

Stephan Merten, Katharina Kuhs (Hg.)

Arbeiten am Wortschatz

Sprechen und Zuhören

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

KOLA

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

Band 19

Stephan Merten, Katharina Kuhs (Hg.)

Arbeiten am Wortschatz
Sprechen und Zuhören

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

**Arbeiten am Wortschatz:
Sprechen und Zuhören /**

Stephan Merten, Katharina Kuhs (Hg.). -
Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2017
(Koblenz-Landauer Studien; Bd. 19)
ISBN 978-3-86821-710-0

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2017
ISBN 978-3-86821-710-0

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

Inhalt

Einführung	1
1. Zur Positionierung von Wortschatzerwerb und Wortschatzarbeit im Feld kommunikativen Unterrichtshandelns	
<i>Stephan Merten</i>	
Sprechen Wörter für sich? Wortschatzarbeit beim Sprechen und Zuhören	13
2. Wortschatz als Voraussetzung für Sprachhandlungskompetenz	
<i>Georg Albert</i>	
Sagen, Meinen, Denken, ...? Zu Gebrauch und Vermittlung von Verba dicendi und sentiendi beim mündlichen Diskutieren	37
<i>Florian Hiller, Iris Kleinbub und Sarina Nafz</i>	
„... oder Niederschlag könnte man auch sagen“ – Bildungssprachlichen Wortschatz fördern mit Erklärvideos	55
<i>Katharina Turgay</i>	
Zum Wortschatz ein- und mehrsprachiger Kinder am Beispiel des Erzählens einer Bildergeschichte	79
<i>Winfried Ulrich</i>	
Wortschatzerweiterung durch materialgeleitetes Kita-Gespräch	99
3. Über Wortschatz kommunizieren	
<i>Nicole Bachor-Pfeff</i>	
Mehrfachkonzepte und Lexical Awareness in der literarischen Anschlusskommunikation	119
<i>Derya Gür-Şeker</i>	
Wortschatzarbeit trifft Korpuslinguistik. Zum Einsatz digitaler Sprachressourcen im kritischen Wortschatzunterricht	135
<i>Katharina Kuhs</i>	
Semantisierung von Wortschatz in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch durch mündliche Übersetzung	151
<i>Andreas Osterroth</i>	
Code-Mixing als Lerngegenstand: Gesprächssprachliche Handlungsfähigkeit im mehrsprachigen Unterricht erweitern	175

4. Wortschatzförderndes Sprechen: motivieren, anleiten, begleiten

Julia Webersik und Maria von Salisch

Emotion und Lexikon – Integrierter Ausbau lexikalischer und emotionsbezogener Kompetenzen: das EmoLex-Konzept 189

Anja Wildemann und Claudia Rathmann

Integrative Wortschatzarbeit mit neu zugewanderten Kindern 205

Naxhi Selimi

Stellenwert des Sprechens und Zuhörens in mehrsprachigen Lerngruppen 217

Yüksel Ekinci und Olga Naumovich

Erzählförderung mit digitalen Medien in multilingualen Kontexten 233

Einführung

Der mündliche Sprachgebrauch ist die Basis allen sprachlichen Handelns (vgl. Behrens/ Eriksson 2011, 43f.). Bevor der Mensch schreibt oder liest, hört und spricht er. Gesprochene Sprache liefert das Fundament aller Kommunikation. Sprechen und Zuhören sind soziale Handlungen, durch die Kinder im Akkulturationsprozess in die menschliche Gemeinschaft integriert werden.

Der Deutschunterricht ist sich der Aufgabe, hier anzuknüpfen und die mit Schuleintritt vorhandene mündliche Sprachhandlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder weiter zu entwickeln, ohne Zweifel bewusst. Sie wird als eine seiner Kernaufgaben definiert, denn Mündlichkeit beherrscht den Lebens-, Schul- und späteren Berufsalltag der Schüler/innen. Eine elaborierte Mündlichkeit liefert den Schlüssel für soziales Vorankommen und gesellschaftliche Teilhabe.

Das seit der sog. kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren bestehende Leitmotiv des Deutschunterrichts, die Befähigung zum kommunikativen Handeln, gliedert sich aktuell in die Kompetenzbereiche: *Sprechen und Zuhören*, *Schreiben*, *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* (vgl. KMK 2005). Im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts stehen die vier Kompetenzbereiche zusammen mit den *Methoden und Arbeitstechniken* nicht isoliert nebeneinander, sondern sind im Prozess des sprachlich-literarischen Lernens aufeinander bezogen.

Die Kompetenzentwicklung im Bereich *Sprechen und Zuhören* zielt dabei auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Situationen mündlicher Kommunikation sicher und selbstständig zu bewältigen. Hierzu zählen im Einzelnen:

- mit anderen zu sprechen und Gespräche zu führen,
- vor und zu anderen zu sprechen sowie vorzutragen und zu präsentieren,
- verstehend und bewusst zuzuhören und dabei Verstehen und Nicht-Verstehen wahrzunehmen sowie
- sprechend zu gestalten und szenisch zu spielen.

Diese vier Handlungsfelder des mündlichen Sprachgebrauchs finden sich sowohl in den KMK-Bildungsstandards für die verschiedenen Schulstufen bzw. Abschlüsse als auch in den Rahmen(lehr)plänen für das Fach Deutsch mehrerer Bundesländer (vgl. KMK 2011).

In den ersten Schuljahren entwickeln sich die vorschulisch erworbenen Gesprächskompetenzen weiter. Die Kinder lernen, Gespräche nicht nur in der Varietät ihrer Herkunftssprache, sondern auch in der Standardsprache zu führen. Sie erweitern auf diese Weise die bereits im Vorschulalter erworbenen mündlichen Fähigkeiten in Richtung einer breiter angelegten Kommunikationskompetenz. Dazu gehören insbesondere auch die Fähigkeiten, anderen aufmerksam zuzuhören, sich in Kommunikationssituationen verständlich auszudrücken und sich konstruktiv an Gesprächen zu beteiligen. Kinder lernen in der Schule auch, weithin akzeptierte Rede- und Gesprächskonventionen zu beherrschen. Dar-

über hinaus nehmen sie zunehmend Kommunikations- und Interaktionsprozesse als sprachliche Handlungen wahr und sind in der Lage, sie zu reflektieren. Durch das Untersuchen, Hinterfragen und Beurteilen von Aussagen bzw. Meinungen anderer werden kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse unterstützt.

Eine wichtige Teilkompetenz des Sprechens und Zuhörens ist das *Fragen-Können*. Heranwachsende müssen auch dazu befähigt werden, kommunikatives Verstehen zu sichern (z.B. durch gezieltes Nachfragen), dieses Verstehen auszudrücken oder Nichtverstehen zu artikulieren. Kommunikation gelingt dann am besten, wenn man aufmerksam zuhört, inhaltsbezogene Gesprächsbeiträge liefert, andere ausreden lässt sowie vereinbarte Gesprächsregeln einhält. Im Gespräch können durch Anschlussfragen das eigene Verstehen geprüft und etwaige Missverständnisse geklärt werden.

Das *Zuhören* ist eine weitere zentrale Teilkompetenz innerhalb dieses Kompetenzbereichs. Zuhören und damit einhergehendes Hörverstehen sind Elemente eines komplexen mentalen Prozesses, in dem akustischen Sprachsignalen mit Hilfe von sprachlichem Wissen einerseits und Weltwissen andererseits Sinn zugeordnet wird. Die Analyse des Gehörten und das Einbringen von Wissen und Erwartungen sind im Verstehensprozess eng miteinander verzahnt. Hören geschieht in Echtzeit, denn gesprochene Sprache ist flüchtig. Daraus folgt, dass der Hörende während des Zuhörens sprachliche Informationen kurzzeitig speichern muss. Die Satzklammer erschwert im Deutschen diesen Vorgang, weil der Zuhörende den ganzen Satz so lange im Gedächtnis behalten muss, bis der Sprechende die Klammer am Ende des Satzes schließt. Wenn wir zuhören, speichern wir nicht zuletzt deshalb in der Regel nicht den gesamten Wortlaut des Textes, vielmehr konstruieren wir beim Hören Sinneinheiten, die schließlich zum Verstehen führen. Die Konstruktion von Sinneinheiten gelingt am besten, wenn der Zuhörende über Strategien verfügt, die ihm dies erleichtern. Solche Strategien können z.B. die Konzentration auf Wortfelder oder Wortfamilien oder die Fähigkeit zum Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext sein. Auch das Herstellen von Verbindungen zwischen dem Vorwissen und dem Gehörten zählt hierzu.

Die Didaktik der Mündlichkeit erweist sich damit als ein außerordentlich wichtiger Teilbereich des Deutschunterrichts, der gerade auch für mehrsprachige Schüler/innen und von erheblicher Relevanz ist. Viele dieser Schüler/innen haben die Ausbildung von mündlicher (i.d.R. umgangssprachlicher) Handlungsfähigkeit in ihrer Erst-/Herkunftssprache erfahren. Die in der Schule und im Unterricht geforderten bzw. angebahnten neuen und erweiterten kommunikativen Fähigkeiten in der deutschen Sprache werden in der Primärsozialisation von mehrsprachigen Schüler/innen unter Umständen nicht vorbereitet oder ausgebildet (Trautmann/Reich 2008). Gerade auch der Erwerb von diskursiven Fähigkeiten ist eng an Lebensumstände, kulturelle Eingebundenheiten und sprachliche Domänen gebunden. Mehrsprachige Schüler/innen müssen hier entweder einen Transfer von Kompetenzen aus der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch leisten oder sie sind zu einem Neuaufbau diskursiver Fähigkeiten in Deutsch gezwungen (Guckelsberger/Reich 2008). Um zum gleichen Bildungserfolg in der Mündlichkeit zu kommen, müssen

mehrsprachige Schüler/innen also ggf. größere Anstrengungen einbringen und Lehrpersonen über besondere Förderung nachdenken. Dies gilt insbesondere für die Schuleingangsphase und für sog. „Seiteneinsteiger“, die einen spezifischen Sprachbildungsbedarf bezogen auf den mündlichen Sprachgebrauch mitbringen.

Was den Forschungsstand betrifft, so bleiben im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören bisher noch viele Fragen offen. Sieht man einmal ab von einzelnen Wortschatzerhebungen (vgl. Willenberg 2008) und Studien zur Erzählkompetenz (vgl. Boueke u.a. 1995, Becker 2005, Augst u.a. 2007; für Deutsch als Zweitsprache vgl. Guckelsberger/Reich 2008), so ist der Entwicklungsgrad mündlicher Kompetenzen im Schulalter wenig erforscht.

Der Fokus des vorliegenden Buches liegt auf einem vergleichsweise kleinen Teilausschnitt des großen Bereiches „Sprechen und Zuhören“, der in der Deutschdidaktik bisher noch wenig im Mittelpunkt theoretischer und empirischer Betrachtung steht: die Rolle des Wortschatzes beim Sprechen und Zuhören. Wortschatzarbeit ist im Deutschunterricht häufig eng in Textarbeit integriert bzw. eng mit ihr verbunden – und dies, obwohl hierdurch wichtige Funktionen von Wortschatz auch beim Sprechen und Zuhören, also in der mündlichen Kommunikation, unbeachtet bleiben.

Dabei ist es naheliegend, Wortschatz und Mündlichkeit als notwendig eng zusammengehörend zu erkennen, denn

- Wortschatzentwicklung und Wortschatzförderung im Medium der Mündlichkeit gehen einher mit der Förderung verschiedener anderer Fähigkeiten, wie z.B. zuhören, nachschlagen, Zusammenhänge herstellen oder präsentieren. Wenn Lernende zum Beispiel in einer mündlichen Kommunikationssituation einzelne Wörter oder Phrasen nicht verstehen, so sollten sie in der Lage sein, zu überlegen, was das unbekannte Wort im jeweiligen Zusammenhang bedeuten könnte. Kommen sie dabei zu keiner plausiblen Lösung, so müssen sie entscheiden, ob das Wort von einem anderen, bekannten, abgeleitet sein könnte, und diese Verbindung dann herstellen. Sofern sie sich ein fremdes Wort nicht selbstständig erschließen können, müssen sie es in einer mündlichen Sprachhandlung erfragen – oder im Wörterbuch nachschlagen.
- Bei Schuleintritt bringen Kinder schon einen „Schatz“ an Wörtern in der Erstsprache oder in der Zweitsprache Deutsch mit, der aktiv mündlich kommunikativ genutzt und erweitert werden will. Die Erweiterung dieses „Schatzes“ und vor allem seine Nutzung für immer elaboriertere mündliche Kommunikation bleibt weit über die Grundschule hinaus Aufgabe des Deutschunterrichts.
- Schüler/innen mit gering ausgeprägtem Wortschatz in der deutschen Sprache brauchen Unterstützung, ihren Wortschatz zu erweitern und ihn zielgerichtet und effektiv kommunikativ einsetzen zu können.
- Mehrsprachige Schüler/innen nutzen innerschulisch (informell) und außerschulisch ganz selbstverständlich Wörter und Begriffe aus allen ihnen zur Verfügung

stehenden Sprachen. Es gelingt ihnen auf diese Weise, z.T. mit großer Virtuosität, Kommunikationssituationen möglichst effektiv sprachlich zu gestalten. Eine reflektierte Einbeziehung dieser herkunftssprachlichen Ressourcen in den Deutschunterricht liegt auf der Hand.

Die Beiträge des vorliegenden Buches sind vier Teilkapiteln zugeordnet, in denen Arbeit an und mit Wortschatz unter dem übergreifenden Aspekt mündlicher Kommunikation thematisiert wird. Die Autorinnen und Autoren bearbeiten das Gesamtthema aus unterschiedlichen Blickrichtungen und unter Bezug auf verschiedene Zielgruppen. So liegen den Beiträgen Überlegungen zu Kompetenzen im Wortschatz und zur Arbeit am Wortschatz bei und mit ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext zugrunde.

Zunächst positioniert *Stephan Merten* das breite Feld *Wortschatz und Mündlichkeit in den Kontext kommunikativen (Unterrichts-)Handelns*. Sprechen und Zuhören sind dabei unmittelbar und intensiv mit Wortschatz verbunden, einerseits durch das Äußern von Sprache, andererseits durch das zuhörende Verstehen von Wortschatz in seinen Bedeutungen. Beide Sprachhandlungen stehen in engem Bezug zueinander und determinieren in ihrem Zusammenspiel maßgeblich den kommunikativen Erfolg. Allerdings wird die Rolle des Wortschatzes im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören bisher nur marginal thematisiert, Schwerpunkte liegen hier z.B. eher auf Sprecherkompetenzen und bei der Inszenierung und Dramaturgie von mündlichen Äußerungen. Ein besonderes Augenmerk richtet sich in diesem Beitrag auf das wortschatzorientierte Zuhören und Verstehen im Rahmen mündlicher Kommunikation. Anhand von einschlägigen Beispielen wird aufgezeigt, wie viele Anknüpfungspunkte genutzt werden können, um auch im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören ein lexikonorientiertes, grundständiges und partielles Wortverstehen herbeizuführen.

In weiteren Beiträgen wird *Wortschatz als Voraussetzung für mündliche Sprachhandlungskompetenz* thematisiert. Es geht um benötigten Wortschatz beim Argumentieren und Erklären sowie um den Einsatz von Wortschatzarbeit zur Ausbildung von Erzählkompetenz.

Georg Albert legt seinen Ausführungen die Kritik zugrunde, dass im Zusammenhang mit dem schulischen Lernziel „Vermittlung von Argumentationskompetenz“ den konkreten Formen und sprachlichen Ausdrucksmitteln von Argumentationen zu wenig Beachtung geschenkt wird. Benötigt werde die gezielte Vermittlung eines differenzierten Wortschatzes zum Beispiel für die Einleitung und Charakterisierung des eigenen Redebeitrags und für die Bezugnahme auf Äußerungen anderer Gesprächsteilnehmer. Hierfür eignen sich sog. „Kommunikationsverben“ (z.B. sagen, glauben, meinen, fragen, reden, finden, denken), die der Autor den Verbgruppen *Verba dicendi* und *Verba sentiendi* zuordnet. Ihr einschlägiges Vorkommen in Diskussionen wird an Argumentationsbeispielen aus *Anne-Will-Talkshows* untersucht. Anschließend werden die Ergebnisse didaktischen Materialien für den Deutschunterricht gegenübergestellt, in denen mündliche Diskussionsfä-