

Zur Notwendigkeit von Wortschatzarbeit in der Primarstufe als Basis für lebenslanges Lernen – Herausforderungen an hochschulische Lehre

Brigitte Haushofer, Isabella Benischek

Abstract Deutsch

Für den Erwerb von Bildung braucht es unter anderem sprachliche Kompetenzen. Diese selbst zu erwerben sowie Kinder bei der Aneignung begleiten zu können, muss Anliegen in der Lehrer*innenbildung sein. In zwei explorativen Studien stehen die Wortschatzarbeit und die Notwendigkeit von Begriffsklärungen in der Volksschule¹ im Fokus. Lehramts-Studierende haben bereits zu Beginn ihres Studiums eine gewisse Sensibilität, dass manche Wörter von Kindern nicht verstanden werden. Durch Lehrveranstaltungen wird das entsprechende Wissen aufgebaut, sodass gegen Ende des Studiums bereits gut eingeschätzt werden kann, wo es bei den Schüler*innen eine Klärung von Begriffen braucht.

Schlüsselwörter

Bildungserwerb, Sprache, Wortschatz, Vorentlastung

Abstract English

Among other things, language skills are required for the acquisition of education. Acquiring these yourself and being able to assist children in their acquisition must, therefore, be of concern in teacher training. Two exploratory studies focus on vocabulary work and the need for clarification of terms in elementary school. Already at the beginning of their studies, student teachers have a certain sensitivity to the fact that some words may not be understood by children. The corresponding knowledge is built up during their studies,

¹ Die Begriffe *Volksschule* und *Grundschule* (Schule der 6- bis 10-Jährigen in Österreich) werden synonym verwendet.

so that, towards the end of the course, it is already possible to assess where the students need to clarify terms.

Keywords

Educational acquisition, language, vocabulary, preliminary relief

Zu den Autorinnen

Brigitte Haushofer, BEd MA; KPH Wien/Krems, Institut Ausbildung Krems.

Kontakt: brigitte.haushofer@kphvie.ac.at

Isabella Benischek, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; KPH Wien/Krems, Institut Ausbildung Krems.

Kontakt: isabella.benischek@kphvie.ac.at

1 Einleitung

Die Beherrschung von Sprache (hier insbesondere der Unterrichtssprache Deutsch) ist eine wesentliche Basis von Bildung. Sprache ist „Medium des Unterrichts und zugleich Ziel des Spracherwerbsprozesses, vor allem im Erwerb von Fach- und Bildungssprache zur Entwicklung von Handlungskompetenz“ (Emmermann & Fastenrath 2018, S. 3). Im schulischen Alltag zeigt sich, dass Schulklassen kognitive und sprachlich heterogene Lerngruppen sind (vgl. Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel 2021, S. 250). Lehrpersonen sind daher in Aus-, Fort- und Weiterbildung entsprechend zu schulen, um alle Schüler*innen in ihrem Lernfortschritt adäquat fördern und fordern zu können. In der Ausbildung von Primarstufenlehrpersonen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems in Österreich wird dieser Aspekt besonders berücksichtigt. In zwei zusammenhängenden explorativen Pilotstudien wurde erhoben, wie sich die Kompetenzen von Primarstufen-Studierenden in Bezug auf Wortschatzarbeit und hier insbesondere in Bezug auf die Vorentlastung von Wörtern und Begriffen im Laufe des achtsemestrigen Studiums verändern.

2 Ausgangslage und theoretische Grundlegung – Aspekte zu Wortschatz und sprachlicher Bildung

Bildung ist eng mit Lebens- und Berufschancen verbunden, so kann eine höhere (Berufs-)Ausbildung zu höher qualifizierten Berufen und ausreichendem Einkommen führen. Ebenso kann Bildung als essenziell sowohl für die persönliche als auch für die gesellschaftliche Entwicklung gesehen werden (vgl. Medert 2020, S. 50ff.). In Österreich wird Bildung *vererbt*, denn der soziale Status hat großen Einfluss auf die Bildungslaufbahn. Als Sozialstatus wird in der Regel die relative soziale Position einer Familie in der Gesellschaft beschrieben, die unter anderem durch das Bildungsniveau und den beruflichen Status der Eltern erklärt wird. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg (z.B. Besuch von höheren Schulen) und dem Sozialstatus der Familie. Bereits im Kindergarten sind Unterschiede in den Kompetenzen mit dem Sozialstatus erklärbar (vgl. Hasengruber & Weber 2021, S. 224). „Kinder, die ohne ausreichende Deutschkenntnisse eingeschult werden, haben ein großes Risiko zu scheitern, wenn sie nicht besonders gefördert werden“ (Medert 2020, S. 55). Bereits zum Zeitpunkt des Eintritts in die Primarstufe gibt es Wissensunterschiede sowie sprachliche Unterschiede von bis zu zwei Jahren zwischen Kindern aus hohen sozialen Schichten (*Akademikerkinder*) und Kindern aus unteren sozialen Schichten, was unter anderem auch mit der Häufigkeit des Vorlesens, Vorsingens, Spielens und Erzählens zusammenhängt (vgl. ebd., S. 55). In der Schule wird (zumeist) Standardsprache gesprochen, in der Familie (oftmals) Alltagssprache. Auch die Ergebnisse der PISA-Studien belegen, dass basale (sprachliche) Fähigkeiten, die die Basis für erfolgreiche Rezeption, Interpretation sowie Produktion von Texten sind, bei Jugendlichen nicht entsprechend ausgebildet sind (vgl. Mühlen 2015, S. 5). Die Förderung der Sprache (besonders der Bildungssprache Deutsch) ist somit eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht, insbesondere in der Primarstufe.

Im Unterricht kommen der Sprache unterschiedliche Funktionen zu: Mit Hilfe der Sprache als Kommunikationsmittel vermitteln Lehrer*innen Lerninhalte und Schüler*innen nehmen diese auf, sprechen darüber, verarbeiten die Inhalte und speichern sie. Andererseits ist Sprache ein Werkzeug für das Denken, kognitive Prozesse werden nachvollzogen und Vorstellungen entwickelt (vgl. Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel 2021, S. 251).

Besonders in der Primarstufe werden wesentliche Bildungsinhalte in allen Domänen erworben, die den Grundstein für die weitere schulische und berufliche Bildung darstellen. „Die gesellschaftlichen Anforderungen an das Verstehen von Texten aller Art sind in den letzten Jahren erheblich gestiegen. Wer heute auf einem Niveau liest, das 1950 als angemessen gegolten hätte, ist den Anforderungen einer hochtechnologischen Wissens- und Mediengesellschaft im 21. Jahrhundert nicht mehr gewachsen“ (Garbe 2012, S. 9). Lesen kann als komplexer Vorgang bezeichnet werden, dessen Ziel es ist, den Text zu verstehen und daraus etwas zu erfahren oder zu lernen (vgl. Hartmann 2007, S. 117). „Um dieses ultimative Ziel erreichen zu können, extrahieren und (re-)konstruieren kompetente Leser/innen laufend und effizient (Text-)Bedeutungen in der Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache“ (Hartmann 2007, S. 117).

In der kognitionspsychologisch orientierten Leseforschung wurden folgende Merkmale von kompetenten Leser*innen identifiziert:

„a) Positive Haltung, Motivation und Ziele bezüglich des Lesens, b) reiches, aktivierbares Sprach- und Allgemeinwissen, c) effiziente, automatisierte Worterkennung (Dekodierung) und leichter lexikalischer Zugriff, d) hohe Leseflüchtigkeit und e) Kenntnis und flexibler Gebrauch von wirksamen Strategien zur Kontrolle und Verbesserung des Textverstehens“ (Hartmann 2007, S. 117).

Kompetent lesende Personen entwickeln auch umfassende sprachliche Qualifikationen, wie (1) linguistische Kompetenz, (2) kommunikative Kompetenz, (3) kognitive Kompetenz, (4) metakommunikative Kompetenz und (5) multimediale kommunikative Kompetenz, welche die fünf allgemeinen sprachlichen Kompetenzen darstellen. Bei der linguistischen Kompetenz geht es zentral um die Beherrschung eines entsprechenden Wortschatzes sowie um die Regeln, wie Wörter zu Sätzen und in weiterer Folge zu Texten verbunden werden können. In der Grundschule sollen diese Bereiche bei den Kindern entwickelt und gestärkt werden, damit sie aktiv am kulturellen und sozialen Leben teilhaben können und sie Interesse sowie Freude am Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören haben (vgl. BIFIE 2011b, S. 7).

Als zentraler Ausgangspunkt sind hier die semantischen Basisqualifikationen zu sehen, denn der Wortschatz ist in einem hohen Ausmaß für Lese- und Schreibkompetenzen wichtig. Der aktive und passive Wortschatz, ebenso wie dessen Differenzierungen auf Wortbildungs- und Wortbedeutungsebene, sind

in den Fokus des Unterrichts zu rücken (vgl. Wildemann & Fornol 2016, S. 49). Der Wortschatz sollte stetig erweitert werden, da dieser für die unterschiedlichen Fachdomänen sowie für das sinnerfassende Lesen notwendig ist.

„Der Beginn des Wortverständnisses bei Kindern liegt zwischen acht und zehn Monaten. Mit zehn Monaten werden durchschnittlich 67 Wörter verstanden, wobei die Spannbreite von 0 bis 144 Wörtern eine große interindividuelle Variabilität anzeigt“ (Schröder, Kauschke & De Bleser 2003, S. 89). Die meisten einsprachigen Kinder haben sich in ihren ersten vier Lebensjahren die grammatischen Grundlagen und einen umfangreichen Wortschatz angeeignet (vgl. Krempin & Mehler 2017, S. 9). Kinder im Alter von sechs Jahren haben einen passiven Wortschatz, der etwa 9 000 bis 14 000 Wörter umfasst. Der aktive Wortschatz wird mit circa 3 000 bis 5 000 Wörtern beschrieben. Die ersten Wörter von Kindern beziehen sich auf die direkt wahrnehmbare Umgebung, wie beispielsweise auf Personen, Tiere, Spielzeuge, Körper, Nahrungsmittel, Gegenstände im Haushalt und Fahrzeuge. Ebenso werden Wörter, die Zustände und Eigenschaften von Objekten benennen, verwendet. In weiterer Folge werden Oberbegriffe übernommen sowie Abstrakta, deren Bedeutungsaspekte erst allmählich ausdifferenziert werden. Im Kontext des Erwerbs von Worten ist zu beachten, dass „sich das Kind sofort die zielsprachliche Bedeutung aneignet“ (Schröder, Kauschke & De Bleser 2003, S. 92). Eine Annäherung an die konkrete Wortbedeutung geschieht in einem dynamischen Prozess. Dabei kann es sowohl zu Unter- als auch Übergeneralisierungen kommen. Bei der Untergeneralisierung wird der Begriff nur für eine Untergruppe aller möglichen Elemente verwendet (z. B. Flasche nur für Plastikflasche), bei der Übergeneralisierung wird die Bedeutung ausgeweitet (z.B. alle vierbeinigen Tiere werden als Hund bezeichnet) (vgl. ebd., S. 92).

In der Schule werden in jedem Schuljahr durchschnittlich etwa 3 000 neue Wörter eingeführt, von denen zumeist nur wenige explizit im Unterricht erklärt werden (vgl. Apeltauer 2002, S. 239). Wenn die Schüler*innen die Begriffe nicht kennen, müssen sie sich deren Bedeutung selbst erschließen (z. B. durch den sprachlichen Kontext). Dies kann Kindern mit einem umfassenden Wortschatz leichter fallen als Kindern mit einem geringeren Wortschatz. Weiters besteht hier auch die Gefahr, dass es zu Fehlinterpretationen oder Missdeutungen kommt, was in weitere Folge zu massiven Verständnisproblemen führen kann. So kann etwa das Lösen einer Mathematikaufgabe

am mangelnden Verständnis von Begriffen liegen und nicht an der fehlenden Rechenkompetenz (ebd., S. 239ff.).

Um eine solche verursachte Fehleranfälligkeit zu reduzieren, ist eine gut strukturierte Wortschatzarbeit im Unterricht angebracht. Aus kognitionspsychologischer Perspektive wird darunter Folgendes verstanden:

„Gegenstand der Wortschatzarbeit ist das Lexikon als Reservoir aller der Kommunikation zur Verfügung stehenden Sprachzeichen. Die Elemente des Lexikons, die Lexeme, sind entweder einfache Wörter (aus einem einzigen Morphem bestehend), komplexe Wörter (nach den Regeln der Wortbildung konstruiert) oder feste, formelhaft verwendete Redewendungen aus mehreren Wörtern (Wortgruppenlexeme, Phrasen)“ (Lischeid 2011, S. 129).

Neuen kognitivistischen, konstruktivistischen und lernpsychologischen Ansätzen zufolge wird unter *Wortschatz* ein mentales Lexikon verstanden, in dem Wörter wie Knotenpunkte mehrdimensional und wie ein Netz untereinander verbunden sind. Es entstehen somit Wortfelder unterschiedlicher Typen wie Sachfelder, Schemafelder, Kollokationsfelder, Wortfelder oder Assoziationsnetze (vgl. ebd., S. 130).

„Die Vernetzungen, also der Aufbau eines mentalen Lexikons für die jeweilige Sprache, ist Kernaufgabe des Spracherwerbs. Diese Vernetzungen betreffen die lautliche Form des Wortes (Phonologie), seine Bedeutung (Semantik), grammatische Eigenschaften des Wortes wie z.B. die Wortart, irreguläre Flexionseinträge oder die Argumentationsstruktur bei Verben. Auch pragmatische Informationen über die Verwendung eines Wortes gehören dazu. Das Wort ‚Schwein‘ kann z.B. als Schimpfwort verwendet werden, das Wort ‚Pferd‘ hingegen eher nicht“ (Rothweiler 2022, S. 10).

Im Unterricht (insbesondere in der Grundschule) geht es didaktisch um die Aneignung neuen lexikalischen Materials und um dessen Vernetzung (vgl. Hochstadt, Krafft & Olsen 2015, S. 209). Im Prinzip eignet sich für die Wortschatzarbeit jedes Thema, das für die Lernenden der entsprechenden Altersstufe verfügbar und pädagogisch sinnvoll ist (vgl. Selimi & Ivanovska 2020, S. 17). Das allgemeine Ziel der Wortschatzarbeit ist „die Ausbildung einer Wortschatzkompetenz, worunter man die Fähigkeit eines Menschen versteht, auf ein umfangreiches Reservoir von bedeutungsprofilierten Lexemen in seinem mentalen Lexikon zurückgreifen zu können“ (Mesch, Radvan & Rothstein 2019, S. 511). Es ist auch zu beachten, dass die Entwicklung des

Wortschatzes mit jener der Grammatik zusammenhängt (vgl. Szagun 2006, S. 4). „Kinder, die früh und schnell Wörter lernen, erwerben auch früh und schnell Grammatik. Für Kinder, die ihre Muttersprache erwerben, ist Grammatik nichts Schwieriges“ (Szagun 2006, S. 4). Durch einen entsprechenden Wortschatz wird auch die Bildungssprache auf- und ausgebaut. Deren Beherrschung ist Voraussetzung, um anspruchsvolle Inhalte und Sachverhalte verstehen zu können. Die Bildungssprache umfasst nicht nur die Schriftsprache, sondern auch mündliche oder mehrsprachbezogene sowie überfachliche Kompetenzen (vgl. Selimi 2019, S. 27).

Im Lehrplan der Volksschule ist der Bereich *Wortschatz erweitern und differenzieren* in allen Schulstufen verankert. Für die 4. Schulstufe heißt es in diesem Zusammenhang unter anderem „verschiedene Möglichkeiten der Wortbildung erproben, Wortbedeutungen durch Vergleichen und Abgrenzen unterscheiden“ (Wortschatzdidaktik) (Lehrplan der Volksschule – siebenter Teil 2003, S. 14). Ebenso wird in den Bildungsstandards Deutsch für die vierte Schulstufe bei allen Kompetenzbereichen festgehalten, dass ein entsprechender Wortschatz notwendig ist, um die beschriebenen Kompetenzen zu erwerben (vgl. BIFIE 2011a, S. 133).

Expert*innen fordern daher einen sprachsensiblen Unterricht. „Es findet sich inzwischen auch eine Reihe an Primäruntersuchungen, die die positive Wirkung sprachsensibler Ansätze bestätigen (z. B. Echevarría et al., 2006; Härtig & Stosik, 2015; McIntyre et al., 2010)“ (Becker-Mrotzek, Höfler & Wörfel 2021, S. 254).

Als Resümee ergibt sich für die Lehrer*innenbildung, dass dem Aufbau und der Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen ein großer Stellenwert beizumessen ist.

3 Ziele und Forschungsfragen

Da Sprache für Bildung unabdingbar ist, sollten sich Lehrpersonen stets versichern, ob ihre Schüler*innen die im Unterricht verwendeten Begriffe beziehungsweise die Begriffe, die in Schulbüchern verwendet werden, korrekt verstehen und deuten können. Die Sensibilisierung für den Sprachgebrauch sowie für die unabdingbar notwendige Klärung von Wörtern muss bereits in der Ausbildung von künftigen Lehrpersonen erfolgen und einen gewichtigen Stellenwert (in allen Fächern) einnehmen. Damit wird auch die Basis für

sprachsensiblen Unterricht gelegt. Ziel des Forschungsvorhabens ist es, herauszufinden, welche Erfahrungen Studierende in Bezug auf Wortschatzarbeit bereits zu Beginn ihrer Ausbildung haben und wie sich diese im Laufe des Studiums entwickeln.

Die zentralen Forschungsfragen lauten:

1. Welche zusammengesetzten Nomen aus einem approbierten Deutsch-Lehrbuch für die 4. Schulstufe schätzen Studierende der Primarstufenlehrer*innen-Ausbildung aus verschiedenen Semestern als erklärungsnotwendig ein?
2. In welchem Ausmaß unterscheiden sich diese Einschätzungen der Studierenden aus den unterschiedlichen Semestern?
3. Wie groß ist die Übereinstimmung zwischen dem Wissen von Schüler*innen über die Bedeutung der Nomen und den Einschätzungen der Studierenden?

4 Durchführung der Studien und methodische Überlegungen

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Campus Krems Mitterau zwei zusammenhängende explorative Pilotstudien durchgeführt.

Im Rahmen einer ersten Pilotstudie wurden die Vorerfahrungen von Studienanfänger*innen (Studienjahr 2018/19) im Bereich der Wortschatzarbeit in den Fokus genommen.² Es zeigte sich, dass Primarstufenstudierende bereits zu Beginn ihrer Ausbildung eine gewisse Sensibilität aufweisen und teilweise erkennen, welche Wörter/Begriffe für Schüler*innen eventuell problematisch sind und zu Verständnisschwierigkeiten führen könnten.

Kompetente Lehrpersonen brauchen in diesem Bereich fundiertes Wissen und Können, um die Schüler*innen in ihrer Entwicklung entsprechend fördern und fordern zu können. Im Curriculum des Bachelorstudiums Primarstufe an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sind daher Module (außerhalb des Schwerpunkts Sprachliche Bildung) zur sprachlichen Bildung insbesondere in den ersten vier Studiensemestern verankert. Studierende sollen sich mit den Themen und Inhalten des Unterrichtsgegenstandes *Deutsch, Lesen, Schreiben* der Volksschule auseinandersetzen und entsprechen-

² Anmerkung: Die Ergebnisse dieser Pilotstudie sind nachzulesen in Haushofer und Benischek (2020).

des Fachwissen sowie (Fach-)Kompetenzen erwerben. Damit soll sich auch der Blickwinkel auf die Notwendigkeit von Wortschatzarbeit ändern und ein tieferes Verständnis für eine differenzierte und individualisierte Umsetzung in der Schule geschaffen werden.

Gemäß diesen Voraussetzungen wurde in den Deutsch-Lehrveranstaltungen an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems sowie im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien die Wortschatzarbeit und insbesondere die notwendige Vorentlastung von Begriffen im Unterricht thematisiert. Die Corona-Pandemie bedingte jedoch, dass die Lehrveranstaltungen ausschließlich beziehungsweise in einem hohen Ausmaß im eLearning-Modus abgehalten werden mussten.

Dennoch wurde im Sommersemester 2021 die im Studienjahr 2018/19 begonnene Pilotstudie fortgeführt. In der zweiten Pilotstudie wurden alle Studierenden des sechsten und achten Semesters eingebunden. Sie erhielten jene Liste von zwanzig zusammengesetzten Nomen, die bereits in der ersten Pilotstudie verwendet wurde. Diese wurden einer Doppelseite eines approbierten Deutsch-Lehrbuches für die vierte Schulstufe entnommen. Dabei ging es um Inhalte zur Wortgrammatik, wo unter anderem Wortarten erkannt werden sollten. Die Studierenden sollten die vorgegebenen Begriffe in eine Rangreihe bringen (1 = Wort ist den Kindern vollkommen unbekannt, 20 = Kinder kennen das Wort).

5 Ergebnisse der zweiten Pilotstudie

In die Auswertung konnten aufgrund der geringen Rücklaufquote 70 Datensätze von Sechstsemestrigen und 25 von Achtsemestrigen einbezogen werden.

Über die von den Studierenden vergebenen Punkte wurde pro Nomen das arithmetische Mittel berechnet. Die aus der ersten Pilotstudie gewonnenen Daten der Erstsemestrigen wurden als Rangreihe in die neuerliche Auswertung aufgenommen. Ebenso wurden die Leistungen der Kinder der vierten Schulstufe, die ebenfalls im Rahmen der ersten Studie erhoben worden waren³, in Bezug auf die korrekte Beschreibung der Nomen gereiht. Somit kann

³ Um die Übereinstimmung mit dem Wissen zur Bedeutung dieser Begriffe von Schüler*innen bestimmen zu können, wurden alle Lernenden aus zwei Klassen der vierten Schulstufe der Praxisvolksschule (N = 43) befragt. Die Kinder sollten die Begriffe schriftlich erklären (mittels Beschreibung, Skizze oder Beispiel). Ob die Erklärungen der Schüler*innen

ein Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Gruppen berechnet werden. Aufgrund der Ordinalskalierung der Daten wurde der Korrelationskoeffizient nach Spearman berechnet. In Übersicht 1 zeigt sich erwartungsgemäß, dass die Studierenden der höheren Semester besser einschätzen können, welche Nomen im Unterricht vorentlastet werden sollten (siehe Übersicht 1).

			Kinder	Sem1R	Sem6M	Sem8M
Spearman-Rho	Kinder	Korrelationskoeffizient	1,000	,489(*)	,611(**)	,592(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,029	,004	,006
		N	20	20	20	20
	Sem1R	Korrelationskoeffizient	,489(*)	1,000	,859(**)	,890(**)
		Sig. (2-seitig)	,029	.	,000	,000
		N	20	20	20	20
	Sem6M	Korrelationskoeffizient	,611(**)	,859(**)	1,000	,983(**)
		Sig. (2-seitig)	,004	,000	.	,000
		N	20	20	20	20
	Sem8M	Korrelationskoeffizient	,592(**)	,890(**)	,983(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,006	,000	,000	.
		N	20	20	20	20

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Übersicht 1: Korrelationen – 20 Nomen/Studierende (Quelle: eigene Darstellung)

Der geringfügige Abfall des Korrelationskoeffizienten im achten Semester könnte aufgrund der geringen Anzahl der Teilnehmenden oder des Zeitpunkts der Untersuchung (gegen Ende des Semesters und damit Abschluss des Studiums) zustande gekommen sein.

Dennoch ist zu sagen, dass die Korrelationskoeffizienten sowohl beim sechsten Semester als auch beim achten Semester um 0,6 liegen, was einen mittelgroßen Zusammenhang bedeutet (vgl. Bühl 2008, S. 346). Ein Lernzuwachs im Laufe des Studiums kann somit festgestellt werden.

korrekt sind, wurde in einem mehrstufigen Rating bestimmt, bei dem es letztendlich eine Übereinstimmung von über 90 Prozent zwischen den Rater*innen gab.

Werden die Nomen entsprechend ihren Rängen verglichen, so ergeben sich dabei allerdings drei Gruppen.

Gruppe 1: Die Einschätzungen der Studierenden aus allen drei Semestern stimmen mit einer Abweichung von 0 bis 3 Punkten mit dem Wissen/Nichtwissen der Kinder überein. Bei den Nomen *Kurzarbeit*, *Maschinenbau*, *Großstadtverkehr*, *Billigflug* wurde festgestellt, dass die Kinder diese Wörter nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß kennen. Hintergrund könnte sein, dass diese Begriffe nicht (unmittelbar) der Lebenswelt von Kindern einer vierten Schulstufe (aus einer mittelgroßen Stadt) entsprechen. Dass die Kinder das Wort *Ladegerät* kennen, wurde von allen Studierenden angenommen. Da viele Kinder ein Mobiltelefon besitzen, ist anzunehmen, dass sie somit auch ein Ladegerät haben und um dessen Funktion Bescheid wissen.

Gruppe 2: Hier lagen die Einschätzungen der Studierenden und das Wissen/Nichtwissen der Kinder um vier bis sieben Punkte auseinander. Zu dieser Kategorie gehören folgende Begriffe: *Taschendiebstahl*, *Esstisch*, *Stundenplan*, *Tanzschule*, *Leuchtturmwärter*. Hier kommt es sicherlich auf den Erfahrungsschatz der Kinder an. Kinder, die bereits Reisen unternommen haben, wissen vielleicht, was man unter einem Leuchtturmwärter versteht. Ohne Kenntnis der Rahmenbedingungen ist eine Einschätzung des Kenntnisstandes schwierig.

Gruppe 3: Bei den Nomen dieser Gruppe differierten die Einschätzungen der Studierenden und das Wissen der Kinder um acht Punkte oder mehr. Bei *Arbeitsplatz* und *Arbeitgeber* könnte angenommen werden, dass die Begriffe den Kindern vertraut sind, da sie vermutlich in der Familie damit konfrontiert sind. Bei den Beschreibungen der Kinder zeigte sich jedoch, dass sie nur eine vage Vorstellung davon haben, was ein Arbeitgeber ist. Die Erklärungen wurden hier zumeist mit den Teilen des Wortes vorgenommen (*jemand gibt Arbeit her*, *jemand sagt, was zu tun ist*). In diese Kategorie fällt auch der Begriff *Leseratte*, der überwiegend dem schulischen Umfeld zuzurechnen ist. Es scheint, dass die Lehrer*innen der befragten Kinder diesen Begriff verwendeten und dieser somit den Kindern klar war. Dies von den Studierenden ohne Kenntnis der Rahmenbedingungen zu antizipieren, ist sicherlich schwer.

Werden die drei Begriffe aus Gruppe 3 bei der Berechnung ausgeschlossen, so ergeben sich die Korrelationswerte in Übersicht 2.

			Kinder	Sem1	Sem6	Sem8
Spearman-Rho	Kinder	Korrelationskoeffizient	1,000	,755(**)	,797(**)	,775(**)
		Sig. (2-seitig)	.	,000	,000	,000
		N	17	17	17	17
	Sem1	Korrelationskoeffizient	,755(**)	1,000	,850(**)	,868(**)
		Sig. (2-seitig)	,000	.	,000	,000
		N	17	17	17	17
	Sem6	Korrelationskoeffizient	,797(**)	,850(**)	1,000	,980(**)
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	.	,000
		N	17	17	17	17
	Sem8	Korrelationskoeffizient	,775(**)	,868(**)	,980(**)	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	,000	,000	.
		N	17	17	17	17

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Übersicht 2: Korrelationen – 17 Nomen/Studierende (Quelle: eigene Darstellung)

Alle Korrelationswerte haben sich erhöht und es liegen große Zusammenhänge vor. Es kann somit die Schlussfolgerung aufgestellt werden: Studierende des ersten Semesters sind bereits sensibilisiert, was die Notwendigkeit von Begriffserklärungen betrifft. Dieses Bewusstsein um die Notwendigkeit von Vor-entlastung von Begriffen erhöht sich im Laufe des Studiums. Die Seminare, in denen ein besonderer Fokus auf die Wortschatzarbeit gelegt wurde, sowie die Umsetzung in den Pädagogisch-praktischen Studien könnten hier einen besonderen Beitrag geleistet haben.

Einschränkend zu den Ergebnissen ist zu sagen, dass die Befragungen nicht im selben Zeitraum stattfanden und die Einflüsse von eLearning aufgrund der Corona-Pandemie nicht abgeschätzt werden können. Ebenso ist anzumerken, dass die Anzahl der Teilnehmenden über die Semester hinweg stark differierte. Eine Replikation der Studie unter einheitlichen Rahmenbedingungen wäre daher sinnvoll. Ebenso müssten die Unterrichtsinhalte in Bezug auf die Wortschatzarbeit in den Deutsch-Lehrveranstaltungen noch systematischer aufgebaut und enger mit den Pädagogisch-praktischen Studien verzahnt werden.

Die Forschungsfragen können nun wie folgt beantwortet werden:

Forschungsfrage 1 fokussiert darauf, welche zusammengesetzten Nomen von Studierenden als erklärungsnotwendig eingeschätzt werden. Es zeigte sich, dass sich die Studierenden bei der Identifikation die Lebenswelten der Kinder als Grundlage heranziehen und einschätzen, ob die Begriffe in der Alltagssprache vorkommen. Auch die häufige Verwendung im schulischen Kontext wird berücksichtigt. Begriffe, die sich auf besondere Tätigkeiten oder Aktivitäten beziehen und somit nicht alltäglich sind, werden eher als erklärungsnotwendig eingeschätzt.

In der zweiten Forschungsfrage wird der unterschiedliche Kompetenzstand der Studierenden aus verschiedenen Semestern betrachtet. Hier ist zu erkennen, dass Studierende im Laufe des Studiums einen Kompetenzzuwachs aufweisen. Studierende aus den unterschiedlichen Semestern können jene Begriffe identifizieren, die mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit Schüler*innen nicht bekannt sind. In den höheren Semestern nimmt diese Kompetenz zu und die Einschätzungen zur Notwendigkeit der Vorentlastung werden genauer. Bereits Studienanfänger*innen erkennen aber, dass gewisse Wörter von Kindern nicht gekannt werden. Durch die Ausbildung wird das Wissen um die Notwendigkeit der Wortschatzarbeit vergrößert und vertieft, sodass mit einer hohen Treffsicherheit jene Begriffe identifiziert werden, die im Unterricht erklärt werden sollten.

Forschungsfrage 3 thematisiert die Übereinstimmung der Einschätzung der Studierenden in Bezug auf die Notwendigkeit der Vorentlastung von zusammengesetzten Nomen und dem tatsächlichen Wissen von Schüler*innen. Der errechnete Korrelationskoeffizient vergrößert sich von gerundet 0,49 auf 0,59. Mit steigenden Semestern können die Studierenden immer besser das tatsächliche Wissen der Kinder einschätzen und so passgenaueren Unterricht planen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Da sprachliche Kompetenzen für Bildung einen wesentlichen Baustein bilden, ist diesem Aspekt in der Lehrer*innenbildung besonderes Augenmerk zu schenken. Studierende müssen lernen, wie sie Schüler*innen beim Aufbau von unterschiedlichen Kompetenzen bestmöglich fördern und fordern können. Da Bildung eng mit Sprache verbunden ist, ist ein großer aktiver und passiver

Wortschatz wesentlich, welcher sich insbesondere im Volksschulalter entwickelt. Begriffe aus den unterschiedlichsten Unterrichtsfächern und Bereichen sollten in der Grundschule sorgsam eingeführt und korrekt geklärt werden, da nach Ehlich (2013 zitiert nach Mühlen 2015, S. 7) der Wortschatz eine große Rolle für die Entwicklung von Menschen spielt, da große Teile des Wissens über Begriffe organisiert sind.

Die Schüler*innen sollen über die Bedeutung der Wörter – auch im Kontext von verschiedenen Wissenschaften – Bescheid wissen. Damit Lehrer*innen dies auch umsetzen können, brauchen sie entsprechende Kompetenzen, die sie in der Ausbildung erwerben und vertiefen. Dazu gehört auch die Einschätzung, welche Begriffe in den unterschiedlichen Kontexten und Unterrichtsgegenständen von den Schüler*innen wahrscheinlich nicht verstanden werden und wo es eine Vorentlastung im Unterricht braucht, um inhaltlich entsprechend weiterarbeiten zu können. Die beiden Pilotstudien an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Campus Krems-Mitterau zeigen, dass bereits Studierende im ersten Semester sensibel für dieses Thema sind und erkennen, dass Schüler*innen wahrscheinlich nicht alle Wörter, die in Schulbüchern verwendet werden, kennen. Die diesbezüglichen Kompetenzen der Studierenden erhöhen sich und so können sie in den höheren Semestern bereits gut einschätzen, wo bzw. bei welchen Wörtern es eine Begriffsklärung/begriffliche Vorentlastung im Unterricht braucht. Damit ist auch eine gewisse Sicherstellung gegeben, dass diese Studierenden in ihrem künftigen Beruf die sprachliche Entwicklung ihrer Schüler*innen fördern und sprachsensiblen Unterricht umsetzen. Die Ergebnisse dieser Studien können aber aufgrund des Umfangs der Untersuchung nur eine erste Status-Feststellung sein. Eine Ausweitung der Studien auf andere Fächer (z.B. Mathematik, Sachunterricht) ist anzustreben. Eine Replikation der Studie in einem größeren Umfang würde ebenfalls tiefergreifendere Antworten auf die Forschungsfragen liefern.

Literatur

- Apeltauer, E. (2002). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 239–253). Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43, S. 250–259. DOI: 10.25656/01:22913.

- BIFIE (2011a). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. Graz: Leykam.
- BIFIE (2011b). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe*. Abrufbar unter: https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/externe_materialien/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf (2021-12-14).
- Bühl, A. (2008). *SPSS 16. Einführung in die moderne Datenanalyse*. München: Pearson Studium.
- Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Garbe, Ch. (2012). Wie werden Kinder zu Lesern? In: G. Schulz (Hrsg.), *Lesen. Didaktik für die Grundschule* (S. 9–23). Berlin: Cornelsen.
- Hartmann, E. (2007). Bausteine zum flüssigen und sinnerfassenden Lesen. In: K. Rosenberger & Ochoko-Stastny (Hrsg.), *Mit Sprache wachsen. Die Bedeutung der Sprache und ihrer Grundlagen für den Erwerb der Kulturtechniken* (S. 117–128). Wien: ÖGS.
- Hasengruber, K. & Weber, Ch. (2021). Heterogenitätsmerkmal Sozialstatus – Herausforderungen durch soziale Heterogenität auf unterschiedlichen Ebenen. *Erziehung und Unterricht* 2021 (3 - 4), S. 223–231.
- Haushofer, B. & Benischek, I. (2020). Zum Wortverständnis als Basis für Lesekompetenz. In R&E-Source. Abrufbar unter: <https://journal.phnoe.ac.at/index.php/resource/article/view/901/921> (2022-05-19).
- Hochstadt, Ch., Krafft, A. & Olsen, R. (2015). *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: A. Francke.
- Krempin, M. & Mehler, K. (2017). *Leitfaden Sprachförderung in der heterogenen Grundschule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lehrplan der Volksschule (2003): *siebenter Teil: Deutsch, Lesen, Schreiben*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:0a2bae62-d73c-4cd1-b3ca-55b0bc8bdccc/VS7T_Deutsch_3994.pdf (2021-12-14).
- Lischeid, T. (2011). Sprachdidaktik. In: R. Köhnen (Hrsg.), *Einführung in die Deutschdidaktik*. (S. 87–134). Stuttgart: Metzler.
- Medert, M. (2020). *17 Ziele für eine lebenswerte Zukunft*. Berlin: Springer.
- Mesch, B., Radvan, F. & Rothstein, B. (2019) (Hrsg.). *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mühlen von der, A. (2015). *Forschungsstand, Theorie und Methoden der Wortschatzarbeit. Fallstudie in einer 9. Klasse einer Gesamtschule*. Abrufbar unter https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783668229471_A26887934/preview-9783668229471_A26887934.pdf (2022-06-25).
- Rothweiler, M. (2022). Die Erwerbsaufgabe. In: S. Chilla (unter Mitarbeit von M. Rothweiler und E. Babur), *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen –*

- Diagnostik.* (S. 10–14). 3. vollständig überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schröder, A., Kauschke, Ch. & De Bleser, R. (2003). Messungen des Erwerbsalters für konkrete Nomina. In: *Neurolinguistik* (S. 83–114). 17 (2). Abrufbar unter: http://www.christina-kausckhe.de/__site/pdf/Schroeder_Kauschke_DeBleser_2003.pdf (2022-05-20).
- Selimi, N. (2019). Sprachbewusster Deutschunterricht im mehrsprachigen Kontext. Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. In IDE 2/2019. S. 27–36.
- Selimi, N. & Ivanovska, B. (2020). *Möglichkeiten der Unterstützung der Sprachentwicklung zweisprachig aufgewachsener Vorschulkinder*. Abrufbar unter: <http://eprints.ugd.edu.mk/24251/9/16.07.2020%20JLLT%20Artikel%20Ivanovska%20II%20%28Redigiert%29.pdf> (2022-05-20).
- Szagon, G. (2006). Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea-Implantat. Abrufbar unter: https://hoerbehindert.ch/fileadmin/images/dienstleistungen/Print/Technik/Sprachentwicklung_CI-Kindern_Gisela_Szagon_2006.pdf (2022-05-24).
- Wildemann, A. & Fornol, S. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Seelze: Kallmeyer/Klett.