



Leseprobe aus Gailberger und Wietzke,
Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht,
ISBN 978-3-407-83175-0 © 2022 Beltz Verlag, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83175-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83175-0)

Inhalt

Steffen Gailberger / Frauke Wietzke

Kompetenzorientierter Deutschunterricht

Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler*innen fördern 9

Torsten Steinhoff

Wortschatz – im Zentrum des Deutschunterrichts 13

Lesen / Literarisches Verstehen

Steffen Gailberger / Gerrit Helm / Daniel Nix

Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe

16 Fragen und Antworten zur systematischen schulischen Förderung des
analogen und digitalen Lesens 38

Iris Kruse

Literarisches Lernen in der Primarstufe

Das Lesetagebuch als Lern- und Beobachtungsinstrument zur Förderung von
literarischen Kompetenzen 94

Martin Leubner

Literarische Texte und digitale Medienproduktionen

strategieorientiert untersuchen und verstehen 119

Volker Frederking

Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern 146

Jörn Brüggemann

Literarisches Verstehen instruieren und unterstützen

Konstruktionsprinzipien, normative Implikationen und intendierte Wirkungen
von Lernaufgaben 178

Schreiben

Johanna Fay

Rechtschreiblernen in der Primarstufe 214

Swantje Weinhold / Sarah Jagemann

Rechtschreiblernen in der Sekundarstufe I 243

Thorsten Pohl

Texte schreiben in der Grundschule 277

Olaf Gätje

Schreiben in der Sekundarstufe I 298

Astrid Neumann

Schreiben in der Sekundarstufe II 322

Sprachbewusstheit und Deutsch als Zweitsprache

Anja Wildemann

Sprache(n) thematisieren und Sprachbewusstheit fördern in der Primar- und Sekundarstufe 346

Florian Melzer

Modellierung, Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe 376

Julia Ricart Brede / Sibylle Draber

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit in der Grundschule 399

Magdalena Michalak

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Sekundarstufe I erfassen und fördern 443

Sprechen und Zuhören

Ulrike Behrens / Elke Düsing

Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in Primar- und Sekundarstufe	466
--	-----

Marita Pabst-Weinschenk

Vortragen und Präsentieren im Webzeitalter	489
---	-----

Michael Krelle

Gesprächskompetenz in der Grundschule und der Sekundarstufe I entwickeln	
Konzepte und didaktische Erläuterungen	522

Carmen Spiegel

Gesprächskompetenzen in der Sekundarstufe II	542
---	-----

Elke Grundler

Mündliches Argumentieren	562
---------------------------------------	-----

Die Autorinnen und Autoren	596
---	-----

Steffen Gailberger / Frauke Wietzke

Kompetenzorientierter Deutschunterricht

Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler*innen fördern

In der zweiten Auflage dieses Bandes finden nicht nur alle vier Kompetenzbereiche in ihrer jeweiligen fachdidaktischen Spezifik Berücksichtigung, sondern verstärkt auch Fragen des integrativen Medienkompetenzerwerbs wie auch der Herausforderung, aktuelle digitale Formate zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen. Einen konkreten Rahmen bietet hierfür fächerübergreifend die KMK-Strategie zur »Bildung in der digitalen Welt«¹.

Die zentrale Bedeutung des Faches Deutsch bleibt nach wie vor über alle Phasen und Formen unterschiedlicher struktureller Veränderungen hinweg für sämtliche Schularten und -stufen unangetastet. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler neben medialen vor allem spezifische sprachliche und literarische Kompetenzen, die auf der Basis eines angemessenen Orientierungs- und Handlungswissens aus den Bereichen Sprache, Literatur und Medien über die Grenzen des Faches und der Schule hinaus einen wesentlichen Beitrag zum Lernen, aber auch zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Teilhabe an gesellschaftlichem Leben leisten.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere vor dem Hintergrund zunehmend bewusster wahrgenommener Heterogenität der Begriff des *kompetenzorientierten Deutschunterrichts* noch immer ein zentrales Schlagwort deutschdidaktischer Forschung: Er markiert mit der Abgrenzung von traditionellen Lehr- oder Lernzielen einen Paradigmenwechsel in der fachdidaktischen Diskussion und rückt mit folgenden Fragen die Herausforderungen an die schulische Praxis in den Fokus:

- Wie werden sprachliche und literarische Kompetenzen definiert?
- Wie kann deren Erwerb im Unterricht von Beginn an weiterentwickelt und gefördert werden?
- Wie werden Kompetenzen ermittelt, um auf der Basis der Ergebnisse Prozesse individualisierten Kompetenzerwerbs zu optimieren?

Für Antworten auf diese Fragen geben die KMK-Bildungsstandards nach wie vor einen bundesweit verbindlichen Rahmen: Die darin aufgeführten Kompetenzen

1 KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt, Berlin, Dezember 2016

dienen sowohl der Orientierung für den Kompetenzerwerb als auch für dessen interne und externe Ermittlung in schulischen und außerschulischen Kontexten. Fächerübergreifend bieten sie mit den drei Anforderungsbereichen² Vorgaben zur Bandbreite der Aufgabenvielfalt an. Auf dieser Grundlage gestalten die Lehrkräfte den individualisierten, fachspezifischen Kompetenzerwerb hinsichtlich des Zeitpunktes wie auch der Lernwege und Inhalte.

So hat die Auflistung der abschlussbezogenen Kompetenzen also nicht nur für den Erwerb, sondern auch für die Ermittlung von Lern- und Entwicklungsständen eine wichtige normierende Funktion. Hier sind die Schulen gefordert, unterschiedliche Formen und Indikatoren der Leistungsüberprüfung – ggf. auf unterschiedlichem Niveau – den schulischen und fachlichen Schwerpunkten entsprechend zu entwickeln. Damit ist der Kreislauf angedeutet, der schulisches Lehren und Lernen beschreibt:

- Die an den vorgegebenen Kompetenzen orientierten Lernarrangements ermöglichen einen individuellen Kompetenzerwerb,
- der in unterschiedlicher Form ermittelt und analysiert wird,
- um dann als Grundlage für weiteres Lernen zu dienen.

Das klingt zunächst banal, beschreibt aber – verbunden mit dem Ziel individueller Entwicklung – den umfassenden, hohen Anspruch an einen kompetenzorientierten Unterricht:

- Wie werden Lehrkräfte den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrer Lerngruppe gerecht?
- Wie gelingt die Konzeption guter Lernaufgaben?
- Wie wird die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler verlässlich ermittelt?
- Welche Konsequenzen werden aus den Ergebnissen für den weiteren Unterricht gezogen?

Für den Deutschunterricht bedeuten diese Fragen: Nur wer über fachliche und didaktische Kompetenzen einerseits und diagnostische Kompetenzen andererseits verfügt, kann einen in diesem Sinne kompetenzorientierten Deutschunterricht realisieren und damit zum optimalen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beitragen.

Der vorliegende Band bietet dafür zu allen vier in den abschlussbezogenen KMK-Bildungsstandards aufgeführten Kompetenzbereichen im Fach Deutsch einen aktuellen Überblick über die Möglichkeiten eines Deutschunterrichts im Kontext von Kompetenzermittlung, Aufgabenentwicklung und Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen. Die enge Verzahnung der Darstellung fachlicher und diagnostischer Aspekte ermöglicht eine übersichtliche Orientierung über maßgebliche

2 I Wiedergeben – II Zusammenhänge herstellen – III Reflexion und Transfer leisten

aktuelle fachdidaktische Positionen, gibt Anregungen zur praxisnahen und praxis-tauglichen Diagnose, bzw. Kompetenzermittlung sowie zur kompetenzorientierten Aufgabenentwicklung im Rahmen erfolgreicher Lern- und Förderarrangements.

Der konkrete Unterricht in den Schulen vor Ort bleibt dabei fest im Blick, in-dem sämtliche Beiträge einer stets wiederkehrenden Struktur folgen. Grundlegend ist dabei der richtungsweisende Gedanke von Helmke (2021, S. 85), dass kompetenzorientierter Deutschunterricht mindestens in einem Dreischritt, im Grunde aber als Kontinuum auf folgende Weise gedacht und schließlich umgesetzt werden sollte: Die Schritte lauten

1. Diagnose der jeweiligen Sprachhandlungskompetenz.
 2. Kompetenzförderung auf der Basis der zuvor diagnostizierten Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler.
 3. Erneute Diagnose der jeweiligen Sprachhandlungskompetenz
- etc. pp.

Sämtliche im vorliegenden Handbuch versammelten Beiträge sind dieser dreige-teilten Idee von Kompetenz, Kompetenzermittlung/-diagnostik und Kompetenz-entwicklung verpflichtet. Um dies im konkreten Deutschunterricht auch umset-zen zu können, weisen sie (jeweils bezogen auf die Primarstufe, Sekundarstufe 1 oder Sekundarstufe 2) stets folgende drei Teilkapitel auf.

Sachverhalte klären

Jeder Beitrag beginnt mit einer *theoretischen Darlegung* des vorzustellenden Kom-petenzbereichs, indem die spezifischen fachsystematischen und fachdidaktischen Sachverhalte dargelegt werden. Diese fachwissenschaftliche Orientierung erfolgt im Einzelnen mittels eines empirisch validierten und einschlägigen, zum Teil mit-tels eines zunächst zumindest theoretisch ausgearbeiteten Kompetenzmodells.

Kompetenzen diagnostizieren

In einem zweiten Schritt werden diagnostische Instrumente für den Deutschunter-richt thematisiert. Wenn möglich, wird dabei der konkrete empirische Nachweis sprachlicher³ Kompetenzen anhand von realem Schülermaterial verdeutlicht. Auf diese Weise können die sprachlichen Kompetenzen beispielhaft in unterschiedlich starken Ausprägungen auf der Basis des vorangegangenen Kapitels *diagnostiziert* und somit transparent gemacht werden.

3 Hinweis: »sprachliche Kompetenzen« schließen auch literarische Kompetenzen ein – der Begriff wird hier im umfassenden Sinne einer Sprachhandlungskompetenz benutzt.

Schüler*innen fördern

Das dritte Teilkapitel enthält schließlich jeweils konkrete Vorschläge, wie sich die (zuvor) diagnostizierten Schwächen (und Stärken) der einzelnen Schülerinnen und Schüler mittels ausgewählter bzw. bewährter Methoden, Programme und Strategien kompetenzorientiert fördern (bzw. weiterentwickeln) lassen.

Für alle drei Teilkapitel gilt jeweils die angemessene Berücksichtigung der entsprechenden Vorgaben durch die KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt (s. o.)

Die meisten der in den Beiträgen versammelten Methoden haben sich empirisch bewährt, die große Mehrzahl der vorgestellten Ansätze wurde in Fortbildungswerkshops, in SchiLF-Veranstaltungen oder Lehrersymposien auf ihre Praxistauglichkeit hin untersucht und ausprobiert. Wir danken allen Beiträgerinnen und Beiträgern herzlich für die Beteiligung und für das Zustandekommen dieser zweiten Auflage.

Kiel und Hamburg im Frühling 2022,

Frauke Wietzke und Steffen Gailberger

Literatur

- Helmke, A. (2021): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer
- KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt, Berlin, Dezember 2016 (Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf) (Abruf am 1.10.2021)

Torsten Steinhoff

Wortschatz – im Zentrum des Deutschunterrichts

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird ein *integrativer* Unterricht gefordert, der auf ein vernetztes Lernen abzielt (z. B. KMK 2004, S. 6). Diese Forderung ist sinnvoll, weil der versierte Umgang mit Sprache und Literatur in und außerhalb der Schule ein Zusammenspiel verschiedener Deutschkompetenzen voraussetzt. Das gilt insbesondere in Zeiten einer rasanten Hybridisierung von Sprachrezeption und -produktion, von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, von unterschiedlichen Medien und von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Modi, beispielsweise beim kooperativen computer- und internetgestützten Schreiben. Die daran Beteiligten sollten gleichermaßen zuhören, sprechen, lesen, mit Medien umgehen, rechtschreiben, schreiben und über Sprache reflektieren können.

Trotz der Rahmensetzungen in Lehrplänen oder Fachanforderungen wird der konkreten Realisierung des integrativen Prinzips im Deutschunterricht noch immer zu wenig Beachtung geschenkt. Im Gegenteil: Es ist eine *Fragmentierung* der Deutschkompetenz zu beobachten. Die Bildungspolitik hat aus Gründen der Normierung und Messung von Lernergebnissen Hunderte Einzelkompetenzen definiert. Und die Deutschdidaktik konzentriert sich aus Gründen der Erkenntnisgewinnung auf immer spezifischere Fragestellungen zum Zuhören *oder* Sprechen *oder* Lesen *oder* Umgang mit Medien *oder* Rechtschreiben *oder* Schreiben *oder* Reflektieren von Sprache.

Eine Möglichkeit, auf diese Gemengelage zu reagieren, besteht darin, sich mit *zentralen* Deutschkompetenzen auseinanderzusetzen. Dafür bietet sich ein Bereich an, der für die Sprach- und die Literaturdidaktik gleichermaßen bedeutsam ist: der *Wortschatz*. Sein Potential für den Deutschunterricht wird nach wie vor völlig unterschätzt; man reduziert ihn zumeist auf die Grundwortschatzarbeit in der Primarstufe. Da der Wortschatzerwerb aber (glücklicherweise) nicht mit der 4. Klasse endet, sondern sich konstant fortsetzt, spricht vieles dafür, in allen Schulformen und Jahrgangsstufen Möglichkeiten für eine *integrative Wortschatzarbeit* auszuloten.

Ich habe diese Idee bereits andernorts beschrieben (Steinhoff 2009; Steinhoff 2013) und möchte den vorliegenden Aufsatz v. a. dazu nutzen, die theoretischen Grundlagen zu aktualisieren, die Wortschatzkompetenz genauer zu konturieren, auf jüngere empirische Ergebnisse aus dem eigenen Arbeitsbereich Bezug zu nehmen und die didaktischen Empfehlungen neu zu strukturieren.

Theoretische Grundlagen

Wortschatzumfang

Die Relevanz des Wortschatzes für eine Gesellschaft und ihre Sprecherinnen und Sprecher lässt sich zuallererst an seinem gewaltigen *Umfang* ablesen. Das Grimm'sche Wörterbuch etwa enthält über 300 000 Stichwörter, das DUDEN-Universalwörterbuch mehr als 500 000 Stichwörter und das Repertoire der Fachwortschätze gar mehrere Millionen Fachwörter. Der Umfang des Wortschatzes eines Individuums ist natürlich deutlich kleiner, aber nicht minder beeindruckend (zusammenfassend Mathiebe 2018, S. 61 und Steinhoff 2013, S. 13). Bei der Einschulung versteht ein Kind ca. 9 000 bis 14 000 Wörter (»rezeptiver Wortschatz«) und gebraucht selbst ca. 3 000 bis 6 000 Wörter (»produktiver Wortschatz«). Eine erwachsene Person beherrscht hingegen ca. 40 000 bis 100 000 Wörter rezeptiv und ca. 10 000 bis 40 000 Wörter produktiv. Dass die Zahlen zum Wortschatz von Individuen derart vage sind, liegt daran, dass sein Umfang stark variiert (z. B. in Abhängigkeit vom Bildungsgrad) und mit unterschiedlichen Methoden erfasst wird (z. B. rezeptiver und/oder produktiver, mündlicher und/oder schriftlicher Wortschatz, Lexeme oder Wortformen).

Wortschatzgebrauch

Neben dem Umfang ist natürlich auch der *Gebrauch* des Wortschatzes wichtig. Die Metapher des »Schatzes« erweist sich dabei als irreführend. Denn lexikalische Mittel sind keine versteckt gehaltenen, teuren Besitztümer vermögender Individuen oder Gruppen, sondern in Gesprächen und Texten frei zugängliche Denk- und Verständigungswerkzeuge einer Sprachgemeinschaft (Hoffmann 2016). Kinder etwa beobachten in allen möglichen Situationen, wie andere Personen ganz unterschiedliche lexikalische Mittel als Werkzeuge gebrauchen, und lernen dabei z. B., dass und wie mit dem Substantiv »Freund« eine Person charakterisiert wird, mit der Präposition »neben« verschiedene Größen in ein Verhältnis gesetzt werden oder mit der Modalpartikel »vielleicht« die Geltung des Gesagten eingeschränkt wird. Für die elfjährige Alena etwa ist das Adverb »nochmal« ein Verständigungswerkzeug, mit dem es ihr gelingt, das Verhalten ihres Vaters zu ihren Gunsten zu manipulieren:

Beispiel 1

»Mein Lieblingswort ist ›NOCHMAL‹. Wenn man ›NOCHMAL‹ sagt, dann kann einem der Papa NOCHMAL eine Geschichte vorlesen, oder man geht NOCHMAL ins Kino, oder man darf NOCHMAL an den Computer, oder man guckt NOCHMAL einen Film. Deswegen ist ›NOCHMAL‹ mein Lieblingswort.« (zit. nach Limbach 2005: 88)

»Mentales Lexikon«

Der kompetente Gebrauch eines Wortes wie »nochmal« setzt ein funktionierendes »*Mentales Lexikon*« voraus. Auch in diesem Fall ist die Versprachlichung irreführend. Denn der »Wortschatz im Kopf« ist keine alphabetische Liste, in der man Vokabeln nachschlägt, sondern ein enorm aufnahmefähiges, höchst dynamisches und äußerst effektives kognitives System, in dem eine Vielzahl sprachbezogener Wissensaspekte repräsentiert ist (Dittmann 2002). Er ist, anders formuliert, eine »Schaltstelle des sprachlichen Wissens« (Steinhoff 2009).

Die einzelnen Wissensaspekte können in ihrer Gesamtheit als ein komplexes *pragmatisches Wissen* verstanden werden, d.h. ein Sprachgebrauchswissen, das es dem Individuum ermöglicht, das betreffende lexikalische Mittel in allen Lebenslagen zu rezipieren und zu produzieren.¹ Das pragmatische Wissen einer kompetenten Sprecherin oder eines kompetenten Sprechers über das Wort »gehen« etwa umfasst ein *semantisches Wissen* (Bedeutung, z.B. »sich zu Fuß fortbewegen«), ein *phonetisch-phonologisches Wissen* (Lautstruktur, z.B. ['ge:ən]), ein *graphematisch-orthographisches Wissen* (Schreibung, z.B. silbeninitiales »h«), ein *grammatisches Wissen* (u. a. Flexion, z.B. Stammsuppletion) und ein *syntaktisches Wissen* (Verwendung im Satz, z.B. »in ... gehen«).

Wortschatzerwerb

Das Wissen über lexikalische Mittel wird in einem *kontinuierlichen Erwerbsprozess* aufgebaut, der von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion führt. Wenn man hörend oder lesend zum ersten Mal mit einem neuen Wort konfrontiert wird, versucht man zunächst, besonders auffällige Merkmale seiner Form und Funktion miteinander zu verknüpfen (»fast mapping«) (Rothweiler/Meibauer 1999, S. 20 f.). Später, wenn man das Wort in weiteren Situationen rezipiert und dann auch selbst produziert, nimmt man neue Informationen auf und verdichtet so nach und nach die Vernetzung im Mentalen Lexikon (Anglin 2005).

Interessante Beispiele für solche Lernprozesse sind temporäre »Übergeneralisierungen«, bei denen Wörter in nicht usueller Weise nach dem Vorbild anderer Wörter gebraucht werden. Das ist z.B. dann der Fall, wenn ein Kleinkind, ausgehend von einigen wenigen Erfahrungen mit Hunden, bei seinem ersten Zoobesuch alle Vierbeiner als »Wauwau« bezeichnet. Wenn dieses Kind in den Folgejahren einen »Hundewortschatz« aufbaut, lernt es, zunehmend differenzierter über Hunde zu sprechen und nachzudenken und erweitert so sein Sprach-, Welt- und

1 Im Unterschied zu früheren Beiträgen zum Wortschatz (z.B. Steinhoff 2009, Steinhoff 2013), in denen ich das pragmatische Wissen anderen Wissensselementen nebengeordnet habe, folge ich hier noch konsequenter dem pragmatischen und funktionalen Ansatz und verwende das pragmatische Wissen als Hyperonym für alle sprachbezogenen Wissensselemente.

Fachwissen («Lebewesen«, »Border Collie«, »Lefzen«, »Hundeschule«, »Therapiehund« etc.). Mehr noch: Indem es sich den Wortschatz einer Sprachgemeinschaft aneignet, schult es seine Wahrnehmung der Objektwelt, der Anderen und des Selbst; Wort und Welt verschmelzen. So erlebt es etwa der Protagonist (ein Übersetzer) in Pascal Merciers (2020, S. 20) Roman »Das Gewicht der Worte«:

Alles, was für ihn jemals gezählt hatte, waren Worte. Etwas existierte erst wirklich, wenn es benannt und besprochen wurde. Er hatte sich das nicht ausgesucht, es war ihm zugestoßen und war von Anfang an so gewesen. Oft hatte er sich gewünscht, ohne Worte bei den Sachen zu sein, bei den Sachen und den Menschen und den Gefühlen und den Träumen – und dann waren ihm doch wieder die Worte dazwischengekommen. Er erlebe die Dinge erst, wenn er sie in Worte gefasst habe, sagte er manchmal, und dann sahen ihn die Leute ungläubig an.

Einflussfaktoren des Wortschatzerwerbs

Der Wortschatzerwerb unterliegt diversen *Einflussfaktoren*. Diese Faktoren können *endogen* (individuelle Ressourcen) oder *exogen* (kulturelle Bedingungen) bedingt sein. Zu den endogenen Faktoren zählen z.B. Lernschwierigkeiten: Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben oft auch Wortschatzprobleme (Rupp et al. 2007). Weiterhin gehören zu ihnen motivationale und volitionale Aspekte: Der Erwerb von Wörtern fällt Individuen leichter, wenn die Inhalte, um die es geht, ihr Interesse wecken und ihre Emotionen ansprechen (May 1994). Man denke beispielsweise an »Hobbywortschatze« aus Domänen wie der Kulinarik, der Musik oder dem Sport.

Ein besonders wichtiger exogener Einflussfaktor ist der *sozioökonomische Status der Familie*, mit dem häufig ein bestimmter Bildungsgrad einhergeht (ausführlich Steinig 2020). In Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status dominiert i. d. R. ein überschaubarer Alltagswortschatz, der sich auf das Hier und Jetzt der familiären Belange bezieht. Den Kindern begegnet er vornehmlich in mündlichen Interaktionen, in denen sie erfahren, was sie tun oder lassen sollen. Sie erhalten mithin nur wenig Input und Impulse für den Wortschatzerwerb. In Haushalten mit hohem sozioökonomischen Status ist neben dem Alltagswortschatz i. d. R. auch ein umfangreicher »Bildungswortschatz« präsent, der sich auf über das Familienleben hinausgehende Domänen des Allgemein- und Fachwissens bezieht und dabei auch Vergangenes, Zukünftiges und Fiktives einschließt. Er ist Teil der »Bildungssprache«, der »Sprache der gebildeten Laien untereinander zur mehr oder weniger systematischen Orientierung in der Welt und zur Durchsetzung eigener und gesellschaftlicher Ansprüche« (Augst 2019, S. 14). Hier begegnet der Wortschatz den Kindern in mündlichen, mündlich-schriftlichen und schriftlichen

Interaktionen, in denen sie dazu ermutigt werden, sich aktiv einzubringen, etwa im Rahmen von Vorlesegesprächen. Sie erhalten mithin viel Input und zahlreiche Impulse, um einen ›Proto-Bildungswortschatz‹ zu erwerben.

Die verbreitete Annahme, dass der »Migrationshintergrund« den Wortschatzerwerb beeinträchtigt, ist problematisch, weil die Gruppe der damit bezeichneten Sprecherinnen und Sprecher viel zu groß und viel zu heterogen ist, um derart pauschal über sie zu sprechen. Es muss deutlich genauer differenziert werden – z. B. zwischen Lernenden, die in Deutschland eingeschult worden sind und in ihren Familien nur Deutsch oder Deutsch und andere Sprachen oder nur andere Sprachen sprechen, und Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind (Marx 2017). Zum Wortschatzerwerb in diesen Gruppen liegen jedoch bislang kaum belastbare Daten vor.

Wortschatzerwerb in der Schule

Aus den beschriebenen Unterschieden ergeben sich spezifische Voraussetzungen für den *schulischen Wortschatzerwerb*. Das belegt eine in den USA durchgeführte Langzeitstudie, mit der auf breiter Datengrundlage nachgewiesen wurde, dass Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status in ihren ersten Lebensjahren etliche Millionen Wörter mehr als ihre Altersgenossen gehört hatten und ihnen zudem deutlich später, im Alter von neun bis zehn Jahren, bei Sprachtests weit überlegen waren (Hart/Risley 1995). Dieses Ergebnis ist möglicherweise nicht nur auf ihren ›Wortschatzvorsprung‹, sondern auch auf einen ›Interaktionsvorsprung‹ zurückzuführen. Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status werden durch die dialogische Interaktionskultur in ihren Familien sehr viel besser auf die dialogische schulische Kommunikationskultur, die Vielfalt der fachlichen Themen und das Lesen und Schreiben von Texten vorbereitet und können so die sich dort bietenden Chancen für den Erwerb neuer lexikalischer Mittel sehr viel leichter nutzen.

Die Bedeutung von *Texten* für den schulischen Wortschatzerwerb kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden: Sie sind die Wortschatzquelle Nr. 1. Wenn die Schülerinnen und Schüler aus ihr schöpfen können, eröffnet sich ihnen beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit Schulbüchern im Sachunterricht die Möglichkeit, Fachwortschätze zu Kinderrechten, zum Wasserkreislauf und zum menschlichen Körper und zugleich ›Gesprächs-‹ und ›Textwortschätze‹ zum Argumentieren, Beschreiben oder Erklären zu erwerben. Auf diese Weise wird ihr ›Kinderwortschatz‹ sowohl in der Schriftlichkeit als auch in der Mündlichkeit sukzessive durch einen schriftsprachlich geprägten ›Schulwortschatz‹ überformt (Kleinschmidt-Schinke 2018).

Wendungen

Der Wortschatz besteht nicht nur aus Einzelwörtern, sondern auch aus *Wendungen*, d.h. Mehrwortausdrücken. Wendungen setzen sich aus mindestens zwei Wörtern zusammen und sind für alle Kontexte der sprachlichen Verständigung bedeutsam. Wenn sie aus der Textkommunikation stammen, werden sie in der Sprachdidaktik als »Textprozeduren« bezeichnet (Feilke 2014a). In der Wissenschaftskommunikation sind beispielsweise Textprozeduren wie »meines Erachtens«, »einerseits ... andererseits« oder »sicherlich ... aber« häufig anzutreffen (Steinhoff 2007). Die auf der sprachlichen Oberfläche hör- bzw. sichtbaren Formen von Textprozeduren werden als »Textprozedurenausdrücke« (kurz: »Ausdrücke«) und ihre sprachlichen Funktionen als »Textprozedurenschemata« (kurz: »Schemata«) bezeichnet. Mit den erwähnten Beispielausdrücken etwa werden die Schemata des Positionierens, Abwägens und Konzidierens realisiert. Textprozeduren wie diese werden in der Schriftlichkeit, aber auch in der Mündlichkeit verwendet, und zwar primär in Bildungskontexten, z. B. in monologischen Formaten wie Referaten und Vorträgen (Fandrych/Meißner/Slacheva 2014; Gätje et al. 2016).

Wortschatzkompetenz

Das bekannteste Modell zur *Wortschatzkompetenz* ist ein Stufenmodell, das im Rahmen der »DESI«-Studie entwickelt wurde (Willenberg 2008). In dieser Studie wurde der Versuch unternommen, eine Reihe von Deutsch- und Englischkompetenzen von 11 000 Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Deutschen und Englischen zu erfassen (neben dem Wortschatz z. B. das Leseverstehen, die Rechtschreibung und die Sprachbewusstheit). Das DESI-Design brachte es mit sich, dass für die Wortschatzkompetenz ein »isolatives« Kompetenzkonzept entwickelt werden musste, also ein Konzept, bei dem die Wortschatzkompetenz *in Abgrenzung* von anderen Deutschkompetenzen bestimmt werden konnte. Als Hauptkriterium für den Kompetenzstand und damit auch für die Entwicklung der Testitems diente die *Häufigkeit* lexikalischer Mittel. Sie wurde am »Langenscheidt Grundwortschatz« sowie an Intuitionen der Projektbeteiligten zu dem in der 9. Klasse erwartbaren Wortschatz festgemacht. Die zentrale Annahme lautete: Je seltener die lexikalischen Mittel sind, die eine Person beherrscht, desto höher ist ihre Wortschatzkompetenz. Es wurden drei Niveaustufen festgelegt (ebd., S. 73):

- A (unterste Stufe): »Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz (definiert nach den ersten 2000 Wörtern im Langenscheidt Grundwortschatz (1990)).« (z. B. »Ofen«)
- B (mittlere Stufe): »Häufigere Konkreta oder Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören.« (z. B. »Standuhr«)