

Katharina Kuhs, Stephan Merten (Hg.)

Arbeiten am Wortschatz

Schreiben

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

KOLA

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

Band 23

Katharina Kuhs, Stephan Merten (Hg.)

# **Arbeiten am Wortschatz**

## **Schreiben**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

**Arbeiten am Wortschatz:**

**Schreiben /**

Katharina Kuhs, Stephan Merten (Hg.). -

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2019

(Koblenz-Landauer Studien; Bd. 23)

ISBN 978-3-86821-793-3

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2019

ISBN 978-3-86821-793-3

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. Wortschatz erarbeiten, speichern und beim Schreiben generieren

*Stephan Merten*

Wortschatz und Schreibkompetenz ..... 11

*Gabriela Scherer*

Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung  
durch literarisches Lesen und poetisches Schreiben ..... 31

*Kerstin Leimbrink*

Kritikfähigkeit am Beispiel geschriebener Texte fördern ..... 49

*Andreas Osterroth*

Wortschatzarbeit als Grundlage schulischer Textproduktion ..... 65

## 2. Phraseologismen in der schriftlichen Textproduktion

*Katharina Turgay*

„Ein Klima zwischen Leser und Verfasser“.

Ein Überblick zur Verwendung von Phrasemen in Schüleraufsätzen ..... 79

*Winfried Ulrich*

Zur Verwendung sprachlicher Halbfertigprodukte  
beim Formulieren von Texten ..... 95

## 3. Schreibwortschatz und Mehrsprachigkeit

*Naxhi Selimi*

Schreibwortschatz bei Lernenden mazedonischer Herkunft in der Schweiz ..... 111

*Katharina Kuhs*

Wortschatz und Schreibkompetenz in Deutsch als Zweitsprache ..... 141

*Mihail Sotkov und Yüksel Ekinci*

Zur Rolle des Wortschatzes bei der Entwicklung schriftsprachlicher  
Fertigkeiten von DaM- und DaZ-Schülerinnen und -Schülern ..... 173

*Nicole Bachor-Pfeff und Emmanuel Breite*

Lexical Awareness und Textproduktion innerhalb ästhetischer Praxis ..... 201

#### **4. Den Schreibprozess entlasten und unterstützen**

*Alexandra Merkert, Sebastian Krzyzek und Anja Wildemann*

Mit Textprozeduren am (Fach-)Wortschatz arbeiten –  
sprachliche Mittel in Sachtexten sammeln, entwickeln und anwenden ..... 223

*Anja Ballis und Stefan Hackl*

Lernen mit digitalen Tools –  
zur Verbindung von Wortschatzarbeit und Schreiben ..... 235

*Ulrike Haß*

Digitale Nachschlagewerke: Wozu sind welche Wörterbücher und Lexika  
beim Schreiben und Lesen in den Sekundarstufen I und II nützlich? ..... 253

## Einführung

Lesen und Schreiben gehören zu den Basiskompetenzen, die ein Mensch in einer literalen Gesellschaft benötigt, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können. *Schreiben* ist deshalb eine der tragenden Säulen im Spektrum der Kompetenzen des Deutschunterrichts. In den Bildungsstandards und Lehrplänen werden das *Schreiben als Verfassen von Texten* und das *Schreiben als Rechtschreiben* als zwei unterschiedliche Ausprägungen des Schreibens getrennt voneinander betrachtet. Das Schreiben von Texten ist – wie auch das Rechtschreiben – relativ gut erforscht und ausführlich dokumentiert (vgl. Feilke/Pohl 2014, Becker-Mrotzek u.a. 2017). In der Schreibforschung werden und wurden Antworten auf Fragen danach gesucht, wie Texte entstehen, die adressatengerecht sind und textsortenspezifischen Ansprüchen genügen, wie individuelle und kollektive Schreibprozesse ablaufen, wie sich Schreibkompetenz im Individuum entwickelt, wie sich Schreibprozesse schulisch unterstützen und begleiten lassen u.a.m. Der Prozess des Schreibens rückte ins Zentrum des Forschungsinteresses und das Ergebnis, das Produkt des Schreibprozesses, trat in den Hintergrund. Der „neuere“ Blick auf das Schreiben wurde in den 1980er-Jahren besonders durch die Arbeiten von Flower, Hayes und Bereiter geschärft. Schreiben wird seither als eine komplexe, kognitiv und physisch anspruchsvolle schriftsprachliche Handlung verstanden.

Schreiben lernt man durch Schreiben und Lesen lernt man durch Lesen. Das ist fast schon eine Binsenweisheit. Gleich, ob man das Schreiben, Rechtschreiben und Lesen voneinander trennt oder nicht, so sind Lesen- und Schreiben-Können notwendige Basiskompetenzen für eine erfolgreiche Schul- und Bildungskarriere. Galt noch bis in die frühen 1970er-Jahre das gelungene Schreib-Produkt als Ziel von Unterricht, so verblasste diese Auffassung in den nachfolgenden Jahrzehnten. Entscheidend ist gegenwärtig, was der Schreibende kann, weiß und tut, wenn er einen Text verfasst. *Textkompetenz*, so lautet nun ein Ziel schulischen Schreibunterrichts. Unter Textkompetenz versteht man die „individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ (Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008: 5). Man liest, was ein anderer – oder man selbst – geschrieben hat, und schreibt, damit ein anderer – oder man selbst – das Geschriebene liest. Gleichwohl kann der Fokus bei Bedarf punktuell auf jeweils eine der beiden Teilkompetenzen gerichtet werden.

Fix tut dies, indem er den Begriff *Schreibkompetenz* dem Begriff *Textkompetenz* vorzieht. Er versteht unter Schreibkompetenz die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess so zu organisieren, dass das Produkt den Anforderungen gerecht wird (vgl. Fix 2008: 33). Schreiben-Können heißt demnach, unterschiedliche Teilkompetenzen so miteinander zu vernetzen, dass im Schreibprozess ein Produkt entsteht, das eine sprachliche Handlung so realisiert, wie sie intendiert ist.

Schreiben dient im Wesentlichen dazu, bestimmte Ziele im Modus der Schriftlichkeit sprachlich handelnd zu erreichen. Der Schreibende muss darum wissen, worüber und wozu er schreibt. Er muss – um eine sprachliche Handlung erfolgreich zu vollziehen – eine tragfähige kohärente Textstruktur finden und diese in einem bestimmten Textmuster umsetzen. Er benötigt weiterhin eine Formulierungskompetenz, die dazu befähigt, die „richtigen“ Wörter so in eine syntaktische Struktur zu bringen, wie sie einem kohärenten Text angemessen ist. Nicht zuletzt muss er sich in die Rolle eines Lesenden hineinversetzen können und deshalb über Wissen über die sprachliche und inhaltliche Angemessenheit des Geschriebenen für den Lesenden verfügen.

Texte entstehen nicht von selbst. Sie müssen vom Schreibenden geplant, geschrieben, überarbeitet und beurteilt werden (vgl. Baumann 2017). Um das zu können, muss der Schreibende über die o.g. Teilkompetenzen verfügen. Eine weitere, unabdingbare Kompetenz, ist die Wortschatzkompetenz. Ohne einen entsprechend ausgebauten Wortschatz entsteht kein guter Text. Was nutzt das Wissen darüber, wie ich einen Text verfasse, wenn ich nicht weiß, mit welchen Wörtern ich dies umsetzen soll?

Die Rolle des dem Schreibenden zur Verfügung stehenden Wortschatzes wurde lange unterschätzt. Seit der ersten PISA-Studie (2000) und nach der DESI-Erhebung (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) von 2008 wissen wir zwar, dass eine in der Spracherwerbsforschung angenommene altersangemessene Wortschatzkompetenz bei deutschsprachenden Schülerinnen und Schülern eher dem Wunschenken als der Realität entspricht (vgl. Willenberg 2008). Aktuelle Vergleichstests, wie die IGLU-Studie von 2016, stützen diesen Befund (vgl. Hußmann u.a. 2017). Unbestritten ist, dass die Wortschatzkompetenz die Voraussetzung für den Erwerb und die Nutzung sprachlicher Handlungsfähigkeit darstellt. Eine besondere Aufgabe des Deutschunterrichts ist deshalb darin zu sehen, dazu beizutragen, dass Strategien des Wortschatzerwerbs aufgebaut werden können. Dazu wäre ein Curriculum *Wortschatzarbeit* erforderlich. Dieses gibt es allerdings (noch) nicht. So fristet beispielsweise Wortschatzarbeit in den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss aus dem Jahr 2003 ein Schattendasein. Hier heißt es lapidar, SchülerInnen sollten „[...] über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz verfügen.“ (S. 10) Wie sie dahin kommen, bleibt offen. In den Bildungsstandards für die Primarstufe aus dem Jahr 2004 kommt der Begriff *Wortschatz* gar nicht vor. Auch die ‚jüngsten‘ Bildungsstandards aus dem Jahr 2012 kennen das Thema immer noch nicht (vgl. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife vom 18.10.2012).

Trotz dieser ernüchternden Fakten gibt es in der Deutschdidaktik seit einigen Jahren verstärkte Anstrengungen, diesen Missstand zu beheben. Mit der vorliegenden Publikation wird ein weiterer Schritt getan, um das Tätigkeitsfeld *systematische Wortschatzarbeit* im Rahmen der Kompetenzorientierung des Deutschunterrichts deutlicher zu etablieren. Den thematischen Schwerpunkt bildet dabei das *Schreiben*.

Die Beiträge des Bandes lassen sich verschiedenen Teilaspekten der schriftlichen Textproduktion mit dem Fokus auf Wortschatz zuordnen. Zunächst geht es um den



Zusammenhang von unterrichtlicher Wortschatzarbeit mit dem Ziel der Vertiefung und Erweiterung von Wortschatz und erkennbaren Auswirkungen hiervon auf die lexikalische Gestaltung der Schreibprodukte.

In seinem Beitrag *Wortschatz und Schreibkompetenz* sucht *Stephan Merten* die empirische Evidenz für die Wirksamkeit von vorbereitender lexikon- und textorientierter Wortschatzarbeit auf die Verbesserung der Schreibleistungen bei Grundschüler\*innen. Im Rahmen von zwei Unterrichtsreihen (2. und 4. Klasse) wird Wort-/Sachfeldarbeit betrieben (für das Wortfeld *essen* und das Sachfeld *Kuchen backen*), an Wortbedeutungen und Kollokationen gearbeitet und die Kontextgebundenheit und -adäquatheit von einschlägigen Begriffen reflektiert. In Übungsphasen erfolgt die Festigung der Lexeme bzw. Kollokationen, bevor die Schüler\*innen eigene Texte verfassen (*Abendessen bei Familie Becker* bzw. *Abendessen in meiner Familie, Mein Lieblingskuchen*). Die Schreibprodukte zeigen im Vergleich zu vor den Wortschatzreihen erstellten Texten, dass es den meisten (ein- und mehrsprachigen) Schüler\*innen gelingt, wortschatzbezogen variantenreicher und umfänglicher zu schreiben. Ein Post-Test (drei Monate später) lässt erkennen, dass auch nach längerer Zeit viele der im Rahmen der vorbereitenden Wortschatzarbeit eingeführten/vertieften Lexeme noch generiert werden konnten. Eine konzentrierte und systematische Wortschatzarbeit vor der schriftlichen Textproduktion wirkt sich damit bei vielen Schüler\*innen offensichtlich kurz- wie längerfristig positiv auf die Schreibprodukte aus.

*Gabriela Scherer* initiiert den Weg zum geschriebenen Text über die lesende und reflektierende Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Sie untersucht *Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung durch literarisches Lesen und poetisches Schreiben* und provoziert Lehramtsstudierende des Faches Deutsch zur reflektierten Rezeption und zur zielgerichteten Produktion von zunächst befremdlich wirkenden Begrifflichkeiten, wie sie in drei Romanen der Jugendliteratur vorzufinden sind. Dabei sind die sprachlichen Besonderheiten der Romantexte sehr unterschiedlich: Es handelt sich zum einen um systematisch verwendete jiddische Begriffe im Romantext, die vom Leser nach und nach in ihrer Bedeutung erschlossen und wahrscheinlich in den passiven Wortschatz aufgenommen werden können, zum anderen um Lexeme, mit denen spezifische symbolische Deutungen verbunden sind, die nur aus dem Kontext des Romanes erschlossen werden können (z.B. *Herzfinster, Refugium, Alter Ego*). Schließlich handelt es sich in einem der Romane um linguistische Fachbegriffe (z.B. *konjugieren, Lehnwort*), die beim Leser Befremden auslösen, deren Verständnis jedoch für das Verstehen des Romans unerlässlich ist. Die an die Romane gebundenen offenen Schreibaufgaben (z.B. ein eigenes Zusatzkapitel schreiben, in dem eine Imitation des Schreibstils stattfindet; ein Lesetagebuch begleitend zur Romanlektüre führen, in dem befremdliche Begriffe/Fremdwörter verwendet und definiert werden) sollen u.a. Aufschluss darüber geben, inwieweit die Auftretenshäufigkeit und die (persönliche) Bedeutsamkeit von Neologismen/fremdsprachlichen Begriffen im Romantext einen Einfluss haben auf ihre aktive Verwendung in den Schreibprodukten der Studierenden. Für die Verfasserin erweisen sich die poetischen Schreibaufgaben als hilfreich für die

Arbeit am Wortschatz. Insbesondere eine häufige und in verschiedenen Kontexten vorgenommene Präsentation von Begriffen und die Auseinandersetzung mit ihnen bewirkt offensichtlich eine Aufnahme ins produktive mentale Lexikon. Als gleichermaßen wichtig erweist sich jedoch auch die emotionale Bedeutsamkeit von Begriffen für den/die einzelne/n Schreiber/in: Je stärker ein Begriff die schreibende Person „berührt“, umso größer die Wahrscheinlichkeit einer Aufnahme in den aktiven Wortschatz.

*Kerstin Leimbrink* thematisiert in ihrem Beitrag *Kritikfähigkeit am Beispiel geschriebener Texte fördern* die gesellschaftliche und schulische Bedeutung des kompetenten und differenzierten (schriftlichen) Äußerns von Kritik – insbesondere auch mit Blick auf die heute vielfach digital stattfindende und häufig subjektiv geprägte Bewertungskommunikation. Auf der Grundlage von Ergebnissen aus einer umfangreichen Untersuchung von journalistischen Musikkritiken stellt Leimbrink „Adressaten“, „Wissen“ und „sprachliche Mittel“ als Bewertungskategorien bzw. -dimensionen für das schriftliche Formulieren von Kritiken vor und zeigt auf, wie auch Schüler\*innen mit Rückgriff auf diese Kategorien die Kompetenz erwerben können, eine spannende und gleichzeitig differenzierte kritische Bewertung zu formulieren.

*Andreas Osterroth* sieht *Wortschatzarbeit als Grundlage schulischer Textproduktion* und stellt die Bedeutung von Wortschatzkompetenzen in den schulischen Schreibformaten Narration, Deskription, Instruktion, Argumentation und Orthographie in den Mittelpunkt. Für diese Schreibkomplexe wird die Notwendigkeit einer gezielten vorausgehenden Wortschatzarbeit postuliert und an Beispielen erläutert.

Die Untersuchung des Gebrauchs von Wortverbindungen (Phraseologismen, Kollokationen, Idiome) in gesprochenen und geschriebenen Texten stellt sowohl ein eigenes Forschungsfeld dar wie auch ein ausgewiesenes didaktisch-methodisches Handlungsfeld im Deutschunterricht. Als feste oder halb feste Wortverbindungen leisten Phraseme/Kollokationen einen bedeutenden Beitrag zur Formulierungsfähigkeit und werden damit auch für das Schreiben von Texten relevant.

Unter der Überschrift „*Ein Klima zwischen Leser und Verfasser*“ stellt *Katharina Turgay* eine Analyse von Phrasemen in 162 Schüleraufsätzen (5./6. Klasse, 10. Klasse, Oberstufe) vor. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob Unterschiede in der Verwendung von Phrasemen vorliegen und welche Rolle die Textsorte und die Klassenstufe/das Alter spielen. Im Ergebnis zeigt sich u.a., dass die Schülertexte insgesamt zwar viele verschiedene Phraseme enthalten, dass diese jedoch in hohem Ausmaß referentiell verwendet werden und überwiegend als verbale Phraseme auftreten. Es überwiegen in den Schülertexten Kollokationen, feste Phrasen und voll-idiomatische Phraseme. Eine Abhängigkeit von der Textsorte (Erörterung, Gedichtanalyse, Dramenanalyse) stellt sich heraus und ebenso ein Zusammenhang mit dem Alter der Schreiber/innen, der in erster Linie an der Frequenz des Phrasemgebrauchs erkennbar wird.

*Winfried Ulrich* beschreibt Möglichkeiten der *Verwendung sprachlicher Halbfertigprodukte beim Formulieren von Texten*. Der Verfasser sieht einerseits die Bedeutung von (mehr oder weniger festen) Wortverbindungen (Kollokationen) für das Verfassen

von Texten, stellt jedoch andererseits heraus, dass Kollokationen als solche in der Regel nur in geringem Umfang als produktiver Wortschatz gespeichert sind und damit im Deutschunterricht besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Winfried Ulrich konzentriert sich auf feste und halbfixe Kollokationen und fragt nach der Bewusstheit von Schüler\*innen bezogen auf die Möglichkeiten der Wahl dieser Wortverbindungen und nach der Kollokationskompetenz, d.h. nach der Fähigkeit, Formulierungen ggf. gegeneinander abzuwägen und die jeweils passende Kollokation zu wählen. Kollokationsbewusstheit und -kompetenz zu vermitteln und damit (auch) die schriftliche Formulierungskompetenz auszubilden, wird als wichtige Aufgabe des Sprachunterrichts herausgestellt. Das Mittel zur Umsetzung wird in einer systematischen Wortschatzarbeit mit Kollokationen gesehen. Um diese in ihrer Art zu illustrieren, stellt der Verfasser vielfältige Wortschatzübungen zur Sensibilisierung für und zur Speicherung von Kollokationen vor.

Schriftliche Textproduktion unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit wird in vielen Publikationen eng an Wortschatzkompetenzen der Schreiber/innen gebunden. Gilt ein umfangreicher und differenzierter Wortschatz generell als eine wichtige Voraussetzung für gelungene Schreibprodukte, so wird diese Kompetenz Mehrsprachigen aus verschiedenen Gründen zum Teil abgesprochen oder aber doch zumindest infrage gestellt. Gleichzeitig sind Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen keineswegs so übereinstimmend, dass verallgemeinerbare Aussagen formuliert werden könnten. In vier Beiträgen wird auf Wortschatzkompetenzen im Zusammenhang mit der schriftlichen Textproduktion mehrsprachiger Schüler\*innen eingegangen.

*Naxhi Selimi* untersucht den *Schreibwortschatz bei Lernenden mazedonischer Herkunft in der Schweiz*. Er stellt ausgewählte Ergebnisse aus einer Pilotstudie mit Schüler\*innen mazedonischer Herkunft vor. Untersucht wird der Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Leistungen in Mazedonisch (Erstsprache) und Deutsch (Zweitsprache), der Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht und den Spracheinstellungen der Eltern. Der Verfasser analysiert exemplarisch die geschriebenen Texte einer mazedonischen Schülerin in der deutschen und mazedonischen Sprache. Aufgrund von zwei Erhebungszeitpunkten ist es nicht nur möglich, die schriftlichen (Wortschatz-)Kompetenzen in den beiden Sprachen zu vergleichen, sondern auch eine Entwicklung über vier Schuljahre hinweg zu prüfen. Im Ergebnis stellt sich u.a. heraus, dass die Schülerin in beiden Sprachen und zu beiden Erhebungszeitpunkten lexikalisch-semantische Lücken beim Schreiben erkennen lässt, die in der deutschen Sprache auch im Verlauf der Schulzeit (5.-9. Klasse) nicht geschlossen werden konnten. Dagegen lässt sich in der Erstsprache Mazedonisch aus Sicht des Verfassers durchaus eine Progression in der Schreibkompetenz erkennen.

*Katharina Kuhs* hinterfragt Aspekte von *Wortschatz und Schreibkompetenz in Deutsch als Zweitsprache* und stellt einige Ergebnisse aus empirischen Studien zu Schreibleistungen von mehrsprachigen Schüler\*innen bezogen auf ihre Wortschatzkompetenzen vor. Aus diesen Ergebnissen ergibt sich durchaus ein Förderbedarf auch von Wort-

schatzkenntnissen in der Zweitsprache Deutsch, so dass sich ein Blick in einschlägige Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien lohnt: Welche Schreibaufgaben sind hier enthalten und welche Unterstützung von Wortschatzerweiterung und Formulierungsfähigkeit kann aus der Analyse dieser Aufgaben abgeleitet werden? Im Mittelpunkt stehen mehrsprachige Schüler\*innen als Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I. Wie die exemplarische Lehrmaterialanalyse für diese Zielgruppe zeigt, unterstützen die Schreibaufgaben in den Materialien nur sehr eingeschränkt den Übergang von einer Seiteneinsteigerklasse in die Regelklasse. Der zu schreibende Wortschatz bleibt gering, ist aber zum Teil fachsprachlich hochabstrakt, die Schüler schreiben weitgehend reproduktiv und mehr oder weniger stark angeleitet. Der Anteil an freien Schreibaufgaben bleibt vergleichsweise gering, so dass die schriftsprachliche Kompetenz der Schüler\*innen trotz vermutlich herkunftssprachlich guter Schreibkompetenzen weitgehend auf das Abschreiben von Wörtern reduziert wird.

In ihrem Beitrag *Zur Rolle des Wortschatzes bei der Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten von DaM- und DaZ-Schülerinnen und -Schülern* untersuchen Mihail Sotkov und Yüksel Ekinci die Schreibprodukte (Bildergeschichten) von vier Schüler\*innen (eine monolingual deutsche und drei bilinguale Schüler\*innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen) im Sekundarstufenalter im Hinblick auf den quantitativen und qualitativen (Flexion, Tempus, Passung) Verbgebrauch. Im Ergebnis stellt sich heraus, dass die Unterschiede in der Verbverwendung zwischen den Schüler\*innen insgesamt gering sind. Unterschiede zwischen einer einsprachig deutschen Schüler\*in und einer bilingualen Schüler\*in werden eher den sozio-kulturellen Hintergründen der Kinder als der Tatsache ihrer Ein- oder Mehrsprachigkeit zugesprochen.

Nicole Bachor-Pfeff und Emmanuel Breite zeigen auf, wie es gelingen kann, *Lexical Awareness und Textproduktion innerhalb ästhetischer Praxis* zu verknüpfen. Hierzu wird der Language Awareness-Ansatz mit seinem zentralen Verfahren der Reflexion von Sprachen und Sprachgebrauch im Modell Lexical Awareness (LexA) auf die Lexik hin konkretisiert. Bei mehrsprachigen Schüler\*innen wird dabei deren gesamtsprachliches Repertoire in den Fokus der Betrachtung gerückt. An einem Praxisbeispiel (ein Sommerschulprojekt mit mehrsprachigen Kindern) verdeutlichen die Verfasser die Umsetzung ihres Ansatzes: Die mehrsprachigen Kinder nutzten das (Wortschatz-)Repertoire aus ihren beiden Sprachen, um – in Auseinandersetzung mit einem Bilderbuch (Pei-Yu Chang: *Der geheimnisvolle Koffer von Herrn Benjamin*) – (Flucht-)Erfahrungen, Erlebnisse, Stimmungen etc. auch schreibend zum Ausdruck zu bringen.

Der Schreibprozess stellt eine komplexe Prozedur dar, welche die Schaffung eines geschriebenen Textes von seiner Planung bis zu seiner Fertigstellung umfasst, mehrere Teilschritte beinhaltet und kognitive sowie physische Fähigkeiten voraussetzt. Dieser Prozess kann durch vielfältige Einflüsse gefördert/unterstützt bzw. gestört/gehemmt werden. Im Rahmen der Schreibdidaktik wird vor allem an Unterstützungsvorschlägen bezogen auf die unterschiedlichen Prozessphasen gearbeitet, worauf sich die Beiträge in Kapitel 4 beziehen.

In Anlehnung an das schreibdidaktische Konzept der Textprozeduren von Feilke/Bachmann (2014) zeigen *Alexandra Merkert, Sebastian Krzyzek* und *Anja Wildemann* Anschlussmöglichkeiten für die Wortschatzarbeit im Kompetenzbereich Schreiben in der Grundschule und auch in der Sekundarstufe I auf: *Mit Textprozeduren am (Fach-) Wortschatz arbeiten*. Mit der Vermittlung von Schreibprozeduren in der Phase des Vorbereitens von Schreibprozessen soll die Bewältigung der Schreibaufgabe dadurch entlastet werden, dass die Prozedurenkenntnisse der Schüler\*innen vertieft und erweitert werden – insbesondere bezogen auf textsortenspezifische lexikalische Wendungen (z.B. Es war einmal...). Mithilfe der Teilschritte Rezeption, Reflexion und Übung von textsortenspezifischen Prozeduren in Sach- und Argumentationstexten soll die eigene produktive Anwendung durch Schüler\*innen gelingen. Im Beitrag wird diese Vorgehensweise an einigen Schülertexten illustriert.

*Anja Ballis* und *Stefan Hackl* verorten sich mit ihrem Beitrag *Lernen mit digitalen Tools – zur Verbindung von Wortschatzarbeit und Schreiben* im Diskurs der aktuellen Schreibdidaktik, in der zunehmend auch digitalen Medien eine Rolle bei der Planung und Formulierung von schriftlichen Texten zugesprochen wird. Die Autoren illustrieren an zwei Beispielen, wie man sich einen Erwerb von Teilkompetenzen des Schreibens vorstellen kann, der mit der Vorbereitung von Textproduktion in digitaler Umgebung verbunden ist. Hierbei planen sie digitale Tools ein (z.B. Ngram-Tool, Google Maps), die sie mit Methoden und Kompetenzen der Wortschatzarbeit verknüpfen. So wird im ersten Beispiel exemplarisch aufgezeigt, wie digitale Online-Tools für die Umsetzung des „wortschatzdidaktischen Dreischritts“ genutzt werden können. Im zweiten Beispiel geht es um das „Tagebuch der Anne Frank“ als historischen Text. Hier soll Google My Maps Schüler\*innen dabei unterstützen, ihnen unbekannte Begriffe, Orte, Personen, allgemeine geographische Informationen etc. zu recherchieren, zu verstehen und sie zur Grundlage der schriftlichen Textproduktion zu machen. In diesem Beitrag wird sehr überzeugend vorgestellt, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, die von digitalen Tools geboten werden, um Wortschatzarbeit und Schreiben miteinander zu verbinden.

*Ulrike Haß* thematisiert die Unterstützung von Schreibprozessen unter medialen Gesichtspunkten. Mit der Frage: *Wozu sind welche digitalen Wörterbücher und Lexika beim Schreiben und Lesen in den Sekundarstufen I und II nützlich?* weist sie nicht nur auf die mögliche Bedeutung von Nachschlagewerken für die Wortschatzarbeit hin, sondern stellt auch ihren Wert für die individuelle und autonome Textgestaltung durch Schüler\*innen in den Raum. Nachschlagewerke können nach Haß gezielte Hilfestellungen bei der Textproduktion geben und sollten in ihrer Funktion nicht nur auf den Einsatz bei der Wortschreibung reduziert werden. Um schreibdidaktisch nützlich zu sein und den Schreibprozess zu unterstützen, müssen sie jedoch bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Diese werden von der Verfasserin in einem Kategorienschema zur Beurteilung von Nachschlagewerken für den Deutschunterricht vorgestellt. Anschließend untersucht sie einige ausgewählte digitale Nachschlagewerke (duden.de; dwds.de; OWID; Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm; wiktionary, das freie Wör-

terbuch; canoo.net; Wortschatz der Universität Leipzig; Wortschatzwissen) im Hinblick auf ihre Eignung (auch) für die didaktische Unterstützung von Schreibprozessen.

## Bibliographie

- Baumann, Jürgen (2017): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. 5. Aufl. Seelze: Klett / Kallmeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael / Grabowski, Joachim / Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 73-96.
- Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>, abgerufen am 25.02.2019.
- Feilke, Helmuth / Bachmann, Thomas (2014): Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 7-10.
- Feilke, Helmuth / Pohl, Thorsten (Hrsg.) (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Hayes, John R. / Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Hußmann, Anke / Wendt, Heike / Bos, Wilfried / Bremerich-Vos, Albert / Kasper, Daniel / Lankes, Eva-Maria / McElvany, Nele / Stubbe, Tobias C. / Valtin, Renate (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, 39, 5-16.
- Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim / Basel: Beltz, 72-80.