



Leseprobe aus: Gailberger, Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht, ISBN 978-3-407-83174-3
© 2013 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83174-3>

Steffen Gailberger/Frauke Wietzke

Kompetenzorientierter Deutschunterricht

Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler fördern

Die zentrale Bedeutung des Faches Deutsch bleibt über alle Phasen und Formen unterschiedlicher struktureller Veränderungen hinweg für sämtliche Schularten und -stufen unangetastet. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler spezifische sprachliche Kompetenzen, die mit der Begründung 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* zum Schlagwort geworden: Er markiert mit der Abgrenzung von landläufigen Lehr- oder Lernzielen einen Paradigmenwechsel in der fachdidaktischen Diskussion und rückt mit folgenden Fragen die Herausforderungen an die schulische Praxis in den Fokus:

- Was sind sprachliche Kompetenzen eigentlich?
- Wie finden sie im Rahmen des Unterrichts Berücksichtigung, sodass Schülerinnen und Schüler von Beginn ihrer schulischen Laufbahn an sprachlich gefördert werden und sprachliche Kompetenzen erwerben können?
- Und wie werden Kompetenzen schließlich überprüft bzw. diagnostiziert, um auf der Basis dieser Diagnose binnendifferenziert der »Heterogenität des Klassenzimmers« gerecht werden zu können?

Für Antworten auf diese Fragen geben die KMK-Bildungsstandards einen bundesweit verbindlichen Rahmen: Die darin aufgeführten Kompetenzen dienen sowohl der Orientierung für den Kompetenzerwerb als auch für dessen interne und externe Überprüfung im Unterricht und darüber hinaus. Übergreifend bieten sie mit den Anforderungsbereichen (I Wiedergeben – II Zusammenhänge herstellen – III Reflexion und Transfer leisten) Vorgaben zur Bandbreite der Aufgabenskultur an. Auf dieser Grundlage gestalten die Lehrkräfte den Kompetenzerwerb individuell 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 Ni-

veau – 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 überprüft 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 und Kompetenzen gerecht?
- Wie gelingen ihnen gute Lernaufgaben?
- Wie erfassen sie professionell das Können ihrer Schülerinnen und Schüler,
- und welche Konsequenzen ziehen sie daraus für ihren Unterricht?

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 beitragen.

Der vorliegende Band bietet hierzu zu allen vier in den abschlussbezogenen KMK-Bildungsstandards aufgeführten Kompetenzbereichen im Fach Deutsch einen aktuellen Überblick über die Möglichkeiten eines Deutschunterrichts im Kontext von Diagnose, Aufgabenentwicklung und Förderung. Die enge Verzahnung der Darstellung fachlicher und diagnostischer Aspekte ermöglicht eine übersichtliche Orientierung zu aktuellen fachdidaktischen Positionen, gibt Anregungen zur praxisnahen und praxistauglichen Diagnose sowie zur kompetenzorientierten Aufgabenentwicklung im Rahmen erfolgreicher Lern- und Förderarrangements.

Der konkrete Unterricht vor Ort in den Schulen bleibt dabei fest im Blick, indem sämtliche Beiträge einer stets wiederkehrenden Struktur folgen. Mit Helmke (2005, S. 85) ist dabei der Gedanke grundlegend, dass kompetenzorientierter Deutschunterricht mindestens in einem Dreischritt, im Grunde aber in einem fortwährenden Kontinuum auf folgende Weise gedacht und schließlich umgesetzt werden sollte: Die Schritte lauten

1. Diagnose der jeweiligen Sprachteilkompetenz (T1)
2. Kompetenz-Förderung auf der Basis der zuvor diagnostizierten Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler
3. erneute Diagnose der jeweiligen Sprachteilkompetenz (T2)
4. etc. pp.

Sämtliche im vorliegenden Handbuch versammelten Beiträge sind dieser dreigeteilten Idee von *Kompetenz*, *Kompetenzdiagnostik* und *Kompetenzförderung* verpflichtet. Um dies im konkreten Deutschunterricht auch umsetzen zu können, weisen sie (jeweils

bezogen auf die Primarstufe, Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II) stets folgende drei Teilkapitel auf:

Sachverhalte klären

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

Kompetenzen diagnostizieren

In einem zweiten Schritt werden diagnostische Instrumente für den Deutschunterricht thematisiert. Wenn möglich wird dabei der konkrete empirische Nachweis sprachlicher 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.

Schüler 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. ausbauen) lassen. Neben den konkreten Aufgaben in den einzelnen Artikeln finden sich weitere kopierbare Vorlagen, die es allein aus Herstellungs- und Platzgründen nicht mehr in das Buch geschafft haben, auf www.beltz.de zum kostenlosen Download. Sie sind zugänglich über die Seite der Buchpräsentation mit dem Passwort: **GalWi_KU** – (Groß- und Kleinschreibung beachten).

Den Anfang macht *Torsten Steinhoff* mit seinem einleitenden Artikel über den *Wortschatz* »im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung«. Er zeigt auf, dass der Wortschatz als solcher nicht als eine eigenständige und isolierbare sprachliche Teilkompetenz angesehen werden kann, sondern dass er vielmehr (quasi *querliegend* zu den Kompetenzbereichen) für die Förderung *sämtlicher* sprachlicher Teilkompetenzen ganz zentral mitverantwortlich gemacht werden muss und daher im Deutschunterricht noch grundlegender Berücksichtigung finden sollte, als er es bislang tut.

Seinem Artikel schließt sich der erste Kompetenzblock an, der dem Bereich *Lesen / Literarisches Verstehen* zuzuordnen ist. Die hier versammelten Artikel der Autoren *Steffen Gailberger, Daniel Nix, Iris Kruse, Martin Leubner, Volker Frederking* und *Jörn Brüggemann* fokussieren im Besonderen die KMK-Standards »Verschiedene Lese-techniken beherrschen«, »Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden« und »[Literarische] Texte verstehen und nutzen« (KMK 2004).

Der zweite thematische Kompetenzblock ist dem *Schreiben* gewidmet, in dem sich *Johanna Fay, Swantje Weinhold, Thorsten Pohl, Olaf Gätje* und *Astrid Neumann* vor

allem mit den KMK-Standards »Richtig schreiben«, »Texte planen und entwerfen«, »Texte schreiben« und »Texte überarbeiten« beschäftigen.

Der Schwerpunkt des dritten Kompetenzblocks liegt auf der *Sprachbewusstheit*, den wir (aufgrund der jeweiligen Ausführungen im Band) um den Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ergänzt haben. Fokussiert werden hier durch *Christopher Sappok, Anja Wildemann, Florian Melzer, Julia Webersik und Magdalena Michalak* vor allem die KMK-Standards »Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten« sowie »Leistungen von Sätzen und Wortarten kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen«.

Abschließend beleuchten wir den Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören*, in dem *Ulrike Behrens, Marita Pabst-Weinschenk, Michael Krelle, Carmen Spiegel, Elke Grundler und Rüdiger Vogt* vor allem die Mündlichkeits-Standards »Zu anderen sprechen«, »Vor anderen sprechen«, »Mit anderen sprechen« und »Verstehend zuhören« didaktisch und methodisch erläutern.

Die meisten der in diesem Band versammelten Methoden haben sich empirisch bewährt, die große Mehrzahl der vorgestellten Ansätze wurde in Fortbildungsworkshops, in SchILF-Veranstaltungen oder auf Lehrersymposien auf ihre Dienlichkeit hin untersucht und ausprobiert. Außerdem wurden die einzelnen Beiträge dieses Buches auf dem 15. Landesfachtag Deutsch zum Thema „*Deutschunterricht im Kontext von Kompetenzerwerb und -überprüfung*“ am 07. Mai 2011 in der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel erfolgreich als Programm in Form von Vorträgen oder Workshops auf dieser seit Jahren etablierten IQSH¹[1]-Veranstaltung zur aktuellen Deutschdidaktik angeboten und mit einer großen Teilnehmerschaft aus allen Schularten diskutiert.

Wir danken nochmals herzlich allen Beiträgern für ihre engagierte Beteiligung sowie dem IQSH für die finanzielle Unterstützung zur Realisierung dieses Handbuchs.

Unser besonderer Dank gilt ferner Heike Gras, deren gründliches abschließendes Lektorat maßgeblich zum Zustandekommen des Buches beigetragen hat.

Kiel und Hamburg im März 2013

Frauke Wietzke und Steffen Gailberger

Literatur

Helmke, A. (2005): Unterrichtsqualität. Erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Neuwied: Luchterhand.

1 Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen, Schleswig-Holstein

Torsten Steinhoff

Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird ein integrativer Unterricht gefordert, der auf ein vernetztes Lernen verschiedenster Kompetenzen abzielt (z. B. KMK 2004, S. 3 und 6). Diese Forderung ist zu begrüßen, weil der angemessene und kreative Gebrauch von Sprache in schulischen Arrangements und außerschulischen Situationen stets eine kombinierte Anwendung unterschiedlicher relevanter sprachlicher Fähigkeiten voraussetzt; man denke beispielsweise an sich abwechselnde und einander bedingende Lese- und Formulierungsprozesse bei der Textproduktion.

Die Umsetzung dieser Forderung stellt die Sprachdidaktik jedoch vor erkennbare Probleme. Das liegt zum einen daran, dass es, wie die KMK-Aufgabenbeispiele illustrieren, ausgesprochen schwierig ist, die unterschiedlichen und unterschiedlich komplexen Einzelstandards so zusammenzuführen und auf Aufgaben zu beziehen, dass dabei weder die Standards noch die Aufgaben trivialisiert werden (Spinner 2005). Zum anderen liegt es daran, dass sich die Deutschdidaktik (aus verständlichen, nicht zuletzt forschungspragmatischen Gründen) bisher vorrangig auf die Entwicklung von Kompetenzmodellen und Aufgabenformaten für jeweils *einzelne* Fähigkeitsbereiche konzentriert hat.

Auch der Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«, der keinem Selbstzweck folgen, sondern im Dienste der anderen Bereiche stehen soll (KMK 2004, S. 9), wird isoliert erforscht: Neuere Testaufgaben beispielsweise beschränken sich auf die Überprüfung des (hinsichtlich der bekannten Gütekriterien für repräsentative Aussagen besser zu erfassenden) expliziten, kontextentbundenen grammatischen Wissens (Böhme/Bremerich-Vos 2009).

Eine Möglichkeit, auf diese Situation zu reagieren, besteht darin, einen Gegenstand in den Blick zu nehmen, der in der Sprachdidaktik und im schulischen Unterricht bislang kaum eine Rolle spielt: den Wortschatz.

Wortschatzarbeit findet gegenwärtig fast ausschließlich, und lediglich gelegentlich, in der Primarstufe statt (Grundwortschatz, Wortfelder). Das Potenzial des Wortschatzes geht jedoch weit darüber hinaus, weil sein Erwerb lebenslang währt und er überdies per se integrativ wirkt. D. h.: Der Wortschatz ist für das Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben gleichermaßen relevant und folglich für die Förderung *aller* sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung.

Um dieses Potenzial zu nutzen, ist es sinnvoll, eine *pragmatische* Perspektive auf den Wortschatz einzunehmen, die Wörter also, Wittgenstein (1958/1971, § 432) folgend, als *Werkzeuge des Sprachgebrauchs* zu verstehen: »Jedes Zeichen scheint *allein* tot. Was gibt ihm Leben? – Im Gebrauch *lebt* es.«

Im ersten Teil des Beitrags werden die theoretischen Grundlagen skizziert, im zweiten Teil neuere Kompetenzmodelle zum Wortschatz und zur Sprachreflexion

diskutiert und Überlegungen zu einem integrativen Konzept angestellt, im dritten Teil jüngere empirische Ergebnisse zur Rolle des Wortschatzes beim mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch referiert, im vierten Teil schließlich Grundzüge einer pragmatisch orientierten Wortschatzförderung beschrieben.

Theoretische Grundlagen

Der kollektive Wortschatz zeigt, was eine Sprache leisten kann, der individuelle Wortschatz, was ein/e Sprecher/in leisten kann. Das Duden-Universalwörterbuch umfasst 150 000 Lexeme, das Grimm'sche Wörterbuch 500 000 Lexeme, der Wortschatz der verschiedenen Fachsprachen gar mehrere Millionen Lexeme (Ulrich 2011, S. 33). Schätzungen zum individuellen Wortschatz weichen stark voneinander ab, weil dessen Umfang von diversen äußeren und inneren Einflüssen abhängt (s. u.) und bei der Zählung unterschiedliche Kriterien angelegt werden (z. B. nur Autosemantika). Folgt man den in der Literatur angeführten Zahlen, so kann man (mit aller Vorsicht) davon ausgehen, dass Erwachsene über einen Mitteilungswortschatz von ca. 10 000 bis 20 000 Lexemen und einen Verstehenswortschatz von ca. 40 000 bis 100 000 Lexemen verfügen (Dittmann 2002, S. 288; Glück 2005, S. 31; Rothweiler/Meibauer 1999, S. 9).

Das Wissen, das die Sprecherinnen und Sprecher über die Wörter ihres Wortschatzes besitzen, ist umfangreich und komplex. Wer z. B. ein Wort wie »Hund« mündlich und schriftlich kompetent zu rezipieren und zu produzieren versteht, weiß, wie es ausgesprochen wird (phonetisch-phonologisches Wissen), wie es geschrieben wird (graphematisch-orthografisches Wissen), wie es flektiert wird (morphologisches Wissen), wie es im Satz gebraucht wird (syntaktisches Wissen), was es bedeutet (semantisches Wissen) und wozu es in der Verständigung verwendet wird (pragmatisches Wissen). Das Wort kann folglich als eine »Schaltstelle des sprachlichen Wissens« gelten (Steinhoff 2009, S. 18 ff.).

Dies betrifft, wie zu ergänzen ist, keineswegs nur Lexeme. Aus einer konsequent pragmatischen Perspektive müssen zum Wortschatz auch Mehrwortausdrücke gerechnet werden, beispielsweise Kollokationen (z. B. »sich die Hand geben«) oder Konstruktionen (z. B. »je ... desto«). Auch sie sind, wie Einzelwörter, konventionelle lexikalische Einheiten mit einem bestimmten Verwendungszweck. Für das sprachliche Handeln kommt ihnen, wie etwa korpuslinguistische und Spracherwerbsstudien zeigen (Siepmann 2007), große Bedeutung zu.

Gespeichert und verarbeitet werden Wörter und Mehrwortausdrücke im sogenannten »Mentalen Lexikon« (Aitchison 1997; Dittmann 2002). Dabei handelt es sich nicht, wie der Begriff zunächst nahelegt, um eine schlichte Liste von Vokabeln, sondern um ein höchst dynamisches, mehrdimensionales, überaus aufnahmefähiges und hocheffektives Netzwerk wortbezogener Wissenseinheiten. Wie diese Einheiten miteinander verknüpft sind, offenbart sich beispielsweise, wenn man betrachtet, nach welchen Ordnungsprinzipien Wörter mit anderen Wörtern assoziiert werden. Beispiele für solche Wörternetze nennt Kühn (2007, S. 159).

- Sachfelder (enzyklopädisch): »Flughafen« – »Startbahn« etc.
- Frames und Scripts (lebensweltlich): »mit dem Flugzeug fliegen: Das Flugzeug rollt auf die Startbahn, startet, hebt ab, steigt auf, fliegt« etc.
- Kollokationsfelder (usuell): »einen Flug buchen«, »ein turbulenter Flug« etc.
- Wortfelder (merkmalsemantisch): »starten« – »landen« etc.
- Wortfamilien (grammatisch): »Flug«, »Flieger«, »fliegen« etc.
- Bewertungsnetze (konnotativ): »Flugzeug« – »Kiste«/»Mühle« etc.
- Assoziationsnetze (individuell): »Ferien« – »Sonne«, »Mallorca«, »Eis essen«

Vor diesem Hintergrund ist auch ersichtlich, dass Wörter und Mehrwortausdrücke nicht entweder bekannt oder unbekannt, sondern mehr oder weniger gut im Mentalen Lexikon vernetzt sind (Rothweiler/Meibauer 1999, S. 20 f.). Wer ein neues Wort kennenlernt, bildet ausgehend von einigen markanten Merkmalen rasch erste Hypothesen zu Form und Funktion, die zunächst zu einer noch relativ losen Vernetzung im Mentalen Lexikon führen (»fast mapping«). Erst im Zuge zahlreicher Wiederbegegnungen in unterschiedlichen Kontexten verdichtet und stabilisiert sich die Vernetzung des Wortes so, dass es schließlich rezeptiv und produktiv sicher und variabel abgerufen werden kann.

Dieser Lernprozess ist, wie angedeutet, stark durch verschiedene äußere und innere Einflüsse geprägt (Glück 2007, S. 10). Dazu gehören beispielsweise kulturelle, sozioökonomische, bildungsbezogene, leistungsspezifische, motivationale und interessenbezogene Faktoren (Schippa 2002, S. 2). Der Einfluss sozioökonomischer Faktoren ist z. B. daran abzulesen, dass Kinderarmut negativ mit dem Wortschatzumfang korreliert (Biedinger 2009), der Einfluss leistungsspezifischer Faktoren z. B. daran, dass spracherwerbsauffällige Kinder neben Ausspracheschwierigkeiten v. a. Wortschatzprobleme haben (Glück 2007, S. 5), der Einfluss interessenspezifischer Faktoren z. B. daran, dass Schülerinnen und Schüler Wörter, die ihren Neigungen entsprechen, schneller lernen (May 1994).

Der Wortschatzerwerb steht überdies in engem Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung. Die diesbezügliche Bedeutung lexikalischer Einheiten besteht darin, dass sie Begriffe einerseits versprachlichen, andererseits aber auch neu schaffen oder zumindest stark beeinflussen. Das zeigt sich beim Vergleich von Einzelsprachen (z. B. räumliches Denken, Szagun 2006, S. 154 f.) ebenso wie beim alltäglichen Wissenserwerb. Der Wortschatzerwerb strukturiert die Aneignung deklarativen Wissens und forciert die Kategorienbildung. Dies lässt sich am Erwerb der Bedeutung von Autosemantika (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien) ablesen, der alters- und erfahrungsabhängig von den sogenannten »Basiskonzepten« (»Hund«) zu einerseits abstrakteren Konzepten (»Lebewesen«), andererseits spezifischeren Konzepten (»Foxterrier«) führt (Glück 2005, S. 57; Hoffmann, L. 2011a, S. 180). Ein in diesem Zusammenhang interessantes Phänomen ist beispielsweise die Ausdifferenzierung ökonomischer Begriffe im Jugendalter (Claar 1990).

Angesichts dessen dürfte ersichtlich sein, dass sich die Bedeutung des Wortschatzes keineswegs auf das Fach Deutsch beschränkt: Fachwissens- und Wortschatzerwerb

bedingen sich in *jedem* Fach. Dies führt beispielsweise der derzeitige Diskurs zur Bildungs- und Schulsprache eindrücklich vor Augen (Vollmer/Thürmann 2010). Der unauflösbare Zusammenhang von Wort- und Fachwissen wird aber auch schon bei jeder einfachen Internetrecherche deutlich: Wer sich mit Hilfe einer Suchmaschine über ein bestimmtes Thema informieren will, muss die für den jeweiligen Zweck geeigneten »Passwörter« kennen.

Von besonderer Bedeutung ist der Wortschatz natürlich für die kommunikative Entwicklung. Die Aneignung lexikalischer Einheiten trägt entscheidend zum Ausbau der sprachlichen Handlungsfähigkeit bei (Hoffmann, L. 2011a, S. 167 ff.). Der Wortschatz wächst, und mit ihm wächst die Fähigkeit, sich in verschiedensten Kontexten angemessen und kreativ zu verständigen. Schülerinnen und Schüler erwerben fortwährend Wörter, die es ihnen beispielsweise ermöglichen, immer differenzierter

- Gegenstände, Ereignisse, Eigenschaften, Umstände und Relationen zu benennen (Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Präpositionen),
- auf personale, lokale oder temporale Aspekte eines bestimmten Kontextes Bezug zu nehmen (Adverbien und weitere Deiktika),
- das sprachliche Geschehen in einem Gespräch oder Text zu organisieren (Artikel, Konjunkturen, Subjunkturen, Anaphern, Präpositionen).

Das Wissen darüber, wie sich der Wortschatzerwerb vollzieht, ist bislang v. a. auf die ersten Lebensjahre begrenzt (z. B. Rothweiler/Meibauer 1999; Szagun 2006, S. 114 ff.). Mit etwa 12 Monaten artikulieren Kinder ihr erstes Wort. In den Folgemonaten bauen sie ihren Mitteilungswortschatz auf ca. 50 Wörter aus. Etwa zwischen dem 24. und 30. Monat findet bei einem Großteil der Kinder der sogenannte »Wortschatzspurt« statt, der dazu führt, dass der Wortschatz dann ca. 500 Wörter umfasst. Bis zur Einschulung verzehnfacht sich der Mitteilungswortschatz auf ca. 5 000 Wörter; der Verstehenswortschatz umfasst dann ca. 14 000 Wörter.

Diese Zahlen gelten für Kinder mit deutscher Herkunftssprache aus bildungsnahe Familien. Für Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache und/oder aus bildungsfernen Milieus gibt es bislang keine entsprechenden Daten. Es ist jedoch anzunehmen, dass der Wortschatzerwerb in der Zweitsprache in aller Regel deutlich langsamer verläuft als bei Erstsprachenlernerinnen und -lernern, insbesondere dann, wenn geeignete Fördermaßnahmen ausbleiben (Apeltauer 2008, S. 243).

Die Zahlen, die zum Wortschatzerwerb in der Schulzeit aus dem deutschen Sprachraum vorliegen, sind nicht besonders aussagekräftig, weil sie allein die Grundschule sowie die 9. und 10. Klasse betreffen, sich vorrangig auf Autosemantika beziehen und aufgrund unterschiedlicher (querschnittlicher) Erhebungsmethoden bisweilen deutlich voneinander abweichen (Augst 1984; Augst 1989; Pregel/Rickheit 1987; Willenberg 2008). Sie lassen jedoch, wie auch neuere Ergebnisse aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum (z. B. Anglin 2005), eindeutig erkennen, dass in der Schule ein wahrer »Wortschatzmarathon« stattfindet (Steinhoff 2009, S. 14). Grundschülerinnen und -schüler beispielsweise werden allein beim Lesen von Lehrbüchern in jedem Schuljahr mit über 2 000 neuen Wörtern konfrontiert (Apeltauer 2010, S. 10).

Hinsichtlich der Quantität und Qualität des erworbenen Wortschatzes kann es allerdings bedeutende Differenzen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern geben (Rothweiler/Meibauer 1999, S. 18). Und diese Differenzen haben Folgen: Wortschatzstarke Kinder und Jugendliche sind sehr viel eher in der Lage, die sprachlich-fachlichen Erwartungen zu erfüllen, die an sie in den einzelnen Fächern – in den zahllosen Unterrichtsgesprächen, bei der Fachlektüre und bei der Aufgabenbearbeitung – gestellt werden. Wortschatzschwache Kinder und Jugendliche, zu denen häufig Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache gehören, können diese Lernchancen dagegen nur bedingt nutzen (Apeltauer 2008, S. 240 f.).

Eine Schlüsselfunktion für eine erfolgreiche Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes während der Schulzeit kommt der Literalität zu (Steinhoff i. Dr.). Mit der Schrift eignen sich die Schülerinnen und Schüler ein äußerst effektives *Lernmedium* an, das es ihnen ermöglicht, sich lexikalische Mittel optisch und in relativer Ruhe, losgelöst von der Flüchtigkeit der Mündlichkeit, einzuprägen. Mit dem Text stoßen sie darüber hinaus auf einen höchst bedeutsamen *Lerngegenstand*: Die schulische und außerschulische Lektüre macht ihnen zuvor verschlossene, umfangreiche Wortschatzbereiche zugänglich.

Auf diese Weise werden sie in die Lage versetzt, sowohl ihren thematischen als auch ihren funktionalen Wortschatz erheblich zu erweitern (Gloning 2003, S. 39 ff.). Der thematische Wortschatz umfasst die – von einzelnen Gesprächs- und Textformen relativ unabhängigen – lexikalischen Mittel zur Versprachlichung von mehr oder weniger fachspezifischen Themen. Der funktionale Wortschatz hingegen umfasst die – von einzelnen Themen relativ unabhängigen – lexikalischen Mittel zur sprachlichen Realisierung von Gesprächs- und Textformen.

Auch bei der Nutzung des Lernpotenzials der Literalität sind Kinder mit nicht deutscher Herkunftssprache häufig benachteiligt, weil auf ihre speziellen Bedürfnisse im Schreibunterricht noch immer wenig Rücksicht genommen wird (Grießhaber 2008).

Kompetenzmodelle

Entwicklungs- oder Niveaumodelle, die darauf ausgerichtet sind, das schulische Wortschatzlernen im beschriebenen Sinne, d. h. integrativ-pragmatisch zu erfassen, gibt es bislang nicht.

Das DESI-Modell zum Wortschatz in der 9. Jahrgangsstufe ist anders ausgerichtet: Es folgt einem häufigkeitsorientierten Ansatz und unterscheidet dabei drei Niveaus (Willenberg 2008, S. 73 ff.).

- Niveau A: »Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz (definiert nach den ersten 2 000 Wörtern im Langenscheidt-Grundwortschatz)« (z. B. »Ofen« und »meinen«)
- Niveau B: »Häufigere Konkrete und Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören« (z. B. »Standuhr« und »chartern«)

- Niveau C: »Seltener Fach- und Fremdwörter sowie übertragene Redensarten, die aber zum Wissensgebiet von Neuntklässlern gehören können« (z. B. »Abakus« und »intellektuell«)

Um eines dieser Niveaus zu erreichen, mussten die Schülerinnen und Schüler 65 Prozent der zugehörigen Aufgaben meistern. Wie sich zeigte, waren mehr als zwei Drittel der Neuntklässlerinnen und Neuntklässler nicht bzw. gerade einmal in der Lage, die Aufgaben des untersten Niveaus A hinreichend zu bewältigen. Darüber hinaus konnten Zusammenhänge zwischen individuellem Wortschatz und Schulform (Hauptschule: v. a. Niveau A, Realschule: v. a. Niveau B, Gymnasium: v. a. Niveau C) sowie Erstsprache (nicht Deutsch: v. a. Niveau A, Deutsch und mehrsprachig: v. a. Niveau B) festgestellt werden. Kein klarer Einfluss zeigte sich indes beim Geschlecht.

Diese und weitere Ergebnisse der DESI-Studie sind nicht uninteressant, weil sie darauf hindeuten, dass hier ein klares Kompetenz- und Förderdefizit vorliegt. Angesichts der Datengrundlage (Wörterbuch), des Kriteriums der Niveaumodellierung (Häufigkeit) und der zumeist kontextentbundenen Aufgaben (z. B. Definitionen, Bildbenennungen) sind die Resultate im Hinblick auf die sprachliche Handlungsfähigkeit jedoch nicht aussagekräftig. Fähigkeiten zur Rezeption und Produktion lexikalischer Einheiten in relevanten funktionalen Zusammenhängen lassen sich so nicht erfassen.

Auch neuere Modelle, die zum Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« vorgelegt worden sind (Böhme/Bremerich-Vos 2009; Eichler 2007; Isaac/Metzeld/Eichler 2009; Oomen-Welke/Kühn 2009), helfen diesbezüglich nicht weiter. Sie sind auf die Überprüfung der *Sprachbewusstheit* ausgelegt und nehmen zu diesem Zweck hauptsächlich klassische Gegenstände und Begriffe des Grammatikunterrichts in den Blick. Aussagen zum Wortschatz, insbesondere zum Gebrauch lexikalischer Einheiten in medial mündlichen und schriftlichen Zusammenhängen, können auch so nicht getroffen werden.

Wenn man den Wortschatzerwerb in den Dienst des mündlichen und schriftlichen Sprachhandelns stellen will, ist es letztlich wenig sinnvoll, ein Kompetenzmodell zu entwickeln, das sich exklusiv auf den Wortschatz und die ihm von der Lexikologie zugeschriebene Systematik bezieht oder ihn auf seine Rolle bei der Sprachreflexion reduziert. Denn in beiden Fällen wird der Wortschatz vom Sprachhandeln *entkoppelt*.

Anders verhielte es sich nur dann, wenn es gelänge, einen »kommunikativen Grund- und Aufbauwortschatz« zu modellieren, der es ermöglichte, den Wortschatz im Kontext relevanter und aufeinander aufbauender Kommunikationsformate zu lehren und zu lernen. Es ist jedoch mehr als fraglich, ob ein solches Modell, das für die speziellen Bedürfnisse von DaF-Lernerinnen und -lernern erwägenswert erscheinen mag (Tschirner 2008), für Erst- und Zweitsprachenlerner entwickelt werden kann und sollte. Denn wie und aufgrund welcher Kriterien sollte ein derartiger »kommunikativer Wortschatzkanon« für die unterschiedlichen Bedürfnisse der äußerst heterogenen Schülerschaft festgelegt werden? (Merten 2011) In diese Richtung gehende Versuche sind, so faszinierend sie auf den ersten Blick auch wirken mögen, »wortschatzdidaktische Fossilien« (Kühn 2007, S. 161).

Angeichts dessen erscheint es ratsam, einem *integrativen* Modell (Abbildung 1) zu folgen. Ein solches Modell geht nicht vom Wortschatz selbst aus, sondern von den *anderen* Kompetenzbereichen und den mit ihnen verbundenen Herausforderungen. Es zielt auf eine *lexikalische Profilierung* dieser Bereiche und der zugehörigen Kompetenzmodelle ab, also darauf, das Potenzial des Wortschatzes bedarfsweise und exemplarisch zu nutzen – für den Erwerb des jeweils im Mittelpunkt des unterrichtlichen Interesses stehenden sprachlichen Handelns (Steinhoff 2009, S. 23 f.).

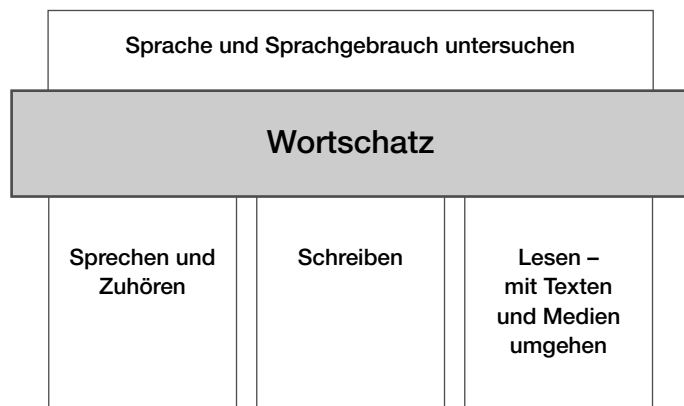


Abb. 1: Integratives Kompetenzmodell (Steinhoff 2009, S. 24)

Im Optimalfall kann es mit einem solchen Ansatz gelingen, jene Wörter und Mehrwortausdrücke zu trainieren, die *Schlüsselstellen* des jeweiligen Erwerbsprozesses betreffen, d. h. thematische und funktionale lexikalische Einheiten in den Blick zu nehmen, die für die Sprachrezeption und/oder -produktion von entscheidender Bedeutung sind. Ein großer Vorteil einer solchen Herangehensweise besteht darin, dass sie es ermöglicht, Schülerinnen und Schülern abstrakte Gesprächs- und Textstrukturen und -funktionen konkret – *am Wort* – vor Augen zu führen (Feilke 2009, S. 11). Darüber hinaus werden so – für Lehrende wie für Lernende – Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen gestiftet: Der Wortschatz wird zum *Bindeglied* des Deutschunterrichts.

Das Potenzial eines integrativen Modells deutet sich an, wenn man diesbezüglich die Standards für das Fach Deutsch in den Blick nimmt (KMK 2004; KMK 2005a; KMK 2005b). *Explizite* Bezüge zum Wortschatz sind zwar selten (z.B. »über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen«, KMK 2004, S. 10), *implizite* Bezüge hingegen, d. h. Standards, deren Erfüllung *auch* von der Verfügbarkeit eines hinreichenden Wortschatzes abhängt, finden sich in großer Zahl (z. B. »verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben«, KMK 2004, S. 11).

Um das Potenzial des integrativen Wortschatzmodells noch deutlicher zu konturieren, werden im Folgenden einige empirische Ergebnisse zu verschiedenen Kompe-

tenzbereichen referiert. Sie zeigen beispielhaft, wo man ansetzen kann, wenn man die Wortschatzarbeit zur Förderung verschiedener sprachlicher Handlungsfähigkeiten einzusetzen plant.

Empirische Ergebnisse

Sprechen und Zuhören

In diesem Kompetenzbereich lassen sich z. B. die Resultate Grundlers (2009; 2011) zur Rolle des Wortschatzes beim *mündlichen Argumentieren* anführen. Die empirische Grundlage ihrer Studie bildeten 75 Gespräche zu unterschiedlichen Themen (z. B. Schuluniformen, Handyverbot), an denen 305 Jugendliche aus 12 achten Klassen aller Schularten teilnahmen.

Die Auswertung der Gespräche offenbart enge Zusammenhänge zwischen der argumentativen Kompetenz einer/eines Lernenden und der Anzahl der von ihr/ihm geäußerten unterschiedlichen Autosemantika. Schülerinnen und Schüler, die selbstständig von einem großen Spektrum von Autosemantika (»autonomer Wortschatz«) Gebrauch machten, waren in der Lage, eigeninitiativ komplexe Gesprächsbeiträge einzubringen. Schülerinnen und Schülern dagegen, die vorwiegend von solchen Autosemantika Gebrauch machten, die durch die Aufgabenstellung und andere Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer bereits vorgegeben waren (»kollektiver Wortschatz«), fiel dies deutlich schwerer. Sie verhielten sich in den Gesprächen sehr viel passiver und partizipierten oft nur formal an der Konversation (vgl. Beispiel 1).

Dies änderte sich, wenn vor den Gesprächen eine intensive, auf der Lektüre thematisch relevanter Texte beruhende Wortschatzarbeit (Worterklärungen, Vernetzungen, Zusammenfassungen) betrieben wurde, an deren Ende die Erstellung eines Stichwortzettels stand, an dem sich die Schülerinnen und Schüler während des Gesprächs orientieren konnten. Unter diesen Voraussetzungen waren auch wortschatzschwache Schülerinnen und Schüler in der Lage, eigeninitiativ und gehaltvoll zu argumentieren (vgl. Beispiel 2; es handelt sich um den gleichen Schüler).

Beispiel 1

- (1) B: naTÜRlich soll mans einführen
- (2) S2: jA (find ich auch) (4 sec.)
- (3) DL: vielleicht gibts auch GRÜnde
- (4) warum mans einführen soll
- (5) B: manchmAl GELd
- (6) S3: alle sehn gleich aus
- (7) und keiner wird fertig gemacht

Besart (B) zum Thema Schuluniformen; S2 und S3 = Schüler/innen, DL = Diskussionsleitung (Grundler 2009, S. 88)

Beispiel 2

B: die ,umTS-masten die haben eigentlich auch EI::n (1 sec) guten äh=also ein guten einfluss auf <<all> Manche menschen↓> (1 sec) mit de::r (.) mit dem UMTS-masten kann man ma::l auf HANdys 3 G-HANDYS ↓(.) das sind die neuesten (.) die NEUeste generation↓ (.) also kann man auch sachen herUNTerladen (1 sec.) was bilder oder so=Oder filme angucken NAchrichten BÖRse alle mögliche↓(..) des ist auch der VORteil an UMTs

Besart (B) zum Thema Handyverbot (Grundler 2009, S. 89)

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

In diesem Kompetenzbereich lassen sich z.B. die Resultate der Interventionsstudien von Nix (2011) und Gailberger (2013) zur Förderung der *Leseflüssigkeit* anführen (vgl. auch Gailberger/Nix in diesem Band). An ihren Studien nahmen insgesamt 297 Schülerinnen und Schüler aus 17 sechsten Hauptschulklassen des Frankfurter Raums (Nix) bzw. 124 Schülerinnen und Schüler aus vier achten und neunten Gesamtschulklassen aus Hamburg-Wilhelmsburg (Gailberger) teil. In beiden Designs wurden schwach bzw. sehr schwach lesende Jugendliche in den Blick genommen.

Um deren Lesefähigkeit zu fördern, wurden bei Nix leistungsheterogene *Schüler-Tandems* gebildet, die vorgegebene Texte über mehrere Monate immer wieder synchron laut lasen. Gailberger untersuchte in seiner Studie den leseförderlichen Einfluss von *Hörbüchern* durch das zeitgleiche Lesen und Hören von Buch und Hörbuch im Klassenverband.

In beiden Settings wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Automatisierung des Decodierens (genauer gesagt die permanente Wiederholung typischer Buchstabenkombinationen, korrekter Lautstrukturen und häufiger Basiswörter) zu einer erheblichen Erweiterung des Sichtwortschatzes auf Morphemebene und damit letztlich auch zu einer Freisetzung der für das Textverstehen notwendigen Aufmerksamkeitsressourcen führt. Diese Annahme bestätigte sich in beiden Studien durch statistisch signifikante Ergebnisse: Durch die Wortschatzerweiterung auf Morphemebene konnten sich die leseschwachen Schülerinnen und Schüler von der Wortebene lösen, die Lesegeschwindigkeit erhöhen und die Leseanstrengungen minimieren, um sich schließlich hierarchiehöheren Leseprozessen zuzuwenden und ihr Textverstehen deutlich zu verbessern.

Schreiben

In diesem Kompetenzbereich lassen sich Resultate zum Einfluss des Wortschatzes auf *textsortenspezifische Schreibfähigkeiten* in der Grund- und Hauptschule anführen, die auf der Analyse längs- und querschnittlich erhobener Korpora mit Schülertexten beruhen (Augst et al. 2007; Gätje in diesem Band; Gätje/Rezat/Steinhoff 2012; Griebhaber 2006; Pohl in diesem Band; Steinhoff 2009).

Die Resultate zeigen, dass Schreib- und Wortschatzentwicklung Hand in Hand gehen. Ob es Schülerinnen und Schülern gelingt, gute Texte zu schreiben, hängt wesentlich davon ab, ob sie die dafür relevanten Wörter und Mehrwortausdrücke kennen und verwenden können. Das können zum einen lexikalische Einheiten des thematischen Wortschatzes sein. In einer Längsschnittstudie von Griebhaber (2006) zum Schreiben von freien Texten zu einem Bildimpuls (Hund) in Frankfurter Grundschulen zeigte sich etwa, dass zahlreiche Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Herkunftssprache wichtige zielsprachliche Wörter (z. B. »knurren«) nicht kannten und deshalb von (weniger geeigneten) Ersatzformulierungen Gebrauch machen mussten. Zum anderen können es lexikalische Einheiten des funktionalen Wortschatzes sein, Einheiten also, die geeignet sind, die jeweils relevanten Textfunktionen zu realisieren (»Textschlüsselwörter«, Steinhoff 2011, S. 579). Dies verdeutlichen die drei folgenden Beispiele.

- Schülerinnen und Schüler, die das Wort »plötzlich« und Wörter zur Inszenierung der Redewiedergabe bzw. Figurenrede angemessen zu verwenden verstehen, haben lexikalische Werkzeuge zur Hand, die es ihnen erlauben, Spannung aufzubauen und einen Planbruch (»Höhepunkt«) zu realisieren (vgl. Beispiel 3).
- Schülerinnen und Schüler, die kompetent von der »wenn«-Konstruktion, lokalen Adverbien und Präpositionen Gebrauch machen, haben sprachliche Werkzeuge zur Hand, mit denen sie die Leserinnen und Leser orientieren und die Gegenstände verorten können (vgl. Beispiel 4).
- Schülerinnen und Schüler, die Positionierungsausdrücke wie »ich finde« und Konzessionsausdrücke wie »ja/zwär ..., aber« beherrschen, haben sprachliche Werkzeuge zur Hand, mit denen sie in Argumentationen ihre Meinung explizieren sowie, den Dialog simulierend, Gegenargumente und eigene Argumente aufeinander beziehen und gewichten können (vgl. Beispiel 5).

Die Auswertung der erwähnten Korpora zeigt, dass Textschlüsselwörter von den Schülerinnen und Schülern (vermutlich beim Lesen) entdeckt und im eigenen Text erprobt werden – und dass sich im Zuge dieses Wortschatzerwerbs auch die Qualität der Texte erhöht (Steinhoff 2009, S. 32 f. und S. 49).

Beispiel 3

Die Höhle zu der Hölle

Es war einmal ein Mörder, er hatte drei Menschen auf dem Gewissen. Als er starb kam er an eine Höhle er musste hineingehen weil um ihn herum nur Abgründe waren. Also ging er hinein die Höhle war dunkel und er hatte kein Licht. »Aber was war das ist da vorne nicht ein Licht, ich sehe mal nach.« **sagte er zu sich.** Da ging er schneller und tatsächlich dort war eine Kerze. »Aber was liegt denn da. Hilfe ein Skelett!«, schrie er. **Plötzlich** erhob sich das Skelett und **sagte mit tiefer Stimme:** »Ich bin der Wächter der Hölle, du bist auserwählt Diener des Teufels zu sein. Ich werde dich erstechen damit du zum Teufel kommst!« Da nahm das Skelett einen Speer und stach ihm genau ins Herz und **plötzlich** stand er vor einer Gestalt mit Hörnern es war der Teufel. Du wirst mir für ewig Luft zufächern und leiden. Wenn man mordet muss man leiden lasst euch das eine Lehre sein.

*Höhepunkterzählung nach Bildimpuls (Zwerg geht mit Kerze in Höhle) von Nico (4. Klasse)
(wortorthografisch korrigiert) (Augst et al. 2007, S. 379, Hervorhebung: T. S.)*

Beispiel 4

Wenn man von der Tafel aus in den Raum sieht, sieht man rechts Fenster und Heizungen. Links ist eine große blaue Pinnwand, wo unsere Klassenregeln hängen, ein Kalender, Infos eine Karte von England und eine Urkunde. Geradeaus sind Hängeschränke und Bretter darauf sind Kartons, Ordner und Schulbücher. Die Sitzordnung ist eine U-Form. Wir sind 20 Kinder in unserer Klasse. An der Tafelwand ist die Tafel, drei Tische, ein Waschbecken, ein Tageslichtprojektor und das Pult.

*Klassenzimmerbeschreibung von Mark (6. Klasse, Hauptschule) (wortorthografisch korrigiert)
(Steinhoff 2009, S. 45, Hervorhebung: T. S.)*

Beispiel 5

Lieber Herr Professor Augst, **ich halte es für gar nicht gut** dass Autos abgeschafft werden. **Ich finde** ohne Autos können wir vieles nicht mehr. Wir können nicht mehr in den Urlaub fahren, und wir können nirgends wo mehr hinfahren. **Ich weiß ja** dass Autos nicht umweltfreundlich sind. **Aber** mittlerweile gibt es schon Autos die z. B. mit Wasserstoff oder mit Solar angetrieben werden. Diese Art von Autos sind zwar sehr teuer **aber** sie haben den Vorteil die normale Autos nicht haben ist dass sie umweltfreundlich sind. So **finde** das Autos sehr nützlich sind. Lieber Herr, Professor Augst jetzt wissen Sie dass ich Autos **gut finde**
Ende

Argumentation von Chris (4. Klasse) zu der Frage, ob Autos abgeschafft werden sollen (wortorthografisch korrigiert) (www.staff.uni-oldenburg.de/thorsten.pohl/tsk/PDFs/Korpus_Kinder%20neu.pdf, Hervorhebung: T. S.)

Die in diesem Abschnitt referierten empirischen Ergebnisse veranschaulichen exemplarisch, wie groß die Bedeutung des Wortschatzerwerbs für die Entwicklung ganz unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen ist und wie vielfältig und Erfolg versprechend demzufolge die Möglichkeiten sind, eine integrative Wortschatzarbeit zu betreiben.

Förderung

Eine integrative Wortschatzarbeit besitzt grundsätzlich *exemplarischen* Charakter. Sie folgt, wie dargelegt, dem Ziel einer flexiblen und bedarfsweisen, situations-, aufgaben- und kompetenzspezifischen, an die größeren und kleineren Praktiken des mündlichen und schriftlichen sprachlichen Handelns anschließenden Förderung.

Dabei geht sie von bestimmten Prinzipien aus, die auf grundlegenden, im Verlauf des vorliegenden Beitrags angesprochenen Erkenntnissen zum Erwerb lexikalischer Einheiten beruhen.

- Der Wortschatzerwerb geschieht aus dem Gebrauch heraus, weshalb die Wortschatzförderung auf kontextualisierte, d. h. gesprächs- und textbezogene Aufgaben setzen sollte.
- Der Wortschatzerwerb führt vom fremden und zum eigenen Gebrauch, d. h. von der Rezeption über die Reflexion zur Produktion, weshalb die Wortschatzförderung vom Hören bzw. Lesen über das Bewusstmachen zum Sprechen bzw. Schreiben führen sollte.
- Der Wortschatzerwerb ist ein komplexer Memorierungsprozess, in dem lexikalische Einheiten mehrdimensional, langsam und hochgradig individuell (beeinflusst durch Vorwissen, Interesse, Motivation etc.) vernetzt werden, weshalb die Wortschatzförderung thematisch/funktional relevante, verschiedene Interessen ansprechende, zum eigenaktiven Erwerb anregende Themen und entsprechende Wörter-Netze behandeln sollte.

Ein Konzept, das den beschriebenen Erkenntnissen gerecht wird, ist der »wortschatzdidaktische Dreischritt« von Kühn (2000, S. 14).

- Semantisierung (Rezeption): Die Schülerinnen und Schüler entdecken für sie neue lexikalischen Einheiten in geeigneten sprachlichen Handlungskontexten (Gespräche, Texte) und machen sich – mit Hilfe verschiedener Entschlüsselungstechniken (s. u.) – mit ihren Formen und Funktionen vertraut.
- Vernetzung (Reflexion): Die Schülerinnen und Schüler sammeln, ordnen, variieren, ergänzen und untersuchen die lexikalischen Einheiten funktionsbezogen, bedienen sich dabei verschiedener Zugriffe sowie unterschiedlicher netzwerkartiger Gruppierungen (s. u.) und erweitern und festigen so ihr Wissen über die neuen lexikalischen Einheiten.
- Reaktivierung (Produktion): Die Schülerinnen und Schüler verwenden die neuen lexikalischen Einheiten eigenständig, kontextbezogen und adressatenorientiert in mündlichen und schriftlichen Produktionsaufgaben (s. u.).

Der Wortschatzdidaktische Dreischritt kann in allen Kompetenzbereichen zum Einsatz kommen. Alle drei Schritte bieten sich v. a. für Aufgaben an, bei denen die Sprachrezeption systematisch mit der Sprachproduktion verbunden wird. Wird hingegen z. B. nur das Textverstehen fokussiert, kann das Augenmerk auch auf den beiden ersten Schritten liegen. Der Wortschatzdidaktische Dreischritt ist überdies auch und gerade für solche didaktischen Ansätze offen und geeignet, die dezidiert der mehrsprachig orientierten Förderung dienen, z. B. für sprachvergleichende Übungen (Hoffmann, L. 2011b; Oomen-Welke/Kühn 2009).

Eine (im Rahmen dieses Beitrags natürlich nur kleine) Auswahl von Konzepten, die der Umsetzung dieses Dreischritts dienen, findet sich im Weiteren aufgelistet. Dies geschieht am Beispiel der Textproduktion, die, dem prozessorientierten Ansatz folgend, in gleicher Weise die Kompetenzbereiche »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« und »Schreiben« betrifft. Die Auswahl orientiert sich an Vorschlägen von Feilke (2009), Gailberger (2011), Hoffmann, M. (2011), Kühn (2010), Polz (2011), Selimi (2010) und Steinhoff (2011).

In diesem Zusammenhang ist noch einmal ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass die Wörter und Mehrwortausdrücke in jedem Schritt kontext- und funktionsbezogen untersucht werden müssen, auf relevante und lebensnahe Textformen und Themen ausgerichtet. Nur dann ist gewährleistet, dass die Schülerinnen und Schüler die lexikalischen Einheiten tatsächlich als *Werkzeuge des Sprachgebrauchs* wahrnehmen und erwerben.

Semantisierung (Lesen)

Für ein Wortschatzbezogenes Lesen zu Beginn einer komplexen Textproduktion bietet es sich u. a. an, lexikalische Einheiten

- in Überschriften zu reflektieren und zum Textinhalt in Beziehung zu setzen,
- im Text zu markieren und miteinander zu verbinden (»Bewusstes Lesen mit Stiften«),
- am Textrand oder auf Notizpapier zu erklären und zu paraphrasieren,
- aus dem Text für eigene Zwischenüberschriften zu verwenden,
- in geeigneten Wörterbüchern nachzuschlagen,
- zum Gegenstand von Gesprächen zu machen.

Die Aufmerksamkeit kann dabei z. B. auf solche lexikalischen Einheiten gerichtet werden,

- die für den jeweiligen thematischen Wortschatz zentral sind (»Stichwörter«),
- die zum jeweiligen (textsorten-)funktionalen Wortschatz gehören (»Textschlüsselwörter«),
- die für die Textkohäsion entscheidend sind,
- denen eine besondere stilistische Wirkung zukommt,
- die sprachkritisch diskutiert werden können.

Vernetzung (Reflektieren)

Für die Vernetzung und Vertiefung der erfassten lexikalischen Einheiten ist es u. a. sinnvoll, sie

- in Listen zu erfassen,
- im Rahmen von Glossaren zu erklären,
- mit Hilfe von Assoziationsnetzen zu untersuchen,
- nach Sachfeldern zu ordnen,
- in Wortfeldern zusammenzustellen,
- in Begriffshierarchien zu bringen,
- als Frames und Scripts zu rekonstruieren,
- in geeignete Lückentexte einzutragen,
- mit verschiedenen Visualisierungstechniken zu veranschaulichen (z.B. Cluster, Collagen, Mindmaps, Tabellen, Textschaubilder, Strukturlegetechniken, Zeichnungen).

(Re-)Aktivierung (Schreiben)

Bei der Nutzung der lexikalischen Einheiten zur selbstständigen Formulierung schließlich kann auf verschiedenste Textformen zurückgegriffen werden (Pohl/Steinhoff 2010). Diese Textformen können mehr oder weniger komplex sein und mehr oder weniger stark auf die Bezugstexte rekurrieren. Zu dem großen Feld solcher Formen gehören u. a.

- primär schreiberbezogene, verständnissichernde Formate wie das Précis, das Abstract, das Exzerpt, die Zusammenfassung oder die Interpretation,
- primär leserbezogene und kreativere Formate literarischer oder expositorischer Ausrichtung wie das Gedicht, die Rezension, die Reizwortgeschichte, der Steckbrief, der Lexikoneintrag oder der Leserbrief.

Die unterrichtliche Umsetzung dieser Methoden setzt, wie abschließend zu betonen ist, voraus, dass die Lehrkräfte eine »konstruktivistische Haltung« zum Wortschatzerwerb einnehmen (Osburg 2002). Dazu ist es zum einen erforderlich, sich auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler einzulassen und deren individuelles bzw. nicht vorhandenes Verständnis eines Wortes oder eines Mehrwortausdrucks wahr- und aufzunehmen. Zum anderen ist es erforderlich, didaktische Arrangements, wie sie oben skizziert worden sind, zu entwerfen, die es den Schülerinnen und Schülern erlauben, ihren Wortschatz zu erweitern und zu vertiefen. Angesichts des heterogenen Vorwissens und der Vielzahl individueller Erwerbsstrategien sollten die Schülerinnen und Schüler im Rahmen solcher Arrangements die Möglichkeit erhalten, möglichst eigenständig an ihrem Wortschatz zu arbeiten.

Die Lehrkräfte sind im Rahmen dieses Erwerbsprozesses nichtsdestotrotz entscheidende Impulsgeber – insbesondere für die leistungsschwächeren Schülerinnen

und Schüler. Das beginnt schon mit dem alltäglichen Unterrichtsgespräch, in dem sich viele Möglichkeiten ergeben, Wortschatzproblemen »konstruktivistisch« zu begegnen. Dies illustriert das letzte Beispiel dieses Beitrags. Eine Studentin wird zunächst darauf aufmerksam, dass eine Erstklässlerin die Bedeutung eines im Aufgabenkontext relevanten Wortes nicht kennt. Anschließend erklärt sie ihr die Bedeutung erfolgreich, indem sie bei ihr verschiedene geeignete Assimilationsschemata aktiviert und es ihr so ermöglicht, das für sie neue Wort in ihr Mentales Lexikon aufzunehmen (vgl. Beispiel 6).

Beispiel 6

Studentin: Weißt du, was 'ne Laus ist? (**Tamara schüttelt den Kopf.**) Das sind diese ganz kleinen Tiere. Das sind Tiere wie Flöhe. Weißt du, was Flöhe sind?

Tamara: Äh, äh.

Studentin: Ganz kleine Tiere. Die leben zum Beispiel in dem Fell von Hunden und leben da und saugen das Blut von Tieren und ...

Tamara: Ach so, Zecken.

Studentin: Ja, das sind, die leben so wie Zecken, aber sind noch viel kleiner, die sind so klein, dass man sie gar nicht sehen kann. Die könnte man nicht sehen, wenn sie da sind, doch vielleicht sieht man einen ganz kleinen roten Punkt. Aber mehr sieht man nicht. Guck mal, so klein ist die Laus. Siehst du da so eine?

Tamara: Ja. **Sie zeigt auf das Lausbild.**

Studentin: Ja, genau, so sieht sie aus. Aber die ist noch viel kleiner als auf dem Bild, eigentlich.

Tamara verbindet das Wort <Laus> mit dem entsprechenden Bild.

Erstklässler sollen Wörter mit entsprechenden Bildern verbinden, Studierende helfen ihnen dabei. Tamara hat <Laus> gelesen. (Osburg 2002, S. 222)

Literatur

- Aitchison, J. (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Aus dem Englischen von M. Wiese. Tübingen: Niemeyer.
- Anglin, J. (2005): The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In: Cruse, D. A./Hundsnurscher, F./Job, M./Lutzeier, P. R. (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1789–1800.
- Apeltauer, E. (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 239–252.
- Apeltauer, E. (2010): Wortschatz- und Bedeutungsvermittlung durch Anbahnen von Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht, H. 53 (auch online unter bildung-von-anfang-an.de/_download/Wortschatzarbeit.pdf, Abruf 4.4.2012).
- Augst, G. (Hrsg.) (1984): Kinderwort. Der aktive Kinderwortschatz (kurz vor der Einschulung). Frankfurt am Main/Bern/New York/Nancy: Peter Lang.