

Siegener
Papiere zur
Aneignung
Sprachlicher
Strukturformen

Wortschatz – eine Schaltstelle für den
schulischen Spracherwerb?

Torsten Steinhoff

Heft 17 / 2009

Schriftenreihe der Universität Siegen

Herausgegeben von Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappes und Clemens Knobloch

UB Siegen



03ZZK152785

Inhaltsverzeichnis

1.1. Einleitung 1

1.2. Zielsetzung 2

1.3. Methodik 3

1.4. Aufbau des Buches 4

2.1. Die deutsche Sprache 5

2.2. Die deutsche Grammatik 6

2.3. Die deutsche Orthographie 7

2.4. Die deutsche Rechtschreibung 8

2.5. Die deutsche Aussprache 9

2.6. Die deutsche Zeichensetzung 10

2.7. Die deutsche Interpunktion 11

2.8. Die deutsche Satzzeichen 12

2.9. Die deutsche Wortbildung 13

2.10. Die deutsche Wortwahl 14

2.11. Die deutsche Wortverwendung 15

2.12. Die deutsche Wortveränderung 16

2.13. Die deutsche Wortvermehrung 17

2.14. Die deutsche Wortverminderung 18

2.15. Die deutsche Wortverdrängung 19

2.16. Die deutsche Wortverdrängung 20

2.17. Die deutsche Wortverdrängung 21

2.18. Die deutsche Wortverdrängung 22

2.19. Die deutsche Wortverdrängung 23

2.20. Die deutsche Wortverdrängung 24

2.21. Die deutsche Wortverdrängung 25

2.22. Die deutsche Wortverdrängung 26

2.23. Die deutsche Wortverdrängung 27

2.24. Die deutsche Wortverdrängung 28

2.25. Die deutsche Wortverdrängung 29

2.26. Die deutsche Wortverdrängung 30

2.27. Die deutsche Wortverdrängung 31

2.28. Die deutsche Wortverdrängung 32

2.29. Die deutsche Wortverdrängung 33

2.30. Die deutsche Wortverdrängung 34

2.31. Die deutsche Wortverdrängung 35

2.32. Die deutsche Wortverdrängung 36

2.33. Die deutsche Wortverdrängung 37

2.34. Die deutsche Wortverdrängung 38

2.35. Die deutsche Wortverdrängung 39

2.36. Die deutsche Wortverdrängung 40

2.37. Die deutsche Wortverdrängung 41

2.38. Die deutsche Wortverdrängung 42

2.39. Die deutsche Wortverdrängung 43

2.40. Die deutsche Wortverdrängung 44

2.41. Die deutsche Wortverdrängung 45

2.42. Die deutsche Wortverdrängung 46

2.43. Die deutsche Wortverdrängung 47

2.44. Die deutsche Wortverdrängung 48

2.45. Die deutsche Wortverdrängung 49

2.46. Die deutsche Wortverdrängung 50

2.47. Die deutsche Wortverdrängung 51

2.48. Die deutsche Wortverdrängung 52

2.49. Die deutsche Wortverdrängung 53

2.50. Die deutsche Wortverdrängung 54

2.51. Die deutsche Wortverdrängung 55

2.52. Die deutsche Wortverdrängung 56

2.53. Die deutsche Wortverdrängung 57

2.54. Die deutsche Wortverdrängung 58

2.55. Die deutsche Wortverdrängung 59

2.56. Die deutsche Wortverdrängung 60

2.57. Die deutsche Wortverdrängung 61

2.58. Die deutsche Wortverdrängung 62

2.59. Die deutsche Wortverdrängung 63

2.60. Die deutsche Wortverdrängung 64

2.61. Die deutsche Wortverdrängung 65

2.62. Die deutsche Wortverdrängung 66

2.63. Die deutsche Wortverdrängung 67

2.64. Die deutsche Wortverdrängung 68

2.65. Die deutsche Wortverdrängung 69

2.66. Die deutsche Wortverdrängung 70

2.67. Die deutsche Wortverdrängung 71

2.68. Die deutsche Wortverdrängung 72

2.69. Die deutsche Wortverdrängung 73

2.70. Die deutsche Wortverdrängung 74

2.71. Die deutsche Wortverdrängung 75

2.72. Die deutsche Wortverdrängung 76

2.73. Die deutsche Wortverdrängung 77

2.74. Die deutsche Wortverdrängung 78

2.75. Die deutsche Wortverdrängung 79

2.76. Die deutsche Wortverdrängung 80

2.77. Die deutsche Wortverdrängung 81

2.78. Die deutsche Wortverdrängung 82

2.79. Die deutsche Wortverdrängung 83

2.80. Die deutsche Wortverdrängung 84

2.81. Die deutsche Wortverdrängung 85

2.82. Die deutsche Wortverdrängung 86

2.83. Die deutsche Wortverdrängung 87

2.84. Die deutsche Wortverdrängung 88

2.85. Die deutsche Wortverdrängung 89

2.86. Die deutsche Wortverdrängung 90

2.87. Die deutsche Wortverdrängung 91

2.88. Die deutsche Wortverdrängung 92

2.89. Die deutsche Wortverdrängung 93

2.90. Die deutsche Wortverdrängung 94

2.91. Die deutsche Wortverdrängung 95

2.92. Die deutsche Wortverdrängung 96

2.93. Die deutsche Wortverdrängung 97

2.94. Die deutsche Wortverdrängung 98

2.95. Die deutsche Wortverdrängung 99

2.96. Die deutsche Wortverdrängung 100

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte liegen bei den Autoren.
Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft.
Manuskripte bitte an die Herausgeber:

Universität Siegen
Fachbereich 3
Schriftenreihe „SPAsS“
57068 Siegen



Herausgeber: Helmuth Feilke, Klaus-Peter Kappest, Clemens Knobloch
Vertrieb: Siegener Institut für Sprachen im Beruf, Tel.: 0271/740-2349
Druck: Zentrale Vervielfältigungsstelle der Universität Siegen (UniPrint)

ISSN 1435-4411
Universität Siegen 2009

03 22 K 152785
-DCX-222C-

640/203

ok

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	3
2.	Wort-„Schatz“?	3
3.	Das Kompetenz-, Förder- und Forschungsdefizit.....	5
4.	Wortschatz und Grammatik.....	8
5.	Wörter als Werkzeuge.....	10
6.	Vorschulischer und schulischer Wortschatzerwerb.....	12
7.	Der Wortschatz als Schaltstelle des (sprachlichen) Wissens.....	17
	7.1 Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“.....	24
	7.2 Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“.....	27
	7.3 Kompetenzbereich „Schreiben“.....	29
	7.4 Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“.....	35
8.	Kontextualisierte Wortschatzerwerbsforschung.....	38
	8.1 Pilotstudie zur Entwicklung des Zimmerbeschreibungswortschatzes.....	39
	8.1.1 Zur Ontogenese deskriptiver Schreibfähigkeiten.....	42
9.	Kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik.....	50
10.	Abschließende Bemerkungen.....	56
11.	Literaturverzeichnis.....	58

1. Einleitung

Die kürzlich veröffentlichten Resultate der DESI-Studie zeigen, dass der Wortschatz von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe weder umfangreich noch differenziert genug ist (vgl. Willenberg 2008). Diese Ergebnisse müssen insbesondere deshalb bedenklich stimmen, weil der Wortschatz, wie in diesem Aufsatz dargelegt wird, eine *Schaltstelle* für das Sprachwissen und den Spracherwerb bildet. Lexikalische Mittel sind keine „Lückenfüller“ syntaktischer Strukturen, sondern *Aktivposten* der sprachlichen Kommunikation und der Aneignung der Sprachkompetenz. 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, wie das lexikalische Lernen in einem neuen Licht gesehen, empirisch untersucht und unterrichtlich gefördert werden kann.¹

2. Wort-„Schatz“?

Metaphern dienen der Konzeptualisierung von Welterfahrung. Sie reduzieren Komplexität und helfen uns im Alltag wie in der Wissenschaft, körperlich-sinnliche und soziokulturelle Erfahrungen kognitiv zu strukturieren und über sie zu kommunizieren (vgl. Müller/Ziegler 2006). Bestimmte Erfahrungsaspekte werden durch sie hervorgehoben, andere hingegen ausgeblendet. Die Metapher des „Wortschatzes“ ist ein gutes Beispiel dafür, dass es das Denken geradezu lähmen kann, wenn ein bestimmter Sachverhalt stets im Lichte ein und derselben Metapher gesehen wird. Im WAHRIG (2005: 1091) ist zum „Schatz“ zu lesen:

¹ Dieser Aufsatz steht in Zusammenhang mit meinem derzeit in Arbeit befindlichen Habilitationsprojekt zum Wortschatzerwerb im Schulalter.

Schatz (m. 1u; Rechtsw.) 1 eine Sache, die so lange verborgen war, dass der Eigentümer nicht mehr festzustellen ist; (allg.) etwas Teures, Kostbares, sorgfältig Gehütetes, kostbarer Besitz; Geldvorrat eines Staates für Notfälle (Staats~); Liebste, Liebster (als Kosewort); mein (lieber) ~! 2 die Schätze eines Landes (Bodenschätze usw.); der ~ der Nibelungen 3 Schätze anhäufen, ansammeln, besitzen, erwerben; einen ~ ausgraben, entdecken, finden, heben; das Mädchen hat schon einen, noch keinen ~ 4 ein kostbarer, reicher, sagenhafter, verborgener, vergrabener ~ 5 das Museum besitzt einen reichen ~ an impressionistischen Gemälden; für alle Schätze der Welt gebe ich das nicht her; nach Schätzen graben; einen ~ von, (auch) an Erfahrungen, Erinnerungen, Kenntnissen, Wissen [mhd. *schat, schatz* „Geld, Reichtum, Hort; Tribut, Steuer“, im 15. Jh. auch „Liebster, Liebster“ < ahd. *skaz* „Geld(stück), Vermögen“, got. *skatts* „Geld(stück)“, vermutl. zu germ. **skatta*-urspr. „Vieh“]]

Bei einem Schatz handelt es sich also offenbar um einen wertvollen, aber meist versteckt gehaltenen Besitz, dem lebenspraktisch keine wirkliche Bedeutung zukommt. Er ist zwar kostbar, aber nicht unmittelbar handlungsrelevant. In dieser Perspektive wird der „Wortschatz“ als etwas Statisches aufgefasst, das man besitzt, aber nicht täglich braucht und gebraucht. Diese Deutung bestätigt sich bei einer Korpusanalyse des Begriffs „Wortschatz“ mit Hilfe des Online-Portals der Universität Leipzig (wortschatz.uni-leipzig.de): Typische Synonyme von „Wortschatz“ sind „Wortgut“ und „Sprachgut“, zu den signifikanten Kookkurrenzen zählen z. B. „unserem“, „meinem“, „verfügen“ und „gehören“.

Ähnlich problematisch, wenn auch aus anderen Gründen, sind die Implikationen des Begriffs „Lexikon“, der fachsprachlichen Variante der Wortschatzmetapher. Bloomfields (1933: 274) Diktum, das Lexikon sei ein „appendix of the grammar, a stored list of basic irregularities“, prägt noch immer das linguistische Denken. Suggestiert wird, dass es beim Sprachhandeln vorwiegend auf die Kenntnis syntaktischer Regeln ankommt und dass der Wortschatz allein das Rohmaterial dafür liefert. Das Lexikon erscheint hier als eine schlichte, lediglich zu memorierende Vokabelliste.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass dieser Gegenstand gemeinhin als relativ uninteressant gilt und in der Linguistik, der Sprachdidaktik und im Deutschunterricht klar im Schatten der Grammatik steht.

3. Das Kompetenz-, Förder- und Forschungsdefizit

Vor kurzem sind die Ergebnisse der DESI-Studie veröffentlicht worden. Im Rahmen dieser Studie wurden sprachliche Kompetenzen von 11000 Schülern der 9. Jahrgangsstufe aller Schularten hinsichtlich verschiedener Teilfähigkeiten erfasst (vgl. DESI-Konsortium 2008). Zu den getesteten Kompetenzbereichen gehörte der „Wortschatz Deutsch“ (vgl. Willenberg 2008). Es wurden drei verschiedene Kompetenzniveaus angesetzt:

Niveau A: „Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz (definiert nach den ersten 2000 Wörtern im Langenscheidt Grundwortschatz)“

Niveau B: „Häufigere Konkrete/Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören“

Niveau C: „Seltenerer Fach- oder Fremdwörter sowie übertragene Redensarten, die aber zum Wissensgebiet von Neuntklässlern gehören können“.

Das folgende Diagramm zeigt, wie sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf diese Kompetenzniveaus verteilen:

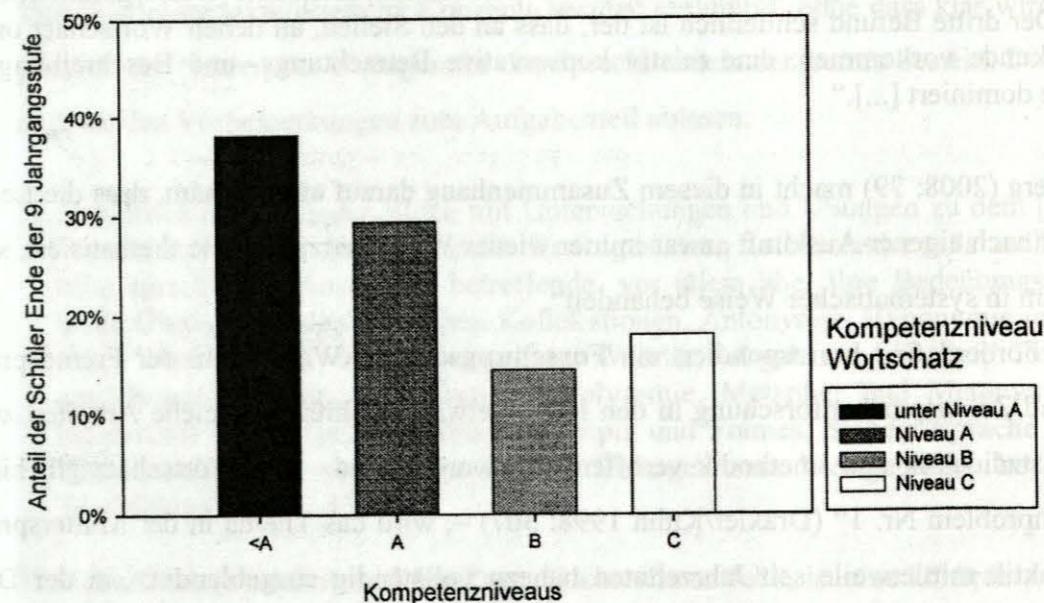


Abb. 1: Ergebnisse des DESI-Wortschatztests (Willenberg 2008: 76)

Die Ergebnisse lassen ein erhebliches **Kompetenzdefizit** erkennen. Knapp 30 % der Schüler erreichen lediglich das unterste Niveau A, fast 40 % liegen mit ihren Leistungen sogar unter diesem untersten Niveau. Mehr als zwei Drittel der Neuntklässler beherrschen also gerade einmal oder nicht einmal den Grundwortschatz. Das ist, gemessen an den angesetzten Niveaus, das schlechteste Ergebnis aller in DESI gemessenen Deutschmodule.

Das Defizit ist im Übrigen umso auffälliger, je leistungsschwächer die Schüler sind. Die Mehrheit der Hauptschüler erreicht lediglich das Niveau A, die Mehrheit der Realschüler das Niveau B, die Mehrheit der Gymnasiasten das Niveau C (vgl. ebd.: 77). Hinzu kommt, dass Schüler mit deutscher Erstsprache im Durchschnitt einen Vorsprung von mindestens einem Kompetenzniveau gegenüber Schülern mit einer nicht-deutschen Erstsprache haben (ebd.).

Die mangelhaften Wortschatzkenntnisse eines Großteils der Schüler zeugen von einem klaren **Förderdefizit**, von einem Fehlen bzw. einer weitgehenden Ineffektivität unterrichtlicher Wortschatzarbeit. Sie sind das sichtbare Resultat der Vernachlässigung des Themas Wortschatz in der Muttersprachendidaktik. Dies lässt sich beispielsweise am geringen Stellenwert des Themas in Lehrplänen und Bildungsstandards ablesen. In seinem Übersichtsartikel „Wortschatz und Wortkunde im Lehrplan Deutsch“ fasst Plewnia (2006: 13f.) die Lage wie folgt zusammen:

„Der erste Befund ist der, dass dieser Themenbereich insgesamt gesehen keinen sehr breiten Raum einnimmt. [...] Das zweite Ergebnis, das eng mit dem ersten zusammenhängt, ist, dass der vergleichsweise wenige Platz, der dem Themenbereich Wortschatz/Wortkunde zugestanden wird, nur in relativer unspezifischer Weise gefüllt wird. [...] Der dritte Befund schließlich ist der, dass an den Stellen, an denen Wortschatz und Wortkunde vorkommen, eine relativ konservative Betrachtungs- und Beschreibungsweise dominiert [...].“

Willenberg (2008: 79) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die Lehrerschaft nach eigener Auskunft „zwar immer wieder Wortschatzprobleme thematisiert, sie aber kaum in systematischer Weise behandelt“.

Dem Förderdefizit korrespondiert ein **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) –, wird das Thema in der Muttersprachendidaktik mittlerweile seit Jahrzehnten nahezu vollständig ausgeblendet: „In der Didaktik findet sich [...] 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.“ (Willenberg 2008: 79) Bezeichnend ist z. B., dass sich in beiden Bänden der „Didaktik der deutschen Sprache“ (vgl. Bredel u. a. 2003) zum Wortschatz kein eigener Artikel findet. Wortschatzdidaktik wird, wenn überhaupt, in der Grundschule betrieben, bei der Arbeit mit dem Grundwortschatz.

Erst in jüngster Zeit findet das Thema wieder mehr Beachtung. Davon zeugen z. B. neuere Ausgaben einschlägiger deutschdidaktischer Zeitschriften (vgl. Deutsch 5-10 4/2005, Der Deutschunterricht 1/2006, Deutschunterricht 2/2007). Die dort versammelten Beiträge folgen jedoch nur sehr selten einem originären Ansatz. Sie beschränken sich mehrheitlich auf eine Fortführung traditioneller lexikologischer Konzepte. Neuere kognitivistisch-lernpsychologische Einsichten zur Wortschatzorganisation und zum Wortschatzlernen werden zwar erwähnt, aber nicht zum Anlass für eine dezidierte Neukonzeption dieses Bereichs genommen. Die folgende Einschätzung Ulrichs (2002: 4) trifft nach wie vor uneingeschränkt zu: „[...] für eine systematische Erweiterung und Vertiefung des Schülerwortschatzes im Unterricht fehlen bisher sowohl ein überzeugendes Konzept wie auch hinreichend motivierte und Erfolg versprechende Übungsformen.“

Das gilt leider auch für Ulrichs (2007a) eigenes Lehrbuch „Wörter Wörter Wörter“. Im ersten Teil des Buchs werden hinlänglich bekannte sprachwissenschaftliche Konzepte referiert (Wortfelder, Prototypen, Wortfamilien, Wortbildung etc.), im zweiten Teil werden auf knapp 200 Seiten Hunderte von Wortschatzaufgaben vorgestellt. Das Kardinalproblem besteht dabei darin, dass die Wortschatzarbeit vorwiegend als *Selbstzweck* aufgefasst wird. Verschiedenste lexikologische Konzepte werden verknüpft, ohne dass klar wird, worin eigentlich der Nutzen der Übungen für das Sprachhandeln der Lerner besteht. Dies lässt sich z. B. an den Vorbemerkungen zum Aufgabenteil ablesen:

„Inhaltlich beginnt jeder Block mit Untersuchungen und Übungen zu dem [...] Bereich Wortfelder/Synonymie/Sinnbezirke. Es folgen dann nacheinander teils auch die Formseite sprachlicher Ausdrücke betreffende, vor allem aber ihre Bedeutungsseite erhellende Übungen zu den Bereichen Kollokationen, Antonymie, Hyponymie und Paronymie, Wortfamilien, zusammengesetzte Wörter, abgeleitete Wörter, Redewendungen/Phraseologismen, Mehrdeutigkeit/Polysemie, Metapher und Metonymie, Bedeutungssterne, Prototypen, Drehbücher/Skripts und Frames, Standardsprache und Varietäten/Entlehnungen sowie zum Schluss Übungen zum Wortgebrauch bei besonderer Textbildung.“ (ebd.: 43)

Was der Deutschdidaktik und den DeutschlehrerInnen fehlt, ist eine kohärente, erwerbsgerechte und v. a. gebrauchorientierte wortschatzdidaktische Konzeption, die konsequent darauf abzielt, die Sprachhandlungskompetenz der Lerner zu fördern. 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?* Die neurowissenschaftliche Forschung zeigt, dass diese Frage

für das Wortschatzlernen von zentraler Bedeutung ist. Verschiedene Experimente lassen erkennen, dass das Wortschatzlernen ein Sprachgebrauchslernen ist:

„Ebenso wie die lautliche Umgebung des Kindes bereits nach sechs Monaten dafür gesorgt hat, daß es die Laute der Muttersprache besser verarbeiten kann als Laute, die in der Muttersprache nicht vorkommen, wird die Umgebung des Kindes – und diese liegt immer schon als *versprachlichte Umgebung* für das Kind vor – die Anlage von Karten im Kodex des Kindes bewirken. Auf diesen Karten wird die Erfahrung des Kindes nach Häufigkeit und Ähnlichkeit abgebildet sein, zunächst recht undifferenziert und dann immer genauer. Der Sprachgebrauch und die Interaktionen mit der Umgebung stellen dann die Summe der Erfahrung dar, die zeitlebens dafür sorgt, daß sich die hochstufigen *Bedeutungskarten* ändern und anpassen. [...] **Durch Gebrauch der Sprache zusammen mit Handlungen in der Welt werden Bedeutungen erlernt und landkartenförmig gespeichert.**“ (Spitzer 2000: 254ff., Fettdruck: T. S.)

Die Didaktik hat es bislang versäumt, handlungsorientierte und damit *erwerbsgerechte* Konzepte zur Wortschatzförderung zu erarbeiten.

Ein weiteres Forschungsdesiderat 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 von Meibauer/Rothweiler herausgegebenen Sammelband „Das Lexikon im Spracherwerb“ – überhaupt wieder in den Focus der deutschsprachigen Fachdiskussion rückte. Dennoch gibt es hier eine offenkundige Forschungslücke. Der frühe, vorschulische Wortschatzerwerb ist inzwischen relativ breit erforscht; dies gilt jedoch nicht für den in der *Schulzeit* erfolgenden Wortschatzerwerb: „Es gibt überraschenderweise kaum Untersuchungen über die Differenzierung und den Reichtum des Wortschatzes bei Jugendlichen.“ (Willenberg 2008: 72)

4. Wortschatz und Grammatik

Die Rede vom „Wortschatz“ lässt mindestens drei Lesarten zu. Darunter wird erstens die (möglichst) vollständige Ansammlung lexikalischer Einheiten in einer natürlichen Sprache verstanden („Lexis“), zweitens die mentale Speicherung des lexikalischen Wissens beim Individuum („Mentales Lexikon“) und drittens der (dynamische) Speicher lexikalischer Informationen, auf den die Prozeduren der Grammatik zugreifen („Lexikon“) (vgl. Lutz-eier 2002: 4). Die der dritten Lesart zugrunde liegende Annahme, man könne zwischen der Grammatik als einer *Produktionskomponente* und dem Lexikon als einer *Speicherkomponente* unterscheiden, beschreibt Siepman (2007: 59) wie folgt:

„Die gängige Vorstellung vom Zusammenspiel dieser beiden Abteilungen ist eine denkbar einfache: die Wörter stellen ein Inventar dar, das es dem Sprachbenutzer mit Hilfe eines Regelapparates ermöglicht, eine unendliche Menge von Sätzen zu produzieren. Man spricht im Englischen gemeinhin von einem *words and rules*-Modell der Sprachbeschreibung: eine vorgegebene Struktur eröffnet eine Zahl von Leerstellen, in die man unter Beachtung relativ allgemeiner syntaktisch-semantischer Regeln eine große Menge an Wortschatz einsetzen kann.“

Auf verschiedenen Forschungsfeldern, beispielsweise in der Korpuslinguistik, der Idiomatik oder der Konstruktionsgrammatik, haben sich in den letzten Jahren neue Sprachmodelle herauskristallisiert, die vor Augen führen, dass dieses „words and rules“-Konzept, das das linguistische und sprachdidaktische Denken so sehr prägt, nicht geeignet ist, um die Wirklichkeit des Sprachhandelns und des Spracherwerbs angemessen zu beschreiben.

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*. Dabei handelt es sich um sozial stabilisierte „form-meaning-pairings“ mit unterschiedlichem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad:

„Wenn Kinder also kreative Äußerungen nicht aus bedeutungstragenden Wörtern und bedeutungsleeren Regeln erzeugen, was genau tun sie dann eigentlich, wenn sie eine Äußerung produzieren? Aus einer konstruktionsgrammatischen, gebrauchsgestützten Perspektive konstruieren sie Äußerungen aus einer Reihe bereits erworbener sprachlicher Bausteine von unterschiedlicher Größe, Form, interner Struktur und variablem Abstraktionsgrad – angepasst an die sich aus der aktuellen Verwendungssituation ergebenden Anforderungen.“ (Tomasello 2006: 32)

Entscheidend ist nicht der kategoriale Status der sprachlichen als grammatische Mittel, entscheidend ist, dass diese Mittel einen ganz bestimmten *Verwendungshintergrund* haben, einen ganz bestimmten *Gebrauchswert* besitzen. Ihre Idiomatizität ist durch das Sprachhandeln gestiftet und „unabhängig von semantisch-syntaktischer Formung zu betrachten.“ (Siepman 2007: 61) Der Wortschatz ist in dieser Perspektive kein „Wörter“-Schatz, sondern umfasst sprachliche Mittel verschiedener Korngröße – neben Einzelwörtern auch Kollokationen, Phraseologismen oder syntaktische Konstruktionen: „Auch oder gerade diesen größeren Einheiten kommt Zeichencharakter zu, d. h. sie verbinden den einem spezifischen Gebrauchszusammenhang zuzuordnenden bzw. zu entnehmenden Inhalt mit einer sprachlichen Form.“ (ebd.) In dieser Weise argumentiert auch Hausmann (1993), wenn er sagt, dass es sich beim Wortschatz eigentlich um einen „Formulierungsschatz“ handelt.

Das Lexikon ist, so gesehen, nicht „als bloße Sammlung von Irregularitäten und als Appendix der Grammatik“ zu verstehen, „sondern als ein dynamisches Netzwerk sozial stabiler Prägungen“ (Feilke 1996: 312).

Diese Auffassung ist mit neueren kognitivistisch-neurobiologischen Erkenntnissen zum Mentalen Lexikon vereinbar, nach denen sich der „Wortschatz im Kopf“ mit einem holistischen Konzept weit besser beschreiben lässt als mit einem modularen Konzept: „[...] we conclude that the case for a modular distinction between grammar and the lexicon has been overstated, and that the evidence to date is compatible with a unified lexicalist account.“ (Bates/Goodman 1997: 2) Zu der von der generativen Linguistik so scharf gezogenen Grenze zwischen dem Lexikon und der Grammatik gibt es, wie es scheint, *keine mentale Entsprechung*. Bates/Goodman (ebd.) finden für dieses veränderte Konzept des Lexikons ein passendes Bild:

„This lexicon can be likened to a large municipal zoo, with many different kinds of animals. To be sure, the animals vary greatly in size, shape, food preference, life style, and the kind of handling they require. But they live together in one compound, under common management.“

Dieses weite Verständnis des Lexikonbegriffs legt ein Sprachproduktionsmodell nahe, das sich vom „words and rules“-Konzept klar unterscheidet:

„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 in einer gegebenen Situation das *Passende* zu sagen oder zu schreiben weiß, die *passenden Ausdrücke* zu verwenden weiß. Sprachlich kompetent ist derjenige, der die historisch herausgebildeten sprachlichen Mittel einer Sprachgemeinschaft als *kommunikative Werkzeuge* zu nutzen versteht.

5. Wörter als Werkzeuge

Die „communicative power“ (Lewis 1993: 33) sprachlicher Mittel besteht in ihrem Nutzen für das sprachliche Handeln. Eine solche handlungsorientierte Konzeption des Lexikons macht Zusammenhänge deutlich, die für die linguistische Beschreibung der Sprachkompetenz ebenso wichtig sind wie für die didaktische Modellierung ihres Erwerbs: Zusam-

menhänge zwischen sprachlichen Mitteln, die üblicherweise der Grammatik *oder* dem Lexikon zugerechnet werden, Zusammenhänge zwischen der Lexis der Sprachgemeinschaft und dem Mentalen Lexikon des einzelnen Sprechers und schließlich – für die schulische Wortschatzarbeit besonders wichtig – Zusammenhänge zwischen sprachlichen Mitteln und ihren typischen Verwendungskontexten.

Um dieses Konzept begrifflich zu kennzeichnen, erweist sich die Schatzmetapher als denkbar ungeeignet. Geeigneter erscheint eine Orientierung an einer anderen, in der Sprachwissenschaft sehr prominenten Metapher, der Metapher des *Werkzeugs*, wie sie etwa von Bühler (1934/1982: XXI) gebraucht wird:

„Werkzeug und Sprache gehören nach alter Einsicht zum Menschlichsten am Menschen. [...] 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.“

Wörter haben, Werkzeugen gleich, Formen und Funktionen, und sie werden in eben dieser Weise, als „geformte Mittler“, verwendet. Ähnlich äußert sich Wittgenstein (1971: § 11):

„Denk an die Werkzeuge in einem Werkzeugkasten: es ist da ein Hammer, eine Zange, eine Säge, ein Schraubenzieher, ein Maßstab, ein Leimtopf, Leim, Nägel, und Schrauben. – So verschieden sind die Funktionen dieser Gegenstände, so verschieden sind die Funktionen der Wörter. (Und es gibt Ähnlichkeiten hier und dort.)“

Der Wortschatz ist in diesem Sinne als ein sich kontinuierlich wandelnder Bestand von Werkzeugen zu verstehen, mit denen kommunikative Handlungen vollzogen werden (vgl. Gloning 2003: 27f.). Dieses Konzept vermag z. B. zu erklären, warum der 11jährigen Alena das Wort „nochmal“ so gut gefällt:

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

Alena mag das an und für sich recht unspektakuläre Wort „nochmal“ deshalb so gern, weil es ein Werkzeug ist, das Situationen herbeizuführen vermag („Wenn man ‚NOCHMAL‘ sagt...“), an denen sie interessiert ist; es hat einen unmittelbaren Nutzen für ihren Alltag. Dieses Wissen ist das Produkt eines sprachlichen Lernprozesses, des Prozesses der Aneignung von Verwendungsweisen sprachlicher Mittel i. S. von „Gepflogenheiten, soziale[n]

Institutionen, eine[r] herrschende[n] Praxis in einer Sprachgemeinschaft“ (Gloning 1996: 67).

Das Werkzeug-Verständnis von Wörtern ist im Übrigen nicht in einem zweckrationalistischen Sinne misszuverstehen, so als folgte der Wortgebrauch „vorsprachlich“ festgelegten Zielen, als diene er bloß der „Realisierung“ von Gedanken. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass Wörter und insbesondere größere Einheiten wie Formulierungsroutinen – als Bestandteile der Sprache i. S. eines „bildenden Organs des Gedankens“ (Humboldt) – auch *Denkwerkzeuge* sind.

6. Vorschulischer und schulischer Wortschatzerwerb

Der muttersprachliche Wortschatzerwerb ist kein Vokabellernen, sondern ein komplexer Spracherwerbsprozess. Rothweiler/Meibauer (1999: 12) betonen,

„daß das Kind mehr leisten muß, als eine Liste von Wörtern zu speichern, wenn es seinen Wortschatz aufbaut. Der Aufbau eines Lexikons ist ein wesentlicher Bestandteil des kindlichen Spracherwerbs, der phonetisch-phonologische, semantisch-pragmatische, morphologische und syntaktische Aspekte umfasst und zueinander in Beziehung setzt. Indem das Kind ein neues Wort lernt, muß es vielschichtige Informationen über dieses Wort aufnehmen, diese Informationen miteinander verknüpfen und Assoziationen zu bereits bestehenden Lexikoneinträgen aufbauen.“

In diesem Zusammenhang wird zwischen einem „Mitteilungswortschatz“ und einem „Verstehenswortschatz“ unterschieden.² Der Mitteilungswortschatz umfasst lexikalische Mittel, die von den Sprechern produktiv gebraucht werden können, der Verstehenswortschatz lexikalische Mittel, die lediglich verstanden werden (vgl. Apeltauer 2008: 240). Der Verstehenswortschatz ist stets deutlich größer als der Mitteilungswortschatz: „the imbalance between active and passive vocabulary remains with us for the rest of our lives. As adults, our passive vocabulary is usually a third larger than our active vocabulary. We understand far more words than we routinely use.“ (Crystal 2007: 21)

Forschungen zum Wortschatzerwerb konzentrieren sich mehrheitlich auf die ersten Lebensjahre. Im Focus steht der – zweifellos spektakuläre – frühe Wortschatzerwerb. Mit etwa 12 Monaten sprechen Kinder ihr erstes Wort.³ Innerhalb der nächsten sechs Monate entwickelt sich ein erster, kleiner Mitteilungswortschatz von ca. 50 Wörtern. Um das zweite Lebensjahr setzt dann der sogenannte „Wortschatzspurt“ ein, der unterschiedliche

² Ich spreche bewusst nicht von einem „aktiven“ und einem „passiven“ Wortschatz, weil diese Begriffe nicht mit der psychisch-physischen Realität vereinbar sind: Auch beim Wortverstehen werden die betreffenden Hirnareale stark aktiviert (vgl. Glück 1998: 50).

³ Alle quantitativen Angaben zur Zahl von „Wörtern“ beziehen sich auf Lexeme.

Verläufe nehmen kann (vgl. Klann-Delius 2008). Mit 2,5 Jahren verfügen die Kinder dann schon über einen Mitteilungswortschatz von durchschnittlich etwa 500 Wörtern. Bis zur Einschulung wächst dieser Wortschatz noch einmal erheblich. Im Alter von 6 Jahren machen Kinder durchschnittlich von einem Mitteilungswortschatz von etwa 3000 bis 5000 Wörtern Gebrauch. Ihr Verstehenswortschatz umfasst dann bereits ca. 9000 bis 14000 Wörter (vgl. Rothweiler/Meibauer 1999: 9).

Auch in qualitativer Hinsicht lässt der frühe Wortschatzerwerb einen typischen Verlauf erkennen. Bates u. a. (1994: 98) kommen in einer Untersuchung zur Wortschatzentwicklung bei Kindern im Alter von 0,8 bis 2,6 Jahren zu dem Ergebnis: „Changes in the composition of the lexicon across this developmental range reflect a shift in emphasis from *reference*, to *predication*, to *grammar*.“ Zu Beginn des Wortschatzerwerbs steht danach die Aneignung von Autosemantika im Vordergrund: Kinder sind vorwiegend damit beschäftigt, Dinge zu benennen, v. a. mittels Nomina („reference“). Danach richten sie ihre Aufmerksamkeit stärker auf Aktionen und Relationen, v. a. mittels Verben und Adjektiven („predication“). Dies wiederum ist die Voraussetzung für den sogenannten „move to sentencehood“, die Aneignung von Synsemantika und die Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel der Wörter im Satz („grammar“).⁴

Im Unterschied zum kleinkindlichen Ausbau des Wortschatzes liegen für den Wortschatzerwerb im *Schulalter* kaum empirische Untersuchungen vor, obwohl klar ist, dass dieser Erwerb lebenslang währt:

„Although early word learning during the first few years of language acquisition is important and exciting, the growth of lexical and semantic knowledge is a very protracted process with many important developments occurring throughout the rest of childhood and, indeed, into adolescence and adulthood.“ (Anglin 2005: 1798)

Schon wenige Zahlen verdeutlichen, dass der Wortschatz in der Schulzeit ganz erheblich ausgebaut und ausdifferenziert wird. Der Verstehenswortschatz eines Kindes, das eingeschult wird, umfasst etwa 14000 Wörter. Der Verstehenswortschatz eines Erwachsenen ist dagegen deutlich größer: Er umfasst, je nach Bildungsgrad der Sprechers, 50000 bis 250000 Wörter. Nach Berechnungen von Nagy/Herman (1987) lernt ein Kind zwischen 7 und 16 Lebensjahren pro Jahr etwa 3000 neue Wörter kennen, im Durchschnitt also 10 bis 15 Wörter pro Tag. Eine von Glück (1998: 28) vorgenommene Zusammenstellung von

⁴ Die Untersuchung von Kauschke (2000) zeigt zudem, dass Kinder schon früh auch personal-soziale Wörter wie „hallo“ oder „ja“ verwenden.

Ergebnissen verschiedener Erhebungen zum Erwerb von Autosemantika vermittelt ein ungefähres Bild dieses Entwicklungsverlaufs:

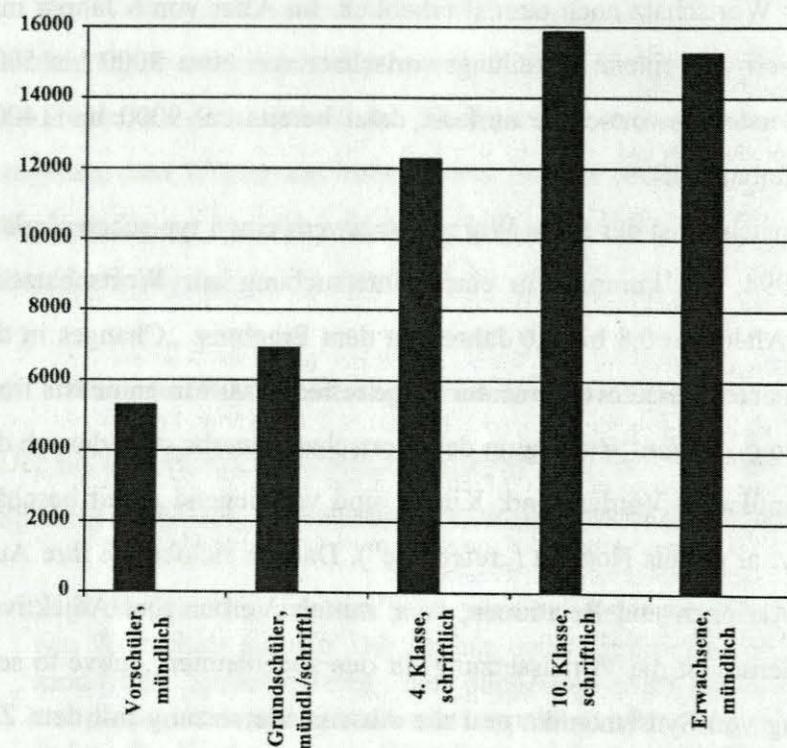


Abb. 2: Wortschatzentwicklung (Autosemantika) ab dem Vorschulalter (Glück 1998: 28)

Trotz der problematischen Datengrundlage ist offensichtlich, dass der schulische Wortschatzerwerb nicht weniger beeindruckend als der vorschulische Wortschatzerwerb ist. Der um das zweite Lebensjahr einsetzende „Wortschatzspurt“ hat seine Entsprechung in einem mit der Einschulung beginnenden „Wortschatzmarathon“.

Dieser „Marathon“ weist auch in qualitativer Hinsicht bedeutsame Entwicklungsprozesse auf. Anglin (2005: 1798) führt diesbezüglich folgende Aspekte an:

„[...] 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.“

Für diesen Entwicklungsprozess ist zum einen die in der Schulzeit stattfindende **Erweiterung von Erwerbskontexten** maßgeblich. Die Aneignung lexikalischer Mittel ist bekanntlich stets auf bestimmte Erwerbskontexte und entsprechenden Input angewiesen. Dies

zeigt sich schon beim Erwerb der ersten Wörter, der sich in hohem Maße auf jene Informationen stützt, die das Kind aus dem zugehörigen Kontext bezieht:

„Der kleinkindliche, vorschulische Wortschatzerwerb ist situationsabhängiges Gelegenheitslernen und erfolgt grundsätzlich unsystematisch, d. h. er folgt den sich ergebenden Kommunikationssituationen und erfasst die zur Situationsbewältigung benötigten sprachlichen Ausdrücke.“ (Ulrich 2005: 1877)

Wenn die Kinder im Laufe ihres zweiten Lebensjahres die Symbolfunktion und das syntaktische Prinzip entdecken und ihre kognitiven und artikulatorischen Fähigkeiten ausbauen, kommen sie mehr und mehr in die Lage, sich situationsunabhängig verständigen zu können (vgl. Rothweiler/ Meibauer 1999: 16f.). Dennoch muss auch für alle weiteren Jahre der Wortschatzentwicklung die Angewiesenheit auf Erwerbskontexte als eine wichtige Konstante gelten.

Durch die Schule erweitert sich das Spektrum dieser Kontexte. Dafür ist zunächst einmal die vielfältige schulische Gesprächskultur verantwortlich, die zahlreiche Situationen mit sich bringt, die für den Wortschatzerwerb förderlich sind. Ähnliches gilt für die privaten Kommunikationskontexte der Schüler: Indem sie ihren Freundeskreis erweitern, an Vereinen partizipieren und zunehmend mit erwachsenen Sprechern außerhalb des Elternhauses in Kontakt treten, erweitern sie nahezu automatisch ihren Wortschatz.

Das Schlüsselereignis für das schulische Wortschatzlernen aber ist der *Schrifterwerb*. Mit dem Eintritt in die neue Welt der Schriftlichkeit erreicht das Wortschatzlernen eine neue Ebene. Die Texte erweisen sich für die Schüler als „a primary context for learning many new word meanings“ (Anglin 2005: 1793). Die Schüler eignen sich einen *spezifisch literalen Wortschatz* an, der für ihre Sprachhandlungskompetenz von entscheidender Bedeutung ist:

„Die Auseinandersetzung mit den Themen und Gegenständen im Unterricht und die Vermittlung der für die jeweiligen Fächer charakteristischen Begriffe, Konzepte und Kategorien erfolgt sowohl schriftlich als auch mündlich im Medium einer *textgeprägten Sprache*, die anderen Charakters ist als die erfahrungs-, erlebens- und kontaktbasierte Sprache des Alltags. Die aus dem Alltag gewohnten Sprach- und Denkweisen werden im Laufe der Schulzeit zunehmend durch diesen schulisch vorherrschenden Sprach- und Denkstil geprägt. Damit gehen eine zunehmende *Loslösung der Lernenden von mündlichen Sprachgebrauchsformen* und eine *Hinwendung zu schriftsprachlich geprägten Sprachhandlungsweisen* einher.“ (Schmölzer-Eibinger 2008: 32f., Kursivdruck: T. S.)

Schmölzer-Eibingers Ergebnisse bestätigen die Resultate der Longitudinalstudie zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten von Augst/Faigel (1986: 25ff.), nach der Lerner sowohl in medial schriftlichen Äußerungszusammenhängen (Brief) als auch medial münd-

lichen Diskursarten (Diskussion, Statement) mit zunehmendem Alter immer häufiger von einer schriftsprachlich geprägten Lexik Gebrauch machen:

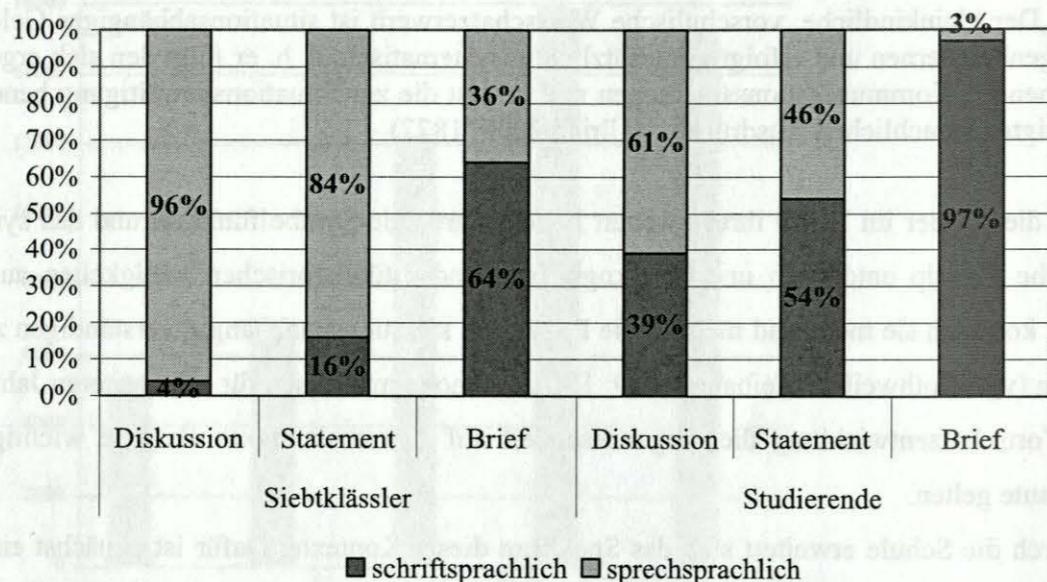


Abb. 3: Entwicklung der sprechsprachlichen und schriftsprachlichen Wortwahl nach Augst/Faigel (1986: 33)

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. Dies nimmt viel Zeit in Anspruch:

„Der Netzwerkbau geht langsam vor sich. Von der ‚Lethargie der semantischen Entwicklung‘ haben bereits viele Forscher berichtet. Wörter, die ein Erwachsener als verwandt betrachtet, brauchen Zeit, um im Kopf des Kindes miteinander verknüpft zu werden.“ (Aitchison 1997: 235)

Dies zeigt sich besonders bei Über- und Untergeneralisierungen. Bei einer Übergeneralisierung wird z. B. eine Tomate, weil sie rund und essbar ist, als „Apfel“ bezeichnet, bei einer Untergeneralisierung z. B. ein grüner Apfel, weil er nicht rot ist, nicht „Apfel“ genannt (vgl. Miller 1993: 277ff.). Entwicklungsprozesse dieser Art sind nicht nur für den kleinkindlichen, sondern auch für den Wortschatzerwerb in der Schulzeit, ja: des ganzen Lebens, charakteristisch:

„Genaugenommen ist die in der Schule übliche Unterscheidung zwischen ‚bekannten‘ und ‚unbekannten‘ Wörtern viel zu unpräzise. Die meisten, wenn nicht alle erlernten Lexeme sind den Lernenden, auch den Erwachsenen, nur ‚teilweise bekannt‘: Man ist

beim Hören und Lesen schon mal der einen oder anderen Lesart eines Lexems begegnet und hat deren aktuelle Bedeutung partiell erfasst, aber anfangs eben nur partiell und oberflächlich [...]. Die Speicherung des neuen Eintrags im Lexikon ist zu dem Zeitpunkt noch blass und brüchig, kann wieder ganz verschwinden, wenn es keine Wiederbegegnungen mit dem Wort gibt. Erst nach einer ganzen Reihe von weiteren Präsentationen festigt und vervollständigt sich der Bedeutungseintrag, und weitere konventionelle Verwendungsweisen werden verinnerlicht.“ (Ulrich 2007a: 30)

Der Wortschatz des individuellen Lerners wächst und profiliert sich im Zuge seiner kommunikativen Erfahrungen. Die schulische Sozialisation spielt dabei eine äußerst wichtige Rolle. Das mentale Wörter-Netz wird zusehends dichter gesponnen.

7. Der Wortschatz als Schaltstelle des (sprachlichen) Wissens

Im schulischen Unterricht wird Sprache am ehesten mit Grammatik assoziiert. Im Alltag dagegen bezieht sich das Nachdenken über Sprache meist auf Wörter:

„Der Alltagsbegriff von Sprache – und gerade auch der von Kindern – macht sich primär an Wörtern fest [...]. Das Wort ist offenbar eine besonders griffige sprachliche Einheit. In der Trias Wort – Satz – Text erscheinen Wörter als die grundlegenden Bausteine der Sprache, in ihnen vereinigt sich eine wiedererkennbare Form mit einer bestimmten Bedeutung.“ (Eisenberg/Linke 1996: 20)

So kommt es, dass Wörter nicht selten mit der Sprache gleichgesetzt werden. Das lässt sich z. B. an Redewendungen wie „sich zu Wort melden“, „zu Wort kommen“, „das Wort abschneiden“ oder „das letzte Wort haben“ ablesen. Es ist auch daran erkennbar, dass die im Alltag konsultierten sprachlichen Nachschlagewerke meist Wörterbücher sind. Hinzu kommt, dass auch der öffentliche, massenmediale Sprachdiskurs eine starke Affinität zum Wort aufweist. Man diskutiert über das „Wort des Jahres“, das „Unwort des Jahres“, das „schönste deutsche Wort“ oder das „beste eingewanderte Wort“.

Daraus muss man schließen, dass Wörter offenbar besonders *lebensnah* sind, lebensnäher in jedem Fall als grammatische Regeln und Kategorien:

„Wenn wir als Laien unser Interesse auf unsere Sprache richten, so beschäftigen wir uns eher mit Wörtern als mit syntaktischen Strukturen. [...] Man kann davon ausgehen, daß es, unabhängig von jedweder sprachtheoretischen Beschäftigung mit den Wörtern und dem Wortschatz, ein natürliches Interesse eines jeden Menschen an seinen Wörtern gibt und daß ein jeder gegenüber den Wörtern und Wendungen, die er selber gebraucht oder die ihm begegnen, fasziniert und distanziert ist.“ (Seidel 1990: 18)

Die Lebensnähe von Wörtern hat wesentlich damit zu tun, dass sie der *Strukturierung von Welterfahrung* dienen. Auch wenn der Konzeptbildungsprozess natürlich nicht an den

Wortschatzerwerb gebunden ist, was man z. B. daran erkennt, dass auch Gehörlose über eine ausgebaute mentale Enzyklopädie verfügen, so ist doch klar, dass das lexikalische Lernen Konzeptbildungsprozesse entscheidend beeinflusst und fördert. Lexikalische Konzepte haben gegenüber nicht-lexikalischen Konzepten einen *Sonderstatus*, weil sie in einer Sprachgemeinschaft tradiert werden und ein für den Lerner vorfindliches, ebenso umfangreiches wie detailliertes System von Konzepten bereit stellen, an das er im Erwerb anschließen kann. Die Konzeptualisierung von räumlichen Beziehungen etwa wird nachweislich durch einzelsprachliche Lexikalisierungen mitbestimmt (vgl. Dittmann 2002: 294). Wygotski (1934/1988: 359) hat diese Zusammenhänge zwischen dem Lexikonerwerb und der bewusstseinsbildenden Welterfahrung und -kategorisierung in der berühmten, abschließenden Passage seines Standardwerks „Denken und Sprechen“ wie folgt zum Ausdruck gebracht:

„Das Bewußtsein spiegelt sich im Wort wie die Sonne in einem Wassertropfen. Das Wort verhält sich zum Bewußtsein wie die kleine Welt zur großen, wie die lebende Zelle zum Organismus, wie das Atom zum Kosmos. Das sinnvolle Wort ist der Mikrokosmos des Bewußtseins.“

Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum viele Wörter in enger Verbindung zu sozial-kulturellen und emotionalen Aspekten stehen. Der Wortschatz einer Sprachgemeinschaft ist ein Ausweis ihrer Kultur. So gibt es im Deutschen z. B. Wörter wie „Angst“ und „Schadenfreude“ oder im Türkischen Wörter für „ältere Schwester“ (*abla*) und „älterer Bruder“ (*abi*), für die in anderen Einzelsprachen keine Entsprechungen existieren (vgl. Klann-Delius 2008: 4f.). Dass Wörter zudem emotional stark besetzt sein können, zeigen z. B. die Diskussionen zur Rechtschreibreform oder die in steter Regelmäßigkeit geführten Debatten über den vermeintlichen Verfall der deutschen Sprache.

Insbesondere diese emotionale Relevanz von Wörtern birgt ein großes Potential für den Deutschunterricht. Wenn sich Kinder einem neuen Interessensbereich widmen (z. B. Dinosaurier, Computerspiele, Ritter, Modellbau, Science Fiction, verschiedene Sportarten), spielen Wörter eine eminent wichtige Rolle. Die jeweiligen lexikalischen Mittel funktionieren dann wie „Passwörter“ zu einem persönlich relevanten Erfahrungsfeld. Der im Folgenden zitierte Text des Erstklässlers Ergün zum Bildimpuls „Batman“ ist dafür ein schönes Beispiel. Ergüns Text demonstriert, in welchem engen Verhältnis der Wortschatzerwerb zu persönlichen Interessen und Emotionen stehen kann:

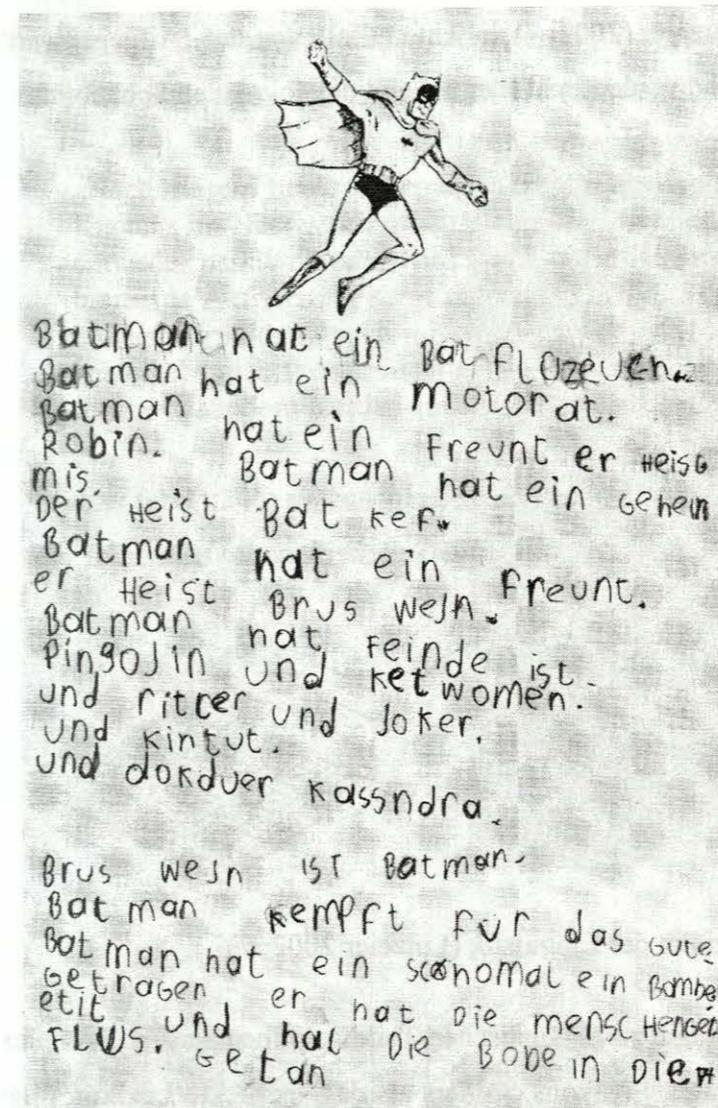


Abb. 4: Text von Ergün (1. Klasse) (zit. nach Weinhold 2000: 255)

Dieser Text ist nur eines von zahllosen Beispielen für die erstaunliche *Anziehungskraft* von Wörtern. Wörter sind *Wissensmagnete*: Sie ziehen sprachliches Wissen und Weltwissen an (vgl. Feilke 2009). Indem sich Ergün einen spezifischen „Batman-Wortschatz“ aneignet, erwirbt er eine spezifische Sachkompetenz und außerdem die Fähigkeit, sich über dieses Thema auszutauschen. Davon profitieren im Übrigen auch seine grammatischen und orthografischen Kompetenzen. Sein Interesse am Thema ist so groß, dass er bereit ist, Wagnisse einzugehen und Wörter, v. a. Fremdwörter, zu schreiben, die ihm, wie man sieht, noch relativ unvertraut sind.

An einen Magneten fühlt man sich auch erinnert, wenn man die Stellung der *Lexikologie* in der Linguistik betrachtet. Die Lexikologie hat sich in den 70er Jahren etabliert und die ausschließlich historisch-etymologisch ausgerichtete Wortkunde durch eine kommunikativ-pragmatische Betrachtung ersetzt. Heute weist sie Bezüge zu fast allen sprachwissen-

schaftlichen Teildisziplinen auf. Lutzeier (2002: 7) spricht deshalb von der „Allgegenwart“ der Lexikologie in der Linguistik und verdeutlicht dies anhand des folgenden Schaubilds:

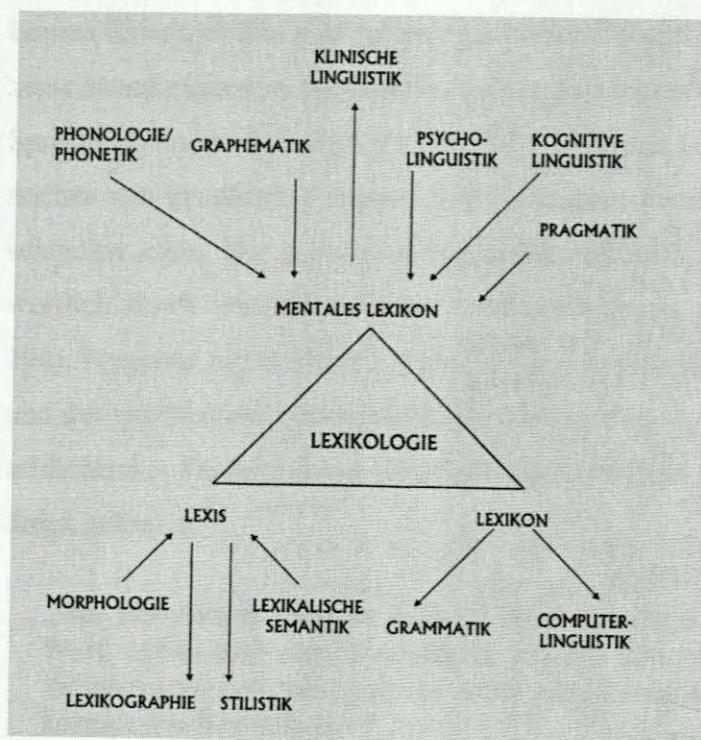


Abb. 5: Die Stellung der Lexikologie in der Linguistik (Lutzeier 2002: 7)

So komplex die Bezüge der Lexikologie zu linguistischen Teildisziplinen sind, so komplex ist auch die Organisation des Mentalen Lexikons. Anders als das gedruckte Lexikon folgt es nicht dem alphabetischen Prinzip. Auch „klassische“ Metaphern zur Beschreibung des Gedächtnisses greifen hier nicht: Das Mentale Lexikon ist weder ein Taubenschlag (Sokrates), noch eine Schatzkammer (Cicero), noch eine Bibliothek (Kant) (vgl. Aitchison 1997: 40). Man muss es sich vielmehr wie ein Netzwerk vorstellen, in dem verschiedenartige wortbezogene Informationen nach mehreren Dimensionen gegliedert sind. Welche Dimensionen dies sind, ist umstritten; dazu gibt es unterschiedliche Modelle (vgl. Dittmann 2002). Mittlerweile hat sich jedoch die Erkenntnis durchgesetzt, dass das Mentale Lexikon, um zwei Begriffe aus der Computertechnologie zu gebrauchen, *Speicher und Prozessor zugleich* ist: Die Knoten des Netzes bilden Repräsentationen von wortbezogenen Konzepten und werden im Zuge der Sprachverarbeitung aktiviert (vgl. ebd.: 305). Das Mentale Lexikon ist also nichts Statisches, sondern höchst dynamisch, es ist ein sich unablässig wandelndes Gebilde, einem riesigen Spinnennetz vergleichbar, das sprachliche Erfahrungen aller Art aufnimmt, verarbeitet und für die Sprachrezeption und Sprachproduktion zum Zugriff bereit stellt. Wie dieser Zugriff geschieht, lässt sich mit Hilfe des Mo-

dells der sich ausbreitenden Aktivierung („spreading activation“) von Collins/Loftus (1975) beschreiben, das Spitzer (2000: 245) wie folgt referiert:

„Nach diesem heute allgemein akzeptierten Modell breitet sich die Aktivierung eines Knotens im Netzwerk im Laufe von einigen hundert Millisekunden aus und klingt dann entweder passiv ab oder wird durch einen Hemmprozeß aktiv gemindert. Die sich ausbreitende Aktivierung sorgt dafür, daß bei Aktivierung eines Wortes im Netzwerk naheliegende Bedeutungen mit aktiviert werden. Durch diese Mitaktivierung tauchen die entsprechenden Wörter nicht nur in den nachfolgenden Sätzen der Spontansprache häufiger auf, sondern werden auch bei Wortentscheidungsaufgaben rascher erkannt.“

Spitzer (ebd.: 246) veranschaulicht das Modell der sich ausbreitenden Aktivierung anhand der folgenden schematischen Darstellung:

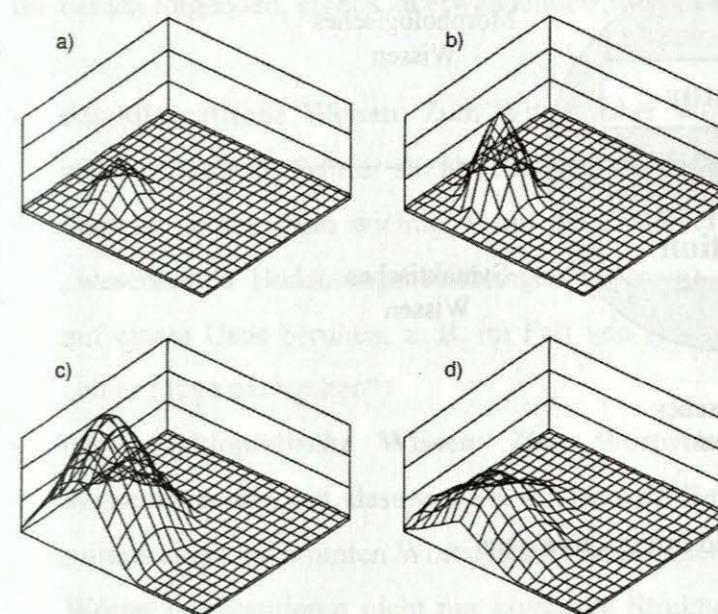


Abb. 6: Modell der sich ausbreitenden Aktivierung (Spitzer 2000: 246)

Doch welche verschiedenen Wissensbereiche sind es, die üblicherweise eine Aktivierung erfahren, wenn Wörter produziert und rezipiert werden? Hiermit wären wir bei der Frage, wie sich das komplexe wortbezogene Wissen ordnen lässt. Zu diesem Zweck können in einem ersten Schritt zwei übergreifende Bereiche unterschieden werden: das *Strukturwissen* und das *Funktionswissen*. Diese Unterscheidung beruht auf bekannten methodologischen Traditionen der Sprachwissenschaft, aber auch auf der Beobachtung, dass struktur- und funktionsbezogene Wissensaspekte im Gehirn offenbar getrennt aktiviert werden (vgl. ebd.: 230). Gemeint ist das sogenannte „tip-of-the-tongue“-Phänomen: Der Sprecher hat ein bestimmtes Konzept im Kopf, es gelingt ihm aber nicht oder nicht sofort, das zugehörige Wort abzurufen (vgl. Dittmann 2002: 289). In einem zweiten Schritt lässt sich das

Strukturwissen ebenso wie das Funktionswissen in verschiedene Teilbereiche untergliedern. Dabei ist zu bedenken, dass Wörter hinsichtlich der aufgeführten Bereiche unterschiedlich profiliert sein können; das Wissen über Autosemantika etwa ist anders strukturiert als das Wissen über Synsemantika.

Die folgende Graphik veranschaulicht, welche Wissensbereiche zur lexikalischen Kompetenz gezählt werden können:

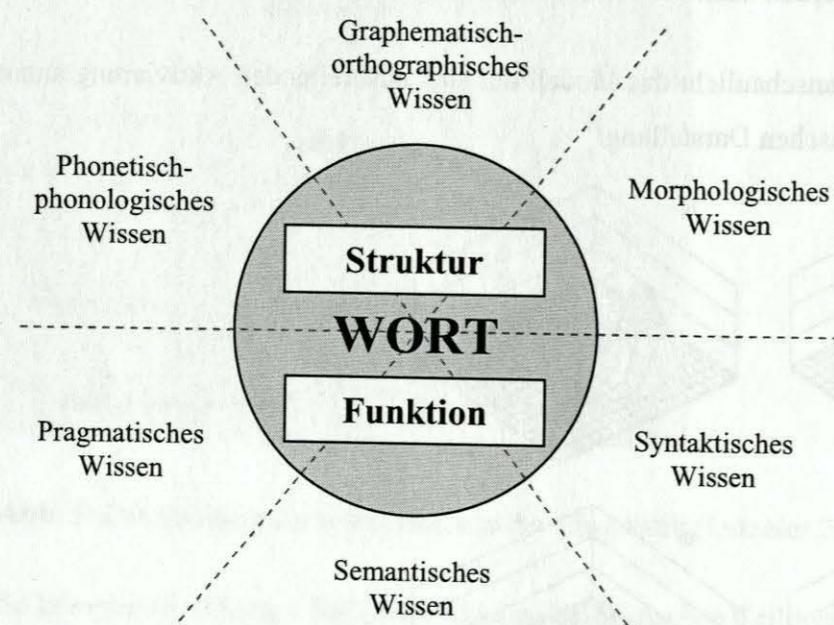


Abb. 7: Wortwissen: Struktur- und Funktionswissen

Zum Wortstrukturwissen gehören im Einzelnen:

- das **phonetisch-phonologische Wissen**: Wer ein Wort kennt, ist in der Lage, es mündlich zu produzieren und zu rezipieren.
- das **graphematisch-orthographische Wissen**: Wer ein Wort kennt, ist in der Lage, es schriftlich zu produzieren und zu rezipieren.
- das **morphologische Wissen**: Wer ein Wort kennt, beherrscht die innere grammatische Struktur des Wortes.

Zum Wortfunktionswissen gehören im Einzelnen:

- das **syntaktische Wissen**: Wer ein Wort kennt, kann es im Satz verschieben und ersetzen.
- das **semantische Wissen**: Wer ein Wort kennt, kennt sein Bedeutungsspektrum.

- das **pragmatische Wissen**: Wer ein Wort kennt, ist in der Lage, es in den üblichen Handlungskontexten zu verwenden.

Es ist unschwer zu erkennen, dass die Ausführungen an einem kompetenten Sprachbenutzer orientiert sind, der das betreffende Wort in all seinen verschiedenen Facetten zu gebrauchen versteht. Vom Sprachlerner ist Selbiges nicht zu erwarten; er baut sein Wortwissen langsam aus. Unter Umständen kann es Jahre, gar Jahrzehnte dauern, bis man sich das zu einem Wort gehörende Struktur- und Funktionswissen mehr oder weniger vollständig angeeignet hat.

Wie komplex das an Wörter gekoppelte Wissen ist, zeigt sich zudem daran, dass auch die beiden folgenden, eigens zu erwähnenden Wissensbereiche dazu zu zählen sind:

- das **idiomatische Wissen**: Zum Wissen über Wörter gehört ein Wissen darüber, mit welchen anderen Wörter sie üblicherweise kombiniert werden und mit welchen nicht. Dies ist gerade dann wichtig, wenn die entsprechenden Wortverbindungen nicht aus „wesenhaften Bedeutungsbeziehungen“ (Porzig) abgeleitet werden können, sondern auf einem Usus beruhen, z. B. im Fall von Kollokationen (z. B. „die Zähne putzen“, „einer Frage nachgehen“)
- das **enzyklopädische Wissen**: Zum Wortwissen gehört Weltwissen. Für viele Wissensbereiche gilt, dass sie, wie am Batman-Beispiel demonstriert, auch und gerade mittels einen bestimmten Wortschatzes erschlossen werden (vgl. Aitchison 1997: 52f.). Wörter repräsentieren nicht nur kognitive Strukturen, sie schaffen sie auch neu. Am deutlichsten wird dies sicherlich beim stark begriffsorientierten Erwerb fachlich-wissenschaftlichen Wissens.

Die Ausführungen verdeutlichen, warum das Wort als eine *Schaltstelle* des sprachlichen (und zum Teil auch des nichtsprachlichen) Wissens bezeichnet werden kann. Gleichzeitig ist unmittelbar einsichtig, wie wesentlich ein stabiler und differenzierter Wortschatz für alle Leistungen im Deutschunterricht ist. Dies bestätigt sich beim Blick in die Bildungsstandards. *Alle* für das Fach Deutsch schulformen- und jahrgangsstufenübergreifend angeführten sprachlichen Kompetenzbereiche weisen deutliche Bezüge zum Wortschatz auf (vgl. KMK 2004, 2005a/b). Ob es um den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, den Bereich „Sprechen und Zuhören“, den Bereich „Schreiben“ oder den Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ geht – jeder dieser Bereiche könnte, so steht

zu vermuten, von einer systematischen, auf die jeweiligen Kompetenzziele abgestimmten Wortschatzarbeit erheblich profitieren. Der Wortschatz könnte sich, anders gesagt, als ein *Bindeglied* der verschiedenen Teilgebiete des Deutschunterrichts erweisen:

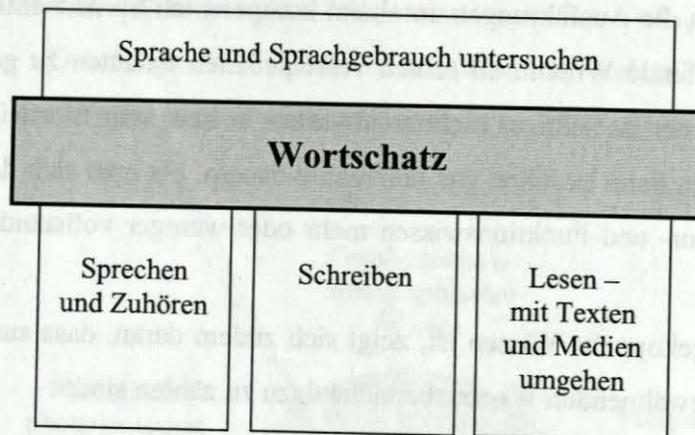


Abb. 8: Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs

Dieses Modell des Wortschatzes als einer *Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs* wird im Weiteren mit Bezug auf die genannten vier Kompetenzbereiche näher erläutert. Es werden verschiedene Forschungsergebnisse referiert, die erkennen lassen, worin die Relevanz des Wortschatzes für die jeweiligen Kompetenzbereiche besteht und welche Rolle eine integrativ angelegte Wortschatzarbeit für die Förderung der Sprachkompetenz in diesen Bereichen spielen könnte.

7.1 Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“

Im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ geht es um die Förderung eines bewussten, reflexiven Umgangs mit Sprache. Diese Aufgabe wird v. a. dem Grammatikunterricht zugeschrieben. Grundschüler, heißt es, sollen sich „ein Grundwissen an grammatischen Strukturen, einen Grundbestand an Begriffen und Verfahren zum Untersuchen von Sprache“ aneignen (KMK 2005a: 9). Haupt- und Realschüler sollen ein differenziertes Repertoire grammatischer Begrifflichkeiten erwerben, das v. a. anwendbar sein soll: „Die grammatische Terminologie“, so die Zielvorstellung, „wird nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets *im funktionalen Zusammenhang* angewandt.“ (KMK 2004: 9, KMK 2005b: 10, Kursivdruck: T. S.) Gerade der Aspekt der Anwendbarkeit metasprachlichen Wissens legt es nahe, in diesem Kompetenzbereich auch Wortschatzarbeit zu betreiben.

Grammatik bzw. Sprachreflexion und Wortschatz weisen eine starke Affinität auf. Das ist z. B. an der hohen Korrelation der beiden DESI-Deutsch-Module „Wortschatz“ und

„Sprachbewusstheit“ ablesbar: Schüler, die einen großen und differenzierten Wortschatz besitzen, verfügen zumeist auch über eine ausgeprägte Sprachbewusstheit. Dies ist das Ergebnis der Verschränktheit beider Bereiche im Erwerb: „the emergence of grammar is highly dependent on vocabulary size“ (Bates/Goodman 1998: 2). Der Grammatikerwerb kommt erst dann in Gang, wenn das Kind eine „kritische Masse“ von Wörtern kennt; erst ab einer Wortschatzgröße von ca. 200 Wörtern ist ein deutlicher Anstieg der Flexionsmorpheme und der Satzkomplexität zu verzeichnen (vgl. Szagun 2006: 126ff.). Unter konstruktionalen Vorzeichen gründet der Erwerb abstrakten grammatischen Wissens stets im Erwerb von konkreten Wortschatzelementen: „Was Kinder lernen, sind sprachliche Symbole, als Form-Funktionseinheiten, die sich lediglich in ihrer Komplexität und in dem Grad der Abstraktheit voneinander unterscheiden.“ (Diessel 2006: 53) Ein Beispiel ist der Erwerb des Konjunktivs, bei dem Knobloch (2001: 71) beobachtet:

„Die weitgehend regelkonforme Beherrschung einer sprachlichen Domäne setzt die innere Repräsentation dieser Regeln nicht voraus, sie beruht weithin auf eher ‚konnektionistischen‘ Komplexen, in denen (begrenzt rekombinierbare) Formulierungsroutinen und Problemtypen zusammengeschlossen sind.“

Ein weiteres Beispiel ist der Ausbau des Konjunktionenwortschatzes in der Sekundarstufe I, der die Schüler in die Lage versetzt, syntaktisch komplexere, kohärentere Texte zu verfassen (vgl. Bachmann 2002).

Diese offenkundigen Zusammenhänge zwischen Wortschatz und Grammatik sollten im Deutschunterricht genutzt werden. Grammatikunterricht kann auch und gerade vom Wort aus mit Gewinn betrieben werden. Das gilt z. B. für so klassische Gegenstände der Grammatik wie Tempus/Temporalität oder Modus/Modalität (vgl. Feilke 2009).

Temporalität muss nicht i. e. S. grammatisch, sie kann auch lexikalisch angezeigt werden, durch die Verwendung temporaler Beziehungswörter, beispielsweise Zeitadverbien, Zeitadjektive, temporale Adverbiale, Präpositionen und Konjunktionen. Dies hat z. B. Menzel (2004: 9) in seinem Praxis Deutsch-Basisartikel zum Thema „Zeitformen und Zeitgestaltung“ demonstriert, und zwar am Beispiel des folgenden Kindertextes:

„**Einmal** machten wir Klingelstreiche. **Zuerst** klingelten wie bei Müllers. **Danach** versteckten wir uns **gleich** unter der Treppe. **Auf einmal** ging die Tür auf und Frau Müller kam heraus. **Als** die Frau gemerkt hatte, dass keiner an der Tür steht, **da** hat sie die Tür zugemacht. **Nach** diesem Schreck sind wir weggerannt. **Kurze Zeit später** haben wir **noch** bei Poguntkes dasselbe gemacht. **Dann** gingen wir nach Hause.“

Menzel zufolge ist die Beschäftigung mit diesen lexikalischen Mitteln für einen funktional orientierten Grammatikunterricht zur Temporalität von großer Bedeutung. Er setzt sich in diesem Zusammenhang nachdrücklich für eine gezielte textorientierte Wortschatzarbeit ein:

„Die Bedeutung dieser [temporalen] Angaben erschließt sich Kindern im Laufe der Erfahrung mit Texten. In den aktiven Wortschatz aber gehen viele dieser Beziehungswörter nur dadurch allmählich ein, dass sie an der Arbeit mit Texten geübt werden. Ohne eine aktive Wortschatzarbeit werden viele Kinder immer wieder nur diejenigen verwenden, die ihnen im Schreibprozess gerade einfallen, was zu den bekannten Wiederholungen führt.“ (ebd.: 9, Kursivdruck: T. S.)

Ähnliches gilt für den Gegenstandsbereich Modalität. Im Wortschatz einer Sprachgemeinschaft finden sich zahlreiche Mittel, die dazu dienen, den Geltungsanspruch einer Aussage zu qualifizieren. Dazu gehören z. B. Wörter und Ausdrücke wie „fraglos“, „ohne jeden Zweifel“ und „auf keinen Fall“, mit denen eine positive oder negative Gewissheit zum Ausdruck gebracht wird, oder lexikalische Mittel wie „möglicherweise“, „wäre denkbar“ und „allem Anschein nach“, die eine Aussage als hypothetisch kennzeichnen. Ein schönes Beispiel für die Relevanz derartiger Wortschatzelemente zur Aneignung der Fähigkeit, den Geltungsanspruch von Aussagen adressatensensibel zu qualifizieren, ist der folgende Text des Viertklässlers Chris⁵:

„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 nirgendwo 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 das sie umweltfreundlich sind. So **finde** das Autos sehr nützlich sind. Lieber Herr, Professor Augst jetzt wissen Sie dass **ich** Autos gut **finde** Ende“

Die Ausführungen und Beispiele demonstrieren, dass die Thematisierung von Wortschatz-aspekten ein großes Potential für einen erwerbsnahen, problemorientierten Grammatikunterricht birgt, für ein grammatisches „Wissen in Funktion“: „für eine pädagogische Grammatik ist es ausschlaggebend, ob Schülerinnen und Schülern eine bestimmte Art von Information zugänglich wird“. (Funke 2003: 307, Kursivdruck: T. S.)

⁵ Der Text stammt aus dem Korpus von Augst u. a. (2007) und findet sich online unter: www.staff.uni-oldenburg.de/thorsten.pohl/tsk/PDFs/Korpus_Kinder%20neu.pdf. Chris' Text wurde im Übrigen, wie alle weiteren in diesem Aufsatz zitierten Beispiele aus Schülertexten, wortorthographisch korrigiert.

7.2 Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“

Im Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ geht es um die Förderung der mündlichen Sprachhandlungskompetenz der Schüler. Grundschüler sollen lernen, Äußerungen anderer aufmerksam zu verfolgen, zu verstehen und konstruktiv aufzunehmen und sich selbst situationsadäquat zu äußern („erzählen, informieren, argumentieren, appellieren“) (vgl. KMK 2005: 8ff.). Gleiches gilt, in natürlich deutlich differenzierterer Weise, für Haupt- und Realschüler, die sich in unterschiedlichsten Sprechsituationen verständigen können sollen (z. B.: Vorstellungsgespräch/Bewerbungsgespräch, Antragstellung, Aufforderung, Beschwerde, Entschuldigung) (vgl. KMK 2004: 10ff., KMK 2005: 10). Es wird also ein Unterricht gefordert, der auf die Schulung einer wirksamen, alltagstauglichen mündlichen Kommunikationsfähigkeit abzielt.

Die Realisierung eines in diesem Sinne kompetenzzentrierten Ansatzes im Deutschunterricht ist allerdings nach wie vor ein Desiderat; „wirkliche Kompetenzorientierung“, betont Abraham (2008: 7), „steht bis heute in diesem Lernbereich aus“ – mit dem Ergebnis, „dass unser Deutschunterricht *nicht* im erforderlichen Ausmaß zu einem Zuwachs an praktisch brauchbaren Fähigkeiten führt“ (ebd.: 23).

Die Wortschatzarbeit könnte einen wertvollen Beitrag zu einer stärkeren Kompetenzorientierung leisten. Wer sich mündlich angemessen verständigen will, muss nicht nur ein Wissen über die jeweiligen sprachlichen Handlungsstrukturen besitzen, also z. B. wissen, dass Gespräche durch bestimmte Handlungszüge eröffnet oder beendet werden, sondern auch über ein Spektrum geeigneter Mittel verfügen, mit denen die entsprechenden Züge adäquat vollzogen werden können, also z. B. wissen, *wie* man die jeweiligen Gespräche *sprachlich* üblicherweise eröffnet oder beendet. Die verschiedenen Handlungsformen der mündlichen Kommunikation eröffnen zwar stets Möglichkeiten zu einem *kreativen* sprachlichen Handeln, in ihrem Kern aber sind sie, aus Gründen der Verständigung, lexikalisch mehr oder weniger *musterhaft*:

„Dialoge bestehen aus sprachlichen Handlungen, die aufgrund verschiedener Organisationsprinzipien als zusammenhängend gemeint und verstanden werden können. Die sprachlichen Ausdrücke und ihre Verwendungszusammenhänge tragen in unterschiedlicher Weise zur Organisation von Dialogen bei. [...] *Viele Bestandteile von Konversationen werden mit mehr oder minder konventionellen bzw. stark routinisierten Äußerungsformen vollzogen.*“ (Glöning 1994: 261, Kursivdruck: T. S.)

Der Erfolg der Produktion und Rezeption mündlicher Äußerungen beruht deshalb immer auch auf der Kenntnis des jeweils relevanten Inventars von Wörtern und Wendungen. Fehlt

diese Kenntnis, wird es den Lernern in vielen Lebensbereichen schwer fallen, an der Kommunikation zu partizipieren. Das gilt auch und gerade für die unterrichtliche Kommunikation:

„Wenn eine Lehrkraft etwas erklärt, so kann ein Lerner mit einem großen Wortschatz das Gehörte leichter verstehen und verarbeiten, als wenn er nur über einen kleineren Wortschatz verfügt. Je mehr Wörter nicht entschlüsselt werden können, desto größer ist die Gefahr, dass auch Erklärungen nicht oder nur unzureichend verstanden werden. Wenn Gehörtes (oder Gelesenes) nicht angemessen erschlossen und folglich auch nicht beim Lernen oder Kommunizieren genutzt werden kann, wird es meist rasch wieder vergessen.“ (Apeltauer 2008: 241)⁶

Dass der Wortschatz eine unverzichtbare Grundlage für die mündliche Kommunikation bildet, zeigt sich nicht nur bei der Rezeption, sondern auch bei der Produktion von Äußerungen. Dies betrifft z. B. das *Präsentieren und Moderieren*. Nach den Ergebnissen der empirischen Untersuchung von Berkemeier (2006), die Transkripte von 55 Deutschstunden aus der Sekundarstufe I und II ausgewertet hat, sind für diese Handlungsformen und deren einzelne Prozeduren bestimmte Repertoires sprachlicher Mittel typisch und funktional, beispielsweise wenn in Präsentationen Gliederungshinweise gegeben oder in Moderationen Diskussionsbeiträge kommentiert werden. Berkemeier weist nach, dass Schüler der Sekundarstufe II diese Mittel in wesentlich differenzierterer und funktional adäquaterer (d. h. deutlich Hörerorientierter) Form verwenden als SchülerInnen der Sekundarstufe I. Daraus leitet sie in didaktischer Perspektive u. a. ab,

„dass sich mündliche Kommunikationsfähigkeiten ebenso systematisch schulen lassen wie solche bei der Textproduktion. Voraussetzung dafür sind theoretische Modellierung und diagnostisches Inventar, die Prozessorientierung und eine Spezifizierung der Anforderungen bei der Formulierungsarbeit ermöglichen.“ (ebd.: 264)

Ein zweites Beispiel dafür, dass Wörter und Formulierungen wichtige Bestandteile der mündlichen Sprachhandlungskompetenz sind, ist das *Bewerbungsgespräch*. Das zeigen z. B. Ergebnisse einer auf der Analyse von 41 authentischen Bewerbungsgesprächen beruhenden Studie von Birkner (2001). Birkner (ebd.: 102) stellt fest, dass die Bewerber „gattungstypische Schlüsselwörter“ verwenden, die „im Dienste argumentativer Figuren, den Topoi [stehen], die in typischen Antworten auf typische Fragen Verwendung finden.“ So werden z. B. bei der für diese Gespräche typischen „Perspektivenfrage“ häufig Ausdrücke

gebraucht, die für eine positive Arbeitsmotivation stehen, z. B. solche aus den Wortfeldern „Spaß“ („Spaß machen“, „Spaß an der Arbeit“, „Spaß am Verkaufen“) oder „Interesse“ („sich interessieren“, „interessant finden“, „Interesse haben an“, „interessantes Tätigkeitsfeld“ etc.). Darüber hinaus lassen verschiedene Transkriptausschnitte der Untersuchung immer wieder eine deutliche Handlungsrelevanz bestimmter Formulierungsmuster erkennen. Das wird z. B. bei der Relativierung positiver Selbstattribuierungen („Verstehen Sie mich nicht falsch“), der Gesprächssteuerung („soweit mein Lebenslauf“) oder der Realisierung eines angemessenen Stilniveaus („eine Ausbildung absolvieren“, „mit etwas befasst sein“) deutlich.⁷

Ein drittes Beispiel ist die *mündliche Meinungsäußerung* (vgl. Steinhoff 2008a). Auch hier spielen ganz bestimmte Wortschatzelemente eine wichtige Rolle, weil sie die Meinungsbildung und Meinungsdarstellung stimulieren und strukturieren. Dazu gehören Wörter und Wendungen, die z. B. der persönlichen Positionierung („ich bin der Meinung“, „nach meiner Ansicht, „ich meine“), der quellenbezogenen Fundierung („(Autor) geht davon aus“, „nach (Autor)“, „(Autor) zufolge“) oder der rezipientenorientierten Argumentation („zwar... aber“, „zum einen...zum anderen“, „natürlich...aber“) dienen.

Die Liste solcher Beispiele ließe sich über mehrere Seiten fortsetzen. Doch auch so sollte deutlich geworden sein, dass von einer lexikalisch orientierten Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit wichtige Impulse für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht ausgehen könnten.

7.3 Kompetenzbereich „Schreiben“

Für den Kompetenzbereich „Schreiben“ wird in den Vorgaben für die Primarstufe das folgende Lernziel ausgegeben: „Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreiben zur Kommunikation, zur Aufbewahrung von Informationen, zur gedanklichen Auseinandersetzung sowie zum kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache.“ (KMK 2005a: 8) Das zentrale Lernziel für die Haupt- und Realschule lautet demgegenüber: „Dem Schreibanlass und Auftrag entsprechende Texte verfassen sie [die Schüler] eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen.“ (KMK 2004: 9, KMK 2005b: 9) „Schreiben“ wird in den Bildungsstandards also, der neueren Schreibforschung folgend, als

⁶ Apeltauer spricht hier von den Verständnisschwierigkeiten von Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache. Seine Beobachtungen gelten jedoch, wenngleich in weniger ausgeprägter Weise, auch für Schüler mit deutscher Muttersprache.

⁷ Interessant ist, dies sei am Rande erwähnt, dass Birkner bei ihren Analysen relativ deutliche kommunikativ-sprachliche Differenzen zwischen dem Verhalten ost- und westdeutscher Bewerber nachweist.

Textproduktion verstanden. Die Schüler sollen lernen, formal korrekte und kommunikativ angemessene Texte zu verfassen.

Grundvoraussetzung jeder erfolgreichen Textproduktion sind *Rechtschreibfähigkeiten*. Auf die Ausbildung dieser Fähigkeiten wird naturgemäß gerade im Primarbereich viel Wert gelegt, was in den Bildungsstandards in der folgenden Zielvorgabe zum Ausdruck kommt:

„Die Kinder verfügen über grundlegende Rechtschreibstrategien. Sie können lautensprechend verschriften und berücksichtigen orthographische und morphematische Regelungen und grammatisches Wissen. [...] Sie entwickeln Rechtschreibgespür und Selbstverantwortung ihren Texten gegenüber.“ (KMK 2005a: 8)

Dafür sind auch Wortschatzaspekte relevant. Augst/Dehn (2007: 203) etwa sehen in einem geeigneten Lernwortschatz ein konstitutives Instrument eines auf eigenaktive Regelbildung abzielenden Rechtschreibunterrichts:

„Den Lerngegenstand überschaubar zu machen, ist ein wesentliches Motiv für die Abgrenzung eines speziellen Schreibwortschatzes. Mit einer solchen Lernhilfe ist die Zusage für die Lernenden verbunden, *wenn du diese Wörter schreiben kannst, hast du ein wichtiges Ziel erreicht*. Für den Lehrenden ist die Grundlage dafür das Konzept, dass Lernende beim Wörterschreiben Strukturen erkennen und Eigenregeln bilden, so dass sie auf diese Weise auch für eine systematische Instruktion offener werden“.

Bei der Zusammenstellung eines Rechtschreibgrundwortschatzes werden die folgenden Kriterien als relevant erachtet: die Häufigkeit des Gebrauchs der Wörter, die Modellhaftigkeit ihrer Schreibung sowie ihre inhaltliche Bedeutsamkeit. (ebd.) Die Wörter erweisen sich hier als wichtiges „Datenmaterial“ des Spracherwerbs.

Ein Zusammenhang zwischen dem Wortschatz und der Rechtschreibung besteht zudem hinsichtlich des Faktors „Interesse“. Hierzu finden sich wichtige Erkenntnisse in den Arbeiten von May (z. B. 1994) und Richter (z. B. 1994). Deren Forschungen zeigen, dass Jungen und Mädchen einen „geschlechtsspezifischen Lieblingswortschatz“ haben, der in verblüffender Weise mit den bekannten Geschlechterstereotypen vereinbar ist: „Der Junge ist an Autos und Sport interessiert, ärgert und prügelt, gebraucht gern ‚Kraftausdrücke‘, während das Mädchen sich mit Puppen, Mode, Kosmetik beschäftigt und eher musischen Interessen nachgeht.“ (Richter 1994: 137) Das veranschaulicht die folgende Tabelle, in der die von Jungen und Mädchen genannten Lieblingswörter aufgelistet sind:

von Jungen genannte Jungen-Wörter	% Jungen	von Mädchen genannte Mädchen-Wörter	% Mädchen
Fußball	54,8	Puppe(n)	51,9
Auto(s)	35,2	Barbie(s)	28,3
Lego	10,4	reiten	20,8
cool	9,6	malen	19,8
spielen	8,7	Pferd(e)	18,4
Basketball	8,2	Seilspringen	16,5
Tennis	8,2	Gummitwist	16,0
geil	8,2	Spiel(en)	14,2
Handball	8,2	Ballett	12,7
Computer	7,8	Kleid(er)	11,3
Dinosaurier	7,8	Blumen	10,8
prügeln	7,0	lesen	10,4
Tischtennis	7,0	Katze(n)	9,9
Fernsehe(r/n)	6,5	basteln	8,5
ärgern	6,5	Tanz(en)	8,5
Arschloch	6,5	Tier(e)	8,5
Ficke(r/n)	6,1	Rock	7,1
Judo	6,1	schön	7,1
Karate	6,1	Haare	6,6

Abb. 9: Die am häufigsten genannten Jungen- und Mädchenwörter (2.-4. Klasse) (Auszug) (vgl. Richter 1994: 136)

Der für den Rechtschreibunterricht relevante Aspekt besteht nun darin, dass die persönliche Bedeutung von Wörtern einen nachweisbaren Einfluss auf deren Schreibung hat. Wörter, die ihnen wichtig sind, schreiben Schüler meist richtig, auch wenn es „schwierige“ Wörter sind. May (1994: 115) erläutert die zugrunde liegenden Hypothesen, die sich experimentell bestätigen, wie folgt:

„Orthografische Regeln beziehen sich stets auf Morpheme, und diese sind die Träger der Wortbedeutungen. Der Erwerb orthografischer Regeln erfolgt demzufolge immer in Verbindung mit Wortbedeutungen. Und diese Wortbedeutungen haben für jeden Menschen einen ganz persönlichen Sinn. Auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen Erfahrungswelten müssten Jungen und Mädchen demnach Wörter, die sie sich schreibend auf neue, nämlich sprachanalytische Weise zu eigen machen, mit unterschiedlichem Interesse betrachten, sie auf ihre jeweilige Welt- und Spracherfahrung beziehen, sie in vorhandene Schemata einordnen und ihre kognitiven Schemata durch den Umgang mit diesen Wörtern erweitern und spezifizieren. Jungen und Mädchen dürften also dieselben Schriftwörter ‚mit anderen Augen‘ betrachten, indem sie bei geschlechtsnäheren Wörtern eher aufmerken, eher Vertrautes entdecken und Neues besser in das Netz des Bekannten einordnen können. Dieser Effekt beruhte dann auf dem besseren Ausnutzen vorhandener semantischer Netzwerke.“

Im Kompetenzbereich „Schreiben“ geht es neben der Rechtschreibung, dem formal korrekten Schreiben also, auch um Fragen der Produktion von Texten, d. h. das *kommunikationsadäquate* Schreiben. Auch hier gibt es vielfältige Bezüge zum Wortschatz. Das offenbart sich schon bei der Aktualgenese eines Textes: Nach Krings (1992: 58) sind 50 Prozent aller Probleme, die beim Schreibprozess auftreten, *lexikalisch* motiviert. Das Schreiben

stockt, weil den Textproduzenten das passende Wort, die passende Formulierung nicht einfällt oder nicht bekannt ist. Das hat auch mit dem Einfluss des Stilprinzips „variatio delectat“ zu tun, der Anforderung, abwechslungsreich zu schreiben.

Derartige Zusammenhänge zwischen Wortschatzaspekten und der Produktion von Texten können sehr konkret sein. Um dies exemplarisch deutlich zu machen, werden im Weiteren am Beispiel der Narration, der Instruktion sowie der Argumentation Forschungsergebnisse zur Funktion textsortenspezifischer „Schlüsselausdrücke“ für die Schreibentwicklung vorgestellt.

Beginnen wir mit der **Narration**. Ein entscheidender Entwicklungssprung in schriftlichen Erzählungen von Grundschulern ist die Versprachlichung des sogenannten „Planbruchs“. Der Planbruch gilt als das Kernelement der Narration: „Dieser entsteht, indem verdeutlicht wird, daß der ursprüngliche ‚Plan‘ der Akteure durch ein nicht zu erwartendes Geschehen durchbrochen wird. Die dadurch herbeigeführte ‚unerwartete Wendung‘ kennzeichnet das eigentlich Narrative.“ (Becker 2001: 37) Zur sprachlichen Kennzeichnung des Planbruchs ist ein Wort gewissermaßen „reserviert“: das Adjektiv „plötzlich“. Es ist das narrative „Schlüsselwort“. Für die Entwicklung von Erzählfähigkeiten ist es deshalb so wichtig, weil der Schreiber, der es in seinem Text zu verwenden weiß, nicht nur das singuläre Wort kennt, sondern über ein komplexes Wissen über Strukturen und Funktionen der Narration verfügt:

„Der verzweifelte Didaktiker ist im Allgemeinen froh, wenn er die Schülerinnen zur Variation ermuntern kann: *Nachher ... dann .. und dann ... Nach diesem Vorfall ...* [...]. Entwicklungsmäßig Entscheidendes geschieht erst, wenn in dieser Kette ein *Plötzlich* auftaucht (oder ein *Plötzlich*-Äquivalent). Dann kommt es zum Strukturwandel. Die Kette additiv-koordinierter Glieder bekommt eine neue, von diesem *Plötzlich* her organisierte, hierarchische Struktur. Das *Plötzlich* ist der entscheidende Schrittmacher im Verzeitungsschema, das über die Struktur der Addition darübergerlegt wird. [...] Das ursprünglich nur Gereihete, womöglich sogar listenartig Präsentierte, wird nun *textuell* organisiert: Vor dem *Plötzlich* wird die Ausgangssituation dargestellt, nach dem und eingeleitet durch das *Plötzlich* die Komplikation. [...] Gegenüber den bloß additiv gereihten Inhalten ist damit eine Neustrukturierung vorgenommen worden. Sie übergreift mehrere Sätze und ist deshalb mehr als eine syntaktische, sie ist eine textgenerierende und -strukturierende Größe, die im Verbund mit anderen solchen Generatoren aus dem Aneinanderreihen von Sätzen eine Erzählung macht.“ (Ortner 2007: 128)

Dass das Wort „plötzlich“ nicht nur aktual-, sondern auch ontogenetisch wie ein „Schrittmacher“ wirkt, zeigt eine Auswertung der narrativen Texte aus dem Korpus von Augst u. a. (2007), die ich für diesen Beitrag vorgenommen habe. In der 2. und 3. Klasse wird es

nur sehr vereinzelt gebraucht, in der 4. Klasse dann findet es sich durchschnittlich bereits in mehr als jedem zweiten Text:

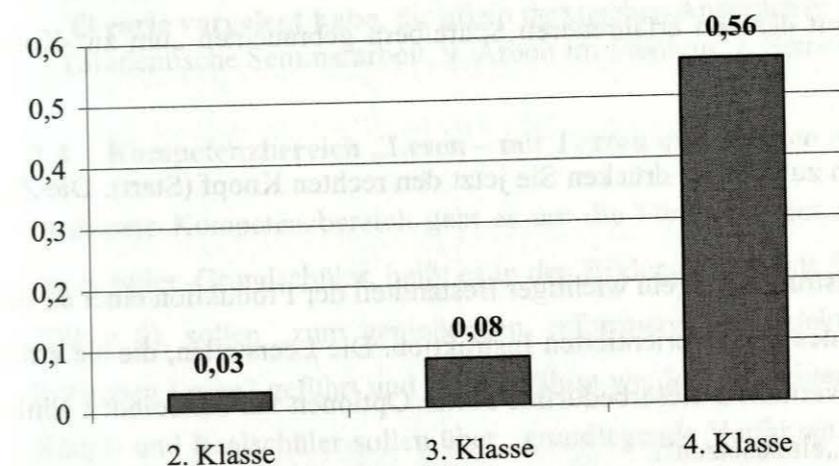


Abb. 10: Verwendung von „plötzlich“ in Phantasieerzählungen im Entwicklungsverlauf (Durchschnittl. Anzahl/Text)

Damit zur **Instruktion**. Für sie ist in erster Linie eine *finale Struktur* kennzeichnend. Mit ihr werden dem Leser Anweisungen gegeben, die diesem ein sinnvolles Handeln ermöglichen (vgl. Augst u. a. 2007: 121ff.). Für den Textproduzenten ergibt sich daraus die Aufgabe, von der eigenen Wahrnehmung der betreffenden Gegenstände oder Sachverhalte zu abstrahieren. Um eine brauchbare Instruktion zu schreiben, muss er die Bedürfnisse, Perspektiven und Ziele des Lesers antizipieren (vgl. Becker-Mrotzek 1995: 27). Wenn dieser Orientierungswechsel vom „ich“ zum „anderen“ gelingt, ist ein entscheidender Entwicklungsschritt vollzogen.

In seiner Studie zur Aneignung instruktiver Schreibfähigkeiten am Beispiel der Bedienungsanleitung schildert Becker-Mrotzek (1997), dass für diesen Orientierungswechsel ein Wechsel zwischen zwei Konstruktionen charakteristisch ist. In Texten wenig erfahrener Schreiber dominiert die „wenn“-Konstruktion:

„**Wenn** die Uhr auf 0:00 oo ist und Sie **dann** auf den kleinen runden Knopf drücken, wo „MODE“ steht, kommt die Uhrzeit.“ (ebd.: 220)

Beschreibungen, in denen so verfahren wird, focussieren den Gegenstand in „ich“-bezogener Weise. Sie dienen der

„*Dokumentation der eigenen (wahrnehmenden und ausführenden) Tätigkeiten*. In diesem Zusammenhang rekonstruieren die ‚wenn-dann‘-Konstruktionen die eigenen Fokusbewegungen von der Wahrnehmung des Uhrzustandes auf die Wahrnehmung der eigenen Bedienungstätigkeit. Die Beschreibungen sind in diesem Verständnis zunächst

einmal Dokumente für die sprachlich-mentalen Prozeduren bei der Rekonstruktion der eigenen Bedienung *durch die Schreiberin*.“ (ebd.)

Anders verhält es sich mit der von erfahreneren Schreibern gebrauchten „um zu“-Konstruktion:

„Um eine Zeit stoppen zu können, drücken Sie jetzt den rechten Knopf (Start). Die Zeit läuft.“ (ebd.: 254).

Der Gebrauch dieser Konstruktion ist ein wichtiger Bestandteil der Produktion einer an den Bedürfnissen und Zielen des *Lesers* orientierten Instruktion. Die Leerstellen, die sie eröffnet, ermöglichen es, das vermutete Leserbedürfnis sowie Optionen zur handelnden Einlösung dieses Bedürfnisses „einzusetzen“.

Auch für die **Argumentation** ist die Kenntnis bestimmter Wörter und Wendungen zentral. Dies sei am Beispiel der wissenschaftlichen Argumentation dargelegt. Von einem wissenschaftlich argumentierenden Text wird erwartet, dass ein für die Forschung relevantes, klar umrissenes Thema in intersubjektiv nachprüfbarer und argumentativ plausibler Weise behandelt wird, dass die Darstellung fachlich-inhaltlich substantiell, kohärent und originell ist und dass an einschlägige Erkenntnisse und Begriffe des Faches angeschlossen wird (vgl. Steinhoff 2008b: 2). Für diese Zwecke sind verschiedene Prozeduren von Bedeutung. Ein Beispiel ist die explizite Bezugnahme auf fremde Fachtexte. Solche Bezugnahmen entlasten die Textproduktion und werden zur Stützung der Argumentation eingesetzt (vgl. Jakobs 1999).

Für die Realisierung intertextueller Bezüge hat sich in der Wissenschaftskommunikation ein breites und differenziertes Spektrum sprachlicher Mittel etabliert, von dem professionelle Wissenschaftler regen Gebrauch machen. Dazu zählt z. B. die Konstruktion „N [Quelle] & V & Zitat“ (etwa „Bühler (1934) schreibt: (Zitat)“) oder die Konstruktion „N [Quelle] & P & Zitat“ (z. B. „laut Bühler (1934) & (Zitat)“). Oberstufenschüler, die Facharbeiten schreiben, und Studierende in Anfangssemestern müssen diese domänentypischen Mittel erst kennen und anwenden lernen, was in aller Regel mehrere Jahre in Anspruch nimmt (vgl. Pohl 2007: 292ff., Steinhoff 2007: 277ff.). Die Aneignung dieser Mittel ist sehr wichtig, denn hier geht es keineswegs um eine bloße Stilfrage. Vielmehr werden im Zuge des Erwerbs eines solchen Teilwortschatzes *typische Denk- und Handlungsweisen* des (wissenschaftlichen) Argumentierens angeeignet. Das veranschaulicht z. B. der folgende Auszug aus einer in der Studienendphase geschriebenen Seminararbeit:

„In seinem Aufsatz ‚Deictic Expressions and the Connexity of Text‘ (Ehlich 1989) **kritisiert Ehlich**, dass **Bühler** zwar die Deixis am Phantasma **behandelt habe** und damit über den Bereich der sinnlichen Wahrnehmung **hinausgegangen sei**, er jedoch keine **Theorie vorgelegt habe**, die allein deiktischen Ansprüchen gerecht werden könne.“ (Studentische Seminararbeit, 9. Arbeit im Studium, 7. Semester, Linguistik)

7.4 Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“

In diesem Kompetenzbereich geht es um die Förderung der allgemeinen Lesekompetenz der Schüler. Grundschüler, heißt es in den Bildungsstandards für den Primarbereich (KMK 2005a: 9), sollen „zum genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen“ geführt und dazu befähigt werden, sich eigenständig lesend fortzubilden. Haupt- und Realschüler sollen über „grundlegende Verfahren für das Verstehen von Texten“ verfügen, die es ihnen erlauben, über Texte und Medien zu reflektieren und aus ihnen selbstständig Informationen zu entnehmen (vgl. KMK 2004: 9, KMK 2005b: 9).

Obwohl in Folge des PISA-Schocks zahlreiche Initiativen zur Förderung der Lesekompetenz erfolgreich auf den Weg gebracht wurden, ist festzustellen, dass dabei Wortschatzaspekte bislang weitgehend unberücksichtigt geblieben sind: „Lesen wird allenthalben gefördert, sein Kompagnon, die gute Wortschatzbasis, bleibt leider meist im Halbdunkeln.“ (Willenberg 2008: 79) Dies muss erstaunen, weil seit den Anfängen einer systematischen Lesefähigkeitsdiagnostik klar ist, dass es einen engen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem Wortschatz einer Person gibt (vgl. Artelt u.a. 2007: 15). Dies wurde und wird jedoch meist unidirektional interpretiert: Wer genug lese, erwerbe „nebenbei“ auch einen ausreichenden Wortschatz. Dabei wird übersehen, dass das Lesen vielfach lediglich zu einem „fast mapping“ der neuen Wörter, nicht aber zu einer nachhaltigen Speicherung komplexen Bedeutungswissens führt. Ob der Wortschatz tatsächlich erfolgreich erweitert wird, hängt stark davon ab, *wie* gelesen wird:

„Ist die Aufmerksamkeit des Lesers ausschließlich auf den Textinhalt gerichtet? Oder registriert er mit vergleichbarer Aufmerksamkeit ‚nebenher‘ auch die jeweilige Ausdrucksweise, die Wortwahl des Textverfassers? Dazu bedarf es bei vielen Schülern einer gewissen Nachhilfe. Die Wahrnehmung, gar die bewusste Wahrnehmung nicht alltäglicher, differenzierter, nuancierter, ‚gewählter‘ sprachlicher Formulierungen ist nicht selbstverständlich. Zu ihr muss im Unterricht angeleitet werden, für sie müssen Schüler erst sensibilisiert werden.“ (Ulrich 2007b: 5)

Allerdings erweitert nicht nur das Lesen den Wortschatz, sondern der Wortschatz selbst trägt entscheidend zum Leseverständnis bei, er hat diesbezüglich einen „kausalen Einfluss“ (Artelt u. a. 2007: 15). Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass die Größe und

Differenziertheit des Wortschatzes einer Person ein Hauptprädiktor für dessen Leseleistungen ist (vgl. z. B. Schoonen/Hulstijn/Bossert 1998) und dass Wortschatztrainings das Leseverständnis nachweisbar verbessern (vgl. z. B. McKeown u. a. 1983). Der Wortschatz ist für das Textverständnis in mehrfacher Hinsicht wichtig, dies gilt für hierarchieniedrige ebenso wie für hierarchiehohe Leseprozesse. Von ihm hängt z. B. maßgeblich ab, ob der für jedes Lesen grundlegende lexikalische Zugriff, d. h. die Identifikation von Wörtern und deren Bedeutungen, gelingt (vgl. Artelt et al. 2001: 71), ob die Bedeutung neuer, bis dahin unbekannter Wörter aus dem Kontext erschlossen werden kann (vgl. Cain/Lemmon/Oakhill 2004) und ob insgesamt die Kohärenzbildung erfolgreich ist (vgl. Stanat/Schneider 2004). Dass Textverstehensprobleme durch Wortschatzdefizite mitverursacht werden, wird insbesondere beim Lesen von Sach- und Fachtexten deutlich. Deren erfolgreiche Rezeption ist eng an die Erfassung von Begriffsstrukturen geknüpft, v. a. die Semantisierung von Schlüsselwörtern (vgl. Christmann/Groeben 2002).

Die Bedeutung des Wortschatzes für das Textverständnis zeigt sich auch auf der Verfahrensebene. In der Leseforschung wird im „Wissen über typische Merkmale von Textsorten“ ein „zentrales leserseitiges Merkmal mit Einfluss auf die Art der Textverarbeitung und das erzielte Textverständnis“ gesehen (Artelt 2007: 16). Das Wissen über die textsortentypischen Wörter, Wendungen und Konstruktionen kann i. S. einer Vorstrukturierung entscheidend zur Vereinfachung und Beschleunigung der Textrezeption beitragen; man denke z. B. an Gliederungsroutinen argumentativer Texte wie „erstens...zweitens...drittens“, „zum einen...zum anderen“ oder „nicht...vielmehr“. Zentrale Lesetechniken sind ohne Kenntnis der betreffenden sprachlichen Mittel schlicht nicht anwendbar: „Paraphrasieren des Gelesenen, Suchen nach Wenn-dann-Verbindungen innerhalb des Textes, Anfertigen von Zusammenfassungen, Formulierung von Fragen zum Text“ (PISA-Konsortium 2001: 77).

Das betrifft in besonderer Weise die nach PISA anspruchsvollsten Prozeduren des Textverstehens: das Reflektieren und Bewerten des Gelesenen. Dies setzt voraus, dass man effiziente, und das heißt: *aktive* Textrezeptionsverfahren beherrscht:

„Aus der Leseforschung gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die Verarbeitungstiefe und mit ihr auch die Aneignung der Bezugstexte mit dem Umfang des eigenen Schreibens zum Text zunimmt. Effektiver als die bloße Markierung im Text ist die sprachliche Randnotiz. Mehr als bloße Randbemerkungen und Stichwortlisten fördert die Umformulierung beim Zusammenfassen eines Textes das Entstehen einer kohärenten Textrepräsentation. Die Tiefe der Verarbeitung profitiert weit mehr vom Neuformulieren als vom Umformulieren. Neuformulierungen werden weitaus besser erinnert als Umformulierungen.“ (Feilke 2002: 59)

Je mehr zu einem Text geschrieben wird, desto wichtiger ist die Kenntnis geeigneter lexikalischer Mittel. Um z. B. bei Zitaten und Paraphrasen die Originaläußerungen als solche zu kennzeichnen und den jeweiligen Autoren zuzuordnen, braucht man geeignete Formulierungsmuster, z. B. „Während (Autor 1) x behauptet, geht (Autor 2) davon aus, dass...“. Keseling (1987, 1993) etwa weist in seinen empirischen Untersuchungen zum Zusammenfassen wissenschaftlicher Artikel nach, dass die Verwendung solcher und anderer Formulierungsmuster eindeutig *heuristische* Zwecke haben. Er beobachtet, „daß sich Autoren beim Verfassen ihrer Texte von ihrem Muster-Wissen leiten lassen und daß als vermittelnde Instanz lexikalisch-syntaktisch vororganisierte Textmuster angenommen werden müssen.“ (Keseling 1987: 105) Der Gebrauchswert dieser Muster besteht v. a. darin, dass sie zu einer *tiefer gehenden Reflexion* der gelesenen Texte führen:

„Referatformeln dieser Art sind nicht nur genrespezifisches Werkzeug für das eigene Schreiben, sie sind zugleich sprachliche Schematisierungen für Autorenhandlungen. Sie stützen als solche die Rezeption nicht nur des Inhalts der Texte, sondern lenken die Aufmerksamkeit vor allem auch auf deren rhetorische und inhaltliche Qualität.“ (Feilke 2002: 64)

Um die Chancen, die ein wortschatzbezogener Leseunterricht bietet, zu nutzen, sollten solche Zusammenhänge noch stärker herausgearbeitet und didaktisiert werden. Das gilt insbesondere für die Förderung leistungsschwacher Schüler; Artelt u. a. (2007: 16) fordern für diese Schüler ausdrücklich „die Anwendung von Wortschatztrainings, die eine tiefe und intensive Verarbeitung der Bedeutung wichtiger Wörter vorsehen“. Eine solche, der Schulung der Lesekompetenz dienende Wortschatzarbeit darf nicht als Vokabellernen missverstanden werden. Sie erfordert, wie auch die Leseforschung betont, andere Konzepte und Methoden:

„Entscheidend für den Erfolg von Wortschatztrainings scheint es zu sein, dass ein breites, leicht zugängliches und kontextübergreifendes Wissen über Wortbedeutungen vermittelt wird. Ein solches Wissen kann nicht über das Auswendiglernen von Definitionen erworben werden, sondern erfordert Lernmethoden, die eine tiefe und vorwissengestützte Verarbeitung beinhalten. So haben sich beispielsweise Wortschatztrainings als vorteilhaft erwiesen, bei denen Schüler/innen eigenständige Beziehungen von neuen und bekannten Wörtern herstellen, über Wortbedeutungen diskutieren und wichtigen Wörtern mehrmals und in unterschiedlichen Kontexten begegnen.“ (ebd.: 15)

8. 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. Eine Beschränkung auf bestimmte Teilwortschätze ist unumgänglich. Doch nach welchen Kriterien lassen sich solche Teilwortschätze sinnvoller Weise auswählen?

Bislang ist es üblich, den Wortschatz nach Modellen der Lexikologie zu ordnen, also beispielsweise nach Wortfeldern oder Wortfamilien (vgl. z. B. Ulrich 2007a). Mit Blick auf eine kompetenzorientierte Wortschatzarbeit erscheint eine solche Vorgehensweise problematisch. Denn im schulischen Unterricht sollte es weniger darum gehen, die Systematik des Wortschatzes in der Weise zu erarbeiten, wie es die Lexikologie tut, als vielmehr darum, eine Wortschatzförderung zu betreiben, die ein für den kommunikativen Alltag brauchbares sprachliches Wissen hervorbringt. Dazu müssen konkrete Bezüge zum authentischen Sprachgebrauch und Spracherwerb hergestellt werden. Eine viel versprechende Alternative ist daher eine Ordnung des Wortschatzes nach kommunikativen Kontexten, eine „kontextualisierte Wortschatzanalyse“, wie Griebhaber/Rehbein (1992) sagen.

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) Gloning analysiert in dieser Weise historische Wortschätze und geht dabei von authentischen Textkorpora aus. Die Grundzüge seines Konzeptes lassen sich mit Gewinn auf die Untersuchung des schulischen Wortschatzerwerbs übertragen.

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: Die Analyse von Textkorpora ist deutlich weniger aufwändig als die Analyse mündlicher Äußerungen; das bringt es mit sich, dass man eine weit größere Menge sprachlichen Materials untersuchen kann. Ausschlag gebend ist aber ein in der Natur des Gegenstandes liegender Grund: Der schulische Wortschatzerwerb ist, wie in Kapitel 6 herausgearbeitet wurde, rezeptiv wie produktiv eng an Schrift- bzw. Textkontexte gebunden. Dieser Aneignungsprozess lässt sich durch eine Analyse von Lernertexten ergründen, durch empirische Untersuchungen zum dort vorfindlichen Wortschatz.

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 anhand eines spezifischen lexikalischen Inventars bewältigt. Mit dieser Ausrichtung wird an Ergebnisse des Kapitels 7.3 angeschlossen, in dem dargelegt wurde, dass es für bestimmte Texttypen spezifische „Schlüsselausdrücke“ gibt, die aktualgenetisch wie ontogenetisch als „Schrittmacher“ wirken.

Das Konzept wird im Folgekapitel am Beispiel der Entwicklung des *Zimmerbeschreibungswortschatzes* erläutert. Dazu werden die Ergebnisse einer Pilotstudie referiert.

8.1 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:

Korpus 1: Grundschultexte-Korpus (GK)

Das erste Korpus der Studie ist ein Teilkorpus der Textsammlung aus der bereits erwähnten echt-longitudinalen Untersuchung von Augst u. a. (2007) zur „Text-Sorten-Kompetenz im Grundschulalter“. Es umfasst 117 Zimmerbeschreibungen von 39 Grundschulern, die diese in der 2., 3. und 4. Klasse verfasst haben. Die Muttersprache der Schüler ist deutsch. Die Schüler 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.“⁸

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 Schülern (mit und ohne Migrationshintergrund), die zum Erhebungszeitpunkt die Jahrgangsstufen 5, 6, 7 und 10 besuchten. Die Schüler hatten die

⁸ Die Texte dieses Korpus¹ finden sich online unter: www.text-sorten-kompetenz.de

folgende Aufgabe: „Beschreibe dein Klassenzimmer so, dass wir an der Universität Gießen uns genau vorstellen können, wie es dort aussieht.“⁹

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 bezieht seine Relevanz vorwiegend daraus, dass es für unterschiedlichste Makrozusammenhänge konstitutiv ist: „Eine Besonderheit [der Beschreibung] besteht darin, daß sie typischerweise funktionalisiert (in andere Diskurs-/Textarten eingebettet) und selten nur zum Selbstzweck (etwa als didaktische Übung) vorkommt.“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 130) Deskriptive Sequenzen gehören zum mündlichen und schriftlichen Erzählen ebenso selbstverständlich wie zum Berichten, Instruieren oder Argumentieren. Man denke z. B. an Landschaftsbeschreibungen in Romanen, Ablaufbeschreibungen in Unfallberichten oder auch Phänomenbeschreibungen in wissenschaftlichen Texten. Das Beschreiben ist mithin für verschiedene Lernbereiche des Deutschunterrichts von Bedeutung, für die Förderung der Gesprächskompetenz ebenso wie für die Schulung der Schreibkompetenz, für den Literaturunterricht ebenso wie für den Sprachunterricht.

Gleichzeitig stellt die Ausbildung dieser Fähigkeit für den Deutschunterricht eine besondere Herausforderung dar. Das liegt daran, dass das Beschreiben aus verschiedenen Gründen als sehr anspruchsvoll einzuschätzen ist. Im Unterschied etwa zur Narration, die naturgemäß temporal strukturiert ist, folgt das Beschreiben keinem festen, eindeutigen Strukturierungsprinzip. Auch der Gegenstand selbst gibt diese Struktur nicht vor. Anders als es eine naive Sicht nahe legt, geht es beim Beschreiben nicht um eine Abbildung von Realität, sondern um eine angemessene Wahrnehmungsstrukturierung:

„Der Aufbau der Beschreibung spiegelt die *Perspektive*, in der der Beschreibungsgegenstand erfahren wird. Es geht weniger um die Sache ‚an sich‘ (was wäre das auch?); die konkret vorliegende Beschreibung zeigt uns vor allem deren Wahrnehmung.“ (Feilke 2003: 6)

Jede Beschreibung ist hochselektiv und folgt spezifischen kognitiven Schemata. Wird z. B. ein Gegenstand beschrieben, so kann dies anhand des Schemas „vom Auffälligen zum Unauffälligen“, anhand des Schemas „direktional von links nach rechts“ oder anhand ver-

⁹ Für die freundliche Unterstützung bei der Erhebung der Texte sei an dieser Stelle den beteiligten SchülerInnen und LehrerInnen der Ketteler-Hauptschule herzlich gedankt.

schiedener anderer Schemata geschehen (Ossner 2005: 70). 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 die gewählte 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: „Gute Beschreibungen funktionieren [...] nicht als Abbildungen, sondern als Anleitungen zur praktischen oder imaginativen Nachkonstruktion.“ (Feilke 2003: 7) Ein einprägsames Beispiel ist die Wegbeschreibung. Beschreibt man jemandem den Weg, so ist nicht der Weg als solcher zu beschreiben, in all seinen Einzelheiten, sondern dem Adressaten zu erklären, wie er gehen muss, um an ein bestimmtes Ziel zu gelangen.

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. Heinemann (2000: 365) beispielsweise betont,

„daß deskriptive Textteile uns nahezu in allen Textsorten (und Textexemplaren) begegnen, überwiegend allerdings in Texten der Schriftkommunikation, da ja den Kommunizierenden in face-to-face-Situationen neben Mimik und Gestik auch nichtsprachliche Mittel zur Merkmalkennzeichnung von Objekten und Prozessen zur Verfügung stehen.“

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*. Dies setzt vieles voraus, z. B. ein hohes Maß an sprachlicher Bewusstheit und sozialer Kognition. Dass derartige Fähigkeiten erst relativ spät ausgebildet werden und daher einer intensiven Förderung bedürfen, ist aus der Schreibentwicklungsforschung hinreichend bekannt (vgl. z. B. Feilke/Augst 1989, Winter 1992).

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, Kohlmann/von Stutterheim 2001). So jedenfalls gehen kompetente erwachsene Sprecher/Schreiber vor, wenn sie die Aufgabe haben, ein Zimmer zu beschreiben.

Kinder entwickeln diese Fähigkeit nur langsam und bewältigen dabei verschiedene Problemlöseetappen, die jeweils charakteristische kognitive und sprachliche Verfahren erkennen lassen. Jede dieser Etappen ist durch den Gebrauch bestimmter sprachlicher Mittel gekennzeichnet. Die Fähigkeit, ein Zimmer zu beschreiben, wächst auch mit den Wörtern, Wendungen und Konstruktionen, die Kinder für ihr Schreiben entdecken.

8.1.1 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. Die empirische Grundlage bildet ein Textkorpus von 117 Zimmerbeschreibungen, das bereits im letzten Kapitel beschrieben wurde (GK). 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 eingeschränkte Geltung besitzt: Es ist produktbezogen, betrifft allein die Grundschulzeit, berücksichtigt nur die Entwicklung bei Schülern mit Deutsch als Muttersprache und blendet als reine Entwicklungsstudie institutionelle Einflussfaktoren bewusst aus.

Die Auswertung des Hauptschultexte-Korpus (HK) sorgt diesbezüglich für eine Erweiterung des Gegenstandsfelds im Hinblick auf altersbedingte, individuelle und institutionelle Faktoren. Gleichzeitig bestätigt sie das Modell von Augst u. a. (2007). Obwohl die Leistungsunterschiede in der Hauptschule auf einem Altersniveau bisweilen sehr groß sind, ist zu erkennen, dass sich – dies sei vorab erwähnt – die deskriptive Kompetenz der Hauptschüler im Durchschnitt in etwa *analog* zur Kompetenz der Grundschüler entwickelt. Teilweise erreichen die Texte der Hauptschüler nicht einmal Grundschulniveau; das gilt insbesondere für die Schreibprodukte von Kindern mit Migrationshintergrund. Es erweist sich, dass die Entwicklung deskriptiver Kompetenzen sehr stark davon abhängt, wie es um das individuelle Leistungsvermögen der Lerner bestellt ist und in welchen institutionellen Zusammenhängen diese Kompetenzen erworben werden.

Am Anfang der Entwicklung deskriptiver Schreibfähigkeiten nach Augst u. a. (2007) 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:

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 Schüler noch sehr 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“. Ruft man sich den Zweck der Zimmerbeschreibung in Erinnerung, die *adressatenadäquate* Verortung und Charakterisierung der Gegenstände im Raum, ist ersichtlich, dass die „haben“-Konstruktion im Speziellen und die Zimmerbeschreibungen auf dieser Stufe im Allgemeinen dysfunktional sind; 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 nicht mehr isoliert aufgelistet, sondern mehr und mehr 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 Spie-

gel 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 nun 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. Was noch fehlt, ist allerdings eine Globalorientierung – der Fixpunkt, von dem aus der Rundblick erfolgt, wird nicht explizit gemacht:

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 wesentlich 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 *zentraler* Bedeutung aber ist die Beherrschung der „wenn“-Konstruktion. Man kann sie als die *Schlüsselkonstruktion* der Zimmerbeschreibung bezeichnen. 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 ‚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 Leistung der „wenn“-Konstruktion besteht darin, den zentralen Zweck der Zimmerbeschreibung zu realisieren. Dies macht sie zum Schrittmacher des Erwerbs: Sie ermöglicht es den Lernern „kognitiv wie sprachlich [...], *textuell in Gang zu kommen*. Der so 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 die Konstruktion erstmals in ihrem ganzen 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.“

Untersucht man zusätzlich die von Studenten geschriebenen Texte des Erweiterungskorpus aus Augst u. a. (2007: 382ff.), so fällt auf, dass die weitere Entwicklung von einer fortschreitenden Differenzierung des Beschreibungswortschatzes geprägt ist. In allen wesentlichen Bereichen gelingt es den Lernern in zunehmender Weise, den Leser bei der Nachkonstruktion des Zimmers anzuleiten. Das macht sie in gewisser Weise unabhängig von *bestimmten* lexikalischen Mitteln wie der „wenn“-Konstruktion.

Dennoch ist festzuhalten, dass der Entdeckung und dem Gebrauch einzelner, für die Zimmerbeschreibung besonders geeigneter Wörter, Wendungen und Konstruktionen eine überaus wichtige Funktion für die Entwicklung deskriptiver Fähigkeiten zukommt. Es zeigt sich, dass diese lexikalischen Mittel *Aktivposten* des Schreibprozesses und des Erwerbs von Schreibfähigkeiten sind. 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 zunehmendem Alter der Schüler steigt; eine Ausnahme bilden lediglich die Resultate zur 7. Klasse:

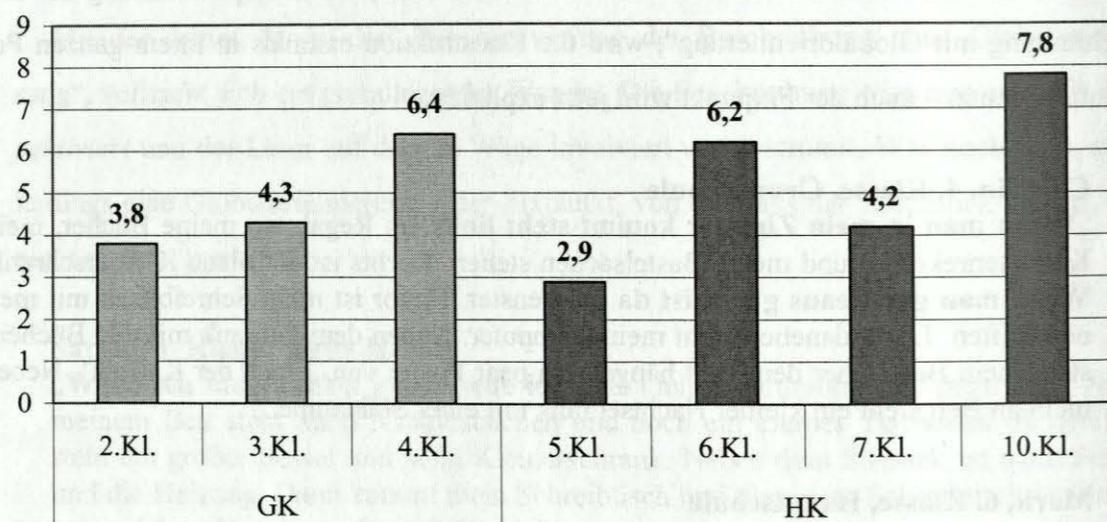


Abb. 11: Durchschnittliche Anzahl der finiten Verben (Types)/Text im GK und HK

Die Zahlen verdeutlichen, wie groß der Einfluss des individuellen Leistungsvermögens und der institutionellen Rahmenbedingungen ist. Der Verbwortschatz in den Hauptschul-texten ist zum Teil weniger differenziert als in den Grundschul-texten. 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 zu Beginn der 7. Klasse – als die Erhebung durchgeführt wurde – nachteilig auf die Grup-pendynamik und die Motivation der SchülerInnen auswirkt.

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

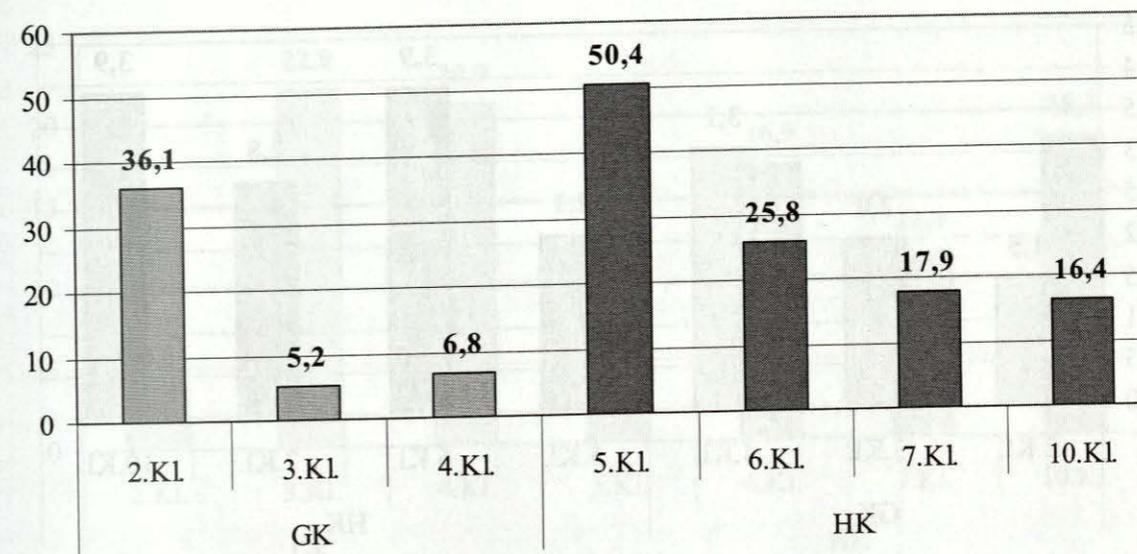


Abb. 12: Durchschnittlicher prozentualer Anteil der „haben“-Konstruktion am Verbal-komplex im GK und HK

Diese Konstruktion scheint für Schreiber, die aus verschiedenen Gründen über ein nur ge-ringes individuelles Leistungsvermögen verfügen, eine Art „Einstiegskonstruktion“ in die Zimmerbeschreibung zu sein. Sie ermöglicht die Realisierung einer vergleichsweise „leich-ten“ Form der Zimmerbeschreibung: die assoziative Aufzählung subjektiv bedeutsamer Gegenstände. An ihrem Gebrauch lassen sich Entwicklungsprozesse ablesen: Nach einer kurzen Hochkonjunktur sowohl in den Grundschul- als auch in den Hauptschul-texten geht ihr Anteil am Verbalkomplex mehr und mehr zurück. In dieser Zeit wird in den Lernertex-ten der Verbwortschatz ausdifferenziert. Die Schüler machen nun vermehrt von funktional adäquaten Verben Gebrauch, z. B. von gegenstandsbezogenen Zustandsverben wie „ste-hen“, „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:

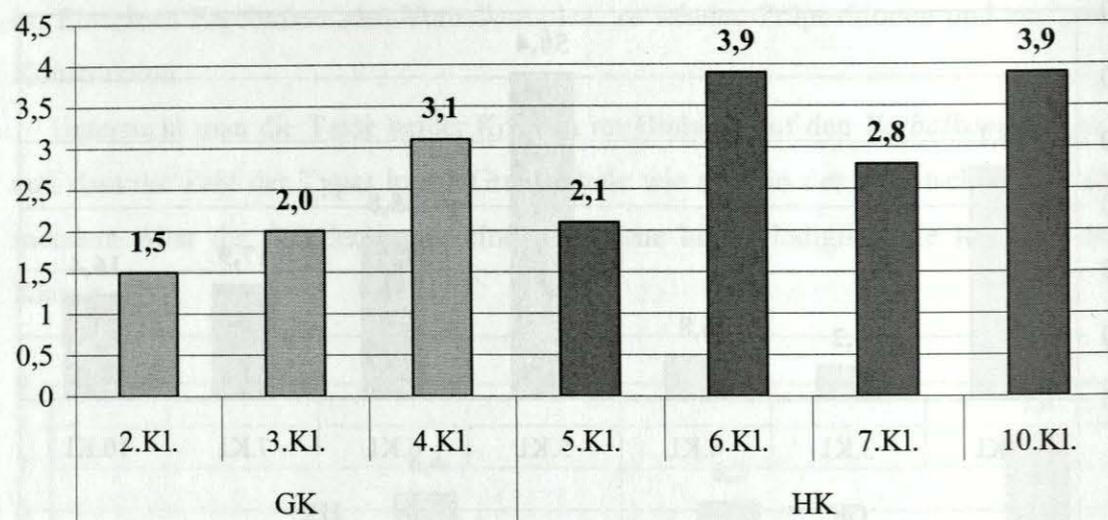


Abb. 13: Durchschnittliche Anzahl der lokalen Präpositionen (Types)/Text im GK und HK

Auch hier zeigt sich der Einfluss individueller und institutioneller Einflussfaktoren. Das Leistungsvermögen der Hauptschüler in diesem Bereich übersteigt erst in der 6. Klasse das Leistungsvermögen 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 in den meisten Fällen nur ganz allgemein verortet, d. h. lediglich als Inventar des Zimmers gekennzeichnet („in“) oder mit Blick auf eine Wand lokalisiert („an“). Andere lokale Präpositionen, deren adäquate Verwendung voraussetzungsreicher ist, finden sich demgegenüber vergleichsweise selten. In dieser Hinsicht interessant ist v. a. der Gebrauch der Präposition „neben“. Die Kenntnis dieser Präposition ist für die Zimmerbeschreibung von besonderer Bedeutung, da sie der Realisierung des sogenannten „Nachbarschaftsprinzips“ dient, der – leserfreundlichen – durchgehaltenen Verknüpfung benachbarter Gegenstände im Text. Der Gebrauch dieser Präposition ist, wie die Auswertung der Korpustexte zeigt, alters- und schreiberfahrungsabhängig:

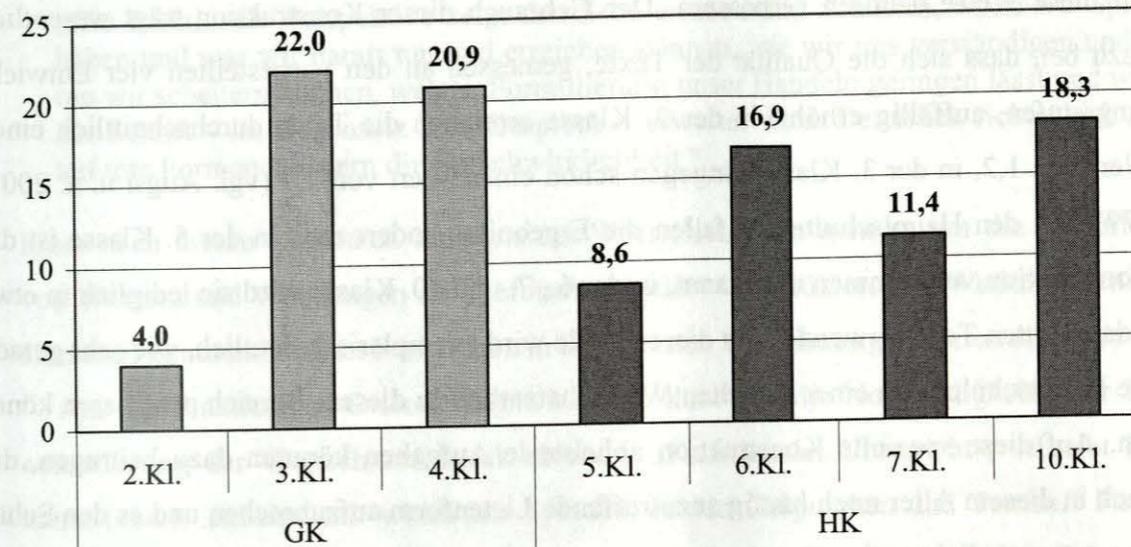


Abb. 14: Durchschnittlicher prozentualer Anteil von „neben“ an allen lokalen Präpositionen im GK und HK

Dass die „wenn“-Konstruktion, wie weiter oben festgestellt wurde, als eine Schlüsselkonstruktion und ein Schrittmacher des Erwerbs deskriptiver Schreibfähigkeiten anzusehen ist, findet sich durch die Untersuchung des GK und des HK eindrucksvoll bestätigt:

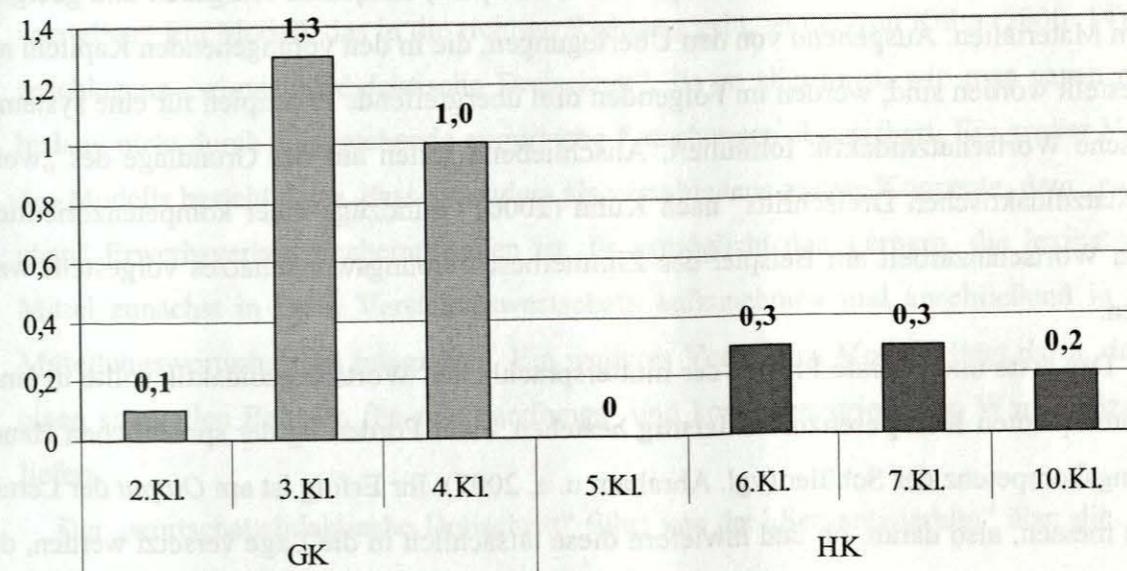


Abb. 15: Durchschnittliche Anzahl der „wenn“-Konstruktion (Types)/Text im GK und HK

Die Entwicklung bei den Grundschulkindern ist wirklich erstaunlich: Von der 2. zur 3. Klasse *verdreizehnfacht* sich die Gebrauch der Konstruktion in ihren Texten. Sicher spielt hier auch die unterrichtliche Instruktion eine Rolle. Maßgeblich ist aber, dass die Schüler die Konstruktion in diesem Zeitraum für sich „entdecken“ und ihre Zimmerbeschreibungen

auf diese Weise deutlich verbessern. Der Gebrauch dieser Konstruktion trägt wesentlich dazu bei, dass sich die Qualität der Texte, gemessen an den vorgestellten vier Entwicklungsstufen, auffällig erhöht: In der 2. Klasse erreichen die Texte durchschnittlich einen Wert von 1,2, in der 3. Klasse hingegen schon einen Wert von 2,7 (vgl. Augst u. a. 2007: 179). Bei den Hauptschulertexten fallen die Ergebnisse anders aus. In der 5. Klasse ist die Konstruktion vollkommen unbekannt, in der 6., 7. und 10. Klasse wird sie lediglich in etwa jedem dritten Text verwendet. An dieser Stelle wird exemplarisch deutlich, wie sehr gerade die Hauptschüler von einer gezielten Wortschatzarbeit in diesem Bereich profitieren könnten. Auf diese spezielle Konstruktion abhebende Aufgaben könnten dazu beitragen, die auch in diesem Alter noch häufig anzutreffende Listenform aufzubrechen und es den Schülern zu ermöglichen, ihre Beschreibung leserorientiert, als Rundblick/Rundgang, zu konzipieren.

9. 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. Es fehlt dafür an überzeugenden Konzepten, adäquaten Aufgaben und geeigneten Materialien. 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 Zimmerbeschreibungswortschatzes vorgestellt werden.

Das erste und oberste Prinzip der muttersprachlichen Wortschatzdidaktik sollte in einer konsequenten **Kompetenzorientierung** bestehen, einer Förderung der sprachlichen Handlungskompetenz der Schüler (vgl. Abraham u. a. 2007). Ihr Erfolg ist am *Output* der Lerner zu messen, also daran, ob und inwiefern diese tatsächlich in die Lage versetzt werden, die betreffenden lexikalischen Mittel mit Blick auf die jeweils relevanten Teilaufgaben in den verschiedenen Handlungsbereichen eigenständig und kompetent zu verwenden – und zwar *dauerhaft*.

Aus der Kompetenzorientierung folgt eine **funktionale Orientierung**. Was Hoffmann (2006: 21) zum funktionalen Grammatikunterricht schreibt, lässt sich in gleicher Weise auf eine kompetenzzentrierte Wortschatzarbeit beziehen:

„Die funktionale Perspektive zeigt den Schülerinnen und Schülern, wozu wir Sprache haben und was wir damit tun und erreichen können, wie wir uns verständigen und woran wir scheitern können, welche Formulierung unser Handeln gelingen lässt und was in der Schrift – im Gegensatz zum Gespräch – erwartet wird. Der Blick richtet sich nicht auf tote Formen, sondern die Sprachwirklichkeit.“

Einer nach diesen Vorsätzen konzipierten Wortschatzarbeit geht es 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. „Funktionaler Unterricht“, schreibt Hoffmann (ebd.), „arbeitet mit wirklicher Sprache, echten Gesprächen und Texten.“ Für den schulischen Wortschatzerwerb eignen sich besonders authentische schriftliche Gebrauchszusammenhänge. Erstens sind die lexikalischen Mittel hier visuell erfahrbar und mithin besser reflektier- und thematisierbar. Zweitens ist durch die Arbeit an „echten“ Texten gewährleistet, dass der *tatsächliche* Sprachgebrauch zum Gegenstand gemacht wird. Drittens wird so dem thematisierten Umstand Rechnung getragen, dass der in der Schule erworbene Wortschatz ganz wesentlich ein Schrift- und Textwortschatz ist.

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, wie man sagen muss, bislang nicht durch entsprechende empirische Forschungen abgesichert. Ein großer Vorteil des Modells besteht darin, dass es, anders als verschiedene 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 liefert.

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

1. Semantisierung	„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. Vernetzung	„Arbeit am Wortschatz und Wortschatzaufbereitung in Form netzwerkartiger Gruppierungen und Zusammenstellungen der Wörter in einer lernerautonomen Wörter-Werkstatt [...]“
3. Reaktivierung	„Reaktivierung des aufbereiteten Wortschatzes durch seine adressaten-, intentions- und situationsspezifische Verwendung in Texten und Textsorten, insbesondere in Schreibprozessen.“

Abb. 16: Wortschatzdidaktischer Dreischritt (Kühn 2000: 14)

Dieser Dreischritt wird im Weiteren am Beispiel eines Konzepts 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: „Children who are exposed to more sophisticated vocabulary in contextually supportive settings [...] learn vocabulary faster and better than do other children.“ (Weizman/Snow 2001: 266) Als Maxime kann gelten, dass die Texte möglichst der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) angehören sollten. 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)). Auch Lesetechniken spielen eine wichtige Rolle, z. B. Techniken des Unterstreichens oder des Anfertigen von Randnotizen.

Als Material für die Semantisierung bieten sich insbesondere *Lernertexte* an, beispielsweise die Texte aus dem Korpus von Augst u. a. (2007). Empirische Studien der pädagogischen Psychologie zeigen, dass ein an menschlichen Modellen oder deren Handlungsprodukten orientiertes Lernen besonders Erfolg versprechend ist (vgl. Rijlaarsdam u. a. 2008). Auch Methoden des kooperativen Schreibens setzen auf diesen Effekt (vgl. Lehnen 2000). Geht es z. B. um die Förderung des Beschreibungswortschatzes in der dritten oder vierten

Klasse der Grundschule, wäre es sinnvoll, auf mehrere gute Texte, etwa aus dem 4. Schuljahr, zurückzugreifen, z. B. auf den bereits zitierten Text von Christin und alternativ oder zusätzlich die Zimmerbeschreibung von Christopher:

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.“

Christopher, 4. Klasse, Grundschule

„Wenn ich in unseren Klassenraum komme, drehe ich mich nach rechts. Dort hängen an der Wand selbst gemalte Bilder von van Gogh. Man geht ein bisschen nach links und dort ist unser Waschbecken. Links daneben ist die Tafel. Sie ist groß und grün. Hinter dem Lehrerpult ist ein Schrank dort befinden sich in dem Schrank unsere Diktathefte usw. Dann dreht man sich nach links und dort sind unsere acht Fenster. Auf der Fensterbank stehen Sonnenblumen und Bohnen. Unter den Fenstern ist die Heizung. Nach den Fenstern kommt ein Tisch über dem Tisch hängen Bilder. Neben dem Tisch kommt ein Bilderständer. Man geht etwas nach links dort ist ein Regal mit unseren Kunstsachen. Etwas daneben steht ein Tisch mit einem Overheadprojektor darauf. Daneben ist noch mal ein Regal mit allen möglichen Sachen. Links neben dem Regal ist eine ziemlich große Pinnwand. In der Mitte des Klassenraumes sind die Schülertische. Das ist unser Klassenraum.“

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:

„Je strukturierter und vielfältiger ein Wort vernetzt ist, desto sicherer ist es im Gedächtnis aufbewahrt und desto besser kann es abgerufen werden. [...] Wörter werden falsch gelernt, wenn sie als Einzelwort, also ohne Zusammenhang, gelernt werden. *Alles, was Beziehungen zwischen Wörtern herstellen kann, fördert das Speichern.*“ (Bohn 1999: 17, Kursivdruck: T. S.)

Im Zentrum sollte, dem Ziel einer kompetenzorientierten Wortschatzdidaktik folgend, eine theoriegeleitete Konstruktion von *Form-Funktions-Modellen* stehen. Die Lernenden sollen auf diesem Wege erfahren, welche lexikalischen Mittel welche Zwecke in welchen Handlungszusammenhängen haben: Wozu brauche ich welche Wörter? Eine vergleichsweise einfache Methode besteht in der Zusammenstellung einer Tabelle. Eine solche Form-

Funktions-Tabelle für den Zimmerbeschreibungswortschatz könnte z. B. wie folgt aussehen:

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

Abb. 17: Form-Funktions-Tabelle zum Zimmerbeschreibungswortschatz

Die Nennung der grammatischen Kategorien ist hierbei im Übrigen nicht zwingend erforderlich; wichtiger ist eine für die Schüler *nachvollziehbare* Zuordnung von Formen zu Funktionen.

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. Letztlich geht es nicht um die potentielle Nachvollziehbarkeit eines theoretischen Modells, sondern um dessen tatsächlichen *Nachvollzug im Lernprozess*. Wie kann es gelingen, eine in dieser Hinsicht erfolgreiche unterrichtliche Wortschatzarbeit zu betrei-

ben? Diese Frage gilt es in Zukunft verstärkt zu diskutieren; hier fehlt es unübersehbar an geeigneten Konzepten.

Einige Anregungen liefert z. B. ein Unterrichtsmodell von Feilke (2008) zur sprachlichen Raumkonstruktion auf dem Weg des *Stationenlernens*. Das Stationenlernen ermöglicht es den SchülerInnen, selbstgesteuert und eigenständig zu lernen, anhand von ausgewählten Teilaufgaben und geeignetem Material. In Feilkes Modell bearbeiten die SchülerInnen in Zweiergruppen nach einer festgelegten, sinnvollen Reihenfolge an sechs „Raumstationen“ spezifische 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. Wie derartige Modelle für diesen und für andere relevante Handlungsbereiche im Detail zu konzipieren sind, so dass unterschiedliche Lernertypen von ihnen profitieren können, ist eine Frage, der sich die empirische Unterrichtsforschung widmen muss.

In der dritten Phase des wortschatzdidaktischen Dreischritts folgt die **Reaktivierung** des Wortschatzes. Dies ist für einen erfolgreichen Wortschatzerwerb unabdingbar:

„Der Lerner, dessen Lernzuwachs weitgehend auf Eigenaktivität beruht, muß diese Lernerfahrungen in ihren Realisierungen erfahren haben, und er muß [...] die Möglichkeit haben, sie in seiner Sprachproduktion zu verwenden, um sie in den gesicherten sprachlichen Wissensbestand überführen zu können.“ (Ott 2000: 211)

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 Schülern helfen, bei der Textproduktion in Gang zu kommen und sich bewusst mit der Gestaltung ihres Textes auseinanderzusetzen. Eine solche Musterorientierung steht nicht im Gegensatz zu einem kreativen Handeln, sondern bildet ein *Fundament* desselben: erst „derjenige [wird] frei und kreativ (was immer das wirklich ist) schreiben, der die Konventionen kennt, der seine ‚Schreibgymnastik‘ absolviert hat und somit über ein Register verfügt, das ihm sogar erlaubt, mit den Konventionen (sprach-) zuzuspielen.“ (Klotz 1996: 38) Dies kann beispielsweise durch ein prozessorientiertes Schreibarrangement gewährleistet werden, wie Honnef-Becker (2000: 156) es vorschlägt:

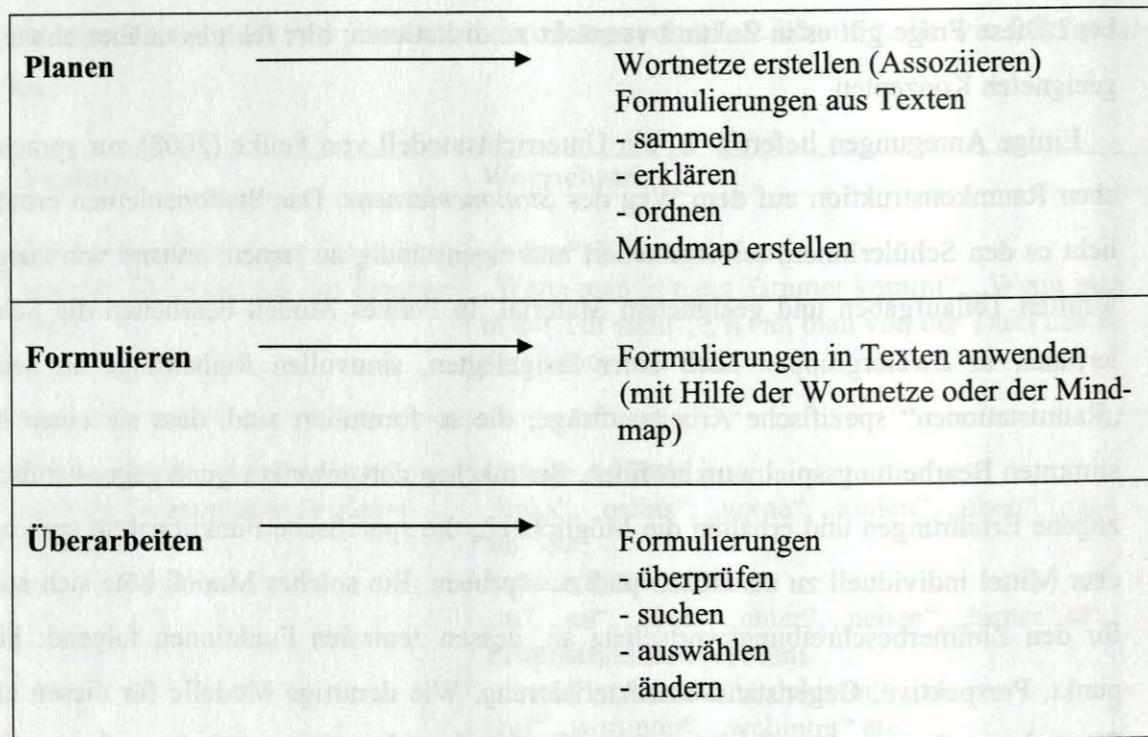


Abb. 18: Lernschrittprogressive Wortschatzarbeit beim Schreibprozess

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). Sie schaffen individuelle Lernfreiräume, betten das Lernen jedoch auch sozial ein. Die Schüler arbeiten allein, geben sich aber auch gegenseitig Hilfestellungen in Form von Rückmeldungen, z. B. bei der Planung, v. a. aber bei der Überarbeitung der Texte.

10. 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 wird durch die Ergebnisse der DESI-Studie zum Wortschatz klar vor Augen geführt: Unzureichende Wortschatzkenntnisse wirken sich auf den Spracherwerb *insgesamt* nachteilig aus. 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 kompetenzorientierten Deutschunterricht. Der vorliegende Beitrag hat in dieser Perspektive einige Impulse zu vermitteln versucht, zum einen im Hinblick auf Möglichkeiten einer

kontextualisierten, korpusbasierten Forschung zum Wortschatzerwerb in der Schulzeit, zum anderen im Hinblick auf Möglichkeiten einer kompetenzorientierten Wortschatzdidaktik. Drei wesentlich erscheinende Punkte seien abschließend nochmals betont:

1. Der Wortschatz ist kein Schatz isolierter Einzelwörter, die lediglich als Rohmaterial für eine regelbasierte Generierung von Sätzen dienen, sondern ein Spektrum von Ausdrücken unterschiedlichster Korngröße (Wörter, Wendungen, Konstruktionen), die Aktivposten für die sprachliche Kommunikation und den Erwerb sprachlicher Kompetenzen bilden.
2. Das Wortschatzlernen ist kein Vokabellernen, sondern ein komplexer Spracherwerbsprozess. Das anzueignende wortbezogene Wissen ist struktur- und funktionsbezogen überaus differenziert. Es wird im Rahmen derjenigen kommunikativen Kontexte erworben, in denen es sozial etabliert ist und einen pragmatischen Nutzen hat. Damit es langfristig abrufbar ist, muss es im Mentalen Lexikon sicher vernetzt werden.
3. Die unterrichtliche Wortschatzarbeit sollte daher keine „verkappte Lexikologie“ sein und sich an deren Ordnungskriterien orientieren, sondern sich konsequent auf die Aneignungs- und Gebrauchskontexte lexikalischer Mittel beziehen und diesbezüglich entsprechende Form-Funktions-Konzepte und geeignete Übungsaufgaben anbieten – mit dem Ziel, die sprachliche Handlungskompetenz der Schüler in zentralen Fähigkeitsbereichen, beispielsweise hinsichtlich der bekannten schulischen Texttypen, nachhaltig zu fördern. Von solchen Initiativen sind wichtige Impulse für alle Felder des Sprachunterrichts zu erwarten. Eine in dieser Weise konzipierte Wortschatzarbeit sollte nicht als neues, zusätzliches Teilgebiet der Deutschdidaktik aufgefasst werden, sondern als Bindeglied der verschiedenen Kompetenzbereiche.

11. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: Praxis Deutsch 203. 6-14.
- Aitchison, Jean (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Aus dem Englischen von Martina Wiese. Tübingen: Niemeyer.
- Ament, Wilhelm (1899): Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig: Wunderlich.
- Anglin, Jeremy (2005): The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In: Cruse, D. Alan/Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier, Peter Rolf (Hg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschatzen. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. 1789-1800.
- Apeltauer, Ernst (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernd/ Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider. 239-252.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. 69-137.
- Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groeben, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus/Saalbach, Henrik (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bonn/Berlin: BMBF. [Online: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf]
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (1986): Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild (2007): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Bachmann, Thomas (2002): Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung. Zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen. Innsbruck u. a.: Studien-Verlag.
- Bates, Elizabeth/Goodman, Judith 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.
- Bates, Elizabeth/Marchman, Virginia/Thal, Donna/Fenson, Larry/Dale, Philip/Reznik, J. Steven/Reilly, Judy/Hartung, Jeff (1994): Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. In: Journal of Child Language 21/1994. 85-121.
- Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker-Mrotzek, Michael (1995): Wie entwickelt sich die Schreibfertigkeit? In: Diskussion Deutsch 141. 25-35.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Birkner, Karin (2001): Bewerbungsgespräche mit Ost- und Westdeutschen. Eine kommunikative Gattung zu Zeiten gesellschaftlichen Wandels. Tübingen: Niemeyer.
- Bloomfield, Leonard (1933): Language. New York: Henry Holt and Co.
- Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hg.): Didaktik der deutschen Sprache. 2 Bände. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bühler, Karl (1934/1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart/New York: Fischer.
- Cain, Kate/Lemmon, Kate/Oakhill, Jane (2004): Individual Differences in the Inference of Word Meanings from Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. In: Journal of Educational Psychology 96/4. 671-681.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa. 150-173.
- Collins, Allan M./Loftus, Elizabeth F. (1975): A spreading activation theory of semantic memory. In: Psychological Review 82. 407-428.
- Crystal, David (2007): Word Words Words. New York: Oxford University Press.
- Der Deutschunterricht 58.1/2006. Wortschatz.
- DESI-Konsortium (Hg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/Basel: Beltz.
- Deutsch 5-10 4/2005. Wortschatze erweitern – differenzieren – anwenden.
- Deutschunterricht 2/2007. Wortschatz – erweitern und vertiefen.
- Diessel, Holger (2006): Komplexe Konstruktionen im Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg. 19-37.
- Dittmann, Jürgen (2002): Wörter im Geist. In: Dittmann, Jürgen/Schmidt, Claudia (Hg.): Über Wörter. Grundkurs Linguistik. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Dräxler, Hans-Dieter/Kühn, Bärbel (1998): Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts. München: Goethe-Institut.
- Eisenberg, Peter/Linke, Angelika (1996): Wörter. In: Praxis Deutsch 139. 20-31.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2002): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch 176. 58-66.
- Feilke, Helmuth (2003): Beschreiben und Beschreibungen. In: Praxis Deutsch 182. 6-14.
- Feilke, Helmuth (2008): Raumstationen. Sprache und Raum. In: Praxis Deutsch 207. 34-41.
- Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen. Manuskript.
- Feilke, Helmuth/Augst, Gerhard (1989): Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd/Krings, Hans Peter (Hg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer. 297-327.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.

- Gloning, Thomas (1994): Dialoganalyse und Semantik. In: Fritz, Gerd/Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen: Niemeyer. 259-279.
- Gloning, Thomas (1996): Bedeutung, Gebrauch und sprachliche Handlung. Ansätze und Probleme einer handlungstheoretischen Semantik aus linguistischer Sicht. Tübingen: Niemeyer.
- Gloning, Thomas (2003): Organisation und Entwicklung historischer Wortschätze. Lexikologische Konzeption und exemplarische Untersuchungen zum deutschen Wortschatz um 1600. Tübingen: Niemeyer.
- Glück, Christian Wolfgang (1998): Kindliche Wortfindungsstörungen. Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- Grißhaber, Wilhelm/Rehbein, Jochen (1992): Kontextualisierte Wortschatz-Analyse (KWA). Ziele, Probleme und Verfahren. ENDFAS Arbeitspapier Nr. 1. Universität Hamburg. 45 Seiten. (Online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~grieha/pub/tkontextanalyse.pdf>)
- Hausmann, Franz Josef (1993): Ist der deutsche Wortschatz lernbar? Oder: Wortschatz ist Chaos. In: InfoDaF 20/5. 471-485.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Vertextungsmuster Deskription. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. 356-369.
- Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider. 20-44.
- Honnef-Becker, Irmgard (2000): Wortschatzarbeit in der Schreibwerkstatt: Plädoyer für eine textbezogene Wortschatzdidaktik. In: Kühn, Peter (Hg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Hildesheim u. a.: Olms. 149-177.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen: Niemeyer.
- Kauschke, Christina (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons – eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr.
- Keseling, Gisbert (1987): Zur Produktion syntaktischer Strukturen in schriftlichen Texten, am Beispiel von Summaries und Wegbeschreibungen. In: Rosengren, Inger (Hg.): Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium 1986. Stockholm: Almqvist & Wiksell. 105-118.
- Keseling, Gisbert (1993): Schreibprozeß und Textstruktur. Empirische Untersuchungen zur Produktion von Zusammenfassungen. Tübingen: Niemeyer.
- Klann-Delius, Gisela (2008): Der kindliche Wortschatzerwerb. In: Die Sprachheilarbeit 1. 4-14.
- Klotz, Peter (1996): Grammatische Wege zur Textgestaltungs-kompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer. (Online: www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf)
- KMK (2005a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München: Wolters Kluwer. Online: www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf)
- KMK (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. München: Wolters Kluwer. Online: www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf)

- Knobloch, Clemens (2001): Wie man den Konjunktiv erwirbt. In: Feilke, Helmut/Kappest, Klaus-Peter/Knobloch, Clemens (Hg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen: Niemeyer. 67-90.
- Kohlmann, Ute/Stutterheim, Christiane von (2001): Beschreiben im Gespräch. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. 1279-1292.
- Krings, Hans-Peter (1992): Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Bochum: AKS. 47-77.
- Kühn, Peter (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und –methodik. In: Kühn, Peter (Hg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Hildesheim u. a.: Olms. 5-28.
- Lehnen, Katrin (2000): Kooperative Textproduktion. Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen. Bielefeld. (Online: bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/495/)
- Lewis, Michael (1993): The Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications.
- Limbach, Jutta (Hg.) (2005): Das schönste deutsche Wort. Liebeserklärungen an die deutsche Sprache. Ismaning: Herder.
- Lutzeier, Peter Rolf (2002): Der Status der Lexikologie als linguistische Disziplin. In: Cruse, D. Alan/Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier, Peter Rolf (Hg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. 1-14.
- May, Peter (1994): Jungen und Mädchen schreiben „ihre“ Wörter. Zur Rolle der persönlichen Bedeutung. Zur Rolle der persönlichen Bedeutung beim Lernen. In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hg.): Mädchen lernen anders als Jungen. Lengwil: Libelle. 110-120.
- McKeown, Margaret G./Beck, Isabel L./Omanson, Richard C./Perfetti, Charles A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. In: Journal of Reading Behavior 15. 3-18.
- Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (Hg.) (1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Stuttgart: UTB.
- Menzel, Wolfgang (2004): Zeitformen und Zeitgestaltung. In: Praxis Deutsch 186. 6-15.
- Miller, George A. (1993): Wörter. Streifzüge durch die Psycholinguistik. Frankfurt/Main: Zweitausendeins.
- Müller, Ralph/Ziegler, Evelyn (2006): Metapher zwischen Sprache, Stil und Denken. Einführung in das Themenheft. In: Der Deutschunterricht 6. 2-6.
- Nagy, William/Herman, Patricia (1987): Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: McKeown/Curtis, M. (Hg.): The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale/New Jersey: Erlbaum.
- Ortner, Hanspeter (2007): (Schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Niemeyer. 113-139.
- Ossner, Jakob (2005): Das deskriptive Feld. In: Klotz, Peter/Lubkoll, Christine (Hg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br./Berlin: Rombach. 61-76.
- Ott, Margarete (2000): Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs. Frankfurt/Main u. a.: Lang.
- PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

- Plewnia, Albrecht (2006): Wortschatz und Wortkunde im Lehrplan Deutsch. In: Der Deutschunterricht 58/1. 9-18.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Praxis Deutsch 165 (2001). Wörterbücher.
- Rehbein, Jochen (1984): Beschreiben, berichten und erzählen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen in der Schule. Tübingen: Narr. 67-124.
- Richter, Sigrun (1994): Geschlechtsspezifischer Lieblingsschatz. In: Richter, Sigrun / Brügelmann, Hans (Hg.): Mädchen lernen anders als Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. Lengwil: Libelle. 133-142.
- Rijlaarsdam, Gert/Braaksma, Martine/Couzijn, Michel/Janssen, Tanja/Raedts, Mariet/van Steendam, Elke/Toorenaar, Anne/van den Bergh, Huub: Observation of peers in learning to write. In: Journal of Writing Research 1. 53-83.
- Rothweiler, Monika/Meibauer, Jörg (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: Meibauer, Jörg/Rothweiler, Monika (Hg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Stuttgart: UTB. 9-31.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr.
- Schneuwly, Bernard/Rosat, Marie-Claude (1995): „Ma chambre“ ou: comment linéariser l'espace Etude ontogénétique de texts descriptifs écrits. In: Bulletin Suisse de linguistique appliquée 61. 83-100.
- 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 48/1. 71-106.
- Seidel, Brigitte (1990): Auf Wörter aufmerksam werden. Unterrichtsvorschläge als Plädoyer für eine Neuentdeckung wortkundlicher Themen und Deutschunterricht. In: Diskussion Deutsch. 18-31.
- Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46. 59-80.
- Spitta, Gudrun (1995): Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg zum spontanen Schreiben zum selbstbewussten Verfassen von Texten. Frankfurt/Main: Cornelsen.
- Spitzer, Manfred (2000): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg/ Berlin: Spektrum.
- Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS. 243-273.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2008a): Wie viel Öffentlichkeit verträgt das Private? Meinungsbildung zu Online-Netzwerken. In: Praxis Deutsch 211. 44-47.
- Steinhoff, Torsten (2008b): Kontroversen erkennen, darstellen, kommentieren. In: Bons, Iris/Kaltwasser, Dennis/Gloning, Thomas (Hg.): Fest-Platte für Gerd Fritz. Gießen. 13 Seiten. [Online: www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf]
- Stern, Clara/Stern, William (1928/1965): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Nachdruck der 4. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Szagan, Gisela (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Tomasello, Michael (2006): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hg.): Konstruktionsgrammatik. Von der Anwendung zur Theorie. Tübingen: Stauffenburg. 19-37.
- Ulrich, Winfried (2002): Begriffe und Bilder. In: Deutschunterricht 3. 4-9.
- Ulrich, Winfried (2005): Lexikologie und Sprachdidaktik. In: Cruse, D. Alan/Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier, Peter Rolf (Hg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter. 1875-1880.
- Ulrich, Winfried (2007a): Wörter Wörter Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ulrich, Winfried (2007b): Den Wortschatz erweitern und vertiefen. In: Deutschunterricht 2. 4-9.
- WAHRIG (2005): Deutsches Wörterbuch. Mit einem „Lexikon der deutschen Sprachlehre“. Neu hg. von R. Wahrig-Burfeind. Gütersloh/München: Bertelsmann.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Weizman, Zehava Oz/Snow, Catherine E. (2001): Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. In: Developmental Psychology 37. 265-279.
- Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim/Basel: Beltz. 72-80.
- Winter, Alexander (1992): Metakognition beim Textproduzieren. Tübingen: Narr.
- Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wygotski, Lew S. (1934/1988): Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Lothar/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Torsten Steinhoff
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Germanistik
Otto-Behagel-Straße 10 B
35394 Gießen

E-Mail: Torsten.S.Steinhoff@germanistik.uni-giessen.de