

**Carolin Carstens**

# Deutsch als Zweitsprache. Zur Rolle der Lehrperson in der Wortschatzvermittlung

**Masterarbeit**

# BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei [www.GRIN.com](http://www.GRIN.com) hochladen  
und kostenlos publizieren



## **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

## **Impressum:**

Copyright © 2016 GRIN Verlag  
ISBN: 9783668691032

## **Dieses Buch bei GRIN:**

<https://www.grin.com/document/418391>

**Carolin Carstens**

**Deutsch als Zweitsprache. Zur Rolle der Lehrperson in  
der Wortschatzvermittlung**

## **GRIN - Your knowledge has value**

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite [www.grin.com](http://www.grin.com) ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

### **Besuchen Sie uns im Internet:**

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

[http://www.twitter.com/grin\\_com](http://www.twitter.com/grin_com)

**Deutsch als Zweitsprache:**  
**Zur Rolle der Lehrperson in der Wortschatzerwerbsvermittlung**

**Masterarbeit**  
im Fach Deutsch  
der Philosophischen Fakultät

September 2016

## Inhaltsverzeichnis

<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	2
<b>1. Einleitung</b> .....	5
<b>2. Eingrenzung des Forschungsgegenstands</b> .....	8
<b>2.1. Terminologischer Rahmen</b> .....	8
<b>2.2. Forschungsüberblick</b> .....	12
<b>3. Theorien zum Wortschatzerwerbsvermittlungsprozess</b> .....	16
<b>3.1. Wortschatzerwerbsprozess</b> .....	16
<b>3.1.1. Bedeutungserwerb</b> .....	16
<b>3.1.2. Speicherung im mentalen Lexikon</b> .....	22
<b>3.2. Wortschatzvermittlungsprozess</b> .....	24
<b>3.2.1. Zielgruppe Integrationskurs und -lehrkraft</b> .....	25
<b>3.2.2. Lehrerrolle</b> .....	27
<b>3.2.3. Kommunikativ-interkultureller Ansatz</b> .....	29
<b>3.3. Bedeutungsvermittlung</b> .....	31
<b>3.3.1. Semantisierungsstrategien</b> .....	32
<b>3.3.1.1. Haptische Semantisierungsstrategien</b> .....	33
<b>3.3.1.2. Visuelle Semantisierungsstrategien</b> .....	34
<b>3.3.1.3. Auditive Semantisierungsstrategien</b> .....	35
<b>3.3.1.4. Verbal-Einsprachige Semantisierungsstrategien</b> .....	35
<b>3.3.1.5. Verbal-Zweisprachige Semantisierungsstrategien</b> .....	40
<b>3.3.2. Interkulturelle Semantisierungsstrategie</b> .....	44
<b>3.3.3. Verständnisüberprüfungsstrategien</b> .....	47
<b>3.4. Zusammenfassende Überleitung</b> .....	49
<b>4. Lehrwerkanalyse</b> .....	50
<b>4.1. Analyseparameter</b> .....	51
<b>4.2. Schritte Plus - Hueber Verlag</b> .....	51
<b>4.3. Berliner Platz NEU- Klett-Langenscheidt Verlag</b> .....	55
<b>4.4. Vergleich der Ergebnisse</b> .....	58
<b>4.5. Zusammenfassende Überleitung</b> .....	60
<b>5. Praxisuntersuchung</b> .....	61

<b>5.1. Konzeption des Untersuchungsinstruments .....</b>	<b>61</b>
<b>5.2. Datenerhebung .....</b>	<b>74</b>
<b>5.3. Auswertung.....</b>	<b>74</b>
<b>5.4. Zusammenfassung mit didaktischer Schlussfolgerung .....</b>	<b>103</b>
<b>6. Fazit.....</b>	<b>109</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>111</b>
<b>Anhangsverzeichnis .....</b>	<b>121</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Semiotisches Dreieck von ODGEN/RICHARDS mit Modifizierungen von KILIAN 2008 .....	16
Abb. 2: Vorgehensweise für interkulturelle Begriffserweiterung (nach MÜLLER 1994, 53) .....	32
Abb. 3: Visuelle Vermittlung von Präpositionen (vgl. HEYD 1991, 98) .....	35
Abb. 4: Wörterbuchübung mit fehlender Erklärung der Kasusendungen (SP1, 122) .....	54
Abb. 5: Semantische Felder: Mindmap zu Familie (BPN, 63) .....	56
Abb. 6: Übungsaufgabe mit Lebensweltbezug (BPN, 54) .....	58
Abb. 7: Übersicht der Semantisierungsstrategien .....	64
Abb. 8: Übersicht zur DaF/DaZ-Lehrerfahrung der Befragten in Jahren .....	74
Abb. 9: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>leicht</i> und <i>warm</i> .....	76
Abb. 10: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>fliegen</i> und <i>regnen</i> .....	79
Abb. 11: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>Fahrrad fahren</i> und <i>Kaffee trinken</i> ...	81
Abb. 12: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>Wochenende</i> .....	83
Abb. 13: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>März</i> und <i>Sommer</i> .....	84
Abb. 14: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>Obst und Gemüse</i> und <i>Supermarkt</i> ....	86
Abb. 15: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>Reise</i> .....	89
Abb. 16: Ergebnisse der Semantisierung zu <i>zum</i> und <i>nach</i> .....	90
Abb. 17: Verknüpfung von Herkunftssprache und Zielsprache im Semantisierungsprozess .....	93
Abb. 18: Fremdsprache als Mittler im Semantisierungsprozess im offenen Design .....	94
Abb. 19: Fremdsprache als Mittler im Semantisierungsprozess im halboffenen Design .....	95
Abb. 20: Interkulturelle Semantisierung im offenen Design.....	96
Abb. 21: Interkulturelle Semantisierung im halboffenen Design .....	97
Abb. 22: Vergleich der nach MÜLLER dominierenden Strategien .....	99
Abb. 23: Strategieviefalt im offenen Design.....	101
Abb. 24: Strategieviefalt im halboffenen Design inkl. Alternativstrategien .....	101
Abb. 25: Ausreißergruppe „Nutzung von 3 Strategien im offenen Design“ .....	102

## 1. Einleitung

Wörter sind unser Tor zur Welt, Wörter sind unser Weg zu den Menschen: Sie ermöglichen uns das Denken, sie sind die Grundlage unserer Verständigung miteinander.  
WINFRIED ULRICH 2007, 3

Die Möglichkeit, sich verständlich zu machen und aktiv seinen Alltag sprachlich gestalten zu können, ist ein wichtiges Gut in der heutigen Gesellschaft. Für Zugewanderte aus Ländern mit nichtdeutscher Herkunftssprache heißt es also, möglichst schnell sprachliche Kompetenzen zu erwerben, um sich mitteilen zu können. Die deutsche Standardsprache hat einen sehr komplexen und dynamischen Wortschatz, der sich stets erweitert. So zählt das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache ([www.dwds.de](http://www.dwds.de)) 336.926 Einträge. Die Alltagssprache wird von der Dudenredaktion auf etwa 500.000 Wörter geschätzt und wenn Fachwortschätze hinzugezählt würden, käme man sicherlich auf einige Millionen deutscher Wörter (vgl. DETERING/STOCK 2013, 18-19). Aufgrund der großen Spanne und der Dynamik des Wortschatzes ist jedoch bei absoluten Angaben zu Zählungen Vorsicht geboten. Doch diese immense Anzahl von Wörtern wird nicht von jedem Deutschsprecher beherrscht, denn ein Muttersprachler<sup>1</sup> kann, je nach Ausbildung, Beruf und Interesse, ca. 100.000 Wörter rezeptiv verstehen und produktiv 12.000 Wörter anwenden (vgl. BOHN 2013, 9).

Um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können, gilt die Sprache als Schlüssel der Verständigung. Dies betrifft nicht nur die einheimischen Bürger eines Staates, sondern auch aus dem Ausland zugezogene Menschen. Besonders für Flüchtlinge und Asylsuchende, die sich in einem fremden Land ein neues – wenn auch teilweise nur vorübergehendes – Leben aufbauen möchten, ist das Erlernen der dortigen Sprache ein wichtiges Integrationskriterium. Mit dem Inkrafttreten des Integrationsgesetzes, welches am 7. Juli 2016 verabschiedet wurde, sind Asylbewerber und Geflüchtete in Deutschland fortan dazu verpflichtet, an sogenannten Integrationsfördermaßnahmen teilzunehmen. Die Maßnahmen beziehen sich auf die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (fortan BAMF) initiierten 700-Stunden-Integrationskurse, die sich in 600 Stunden Sprachunterricht und 100 Stunden Orientierungskurs unterteilen. Dabei werden die ersten 300 Unterrichtsstunden als „Basissprachkurs“ und die folgenden 300 Unterrichtsstunden als „Aufbausprachkurs“ bezeichnet (BAMF MERKBLATT INTEGRATIONSKURS),

---

<sup>1</sup> Im Interesse einer besseren Lesbarkeit werden geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen nicht differenziert. Die gewählte männliche Form schließt die adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

die sich an die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (fortan GER) anlehnen. Bislang hatte das Bestehen des Sprachkurses „Zertifikat Integrationskurs“ (BAMF WEBSITE) und „Test Leben in Deutschland“ (ebd.) lediglich positive Auswirkungen auf die Dauer des Einbürgerungsprozesses. Das neue Asylbewerbergesetz verpflichtet jedoch zu „zumutbaren Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen“ (ENTWURF EINES INTEGRATIONSGESETZES 2016, Art. 4 §5a) und bei Verweigerungen seitens der Flüchtlinge und Asylbewerber drohen Leistungsabsenkungen im Asylbewerberleistungsgesetz (vgl. ebd., Art. 4 § 5a Abs. 4).<sup>2</sup> Für eine erfolgreiche Teilnahme an Integrationskursen, also dem „Zertifikat Integrationskurs“, muss der Deutsch-Test für Zuwanderer (fortan DTZ) mit dem Sprachniveau B1 bestanden sein. Dem Prüfungshandbuch zufolge müssen hierbei zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ca. 2.700 Wörter produktiv beherrscht und somit rund 900 Wörter je Niveaustufe erlernt werden (vgl. DTZ-PRÜFUNGSHANDBUCH 2009, 101).

Durch die aktuelle weltpolitische Situation kam es 2015 in Deutschland zu einem großen Zuwachs von Geflüchteten und Asylbewerbern, die Anfragen zu Sprachangeboten stellten. Da Institutionen, die Sprachkurse anbieten, (laut BAMF: Maßnahmeträger) nicht auf diesen Ansturm vorbereitet waren, kam und kommt es zu Engpässen beim Angebot von Sprachkursen, die erst im Laufe der Zeit reguliert werden können.<sup>3</sup> Es wird daher eine Vielzahl an Lehrkräften gesucht, die Deutschunterricht übernehmen könnten. Durch die Notlage gab und gibt es jedoch viele Anwärter für solche Positionen, die keine explizite zweit- oder fremdsprachliche Ausbildung oder Erfahrung mit sich bringen. So kommt es, dass in vielen Gemeinden Sprachangebote von Ehrenamtlichen durchgeführt werden, mit dem Ziel, Flüchtlingshilfen zu unterstützen und den ersten Sprachkontakt herzustellen und somit den Integrationsprozess zu fördern. Dies ist als unterstützende Maßnahme sicherlich auch hilfreich. Dennoch scheint das Credo „Jeder, der Deutsch spricht, kann es auch unterrichten“ zu entstehen, welches in dieser Arbeit kritisch betrachtet wird. Schließlich sollte das strukturierte und systematische Vermitteln der deutschen Sprache nicht unterschätzt werden, denn Sprachunterricht ganzheitlich zu gestalten, also zu fördern und zu fordern, birgt mehrere Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt und für die eine fundierte Ausbildung vonnöten ist.

---

<sup>2</sup> Außerdem werden für besonders engagierte Ausländer deutliche Vorteile für die Niederlassungserlaubnis und Arbeitsmarktintegration im neuen Integrationsgesetz als Anreiz geschaffen.

<sup>3</sup> Das neue Integrationsgesetz stellt die Maßnahmeträger vor weitere Herausforderungen, da die Wartezeiten für Berechtigte bis zum Zustandekommen eines Integrationskurses von bisher drei Monaten auf sechs Wochen verkürzt werden soll.

Um als Lehrperson einen ganzheitlichen Unterricht gestalten zu können, muss ein breitgefächertes linguistisches und fachdidaktisches Wissen zu allen Disziplinen vorhanden sein, worauf in jeglicher Unterrichtssituation zurückgegriffen werden kann. Es geht demnach nicht um einen Unterricht, in dem beispielsweise Grammatik-, Orthografie- oder Phonetikunterricht jeweils isoliert voneinander stattfindet, sondern vielmehr um einen systematischen Unterricht, der sämtliche Teildisziplinen der Linguistik in den Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben in sich vereint. Eine der wichtigsten Komponenten, die all diese Teildisziplin vereint, ist die Wortschatzarbeit, da ohne sprachliche Mittel kann auch keine Kommunikation entstehen (vgl. QUETZ 1998, 272). Es gilt hierbei das Motto: „Je größer der Wortschatz, desto mehr Kommunikation“ (BUTZKAMM 2002, 252).

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die erste Phase des Wortschatzerwerbsvermittlungsprozesses und insbesondere die Rolle der Lehrperson in Integrations Sprachkursen der Anfangsphase bis zur Niveaustufe A1.<sup>4</sup> Es wird zunächst die terminologische Grundlage für die Arbeit gelegt und das Feld der Wortschatzarbeit mit aktuellem Forschungsstand dargestellt und eingegrenzt. Um als Lehrperson einen Eindruck davon zu haben, was beim Wortschatzerwerb im Kopfe des Lernenden passiert, wird anschließend dieser Sprachlernprozess beschrieben und dann mit Blick auf die Lehrenden untersucht, welche didaktischen Konzepte für die Vermittlung in der fachdidaktischen Forschungsliteratur vorliegen, um Bedeutungserschließungen zu initiieren. Da der im Fokus stehende Integrationsunterricht als kurstragendes Element Lehrwerke fordert, soll in einem nächsten Schritt untersucht werden, welche Semantisierungsansätze durch dieses Lehrmedium gegeben sind und was die Lehrperson dazu leisten sollte. Daraus resultierend wird in einer Untersuchung festgestellt, welche Semantisierungsstrategien in der aktuellen Praxis im Anfangsunterricht bis Niveau A1 tatsächlich angewendet werden. Aus den Untersuchungsergebnissen werden schließlich didaktische Konsequenzen abgeleitet, die als Hilfestellung für Lehrkräfte dienen sollen. Für die vorliegende Arbeit stellt sich somit folgende zentrale Frage: Wie erfolgt die konkrete Wortschatzerwerbsvermittlung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht für Zugewanderte und welche didaktischen Schlussfolgerungen lassen sich hieraus ableiten?

---

<sup>4</sup> Eine Ausweitung auf das Sprachniveau B1 des GER würde den Rahmen dieser Arbeit und den Fokus maßgeblich verschieben, sodass hier nur der Hinweis auf eine mögliche Folgeuntersuchung und -forschung gegeben werden kann.

## 2. Eingrenzung des Forschungsgegenstands

### 2.1. Terminologischer Rahmen

Für die Untersuchung des Wortschatzerwerbsvermittlungsprozesses gilt es zunächst, für terminologische Klarheit in dieser Arbeit zu sorgen. In dem Bereich der Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik<sup>5</sup> wird bei der Deutschvermittlung für Menschen mit nichtdeutscher Herkunftssprache zunächst zwischen Deutsch als Fremdsprache (fortan DaF) und Deutsch als Zweitsprache<sup>6</sup> (fortan DaZ) unterschieden. In der Forschungsliteratur werden den beiden Gebieten oft Charakteristika in Form von dichotomischen Paaren zugeschrieben, die hier tabellarisch vorgestellt werden (vgl. AHRENHOLZ 2014, 8; ferner RUNTE 2015, 7):

Deutsch als Fremdsprache	Deutsch als Zweitsprache
<b>im Ausland</b>	im Inland
<b>gesteuert</b>	ungesteuert
<b>lernen</b>	erwerben

Demnach findet DaF-Lernen im anderssprachigen Ausland statt, während der DaZ-Erwerb im deutschsprachigen Lebensraum realisiert wird. Dies soll darauf schließen lassen, dass DaF-Unterricht in gesteuerter und institutioneller, expliziter Form abläuft, während DaZ-Unterricht implizit und ungesteuert, auf natürliche Art, vollzogen wird. Die Unterscheidung zwischen dem unbewussten Erwerben und institutionalisiertem Lernen als differente Begrifflichkeiten erfolgt in der Forschungsliteratur nicht immer einheitlich und trennscharf (vgl. RUNTE 2015, 7). Der Grad der Steuerung wird vielfach als Kontinuum gesehen (vgl. ebd.; KLEIN/DIMROTH 2003, 5), da gerade in Integrationskursen<sup>7</sup> oder auch im schulischen Kontext ein institutionalisierter und gesteuerter Unterricht stattfindet. Es gibt in der Forschung außerdem eine altersspezifische Unterteilung in die der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen (RÖSLER 2012, 11). Das Lernen für Kinder- und Jugendliche im schulischen Alltag wirkt sich beispielsweise durch den

---

<sup>5</sup> Auch wenn Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik sich zwar mit demselben Wirklichkeitsfeld beschäftigen, aber aufgrund ihrer Zielsetzung getrennte Bereiche zuzuordnen sind, so ist diese Unterscheidung in dieser Arbeit nicht weiter relevant, da nur die Ergebnisse beider in Bezug auf DaF und DaZ von Interesse sind. (Sprachlehrforschung hat zum Ziel, Erkenntnisse aus den Bezugs- und Nachbarwissenschaften zusammenzuführen, während bei der Fremdsprachendidaktik der Bezug zum neusprachlichen Unterricht und dessen Vermittlung im Fokus stehen soll (vgl. RUNTE 2015, 35).)

<sup>6</sup> Die Zweitsprache wird auch in Anlehnung an den englischsprachigen Terminus *second language* als L2 in der Fachliteratur bezeichnet, während die Muttersprache als Erstsprache mit L1 abgekürzt wird. Die Termini *Muttersprache* und *Herkunftssprache* werden in dieser Arbeit als Synonyme benutzt.

<sup>7</sup> Weitere Ausführungen dazu in Kapitel 3.2.1.

permanenten Kontakt mit der Zielsprache und Kultur in Klassen mit vielen deutschen Mitschülern, positiv auf die Entwicklung der Sprache und Integration an sich aus. Erwachsenen Lernern bietet sich hingegen seltener die Möglichkeit an Kontakt mit Sprache und Kultur, da sie sich in ihren Integrationskursen in heterogenen Gruppen mit Teilnehmenden aus verschiedenen Herkunftsländern befinden. Ältere Lernende können jedoch im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen insofern eine gute Ausgangssituation haben, als dass sie auf einen großen Wortschatz mit jeweiligen Bedeutungsverknüpfungen und Konzepten in ihrer Herkunftssprache, und gegebenenfalls auch einer bereits erlernten Fremdsprache, zurückgreifen und somit in der Anfangsphase zunächst leichter fremdsprachliche Verknüpfungen herstellen können (vgl. APELTAUER 2014, 247).<sup>8</sup> Diese Arbeit untersucht die Lehrerrolle in einem gesteuerten DaZ-Integrationskurs, der an Erwachsene gerichtet ist, wobei diejenigen Asylbewerber und Geflüchteten bereits mit lateinischen Buchstaben alphabetisiert sind.<sup>9</sup>

Die Frage, die sich für den Wortschatzerwerbsvermittlungsprozess ganz zentral stellt, ist, was unter Wörtern, Wortbedeutungen, Wortschatz und der damit verbundenen Wortschatzarbeit terminologisch verstanden wird. Der orthografischen Begriffsbestimmung folgend, liegt es zunächst nahe, dass Wörter Graphemfolgen seien, die durch Abstände voneinander getrennt sind (vgl. ULRICH 2011, 30). Dies ist jedoch nur ein Merkmal, das Wörter ausmacht, denn diese haben gemäß dem Zeichenmodell von de SAUSURE nicht nur eine schriftliche oder lautliche Ausdrucksseite, den *Signifiant*, mit Phonemsequenz, Syllabierung und Betonung, sondern auch eine bedeutungstragende Inhaltsseite, den *Signifié*. Letzterer beinhaltet das Konzept hinter den Wörtern sowie grammatische wortart- und morphosyntaktische Merkmale (vgl. GALLMANN 1991, 262). Die Inhalts- und Ausdrucksseite des bilateralen Sprachzeichens stehen, abgesehen von Onomatopoetika oder endozentrischen Komposita, in einer arbiträren Beziehung zueinander. Wenn Worte allerdings morphologisch in ihre Bestandteile zerlegt und analysiert werden können, so trifft es zwar zu, dass jedes Wort ein Sprachzeichen ist, jedoch nicht jedes Sprachzeichen ein Wort darstellt, da gebundene Morpheme (beispielsweise Präfixe) zwar Bedeutungen in sich tragen, aber nicht alleine stehen können (vgl. ULRICH

---

<sup>8</sup> Diese Annahmen beruhen auf strukturellen Untersuchungen der kontrastiven, behavioristisch ausgerichteten Linguistik, welche Lernen auf positiven und negativen Transfer zur Herkunftssymbolik zurückführen (vgl. auch BAUR/GRZYBEK 1990, 256). Dies wird auch im Kapitel 3.1.1. noch einmal aufgeführt.

<sup>9</sup> Diese Eingrenzung der Lernervorerfahrungen wird gemacht, da sich der Wortschatzerwerbsprozess, also das Herstellen von Verknüpfungen unter Einbezug des Schriftbilds, innerhalb des Alphabetisierungsprozesses im Anfangsunterricht zunächst langsamer vollzieht und auch eine differente, darauf ausgelegte, Didaktik benutzt.

2011, 30). Es können also unter dem alltagssprachlichen Terminus *Wort* verschiedene Konzepte verstanden werden, die linguistisch unterschiedlich definiert werden. Da der Fokus dieser Arbeit auf der Erwerbsvermittlung von Wörtern liegt, muss in dieser Arbeit detaillierter betrachtet werden, was unter *Wort* verstanden wird. Das alltagssprachliche *Wort* kommt so in der Linguistik nicht vor, sondern es wird zwischen syntaktischem Wort, Wortform und Lexem unterschieden (vgl. IDS: Progr@mm 2009). *Syntaktische Wörter* zunächst alle Wörter mitsamt ihren verschiedenen grammatischen Ausprägungen, die in der schriftlichen oder mündlichen Sprache vorkommen (vgl. LINKE ET AL. 2004, 63). Ein syntaktisches Wort wird also durch Wortart, Kasus, Numerus und Genus bestimmt, sodass jedes vorkommende Wort in einem Satz ein syntaktisches Wort ist, auch wenn es formgleich ist und beispielsweise nur im Kasus differenziert wird (vgl. ebd.). Auch wenn die syntaktisch formgleichen Wörter durch ihre unterschiedliche Funktion im Satz unterscheiden würden, so besitzen sie nur eine *Wortform*. Die Wortform begrenzt sich demnach auf die rein graphematische Komponente, unabhängig von der Bedeutung. Im Deutschen gibt es viele Wörter, die eine gleiche Wortform haben, also den gleichen Ausdruck, jedoch unterschiedliche Bedeutungen vorweisen. Die Wortbedeutungen können dann einerseits polysem sein, wenn sie einen gemeinsamen Ursprung haben, wie beispielsweise *Birne* im Sinne von *Obst* oder *Glühbirne*. Andererseits gibt es auch Wortbedeutungen ungleichen Ursprungs, wie beispielsweise *die Steuer* oder *das Steuer*, die als *Homonyme* bezeichnet werden. Die Summe aller Wortbedeutungen, also aller Wortformen und damit auch die Abstraktion des syntaktischen Wortes wird unter dem Terminus *Lexem* subsumiert. Das Lexem als reduzierte Grundform bildet die lexikalisch-semantic Einheit des Lexikons einer Sprache, welches in Wörterbüchern abgedruckt wird. In der Lexikographie werden die Einträge jedoch nicht als *Lexeme* sondern als *Lemmata* bezeichnet und im Zusammenhang mit dem mentalen Lexikon, wird ein Lexem *Listem* genannt (vgl. GALLMANN 1991, 261). Terminologisch wird in dieser Arbeit jedoch einheitlich *Lexem* auch in Bezug auf das mentale Lexikon oder Wörterbucheinträge als grammatische Einheit verwendet. Wenn allerdings die zu lernende Form im Fokus steht, so wie in der vorliegenden Arbeit, dann werden Lexeme als *lexikalische Einheit* zusammengefasst. Der Begriff *lexikalische Einheit* ist außerdem nicht auf Einzelwörter begrenzt, sondern umfasst auch mehrgliedrige Ausdrücke, mehr oder weniger freie Wortverbindungen, wie Kollokationen oder auch Phraseologismen (vgl. BOHN/SCHREITER 1996, 173).