

Steffen Gailberger
Frauke Wietzke (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht

2., komplett überarbeitete Auflage



E-Book inside +
Online-Material

BELTZ

Inhalt

Steffen Gailberger / Frauke Wietzke

Kompetenzorientierter Deutschunterricht

Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler*innen fördern 9

Torsten Steinhoff

Wortschatz – im Zentrum des Deutschunterrichts 13

Lesen / Literarisches Verstehen

Steffen Gailberger / Gerrit Helm / Daniel Nix

Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe

16 Fragen und Antworten zur systematischen schulischen Förderung des analogen und digitalen Lesens 38

Iris Kruse

Literarisches Lernen in der Primarstufe

Das Lesetagebuch als Lern- und Beobachtungsinstrument zur Förderung von literarischen Kompetenzen 94

Martin Leubner

Literarische Texte und digitale Medienproduktionen strategieorientiert untersuchen und verstehen

..... 119

Volker Frederking

Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern 146

Jörn Brüggemann

Literarisches Verstehen instruieren und unterstützen

Konstruktionsprinzipien, normative Implikationen und intendierte Wirkungen von Lernaufgaben 178

Schreiben

Johanna Fay

Rechtschreiblernen in der Primarstufe 214

Swantje Weinhold / Sarah Jagemann

Rechtschreiblernen in der Sekundarstufe I 243

Thorsten Pohl

Texte schreiben in der Grundschule 277

Olaf Gätje

Schreiben in der Sekundarstufe I 298

Astrid Neumann

Schreiben in der Sekundarstufe II 322

Sprachbewusstheit und Deutsch als Zweitsprache

Anja Wildemann

Sprache(n) thematisieren und Sprachbewusstheit fördern in der Primar- und Sekundarstufe 346

Florian Melzer

Modellierung, Diagnose und Förderung von Sprachbewusstheit in der Sekundarstufe 376

Julia Ricart Brede / Sibylle Draber

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Mehrsprachigkeit in der Grundschule 399

Magdalena Michalak

Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Sekundarstufe I erfassen und fördern 443

Sprechen und Zuhören

Ulrike Behrens / Elke Düsing

**Hören, Hörverstehen, Zuhörkompetenz und ihre Förderung in
Primar- und Sekundarstufe** 466

Marita Pabst-Weinschenk

Vortragen und Präsentieren im Webzeitalter 489

Michael Krelle

**Gesprächskompetenz in der Grundschule und der
Sekundarstufe I entwickeln**
Konzepte und didaktische Erläuterungen 522

Carmen Spiegel

Gesprächskompetenzen in der Sekundarstufe II 542

Elke Grundler

Mündliches Argumentieren 562

Die Autorinnen und Autoren 596

Steffen Gailberger / Frauke Wietzke

Kompetenzorientierter Deutschunterricht

Sachverhalte klären – Kompetenzen diagnostizieren – Schüler*innen fördern

In der zweiten Auflage dieses Bandes finden nicht nur alle vier Kompetenzbereiche in ihrer jeweiligen fachdidaktischen Spezifik Berücksichtigung, sondern verstärkt auch Fragen des integrativen Medienkompetenzerwerbs wie auch der Herausforderung, aktuelle digitale Formate zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen. Einen konkreten Rahmen bietet hierfür fächerübergreifend die KMK-Strategie zur »Bildung in der digitalen Welt«¹.

Die zentrale Bedeutung des Faches Deutsch bleibt nach wie vor über alle Phasen und Formen unterschiedlicher struktureller Veränderungen hinweg für sämtliche Schularten und -stufen unangetastet. Hier erwerben die Schülerinnen und Schüler neben medialen vor allem spezifische sprachliche und literarische Kompetenzen, die auf der Basis eines angemessenen Orientierungs- und Handlungswissens aus den Bereichen Sprache, Literatur und Medien über die Grenzen des Faches und der Schule hinaus einen wesentlichen Beitrag zum Lernen, aber auch zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Teilhabe an gesellschaftlichem Leben leisten.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere vor dem Hintergrund zunehmend bewusster wahrgenommener Heterogenität der Begriff des *kompetenzorientierten Deutschunterrichts* noch immer ein zentrales Schlagwort deutschdidaktischer Forschung: Er markiert mit der Abgrenzung von traditionellen Lehr- oder Lernzielen einen Paradigmenwechsel in der fachdidaktischen Diskussion und rückt mit folgenden Fragen die Herausforderungen an die schulische Praxis in den Fokus:

- Wie werden sprachliche und literarische Kompetenzen definiert?
- Wie kann deren Erwerb im Unterricht von Beginn an weiterentwickelt und gefördert werden?
- Wie werden Kompetenzen ermittelt, um auf der Basis der Ergebnisse Prozesse individualisierten Kompetenzerwerbs zu optimieren?

Für Antworten auf diese Fragen geben die KMK-Bildungsstandards nach wie vor einen bundesweit verbindlichen Rahmen: Die darin aufgeführten Kompetenzen

1 KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt, Berlin, Dezember 2016

dienen sowohl der Orientierung für den Kompetenzerwerb als auch für dessen interne und externe Ermittlung in schulischen und außerschulischen Kontexten. Fächerübergreifend bieten sie mit den drei Anforderungsbereichen² Vorgaben zur Bandbreite der Aufgabenvielfalt an. Auf dieser Grundlage gestalten die Lehrkräfte den individualisierten, fachspezifischen Kompetenzerwerb hinsichtlich des Zeitpunktes wie auch der Lernwege und Inhalte.

So hat die Auflistung der abschlussbezogenen Kompetenzen also nicht nur für den Erwerb, sondern auch für die Ermittlung von Lern- und Entwicklungsständen eine wichtige normierende Funktion. Hier sind die Schulen gefordert, unterschiedliche Formen und Indikatoren der Leistungsüberprüfung – ggf. auf unterschiedlichem Niveau – den schulischen und fachlichen Schwerpunkten entsprechend zu entwickeln. Damit ist der Kreislauf angedeutet, der schulisches Lehren und Lernen beschreibt:

- Die an den vorgegebenen Kompetenzen orientierten Lernarrangements ermöglichen einen individuellen Kompetenzerwerb,
- der in unterschiedlicher Form ermittelt und analysiert wird,
- um dann als Grundlage für weiteres Lernen zu dienen.

Das klingt zunächst banal, beschreibt aber – verbunden mit dem Ziel individueller Entwicklung – den umfassenden, hohen Anspruch an einen kompetenzorientierten Unterricht:

- Wie werden Lehrkräfte den sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in ihrer Lerngruppe gerecht?
- Wie gelingt die Konzeption guter Lernaufgaben?
- Wie wird die Kompetenz der Schülerinnen und Schüler verlässlich ermittelt?
- Welche Konsequenzen werden aus den Ergebnissen für den weiteren Unterricht gezogen?

Für den Deutschunterricht bedeuten diese Fragen: Nur wer über fachliche und didaktische Kompetenzen einerseits und diagnostische Kompetenzen andererseits verfügt, kann einen in diesem Sinne kompetenzorientierten Deutschunterricht realisieren und damit zum optimalen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler beitragen.

Der vorliegende Band bietet dafür zu allen vier in den abschlussbezogenen KMK-Bildungsstandards aufgeführten Kompetenzbereichen im Fach Deutsch einen aktuellen Überblick über die Möglichkeiten eines Deutschunterrichts im Kontext von Kompetenzermittlung, Aufgabenentwicklung und Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen. Die enge Verzahnung der Darstellung fachlicher und diagnostischer Aspekte ermöglicht eine übersichtliche Orientierung über maßgebliche

2 I Wiedergeben – II Zusammenhänge herstellen – III Reflexion und Transfer leisten

aktuelle fachdidaktische Positionen, gibt Anregungen zur praxisnahen und praxis-tauglichen Diagnose, bzw. Kompetenzermittlung sowie zur kompetenzorientierten Aufgabenentwicklung im Rahmen erfolgreicher Lern- und Förderarrangements.

Der konkrete Unterricht in den Schulen vor Ort bleibt dabei fest im Blick, indem sämtliche Beiträge einer stets wiederkehrenden Struktur folgen. Grundlegend ist dabei der richtungsweisende Gedanke von Helmke (2021, S. 85), dass kompetenzorientierter Deutschunterricht mindestens in einem Dreischritt, im Grunde aber als Kontinuum auf folgende Weise gedacht und schließlich umgesetzt werden sollte: Die Schritte lauten

1. Diagnose der jeweiligen Sprachhandlungskompetenz.
2. Kompetenzförderung auf der Basis der zuvor diagnostizierten Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler.
3. Erneute Diagnose der jeweiligen Sprachhandlungskompetenz
etc. pp.

Sämtliche im vorliegenden Handbuch versammelten Beiträge sind dieser dreigeteilten Idee von Kompetenz, Kompetenzermittlung/-diagnostik und Kompetenzentwicklung verpflichtet. Um dies im konkreten Deutschunterricht auch umsetzen zu können, weisen sie (jeweils bezogen auf die Primarstufe, Sekundarstufe 1 oder Sekundarstufe 2) stets folgende drei Teilkapitel auf.

Sachverhalte klären

Jeder Beitrag beginnt mit einer *theoretischen Darlegung* des vorzustellenden Kompetenzbereichs, indem die spezifischen fachsystematischen und fachdidaktischen Sachverhalte dargelegt werden. Diese fachwissenschaftliche Orientierung erfolgt im Einzelnen mittels eines empirisch validierten und einschlägigen, zum Teil mittels eines zunächst zumindest theoretisch ausgearbeiteten Kompetenzmodells.

Kompetenzen diagnostizieren

In einem zweiten Schritt werden diagnostische Instrumente für den Deutschunterricht thematisiert. Wenn möglich, wird dabei der konkrete empirische Nachweis sprachlicher³ Kompetenzen anhand von realem Schülermaterial verdeutlicht. Auf diese Weise können die sprachlichen Kompetenzen beispielhaft in unterschiedlich starken Ausprägungen auf der Basis des vorangegangenen Kapitels *diagnostiziert* und somit transparent gemacht werden.

3 Hinweis: »sprachliche Kompetenzen« schließen auch literarische Kompetenzen ein – der Begriff wird hier im umfassenden Sinne einer Sprachhandlungskompetenz benutzt.

Schüler*innen fördern

Das dritte Teilkapitel enthält schließlich jeweils konkrete Vorschläge, wie sich die (zuvor) diagnostizierten Schwächen (und Stärken) der einzelnen Schülerinnen und Schüler mittels ausgewählter bzw. bewährter Methoden, Programme und Strategien kompetenzorientiert fördern (bzw. weiterentwickeln) lassen.

Für alle drei Teilkapitel gilt jeweils die angemessene Berücksichtigung der entsprechenden Vorgaben durch die KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt (s. o.)

Die meisten der in den Beiträgen versammelten Methoden haben sich empirisch bewährt, die große Mehrzahl der vorgestellten Ansätze wurde in Fortbildungswerkshops, in SchiLF-Veranstaltungen oder Lehrersymposien auf ihre Praxis-tauglichkeit hin untersucht und ausprobiert. Wir danken allen Beiträgerinnen und Beitragern herzlich für die Beteiligung und für das Zustandekommen dieser zweiten Auflage.

Kiel und Hamburg im Frühling 2022,

Frauke Wietzke und Steffen Gailberger

Literatur

- Helmke, A. (2021): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer
- KMK-Strategie zur Bildung in der digitalen Welt, Berlin, Dezember 2016 (Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf) (Abruf am 1.10.2021)

Torsten Steinhoff

Wortschatz – im Zentrum des Deutschunterrichts

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird ein *integrativer* Unterricht gefordert, der auf ein vernetztes Lernen abzielt (z. B. KMK 2004, S. 6). Diese Forderung ist sinnvoll, weil der versierte Umgang mit Sprache und Literatur in und außerhalb der Schule ein Zusammenspiel verschiedener Deutschkompetenzen voraussetzt. Das gilt insbesondere in Zeiten einer rasanten Hybridisierung von Sprachrezeption und -produktion, von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, von unterschiedlichen Medien und von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Modi, beispielsweise beim kooperativen computer- und internetgestützten Schreiben. Die daran Beteiligten sollten gleichermaßen zuhören, sprechen, lesen, mit Medien umgehen, rechtschreiben, schreiben und über Sprache reflektieren können.

Trotz der Rahmensetzungen in Lehrplänen oder Fachanforderungen wird der konkreten Realisierung des integrativen Prinzips im Deutschunterricht noch immer zu wenig Beachtung geschenkt. Im Gegenteil: Es ist eine *Fragmentierung* der Deutschkompetenz zu beobachten. Die Bildungspolitik hat aus Gründen der Normierung und Messung von Lernergebnissen Hunderte Einzelkompetenzen definiert. Und die Deutschdidaktik konzentriert sich aus Gründen der Erkenntnisgewinnung auf immer spezifischere Fragestellungen zum Zuhören *oder* Sprechen *oder* Lesen *oder* Umgang mit Medien *oder* Rechtschreiben *oder* Schreiben *oder* Reflektieren von Sprache.

Eine Möglichkeit, auf diese Gemengelage zu reagieren, besteht darin, sich mit *zentralen* Deutschkompetenzen auseinanderzusetzen. Dafür bietet sich ein Bereich an, der für die Sprach- und die Literaturdidaktik gleichermaßen bedeutsam ist: der *Wortschatz*. Sein Potential für den Deutschunterricht wird nach wie vor völlig unterschätzt; man reduziert ihn zumeist auf die Grundwortschatzarbeit in der Primarstufe. Da der Wortschatzerwerb aber (glücklicherweise) nicht mit der 4. Klasse endet, sondern sich konstant fortsetzt, spricht vieles dafür, in allen Schulformen und Jahrgangsstufen Möglichkeiten für eine *integrative Wortschatzarbeit* auszuloten.

Ich habe diese Idee bereits andernorts beschrieben (Steinhoff 2009; Steinhoff 2013) und möchte den vorliegenden Aufsatz v. a. dazu nutzen, die theoretischen Grundlagen zu aktualisieren, die Wortschatzkompetenz genauer zu konturieren, auf jüngere empirische Ergebnisse aus dem eigenen Arbeitsbereich Bezug zu nehmen und die didaktischen Empfehlungen neu zu strukturieren.

Theoretische Grundlagen

Wortschatzumfang

Die Relevanz des Wortschatzes für eine Gesellschaft und ihre Sprecherinnen und Sprecher lässt sich zuallererst an seinem gewaltigen *Umfang* ablesen. Das Grimm'sche Wörterbuch etwa enthält über 300 000 Stichwörter, das DUDEN-Universalwörterbuch mehr als 500 000 Stichwörter und das Repertoire der Fachwortschätze gar mehrere Millionen Fachwörter. Der Umfang des Wortschatzes eines Individuums ist natürlich deutlich kleiner, aber nicht minder beeindruckend (zusammenfassend Mathiebe 2018, S. 61 und Steinhoff 2013, S. 13). Bei der Einschulung versteht ein Kind ca. 9 000 bis 14 000 Wörter (»rezeptiver Wortschatz«) und gebraucht selbst ca. 3 000 bis 6 000 Wörter (»produktiver Wortschatz«). Eine erwachsene Person beherrscht hingegen ca. 40 000 bis 100 000 Wörter rezeptiv und ca. 10 000 bis 40 000 Wörter produktiv. Dass die Zahlen zum Wortschatz von Individuen derart vage sind, liegt daran, dass sein Umfang stark variiert (z. B. in Abhängigkeit vom Bildungsgrad) und mit unterschiedlichen Methoden erfasst wird (z. B. rezeptiver und/oder produktiver, mündlicher und/oder schriftlicher Wortschatz, Lexeme oder Wortformen).

Wortschatzgebrauch

Neben dem Umfang ist natürlich auch der *Gebrauch* des Wortschatzes wichtig. Die Metapher des »Schatzes« erweist sich dabei als irreführend. Denn lexikalische Mittel sind keine versteckt gehaltenen, teuren Besitztümer vermögender Individuen oder Gruppen, sondern in Gesprächen und Texten frei zugängliche Denk- und Verständigungswerkzeuge einer Sprachgemeinschaft (Hoffmann 2016). Kinder etwa beobachten in allen möglichen Situationen, wie andere Personen ganz unterschiedliche lexikalische Mittel als Werkzeuge gebrauchen, und lernen dabei z. B., dass und wie mit dem Substantiv »Freund« eine Person charakterisiert wird, mit der Präposition »neben« verschiedene Größen in ein Verhältnis gesetzt werden oder mit der Modalpartikel »vielleicht« die Geltung des Gesagten eingeschränkt wird. Für die elfjährige Alena etwa ist das Adverb »nochmal« ein Verständigungswerkzeug, mit dem es ihr gelingt, das Verhalten ihres Vaters zu ihren Gunsten zu manipulieren:

Beispiel 1

»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)

»Mentales Lexikon«

Der kompetente Gebrauch eines Wortes wie »nochmal« setzt ein funktionierendes »*Mentales Lexikon*« voraus. Auch in diesem Fall ist die Versprachlichung irreführend. Denn der »Wortschatz im Kopf« ist keine alphabetische Liste, in der man Vokabeln nachschlägt, sondern ein enorm aufnahmefähiges, höchst dynamisches und äußerst effektives kognitives System, in dem eine Vielzahl sprachbezogener Wissensaspekte repräsentiert ist (Dittmann 2002). Er ist, anders formuliert, eine »Schaltstelle des sprachlichen Wissens« (Steinhoff 2009).

Die einzelnen Wissensaspekte können in ihrer Gesamtheit als ein komplexes *pragmatisches Wissen* verstanden werden, d.h. ein Sprachgebrauchswissen, das es dem Individuum ermöglicht, das betreffende lexikalische Mittel in allen Lebenslagen zu rezipieren und zu produzieren.¹ Das pragmatische Wissen einer kompetenten Sprecherin oder eines kompetenten Sprechers über das Wort »gehen« etwa umfasst ein *semantisches Wissen* (Bedeutung, z. B. »sich zu Fuß fortbewegen«), ein *phonetisch-phonologisches Wissen* (Lautstruktur, z. B. ['ge:ən]), ein *graphematisch-orthographisches Wissen* (Schreibung, z. B. silbeninitiales »h«), ein *grammatisches Wissen* (u. a. Flexion, z. B. Stammsuppletion) und ein *syntaktisches Wissen* (Verwendung im Satz, z. B. »in ... gehen«).

Wortschatzerwerb

Das Wissen über lexikalische Mittel wird in einem *kontinuierlichen Erwerbsprozess* aufgebaut, der von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion führt. Wenn man hörend oder lesend zum ersten Mal mit einem neuen Wort konfrontiert wird, versucht man zunächst, besonders auffällige Merkmale seiner Form und Funktion miteinander zu verknüpfen (»fast mapping«) (Rothweiler/Meibauer 1999, S. 20 f.). Später, wenn man das Wort in weiteren Situationen rezipiert und dann auch selbst produziert, nimmt man neue Informationen auf und verdichtet so nach und nach die Vernetzung im Mentalen Lexikon (Anglin 2005).

Interessante Beispiele für solche Lernprozesse sind temporäre »Übergeneralisierungen«, bei denen Wörter in nicht usueller Weise nach dem Vorbild anderer Wörter gebraucht werden. Das ist z. B. dann der Fall, wenn ein Kleinkind, ausgehend von einigen wenigen Erfahrungen mit Hunden, bei seinem ersten Zoobesuch alle Vierbeiner als »Wauwau« bezeichnet. Wenn dieses Kind in den Folgejahren einen »Hundewortschatz« aufbaut, lernt es, zunehmend differenzierter über Hunde zu sprechen und nachzudenken und erweitert so sein Sprach-, Welt- und

1 Im Unterschied zu früheren Beiträgen zum Wortschatz (z. B. Steinhoff 2009, Steinhoff 2013), in denen ich das pragmatische Wissen anderen Wissens-elementen nebengeordnet habe, folge ich hier noch konsequenter dem pragmatischen und funktionalen Ansatz und verwende das pragmatische Wissen als Hyperonym für alle sprachbezogenen Wissens-elemente.

Fachwissen («Lebewesen«, »Border Collie«, »Lefzen«, »Hundeschule«, »Therapiehund« etc.). Mehr noch: Indem es sich den Wortschatz einer Sprachgemeinschaft aneignet, schult es seine Wahrnehmung der Objektwelt, der Anderen und des Selbst; Wort und Welt verschmelzen. So erlebt es etwa der Protagonist (ein Übersetzer) in Pascal Merciers (2020, S. 20) Roman »Das Gewicht der Worte«:

Alles, was für ihn jemals gezählt hatte, waren Worte. Etwas existierte erst wirklich, wenn es benannt und besprochen wurde. Er hatte sich das nicht ausgesucht, es war ihm zugestoßen und war von Anfang an so gewesen. Oft hatte er sich gewünscht, ohne Worte bei den Sachen zu sein, bei den Sachen und den Menschen und den Gefühlen und den Träumen – und dann waren ihm doch wieder die Worte dazwischengekommen. Er erlebe die Dinge erst, wenn er sie in Worte gefasst habe, sagte er manchmal, und dann sahen ihn die Leute ungläubig an.

Einflussfaktoren des Wortschatzerwerbs

Der Wortschatzerwerb unterliegt diversen *Einflussfaktoren*. Diese Faktoren können *endogen* (individuelle Ressourcen) oder *exogen* (kulturelle Bedingungen) bedingt sein. Zu den endogenen Faktoren zählen z.B. Lernschwierigkeiten: Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen haben oft auch Wortschatzprobleme (Rupp et al. 2007). Weiterhin gehören zu ihnen motivationale und volitionale Aspekte: Der Erwerb von Wörtern fällt Individuen leichter, wenn die Inhalte, um die es geht, ihr Interesse wecken und ihre Emotionen ansprechen (May 1994). Man denke beispielsweise an »Hobbywortschatze« aus Domänen wie der Kulinarik, der Musik oder dem Sport.

Ein besonders wichtiger exogener Einflussfaktor ist der *sozioökonomische Status der Familie*, mit dem häufig ein bestimmter Bildungsgrad einhergeht (ausführlich Steinig 2020). In Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status dominiert i. d. R. ein überschaubarer Alltagswortschatz, der sich auf das Hier und Jetzt der familiären Belange bezieht. Den Kindern begegnet er vornehmlich in mündlichen Interaktionen, in denen sie erfahren, was sie tun oder lassen sollen. Sie erhalten mithin nur wenig Input und Impulse für den Wortschatzerwerb. In Haushalten mit hohem sozioökonomischen Status ist neben dem Alltagswortschatz i. d. R. auch ein umfangreicher »Bildungswortschatz« präsent, der sich auf über das Familienleben hinausgehende Domänen des Allgemein- und Fachwissens bezieht und dabei auch Vergangenes, Zukünftiges und Fiktives einschließt. Er ist Teil der »Bildungssprache«, der »Sprache der gebildeten Laien untereinander zur mehr oder weniger systematischen Orientierung in der Welt und zur Durchsetzung eigener und gesellschaftlicher Ansprüche« (Augst 2019, S. 14). Hier begegnet der Wortschatz den Kindern in mündlichen, mündlich-schriftlichen und schriftlichen

Interaktionen, in denen sie dazu ermutigt werden, sich aktiv einzubringen, etwa im Rahmen von Vorlesegesprächen. Sie erhalten mithin viel Input und zahlreiche Impulse, um einen ›Proto-Bildungswortschatz‹ zu erwerben.

Die verbreitete Annahme, dass der »Migrationshintergrund« den Wortschatzerwerb beeinträchtigt, ist problematisch, weil die Gruppe der damit bezeichneten Sprecherinnen und Sprecher viel zu groß und viel zu heterogen ist, um derart pauschal über sie zu sprechen. Es muss deutlich genauer differenziert werden – z. B. zwischen Lernenden, die in Deutschland eingeschult worden sind und in ihren Familien nur Deutsch oder Deutsch und andere Sprachen oder nur andere Sprachen sprechen, und Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern, die während der Schulzeit nach Deutschland eingewandert sind (Marx 2017). Zum Wortschatzerwerb in diesen Gruppen liegen jedoch bislang kaum belastbare Daten vor.

Wortschatzerwerb in der Schule

Aus den beschriebenen Unterschieden ergeben sich spezifische Voraussetzungen für den *schulischen Wortschatzerwerb*. Das belegt eine in den USA durchgeführte Langzeitstudie, mit der auf breiter Datengrundlage nachgewiesen wurde, dass Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status in ihren ersten Lebensjahren etliche Millionen Wörter mehr als ihre Altersgenossen gehört hatten und ihnen zudem deutlich später, im Alter von neun bis zehn Jahren, bei Sprachtests weit überlegen waren (Hart/Risley 1995). Dieses Ergebnis ist möglicherweise nicht nur auf ihren ›Wortschatzvorsprung‹, sondern auch auf einen ›Interaktionsvorsprung‹ zurückzuführen. Kinder aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status werden durch die dialogische Interaktionskultur in ihren Familien sehr viel besser auf die dialogische schulische Kommunikationskultur, die Vielfalt der fachlichen Themen und das Lesen und Schreiben von Texten vorbereitet und können so die sich dort bietenden Chancen für den Erwerb neuer lexikalischer Mittel sehr viel leichter nutzen.

Die Bedeutung von *Texten* für den schulischen Wortschatzerwerb kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden: Sie sind die Wortschatzquelle Nr. 1. Wenn die Schülerinnen und Schüler aus ihr schöpfen können, eröffnet sich ihnen beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit Schulbüchern im Sachunterricht die Möglichkeit, Fachwortschätze zu Kinderrechten, zum Wasserkreislauf und zum menschlichen Körper und zugleich ›Gesprächs-‹ und ›Textwortschätze‹ zum Argumentieren, Beschreiben oder Erklären zu erwerben. Auf diese Weise wird ihr ›Kinderwortschatz‹ sowohl in der Schriftlichkeit als auch in der Mündlichkeit sukzessive durch einen schriftsprachlich geprägten ›Schulwortschatz‹ überformt (Kleinschmidt-Schinke 2018).

Wendungen

Der Wortschatz besteht nicht nur aus Einzelwörtern, sondern auch aus *Wendungen*, d.h. Mehrwortausdrücken. Wendungen setzen sich aus mindestens zwei Wörtern zusammen und sind für alle Kontexte der sprachlichen Verständigung bedeutsam. Wenn sie aus der Textkommunikation stammen, werden sie in der Sprachdidaktik als »Textprozeduren« bezeichnet (Feilke 2014a). In der Wissenschaftskommunikation sind beispielsweise Textprozeduren wie »meines Erachtens«, »einerseits ... andererseits« oder »sicherlich ... aber« häufig anzutreffen (Steinhoff 2007). Die auf der sprachlichen Oberfläche hör- bzw. sichtbaren Formen von Textprozeduren werden als »Textprozedurenausdrücke« (kurz: »Ausdrücke«) und ihre sprachlichen Funktionen als »Textprozedurenschemata« (kurz: »Schemata«) bezeichnet. Mit den erwähnten Beispielausdrücken etwa werden die Schemata des Positionierens, Abwägens und Konzidierens realisiert. Textprozeduren wie diese werden in der Schriftlichkeit, aber auch in der Mündlichkeit verwendet, und zwar primär in Bildungskontexten, z. B. in monologischen Formaten wie Referaten und Vorträgen (Fandrych/Meißner/Slacheva 2014; Gätje et al. 2016).

Wortschatzkompetenz

Das bekannteste Modell zur *Wortschatzkompetenz* ist ein Stufenmodell, das im Rahmen der »DESI«-Studie entwickelt wurde (Willenberg 2008). In dieser Studie wurde der Versuch unternommen, eine Reihe von Deutsch- und Englischkompetenzen von 11 000 Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Deutschen und Englischen zu erfassen (neben dem Wortschatz z. B. das Leseverstehen, die Rechtschreibung und die Sprachbewusstheit). Das DESI-Design brachte es mit sich, dass für die Wortschatzkompetenz ein »isolatives« Kompetenzkonzept entwickelt werden musste, also ein Konzept, bei dem die Wortschatzkompetenz *in Abgrenzung* von anderen Deutschkompetenzen bestimmt werden konnte. Als Hauptkriterium für den Kompetenzstand und damit auch für die Entwicklung der Testitems diente die *Häufigkeit* lexikalischer Mittel. Sie wurde am »Langenscheidt Grundwortschatz« sowie an Intuitionen der Projektbeteiligten zu dem in der 9. Klasse erwartbaren Wortschatz festgemacht. Die zentrale Annahme lautete: Je seltener die lexikalischen Mittel sind, die eine Person beherrscht, desto höher ist ihre Wortschatzkompetenz. Es wurden drei Niveaustufen festgelegt (ebd., S. 73):

- A (unterste Stufe): »Häufig vorkommende Einträge im Grundwortschatz (definiert nach den ersten 2000 Wörtern im Langenscheidt Grundwortschatz (1990)).« (z. B. »Ofen«)
- B (mittlere Stufe): »Häufigere Konkreta oder Abstrakta, die nicht zum Grundwortschatz gehören.« (z. B. »Standuhr«)

- C (höchste Stufe): »Seltener Fach- und Fremdwörter sowie übertragene Redensarten, die aber zum Wissensgebiet von Neuntklässlern gehören können.« (z. B. »Matrosenanzug«)

Ob die Schülerinnen und Schüler Wörter wie »Ofen«, »Standuhr« oder »Matrosenanzug« beherrschten, wurde davon abgeleitet, ob es ihnen gelang, sie passend in das Bild eines Flohmarkts einzufügen. Die Datenauswertung ergab, dass 38,2 Prozent der Probandinnen und Probanden keine Stufe, 29,4 Prozent die Stufe A, 14,5 Prozent die Stufe B und 17,9 Prozent die Stufe C erreichten (Willenberg o. J.). Diese Resultate lassen auf den ersten Blick eine sehr schwache Wortschatzkompetenz vermuten, sind auf den zweiten Blick aufgrund von Validitätsproblemen der Studie aber wenig aussagekräftig. Denn man kann mit guten Gründen bezweifeln, dass die Häufigkeit lexikalischer Mittel ein geeigneter Indikator für die Wortschatzkompetenz ist, dass sich der Häufigkeitsgrad mithilfe eines einzelnen Wörterbuchs und intuitiv ermitteln lässt und dass die Kompetenzausprägung am Benennen von Wörtern auf der Grundlage semantischer Informationen festgemacht werden sollte.

Ich möchte diesem isolativen Konzept ein »integratives« Kompetenzkonzept gegenüberstellen. Das integrative Konzept ist dadurch gekennzeichnet, dass die Wortschatzkompetenz *in Relation* zu weiteren sprachlichen Kompetenzen steht und das Hauptkriterium für die Einschätzung des Kompetenzstands die *Kontextrelevanz* lexikalischer Mittel ist. Die zentrale Annahme lautet: Je besser eine Person die lexikalischen Mittel beherrscht, die in einem bestimmten Kontext relevant sind, desto höher ist ihre Wortschatzkompetenz in diesem Kontext einzuschätzen. Das daraus resultierende Strukturmodell schließt an Feilkes (2014b) Modell literaler Kompetenzen und mein Modell zu bildungssprachlichen Kompetenzen (Steinhoff 2019) an und ist in Abbildung 1 visualisiert.

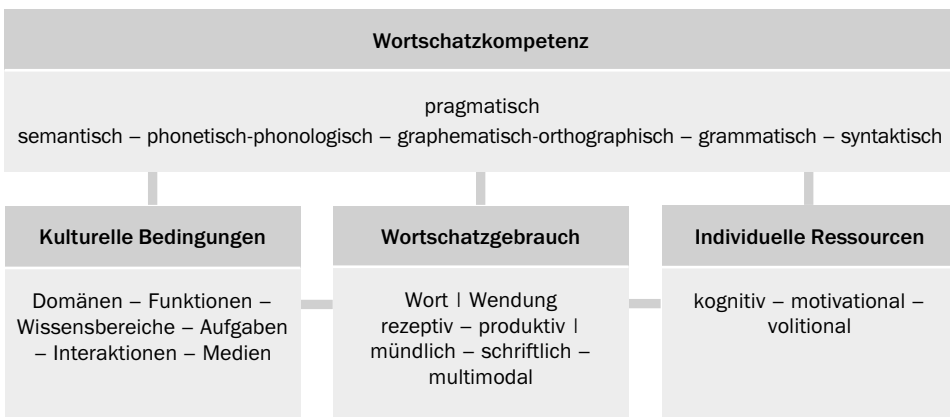


Abb. 1 Integratives Strukturmodell der Wortschatzkompetenz

Angenommen wird, dass die Wortschatzkompetenz eine *pragmatische* Deutschkompetenz mit verschiedenen *Subfacetten* ist, die sich aufeinander beziehen und je nach Kontext mehr oder weniger bedeutsam sind.

Der Erwerb und die Inanspruchnahme von Wortschatzkompetenzen sind mit diversen *kulturellen Bedingungen* und *individuellen Ressourcen* verbunden. Zu den kulturellen Bedingungen gehören (u. a.) Domänen (z. B. Familie, Schule), Funktionen (z. B. kommunikativ, epistemisch, sozialsymbolisch), Wissensbereiche (z. B. deklarativ, prozedural), Aufgaben (z. B. Lernaufgaben in verschiedenen Fächern), Interaktionen (z. B. Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit) und Medien (z. B. Stift und Papier, Videotelefonat). Zu den individuellen Ressourcen gehören demgegenüber kognitive Voraussetzungen (z. B. Arbeitsgedächtnis, Vorwissen), motivationale Voraussetzungen (z. B. Leistungsmotivation, Selbstkonzept) und volitionale Voraussetzungen (z. B. Gewissenhaftigkeit, Emotionen).

Ihren Ausdruck findet die Wortschatzkompetenz im *Wortschatzgebrauch*. Er ereignet sich in ganz unterschiedlichen Kontexten (z. B. Tischgespräch in der Familie, Lesen einer Graphic Novel oder Schreiben einer E-Mail) und ist durch bestimmte sprachliche Einheiten (Wort, Wendung), Aktivitäten (rezeptiv, produktiv) und Modi (mündlich, schriftlich, multimodal) geprägt.

Das integrative Kompetenzkonzept legt es nahe, sich in der Forschung und im Unterricht *kontextuiert* und *exemplarisch* mit dem Wortschatz, seinem Erwerb und seiner Förderung auseinanderzusetzen.

Empirische Ergebnisse

Um zu verdeutlichen, wie das integrative Kompetenzkonzept in der Forschung genutzt werden kann, gehe ich im Folgenden beispielhaft auf zwei inzwischen abgeschlossene Forschungsprojekte aus dem eigenen Arbeitsbereich ein: das »SimO-« und das »TraBi«-Projekt. In diesen Projekten wurden die Auswirkungen einer Wortschatzförderung auf den Wortschatzgebrauch von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I untersucht. Weitere empirische Studien zum Wortschatzerwerb und zur Wortschatzförderung sind im deutschsprachigen Raum u. a. von Ansket (2019), Kurtz (2012) und Mathiebe (2018) vorgelegt worden.

Wortschatzhilfen für das schriftliche Beschreiben: Das »SimO«-Projekt

Im Forschungsprojekt »Schreibförderung in der multilingualen Orientierungsstufe« (kurz: »SimO«) wurde untersucht, wie sich verschiedene Wortschatzhilfen der

deutschen Sprache auf das schriftliche Beschreiben in der deutschen und türkischen Sprache auswirken (Rüßmann et al. 2016).² Zu diesem Zweck wurde eine fünfmonatige Intervention in 15 sechsten Klassen eines Gymnasiums, einer Gesamtschule und einer Oberschule in Bremen und NRW durchgeführt. Ihren Ablauf zeigt Tabelle 1.

Gymnasium in NRW, Gesamtschule in NRW und Oberschule im Bremen							
Messzeitpunkt	1	2	3	4	5	6	7
Erhebung	Prätest	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Int. 4	Postt. 1	Postt. 2
Untersuchungsgruppen	BP	BP AP SP PP	BP AP SP PP	BP AP SP PP	BP AP SP PP	BP	BP

Tab. 1 Interventionsablauf (»Int.« = Intervention, »Postt.« = Posttest, »BP« = Basisprofilierung, »AP« = Ausdrucksprofilierung, »SP« = Schemaprofilierung, »PP« = Prozedurprofilierung)

Die Schülerinnen und Schüler widmeten sich zu sieben Messzeitpunkten in Einzelarbeit einem rein materialbasierten »Schreibarrangement«, einer komplexen Schreiblernaufgabe (Steinhoff 2018). Sie sollten eine vorgegebene, schwache Beschreibung (»Ausgangstext«) zu einer »Superfigur« für einen Leser überarbeiten, der diese Figur nicht kennt. Die Informationen, die sie dafür benötigten, konnten sie dem Ausgangstext, v. a. aber einer Zeichnung entnehmen. Die Zeichnung enthielt bildliche Informationen zur Umgebung, zur Kleidung und zum Körper der Figur sowie sprachliche Informationen zu ihren »Supergegenständen« und »Superkräften«. Im Rahmen der ersten Intervention etwa war der Superheld »Rocket Rob« zu beschreiben:

2 Das Projekt wurde vom BMBF gefördert und zwischen 2013 und 2016 in Kooperation mit Nicole Marx durchgeführt (FKZ: 01JM1304 A/B). In diesem Beitrag wird auf die Effekte der Intervention auf die deutschen Schülertexte eingegangen (für Details s. Rüßmann 2018). Zu den interlingualen Effekten auf die türkischen Schülertexte s. Wenk et al. 2016.

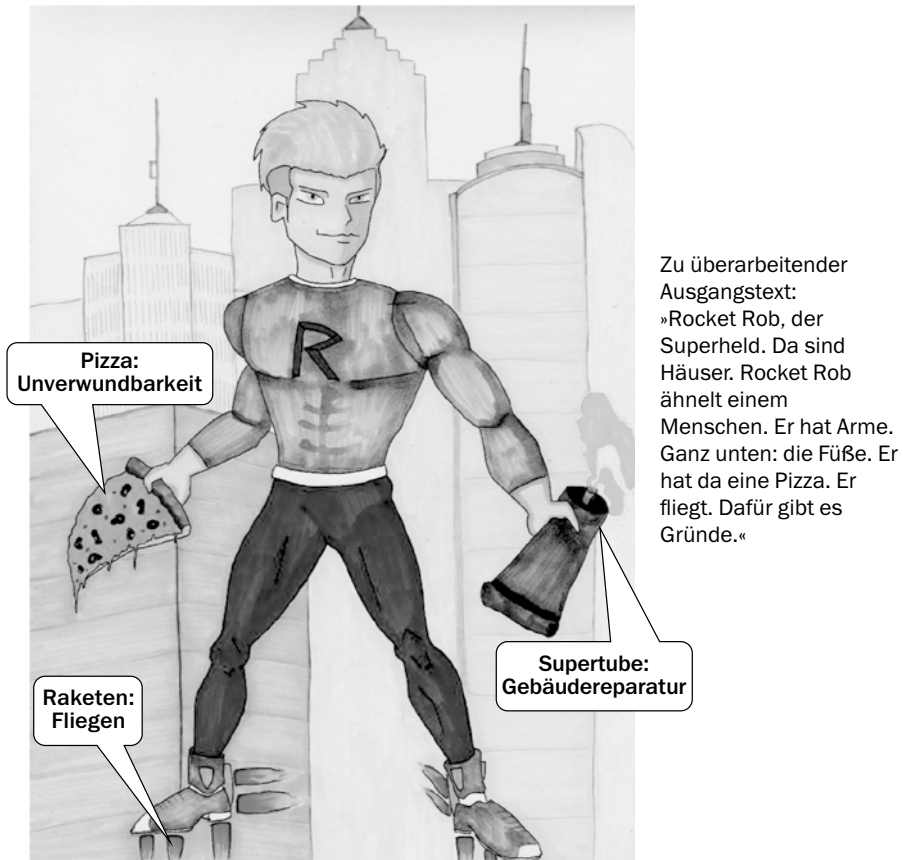


Abb. 2 Zeichnung des Superhelden »Rocket Rob« und Ausgangstext (1. Intervention)

Um die Auswirkungen verschiedener Wortschatzhilfen auf die Textqualität zu untersuchen, wurden auf der Grundlage der Ergebnisse des Prätests zur Textqualität in jeder Klasse vier vergleichbar leistungsstarke Gruppen gebildet, in denen die betreffenden Schülerinnen und Schüler bis zur letzten Erhebung verblieben. Die Unterschiede zwischen den Gruppen bestanden darin, dass die Materialien eine spezifische lexikalische »Profilierung« aufwiesen. Dies wird in Tabelle 2 konkretisiert.

Untersuchungsgruppe	Wortschatzhilfen
Interventionsgruppe 1: »Ausdrucksprofilierung«	Textprozedurausdrücke
Interventionsgruppe 2: »Schemaprofilierung«	Textprozedurenschemata
Interventionsgruppe 3: »Prozedurprofilierung«	Textprozeduren
Kontrollgruppe: »Basisprofilierung«	keine

Tab. 2 Untersuchungsgruppen und Wortschatzhilfen

Ausgehend vom Konzept der Textprozeduren, das oben erläutert worden ist, erhielt die erste Interventionsgruppe Hilfen zu Ausdrücken, die zweite Interventionsgruppe Hilfen zu Schemata, die dritte Interventionsgruppe Hilfen zu ganzen Textprozeduren und die Kontrollgruppe keine Hilfen. Die Auswahl der insgesamt acht Textprozeduren erfolgte vor dem Hintergrund der gestellten Aufgabe, einschlägiger Fachliteratur und deskriptiver Schülertexte, die wir im Rahmen einer Pilotierung erhoben hatten. Diese »Textprozedurenkompilation« legten wir den Interventionsgruppen in Form einer Liste vor. Sie ist in Tabelle 3 abgebildet. Die Hilfen der Gruppe »Ausdrucksprofilierung« finden sich in der mittleren Spalte, die Hilfen der Gruppe »Schemaprofilierung« in der rechten Spalte und die Hilfen der Gruppe »Prozedurprofilierung« in der mittleren und rechten Spalte.

	Prozedurprofilierung	
	Ausdrucksprofilierung	Schemaprofilierung
Textprozedur	Textprozedurenausdrücke	Textprozedurenschemata
Kategorisieren	... bei ... handelt es sich um ist kein ..., sondern ...	Stelle Rocket Rob vor.
Kontextuieren	... hält sich ... auf ... befindet sich in ...	Beschreibe Rocket Robs Umgebung.
Vergleichen	... erinnert an sieht aus wie ...	Vergleiche Rocket Rob mit Dingen und Personen.
Strukturieren	... ganz oben sieht man am auffälligsten ist ...	Beschreibe Rocket Rob in einer guten Reihenfolge (z. B. von oben nach unten, vom Auffälligen zum Unauffälligen).
Visualisieren	... hat ... Kopf trägt ... Schuhe ...	Beschreibe Rocket Robs Körper, Kleidung und Supergegenstände.
Verorten	... auf dem in der ...	Beschreibe den Platz der Supergegenstände von Rocket Rob.
Agentivieren	... mit ... kann um ... zu ...	Beschreibe, was Rocket Rob womit macht.
Deuten	... verfolgt das Ziel will ..., weil ...	Beschreibe, warum Rocket Rob das alles so tut.

Tab. 3 Textprozedurenkompilation in den Interventionsgruppen (Die Benennungen der Textprozeduren in der linken Spalte wurden im Arbeitsmaterial nicht eingesetzt. Sie sollen hier die Systematik der Textprozedurenkompilation verdeutlichen.)

Es wurden Daten von 322 Schülerinnen und Schülern erhoben (2166 Texte, Fragebögen zu personenbezogenen Merkmalen, Ergebnisse eines Lesetests). Die Qualität der Schülertexte wurde mit einem auf die Schreibaufgabe abgestimmten, analytisch-kriterialen Textprozeduren-Rating ermittelt.

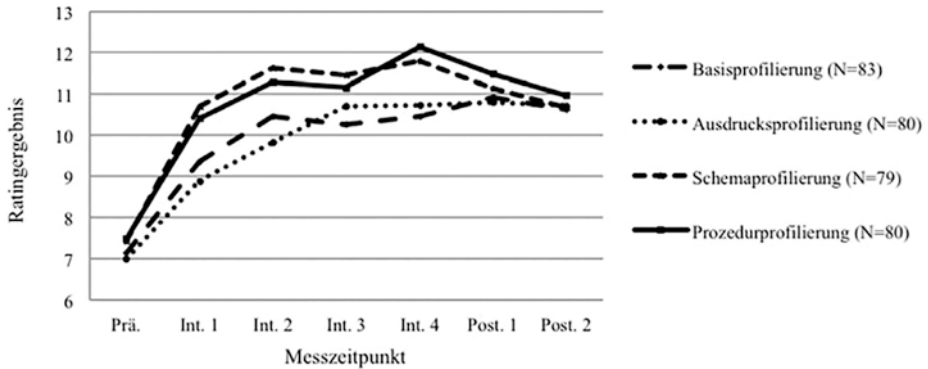


Abb. 3 Textqualität in den vier Untersuchungsgruppen (»Prä.« = Prätest, »Int.« = Intervention, »Post.« = Posttest)

Die Ergebnisse des Ratings zeigen, dass die Schema- und die Prozedurprofilierung zu den Messzeitpunkten 2 (»Int. 1«) und 3 (»Int. 2«) zu einer signifikant höheren Textqualität als die Ausdrucksprofilierung führten und die Prozedurprofilierung zum Messzeitpunkt 4 (»Int. 3«) eine signifikant höhere Textqualität als die Basisprofilierung zur Folge hatte. Das heißt: Die Schülerinnen und Schüler profitierten von Wortschatzhilfen, die Bezüge zu *Textprozedurenschemata* aufwiesen, also Hilfen, die ihnen vor Augen führten, *was man mit welchen Textprozeduren im Text tun kann*.

Dass sich die Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen bei den Posttests, die eine Woche bzw. sechs Wochen nach der letzten Intervention stattfanden, nivellierten, könnte daran liegen, dass die Schülerinnen und Schüler zu den Messzeitpunkten 2 bis 5 materialgestützt arbeiteten, bei den Posttests hingegen nicht mehr auf das Material zugreifen konnten. Ein aufschlussreiches Nebenergebnis der Datenauswertung ist der Nachweis eines *Übungseffekts*: In allen Gruppen war die Textqualität zu den Messzeitpunkten 2 bis 7 signifikant höher als zum Messzeitpunkt 1 und zu den Messzeitpunkten 3 bis 7 höher als zum Messzeitpunkt 2. Alle Schülerinnen und Schüler profitierten also davon, mehrere schriftliche Beschreibungen verfassen zu dürfen.

Bei der Schema- und Prozedurprofilierung fruchteten die Hilfen zu Textprozedurenschemata meist schon beim erstmaligen Einsatz der entsprechenden Materialien. Dies veranschaulicht der unten zitierte (orthographisch normalisierte) Text einer Gymnasiastin aus der Interventionsgruppe »Prozedurprofilierung« zu Rocket Rob. Sie überarbeitete alle Sätze des Ausgangstextes und nutzte dabei sieben der acht didaktisierten Textprozeduren kompetent.

Beispiel 2

»Bei Rocket Rob handelt es sich um einen Superhelden, der einem Menschen ähnelt. Rocket Rob hat kurze blonde Haare, ein blaues Oberteil mit einem »R« drauf und eine rote Hose an. Er hat eine Pizza in der Hand, die für die Unverwundbarkeit da ist. An den Füßen hat er Raketen, damit er fliegen kann. In seiner linken Hand hält er eine Supertube, diese ist zur Reparatur von Gebäuden da. Im Hintergrund sind Häuser zu sehen. Rocket Rob kämpft für die Gerechtigkeit.«

Der Einbezug der Ergebnisse der Fragebogenauswertung erbrachte, dass die *Wirksamkeit* von Hilfen mit Bezug zu Textprozedurenschemata *nicht* von den Personenmerkmalen abhing: *Alle* Kinder aus den Interventionsgruppen Schema- und Prozedurprofilierung profitierten *auf ihrem Kompetenzniveau* von ihnen. Darüber hinaus zeigte sich erwartungsgemäß, dass Kinder aus dem Gymnasium bessere Texte als Kinder aus der Gesamt- und Oberschule schrieben. Nicht bestätigt wurde hingegen die verbreitete Annahme, dass Kinder, in deren Familien entweder kein oder nicht nur Deutsch gesprochen wird, schwächere Texte schreiben als Kinder, in deren Familien nur Deutsch gesprochen wird. Zwischen diesen drei Gruppen gab es keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Wortschatzhilfen für das mündliche Erklären: Das »TraBi«-Projekt

Im Forschungsprojekt »Transfer des Bildungswortschatzes von der Schriftlichkeit in die Mündlichkeit in den Sachfächern der Sekundarstufe I« (kurz: »TraBi«) wurden die Auswirkungen von Wortschatzhilfen auf das mündliche Erklären in den Fächern Biologie und Geschichte in der 8. Klasse untersucht.³ Dazu wurde eine Intervention in zwei Klassen eines Gymnasiums in Bremen und zwei Klassen einer Gesamtschule in NRW durchgeführt. Ihr Ablauf ist in Tab. 4 dargestellt.

3 Das Projekt wurde vom BMBF gefördert und zwischen 2016 und 2018 in Kooperation mit Nicole Marx durchgeführt (FKZ: 01J11601 A/B). Für eine ausführliche Darstellung s. Steinhoff et al. 2020.

Gymnasium (Bremen): Fokusfach Biologie, Begleitfach Geschichte					
MZP	1	2	3	4	5
Erhebung	Prätest	Int. 1	ohne Int.	Int. 2	ohne Int.
Fach	Biol.	Biol.	Gesch.	Biol.	Gesch.
Interventionsgruppe	--	1: BL 2: FL	--	1: BL 2: FL	--
Gesamtschule (NRW): Fokusfach Geschichte, Begleitfach Biologie					
Messzeitpunkt	1	2	3	4	5
Erhebung	Prätest	Int. 1	ohne Int.	Int. 2	ohne Int.
Fach	Gesch.	Gesch.	Biol.	Gesch.	Biol.
Interventionsgruppe	--	1: BL 2: FL	--	1: BL 2: FL	--

Tab. 4 Interventionsablauf (»Int.« = Intervention, »Biol.« = Biologie, »Gesch.« = Geschichte, »BL« = Bildungsexikalisches Interventionsgruppe, »FL« = Fachlexikalisches Interventionsgruppe)

Abgesehen vom Prätest, der an den regulären Fachunterricht anschloss, nahmen die Schülerinnen und Schüler zu allen Messzeitpunkten an einem rein materialbasierten Lernarrangement teil, das stets gleich aufgebaut war. Dieser Aufbau folgte der Annahme, dass der Gebrauch von Wortschatzhilfen in der Mündlichkeit durch einen *Transfer aus der Schriftlichkeit* begünstigt wird, weil Wörter und Wendungen beim Lesen und Schreiben, losgelöst vom ›Stress‹ des Dialogs, schwarz auf weiß in relativer Ruhe reflektiert werden können (Steinhoff 2014).

Die Schülerinnen und Schüler lasen zunächst einen im Projekt erstellten Fachtext zu einem curricular relevanten Thema (z. B. Immunsystem oder Französische Revolution), bearbeiteten dann kleinere Schreibaufgaben zu diesem Text, fertigten anschließend eine Skizze für ihre mündlichen Erklärungen an, tauschten sich danach über diese Skizze in Kleingruppen aus und hielten schließlich (ohne Publikum) zum Thema einen maximal siebenminütigen erklärenden Kurzvortrag für einen abstrakten, nicht präsenten Zuhörer mit einem entsprechenden Wissensbedarf. Dieser Vortrag wurde videografiert.

In beiden Projektschulen wurde ein »Fokusfach« festgelegt, in dem zu den Messzeitpunkten 2 und 4 die Lernarrangements *mit Intervention* stattfanden: in Bremen das Fach Biologie und in NRW das Fach Geschichte. Im jeweils anderen Fach, dem »Begleitfach«, wurden zu den Messzeitpunkten 3 und 5 die Lernarrange-

ments *ohne Intervention* durchgeführt. Dieses Erhebungsdesign erlaubte es, die unmittelbaren und mittelbaren sowie die fachspezifischen und fächerübergreifenden Effekte der Intervention zu untersuchen.

Für die Lernarrangements mit Intervention in den Fokusfächern wurde das Arbeitsmaterial durch Hilfen zur »*Bildungslexik*« einerseits und »*Fachlexik*« andererseits ergänzt. Bei der Bildungslexik handelte es sich um elf wichtige Textprozeduren zum Erklären (z. B. Definieren, Hervorheben, Schlussfolgern), bei der Fachlexik dagegen um elf wichtige Fachtermini zum Thema (z. B. »Antikörper«, »B-Gedächtniszelle«, »Makrophagen«). Die Interventionsgruppen erhielten Versionen der Fachtexte, in denen die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler durch *Unterstreichungen* auf die bildungs- oder fachlexikalischen Mittel gelenkt wurde, und außerdem ein *Schaubild*, mit dem die Auseinandersetzung mit diesen bildungs- oder fachlexikalischen Mitteln durch Lückenaufgaben vertieft wurde. Dies wird in Tabelle 5 an zwei Beispielen veranschaulicht.

Interventionsgruppe	Fachtext	Schaubild
Bildungslexik	»Von <u>entscheidender Bedeutung</u> für die anhaltende Gesundheit des Menschen ist die B-Gedächtniszelle.«	Hinweistrick: Man kündigt an, dass eine wichtige Information folgt. ...besonders hervorzuhebenvon entscheidender Bedeutung...
Fachlexik	»Von entscheidender Bedeutung für die anhaltende Gesundheit des Menschen ist die <u>B-Gedächtniszelle</u> .«	»Zelltyp, der sich die Oberflächenstruktur von Erregern »merken« kann.« ...

Tab. 5 Wortschatzhilfen in den Interventionsgruppen am Beispiel der Textprozedur »Hervorheben« und des Fachterminus »B-Gedächtniszelle«

Es wurden 275 Videos der Kurzvorträge von 55 Schülerinnen und Schülern, alle Arbeitsdokumente, eine Reihe von Interviews und Videoaufnahmen der Gruppenarbeiten sowie verschiedene Personenmerkmale (u. a. Fächeraffinität, Leseverständnis und -geschwindigkeit, Schulnoten) erhoben. Die Auswertung der Kurzvorträge erfolgte im Hinblick auf den Gebrauch der elf Textprozeduren und Fachtermini. Bei der Bildungslexik wurden die »Schematypes« gezählt, d. h. wie viele Textprozedurenschemata mindestens einmal angemessen gebraucht wurden (z. B. Hervorheben). Bei der Fachlexik wurden die »Terminustypes« gezählt, d. h. wie viele Fachtermini mindestens einmal grammatisch und inhaltlich korrekt verwendet wurden (z. B. »B-Gedächtniszelle«). Die Ergebnisse zeigen die Abbildungen 4 und 5.

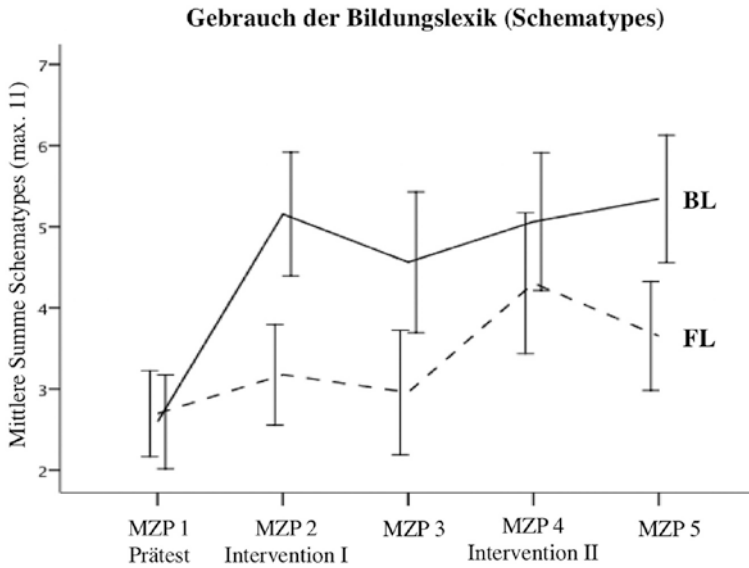


Abb. 4 Gebrauch des Bildungswortschatzes (Schematypes) (»BL« = Interventionsgruppe »Bildungslexik«, »FL« = Interventionsgruppe »Fachlexik«, »MZP« = Messzeitpunkt)

Beim Gebrauch des Bildungswortschatzes fanden sich beim Prätest keine Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen. Zu den Messzeitpunkten 2, 3 und 5 aber verwendete die Bildungslexik-Gruppe signifikant mehr unterschiedliche Textprozeduren als die Fachlexik-Gruppe.

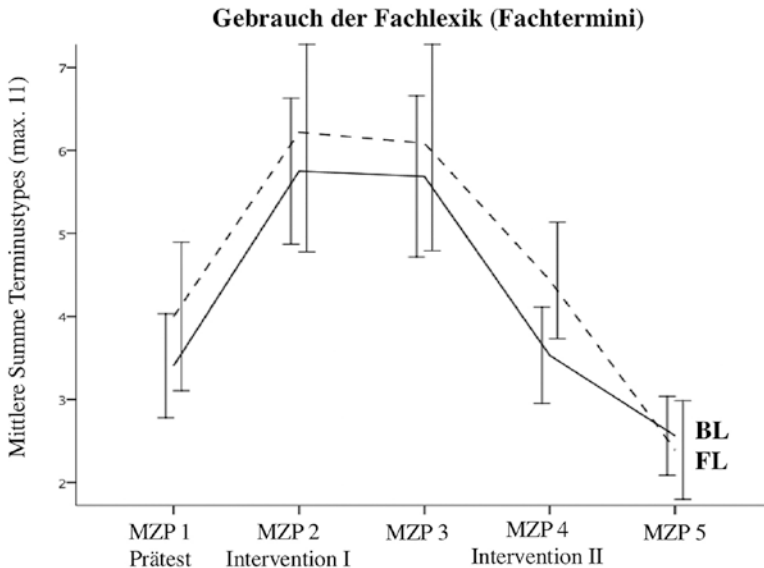


Abb. 5 Gebrauch der Fachlexik (Terminustypes) (»BL« = Bildungslexikalische Interventionsgruppe, »FL« = Fachlexikalische Interventionsgruppe, »MZP« = Messzeitpunkt)

Beim Gebrauch des Fachwortschatzes fanden sich zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede zwischen der BL- und der FL-Gruppe. Der Gebrauch nahm in beiden Gruppen zu den Messzeitpunkten 2 und 3 zu und zu den Messzeitpunkten 4 und 5 ab.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Fokussierung des Bildungswortschatzes in der Schriftlichkeit wirksam war: Sie führte direkt, anhaltend, fachspezifisch und fächerübergreifend (sogar von einem gesellschaftswissenschaftlichen in ein naturwissenschaftliches Fach und umgekehrt) zu einem höheren Gebrauch dieses Wortschatzes in den Kurzvorträgen als die Fokussierung des Fachwortschatzes. Das ist auch deshalb bemerkenswert, weil beide Gruppen Gelegenheit hatten, sich den Bildungswortschatz aus den ihnen vorliegenden Fachtexten zu erschließen. Der Vorteil der Bildungslexik-Gruppe bestand lediglich darin, dass die Textprozeduren in den Texten unterstrichen waren und in einem Schaubild reflektiert werden konnten.

Dass diese Maßnahmen beim Fachwortschatz keinen vergleichbaren Effekt hatten, ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse durch ihren bisherigen Fachunterricht bereits so an den Umgang mit Fachtermini gewöhnt sind, dass eine derartige Fokussierung nichts mehr bewirkt. Woran es liegt, dass in beiden Gruppen zu den Messzeitpunkten 4 und 5 weniger Fachtermini genutzt wurden, ist unklar. Es lässt sich jedenfalls weder durch die Textschwierigkeit noch durch einen Motivationsverlust erklären, weil die eingesetzten Fachtexte einen vergleichbaren Schwierigkeitsgrad hatten und im Fall einer nachlassenden Motivation auch der Gebrauch des Bildungswortschatzes hätte abnehmen müssen.

Um abschließend einen Eindruck davon zu vermitteln, wie die Schülerinnen und Schüler die Hilfen zum Bildungswortschatz nutzten, wird im Folgenden exemplarisch das (am HIAT-Verfahren orientierte) Transkript des Kurzvortrags eines Gymnasiasten aus der BL-Interventionsgruppe zitiert, den er nach der ersten Intervention zum Thema »Immunsystem« hielt. Er nutzte sieben der elf Textprozedurenschemata angemessen und acht der elf Fachtermini korrekt. (Die Aussprache- und Grammatikfehler sind nicht korrigiert.)

Beispiel 3

Heute werde ich Ihnen einen Vortrag über das Immunsystem halten. Al/ ··· als erstes werde ich sagen, ((2,0s)) ehm ··· wie uns das/-wie uns das Immunsys/ ··· was ... ((5,0s)) Als erstes werde ich Ihnen sagen, wieso das Immunsystem für unsere Krank/ · für unsere Gesundheit so wichtig ist. · Als zweitch/ · als zweites werde ich · Ihnen den Unterschied zwischen den · unspezifischen und den spezifischen · Immunsystem erklären. · Und als drittes ((1,5s)) als drittes werde ich erklären, wieso · wir · Krankheiten wie Masern und Pocken · nicht zweimal im Leben bekommen können. ((3,1s)) Das/ ((4,5s)) das Immunsystem bekämpft Krankheitserreger, die zum Beispiel ··· durch eine Wunde in den Körper eindringen. Würde es das nicht tun, · könnte sich die Krankheit ausbreiten. ··· Und töd/

uns für uns tödlich enden. . . . Eh es gibt zwei Arten von dem . . . Immunsystem: einmal das unspezifische Immunsystem und einmal das spezifische Immunsystem Das spezifische Immunsystem . . . eh . . . atta/ . . . attackiert . . . eh den Krankheitserreger, wenn er in einen Körper . . . eindringt, mit einer Makrophage. . . Die scheidert aber oft, . . weil . . . der Kra/ . . weil der Krankheitserreger sich . . schnell ausbreitet. Und . . . sich schnell vermehrt. . . Dann sch/j/ . . jetzt schaltet sich das . . spezifische Immunsystem ein. ((1,9s)) Es schickt eine T-Helferzelle, die eine T-Killerzelle und ein B-Lymphyt . a/ . zyt [sic] . aug/aktiviert. . Die T-Killerzelle ((2,0 s.)) eh tötet die/ ((1,5 s)) tötet die Körperzellen, die von dem . Krankheitserreger verseucht . . werden, ab. . . . Das B-Lymphyt . bildet . . . eine Plasmazelle d/ . . die/die Antikörper/ . . eh die Antikörper losschickt. . Und die Viren, also die Krankheitserreger, . in ein Antikörper – . . Antigen-Komplex bindet. ((1,9s)) Dieser wird dann von der Makrophage aufgenommen. ((6,8s)) Von entscheidender Bedeutung ist die B-Gedächtniszelle, ((1,6s)) die die Bruchstücke des . Krankheitserregers . . eh speichert. Und falls dieser noch mal im Körper/ . . . nochmal in den Körper eindringt, . k/ . . kann er sofort attackiert werden. ((3,2 s)) Manchmal än/ . ändern sich aber die B/ . Bruchstücke eines Erregers. Deswegen können wir zum Beispiel auch häufiger . Schnupfen bekommen, . . oder/ . . oder andere Krankheiten. . . Ehm ((2,6 s)) zu/ . zusammenfassend lässt sich sagen, dass das . Immunsystem uns vor Krankheitserregern eh schützt. . Und wir wegen dem/ . . wegen der B-Gedächtniszelle . . Krankheiten wie . . Masern oder Pocken nicht zweimal bekommen können.

Integrative Wortschatzarbeit in der Schule

Am Ende des vorliegenden Beitrags möchte ich vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen vier einander ergänzende Verfahren für eine *integrative Wortschatzarbeit* in der Schule skizzieren: Kontextuieren, Adaptieren, Fokussieren und Phasieren.

1. Kontextuieren

Eine integrative Wortschatzarbeit ist dadurch gekennzeichnet, dass Wortschatzkompetenz nicht um ihrer selbst willen, sondern *im Kontext anderer Deutschkompetenzen* vermittelt werden, z.B. in Bereichen wie dem Zuhören, Sprechen, Lesen, Umgang mit Medien, Rechtschreiben, Schreiben und Reflektieren über Sprache sowie in der Kombination dieser Bereiche. Zu fragen ist demnach, welche Wortschatzkompetenzen für den Erwerb der jeweiligen Deutschkompetenzen und -kompetenzziele konstitutiv sind, und außerdem, welche Kompetenzfacetten bzw. -facettenkombinationen wesentlich sind (semantisch, phonetisch-phonologisch, graphematisch-orthographisch, grammatisch, syntaktisch). Dies kann in Bezug auf ganz unterschiedliche Lerngegenstände und -ziele der Sprach- und Literaturdidaktik geschehen, von der Analyse von Wortarten über das Führen eines Lesetagebuchs, das Bewusstmachen von Unterschieden zwischen verschiedenen

Einzelgesprächen, das Verfassen einer Argumentation, das Sichern wesentlicher Aussagen eines Podcasts und das Halten eines Referats bis hin zum Interpretieren der filmischen Adaption eines Romans.

2. Adaptieren

Eine integrative Wortschatzarbeit ist auf die *Wortschatzkompetenz der Schülerinnen und Schüler* abgestimmt. Indikatoren für diesen Kompetenzstand sind die Leistungen, die sie in den jeweiligen Sprachbereichen hinsichtlich der jeweiligen Facetten erbringen. Ein interessantes Beispiel für ein solches Vorgehen ist der folgende Auszug aus einem Unterrichtsgespräch im Fach Deutsch in der 5. Klasse (Heller/Morek 2015, S. 12). Als die Lehrerin mit der Klasse einen Text bespricht und ihr Gelegenheit gibt, Verständnisfragen zu stellen, fragt Kai nach dem Wort »dämmern«:

Beispiel 4

```

001 kai  {(meldet sich)}
002 leh  gibt es noch eine weitere FRAGE;=
003      =KAIN;
004 kai  was ist DÄMMern,
- 005 leh  (-) was ist DÄMMern; (.)
- 006 leh  wer kann (.) erklären [was DÄMMern ist;] (-)
007 til  [ {(meldet sich)} ]
008 leh  TILbe,
009 til  (-) also ähm das ist (.) dass die sonne halt (.) entweder
      noch nicht ganz |UNTER |gegangen ist;=
      |{(führt Handfläche abwärts)}|
010      =oder ganz (.) |HOCH |gegangen [ist; ]
      |{(führt Handfläche nach oben)}|
011 leh  [geNAU;]
012 til  DANN ist die (.) entwe==
013      =äh (.) also (-) daZWischen; (.)
014      dass die grad HOCHgeht;=
015      =oder grad RUNtergeht;
016 leh  [|JA, (-) | ]
      |{(wendet Blick von til zu kai)}|
017 kai  [ {(blickt nach wie vor auf Arbeitsblatt)} ]
018 leh  kain schon mal geHÖRT;=
019 kai  [ {(nickt)} ]
020 leh  [=MORgendämmerung;=
021      =wenn die sonne |AUFgeht;=
      | |(führt li Handfläche nach oben)}|
022      =oder die |Abenddämmerung;=
      | |(führt re Handfläche abwärts)}|
023      =dass sie langsam UNtergeht;=
024      =es wird LANgsam (dunkler;
025      JA, (--
026      oKAY;

```

Die Lehrerin geht hier auf geradezu vorbildliche Weise adaptiv vor. Sie eröffnet und begleitet einen semantischen Wortschatzerwerb im Bereich Lesen. Dazu macht sie aus der Frage Kais zunächst eine Erkläraufgabe für das Plenum, gibt dann Tilbe die Möglichkeit zu einer (eindrucksvollen) verbalen, paraverbalen und nonverbalen Erklärung und richtet sich anschließend wieder an Kai, wiederholt

die Erklärung Tilbes, holt dazu eine kurze Rückmeldung Kais ein und schließt so eine Wissenslücke, die neben ihm vielleicht auch andere Kinder hatten.

Hinzuzufügen ist, dass das Wortschatzproblem in einem Fall wie diesem sehr exponiert ist und somit vergleichsweise leicht bearbeitet werden kann. In vielen anderen Fällen ist das Wortschatzproblem ›verdeckt‹, beispielsweise dann, wenn Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch nicken, aber eigentlich gar nichts verstehen. Eine ungefähre Orientierung bieten hier einschlägige Modelle des Erwerbs von Deutschkompetenzen; sie liegen allerdings bislang nur für bestimmte Bereiche, Altersphasen, Schulformen und Gruppen vor (s. die Beiträge dieses Bandes).

Wichtig ist, den Wortschatzproblemen leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler nicht einfach durch eine pauschale Senkung der Ansprüche zu begegnen. Um ihren Wortschatz zu erweitern, müssen auch sie lexikalisch gefordert werden, dabei aber zugleich die bestmögliche Unterstützung erfahren, etwa durch aufgabenspezifische Wortschatzhilfen wie im SimO- und TraBi-Projekt, die nach und nach eingeführt, geübt und memoriert werden (Kurtz 2012).

3. Fokussieren

Eine integrative Wortschatzarbeit bemüht sich um eine *fokussierte Informationsverarbeitung* (Renkl 2014). Die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wird auf diejenigen lexikalischen Mittel gelenkt, die für die Bearbeitung der betreffenden Aufgabe maßgeblich sind. Dafür bietet es sich an, die Zielformate lexikalisch in relevante lexikalische Mittel zu dekomponieren. Dies kann, wie im SimO- und TraBi-Projekt, mithilfe von Listen, Unterstreichungen oder Schaubildern geschehen, aber auch auf ganz andere Art und Weise, z. B. durch das Entdecken von Wörtern und Wendungen beim Lesen guter Texte.

Das für das Fokussieren prädestinierte Medium ist die Schriftlichkeit, weil die Eigenschaften von Wörtern und Wendungen auf dem Papier oder Bildschirm besonders intensiv reflektiert werden können. Vielversprechend sind z. B. textgestützte mündliche Erklärungen, bei denen die Lehrkräfte die Methoden des »Modellierens« (Vormachens) und des »Lauten Denkens« einsetzen. Im SimO- und TraBi-Projekt wurden diese Methoden für das Erstellen von Lernvideos genutzt, in denen Expertinnen und Experten aus dem »Off« mit Bezug zu bestimmten Materialien erklären, wie sie einen Text überarbeiten bzw. einen Kurzvortrag vorbereiten.

Aufgabe: Beschreibe das Zimmer für ein Kind, das es nicht kennt. Es soll sich das Zimmer mit deiner Beschreibung genau vorstellen können.

Auf der rechten Seite steht ein Schreibtisch mit einem Schreibtischstuhl davor. Über dem Schreibtisch hängt ein Bücherregal.

Wenn man in das Zimmer kommt, sieht man ein Bett.

Links in der hinteren Ecke ist eine Lampe. An der Wand gegenüber der Tür steht ein Bild. Darauf ist ein Skater.

Ich bin gestern auch mit meinen Freunden Skateboard gefahren. Rechts neben dem Bild ist eine Kugel.

Handwritten annotations:
 auf der linken Seite
 Ein Globus.
 ein Kugel.

**Überarbeitungsmöglichkeiten:
 Streichen - Hinzufügen - Ersetzen - Verschieben**

Abb. 6 Screenshot eines Lernvideos für das »SimO«-Projekt (abrufbar unter <https://youtu.be/QZ7fNf0h8c>)

4. Phasieren

Eine integrative Wortschatzarbeit ist einer *Phasierung* verpflichtet, die der Abfolge des ›natürlichen‹ Wortschatzerwerbs entspricht: Sie führt von der Rezeption über die Reflexion zur Produktion lexikalischer Mittel. Die Idee für diese Phasierung stammt aus der Fremdsprachendidaktik, wo Kühn (2000) bereits vor über 20 Jahren mit Bezug zur Textproduktion einen »wortschatzdidaktischen Dreischritt« vorgeschlagen hat. Dieser Dreischritt beginnt mit der »Semantisierung« (Wortschatz in fremden Texten erschließen), setzt sich mit der »Vernetzung« (Wortschatz ordnen und untersuchen) fort und endet mit der »Reaktivierung« (Wortschatz in eigenen Texten verwenden). Wie die Phasierung bei bestimmten Unterrichtsvorhaben im Einzelnen gestaltet werden sollte, hängt von den Spezifika des Kontextuierens, Adaptierens und Fokussierens ab.

Literatur

- Anglin, J. (2005): The acquisition of word meaning II: Later lexical and semantic development. In: Cruse, D. A./Hundsnißscher, F./Job, M./Lutzeier, P. R. (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschatzen. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1789-1800.
- Anskait, N. (2019): Schreibarrangements in der Primarstufe. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Schreibaufgabe und des Schreibmediums auf Texte und Schreibprozesse in der 4. Klasse. Münster/New York: Waxmann.

- Augst, G. (2019): Der Bildungswortschatz. Darstellung und Wörterverzeichnis. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Dittmann, J. (2002): Wörter im Geist. In: Dittmann, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Über Wörter. Grundkurs Linguistik. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Fandrych, C./Meißner, C./Slacheva, A. (2014): Das Korpusprojekt »Gesprochene Sprache kontrastiv« und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache. In: Mackus, N./Möhring, J. (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag, S. 142-160.
- Feilke, H. (2014a): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, T./Feilke, H. (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett, S. 11-34.
- Feilke, H. (2014b): Begriff und Bedingungen literaler Kompetenz. In Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 33-53.
- Gätje, Olaf/Krelle, M./Behrens, U./Grundler, E. (2016): Präsentieren als literale Kompetenz? Leseforum, H. 1, S. 1-13. (online unter https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_1_Gaetje_et_al.pdf, Abruf 4.4.2020).
- Hart, Betty/Risley, T. R. (1995): Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hoffmann, L. (2016): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Kleinschmidt-Schinke, K. (2018): Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS): Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe. Berlin/Boston: de Gruyter.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Wolters Kluwer.
- Kühn, P. (2000): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In: Kühn, P. (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S. 5-28.
- Kurtz, G. (2012): Effekte der Integrierten Sprachförderung in 3. und 4. Klassen aus Leistungen in einem Wortschatztest. In: Merten, S./Kuhs, K. (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: WVT, S. 179-193.
- Limbach, J. (Hrsg.) (2005): Das schönste deutsche Wort. Liebeserklärungen an die deutsche Sprache. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- Marx, N. (2017): Schreibende mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, M./Grabowski, J./Steinhoff, T. (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York: Waxmann.
- Mathiebe, M. (2018): Wortschatz und Schreibkompetenz. Bildungssprachliche Mittel in Schülertexten der Sekundarstufe I. Münster/New York: Waxmann.
- May, P. (1994): Jungen und Mädchen schreiben »ihre« Wörter. Zur Rolle der persönlichen Bedeutung beim Lernen. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): Mädchen lernen anders als Jungen. Bottighofen am Bodensee: Libelle, S. 110-120.
- Mercier, P. (2020): Das Gewicht der Worte. München: Hanser.
- Renkl, A. (2014): Lernaufgaben zum Erwerb prinzipienbasierter Fertigkeiten: Lernende nicht nur aktivieren, sondern aufs Wesentliche fokussieren. In: Ralle, B./Prediger, S./Hammann, M./Rothgangel, M. (Hrsg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung. Münster/New York: Waxmann, S. 12-22.
- Rothweiler, M./Meibauer, J. (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: Meibauer, J./Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Stuttgart: UTB, S. 9-31.

- Rüßmann, L./Steinhoff, T./Marx, N./Wenk, A. K. (2016): Sprachförderung durch Schreibförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: *Didaktik Deutsch* 40, S. 41-59.
- Rüßmann, L. (2018): *Schreibförderung durch Sprachförderung. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I.* Berlin/New York: Waxmann.
- Rupp, S./Rausch, M./Willmes, K./Huber, W. (2007): Modellgeleitete Diagnostik bei lexikalischen Spracherwerbsstörungen. In: *Forum Logopädie* 21, H. 5, S. 22-31.
- Steinhoff, T. (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten.* Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, T. (2009): *Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? Siegener Papiere zu Aneignung sprachlicher Strukturformen*, H. 17 (online unter <https://www.universi.uni-siegen.de/katalog/reihen/spass/877337.html>, Abruf 4.4.2020).
- Steinhoff, T. (2013): *Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung.* In: Gailberger, S./Wietzke, F. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht.* Weinheim/Basel: Beltz, S. 12-29.
- Steinhoff, T. (2014): *Lernen durch Schreiben.* In: Feilke, H./Pohl, T. (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen.* Baltmannsweiler: Schneider, S. 316-330.
- Steinhoff, T. (2018): *Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht.* In: *Der Deutschunterricht* 70, H. 3, S. 2-10.
- Steinhoff, T./Borgmeier, H./Brosowski, T./Marx, N. (2020): *Förderung des mündlichen bildungssprachlichen Handelns in den Sachfächern der Sekundarstufe I.* In: Titz, C./Weber, S./Wagner, S./Ropeter, A./Geyer, S./Hasselhorn, M. (Hrsg.): *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 135-155.
- Steinig, W. (2020): *Bildungssprache in Elternhaus und Schule.* In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 50, H. 1, S. 47-70.
- Wenk, A. K., Marx, N., Rüßmann, L. & Steinhoff, T. (2016): *Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch.* In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27, H. 2, S. 151-179.
- Willenberg, H. (2008): *Wortschatz Deutsch.* In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie.* Weinheim/Basel: Beltz, S. 72-80.
- Willenberg, H. (o. J.): <http://www.heiner-willenberg.de/der-wortschatz.html> (Abruf 4.4.2020).

Lesen / Literarisches Verstehen

Steffen Gailberger / Gerrit Helm / Daniel Nix

Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe

16 Fragen und Antworten zur systematischen schulischen Förderung des analogen und digitalen Lesens

In den zurückliegenden 20 Jahren haben sich die deutschsprachige Lesedidaktik und der hiesige Leseunterricht nachhaltig verändert. Kognitionspsychologische Leseforschung und systematische Leseförderung wurden zu verbindlichen Lehrinhalten an den lehrerbildenden Hochschulen, Lehrer*innen von Flensburg bis Zürich und Wien haben an zahlreichen Orten ebenso zahlreiche Lehrerfortbildungen zum weit gestreuten Themenbereich des Lesens und seiner Förderung besucht, auch wurden mannigfaltige Leseförderprojekte entwickelt und vor Ort in den Schulen durchgeführt. Dennoch bleibt zu beobachten, dass bspw. die deutschen Schüler*innen bei den großen internationalen Vergleichsstudien zum analogen (PISA und IGLU) wie auch zum digitalen Lesen (z. B. ICILS) noch immer nur durchschnittlich abschneiden (vgl. im Überblick Gailberger 2018, 2019). So hat sich also seit Erscheinen der ersten Auflage dieses Kompetenzhandbuchs nichts an der Notwendigkeit geändert, das Lesen in der Primar- wie Sekundarstufe auch weiterhin systematisch, d. h. jahrgangs- und schulartenunabhängig, kontinuierlich, hoch frequent, binnendifferenziert wie evidenzbasiert zu fördern und entsprechende Konzepte zur Leseförderung auch nachhaltig in die institutionellen Strukturen der Schule zu implementieren.

Leseflüssigkeit, Lesekompetenz, Textverstehen, Lesemotivation und Leselust sowie die Erstellung von schulinternen Lesecurricula zum analogen sowie neuerdings auch zum digitalen Lesen multipler Texte samt neuer digital-affiner Lesestrategien zum kritischen Lesen bleiben also die entscheidenden Begriffe, die Lehrer*innen der Jahrgangsstufen 1 bis 10 auch weiterhin in didaktischen Fachzeitschriften und auf Fortbildungsveranstaltungen begegnen werden.

Vor diesem Hintergrund wollen wir in diesem Beitrag auf die Frage eingehen, wie erfolgreiche schulische Leseförderung für unterschiedlich kompetent lesende Schüler*innen gelingen kann, nicht zuletzt, indem wir für die hier vorliegende zweite Auflage empirisch basierte Leseförderprojekte der zurückliegenden zwei Jahrzehnte integrieren und auf die deutschunterrichtliche wie additive Sprachför-

derung beziehen. Dabei orientieren wir uns in fünf Hauptkapiteln an Fragen von Lehrer*innen unterschiedlicher Schulformen, die wir in unseren lesedidaktischen Workshops – auch heute noch – oft gestellt bekommen. Unsere Ausführungen sind dabei in folgende sachlogische Schritte untergliedert, die jeder *systematischen* Leseförderpraxis zu Grunde liegen:

1. Zunächst klären wir auf *theoretische* Weise, was es eigentlich bedeutet, kompetent lesen zu können bzw. als schwache*r Leser*in daran zu scheitern. Das Kapitel 1 steht daher unter dem Leitgedanken: Sich der eigenen lesetheoretischen Grundlagen bewusst werden.
2. Danach erläutern wir unterrichtspraktische *Diagnoseverfahren*, mit denen die Lesekompetenz der Schüler*innen vor diesem Hintergrund eingeschätzt und beurteilt werden kann. Das Anliegen des Kapitels 2 lautet dementsprechend: Lesekompetenz der Lernenden beobachten und diagnostizieren können.
3. In einem dritten Schritt stellen wir in der Praxis bewährte und empirisch erprobte Verfahren und Methoden der *Leseförderung* vor, mit deren Hilfe die unterschiedlichen Bereiche von Lesekompetenz im Unterricht zielgerichtet unterstützt werden können. Das 3. Kapitel steht unter der Überschrift: Leseförderung didaktisch sinnvoll durchführen und auswerten.
4. Im Sinne der digitalaffinen Neugestaltung der vorliegenden zweiten Auflage des Handbuchs werfen wir viertens einen Blick auf die Digitalisierung des schulischen Lesens und seiner Förderung. Hierzu explizieren wir zunächst die Unterschiede des (analogen) Papier- und des (digitalen) Bildschirmlesens, ehe aufgezeigt werden kann, wie sich das Lesen in den Primar- und Sekundarstufen ggf. auch mithilfe digitaler Apps oder Programme fördern lässt.
5. Im Sinne einer *Synthese* skizzieren wir abschließend, wie Theorie, Diagnose und Förderung des Lesens in der Institution Schule systemisch integriert werden können. Der Leitgedanke hierzu lautet daher: Wie baue ich eine lesende Schule auf bzw. aus?

Lesen aus theoretischer Sicht

Frage 1: Was ist Lesekompetenz eigentlich?

Am Anfang einer Fortbildungsveranstaltung zum Lesen ist es aufschlussreich, die teilnehmenden Lehrkräfte darum zu bitten, solche Begriffe auf Moderationskarten zu schreiben, die sie mit dem Wort ›Lesekompetenz‹ verbinden. Aufschlussreich ist dies deshalb, weil hierbei in der Gruppe meist alle relevanten Begriffe zusammengetragen werden können, die auch in der Leseforschung verwendet werden, um Lesekompetenz theoretisch zu fundieren. Den meisten Kolleg*innen