

Umfang und Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien bei Grundschulkindern*

Quantity and quality of vocabulary learning strategy use in elementary school children

Tanja Ulrich, Inga Laßmann, Maike Doukmak

Zusammenfassung

Hintergrund: Wenngleich dem Gebrauch von Wortlernstrategien eine zentrale Rolle für den Spracherwerb zugeschrieben wird, beziehen sich empirische Untersuchungen bislang ausschließlich auf ihre Relevanz für den Fremdspracherwerb im Jugend- und Erwachsenenalter.

Ziel: Die vorliegende Untersuchung ermittelt den Umfang und die Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien bei Zweitklässler und vergleicht den Strategieeinsatz von Kindern mit durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen expressiven Wortschatzleistungen sowie ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern.

Methodik: Im Rahmen eines Brettspiels wird der Gebrauch ausgewählter Wortlernstrategien durch N = 64 Kinder elizitiert und mithilfe von Fremd- und Selbsteinschätzungsverfahren erfasst.

Ergebnisse: Zweitklässler setzen Monitoring- und Fragestrategien häufig spontan und zielführend ein, um sich unbekannte Wörter zu erschließen. Abrufstrategien zum eigenaktiven Deblockieren können von der Mehrzahl der Kinder noch nicht konstruktiv genutzt werden. Kinder mit eingeschränktem Wortschatzumfang reagieren seltener und weniger zielführend auf Verstehensschwierigkeiten. Zwischen mehrsprachig und monolingual aufwachsenden Kindern zeigen sich nur geringe Unterschiede hinsichtlich des Strategiegebrauchs.

Schlussfolgerungen: Bei Kindern im frühen Grundschulalter lassen sich insbesondere Strategien zum erfolgreichen Erwerb lexikalischen Wissens beobachten. Aus der unterschiedlichen Konstruktivität von Strategien können Implikationen für Förderung und Therapie abgeleitet werden.

Schlüsselwörter

Wortlernstrategien, Wortschatz, diagnostische Erfassung, Mehrsprachigkeit

Abstract

Background: Although the use of vocabulary learning strategies is considered to be crucial for language acquisition, existing empirical evidence refers exclusively to their relevance for foreign language acquisition in adolescence and adulthood.

Aims: The present paper describes the scope and quality of vocabulary learning strategy use by second graders and compares the strategy use of children with limited vocabulary knowledge to children with age-appropriate expressive vocabulary as well as the use of vocabulary learning strategies of bilinguals versus monolinguals.

Methods: The use of vocabulary learning strategies is elicited within the context of a board game in which N = 64 second graders participated. The strategy use of each child was documented using an observation sheet as well as self-assessment-measures.

* Dieser Beitrag hat das double-blind Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

Results: Second graders use monitoring and questioning strategies spontaneously and purposefully to acquire unknown words. The majority of children are not yet able to constructively use retrieval strategies to deblock the word access when they face difficulties in word retrieval. Children with a limited vocabulary react less often and less purposefully to comprehension difficulties. There are only minor differences in strategy use between multilingual and monolingual children.

Conclusions: Primary school students tend to use conducive strategies for the acquisition of unknown words but lack in the successful application of word retrieval strategies. As the success of vocabulary acquisition is associated with the use of particular vocabulary learning strategies, implications for vocabulary promotion and therapy can be drawn by assessing the strategy use of children.

Keywords

vocabulary learning strategies, vocabulary, diagnostic assessment, multilingualism

1 Hintergrund

1.1 Wortschatzerwerb im Grundschulalter

Neben der Erweiterung alltagskommunikativer Fähigkeiten hat Unterricht fächerübergreifend den Ausbau fach-, fremd- und bildungssprachlicher Kompetenzen zum Ziel (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2015). In Anbetracht des durchschnittlichen Wortschatzumfangs junger Erwachsener wird angenommen, dass Kinder im Laufe ihrer Schulzeit jährlich mehrere tausend Wörter erwerben müssen (Anglin, 2005; Clark, 2016; Nagy & Herman, 1987). Folglich stehen Grundschüler alltäglich vor der Herausforderung, sich unbekannte Wörter zu erschließen, neue Begriffe in ihrem mentalen Lexikon abzuspeichern sowie bestehende lexikalische Einträge mit weiteren Informationen anzureichern. Die Bewältigung dieser Aufgabe ist nicht nur für eine ungestörte kommunikative Teilhabe von zentraler Bedeutung, lexikalisches Wissen gilt zudem als wesentlicher Prädiktor schulischen Lernerfolges (Dockrell & Messer, 2004; Glück & Spreer, 2015; Milton & Treffers-Daller, 2013; Nippold, 2007; Romonath, 2001; Schuth, Köhne & Weinert, 2017).

Primäre Wortlernkontexte im Grundschulalter sind zunächst Gespräche und Beobachtungen. Gegen Ende der Schuleingangsphase wird darüber hinaus die Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Medien eine bedeutsame Quelle der Wortschatzerweiterung (Kannengieser, 2015; Nippold, 2007). Angesichts der großen Erwerbsaufgabe wird deutlich, dass ein Großteil des Wortschatzerwerbs bereits im Grundschulalter implizit geschehen muss (Hill, Wagovich & Manfra, 2017; Nagy & Herman, 1987). Die meisten Wörter eignen Kinder sich demnach eigenaktiv unter Einsatz geeigneter Wortlernstrategien (WLS) an (Motsch, Gaigulo, & Ulrich, 2022; Rupp, 2013).

1.2 Wortlernstrategien

Lernstrategien gelten als Instrumente für erfolgreiches, eigenständiges und lebenslanges Lernen (Killus, 2018). Es verwundert somit nicht, dass dem Einsatz von WLS eine große Relevanz für die ungestörte Wortschatzentwicklung zugeschrieben wird (Moir & Nation, 2008; Motsch et al., 2022; Rupp, 2013). WLS umfassen als Subgruppe der Sprachlernstrategien Handlungen und Gedanken, die mit dem Ziel der Steuerung, Unterstützung und Optimierung des Wortlernprozesses eingesetzt werden (Oxford, 1990; 2017). Der erfolgreiche Einsatz von WLS treibt nicht nur den eigenständigen Erwerb neuer Wörter kontinuierlich voran, sondern unterstützt auch die hochwertige Speicherung und den Abruf von Lexikoneinträgen (Motsch & Marks, 2015a; Ulrich, 2020). Es lassen sich mehrere Gruppen von WLS differenzieren, die in der Forschungsliteratur hinsichtlich ihrer Qualität, also ihrer Nützlichkeit für den Wortschatzerwerb, jeweils unterschiedlich gewichtet werden:

Monitoring- und Fragestrategien

Monitoringfähigkeiten spielen eine zentrale Rolle für die ungestörte lexikalische Entwicklung (Klumpff & Schönauer-Schneider, 2020). Sie ermöglichen es, Verständnisschwierigkeiten in der Kommunikation wahrzunehmen sowie in der Folge adäquat darauf zu reagieren, um eine Klärung herbeiführen zu können. Folglich können Monitoringfähigkeiten auch als Fundament für den erfolgreichen und zielgerichteten Einsatz weiterer Strategien verstanden werden (Ulrich, 2020).

Kinder sind im Grundschulalter zunehmend in der Lage, sowohl die Ursachen von Verständnisproblemen explizit zu benennen als auch diverse Strategien zur Klärung der Verständnisprobleme einzusetzen (Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020). Ebenso können die eigenen Gedächtnisleistungen präziser eingeschätzt werden, wodurch besser beurteilt werden kann, welche Wörter schwierig zu behalten sind und dementsprechend einer stärkeren Verarbeitung bedürfen (Glück, 2010). Die Weiterentwicklung dieser Monitoringfähigkeiten ermöglicht es Grundschulkindern, immer gezielter und automatisierter auf diverse WLS zur Unterstützung des Erwerbs, der Speicherung und des Abrufs von Wörtern zurückzugreifen (Glück, 2010; Motsch et al., 2022).

Da das Monitoring als metakognitiver Prozess schwer erfasst werden kann, werden Monitoringfähigkeiten in der Regel anhand der Reaktion auf Kommunikationsprobleme beurteilt. So hat sich in der Forschungsliteratur mitunter ein erweiterter Begriff des Monitorings etabliert, der sowohl die Identifikation von Verständnisproblemen als auch die beobachtbare Reaktion darauf einschließt (Dollaghan, 1987; Hachul & Schönauer-Schneider, 2012; Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020).

Für die Qualität von Monitoringstrategien gilt: Je spezifischer die Reaktion dem Gegenüber verständlich macht, worin genau das Verständnisproblem besteht, desto sicherer führt diese zur erfolgreichen Klärung. Hachul und Schönauer-Schneider (2012) empfehlen dementsprechend eine Modellierung der kindlichen Reaktionen hin zu möglichst gezieltem Nachfragen. Auch Schmitz (2012) wertet spezifisches Nachfragen als besonders konstruktive Strategie. Demgegenüber werden allgemeine Nachfragen, nonverbale Missverstehenssignale oder Rate- und Vermeideverhalten („Ich setze aus.“) jeweils als weniger zielführend in der Klärung von Verständnisproblemen eingestuft, da sie insbesondere im hektischen Schulalltag oftmals unbemerkt bleiben und insgesamt seltener zur Klärung des Verständnisproblems führen (Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020). Fragestrategien sind den sozialen Sprachlernstrategien zuzuordnen (Oxford, 1990).

Speicherstrategien

Daneben unterstützen auch spezifische Speicherstrategien den Erwerb neuer Wörter (Ulrich, 2017). Sie lassen sich den kognitiven Lernstrategien zuordnen (Killus, 2018) und tragen durch die Optimierung der Speicherqualität von Lexikoneinträgen dazu bei, deren Abrufgenauigkeit und -geschwindigkeit zu verbessern (Ulrich, 2020). Zu den Speicherstrategien zählt die sinnvolle Organisation der Lexikoneinträge, indem Wörter mit phonologischen Ähnlichkeiten (z. B. Wörter mit gleichem Anfangslaut) oder semantisch relationierte Begriffe (z. B. Hyperonyme) miteinander verknüpft werden (Glück, 2010; Motsch et al., 2022; Ulrich, 2012). Auch Segmentierungsstrategien gehören zur Gruppe der Speicherstrategien (Motsch et al., 2022). Damit werden Handlungen wie etwa das Rhythmisieren, Gruppieren von Elementen und silbisches Sprechen bezeichnet. Durch das Zusammenfassen vieler Einzelinformationen zu umfassenderen Informations-Gruppen (Cluster) wird das Arbeitsgedächtnis entlastet (Ulrich, 2017). Rehearsal-Strategien dienen der verlängerten Aufrechterhaltung der Wortform im Arbeitsgedächtnis. Das wiederholte (auch subvokale, also „innere“) Sprechen der Wortform führt dazu, dass mehr Zeit für die Analyse und Speicherung der Lautinformationen gewonnen wird, wodurch hochwertigere mentale Repräsentationen der Wortform eingespeichert werden können (Marks, 2017; Ulrich, 2017). Auch das Aufschreiben phonologisch und/oder orthografisch komplexer Wörter wird im Laufe der Schulzeit eine zunehmend relevante Speicherstrategie. Es kann ebenso wie das Lesen dazu beitragen, die phonologische Repräsentation von Begriffen weiter auszudifferenzieren sowie deren graphemische Repräsentation einzuspeichern (Colenbrander, Miles & Ricketts, 2019; Rosenthal & Ehri, 2008). Dies trägt zu einer genaueren Analyse der Lautstruktur und folglich auch zur besseren Memorierung der Begriffe bei (Ulrich, 2012). Der individuelle Nutzen der Speicherstrategien variiert je nach Komplexität des Wortes (komplexe Bedeutung oder schwierige Wortform) und nach Lerntyp (auditiv oder visuell) (Oxford, 2003). Dementsprechend sind alle Speicherstrategien zunächst als gleichwertig konstruktiv für die Speicherung einzustufen.

Abrufstrategien

Zwar wird die Abrufgenauigkeit und -geschwindigkeit von lexikalischen Einträgen bereits durch den gezielten Einsatz von Speicherstrategien gesteigert, dennoch gibt es immer wieder Situationen, in denen der Abruf eines Wortes nicht auf Anhieb gelingt. In solchen Situationen können Abrufstrategien dazu beitragen, den Zugriff auf den gesuchten Lexikoneintrag zu deblockieren (Motsch et al., 2022). Konkret handelt es sich dabei um Strategien des Self-Primings/Self-Cueings, die darin bestehen, dass gezielt alle verfügbaren Informationen zu einem Lexikoneintrag erinnert

werden (Ulrich, 2017). Dementsprechend fällt der Wortabruf leichter, je mehr Teilinformationen als Hinweise erinnert werden können (Glück, 2003). Es kann sich dabei sowohl um semantische Hinweisreize handeln (z. B. Erinnerung an „Gras“ als Abrufhilfe für „Wiese“) als auch um phonologische Cues (z. B. Erinnerung an den Anfangslaut des Wortes) (Marks, 2017). Für das Training des Self-Primings kann auch das Erfragen von Abrufhinweisen eine sinnvolle Strategie darstellen („Wie fing das nochmal an?“), wobei diese Strategie im Alltag als weniger zielführend einzustufen ist als Techniken des Self-Primings, da sie voraussetzt, dass das Gegenüber das abzurufende Wort kennt.

1.3 Diagnostische Erfassung von Lernstrategien im frühen Grundschulalter

Im Hinblick auf die Erfassung von Lernstrategien besteht – insbesondere bei Kindern im frühen Grundschulalter – nach wie vor Unklarheit über die Gestalt eines möglichst validen Messinstruments. In der Regel wird zwischen „online“- und „offline“-Methoden differenziert. Während „online“-Methoden den Strategieeinsatz simultan zur Ausführung erheben, wird das strategische Handeln in „offline“-Methoden retrospektiv erfasst (Zimmerman, 2008). Tab. 1 gibt eine Übersicht über online- und offline-Methoden.

Tab. 1: Übersicht über gängige online- und offline-Methoden zur Erhebung des Einsatzes von Lernstrategien

	„Online“-Methoden	„Offline“-Methoden
Selbsteinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lautes Denken 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Selbsteinschätzungsbögen ▪ Interviews ▪ Lerntagebücher
Fremdeinschätzung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Beobachtung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fremdeinschätzungsbögen

Da durch die retrospektive Erhebung Verzerrungen angenommen werden, gelten Verfahren, die den Strategieeinsatz unmittelbar („online“) erheben, grundsätzlich als verlässlicher.

Als vielversprechendes Verfahren wird in diesem Zusammenhang in der Lernpsychologie die Methode des „Lauten Denkens“ diskutiert (Konrad, 2010). Hier sollen Lernende während der Bearbeitung einer Aufgabe ihr eigenes strategisches Vorgehen beschreiben und kommentieren. Der Methode wird ein hohes Maß an Validität zugesprochen, da (meta-)kognitive Prozesse unmittelbar und im Hinblick auf eine spezifische Lernsituation versprachlicht werden. Inwieweit der hier berichtete Strategieeinsatz repräsentativ für ungestörte Lernprozesse ist, wird jedoch diskutiert (Spörer & Brunstein, 2006). Darüber hinaus eignet sich diese Methode aufgrund der erforderlichen metakognitiven sowie sprachlichen Reflexionsfähigkeiten nicht für jüngere Kinder sowie Kinder mit sprachlichen oder kognitiven Einschränkungen.

Auch die (systematische) Beobachtung von Lernprozessen durch eine außenstehende Person kann zu validen Aussagen über den Lernstrategieeinsatz führen. Dies gilt allerdings vorrangig für Strategien, die auch beobachtbar sind. Insbesondere (meta-)kognitive Strategien entziehen sich als innere gedankliche Prozesse oftmals der direkten Beobachtung und können daher nicht zuverlässig durch Dritte eingeschätzt werden.

In der Lernstrategieforschung finden vor allem offline-Verfahren Anwendung, da diese sich durch eine vergleichsweise ökonomische Durchführung und Auswertung auszeichnen und somit auch für die Untersuchung größerer Stichproben geeignet sind. Hier haben sich sowohl im deutsch- als auch im englischsprachigen Raum Selbsteinschätzungsbögen etabliert. Diese wiesen jedoch in verschiedenen Studiendesigns eine geringe Konsistenz mit anderen Erhebungsverfahren wie beispielsweise Beobachtungen auf; der berichtete Strategieeinsatz lag in der Regel weit über dem tatsächlichen (z. B. Artelt, 2000; für eine Zusammenfassung s. Wernke, 2009). Als Ursache hierfür wird zum einen die unzureichende Spezifität der abgefragten Items vermutet, zum anderen wird angenommen, dass die Vorgabe von Lernstrategien die Differenzierung zwischen deklarativem Strategiewissen und dem tatsächlichen Strategieeinsatz erschwert. Positive Erfahrungen wurden hingegen mit handlungsnahen Selbsteinschätzungsbögen gemacht, deren Items sich auf eine spezifische, vorausgegangene Lernsituation beziehen (Wernke, 2009).

Sowohl Interview-Verfahren als auch Lerntagebücher können so gestaltet werden, dass die Lernenden ihren Strategieeinsatz in eigenen Worten beschreiben. Dieses Vorgehen setzt allerdings hinreichende metakognitive sowie (schrift-)sprachliche Fähigkeiten der Kinder voraus und eignet sich insofern nur eingeschränkt für die Erhebung des Strategiegebrauchs bei Kindern im frühen Grundschulalter (Spörer & Brunstein, 2006).

Zusammenfassend bietet sich insbesondere für die Arbeit mit jüngeren Schülern ein kombinierter methodischer Zugang an, um den Gebrauch von Lernstrategien zu erfassen. Dabei muss vor allem im Schulsetting immer auch der Aspekt der Ökonomie mitbedacht werden.

Valide Auskünfte über beobachtbare Strategien (wie bspw. das Markieren unbekannter Wörter) können über systematische Beobachtungen durch Dritte gewonnen werden. (Meta-)Kognitive Strategien wie bspw. Memorierungsstrategien können hingegen nicht sicher von außen beobachtet werden und sollten daher zusätzlich durch Selbstberichtsverfahren abgefragt werden. Nach aktuellem Forschungsstand scheinen handlungsnahe Selbsteinschätzungsbögen hier ein guter Kompromiss zwischen Ökonomie und Validität zu sein.

1.4 Zusammenhang von Wortlernstrategien und Lernerfolg: Bisherige Studienlage

Zahlreiche Effektivitätsstudien aus der Fremdsprachendidaktik haben Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von WLS und dem Lernerfolg untersucht. Zusammengefasst offenbaren die bisherigen Forschungsbefunde, dass erfolgreiche Lerner sowohl ein umfangreicheres Repertoire an WLS nutzen als auch in höherer Frequenz auf die verschiedenen Strategien zurückgreifen (z. B. Green & Oxford, 1995; Gu & Johnson, 1996; Habók & Magyar, 2018; Platsidou & Sipitanou, 2015). Es zeigt sich außerdem, dass der Einsatz von WLS nicht nur für den erfolgreichen Spracherwerb zentral ist, sondern auch die allgemeinen schulischen Leistungen positiv mit der Verwendung von Sprachlernstrategien korrelieren (Habók & Magyar, 2018). Auch der Einfluss einzelner Strategien auf den Lernerfolg im Fremdspracherwerb wurde umfassend untersucht. Die aktuelle Forschungslage liefert mehrheitlich Evidenz für einen signifikant positiven Einfluss von metakognitiven Sprachlernstrategien auf den Lernerfolg (Fan, 2020; Gu & Johnson, 1996; Zhao, 2009). Es zeigte sich etwa, dass insbesondere das gezielte Lenken der Aufmerksamkeit auf unbekannte und wichtige Wörter positiv mit den fremdsprachlichen Leistungen zusammenhängt.

Für die Nutzung von Fragestrategien konnte Fan (2020) in einer Untersuchung mit 419 Studierenden keine positive Vorhersagekraft für die Sprachkenntnisse nachweisen. Dies begründet die Forscherin damit, dass Studierende mit einem höheren Sprachniveau seltener auf die Hilfe anderer angewiesen seien und evtl. daher in geringerem Maßeangaben, auf Fragestrategien zurückzugreifen. Alahmadi, Shank und Foltz (2018) konnten hingegen signifikant positive Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Fragestrategien und dem Wortschatzumfang belegen, allerdings beruhten alle analysierten Daten auf Selbsteinschätzungen der Studierenden. Auch Befunde von Dollaghan und Kaston (1986) sowie Schönauer-Schneider (2008; 2017) zeigen, dass Kinder mit gut entwickelten sprachlichen Fähigkeiten dazu in der Lage sind, gezielter und effektiver bei Miss- oder Nichtverstehen nachzufragen als Kinder mit verzögerter Sprachentwicklung.

Im Hinblick auf die Effektivität von Speicherstrategien liefert die Forschung kein einheitliches Bild. Fan (2020), Green und Oxford (1995) und Kojic-Sabo und Lightbown (1999) konnten keine Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von Rehearsal-Strategien und dem Lernerfolg von Fremdsprachenlernenden feststellen. Demgegenüber stehen die Befunde von Gu und Johnsons Untersuchung mit 850 chinesischen Studierenden aus dem Jahr 1996. Diese wies signifikante positive Korrelationen zwischen der mündlichen Wiederholung des Vokabulars und dem Wortschatzumfang aus ($r = .03$; $p < .001$), wohingegen das wiederholte Aufschreiben negativ mit dem Wortschatzumfang und den allgemeinen Englischleistungen korrelierte. Im Kontrast hierzu kamen andere Studien zu dem Schluss, dass die Auseinandersetzung mit der Schreibweise von Wörtern positive Effekte auf das Erinnern der Begriffe sowie den Wortschatzumfang insgesamt hat (Rosenthal & Ehri, 2008; Zhang & Lu, 2015).

Abrufstrategien wurden bis dato in keiner der Studien aus der Fremdsprachendidaktik erhoben.

Bei fast allen vorgenannten Studien wurden Selbsteinschätzungsbögen zur Erhebung des Einsatzes von WLS verwendet, in denen Pauschalaussagen anhand von Skalen hinsichtlich ihrer Passung zum eigenen Lernverhalten bewertet werden sollen (Alahmadi et al., 2018; Fan, 2020; Green & Oxford, 1995; Gu & Johnson, 1996; Habók & Magyar, 2018; Platsidou & Sipitanou, 2015; Zhang & Lu, 2015; Zhao, 2009). Wie bereits in Kap. 1.3 herausgestellt, scheinen entsprechende Verfahren wenig geeignet, um Aussagen über den tatsächlichen Strategieeinsatz zu liefern. Verzerrungen werden u.a. durch mangelnde Selbstreflexionsfähigkeit, sozial erwünschtes Antwortverhalten sowie Schwierigkeiten in der Differenzierung zwischen deklarativem Strategiewissen und deren praktischer Anwendung im Alltag angenommen. Ein weiterer Nachteil dieser Erhebungsmethode besteht darin, dass sie nicht imstande ist, qualitative Informationen zur Strategieanwendung zu ermitteln.

Schließlich nahmen an den Studien vorwiegend jugendliche oder erwachsene Personen teil, es mangelt jedoch an Studien, die ihren Fokus auf Kinder im Grundschulalter legen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich die Erhebung der Strategienutzung bei jüngeren Kindern aufgrund eingeschränkter Selbstreflexionskompetenzen wesentlich herausfordernder gestaltet (vgl. Kap. 1.3). Zudem sollte bedacht werden, dass Fremdspracherwerbsprozesse in der Regel gesteuert, der Erstspracherwerb hingegen ungesteuert verläuft, wodurch eine unterschiedliche Nutzung von Sprachlernstrategien naheliegt, und die empirischen Ergebnisse aus der Fremdsprachdidaktik nicht ohne Weiteres auf Fragen des Erstspracherwerbs übertragen werden können.

Ergänzend zu den Forschungsergebnissen aus dem Fremdspracherwerb belegen Studien aus dem sprachtherapeutischen Setting den Nutzen der Strategievermittlung im gestörten Erstspracherwerb bei Vorschul- und Grundschulkindern (Motsch & Marks, 2015a, 2015b; Motsch & Ulrich, 2012a, 2012b).

1.5 Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Kindern

Das bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern häufig beobachtete rasche Erwerbstempo wirft immer wieder die Frage nach Besonderheiten des mehrsprachigen Lexikonerwerbs auf. In diesem Zusammenhang wurden mittlerweile mehrfach Unterschiede in der Nutzung von Sprachlernstrategien bei Mono- und Bilingualen berichtet.

Tuncer (2009) beschreibt für seine Stichprobe aus türkischen Studierenden eine vergleichsweise häufigere Nutzung von Sprachlernstrategien durch bilinguale Fremdsprachlernende.

Auch die von Hong-Nam und Leavell (2007) befragten bilingual aufgewachsenen Studierenden gaben einen signifikant häufigeren Einsatz von Sprachlernstrategien im Fremdspracherwerb an als die monolinguale Vergleichsgruppe. Während monolingual Koreanisch aufgewachsene Studierende am häufigsten den Einsatz von Kompensationsstrategien (z. B. Wortneuschöpfungen, Gesten, Rateverhalten) angaben, zeigte die bilingual Koreanisch-Chinesisch aufgewachsene Gruppe eine Präferenz zur Nutzung metakognitiver Strategien. Als mögliche Erklärung für die Unterschiede in der Strategienutzung geben die Autoren an, dass bilinguale Lerner bereits in natürlichen, selbstgesteuerten Settings positive Erfahrungen mit erwerbsförderlichen Sprachlernstrategien gesammelt haben könnten, wohingegen einsprachig aufgewachsene Personen vorrangig gesteuerte Sprachlernumgebungen gewohnt sind, die sie aufgrund ihres Prüfungscharakters u.U. im Einsatz bestimmter Lernstrategien (wie beispielsweise im Stellen von Fragen) hemmen könnten (Hong-Nam & Leavell, 2007).

Bis dato gibt es keine entsprechend systematischen Vergleichsstudien zum Einsatz von Sprachlernstrategien ein- bzw. mehrsprachig aufwachsender Kinder. In Beobachtungsstudien mit bilingualen Kindern wird jedoch der spontane Einsatz von Frage-, Speicher- und Abrufstrategien gehäuft berichtet (Hacisalihođlu 2009; Heimann-Bernoussi, 2011; Yan & Nicoladis, 2009; vgl. auch Marks 2017).

Heimann-Bernoussi vergleicht in ihrer Studie Erzählstrategien von jeweils drei ein- und mehrsprachigen Kindern. Insgesamt berichtet sie einen häufigeren Einsatz nonverbaler Missverstehenssignale bei den monolingual aufwachsenden Kindern, wohingegen sie gezielte Fragen nach unbekanntem Wörtern ausschließlich bei der bilingualen Vergleichsgruppe beobachtete. Die Anwendung von Rehearsal-Strategien berichtet sie nur für ein mehrsprachiges Kind; ein entsprechender Strategieeinsatz ließ sich bei keinem monolingual aufwachsenden Kind beobachten. Auch Heimann-Bernoussi (2011) nimmt an, dass bilingual aufwachsende Kinder Sprachlernstrategien im Zuge ihres Zweitspracherwerbs bereits in natürlichen Kommunikationssettings erprobt haben und sie dadurch zielgerichteter einsetzen können.

1.6 Fazit

Zusammenfassend wird der Gebrauch von WLS als relevanter Einflussfaktor auf die lexikalische Entwicklung von Kindern im Erstspracherwerb gesehen. Empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Strategienutzung und Wortschatzleistungen liegen jedoch bislang nur für jugendliche und erwachsene Fremdsprachlernende vor und wurden bislang weder im Kontext des Erstspracherwerbs noch für Kinder im frühen Grundschulalter erfasst. Bisherige Untersuchungen stützen sich zudem vorrangig auf allgemeine Selbsteinschätzungsbögen, deren Validität insbesondere im Hinblick auf die Anwendung bei jüngeren Kindern in Frage gestellt wird. Die Forschungsbefunde legen außerdem nahe, dass sich der Einsatz von WLS bei ein- und mehrsprachig aufgewachsenen Personen unterscheidet.

2 Zielsetzung und Fragestellungen

Im Rahmen der vorliegenden explorativen Untersuchung soll Wissen über den Umfang sowie die Qualität der Nutzung von WLS bei Grundschulkindern im Kontext ihres Erstspracherwerbs generiert werden.

Dazu erfolgt zunächst eine deskriptive Darstellung der von Kindern im frühen Grundschulalter verwendeten WLS (Forschungsfrage 1). Im Anschluss wird der Frage nach möglichen Zusammenhängen zwischen WLS-Nutzung und Wortschatzleistungen der Kinder nachgegangen (Forschungsfrage 2). Aufgrund der beschriebenen Unterschiede in der Anwendung von WLS zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Erwachsenen und ersten Hinweisen aus vergleichenden Beobachtungen bei Kindern soll abschließend die Verwendung von Lernstrategien durch Kinder mit einem mehrsprachigen Erwerbshintergrund mit dem Gebrauch durch monolingual aufwachsende Kinder verglichen werden (Forschungsfrage 3).

- Forschungsfrage 1: In welcher Häufigkeit nutzen Zweitklässler WLS (Frage- und Monitoring-, Speicher-, Abrufstrategien) welcher Qualität, wenn sie mit unbekanntem oder herausfordernden Wörtern konfrontiert sind?
- Forschungsfrage 2: Inwiefern unterscheidet sich der Einsatz dieser WLS bei wortschatzauffälligen (WS⁻) und wortschatzunauffälligen (WS⁺) Kindern?
- Forschungsfrage 3: Inwiefern unterscheidet sich der Einsatz von WLS bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern?

3 Methode

3.1 Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ (WSU)

Die untersuchten Daten wurden im Rahmen des durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Forschungsprojekts „Der Wortschatzsammler: Entwicklung und Evaluation eines strategieorientierten, unterrichtsintegrierten Förderkonzepts (WSU)“ erhoben. In einer randomisierten, kontrollierten Interventionsstudie wurde der Profit einer strategieorientierten Wortschatzförderung (Experimentalgruppe) gegenüber herkömmlichen Fördermethoden (Kontrollgruppe) im Klassensetting untersucht (Laßmann & Ulrich, 2020). Die Untersuchung fand in zwölf zweiten Klassen vier inklusiv arbeitender Grundschulen in Nordrhein-Westfalen statt. Insgesamt liegen Daten von 269 Kindern vor.

Zur Beurteilung der Effektivität der Förderung wurden sowohl Veränderungen in den Wortschatzleistungen als auch im Strategieeinsatz herangezogen. Die Wortschatzleistungen wurden im Verlauf von 6 Monaten mittels informeller Zielwortschatzkontrollen erhoben, die den im Interventionszeitraum behandelten unterrichtlichen Fachwortschatz abfragten (Laßmann & Ulrich, 2020). Um darüber hinaus Generalisierungseffekte festzustellen, wurden die allgemeinen expressiven Wortschatzleistungen mithilfe des Untertests „Bildbenennung“ aus dem SET 5-10 ermittelt (Petermann, 2018). Das Verfahren erwies sich in der Praxis als zeit- und materialökonomisches und im Abgleich mit umfassenderen Wortschatztests valides Instrument zur Erhebung von expressiven Wortschatzleistungen (Plura, 2016) und wurde mit ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern normiert (Petermann, 2018).

Der Strategieeinsatz wurde mithilfe eines informellen Testverfahrens (s. 3.3) vor und unmittelbar nach Abschluss der Intervention erhoben.

Die im Folgenden berichteten Daten stammen aus den Vortestungen, die im 1. Schulhalbjahr 2021/22 durchgeführt wurden.

3.2 Stichprobe

Bei der vorliegenden Stichprobe handelt es sich um eine zufällig gezogene Teilstichprobe von 64 Schülern ($m = 30$, $w = 34$) aus zwei der teilnehmenden Schulen bzw. sechs der teilnehmenden Klassen. Die Stichprobe setzt sich aus Schülern einer Kontroll- sowie einer Experimentalschule zusammen. Die gemeinsam untersuchten Gruppen stammten stets aus einer Klasse, sodass die Kinder einander kannten. Die Schüler wurden in Absprache mit den Lehrkräften für die Teiluntersuchung ausgewählt. Dabei wurde insbesondere darauf geachtet, dass die Kinder in möglichst harmonischen Sozialkonstellationen getestet wurden, um die Gruppenkonstellation als Störfaktor gering zu halten. Zum Zeitpunkt der Testungen waren die Kinder zwischen 6;9 und 9;0 Jahren

alt. Tab. 2 gibt einen Überblick über Charakteristika der Stichprobe und der für die Beantwortung der Fragestellungen berücksichtigten Subgruppen.

Tab. 2: Überblick über Charakteristika der Stichprobe sowie deren Verteilung in den in der Analyse betrachteten Subgruppen

	Alter	Geschlecht (m w)	einsprachig	mehrsprachig, differenziert nach Age of Onset ¹				Summe
				simultan	sukzessiv	kindlicher Zweitspracherwerb	keine Angabe	
Gesamtstichprobe	MW = 7;4; SD = 0,54	30 34	37	17	4	4	2	64
wortschatzauffällig	MW = 7;6; SD = 0,64	11 14	5	10	4	4	2	25
wortschatzun auffällig	MW = 7;2; SD = 0,43	19 20	32	7	0	0	0	39

1 Anmerkung. Age of Onset (AoO): Alter bei Erwerbsbeginn; simultan: AoO *innerhalb der ersten beiden Lebensjahre*; sukzessiv: AoO *im 3. oder 4. Lebensjahr*; kindlicher Zweitspracherwerb: AoO *ab dem 5. Lebensjahr* (vgl. Chilla, 2014; 2022).

3.3 Erhebungsinstrument EWoS

Aufbau

Zur Ermittlung des Einsatzes von WLS vor und nach der Intervention wurde im Rahmen des Forschungsprojekts das Diagnostikverfahren EWoS (Evozierung von Wortlernstrategien im Kindesalter, Laßmann & Ulrich, 2021) entwickelt und pilotiert. Es handelt sich um ein informelles Erhebungsinstrument, das nicht psychometrisch evaluiert ist.

Das für Kleingruppen konzipierte Verfahren basiert auf einem kindgerechten Brettspiel, das – angelehnt an das Vorgehen von Schmitz (2012) – durch Handlungsaufträge mit niedrigfrequentem Wortschatz den Einsatz von Monitoring- und Fragestrategien evoziert (z. B. „Falte diese Karte vertikal.“). Die Kinder werden somit gezielt in Situationen gebracht, in denen sie mit potenziell unbekanntem Wörtern konfrontiert sind, um ihre Reaktionen auf derartiges Nicht-Verstehen zu beobachten. Der Einsatz von Speicher- und Abrufstrategien wird mithilfe von drei Code-Wörtern (Pseudowörter mit unterschiedlicher Silbenlänge) hervorgerufen, die die Kinder sich im Spielverlauf merken und zum erfolgreichen Abschluss am Ende des Spiels noch einmal abrufen müssen. Für eine umfassendere Beschreibung des Verfahrens s. Ulrich (2022).

Erhebung des Strategieeinsatzes

Aufgrund der vielfach beschriebenen Unzulänglichkeiten von gängigen „Offline“-Verfahren (vgl. Kap. 1.3) nutzt EWoS einen kombinierten Zugang zur Ermittlung des Strategieeinsatzes: Im Spielverlauf wird der Strategieeinsatz jedes Kindes gezählt und mithilfe eines strukturierten Beobachtungsbogens durch die Testleitung protokolliert. Der Beobachtungsbogen besteht aus 19 Items, die jeweils beobachtbare Verhaltensweisen beschreiben, die mit dem Einsatz von Monitoring- bzw. Frage-, Speicher-, oder Abrufstrategien in Verbindung gebracht werden. Einige Items sind zusätzlich mit konkreten Beispielen versehen, um die Durchführungsobjektivität zu erhöhen. Für jede Strategiegruppe besteht außerdem die Möglichkeit, weitere beobachtete Verhaltensweisen in entsprechenden Freitextfeldern zu dokumentieren.

Da sich insbesondere (meta-)kognitive WLS der Beobachtung durch Dritte entziehen können, wird der Strategieeinsatz unmittelbar nach Spielabschluss zusätzlich durch einen handlungsnahen Selbsteinschätzungsbogen erfasst, der inhaltlich dem Beobachtungsbogen entspricht. Die Kinder erhalten ein Set an Äußerungen, das sich konkret auf den vorausgegangenen Spielverlauf bezieht (z. B.: „Bei Wörtern, die ich nicht kannte, habe ich meine Mitschüler gefragt.“). Diese Aussagen werden von den Kindern anhand einer dreistufigen Skala hinsichtlich ihrer Häufigkeit (nie – manchmal – immer) bewertet. So wird die von den Kindern geforderte Abstraktionsleistung möglichst geringgehalten, wodurch die Validität des Bogens erhöht werden soll (Werne, 2009).

Durchführung

Die Durchführung des Brettspiels erfolgte in Kleingruppen zu je vier Kindern. Eine zuvor geschulte Diagnostikerin leitete das Spiel an und protokollierte ihre Beobachtungen bzgl. des Strategiegebrauchs der Kinder während der Durchführung auf dem hierzu entwickelten Bogen.

Unmittelbar im Anschluss an das Brettspiel wurde die eigene Einschätzung des Strategiegebrauchs durch die Kinder erfasst. Die Diagnostikerin unterstützte die Schüler beim Lesen und Ausfüllen des Bogens, sodass diese die Verwendungshäufigkeit der einzelnen Strategien anschließend durch Ankreuzen bewerten konnten. Schüler mit fortgeschrittenen Lesefähigkeiten füllten den Bogen teilweise selbstständig aus. Die gesamte Durchführung (Brettspiel inklusive anschließende Selbstreflexion) umfasste maximal 45 Minuten.

Auswertung

Je nach Zielsetzung bieten sich unterschiedliche Zugänge zur Auswertung an:

a) Ermittlung des Strategie-Repertoires

Die beobachteten Strategien können Aufschluss darüber geben, welche WLS Kinder grundsätzlich kennen und nutzen. Das Strategie-Repertoire wird somit unabhängig von der beobachteten Frequenz des Strategieeinsatzes betrachtet. Eine einmalig beobachtete Strategie ist im Repertoire des Kindes vorhanden und kann somit als bekannt eingestuft werden. Diese Informationen können als Grundlage für die Förderplanung genutzt werden: Strategien, die von nur wenigen Schülern einer Klasse eingesetzt werden, sollten in der Einführung und Erprobung mehr Raum erhalten, als Strategien, die die meisten Kinder immerhin sporadisch einsetzen.

b) Ermittlung von Strategie-Präferenzen

Die Strategien können in Relation zu den Gelegenheiten gesetzt werden, die das Spiel für das einzelne Kind zum Strategieeinsatz bot. Dadurch kann in der Folge ermittelt werden, in wie viel Prozent der Gelegenheiten das Kind Strategien welchen Typs einsetzte. Hierbei sind insbesondere potenziell erwerbshinderliche Strategien (z. B. Rate- oder Vermeideverhalten) zu betrachten, die in der Folge mithilfe spezifischer Fördermaßnahmen zugunsten erwerbsförderlicher Strategien abgebaut werden sollten (z. B. positive Verstärkung von Fragen). Auch Strategien, die nur einen eng umrissenen Anwendungsbereich haben (wie bspw. Mitschüler nach dem entfallenen Wort zu fragen), können in der Förderung um Strategien, deren Anwendung unabhängig von Kommunikationspartner- und -kontext ist, ergänzt werden.

c) Ermittlung des Strategie-Scores

Die Ermittlung eines individuellen Strategie-Scores kann inter- und intrasubjektive Vergleiche erleichtern. Dazu können die Monitoring-, Frage-, Speicher- und Abrufstrategien jeweils hinsichtlich ihrer angenommenen Konstruktivität für den Wortschatzerwerb bewertet und entsprechend bepunktet werden. Strategien, die auf Basis der aktuellen Forschungsliteratur mit erfolgreichem Wortlernen assoziiert werden (wie beispielsweise das Stellen spezifischer Fragen), werden so stärker gewichtet als Strategien der gleichen Gruppe, die als weniger erfolgsversprechend eingestuft werden (z. B. Stirnrunzeln) (für eine theoretische Fundierung der Bewertung s. Kap. 1.2; für ein vergleichbares Vorgehen s. Schmitz 2012). Die Häufigkeit, in der eine Strategie eingesetzt wurde, wird mit dieser Punktzahl multipliziert, sodass für jedes Kind eine individuell erreichte Punktzahl (Score) ermittelt werden kann.

Um den heterogenen Wortschatzkenntnissen von Grundschulern Rechnung zu tragen, werden die eingesetzten Strategien jeweils in Relation zu den individuellen Wortlernelegenheiten gesetzt. Diese werden sowohl im Beobachtungsbogen protokolliert als auch im Selbsteinschätzungsbogen abgefragt. Als Wortlernelegenheit wird jede Situation gewertet, in der das Kind einen Handlungsauftrag nicht spontan ausüben konnte, sich ein Code-Wort merken musste, oder eines der Code-Wörter nicht unmittelbar abrufen konnte. Je höher der individuelle Strategie-Score ist, desto konstruktiver hat das Kind die sich ihm im Spielverlauf gebotenen Wortlernelegenheiten genutzt.

Der Strategiescore kann für jede beschriebene Gruppe der WLS (Monitoring- und Frage-, Speicher-, Abrufstrategien) einzeln berechnet werden. Für einen Gesamt-Score kann die Summe aller einzelnen Scores gedrittelt werden.

Auswertungsmethode

Um zu überprüfen, wie gut die Selbsteinschätzungsdaten der Schüler ihr tatsächliches Strategieverhalten widerspiegeln, wurde eine orientierende Crossvalidierung mit den Beobachtungsdaten zum Einsatz von Fragestrategien vorgenommen. Dazu wurden die beobachteten absoluten Häufigkeiten in die dreistufige Skala der Selbsteinschätzungsbögen (nie – manchmal – immer) übersetzt. Es zeigte sich, dass die Selbsteinschätzungen der Schüler zu ihrem Einsatz von Frage-

strategien in weniger als einem Drittel der Fälle (32,8 %) konsistent mit den Beobachtungen der Testleitung waren. Aufgrund dieser Feststellung sollen im Folgenden in erster Linie die Ergebnisse des Beobachtungsbogens berichtet werden. Für ein ganzheitliches Bild werden stellenweise ergänzend Informationen aus den Selbsteinschätzungsbögen hinzugezogen und in diesen Fällen entsprechend kenntlich gemacht.

Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Untersuchung werden die Befunde zum Strategiegebrauch der Schüler vorwiegend deskriptiv dargestellt. Die vorrangig deskriptiven Gruppenvergleiche zur Beantwortung der Forschungsfragen 2 und 3 werden vereinzelt durch die Ergebnisse inferenzstatistischer Analysen untermauert. Hier kommen aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht-parametrische Verfahren zur Ermittlung von Rangsummendifferenzen (Mann-Whitney-U-Test) zum Einsatz ($p < .05$).

Während zur Beantwortung von *Forschungsfrage 1* die Daten aller 64 Schüler analysiert werden, werden für die weiteren Analysen jeweils Subgruppen miteinander verglichen.

Für den Vergleich des Strategieeinsatzes bei WS⁻- und WS⁺-Kindern (*Forschungsfrage 2*) werden die Beobachtungsdaten der monolingual ($N = 37$) und simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder ($N = 17$) berücksichtigt. Der Einschluss der simultan mehrsprachig aufwachsenden Kinder lässt sich damit begründen, dass sich die Normierungstichprobe des verwendeten Wortschatztests (Untertest „Bildbenennung“ aus dem SET 5-10, Petermann 2018) aus ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern zusammensetzt, die im Test gezeigten Leistungen also auch in Relation zu den Leistungen von Kindern gesetzt werden können, die seit Geburt eine weitere Sprache neben dem Deutschen erwerben. Kinder, die erst zu einem späteren Zeitpunkt in Kontakt mit der deutschen Sprache getreten sind, bleiben in diesen Analysen unberücksichtigt, da sich im Manual des SET 5-10 keine Angaben zum Age of Onset (AoO) der mehrsprachigen Kinder finden. Als Grenzwert für die Differenzierung zwischen altersgerecht entwickelten Wortschatzleistungen und Wortschatzauffälligkeiten wird den Angaben im Testmanual entsprechend ein T-Wert von 40 festgelegt (Petermann, 2018). Da aufgrund der aktuellen Forschungsbefunde (vgl. Kap. 1.4) angenommen wird, dass Kinder mit durchschnittlichen Wortschatzleistungen mehr konstruktive WLS als Kinder mit unterdurchschnittlichem Wortschatzumfang einsetzen, erfolgt die Signifikanzprüfung hier einseitig.

Für die Analysen zu *Forschungsfrage 3* werden Kinder mit einem monolingualen Erwerbshintergrund ($n = 37$) mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern ($n = 27$) verglichen. Vereinzelt werden innerhalb der Gruppe der mehrsprachig aufwachsenden Kinder differenziertere Analysen nach AoO durchgeführt. Aufgrund des vergleichsweise dünnen Forschungsstandes (vgl. Kap. 1.5) werden hier zweiseitige Signifikanztests durchgeführt.

4 Ergebnisse

4.1 Häufigkeit und Qualität des Einsatzes von Wortlernstrategien bei Zweitklässlern

Der Einsatz von Monitoring- und Fragestrategien lässt sich erheben, indem die Reaktionen der Kinder auf die Arbeitsaufträge im Spiel beobachtet werden. Dabei wurden korrekte Ausführungen der Aufträge separat erfasst, sodass im Folgenden nur die Reaktionen auf Nicht- bzw. Missverstehenssituationen berichtet werden.

Betrachtet man die Frequenz, in der einzelne Monitoring- und Fragestrategien beobachtet werden konnten, zeigt sich in der Stichprobe eine Tendenz zur Nutzung erwerbsförderlicher Strategien (s. Abb. 1): So stellten die Kinder in 46 % aller Situationen, in denen ihnen Wortwissen fehlte, spezifische Fragen an die Testleitung oder die gesamte Gruppe. 8,6 % der Fälle wurden durch die fragende Wiederholung des nicht verstandenen Wortes („Smut?“) und mehr als ein Fünftel durch das Stellen unspezifischer Fragen (z. B. „Verstehst du das?“, „Und jetzt?“) bewältigt. Alle drei vorgenannten Strategien sind insofern als konstruktiv einzustufen, als sie wahrscheinlich zu einer Bewältigung der Aufgabe geführt haben.

Monitoringstrategien, die im Hinblick auf den Wortschatzerwerb als wenig konstruktiv eingestuft werden, wurden im Vergleich seltener eingesetzt: Nonverbale (z. B. Stirnrunzeln, Schulterzucken, 3,7 %) und unspezifische verbale Missverstehenssignale (z. B. „Hä?“, 3,1 %) machten insgesamt 6,8 % aller beobachteten Reaktionen aus.

Dennoch führten die Kinder die Aufträge in 16,5 % der Fälle gar nicht oder fehlerhaft aus. In den Selbsteinschätzungsbögen berichtete über ein Zehntel der Kinder, bei der Ausführung nicht verstandener Arbeitsaufträge immer, 15 % manchmal geraten zu haben. Ein solches Vermeide- und Rateverhalten führt dazu, dass Kinder Wortlerngelegenheiten ungenutzt lassen und kann somit als erwerbshinderlich eingestuft werden.

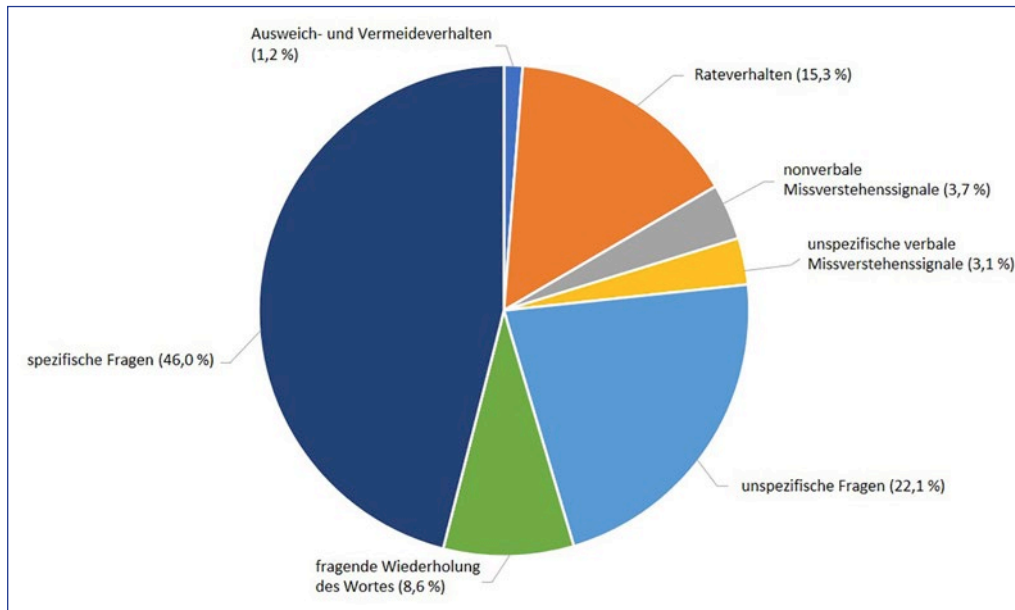


Abb. 1: Übersicht über die prozentuale Häufigkeit der beobachteten Monitoring- und Fragestrategien.

Beim Einspeichern der Code-Wörter nutzten die Kinder überwiegend Rehearsal-Strategien: 43 % aller beobachteten Reaktionen bestanden darin, dass die Schüler die Wörter vor sich hinsprachen; in knapp einem Zehntel der Fälle konnte immerhin ein Verhalten beobachtet werden, das mit dem Einsatz von Rehearsal-Strategien in Verbindung gebracht wird (Augen schließen/mit dem Kopf nicken). In 40 % der Situationen, in denen die Schüler mit den Pseudowörtern konfrontiert wurden, schrieben sie sie auf. Vereinzelt wurden assoziative Merkhilfen („Das klingt so ähnlich wie ...“) während der Durchführung verbalisiert. Bei sieben Kindern (11 % der Stichprobe) konnte zwar kein Einsatz von Speicherstrategien beobachtet werden, allerdings gaben die Kinder in allen Fällen eine durchgängige Anwendung von Rehearsal-Strategien im Selbsteinschätzungsbogen an.

Mehr als drei Viertel der Kinder zeigten oder äußerten Schwierigkeiten im Abruf der Code-Wörter. Lediglich bei gut einem Fünftel dieser Kinder konnte der Einsatz von Abrufstrategien beobachtet werden. Auch die Selbsteinschätzungsbögen legen nahe, dass die Kinder für Abrufprobleme vergleichsweise schlecht gewappnet sind: Immerhin 22 % der Kinder, die Schwierigkeiten im Abruf äußerten, gaben an, keinerlei Strategien zum Deblockieren des Zugriffs eingesetzt zu haben. Die beobachtbaren Versuche, den Wortabruf zu deblockieren, bestanden zu 61 % im Einsatz von Strategien des Self-Primings, die allerdings in mehr als der Hälfte erfolglos blieben. In den übrigen beobachteten Fällen fragten die Kinder ihre Mitschüler nach unspezifischen Abrufhinweisen („Hat jemand einen Tipp?“). Diese Strategie führte im Spielsetting überwiegend zum erfolgreichen Abruf, allerdings ist diese Beobachtung insofern nicht auf den Alltag generalisierbar, als der Gesprächspartner in natürlichen Kommunikationssituationen nicht immer weiß, auf welches Wort das Gegenüber gerade zuzugreifen versucht.

Es zeigt sich, dass Schüler der zweiten Klasse bereits überwiegend über ein differenziertes Repertoire an WLS verfügen, das sie insbesondere beim Erwerb unbekannter Wörter einsetzen. Für den Umgang mit Schwierigkeiten im Wortabruf sind die Kinder hingegen insgesamt weniger gut gerüstet. Einige Kinder scheinen überhaupt keine Strategien zu kennen, um den Zugriff auf ihnen bekannte Wörter zu deblockieren; der Einsatz der Self-Priming-Strategien, der sich beobachten ließ, hatte eine vergleichsweise geringe Erfolgsquote.

4.2 Unterschiede zwischen wortschatzauffälligen und wortschatzunauffälligen Kindern

Betrachtet man die Situationen, in denen die Kinder mit unbekanntem Wörtern konfrontiert wurden, zeigt sich, dass die WS⁻-Gruppe etwas häufiger Rateverhalten zeigte als die WS⁺-Gruppe (15,4 % gegenüber 12,1 %, vgl. Abb. 2). Beide Gruppen stellten in mehr als ¼ der Fälle, in denen ihnen Wortwissen fehlte, Fragen an die Testleitung oder die Gruppe, allerdings lassen sich Unterschiede in der Spezifität beobachten: Während die WS⁺-Kinder in 63,7 % aller Fälle die entsprechenden Wortschatzlücken als Ursache für ihre Verständnisprobleme identifizierten und konkret danach fragten, ließ sich eine solche spezifische Reaktion in der WS⁻-Gruppe nur in 46,1 % der Fälle beobachten.

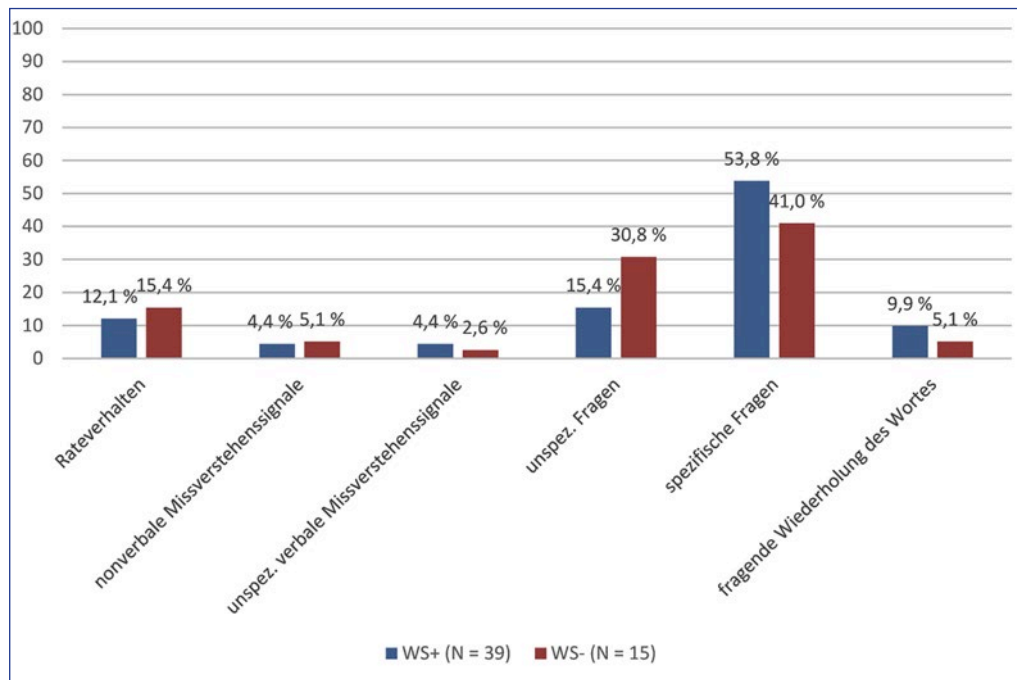


Abb. 2: Anteil beobachteter Monitoring-Strategien bei Kindern mit durchschnittlichen (WS⁺) und unterdurchschnittlichen (WS⁻) expressiven Wortschatzleistungen.

Bei der Einspeicherung der Code-Wörter setzten die WS⁺-Kinder deutlich häufiger (beobachtbare) Strategien ein. Während sich bei den WS⁻-Kindern die Verwendung von durchschnittlich zwei Speicherstrategien beobachten ließ, nutzten Kinder mit unauffälligen Wortschatzleistungen im Mittel drei Strategien, um sich die Code-Wörter zu merken. Die WS⁻-Kinder schrieben sich die Code-Wörter fast doppelt so häufig auf (in 57,1 % der Fälle, vgl. Abb. 3) wie die WS⁺-Kinder (32,5 %), wohingegen bei diesen der Einsatz von Rehearsal-Strategien signifikant häufiger beobachtet wurde ($U = 165,500$, $Z = -2,545$, $p = .005$). So sprachen die Kinder mit altersgerechten Wortschatzleistungen sich die zu merkenden Wörter in 47,6 % aller Fälle vor, die Kinder mit unterdurchschnittlichem Wortschatzumfang nur in 28,6 % der Fälle (vgl. Abb. 3). Auch scheinen Kinder mit altersgerecht entwickelten Wortschatzleistungen insgesamt über ein breiteres Repertoire an Speicherstrategien zu verfügen: So zeigte diese Gruppe vereinzelt den Einsatz von Speicherstrategien (Nutzen von Merkhilfen: „Teif – das klingt so ähnlich wie Teich.“; Einprägen des Schriftbildes durch mehrfaches Lesen/Anschauen der Karten), die sich bei den WS⁻-Kindern nicht beobachten ließen (vgl. Abb. 3). Ein Vergleich der Strategie-Scores (Häufigkeit und Qualität der genutzten Strategien in Relation zu individuellen Wortlerngelegenheiten, s. Kap. 3.3) in beiden Gruppen mithilfe des Mann-Whitney-U-Tests zeigt, dass sich bei den WS⁻-Kindern der Einsatz von Speicherstrategien signifikant seltener beobachten ließ als in der WS⁺-Gruppe ($U = 197,000$, $Z = -1,907$, $p = .028$).

Beim Abruf der Code-Wörter zeigten 86,7 % der WS⁻-Kinder Schwierigkeiten. Auch in der WS⁺-Gruppe zeigten mehr als 2/3 der Kinder entsprechende Probleme (69,2 %). Dabei berichteten die WS⁻-Kinder Abrufprobleme im Verhältnis deutlich seltener als ihre Peers mit durchschnittlichen Wortschatzleistungen. 40 % der WS⁻-Kinder, bei denen Schwierigkeiten im Wortabruf beobachtet wurden, berichteten diese im Anschluss im Selbsteinschätzungsbogen nicht. In der WS⁺-Gruppe lag der Anteil bei 30,8 %.

Der beobachtete Strategieeinsatz war in der WS⁻-Gruppe außerdem vergleichsweise wenig erfolgreich: Während lediglich 16,7 % der Versuche des Self-Primings, die bei den WS⁻-Kindern beobachtet werden konnten, zum erfolgreichen Abruf der Code-Wörter führten, galt dies für die WS⁺-Gruppe in zwei Drittel der Fälle (66,7 %).

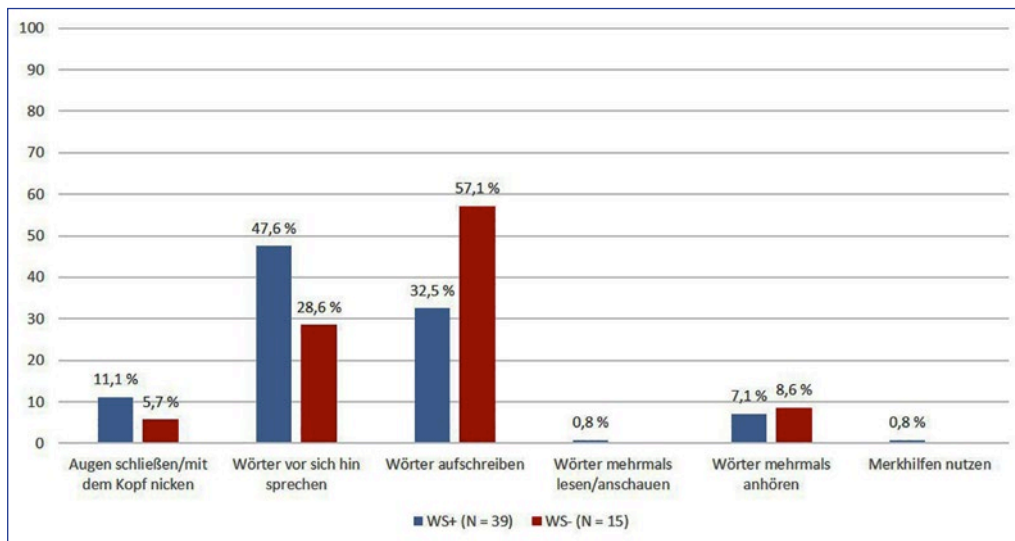


Abb. 3: Anteil beobachteter Speicherstrategien bei Kindern mit durchschnittlichen (WS⁺) und unterdurchschnittlichen (WS⁻) expressiven Wortschatzleistungen.

Die Unterschiede in den Gesamt-Scores beider Gruppen liegen bei einseitiger Prüfung leicht über dem Signifikanzniveau von 5 % ($U = 213,500$; $Z = -1,527$; $p = .064$).

4.3 Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Der Vergleich des Einsatzes von Monitoring- und Fragestrategien bei ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern zeigt, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder insgesamt etwas häufiger Ausweich- und Rateverhalten zeigten, wenn sie im Spielverlauf mit unbekanntem Wörtern konfrontiert wurden: Sie griffen in 18,8 % der Fälle auf entsprechende potenziell erwerbsmindernde Strategien zurück, während der Anteil in der einsprachigen Gruppe bei 14,5 % lag. Die als erwerbsförderlich eingeschätzten Fragestrategien setzten sie insgesamt betrachtet genauso häufig ein wie ihre monolingual deutsch aufwachsenden Peers, allerdings griffen sie doppelt so häufig auf unspezifische Fragen zurück (30,0 % vs. 14,5 %).

Im Hinblick auf den Einsatz von Speicherstrategien ergibt sich ein weitgehend homogenes Bild: In beiden Gruppen wurde in mehr als der Hälfte der Fälle der Einsatz von Rehearsal-Strategien beobachtet und auch das (mehrfache) Aufschreiben der Code-Wörter wurde von ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern gleichermaßen häufig als Strategie gewählt (39,5 % bzw. 40,0 %).

Insgesamt zeigten oder berichteten 75,7 % der einsprachigen Kinder im Spielverlauf Schwierigkeiten im Abruf der Code-Wörter. In der mehrsprachigen Gruppe lag der Anteil bei 81,5 %. Den auftretenden Abrufschwierigkeiten begegneten die einsprachig aufwachsenden Kinder in 82 % der Fälle mit dem Einsatz von Strategien des Self-Primings, wovon etwas mehr als die Hälfte der beobachteten Versuche zum Abruf der Code-Wörter führten. Die mehrsprachig aufwachsenden Kinder begegneten Abrufschwierigkeiten in der Hälfte der Fälle mit dem Einsatz von Self-Priming-Strategien, allerdings blieben alle beobachteten Versuche erfolglos. Im Übrigen fragten beide Gruppen ihre Mitschüler (unspezifisch) nach Hinweisen zum gesuchten Code-Wort.

Die Gesamt-Scores beider Gruppen wiesen keine signifikanten Unterschiede aus ($U = 385,000$, $Z = -1,557$, $p = .119$).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

5.1 Zusammenfassung und Einordnung der Ergebnisse

5.1.1 Quantität und Qualität von Wortlernstrategien bei Zweitklässlern

In der vorliegenden, explorativen Untersuchung mit Grundschulkindern aus zweiten Klassen wurde der Einsatz ausgewählter WLS (Monitoring- und Frage-, Speicher- sowie Abrufstrategien) im Rahmen einer Elizitationsaufgabe beobachtet sowie die Selbsteinschätzung des Strategiegebrauchs durch die Kinder erfragt.

Erwerbsstrategien

Dabei zeigte sich, dass die Zweitklässler überwiegend konstruktive Erwerbsstrategien einsetzten. In mehr als der Hälfte aller Kontexte, in denen den Kindern die Bedeutung eines Wortes unbekannt war, stellten sie eine spezifische Frage oder machten über die fragende Wiederholung des entsprechenden Wortes (z. B. „schraffieren?“) deutlich, dass eine Verständnisschwierigkeit vorlag. Diese Verhaltensweisen können insofern als besonders konstruktiv eingeschätzt werden, als sie einerseits dem Gesprächspartner das mangelnde Verstehen signalisieren, andererseits bereits spezifische Hinweise auf die benötigte Information zum Klären der Verständnislücke geben. In 22 % der Fälle reagierten Kinder auf unbekannte Wörter mit unspezifischen Fragen (z. B. „Verstehst du das?“), in weiteren 6,8 % aller Fälle zeigten die Kinder unspezifische verbale (z. B. „Hä?“) oder nonverbale (z. B. Stirnrunzeln) Missverstehenssignale. Diese Strategien können als weniger konstruktiv eingeschätzt werden, da sie dem Gesprächspartner keine konkreten Hinweise auf die benötigte Information zur Verständnissicherung geben. Ob die Klärung gelingt, hängt dabei jedoch stark vom Gesprächspartner (sowie seinen kognitiven und metasprachlichen Kompetenzen) ab. Zudem besteht gerade bei nonverbalen Signalen die Gefahr, dass diese im unterrichtlichen Alltag nicht wahrgenommen werden und damit unentdeckt bleiben. Für ein verbessertes Selbstmanagement sollten die Kinder daher ermutigt werden, spezifisch zu versprachlichen, welcher Teil der Äußerung ihnen unbekannt ist (Hachul & Schönauer-Schneider, 2012; Motsch et al., 2022).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass die hier untersuchten Zweitklässler ihr fehlendes Verstehen überwiegend verbal oder nonverbal anzeigten. Lediglich in 16,5 % aller Kontexte, in denen den Kindern die Bedeutung eines Wortes unbekannt war, versuchten sie das eingeschränkte Verständnis mithilfe von erwerbshinderlichen Strategien wie ausweichendem Verhalten oder Raten zu kompensieren.

Speicherstrategien

Der Gebrauch von Strategien zum Einspeichern neuer Wörter kann nur eingeschränkt über die direkte Beobachtung erfasst werden, da es sich um innere mentale Prozesse handelt. Insofern kann die vorliegende Untersuchung keine eindeutige Aussage darüber machen, in welcher Häufigkeit die Kinder Speicherstrategien einsetzten, um sich die Pseudowörter zu merken. Werden jedoch nur die Situationen in den Blick genommen, in denen der Gebrauch einer Speicherstrategie beobachtet werden konnte, setzten die untersuchten Zweitklässler zu etwa gleichen Teilen (jeweils ca. 40 %) verbale Rehearsal-Strategien (mehrfaches Vorsprechen/Wiederholen des Wortes) sowie visuell-verbale Strategien (Sichern der Wortform über das Aufschreiben) ein. Bei einem Zehntel der Kinder konnte der Gebrauch von Speicherstrategien zwar nicht beobachtet werden, die Kinder gaben jedoch in der Selbstreflexion an, durchgängig Speicherstrategien in Form des mehrfachen Wiederholens der Wörter eingesetzt zu haben. An dieser Stelle wird die Diskrepanz zwischen beobachtetem und selbst berichtetem Strategieeinsatz deutlich (s. u.).

Abrufstrategien

In mehr als 75 % der Fälle, in denen die Kinder die zuvor gemerkten Pseudowörter abrufen sollten, zeigten oder äußerten sie Zugriffsschwierigkeiten. Jedes fünfte der untersuchten Kinder setzte beobachtbare Abrufstrategien ein, allerdings blieben diese oftmals erfolglos, sodass der Zugriff auf die entsprechende Wortform nicht erfolgreich deblockiert werden konnte. In vielen Fällen baten die Kinder ihre Gesprächspartner um Hilfe (z. B. „Hast du einen Tipp?“). Diese Strategie setzt voraus, dass der Gesprächspartner das Wort kennt, welches aktuell nicht abrufbar ist. Aus diesem Grund kann die Strategie nur als eingeschränkt konstruktiv für den Umgang mit Abrufschwierigkeiten eingeschätzt werden. In realen Kommunikationssituationen müssen die Kinder dazu in der Lage sein, sich selbst bei auftretenden Abrufschwierigkeiten weiterzuhelfen, ohne auf die Unterstützung des Gesprächspartners angewiesen zu sein. Im Sinne eines verbesserten Selbstmanagements wäre es daher wichtig, dass die Kinder verstärkt dazu angeleitet werden, sich selbst zu deblockieren, indem sie sich eigene Abrufhinweise generieren (Self-Priming). Erfahrungen aus der therapeutischen Arbeit zeigen, dass die Strategie des Self-Primings mit Kindern im Grundschulalter aufgrund der erhöhten kognitiven sowie (meta)sprachlichen Anforderungen oftmals sehr kleinschrittig erarbeitet sowie ihre Anwendung umfangreich geübt werden muss (Motsch et al., 2022).

5.1.2 Unterschiede zwischen wortschatzauffälligen und wortschatzun auffälligen Kindern

Kinder mit unterdurchschnittlichem expressiven Wortschatzumfang scheinen im Vergleich zu ihren Peers mit altersgerecht entwickelten Wortschatzleistungen über ein kleineres Repertoire an Wortlernstrategien zu verfügen. Unbekannten Wörtern begegneten sie in der vorliegenden Untersuchung seltener mit als erwerbsförderlich einzustufenden Monitoring-Strategien; sie fragten insgesamt seltener und insbesondere weniger spezifisch nach. Doppelt so häufig wie WS⁺-Kinder stellten sie unspezifische Fragen, wenn ihnen die Bedeutung eines Wortes unbekannt war. Im Vergleich zu sprachunauffälligen Gleichaltrigen scheinen die hier untersuchten Kinder mit eingeschränkten Wortschatzleistungen insofern über ein eingeschränktes Monitoring ihres Verstehens zu verfügen, als sie die Ursachen für ihre Verstehensschwierigkeiten schlechter identifizieren und dementsprechend deutlich seltener spezifisch auf sie reagieren. Dadurch lassen sie Gelegenheiten für das eigenaktive Erfragen fehlenden lexikalischen Wissens und damit einen zentralen Antriebsmotor für die lexikalische Entwicklung ungenutzt. Diese Beobachtungen sind konsistent mit Vergleichsstudien mit spracherwerbsgestörten Kindern (Klumpp & Schönauer-Schneider, 2020; Skarakis-Doyle & Dempsey, 2008).

Auch für die Einspeicherung neuer Wortformen scheinen WS⁻-Schüler insgesamt weniger Strategien einzusetzen als die WS⁺-Gruppe. Sie bevorzugten die Speicherstrategie des Aufschreibens gegenüber der des verbalen Rehearsals; für WS⁺-Kinder zeigte sich ein gegensätzliches Bild. Diese Beobachtung entspricht den Ergebnissen von Gu und Johnson (1996). Sie könnte ein Hinweis darauf sein, dass WS⁻-Kinder, für die oftmals eine eingeschränkte Kapazität der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses berichtet wird, das Lernen neuer Wortformen über den visuellen Kanal bevorzugen bzw. von einer Unterstützung des Wortlernens über zusätzliche visuelle Informationen profitieren.

Insgesamt wurden in der WS⁻-Gruppe zwar mehr Abrufschwierigkeiten beobachtet als in der WS⁺-Gruppe; diese wurden in den Selbstreflexionen der WS⁻-Kinder aber deutlich seltener berichtet. Dies könnte als weiterer Hinweis auf die eingeschränkten Monitoring-Fähigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder interpretiert werden, im Zuge dessen sie einen nicht-gelingenden Zugriff auf bestimmte Wörter weniger gut wahrnehmen und demzufolge seltener auf entsprechende Strategien zurückgreifen. Der Einsatz von Abrufstrategien ließ sich in der Gruppe der WS⁻-Kinder darüber hinaus seltener sowie mit einem erheblich geringeren Erfolg beobachten als in der WS⁺-Gruppe: Während nur 16,7% der Self-Priming-Versuche der WS⁻-Kinder zum Erfolg führten, waren es in der Gruppe der WS⁺-Kinder 66,7%.

Kinder mit eingeschränkten Wortschatzleistungen scheinen verglichen mit ihren Peers somit weniger gut dazu in der Lage zu sein, bei fehlendem lexikalischem Wissen spezifisch nachzufragen, neue Wortformen über den auditiven Kanal zu lernen und Schwierigkeiten beim Zugriff auf lexikalische Einträge sowohl wahrzunehmen als auch mit erfolgreichem Strategieeinsatz auf diese zu reagieren.

5.1.3 Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten darauf hin, dass der Faktor Mehrsprachigkeit allein die Qualität und Quantität des Einsatzes von WLS bei Grundschulkindern nicht wesentlich beeinflusst.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen damit nur teilweise die in der Forschungsliteratur angenommene Vermutung, mehrsprachig aufwachsende Kinder seien aufgrund ihrer Spracherwerbsbiografie erfahrener in der Anwendung von Sprachlernstrategien und könnten diese zielgerichteter in der Kommunikation einsetzen (Heimann-Bernoussi, 2011).

5.1.4 Übereinstimmung zwischen Beobachtung und Selbsteinschätzung

Inwiefern die hier untersuchten Kinder ihren eigenen Strategieeinsatz valide einschätzen konnten, kann nicht abschließend geklärt werden. Eine orientierende cross-Validierung von Beobachtungs- und Selbsteinschätzungsdaten zum Einsatz von Fragestrategien ergab nur in weniger als einem Drittel der Fälle Übereinstimmungen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist dies insofern plausibel, als die Ausreifung der Selbstreflexionskompetenz zwischen dem achten und zehnten Lebensjahr angesiedelt wird (Hasselhorn & Gold, 2017), bei den Kindern der Stichprobe mit im Mittel 7,4 Jahren also noch basalere Reflexionskompetenzen zu erwarten sind. Interessanterweise zeigten die Schüler wider der bisher berichteten Daten (vgl. Kap. 1.3) die Tendenz, den eigenen Strategieeinsatz zu unterschätzen. 50% der Kinder gaben vom Beobachtungsbogen nach unten abweichende Häufigkeiten der Strategieverwendung an. Eine mögliche Erklärung

könnte in der antizipierten sozialen Erwünschtheit liegen. Insbesondere im leistungsorientierten Schulsetting wird Nachfragen häufig als „Outen“ von fehlendem Wissen (vgl. Motsch et al., 2022) und damit als „Gesichtsverlust“ (Apeltauer, 2010) empfunden. Möglicherweise führt dieser verinnerlichte defizitorientierte Blick auf das Fragenstellen dazu, dass Schüler diese auch seltener berichten. Die vergleichsweise geringe selbstberichtete Nutzungshäufigkeit ist konsistent mit anderen Untersuchungen mit handlungsnah konzipierten Selbsteinschätzungsbögen (s. Kap. 1.3).

5.2 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens

Die vorliegende Untersuchung hat aufgrund ihres überschaubaren Stichprobenumfangs sowie einigen Beschränkungen im methodischen Vorgehen explorativen Charakter. Sie zielt damit auf die Gewinnung erster Erkenntnisse über den Gebrauch von WLS durch Kinder im frühen Grundschulalter ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder vollumfängliche Repräsentativität zu erheben.

Erheblichen Einfluss auf die gewonnenen Ergebnisse hatte sicherlich das Erhebungsverfahren, mit dem der Strategiegebrauch erfasst wurde. Hierbei handelt es sich um ein selbst entwickeltes Verfahren, in dessen Rahmen der Gebrauch ausgewählter Strategien elizitiert und durch die Kombination aus Beobachtung und handlungsnahem Selbstbericht erfasst wurde. Durch die Konzeption der Elizitationssituation wurde eine Fokussierung auf einige wenige WLS vorgenommen. Zwar gab es sowohl im Beobachtungsprotokoll als auch im Selbstreflexionsbogen Freifelder, in denen der Gebrauch anderer Strategien hätte genannt werden können, dennoch ist nicht auszuschließen, dass durch den Fokus auf bestimmte Strategien innerhalb der Elizitationssituation der Gebrauch anderer Strategien unberücksichtigt blieb.

Zudem gilt einschränkend anzumerken, dass das Verfahren bislang nicht psychometrisch evaluiert wurde. Dementsprechend liegen keine Daten zur Objektivität, Reliabilität und Validität des Verfahrens vor. Im Rahmen von Pilotierungsstudien wurden bereits einige Maßnahmen zur Steigerung der Testgüte vorgenommen (wie etwa die handlungsnah Erfassung zur Erhöhung der Validität sowie die Operationalisierung der Beobachtungssitems durch konkrete Beispiele und Handreichungen zur Steigerung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität). Mit dem Versuch, eine möglichst natürliche, ökonomische und kommunikativ sinnvolle Erhebungssituation zu schaffen, gehen jedoch einige Beschränkungen einher: Durch das zufällige Ziehen von Auftragskarten bieten sich den Kindern im Spielverlauf jeweils unterschiedlich viele Wortlerngelegenheiten. Diesem Umstand soll Rechnung getragen werden, indem der Strategieeinsatz der Kinder jeweils in Relation zu den Wortlerngelegenheiten gesetzt wird, die sich ihnen im Spielverlauf bieten. Zwar lässt sich in vielen Fällen aus dem Spielverlauf ableiten, ob eine solche Wortlerngelegenheit vorliegt, vollumfänglich beantworten ließe sich dies jedoch nur durch eine deutlich umfassendere Testung der Benenn- und Zuordnungsleistungen des verwendeten, niedrigfrequenten Wortschatzes. Auch Schwierigkeiten im Benennen der Code-Wörter am Ende des Spiels können nicht sicher auf Probleme im Abruf zurückgeführt werden, da unklar ist, inwieweit die Kinder im Spielverlauf entsprechende mentale Repräsentationen derselben angelegt haben. Kritisch diskutiert werden soll an dieser Stelle auch der Einfluss der Gruppenkonstellation auf den zu beobachtenden Strategieeinsatz. Zwar wurden bei der Auswahl der Gruppen die Einschätzungen der Lehrkräfte zur Sozialverträglichkeit berücksichtigt, dennoch können hemmende oder (im Sinne des Peer-Learnings) förderliche Einflüsse auf das Strategieverhalten der Schüler nicht ausgeschlossen werden.

Wie bereits oben ausgeführt, konnte die Frage nach der Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung in der vorliegenden Untersuchung nicht abschließend geklärt werden. Der systematische Vergleich von Beobachtungs- und Selbsteinschätzungsdaten zum Einsatz von WLS bleibt somit ein Desiderat weiterer Forschungsbemühungen. Zum aktuellen Zeitpunkt erscheint es zielführend, zumindest für die Beurteilung von Speicher- sowie Abrufstrategien die Beobachtung immer die Selbsteinschätzung der Kinder zu ergänzen, um ein vollständigeres Bild zu erhalten.

Es ist nicht auszuschließen, dass bestimmte unterrichtliche Praktiken (z. B. positives Verstärken von Fragen in der Klasse) Einfluss auf den Gebrauch von WLS nehmen. Aufgrund der Rekrutierung der Kinder aus insgesamt sechs unterschiedlichen Klassen ist jedoch davon auszugehen, dass lehrkraftspezifische Effekte in dieser Hinsicht eher gering ausfallen sollten.

Schließlich müssen die Ergebnisse der Datenanalyse im Kontext des geringen Stichprobenumfangs interpretiert werden. Insbesondere bei den vergleichenden Untersuchungen ergeben sich mitunter sehr kleine, nicht repräsentative Subgruppen. Dies geht mit einer geringen Teststärke

einher, wodurch real existierende Effekte u.U. unentdeckt bleiben. Der deskriptive Vergleich von Prozentwerten soll ein differenziertes Bild zum Strategiegebrauch liefern, allerdings ist gerade bei kleinen Stichproben der Einfluss von Ausreißerdaten auf das Gesamtergebnis nicht zu vernachlässigen.

5.3 Implikationen für die Praxis

Der gut belegte Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Sprachlernstrategien und erfolgreichem (Fremd-)Sprachlernen sowie die hier ausgewiesenen Zusammenhänge zwischen Wortschatzleistungen und dem Einsatz von WLS unterstreichen die zentrale Bedeutung der Vermittlung von WLS in unterrichtlichen und sprachtherapeutischen Kontexten.

Für die Ableitung spezifischer Ziele und Inhalte entsprechender Förder- bzw. Therapiemaßnahmen sollte auch die Ermittlung des Strategiegebrauchs von Kindern einen größeren Stellenwert in der Praxis einnehmen.

Wie bereits herausgestellt bestehen weiterhin Forschungsdesiderata bezüglich des Abgleichs von Fremd- und Selbsteinschätzungsdaten zum Gebrauch von Sprachlernstrategien bzw. WLS; dies gilt insbesondere für Kinder im (frühen) Grundschulalter, deren Selbstreflexionskompetenzen noch nicht ausgereift sind.

Darüber hinaus sollten zukünftige Forschungsaktivitäten eine Weiterentwicklung entsprechender diagnostischer Verfahren und ihrer Interpretation anstreben. Ein besonderer Fokus sollte hier auf der Erfassung (meta-)kognitiver Lernstrategien liegen.

Danksagung

Wir danken allen Lehrkräften und Schülern, die an der Erhebung teilgenommen haben sowie allen Projektmitarbeiterinnen, die an der Datenerhebung beteiligt waren.

Literatur

- Alahmadi, A., Shank, C. & Foltz, A. (2018). Vocabulary learning strategies and vocabulary size: Insights from educational level and learner styles. *Vocabulary Learning and Instruction*, 7 (1), 1–21. doi: 10.7820/vli.v07.1.alahmadi
- Anglin, J.M. (2005): The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In A. D. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job & P. R. Lutzeier (Hrsg.), *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 2. Halbband* (S. 1789-1800). Berlin: Walter de Gruyter.
- Apeltauer, E. (2010). Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & W. Ulrich (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*/hrsg. von Winfried Ulrich; Bd. 9. *Deutsch als Zweitsprache* (2. Aufl.). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Artelt, C. (2000). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 72-84. doi: 10.1024//1010-0652.14.23.72
- Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2022). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (3., vollständig überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Habertzettl (Eds.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen* (pp. 57–71). Urban & Fischer in Elsevier.
- Clark, E. (2016): *First Language Acquisition* (3. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colenbrander, D., Miles, K. P. & Ricketts, J. (2019). To see or not to see: how does seeing spellings support vocabulary learning? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 609-628. doi: 10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0135
- Dockrell, J.E. & Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. In R.A. Berman (Hrsg.), *Language Development Across Childhood and Adolescence* (S. 35-52). Amsterdam: John Benjamin.
- Dollaghan, C. (1987). Comprehension monitoring in normal and language-impaired children. *Topics in Language Disorders*, 7(2), 45-60.
- Dollaghan, C.A. & Kaston, N. (1986). A comprehension monitoring program for language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51 (3), 264-271.
- Fan, N. (2020). Strategy use in second language vocabulary learning and its relationships with the breadth and depth of vocabulary knowledge: a structural equation modeling study. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00752
- Glück, C.W. & Spreer, M. (2015): Zur Bildungsrelevanz semantisch-lexikalischer Störungen. *Sprache, Stimme, Gehör*, 39 (2), 81-85.
- Glück, C.W. (2010). *Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (4. Aufl.). Bern: Peter Lang.
- Glück, C.W. (2003). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. In: *Sprache, Stimme, Gehör*, 27 (3), 125-134. doi: 10.1055/s-2003-42534
- Green, J.M. & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297. doi: 10.2307/3587625
- Gu, Y. & Johnson, R.K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 643-679. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x
- Habók, A. & Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8:2358. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02358
- Hachul, C. & Schönauer-Schneider, W. (2012). *Sprachverstehen bei Kindern: Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (1. Aufl.). Elsevier Urban & Fischer.

- Hacisalihoglu, E. (2009). Türkisch-deutsche Sprachalternationen im Grundschulalter. In U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* (1. Aufl., S. 91-127). Waxmann Verlag GmbH.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Standards Psychologie. Verlag W. Kohlhammer.
- Heimann-Bernoussi, N. (2011). *Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung: Voraussetzungen und Einflussfaktoren; Strategien, Code-Switching, Transfer und Sprachmischen*. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 2010 u.d.T.: Heimann-Bernoussi, Nicola: Kindliche Zweisprachigkeit vor dem Hintergrund familiärer Mehrsprachigkeit. *Schriftenreihe Philologia*: Bd. 154. Kovač.
- Hill, M. S., Wagovich, S. A. & Manfra, L. (2017). Word learning during reading: effects of language ability in school-age children. *Communication Disorders Quarterly*, 39(1), 270-280. doi: 10.1177/1525740117702457
- Hong-Nam, K. & Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: monolingual korean and bilingual korean-chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71-88.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aufl.). München: Elsevier, Urban & Fischer.
- Killus, D. (2018). Lernstrategien im Unterricht – Basisartikel. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 7 (3), 106-111.
- Klump, T. & Schönauer-Schneider, W. (2020). Monitoring des Sprachverstehens bei ein- und mehrsprachigen Kindern mit Spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES). *Forschung Sprache*, 8 (1), 45-65.
- Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *Modern Language Journal*, 83 (2), 176-92.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (476-490). Wiesbaden: VS Verlag.
- Laßmann, I. & Ulrich, T. (2021). *Evozierung von Wortlernstrategien im Kindesalter* (EWOs). Unveröffentlichtes Diagnostikverfahren.
- Laßmann, I. & Ulrich, T. (2020). Aktuelle Forschungsprojekte: ‚Wortschatzsammler‘ im Unterricht: Entwicklung und Evaluation eines strategieorientierten, unterrichtsintegrierten Förderkonzepts. Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 432520829. *VHN 89* (2), 125-126. doi: 10.2378/vhn2020.art15d
- Marks, D.-K. (2017). *Effektivität lexikalischer Strategitherapie im Grundschulalter unter besonderer Berücksichtigung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Adaption des „Wortschatzsammler“-Konzepts und Evaluation im Rahmen einer randomisierten und kontrollierten Interventionsstudie*. Inauguraldissertation. Köln: Universität zu Köln.
- Milton, J. & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 151-172. doi: 10.1515/applirev-2013-0007
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*.
- Moir, J., & Nation, I.S.P. (2008). Vocabulary and good language learners. In C. Griffiths (Hrsg.), *Lessons from good language learners* (S. 159-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Motsch, H.-J., Gaigulo, D. & Ulrich, T. (2022). *Wortschatzsammler. Evidenzbasierte Strategitherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Motsch, H.-J. & Marks, D.-K. (2015a). Wortschatzsammler – Effektivität lexikalischer Strategitherapie bei mehrsprachigen SchülerInnen. *Logos*, 23 (4), 256-268. doi: 10.7345/prolog-1504256
- Motsch, H.-J. & Marks, D.-K. (2015b). Efficacy of the Lexicon Pirate strategy therapy for improving lexical learning in school-age children: A randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 31, 237-255.
- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012a). „Wortschatzsammler“ und „Wortschatzfinder“: Effektivität neuer Therapieformate bei lexikalischen Störungen im Vorschulalter. *Sprachheilarbeit*, 57(2), 70-78.
- Motsch, H.-J. & Ulrich, T. (2012b). Effects of the strategy therapy ‚Lexicon Pirate‘ on lexical deficits in preschool age: a randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 159-175.
- Nagy, W. E. & Herman, P. A. (1987). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Hrsg.), *The Nature of Vocabulary Acquisition* (S. 19-35). Erlbaum.
- Nippold, M.A. (2007). *Later Language Development: School-age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin: Pro-ed.
- Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*, 1-25. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Petermann, F. (2018). *SET 5-10: Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. (3. Aufl.). Hogrefe.
- Platsidou, M. & Siptanou, A. (2015). Exploring relationships with grade level, gender and language proficiency in the foreign language learning strategy use of children and early adolescents. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4 (1), 1-14. doi: 10.5861/ijrsl.2014.778
- Plura, H. C. (2016). *Diagnostik aktiver Wortschatzleistungen von lexikalisch gestörten Schulanfängern.: Vergleich der Testergebnisse von WWT 6-10 Langform mit WWT 6-10 Kurzform und der Bildbenennung des SET 5-10* [Unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universität zu Köln, Köln.
- Romonath, R. (2001): Schule als Sprachlernort – Sprachstörungen als Lernschwierigkeiten. *Die Sprachheilarbeit*, 46 (4), 155-163.
- Rosenthal, J. & Ehri, L.C. (2008). The mnemonic value of orthography for vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 175-191. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.175
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern. Sprachentwicklung: Blickrichtung Wortschatz*. Berlin: Springer.
- Schmitz, P. (2012). *Erfassung von Sprachverstehensprozessen (Comprehension Monitoring) bei Kindern im Alter von 3;6 - 4;11 Jahren*. Schulz-Kirchner Verlag.
- Schönauer-Schneider, W. (2008). Monitoring des Sprachverstehens (MSV), comprehension monitoring – Welche Bedeutung hat es für Kinder mit rezeptiven Sprachstörungen? *Die Sprachheilarbeit*, 53 (2), 72-82.
- Schönauer-Schneider, W. (2017). „Hä? Das verstehe ich nicht!“ Monitoring des Sprachverstehens bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. *logoThema*, 14 (1), 8-13.
- Schuth, E., Köhne, J. & Weinert, S. (2017). The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction*, 49, 157-165. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.01.005
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015*.

- Skarakis-Doyle, E. & Dempsey, L. (2008). The detection and monitoring of comprehension errors by preschool children with and without language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(5), 1227–1243. doi: 10.1044/1092-4388(2008/07-0136)
- Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 147–160. doi: 10.1024/1010-0652.20.3.147
- Tuncer, U. (2009). How do monolingual and bilingual language learners differ in use of learning strategies while learning a foreign language? Evidences from Mersin University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 852–856. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.153
- Ulrich, T. (2022). Diagnostische Erfassung von Wortlernstrategien im Grundschulalter. In M. Spreer, M. Wahl & H. Beek (Hrsg.), *Sprachheilpädagogik aktuell: Band 4. Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität – Kommunikation – Partizipation* (1. Aufl., S. 124–131). Schulz-Kirchner Verlag.
- Ulrich, T. (2020). Strategieorientierte Therapie mit dem „Wortschatzsammler“ – (nicht nur) für Kinder mit Wortfindungsstörungen. In T. Fritzsche, S. Breitenstein, H. Wunderlich, L. Ferchland & R. Krug (Hrsg.), *Spektrum Patholinguistik 13* (S. 15–30). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Ulrich, T. (2017). Lexikalische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 85–150). München: Ernst Reinhardt.
- Ulrich, T. (2012). *Effektivität lexikalischer Strategitherapie im Vorschulalter. Eine randomisierte und kontrollierte Interventionsstudie*. Aachen: Shaker.
- Wernke, S. (2009). Handlungsnahe Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen im Grundschulalter. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 45–60). Kohlhammer.
- Yan, S. & Nicoladis, E. (2009). Finding le mot juste: Differences between bilingual and monolingual children's lexical access in comprehension and production Bilingualism: *Language and Cognition*, 12(03), 323. doi: 10.1017/S1366728909990101
- Zhang, X. & Lu, X. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99 (4), 740–753. doi: 10.1111/modl.12277
- Zhao, N. (2009). Metacognitive strategy training and vocabulary learning of chinese college students. *English Language Teaching*, 2 (4), 123–129. doi: 10.5539/elt.v2n4p123
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. doi: 10.3102/0002831207312909

Zu den Autorinnen

Prof. Dr. Tanja Ulrich ist Professorin für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich des gestörten und ungestörten Spracherwerbs sowie der Entwicklung evidenzbasierter Interventionsmethoden für therapeutische und schulische Kontexte.

Inga Laßmann studierte Lehramt für sonderpädagogische Förderung und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Sprachbehindertenpädagogik der Universität zu Köln. Sie promoviert im Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ (WSU).

Maïke Doukmak studierte Lehramt für sonderpädagogische Förderung und arbeitet als Lehramtsanwärterin an einer Förderschule Sprache in Köln. Sie wirkte als wissenschaftliche Hilfskraft bei den Datenerhebungen im Forschungsprojekt „Wortschatzsammler im Unterricht“ (WSU) mit.

Korrespondenzadresse

Prof. Dr. Tanja Ulrich
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache | Institut für Sonderpädagogik
Universität Duisburg-Essen
Berliner Platz 6-8
45127 Essen
tanja.ulrich@uni-due.de

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – 432520829