlernstrategien unter die Lupe genommen, die im Lehrbuch nicht explizit markiert sind. Diese Lernstrategien wurden in Aufgaben des Lehrbuches versteckt. Es handelt sich an dieser Stelle um Aufgaben, die den SuS Wortlernstrategien zeigen, ohne diese Wortlernstrategien als solche zu kennzeichnen. Das heißt, dass die SuS in den Aufgaben dazu aufgefordert waren Wortlernstrategien zu benutzen, ohne dabei zu wissen, dass es Wortlernstrategien sind. Es ergibt sich folgende Übersicht (siehe Tabelle 7). Diese Tabelle zeigt wieder alle gewählten Klassen von Lernstrategien, die Anzahl explizit markierten Lernstrategien (es gibt keine (-)), sowie die Anzahl der Lernstrategien, die die SuS unbewusst ausprobieren, wenn sie mit den Aufgaben arbeiten.

	<i>Widerholen und Auswendiglernen</i>	<i>Kontextualisierung</i>	<i>Kontrastierung und Differenzierung</i>	<i>Visualisierung und Assoziation</i>	<i>Strukturierung</i>	<i>Bewegung</i>	<i>Organisieren und Planen</i>	<i>Bewerten von dem Lernertrag und Lernmethoden</i>
Lernstrategien (Oxford, 1990)	-	-	-	-	-	-	-	-
Lernstrategien, die indirekt in den Aufgaben zum Ausdruck kommen	25	51	1	20	12	6	0	0

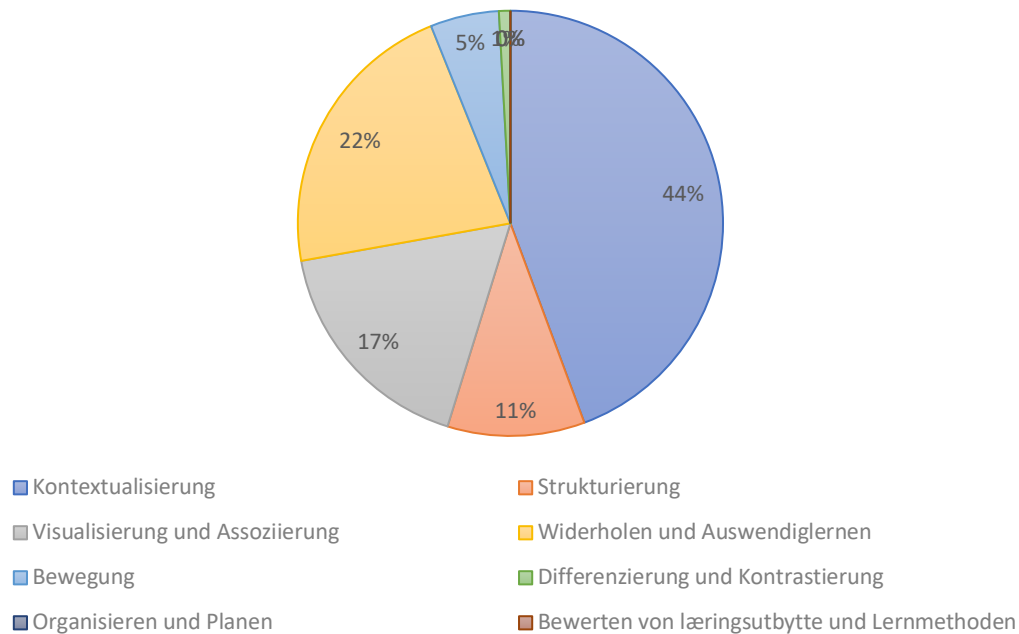
**Tabelle 7. Anzahl von Lernstrategien (Oxford (1990)), sowie Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben in dem Lehrbuch zum Ausdruck kommen.**

Es wurde also ermittelt, z.B.: wie viele Aufgaben darauf ausgerichtet waren Sätze zu bilden oder Sätze zu beenden (*Kontextualisierung*). Wie viele Aufgaben mit Bewegung verbunden waren, oder visuelle Darstellung der neuen Wörter als Ziel hatten (*Visualisierung und Assoziation*), etc. Die Zahlen (25, 51, 1, 20, 12, 6, 0, 0) zeigen wie viele Aufgaben im Lehrbuch gefunden wurden, die die SuS dazu auffordern mit einer Lernstrategie aus der einen oder der anderen Klasse von Lernstrategien zu arbeiten.

Da keine explizit markierten Lernstrategien (siehe Definition von Oxford (1990)) im Lehrbuch gefunden wurden, wird weiter mit dem Wort *Aufgaben* bzw. *Aufgabentypen* statt *Lernstrategien* gearbeitet.

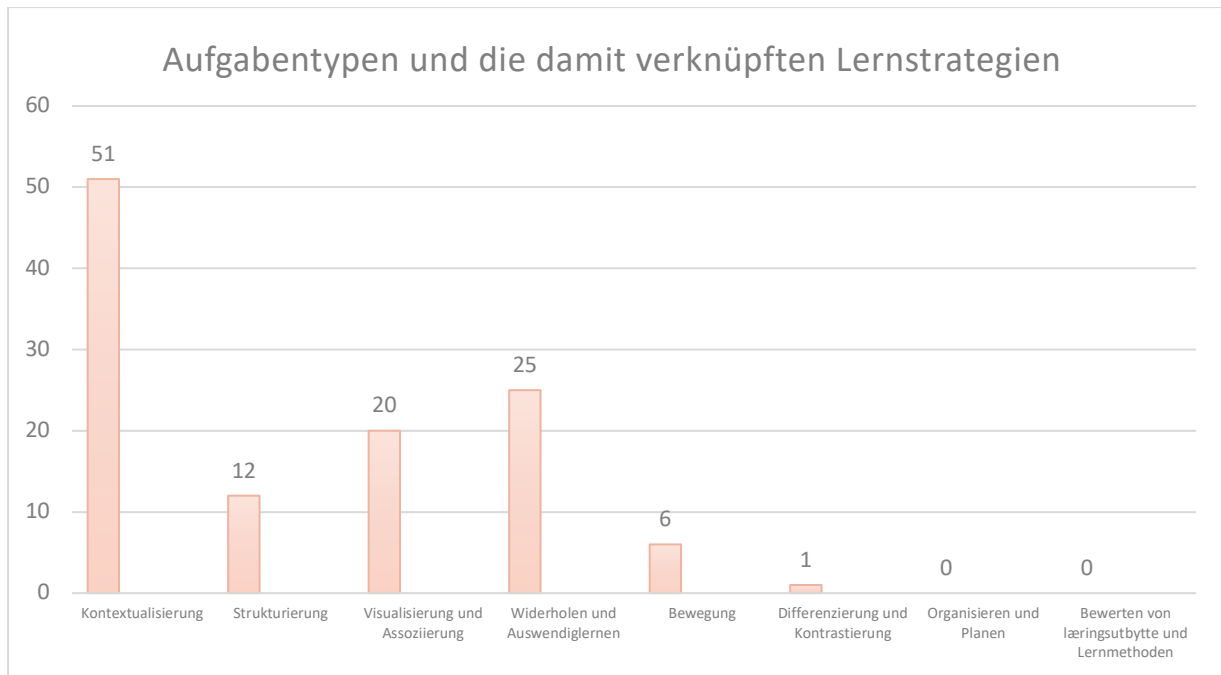
Die Anzahl der Aufgaben aus den verschiedenen Kategorien wurde in eine Excel-Tabelle eingetragen, um die Ergebnisse der Untersuchung zu veranschaulichen. Daraus hat sich folgendes Kreisdiagramm ergeben:

Aufgabentypen und die damit verknüpfte Lernstrategien



**Abbildung 5. Eine optische Darstellung der Verteilung (in %) der Klassen von Lernstrategien, die indirekt durch die Aufgaben im Lehrbuch zum Ausdruck kommen.**

Das Kreisdiagramm veranschaulicht, welche Lernstrategiebereiche im Lehrbuch überwiegen und welche Kategorien weniger Aufmerksamkeit von den Autoren des Lehrbuches erhalten haben. Alle Kategorien wurden mit unterschiedlichen Farben gekennzeichnet. Das heißt, dass alle Aufgaben aus dem Bereich *Kontextualisierung* in der Abbildung mit hell-blau dargestellt sind; diese machen 44% aller Wortschatzaufgaben aus. Während das hell-grüne Bereich *Differenzierung und Kontextualisierung* 1% aller Wortschatzaufgaben in *Leute 9* ausmacht. Folgende Abbildung (Abbildung 6) ist eine alternative optische Darstellung des Kreisdiagramms, die genauer die Bereiche darstellt, die im Kreisdiagramm schwierig zu sehen sind. Es handelt sich hier vor allem um die metakognitiven Lernstrategien: *Organisieren und Planen* und *Bewerten von Lernertrag und Lernmethoden*. Diese Kategorien sind im Lehrbuch nicht vertreten und somit liegt die Anzahl dieser Kategorien bei null. Dies kommt im Kreisdiagramm nicht deutlich zum Ausdruck. Aus diesem Grund bietet diese Masterarbeit noch eine alternative Abbildung, um die Befunde besser zu veranschaulichen.



**Abbildung 6. Eine alternative optische Darstellung der Anzahl der Aufgaben im Lehrbuch, die den SuS indirekt verschiedene Lernstrategien zeigen.**

Hier wurden die gleichen Daten wie im Kreisdiagramm in eine Excel-Tabelle übertragen. Dabei wurde ein anderes Diagramm zum Veranschaulichen der Ergebnisse gewählt. Beide Abbildungen sind nützlich. Das Kreisdiagramm ist eine gute Lösung, um das Verhältnis der Balance zwischen den Aufgabentypen besser darzustellen. Abbildung 6 erleichtert es dem Leser die Kategorien besser zu erkennen, die nicht bzw. kaum vertreten sind. Beide Abbildungen schließen einander nicht aus, sondern veranschaulichen zusammen die Verteilung von Aufgabentypen im Lehrbuch.

Zum Schluss werden in diesem Kapitel mögliche Herausforderungen zusammengefasst. Es ist wichtig sich allen Herausforderungen bei der Datensammlung bewusst zu sein, um möglichst mit fehlerfreien Daten bei der Analyse zu arbeiten. Auf diese Weise kann eine möglichst objektive Bewertung der Daten gegeben werden.

### 3.2 Herausforderungen bei der Datensammlung

Einige Herausforderungen bei der Datensammlung werden hier genannt, denn sie können einen Einfluss auf die Ergebnisse und deren Analyse und Darstellung haben. Wie oben beschrieben, wurden alle Texte des Lehrbuches *Leute 9* per Diktierfunktion laut vorgelesen und digitalisiert. Das heißt, dass alle Texte der physischen Ausgabe von *Leute 9* durch Diktieren auf den Computer überführt wurden. Eine mögliche Fehlerquelle dieser Methode ist, dass das System die Sprache bzw. das Diktieren falsch verstanden haben könnte und somit eventuell ein Wort aufgenommen wurde, das nicht in der physischen Ausgabe steht. Ein positiver Aspekt dieser Methode ist aber zugleich, dass es möglich war einen Satz im Lehrbuch zu lesen, ihn dann zu diktieren, und dabei zu überprüfen, was genau das System aufnimmt und verschriftlicht. Diese Art der Überprüfung wurde hauptsächlich beim Digitalisieren der Texte benutzt.

Die Zurückführung der Wörter auf ihre Grundformen könnte eine weitere Herausforderung bei der Datensammlung gewesen sein. Denn bei einigen Verben unterscheidet sich der Stamm des konjugierten Verbes von seiner Grundform. Das Verb *zu sein* wird an dieser Stelle als Beispiel genommen:

Pronomen	<i>sein</i>
ich	<u>bin</u>
du	<u>bist</u>
er/sie/es	ist
wir	sind
ihr	seid
Sie/sie	sind

**Tabelle 8. Deklination von «sein».**

Wie die Tabelle 8 zeigt, variiert die konjugierte Form von *zu sein* stark je nach Pronomen. zum Beispiel *zu sein* (Infinitiv) und *ist* (*zu sein* in 3. Person Singular). Beim alphabetischen Sortieren der Wörter könnte beispielsweise eine Form wie *ist* leicht übersehen worden sein. Denn der Stamm verändert sich und somit war es möglich, dass *sein* und *ist* nicht zusammen in der Excel-Übersicht aufgeführt wurden. Das wäre nicht der Fall bei *zu arbeiten* (Infinitiv) und *arbeitet* (3. Person Singular) gewesen. *Arbeiten* wurde in der Excel-Tabelle nach *arbeitet* rangiert, denn die Endung *-en* von *arbeiten* kommt alphabetisch gesehen vor *-et*, die Endung des Wortes *arbeitet*.

76	Arbeit
77	arbeiten
78	arbeitet
79	arbeitet

**Tabelle 9. «arbeiten» alphabetisch aufgeführt in der Excel-Tabelle.**

Es ist also möglich, dass einige deklinierten Formen von *sein* übersehen wurden. Doch das Bewusstsein gegenüber dieser methodischen Herausforderungen war wichtig, um solche Verluste möglichst zu vermeiden. Deswegen wurden die Excel-Übersichten mehrmals durchgegangen und auf mögliche Verluste überprüft.

Eine Herausforderung im Bereich von Lernstrategien kann die Auswahl der acht Kategorien: *Widerholen und Auswendiglernen, Kontextualisierung, Kontrastierung und Differenzierung, Visualisierung und Assoziation, Strukturierung und Bewegung, Organisieren und Planen* und *Bewerten von Lernertrag und Lernmethoden* sein. Verschiedene Studien verwenden verschiedene Einteilung von Lernstrategien (Kötter, 2017, S. 170-176). Je nach der Wahl der Kategorien würde sich das Kreisdiagramm verändern. Kötter hat diese Einteilung kritisiert und sagt, dass es schwierig sein kann Lernstrategien nur einer Klasse zuzuordnen (Kötter, 2017, S. 175). Doch diese Einteilung von Lernstrategien eignet sich dafür, zum einen, um sagen zu können, ob das Lehrbuch den SuS Wortlernstrategien überhaupt anbietet. Zum anderen, erleichtert die Formulierung von Aufgaben die eine oder die andere Lernstrategie, die die SuS indirekt sehen, einer bestimmten Klasse von Lernstrategien zuzuordnen. Die gewählte Einteilung von Lernstrategien ist ausführlich und fasst Bereiche von Lernstrategien zusammen, die für das Erlernen einer neuen Fremdsprache wichtig sind, und die die SuS zur Verfügung haben sollten, wenn sie es «lernen zu lernen» (siehe *lære for å lære* im norwegischen Lehrplan (Utdanningsdirektoratet, 2023a)). Diese Einteilung erlaubt es unter anderem zu sehen, wie gut das Angebot von Klassen von Lernstrategien verschiedene Lerntypen anspricht (siehe Tornberg (2000), S. 104). Diese acht Bereiche eignen sich für die

Untersuchung in dieser Masterarbeit und sind deswegen eine gute Grundlage für die Analyse der Lernstrategien zum Wortschatz in *Leute 9*.

Im folgenden Kapitel werden die gesammelten Daten zur Wortwiederholungsfrequenz untersucht und vorgestellt. Es wird genauer darauf eingegangen, wie systematisch die Wörter wiederholt werden, wie vielfältig das Angebot der Kontexte ist und wie relevant die Wörter für die SuS überhaupt sind. Im Bereich von Lernstrategien wird es genauer auf die, in den Diagrammen gesammelten Daten, eingegangen (siehe Abbildung 5 und Abbildung 6). Die Diagramme enthalten und präsentieren wichtige Daten über die Wortlernstrategien in *Leute 9*. In der Analyse werden diese Daten aus den Diagrammen mit Beispielen gestärkt und näher untersucht.



## 4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung (Analyse)

In diesem Kapitel werden die gesammelten Daten analysiert und graphisch dargestellt mit Hinblick auf die Fragestellung:

- (a) Wie umfangreich ist das Angebot an wiederholten Wörtern in *Leute 9* und wie systematisch werden sie im Lehrbuch wiederholt  
Inwieweit ist das Wortangebot authentisch und relevant für die Schülerinnen und Schüler?
- (b) In welchem Grad werden den Schülerinnen und Schülern Wortlernstrategien angeboten?  
Wie variiert sind die im Lehrbuch angebotenen Lernstrategien?

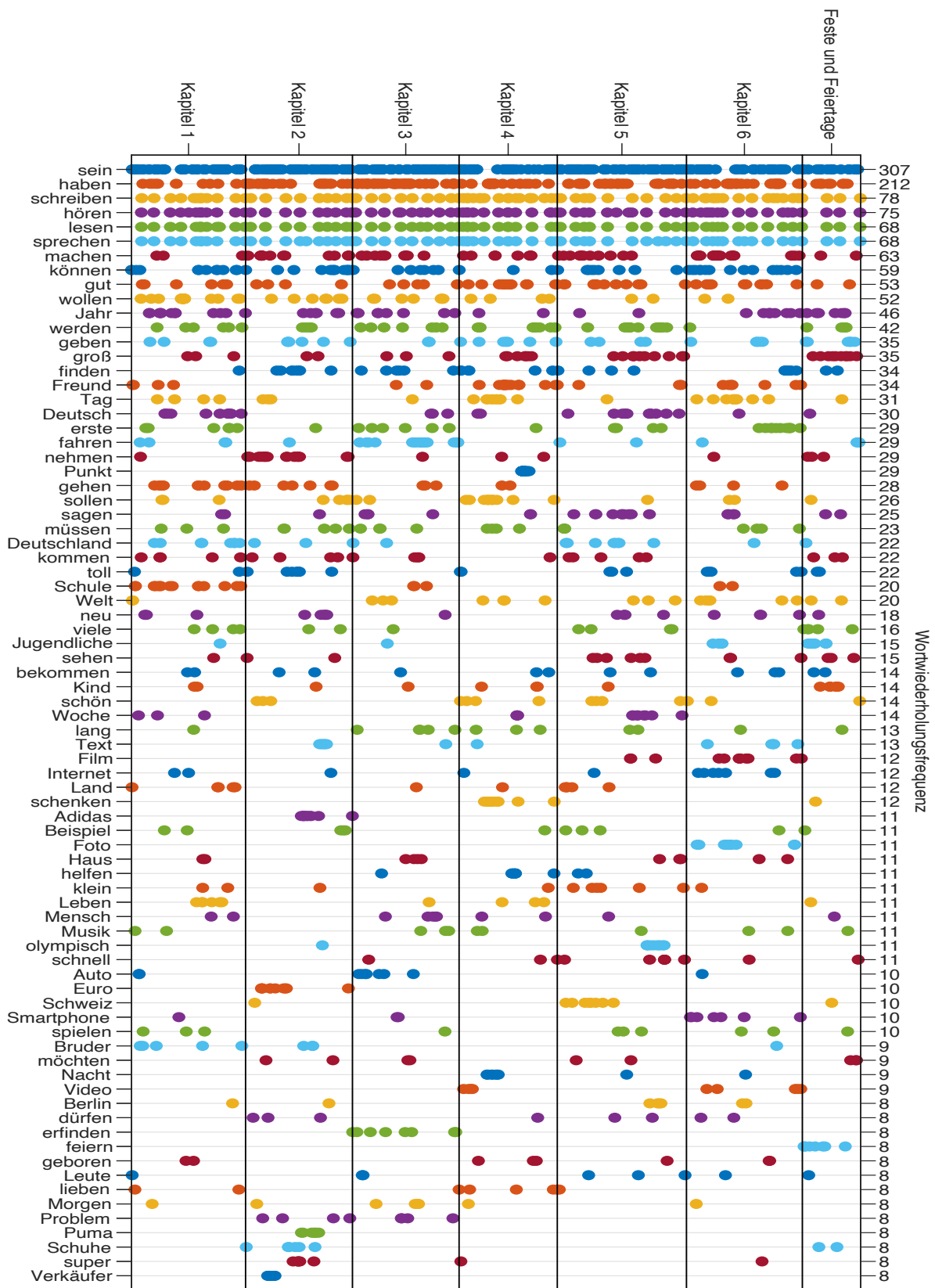
Als erstes wird die Wortwiederholungsfrequenz genauer untersucht. Es handelt sich hier um alle Wörter, die mehr als siebenmal im Lehrbuch vorkommen. Von insgesamt 10.638 Wörtern, die im Lehrbuch benutzt wurden, handelt es sich um 77 Substantive, Verbe und Adjektive, die in die gewählte Kategorie fallen (siehe Theorie und Methode). Insgesamt werden 35 Substantive, 31 Verbe und 11 Adjektive näher untersucht. Das Ziel der Analyse ist, die Wortwiederholungsfrequenz von diesen 77 Wörtern genau zu veranschaulichen. Dabei sollen mit Blick auf die Forschungsfrage (siehe (a)) zwei zentrale Aspekte näher untersucht werden. Einerseits soll der Blick auf die Wortwiederholungsfrequenz geworfen werden und wie systematisch die Wörter im Lehrbuch vorkommen, andererseits soll der Fragen nachgegangen werden, wie authentisch und relevant die wiederholten Wörter für die SuS sind.

### 4.1 Graphische Darstellung der Wortwiederholungsfrequenz in *Leute 9*

In der Abbildung 7 sind alle Wörter abgebildet, die über siebenmal vorkommen. Acht Wiederholungen werden in dieser Masterarbeit als relevantes Wortschatzangebot genommen (siehe Methode), da die meisten Theorien zeigen, dass die SuS mindestens sieben Wiederholungen brauchen, um ein Wort lernen zu können (siehe Theorie). Diese sieben Wiederholungen werden deswegen als Mittelwert für die Analyse der Wortwiederholungsfrequenz genommen. Das heißt, dass alle Wörter, die weniger als siebenmal vorkommen, in der Analyse nicht berücksichtigt werden.

Die Zahlen auf der rechten Seite in der Abbildung 7 zeigen, wie oft die Wörter, die für die Analyse von Bedeutung sind, im gesamten Lehrbuch benutzt werden. Zum Beispiel kommt das Verb *sein* 307-mal vor, während *Verkäufer* 8-mal benutzt wird.

Abbildung 7 zeigt zudem, wie die einzelnen Wörter im Lehrbuch verteilt sind und in welchem Kapitel sie vorkommen. Die schwarzen Linien, die vertikal durch das Diagramm verlaufen, markieren das Ende von jedem Kapitel. Einige Wörter wie z.B.: *sein* werden in jedem Kapitel mehrmals benutzt. Das ist ersichtlich durch eine (blaue) Linie, die eigentlich aus mehreren Punkten besteht. Diese Punkte repräsentieren graphisch jedes einzelne Vorkommen von *sein*. Andere Wörter wie z.B.: *Problem* (lila Linie) kommen nur im Kapitel 2 und 3 vor.



**Abbildung 7. Alle Wörter aus dem Lehrbuch Leute 9, die über siebenmal vorkommen, sind in dieser Abbildung aufgelistet. Die Punkte zeigen dabei in welchem Kapitel ein Wort benutzt wurde. Die Zahl auf der linken Seite verweist auf die Häufigkeit der Wiederholungen des Wortes.**

## 5 Analyse der Abbildung 7

### 5.1 Wortwiederholungsfrequenz

Mario López-Barrios und Carlos Raffo (2016) sprechen über die Wichtigkeit der systematischen Wiederholung in ihrer Untersuchung (siehe Theorie) (Lopez-Barrios & Raffo, 2016; Nation, 2001). Sie geben aber keine eindeutige Definition dieses Begriffes. In dieser Masterarbeit wird von der systematischen Wiederholung gesprochen, wenn ein Wort über siebenmal auftritt und in mindestens vier Kapiteln des Lehrbuches vorkommt. Dabei spielt es hier keine Rolle, ob diese 4 Kapitel aufeinanderfolgen oder nicht. Das Lehrbuch hat insgesamt sieben Kapitel. Vier Kapitel werden hier als Mittelwert genommen, weil es über die Hälfte des Lehrbuches ausmacht. Damit die Wiederholung als systematisch bezeichnet werden kann, wird es angenommen, dass ein Wort in mindestens vier Kapiteln, also der Hälfte des Lehrbuches, vorkommen sollte. Die Wörter sollten also möglichst gleichmäßig im Lehrbuch verteilt sein. Nimmt man z.B. Wörter wie *Problem*, *Bruder* und *Adidas*, so sieht man, dass diese Wörter in nur zwei aufeinanderfolgenden Kapiteln vorkommen. Die Anzahl Kapitel sowie die Verteilung dieser Wörter im Buch kann demnach nicht als systematisch bezeichnet werden.

Nation (2001) und Mario López-Barrios und Carlos Raffo (2016) unterstreichen auch, wie wichtig es ist, die Wörter in verschiedenen Kontexten zu erleben (Lopez-Barrios & Raffo, 2016; Nation, 2001, S. 61-69). Jedes Kapitel im Lehrbuch deckt ein Thema ab. Wenn die SuS einem Wort in mindestens 4 verschiedenen Themenbereichen mindestens 8-mal begegnen, ist eine gewisse Vielfalt vorhanden.

Nun werden die Wörter aus der Abbildung 7 auf systematische Wiederholung untersucht. Es wäre interessant zu sehen, welche bzw. wie viele von den mindestens sieben wiederholten Wörtern systematisch wiederholt werden.

Einige Wörter, wie z.B.: das Wort *Punkt*, treten nur in einem oder zwei aufeinanderfolgenden Kapiteln auf. In der folgenden Tabelle 10 sind alle Wörter zusammengefasst, die zwar oft genug wiederholt werden, um von den SuS angeeignet werden zu können, aber sie werden nicht systematisch wiederholt.

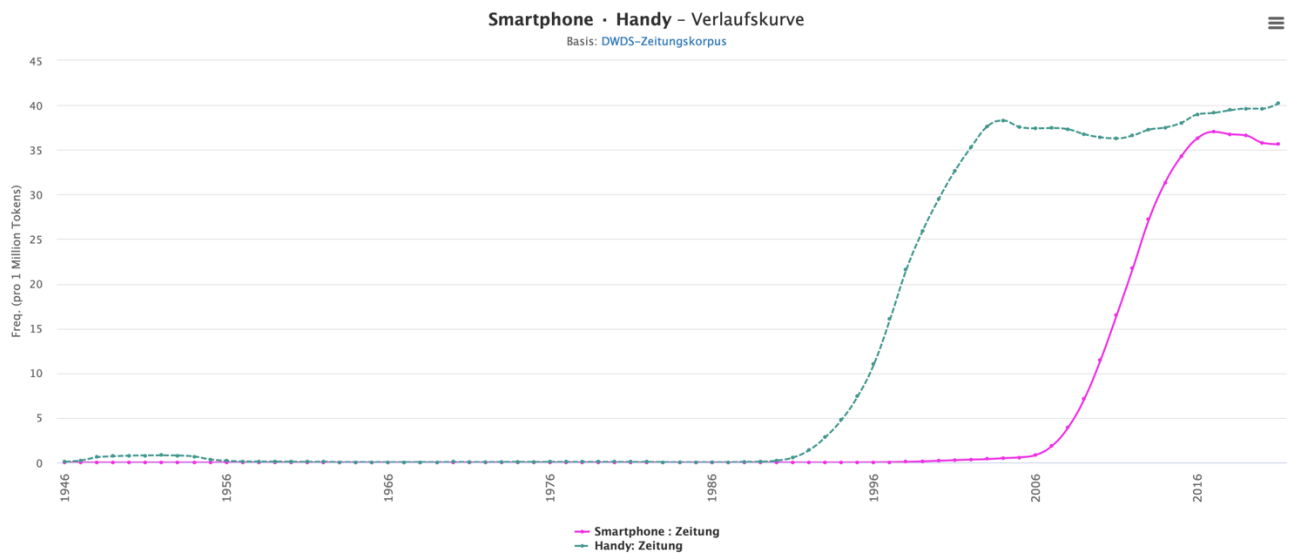
Verwendet in <u>einem</u> Kapitel	Verwendet in <u>zwei</u> Kapiteln
Verkäufer	Nacht
feiern	Problem
Euro	Schuhe
olympisch	lieben
Foto	Adidas
Punkt	Bruder
bitte	schenken

**Tabelle 10. Eine Übersicht aller Wörter, die über siebenmal in einem Kapitel (links) vorkommen und über zwei Kapitel verteilt sind (rechts).**

Einige Wörter werden in mehr als zwei Kapiteln wiederholt und sind somit nicht in der Tabelle 10 aufgelistet. Doch auch wenn einige Wörter in drei Kapiteln vorkommen, ist ihre Wiederholungsfrequenz niedrig. Das Wort *Smartphone* ist solch ein Beispiel. Es wird zwar nicht in der Tabelle 10 gezeigt, weil es insgesamt achtmal in drei Kapiteln vorkommt. Tabelle 10 zeigt nur Wörter, die in einem bis zwei Kapiteln auftreten. *Smartphone* wird

nicht systematisch, also in mehr als 4 Kapiteln, wiederholt. *Smartphone* tritt vermehrt im Kapitel 6 auf, sechsmal, aber wird jeweils nur einmal in Kapiteln 1 und 3 erwähnt. Die Wiederholungsfrequenz von *Smartphone* wäre systematischer gewesen, wenn die acht Wiederholungen gleichmäßiger im Lehrbuch verteilt worden wären. Wenn das Wort z.B.: jeweils zweimal in vier Kapiteln des Lehrbuches auftauchen würde.

Die deutsche Sprache hat ein anderes Wort für *Smartphone*, das etwas mehr verbreitet (Verweis auf Abb.x) ist: *Handy*. Doch *Handy* kommt nicht mehr als siebenmal in *Leute 9* vor.



**Abbildung 8. Die Häufigkeit der Verwendung der Wörter Smartphone und Handy.**

Fasst man alle Wörter zusammen, die nicht systematisch im Lehrbuch wiederholt werden, ergibt sich folgende Tabelle (Tabelle 11). Typisch für alle diese Wörter ist, dass sie vermehrt in einem Kapitel mit einem bestimmten Thema benutzt werden. Sie sind aber nicht gleichmäßig im Lehrbuch verteilt und werden nicht in verschiedenen Kapiteln benutzt. Es handelt sich insgesamt um 23 Wörter.

Woche
Adidas
Foto
helfen
olympisch
Auto
Euro
Schweiz
Bruder
Nacht

Video
erfinden
lieben
Problem
Puma
Schuhe
super
Verkäufer
Smartphone
feiern
bitten
Punkt
schenken

**Tabelle 11. Eine Übersicht aller Wörter, die nicht systematisch wiederholt werden.**

Eine nähere Untersuchung von Abbildung 7 zeigt, dass die meisten Wörter doch systematisch wiederholt werden. Sie werden in mehr als vier Kapiteln des Lehrbuches benutzt. Tabelle 12 zeigt alle Wörter, die in mindestens vier Kapiteln in *Leute 9* auftauchen.

<b>In über 4 Kapiteln:</b>	sagen	möchten
sein	müssen	dürfen
haben	Deutschland	geboren
schreiben	kommen	Leute
hören	toll	Morgen
lesen	Welt	
sprechen	neu	
machen	viele	
können	Jugendlicher	
gut	sehen	
wollen	bekommen	
Jahr	Kind	
werden	schön	
geben	lang	
groß	Text	
finden	Internet	
Freund	Land	
Tag	Beispiel	
Deutsch	Haus	
erste	klein	

fahren	Leben
nehmen	Mensch
spielen	Musik
gehen	schnell
sollen	

**Tabelle 12. Wörter, die mindestens in vier Kapiteln von *Leute 9* vorkommen.**

Insgesamt handelt es sich um 53 Wörter, die systematisch wiederholt werden. Das macht 69% von allen Wörtern aus, die im Lehrbuch über siebenmal wiederholt auftauchen.

## 5.2 Kontextvielfalt

Neben der systematischen Wiederholung der Wörter ist es für die SuS ebenfalls wichtig diese Wörter in verschiedenen Kontexten zu erleben. Das ist für die Aneignung der neuen Wörter wichtig. Die Kontextvielfalt erlaubt es den SuS verschiedene Aspekte des Wortes kennenzulernen und erleichtert ihnen somit die 18 Fragen über das Wort zu beantworten damit sie von sich behaupten können, das Wort gelernt zu haben (siehe Theorie und 1).

In dieser Masterarbeit werden Kontexte als verschiedene Situationen verstanden. Die SuS sollen also sehen, wie ein Wort in verschiedenen Situationen benutzt wird. z.B.: das Wort *hören* kann sowohl im Zusammenhang mit Musik benutzt werden als auch wenn man *auf jemanden* hört. Während Norwegisch zwei verschiedene Wörter für *hören* hat (*høre* und *lytte*), wird im Deutschen nur *hören* benutzt. Durch verschiedene Präfixe, wie *zu-*, *an-*, *ver-* etc. ist es möglich die Bedeutung des Verbes zu verändern. Die SuS sollten also sehen, wie sich ein Verb durch Präfixe je nach Situation verändert und wie es benutzt werden soll. Durch die Kontextvielfalt bekommen die SuS die Möglichkeit sich ein besseres Bild von der Fremdsprache zu schaffen, ein Gefühl für die Sprache zu entwickeln und nach und nach selbstständig zu arbeiten (siehe Theorie).

Es wäre interessant zu sehen, ob eine gewisse Kontextvielfalt in *Leute 9* vorhanden ist. Werden die, über siebenmal wiederholten Wörter, immer in gleichen Kontexten benutzt, ist es nicht möglich zu sagen, dass die SuS das betreffende Wort in unterschiedlichen Kontexten lernen.

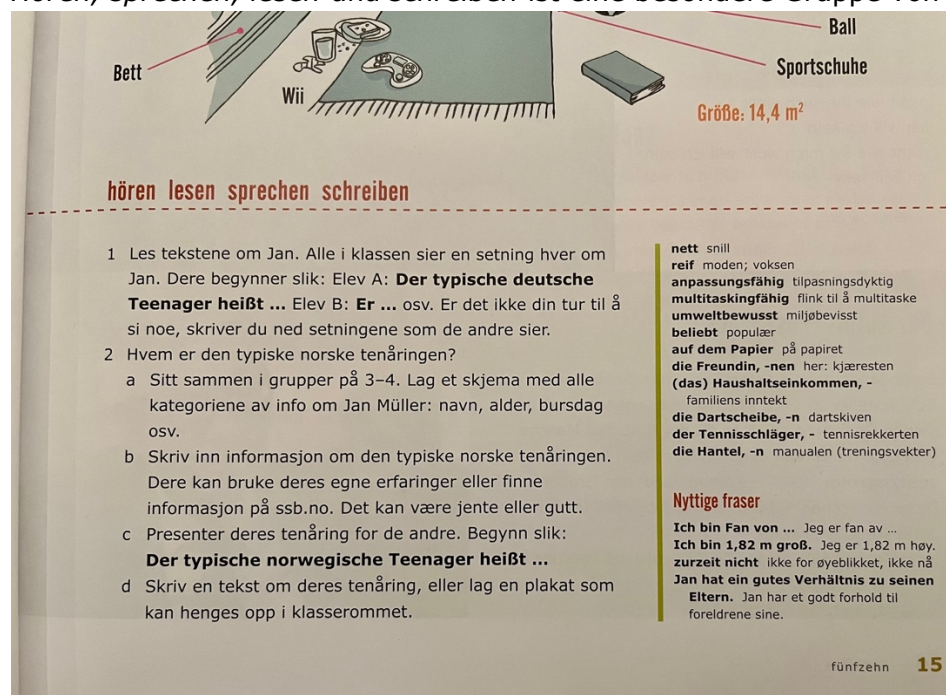
Die Tabelle 13 zeigt fünf Wörter, die in der Abbildung 7 besonders aufgefallen sind. Diese Abbildung fasst Wörter zusammen, die in mehr als vier Kapiteln auftauchen. Dazu gibt die Abbildung Information über die «Kontextvielfalt». Das heißt, in wie vielen verschiedenen Kontexten das Wort benutzt wird. «Anzahl der Wiederholungen in *Leute 9*» zeigt, wie oft das Wort im Lehrbuch wiederholt wird.

In über 4 Kapiteln:	Kontextvielfalt:	Anzahl Wiederholungen in <i>Leute 9</i> :
schreiben	4	78
hören	4	75
lesen	1	68
sprechen	1	68
Punkt	1	29

**Tabelle 13. Alle Wörter mit ihrer Kontextvielfalt und Häufigkeit der Wiederholungen, die in über vier Kapiteln des Lehrbuches vorkommen.**

Alle diese Wörter, die hervorgehoben wurden, werden sehr oft im Lehrbuch wiederholt, während ihre Kontextvielfalt niedrig ist. Wenn man die Anzahl der Wiederholungen sieht, könnte behauptet werden, dass die Kontextvielfalt auch fast so hoch ist, wie die

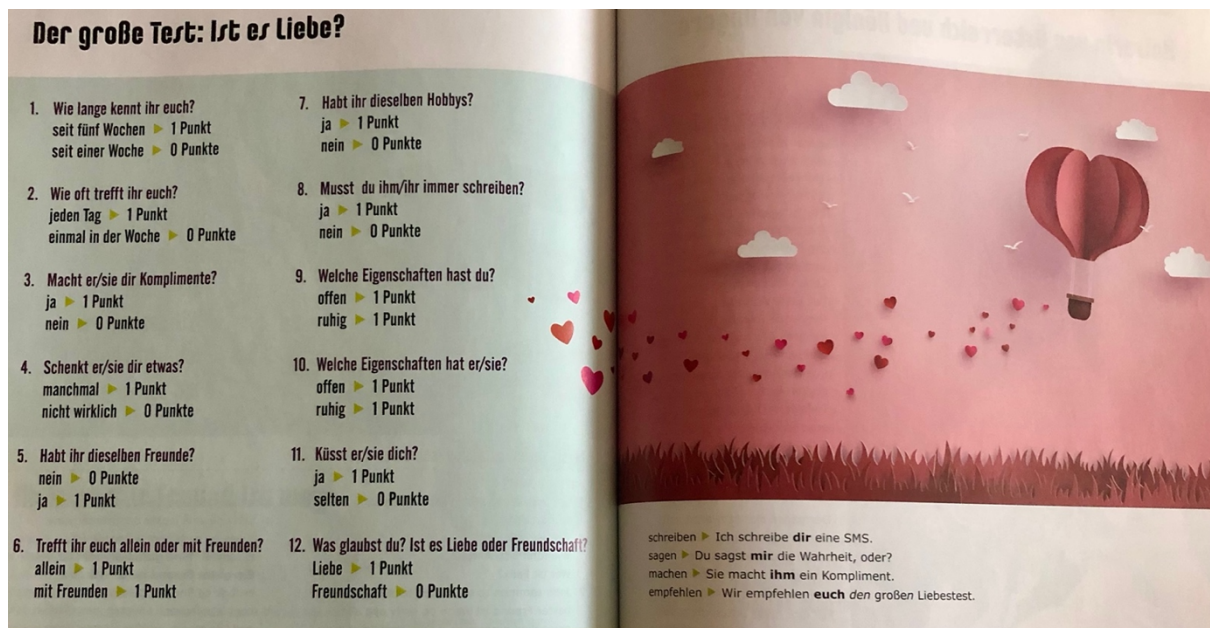
Wiederholungsfrequenz. Doch diese Behauptung täuscht bei den ausgewählten Wörtern. *Hören, sprechen, lesen* und *schreiben* ist eine besondere Gruppe von Wörtern.



**Abbildung 9. Ein Beispiel aus dem Lehrbuch von der Überschrift «hören lesen sprechen schreiben» (Biesalski et al., 2018, S. 15).**

Diese Wörter tauchen 68-mal als Überschrift im Buch auf und werden nicht in Kombination mit anderen Wörtern verwendet. z.B.: *Musik hören* oder *auf seine Mutter hören*, etc. Die Überschrift wurde dabei nicht als Kontext gezählt, da sie nur einen Titel für die nachfolgenden Übungsaufgaben darstellen. Die Zahl 4 beim *hören* zeigt tatsächlich die Anzahl verschiedener Sätze, wo *hören* in Kombination mit anderen Wörtern, wie z.B.: was man *hören* kann oder auf wen man *hören* kann, benutzt wird.

Die hohe Wortwiederholungsfrequenz ist ebenfalls irreführend beim Wort *Punkt*. Es taucht 29-mal auf der Seite 80 des Lehrbuches (Abbildung 10). Das Wort wird nicht in einem Satz benutzt, sondern steht zusammen mit der Anzahl Punkte, die man bekommt, wenn die SuS einen sogenannten «Liebestest» machen, den das Lehrbuch anbietet.



**Abbildung 10.** «Liebestest» in «Leute 9» (Biesalski et al., 2018, S. 80).

Ein weiteres Beispiel für potenziell irreführende Wörter wäre das Wort *Verkäufer*. Wie die Abbildung 11 zeigt, wird es achtmal im Buch wiederholt und taucht nur in einem Kapitel auf. Dabei steht das Wort *Verkäufer* nicht in einem Satz, sondern als eine Figur bzw. Person, die im Dialog spricht.

Diese sechs Beispiele: *hören*, *lesen*, *schreiben*, *sprechen*, *Punkt* und *Verkäufer*, sind durch ihre hohe Wiederholungsfrequenz und fehlende Kontextvielfalt besonders aufgefallen. Bei den restlichen Wörtern aus der Abbildung 7 sind die Kontexte mehr variiert, sodass man von einer gewissen Kontextvielfalt sprechen kann.



## Wurst oder Döner?

Verkäufer: Guten Tag! Was darf's sein?  
 Ben: Eine Wurst, bitte!  
 Verkäufer: Bratwurst oder Wiener?  
 Ben: Eine Bratwurst!  
 Verkäufer: Mit Senf oder Ketchup?  
 Ben: Mit Ketchup!  
 Verkäufer: Eine Bratwurst mit Ketchup.  
 Das macht zwei Euro.  
 Ben: Hier sind zwei Euro! Bitte sehr. Tschüss!  
 Verkäufer: Danke! Einen schönen Tag noch!  
 Ben: Danke, gleichfalls!

Ben: Hier ist deine Wurst, Karim!  
 Karim: Meine Wurst? Aber, Ben, ich wollte doch einen Döner.  
 Ben: Oh, einen Döner?! Dann esse ich die Bratwurst. Die ist superlecker! Bin gleich wieder da!

Ben: Hallo, ich hätte gern einen Döner.  
 Verkäufer: Einen Döner, gerne. Und Salat und so?  
 Ben: Ja, viel Salat. Und Tomaten und Gurke und viel Peperoni. Aber keinen Mais und keine Zwiebeln!  
 Verkäufer: Okay. Und die Soße? Mild oder scharf?  
 Ben: Na, scharf, natürlich!  
 Verkäufer: Bitte! 3,50 Euro.  
 Ben: Danke, und tschüss.

Ben: Hier ist dein Döner. Extra scharf mit Peperoni!  
 Karim: Und die Soße? Ist die auch scharf?  
 Ben: Na klar, superscharf!  
 Karim: Hmm, das finde ich nicht! Das schmeckt doch nicht scharf! Hier, koste mal!  
 Ben: Au, das ist doch extrasuperoberscharf! Wie kannst du das nur essen?  
 Karim: Haha, gelernt ist gelernt! Aber danke für den Döner! Nein, ehrlich, Mann, der ist extrasuperoberlecker!  
 Ben: Übrigens, ich bekomme noch 3,50 Euro ...

Liker du pølse eller kebab?



kebab = Döner



**die Wurst, -e\*** pølsen  
**der Döner, -** kebaben  
**der Senf, -e** sennepen  
**die Gurke, -n** agurken  
**die Peperoni** en sterk paprika/chili (ofte syltet)  
**scharf** sterk  
**kosten** smake  
**extrasuperoberscharf** ekstrasuperoversterk  
**extrasuperoberlecker** ekstrasuperovergod  
**übrigens** forresten

### Nyttige fraser

**Was darf's sein?** Hva skal det være?  
**Danke, gleichfalls!** Takk i like måte!  
**Bin gleich wieder da!** Er snart tilbake!  
**Hier, koste mal!** Her, smak!  
**Gelernt ist gelernt.** Har du en gang lært det, så sitter det.

32 zweiunddreißig

**Abbildung 11. Ein Dialog aus dem Lehrbuch, wo das Wort «Verkäufer» als die Beschriftung einer Rolle im Dialog aufgeführt wird (Biesalski et al., 2018, S. 32).**

### 5.3. Authentizität und Relevanz der wiederholten Wörter für die SuS

Authentizität ist wichtig beim Wortschatzerwerb. Den SuS sollten Situationen mit Dialogen und dem richtigen Wortschatz vorgestellt werden, die es in Deutschland tatsächlich erlebt und gesehen werden können. Die Wörter sollten sowohl authentisch als auch relevant für die SuS sein (siehe Theorie).

Folgende Übersicht zeigt alle Wörter, die in *Leute 9* systematisch wiederholt werden. Die, in der Methode vorgestellte Wortliste für die Zertifikatprüfung Niveaustufe A2 wird an dieser Stelle als Referenz benutzt (siehe Methode). Alle Wörter, die mit «V» markiert sind, kommen in der Wortliste von Goethe Institut (Hennemann et al., 2016) vor. Folgende

Abbildung zeigt, ob die Wörter, die für die Niveaustufe A2 wichtig sind, gemäß der Wortliste von Goethe Institut, in Leute 9 auch vorkommen.

<b>Systematisch wiederholte Wörter in Leute 9</b>	<b>Vorkommen der Wörter auf der Wortliste für Sprachniveau A2 des Goethe Instituts</b>
sein	✓
haben	✓
schreiben	✓
lesen	✓
sprechen	✓
machen	✓
können	✓
gut	✓
wollen	✓
Jahr	✓
werden	✓
geben	✓
groß	✓
finden	✓
Freund	✓
Tag	- Tag wird nur in zusammengesetzten Wörtern wie z.B.: <i>Wochentag</i> verwendet
Deutsch	✓
erste	✓
fahren	In der Wortliste ist nur <i>(ab)fahren</i> aufgeführt
nehmen	✓
gehen	✓
sollen	✓
sagen	✓
müssen	✓
Deutschland	✓
kommen	✓
toll	✓
Welt	✓
neu	✓
sehen	✓
bekommen	✓
Kind	✓
schön	✓
lang	✓
Text	✓
Internet	✓
Land	✓
Beispiel	✓
klein	✓

Mensch	V
Musik	V
schnell	V
spielen	V
dürfen	V
Leute	V

**Tabelle 14. Auf der linken Seite sind alle Wörter, die in «Leute 9» systematisch wiederholt werden. Auf der rechten Seite haben alle systematisch wiederholten Wörter eine «V» bekommen, wenn sie für die SuS relevant sind.**

Aus der Tabelle 14 geht hervor, dass alle systematisch wiederholten Wörter in *Leute 9* auf der Wortliste von Goethe-Zertifikat A2 auch zu finden sind und für die SuS relevant sind. Das Lehrbuch bietet den SuS reelle Situationen an mit authentischem Wortschatz.

### 5.3 Analyse von Lernstrategien und Aufgabentypen in *Leute 9*

Wie die Abbildung 7 zur Wortwiederholungsfrequenz in *Leute 9* zeigt, hat das Lehrbuch 77 Substantive, Verben und Adjektive, die über siebenmal im Lehrbuch wiederholt werden. Das wiederholte Sehen und Wiederbegegnen von den Wörtern wird durch Aufgaben gestärkt, die das Lehrbuch den SuS anbietet. Es sind weitere 27 Aufgaben, aus der Klasse *Wiederholen und Auswendiglernen*, die die SuS dazu auffordern, mehr mit den neuen Wörtern zu arbeiten. Die SuS haben die Aufgabe Wörter, Texte oder selbstgeschriebene Dialoge auswendig zu lernen. Insgesamt sind es neuen Aufgaben im Lehrbuch, die das Auswendiglernen von Wörtern und Sätzen im Fokus haben. Hier ist ein Beispiel solch einer Aufgabe aus dem Lehrbuch:

*„1 Jobb i grupper på 4 elever. Les dialogene først for dere selv. Bestem dere for hvilken dialog dere vil jobbe videre med. Fordel så rollene mellom dere og les høyt.*

*2 Alle skriver sine replikker på små lapper. Øv på rollespillet og prøv å spille utenat.*

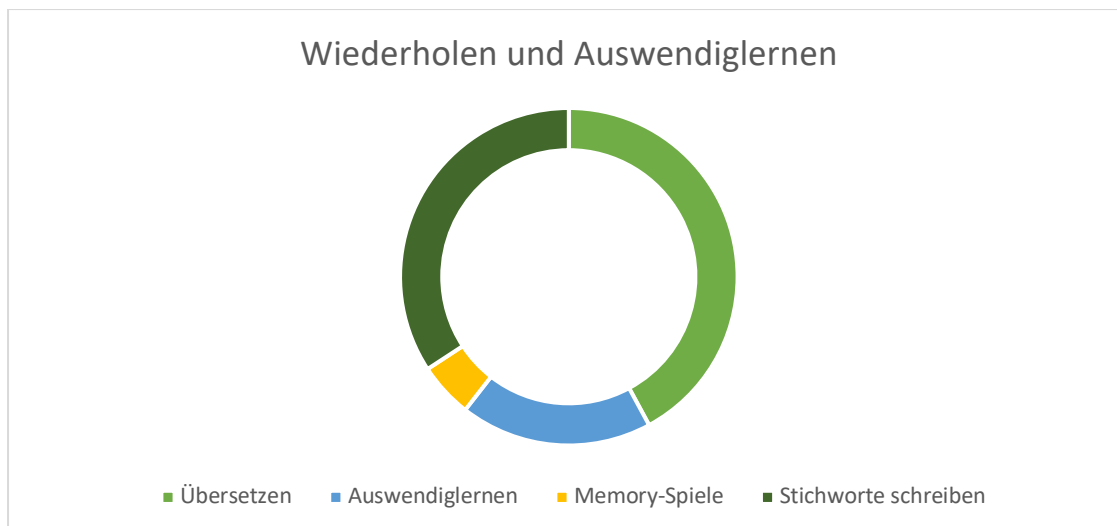
*3 Nå skal dere spille rollespill uten manus. Lat som dere er ekte tyskere som går på isbar, kjøper en pølse eller bestiller en kebab. Velger dere rollespille fra isbaren, får dere menyen av læreren.»*

*(Biesalski et al., 2018, S. 33)*

Zwei Aufgaben aus der gleichen Klasse, wo die SuS also dazu aufgefordert werden, etwas auswendig zu lernen, ähneln dem Spiel *Memory*. Im Lehrbuch sollten die SuS Wörter auf den Karten schreiben, zwei Karten gleichzeitig aufdecken und nach Wörtern suchen, die gleich sind. Das Ziel ist so viele Wortpaare wie möglich zu sammeln.

Eine Lernstrategie, die in diesem Bereich aber überwiegt, ist die Übersetzung (siehe Abbildung 12). Diese Abbildung zeigt, die Variation von Lernstrategien im Bereich des *Wiederholens und Auswendiglernens* in dem Lehrbuch. Es sind insgesamt 16 Aufgaben, die die SuS dazu auffordern Wörter oder Texte zu übersetzen. Nation (2001) zufolge, handelt es sich bei der Wörterbucharbeit bzw. Übersetzung (wie in diesem Fall) unter anderem um das wiederholte Sehen der Wörter (Nation, 2001). Wichtig zu beachten ist, dass das Lehrbuch die SuS nicht explizit dazu auffordert Wörterbücher bei der Übersetzung zu benutzen. Das heißt, dass auch Ressourcen aus dem Internet, wie z.B.: Google Translate, benutzt werden können. Übersetzungsaufgaben wurden der Klasse *Wiederholen und Auswendiglernen* zugeordnet und machen den größten Teil des Bereiches aus.

Viele der Aufgaben haben die SuS dazu aufgefordert Stichworte zu schreiben, wenn sie die Texte lesen. Diese Art der Lernstrategie ist der zweitgrößte Teil im Bereich *Wiederholen und Auswendiglernen*.

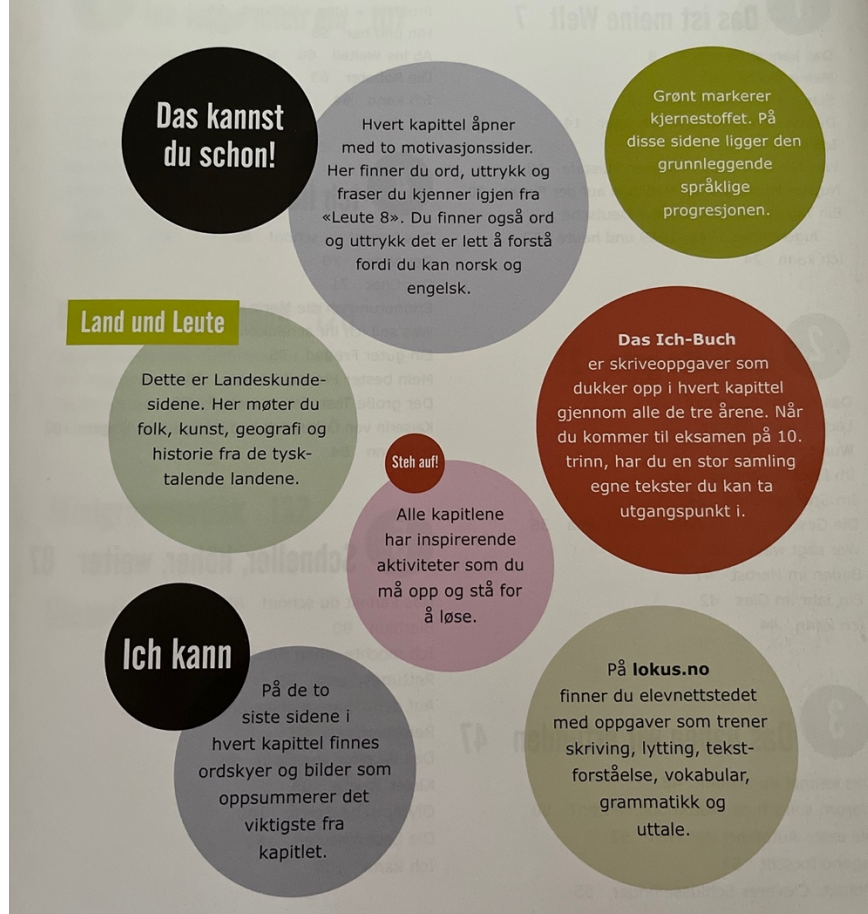


**Abbildung 12. Übersicht über die Variation von Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben vermittelt werden.**

In diesem Bereich von Lernstrategien, nämlich *Wiederholen und Auswendiglernen* fällt auf, dass es mehr Vielfalt in den Aufgaben gibt als in den Aufgaben aus anderen Klassen von Lernstrategien (siehe *Abbildung 12*). Beim *Wiederholen und Auswendiglernen* sind es insgesamt vier verschiedene Lernstrategien, die den SuS indirekt durch die Aufgaben vorgestellt werden. Es fällt außerdem auf, dass die Aufgabenstellung in der Klasse *Wiederholen und Auswendiglernen* sich immer wiederholt. Das heißt, dass die SuS in jedem Kapitel gefragt werden, immer das Gleiche zu machen .z.B.: ein Dialog zu schreiben und es auswendig zu lernen oder Sätze mit einem bestimmten Wort zu bilden. Dabei unterscheidet sich die Formulierung der Aufgaben kaum vom Kapitel zu Kapitel. Das Einzige, was hier variiert sind die Themen in jedem Kapitel.

Neben den Aufgaben hat das Lehrbuch ein weiteres Bereich, das in Betracht gezogen werden sollte. Es handelt sich um Wortlisten zu jedem Text in dem Buch. Die Wortlisten sind mit einer grünen vertikalen Linie gekennzeichnet, die die SuS an die Wichtigkeit dieser Wörter erinnern sollte. Folgende Beschreibung der grünen Farbe in *Leute 9* steht auf der Seite drei im Lehrbuch: „Grønt markerer kjernestoffet. På disse sidene ligger den grunnleggende språklige progresjonen.“ (Biesalski et al., 2018, S. 3).

Velkommen til tysk på 9. trinn! I fjor lærte du masse tysk, og i år lærer du enda mer. I «Leute 9» møter du morsomme oppfinnere, gode historier, kunst og musikk. Du lærer å snakke om ting som har skjedd, og du lærer å binde sammen setningene dine og holde samtaler i gang. I år blir det enda morsommere å lære tysk!



**Abbildung 13. Übersicht über die verschiedenen Markierungen in *Leute 9* (Biesalski et al., 2018, S. 3).**

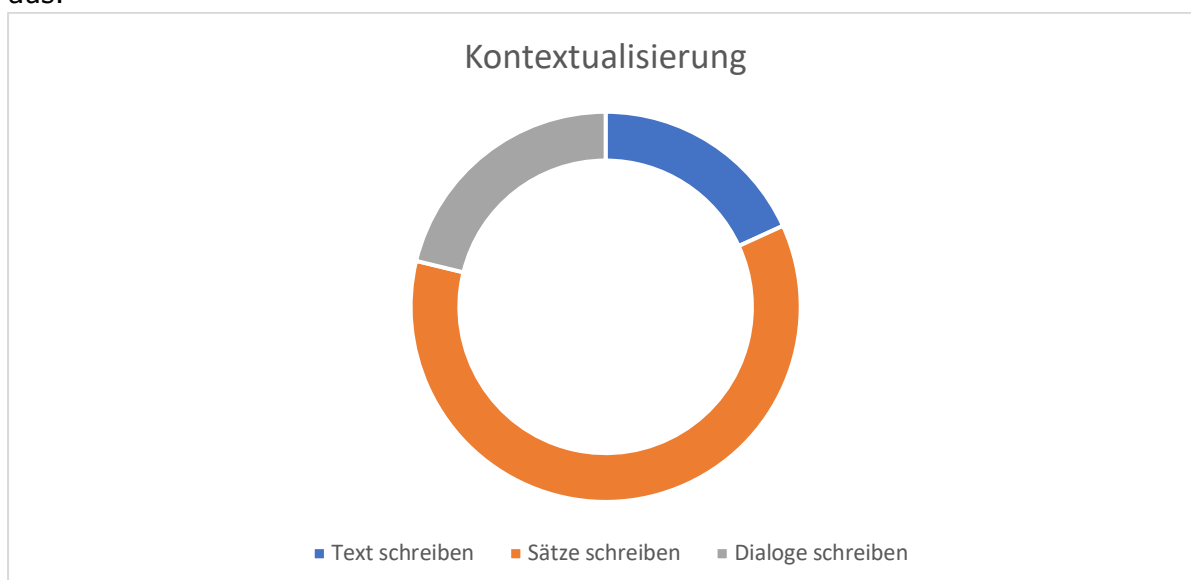
Wenn es zu Lernstrategien nach Definition von Oxford (1990) kommt, so gibt es keinen expliziten Verweis auf eine Lernstrategie aus der Kategorie *Wiederholen und Auswendiglernen* in *Leute 9*.

Das Bereich der *Differenzierung und Kontrastierung* enthält insgesamt eine Aufgabe (sich Abbildung 5 und Abbildung 6). Eine Abbildung zur Variation in diesem Bereich wurde ebenfalls erstellt:



**Abbildung 14. Übersicht über die Variation von Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben vermittelt werden.**

Diese eine Aufgabe aus dem Bereich *Differenzierung und Kontrastierung* soll den SuS zeigen, dass es viele internationale Wörter gibt. In dieser Aufgabe werden die SuS zwar dazu aufgefordert die Wörter zu übersetzen, doch das Ziel der Aufgabe war die Wörter aus der Fremdsprache mit den Wörtern aus der Muttersprache zu vergleichen und zu sehen, dass es zwischen den Wörtern viele Gemeinsamkeiten gibt: «Her ser du et oppslag fra et tysk tidsskrift om medier og internett for ungdommer. Se hvor mye du allerede forstår!» (Biesalski et al., 2018, S. 108). Hier sind es vor allem technische Begriffe wie *Touchscreen, Kamera, Prozessor, Display, Usb-Kabel, etc.*, die als Fremdwörter mit großer Wahrscheinlichkeit verstanden werden. Somit wurde diese Aufgabe im Bereich der *Differenzierung und Kontrastierung* gezählt. Das Lehrbuch bietet den SuS keine weiteren Aufgaben aus dem Bereich *Differenzierung und Kontrastierung* an. Hier gibt es ebenfalls keinen expliziten Hinweis auf Lernstrategien (siehe Definition von Oxford (1990)). Das Bereich der *Kontextualisierung* macht dagegen fast die Hälfte aller Aufgabenbereiche aus.

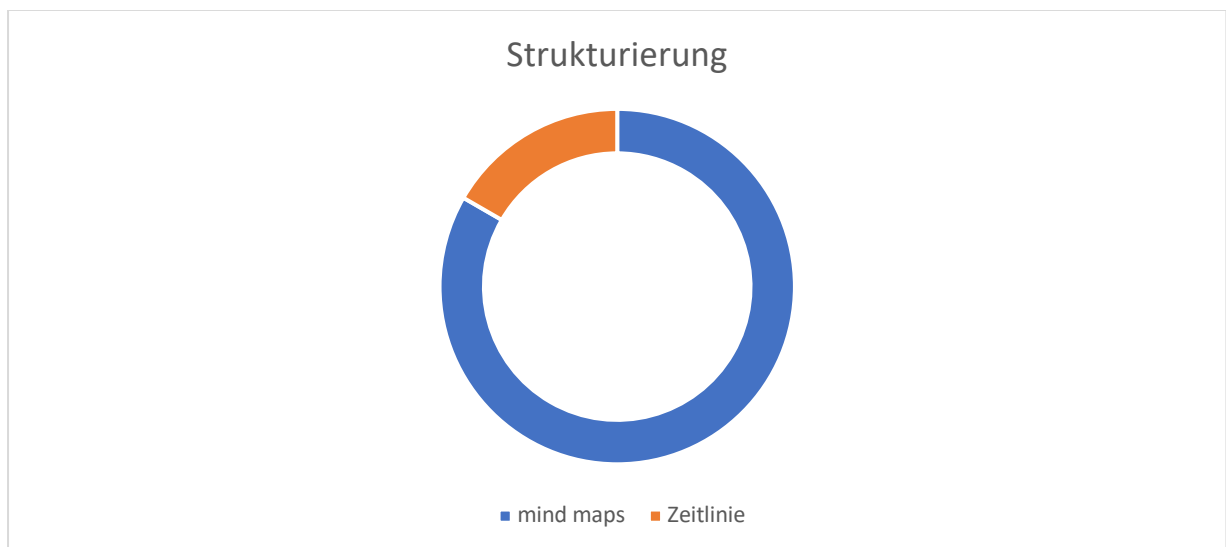


**Abbildung 15. Übersicht über die Variation von Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben vermittelt werden.**

Wie die Abbildung 15 zeigt, überwiegen im Lehrbuch Aufgaben, die die SuS dazu auffordern einzelne Sätze zu schreiben. Insgesamt können 51 Aufgaben diesem Bereich zugerechnet werden. Weniger verbreitet waren Aufgaben, wo die SuS einen zusammenhängenden Text oder Dialog schreiben mussten. Das heißt, dass die SuS hauptsächlich dazu aufgefordert wurden relativ kurze Sätze zu schreiben, die nicht zusammenhängen, anstatt mehrere Sätze zu produzieren, die zusammenhängen.

Die Aufgabenstellungen in dieser Kategorie sind ebenfalls nicht variiert. Das Einzige, was in diesem Bereich variiert, sind die Themen, zu denen die SuS etwas schreiben müssen. Die Aufgabenstellung bleibt in jedem Kapitel gleich bzw. sehr ähnlich. Auch die Kategorie *Kontextualisierung* beinhaltet nur Aufgaben, wo die SuS die Möglichkeit bekommen mit den neuen Wörtern beim Lösen der Aufgaben zu arbeiten. Es gibt keine expliziten Verweise auf Lernstrategien (siehe Definition von Oxford (1990)).

Das Bereich der Strukturierung wurde in *Leute 9* nur auf Aufgaben begrenzt, die die SuS dazu auffordern die sogenannten *mind maps* («tankekart»/«Wörternetze») zu machen. Keine weiteren indirekten Lernstrategien wurden in den Aufgaben aus dieser Klasse gefunden. Es gab eine Aufgabe, die darum handelte, eine Zeitlinie zu vervollständigen. Insgesamt waren es 12 Aufgaben, die die SuS dazu auffordern vor «tankekart» zu erstellen. Kein expliziter Verweis auf Lernstrategien wurde im Lehrbuch aus diesem Bereich gefunden. Folgende Abbildung gibt die Variation der Aufgaben in diesem Bereich wider, mehr als Dreiviertel aller Aufgaben handeln darum «tankekart» zu erstellen:



**Abbildung 16. Übersicht über die Variation von Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben vermittelt werden.**

Bei der *Visualisierung und Assoziation* handelten die meisten Aufgaben darum Plakate, manchmal auch Präsentationen zu machen. Hier folgen zwei Beispiele von Aufgaben aus diesem Bereich:

*„Jobb i grupper på 3-4. Velg én hendelse fra tidslinjen og finn ut mer om den. Forbered en kort presentasjon om hendelsen. Finn viktige ord og uttrykk på tysk. Si minst fem setninger på tysk. Det dere ikke får til ennå, kan dere forklare på norsk. Finn bilder, f.eks. fra Wikipedia og bruk dem i presentasjonen. Hold presentasjonen for hele klassen.»*

(Biesalski et al., 2018, S. 23)



„d. Skriv en tekst om deres tenåring, eller lag en plakat som kan henges opp i klasserommet»  
(Biesalski et al., 2018, S. 15)

Aufgaben dieser Art, die die SuS dazu auffordern Plakate oder Präsentationen zu machen, handeln vor allem um den Gebrauch von Bildern, einer besonderen Schriftart-und-größe, sowie das Auswendiglernen einiger Teile der Präsentation. Insgesamt waren es 20 Aufgaben aus dem Bereich der *Visualisierung und Assoziation*. Eine Aufgabe davon war eine Eselsbrücke, die darum handelte, sich die Reihenfolge von Planeten zu merken.



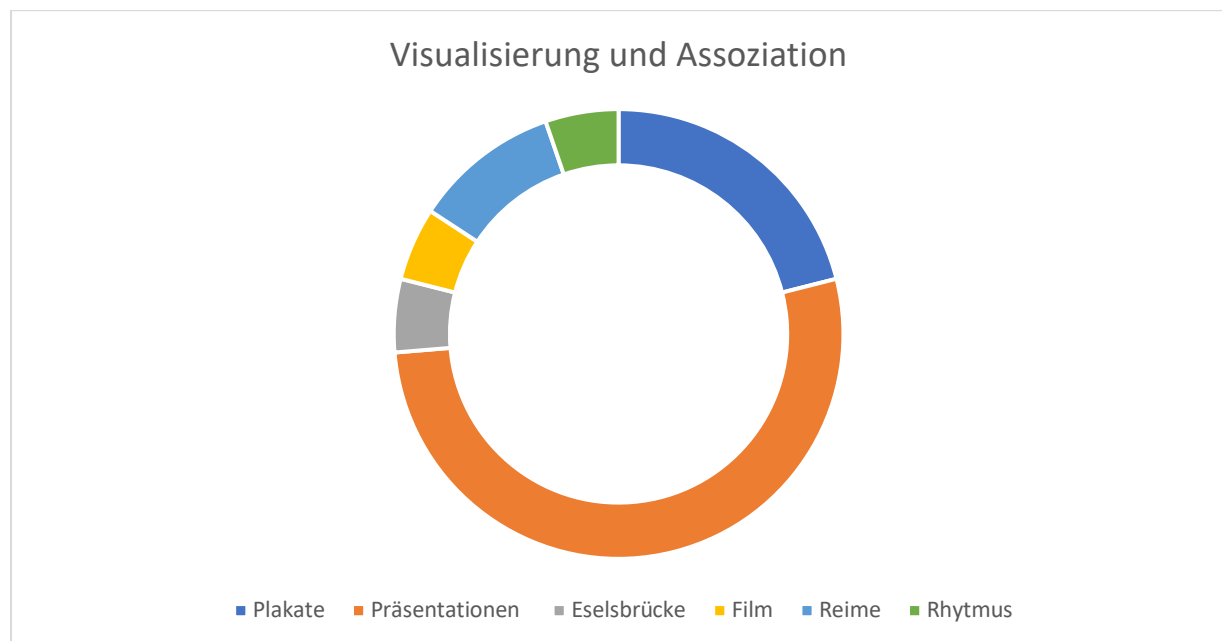
**Abbildung 17. Planeten. (Biesalski et al., 2018, S. 61)**

Diese Aufgabe ist deutlich hervorgehoben und verständlich erklärt. Es ist möglich, dass die optische Darstellung dieser Aufgabe die SuS ansprechen würde. Die Schrift ist groß und einfach zu lesen, die Farben und Formen erleichtern es den SuS die Abbildung zu verstehen. Diese Aufgabe folgt mit einer kurzen Beschreibung darüber, wie die Abbildung zu verstehen ist. In dieser Darstellung bekommen die SuS Informationen darüber, welche Planeten es gibt, in welcher Reihenfolge sie im System stehen, und wie diese Planeten auf Deutsch heißen. Außerdem bekommen die SuS einen Hinweis darauf, wie sie sich die Reihenfolge der Planeten auf Deutsch einfach aneignen können. Doch auch bei dieser Aufgabe, die sich sehr von dem Rest der Aufgaben unterscheidet (siehe Abbildung 17), gibt es keinen expliziten Verweis darauf, dass es sich um eine Lernstrategie handelt.

Andere drei Aufgaben aus dem Bereich *Visualisierung und Assoziation* waren mit Rhythmen oder Reimen verbunden. Insgesamt sind es 16 Aufgaben, die die SuS dazu auffordern, Plakate und Präsentationen zu machen. In dieser Kategorie gab es viel mehr Variation in der Aufgabenstellung. Es wurde keinen expliziten Verweis auf Lernstrategien gefunden.

Folgende Abbildung zeigt etwas genauer das Verhältnis zwischen den verschiedenen Aufgaben. In der Abbildung sind Aufgabenstellungen, die die SuS auffordern Präsentationen zu machen getrennt von den Aufgaben, die über Plakaten handeln,

dargestellt. Auch Reime-Aufgaben sind getrennt vom Rhythmus-Aufgaben dargestellt. Wie die Abbildung zeigt, handelte eine Aufgabe um eine bestimmte Art von Präsentation, wo die SuS dazu aufgefordert werden einen Film zu machen.



**Abbildung 18. Übersicht über die Variation von Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben vermittelt werden.**

Ein weiteres Bereich, das einen kleinen Teil aller Klassen ausmacht, sind Aufgaben mit *Bewegung*. Es sind insgesamt sechs Aufgaben in *Leute 9*, die die SuS dazu auffordern eine bestimmte Bewegung zu machen, wenn sie das eine oder das andere Wort hören. Das Aneignen der neuen Wörter durch Bewegung wird den SuS ebenfalls indirekt durch Aufgaben vermittelt. Es gibt keine Hinweise darauf, dass Bewegungen beim Memorieren neuer Wörter helfen. Im Bereich der Bewegung überwiegen vor allem Aufgaben, die die SuS dazu auffordern aufzustehen, wenn sie ein bestimmtes Wort hören. Diese Art von Aufgaben macht die Hälfte des Bereiches aus:



**Abbildung 19. Übersicht über die Variation von Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben vermittelt werden.**

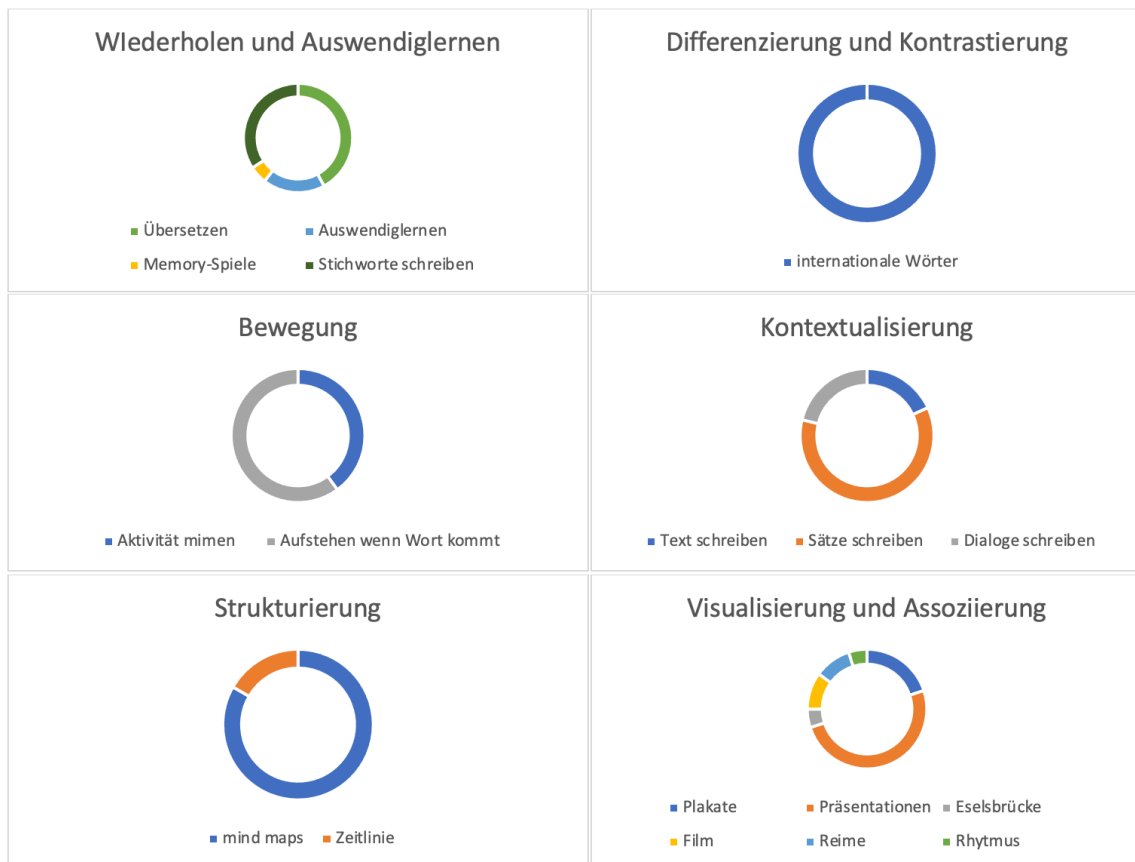
Die andere Hälfte der Aufgaben handelte darum Verbe zu mimen, wenn die SuS sie hören. z.B.: sollten die SuS verschiedenen Schwimmtechniken zeigen, wenn sie sie hören (wie Brustschwimmen, Butterfly, etc.) (Biesalski et al., 2018, S. 41).

#### **5.4 Kurze Zusammenfassung der Analyse**

Abbildung 7 wurde in dieser Masterarbeit als eine Grundlage benutzt, um eine Übersicht zu bekommen über alle Substantive, Verbe und Adjektive, die über achtmal im Lehrbuch benutzt werden. Abbildung 7 hat wichtige Daten über die Wortwiederholungsfrequenz, sowie die Verteilung der Wörter im Lehrbuch geliefert. Mit Bezug auf die Theorien zum Wortschatzerwerb (sich Theoriekapitel), wurden die dargestellten Wörter genauer untersucht. Die Analyse hat gezeigt, dass alle Wörter, die über siebenmal wiederholt werden, sowohl authentisch als auch relevant für die SuS sind (sich Tabelle 14). Die meisten Wörter (69%) werden dabei systematisch wiederholt (sich Tabelle 12). Tabelle 13 zeigt die Kontextvielfalt im Lehrbuch. Aus der Tabelle geht hervor, dass das Lehrbuch sechs Wörter mit einer sehr hohen Wiederholungsfrequenz hat, aber einer sehr niedrigen Kontextvielfalt. Bei den restlichen Wörtern, die über siebenmal im Lehrbuch vorkommen, sind die Kontexte variiert.

Folgende Abbildung (Abbildung 20) fasst noch einmal die Variation von Lernstrategien im Lehrbuch zusammen. Alle Abbildungen zur Variation wurden in einer Abbildung zusammengefasst, um ein besseres Bild über die Balance in der Variation von Aufgaben zu geben.

## Variation von indirekten Lernstrategien in verschiedenen Kategorien



**Abbildung 20. Zusammenfassung aller Übersichten über die Variation von Lernstrategien, die indirekt durch Aufgaben den SuS vermittelt werden.**

Deutlich zu sehen ist, dass der Bereich der *Visualisierung und Assoziation* am meisten Variation in den Aufgaben bietet, während *Differenzierung und Kontrastierung* am wenigsten (mit nur einer Aufgabe). Insgesamt fällt es auf, dass die Aufgabenvariation in den verschiedenen Bereichen niedrig ist. Beim *Wiederholen und Auswendiglernen* überwiegt vor allem die Übersetzung, ohne einem expliziten Verweis darauf ein Wörterbuch zu benutzen.

Bei der Arbeit mit *Leute 9* ist es aufgefallen, dass die meisten Aufgaben auf die Aussprache und das Schreiben bezogen waren. Viel Wert in den Aufgaben wurde auf die Aussprache und Intonation gelegt. Präsentationen, Dialoge und das Schreiben oder Vervollständigen von Sätzen machen den größten Teil aller Aufgaben aus. Sie alle haben als Ziel die Aussprache zu üben und etwas zu schreiben. Auch die Kategorie *Wiederholen und Auswendiglernen* bekommt viel Wert in *Leute 9* und ist oft mit dem Bereich *Kontextualisierung* verbunden, denn die SuS werden oft gefragt die von ihnen geschriebene Dialoge oder Sätze auswendig zu lernen. Aufgaben mit Präsentation als Ergebnis (*Visualisierung und Assoziation*) zielen darauf, Sätze zu schreiben (*Kontextualisierung*) sowie den Inhalt auswendig zu lernen, um es präsentieren zu können und nicht einfach vorzulesen. Die acht Kategorien von Lernstrategien kommen indirekt durch alle Aufgaben zum Ausdruck, und werden von den SuS benutzt, wenn sie mit den Aufgaben auch tatsächlich arbeiten. Es gibt aber keine Lernstrategien, die als solche im Lehrbuch vorgestellt werden und der Definition von Oxford (1990) entsprechen.

Im folgenden Kapitel werden nun die Ergebnisse aus der Analyse des Lehrbuches gedeutet und diskutiert. Auch die gesammelten Daten zu Lernstrategien bzw. Aufgabentypen sowie die Daten aus der Abbildung 5 und Abbildung 6 werden im folgenden Kapitel genauer unter die Lupe genommen und gedeutet.

## 6 Diskussion

In diesem Kapitel werden die in der Analyse dargestellten Daten bewertet und diskutiert. Dieses Kapitel ist zweigeteilt und handelt zum einen über die Angebote zum Wortschatz und zum anderen über die Wortlernstrategien in *Leute 9*. Als erstes wird in der Diskussion auf die Daten zum Wortschatz und zur Wortwiederholungsfrequenz im Lehrbuch eingegangen. Zum Schluss werden die gesammelten Daten zu Wortlernstrategien diskutiert.

### 6.1 Diskussion der Wortwiederholungsfrequenz in *Leute 9*

In der Analyse der Wortwiederholungsfrequenz wurden Daten über die folgenden Aspekte gesammelt: (a) Wortwiederholung (b) systematische Wortwiederholung, (c) Kontextvielfalt im Lehrbuch, (d) Authentizität und relevanter Wortschatz. Die Relevanz der Wörter basiert dabei auf der Wortliste für Zertifikatprüfung von Goethe Institut für Niveaustufe A2, die als Referenz benutzt wird (siehe Methode). Es ist wichtig diese Aspekte genauer zu untersuchen, um eine Antwort auf die gestellte Forschungsfragen geben zu können. Zum einen, wie umfangreich ist das Angebot an wiederholten Wörtern in *Leute 9* und wie systematisch werden sie im Lehrbuch wiederholt und zum anderen, inwieweit ist das Wortangebot authentisch und relevant für die SuS?

Weiterhin wird in der Diskussion genauer auf die Lernstrategien bzw. das Angebot von Aufgaben eingegangen, die indirekt den SuS helfen sich den neuen Wortschatz durch Anwendung von Wortlernstrategien anzueignen. Das heißt, dass die SuS bei ihrer Arbeit mit den Aufgaben Hilfe bekommen die neuen Wörter zu lernen, doch die Aneignung der neuen Wörter passiert dabei unbewusst. Es wird diskutiert, wie hilfreich das Angebot im Lehrbuch für die SuS ist und ob sie Werkzeuge bekommen, um bewusst die Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen, sodass sie in der Lage sind *lernen um zu lernen* (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Die Diskussion der Wortlernstrategien soll es ermöglichen eine Antwort auf die gestellten Forschungsfragen zu geben: in welchem Grad werden den SuS Wortlernstrategien angeboten und wie variiert sind die im Lehrbuch angebotenen Wortlernstrategien?

#### 6.1.1 (a) Wortwiederholung

Wie die Analyse zeigt, werden nur 77 Wörter, von 10.638 benutzten Wörtern, über seibenmal wiederholt und haben somit eine Chance angeeignet zu werden (Horst et al., 1998; Nation, 2001; Pitts et al., 1989; Rott, 1999; Saragi et al., 1978; Waring & Takaki, 2003; Zahar et al., 2001). Geht man rein theoretisch davon aus, dass die SuS zum Ende des Schuljahres mit dem Lehrbuch fertig werden, so sollte ihr Wortschatz 77 Wörter reicher sein. z.B.: Goethe-Zertifikat für Niveaustufe A2 verlangt «[...] circa 1300 lexikalische Einheiten [...]» (Hennemann et al., 2016) um die Stufe A2 zu bestehen. 77 Wörter z.B.: per Jahr scheinen ein kleiner und wenig effektiver Fortschritt zu sein. Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen sagt aber nicht explizit wie viel reicher der Wortschatz der SuS im Laufe von einem Schuljahr werden sollte (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Norwegischer Lehrplan schreibt den Lehrenden auch nicht vor ein Lehrbuch im Laufe von einem Schuljahr zu beenden (Utdanningsdirektoratet, 2022). Für den Wortschatz der SuS bedeutet es aber, dass sie eventuell viel weniger als 77 Wörter lernen. Denn die Wörter müssen unter anderem auch systematisch wiederholt werden, um angeeignet werden zu können (Lopez-Barrios & Raffo, 2016; Nation, 2001, S. 68). Wenn die Lehrenden im Laufe von einem Schuljahr mit *Leute 9* nicht fertig werden, werden die

SuS einigen Wörtern nicht oft genug begegnen. Somit bestehen geringe Chancen sich diese Wörter anzueignen (Horst et al., 1998; Nation, 2001; Pitts et al., 1989; Rott, 1999; Saragi et al., 1978; Waring & Takaki, 2003; Zahar et al., 2001). Die Wahrscheinlichkeit sinkt noch weiter, wenn der Lehrer das Lehrbuch als «Steinbruch» benutzt (Rösler, 2012). Wenn die Lehrenden einzelne Texte aus dem Lehrbuch für den Unterricht herausgreifen. Dann müssen sie selbst die Verantwortung dafür übernehmen, dass die Wörter, mit denen sie arbeiten oft wiederholt werden, aber vor allem auch systematisch wiederholt werden (Bauer & Doetjes, 2023; Rösler, 2012, S. 47).

### **6.1.2 (b) Systematische Wortwiederholung**

Ein weiterer wichtiger Aspekt dieser Masterarbeit ist zu untersuchen, wie systematisch alle Wörter, die über siebenmal im Lehrbuch auftauchen, wiederholt werden. Werden die Wörter nicht systematisch wiederholt, ist die Wahrscheinlichkeit klein, dass sie im Gedächtnis verankert werden (Nation, 2001, S. 68). Die Analyse des Lehrbuches zeigt eine systematische Wiederholung der meisten Wörter. 53 von potenziellen 77 Wörtern werden systematisch wiederholt und gelten als relevantes Lernangebot. Auch hier gilt, dass die SuS den 53 Wörtern systematisch begegnen, wenn die Lehrenden mit dem Lehrbuch im Laufe eines Schuljahres fertig werden und das Lehrbuch nicht als Steinbruch benutzen (Rösler, 2012).

*Leute 9* hat 14 Wörter, die nur am Anfang des Lehrbuches vorkommen und dann nicht wieder benutzt werden (siehe Abbildung 7). Wenn der Lehrende im Laufe des Schuljahres mit dem Lehrbuch nicht fertig wird, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass genau diese 14 Wörter von den SuS angeeignet werden, weil sie den Wörtern im Laufe von einem Schuljahr über siebenmal systematisch begegnen werden. Wenn die Lehrenden aber mit dem Lehrbuch im Laufe des Schuljahres fertig werden, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass die SuS diese 14 Wörter sich aneignen, denn sie würden den Wörtern nur am Anfang des Schuljahres begegnen.

### **6.1.3 (c) Kontextvielfalt**

Das Erlernen einer Fremdsprache sollte den SuS letztendlich Kommunikation in dieser Sprache ermöglichen (*Communicative approach*) (Canale & Swain, 1980). Dies ist eins der wichtigsten Ziele im norwegischen Lehrplan für Deutsch unabhängig vom Sprachniveau (Utdanningsdirektoratet, 2022). Zu der Aneignung der Wörter muss auch die Benutzung der Wörter gehören. Sowie Nation (2001) in seiner Studie zum Erlernen eines Wortes gezeigt hat, muss der SuS 18 Fragen zur Form, Bedeutung und dem Gebrauch des Wortes beantworten können, um behaupten zu können, das Wort gelernt zu haben (Nation, 2001, S. 27). Die Fähigkeit ein Wort verwenden zu können ist genauso wichtig, wie z.B.: die reine Form des Wortes zu kennen. Es wird den SuS nicht helfen ein Wort zu kennen, ohne es verwenden zu können.

Dieses Risiko besteht bei den Wörtern *lesen*, *hören*, *sprechen* und *schreiben*. Obwohl *lesen*, *schreiben*, *hören* und *sprechen* oft und systematisch wiederholt werden (siehe Abbildung 7), tauchen sie im Buch weitgehend losgelöst vom Kontext auf (siehe Abbildung 9). Da *hören*, *lesen*, *sprechen* und *schreiben* losgelöst im Lehrbuch auftauchen, ist es fraglich, ob sie so gelernt werden können, dass sie dann auch benutzt werden können. Das heißt, die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass die SuS sich diese Wörter merken. Doch es ist fraglich, ob sie die Wörter auch anwenden können.

Einige Studien stellen die Rolle der Kontexte in Frage und weisen darauf hin, dass es im Wesentlichen SuS mit hohem Sprachniveau sind, die von Kontexten profitieren. Denn sie können ihre Sprachkenntnisse aktiv dafür benutzen die Bedeutung der neuen Wörter selbst zu erschließen (Clarke & Nation, 1980; Nation, 2001, S. 217-262). Doch wie Nation

(2001) in seiner Studie zum Erlernen der Wörter gezeigt hat, ist es wichtig die Wörter benutzen zu können (Nation, 2001, S. 27). Das heißt, dass auch Anfänger Kontexte brauchen statt aneinander gereihter Wörter. Sie müssen genauso wie die Fortgeschrittenen sehen, wann und wie die Wörter benutzt werden sollten. Die SuS sollten eine Voraussetzung dafür bekommen, wie sie die Wörter in verschiedenen Situationen selbst aktiv benutzen können. Das ist ein wichtiger Aspekt bei der kommunikativen Kompetenz, die die SuS nach dem Abschluss des Fremdsprachenunterrichts bekommen sollten (Canale & Swain, 1980).

#### **6.1.4 (d) Authentizität und relevanter Wortschatz**

In der Abbildung 7 fällt auf, dass das Wort *Smartphone* in der Übersicht mit über siebenmal wiederholten Wörtern vorkommt, aber sein Synonym *Handy* nicht. Eine genauere Untersuchung von Gebrauch der beiden Wörter hat gezeigt, dass *Smartphone* tatsächlich im deutschsprachigen Raum fast so weit wie *Handy* verbreitet ist (Abbildung 8). Somit ist es wichtig, dass die SuS beide Wörter (*Handy* und *Smartphone*) beherrschen. Es ist nur fraglich, ob *Smartphone* für die SuS tatsächlich so schwierig zu lernen ist, dass es überhaupt oft wiederholt werden sollte. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass die SuS dieses Wort bereits kennen. Das gleiche gilt wahrscheinlich auch für die Wörter *Adidas*, *Puma*, *Text*, *Internet*, *Foto*, *Euro* und *Video*. Hier handelt es sich um Firmennamen und Internationalismen. Es wird angenommen, dass sie nicht über siebenmal wiederholt werden müssen, um angeeignet werden zu können. Diese Wörter werden in gleicher bzw. sehr ähnlicher Form auch in Englisch und Norwegisch verwendet. Es wäre besser für die SuS, wenn das Lehrbuch ihnen Wörter mit hohen Wiederholungsfrequenz anbieten würde, die die SuS mit großer Wahrscheinlichkeit noch nicht kennen. Hohe Anzahl Wortwiederholungen bzw. Begegnungen mit neuen Wörtern im Lehrbuch, würde den SuS helfen sich die Wörter anzueignen. Diese Hilfe brauchen die SuS nicht unbedingt bei bekannten Firmennamen und Internationalismen.

Wie die Studie von Bauer und Doejtes (2023) am Beispiel von *Klasse!* zeigt, haben die Lehrbücher die Kapazität viele Wörter, mehr als 77, systematisch zu wiederholen (Bauer & Doetjes, 2023). In der Abbildung 7 fällt auf, dass Adjektive wiederholt werden, die positive Erlebnisse beschreiben. Es handelt sich an dieser Stelle um solche Adjektive wie *gut*, *super*, *toll*. Es wäre sinnvoll auch Antonyme zu diesen Adjektiven anzubieten. So kommt z.B.: *schlecht* dreimal vor, *schrecklich* einmal und *nicht gut* kommt nicht einmal vor. Antonyme könnten auch für andere Adjektive aus der Abbildung 7 angeboten werden. Im folgenden Abschnitt sollen Vorschläge gemacht werden zu den Wörtern, die für die SuS noch von Bedeutung sein könnten.

#### **6.1.5 Vorschlag zu den relevanten Wörtern für Niveaustufe A2**

Sieht man sich die Abbildung 7 an, so fällt es auf, dass das Wort *Freund* wiederholt wird, aber keine Familienmitglieder (außer *Bruder*), die über siebenmal vorkommen. Eventuell sollten die Autoren nach einer theoretischen Bewertung entscheiden welche der Familienmitglieder den SuS anzubieten. Das Wort *Bruder* wurde bereits in *Leute 8* so oft wiederholt, dass es angeeignet werden könnte. Auf der einen Seite ist es wichtig Wörter so oft wie möglich zu wiederholen. Somit ist es positiv, dass das Wort *Bruder* weiterhin in *Leute 9* wiederholt wird. Auf der anderen Seite kann argumentiert werden, dass es nicht wichtig ist *Bruder* wieder zu wiederholen während weitere Familienmitglieder nicht wiederholt werden, dass sie angeeignet werden können. Die beste Lösung an dieser Stelle wäre *Bruder* zusammen mit weiteren Familienmitgliedern zu wiederholen.

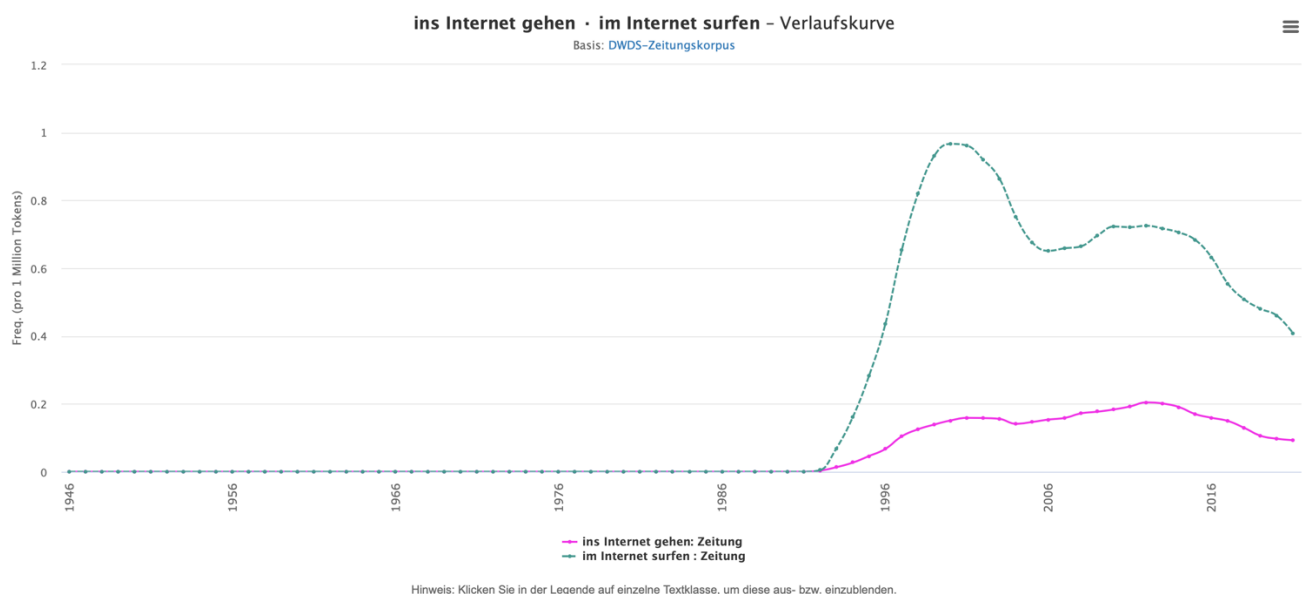


Auch das Wort *Abitur*, was im Lehrbuch nicht vorkommt, kann für die SuS relevant sein. Es gibt den Lehrenden die Möglichkeit, den SuS einen Einblick in die deutsche Kultur zu geben und etwas über das Schulsystem in Deutschland zu erzählen.

Außerdem fällt es auf, dass die Wörter *Jahr* und *Tag* wiederholt werden, aber nicht *Monat*. Dazu fehlen alle Wörter aus der Kategorie Tageszeiten.

Eventuell wäre es nützlich für die SuS noch mehr Adjektive zu lernen. Wie die Abbildung 7 zeigt, werden *groß* und *klein* wiederholt. Die Autoren könnten weitere Antonyme für die Adjektive anbieten, die über siebenmal wiederholt werden. z.B.: zu vermehrt wiederholten Adjektiven *gut* und *toll* könnten die Autoren den SuS auch *schlecht* anbieten. Einige Adjektive wie z.B.: *olympisch* sind eher überflüssig, da sie eher wenig frequent sind im Deutschen.

Wirft man einen Blick auf den Bereich der Substantive, so fällt es auf, dass keine besondere Kategorie überwiegt oder Wörter zum einen Thema einen besonderen Platz bekommen. *Internet*, *Musik*, *Smartphone* und *Jugendliche* sind wichtige Wörter für die Altersgruppe der SuS. Eventuell hätten die Autoren den SuS weitere Wörter, die mit sozialen Medien und der digitalen Welt in Verbindung gesetzt werden, anbieten können. z.B.: das Wort *Anruf*, oder das Verb *anrufen/angerufen*, *einen Anruf bekommen* könnte nützlich sein. Der im *Leute 9* verwendete Ausdruck *ins Internet gehen* scheint eher weniger nützlich zu sein, denn er ist veraltet wie die Abbildung 21 zeigt. Im Internet surfen ist mehr authentisch und hätte stattdessen angeboten werden sollen.



**Abbildung 21. Die Häufigkeit der Verwendung der Ausdrücke *ins Internet gehen* vs. *im Internet surfen*.**

Ausdrücke, die im Bereich Digitalisierung wichtig sind, werden im Lehrbuch in zwei unterschiedlichen Kapiteln benutzt: 3. *Das haben wir erfunden* und 6. *Ich logge mich ein*. Unterschiedliche Kapitel, die aber um ein großes Thema handeln, wie z.B.: Digitalisierung, wären eine gute Grundlage für systematische Wortwiederholung im Lehrbuch. Diese zwei Kapitel nehmen Bezug aufeinander und können als eine gute Grundlage für systematische Wiederholung angesehen werden. Das eine Kapitel um Erfindungen kommt am Anfang des Lehrbuches und das andere um den technischen Fortschritt ganz zum Schluss. Auf diese Weise hat das Lehrbuch einen Zusammenhang

und vermittelt den Eindruck einer Ganzheit. In diesen beiden Kapiteln wurden technische Wörter benutzt. Das sorgt für systematische Wiederholung. Gleichzeitig handeln beide Kapitel nicht um das gleiche Thema. Es sind aber nur 2 Kapitel von 7, die diesen Eindruck eines Zusammenhangs und einer Ganzheit auf den Leser hinterlassen. Es wäre nützlich, wenn der gleiche Lerneffekt bzw. ein ähnlicher Aufbau von anderen Kapiteln im Lehrbuch benutzt werden würde. Somit würde man eine Grundlage für systematische Wiederholung schaffen.

Eventuell können die Autoren den SuS eine bestimmte Anzahl Wörter anbieten, die einen Zusammenhang mit den Themen in allen Kapiteln haben. *Leute 9* hat zum Beispiel ein Kapitel über das *Essen*. Da könnte es wichtig sein zu entscheiden, wie viele und welche Wörter aus diesem Bereich systematisch wiederholt werden müssen, so dass die SuS nach Abschluss der Arbeit mit *Leute 9* einen bestimmten Wortschatz zu den Themen haben. Im Moment begrenzen sich alle Wortfelder, die das Lehrbuch vorstellt, auf eins bis zwei Wörter. Es fehlen aber weitere Wörter aus dem gleichen Wortfeld. z.B.: das Wort *Bruder* kommt aus dem Wortfeld Familie. Es sind aber keine weiteren über siebenmal wiederholten Wörtern bzw. Familienmitglieder aus diesem Wortfeld im Lehrbuch zu finden. *Tag* und *Woche* könnten Beispiele aus dem Wortfeld Jahreszeiten sein. Es fehlen hier aber weitere Zeitangaben und Wörter wie z.B.: Woche, Monat, Jahr, Sommer, Winter, etc.

## **6.2 Diskussion der Lernstrategien in Leute 9**

Mit Blick auf das mangelhafte Angebot der Wörter, die die SuS sich durch Wiederholungen aneignen können, sollte das Lehrbuch den SuS Lernstrategien anbieten, damit sie noch mehr Wörter lernen können. Die Wichtigkeit der Lernstrategien ist außerdem eins der Aspekte, die im norwegischen Lehrplan beschrieben sind: «En sentral del av språklæring er også å utforske og tenke kritisk over bruk av kilder, hjelpemidler og læringsstrategier.» (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Das Lehrbuch erfüllt also nicht alle Kriterien, die beim Fremdsprachenerwerb in Norwegen wichtig sind. Es gibt keinen expliziten Verweis auf Lernstrategien im Lehrbuch, die der Definition von Oxford (1990) entsprechen. Die SuS sind sich nicht der Unterstützung bewusst, die sie durch die Aufgaben im Lehrbuch bekommen. Das Aneignen der Wörter wird zu einem Prozess, den die SuS kaum kontrollieren können und/oder bewusst beim Lernen benutzen. Denn aus der Aufgabenstellung oder der Beschreibung der Aufgaben im Lehrbuch geht nicht hervor, dass es sich in diesen Aufgaben eigentlich um Lernstrategien handelt. Wenn die SuS in der einen oder der anderen Aufgabe dazu aufgefordert werden mit Reimen zu arbeiten, wissen sie nicht, dass das Finden der Wörter, die sich reimen, eine Lernstrategie ist. Die SuS sind sich nicht bewusst, dass sie Reime beim Lernen auch selbst benutzen können, ohne dazu aufgefordert zu werden. Es gab kein Verweis darauf, dass die SuS z.B.: einen Wörternetz (*tankekart*) beim Lernen dafür verwenden können, um Übersichten zu schaffen und eine Struktur in den Informationschaos zu bringen. Die SuS wurden nicht explizit darauf hingewiesen, dass das wiederholte Sehen, Hören oder Schreiben eines Wortes ein mechanischer Prozess ist, der dazu beiträgt sich die Wörter zu merken (Gausland & Haukaas, 2011). Wenn sie das wüssten, könnte es sein, dass die SuS anders mit dem Lehrbuch arbeiten würden. Es ist möglich, dass sie mehr auf neue Wörter achten würden und überlegen würden, wo sie diese Wörter bereits gesehen haben und in welchen Zusammenhängen. Mit dem Wissen darüber, auf welche Weise man lernen kann, wären sich die SuS ihrem eigenen Lernprozess und dem Fortschritt bewusst und würden selbst die Initiative ergreifen, um ihren Wortschatz auszuweiten. Ihr Lernprozess hätte gestärkt sein können, wenn sie wüssten, warum sie das machen, wozu sie in den Aufgaben aufgefordert wurden. Wären sie sich bewusst, dass es ihnen hilft sich die Wörter besser anzueignen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie mit einer anderen Einstellung die

Aufgaben lösen würden. Die SuS würden nicht die Aufgaben machen, weil sie diese Aufgaben machen müssen. Sie würden bewusst mit den Aufgaben arbeiten, und dabei wissen, dass es für sie hilfreich ist mit den Aufgaben dieser Art zu arbeiten. Es ist wahrscheinlich, dass die bewusste Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen, mehr Lernerfolg bringt, wenn die SuS sich ihrem Fortschritt beim Lösen der Aufgaben bewusst wären.

Studien zu Wortlernstrategien zeigen, dass das mechanische Wiederholen und Auswendiglernen von neuen Wörtern viel in Norwegen benutzt wird (Gausland & Haukaås, 2011; Øye, 2019). Es kann angenommen werden, dass die SuS nicht wissen, dass das Lernen von neuen Wörtern mit z.B.: Bildern effektiver sein kann, als das mechanische Wiederholen dieser Wörter. Es ist also möglich, dass die SuS denken, dass es nicht effektiv ist mit Bildern zu arbeiten, wenn man die Wörter lernen soll. Ohne dem Wissen über das Nutzen von Wortlernstrategien kann es schwierig sein zu verstehen, warum man mit Bildern arbeiten soll, wenn man sich die Wörter merken muss, sie also auswendig lernen muss. Es wäre nützlich für die SuS zu wissen, dass z.B.: Präsentationen oder Plakate mit Bildern zu machen einen positiven Lerneffekt hat (Sperber, 1989). Das motorische Wiederholen der Wörter, um sie auswendig zu lernen ist nicht der einzige Weg zum Aneignen von neuen Wörtern.

Es ist möglich, dass die zahlreichen Übersetzungsaufgaben den SuS das Gefühl geben, dass sie die Wörter bei der Arbeit mit dem Lehrbuch lernen, wenn sie die Aufgaben machen. Doch die Übersetzung beinhaltet keinen Verweis darauf, dass ein Wörterbuch dabei benutzt werden soll. Das heißt, dass die SuS auch Google Übersetzer benutzen können und somit keine weiteren Informationen wie z.B.: die Aussprache oder die Infinitivform, etc. zum Wort bekommen. Das heißt wiederum, dass die 18 Fragen über die Nation in seiner Forschung gesprochen hat (siehe Nation, 2001) bei den SuS offenbleiben würden. So wird das wiederholende mechanische Lernen tatsächlich mit großer Wahrscheinlichkeit nur auf die reine 1:1 Übersetzung der neuen Wörter begrenzt. Kötter (2017) kritisiert Übersetzungsaufgaben und meint, dass es keine effektive Lernstrategie ist. Sie sollte beim Fremdsprachenerwerb vermieden werden, denn beim Übersetzen handelt es sich vor allem um die Bedeutung des Wortes und seine Schriftform, alle anderen Aspekte (siehe Nation 2001), die gelernt und geübt werden sollten, werden vernachlässigt (Kötter, 2017, S. 27-30).

Wenn man annimmt, dass die SuS mit den Aufgaben arbeiten, haben sie eine Chance Wörter auch durch Übersetzung und Wiederholung anzueignen. Doch es ist fraglich, ob die SuS mit den Aufgaben so gut arbeiten werden, dass sie davon profitieren werden. Es ist möglich, dass die SuS nicht motiviert sind mit den Aufgaben zu arbeiten, wenn sie nicht wissen, warum sie die Aufgaben lösen sollen. Eins der Hauptgründe für die Arbeit mit den Aufgaben wäre die Zufriedenheit der Lehrenden. Hier wird es behauptet, dass die SuS die Aufgaben als ein Teil ihrer Schularbeit erledigen, damit sie keine Probleme oder Konflikte mit ihren Lehrern bekommen. Ob das ein guter Motivationsfaktor ist, ist fraglich.

Ein weiterer Bereich aus dem Lehrbuch, das Aufmerksamkeit braucht, sind die deutsch-norwegischen Wortlisten. Das Lehrbuch verweist darauf, dass sie wichtig sind, weil sie mit einer grünen Linie hervorgehoben sind «Grønt markerer kjernstoffet. På disse sidene ligger den grunnleggende språklige progresjonen.» (Biesalski et al., 2018, S. 3). Doch aus der Beschreibung geht nicht deutlich hervor, was die SuS mit den Wortlisten genau machen müssen. Sollen die Wörter auswendig gelernt werden oder sind die Wortlisten hauptsächlich als eine Hilfestellung bei der Arbeit mit den Texten im Lehrbuch zu betrachten. Müssten die SuS die Wörter aus den Wortlisten auswendiglernen, so wäre es eine Wortlernstrategie (Gausland & Haukaås, 2011). Doch diese Wortlisten können nicht als eine Wortlernstrategie im Rahmen dieser Masterarbeit betrachtet werden, weil es nicht

explizit darauf hingewiesen wird, dass die Wortlisten im Lehrbuch eine Lernstrategie sind und wie sie benutzt werden sollen. Außerdem ist es nicht sicher, dass die SuS diese Definition der grünen Farbe überhaupt sehen, denn sie steht auf einer der ersten Seiten im Lehrbuch, noch vor dem Inhaltsverzeichnis und dem ersten Kapitel. Es kann außerdem nicht ganz einfach sein die Markierung der Wortlisten als solche zu sehen. Denn die Beschreibung der Markierung steht in einem Kreis, während die Markierung der Wortlisten eine dünne Linie ist. Da es noch weitere grüne Farben auf der gleichen Lehrbuchseite zu finden sind, kann es zu Missverständnissen führen, ob die grüne Farbe der Beschreibung der Markierung, die gleiche ist wie bei der Linie, die die Wortlisten markiert (siehe *Abbildung 11* und *Abbildung 13*). Insgesamt sind Wortlisten keine effektive Wortlernstrategie, da auch sie keine ausführlichen Informationen zu den Wörtern bieten (siehe Nation 2001). Da die Wortlisten in dem Lehrbuch stehen, müssen die SuS nicht einmal ihre digitalen Fähigkeiten benutzen und versuchen die unbekanntenen Wörter im Internet zu finden. Gausland und Haukås (2011) verweisen in ihrer Studie darauf, dass erwachsene bzw. erfahrene Sprachlerner die Wortlisten nicht als effektiv ansehen und sie beim Lernen vermeiden. Das Auswendiglernen von Wörtern ist eine Strategie, die vor allem bei jungen Lernern benutzt wird (Gausland & Haukås, 2011). Es kann also möglich sein, dass die SuS der 9.Klasse das Auswendiglernen der Wörter aus den Wortlisten hilfreich finden, doch diese Wortlernstrategie gilt als wenig effektiv aufgrund ihrer Oberflächlichkeit (siehe Nation 2001).

Es wurden keine explizit markierten Lernstrategien im Lehrbuch gefunden, die der Definition von Oxford (1990) entsprechen. Aber das Lehrbuch bietet 115 Aufgaben zur Aneignung vom Wortschatz an, die den SuS Wortlernstrategien zeigen. Diese Aufgaben mit versteckten Wortlernstrategien sind in jeder Klasse von gewählten Lernstrategien vertreten, außer dem Bereich der metakognitiven Strategien. Insgesamt werden den SuS 17 Wortlernstrategien in den Aufgaben gezeigt (siehe *Abbildung 20*). Doch 17 ist ein kleines Angebot, alleine Morfeld stellt 81 Wortlernstrategien in ihrer Studie vor (Morfeld, 1998). Jede Klasse von Strategien im Lehrbuch hat zwischen 0 und maximal 6 Wortlernstrategien. Jedes Bereich hätte den SuS mehr Wortlernstrategien anbieten können und sollen, um für ein besseres Angebot an Wortlernstrategien zu sorgen.

Es gibt eine Aufgabe im Lehrbuch (siehe *Abbildung 17*) die sich optisch von allen anderen Aufgaben zum Wortschatz unterscheidet. Die besondere Darstellung des Aufgabeninhalts war eine Eselsbrücke (siehe Definition Eselsbrücke), die den SuS helfen soll sich Planeten zu merken. Eselsbrücken sind effektive Lernstrategien (Koester, 2010). Doch im Rahmen dieser Masterarbeit kann diese Eselsbrücke nicht als eine Lernstrategie angesehen werden, weil es nicht deutlich hervorkommt, dass das eine Lernstrategie ist. Die SuS bekommen keine Informationen darüber, was das für ein Werkzeug ist und wie es benutzt werden soll. Es gibt keinen expliziten Verweis darauf, dass die Abbildung, die die SuS sehen und den Hinweis, den sie dazu lesen, eigentlich als Eselsbrücke bezeichnet wird und dass Eselsbrücken eine effektive Lernstrategie sind (Koester, 2010). Es ist fraglich, ob die SuS selbst darauf kommen, wenn sie folgende Beschreibung zu der *Abbildung 17* sehen: «Die Reihenfolge der Planeten kann man mit einem Merksatz lernen». Die Chancen wären schon größer, dass die SuS diese Art von Lernstrategie, bewusst benutzen würden, wenn sie in der Aufgabenstellung, die zu dieser Abbildung folgt, dazu aufgefordert wären ihre eigene Eselsbrücke zu einem anderen Thema, zu bilden. Das heißt, dass die Art und Weise mit dieser Eselsbrücke zu arbeiten nicht darauf ausgerichtet ist diese Eselsbrücke vielfältig zu benutzen. In der Aufgabe zu dieser Lernstrategie wurden die SuS dazu aufgefordert Planeten und den eingekreisten Satz daneben nur lautvorzulesen, um ihre Aussprache zu üben anstatt z.B.: ihre eigene Eselsbrücke in anderen Zusammenhängen zu finden. Köster (2010) behauptet, dass es für die SuS wichtig ist, aktiv mit Strategien zu arbeiten und

sich anzugewöhnen Lernstrategien bei ihrem eigenen Lernen zu benutzen. Geht man von der Definition von Lernstrategien aus (siehe Oxford, 1990), sollten die SuS die Möglichkeit bekommen ihre eigenen Eselsbrücken zu bilden und diese Lernstrategie auszuprobieren. Solch eine Aufgabe würde den Bereich der kognitiven und metakognitiven Lernstrategien verbinden. Ein expliziter Verweis darauf, dass solch eine Lernstrategie auch später in anderen Zusammenhängen benutzt werden kann, könnte für die SuS ein wichtiger Input sein. Wenn die SuS Lernstrategien auch später in ihrem Leben für ihr Lernen nutzen sollen, wie im Lehrplan beschrieben (Utdanningsdirektoratet, 2023a), dann sollten sie dazu aufgefordert werden, zu überlegen wo sie Probleme haben und wie sie sie lösen können. Da das Lehrbuch keine Verweise darauf hat, dass es sich um Lernstrategien handelt, wird die Vermittlung von Lernstrategien zur Aufgabe der Lehrenden. Sie müssen den SuS verdeutlichen, dass der Kern der einen oder der anderen Aufgabe, eine Lernstrategie ist. Sie müssen den SuS beibringen, wie sie die Lernstrategien für ihr eigenes Lernen benutzen können.

Hier folgt ein Beispiel von einer Aufgabe aus dem Lehrbuch:

«Aufgabe 2.b. Finnes det ord som rimer? Hvilke? Sett opp par med disse.»

(Biesalski et al., 2018, S. 70)

Diese Aufgabe handelt darum, dass die SuS Reime benutzen sollen, um mit den neuen Wörtern zu arbeiten. An dieser Stelle müssten die Lehrenden den SuS erklären, dass Reime dabei helfen kann, Wörter zu lernen.

Eine weitere Herausforderung im Bereich der Wortlernstrategien im Lehrbuch ist die mangelhafte Variation. Die Aufgaben mit versteckten Lernstrategien sind weder innovativ noch variiert. Zwei Aufgaben haben die SuS dazu aufgefordert Memoryspiele zu machen. Diese Aufgaben stechen aus der großen Masse von Standardaufgaben heraus, weil die SuS dazu aufgefordert werden im Unterricht zu basteln. Plötzlich bekommen die SuS die Möglichkeit ihre schriftliche und mündliche Produktion beim Spielen anzuwenden und zu trainieren.

Kreativität und Spiel könnten mehr Variation in den Bereich der *Visualisierung und Assoziation* bringen. Großer Teil der Aufgaben aus diesem Bereich fordert die SuS auf Präsentationen oder Plakate zu machen. Um diese Aufgaben etwas aufzufrischen, könnten die SuS dazu aufgefordert werden alle wichtigen Wörter in Form von einem selbstgewählten Objekt zu schreiben und dann zu erklären, warum sie ausgerechnet diese Wörter und dieses Objekt gewählt haben. Vorschlag zu dieser Teilaufgabe ist inspiriert von der Lernstrategie die neuen Wörter in Form von z.B.: einem Elefanten zu schreiben. Diese Technik ist effektiv und hilft den SuS sich neue Wörter zu merken (Funk, 1997).

Bilder-Bingo wäre eine andere Möglichkeit etwas Kreativität und Spiel in den Unterricht zu bringen. Bei solch einer Aufgabe würden die SuS die Möglichkeit bekommen selbst Bilder auszuwählen oder zu zeichnen und beim Spielen wiederholt die Wort-Bild-Verbindung vor sich zu haben. Dabei ist es wichtig, dass die SuS wissen, dass es sich bei solchen Spiel-Aufgaben um effektives Lernen handelt.

Alle Aufgaben, die die SuS auffordern Präsentationen zu machen handeln unter anderem darüber, dass die SuS Sätze schreiben und sie dann auswendig lernen. Doch genau diese zwei Bereiche, das *Wiederholen und Auswendiglernen* sowie die *Kontextualisierung*, überwiegen bereits im Lehrbuch. Es wäre nützlich für die SuS etwas mehr Variation in den Bereichen zu haben, damit sie Lernstrategien finden und ausprobieren können, die für sie hilfreich und effektiv sind.

Das Lehrbuch hat weder einen expliziten noch einen impliziten Verweis auf den Bereich mit den metakognitiven Lernstrategien. Die SuS bekommen also keine Möglichkeit zu

sehen, wie wichtig es ist ihr eigenes Lernen zu bewerten, zu steuern und notwendige Änderungen in ihrem eigenen Lernprozess vorzunehmen. Es ist fraglich, ob die SuS sich ihrer eigenen Entwicklung bewusst sind. Die Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen beginnt nicht damit, dass die SuS Aufgaben von den Lehrenden bekommen und sie auch tatsächlich machen. Die Verantwortung beim eigenen Lernen handelt vor allem darum richtig sehen und bewerten zu können, wo man in seinem eigenen Lernprozess ist, was man kann und was man noch lernen muss und welche Werkzeuge einem dabei helfen können. Es ist wichtig, dass die SuS sich selbst realistische Ziele setzen können und wissen, wie sie diese Ziele erreichen können. Aus diesem Grund wird die Verantwortung bei den Lehrenden liegen den SuS die Bedeutung der metakognitiven Lernstrategien zu vermitteln und ihnen die Lernstrategien beizubringen. Die Lehrenden müssten den SuS beibringen, wie sie herausfinden, auf welche Art und Weise sie am besten und effektivsten arbeiten und welche Lernstrategien für ihr Lernen am besten geeignet sind. Außerdem ist es wichtig, dass die Lehrenden so eine Kultur im Klassenzimmer etablieren, wo die SuS trainiert werden, selbst bei ihrem Lernen Lernstrategien zu benutzen, ohne dass die Lehrenden die SuS dazu mehrfach auffordern (Kötter, 2017).

### **6.3 Kurze Zusammenfassung der Diskussion**

Zusammenfassend kann man sagen, dass alle Wörter, die von den SuS angeeignet werden können, ein relevantes Angebot für sie ist. Die im Lehrbuch angebotenen Wörter sind authentisch außer dem etwas veralteten Ausdruck *ins Internet gehen*. Doch das Lehrbuch hätte den SuS mehr Wörter anbieten können, die über siebenmal im Lehrbuch vorkommen. Insgesamt hätten auch mehr Wörter systematisch wiederholt werden können. Eine Lösung für die etwas mangelhafte Wortschatzerweiterung durch Wiederholungen in dem Lehrbuch wäre die Vermittlung von Wortlernstrategien. Doch *Leute 9* bietet den SuS keine expliziten Lernstrategien an. Wie schon die Forschung von Gausland und Haukås (2011) sowie Utdanningsforskning.no (2023) gezeigt hat, ist das Angebot von Lernstrategien für die SuS in Norwegen mangelhaft. Die Analyse von *Leute 9* bestätigt die Ergebnisse der Forschung (siehe (Gausland & Haukås, 2011; Utdanningsforskning.no, 2023)). Wobei das Lehrbuch den SuS hilft, ist die indirekte Aneignung von neuen Wörtern durch das Lösen der Aufgaben im Lehrbuch. Es fällt dabei auf, dass die Aufgaben wenig variiert sind. Das Schreiben von Sätzen (*Kontextualisierung*) sowie das mechanische Wiederholen und Auswendiglernen, mit Übersetzung als eins der am meisten verbreiteten Aufgaben in diesem Bereich, überwiegen (siehe Abbildung 5 und Abbildung 6). Es wäre hilfreich für die SuS, wenn das Lehrbuch für mehr Balance in den Kategorien von Wortlernstrategien sorgen würde. Das Bereich der metakognitiven Lernstrategien ist im Lehrbuch gar nicht vertreten. Es gibt keine direkten oder indirekten Verweise (durch z.B.: Aufgaben) auf die metakognitiven Lernstrategien.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Lehrbuch hätte, den SuS ein breiteres Wortschatzangebot machen können. Es hat außerdem kein Angebot von kognitiven oder metakognitiven Lernstrategien für die SuS und kann in diesem Zusammenhang nicht als eine hilfreiche Ressource angesehen werden. «En sentral del av språklæring er også å utforske og tenke kritisk over bruk av kilder, hjelpemidler og læringsstrategier.» (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Das Angebot im Lehrbuch entspricht nicht ganz dem neuen Lehrplan in Norwegen, doch es wird weiterverkauft. Da müssten die Lehrenden den SuS Lernstrategien selbst vermitteln, damit die Ziele aus dem norwegischen Lehrplan erfüllt werden können. Die Erwartungen an die Lehrenden im Bereich der Wortschatzarbeit steigen umso höher, da die Lehrbücher für Fremdsprachen nicht mehr genehmigt werden müssen (Regjeringen.no, 2023). Das heißt, dass die Lehrenden allein bekommen die Verantwortung für z.B.: gute Wortschatzarbeit mit einem ausreichenden Angebot an

Wörtern, systematischer Wiederholung, Kontextvielfalt, relevanten und authentischem Wortschatzangebot sowie das Lernen und Anwenden unterschiedlicher Wortlernstrategien. Es ist fraglich, ob alle Lehrenden sich dieser Verantwortung bewusst sind, und in der Lage sind diese Erwartungen für gute Lernqualität zu erfüllen. Somit ist es wichtig, dass die Schulen in Norwegen es ermöglichen, dass die Lehrenden ausreichend Informationen und Wissen bekommen sowie Zeit für Zusammenarbeit, um sich dieser Herausforderung zu stellen und damit intensiv zu arbeiten, um den SuS ein gutes Lernangebot zu ermöglichen. Es wäre ebenfalls wichtig den Lehrenden genug Werkzeuge bei der Lehrerbildung anzubieten, damit sie in der Lage sind alle Mängel, die die Lehrbücher haben, zu erkennen und für ein ausreichendes Lernangebot zu sorgen.

## 7 Fazit

Diese Masterarbeit war ein Beitrag zur mangelhaften Forschung von DaF-Lehrbüchern in Norwegen. Im Fokus dieser Arbeit waren zum einen die Wortwiederholungsfrequenz und zum anderen die Lernstrategien in *Leute 9*. Die Untersuchung der Wortwiederholungsfrequenz hat sich auf Substantive, Verbe und Adjektive begrenzt. Es wurde davon ausgegangen, dass die SuS einem Wort mehr als siebenmal begegnet haben müssen, um es sich aneignen zu können. Alle Wörter, die über siebenmal in *Leute 9* vorgekommen sind, wurden in einer Übersicht zusammengefasst (Abbildung 7). Diese Übersicht enthält Informationen darüber, in welchen Kapiteln das Wort vorgekommen ist und wie oft es benutzt wurde.

Nach einer genaueren Untersuchung der gesammelten Daten, konnten Aussagen über die Wortwiederholungsfrequenz gemacht werden, sowie wie systematisch die Wörter wiederholt wurden. Die Untersuchung hat gezeigt, dass es mehr als 77 Wörter hätten sein können, die im Lehrbuch über siebenmal wiederholt wurden. Die Untersuchung hat außerdem gezeigt, dass die Mehrheit dieser Wörter systematisch wiederholt wird. Das bedeutet, dass die SuS mit großer Wahrscheinlichkeit sich diese Wörter aneignen können, vor allem wenn die Lehrenden mit dem Lehrbuch im Laufe von einem Schuljahr fertig werden. Insgesamt ist die Anzahl der Wörter, die die SuS sich aneignen können, eher niedrig.

Die Analyse der Abbildung 7 hat noch Hinweise auf weitere Aspekte gegeben, die ebenfalls einen Einfluss auf die Aneignung der Wörter bzw. die Qualität der Aneignung dieser Wörter haben. Alle 77 Substantive, Verbe und Adjektive aus *Leute 9* sind relevant für das Sprachniveau der SuS der 9. Klasse. Alle diese Wörter sind authentisch und werden im deutschsprachigen Raum aktiv benutzt.

Inwieweit die SuS in der Lage sein werden die Wörter zu benutzen ist fraglich. Wie gut die SuS die Sprache lernen, war nicht der Gegenstand dieser Masterarbeit. Doch reine Untersuchung des Angebotes der Kontextvielfalt in *Leute 9* hat gezeigt, dass einige Wörter, die sehr oft im Lehrbuch durchgehend vorkommen, nicht in einem Kontext stehen. Das hätte einen negativen Einfluss auf die Aneignung der Wörter und die Chance diese Wörter fehlerfrei in einer Kommunikationssituation benutzen zu können.

Die, zum Teil mangelhafte Wiederholung der Wörter, gibt den Lehrenden die Verantwortung dafür mit den Wörtern so im Unterricht zu arbeiten, dass die SuS eine Chance haben sie sich anzueignen und in der Zielsprache richtig zu benutzen. Die Lehrenden müssen außerdem den SuS genug Kontexte für die Wörter anbieten, damit alle Lernziele, die in den norwegischen Lehrplänen für die 9. Klasse aufgelistet sind, erfüllt werden. Das ist wichtig, wenn die SuS eine reelle Chance haben sollen, vollständige Teilnehmer in der Kommunikation mit Einheimischen zu werden.

Doch diese Verantwortung, die die Lehrende übernehmen sollten, ist zu komplex. Es ist nicht einfach Wörter auszuwählen, die einem bestimmten Niveau entsprechen, diese Wörter systematisch und in vielfältigen Kontexten im Unterricht einzusetzen und dabei sicherzustellen, dass die ausgewählten Wörter mehrfach wiederholt wurden. Zum Schluss sind es die SuS, die von guten Lehrbüchern profitieren würden, wenn sie Hilfe bei Aneignung von neuen Wörtern bekommen würden. Das Lehrbuch ist ein wichtiges Mittel sowohl für die Lehrende als auch für die SuS. Deswegen ist es wichtig ihre Qualität zu analysieren, zu diskutieren und zu verbessern. Somit kann man an die Lehrbücher gewisse Erwartungen stellen.

Was man unter anderem von den Lehrbüchern erwarten kann, ist die Vermittlung von Wortlernstrategien an die SuS. Das wäre ein wichtiger Schritt dazu, den mangelhaften



Wissen der SuS über die Lernstrategien zu erweitern. *Leute 9* hat keinen expliziten Verweis auf Wortlernstrategien. Die Wortlernstrategien, die das Lehrbuch den SuS anbietet, können in Aufgaben des Lehrbuches gefunden werden. Das heißt, dass die SuS durch ihre Arbeit mit den Aufgaben bestimmte Lernstrategien indirekt anwenden, wenn sie die Aufgaben im Lehrbuch lösen. Was die SuS dabei aber nicht wissen, ist dass es sich eigentlich um Wortlernstrategien handelt. Wortlernstrategien können von den SuS also nicht bewusst angewendet werden, deswegen ist es nicht möglich zu sagen, dass die SuS lernen Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Somit wurden diese Lernstrategien nicht als Lernstrategien im Rahmen dieser Masterarbeit angesehen.

Die Bereiche *Kontextualisierung* und *Wiederholen und Auswendiglernen*, mit Fokus auf die Übersetzung, überwiegen in *Leute 9*. Hier ist es wichtig zu beachten, dass Übersetzung keine effektive Lernstrategie ist. Eine genauere Analyse der Aufgaben aus den acht gewählten Bereichen hat gezeigt, dass die Aufgaben im Lehrbuch wenig variiert sind. Es ist wichtig den SuS viele verschiedene Werkzeuge vorzustellen, die sie zur Verfügung beim Lernen haben, damit sie die Strategien finden, die ihnen das Lernen tatsächlich erleichtern, und es lernen zu lernen (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

Aus der Untersuchung von Lernstrategien im Lehrbuch kann man schlussfolgern, dass die Vermittlung von Lernstrategien sowie ausreichende Übungsmöglichkeiten, um die Lernstrategien selbstständig beim Lernen anzuwenden, wird zur Aufgabe der Lehrenden. Da das Lehrbuch den SuS keine metakognitiven Lernstrategien anbietet, müssten die Lehrenden selbst recherchieren und metakognitive Lernstrategien für ihre SuS finden. Nur so können die SuS zu aktiven Teilnehmern in ihrem eigenen Lernprozess werden und die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Wortschatzarbeit im Lehrbuch etwas mangelhaft ist. Das Lehrbuch hilft den SuS dabei neue Wörter zu lernen, ohne diese Wörter nur in Texten des Lehrbuches über siebenmal zu sehen. Denn das Lehrbuch hat Aufgaben zum Wortschatz, die die SuS dazu auffordern aktiv mit den neuen Wörtern zu arbeiten. Doch es ist fraglich wie groß und wie effektiv der Lernfortschritt der SuS sein wird, denn sie bekommen keinen expliziten Verweis auf Wortlernstrategien und wie wichtig sie beim Lernen sind. Somit ist es fraglich, ob sie die Verantwortung für ihr Lernfortschritt übernehmen können. Der Lernprozess wäre effektiver, wenn die SuS Lernstrategien kennenlernen würden, die sie in der Zukunft auch selbst bewusst benutzen können.

### **7.1 Vorschlag zu weiteren Studien**

Es gibt bereits eine Studie zum Wortschatz für *Leute 8*. Es wäre interessant zu sehen ob der Wortschatz aus *Leute 9*, der über siebenmal im Lehrbuch wiederholt wird, in *Leute 8* auch vorkommt. Das würde zeigen ob und wie viele neue Wörter die SuS im Lehrbuch angeboten bekommen. Das gleich könnte auch in *Leute 10* untersucht werden, um ein genaueres Bild von der Wortwiederholungsfrequenz und des Wortangebotes in der *Leute*-Serie zu bekommen. Für ein komplettes Bild der Bänder, sollten noch weitere Bereiche der Lehrbücher untersucht werden, wie z.B.: die Aufgabenfelder oder weitere Wortfamilien, Authentizität der Dialoge oder bestimmter Ausdrücke in der *Leute*-Serie. Es wäre auch interessant zu sehen, inwieweit andere Lehrbücher für Deutsch in Norwegen gibt, die ihren SuS Lernstrategien anbieten. Dies würde es erlauben zu sehen, wie weitgreifend das Mangel der Lernstrategien in den norwegischen Lehrbüchern für Deutschunterricht ist. Es wäre auch interessant zu untersuchen wie viel die SuS von Lernstrategien profitieren würden. Diese Untersuchungen würden es ermöglichen notwendige Veränderungen in den Lehrbüchern vorzunehmen, um einen effektiven und produktiven Lernerlebnis der SuS zu sichern.



## 8 Material

Biesalski, P., Fiebig, J., & Johansen, G. (2018). *Leute 9*. Aschenhoug Undervisning

<https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/laremiddele/leute-8-10?p=1>

Hennemann, D., Karamichali, E., Michaela, P.-B., & Stelter, C. (2016). *Goethe-Zertifikat A2*.

*Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene*. München: Goethe Institut.

## 9 Literaturverzeichnis

- Aschenhoug. (2022). *Aschehoug univers. Med læreren. For eleven*. Aschenhoug. Retrieved November, 26 from <https://aunivers.lokus.no>
- Bauer, K. (2021). Kropslig læring i fremmedspråk. In T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud, & A. G. Sørnum (Eds.), *Kropslig læring. Perspektiver og praksiser* (pp. 210-221). Universitetsforlaget.
- Bauer, K., & Doetjes, G. (2023). Der Lernwortschatz in einem DaF- Anfängerlehrbuch: Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 1-13.
- Beile, W. (1987). Wortschatzübungen in englischen Lehrwerken der Sekundarstufe I. In H.-J. Diller, S. Kohl, J. Kornelius, E. Otto, & G. Stratmann (Eds.), *Wortschatzarbeit* (pp. 61-86). Winter.
- Biesalski, P., Fiebig, J., & Johansen, G. (2018). *Leute 9*. Aschenhoug Undervisning <https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/laremiddel/leute-8-10?p=1>
- Brown, D. (2010). What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to? *Language Teaching Research*, 15(1), 83-97. <https://doi.org/10.1177/1362168810383345>
- Bubenhofner, N. (2015). Wortschatze in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache: Möglichkeiten und Grenzen frequenzorientierter Ansätze. In J. Kiesendahl & C. Ott (Eds.), *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. Zurich: V&R unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737005159.85>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Clarke, D. F., & Nation, I. P. (1980). Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. *System*, 8(3), 211-220.
- DWDS. (2023). *Über uns. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Retrieved Februar, 18 from <https://www.dwds.de/d/ueber-uns>
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkenstgard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning 2. utgave*. Abstrakt forlag.
- Ellis, N., & Beaton, A. (1993). Factors Affecting the Learning of Foreign Language Vocabulary: Imagery Keyword Mediators and Phonological Short-Term Memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 46(3), 533-558. <https://doi.org/10.1080/14640749308401062>
- Ellis, N. C. (1997). Vocabulary Acquisition: word structure, collocation, grammar, and meaning. In M. McCarthy & N. Schmidt (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=38b57a07241bb b22d1d0bf404f7d5e346f41e078>
- Funk, H. (1997). Wortschatz in Lehrwerken - Wörter im Kopf. Systematische und produktiv/kreative Aspekte der Wortschatzarbeit in Lehrwerk und Unterricht zwischen Angebot und Nachfrage *Vocabulary learning in a foreign language*.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3, 41-47.
- Gardner, H. (1993). *Creating Minds*.
- Gausland, A., & Haukås, A. s. (2011). Bruk av ordinnlæringsstrategier blant norske tyskelever. *Acta Didactica Norge*, 5, 1-13.

- Goethe-Zertifikat A2. (2022). Retrieved November, 28 from <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzsd2.html>
- Häcker, M. (2008). Eleven pets and 20 ways to express one's opinion: the vocabulary learners of German acquire at English secondary schools. *Language Learning Journal*, 36(2), 215-226.
- Hennemann, D., Karamichali, E., Michaela, P.-B., & Stelter, C. (2016). *Goethe-Zertifikat A2. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene*. München: Goethe Institut.
- Horst, M., Cobb, T., & Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading a foreign language*, 11(2), 207-223. [https://www.lex tutor.ca/cv/beyond\\_a\\_clockwork\\_orange.html](https://www.lex tutor.ca/cv/beyond_a_clockwork_orange.html)
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113-125). Springer.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The modern language journal*, 80(3), 327-339.
- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language learning*, 51(3), 539-558.
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/elt/48.4.315>
- Koester, L. (2010). *Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung*. de Gruyter.
- Kötter, M. (2017). *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Klett.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *Eurosla yearbook*, 5(1), 223-250.
- Lopez-Barrios, M., & Raffo, C. (2016). Die Rolle des DaF-Lehrwerks im Wortschatzerwerb. In R. G. Drumbl, D. Lévy-Hillerich, & M. N. Curcio (Eds.), *IDT 2013 - Band 4 - Sektionen B1, B2, B3, B4, B6, B7, B8. Heterogenität in Lernsituationen*. (pp. 361-373). Bozen-Bolzano University Press.
- Lymperakakis, P. (2013). Ein Lehrwerk sorgt für Diskussion - der Fall des griechischen Fremdsprachenlehrwerkes Deutsch - ein Hit! 1 und sein SSCR-Profil im Bereich Wortschatz(arbeit)1. *German as a Foreign Language*, 1, 32-51.
- Lymperakakis, P., & Sapiridou, A. (2010). Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz - eine qualitative und quantitative Analyse am Beispiel des Fremdsprachenlehrwerks "Deutsch - ein Hit! 1". *Info DaF*, 34 (4), 362 - 382.
- Martinez, H. (2016). Lernstrategien und Lerntechniken. In E. Burwilz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage ed., pp. 372-376). A. Francke.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Milton, J. (2006). Language Lite? Learning French Vocabulary in School. *Journal of French Language Studies*, 16, 187-205. <https://doi.org/DOI:10.1017/S0959269506002420>
- Morfeld, P. (1998). *Wissend lernen = effektiver lernen?: Vokabellertraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule*. Tübingen: Narr.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (1982). Beginning to learn foreign language vocabulary: a review of the research. *RELC C Journal* 13, 14-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003368828201300102>

- Nation, P., & Newton, J. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL journal (Busan)*, 7(3).
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology* (Vol. 192). New York: prentice hall.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Øye, J. (2019). Ordinnlæringsstrategier i tysklærebøker. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 7(1), 84-115.
- Pitts, M., White, H., & Krashen, S. (1989). Acquiring the second language vocabulary through reading: A replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading a foreign language*, 5(2), 271-275. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/4342e7fd-11e0-4c05-8474-11acc461fca2/content>
- Plötz, J. (2008). Wörterlernen als Teil des Fremdsprachenlernens. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 35, 32-42.
- PONS. (2023). *Sich eine Eselsbrücke bauen*. Retrieved Februar, 18 from <https://de.pons.com/p/wissensecke/phrasen-und-wendungen/eselsbruecke-bauen>
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The modern language journal*, 80(4), 478-493.
- Regjeringen.no. (2023). *Meld. St. 28 (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*  
Til *innholdsfortegnelse*. Retrieved Mai, 6 from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec7?q=godkjenningsordning>
- Reid, J. (1897). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rott, S. (1999). THE EFFECT OF EXPOSURE FREQUENCY ON INTERMEDIATE LANGUAGE LEARNERS' INCIDENTAL VOCABULARY ACQUISITION AND RETENTION THROUGH READING. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589-619. <https://doi.org/10.1017/S0272263199004039>
- Saragi, T., Nation, I. S. P., & Meister, G. F. (1978). Vocabulary learning and reading. *System (Linköping)*, 6(2), 72-78. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(78\)90027-1](https://doi.org/10.1016/0346-251X(78)90027-1)
- Schmidt, C. (2007). Lesestrategien. *französisch heute*, 28, 2, 121-129.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Schmitt, N., & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary : description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.
- Sperber, H. G. (1989). *Memotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: iudicium.
- Stangl, W. (2023). *Die Lerntypentheorie - eine Kritik. [werner stangl]s arbeitsblätter*. Retrieved April, 20 from <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerntypen.shtml>
- Tönshoff, W. (2003). Lernstrategien. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage ed., pp. 331-335). A. Francke.
- Tschirner, E. (2005). Korpora, Häufigkeitslisten, Wortschatzerwerb. *Deutsch als Fremdsprache-Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum*, 65, 133-152.

- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Retrieved Desember, 6 from <https://www.udir.no/kl06/fsp1-01/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a). *Å lære å lære*. Retrieved Februar, 17 from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b). *Fremmedspråk programfag (PSP01-03). Fagenes relevans og sentrale verdier*. Retrieved April, 6 from <https://www.udir.no/lk20/psp01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2023c). *Grunnleggende ferdigheter*. Retrieved April 28 from <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Utdanningsforskning.no. (2023). *Fagartikkel: Læringskompetanse – i PISA, i fagartikler og i norsk skole*. Retrieved Februar, 18 from <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/laringskompetanse--i-pisa-i-fagartikler-og-i-norsk-skole/>
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading a foreign language* 15.
- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in Language Learning* (pp. 3-13). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wolff, D. (2000). Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive. *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Olms, 99-124.
- Yastrebova, L., & Chesnokova, I. (2015). A Coursebook in a Trilingual Classroom: To Use or not to Use. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 206, 173-176. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.048>
- Zahar, R., Cobb, T., & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 541-572.

