

Katharina Kuhs, Stephan Merten (Hg.)

Arbeiten am Wortschatz

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Lothar Bluhm, Stephan Merten, Stefan Neuhaus,  
Uta Schaffers, Gabriela Scherer, Eva L. Wyss (Hg.)

KOLA

Koblenz-Landauer Studien zu  
Geistes-, Kultur- und Bildungswissenschaften

Band 14

Katharina Kuhs, Stephan Merten (Hg.)

**Arbeiten am Wortschatz**  
**Sprache und Sprachgebrauch**  
**untersuchen**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

**Arbeiten am Wortschatz:**

**Sprache und Sprachgebrauch untersuchen /**

Katharina Kuhs, Stephan Merten (Hg.). -

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2015

(Koblenz-Landauer Studien; Bd. 14)

ISBN 978-3-86821-619-6

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2015

ISBN 978-3-86821-619-6

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Tel.: (0651) 41503

Fax: (0651) 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: [wvt@wvttrier.de](mailto:wvt@wvttrier.de)

# Inhalt

|                  |   |
|------------------|---|
| Einführung ..... | 1 |
|------------------|---|

## 1. Wortbildung, Wortsemantik, Wortschatzaufbau und -erweiterung

*Inge Lore Oomen-Welke*

|   |    |
|---|----|
| Basiswortschatz I: Wortschatzaufbau und Wortschatzerweiterung<br>bei Sachtexten – in der Erst- und Zweitsprache Deutsch ..... | 11 |
|---|----|

*Winfried Ulrich*

|  |    |
|--|----|
| Wortschatzarbeit ausschließlich textorientiert?<br>Semantische Strukturen des mentalen Lexikons erhellen – Überlegungen<br>Zu lexikalischen Lehr- und Lernstrategien mit Hilfe von Sprachreflexion ..... | 31 |
|--|----|

*Christine Römer*

|  |    |
|--|----|
| Morphologische Kategorien – Grenzgänger und Prototypen ..... | 43 |
|--|----|

## 2. Wortschatz in gesprochener und geschriebener Sprache untersuchen

*Iris Kleinbub*

|   |    |
|---|----|
| Phraseologischen Wortschatz in Texten untersuchen ..... | 59 |
|---|----|

*Stephan Merten*

|   |    |
|---|----|
| Wörter bilden – Wörter analysieren – Wörter verwenden ..... | 83 |
|---|----|

*Kerstin Leimbrink*

|  |    |
|--|----|
| Textorientierte Sprachreflexion in der Sekundarstufe I –<br>Wortschatzförderung am Beispiel einer Fußballanalyse ..... | 97 |
|--|----|

*Gunde Kurtz*

|  |     |
|--|-----|
| „Warum ist es für uns mühsam? Das ist eigentlich für ihr.“ –<br>Kinder erarbeiten sich Dimensionen lexikalischer Einheiten im Dialog ..... | 117 |
|--|-----|

### **3. Wortschatz in Bildungs- und Fachsprache**

*Jörg Kilian*

Von *abiotischer Faktor* bis *Zustandspassiv*. Fachwortschatz  
der Unterrichtsfächer als Aufgabe des schulischen Deutschunterrichts ..... 137

*Katharina Kuhs*

Fachwortschatz und Mehrsprachigkeit ..... 161

*Katharina Turgay*

Methoden der Wortschatzarbeit im Vergleich – Ein praktischer Versuch  
im Deutschunterricht ..... 185

### **4. Arbeit an Wörtern, Sätzen und Texten**

*Anja Wildemann*

Wortschatzarbeit im Sprachlichen Anfangsunterricht ..... 207

*Yüksel Ekinci und Christiane Pohlig*

Theorie und Praxis der kultursensiblen Wortschatz- und Schreibförderung ..... 225

*Naxhi Selimi*

Situierung der Wortschatzarbeit in der Deutschdidaktik ..... 243

## Einführung

Die Bildungsstandards haben sich in Deutschland als eine Folge des sog. ersten PISA-Schocks ab etwa 2003 etabliert. In ihnen ist festgelegt, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn beherrschen müssen. Der auf diese Weise initiierte Wandel von einer Lernzielorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung hat bis heute unmittelbare Folgen für den Unterrichtsalltag: Es wird nicht mehr nur formuliert, was Lernende können sollen, sondern Tests überprüfen vermeintlich zielgenau, über welches Wissen Schülerinnen und Schüler am Ende eines Lernprozesses tatsächlich verfügen.

Für das Fach Deutsch formulieren die Bildungsstandards Kompetenzbereiche, die für die einzelnen Schulformen und Jahrgangsstufen in unterschiedlicher Anordnung vorliegen. Es sind dies:

Kompetenzbereich 1: Sprechen und Zuhören

Kompetenzbereich 2: Schreiben

Kompetenzbereich 3: Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Kompetenzbereich 4: Methoden und Arbeitstechniken

Kompetenzbereich 5: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

*Arbeit am Wortschatz* wird in den Kompetenzbereichen nur randständig erwähnt. Sie findet ihren Platz am ehesten im Rahmen des Kompetenzbereichs *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Hier soll in der Primarstufe u.a. an Wörtern in dem Sinne „gearbeitet“ werden, dass sie gesammelt, geordnet, strukturiert werden und die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Wortbildung (im Deutschen) kennenlernen. Für die Sekundarstufe I wird auf die Verbindung von Fachwissen mit (Fach-)Sprache verwiesen („fachsprachliche Kenntnisse erwerben“), was eng mit dem Erwerb von Fachwortschatz verbunden ist.

Anders als im Fremdsprachenunterricht, für den in den Bildungsstandards der Erwerb von *Wortschatzkompetenz* ausdrücklich als Teilkompetenz im Rahmen des Verfügens über sprachliche Mittel aufgeführt wird, geht man für den muttersprachlichen Deutschunterricht weitgehend davon aus, dass der „normale“ standardsprachliche Wortschatz des Deutschen bei allen Schülerinnen und Schülern in der Regel altersgerecht vorhanden ist. Man vermutet, Wortschatz lernten Sprecherinnen und Sprecher nebenbei (*incidental learning*). Und auch in der Schule setzt man beim Wortschatzerwerb stark auf dieses beiläufige Lernen. Bei der Begegnung mit neuen und unbekanntem Wörtern – vor allem in Texten – so die weit verbreitete Ansicht, bilde der Lernende Hypothesen über die Bedeutung eines unbekanntem Wortes (*fast mapping*). Komme dieses Wort dann später in anderen Kontexten erneut vor, so präzisiere und verfestige sich das Bedeutungswissen des Lernenden und er wisse nun, was das Wort bedeute. Es handele sich hier um einen Lernprozess, der geleitet werde von der Autonomie des Lerners.

Das Prinzip der Beiläufigkeit hat jedoch seine Grenzen. Denn: Obwohl Wortschatzerwerb durchaus als konstruktiver Prozess verstanden wird, bei dem Lernende vorhandenes Wissen mit neuem autonom verknüpfen, kann doch nicht davon ausgegangen werden, dass dies immer und in jedem Fall quantitativ und qualitativ zu überzeugenden Ergebnissen führt. Schülerinnen und Schüler benötigen darüber hinaus Anregungen und Hilfen. Konstruktion und Instruktion im Sinne von reflexionsgesteuertem Lernen müssen Hand in Hand gehen. Sinnvoll ist daher die Verbindung zwischen bewusstem und unbewusstem Lernen. Dazu muss der Blick der Lernenden im Deutschunterricht auf den Wortschatz gerichtet sein und nicht nur auf Textinhalte, Syntax oder Grammatik. Ziel sollte sein, Sprache und Sprachgebrauch auch und besonders mit Blick auf den Wortschatz zu hinterfragen und zu untersuchen. Nur so kann die Struktur des Wortschatzes durchschaut und der individuelle Wortschatz erweitert und vertieft werden.

Unterstützt wird diese Forderung durch den Blick auf die mehrsprachige Zusammensetzung der Schulklassen. Mehrsprachigkeit und Wortschatz sind zwar im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung eng miteinander verbunden (vgl. z. B. Apeltauer, Karasu, Ahrenholz, Reich), in der Deutschdidaktik bisher jedoch kaum ein Thema. Deutschunterricht ist in der Regel (monolingual) muttersprachlich ausgerichtet. Auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler wird der Blick vor allem unter der Perspektive einer potenziellen Bereicherung im Rahmen von Sprachbetrachtung und Sprachreflexion gerichtet: *Language awareness* als Ziel für die ganze Klasse lässt sich – folgt man einschlägigen Veröffentlichungen – gerade durch die Nutzung von Mehrsprachigkeit erreichen. Seit geraumer Zeit besteht Konsens darüber, dass Wortschatzarbeit u. a. vor allem auch deshalb ein zentrales Thema des Deutschunterrichts sein sollte, weil sie nicht nur für die Reflexion über die Muttersprache im sprachlichen Bildungsprozess ertragreich ist, sondern auch und gerade, weil sie im Kontakt mit anderen Sprachen wertvolle Anlässe zu deren Verständnis und zum Nachdenken über sprachliche Verschiedenheit in struktureller und funktioneller Hinsicht bietet.

Inwieweit diese Idee in der Praxis des Deutschunterrichts tatsächlich Umsetzung findet, ist empirisch nicht überprüft, wohl aber scheint sicher zu sein, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schülern nicht in allen Bereichen über den gleichen Wortschatz verfügen wie monolingual deutsche Schülerinnen und Schüler – nicht in der Muttersprache und nicht in der Zweitsprache Deutsch.

Der Hauptgrund hierfür liegt darin, dass die Wortschatzkompetenzen dieser Schülergruppe eng mit dem domänenspezifischen Erwerb und Gebrauch der Erstsprache zusammenhängen. Wortschatz aus Domänen, die weitgehend muttersprachlich gelehrt werden, fehlt ggf. im Deutschen und umgekehrt. Wortschatzarbeit im Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch* untersuchen, die gezielt auf solche Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse mehrsprachiger Schülerinnen und Schülern eingeht, leistet einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzerweiterung in der Zweitsprache Deutsch und ggf. auch in den Erstsprachen.



Reflexion über Sprache und Sprachen kann nicht erst beim Satz oder Text beginnen, sondern muss ihren Ausgang nehmen beim Wort, bei den Lexemen. Mehr noch: Wortschatzkompetenz stellt die Grundlage für allgemeine und umfassende Sprachkompetenz dar. Wörter leiten nicht nur unsere gesprochene oder geschriebene Sprache, sie begleiten vielmehr auch unser Denken, Wahrnehmen und Fühlen. Wir benötigen sie zwar nicht immer explizit, gleichwohl sind sie „da“ oder „nicht da“ wie im Oppositionsbeispiel „hungrig-satt“-„durstig-Ø“ zu erkennen ist. Warum das so ist, erschließt sich uns nicht automatisch. Woher wissen wir aber, dass es so ist, dass hier ein Wort „fehlt“?

Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Themen *Wortschatz* und *Wortschatzarbeit* für den (Deutsch)Unterricht muss nicht besonders hervorgehoben werden – sie ergibt sich aus den verschiedenen Perspektiven ihrer Betrachtung, aus der Heterogenität der Schülerschaft im Hinblick auf Voraussetzungen und Bedingungen von Wortschatzerwerb und -wissen sowie schließlich aus der Beschaffenheit von *Wortschatz* selbst, z. B. in seiner morphologischen Gestalt, Konkretheit/Abstraktheit, Verständlichkeit, Gebrauchsfrequenz und Funktionalität. Einige Ausschnitte hieraus werden in der vorliegenden Publikation aufgegriffen und genauer betrachtet.

Zunächst stehen (in Kapitel 1) Fragen eines Grundwortschatzes für Deutsch als Zweitsprache, des Wortschatzaufbaus und der Wortschatzerweiterung, der Wortbildung und -semantik im Vordergrund.

In diesem Zusammenhang sind Länge und Vorkommenshäufigkeit von Wörtern für *Ingelore Oomen-Welke* wichtige Kriterien im Hinblick auf die Lesbarkeit von Texten und für die Wahrscheinlichkeit, verstanden zu werden. Im Deutschunterricht spielt dies insofern eine Rolle, als hiervon Wortschatzauswahl und -training tangiert sein könnten und sollten. Eine solche Zielgerichtetheit gilt prinzipiell für alle Schülerinnen und Schüler – häufig aber ganz besonders für die mehrsprachigen unter ihnen. Sie profitieren davon, wenn ihnen – zumindest zu Beginn ihres Deutscherwerbsprozesses – kein unnötiger Wortschatzballast aufgebürdet wird. Eine tragfähige und aktuelle „Basisliste“ mit Wortschatz für Anfänger in Deutsch als Zweitsprache erachtet Oomen-Welke als notwendig, um zielgerichtet Grundlagen für die Arbeit an Sachtexten und unterrichtlichen Lernaufgaben zu legen. Ihre statistische Ausleuchtung der Faktoren „Wortlänge“ und Worthäufigkeit“ erweist sich hierbei als notwendige Voraussetzung. Die kritische Betrachtung der bisherigen Bestrebungen und Ergebnisse, ein „lexikalisches Minimum“ für Deutsch als Zweitsprache in Form von Basis- und Anfangswortschatzen zu schaffen, mündet in der Vorstellung eines neubearbeiteten Grundwortschatzes (Deutsch als Zweitsprache), den die Verfasserin in seinen Grundzügen vorstellt. Hierin liegt denn auch die Basis für ihre Vorschläge zum methodischen Vorgehen bei der Wortschatzvermittlung im Unterricht.

*Winfried Ulrich* stellt die Sprachreflexion in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen zur Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Zugrunde liegt das Postulat, dass Wortschatz – trotz aller gegenteiligen Beteuerungen – nicht nur an Text und Kontext gebunden er-

folgen sollte und kann, sondern dass er durchaus auch durch seine intensive Betrachtung und Reflexion erweitert und vertieft werden kann. Hierfür muss für den Verfasser die Untersuchung und Bewusstmachung von semantischen Beziehungen zwischen Lexemen im mentalen Lexikon einen festen Platz im Deutschunterricht erhalten. Nur eine geschickte Verbindung von systematischer und reflektierender Wortschatzarbeit verspricht hiernach nachhaltigen Lernerfolg. Die Vorstellung zentraler Funktionen einer reflektierenden Wortschatzarbeit (z. B. die Erhöhung der schnelleren und sichereren Verfügbarkeit von Begriffen, die Voraktivierung von Lexemen) wird vom Autor durch ausführliche Überlegungen zu lexikalischen Lehr- und Lernstrategien mit Hilfe von Sprachreflexion ergänzt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Vorstellung von Wörtergruppen, deren Lexeme in verschiedenartigen Beziehungen zueinander stehen (z. B. Lexeme mit Äquivalenzbeziehung, Lexeme mit hierarchischer Beziehung). Die Gestaltung des Textes mit vielen Beispielen erleichtert den Transfer in die Praxis des Deutschunterrichts.

*Christine Römer* zeigt in ihrem Beitrag an den Beispielen *Nullmorpheme* und *merkmallose Wortartenwechsel*, dass eindeutige morphologische Kategoriengrenzen in der Erklärung natürlicher Sprachen schwierig abzuleiten sind, da vielfältige Übergangsphänomene vorhanden sind. Dies hat sowohl linguistische wie auch didaktische Konsequenzen. Gleichwohl sollte man prototypische Kategorien und generalisierende Regeln nicht gänzlich aufgeben, zumal die linguistische Forschung Konzepte bereitgestellt hat, auch mit diesen „Grenzgängern“ umzugehen. Einige Modelle dazu werden vorgestellt.

Kapitel 2 widmet sich Studien zur Untersuchung von Wortschatz in gesprochener und geschriebener Sprache. Hier finden sich Beiträge, die eine (empirische) Grundlage für neue oder veränderte Betrachtungsweisen von Wortschatz vorstellen und hiermit verbunden auch alternative Wege der didaktisch-methodischen Vermittlung aufzeigen.

So untersucht *Iris Kleinbub* phraseologischen Wortschatz in Texten und lenkt damit den Blick auf die Phraseodidaktik als einem noch sehr unterrepräsentierten Feld in der muttersprachlichen Deutschdidaktik. Gerade Phraseologismen können einen großen Beitrag dazu leisten, eine reflektierende Wortschatzarbeit im Deutschunterricht lebendig werden zu lassen, da sie Schülerinnen und Schülern täglich in ihrem sprachlichen Umfeld begegnen – allerdings oftmals ohne als solche wahrgenommen und in ihrer z. T. subtilen Wirkungsweise erkannt zu werden. Anhand zweier Beispieltexte wird exemplarisch aufgezeigt, wie textbasierte Sprachbetrachtung und Wortschatzarbeit in mehrsprachig zusammengesetzten Klassen Umsetzung finden kann. Zunächst geht es um Charakteristika und Klassifikationskriterien sowie um den von Kühn (1992) entwickelten „phraseologischen Dreischritt“. Anschließend zeigt die Autorin, wie Phraseologismen in Texten identifiziert, unter semantischen, stilistischen und kommunikativen Aspekten analysiert und schließlich interpretiert werden können.

*Stephan Merten* beschreibt, wie ausgehend von Fehlern, die besonders Lernende mit Deutsch als Zweitsprache im Sprachgebrauch machen, systematische Wortschatzarbeit