

Abgabedatum: 12.12.2021

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	6
1. Einleitung.....	7
1.1 Persönlicher Bezug und Motivation des Autors	7
1.2 Motivation für das schulische Lernen	7
1.3 Bedeutung des Wortschatzlernens in der Schule	8
1.4 Inhalt und Ziele dieser Forschung	8
2. Zentrale theoretische Konzepte	10
2.1 Motivation	10
2.2 Selbstbestimmungstheorie der Motivation.....	11
2.2.1 Die Schlüsselrolle der Autonomie	12
2.2.2 Implikationen für die Schule und den Unterricht.....	13
2.3 Die Erfassung der Motivation	13
2.4 Wortschatz und Wortschatzerwerb.....	15
2.4.1 Rezeptiver und produktiver Wortschatz	15
2.4.2 Modell des mentalen Lexikons.....	15
2.4.3 Lernstrategien für den Wortschatzerwerb	16
2.4.4 Alltagsrelevanz, thematische Einbettung und Wiederholung des Wortschatzes....	17
2.5 Zusammenfassung	18
3. Fragestellungen.....	19
4. Forschungsmethodisches Vorgehen.....	20
4.1 Auswahl der Kinder	20
4.2 Auswahl der Lernstrategien	21
4.3 Auswahl des Wortschatzes	23
4.4 Prototypischer Ablauf der Unterrichtseinheiten aus beiden Unterrichtsreihen	23
4.5 Forschungsdesign.....	25
4.6 Datenerhebung	27
4.6.1 Datenerhebungen zur aktuellen Motivation mittels Fragebogen.....	27

4.6.2 Datenerhebungen zum Wortschatzstand vor und nach den beiden Unterrichtsreihen	28
4.6.3 Forschungstagebuch für Beobachtungsnotizen	29
4.7 Datenauswertung	29
4.7.1 Datenauswertung zur aktuellen Motivation	29
4.7.2 Datenauswertung zum produktiven Wortschatz	29
4.7.3 Auswertung der Beobachtungsdaten	31
4.8 Die Rolle der Lehrperson in beiden Unterrichtsreihen	31
4.9 Kritik am forschungsmethodischen Vorgehen	31
5. Wichtige Hinweise zur Durchführung	33
6. Darstellung der erhobenen Daten	34
6.1 Aktuelle Motivation aus beiden Unterrichtsreihen	34
6.1.1 Daten zur aktuellen Motivation der einzelnen Kinder	34
6.1.2 Daten zur aktuellen Motivation entlang der einzelnen Lernstrategien	38
6.2 Produktiver Wortschatz der Kinder aus den Unterrichtsreihen 1 und 2	41
6.3 Daten aus der Beobachtung während den Unterrichtseinheiten	42
6.3.1 Daten zur Arbeitszeit pro Lernstrategie	42
6.3.2 Beobachtungen während dem Unterricht	44
7. Diskussion	46
8. Beantwortung der Fragestellungen	52
9. Fazit und Ausblick	53
10. Literaturverzeichnis	55
11. Anhang	57
Anhang 1: Wörterliste	57
Anhang 2: Lernstrategien aus den Unterrichtsreihen 1 & 2	59
Anhang 3: Zeitplan für die Durchführung der Unterrichtseinheiten und der Wortschatzerfassungen	64
Anhang 4: Beispiele von Wortkarten	66

Anhang 5: Gegenüberstellung von Anfangs- und Schlusserfassung des produktiven Wortschatzes von Unterrichtsreihe 1	67
Anhang 6: Gegenüberstellung von Anfangs- und Schlusserfassung des produktiven Wortschatzes von Unterrichtsreihe 2	71
Anhang 7: Fragebogen zur Erfassung der aktuellen Motivation der Kinder.....	75
Anhang 8: Kriteriengeleitete Wortschatzerfassung	76

Abbildungen

Abbildung 1: Das Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie	10
Abbildung 2: Das Kontinuum der Selbstbestimmung	11
Abbildung 3: Modell eines Eintrags im mentalen Lexikon	16

Tabellen

Tabelle 1: Lernstrategien für das Wortschatzlernen.....	17
Tabelle 2: Für diese Forschung gewählte Lernstrategien und deren Verknüpfung zum Modell des mentalen Lexikons (Luger, 2006, S.30)	21
Tabelle 3: Prototypischer Ablauf der Lektionen in beiden Unterrichtsreihen	24
Tabelle 4: Übersicht über den Forschungsablauf.....	26
Tabelle 5: Beispiele lautgetreuer Schreibweisen der Kinder.	30
Tabelle 6: Beispiele von richtig gewerteten Wörtern, auch wenn sie nicht lautgetreu geschrieben waren.	31
Tabelle 7: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Ich mag solche Aufgaben“	35
Tabelle 8: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen“	36
Tabelle 9: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen“	37
Tabelle 10: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich“	38
Tabelle 11: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „Die Schreibweise der Wörter lernen“	39

Tabelle 12: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „Wörter zum Lernen gruppieren“	39
Tabelle 13: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen“	40
Tabelle 14: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden“	40
Tabelle 15: Prozent der richtigen Wörter vor und nach beiden Unterrichtsreihen, Zuwachs und Differenz des Zuwachses	41
Tabelle 16: Gesamtarbeitszeit mit jeder Lernstrategie in Unterrichtsreihe 1	43
Tabelle 17: Gesamtarbeitszeit pro Kind und Lernstrategie in Unterrichtsreihe 2	44

Diagramme

Diagramm 1: Antworten der Kinder zur Frage: „Ich mag solche Aufgaben“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.	34
Diagramm 2: Antworten der Kinder zur Frage: „Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.....	35
Diagramm 3: Antworten der Kinder zur Frage: „Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.....	36
Diagramm 4: Antworten der Kinder zur Frage: „Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.....	37
Diagramm 5: Prozentualer Zuwachs des produktiven Wortschatzes nach den Unterrichtsreihen 1 & 2 sowie deren Differenz.....	41
Diagramm 6: Mittelwerte des Zuwachses an produktivem Wortschatz und deren Differenz..	42

Abstract

Mit dieser Masterarbeit wurde untersucht, inwiefern sich die selbstbestimmte Wahl von Lernstrategien für das Wortschatzlernen auf die Beherrschung des produktiven Wortschatzes und die aktuelle Motivation bei Kindern auswirkt. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward Deci und Richard Ryan (1993), welche der Autonomie der Lernenden für deren Motivation eine massgebliche Rolle beimisst, bildete dabei den wesentlichen theoretischen Hintergrund. Eine Gruppe von vier Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und besonderem Förderbedarf im Bereich Wortschatz wurde für diese Untersuchung während acht Wochen unterrichtet. Es zeigte sich eine in der Tendenz höhere aktuelle Motivation bei einer autonomen Wahl von Lernstrategien. Zudem verbesserte sich der Wortschatzerwerb leicht, als die Kinder die Lernstrategien selber wählen konnten.

1. Einleitung

1.1 Persönlicher Bezug und Motivation des Autors

Die vorliegende Forschung wurde von einem angehenden schulischen Heilpädagogen in einer dritten Primarklasse in Wallisellen durchgeführt. Die Klassen an dieser Schule weisen eine grosse Heterogenität in Bezug auf sprachliche Fähigkeiten auf. Viele Kinder besuchen den DaZ-Unterricht. Aus seiner Weiterbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache und aus seiner eigenen Berufstätigkeit im Förderunterricht weiss der Autor um die zentrale Bedeutung eines ausreichend ausgeprägten Wortschatzes. Ein gut ausgebildeter Wortschatz ist entscheidend für die schulische und gesellschaftliche Partizipation der Schülerinnen und Schüler (Selimi, 2010).

Im Unterricht beobachtete der Autor eine tendenziell abnehmende Motivation der Kinder für das schulische Lernen, insbesondere auch im Bereich Wortschatzlernen. Diese ungünstige motivationale Einstellung zeigte sich durch eine zunehmende Lustlosigkeit der Kinder, die oft in ihrer Reaktion auf einen bestimmten Lernstoff sichtbar wurde. Ebenso beobachtete der Autor bei den Kindern häufig einen unzufriedenen Gesichtsausdruck und wenig Durchhaltewillen und Ausdauer. Aus dem Wunsch heraus, Kinder mit deutlichen Defiziten im Bereich Wortschatz zu fördern und zu untersuchen, wie sich deren Motivation dabei verbessern lässt, ist diese Arbeit entstanden.

1.2 Motivation für das schulische Lernen

Die Motivation zu Lernen ist eine wertvolle Eigenschaft, welche Kinder in der Regel ohne Einfluss der Aussenwelt in sich tragen. Bei Schuleintritt verfügen die meisten Kinder über ein unglaublich hohes Mass an Lernmotivation. Das kindliche Lernen vor Schuleintritt ist normalerweise durch viel Selbstbestimmung gekennzeichnet. Es findet zum grossen Teil interessegeleitet statt (Deci & Ryan, 1993).

Mit dem Eintritt in die Schule kommen die Kinder für gewöhnlich zum ersten Mal in Kontakt mit einem System, welches zum obersten Ziel hat, sie auf spätere gesellschaftliche Anforderungen vorzubereiten. Die Schule orientiert sich an gesellschaftlich festgelegten Lerninhalten, die im Lehrplan definiert sind. Sie hat die Aufgabe, diese Lerninhalte zu vermitteln. Dies steht in vielen Fällen im Widerspruch zum natürlichen Lernen der Kinder, welches meist intrinsisch motiviert ist. In der Schule steigt also der Anteil extrinsisch motivierten Lernens kontinuierlich an, während intrinsisch motiviertes Lernen tendenziell abnimmt. Als Folge davon nimmt die Motivation für das Lernen bei vielen Kinder im Verlauf der Primarschulzeit kontinuierlich ab (Gillet, Vallerand & Lafrenière, 2011).

Dieser Abnahme an Lernmotivation kann aber entgegengewirkt werden. Dazu ist es wichtig zu verstehen, wie Lernmotivation überhaupt entsteht und wie die oftmals starren Rahmenbedingungen für das Lernen in der Schule umgestaltet werden können, um motivationsfördernd zu wirken. Wichtige Hinweise hierzu entdeckte der Autor in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993). Diese Motivationstheorie bildete den wesentlichen theoretischen Hintergrund für diese Forschungsarbeit. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) enthält Informationen, wie durch die Veränderung des Autonomieerlebens der Schülerinnen und Schüler deren Motivation zum Lernen verbessert werden kann. Zudem beschreibt sie, wie extrinsische Motivation durch mehr Autonomie beim Lernen auch ins Selbst integriert werden kann, um beinahe die Qualität von intrinsischer Motivation zu erreichen (Deci & Ryan, 1993).

1.3 Bedeutung des Wortschatzlernens in der Schule

Ein gut ausgeprägter Wortschatz ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für das schulische Lernen der Kinder. Fehlt dieser Wortschatz einem Kind, ist es in nahezu allen Bereichen des schulischen Lernens benachteiligt. Das folgende Zitat macht deutlich, wie sehr die Schule hier Verantwortung übernehmen muss, um dem Ziel der Chancengleichheit näher zu kommen:

Eine absolut zentrale Rolle beim systematischen Auf- und Ausbau des Wortschatzes spielt die Schule. Zentral ist diese Rolle (oder besser: Verantwortung) insbesondere, was die Förderung und damit die zumindest näherungsweise Chancengleichheit von Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen und von solchen mit nicht deutscher Erstsprache betrifft. (Selimi, 2010, S. 7)

1.4 Inhalt und Ziele dieser Forschung

Mit dieser Masterarbeit wurde untersucht, ob sich die Motivation und der Lernerfolg von vier Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse durch das Gewähren von mehr Autonomie im Wortschatzunterricht verbessern lässt. Dazu wurde eine Unterrichtsreihe, in welcher die Kinder selbstbestimmt aus sieben Lernstrategien für den Wortschatzerwerb wählen konnten, mit einer Unterrichtsreihe, in welcher die Lehrperson die Lernstrategien vorgab, verglichen. Der Autor verfolgte damit das Ziel, die Kinder im Wortschatzlernen besser zu fördern und bei ihnen zudem eine günstigere motivationale Haltung zu erzeugen.

Um dies zu untersuchen, wurden einerseits Daten zum produktiven Wortschatz der Schülerinnen und Schüler vor und nach beiden Unterrichtsreihen erhoben. Der Zuwachs an produktivem Wortschatz wurde am Schluss der Forschung miteinander verglichen.

Andererseits wurden die Kinder während jeder Unterrichtseinheit zu ihrer aktuellen Motivation befragt. Nach der Auswertung der Antwortwerte konnten diese einander am Ende beider Unterrichtsreihen gegenübergestellt werden.

In der vorliegenden Arbeit werden zuerst die wesentlichen theoretischen Konzepte vorgestellt, aus denen die konkreten Fragestellungen abgeleitet wurden. Danach wird die forschungsmethodische Konzeption erläutert, um dann die aus der Untersuchung gewonnenen Daten zu präsentieren. Im darauffolgenden Teil findet eine Diskussion in Bezug auf die Fragestellungen statt und diese werden beantwortet. Zuletzt wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf mögliche weiterführende Fragen getätigt.

2. Zentrale theoretische Konzepte

Im ersten Teil dieser Arbeit werden die grundlegenden theoretischen Konzepte erläutert. Es wird zuerst auf die Motivation im Allgemeinen eingegangen. Danach wird die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993), welche die Signifikanz der Autonomie für die Motivation hervorhebt, vorgestellt. Da diese Arbeit im Bereich des Wortschatzlernens durchgeführt wurde, findet zum Ende dieses Kapitels eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen des Wortschatzerwerbs und der Lernstrategien im Bereich des Wörterlernens statt. Die hier dargestellte Theorie bildet den Ausgangspunkt für die Formulierung der Fragestellungen, die dann im dritten Kapitel vorgestellt werden.

2.1 Motivation

Motivation spielt in jedem Lernprozess eine entscheidende Rolle. Ohne Motivation findet kaum Lernen statt. Folgendes Modell (Rheinberg, 2000, S. 70) zeigt auf, wie Motivation aus dem Zusammenwirken der Person mit ihren innewohnenden Motiven und einer Situation mit potenziellen Anreizen entsteht.

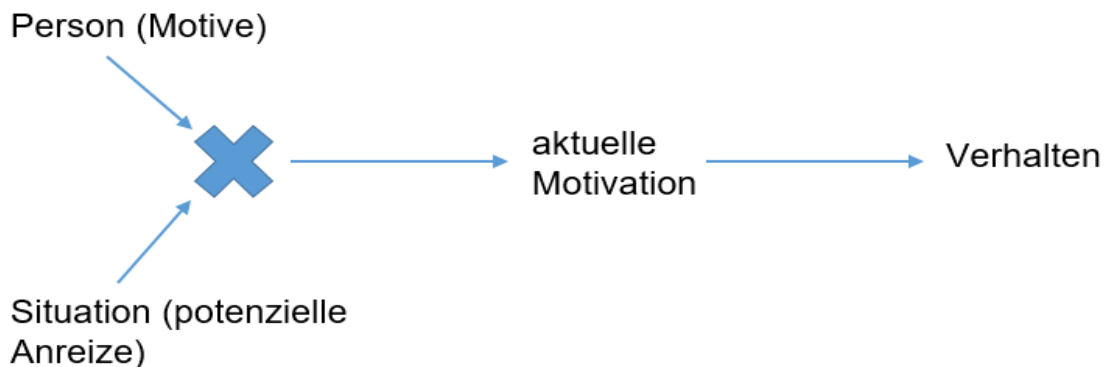


Abbildung 1: Das Grundmodell der klassischen Motivationspsychologie

Quelle: eigene Darstellung (Rheinberg, 2000, S. 70)

Motivation tritt in verschiedenen Formen und Qualitäten auf. Gewöhnlich wird in der Psychologie zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden. Extrinsisch motivierte Handlungen sind dadurch charakterisiert, dass sie von ausserhalb des Selbst angestossen werden. Wird mit einem Verhalten versucht, positive Konsequenzen zu erreichen oder negative Konsequenzen zu vermeiden, dann ist dieses Verhalten extrinsisch motiviert. Intrinsisch motivierte Handlungen hingegen machen an sich Spass, sie benötigen keine externen Anreize (Schlag, 2013). Intrinsische Motivation geht einher mit Neugierde, Interesse, Exploration und Spontaneität und gilt somit als Prototyp selbstbestimmten

Handelns (Rohlf, 2011). Es gilt als allgemein akzeptiert, dass die intrinsische Motivation der extrinsischen Motivation in Bezug auf den Lernerfolg überlegen ist. Widmet sich eine Schülerin oder ein Schüler von sich aus und aus Freude an der Sache einem Lerngegenstand, so wird der Lernerfolg besser ausfallen (Deci & Ryan, 1993; Schlag, 2013).

2.2 Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) legt dar, wie sich die drei Faktoren der *sozialen Eingebundenheit*, des *Kompetenzerlebens* sowie der *Grad des Autonomieerlebens* auf die Motivation, eine bestimmte Handlung zu verfolgen, auswirken. Sie besagt zudem, dass es sich bei diesen drei Variablen um angeborene psychologische Bedürfnisse handelt, welche sowohl die intrinsische wie auch die extrinsische Motivation beeinflussen (Deci & Ryan, 1993).

Zum einen beschreibt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) wie die oben genannten Variablen als eigenständige Ziele von jedem Menschen verfolgt werden, da es sich wie bereits beschrieben um angeborene psychische Bedürfnisse handelt.

Menschen möchten sich in ihrem Tun als sozial eingebunden, kompetent und autonom erleben. Daher suchen sich Menschen bewusst diejenigen Handlungen oder Ziele aus, bei denen diese Bedürfnisse gestillt werden (Deci & Ryan, 1993). Andererseits zeigt die Theorie auf, dass die drei Variablen als soziale Umweltfaktoren für motivierendes Handeln wirken (Deci & Ryan, 1993). Wird eine Umgebung beziehungsweise eine Aufgabe demnach so gestaltet, dass dabei soziale Eingebundenheit, Kompetenz und Autonomie erlebt werden können, führt dies zu einer grösseren Motivation, als wenn diese Faktoren nicht berücksichtigt würden. Stellt man die Motivationsformen auf einem Kontinuum dar, ergibt sich folgendes Bild (Ryan & Deci, 2002, S.16):

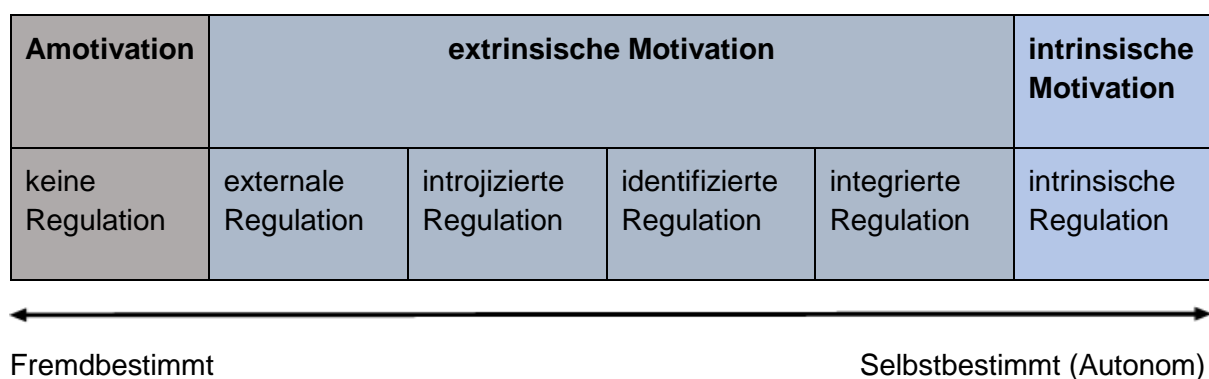


Abbildung 2: Das Kontinuum der Selbstbestimmung

Quelle: eigene Darstellung (Ryan & Deci, 2002, S.16)

Hieraus wird ersichtlich, dass das motivationale Spektrum von keinerlei Motivation (= Amotivation) bis hin zur intrinsischen Motivation reicht. Intrinsische Motivation ist vollständig selbstbestimmt und ist auf keinerlei Anstoss ausserhalb des Selbst angewiesen. Zudem erkennt man, dass es vier verschiedene Formen der extrinsischen Motivation gibt, die sich im Grad der Fremd- bzw. Selbstbestimmtheit unterscheiden. Die am stärksten fremdbestimmte Art der extrinsischen Motivation ist diejenige der *externalen Regulation*. Sie ist von aussen angeregt und gesteuert. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn ein Schulkind ein Verhalten zeigt, wofür es eine Belohnung erhält oder womit es eine Bestrafung abwenden kann. Bei der *introjizierten Regulation* sind dann keine offensichtlichen externen Anstösse mehr nötig. Diese Form der extrinsischen Motivation beschreibt Handlungen, die man der Selbstachtung willens durchführt. Es handelt sich um Verhalten, welches man zeigt, um ein schlechtes Gewissen zu vermeiden. Bei der *identifizierten Regulation* kann sich das Subjekt bereits mit den Zielen und Werten einer Handlung oder eines Verhaltens identifizieren. Eine Handlung wird durchgeführt, weil sie einem als wichtig erscheint. Ein Kind, welches sich gewissenhaft für die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium vorbereitet, weil es sich den Übertritt ins Gymnasium als Ziel gesetzt hat, ist von einer identifizierten Regulation geleitet. Die *integrierte Regulation* ist diejenige Form der extrinsischen Motivation, die am stärksten selbstbestimmt ist. Diese tritt dann auf, wenn sich die ehemals externalen Ziele und Werte vollkommen ins Selbst integriert haben, also vom Subjekt vollumfänglich integriert wurden (Deci & Ryan, 1993).

Die Schülerinnen und Schüler sind im Unterricht der Volksschule häufig extrinsisch motiviert. Sie bemühen sich, um eine gute Note zu erreichen oder um einen allfälligen Misserfolg zu verhindern. Oft ist ihre Motivation auf den Ebenen der externalen, introjizierten oder identifizierten Regulation anzusiedeln. Dies gilt umso mehr, je älter die Kinder werden. Es konnte gezeigt werden, dass insbesondere die intrinsische und selbstbestimmte extrinsische Motivation (als integrierte Regulation) im Verlauf der Primarschulzeit kontinuierlich abnehmen, um im Alter von zwölf Jahren einen vorübergehenden Tiefpunkt zu erreichen (Gillet, et al., 2011).

2.2.1 Die Schlüsselrolle der Autonomie

Besonders interessant ist, dass in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 2013) beschrieben wird, dass vor allem der Faktor der Autonomie massgebend dafür verantwortlich ist, dass zunächst extrinsisch motivierte Handlungen zunehmend durch eine Person internalisiert werden können. Diese können sich so in Richtung selbstbestimmter Handlungsmotivationsformen (integrierte Regulation/ intrinsische Regulation, siehe Abbildung 2) entwickeln (Deci & Ryan, 1993). Im Idealfall werden extrinsisch motivierte

Handlungen sogar ganz ins Selbst integriert. Extrinsische und intrinsische Motivation stellen also nicht zwei entgegengesetzte Pole dar. Vielmehr sind die Übergänge zwischen den Formen der Motivation fließend und der Grad an Selbstbestimmung kann die Motivation eines Individuums in beide Richtungen des Spektrums verschieben. Deci und Ryan (1993) gehen sogar davon aus, dass der Mensch die angeborene Tendenz hat, externe Regulationsformen, wie sie in der Gesellschaft häufig vorkommen, zunehmend ins Selbst aufzunehmen, um sie als selbstbestimmt zu erfahren.

2.2.2 Implikationen für die Schule und den Unterricht

Wendet man diese Erkenntnisse, die in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) zusammengefasst werden, auf den schulischen Kontext an, kann gesagt werden, dass:

...sich Schülerinnen und Schüler als Teil einer Lerngemeinschaft (Klasse, Gruppe) fühlen sollten beziehungsweise dass sie nach dem Gefühl von sozialer Eingebundenheit streben.

...die Lerninhalte und -materialien dem Niveau der Kinder entsprechen sollte bzw. dass sich die Kinder als kompetent erleben wollen.

...den Lernenden im Lernprozess Wahlmöglichkeiten zugestanden werden sollte bzw. dass sich die Kinder als autonom handelnde Lernerinnen und Lerner erleben wollen.

Werden diese Erkenntnisse im Unterricht berücksichtigt, kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen und Schüler eine günstige Motivation für das Lernen entwickeln bzw. erhalten können. Insbesondere das Mass an Selbstbestimmung beziehungsweise Autonomie spielt im motivationalen Prozesse eine entscheidende Rolle. Je höher das Mass an Autonomie, desto eher werden external regulierte Handlungen zu integriert regulierten Handlungen. Damit nimmt laut Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) die Motivationsqualität zu und es kann mit einem erfolgreicherem Lernen gerechnet werden.

2.3 Die Erfassung der Motivation

Abbildung 1 legt nahe, dass es sich, wenn von Motivation gesprochen wird, meist um eine situationsspezifische Form der Motivation, nämlich der *aktuellen Motivation* handelt. Diese entsteht aus dem Aufeinandertreffen einer Person mit ihren innewohnenden Motiven und einer Situation mit ihren potenziellen Anreizen. Diese aktuelle Motivation gibt dann massgeblich vor, wie sich ein Individuum in einer bestimmten Situation verhält. Will man

Motivation messen, macht es daher auch Sinn, gleich diese aktuelle Motivation zu erfassen und nicht die ursprünglichen Faktoren der Situation oder der Person (Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001).

Es stellt sich natürlich die Frage, anhand welcher Faktoren die aktuelle Motivation von Personen überhaupt erfasst werden kann. Dazu wurde von Rheinberg et al. (2001) ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation entwickelt. In diesem Fragebogen werden insgesamt achtzehn Fragen vorgestellt, die den vier Faktoren *Misserfolgsbefürchtung*, *Erfolgswahrscheinlichkeit*, *Interesse* und *Herausforderung* zugeordnet sind. Die fünf Fragen zur *Misserfolgsbefürchtung* fragen dabei hauptsächlich nach dem Druck, der in einer Lernsituation subjektiv empfunden wird. Vier Fragen erheben die vom Individuum subjektiv empfundene *Erfolgswahrscheinlichkeit*, also inwiefern sich dieses als ausreichend kompetent einschätzt oder davon ausgeht, die zu bearbeitende Aufgabe sei gut zu meistern. Fünf Fragen sind dem Faktor *Interesse* zugeordnet. Diese zielen auf die Wertschätzung gegenüber einer Aufgabe ab. Die verbleibenden vier Fragen erheben, inwiefern eine bestimmte Aufgabe von der Leistungsanforderung her eingeschätzt wird, fragen also nach der *Herausforderung* (Rheinberg et al., 2001).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (Rheinberg, et al., 2001) mit den beiden Faktoren *Misserfolgsbefürchtung* und *Erfolgswahrscheinlichkeit* zwei Ebenen beinhaltet, welche die Einschätzung eines Individuums zu einem eventuellen Erfolg oder Misserfolg bei einer nun anstehenden Aufgabe abfragt. Je tiefer die selbst eingeschätzte *Misserfolgsbefürchtung*, desto positiver ist der Einfluss auf die aktuelle Motivation. Bei der *Erfolgswahrscheinlichkeit* verhält es sich umgekehrt. Die beiden Faktoren *Interesse* und *Herausforderung* fragen nach dem Motivationssystem, welches durch eine nun anstehende Aufgabe angesprochen wird. Der Faktor *Interesse* erfasst die Motivierung über den Aufgabeninhalt. Mit dem Faktor *Herausforderung* wird erfasst, inwiefern die Aufgabensituation Gelegenheit bietet, sich selbst herauszufordern beziehungsweise die eigene Anstrengungsbereitschaft unter Beweis zu stellen. Werden die Fragen zum Faktor *Interesse* positiver beantwortet, erhöht dies demnach die aktuelle Motivation. Bei den Fragen zur *Herausforderung* verhält es sich ebenso. Wird eine Aufgabe als angemessen herausfordernd erlebt, wirkt sich dies positiv auf die aktuelle Motivation aus (Rheinberg et al., 2001).

2.4 Wortschatz und Wortschatzerwerb

Nachdem im ersten Teil dieses Kapitels auf die Theorien zur Motivation eingegangen wurde, findet im nun folgenden Teil eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Hintergründen des Wortschatzes und des Wortschatzerwerbs statt.

2.4.1 Rezeptiver und produktiver Wortschatz

Der Wortschatz jeder Person wird in die beiden Kategorien rezeptiver und produktiver Wortschatz unterteilt. Der rezeptive Wortschatz beschreibt den Verstehenswortschatz, also die Gesamtheit der Wörter, die eine Person verstehen kann, wenn sie die Wörter hört oder liest. Er wird daher auch passiver Wortschatz genannt. Der produktive Wortschatz hingegen beschreibt den Gebrauchswortschatz. Er beschreibt die Gesamtmenge der Wörter, die eine Person von sich aus bei schriftlichen oder mündlichen Mitteilungen einzusetzen vermag. Er wird daher auch aktiver Wortschatz genannt. Typischerweise ist der rezeptive Wortschatz einer Person grösser als der produktive Wortschatz und schliesst diesen mit ein (Schlatter, Tucholski & Curschellas, 2017).

2.4.2 Modell des mentalen Lexikons

Das Modell des mentalen Lexikons (Luger, 2006, S. 30) beschreibt, wie ein Wort im Langzeitgedächtnis des Menschen verankert wird. Das mentale Lexikon ist derjenige Teil des Langzeitgedächtnisses, in welchem der Wortschatz abgespeichert wird. In Abbildung 3 wird dies anhand des Wortes «fahren» illustriert. Es wird ersichtlich, dass verschiedene Informationsarten zu einem Wort gelernt werden können. Man sieht, dass es zu einem Wort grundsätzlich sieben verschiedene Informationsarten gibt und dass das Wort immer aus einem Form- und einem Inhaltsaspekt besteht. Ein Wort wird dann am besten im mentalen Lexikon verankert, und ist schnell aus dem produktiven Wortschatz abrufbar, wenn möglichst vielfältige und ausführliche Informationen dazu gelernt werden (Reber & Schönauer - Schneider, 2018). Nur die Schreibweise eines Wortes auswendig zu lernen, reicht demnach wahrscheinlich noch nicht aus, um es langfristig zu lernen. Die Lehrperson muss dies bei der Planung des Wortschatzunterrichts berücksichtigen, um ein nachhaltiges Lernen von Wörtern bei den Kindern zu ermöglichen.

Aus dem Modell des mentalen Lexikons (Luger, 2006, S. 30) ergeben sich daher verschiedene Implikationen für den Wortschatzunterricht. Eine wesentliche Implikation betrifft die Lernstrategien, auf die im folgenden Unterkapitel eingegangen wird.

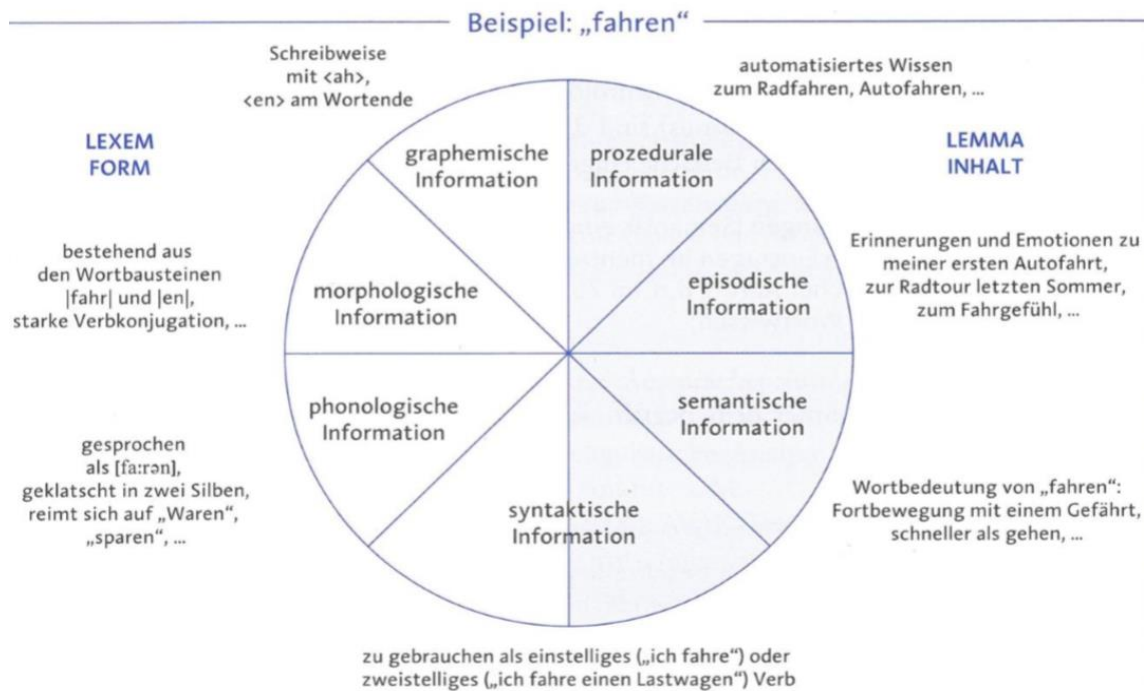


Abbildung 3: Modell eines Eintrags im mentalen Lexikon

Quelle: Luger, 2006, S. 30

2.4.3 Lernstrategien für den Wortschatzerwerb

Für diese Arbeit besonders wichtig sind die Lernstrategien für den Wortschatzerwerb, die nun beschrieben werden. Sie stehen in enger Verbindung zum oben beschriebenen mentalen Lexikon. Sie sind das Mittel, mit welchem die Kinder sich Wortschatz aneignen können. Mit den unten aufgeführten Lernstrategien können unterschiedliche Informationsarten, jeweils zum Form- oder Inhaltsaspekt (siehe Abbildung 3), eines jeden Wortes gelernt werden.

In Tabelle 1 ist eine Übersicht von Schmitt (Schmitt, 1997, S. 207) dargestellt. Sie bietet einen guten Überblick über mögliche Strategien, welche für das Erlernen neuer Wörter eingesetzt werden können. Darin werden die Lernstrategien gemäss Schmitt (1997) in die fünf Kategorien Memorisierungsstrategien, metakognitive Strategien, kognitive Strategien, Bestimmungsstrategien und soziale Strategien unterteilt. Die Zusammenstellung in Tabelle 1 darf aber nicht als abschliessend verstanden werden, da es durchaus noch weitere Möglichkeiten, gibt, wie Wortschatz erworben werden kann.

Tabelle 1: Lernstrategien für das Wortschatzlernen

Memorisierungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> • Wort mit einer bildlichen Repräsentation seiner Bedeutung lernen • Wort mit einer persönlichen Erfahrung verbinden • Wort mit seinen Synonymen und Antonymen verknüpfen • Loci Methode • Wörter zum Lernen gruppieren • Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden • Schreibweise eines neuen Worts lernen • Aussprache eines neuen Wortes lernen • Wort mit Bewegung verknüpfen • semantische Landkarte
metakognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Wort über einen längeren Zeitraum wiederholen/ lernen • Lückentexte • sich selber mit Wörtertests abfragen
kognitive Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Wortschatz-Büchlein führen • Gegenstände beschriften • verbale Wiederholung
Bestimmungsstrategien	<ul style="list-style-type: none"> • Teile einer Rede/ eines Textes analysieren • Wortbedeutung aus dem Textzusammenhang erraten
soziale Strategien	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrperson um Übersetzung in Muttersprache bitten • Anderes Kind um Bedeutung eines Wortes fragen • Wortbedeutung in einer Gruppenarbeit üben

Quelle: eigene Darstellung (Schmitt, 1997, S. 207)

Die Lernstrategien für den Wortschatzerwerb können entweder aus eigener Erfahrung oder durch Vermittlung erworben werden. Sie ermöglichen den Kindern eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Wortschatz (Neuner - Anfindsen, 2005).

Für diese Forschung wurden insgesamt sieben Lernstrategien ausgewählt, die im Kapitel 4.2 genauer vorgestellt werden. Sie wurden durch die Lehrperson mit den Kindern in der ersten der beiden Unterrichtsreihen (siehe Kapitel 4.5) eingeführt. In der zweiten Unterrichtsreihe konnten die Kinder dann selber wählen, mit welchen dieser Lernstrategien sie sich den Wortschatz aneignen wollten.

2.4.4 Alltagsrelevanz, thematische Einbettung und Wiederholung des Wortschatzes

Nebst dem Einsatz der soeben aufgeführten Lernstrategien und der Berücksichtigung der sieben Informationsarten im mentalen Lexikon, gilt es weitere Punkte zu beachten, um den Kindern erfolgreiches Wortschatzlernen zu ermöglichen. So ist erwiesen, dass Wortschatz

besser gelernt wird, wenn er eine hohe Alltagsrelevanz für die Kinder hat. Wörter, die nur selten in der Lebenswelt der Kinder vorkommen, werden daher schlechter gelernt, da sie keine subjektive Bedeutung für die Kinder haben. Weiter ist es vorteilhaft, wenn die Wörter, die im Wortschatzunterricht behandelt werden, in ein Rahmenthema eingebettet werden. Isoliert gelernte Wörter ohne thematischen Rahmen werden von den Kindern in der Regel schnell wieder vergessen (Reber & Schönauer-Schneider, 2018).

Die häufige Wiederholung des Wortschatzes spielt eine ganz entscheidende Rolle dabei, ob die Wörter langfristig abgespeichert werden können. Es konnte gezeigt werden, dass ein Wort bis zu fünfzig Mal wiederholt beziehungsweise abgerufen werden muss, bevor es wirklich beherrscht wird und im produktiven Wortschatz verankert ist. Spielerische Übungen und Redeanlässe sind geeignete Mittel, die den Lernenden ermöglichen, den Wortschatz häufig zu wiederholen (Schlatter et al., 2017)

2.5 Zusammenfassung

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) schlägt vor, dass insbesondere das subjektiv empfundene Autonomieerleben von Lernenden eine positive Auswirkung auf deren Motivation zu Lernen hat. Es darf daher angenommen werden, dass eine Erhöhung des Masses an Selbstbestimmung im Unterricht einen fördernden Effekt auf das Lernen der Kinder hat, da sie eine grössere Motivation dafür entwickeln. Es ist sogar möglich, dass die Kinder vorher extrinsisch motiviertes Lernen als beinahe intrinsisch motiviert erleben, wenn sie sich dabei als selbstbestimmt wahrnehmen (Deci & Ryan, 1993). Mithilfe von Lernstrategien können sich die Kinder zudem mit dem Wortschatz eigenständig auseinandersetzen. Der Wortschatzunterricht ermöglicht den Kindern ein erfolgreiches Wörterlernen dann, wenn der Unterricht verschiedene Ebenen der behandelten Wörter miteinbezieht. Zu allen Wörtern sollten sowohl Form- als auch Inhaltsaspekte gelehrt werden (Reber & Schönauer - Schneider, 2018) Die Lernstrategien, die im Wortschatzunterricht eingesetzt werden, sollten daher auf diese verschiedenen Ebenen abzielen. Guter Unterricht im Bereich Wortschatz sollte also mehr sein als blosses Auswendiglernen von Wörtern mit nur einer Strategie. Ist der behandelte Wortschatz zudem in ein Rahmenthema eingebettet, von hoher Alltagsrelevanz für die Lernenden und wird er im Unterricht ausreichend häufig wiederholt, sind gute Voraussetzungen für den Wortschatzerwerb gegeben (Reber & Schönauer-Schneider, 2018; Schlatter et al., 2017).

3. Fragestellungen

Im eben erläuterten theoretischen Hintergrund dieser Forschung wurde auf die Bedeutung der Selbstbestimmung oder Autonomie von Lernenden hingewiesen. Ebenso wurden die Begriffe der aktuellen Motivation, der Lernstrategien für das Wortschatzlernen sowie des produktiven Wortschatzes behandelt. Dadurch lassen sich folgende zwei Fragestellungen formulieren, welche mit der vorliegenden Forschungsarbeit beantwortet werden sollen:

1. Fragestellung: Lassen sich Unterschiede bei der aktuellen Motivation von Schülerinnen und Schülern feststellen, wenn ihnen im Wortschatzunterricht mehr Autonomie durch Wahlmöglichkeiten bei den Lernstrategien zugestanden wird?

2. Fragestellung: Kann die Erhöhung der Autonomie der Kinder durch die freie Wahl von Lernstrategien im Wortschatzunterricht den Wortschatzerwerb, gemessen an der Menge an gelerntem produktivem Wortschatz, verbessern?

4. Forschungsmethodisches Vorgehen

Nachdem nun die theoretischen Grundlagen sowie die daraus abgeleiteten Fragestellungen in den vorhergehenden Kapiteln erläutert wurden, wird in diesem Teil das forschungsmethodische Vorgehen beschrieben. Zuerst wird erklärt, wie die Kinder, welche an dieser Forschungsarbeit teilgenommen haben, ausgewählt wurden. Danach werden die Lernstrategien und der Wortschatz, mit welchen sich die Kinder auseinandergesetzt haben, vorgestellt und die Auswahl des Wortschatzes für diese Arbeit begründet. In einem weiteren Schritt werden das Forschungsdesign sowie die Methoden zur Datenerhebung und -auswertung beschrieben. Zudem wird auf die Konzeption des Unterrichts eingegangen. Am Schluss dieses Kapitels findet eine kritische Auseinandersetzung mit dem forschungsmethodischen Vorgehen statt.

4.1 Auswahl der Kinder

Wortschatzförderung ist ein wichtiger Bestandteil des Sprachunterrichts. Dies gilt insbesondere für Schulen, die einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben. Die vorliegende Arbeit wurde an einer QUIMS-Schule im Kanton Zürich durchgeführt. Damit haben mehr als 40 Prozent der Kinder an dieser Schule einen Migrationshintergrund. Viele Kinder besuchen den DaZ-Unterricht und haben besonderen Förderbedarf in Deutsch. Der Wortschatz gilt gemeinhin als derjenige Bereich, in welchem Kinder mit Deutsch als Zweitsprache den grössten Rückstand im Vergleich zu Kindern mit Deutsch als Muttersprache haben (Moser, Stamm & Hollenweger, 2005). Ein ausreichend ausgeprägter Wortschatz ist eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen (Schlatter et al., 2016). Zudem bildet er eine wichtige Basis für die gesellschaftliche Partizipation und das spätere Berufsleben der Kinder. Bei Kindern mit Migrationshintergrund trägt die Wortschatzförderung erheblich zur Chancengleichheit in der Bildung bei. Für diese Arbeit wurden daher vier Kinder ausgewählt, die in ihrem Wortschatz einen grossen Förderbedarf haben.

Um diese vier Kinder auszuwählen, wurde eine kriteriengeleitete Wortschatzerfassung (Reber & Schönauer - Schneider, 2018, S. 98, siehe Anhang 8) als Einzelverfahren mit allen Kindern einer dritten Primarklasse durchgeführt, die den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht besuchen. Mit jedem dieser neun Kindern wurde eine Bildbetrachtung gemacht. Es wurde dazu ein Wimmelbild gewählt, auf welchem eine Stadt zu sehen war. Die Lehrperson schätzte während dieser gemeinsamen Bildbetrachtung den Wortschatzstand anhand der Kriterien aus der Wortschatzerfassung ein. Aus diesen insgesamt neun Kindern

wurden anschliessend diejenigen vier ausgewählt, die zum Erfassungszeitpunkt die deutlichsten Defizite im Bereich Wortschatz aufwiesen.

4.2 Auswahl der Lernstrategien

In dieser Arbeit wurde auf die Memorisierungstrategien fokussiert (siehe Tabelle 1) - auf Lernstrategien also, die auf das Abspeichern des Wortschatzes im Langzeitgedächtnis bzw. auf das Auswendiglernen abzielen (Neuner - Anfindsen, 2005). In der folgenden Tabelle werden die Lernstrategien, welche mit den Kindern erarbeitet wurden, aufgelistet. Zudem werden sie mit dem Modell des mentalen Lexikons nach Luger (2006, S. 30) verknüpft:

Tabelle 2: Für diese Forschung gewählte Lernstrategien und deren Verknüpfung zum Modell des mentalen Lexikons (Luger, 2006, S.30)

Name der Lernstrategie	Bezug zum Modell des mentalen Lexikons (Luger, 2006, S. 30): Welche Informationsarten werden durch die Lernstrategie gefördert?
Wörter zum Lernen gruppieren	semantische Information, prozedurale Information, graphemische Information
Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden	graphemische Information, prozedurale Information, semantische Information, syntaktische Information
Die Schreibweise der Wörter lernen	graphemische Information
Aussprache eines neuen Wortes lernen	phonologische Information
semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen	semantische Information, graphemische Information, prozedurale Information, syntaktische Information
Pantomime oder Montagsmaler (Wort mit einer bildlichen Repräsentation seiner Bedeutung lernen, Wort mit Bewegung verknüpfen)	semantische Information, prozedurale Information, episodische Information
Wort aus einzelnen Buchstaben herausfinden (Schreibweise eines neuen Wortes lernen)	graphemische Information

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass die sieben Lernstrategien, die im hier erforschten Unterricht eingesetzt wurden, verschiedene Aspekte des mentalen Lexikons ansprechen. Zusammen mit einer gemeinsamen Einführung sollten damit gute Rahmenbedingungen geschaffen worden sein, um den Kindern ein erfolgreiches Wortschatzlernen zu ermöglichen. Diese sieben Lernstrategien wurden kindgerecht aufbereitet (siehe Anhang 2) und durch die Lehrperson in der Unterrichtsreihe 1 über insgesamt acht Lektionen eingeführt. Sie wurden dann in den Unterrichtsreihen 1 und 2 (siehe Kapitel 4.5 zur Beschreibung der Unterrichtsreihen) für die Bearbeitung des Wortschatzes durch die Kinder eingesetzt. Die ersten fünf Lernstrategien in Tabelle 2, welche grau hinterlegt sind, wurden während den Arbeitsphasen der Lektionen (siehe Kapitel 4.4 zum Aufbau der einzelnen Lektionen) eingesetzt. Die letzten beiden Strategien, die in Tabelle 2 hellgrün hinterlegt sind, wurden jeweils zur Repetition aller bisher behandelten Wörter verwendet. Im Folgenden werden zuerst die fünf Lernstrategien, die während den Arbeitsphasen der Lektionen eingesetzt wurden, kurz beschrieben:

Wörter zum Lernen gruppieren: Hierbei lernten die Kinder, Wörter zu kategorisieren und zu begründen, warum sie zusammengehören.

Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden: Bei dieser Lernstrategie hatten die Kinder den Auftrag, alle zehn Wörter in einer frei erfundenen Geschichte zu integrieren.

Die Schreibweise der Wörter lernen: Bei dieser Lernstrategie haben die Kinder die Wörter zuerst aus deren Silben zusammengesetzt und notiert. Danach haben sie das Wort als «Wortturm» nochmals aus dem Gedächtnis heraus aufgeschrieben.

Aussprache eines neuen Wortes lernen: Diese Lernstrategie wurde in zwei Teile aufgeteilt: Zuerst mussten die Kinder sich das Wort mit einem Vorlesestift anhören und es anschliessend aufschreiben. Im zweiten Teil haben die Kinder zusammengearbeitet. Ein Kind las das Wort vor und das andere Kind hörte sich das Wort danach mit dem Vorlesestift an. Es gab dem ersten Kind anschliessend eine Rückmeldung zu seiner Aussprache.

Semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen: Hier war der Auftrag, alle Wörter mit genügend grossem Abstand zu notieren. Danach sollten Verbindungen zwischen den Wörtern in Form von Pfeilen gemacht werden. Auf dem Pfeil wurde dann notiert, inwiefern die verbundenen Wörter zueinander in Beziehung stehen.

Folgende zwei Lernstrategien (in Tabelle 2 grün hinterlegt) wurden zur Repetition des Wortschatzes jeweils zum Abschluss einer Lektion eingesetzt. Diese wurden damit durch die Fragen zur aktuellen Motivation nicht miteinbezogen:

Repetition 1, Pantomime oder Montagsmaler: Hierbei konnten die Kinder das Wort entweder an der Wandtafel zeichnen oder pantomimisch darstellen, ohne dabei zu schwatzen. Es musste mindestens zu zweit gearbeitet werden.

Repetition 2, Wort aus einzelnen Buchstaben herausfinden: Auch hier wurde mindestens zu zweit gearbeitet. Ein Kind machte für jeden im Wort vorkommenden Buchstaben eine Lücke an die Wandtafel. Danach durfte ein anderes Kind würfeln. Die Lücke, welche der gewürfelten Zahl entspricht, wurde mit einem Buchstaben versehen. Nach und nach wurden die Lücken so mit Buchstaben gefüllt und das Wort musste herausgefunden werden.

4.3 Auswahl des Wortschatzes

Weil mit dieser Arbeit die Abspeicherung von Wortschatz nach zwei verschiedenen Unterrichtsreihen überprüft werden soll, mussten die Wörter von der Komplexität her ähnliche Anforderungen an die Kinder stellen. Aus diesem Grund wurden durchgehend Substantive ausgewählt, die von der Komplexität her vergleichbar sind. Es wurde insbesondere darauf geachtet, dass in beiden Unterrichtsreihen Wörter mit gleicher Silbenanzahl bearbeitet wurden (zur Wörterliste siehe Anhang 1). Thematisch können die ausgewählten Wörter dem Thema «Stadt» zugeordnet werden. Die Wörter kommen in der Umwelt der Kinder häufig vor und haben daher eine hohe Alltagsrelevanz für sie, was eine wichtige Voraussetzung für den erfolgreichen Wortschatzerwerb darstellt (Reber & Schönauer - Schneider, 2018). Zudem wurde das Thema «Stadt» in der Umsetzungsphase dieser Forschung in der Klasse, aus welcher die vier Kinder stammten, behandelt. Somit konnte eine thematische Einbettung, wie sie in der Theorie vorgeschlagen wird, erreicht werden. Pro Unterrichtsintervention wurden gesamthaft vierzig Wörter von den Kindern geübt. Dies bedeutet, dass die Kinder während jeweils zwei Lektionen an zehn Wörtern gearbeitet haben. Alle Wörter wurden bildlich dargestellt und als Bildkarten im Unterricht eingesetzt (siehe Anhang 4).

4.4 Prototypischer Ablauf der Unterrichtseinheiten aus beiden Unterrichtsreihen

In Tabelle 3 wird der Ablauf der Lektionen in den Unterrichtsreihen 1 und 2 prototypisch beschrieben sowie einander gegenübergestellt. In zwei Lektionen wurden jeweils zehn Wörter eingeführt und geübt. Während der Durchführung der Unterrichtseinheiten wurde auf eine genaue Einhaltung der angegebenen Zeiten geachtet, um eine möglichst gute Vergleichbarkeit der beiden Unterrichtsreihen zu gewährleisten. Der Einsatz eines Timers hat die Lehrperson dabei unterstützt.

In Tabelle 3 wird ersichtlich, dass der Einführungsteil in jeder Lektion der beiden Unterrichtsreihen identisch war. Die Arbeitsphase und der Abschluss während den Lektionen beider Unterrichtsreihen unterschieden sich dadurch, dass die Kinder in Unterrichtsreihe 2 selbst wählen konnten, mit welchen Lernstrategien sie den vorgegebenen Wortschatz von zehn Wörtern lernen wollten. Zudem beinhaltete die Arbeitsphase von Unterrichtsreihe 1 die Einführung der Lernstrategien.

Tabelle 3: Prototypischer Ablauf der Lektionen in beiden Unterrichtsreihen

	während Unterrichtsreihe 1	während Unterrichtsreihe 2
Lektionsschritte	Inhalte	Inhalte
<i>Einführung</i> , ca. 10 Minuten	Gemeinsame Betrachtung der bildlichen Darstellung der Wörter, Silbenklatschen, mündliche Klärung der Bedeutung, Abholen von prozeduralem und episodischem Wissen der Kinder zu den Wörtern	Gemeinsame Betrachtung der bildlichen Darstellung der Wörter, Silbenklatschen, mündliche Klärung der Bedeutung, Abholen von prozeduralem und episodischem Wissen der Kinder zu den Wörtern
<i>Arbeitsphase</i> , ca. 25 Minuten	Eine der in Tabelle 2 erwähnten Lernstrategien wird durch die Lehrperson eingeführt und alle Kinder arbeiten daran. Die Kinder beantworten in der Hälfte der Arbeitsphase die vier Skalierungsfragen zur Motivation.	Die Kinder wählen eine der in Tabelle 2 erwähnten Strategien aus. Die Kinder beantworten in der Hälfte der Arbeitsphase die vier Skalierungsfragen zur Motivation.
<i>Abschluss</i> , ca. 10 Minuten	Gemeinsame Wiederholung aller bisherigen Wörter mit Montagsmaler/ Pantomime oder Abrufspiel (Repetition 1 oder 2 aus Tabelle 2). Die Lehrperson wählt die Übungsform.	Gemeinsame Wiederholung aller bisherigen Wörter mit Montagsmaler/ Pantomime oder Abrufspiel (Repetition 1 oder 2 aus Tabelle 2). Die Kinder wählen die Übungsform selbst aus.

4.5 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign entsprach im Wesentlichen einem zweifach durchgeführten Prä-Post-Design mit Längsschnitten (Flick, 2016). Insgesamt bestand die Forschung aus fünf Schritten, die in Tabelle 4 dargestellt sind. Es fanden zwei Interventionen, hier Unterrichtsreihen genannt, statt, welche untersucht und anschliessend hinsichtlich ihrer Wirkung auf das Wortschatzlernen und die aktuelle Motivation der Kinder verglichen wurden. Beide Unterrichtsreihen umfassten je acht Unterrichtseinheiten von 45 Minuten Dauer. Die beiden Unterrichtsreihen unterschieden sich darin, dass die Lehrperson in der ersten Unterrichtsreihe vorgab, mit welcher Lernstrategie am Wortschatz gearbeitet wird. In der zweiten Unterrichtsreihe wurde den Kindern die Wahl der Lernstrategien für das Wortschatzlernen überlassen. Ansonsten war der Aufbau der Unterrichtseinheiten in beiden Unterrichtsreihen identisch. In Tabelle 3 wurde der Ablauf einer Unterrichtseinheit für beide Unterrichtsreihen bereits dargestellt.

Vor und nach beiden Unterrichtsreihen wurde die Anzahl lautgetreu aufgeschriebener Wörter erhoben, um den produktiven Wortschatz der Kinder zu messen. Zudem wurden alle Kinder während jeder Unterrichtseinheit und in beiden Unterrichtsreihen zu ihrer aktuellen Motivation befragt. Diese insgesamt 16 Längsschnitte zur aktuellen Motivation wurden anschliessend für beide Unterrichtsreihen ausgewertet und einander gegenübergestellt. Die Methoden zur Datenerhebung und -auswertung werden in den Kapiteln 4.6 und 4.7 weiter unten detailliert beschrieben.

Der Entscheid für das soeben dargestellte Forschungsdesign resultierte aus einer Analyse des Arbeitskontextes des schulischen Heilpädagogen, der diese Forschung durchgeführt hat. Daraus ergaben sich bestimmte Rahmenbedingungen, innerhalb welcher die Forschung durchgeführt werden musste. Das Prä-Post-Design mit Längsschnitten zur Erfassung der aktuellen Motivation, welches für beide Unterrichtsreihen durchgeführt wurde, erwies sich innerhalb dieser Rahmenbedingungen als sehr gut umsetzbar. Zudem ist es geeignet, um Antworten auf die in Kapitel 3 vorgestellten Fragestellungen zu erhalten, da es einen direkten Vergleich beider Unterrichtsreihen ermöglicht.

Tabelle 4: Übersicht über den Forschungsablauf

Schritt 1, prä-Phase von Unterrichtsreihe 1	Schritt 2, (Unterrichtsreihe 1)	Schritt 3, post-Phase von Unterrichtsreihe 1/ prä-Phase von Unterrichtsreihe 2	Schritt 4, (Unterrichtsreihe 2)	Schritt 5, Post-Phase von Unterrichtsreihe 2
<p>Auswahl der Kinder und des Wortschatzes.</p> <p>Vorbereitung des Unterrichts für Phasen 2 und 4.</p> <p>Erfassung des themenspezifischen produktiven Wortschatzes der Kinder.</p>	<p>Durchführung von acht Lektionen zur Wortschatzförderung. Die dabei eingesetzten Lernstrategien sind durch die Lehrperson ausgewählt und gesteuert. Sie bestimmt, wann mit welcher Strategie gearbeitet wird.</p> <p>Individuelle schriftliche Befragung jedes Kindes zur aktuellen Motivation während der Arbeitsphasen (Längsschnitte).</p>	<p>Erfassung des produktiven Wortschatzes der Kinder nach Unterrichtsreihe 1. Bestimmung des Zuwachses in Prozent.</p> <p>Erfassung des neuen themenspezifischen produktiven Wortschatzes für Unterrichtsintervention 2</p>	<p>Durchführung von acht Lektionen zur Wortschatzförderung. Die dabei eingesetzten Lernstrategien sind dieselben wie in Unterrichtsintervention 1, sind aber durch die Kinder frei wählbar.</p> <p>Individuelle schriftliche Befragung jedes Kindes zur Motivation während der Arbeitsphasen (Längsschnitte).</p>	<p>Erfassung des produktiven Wortschatzes der Kinder. Bestimmung des Zuwachses in Prozent.</p> <p>Auswertung und Vergleich des Wortschatzzuwachses während Phase 2 und Phase 4</p> <p>Auswertung der schriftlichen Befragungen zur aktuellen Motivation, Vergleich zwischen Phase 2 und Phase 4</p> <p>Verfassen des Forschungsberichts</p>

4.6 Datenerhebung

In diesem Unterkapitel wird beschrieben, wie und zu welchen Zeitpunkten die Daten erhoben wurden. Es wurden einerseits Daten zur aktuellen Motivation der Kinder und andererseits zum Wortschatzstand der Kinder erhoben. Zum Schluss wird auf die Auswertung der Daten eingegangen.

4.6.1 Datenerhebungen zur aktuellen Motivation mittels Fragebogen

Wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, entsteht Motivation aus dem Zusammenwirken von einer Person mit ihren Motiven und einer Situation mit ihren potenziellen Anreizen. Die dabei entstehende Motivation ist daher sehr situationsspezifisch, weshalb auch von der *aktuellen Motivation* gesprochen wird (Rheinberg, 2000, S. 70).

In jeder der sechzehn Lektionen wurde ein Längsschnitt zur Erfassung der aktuellen Motivation gemacht. Die aktuelle Motivation der Kinder wurde während der Arbeit mit den Lernstrategien in der Hälfte der Arbeitsphase (siehe Tabelle 3) jeweils mithilfe von vier schriftlichen Fragen ermittelt. Grundlage für diese schriftlichen Befragungen bildete der Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen (Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001). In diesem Fragebogen kommen insgesamt achtzehn Fragen vor. Sie sind den vier Faktoren *Erfolgswahrscheinlichkeit*, *Misserfolgsbefürchtung*, *Herausforderung* und *Interesse* zugeordnet. Die Faktoren *Erfolgswahrscheinlichkeit* und *Misserfolgsbefürchtung* erfassen die Einschätzung über den eventuellen Erfolg bzw. Misserfolg der befragten Person(en). Die Faktoren *Interesse* und *Herausforderung* fragen die Motivierung über den Aufgabeninhalt ab (Rheinberg et. al., 2001). In Kapitel 2.3 wurde bereits ausführlich auf diesen Fragebogen eingegangen.

Dieser Fragebogen wurde für die vorliegende Arbeit gekürzt und adaptiert, um vom Niveau her den Kindern der dritten Klasse zu entsprechen. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf der kindgerechten Formulierung der Fragen. Es wurden vier Fragen ausgewählt, je eine pro Faktor (*Erfolgswahrscheinlichkeit*, *Misserfolgsbefürchtung*, *Herausforderung* und *Interesse*), welche die Kinder jeweils in der Hälfte der Arbeitsphase (siehe Tabelle 3) als Skalierungsfragen auf einer fünfteiligen Antwortskala beantworteten. Folgende Fragen haben die Kinder während jeder Lektion einmal beantwortet.

1. Ich mag solche Aufgaben. (*Interesse*)
2. Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen. (*Erfolgswahrscheinlichkeit*)
3. Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen. (*Misserfolgsbefürchtung*)

4. Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich. (*Herausforderung*)

Für die Beantwortung der Fragen wurden diese den Kindern in jeder Lektion als Fragebogen verteilt. Die Fragen wurden durch die Kinder auf einer Antwortskala beantwortet. Der Fragebogen, wie er in den Unterrichtsreihen eingesetzt wurde, befindet sich im Anhang 7. Als Testzeitpunkt wurde jeweils die Mitte der Arbeitsphase (siehe Tabelle 3) gewählt. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Kinder bereits in einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Auftrag waren, als sie die Fragen zur aktuell von ihnen bearbeiteten Aufgabe beantworteten. Diese Fragen und die Antwortskala wurden vor der Untersuchung mit den vier teilnehmenden Kindern besprochen. Bei Bedarf wurden die Fragen auch während des Unterrichts nochmals geklärt, um die Validität der gewonnenen Daten möglichst gut zu sichern.

4.6.2 Datenerhebungen zum Wortschatzstand vor und nach den beiden Unterrichtsreihen

Ausgangspunkt für die Ermittlung eines allfälligen Wortschatzzuwachses bildete die Erhebung des Vorwissens jedes einzelnen Kindes im Bereich des produktiven Wortschatzes. Dazu wurde mit jedem Kind eine Wortschatzerfassung durchgeführt. Es wurde nur der produktive Wortschatz überprüft. Auf eine zusätzliche Erfassung des rezeptiven Wortschatzes wurde aus zeitökonomischen Gründen verzichtet.

Für die Erhebung des produktiven Wortschatzes mussten die Kinder Bilder des Wortschatzes beschriften. Dazu wurden die jeweils vierzig Bildkarten im Gruppenraum, in welchem der Unterricht stattfand, in vier Gruppen verteilt und nummeriert. Alle Kinder erhielten ein Papierstück in der Grösse A5, auf welchem die Zahlen 1-10 respektive 11-20, 21-30 und 31-40 in Form einer Tabelle standen. Jedem Kind wurde dann durch die Lehrperson eine Gruppe von Wörtern zugewiesen mit dem Auftrag, das Wort neben der entsprechenden Zahl aufzuschreiben. War ein Kind mit einer Gruppe von Wörtern fertig, musste es warten, bis eine andere Gruppe von Wörtern frei wurde, um diese anschliessend auf dem neuen Papierstück zu notieren. Für jede Gruppe von Wörtern standen den Kindern maximal zehn Minuten zur Verfügung. Zum Schluss beider Unterrichtsreihen wurde diese Erfassung des produktiven Wortschatzes wiederholt. Diese Erfassungen vor und nach beiden Unterrichtsreihen ermöglichten es anschliessend, einen allfälligen Zuwachs im produktiven Wortschatz der Kinder zu bestimmen.

4.6.3 Forschungstagebuch für Beobachtungsnotizen

Zur Ergänzung zu den oben beschriebenen Datenerhebungen wurden während den Arbeitsphasen wie auch der Abschlussphase der jeweiligen Unterrichtseinheiten (siehe Tabelle 3) Beobachtungen durch die Lehrperson gemacht. Es wurde dabei eine offene und teilnehmende Beobachtungsform gewählt. Diese Form der Beobachtung war am ehesten praktikabel für den Unterricht, da die Lehrperson auch mit dem Unterrichten selbst und der Lernprozessbegleitung beschäftigt war (Roos & Leutwyler, 2017). Die Beobachtungsnotizen wurden in die zwei Kategorien «gewählte Lernstrategie» sowie «allgemeine Beobachtungen zum Lern- und Arbeitsverhalten» eingeteilt.

Besonders wichtig für die anschliessende Diskussion in Bezug auf die Fragestellungen waren die Daten zur Arbeitszeit mit den durch die Kinder gewählten Lernstrategien. Die Lehrperson beobachtete daher immer, welche Lernstrategien die Kinder wählten und wie lange sie damit arbeiteten. Diese Daten wurden anders als die Beobachtungsdaten zum Arbeits- und Lernverhalten strukturiert erfasst.

4.7 Datenauswertung

Nachdem nun die Methoden zur Datenerhebung beschrieben wurden, wird in diesem Kapitel erläutert, wie die Daten nach der Untersuchung ausgewertet wurden.

4.7.1 Datenauswertung zur aktuellen Motivation

Zur Auswertung der Daten zur aktuellen Motivation der Kinder wurden alle Antworten eines Kindes zu jeder einzelnen Frage gesammelt. Die Antworten der Kinder wurden dann folgendermassen in Zahlenwerte umgewandelt:

überhaupt nicht! = 1, nein = 2, ein wenig = 3, ja = 4, ja, sehr! = 5

Aus diesen Zahlenwerten wurde dann einerseits ein Mittelwert pro Fragestellung und Unterrichtsreihe ermittelt. So konnten anschliessend die durchschnittlichen Antwortwerte jedes Kindes zu jeder Frage für beide Unterrichtsreihen miteinander verglichen werden. Andererseits wurden die Antwortwerte zu jeder einzelnen Lernstrategie pro Unterrichtsreihe gesammelt und gemittelt, um diese in der Evaluation über beide Unterrichtsreihen hinweg vergleichen zu können.

4.7.2 Datenauswertung zum produktiven Wortschatz

Jeweils nach beiden Unterrichtsreihen wurde der prozentuale Zuwachs ermittelt. Grundlage dafür bildete die Anzahl richtig notierter Wörter zu Beginn und zum Schluss beider

Unterrichtsreihen. Es wurde dann der prozentuale Anteil richtiger Wörter aus insgesamt vierzig Wörtern vor und nach der Unterrichtsreihe bestimmt. Die Differenz beider prozentualer Anteile richtiger Wörter ergab den prozentualen Zuwachs. Nach beiden Unterrichtsinterventionen fand dann ein Vergleich der prozentualen Zuwächse statt. Zuletzt wurde der Mittelwert über alle Kinder hinweg errechnet, um den gesamten Zuwachs aller Kinder nach den jeweiligen Unterrichtsreihen zu ermitteln und vergleichen zu können.

Als Kriterium für die Richtigkeit eines Wortes wurde dessen Lauttreue gewählt. Die Wörter mussten von den Kindern also nicht orthografisch korrekt, sondern lediglich lautgetreu geschrieben werden. Dies wurde den Kindern jedoch nicht mitgeteilt. Die Lauttreue wurde als Kriterium gewählt, weil es in der zweiten Unterrichtsreihe hätte vorkommen können, dass die Kinder beispielsweise oft eine Lernstrategie wählten, bei welcher nicht die Schreibweise eines Wortes primär erlernt wurde. Wenn ein Kind beispielsweise viel mit der Lernstrategie «Aussprache eines neuen Wortes lernen» gearbeitet hätte, darf angenommen werden, dass es die orthografisch korrekte Schreibweise weniger gut beherrscht hätte, als wenn es sich viel mit der Lernstrategie «Die Schreibweise der Wörter lernen» befasst hätte. Die richtige Verwendung der Artikel wurde nicht in die Bewertung miteinbezogen. In folgender Tabelle werden vier Beispiele von lautgetreu geschriebenen Wörtern aus dieser Untersuchung aufgeführt.

Tabelle 5: Beispiele lautgetreuer Schreibweisen der Kinder.

Wort	lautgetreue Schreibweise des Kindes
die Bäckerei	die Beckerei
der Fahrradweg	der Fahradweg
die Bibliothek	die Biblioteg
das Restaurant	das Restora

In bestimmten Fällen wurden Ausnahmen vom Kriterium der Lauttreue gemacht. Dies war dann der Fall, wenn das Kind im Vergleich zur Anfangserfassung bei der Enderfassung offensichtlich ein neues Wort gelernt hatte. Solche Wörter wurden dann ebenfalls als richtig gewertet, also auch beim Zuwachs an produktivem Wortschatz dazugezählt. In untenstehender Tabelle werden vier solcher Beispiele aufgeführt.

Tabelle 6: Beispiele von richtig gewerteten Wörtern, auch wenn sie nicht lautgetreu geschrieben waren.

Wort	dieses Wort wurde vom Kind bei der Anfangserfassung notiert	dieses Wort wurde vom Kind bei der Enderfassung notiert
der Fahrkartenautomat	kein Wort vom Kind notiert	der Fahrkartautomat
das Altersheim	die Artzt	der Altesheim
der Coiffeursalon	der Friesour	der Coaffiorsalon
der Bürgersteig	kein Wort vom Kind notiert	der Bürgersteiger

4.7.3 Auswertung der Beobachtungsdaten

Die Beobachtungsdaten bestanden einerseits aus der strukturiert erfassten Arbeitszeit jedes Kindes pro Lernstrategie. Diese Zeiten wurden für beide Unterrichtsreihen addiert, um so eine Gesamtarbeitszeit pro Kind und Lernstrategie zu erhalten. Zum anderen hat die Lehrperson allgemeine Beobachtungen zum Lern- und Arbeitsverhalten gemacht. Diese wurden nicht speziell ausgewertet, sondern dienten als Ergänzung zu den anderen Daten.

4.8 Die Rolle der Lehrperson in beiden Unterrichtsreihen

Um die beiden Unterrichtsreihen später miteinander vergleichen zu können, war es wichtig, die Rolle der Lehrperson im Vorfeld zu klären. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Unterrichtsreihen war, dass die Lehrperson in der ersten Unterrichtsreihe eine lehrerzentrierte Einführung der Lernstrategie vornahm. Diese Einführung entfiel dann in der zweiten Unterrichtsreihe, da den Kindern die Wahl für eine Lernstrategie überlassen wurde. Abgesehen davon handelte die Lehrperson in beiden Unterrichtsreihen möglichst gleich. Sie begleitete die Kinder in ihrem Lernprozess, indem sie ihre Fragen beantwortete und auch selber Fragen zu den Aufgaben stellte. Zudem machte sie sich Beobachtungsnotizen zum Arbeits- und Lernverhalten sowie den Arbeitszeiten pro Lernstrategie. Sie unterstützte die Kinder zudem darin, die Lernstrategien gemäss den Auftragskarten (siehe Anhang 2) umzusetzen.

4.9 Kritik am forschungsmethodischen Vorgehen

Bei dieser Forschung wurde das Lernen von vier Primarschulkindern zusammen mit dem Unterricht eines schulischen Heilpädagogen untersucht. Die während einer solchen

Forschung gewonnenen Erkenntnisse sind zwangsläufig von vorläufiger Natur. Da die Anzahl untersuchter Kinder klein und der Zeitraum der Forschung von acht Wochen sehr kurz waren, müssen die Ergebnisse mit Vorsicht betrachtet werden. Erst in weiterführenden Untersuchungen mit höherer Teilnehmerzahl und über einen längeren Zeitraum würden sich diese bestätigen lassen.

Das beschriebene Forschungsvorgehen birgt gewisse Risiken, welche die Verfälschung der erhobenen Daten betreffen. Ein mögliches Risiko könnte eine Monotonisierung durch das wiederholte Auftreten desselben Lektionsablaufs sein. Die Kinder arbeiten zudem in beiden Unterrichtsreihen mit denselben Lernstrategien. Möglicherweise wirkt sich dies negativ auf die aktuelle Motivation der Kinder aus, was wiederum die Daten, die mit den Fragen zur aktuellen Motivation erhoben wurden, verfälschen könnte. Es könnte sein, dass die Attraktivität der Lernstrategien für die Kinder durch ihr häufiges Auftreten insgesamt abnimmt.

Grundsätzlich zu kritisieren an Prä-Post-Designs sind Datenverfälschungen aufgrund von Lerneffekten (Flick, 2016). Bei dieser Forschung betrifft dies vor allem die Datenerhebungsmethoden zum produktiven Wortschatz. Die Kinder werden, insbesondere vor und nach der zweiten Unterrichtsreihe, mit dieser Datenerhebungsmethode vertraut sein. Dies könnte dazu führen, dass ihnen das Aufschreiben der Wörter leichter gelingt. Weiter zu kritisieren am methodischen Aufbau ist, dass die Kinder mit zunehmender Auseinandersetzung mit den Lernstrategien erfolgreicher darin werden, diese umzusetzen. Sie benötigen immer weniger Zeit, um zum eigentlichen Lernen vorzudringen, da sie sich die Lernstrategie bereits angeeignet haben. Dadurch ist es möglich, dass sich die Kinder weniger mit der eigentlichen Strategie, sondern mehr mit dem Lerninhalt, nämlich dem Wortschatz, auseinandersetzen, was wiederum zu einem besseren Lerneffekt führen könnte.

Da es sich bei dieser Forschung nicht um ein streng experimentelles Setting handelte, können auch Einflüsse von aussen nicht eingeschlossen werden. Dies betrifft in hohem Masse die Fragen zur aktuellen Motivation. Es ist davon auszugehen, dass die Kinder bei der Beantwortung dieser Fragen durch ihre emotionale Verfassung an einem gegebenen Tag beeinflusst wurden. Hier spielt wiederum die Grösse der Stichprobe eine entscheidende Rolle. Bei einer grösseren Stichprobe würden sich solche Effekte in der Regel ausgleichen.

5. Wichtige Hinweise zur Durchführung

Die Forschung konnte annähernd so durchgeführt werden wie geplant. Das Kind Ga. war krankheitsbedingt zweimal während der zweiten Unterrichtsreihe abwesend, weshalb dies bei der Auswertung der Daten zum Zuwachs an produktivem Wortschatz sowie den Fragen zur aktuellen Motivation beachtet werden musste. Dies wurde so gehandhabt, dass Ga. die Wörter, welche er krankheitsbedingt nur einmal bearbeitet hatte, bei der abschliessenden Wortschatzerfassung nicht notieren musste. Daher wurde sein Zuwachs an produktivem Wortschatz anhand von zwanzig Wörtern errechnet.

Die geplanten Zeiten für die drei Unterrichtsphasen (siehe Tabelle 3) erwiesen sich als realistisch und sie konnten mit geringfügigen Abweichungen eingehalten werden. Die Einführungsphase der Wörter beanspruchte oft weniger Zeit als geplant, besonders in der zweiten Unterrichtsreihe. In denjenigen Lektionen, in welchen die Kinder die Wörter zum zweiten Mal bearbeiteten, dauerte die Einführung zudem meist kürzer als geplant. Dadurch verlängerte sich anschliessend die Arbeitsphase ein wenig. Insgesamt konnten die geplanten Zeiten gut eingehalten werden und es wurde in beiden Unterrichtsreihen etwa 35 Minuten pro Lektion (Arbeitsphase plus Abschluss, siehe Tabelle 3) an den Lernstrategien gearbeitet.

Zu einem Zeitpunkt wurde der Unterricht verschoben, da die Kinder sich bei der Lehrperson darüber beklagten, nicht auch den Film schauen zu dürfen, welcher an diesem Tag von der Ganzklasse geschaut wurde. Aus Befürchtung vor einer starken Verfälschung der Daten zur aktuellen Motivation hat der Autor deshalb den Unterricht verschoben. Dies hatte auf die Durchführung der Forschung insgesamt aber keinen Einfluss.

6. Darstellung der erhobenen Daten

In diesem Kapitel werden nun die Daten, die vor, während und nach den Unterrichtsreihen 1 und 2 gesammelt wurden, dargestellt. Im ersten Unterkapitel werden die Daten zur aktuellen Motivation der Kinder entlang der vier Fragen aus dem Fragebogen (siehe Anhang 7) tabellarisch aufgelistet und einander gegenübergestellt. Sie werden der Übersichtlichkeit halber zudem in Diagrammform visualisiert. Zudem werden die Antwortdaten zu jeder einzelnen Lernstrategie für beide Unterrichtsreihen aufgeführt. Im zweiten Unterkapitel sind die erhobenen Daten zur Menge an produktivem Wortschatz ersichtlich, wie sie jeweils vor- und nach den beiden Unterrichtsreihen erfasst wurden. Im letzten Teil dieses Kapitels werden die Beobachtungsdaten präsentiert.

6.1 Aktuelle Motivation aus beiden Unterrichtsreihen

6.1.1 Daten zur aktuellen Motivation der einzelnen Kinder

In den Diagrammen 1 - 4 sowie den dazugehörigen Tabellen werden die erhobenen Daten aus den Befragungen zur aktuellen Motivation der Kinder dargestellt. Die aufgeführten Werte entsprechen den Mittelwerten über die jeweils gesamte Unterrichtsreihe. Die Daten zu jeder Frage werden kurz kommentiert.

Frage 1: "Ich mag solche Aufgaben."

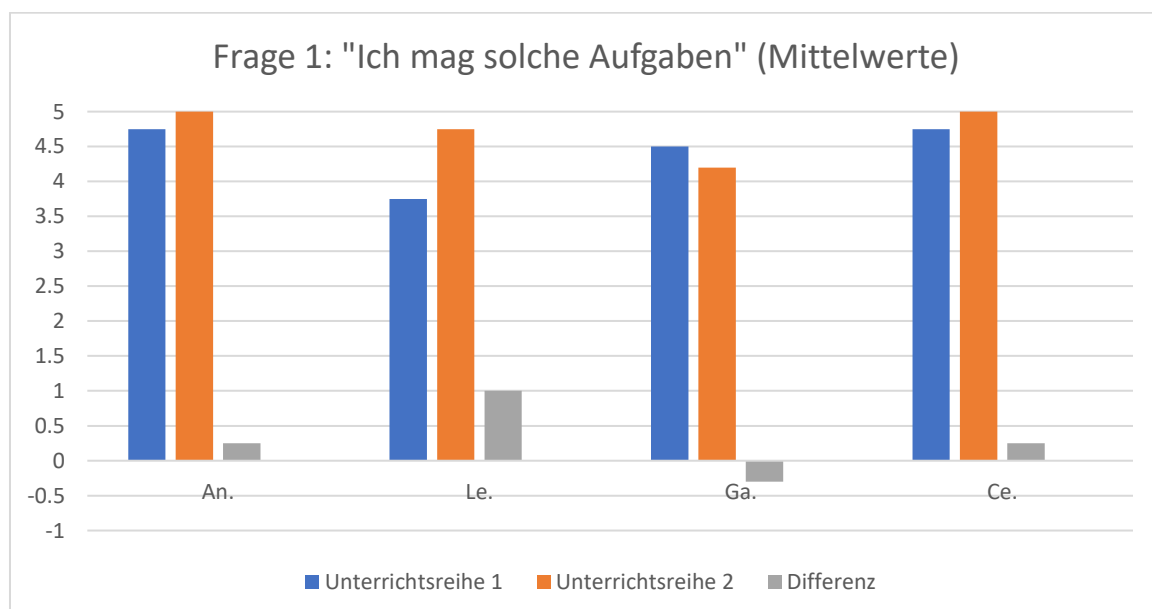


Diagramm 1: Antworten der Kinder zur Frage: „Ich mag solche Aufgaben“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.

Tabelle 7: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Ich mag solche Aufgaben“

	Unterrichtsreihe 1	Unterrichtsreihe 2
Le.	3.75	4.75
Ce.	4.75	5
An.	4.75	5
Ga.	4.5	4.2
Mittelwert aller Kinder	4.4375	4.7375

Die Daten zeigen, dass drei der vier Kinder die Frage während der Unterrichtsreihe 2 im Durchschnitt stärker zustimmten als während Unterrichtsreihe 1. Das Kind Le. beantwortete die Frage während Unterrichtsreihe 2 im Durchschnitt 1 Punkt höher als während Unterrichtsreihe 1. Die Kinder Ce. und An. haben der Frage in Unterrichtsreihe 2 jeweils um 0.25 Punkte stärker zugestimmt als in Unterrichtsreihe 1. Nur das Kind Ga. beantwortet die Frage während Unterrichtsreihe 2 um 0.3 Punkte tiefer als in Unterrichtsreihe 1. Die Antwortwerte sind mit 4.44 und 4.74 insgesamt hoch.

Frage 2: „Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen.“

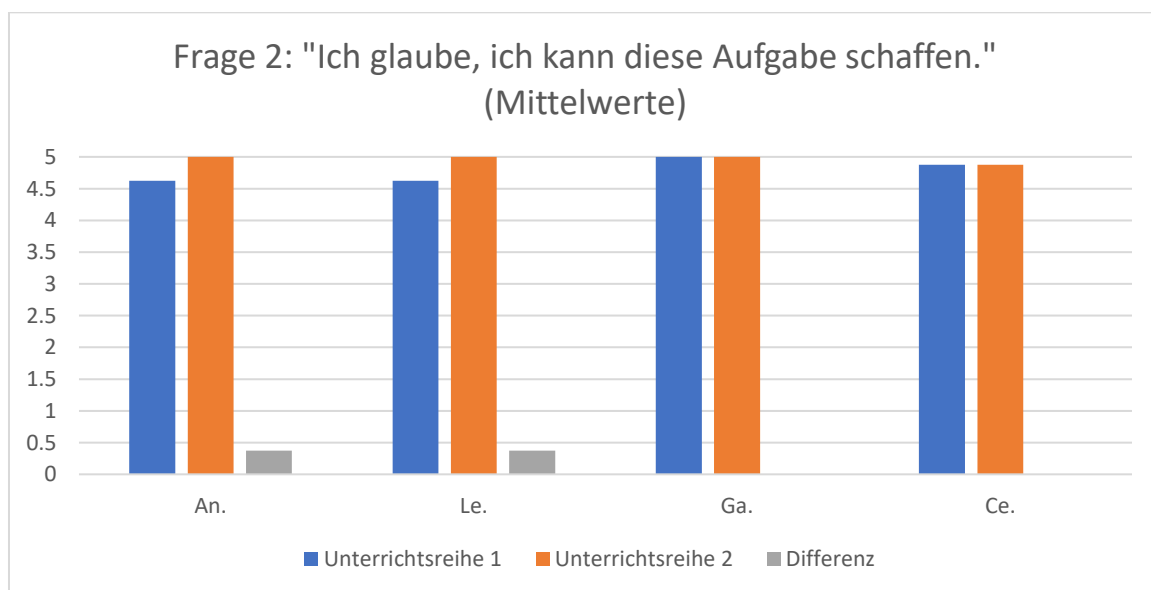


Diagramm 2: Antworten der Kinder zur Frage: „Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.

Tabelle 8: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen“

	Unterrichtsreihe 1	Unterrichtsreihe 2
Le.	4.625	5
Ce.	4.875	4.875
An.	4.625	5
Ga.	5	5
Mittelwert aller Kinder	4.78125	4.96875

Die Daten zeigen bei zwei der vier Kinder eine leichte Zunahme der selbst eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit. So gaben die Kinder Le. und An. während Unterrichtsreihe 2 um 0.375 Punkte stärker an, dass sie davon ausgehen, die selbst gewählte Aufgabe schaffen zu können. Die beiden Kinder Ce. und Ga. haben die Frage in beiden Unterrichtsreihen im Durchschnitt mit gleich vielen Punkten angegeben. Die Antwortwerte sind gesamthaft mit 4.78 und 4.97 sehr hoch.

Frage 3: „Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen.“

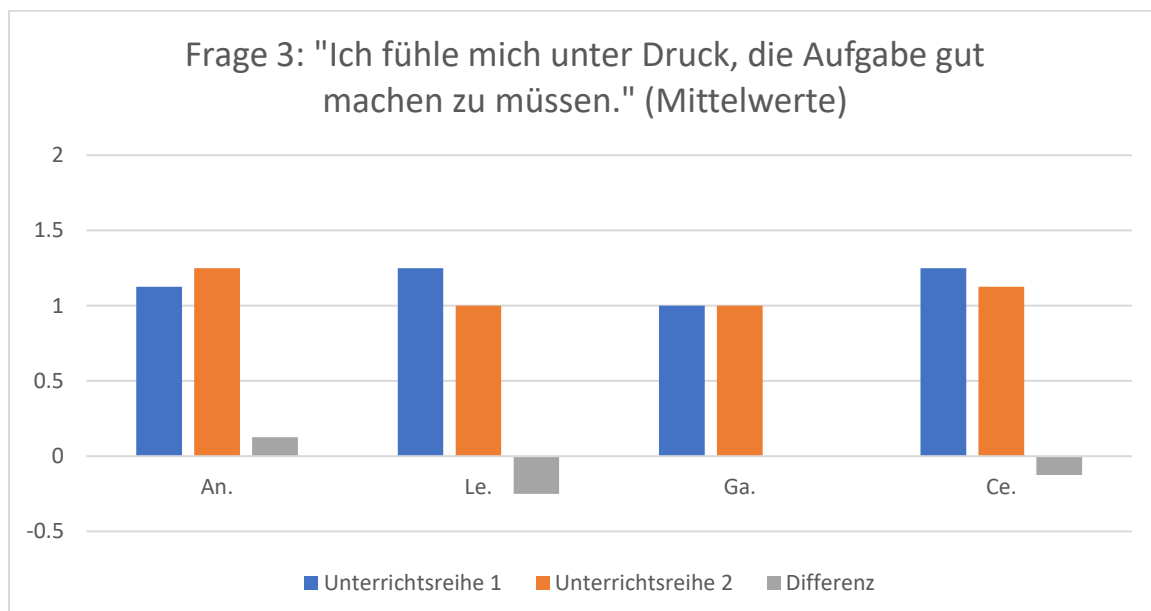


Diagramm 3: Antworten der Kinder zur Frage: „Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.

Tabelle 9: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen“

	Unterrichtsreihe 1	Unterrichtsreihe 2
Le.	1.25	1
Ce.	1.25	1.125
An.	1.125	1.25
Ga.	1	1
Mittelwert aller Kinder	1,15625	1,09375

Die Frage nach dem subjektiv empfundenen Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen, wurde durchwegs mit sehr tiefen Werten beantwortet. Bei den Kindern Le. und Ce. lässt sich eine sehr kleine Abnahme der Antwortwerte feststellen. Ga. beantwortete die Frage in beiden Unterrichtsreihen durchgängig mit dem Wert 1 (=überhaupt nicht). Das Kind An. hat die Frage als einziges mit einem ein wenig höheren Wert in der Unterrichtsreihe 2 beantwortet.

Frage 4: „Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich.“

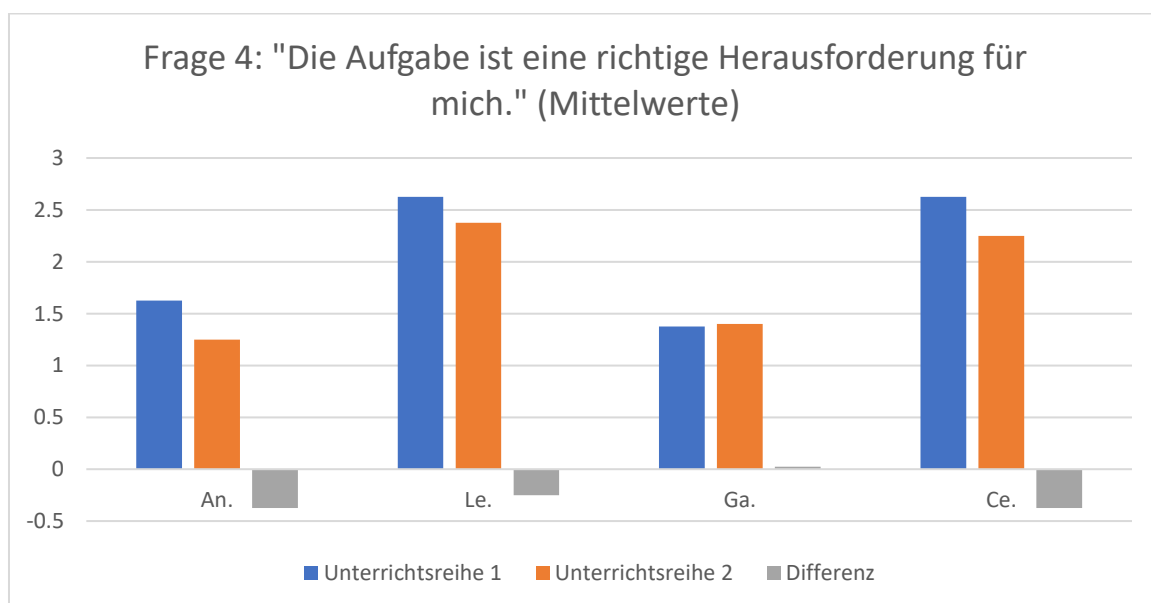


Diagramm 4: Antworten der Kinder zur Frage: „Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich“. Die blauen und orangen Balken entsprechen dem jeweiligen Durchschnittswert über 8 Lektionen.

Tabelle 10: Antwortwerte der Kinder zur Frage: „Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich“

	Unterrichtsreihe 1	Unterrichtsreihe 2
Le.	2.625	2.375
Ce.	2.625	2.25
An.	1.625	1.25
Ga.	1.375	1.4
Mittelwert aller Kinder	2,0625	1,81875

Die Frage nach der subjektiv empfundenen Herausforderung einer Aufgabe wurde in Unterrichtsreihe 2 von drei Kindern mit tieferen Werten beantwortet als in Unterrichtsreihe 1. Bei den Kindern An. und Ga. sind die Antwortwerte tief. Bei den Kindern Le. und Ce. liegen sie etwas höher.

6.1.2 Daten zur aktuellen Motivation entlang der einzelnen Lernstrategien

Hier werden nun die Antwortwerte der Kinder den entsprechenden Lernstrategien zugeordnet. Dazu werden die Antwortwerte jedes Kindes zu jeder Lernstrategie für die Unterrichtsreihen 1 und 2 gegenübergestellt. Ein leeres Feld in der Spalte der zweiten Unterrichtsreihe bedeutet, dass das entsprechende Kind nicht mit dieser Lernstrategie gearbeitet hat. Es ist interessant zu sehen, dass die Antwortwerte zu einer Lernstrategie über beide Unterrichtsreihen erstaunlich konstant blieben. Die einzigen grossen Unterschiede lassen sich beim Kind Le. ausmachen, welches das Geschichtschreiben in der zweiten Unterrichtsreihe deutlich lieber mochte (siehe Tabelle 14) und beim Kind Ce., welches das Erstellen einer semantischen Landkarte in der zweiten Unterrichtsreihe als herausfordernder erlebte (siehe Tabelle 13).

Aussprache eines neuen Wortes lernen:

Keines der Kinder hat die Fragen zur aktuellen Motivation während der Bearbeitung dieser Lernstrategie in der zweiten Unterrichtsreihe beantwortet. Die Lernstrategie scheint für die Kinder im Vergleich zu den anderen weniger Interessant gewesen zu sein. Daher wird hier auf eine Auswertung der Antwortwerte für diese Lernstrategie verzichtet.

Die Schreibweise der Wörter lernen:*Tabelle 11: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „Die Schreibweise der Wörter lernen“*

Kind	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 1	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 2	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 1	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 2	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 1	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 2	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 1	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 2
Le.	5	5	5	5	1	1	1	1.75
Ce.	4	5	4.5	5	2	1	2.5	2
An.	5		4		1		2	
Ga.	4.5	5	5	5	1	1	1	1

Wörter zum Lernen gruppieren:*Tabelle 12: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „Wörter zum Lernen gruppieren“*

Kind	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 1	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 2	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 1	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 2	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 1	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 2	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 1	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 2
Le.	4	4	5	5	1	1	3	3
Ce.	5		5		1		3	
An.	3		4		1		1	
Ga.	5		5		1		1	

semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen:*Tabelle 13: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen“*

Kind	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 1	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 2	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 1	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 2	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 1	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 2	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 1	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 2
Le.	5		5		2		3	
Ce.	5	5	5	5	1	1	2	4
An.	5		5		2		4	
Ga.	5	4	5	5	1	1	1	1

Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden:*Tabelle 14: Antwortwerte der Kinder zur Lernstrategie „Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden“*

Kind	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 1	Ich mag solche Aufgaben Unterrichtsreihe 2	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 1	Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen Unterrichtsreihe 2	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 1	Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen Unterrichtsreihe 2	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 1	Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich Unterrichtsreihe 2
Le.	2	5	4.5	5	1	1	3	3
Ce.	5	5	5	4.83	1	1.4	2.5	2
An.	5	5	5	5	1	1.25	1	1.25
Ga.	4	3.5	5	5	1	1	1	2

6.2 Produktiver Wortschatz der Kinder aus den Unterrichtsreihen 1 und 2

In Diagramm 5 wird der Zuwachs des produktiven Wortschatzes der Kinder aus den Unterrichtsreihen 1 und 2 dargestellt. Der Zuwachs wird einander gegenübergestellt und die Differenz des Zuwachses als grauer Balken dargestellt. In Tabelle 15 sind die Daten zudem einzeln aufgeführt.

Tabelle 15: Prozent der richtigen Wörter vor und nach beiden Unterrichtsreihen, Zuwachs und Differenz des Zuwachses

Kind	Anfang Unterrichtsreihe 1 %	Ende Unterrichtsreihe 1 %	Zuwachs während Unterrichtsreihe 1 %	Anfang Unterrichtsreihe 2 %	Ende Unterrichtsreihe 2 %	Zuwachs während Unterrichtsreihe 2 %	δ Zuwachs %
Le.	17.5	92.5	75	22.5	95	72.5	-2.5
Ce.	40	82.5	42.5	25	77.5	52.5	+10
An.	22.5	67.5	45	15	70	55	+10
Ga.	22.5	77.5	55	15	90	75	+20

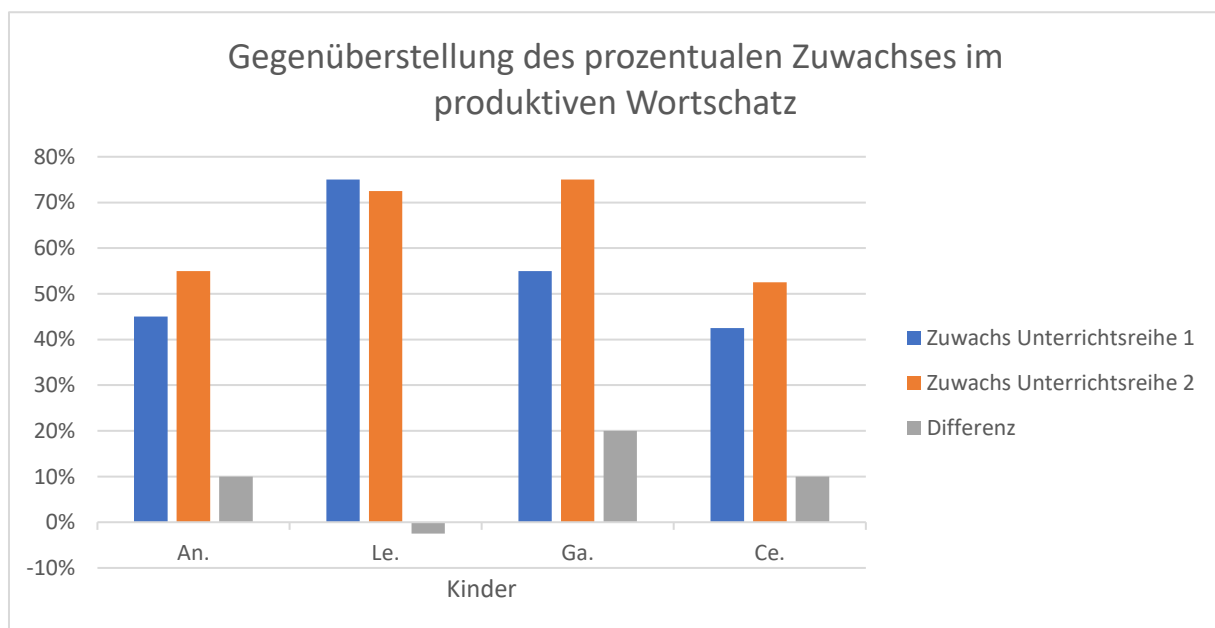


Diagramm 5: Prozentualer Zuwachs des produktiven Wortschatzes nach den Unterrichtsreihen 1 & 2 sowie deren Differenz

Es wird ersichtlich, dass drei der vier Kinder während Unterrichtsreihe 2 einen grösseren Zuwachs an produktivem Wortschatz erreichen konnten. Dieser fällt beim Kind Ga. mit einer positiven Differenz im Zuwachs von 20 Prozent am deutlichsten aus. Die Kinder Ce. und An. erreichten eine positive Differenz des Zuwachses von 10 Prozent. Einzig das Kind Le. konnte in Unterrichtsreihe 2 einen um 2.5 Prozent geringeren Zuwachs an produktivem Wortschatz erreichen, was umgerechnet einem Unterschied von einem Wort entspricht. In Diagramm 5 werden die Mittelwerte aller Zuwachswerte der Kinder aus beiden Unterrichtsreihen verglichen:

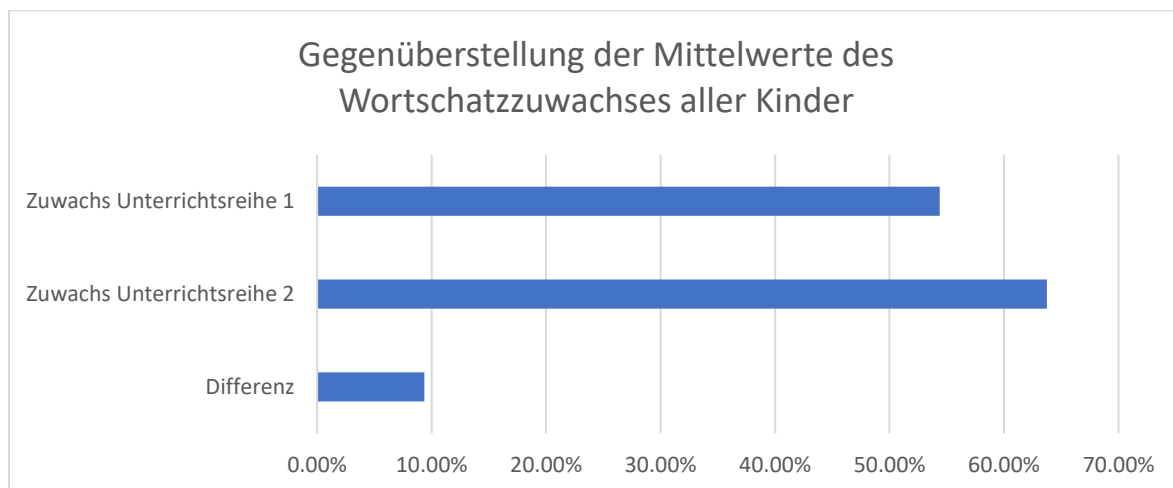


Diagramm 6: Mittelwerte des Zuwachses an produktivem Wortschatz und deren Differenz.

Insgesamt wurde also während der zweiten Unterrichtsreihe mehr produktiver Wortschatz erworben. Im Mittel war der Zuwachs in Unterrichtsreihe 2 um 9.38% höher. Es wurden beinahe vier Wörter mehr gelernt.

6.3 Daten aus der Beobachtung während den Unterrichtseinheiten

Hier werden die Daten aus den Beobachtungen der Lehrperson während den beiden Unterrichtsreihen vorgestellt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Lernstrategien, welche die Kinder von sich aus während Unterrichtsreihe 2 wählten. Es wird vermerkt, wie lange die einzelnen Kinder mit welcher Lernstrategie arbeiteten.

6.3.1 Daten zur Arbeitszeit pro Lernstrategie

In Tabelle 16 werden die Arbeitszeiten pro Lernstrategie aus der ersten Unterrichtsreihe dargestellt. Diese ergeben sich aus den aufsummierten Minuten, mit denen an jeder Lernstrategie gearbeitet wurde.

Tabelle 16: Gesamtarbeitszeit mit jeder Lernstrategie in Unterrichtsreihe 1

Lernstrategie	Σ Arbeitszeit
Wörter zum Lernen gruppieren	25 Minuten
Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden	50 Minuten
Die Schreibweise der Wörter lernen	50 Minuten
Aussprache eines neuen Wortes lernen	50 Minuten
Semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen	25 Minuten
Lernstrategien zur Repetition (nicht durch die Fragen zur aktuellen Motivation erfasst)	
Pantomime oder Montagsmaler (Wort mit einer bildlichen Repräsentation seiner Bedeutung lernen, Wort mit Bewegung verknüpfen)	40 Minuten
Wort aus einzelnen Buchstaben herausfinden (Schreibweise eines neuen Wortes lernen)	40 Minuten

Tabelle 17 fasst zusammen, wie lange jedes Kind in der zweiten Unterrichtsreihe an welcher Lernstrategie gearbeitet hat. Es wird ersichtlich, dass insbesondere das Verfassen einer fiktiven Geschichte als Lernstrategie von den Kindern häufig gewählt wurde. Das Kind An. hat sogar fast ausschliesslich mit dieser Strategie gearbeitet. Auch das Kind Ce. hat während insgesamt 150 Minuten damit gearbeitet, was der Arbeitszeit von sechs der insgesamt acht Lektionen entspricht. Gesamthaft wurde diese Lernstrategie von allen Kindern während 450 Minuten bearbeitet. Dies entspricht mehr als die Hälfte der Gesamtarbeitszeit aller Kinder. Die Lernstrategie, mit welcher die Kinder die Aussprache eines Wortes lernen konnten, wurde hingegen kaum gewählt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Kinder in der zweiten Unterrichtsreihe häufig mit denselben Lernstrategien gearbeitet haben. Einige Lernstrategien wurden von einzelnen Kindern während der acht Lektionen nie gewählt.

Tabelle 17: Gesamtarbeitszeit pro Kind und Lernstrategie in Unterrichtsreihe 2

	Σ Arbeitszeit mit dieser Strategie pro Kind in Minuten (max. 200 Min.)			
Lernstrategie	Le.	Ce.	An.	Ga.
Wörter zum Lernen gruppieren	50			
Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden	50	150	190	60
Die Schreibweise der Wörter lernen	100	25	5	40
Aussprache eines neuen Wortes lernen			5	
Semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen		25		25
Lernstrategien zur Repetition (nicht durch die Fragen zur aktuellen Motivation erfasst)				
Pantomime oder Montagsmaler (Wort mit einer bildlichen Repräsentation seiner Bedeutung lernen, Wort mit Bewegung verknüpfen)	60	30	30	40
Wort aus einzelnen Buchstaben herausfinden (Schreibweise eines neuen Worts lernen)	20	50	50	10

6.3.2 Beobachtungen während dem Unterricht

Der schulische Heilpädagoge, welcher die Beobachtungen tätigte, stellte während beiden Unterrichtsreihe eine sehr positive Arbeitshaltung der Kinder fest. Es war kaum nötig, die Kinder an ihren Auftrag zu erinnern und es kam zu keinerlei disziplinarischen Herausforderungen. Zudem war der Unterricht geprägt von einer meist konzentrierten Lernatmosphäre.

Es wurde bereits in der ersten Unterrichtsreihe aus den Reaktionen der Kinder deutlich, welche Lernstrategien sie besonders gut mögen. Insbesondere das Geschichtenschreiben mit den zehn Wörtern schien den beiden Kindern An. und Ce. sehr zu entsprechen. Sie

waren derart motiviert, dass sie am Ende der Arbeitsphase kaum mit der Arbeit aufhören wollten. Ebenso konnte schon in der ersten Unterrichtsreihe gesehen werden, welche Lernstrategien von den Kindern weniger gerne bearbeitet wurden. So verlief die Arbeit aller vier Kinder beim Bauen eines Wörternetzes und beim Gruppieren der Wörter eher harzig und sie waren auf viel Unterstützung durch den schulischen Heilpädagogen angewiesen.

Die Beantwortung der Fragen zur aktuellen Motivation war für die Kinder anspruchsvoller als erwartet. Insbesondere die Fragen 3 und 4 (siehe Anhang 7) mussten durch den schulischen Heilpädagogen wiederholt geklärt werden. Insgesamt nahmen die Fragen aber nie mehr als zwei Minuten der Unterrichtszeit in Anspruch. Während der zweiten Unterrichtsreihe waren die Kinder dann so weit mit den Fragen vertraut, dass sie kaum mehr Unterstützung für deren Beantwortung benötigten.

Interessanterweise konnte beobachtet werden, dass die Kinder beim Beantworten der Fragen zur aktuellen Motivation teilweise erstaunliche Angaben machten. Alle vier Kinder gaben beispielsweise in der ersten Unterrichtsreihe an, das Bauen von Wörternetzen sehr zu mögen. Die Beobachtungen des Lernverhaltens während des Unterrichts deuteten aber in eine andere Richtung. Die Kinder benötigten dabei viel Unterstützung und es war deutlich weniger Lernfreude zu spüren als wenn sie beispielsweise eine fiktive Geschichte geschrieben haben. Auf Nachfrage des schulischen Heilpädagogen hin bestätigten die Kinder jedoch, dass sie diese Aufgabe dennoch sehr mögen würden.

In den Beobachtungsnotizen wurde festgehalten, dass die Kinder in der zweiten Unterrichtsreihe, als sie selbst eine Lernstrategie wählen konnten, jeweils rasch entscheiden konnten, mit welcher Strategie sie arbeiten wollen. Somit wurde wenig Zeit dafür aufgewendet, sich zwischen den einzelnen Strategien zu entscheiden. Es konnte zudem beobachtet werden, dass die Kinder weniger Unterstützung benötigten bei der Umsetzung der Übungen. Sie konnten diese meist selbständig umsetzen.

7. Diskussion

In diesem Kapitel werden nun die Fragestellungen anhand der soeben vorgestellten Daten und vor dem Hintergrund der Theorie diskutiert. Es wird anschliessend versucht, die beiden Fragestellungen zu beantworten. Zuerst wird auf die erste Fragestellung eingegangen:

Lassen sich Unterschiede bei der aktuellen Motivation von Schülerinnen und Schülern feststellen, wenn ihnen im Wortschatzunterricht mehr Autonomie durch Wahlmöglichkeiten bei den Lernstrategien zugestanden wird?

Um diese Frage beantworten zu können, müssen die im sechsten Kapitel vorgestellten Daten zur aktuellen Motivation der Kinder betrachtet werden. Daraus wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Kinder die Aufgaben, die sie während der zweiten Unterrichtsreihe frei wählen konnten, auch eher mögen. Das Kind Ga. bildet hierbei die Ausnahme. Sein Mittelwert aus allen Antworten war in der zweiten Unterrichtsreihe um 0.3 Punkte tiefer als dies in der ersten Unterrichtsreihe der Fall war. Dieser tiefere Wert ist zurückzuführen auf die dritte Unterrichtseinheit in der zweiten Unterrichtsreihe, in welcher es mit «nein» geantwortet hat. Ansonsten waren die Antworten vom Kind Ga. zur Frage, ob es solche Aufgaben möge, jeweils «ja» oder «ja, sehr».

Aus den Beobachtungsdaten kann man erkennen, dass die meisten Kinder häufig mit derselben Lernstrategie gearbeitet haben (siehe Tabelle 17). Sie scheinen also starke individuelle Präferenzen für einzelne Lernstrategien entwickelt zu haben. Die freie Wahl hat deutlich dazu geführt, dass die Vorlieben der Kinder stärker zum Ausdruck kamen. Als offensichtlichstes Beispiel hierfür könnte das Kind An. gelten, welches bereits in der ersten Unterrichtsreihe seine Freude am Geschichten schreiben zum Ausdruck brachte und dann in der zweiten Unterrichtsreihe fast ausschliesslich Geschichten mit den vorgegebenen Wörtern geschrieben hat. Die Kinder konnten also die Lernstrategie wählen, welche ihnen am besten gefiel und dies hat sich deutlich in der Summe der Arbeitszeiten mit den jeweiligen Lernstrategien niedergeschlagen.

In der zweiten Unterrichtsreihe gaben zwei der vier Kinder an, dass sie eher glauben, eine selbst gewählte Aufgabe schaffen zu können, als wenn diese wie in Unterrichtsreihe 1 von der Lehrperson vorgegeben wurde. Die Daten zur Frage, ob die Kinder glauben, eine Aufgabe schaffen zu können, zeigen eine leichte Tendenz zu einer höheren subjektiv empfundenen Erfolgsaussicht auf. Die Antwortwerte der Kinder zu dieser Frage sind über beide Unterrichtsreihen hinweg sehr hoch. In der ersten Unterrichtsreihe hat ein Kind im Mittel mit einem Wert von 5 geantwortet, also immer mit «ja, sehr». In der zweiten Unterrichtsreihe haben sogar drei der vier Kinder im Mittel mit einem Antwortwert von 5

geantwortet. Die Kinder gaben also im Mittel an, dass sie sehr stark an eine erfolgreiche Bearbeitung der jeweiligen Aufgabe glaubten. Es ist sehr wahrscheinlich, dass die fünfteilige Antwortskala die Antwortwerte hier nicht genauer ausdifferenzieren konnte.

Zwei der vier Kinder gaben an, sich in der zweiten Unterrichtsreihe weniger unter Druck zu fühlen, die Aufgabe gut machen zu müssen. Das Kind Ga. gab während beiden Unterrichtsreihen an, sich überhaupt nicht unter Druck zu fühlen. Einzig das Kind An. hatte einen Mittelwert aller Antworten, der in der zweiten Unterrichtsreihe um 0.125 Punkte höher lag. Die Unterschiede zwischen beiden Unterrichtsreihen sind jedoch sehr gering. Die Antwortdaten zeigen auf, dass die Kinder sich in beiden Unterrichtsreihen kaum bis überhaupt nicht unter Druck fühlten, eine Aufgabe gut machen zu müssen. Hier muss wiederum auf die insgesamt sehr tiefen Antwortwerte hingewiesen werden. Die Kinder antworteten in der Mehrheit mit dem Antwortwert 1, also «überhaupt nicht». Die fünfteilige Antwortskala konnte hier wiederum zu wenig ausdifferenzieren, weshalb nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Unterrichtsreihen zu dieser Frage erkennbar sind.

Drei der vier Kinder bezeichneten die frei gewählten Lernstrategien als weniger herausfordernd als wenn diese von der Lehrperson vorgegeben wurden. Der mittlere Antwortwert von Ga., der um 0.025 anstieg, ist vernachlässigbar. Diese Antwortwerte zeigen, dass sich die Kinder eher diejenigen Aufgaben aussuchten, die weniger herausfordernd für sie waren.

Zusammenfassend betrachtet wurden die Fragen nach dem Interesse und der Erfolgswahrscheinlichkeit in der zweiten Unterrichtsreihe im Mittel von den Kindern mit höheren Antwortwerten beantwortet, als dies in der ersten Unterrichtsreihe der Fall war. Zudem gaben die Kinder im Mittel an, sich bei selbst gewählten Lernstrategien weniger unter Druck zu fühlen. Diese Feststellungen lassen den Schluss zu, dass die Kinder in der zweiten Unterrichtsreihe eine höhere aktuelle Motivation aufwiesen. Diese Ergebnisse decken sich mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993). Die gemessenen Unterschiede zu den einzelnen Fragen sind jedoch klein. Die fünfteilige Antwortskala wurde oft ausgereizt und konnte die Antwortwerte somit nicht präziser ausdifferenzieren. Eine breitere Antwortskala hätte hier die Differenzen womöglich sauberer aufzeigen können.

Ein weiterer Aspekt, der auf eine verbesserte aktuelle Motivation hindeutet, kann aus der Kritik am Forschungsdesign (siehe Kapitel 4.9) abgeleitet werden. Dadurch, dass die Kinder über einen Zeitraum von acht Wochen immer wieder mit denselben Lernstrategien arbeiteten, hätte auch mit einer Abnahme der aktuellen Motivation im Verlauf der Untersuchung gerechnet werden können, da sich eine gewisse Monotonie hätte einstellen

können. Dass dies jedoch nicht der Fall war, spricht wiederum dafür, dass die autonome Wahl der Lernstrategien einen Effekt darauf hatte, wie motiviert die Kinder für die Arbeit in der zweiten Unterrichtsreihe waren.

Auf den ersten Blick mag die Feststellung, dass die selbst gewählten Lernstrategien in der zweiten Unterrichtsreihe von den Kindern als weniger herausfordernd erlebt wurden, der festgestellten höheren aktuellen Motivation widersprechen. Eine Herausforderung, sofern es sich nicht um eine Überforderung handelt, führt meistens zu einer höheren aktuellen Motivation. Ist eine Aufgabe angemessen herausfordernd, ist es reizvoll, sich daran zu erproben. Die Kinder in dieser Untersuchung haben sich aber offensichtlich tendenziell gegen diejenigen Aufgaben entschieden, bei welchen sie ihre Anstrengungsbereitschaft unter Beweis hätten stellen können. Dies mag verschiedene Ursachen haben. Die Vermutung liegt nahe, dass die persönlichen Präferenzen der Kinder dazu geführt haben, eher die Lernstrategie zu wählen, die sie interessierten und bei welcher sie einen Erfolg als sehr wahrscheinlich einschätzen, als eine besonders herausfordernde Lernstrategie zu bearbeiten, für welche sie aber wenig Interesse aufbringen beziehungsweise nicht sicher sind, ob sie diese erfolgreich meistern können. Vermutlich spielt das Alter der teilnehmenden Kinder hierbei auch eine Rolle. Es ist anzunehmen, dass Kinder im Alter von ungefähr neun Jahren noch stark darauf fokussiert sind, bei Aufgaben in der Schule vor allem schnell zum Erfolg zu kommen. Sie hätten wohl schrittweise an wirklich herausfordernde Aufgaben herangeführt werden müssen.

Die insgesamt eher kleinen Unterschiede bei den Antwortwerten zwischen beiden Unterrichtsreihen könnten auch damit zusammenhängen, dass die Kinder sich bereits in der ersten Unterrichtsreihe als autonome Lernende erleben konnten. Die Lernstrategien, mit welchen die Kinder von Beginn an arbeiteten, waren anscheinend ausreichend gut vorbereitet und eingeführt, dass sie den Kindern bereits ein hohes Mass an Autonomie in der ersten Unterrichtsreihe ermöglichten. Es ist denkbar, dass dies bereits eine sehr positive Wirkung auf die aktuelle Motivation hatte und die Wahlmöglichkeiten in der zweiten Unterrichtsreihe daher nur zu der kleinen Veränderung führten.

Betrachtet man die Daten zur aktuellen Motivation, die entlang der einzelnen Lernstrategien ausgewertet wurden (siehe Kapitel 6.1.2), stellt man fest, dass die Antwortwerte über beide Unterrichtsreihen hinweg erstaunlich konstant blieben. Dies gibt Aufschluss darüber, wie die oben beschriebenen Antwortwerte, die insgesamt in Richtung höherer aktueller Motivation zeigen, zustande gekommen sind. Die Werte sind höher, weil die Kinder oft beziehungsweise ausschliesslich diejenigen Lernstrategien wählten, welche sie bereits in der ersten Unterrichtsreihe gerne mochten und haben diese wiederum mit Antwortwerten

versehen, die auf eine hohe aktuelle Motivation hindeuten. Die einzelnen Lernstrategien wurden kaum positiver bewertet, als die Kinder diese frei wählen konnten. Vielmehr war es so, dass die Kinder diejenigen Lernstrategien eher vermieden, welche sie bereits in der ersten Unterrichtsreihe mit weniger Freude bearbeiteten. Die individuellen Präferenzen scheinen hier eine entscheidende Rolle gespielt zu haben.

Interessanterweise deckten sich die Beobachtungen der Lehrperson oft auch nicht mit den Antwortwerten der Kinder. So waren die Antwortwerte beim Erstellen einer semantischen Landkarte in der ersten Unterrichtsreihe sehr hoch, die Kinder machten dabei jedoch teilweise einen überforderten Eindruck und sie konnten die Aufgabe nur mit viel Unterstützung meistern. Dieselben Beobachtungen machte die Lehrperson beim Gruppieren der Wörter. Dennoch beantworteten die Kinder die Fragen zur aktuellen Motivation so, dass von einer hohen aktuellen Motivation auszugehen war. Auf Nachfrage der Lehrperson haben die Kinder ihre Antworten zudem mehrfach bestätigt. Aufgrund dieser Beobachtungen müssen die Antwortdaten zur aktuellen Motivation und deren Aussagekraft jedoch kritisch betrachtet werden.

Nachdem die erste Fragestellung diskutiert wurde, wird nun auf die zweite Fragestellung eingegangen:

Kann die Erhöhung der Autonomie der Kinder durch die freie Wahl von Lernstrategien im Wortschatzunterricht den Wortschatzerwerb, gemessen an der Menge an gelerntem produktivem Wortschatz, verbessern?

Die im sechsten Kapitel dargestellten Daten zum produktiven Wortschatz der vier Kinder zeigen, dass drei Kinder in der zweiten Unterrichtsreihe mehr Wörter lernen konnten als in der ersten Unterrichtsreihe. Die drei Kinder An., Ga. und Ce. haben mit selbst gewählten Lernstrategien jeweils vier Wörter mehr lernen können, als wenn der Lehrer vorgab, wie die Wörter bearbeitet werden sollen. Das Kind Le. hat in der zweiten Unterrichtsreihe ein Wort weniger erworben, was kaum einem signifikanten Unterschied entspricht. Es hat nämlich in beiden Unterrichtsreihen sehr hohe Zuwächse von 75 Prozent respektive 72.5 Prozent erreicht. Im Mittel kam es zu einem Zuwachs an produktivem Wortschatz, der in der zweiten Unterrichtsreihe um 9.38 Prozent höher war als in der ersten Unterrichtsreihe. Der Zuwachs an produktivem Wortschatz war aber bereits in der ersten Unterrichtsreihe gross. Dies lässt den Schluss zu, dass der Unterricht bereits dann ein erfolgreiches Wortschatzlernen ermöglichte.

An dieser Stelle gilt es auf mögliche Verzerrungen, hervorgerufen durch das Forschungsdesign, hinzuweisen. Da diese Fragestellung mit einem zweimal durchgeführten Prä-Post-Design zu beantworten versucht wurde, besteht die Möglichkeit, dass die Menge

an gelerntem produktivem Wortschatz dadurch beeinflusst wurde. Die Beobachtungen aus dem Forschertagebuch bestätigen, dass die Kinder in der zweiten Unterrichtsreihe jeweils relativ rasch mit der Arbeit beginnen konnten. Sie benötigten zudem weniger Unterstützung während den Arbeitsphasen. Es zeigte sich ein Lerneffekt, weil sie die ausgewählten Strategien bereits gut kannten. Somit wurde mehr Zeit frei für die eigentliche Arbeit, in welcher die Wörter gelernt werden konnten. Wie bereits im fünften Kapitel vermerkt, wurde jedoch durch die Lehrperson auf das Einhalten der geplanten Arbeitszeiten geachtet. Insgesamt wurden die Wörter in der zweiten Unterrichtsreihe somit nicht länger gelernt. Der Lerneffekt, der durch das häufige auftreten der Lernstrategien entstanden ist, sollte sich daher nicht stark auf die Menge an gelernten Wörtern ausgewirkt haben.

Die während den Unterrichtseinheiten gemachten Beobachtungsnotizen zeigen, dass sich die Kinder jeweils relativ schnell für eine Lernstrategie entscheiden konnten, als ihnen die Wahl gelassen wurde. So ist wenig Zeit vergangen, in welcher die Kinder sich nicht in der Auseinandersetzung mit dem Wortschatz befanden. Es kann aber, wie weiter oben bereits erwähnt, von einer nahezu gleich langen Arbeitszeit während beiden Unterrichtsreihen ausgegangen werden. Dies ist so, weil sich die Zeit zur Auswahl der Lernstrategien in der zweiten Unterrichtsreihe und diejenige zu deren Einführung durch die Lehrperson in der ersten Unterrichtsreihe ungefähr die Waage hielten.

Ein weiterer Faktor, der sich positiv auf den Wortschatzerwerb in der zweiten Unterrichtsreihe hätte auswirken können, ist die Wiederholungszahl der Wörter. Dieser Faktor kann aber als Einflussgrösse nahezu ausgeschlossen werden. Denn die Kinder haben in den meisten Fällen eine Lernstrategie in einer bis zwei Lektionen bearbeitet. Insbesondere das Schreiben einer fiktiven Geschichte mit den vorgegebenen Wörtern wurde oft gewählt. Die Kinder benötigten hierzu oft zwei Lektionen, um eine Geschichte fertig zu schreiben. Hätten sie in dieser Zeit andere Lernstrategien ausgewählt, hätten sie die Wörter dabei häufiger wiederholt, da die anderen Lernstrategien in der Regel weniger Zeit in Anspruch nahmen. Vermutlich kam es daher in der zweiten Unterrichtsreihe sogar zu weniger Wortwiederholungen, was sich grundsätzlich negativ auf den Wortschatzerwerb hätte auswirken können.

Betrachtet man die Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen aus Kapitel 6.3, so erkennt man, dass die Kinder häufig mit denselben Lernstrategien gearbeitet haben, als sie diese frei wählen konnten. Diese Tendenz zu sehr einseitigen individuellen Vorlieben hat jedoch offensichtlich nicht dazu geführt, dass sich die Kinder weniger Wörter aneignen konnten. Dies ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass die Theorie zum Wortschatzerwerb nahelegt, dass Wörterlernen besonders erfolgreich ist, wenn viele verschiedene Informationsarten, einerseits zum Formaspekt, andererseits zum Inhaltsaspekt, gelernt werden. Die Kinder

hatten aber trotzdem Erfolg, indem sie mit nur wenigen selbst gewählten Strategien in der zweiten Unterrichtsreihe mehr Wörter lernten. Offensichtlich war der Unterricht in seiner Gesamtkonzeption, einschliesslich der Einführung und des Abschlusses (siehe Tabelle 3) ausreichend gut geplant, um einen kleineren Wortschatzzuwachs aufgrund einseitig gewählter Lernstrategien zu verhindern. Zudem muss hier wiederum erwähnt werden, dass die Kinder häufig mit der Lernstrategie arbeiteten, bei welcher sie die Wörter in einer fiktiven Geschichte verwendeten. Diese Strategie bezieht verhältnismässig viele Informationsarten des mentalen Lexikons mit ein (siehe Tabelle 2). Dies könnte ein Grund dafür sein, weshalb die Kinder in der zweiten Unterrichtsreihe mehr Wörter lernen konnten.

Es wurde nun auf verschiedene Einflussgrössen eingegangen, welche den Wortschatzerwerb in der zweiten Unterrichtsreihe hätten beeinflussen können. Diese konnten weitgehend als Grund für den verbesserten Wortschatzerwerb, gemessen an gelerntem produktivem Wortschatz, ausgeschlossen werden. Einzig der Fakt, dass die Kinder in der zweiten Unterrichtsreihe häufig Geschichten schrieben, was das mentale Lexikon auf besonders vielfältige Weise anspricht, mag ein plausibler Grund für den grösseren Wortschatzzuwachs sein. Es darf daher geschlussfolgert werden, dass sich die autonome Wahl der Lernstrategien nicht negativ auf das Wortschatzlernen der Kinder ausgewirkt hat. Gleichzeitig bleibt unklar, inwiefern das höhere Mass an Autonomie durch die freie Wahl von Lernstrategien alleine für den leicht verbesserten Wortschatzerwerb verantwortlich war. Hierzu bedarf es weiterer Forschung, um klare Zusammenhänge feststellen zu können.

8. Beantwortung der Fragestellungen

Lassen sich Unterschiede bei der aktuellen Motivation von Schülerinnen und Schülern feststellen, wenn ihnen im Wortschatzunterricht mehr Autonomie durch Wahlmöglichkeiten bei den Lernstrategien zugestanden wird?

Das höhere Mass an Autonomie in der zweiten Unterrichtsreihe hat zu einer Veränderung der aktuellen Motivation geführt. Diese wurde tendenziell höher, wobei die Unterschiede klein sind. Einzig die etwas tieferen Antwortwerte zum Herausforderungsgehalt der selbst gewählten Lernstrategien passen nicht zu dieser Einschätzung. Es scheint jedoch so, dass nicht die freie Wahl der Lernstrategien selbst, sondern vielmehr die Möglichkeit, eigene Präferenzen auszuleben, zu diesen höheren Werten bei der aktuellen Motivation geführt haben.

Kann die Erhöhung der Autonomie der Kinder durch die freie Wahl von Lernstrategien im Wortschatzunterricht den Wortschatzerwerb, gemessen an der Menge an gelerntem produktivem Wortschatz, verbessern?

Der Wortschatzerwerb hat sich insgesamt leicht verbessert, als die Kinder die Lernstrategien frei wählen konnten. Drei von vier Kindern haben sich mehr produktiven Wortschatz aneignen können, als sie sich selbst für Lernstrategien entscheiden konnten. Bei einem Kind zeigte sich keine deutliche Veränderung. Die freie Wahl der Lernstrategien hatte somit aller Wahrscheinlichkeit nach zumindest keinen negativen Effekt auf den Wortschatzerwerb der Kinder. Inwiefern die autonome Wahl der Lernstrategien alleine zum festgestellten Zuwachs an produktivem Wortschatz geführt hat, lässt sich nach dieser Forschung aber nicht abschliessend beurteilen.

9. Fazit und Ausblick

Mit dieser Forschung konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler einer dritten Primarklasse mit Defiziten im deutschen Wortschatz von einer selbstbestimmten Wahl von Lernstrategien profitieren können. Insgesamt konnten sich drei der vier Drittklässlerinnen und Drittklässler mehr produktiven Wortschatz aneignen, nachdem ihnen die Wahl gelassen wurde, mit welcher Lernstrategie sie diesen Wortschatz lernen wollten. Der klare Zusammenhang zwischen dem höheren Mass an Autonomie durch die Wahlmöglichkeiten und dem verbesserten Wortschatzerwerb liess sich jedoch nicht belegen. Es kann aber gesagt werden, dass die freie Wahl der Lernstrategien aller Wahrscheinlichkeit nach keinen negativen Einfluss auf das Wortschatzlernen hatte.

In der Tendenz konnte durch die freie Wahl zudem eine leichte Verbesserung der aktuellen Motivation festgestellt werden. Die Kinder bewerteten die Aufgaben in der Mehrheit positiver als in den Lektionen, in welchen diese von der Lehrperson vorgegeben wurden. Der subjektiv empfundene Druck, eine Aufgabe gut machen zu müssen, nahm mit der freien Wahl der Lernstrategie in der Tendenz leicht ab und die subjektiv empfundene Erfolgswahrscheinlichkeit nahm leicht zu. Die Kinder bewerteten die selbst gewählten Aufgaben jedoch als weniger herausfordernd, als wenn sie von der Lehrperson vorgegeben wurden, was für eine niedrigere aktuelle Motivation spricht. Vermutlich waren hier die individuellen Präferenzen ausschlaggebend und es war für keines der teilnehmenden Kinder wichtig, seine Fähigkeiten wiederholt an einer besonders herausfordernden Aufgabe zu erproben.

Um diese Ergebnisse zu bestätigen wären allerdings weitere Forschungen notwendig. Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit sind aufgrund der kleinen Stichprobe und den begrenzten zeitlichen Ressourcen des Autors nur in begrenztem Ausmasse aussagekräftig. Dabei wäre es in erster Linie wichtig, eine grössere Anzahl von Kindern durch die Forschung zu erfassen. Weiter wäre es günstig, ähnliche Forschungen über längere Zeiträume hinweg durchführen zu können. Zudem müssten verschiedene Altersgruppen miteinbezogen werden. Ebenso wäre eine präzisere Erfassung der aktuellen Motivation notwendig, da davon ausgegangen werden muss, dass die für diese Forschung verwendete fünfteilige Antwortskala zur Erfassung der aktuellen Motivation die Antworten der Kinder zu wenig sauber ausdifferenzieren konnte. Es wäre beispielsweise eine Forschungsanlage denkbar, in welcher mit einer grossen Kontrollgruppe gearbeitet würde. Ein strengeres experimentelles Setting, in welchem mögliche Einflussgrössen eliminiert werden könnten, würde die Aussagekraft der gewonnenen Daten deutlich verbessern. Dennoch darf festgehalten werden, dass diese Forschungsarbeit gezeigt hat, dass ein höheres Mass an Autonomie,

erreicht durch die freie Wahl von Lernstrategien, die aktuelle Motivation sowie den Wortschatzerwerb auf produktiver Ebene positiv beeinflussen kann.

Durch die eigene Forschungstätigkeit im Rahmen dieser Arbeit und die daraus resultierenden Ergebnisse wurde dem Autor dieser Arbeit bewusst, dass er in seiner eigenen Berufstätigkeit vermehrt auf die Autonomie der Kinder im Wortschatzunterricht achten sollte. Bereits Kinder in der Unterstufe können erfolgreich Wörter lernen, wenn sie selber wählen, wie sie dies tun wollen. Es scheint aber wichtig zu sein, dass die Kinder bereits mit den Lernstrategien vertraut sind, bevor sie diese selber wählen können. Zudem muss der Unterricht als Ganzes sorgfältig konzipiert sein, damit die Kinder Erfolg beim Wörterlernen haben können. Diese Forschungsarbeit stellt eine Bereicherung für das Methodenrepertoire des Autors dar und er wird in Zukunft häufiger darauf achten, den Kindern im Wortschatzunterricht mehr Autonomie zu ermöglichen.

Zum Schluss dieser Forschungsarbeit eröffnen sich neue Fragestellungen, die in Zukunft erforscht werden könnten. So stellt sich die Frage nach der Nachhaltigkeit des erworbenen produktiven Wortschatzes bei selber gewählten Lernstrategien. Können Kinder, die sich autonom oft für ähnliche Lernstrategien entscheiden, wie dies bei dieser Forschung der Fall war, den Wortschatz ebenso nachhaltig aneignen, wie wenn der Wortschatzerwerb von einer erfahrenen Lehrperson gesteuert wird und alle Bereiche des mentalen Lexikons angesprochen werden? Um zu überprüfen, inwiefern die Kinder den Wortschatz auch in grösserem zeitlichem Abstand zum Unterricht noch abrufen können, müsste über einen längeren Zeitraum geforscht werden können. Oder könnten Lernstrategien von Anfang an so konzipiert werden, dass sie die Ebenen des mentalen Lexikons möglichst breit ansprechen? Dies wäre eine interessante Fragestellung, die als Ausgangspunkt für eine Entwicklungsarbeit dienen könnte.

10. Literaturverzeichnis

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Flick, U. (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gillet, N., Vallerand, R.J. & Lafrenière, MA.K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Soc Psychol Educ* 15, 77–95.
- Luger, V. (2006). *Versprecher. Voraussetzungen – Entstehung – Interpretation des mentalen Lexikons*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger, J. (2005) *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reber, K. & Schönauer-Schneider, W. (2018). *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts* (4., aktualisierte Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3., aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B. (2001). FAM: Ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47, 57-66.

- Rohlf, C. (2011). *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roos, M., Leutwyler, B. (2017). *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium. Recherchieren, schreiben, forschen*. (3., überarbeitete Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of Self-Determination Theory. An Organismic Dialectical Perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Ed.), *Handbook of Self-Determination Research* (S. 3–33). Rochester: University of Rochester Press.
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden: Springer.
- Schlatter, K., Tucholski, Y. & Curschellas, F. (2016). *DaZ unterrichten. Ein Handbuch zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen*. Bern: Schulverlag Plus.
- Schmitt, N., (1997). Vocabulary Learning Strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (S. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selimi, N. (2016). *Wortschatzarbeit konkret* (3., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

11. Anhang

Anhang 1: Wörterliste

	Wort	Silben	Wort	Silben
1	die Flugzeuge	3	der Wohnblock	2
2	die Ampel	2	das Hochhaus	2
3	der Bahnhof	2	der Lastwagen	3
4	die Brücke	2	das Einkaufszentrum	4
5	die Bushaltestelle	5	das Gleis	1
6	die Einbahnstrasse	4	die Unterführung	4
7	der Fahrkartenautomat	6	die Autobahn	3
8	das Fahrrad	2	der Spielplatz	2
9	der Fahrradweg	3	der Bürgersteig	3
10	die Fussgänger	3	die Rolltreppe	3
11	die Fussgängerzone	5	der Parkplatz	2
12	die Stromleitungen	4	die Tiefgarage	4
13	die Kreuzung	2	der Busfahrer	3
14	das Motorrad	3	der Lokführer	3
15	die S-Bahn	2	die Hauptstrasse	3
16	der Stadtplan	2	das Quartier	2
17	das Verkehrsschild	3	die Überführung	4
18	der Zebrastreifen	4	die Terrasse	3
19	der Supermarkt	3	der Balkon	2
20	das Kleidergeschäft	4	die Abgase	3

21	die Kirche	2	der Briefkasten	3
22	die Polizistin	3	das Fitnessstudio	5
23	die Postbotin	3	der Coiffeursalon	4
24	der Feuerwehrmann	4	die Baustelle	3
25	die Ambulanz	3	die Strassenbeleuchtung	5
26	die Sammelstelle	4	die Bäckerin	3
27	der Park	1	das Krankenhaus	3
28	der Kiosk	2	das Möbelgeschäft	4
29	das Bushäuschen	3	die Kindertagesstätte	6
30	der Taxifahrer	4	die Stadt	1
31	die Bäckerei	3	das Strassenfest	3
32	die Metzgerei	3	das Altersheim	3
33	der Flughafen	3	der Blumenladen	4
34	die Bank	1	die Polizei	3
35	die Pilotin	3	die Apotheke	4
36	die Tankstelle	3	das Kino	2
37	das Restaurant	3	das Theater	3
38	die Bibliothek	4	das Parkhaus	2
39	das Museum	3	das Schwimmbad	2
40	der Kreisverkehr	3	der Fussballplatz	3

Unterrichtsreihe 1: 2 x 1 Silbe, 9 x 2 Silben, 18 x 3 Silben, 8 x 4 Silben, 2 x 5 Silben 1 x 6 Silben

Unterrichtsreihe 2: 2 x 1 Silbe, 9 x 2 Silben, 18 x 3 Silben, 8 x 4 Silben, 2 x 5 Silben, 1 x 6 Silben

Anhang 2: Lernstrategien aus den Unterrichtsreihen 1 & 2

Schreibweise der Wörter lernen

Mit dieser Übung lernst du, die Wörter richtig zu schreiben.

1. Nimm dir ein Couvert.



2. Setze die Silben zum Wort zusammen.

3. Schreibe das Wort in dein Wortschatzheft. Überprüfe, ob du das Wort richtig geschrieben hast.

4. Schau dir jedes Wort nochmals gut an. Decke es ab.

5. Baue zu jedem Wort einen Wortturm. Das geht zum Beispiel so:

B

Br

Brü

Brüc

Brück

Brücke



6. Überprüfe, ob du das Wort richtig geschrieben hast.

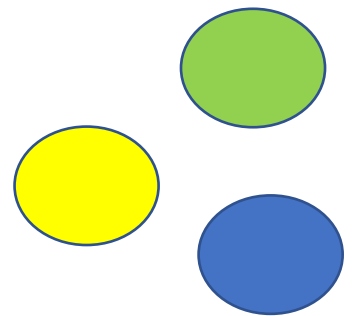
Wörter in einer Geschichte verwenden



Bei dieser Übung kannst du eine Geschichte schreiben. In deiner Geschichte sollten alle 10 Wörter vorkommen.

1. Schreibe alle 10 Wörter auf ein Stück Notizpapier.
2. Überprüfe, ob du die Wörter richtig abgeschrieben hast.
3. Schreibe nun eine Geschichte. Jedes Mal, wenn du ein Wort verwendet hast, kannst du es auf dem Notizpapier durchstreichen.

Wörter gruppieren



Bei dieser Übung lernst du, wie man Wörter gruppiert.

1. Schau dir die 10 Wörter gut an. Überlege dir, welche Wörter zusammenpassen.
2. Schreibe die Wörter, die zusammenpassen, in dein Wortschatzheft.
3. Schreibe auf, warum diese Wörter zusammenpassen. Du kannst deinen Satz mit «weil» beginnen.

Aussprache eines Wortes üben 1

Bei dieser Übung lernst du, wie man ein Wort richtig ausspricht.

1. Hör dir das Wort mit dem Vorlesestift gut an.



2. Schreibe das Wort in dein Wortschatzheft.

3. Gehe mit deinem Wortschatzheft nochmals zum Wort und hör es dir an. Hast du es richtig geschrieben? Verbessere deine Schreibweise falls nötig.



Aussprache eines Wortes üben 2

Bei dieser Übung lernst du, wie man ein Wort richtig ausspricht.

1. Kind A spricht das Wort aus. Kind B hört genau zu.

2. Kind B hört sich das Wort mit dem Vorlesestift genau an.



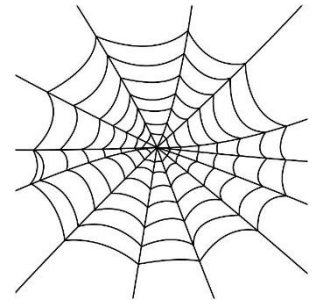
3. Kind B gibt Kind A eine Rückmeldung:

- Das hast du gut ausgesprochen
- Probier's nochmals!
- _____

4. Wechselt die Rollen, sodass ihr beide alle Wörter einmal geübt habt.



Wörternetz bauen

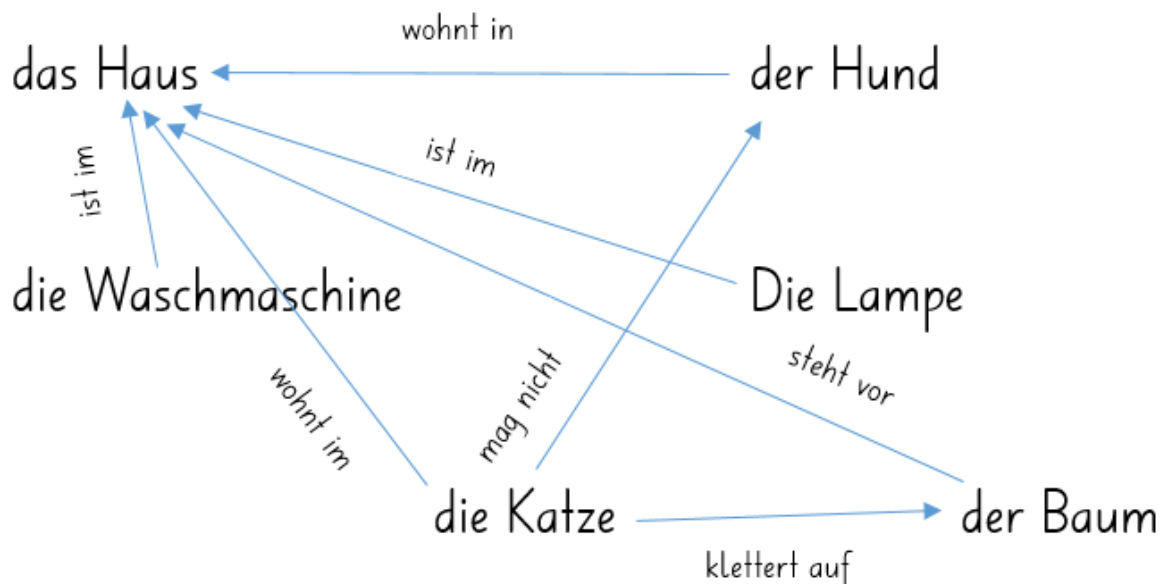


Bei dieser Übung lernst du, Wörter miteinander zu verbinden.

1. Schreibe die 10 Wörter verteilt auf ein leeres Blatt.
2. Überlege dir, wie du die Wörter miteinander verbinden kannst.
3. Mache Pfeile von einem Wort zum anderen.
4. Schreibe neben den Pfeil, warum du die Wörter verbunden hast.

Versuche, möglichst viele Verbindungen zu machen!

Hier ist ein Beispiel:



Wörter repetieren 1

Mit diesem Spiel repetierst du die Wörter und deren Schreibweise.

1. Kind A sucht sich ein Wort aus und macht so viele Striche an die Wandtafel, wie das Wort Buchstaben hat. Kind B darf das Wort nicht sehen!

Hier ist ein Beispiel:

Kreuzung → _____

2. Kind B würfelt mit einem oder zwei Würfeln. Die gewürfelte Zahl bestimmt, welche Lücke mit einem Buchstaben gefüllt wird. Kind A schreibt die Buchstaben auf.

3. Kind B muss das Wort herausfinden.

Wechselt regelmässig die Rollen.

Wörter repetieren 2

1. Entscheidet euch, ob ihr das Wort mit «vorspielen» oder «zeichnen» spielen wollt.

2. Kind A sucht sich ein Wort aus. Kind A zeigt das Wort vor, ohne zu sprechen oder es zeichnet es.

3. Kind B versucht, das Wort herauszufinden.

Wechselt regelmässig die Rollen.

Anhang 3: Zeitplan für die Durchführung der Unterrichtseinheiten und der Wortschatzerfassungen

Woche	Datum Lektionen	Beschreibung
19	10.5.2021	Erfassung des produktiven Wortschatzes der vier Kinder
20	17.5.2021	Einführung der ersten 10 Wörter, danach Arbeit an der Strategie: «Schreibweise der Wörter lernen»
	20.5.2021	Gemeinsame Wiederholung der 10 Wörter mit Silbenklatschen, danach Arbeit an der Strategie: «Schreibweise der Wörter lernen»
	21.5.2021	Einführung der neuen 10 Wörter, danach Arbeit mit der Strategie «Aussprache eines neuen Wortes lernen» Gemeinsame Repetition aller bisheriger Wörter zum Lektionsabschluss.
21	27.5.2021	Gemeinsame Wiederholung der 10 Wörter mit Silbenklatschen, danach Arbeit an der Strategie: «Aussprache eines neuen Wortes lernen»
	28.5.2021	Einführung der neuen 10 Wörter, danach Arbeit mit der Strategie «Wörter zum Lernen gruppieren» Gemeinsame Repetition aller bisheriger Wörter zum Lektionsabschluss.
22	31.5.2021	Gemeinsame Wiederholung der 10 Wörter mit Silbenklatschen, danach Arbeit an der Strategie: «semantische Landkarte zu den Wörtern erstellen»
	3.6.2021	Einführung der neuen 10 Wörter, danach Arbeit mit der Strategie «Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden» Gemeinsame Repetition aller bisheriger Wörter zum Lektionsabschluss.
	4.6.2021	Gemeinsame Wiederholung der 10 Wörter mit Silbenklatschen, danach Arbeit an der Strategie: «Wörter in einer fiktiven Geschichte verwenden»

Ende Unterrichts- reihe 1		<p>Erfassung des produktiven Wortschatzes der vier Kinder nach Unterrichtsreihe 1</p> <p>Erfassung des produktiven Wortschatzes der vier Kinder vor Unterrichtsreihe 2 (40 neue Wörter)</p>
23	7.6.2021	<p>Gilt für die gesamte Unterrichtsintervention 2: Zu Beginn der 1. Lektion Einführung der neuen 10 Wörter, danach Arbeitsphase, in welcher die Kinder sich die Lernstrategien selber wählen. Abschluss mit selbst gewählter Lernstrategie zur Repetition.</p> <p>Zu Beginn der 2.Lektion gemeinsame Wiederholung, danach Arbeitsphase, in welcher die Kinder sich die Lernstrategien selber wählen. Abschluss mit selbst gewählter Lernstrategie zur Repetition.</p>
	10.6.2021	
	11.6.2021	
24	14.6.2021	
	17.6.2021	
	18.6.2021	
25	21.6.2021	
	24.6.2021	
Ende Unterrichts- reihe 2		Erfassung des produktiven Wortschatzes der vier Kinder

Anhang 4: Beispiele von Wortkarten



die Fussgängerzone



die Stromleitungen

Anhang 5: Gegenüberstellung von Anfangs- und Schlusserfassung des produktiven Wortschatzes von Unterrichtsreihe 1

Le.	Wort	Anfangserfassung	Schlusserfassung	Zu- achs
1	die Fussgängerzone		die Fussgängerzone	1
2	das Museum	das Museum	das Museum	0
3	das Restaurant	das Restorant	das Restorand	0
4	der Flughafen	der Flughafen	der Flughafen	0
5	die Bäckerei	die Bäckerei	die Bäckerei	0
6	das Kleidergeschäft		die Kleidergeschäft	1
7	die Flugzeuge	der Flugzeug	die Flugzeuge	1
8	die Sammelstelle		die Sammelstelle	1
9	der Kreisverkehr		das Kreisverkehr	1
10	die Brücke		die Brücke	1
11	das Bushäuschen			0
12	der Taxifahrer	der Taxi	der Taxifahrer	1
13	die Bibliothek	die Bibloteg	die Bibliotheg	1
14	die Ambulanz	das Krankenwagen	die Ambulanz	1
15	das Verkehrsschild	das Stoppschild	das Verkehrsschild	1
16	der Fahrkartenautomat			0
17	der Stadtplan	die Karte	die Statplan	1
18	die S-bahn	der Zug	die S-Bahn	1
19	die Einbahnstrasse	die Erdbewohner	die Einbanstrasse	1
20	die Stromleitungen		die Stromleitungen	1
21	die Fussgänger	die Strase	die Fussgänger	1
22	das Fahrrad	das Velo	das Fahrrad	1
23	die Metzgerei		die Metzgerei	1
24	der Fahrradweg		das Fahrradzone	0
25	die Pilotin		die Pilotin	1
26	der Feuerwehrmann	der Feuerwer	der Feuerwehrmann	1
27	die Postbotin		die Postbotin	1
28	die Kirche	die Kirche	die Kirche	0
29	der Supermarkt	der Supermark	der SuperMarkt	1
30	die Tankstelle	die Tankstelle	die Tankstelle	0
31	die Polizistin		die Polizistin	1
32	das Motorrad	das Fahrrad	das Motorrad	1
33	der Zebrastreifen		die Zebrastreifen	1
34	der Kiosk	der Laden	das Kiosk	1
35	der Park		der Park	1
36	die Kreuzung		die Kreuzung	1
37	der Bahnhof	der Bauenhof	das Banhof	1
38	die Bushaltestelle	der Bus	die Bushaltestelle	1
39	die Bank	die Bank	die Bank	0
40	die Ampel		die Ampel	1
		7	37	30

Ce.	Wort	Anfangserfassungung	Schlusserfassungung	Zuwachs
1	die Fussgängerzone		der Fussgängerzone	1
2	das Museum	die Museum	der Museum	0
3	das Restaurant		der Restora	1
4	der Flughafen	der Flughafen	der Flughafen	0
5	die Bäckerei	der Bäcker	der Bäckerei	1
6	das Kleidergeschäft		die Kleiderladen	0
7	die Flugzeuge	der Flugzeug	die Flugzeuge	1
8	die Sammelstelle	der Müll	der Sammelstelle	1
9	der Kreisverkehr	die Verker	die Verkehr	0
10	die Brücke	die Brücke	die Brücke	0
11	das Bushäuschen		der Holzhaus	0
12	der Taxifahrer	das Auto	der Taxifahrer	1
13	die Bibliothek	die Bibliotek	die Bibliothek	0
14	die Ambulanz	die Ambulanz	die Ambulanz	0
15	das Verkehrsschild	dae Stopzeichen	der Verkersschild	1
16	der Fahrkartenautomat		der Fahrkartenautomat	1
17	der Stadtplan	die Karte	der Stadtplan	1
18	die S-bahn	der Tramm	der S-bahn	1
19	die Einbahnstrasse	die Leute		0
20	die Stromleitungen			0
21	die Fussgänger	die Erdbewohner	die Fussgänger	1
22	das Fahrrad	das Fahrrad	das Fahrrad	0
23	die Metzgerei	der Fleischer	der Metzgerei	1
24	der Fahrradweg	der Radweg	das Fahrradweg	1
25	die Pilotin	die Pilotin	die Pilotin	0
26	der Feuerwehrmann	der Feuerwehr	der Feuerwehrmann	1
27	die Postbotin	die Postin	die Postbotin	1
28	die Kirche	die Kirche	die Kirche	0
29	der Supermarkt	die Einkaufszentrum	die Supermarkt	1
30	die Tankstelle	die Tankstelle	die Tankstelle	0
31	die Polizistin	die Polizei	die Polizistin	1
32	das Motorrad	der Motorat	das Motorrad	0
33	der Zebrastreifen	die Zebrastreifen	die Zebrastreifen	0
34	der Kiosk	die Kiosk	das Kiosk	0
35	der Park	die Park	die Park	0
36	die Kreuzung	die Kreuzung	die Kreuzung	0
37	der Bahnhof	der Bahnhof		0
38	die Bushaltestelle	die Einsteigstation	die Tankstelle	0
39	die Bank	der Bank	der Bank	0
40	die Ampel	die Strassenlampe	der Ampel	1
		16	33	17

An	Wort	Anfangserfassung	Schlusserfassung	Zuwa chs
1	die Fussgängerzone		die Fussgängerzone	1
2	das Museum		das Museum	1
3	das Restaurant	die Resturant	die restoura	0
4	der Flughafen	der Flugzeugstad	die Flughafen	1
5	die Bäckerei	das Beckerei	die Beckerei	0
6	das Kleidergeschäft		die Kleiderladen	0
7	die Flugzeuge	die Flugzeug	der Flugzeug	0
8	die Sammelstelle	die Apfale		0
9	der Kreisverkehr			0
10	die Brücke	der Stad	die Brücke	1
11	das Bushäuschen		das Holzhaus	0
12	der Taxifahrer	der Man	der Taxi	0
13	die Bibliothek	das Bibliotek	die Bibliothek	0
14	die Ambulanz	die Ambulance	der Ambulance	0
15	das Verkehrsschild			0
16	der Fahrkartenautomat		die Fahrkartautomat	1
17	der Stadtplan	das weg		0
18	die S-bahn	das zug	der S-Bahn	1
19	die Einbahnstrasse			0
20	die Stromleitungen			0
21	die Fussgänger			0
22	das Fahrrad	das Velo	das Fahrad	1
23	die Metzgerei		die Metzgerei	1
24	der Fahrradweg	der Velostrasse	das Fahrradweg	1
25	die Pilotin	das Flugzeug	die Pilotin	1
26	der Feuerwehrmann	der feuerwehrman	der Feuerwehrman	0
27	die Postbotin	das Post	die Postbotin	1
28	die Kirche	die Kirche	die Kirche	0
29	der Supermarkt	der Supermarkt	der Supermarkt	0
30	die Tankstelle	die Tankstelle	die Tankstelle	0
31	die Polizistin	die Polizei	die Polizistin	1
32	das Motorrad		das Motorrad	1
33	der Zebrastreifen	die Streifen	die Zebrastreifen	1
34	der Kiosk	das Kioks	der Kiosk	1
35	der Park		der Park	1
36	die Kreuzung	die Strase	der Kreuzweg	0
37	der Bahnhof	die Schuhle	der Bahnhof	1
38	die Bushaltestelle	der Bus	die Bushäuschen	0
39	die Bank	das Bank	die Bank	0
40	die Ampel		die Ampel	1
		9	27	18

Ga	Wort	Anfangserfassung	Schlusserfassung	Zuwa chs
1	die Fussgängerzone	der Bahnhof	die Fussgängerzone	1
2	das Museum	der Museum	der Museum	0
3	das Restaurant	der Resturand	der Restora	0
4	der Flughafen	der Flughafen	der Flughafen	0
5	die Bäckerei	die Bekerei	die Bäckerei	0
6	das Kleidergeschäft	der Kleiderladen	der Kleidergeschäft	1
7	die Flugzeuge	der Flugzeug	die Flugzeuge	1
8	die Sammelstelle	der Kübel	die Samelstation	1
9	der Kreisverkehr	der Feker		0
10	die Brücke	die Brük	die Brücke	1
11	das Bushäuschen	die Bushaltestel	der Busheuchen	0
12	der Taxifahrer	der Auto	der Taxi	0
13	die Bibliothek	die Bibiotek	die Bibliothek	1
14	die Ambulanz	der Kranken Wage	die Ambulans	1
15	das Verkehrsschild			0
16	der Fahrkartenautomat		der Fahrkartenautomat	1
17	der Stadtplan	die Mape	die Statkarte	0
18	die S-bahn	der Zug	der Zug	0
19	die Einbahnstrasse	die Stad	die Einbanstrasse	1
20	die Stromleitungen			0
21	die Fussgänger	dei Strase	die Fussgänger	1
22	das Fahrrad	der Velo	der Fahrrad	1
23	die Metzgerei		die Mezgerei	1
24	der Fahrradweg	die Velostrase	die Fahrradzone	0
25	die Pilotin		die Pilotin	1
26	der Feuerwehrmann	die Feuerwer	der Feuerwermann	1
27	die Postbotin		die Postbotin	1
28	die Kirche	die Kirche	die Kirche	0
29	der Supermarkt	der Spermarkt	Supermarkt	1
30	die Tankstelle	die Tankstell	die Tankstelle	1
31	die Polizistin	die Polizei	die Polizistin	1
32	das Motorrad	der Motorfahrer	der Motorrad	1
33	der Zebrastreifen	die Zebrastreifen	die Zebrastreife	0
34	der Kiosk	der Getänkladen	der Kiosk	1
35	der Park		der Park	1
36	die Kreuzung	der ferker	die Kreizung	0
37	der Bahnhof	der Bahnhof	der Bahnhof	0
38	die Bushaltestelle	der Bus	die Bushaltestelle	1
39	die Bank	die Bank	die Bank	0
40	die Ampel	die Ampel	die Ampel	0
		9	31	22

Anhang 6: Gegenüberstellung von Anfangs- und Schlusserfassung des produktiven Wortschatzes von Unterrichtsreihe 2

Le.	Wort	Anfangserfassung	Schlusserfassung	Zuwachs
1	das Gleis		der Gleis	1
2	die Stadt	die Häuser	die Statd	1
3	die Hauptstrasse	die Zebrastreifen	die Hauptstrasse	1
4	die Überführung		die Überfürung	1
5	die Autobahn	die Strasse	die Autobahn	1
6	die Unterführung	der Tunel	die Unterfürung	1
7	das Strassenfest		die Feststrasse	0
8	die Abgase		die Abgase	1
9	die Strassenbeleuchtung		die Strassebeleuchtung	1
10	der Lokführer	der Zugfahrer	der Lokfürer	1
11	der Blumenladen	der Pflanzenladen	der Blumenladen	1
12	die Tiefgarage		die Tiefgarage	1
13	das Parkhaus		der Parkhaus	1
14	das Hochhaus	der hochhaus	das Hochhaus	0
15	die Terrasse	der Garten	die Terasse	1
16	das Theater		der Theater	1
17	das Kino	der Kino	das Kino	0
18	der Parkplatz		der Parkplatz	1
19	die Polizei	die Polizei	die Polizei	0
20	der Bürgersteig		die Bürgersteig	1
21	das Quartier		der Qutier	0
22	die Apotheke	die Apotek	die Apotheke	1
23	der Wohnblock		der Whonblock	1
24	das Einkaufszentrum	der Laden	der Einkaufszentrum	1
25	die Rolltreppe		die Rolltrepe	1
26	der Busfahrer	der Busfahrer	der Busfahrer	0
27	das Altersheim		das Altersheim	1
28	das Möbelgeschäft		das Möbelgeschäft	1
29	die Kindertagesstätte	der Kindergarten	die Kindertagesstätte	1
30	das Schwimmbad	der Schwimmbad	das Schwimmbad	0
31	der Lastwagen	der Lastwagen	der Lastwagen	0
32	die Baustelle	die Bauerbeiter	die Bausteile	1
33	der Spielplatz	der Spielplatz	der Spielplatz	0
34	das Krankenhaus	der Spital	das Krankenhaus	1
35	der Fussballplatz		der Fussballplatz	1
36	die Bäckerin	die Bäckerin	die Bäckerin	0
37	der Balkon	der Ballkon	der Balkon	0
38	der Briefkasten	die Post	die Briefkaste	1
39	das Fitnessstudio		das Fidnisstudio	1
40	der Coiffeursalon		der Cofförsalon	1
		9	38	29

Ce.	Wort	Anfangserfassung	Schlusserfassung	Zuwa chs
1	das Gleis		das Gleis	1
2	die Stadt		das Stadt	1
3	die Hauptstrasse	der Strasse		0
4	die Überführung		die Oberführung	1
5	die Autobahn		das Autobahn	1
6	die Unterführung		die Unterführung	1
7	das Strassenfest			0
8	die Abgase	die Autos	das Gas	0
9	die Strassenbeleuchtung			0
10	der Lokführer		der Lokführer	1
11	der Blumenladen			0
12	die Tiefgarage			0
13	das Parkhaus	der Parkplatz	das Parkhaus	1
14	das Hochhaus	das Hochhaus	das Hochhaus	0
15	die Terrasse		das Terrasse	1
16	das Theater		das Theater	1
17	das Kino	das Kino	das Kino	0
18	der Parkplatz	der Parkplatz	das Parkplatz	0
19	die Polizei	der Polizei	der Polizei	0
20	der Bürgersteig		der Bürgersteig	1
21	das Quartier		das Quartier	1
22	die Apotheke		das Apotheke	1
23	der Wohnblock	das Häuser	das Blockhaus	0
24	das Einkaufszentrum	das Supermarkt	das Einkaufszentrum	1
25	die Rolltreppe	der Rolltreppe	die Rolltreppe	0
26	der Busfahrer	der Busfahrer	der Busfahrer	0
27	das Altersheim			0
28	das Möbelgeschäft		der Sofagäscheft	0
29	die Kindertagesstätte	die Spielgruppe	die Kindertagesstädte	1
30	das Schwimmbad	der Badi	das Schwimmbad	1
31	der Lastwagen	der LKW	das Lastwagen	1
32	die Baustelle	der Bauarbeiter	der Baustelle	1
33	der Spielplatz	der Spielplatz	der Spielplatz	0
34	das Krankenhaus	der Spital	das Krankenhaus	1
35	der Fussballplatz	der Fussballplatz	der Fussballplatz	0
36	die Bäckerin	die Bäckerin	die Bäckerin	0
37	der Balkon	die Balkon	das Balkon	0
38	der Briefkasten		die Briefkaste	1
39	das Fitnessstudio		die Fitnessstudio	1
40	der Coiffeursalon	Quaför	das Coiffersalon	1
		10	31	21

An	Wort	Anfangserfassung	Schlusserfassung	Zuwa chs
1	das Gleis		der Gleis	1
2	die Stadt	die Stad	der Stadt	0
3	die Hauptstrasse	die Strasse		0
4	die Überführung			0
5	die Autobahn	die Einbahn	der Autobahn	1
6	die Unterführung			0
7	das Strassenfest		der Strassenfest	1
8	die Abgase	der Staub	die Abgase	1
9	die Strassenbeleuchtung	die Strassenlampen	die Leuchtlampen	0
10	der Lokführer		der Zugfahrer	0
11	der Blumenladen	die Pflanzen	der Blumenladen	1
12	die Tiefgarage		der Tiefgarage	1
13	das Parkhaus		die Parkhaus	1
14	das Hochhaus	das Hotel	das Hochhaus	1
15	die Terrasse	der Garten	die Terasse	1
16	das Theater	der Tanzmuseum	die Tehater	1
17	das Kino	der Kino	das Kino	0
18	der Parkplatz	der Parking	der Parkplatz	1
19	die Polizei	der Polizei	der Polizei	0
20	der Bürgersteig			0
21	das Quartier			0
22	die Apotheke		der Apotheke	0
23	der Wohnblock		der Wohnblock	1
24	das Einkaufszentrum	der Kaufhaus	das Einkaufszentrum	1
25	die Rolltreppe		die Rolltreppe	1
26	der Busfahrer		der Busfahrer	1
27	das Altersheim	die Artzt	der Altesheim	1
28	das Möbelgeschäft	die Möbelladen	die Möbelgeschäft	1
29	die Kindertagesstätte	der Spielgruppe		0
30	das Schwimmbad	die Badi	das Schwimmbad	1
31	der Lastwagen	der Lastwagen	die Lastwagen	0
32	die Baustelle	der Bauer		0
33	der Spielplatz	der Spielpatz	der Spielplatz	1
34	das Krankenhaus	das Spital	der Spital	0
35	der Fussballplatz	der Fussbalspielen	das Fussbalplatz	1
36	die Bäckerin	die Bekerin	die Bäkerin	0
37	der Balkon	der Balkon	der Balkon	0
38	der Briefkasten	die Post	der Post	0
39	das Fitnessstudio	die Sporthale	der Fitnessstudio	1
40	der Coiffeursalon	der Friesour	der Coaffiorsalon	1
		6	28	22

Ga	Wort	Anfangserfassung	Schlusserfassung	Zuwachs
1	das Gleis	die Zugschienen		
2	die Stadt	die Statt		
3	die Hauptstrasse	die strasse		
4	die Überführung			
5	die Autobahn	die Autoban		
6	die Unterführung			
7	das Strassenfest	der Markt		
8	die Abgase	der Stau		
9	die Strassenbeleuchtung	die Lampe		
10	der Lokführer	der Zug Fahrer		
11	der Blumenladen	der Pflanzengeschäft	der Blumenladen	1
12	die Tiefgarage	die Garash	die Tifgarage	1
13	das Parkhaus		der Parhaus	1
14	das Hochhaus	der Hochturm	der hochhaus	1
15	die Terrasse		die Terrasse	1
16	das Theater	der koncert	der Theater	1
17	das Kino	der Kino	der Kino	0
18	der Parkplatz	der Parpaz	der Parkplazt	1
19	die Polizei	die Poliziste	die Polizei	1
20	der Bürgersteig		der Bürgersteiger	1
21	das Quartier		der Quartir	1
22	die Apotheke	die Abutek	die Aboteke	1
23	der Wohnblock		der Blokhaus	0
24	das Einkaufszentrum		der Einkaufzetum	1
25	die Rolltreppe	der Roll Trepe	die Roltrepe	0
26	der Busfahrer	der Bus Fahrer	der Busfharer	0
27	das Altersheim	der Doktoraus	der Atehreim	0
28	das Möbelgeschäft	der Sofageschäft	der Möbelgeschäft	1
29	die Kindertagesstätte	der kindergarten	die Kindertagestätte	1
30	das Schwimmbad	der Pool	der Schwimmbad	1
31	der Lastwagen			
32	die Baustelle	die Baustele		
33	der Spielplatz	der Spilplaz		
34	das Krankenhaus	der Arzt haus		
35	der Fussballplatz	die wise		
36	die Bäckerin	die Bekerin		
37	der Balkon	der Balkon		
38	der Briefkasten	der Brifkasten		
39	das Fitnessstudio	der Sporthaus		
40	der Coiffeursalon	der Goافر		
		3	18	15

Anhang 7: Fragebogen zur Erfassung der aktuellen Motivation der Kinder

	überhaupt nicht!	nein	ein wenig	ja	ja, sehr!
1. Ich mag solche Aufgaben.					
2. Ich glaube, ich kann diese Aufgabe schaffen.					
3. Ich fühle mich unter Druck, die Aufgabe gut machen zu müssen.					
4. Die Aufgabe ist eine richtige Herausforderung für mich.					

Anhang 8: Kriteriengeleitete Wortschatzerfassung

Auswertung: + (ja: sprachliche Stärke), U (Schüler zeigt Unsicherheiten), - (nein: sprachliche Schwäche)

	Name des Kindes				
Wortschatz allgemein					
Versteht viele Begriffe richtig					
Benennt viele Begriffe differenziert					
Wortfindung					
Kurze Antwortzeit (auch bei neuen Begriffen)					
Keine Platzhalter ("weisst schon"), keine unspezifischen Begriffe ("Dings, tut")					
Keine Wortneuschöpfungen (Neologismen: "Blumenmann - Gärtner")					
Keine semantischen Ersetzungen (Oberbegriffe: "Tier" - "Hund"; Neben-/ Unterordnung: "Apfel" - "Tomate")					
Keine Umschreibungen, Gesten ("Brille": "Das zum Durchschauen auf der Nase"; Geste für Brille)					
Keine Unterbrechungen (Pausen, Pausenfüller "äh", Umformulierungen, Selbstkorrekturen "Die Birn- äh- Banane")					
Keine phonologischen Ersetzungen ("Biene" für "Birne", "Marine" für "Mandarine")					
Keine Metakommentare, kein Vermeidungsverhalten ("Wie heisst das gleich wieder?", Abbruch, keine Antwort, "Hab ich vergessen.")					