

Steinhoff, Torsten

Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 14 (2009) 27, S. 33-52



Quellenangabe/ Reference:

Steinhoff, Torsten: Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs - In: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 14 (2009) 27, S. 33-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-213380 - DOI: 10.25656/01:21338

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213380>

<https://doi.org/10.25656/01:21338>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Schneider Verlag
Hohenzollern

Didaktik Deutsch

2009

27

Mit Forschungsbeiträgen von

Peter Birkel · Thorsten Steinhoff · Swantje Weinhold

Debatte

Forschungsbeiträge

Berichte und Ankündigungen

Rezensionen und Neuerscheinungen

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
14. Jahrgang 2009 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Torsten Steinhoff

**DER WORTSCHATZ ALS
SCHALTSTELLE SCHULICHEN
SPRACHERWERBS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 14. H. 27. S. 33-52.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Inhalt

Editorial	4
-----------------	---

FORSCHUNGSBEITRÄGE

<i>Peter Birkel</i> : Rechtschreibleistung im Diktat - eine objektiv beurteilbare Leistung?	5
---	---

<i>Torsten Steinhoff</i> : Der Wortschatz als Schaltstelle schulischen Spracherwerbs	33
--	----

<i>Swantje Weinhold</i> : Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule	52
---	----

BERICHTE & ANKÜNDIGUNGEN

Ausschreibungstext 18. Symposion Deutschdidaktik	76
Sektionsankündigungen SDD Bremen	78
Gemeinsamer bildungspolitischer Arbeitskreis Germanistik und Deutschunterricht (DGV/SDD): „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinn- und Lehrerbildung“ („Bamberger Empfehlungen“)	91

REZENSIONEN & NEUERSCHEINUNGEN

<i>Andrea Bertschi-Kaufmann & Silvana Kappeler</i> : Vorlesen und Erzählen für Kinder - in soziokultureller, familialer und medialer Sicht	108
--	-----

<i>Andreas Seidler</i> : Mediengeschichte und Mediengegenwart im Deutschunterricht	117
--	-----

<i>Neuerscheinungen</i>	123
-------------------------------	-----

Torsten Steinhoff

DER WORTSCHATZ ALS SCHALTSTELLE DES SCHULISCHEN SPRACHERWERBS

Die Resultate der DESI-Studie zeigen, dass der Wortschatz von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe weder umfangreich noch differenziert genug ist. Dies stimmt insbesondere deshalb bedenklich, weil der Wortschatz als eine Schaltstelle des Spracherwerbs angesehen werden kann. Lexikalische Mittel sind keine „Lückenfüller“ syntaktischer Strukturen, sondern Aktivposten der sprachlichen Kommunikation und Kompetenz. Dennoch ist das Thema Wortschatz in der muttersprachlichen Deutschdidaktik, anders als in der Fremd- und Zweitsprachenforschung, in den letzten Jahrzehnten stark vernachlässigt worden. Auf dieses Desiderat reagiert der vorliegende Beitrag. Er unterbreitet Vorschläge für eine kontextualisierte Wortschatzerwerbsforschung und eine kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik.¹

1. Das Kompetenz-, Förder- und Forschungsdefizit

Im Rahmen der DESI-Studie sind sprachliche Kompetenzen von 11000 SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe aller Schularten hinsichtlich verschiedener Teilfähigkeiten erfasst worden (vgl. DESI-Konsortium 2008). Zu den getesteten Kompetenzbereichen gehörte der „Wortschatz Deutsch“ (vgl. Willenberg 2008). Die Ergebnisse führen drei Defizite vor Augen:²

Sie lassen ein erhebliches *Kompetenzdefizit* erkennen. Mehr als zwei Drittel der Neuntklässler beherrschen gerade einmal oder nicht einmal den Grundwortschatz. Das ist, gemessen an den angesetzten Niveaus, das schlechteste Ergebnis aller DESI-Deutschmodule.

Die mangelhaften Wortschatzkenntnisse eines Großteils der SchülerInnen zeugen von einem klaren *Förderdefizit*, von einem Fehlen bzw. einer weitgehenden Ineffektivität unterrichtlicher Wortschatzarbeit. Dies lässt sich auch am geringen Stellenwert des Themas in Lehrplänen und Bildungsstandards ablesen (vgl. Plewnia 2006).

Das Förderdefizit korrespondiert seinerseits mit einem *Forschungsdefizit*. Während in der Fremdsprachen- und Zweitsprachenforschung in den letzten etwa 15 Jahren zahlreiche Arbeiten zur Wortschatzdidaktik und -methodik veröffentlicht worden sind – der Wortschatz gilt hier als „Lernproblem Nr. 1“ (Dräxler/Kühn 1998: 307) –,

¹ Dieser Aufsatz steht im Zusammenhang mit meinem derzeit in Arbeit befindlichen Habilitationsprojekt zum Wortschatzerwerb im Schulalter. Das Konzept kann im vorgegebenen Rahmen lediglich in seinen Grundzügen dargestellt werden. Vgl. für eine ausführliche Fassung Steinhoff (2009).

² Angemerkt sei, dass die in DESI gewählten Erhebungsformen kritisch einzuschätzen sind, da die Wortschatzkompetenz der Schüler entfunktionalisiert erhoben wurde.

wird das Thema in der Muttersprachendidaktik mittlerweile seit Jahrzehnten fast vollständig ausgeblendet (vgl. Willenberg 2008: 79).

Erst in jüngster Zeit findet das Thema wieder mehr Beachtung (vgl. Deutsch 5-10 4/2005, Der Deutschunterricht 1/2006, Deutschunterricht 2/2007, Ulrich 2007). Die vorzufindenden Beiträge folgen jedoch nur selten einem originären Ansatz. Neuere kognitivistisch-lernpsychologische Einsichten zum Wortschatzlernen werden zwar erwähnt, aber nicht zum Anlass für eine dezidierte Neukonzeption dieses Bereichs genommen.

Was der Deutschdidaktik und den DeutschlehrerInnen fehlt, ist eine kohärente, gebrauchts- und kompetenzorientierte wortschatzdidaktische Konzeption. Es kann durchaus sinnvoll sein, im Deutschunterricht mit Wortfamilien oder Wortfeldern als Strukturierungsprinzipien zu arbeiten, es sollte allerdings gewährleistet sein, dass diese Wortschatzarbeit stets auf altersangemessene und -relevante *Handlungskontexte* bezogen ist: Wozu braucht man diese Wörter? Ergebnisse der neurowissenschaftlichen Forschung zeigen, dass diese Frage für das Wortschatzlernen von zentraler Bedeutung ist: „Durch Gebrauch der Sprache zusammen mit Handlungen in der Welt werden Bedeutungen erlernt und landkartenförmig gespeichert.“ (Spitzer 2000: 267)

Ein weiteres Desiderat liegt in der für eine solche Wortschatzdidaktik notwendigen *empirischen Vorarbeit*: Wie lässt sich der schulische Wortschatzerwerb beschreiben und modellieren? Nach den frühen Tagebuchstudien von Ament (1899) und Stern/Stern (1928/1965) dauerte es bis 1999, bis das Thema – durch den Sammelband „Das Lexikon im Spracherwerb“ (Meibauer/Rothweiler 1999) – wieder in den Focus der deutschsprachigen Fachdiskussion rückte. Dennoch gibt es hier eine offenkundige Forschungslücke. Der frühe, vorschulische Wortschatzerwerb ist inzwischen relativ gut erforscht; dies gilt jedoch nicht für das in der *Schulzeit* erfolgende Wortschatzlernen (vgl. Willenberg 2008: 72).

2. Wortschatz und Grammatik

Die verbreitete Vorstellung des Zusammenspiels von Wortschatz und Grammatik folgt einem „word and rules“-Modell. Dieses Modell suggeriert, dass syntaktische Regeln die produktive Komponente des Sprechens und Schreibens bilden und dass Wörter lediglich die Leerstellen füllen, die diese Regeln eröffnen (vgl. Siepmann 2007: 59). Aus pragmatischer Perspektive macht ein solches Konzept wenig Sinn. Das tatsächliche Sprachhandeln läuft anders ab: „Damit unser Handeln verstehbar ist, bewegen wir uns in den in der Sprache ausgebildeten Formen, wir handeln nach Mustern. Wir folgen aber nicht Regeln, wie sie die traditionelle Grammatik beschreibt.“ (Hoffmann 2006: 20) In der Construction Grammar etwa bilden nicht syntaktische Regeln die Basiseinheiten, sondern *Konstruktionen*, d. h. sozial stabilisierte „form-meaning-pairings“ mit unterschiedlichem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad (vgl. Tomasello 2006). Hier ist nicht der kategoriale Status der sprachlichen Mittel entscheidend, sondern der Umstand, dass diese Mittel einen ganz bestimmten *Gebrauchswert* besitzen. So betrachtet ist der Wortschatz

kein „Wörter“-Schatz, sondern umfasst sprachliche Mittel verschiedener Korngröße – neben Einzelwörtern auch Kollokationen oder syntaktische Konstruktionen (ebd.). Diese Auffassung ist mit neueren kognitivistisch-neurobiologischen Erkenntnissen zum Mentalen Lexikon (vgl. z. B. Bates/Goodman 1997) vereinbar, nach denen sich der „Wortschatz im Kopf“ mit einem holistischen Konzept weit besser als mit einem „words and rules“-Konzept beschreiben lässt:

„Als Sprecher einer Sprache setzen wir *n i c h t* lexikalische Einheiten in bestimmte, durch einfache Regeln manipulierbare, kontextunabhängige syntaktische Formen ein, sondern wir prägen und verfügen über text- und/oder kontextspezifische Muster, die in unterschiedlicher Gewichtung aus lexikalischen und grammatischen Bestandteilen bestehen können.“ (Siepmann 2007: 62)

Nach diesem Modell erweist sich derjenige Sprachbenutzer als kompetent, der die historisch herausgebildeten sprachlichen Mittel einer Sprachgemeinschaft als *kommunikative Werkzeuge* zu verwenden versteht.

3. Wörter als Werkzeuge

Die „communicative power“ (Lewis 1993: 33) sprachlicher Mittel besteht in ihrem Nutzen für das sprachliche Handeln. Um dies auch begrifflich zu kennzeichnen, eignet sich die Metapher des *Werkzeugs*. Bühler (1934/1982: XXI) schreibt:

„Die Sprache ist dem Werkzeug verwandt; auch sie gehört zu den Geräten des Lebens, ist ein Organon wie das dingliche Gerät, das leibesfremde materielle Zwischending; die Sprache ist wie das Werkzeug ein *geformter Mittler*. Nur sind es nicht die materiellen Dinge, die auf den sprachlichen Mittler reagieren, sondern es sind die lebenden Wesen, mit denen wir verkehren.“

Der Wortschatz ist in diesem Sinne als ein sich kontinuierlich wandelnder Bestand sprachlicher Werkzeuge zu verstehen, mit denen kommunikative Handlungen vollzogen werden.

4. Schulischer Wortschatzerwerb

Der muttersprachliche Wortschatzerwerb ist kein Vokabellernen, sondern ein komplexer Spracherwerbsprozess. Rothweiler/Meibauer (1999: 12) betonen, dass der Aufbau des Wortschatzes „ein wesentlicher Bestandteil des kindlichen Spracherwerbs [ist], der phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Aspekte umfasst und zueinander in Beziehung setzt.“

Forschungen zum Wortschatzerwerb konzentrieren sich mehrheitlich auf die ersten Lebensjahre. Im Focus steht der – zweifellos spektakuläre – frühe Wortschatzerwerb (vgl. z. B. Klann-Delius 2008). Für den Wortschatzerwerb im Schulalter liegen hin-

gegen kaum empirische Untersuchungen vor, obwohl klar ist, dass dieser Erwerb lebenslang währt (vgl. Aitchison 1997). Schon wenige Zahlen verdeutlichen, dass der Wortschatz in der Schulzeit ganz erheblich ausgebaut wird. Der Verstehenswortschatz eines Kindes, das eingeschult wird, umfasst etwa 14000 Wörter, der Verstehenswortschatz eines Erwachsenen hingegen, je nach Bildungsgrad, 50000 bis 250000 Wörter (vgl. Glück 2005, Steinhoff 2009). Im Alter zwischen 7 und 16 Jahren lernt ein Kind pro Tag etwa 10 bis 15 neue Wörter kennen (vgl. Nagy /Herman 1987). Der um das zweite Lebensjahr einsetzende „Wortschatzspurt“ wird also durch einen mit der Einschulung beginnenden, nicht minder beeindruckenden „Wortschatzmarathon“ fortgesetzt. Dieser „Marathon“ weist auch in qualitativer Hinsicht bedeutsame Entwicklungsprozesse auf:

„[...] the refinement and elaboration of known word meanings, the reorganization of words within semantic fields, a growing appreciation of the relations among words, considerable growth in definitional skill, the learning of the multiple meanings of words and of how words can be used metaphorically and in other forms of figurative language, and the growth of morphological knowledge which increasingly enables the comprehension and production of previously unlearned morphologically complex words.“ (Anglin 2005: 1798)

Für diesen Entwicklungsprozess ist zum einen die in der Schulzeit stattfindende *Erweiterung von Erwerbskontexten* maßgeblich. Durch die vielfältige schulische Gesprächskultur und die Ausweitung der privaten Kommunikationskontexte der SchülerInnen differenziert sich das Spektrum von Situationen, die für den Wortschatzerwerb förderlich sind, erheblich aus.

Das Schlüsselereignis für das schulische Wortschatzlernen aber ist die *Literalisierung*. Mit dem Eintritt in die neue Welt der Schriftlichkeit erreicht das Wortschatzlernen eine neue Ebene. Die Texte erweisen sich für die SchülerInnen als „a primary context for learning many new word meanings“ (ebd.: 1793). Sie dienen der Aneignung umfangreichen thematischen sowie sprachlichen Wissens (vgl. Schmölder-Eibinger 2008). Dazu gehört auch und gerade der Aufbau eines „literate lexicon“ (vgl. Nippold 1988).

Ein weiteres wichtiges Charakteristikum des Wortschatzerwerbs in der Schulzeit ist die *Wortschatzprofilierung*. Die Bedeutungen der lexikalischen Mittel werden nach und nach in ihrer Spezifik erkannt und besser zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. Aitchison 1997: 235). Dies nimmt viel Zeit in Anspruch (vgl. Ulrich 2007: 30). Die schulische Sozialisation spielt dabei eine äußerst wichtige Rolle.

5. Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs

Im Alltag bezieht sich das Nachdenken über Sprache zumeist auf Wörter; häufig werden Wörter gar mit der Sprache gleichgesetzt (vgl. Eisenberg/Linke 1996). Das hat maßgeblich damit zu tun, dass Wörter *Wissensmagnete* sind: Sie ziehen sprachliches Wissen und Weltwissen an (vgl. Feilke i. Dr.). Dies verdeutlicht

auch die Organisation des Mentalen Lexikons, das man sich wie ein Netzwerk vorstellen muss, in dem verschiedenartige wortbezogene Informationen nach mehreren Dimensionen gegliedert sind. Dieses Netzwerk ist, um zwei Begriffe aus der Computertechnologie zu gebrauchen, *Speicher und Prozessor zugleich*: Die Knoten des Netzes bilden Repräsentationen von wortbezogenen Konzepten und werden im Zuge der Sprachverarbeitung aktiviert (vgl. Dittmann 2002).

Zu dem an Wörter gekoppelten komplexen Wissen gehören ein *Strukturwissen* und ein *Funktionswissen*. Zum Strukturwissen zählen ein phonetisch-phonologisches, ein graphematisch-orthografisches und ein morphologisches Wissen, zum Funktionswissen ein syntaktisches, ein semantisches und ein pragmatisches Wissen. Darüber hinaus können zum Wortwissen ein idiomatisches Wissen (usuelle Kombinationen von Wörtern) und ein enzyklopädisches Wissen (Verbindungen zum Weltwissen) gezählt werden (vgl. Steinhoff 2009: 21 ff.).

Vor diesem Hintergrund spricht vieles dafür, den Wortschatz als eine *Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs* zu begreifen. Die Metapher der „Schaltstelle“ ist dabei in zweierlei Weise zu verstehen. Sie ist zum einen *strukturell* zu interpretieren: Der Wortschatz ist keine autonome Größe, sondern korrespondiert mit anderen sprachstrukturellen Ebenen. Für jede Textsorte etwa sind jeweils typische Wortschatzelemente relevant. Zum anderen ist die Metapher *funktionell* zu interpretieren:

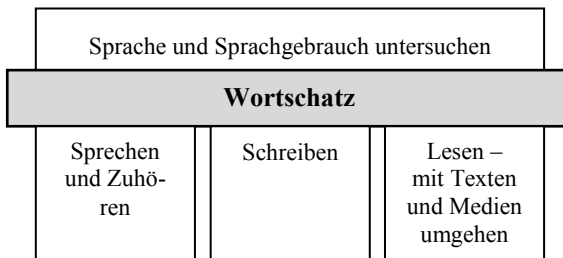


Abbildung 1: Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs

Das Wortschatzlernen steht in Zusammenhang mit Lernprozessen auf anderen sprachlichen Kompetenzebenen.³ In dieser funktionellen Perspektive ist davon auszugehen, dass sämtliche in den Bildungsstandards angeführten Kompetenzbereiche von einer auf die jeweiligen Kompetenzziele abgestimmten Wortschatzarbeit profitieren könnten.⁴ Für die Förderung der Lesekompetenz beispielsweise ist dies kürzlich noch einmal nachdrücklich herausgestellt worden (vgl. Artelt u. a. 2007). Der

³ Denkbar ist, dass das Wortschatzlernen darüber hinaus sogar andere Lernprozesse *auslöst*. Eine solche *kausale* Interpretation der Schaltstellen-Metapher ist beim derzeitigen Stand der Forschung allerdings nicht verifizierbar.

⁴ Auf das Potential der Wortschatzarbeit für die einzelnen Kompetenzbereiche gehe ich in Steinhoff (2009: 24ff.) genauer ein.

Wortschatz könnte sich angesichts dessen als ein *Bindeglied* der verschiedenen Teilgebiete des Deutschunterrichts erweisen:

6. Kontextualisierte Wortschatzerwerbsforschung

Angesichts des Umfangs und der Komplexität des in der Schulzeit erworbenen Wortschatzes ist klar, dass die empirische Erforschung der Aneignung des Lexikons *exemplarisch* erfolgen muss. Doch nach welchen Kriterien lassen sich solche Teilwortschatze sinnvollerweise auswählen?

Eine viel versprechende Alternative zur bislang üblichen, lexikologisch-systematischen Ordnung nach Wortfeldern oder Wortfamilien besteht in einer Ordnung nach kommunikativen Kontexten. Ein für dieses Anliegen praktikables Konzept ist – in sprachhistorischer Perspektive – von Gloning (2003) entwickelt worden. Ausgangspunkt des Konzeptes ist die Erkenntnis, „daß Ausdrücke von den Sprechern zum Vollzug sprachlicher Handlungen und zur Realisierung kommunikativer Aufgaben im Rahmen sprachlicher Handlungen verwendet werden können.“ (ebd.: 23)

Als empirisches Fundament für eine kontextualisierte Wortschatzerwerbsforschung bieten sich Korpora mit Schülertexten an. Dass für diesen Zweck die Schriftkommunikation ausgewählt wird, hat einerseits einen forschungspragmatischen Grund; man kann auf diese Weise eine große Menge sprachlichen Materials untersuchen. Zentral ist aber ein in der Natur des Gegenstandes liegender Grund: Der schulische Wortschatzerwerb ist, wie im letzten Kapitel ausgeführt, rezeptiv wie produktiv eng an Schrift- bzw. Textkontexte gebunden. Dieser Aneignungsprozess lässt sich durch empirische Untersuchungen zum Wortschatz in Lernertexten ergründen.

Da die Ergebnisse der Untersuchung didaktisch verwertbar sein sollen, erscheint es für einen ersten Zugriff sinnvoll, die bekannten schulischen *Texttypen* als kommunikative Kontexte in den Blick zu nehmen, z. B. die Erzählung, die Instruktion, die Beschreibung oder die Argumentation. Für diese Texttypen sind jeweils spezifische kommunikative Teilaufgaben charakteristisch, und diese Teilaufgaben werden immer auch mittels eines spezifischen lexikalischen Inventars bewältigt.

Das Konzept wird im Folgekapitel am Beispiel der Entwicklung des *Zimmerbeschreibungswortschatzes* erläutert.

6.1 Pilotstudie zur Entwicklung des Zimmerbeschreibungswortschatzes

Im Mittelpunkt der im Weiteren vorzustellenden Pilotstudie zum schulischen Wortschatzerwerb steht ein stark eingegrenzter Gegenstand, der es im gegebenen Rahmen ermöglicht, Grundzüge des skizzierten Konzeptes darzulegen: die Entwicklung des *Beschreibungswortschatzes* in der *Grundschule und Hauptschule*

am Beispiel der *Zimmerbeschreibung*. Die empirische Grundlage der Studie bilden zwei Korpora:⁵

Korpus 1: Grundschultexte-Korpus (GK):

Das erste Korpus der Studie ist ein Teilkorpus der Textsammlung aus der echt-longitudinalen Untersuchung von Augst u. a. (2007) zur „Text-Sorten-Kompetenz“ im Grundschulalter. Es umfasst 117 Zimmerbeschreibungen von 39 GrundschülerInnen mit deutscher Muttersprache, die diese in der 2., 3. und 4. Klasse verfasst haben. Die SchülerInnen hatten die folgende Aufgabe: „Beschreibe für die Kinder, die neu nach Deutschland kommen, dein Zimmer/deinen Klassenraum. Dann können sie sich genau vorstellen, wie es dort aussieht, wo du wohnst/wo du in der Schule lernst.“

Korpus 2: Hauptschultexte-Korpus (HK):

Das zweite Korpus der Studie beruht auf einer eigenen, querschnittlichen Erhebung an der Ketteler-Hauptschule in Rheda-Wiedenbrück im November 2008. Es umfasst 107 Klassenzimmerbeschreibungen von 107 SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund, die zum Erhebungszeitpunkt die Jahrgangsstufen 5, 6, 7 und 10 besuchten. Die SchülerInnen hatten die folgende Aufgabe: „Beschreibe dein Klassenzimmer so, dass wir an der Universität Gießen uns genau vorstellen können, wie es dort aussieht.“

Gegenstand der Untersuchung ist der Beschreibungswortschatz. Das Beschreiben wurde deshalb ausgewählt, weil es eine „fundamentale Komponente der kommunikativen Kompetenz der Individuen“ bildet (Heinemann 2000: 365). Es erwächst aus der Darstellungsfunktion der Sprache und ist für unterschiedlichste Makrozusammenhänge konstitutiv (vgl. Zifonun u. a. 1997: 130). Deskriptive Sequenzen gehören zum mündlichen und schriftlichen Erzählen ebenso selbstverständlich wie zum Berichten, Instruieren oder Argumentieren.

Gleichzeitig stellt die Ausbildung dieser Fähigkeit für den Deutschunterricht eine besondere Herausforderung dar. Im Unterschied etwa zur Narration, die naturgemäß temporal strukturiert ist, unterliegt das Beschreiben keinem festen, eindeutigen Strukturierungsprinzip. Es ist vielmehr hochselektiv und kann verschiedenen kognitiven Schemata folgen (vgl. Ossner 2005). Das bedeutet für den Sprecher/Schreiber: Er muss sich bei seiner Beschreibung grundsätzlich für eine bestimmte Perspektive entscheiden, die im betreffenden Fall sinnvoll erscheint. Ob diese Perspektive sinnvoll ist, misst sich an ihrer kommunikativen Angemessenheit. Der Zweck der Beschreibung liegt nicht in der Natur des Gegenstandes begründet, sondern in den Interessen des Adressaten (vgl. Feilke 2003).

⁵ Vorausgeschickt sei, dass die erhobenen Daten nur begrenzte Auswertungsmöglichkeiten zulassen; die querschnittlichen Daten zum HK können nicht direkt quantitativ mit den längsschnittlichen Daten zum GK verglichen werden.

Hinzu kommt, dass beim Erwerb deskriptiver Fähigkeiten Kompetenzen entwickelt werden müssen, die in wesentlichen Zügen konzeptionell schriftlicher Art sind. Zwischen der Deskription und der Distanzkommunikation besteht eine besondere Affinität (vgl. Heinemann 2000: 365). Was für den Text im Allgemeinen gilt, gilt für die Beschreibung im Speziellen: Das sprachliche Handeln wird isoliert, vergegenständlicht und in dieser Weise dem Adressaten zur Verfügung gestellt. Für den Lerner ergibt sich daraus eine schwierige Aufgabe. Er muss all jene Kontextinformationen, die in der mündlichen Interaktion vorausgesetzt werden können, der Beschreibung *zuschreiben*.

Für die Ausbildung der Fähigkeit, Beschreibungen zu produzieren, ist der Erwerb geeigneter sprachlicher Verfahren und Mittel von zentraler Bedeutung. Die Eignung der Mittel hängt von der spezifischen Aufgabe ab. Bei der im Folgenden zu thematisierenden Zimmerbeschreibung besteht die Aufgabe in der *adressatenadäquaten Verortung und Charakterisierung der Gegenstände im Raum*. Wie verschiedene Untersuchungen gezeigt haben, liegt der Schlüssel zu einer gelungenen Zimmerbeschreibung darin, das Zimmer und die in ihm vorfindlichen Gegenstände von einem Fixpunkt aus mittels eines imaginativen Rundgangs oder Rundblicks zu erschließen (vgl. z. B. Schneuwly/Rosat 1995). Kinder entwickeln diese Fähigkeit nur langsam und bewältigen dabei verschiedene Problemlöseetappen, die jeweils charakteristische kognitive und sprachliche Verfahren erkennen lassen.

Die im Weiteren vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen exemplarisch das Wirken des Wortschatzes als Schaltstelle des Spracherwerbs. Die Fähigkeit, ein Zimmer zu beschreiben, wächst auch mit den Wörtern, Wendungen und Konstruktionen, die Lernende für ihr Schreiben entdecken.

6.1.1 Zur Ontogenese deskriptiver Schreibfähigkeiten

Augst u. a. (2007) haben in ihrer Studie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter ein Stufenmodell zur Entwicklung deskriptiver Schreibfähigkeiten vorgelegt. Der Bezug zu diesem Modell ist notwendig, weil es sich um das einzige empirisch breit abgesicherte Modell zu diesem Fähigkeitsbereich handelt. Zu betonen ist jedoch, dass es allein die Grundschulzeit betrifft und lediglich die Entwicklung bei SchülerInnen mit Deutsch als Muttersprache berücksichtigt. Die Auswertung des Hauptschultexte-Korpus (HK) sorgt diesbezüglich für eine Erweiterung des Gegenstandsfelds. Gleichzeitig bestätigt sie das Modell von Augst u. a. (ebd.). Obwohl die Leistungsunterschiede in der Hauptschule auf einem Altersniveau bisweilen beträchtlich sind, ist zu erkennen, dass sich – dies sei vorab erwähnt – die deskriptive Kompetenz der HauptschülerInnen im Durchschnitt in etwa *analog* zur Kompetenz der GrundschülerInnen entwickelt.⁶

⁶ Spezifika der Aneignung deskriptiver Schreibfähigkeiten von Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache werden im Weiteren aus Raumgründen nicht eigens thematisiert. Ich plane dazu eine weitere Aufsatzpublikation.

Am Anfang der Entwicklung deskriptiver Schreibfähigkeiten nach Augst u. a. (ebd.) steht die „assoziative Aufzählung“. Diese Stufe ist durch eine stereotype Auflistung einer subjektiven Auswahl eines Teilinventars des Zimmers gekennzeichnet. Texte, die für diese Stufe typisch sind, finden sich in der Grundschule zumeist in der 2. Klasse, in der Hauptschule zumeist in der 5. Klasse. Dies illustrieren die Zimmerbeschreibungen von Chris und Tair:⁷

Chris, 2. Klasse, Grundschule

„Wir haben eine Tafel. Die Klasse innen gelb. Bei unseren Fenstern stehen Feuerbohnen. Wir haben eine Weltkugel. Wir haben 17 Turnbeutel. Wir haben 9 Lampen. Wir haben einen Mülleimer. Und wir haben einen Besen. Und wir haben eine Kloampel.“

Tair, 5. Klasse, Hauptschule

„Meine Klasse hat viele Drachen am Fenster und unter der Klasse ist ein Poster. Meine Klasse hat 48 Fenster. Mein Klasse hat ein großes Bild mit verschiedene Hände drauf. Meine Klasse hat einen Messstreifen. Meine Klasse hat eine Landkarte. Meine Klasse hat einen Geburtstagskalender. Meine Klasse hat einen großen Stundenplan. Meine Klasse hat 10 gemalte Blumen. Mein Klasse hat viele Bücher auf der Fensterbank.“

Die Beispiele lassen erkennen, dass der Beschreibungswortschatz der SchülerInnen noch vergleichsweise klein ist. So werden beispielsweise nur sehr wenige unterschiedliche Verben verwendet. Es dominiert die „haben“-Konstruktion. Diese Konstruktion ist für die erste Entwicklungsstufe insofern prototypisch, als sie verwendet wird, um einzelne Gegenstände aus der subjektiven Sicht des Schreibers aufzulisten, ganz i. S. einer persönlichen „Inventur“. Noch gelingt es den Schreibern nicht, den Leser raumbezogen zu orientieren.

Die zweite Stufe der Entwicklung bezeichnen Augst u. a. (2007) als „geclustertes (Teil-) Inventar“. Noch immer herrscht die Listenform vor. Die Gegenstände werden nun aber raumbezogen zu Gruppen zusammengefasst. Auch hier sind die Parallelen zwischen den Texten der Grund- und der Hauptschule augenscheinlich:

Lukas, 3. Klasse, Grundschule

„Rechts in meinem Zimmer ist von meinen Eltern das Bett. Rechts ist auch die Tür. Links ist das Bett von mir und die Heizung. Der Sessel steht auch links. Und auch mein Schrank. Der Schrank von meinen Eltern ist auch links und das Fenster.“

Edwin, 5. Klasse, Hauptschule

„48 Fenster sind in unserer Klasse. Und eine Landkarte da ist die ganze Welt drauf. Neben der Tafel steht ein Schrank rechts, links steht ein Regal. Vor dem Regal steht das Pult. 10 Jungen und 8 Mädchen sind unsere Klasse. Ein Waschbecken und ein

⁷ Alle zitierten Schülertexte wurden orthografisch korrigiert.

Spiegel sind rechts in der Ecke. Bei uns in der Klasse sind Steckbriefe, Handabdrücke, Klassenregeln, Stundenplan, Ordnungsdienst und eine Werkzeugkiste. Lernwörter hängen an der Pinnwand.“

Auf dieser Stufe neu ist v. a. der Gebrauch von lokalen Adverbien und Präpositionalphrasen, die die Kinder in die Lage versetzen, die Gegenstände gruppenweise zu verorten und somit beim Leser zumindest in Ansätzen eine Nachkonstruktion des Zimmers anzuleiten.

Mit der dritten Stufe, der „Perspektivierung der Beschreibung ohne Globalorientierung“, vollzieht sich ein grundlegender Wandel. Die Beschreibung wird nun erstmals perspektiviert und der Leser auf diesem Wege involviert und instruiert. Allerdings wird der Fixpunkt, von dem aus der Rundblick erfolgt, noch nicht expliziert:

Sarina, 3. Klasse, Grundschule

„Wenn ich nach rechts gucke sehe ich eine kleine Garderobe und mein Bett. Neben meinem Bett steht mein Nachttischchen und noch ein kleines Tischchen. In der Ecke steht ein großer Sessel und mein Kleiderschrank. Neben dem Schrank ist mein Fenster und die Heizung. Dann kommt mein Schreibtisch und über dem Schreibtisch ist ein Regal und dann kommt noch ein Schrank.“

Kevin, 7. Klasse, Hauptschule

„Wenn man nach rechts guckt, ist da eine Tafel, ein Waschbecken und Mülleimer. Ganz hinten sind die Aktenordner und Schuhkartons, wir haben an der rechten Seite der Tafel einen Tageslichtprojektor. In unserer Klasse sind 19 Schüler. Wir sind 9 Jungs und 10 Mädchen.“

Dass die Kinder nun in der Lage sind, den Leser mittels eines Rundblicks durch den Raum zu führen, liegt auch daran, dass sie jetzt über ein deutlich differenzierteres Repertoire geeigneter lexikalischer Mittel verfügen, z. B. über verschiedene lokale Präpositionen, lokale Verben und gegenstandscharakterisierende Adjektive. Von besonderer Bedeutung aber ist die Beherrschung der „wenn“-Konstruktion. Man kann sie als eine *Schlüsselkonstruktion* der Zimmerbeschreibung bezeichnen.⁸ Rehbein (1984: 82) beschreibt ihre Funktionalität wie folgt:

„Der Hörer bewegt sich mental zu einem Fixpunkt, in bezug auf den die nächste Beschreibungseinheit in der Vorstellung lokalisierbar wird. Hieraus ergibt sich, daß die

⁸ Ein weiteres prägnantes Beispiel für diesen Zusammenhang ist die Schlüsselrolle des Wortes „plötzlich“ für das schriftliche Erzählen. Ortner (2007: 128) bezeichnet „plötzlich“ als „Schrittmacher im Verzeitungsschema“, weil es entscheidend dazu beiträgt, die assoziative Reihung zugunsten einer erzähltypischen textuellen Organisation aufzubrechen. Dieser Effekt zeigt sich auch in ontogenetischer Perspektive (vgl. Steinhoff 2009: 32f.) und ist insofern als ein Hinweis darauf zu werten, dass das Wortschatzlernen möglicherweise tatsächlich andere Lernprozesse, in diesem Falle Schreiblernprozesse, auszulösen vermag (vgl. Fußnote 3).

‚wenn‘-Konstruktion eine Fokus-Bewegung des Hörers auf eine Raumposition hervorruft, an der zugleich der nächste zu beschreibende Sachverhalt in der Vorstellung verankert wird.“

Die „wenn“-Konstruktion dient also dazu, den zentralen Zweck der Zimmerbeschreibung zu realisieren. Ihr Gebrauch erhöht die Qualität des Schreibprodukts, auch deshalb, weil sie im Schreibprozess wie ein „Schrittmacher“ wirkt. Sie ermöglicht es den Lernern, „kognitiv wie sprachlich [...], *textuell in Gang zu kommen*. Der mit ‚wenn‘ gesetzte Spannungsbogen ruft ein implizites ‚dann‘ hervor und trägt auch noch in den weiteren Sätzen, die ein wiederholtes ‚dann‘ [...] enthalten.“ (Augst u. a. 2007: 188f.)

Auch die weitere Entwicklung verdeutlicht den besonderen Wert der „wenn“-Konstruktion für den Gebrauch und Erwerb. Auf der vierten Stufe, der „Perspektivierung der Beschreibung mit Globalorientierung“, wird erstmals ihr volles Potential genutzt – auch der Fixpunkt wird jetzt expliziert:

Christin, 4. Klasse, Grundschule

„Wenn man in mein Zimmer kommt steht links ein Regal, wo meine Bücher, mein Kassettenrekorder und meine Bastelsachen stehen. Rechts ist der blaue Kleiderschrank. Wenn man geradeaus guckt ist da ein Fenster. Davor ist mein Schreibtisch mit meinen Stiften. Links daneben steht mein Computer. Neben dem Schrank mit den Büchern steht mein Bett. Über dem Bett hängen ein paar Poster von ‚Fluch der Karibik‘. Neben meinem Bett steht ein kleiner Nachtschrank mit einer Stehlampe.“

Mark, 6. Klasse, Hauptschule

„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.“

Festzuhalten ist, dass die Entdeckung und der Gebrauch einzelner, für die Zimmerbeschreibung besonders geeigneter Wörter, Wendungen und Konstruktionen in teils engem Zusammenhang mit der Entwicklung deskriptiver Schreibfähigkeiten steht. Dies soll im Folgenden anhand einiger Erhebungen zum Wortschatz im GK und HK auch quantitativ verdeutlicht werden. Dargestellt werden im Einzelnen Ergebnisse zum Verbalkomplex, zu lokalen Präpositionen und zur „wenn“-Konstruktion.

Untersucht man die Texte beider Korpora im Hinblick auf den *Verbalkomplex*, so fällt auf, dass die Zahl der Types in der Grundschule wie auch in der Hauptschule mit dem Alter der SchülerInnen zunimmt; eine Ausnahme bilden lediglich die Resultate zur 7. Klasse:

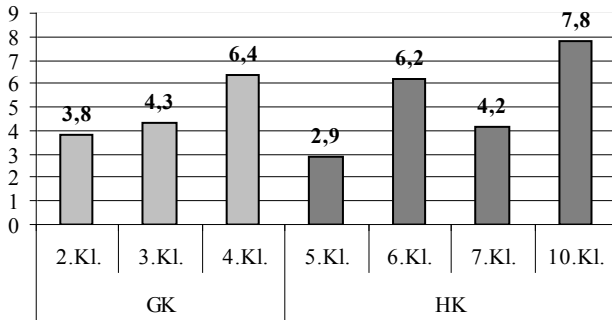


Abb. 2: Durchschnittliche Anzahl der finiten Verben (Types)/Text
Die Zahlen verdeutlichen, wie groß der Einfluss des individuellen Leistungsvermögens und der institutionellen Rahmenbedingungen ist. Der Verbwortschatz in den Hauptschulertexten ist zum Teil weniger differenziert als in den Grundschulertexten. Der auf den ersten Blick schwer nachvollziehbare „Einbruch“ in der 7. Klasse lässt sich mit Blick auf institutionelle Faktoren erklären. In dieser Jahrgangsstufe werden die Klassenverbände durch Zu- und Abgänge von SchülerInnen nach der Orientierungsstufe neu strukturiert, was sich offenbar nachteilig auf die Gruppendynamik und die Motivation der SchülerInnen auswirkt.

Ein weiteres Ergebnis zum Verbalkomplex ist der stereotype Gebrauch einzelner Verben, insbesondere der bereits erwähnten „haben“-Konstruktionen. Sie wird in der Grund- wie in der Hauptschule v. a. von wenig erfahrenen Schreibern verwendet:

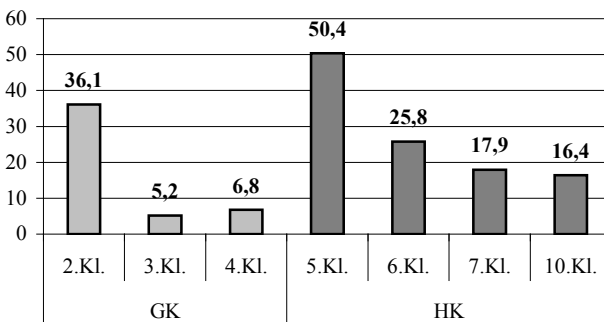


Abb. 3: Durchschnittlicher prozentualer Anteil der „haben“-Konstruktion am Verbalkomplex

Die „haben“-Konstruktion scheint für Schreiber, die aus verschiedenen Gründen über ein nur geringes individuelles Leistungsvermögen verfügen, eine Art „Einstiegskonstruktion“ in die Zimmerbeschreibung zu sein. Sie ermöglicht die Realisierung einer vergleichsweise „leichten“ Form der Zimmerbeschreibung: die assoziative Aufzählung subjektiv bedeutsamer Gegenstände. An ihrem Gebrauch lassen sich Entwicklungsprozesse ablesen: Nach einer kurzen Hochkonjunktur im GK wie auch im HK geht ihr Anteil am Verbalkomplex mehr und mehr zurück. In dieser Zeit wird in den Lernertexten der Verbwortschatz ausdifferenziert. Die SchülerInnen machen nun vermehrt von funktional adäquaten Verben Gebrauch, z. B. von gegen-

standsbezogenen Zustandsverben wie „stehen“, „liegen“ oder „hängen“ oder leserbezogenen Tätigkeitsverben wie „gehen“ und „kommen“, „sehen“ und „schauen“.

Beim Gebrauch *lokaler Präpositionen* zeigt sich eine ähnliche Entwicklung wie beim Verbgebrauch. Im GK und HK nimmt die durchschnittliche Zahl der Präpositionstypes altersabhängig zu; dabei erweist sich wiederum die 7. Klasse als Ausnahme:

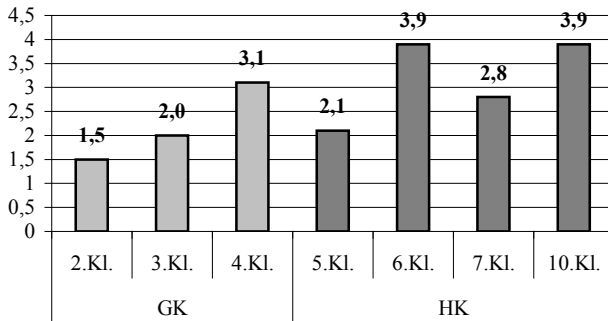


Abb. 4: Durchschnittliche Anzahl der lokalen Präpositionen (Types)/Text

Auch hier zeigt sich der Einfluss individueller und institutioneller Einflussfaktoren. Das Leistungsvermögen der HauptschülerInnen in diesem Bereich übersteigt erst in der 6. Klasse das der Viertklässler. Blickt man auf den Gebrauch *einzelner* lokaler Präpositionen, so zeigt sich zudem, dass die Präpositionen „in“ und „an“ in allen Korpustexten mit Abstand am häufigsten gebraucht werden, besonders häufig aber in Anfängertexten. Es scheinen „Einstiegspräpositionen“ zu sein. Das ist darauf zurückzuführen, dass ihr korrekter Gebrauch relativ einfach ist: Mit ihnen werden die Gegenstände zumeist nur ganz allgemein verortet, d. h. lediglich als Inventar des Zimmers gekennzeichnet („in“) oder mit Blick auf eine Wand lokalisiert („an“). Andere lokale Präpositionen wie „neben“, deren adäquate Verwendung voraussetzungsreicher ist, finden sich demgegenüber deutlich seltener (vgl. Steinhoff 2009: 49).

Die Ergebnisse zur „wenn“-Konstruktion lassen ebenfalls interessante Entwicklungsprozesse erkennen:

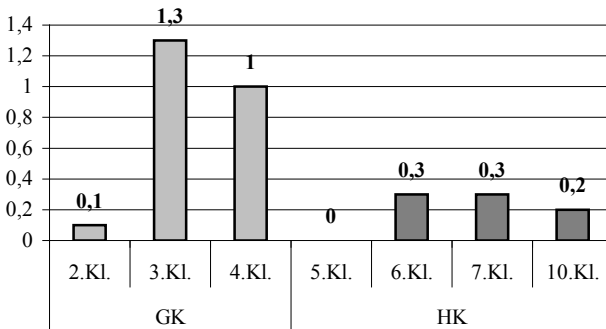


Abb. 5: Durchschnittliche Anzahl der „wenn“-Konstruktionen (Token)/Text

Die Entwicklung bei den Grundschulkindern ist erstaunlich: In der 2. Klasse taucht die Konstruktion lediglich in einem Schülertext auf, in der 3. und 4. Klasse hingegen ist sie ein fester, zumeist zu Beginn der Texte anzutreffender Strukturbestandteil der Beschreibungen. Dass der Erwerb dieser Konstruktion ein wichtiger Faktor dieser Entwicklungsphase ist, lässt sich auch daran ablesen, dass sie bisweilen übergeneralisiert wird, v. a. in der 3. Klasse. Sicher spielt hier auch die unterrichtliche Instruktion eine Rolle. Maßgeblich ist aber, dass die SchülerInnen die Konstruktion prinzipiell für ihr Schreiben zu „entdecken“ und, gemessen an den vier Entwicklungsstufen, als ein sprachliches Werkzeug zur Erhöhung der Qualität ihrer Texte zu nutzen in der Lage sind: In der 2. Klasse erreichen die Texte durchschnittlich einen Kompetenzstand von 1,2, in der 3. und 4. Klasse dagegen einen Kompetenzstand von 2,6 bzw. 2,7. (vgl. Augst u.a. 2007: 179 und 188f.). Die Ergebnisse in den Hauptschulklassen sind aufgrund der erkennbaren Schwankungen weniger aussagekräftig. Sie zeigen gleichwohl, dass die Konstruktion nicht (5. Klasse) bzw. kaum (6. bis 10. Klasse) bekannt ist. An dieser Stelle wird exemplarisch deutlich, wie sehr gerade leistungsschwächere SchülerInnen von einer gezielten Wortschatzarbeit in diesem Bereich profitieren könnten.

7. Kompetenzorientierte Wortschatzarbeit

Trotz der Relevanz des Lexikons für das sprachliche Wissen und den Spracherwerb wird im Deutschunterricht bis heute keine systematische und kontinuierliche Wortschatzarbeit betrieben. In der Literatur finden sich bislang nur wenige überzeugende Konzepte, Aufgaben und Materialien (vgl. Feilke i. Dr., Kühn 2008). Ausgehend von den Überlegungen, die in den vorangehenden Kapiteln angestellt worden sind, werden im Folgenden drei übergreifende Prinzipien für eine systematische Wortschatzdidaktik formuliert. Anschließend sollen auf der Grundlage des „wortschatzdidaktischen Dreischritts“ nach Kühn (2000) Grundzüge einer kompetenzorientierten Wortschatzarbeit am Beispiel des Zimmerbeschreibungs-wortschatzes vorgestellt werden.

- Das erste und oberste Prinzip der muttersprachlichen Wortschatzdidaktik sollte in einer konsequenten *Kompetenzorientierung* bestehen, einer Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz der SchülerInnen (vgl. Kühn 2008).

- Aus der Kompetenzorientierung folgt eine *funktionale Orientierung*. Es geht um die Vermittlung von Wörtern und Wendungen als „geformte Mittler“ i. S. Bühlers, als Werkzeuge mit bestimmten kommunikativen Funktionen in bestimmten Verwendungszusammenhängen.
- Aus der funktionalen Orientierung wiederum lässt sich die Notwendigkeit einer *Textorientierung* der Wortschatzdidaktik ableiten: „Wortschatzarbeit ist Textarbeit – alles andere bleibt Konstrukt.“ (Kühn 2007: 162, vgl. auch Steinhoff i. Dr.). Erstens sind die lexikalischen Mittel hier visuell erfahrbar und mithin besser reflektier- und thematisierbar. Zweitens kann so der authentische Sprachgebrauch im Funktionszusammenhang zum Gegenstand gemacht werden. Drittens wird dem thematisierten Umstand Rechnung getragen, dass der in der Schule erworbene Wortschatz ganz wesentlich ein Schrift- und Textwortschatz ist. Die jeweiligen Lese- und Schreibanlässe sollten dabei prinzipiell die Interessen der Lerner aufnehmen, da nur auf diese Weise die für eine erfolgreiche Wortschatzarbeit erforderliche Lernbereitschaft ausgelöst werden kann.

Wie kann man sich nun den Ablauf einer diesen Prinzipien folgenden Wortschatzarbeit vorstellen? Ein Modell, das in die richtige Richtung geht, ist der von Kühn (2000: 14) vorgeschlagene „wortschatzdidaktische Dreischritt“. Es ist allerdings bislang nicht durch entsprechende empirische Forschungen abgesichert. Ein großer Vorteil des Modells besteht darin, dass es, anders als andere Konzepte, dem „natürlichen“ Erwerbsverlauf nachempfunden ist. Es ermöglicht den Lernern, die lexikalischen Mittel zunächst in ihren Verstehenswortschatz aufzunehmen und anschließend in ihren Mitteilungswortschatz zu integrieren. Ein weiterer Vorteil des Modells liegt darin, dass es einen sinnvollen Rahmen für eine handlungs- und kompetenzorientierte Wortschatzarbeit, eine „Wörter-Werkstatt“ (Kühn 2007: 161), liefert.

Der „wortschatzdidaktische Dreischritt“ führt von der „Semantisierung“ über die „Vernetzung“ zur „Reaktivierung“:

1. <i>Semantisierung</i>	„Erarbeitung und Semantisierung des Wortschatzes aus authentischen Texten, wobei unterschiedliche semantische ‚Entschlüsselungsverfahren‘ zu berücksichtigen sind, vom Inferieren der Wortbedeutung aus dem Kontext bis hin zur Wörterbuchkonsultation.“
2. <i>Vernetzung</i>	„Arbeit am Wortschatz und Wortschatzaufbereitung in Form netzwerkartiger Gruppierungen und Zusammenstellungen der Wörter in einer lernerautonomen Wörter-Werkstatt [...].“
3. <i>Reaktivierung</i>	„Reaktivierung des aufbereiteten Wortschatzes durch seine adressaten-, intentions- und situationsspezifische Verwendung in Texten und Textsorten, insbesondere in Schreibprozessen.“

Abb. 6: Wortschatzdidaktischer Dreischritt (Kühn 2000: 14)

Dieser Dreischritt wird im Weiteren am Beispiel eines Konzeptes zur Förderung des Zimmerbeschreibungswortschatzes genauer vorgestellt.

Im ersten Schritt, der *Semantisierung*, werden die Lerner mit einem für sie neuen Teilwortschatz vertraut gemacht. Sie stellen diesen Teilwortschatz auf der Grundlage geeigneten Textmaterials zusammen. Dabei sollten sie stets Gelegenheit haben, weitere lexikalische Mittel, die sie bereits kennen, einzubringen. Die Auswahl des Materials will gut überlegt und sorgfältig auf die vorhandene Kompetenz der Lerner sowie die angestrebten Unterrichtsziele abgestimmt sein. Bei der Arbeit mit den Texten sind verschiedene Lernstrategien denkbar, neben der Semantisierung aus dem Kontext beispielsweise der Rückgriff auf Wörterbücher (vgl. Praxis Deutsch 165 (2001)). Als Material für die Semantisierung bieten sich insbesondere *Lerner-texte* an, beispielsweise jene aus dem Korpus von Augst u. a. (2007).

Um sich die an Texten wie diesen beobachtbaren lexikalischen Mittel tatsächlich anzueignen und in das Mentale Lexikon zu überführen, erfolgt im zweiten Schritt die *Vernetzung*. Die Wortschatzelemente werden nun geordnet, angepasst an die Organisation und Wirkungsweise des Mentalen Lexikons (vgl. Bohn 1999: 17). Dabei sind verschiedene Vernetzungsformen möglich (vgl. Feilke i. Dr., Kühn 2008, Oomen-Welke/Kühn 2009: 146ff.). Im Zentrum sollte eine theoriegeleitete Konstruktion von *Form-Funktions-Modellen* stehen. Die Lernenden sollen auf diesem Wege erfahren, welche lexikalischen Mittel welche Zwecke in welchen Handlungszusammenhängen haben. Eine vergleichsweise einfache Methode besteht in der Zusammenstellung einer Tabelle. Eine solche Form-Funktions-Tabelle für den Zimmerbeschreibungswortschatz könnte z. B. wie folgt aussehen:

<i>Funktion</i>	<i>Wortschatz</i>
Ich beschreibe meinem Leser, von welcher Stelle aus ich das Zimmer sehe	<i>„wenn“-Konstruktion:</i> „Wenn man in mein Zimmer kommt“, „Wenn man in der Tür steht“ etc.
Ich beschreibe meinem Leser, wo sich die Gegenstände im Raum befinden	<i>Lokale Adverbien:</i> „links“, „rechts“, „vorne“, „hinten“ etc. <i>Lokale Präpositionen:</i> „in“, „an“, „über“, „unter“, „neben“, „hinter“ etc. <i>Präpositionaladverbien:</i> „darauf“, „darunter“, „dahinter“ etc. <i>Präpositionalphrasen:</i> „an der linken Wand, „auf der rechten Seite“, „vor dem Tisch“, „unter der Decke“ etc. <i>Verben:</i> „stehen“, „liegen“, „hängen“, „sich befinden“ etc.
Ich beschreibe meinem Leser, wie die Gegenstände aussehen	<i>Adjektive:</i> „klein/groß“, „blau/rot/grün“, „schön/hässlich“ etc. <i>Präpositionalphrasen:</i> „mit meinen Stiften“, „aus Holz“, „aus Metall“, „von van Gogh“ etc.

Abb. 7: Form-Funktions-Tabelle zum Zimmerbeschreibungswortschatz

Es ist jedoch eine ebenso offene wie schwer zu beantwortende Frage, wie es gelingt, dass sich die SchülerInnen dieses Wissen tatsächlich lernerautonom aneignen. Die

Frage der Darstellung (Tabelle, Mindmap, Diagramm etc.) ist ja nur ein Teilaspekt der Vernetzungsphase. Wie kann es gelingen, eine in dieser Hinsicht erfolgreiche unterrichtliche Wortschatzarbeit zu betreiben? Dies ist eine Frage, der sich die empirische Unterrichtsforschung widmen muss. Einige Anregungen liefert z. B. ein Unterrichtsmodell von Feilke (2008) zur sprachlichen Raumkonstruktion auf dem Weg des *Stationenlernens*. In diesem Modell bearbeiten die SchülerInnen in Zweiergruppen nach einer festgelegten, sinnvollen Reihenfolge an verschiedenen „Raumstationen“ Arbeitsaufträge, die so formuliert sind, dass sie einen bestimmten Bearbeitungsspielraum eröffnen. Sie machen dort jeweils eigene gegenstandsbezogene Erfahrungen und erhalten die Möglichkeit, die spezifische Funktionalität sprachlicher Mittel individuell zu entdecken und zu erproben. Ein solches Modell böte sich auch für den Zimmerbeschreibungswortschatz an, dessen zentralen Funktionen folgend: Fixpunkt, Perspektive, Gegenstandscharakterisierung.

In der dritten Phase des wortschatzdidaktischen Dreischritts folgt die *Reaktivierung* des Wortschatzes. Die Kenntnis der Wörter und Formulierungen wird nun beim konkreten Gebrauch auf die Probe gestellt. Dabei geht es nicht um eine passive Imitation vorgefertigter Muster, sondern um ein eigenaktives Lernen am Modell. Der gemeinsam erarbeitete Wortschatz stellt *Denk- und Schreibangebote* bereit, die den SchülerInnen helfen, bei der Textproduktion in Gang zu kommen und sich bewusst mit der Gestaltung ihres Textes auseinanderzusetzen. Dies kann beispielsweise durch ein prozessorientiertes Schreibarrangement gewährleistet werden, wie Honnef-Becker (2000: 156) es vorschlägt:

Planen	→	Wortnetze erstellen (Assoziieren) Formulierungen aus Texten sammeln, erklären, ordnen Mindmap erstellen
Formulieren	→	Formulierungen in Texten anwenden (mit Hilfe der Wortnetze oder der Mindmap)
Überarbeiten	→	Formulierungen überprüfen, suchen, auswählen, ändern

Abb. 8: Lernschrittprogressive Textwortschatzarbeit

Im Zuge der Planung, Formulierung und Überarbeitung ihrer Texte lernen die Schüler, den betreffenden Wortschatz bewusst, problemlösend und kontextadäquat zu verwenden. Ideale Bedingungen für diese Aufgabe bieten *Schreibkonferenzen* (vgl. Spitta 1995).

8. Abschließende Bemerkungen

Die Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik stehen noch am Anfang der Erforschung des muttersprachlichen Wortschatzerwerbs in der Schulzeit sowie der Entwicklung geeigneter didaktischer Konzepte und Lehrmaterialien. Die Notwendigkeit und Dringlichkeit entsprechender Forschungsvorhaben resultiert daraus, dass sich unzureichende Wortschatzkenntnisse auf den Spracherwerb *insgesamt* nachteilig auswirken. Positiv gewendet heißt das: Weil der Wortschatz eine Schaltstelle des Spracherwerbs ist und alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts betrifft, liegt in seiner systematischen Förderung ein Schlüssel für einen integrativen und kompetenzorientierten Deutschunterricht.

Literatur

- Aitchison, J. (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen.
- Ament, W. (1899): Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig.
- Anglin, J. (2005): The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In: Cruse, D. A. u. a. (Hg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 2. Halbband. Berlin/New York. 1789-1800.
- Artelt, C. u. a. (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn/Berlin.
- Augst, G. u. a. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Frankfurt/Main u. a.
- Bates, E./Goodman, J. C. (1997): On the Inseparability of Grammar and the Lexicon: Evidence from Acquisition, Aphasia and Real-Time Processing. In: Language and Cognitive Processes 12, 5/6. 507-584.
- Bohn, R. (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin u. a.
- Bühler, K. (1934/1982): Sprachtheorie. Stuttgart/New York.
- Der Deutschunterricht 58.1/2006. Wortschatz.
- DESI-Konsortium (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/Basel.
- Deutsch 5-10 4/2005. Wortschatze erweitern – differenzieren – anwenden.
- Deutschunterricht 2/2007. Wortschatz – erweitern und vertiefen.
- Dittmann, J. (2002): Wörter im Geist. In: Dittmann, J./Schmidt, C. (Hg.): Über Wörter. Grundkurs Linguistik. Freiburg i. Br.
- Dräxler, H.-D./Kühn, B. (1998): Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts. München.
- Eisenberg, P./Linke, A. (1996): Wörter. In: Praxis Deutsch 139. 20-31.
- Feilke, H. (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch 182. 6-14.
- Feilke, H. (2008): Raumstationen. Sprache und Raum. In: Praxis Deutsch 207. 34-41.
- Feilke, H. (i. Dr.): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. Basisartikel für Praxis Deutsch 218 (2009).
- Gloning, T. (2003): Organisation und Entwicklung historischer Wortschatze. Tübingen.
- Heinemann, W. (2000): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, K. u. a. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York. 356-369.
- Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, T./Peschel, C. (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler. 20-44.

- Honnef-Becker, I. (2000): Wortschatzarbeit in der Schreibwerkstatt: Plädoyer für eine textbezogene Wortschatzdidaktik. In: Kühn, P. (Hg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim u. a. 149-177.
- Klann-Delius, G. (2008): Der kindliche Wortschatzerwerb. In: Die Sprachheilarbeit 1. 4-14.
- Kühn, P. (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In: Ders. (Hg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim u. a. 5-28.
- Kühn, P. (2007): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen. In: Willenberg, H. (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler. 159-167.
- Kühn, P. (2008): „Gute Aufgaben“ zur Lernstandsbestimmung im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. In: Bremerich-Vos, A. u. a. (Hg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim. 196-223.
- Lewis, M. (1993): The Lexical Approach. Hove.
- Meibauer, J./Rothweiler, M. (Hg.) (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Stuttgart.
- Nagy, W./Herman, P. (1987): Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: McKeown, M. G./Curtis, M. (Hg.): The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale/New Jersey.
- Nippold, M. A. (1988): The literate lexicon. In: Dies. (Hg.): Later language development. Ages 9 through 19. Boston. 29-47.
- Oomen-Welke, I./Kühn, P. (2009): Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. In: Bremerich-Vos, A. u. a. (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin. 139-184.
- Ossner, J. (2005): Das deskriptive Feld. In: Klotz, P./Lubkoll, C. (Hg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br./Berlin. 61-76.
- Plewnia, A. (2006): Wortschatz und Wortkunde im Lehrplan Deutsch. In: Der Deutschunterricht 58/1. 9-18.
- Praxis Deutsch 165 (2001). Wörterbücher.
- Rehbein, J. (1984): Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, K. (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen. 67-124.
- Rothweiler, M./Meibauer, J. (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: Dies. (Hg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Stuttgart. 9-31.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Lernen in der Zweitsprache. Tübingen.
- Schneuwly, B./Rosat, M.-C. (1995): „Ma chambre“ ou: comment linéariser l'espace Etude ontogénétique de texts descriptifs écrits. In: Bulletin Suisse de linguistique appliquée 61. 83-100.
- Siepmann, D. (2007): Wortschatz *und* Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46. 59-80.
- Spitta, G. (1995): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Frankfurt/Main.
- Spitzer, M. (2000): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg/Berlin.
- Steinhoff, T. (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: Siegerner Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPASS) 17. Siegen. 63 Seiten.
- Steinhoff, T. (i. Dr.): Textorientierte Wortschatzarbeit. Aneignung und Gebrauch lexikalischer Mittel. Erscheint in: Ulrich, Winfried/Pohl, Inge (Hrsg.): Wortschatzarbeit. DTP (Band 7). Baltmannsweiler.

- Stern, C./Stern, W. (1928/1965): Die Kindersprache. Nachdruck der 4. Auflage. Darmstadt.
- Tomasello, M. (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, K./Stefanowitsch, A. (Hg.): Konstruktionsgrammatik. Tübingen. 19-37.
- Ulrich, W. (2007): Wörter Wörter Wörter. Baltmannsweiler.
- Willenberg, H. (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/Ba-sel. 72-80.
- Zifonun, G. u. a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. Berlin/New York.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Torsten Steinhoff, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik, Otto-Behagel-Straße 10 b, 35394 Gießen, Torsten.S.Steinhoff@germanistik.uni-giessen.de