

Willenberg, Heiner

Wortschatz Deutsch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 72-80

urn:nbn:de:0111-opus-35063



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

	<i>Eckhard Klieme</i>	
1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
	<i>Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka</i>	
2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
	<i>Thamar Dubberke / Birgit Harks</i>	
2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner</i>	
3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
	<i>Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen</i>	
4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

	<i>Steffen Gailberger / Heiner Willenberg</i>	
5	Leseverstehen Deutsch	60
	<i>Heiner Willenberg</i>	
6	Wortschatz Deutsch	72
	<i>Michael Krelle / Heiner Willenberg</i>	
7	Argumentation Deutsch	81
	<i>Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann</i>	
8	Schreiben Deutsch.....	89
	<i>Günther Thomé / Wolfgang Eichler</i>	
9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
	<i>Wolfgang Eichler</i>	
10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
11	Hörverstehen Englisch.....	120
	<i>Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou</i>	
12	Leseverstehen Englisch.....	130

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.....	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch.....	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

- Andreas Helmke / Eckhard Klieme*
- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301
- Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*
- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen..... 313
- Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*
- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts 319
- Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen..... 364
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382
- Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse*
- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

- Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme*
- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411
- Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa*
- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache 451
- Die Autorinnen und Autoren..... 458

Heiner Willenberg

6 Wortschatz Deutsch

Das Testkonzept beruht auf ausgewählten linguistischen Theorien, die folgende Aspekte umfassen:

- Der Wortschatz von Menschen ist nach Sachfeldern wie auch nach Wortfeldern gespeichert.
- Die Schwierigkeiten lassen sich durch eine Skala kennzeichnen, deren Pole von großer Häufigkeit des Vorkommens bis zu seltenem Gebrauch reichen, dabei spielen Konkretion und Abstraktion eine Rolle.
- Die Bedeutungen von Wörtern bestimmen sich auch durch die Nuancen des Kontextes, in denen sie verwandt werden.

Auf Basis der Testauswertung ergaben sich drei Kompetenzstufen für den Wortschatz, die in Beispielen vorgestellt werden. Dieses Modul ist das einzige in der Studie, in dem die Jungen gleich gute Leistungen wie die Mädchen erreichten. Als bedeutsam erweisen sich die Resultate in den Schularten, wobei sich eine Dominanz des Gymnasiums ergibt, dort erzielen sogar zweisprachige Schüler/innen bessere Ergebnisse als alle Jugendlichen in den anderen Bildungsgängen. Weiterhin bemerkenswert ist der generelle Vorsprung der deutschsprachigen Schüler gegenüber denjenigen mit einer nicht deutschen Erstsprache, der mindestens eine Kompetenzstufe ausmacht. Eine angemessene Behandlung des Wortschatzes für alle Schüler, sowohl für die deutschen Muttersprachler wie für die Migranten, hat der Unterricht mitsamt der Didaktik bisher vernachlässigt.

6.1 Testkonstrukt und Testaufgaben

Es gibt überraschenderweise kaum Untersuchungen über die Differenzierung und den Reichtum des Wortschatzes bei Jugendlichen. Die Publikationen zur Jugendsprache untersuchen lediglich die besonderen Eigenarten in der Kommunikation dieser Altersgruppe und ihrer speziellen Ausdrücke (vgl. Schlobinski 1998) oder sie behandeln partielle Einzelthemen (vgl. Augst 1974). Aus diesem Grund haben wir die didaktisch relevanten Publikationen in der Wortschatzforschung durchsucht, um Hinweise für Testkonzepte zu gewinnen (vgl. Willenberg 2007). Als hilfreich und verträglich mit den Lehrplänen erwiesen sich folgende Ansätze:

a) Die Wortfeldforschung: Jedes Lexem fügt sich in ein Netz von verwandten und nuancierenden Einträgen ein. Unmittelbar dazu gehört die Theorie vom Sachfeld, dessen Einträge sich gleichsam aus der Praxis der Sprecher ableiten, die in vielen realen Situationen eine Fülle von genauen Bezeichnungen beherrschen müssen. Dies gilt sowohl bei alltäglichen Dingen wie z.B. einer Wohnungseinrichtung als auch bei speziellen Fachgesprächen wie über den Wald oder über einen Motor (vgl. Schmidt 1973). Es ist inzwischen auch psychologisch nachgewiesen worden, dass sich das

mentale Lexikon von Menschen nach Sachgebieten ordnet, allerdings individuell je unterschiedlich (Damasio/Damasio 1992).

b) Die Satzsemantik: Wörter und Ausdrücke erhalten ihren nuancierten Sinn in syntaktischen Kontexten, so dass man erst dort Ironie, Wertungen oder Metaphorik erkennen kann (Polenz 1988).

c) Untersuchungen zu den Ebenen des Wortschatzes und seiner Häufigkeit (vgl. Miller 1993): Diese Sichtweise ist u.a. mit dem Merkmalskonzept verbunden, das besagt, Wörter sind in ihrer linguistischen Analyse durch eine gut erkennbare Anzahl von definierenden Aspekten zu beschreiben. Man kann eine Skala herstellen, die von häufig gebrauchten Konkreta bis zu selteneren Abstrakta und Fachwörtern reicht. Am schwierigen Ende der Skala werden die Einträge meist in speziellen Zusammenhängen gebraucht und sie enthalten teilweise Merkmale, die sich erst durch Definitionen und Beispiele erschließen lassen.

d) Einen stärker der Sprachproduktion verpflichteten Ansatz, wie ihn z.B. Aitchison (1997) darstellt, konnten wir im Rahmen dieses Tests nicht entfalten. Der DESI-Wortschatztest umfasst Testteile, die auf die genannten Theorien Bezug nehmen und Wortfelder aktiv erfragen, Merkmale oder Definitionen verlangen, Einträge in Satzkontexte erfordern oder anhand von Sachfeldern die Bezeichnungen von Gegenständen abfragen.

6.2 Niveaus der Wortschatzkompetenz

Es ergaben sich im DESI-Test drei Niveaus, deren Bezeichnungen am besten durch die Termini der Ebenentheorie bestimmt werden, die auch indirekt etwas über die Häufigkeiten der jeweiligen Wörter aussagt, nämlich:

- Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz (definiert nach den ersten 2000 Wörtern im Langenscheidt Grundwortschatz (1990).
- Häufigere Konkreta oder Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören.
- Seltenerer Fach- oder Fremdwörter sowie übertragene Redensarten, die aber zum Wissensgebiet von Neuntklässlern gehören können.

In Tabelle 6.1 sind die Kompetenzniveaus, deren Beschreibungen und Beispielimens dargestellt.

Tabelle 6.1: Beschreibung der Kompetenzniveaus in Deutsch Wortschatz mit Aufgabenbeispielen.

Kompetenz-niveau	Beschreibung	Beispiele
C (ab 595 Punkten)	Seltenere und spezielle Fach- oder Fremdwörter sowie Redewendungen, die zum Wissensgebiet von Neuntklässlern gehören können	Gib dem Bild einen Titel und bezeichne die nummerierten Gegenstände auf dem Bild so genau wie möglich! Umschreibungen sind nicht erlaubt. TITEL: _____ Die geforderte Überschrift ist z.B. „Flohmarkt“, die erfragten Gegenstände sind im Falle des Bildes „Flohmarkt“ zu benennen mit z.B: Abakus. Modedesigner Hedi Slimane: „Ich muss sehen, wie es aussieht, wenn jemand meine Kleider trägt. Dabei geht es immer mehr um die Beobachtung als um die Interpretation – eine eher emotionale als ___?___?___?___?___ Arbeit. a) intellektuelle; b) intelligente; c) vernünftige; d) denkerische
B (550 bis 594 Punkte)	Häufigere Konkreta oder Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören, aber im Sprachgebrauch von Neuntklässlern vorkommen.	Das Wort Standuhr wird aktiv als Bezeichnung in die Leerstelle eines Bildes eingefügt, das einen Flohmarkt zeigt.
A (473 bis 549 Punkte)	Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz: Die ersten 2000 Einträgen im Grundwortschatz von Langenscheidt (1991).	Finde genauere Ausdrücke an den Stellen, an denen Wörter durchgestrichen sind: Sagen Mirjam sagte zu Frank: „Mit dir gehe ich nicht mehr zum Konzert. Denn du hast mich vor meiner besten Freundin schlecht gemacht.“ a) Frank sagte: „Das stimmt überhaupt nicht. Sie ist über dich hergezogen.“ b) Mirjam sagte daraufhin: „Meine beste Freundin würde das niemals tun!“

Weitere Beispiele und Prozentanteil richtiger Lösungen der Beispielaufgaben

Kompetenzniveau A:

Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz

- Etwas auf der Zunge zergehen lassen: 89%. In einem Einfügungstest: Wohlbe- finden entsteht, wenn alle Sinne im Gleichklang angeregt werden. So lassen sich zum Beispiel zwei New Yorker Mädchen – schreiend vor Freude und mit weit aufgerissenen Augen den ersten richtigen Wintertag auf der Zunge ____?_?_?_?_? _____. Die Distraktoren waren: ausbreiten / verlaufen / zergehen / schmelzen.
- Sich kühl anfühlen: 82%. Freie Einsetzung zum Thema „Kälte“: „Er nahm ihre Hand, sie fühlte sich kühl an.“
- Meinen: 77%. In einem Kontext muss „sagen“ ersetzt werden: Die Schüler mussten „meinen“ selbständig finden.
- Ofen: 71%. Das Wort Ofen wird aktiv als Bezeichnung in die Leerstelle eines Bil- des eingefügt, das einen Flohmarkt zeigt.

Kompetenzniveau B:

Konkreta / Abstrakta außerhalb des Grundwortschatzes

- Standuhr: 51%. Das Wort Standuhr wird aktiv als Bezeichnung in die Leerstelle eines Bildes eingefügt, das einen Flohmarkt zeigt.
- chartern: 58% / defensiv: 67%. Finden der richtigen deutschen Bezeichnung; bei- de in Mehrfachwahlaufgabe.

Kompetenzniveau C:

Fachwörter / Fremdwörter und übertragene Redeweisen

- Matrosenanzug: 39%. Einsetzung im Flohmarktbild
- Abakus: 13%. Einsetzung im Flohmarktbild
- Intellektuelle Arbeit: 37%. Einfügungstext: Modedesigner Hedi Slimane: „Ich muss sehen, wie es aussieht, wenn jemand meine Kleider trägt. Dabei geht es immer mehr um die Beobachtung als um die Interpretation – eine eher emotionale als ____?_?_?_?_? ____ Arbeit.“ Die Distraktoren waren: intellektuelle / intelligente / vernünftige / denkerische
- Ein trojanisches Pferd benutzen (einsetzen): 36%. Der Geschäftsführer war ver- zweifelt: „Wir müssen wohl oder übel ____?_?_?_?_? ____, um das Erfolgsgeheim- nis der Konkurrenz zu lüften.“ Die Distraktoren waren: den Rubikon überschreiten / Herkulesarbeit leisten / ein trojanisches Pferd einsetzen / Sisyphusarbeit verrichten.

6.3 Ergebnisse

Verteilungen der Schülerleistungen auf die Kompetenzniveaus am Ende der neunten Jahrgangsstufe

Der Entwicklungsstand des Wortschatzes präsentiert sich am Ende der neunten Jahrgangsstufe im Sinne der Leistungsverteilung aller Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus wie in Abbildung 6.1 dargestellt.

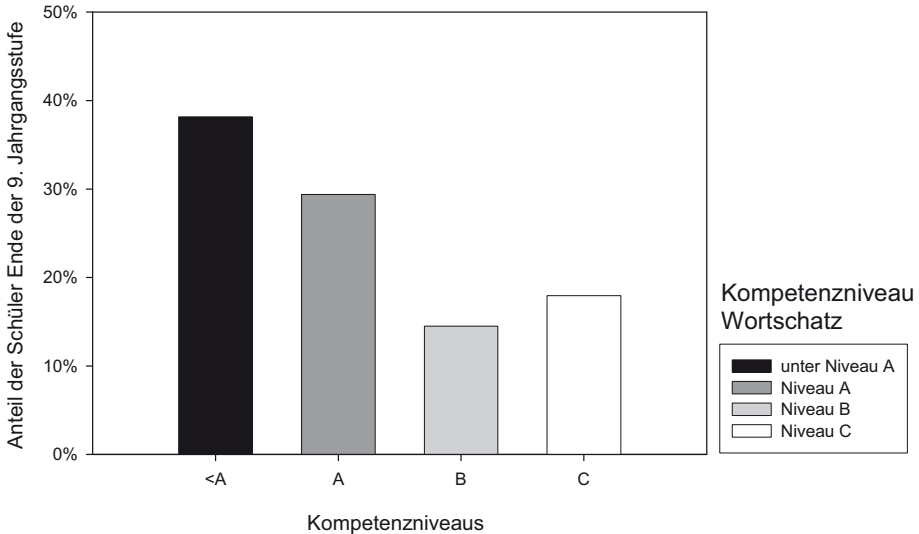


Abbildung 6.1: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzniveaus im Wortschatz am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Abbildung 6.2 zeigt zusätzlich, wie sich die Leistungen in den vier Bildungsgängen verteilen. In der Hauptschule beherrschen mehr als zwei Drittel den Grundwortschatz lediglich teilweise (unter Niveau A). In der Realschule befinden sich ca. 70% auf den Niveaus A-C. Auch die Abbildung der IGS zeigt mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit nur teilweise beherrschtem Grundwortschatz. Im Gymnasium erreichen die meisten Schüler das Niveau C.

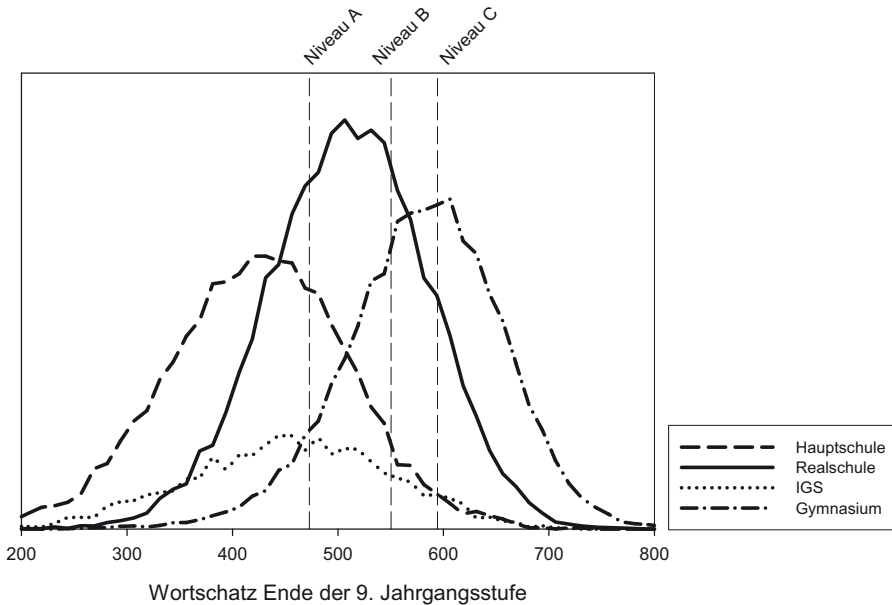


Abbildung 6.2: Die Ergebnisse des Wortschatztests in den Bildungsgängen am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Leistungsverteilung nach Sprache, Bildungsgang und Geschlecht

Aufschlussreich sind die Ergebnisse, wenn man sie nach der Erstsprache der Schülerinnen und Schüler aufschlüsselt. Zur Charakterisierung des sprachlichen Hintergrundes wird folgende Dreiteilung verwendet (vgl. Kapitel 20): Deutsch, Mehrsprachig (zu Hause wird neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache benutzt) und nicht Deutsch (eine nicht deutsche Sprache als Verständigungsmittel bzw. als angegebene Erstsprache).

Tabelle 6.2: Mittelwerte im Wortschatztest nach Sprache und Bildungsgang.

Sprache	Gesamt	Hauptschule	Realschule	IGS	Gymnasium
Deutsch	519.8	448.3	516.9	477.7	588.8
Mehrsprachig	478.6	396.7	495.8	444.0	556.2
Nicht Deutsch	407.7	358.5	455.7	364.9	508.0

Tabelle 6.2 zeigt die Leistungen der drei Sprachgruppen insgesamt und in den vier Bildungsgängen, wobei 500 den Mittelwert der gesamten Stichprobe darstellt. Man sieht, dass die deutschsprachigen Schüler und Schülerinnen in allen vier Bildungsgängen deutlich bessere Leistungen erzielen. Wenn man die Gesamt-Mittelwerte zwischen deutschsprachigen Jugendlichen und denen mit einer anderen Hauptsprache ansieht, dann beträgt die Differenz 112 Punkte. Auch in den einzel-

nen Schularten liegen die Differenzen zwischen 61 und 113 Punkten, darin liegen Differenzen, die den Unterschied mindestens eines Kompetenzniveaus ausmachen.

Es ist aber auch nicht zu übersehen, dass im Gymnasium die mehrsprachigen Jugendlichen (556) durchschnittlich besser sind als die „einheimischen Sprecher“ in den anderen drei Bildungsgängen. Das heißt, es findet sich hier eine Gruppe, die sich im Wortschatz so gut entwickelt hat, dass sie mit den Muttersprachlern in anderen Schulen mithalten kann. In die gleiche Richtung geht die Beobachtung, dass diejenigen Gymnasiasten, die eine andere Erstsprache als Deutsch angeben (508), immerhin die Sprachgruppierungen aller anderen Schularten übertreffen mit Ausnahme der deutschsprachigen Realschüler (517) - also auch hier ein Bildungserfolg in der Sprache unseres Landes.

Tabelle 6.3: Mittlere Leistungen der Jungen und Mädchen aufgeschlüsselt nach Sprache, Geschlecht und Bildungsgang.

Sprache	Geschlecht	Gesamt	HS	RS	IGS	Gymnasium
Deutsch	weiblich	524.8	450.3	516.7	487.6	587.7
	männlich	514.5	446.6	517.2	469.0	590.3
Mehrsprachig	weiblich	477.7	398.3	493.5	438.7	553.9
	männlich	479.9	394.6	498.4	451.6	559.5
Nicht Deutsch	weiblich	404.4	356.5	450.8	349.0	507.4
	männlich	410.8	360.5	460.2	376.1	508.5

Tabelle 6.3 fügt den Unterschieden in Sprachen und Schularten noch die Leistungen der Geschlechter hinzu, wobei sich zeigt, dass die Jungen in vielen Spalten minimal bessere Ergebnisse als die Mädchen vorweisen, die aber nicht signifikant werden. Auch der stärkste Vorsprung der Jungen mit nicht deutscher Erstsprache gegenüber den Mädchen in der IGS ist noch nicht signifikant.

Man kann in den Befunden auch einen Beitrag zur aktuellen Diskussion sehen, dass Jungen in sachlichen Zusammenhängen durchaus interessiert oder leistungsfähig sind. Wahrscheinlich müssen sie das Gefühl bekommen, Kompetenzen für das Leben oder wenigstens für eine Praxis zu erwerben. Die neuere Forschung zur Lernpsychologie Piagets bestätigt diese These durch Experimente: Kinder beherrschen kognitive Operationen leichter und früher als die bisherige Forschung es angenommen hatte, wenn ihr emotionaler Zugang zu den Themen positiv ist. Und dann können sie durchaus kognitive Grenzen überspringen (Houdé 2004).

6.4 Didaktische Interpretation der Ergebnisse und einige Folgerungen

Unklar ist die Beschäftigung der Lehrerschaft mit diesem Thema. Im Lehrerfragebogen erscheint in der Skala „Unterrichtsmittel Wortschatz“ ein relativ hoher Mittelwert, der über alle Bildungsgänge berechnet bei 3.1 Punkten liegt (auf einer Skala von 1-5).

In der Didaktik findet sich allerdings nur ein schwacher Strom von Publikationen zu diesem Thema, der sich außerdem auf wenige Aspekte bezieht. Pro Jahr erscheinen im Durchschnitt drei bis vier Artikel zur Wortschatzarbeit in allen drei Schulstufen. Am ehesten beziehen sich die Autoren auf die Grundschule und schlagen für die Kinder den Umgang mit Wörterbüchern und mit Wortfeldern vor, exemplarisch sei Peter Kühns Grundschulwörterbuch genannt (Kühn 2005). Für die anderen Schulstufen erscheinen lediglich Solitäre, und nur wenige didaktische Übersichten beschäftigen sich damit (Löschmann 1993; Ulrich 2001).

So liegt die Vermutung nahe, dass die Lehrerschaft zwar immer wieder Wortschatzprobleme thematisiert, sie aber kaum in systematischer Weise behandelt und dabei bisweilen übersieht, wie wesentlich ein stabiler und differenzierter Wortschatz für alle Leistungen im Deutschunterricht ist. Auffällig ist jedenfalls die hohe Zahl von 38% der Schülerschaft, die unter dem Niveau 1 liegt, bei weitem die höchste Zahl in allen Deutschmodulen.

DESI hat dem Wortschatz im Orchester des Deutschunterrichts eine tragende Rolle zugestanden, was in deutschen Projekten selten ist und vielleicht auch einen der Gründe für die Vernachlässigung dieses Themas darstellt. In den Niederlanden fanden Schoonen/Hulstijn/Bossert bereits 1998, dass eine gute Kenntnis des Vokabulars der Erstsprache als einer der beiden Hauptprädiktoren für die Lesefähigkeit gelten kann. Sicherlich gibt es beide Wirkungsrichtungen: Intensives Lesen erweitert den Wortschatz und ein differenziertes, leicht zugängliches inneres Lexikon unterstützt die Lektüre (vgl. Anderson/Freebody 1985). Lesen wird allenthalben gefördert, sein Kompagnon, die gute Wortschatzbasis, bleibt leider meist im Halbdunkeln.

Einige Vorschläge für die Förderung dieses sprachlichen Handwerkszeuges sind in letzter Zeit gemacht worden, z.T. bereits in Kenntnis der DESI-Resultate:

- Peter Kühn führt Beispiele text- und kontextgestützter Differenzierung vor, die den Wortschatz im mentalen Lexikon verankern (2007).
- Daniel Nix plädiert für Vorleseübungen in Zweiergruppen und stützt sich dabei auf die phonologische Spur (2007).
- Heiner Willenberg ordnet diverse existierende Wortschatzübungen den drei Schwierigkeitsstufen dieses Projekts zu (2007).
- Winfried Ulrich propagiert, die Schülerschaft für die Lexik zu sensibilisieren, die mit einer Sprachreflexion einhergehen sollte (2007). Die relativ hohe Korrelation der beiden entsprechenden DESI-Module (vgl. Kapitel 18) könnte dafür eine argumentative Hilfe bieten.

Ein weiterer Vorschlag, den Wortschatz der Schüler zu vergrößern, ist, mit ihnen auch in Deutsch ein Vokabelheft zu führen, das als spannende individuelle Bereicherung betrachtet werden kann: Wörter, die jemand nicht versteht, schreibt er auf, sucht eine eigene Definition und fügt dann einen Beispielsatz hinzu. Und diese Einträge werden dann in einem Wettbewerb ab und zu wiederholt und damit trainiert, so dass sie als Vademecum deklariert werden können. Wenn den Schülern die Wichtigkeit des Wortschatzes klar ist, dann reagieren nach Erfahrungen auch Jungen positiv auf diese Methode. Eine andere Variante besteht darin, Wissensnetze zu einzelnen Themen

zu sammeln und sie auch – wenn es geht – optisch zu dokumentierten bzw. sie mit neueren grafischen Methoden auf einer Seite zu versammeln (s. dazu auch Rudolph 2007).

Literatur

- Aitchison, J (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Max Niemayer.
- Anderson, P.A./Freebody, P. (1985): Vocabulary knowledge. In: Singer, H./Ruddell, R.B. (Hrsg.): Theoretical models and processes of Reading. Newark: IRA, S. 343-371.
- Augst, G. (Hrsg.) (1974): Spracherwerb von 6 bis 16. Düsseldorf: Schwann.
- Damasio, A. R./Damasio, H. (1992): Sprache und Gehirn. In: Gehirn und Bewußtsein. Heidelberg: Spektrum, S. 395-398.
- Detering, K. (Hrsg.) (2000): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Frankfurt (M): Peter Lang.
- Houdé, O. (2004): Wie das kindliche Bewusstsein erwacht. In: Spektrum der Wissenschaft (Spezial 1): Bewusstsein, S. 32-36.
- Löschmann, M. (1993): Effiziente Wortschatzarbeit. Frankfurt (M): Peter Lang.
- Kühn, P. (2005): Mein Schul-Wörterbuch. Troisdorf: Wolf [und frühere Varianten].
- Kühn, P. (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 160-167.
- Miller, G. (1993): Wörter. Heidelberg: Spektrum.
- Nix, D. (2007): Vorleseübung als Wortschatztraining. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 157-158.
- Polenz, P. von (1988): Deutsche Satzsemantik. Berlin: de Gruyter.
- Lehmann, R. H./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V. (1996-2000): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Jahrgänge 5, 7, 9.
- Rudolph, G. (2007): „Diese Wörter kenne ich nicht.“ – Fachbegriffe in Sachtexten erschließen. In: Deutschunterricht, 60, 2, S. 20-25.
- Schlobinski, P. (1998): Jugendliche und „ihre“ Sprache: Sprachregister, Jugendkulturen und Wertesysteme. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schmidt, L. (Hrsg.) (1973): Wortfeldforschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schoonen, R./Hulstijn, J./Bossert, B. (1998): Metacognitive and Language-Specific Knowledge in Native and Foreign Language Reading Comprehension: An Empirical Study Among Dutch Students in Grades 6, 8 and 10. In: *Language Learning* 48, H. 1, S. 71-106.
- Ulrich, W. (2001): Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 3 (Grammatik, Wortschatzarbeit, Unterrichtsmittel). Stuttgart: Ernst Klett.
- Ulrich, W. (2007): Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider.
- Willenberg, H. (2007): Der vergessene Wortschatz. In: Willenberg, H. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider, S. 148-156.
- Willenberg, H. (2007): Wortschatz. In: Beck, B./Klieme, E. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz, S. 130-139.