

Im Fachunterricht ist auch Zeit dafür einzuplanen, die Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext zu entnehmen, durch Wortbildungselemente zu erschließen oder von der Herkunft der Vokabeln abzuleiten. Die selbständige Arbeit sollte dabei durch Recherchen im Internet sowie durch Nutzung verschiedener Hilfsmittel wie Wörterbücher, Lexika und Nachschlagewerke erleichtert werden. Als LernberaterInnen sollen die Lehrkräfte die SchülerInnen dazu ermuntern, eigenständig und bewusst weiter zu lernen, nachzuschlagen und zu wiederholen.

Durch die Bereitstellung von Lese- und Schreibstrategien sollen den SchülerInnen Räume für individuelle Zugänge zu Texten und damit zur Sprache geöffnet werden. Denn es gibt nicht DIE Strategien, die für jeden effektiv wären. Ihre Zweckmäßigkeit hängt mit der Persönlichkeit der Lernenden zusammen:

Manche Lernende müssen dazu angehalten werden, sich mehr zuzutrauen und kontextuelles Raten einzusetzen; andere müssen lernen vorsichtiger zu sein und schneller zum Wörterbuch zu greifen. Sie sollten sich daher des eigenen Strategieeinsatzes beim Lesen und dessen Erfolgchancen bewusst sein. Beim Strategieeinsatz sind gute Lesende – wie auf allen Ebenen der Verarbeitung – erfolgreicher, weil sie mehr Hinweise gleichzeitig verarbeiten können. Schwache Lesende brauchen daher entsprechend mehr Sprachkenntnisse, um eine vergleichbare Sinnentnahme zu erreichen. Strategietraining ist eine der Möglichkeiten, sich wiederholt und zielgerichtet mit der Textvorlage zu beschäftigen, was auf jeden Fall zum Spracherwerb beiträgt. (Lutjeharms 2010: 981)

4.1.6 Fokus auf sprachliche Strukturen

Einstiegsaufgabe:

Stellen Sie sich in der Gruppe²³ nach dem Alter geordnet auf. Reflektieren Sie Ihre Vorgehensweise: Wie sind Sie zu einer Lösung gekommen? Wonach haben Sie Ihre KommilitonenInnen gefragt? Welche Rolle spielte Grammatik bei der Aufgabenlösung?

Das primäre Ziel der Aufgabe ist die Aufstellung der richtigen Reihenfolge, die beispielsweise bei der Aufteilung in Gruppen genutzt werden kann. Ist Ihnen jedoch aufgefallen, dass damit auch bestimmte grammatische Phänomene geübt werden können? Formulierung und Reaktion auf W-Fragen (*Wie alt bist du?*, *Wann/In welchem Monat/An welchem Tag bist du geboren?*), Anwendung von Präpositionen in Verbindung mit Bezeichnungen von Monaten, Tagen oder Uhrzeiten (*im Januar*, *am 20. Februar*, *um 17 Uhr*), Adjektivsteigerung und Vergleich (*Du bist jünger/älter als ich/er.*). Die Einübung von sprachlichen Strukturen erfolgt hier ohne vorangestellte umfangreiche Erarbeitung der grammatischen Regeln und ohne Überfrachtung mit grammatischen Termini, dafür aber eingebettet in konkrete, für die Lernenden relevante Situationen. Der Kontext, den ebenfalls jeder Fachunterricht liefert, ist für die sprachliche Förderung essentiell. Sprachhandlungen können in fachlichen Themen aufgehen, funktional erklärt und geübt werden. Fachsprachliche Strukturen und ihre kommunikative Funktion können in diesem Zuge transparent gemacht bzw. vermittelt werden.

Der Fachunterricht soll damit nicht zum Grammatikunterricht werden. Hier geht es weder um die explizite Vermittlung von Regularitäten der deutschen Sprache, noch um systematische Grammatikübungen. Erst in der richtigen Anwendung des grammatischen Wissens, eingebettet in den Kontext gemeinsamen Handelns und mit direktem Sachbezug, kann sich ein Können herausbilden (vgl. Ossner 2006: 35). Vielmehr handelt es sich also um den reflektierten Um-

²³ Die Aufgabe ist für die Arbeit in einer Lehrveranstaltung gedacht.

4.1 Prinzipien des sprachlichen

gang mit sprachlichen Strukturen. Ein Hauptaugenmerk auf die Analyse von Textformen und fachsprachlichen Strukturen gemacht. Die Entschlüsselung der Textstruktur als auch die Produktion von Texten sind Bewusstseins für die Kohärenz und Kohäsion dekonstruiert (*zum Lösungsprozess beim Verdampfen und Verflüchtigen* usw.) oder sprachliche Rhetorik (*des Autors ...; Zusammenfassung*). Textgliederungsmuster, ein Wortschatzes sind dabei bei den Gebrauchsmustern im Fachunterricht. Kommunikationssituationen sprachlichen Mitteln steuern. Sprachstrukturen achten, die (Lutjeharms 2005: 153). Hierbei benötigt sie nicht in jedem Fall überblicken verfügen.

Finde die richtige Erklärung für die folgenden Sätze:

a) Hier entstanden steinern Gebilde/hier/entstanden/sind
Hier _____

b) Sie sind von besonderer sind/besonders/sie/schön

c) Die Säulen entstanden aus ein Teilchen von Salzen und ein Teilchen von Salzen und ein Daraus entstanden _____

Abb. 43: Beispiel einer Aufgabenstellung von reuther, Michalak

Der reflektierte Umgang mit der Sprache ist ein grundlegendes Element des Sprachunterrichts. Um auf bestimmte Phänomene einzugehen, besteht die Herausforderung darin, die Lernchance für die sprachliche Förderung zu schaffen (Lutjeharms 2005: 153).²⁴

²⁴ Der Dialog wurde 2013 bei der Tagung zum Sprachunterricht in einer Kölner

gang mit sprachlichen Strukturen und um die bewusste Wahrnehmung von Sprachmustern mit dem Hauptaugenmerk auf die sog. Textgrammatik (vgl. Michalak 2008: 15). Die Merkmale von Textformen und fachspezifischen Sprachhandlungen werden hervorgehoben und bewusst gemacht. Die Entschlüsselung von bestimmten Formulierungen begünstigt sowohl die Textrezeption als auch die -produktion (s. Abb. 43). Unterstützt wird auch die Entwicklung eines Bewusstseins für die Kohärenz der Texte, indem beispielsweise syntaktisch komplexe Aussagen dekonstruiert (*zum Lösen und Trennen von Stoffen = um Stoffe zu lösen und zu trennen, beim Verdampfen und Verkochen von Wasser = während das Wasser verdampft und verkocht usw.*) oder sprachliche Routineausdrücke (z.B. *zum einen ... zum anderen...; Nach Aussage des Autors ...; Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass...*) zur Verfügung gestellt werden. Textgliederungsmuster, eine Zusammenstellung der Satzanfänge oder des (fach-)spezifischen Wortschatzes sind dabei besonders hilfreich. Werden derartige grammatische und textuelle Gebrauchsmuster im Fachunterricht funktional eingeübt, können die Lernenden in konkreten Kommunikationssituationen darauf zurückgreifen. Die Sensibilisierung für den Gebrauch von sprachlichen Mitteln steuert die Aufmerksamkeit der SchülerInnen, sodass sie bewusst auf Sprachstrukturen achten, die ihrem individuellen Lernstand entsprechen (vgl. Huneke; Steinig 2005: 153). Hierbei benötigen insbesondere Lernende mit DaZ eine gezielte Unterstützung, da sie nicht in jedem Fall über intuitive und automatisierte Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen.

Finde die richtige Erklärung für die unterstrichenen Ausdrücke. Bilde dabei aus den einzelnen Wörtern Sätze:

a) Hier entstanden steinerne Gebilde.

Gebilde/hier/entstanden/sind/Stein/sie/aus

Hier _____ . Sie sind _____ Stein.

b) Sie sind von besonderer Schönheit.

sind/besonders/sie/schön

c) Die Säulen entstanden aus gelösten Teilchen von Salzen und Mineralien.

Teilchen von Salzen und Mineralien/gelöst/entstanden/sich/haben/die Säulen/ daraus:

Teilchen von Salzen und Mineralien haben sich _____

Daraus entstanden _____

Abb. 43: Beispiel einer Aufgabe für die Dekonstruktion von komplexen Strukturen (Kuchenreuther, Michalak 2008: 35)

Der reflektierte Umgang mit grammatischen Strukturen im Fachunterricht erfordert von der Lehrperson grundlegendes Wissen über den Sprachgebrauch sowie eine gewisse Flexibilität, um auf bestimmte Phänomene sofort eingehen zu können. Wie das folgende Beispiel zeigt, besteht die Herausforderung für die Lehrkraft darin, Situationen zu erkennen, die als eine Lernchance für die sprachliche Förderung genutzt werden können (L – Lehrerin; GS – Grundschüler);²⁴:

²⁴ Der Dialog wurde 2013 bei der Erprobung von Lehrmaterialien zum Thema „Wie Feuer entsteht“ im Sachunterricht in einer Kölner Grundschule aufgenommen (Michalak, Lemke 2013).

- 1 L: so::: wer kann mir noch einmal sagen was feuerfest heißt?
- 2 GS: (meldet sich eifrig) das ist wenn die feuer so tanzen die machen ein fest.
- 3 L: nee das heißt es nicht. wer kann es richtig erklären?

Bei der Erschließung des Wortes *feuerfest* nutzt der Grundschüler sein Wissen über die Bedeutung des Nomens *Fest*. Die Lehrkraft greift diese Schüleraussage nicht auf und verschenkt damit eine Lernchance. An dieser Stelle wäre es wünschenswert, die Äußerung sprachreflexiv zu betrachten. Der Schüler könnte dazu aufgefordert werden, seinen Ansatz zu erklären. So könnte die Mehrdeutigkeit des Wortbausteins *fest* in dem zu erklärenden Wort aufgezeigt werden. Auch die anderen Lernenden sollen in den Erklärungsprozess einbezogen und damit zur Reflexion über den Sprachgebrauch angeregt werden. Auf diese Weise kommt es zu einer Wertschätzung der Schülerleistung, da sein Erklärungsansatz zeigt, dass er die grundlegende Struktur von Komposita verstanden und somit ein Bauprinzip von Wörtern gelernt hat.

4.1.7 Gezielte Wortschatzarbeit im fachlichen Kontext

Die Grundlage jeder sprachlichen Verständigung sind die Wortschatzkenntnisse. Für die alltägliche Kommunikation genügen schon etwa 2000 Wörter (vgl. Ender 2007: 68f.). Sie beziehen sich auf das Alltagsleben und auf den Erfahrungsraum der Lernenden (ich, meine Familie, meine Freunde, miteinander leben, alltägliche Tätigkeiten, Orientierung in der Umgebung usw.). Für die Verständigung und den Austausch im schulischen Bereich ist dagegen ein erheblich umfangreicheres Repertoire an Wortschatz notwendig (vgl. ebd.). Folglich muss das Vokabular in der Breite (Anzahl der bekannten Vokabeln) sowie in der Tiefe (formale, morphologische, syntaktische, semantische bzw. konzeptuelle Detailinformationen zu einem Wort und seinem Gebrauch) schrittweise erweitert werden (vgl. ebd.: 69). Eine gezielte Wortschatzarbeit in jedem Fachunterricht kann dazu einen erheblichen Beitrag leisten. Dabei handelt es sich nicht nur um die Vermittlung des Fachvokabulars, sondern auch um die Einführung und Anwendung typischer Formulierungen der Schulsprache wie z.B. Operatoren (*Berichten, Erläutern, Präsentieren* usw.) oder auch semantischer Einheiten, die für bestimmte sprachliche Handlungen charakteristisch sind (z.B. *bezugnehmend auf ..., dagegen spricht, dass ..., daraus lässt sich schließen, dass ...*).

Beim Lesen und Hören wird der sog. passive Wortschatz (Verstehenswortschatz) aktiviert, d.h. die Bedeutung der Wörter ist rezeptiv verfügbar. Bei den mündlichen und schriftlichen Äußerungen wird dagegen der aktive Wortschatz (Mitteilungswortschatz) produktiv verwendet. Der rezeptive Wortschatz ist immer größer und nimmt auch stärker zu als der produktive (vgl. ebd.: 69): Es ist leichter, ein Wort wiederzuerkennen, als es in einer Äußerung zu benutzen. Das Verstehen von Wörtern bildet jedoch die Grundlage für den adäquaten Gebrauch des Vokabulars, denn jedes neue Wort gelangt zuerst in den rezeptiven Puffer und kann erst nach Erklärung, Definition und Ausdifferenzierung produktiv angewendet werden. Wichtig ist dies für das didaktische Vorgehen, denn im Unterricht muss zuerst Wortschatz angeboten werden, damit er in einem nächsten Schritt beim Hören oder Lesen wiedererkannt und anschließend beim Sprechen oder Schreiben gebraucht werden kann.

Die gezielte Einführung neuer Wörter findet im Kontext des fachlichen Lernens nicht immer bewusst statt: In einem Schuljahr werden ca. 3000 neue Wörter eingeführt, aber nicht explizit vermittelt oder thematisiert (vgl. Apeltauer 2008: 244). Die SchülerInnen müssen sich daher die unbekannteren lexikalischen Einheiten (den sog. potenziellen Wortschatz²⁵) mithilfe

²⁵ Der potenzielle Wortschatz eines Lernenden umfasst alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter, die für ihn zwar vollkommen neu sind, die er aber aufgrund der Kenntnisse des Grundwortes und der entsprechenden Wortbildungsregeln erschließen kann (Bohn 2003: 24).

ihres bisherigen Wortschatzes u
entschlüsseln. Sprachlich versie
bei abgeleiteten oder zusam
sowie die Regelmäßigkeiten de
lich schwache SchülerInnen un
stützung, um Strategien der We
sind dabei Kenntnisse der Wo
Adjektive mit der Bedeutung o
grammatischen Eigenschaften
mit der Präposition *nach* verla
Synonym zu *enträtseln* gilt) hil
Schuhsohle oder Abschnitt ein
Nomen, die verschiedene Artik
Unsicherheiten nicht nur bei Le

Die systematische Wortsch
Zweitsprachenerwerbs für Lern
Erstsprache, haben sie genug Z
Wortschatz zu erweitern bzw.
Ausbildung von Konzepten (d
bestehen bereits viele Vorstellu
bau des Lexikons in der Zwe
entweder an bereits vorhandene
Innen vor der Herausforderung
der Zweitsprache (z.B. auf Deu
zu erwerben. Spezifische Anw
Wörter müssen ggf. neu erlern
oder ihrer Zugehörigkeit zu ein
ähnlichen, aber im Kontext nich
Sie tun? – und nicht: *machen*).
der Erst- und Zweitsprache ähnl
Zusammenhängen gebraucht w
autopsja [aw'topsja] dienen, da
kann zu Interferenzen im Deuts
sie). Im Sinne der Obduktion –
Entsprechung *sekcja zwłok* [s
fachlichen Kontexten auch im F
Sprachen müssen also die Lerne

ihres bisherigen Wortschatzes und durch ihr Welt- und Sprachwissen aus dem Zusammenhang entschlüsseln. Sprachlich versierte Lernende können diese Aufgabe mühelos bewältigen, da sie bei abgeleiteten oder zusammengesetzten Wörtern die Bedeutung der Bestandteile kennen sowie die Regelmäßigkeiten der Wortbildung in der deutschen Sprache wahrnehmen. Sprachlich schwache SchülerInnen und Lernende mit DaZ benötigen jedoch meist explizite Unterstützung, um Strategien der Wortschließung im Deutschen effektiv zu nutzen. Insbesondere sind dabei Kenntnisse der Wortbildungsregeln (dass z.B. durch das Suffix *-los* aus Nomen Adjektive mit der Bedeutung ohne die jeweilige Eigenschaft gebildet werden: *bargeldlos*), der grammatischen Eigenschaften von Begriffen (dass z.B. das Verb *fragen* eine feste Verbindung mit der Präposition *nach* verlangt) oder der Bedeutungsverwandtschaften (dass z.B. *lösen* als Synonym zu *enträseln* gilt) hilfreich. Mehrdeutige Begriffe (z.B. *der Absatz* als Erhöhung der Schuhsohle oder Abschnitt eines Textes oder Verkauf oder Ablagerung) bzw. homonyme Nomen, die verschiedene Artikel haben (z.B. *der/das Erbe*, *der/die Kiefer*) können auch zu Unsicherheiten nicht nur bei Lernenden mit DaZ führen.

Die systematische Wortschatzarbeit in jedem Unterricht hat aufgrund der Spezifik des Zweitsprachenerwerbs für Lernende mit DaZ einen hohen Stellenwert. Erwerben Kinder ihre Erstsprache, haben sie genug Zeit, neue Lebensbereiche zu entdecken und den dazugehörigen Wortschatz zu erweitern bzw. zu vertiefen. Ihr Weltwissen bauen sie gleichzeitig durch die Ausbildung von Konzepten (d.h. Wortbedeutungen) auf. Beim Zweitsprachenerwerb dagegen bestehen bereits viele Vorstellungen in der Erstsprache (vgl. Michalak 2009d: 23). Beim Aufbau des Lexikons in der Zweitsprache müssen die Lernenden neue zielsprachliche Wörter entweder an bereits vorhandene Konzepte anbinden oder neue erstellen. Oft stehen die SchülerInnen vor der Herausforderung, nicht nur die Aussprache und Schreibweise neuer Vokabeln in der Zweitsprache (z.B. auf Deutsch: *Organisation* – auf Polnisch: *organizacja* [organi'zatsja]) zu erwerben. Spezifische Anwendungen, Assoziationen und Kombinationsmöglichkeiten der Wörter müssen ggf. neu erlernt werden. Wenn Wörter aufgrund einer ähnlichen Bedeutung oder ihrer Zugehörigkeit zu einem Sachfeld verknüpft sind, kann die Wahl eines semantisch ähnlichen, aber im Kontext nicht passenden Wortes zu Fehlern führen (z.B. *Was kann ich für Sie tun?* – und nicht: *machen*). Unsicherheiten können auch entstehen, wenn Wörter zwar in der Erst- und Zweitsprache ähnlich klingen, aber eine andere Bedeutung haben oder in anderen Zusammenhängen gebraucht werden. Als Beispiel kann hier aus dem Polnischen das Wort *autopsja* [aw'topsja] dienen, das als Bezeichnung für (*eigene*) *Erfahrung* benutzt wird. Dies kann zu Interferenzen im Deutschen führen (z.B. **Ich kenne etwas aus meiner eigenen Autopsie*). Im Sinne der Obduktion – wie im Deutschen *Autopsie* – wird üblicherweise die polnische Entsprechung *sekcja zwłok* ['seksja zvwok] gebraucht, obwohl hier der Begriff *autopsja* in fachlichen Kontexten auch im Polnischen vorkommt. Den Gebrauch dieser Begriffe in beiden Sprachen müssen also die Lernenden für sich ausdifferenzieren.

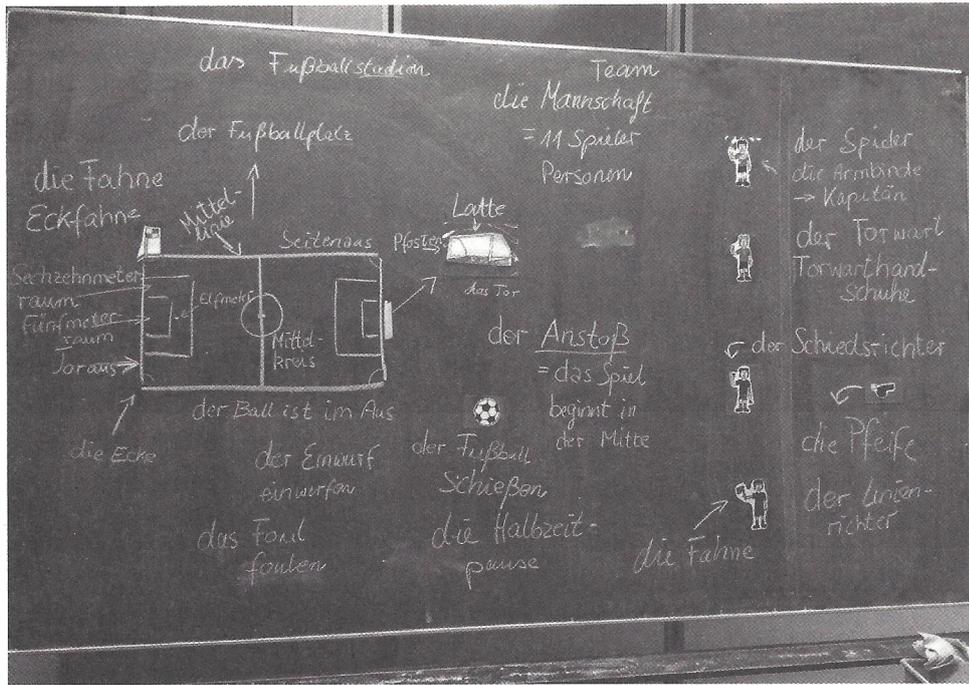


Abb. 44: Beispiel für Wortschatzarbeit zum Thema Fußball (DaZ-Förderunterricht 2014 im Rahmen des Kooperationsprojektes Sprachliche Bildung an der Universität zu Köln)

Die Begegnung mit einem neuen Wort ist nicht immer geplant, da neue Vokabeln oder Formulierungen in der Unterrichtskommunikation spontan verwendet werden. Auch in solchen Situationen hat jedoch die Lehrkraft die Aufgabe, die Bedeutung des neuen Vokabulars zu erklären und es so einzuführen, dass die SchülerInnen an ihr bereits vorhandenes Vorwissen anknüpfen können. Bezieht sich ein Begriff auf konkrete Gegenstände und Vorgänge, ist er sensorisch erfahrbar und dadurch einfacher zu erklären bzw. zu erschließen (vgl. Michalak 2009d: 23): Wörter wie *Pipette* oder *kleben* lassen sich relativ leicht mithilfe von Bildern bzw. Realien oder durch Gestik bzw. Pantomime einführen. Bei abstrakten Ausdrücken, hinter denen sich gesamte Konzepte verbergen (wie etwa das Wort *Demokratie*), bieten sich andere Techniken für die Darbietung und Erklärung des Wortschatzes an (vgl. Meerholz-Härle 2008: 6-8, s. auch Abb. 44):

- **auditive Mittel** (z.B. bei der Darstellung der Unterschiede zwischen *flüstern* und *schreien*),
- **verbale Mittel:**
 - Beispiele (*literarische Texte* = zum Beispiel: *eine Fabel, eine Kurzgeschichte, ein Roman*),
 - Definitionen und Umschreibungen (*arbeitsunfähig ist jemand, der infolge einer Krankheit nicht arbeiten kann*),
 - Synonyme, d.h. Wörter mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung (z.B. *adipös* und *fett*),
 - Antonyme, d.h. Wörter mit gegensätzlicher Bedeutung (z.B. *beladen* und *entladen*),

- Graduiert
- übergeord
- kontextuel
- Übersetzun

Durch Analyse der Wortbausteine können SchülerInnen dazu angeregt werden, die Bedeutung von Wörtern zu entdecken. Dadurch werden Zusammenhänge zwischen Wörtern und zusammengesetzte Wörtern verdeutlicht. Wichtig ist die Veranschaulichung der Wortbausteine auf eine Weise darauf, dass z.B. Affixe als Basiswort fungieren: *ungut*, *de-*, *dis-* oder *il-*: *de-*

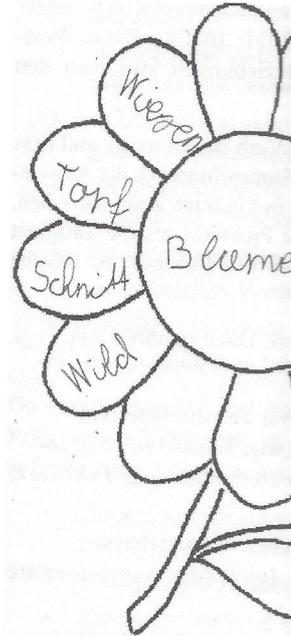
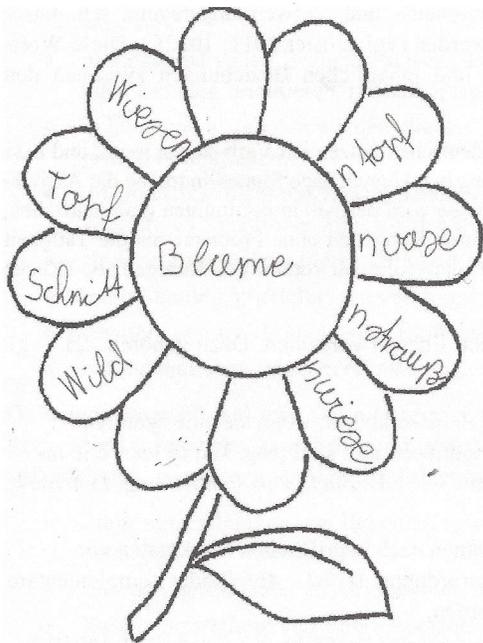


Abb. 45: Veranschaulichung der Wortbausteine einer Blume (aus dem D...

Als Unterstützung beim Wortverständnis können Hervorhebungen bestimmter Wortbausteine (d.h. das grammatikalische Wort) mit dem entsprechenden Artikel (z.B. *die Mäuse*); daher sollten immer der Wortstamm bei der Erklärung von Verben die Form der 3. Person Singular (z.B. *er nimmt*) sowie die Form des Nennens genannt werden. Es lohnt sich, einige Wörter verlangen wie

- Graduierungen und Skalen (z.B. *oft – manchmal – selten – gar nicht*),
- übergeordnete Begriffe (z.B. *Die Tulpe ist eine Blume.*),
- kontextuelle Ableitung,
- Übersetzungen in die Erst- oder eine andere Fremdsprache.

Durch Analyse der Wortbildungsregeln oder der grammatischen Zusammenhänge können die SchülerInnen dazu angeregt werden, unbekannte Wörter zu erschließen sowie Internationalismen zu entdecken. Dadurch ermöglicht man den Lernenden, sich in der Zukunft abgeleitete und zusammengesetzte Wörter selbstständig aus ihrem Ursprung verständlich zu machen. So sind die Veranschaulichung der Bestandteile von Komposita (s. Abb. 45) hilfreich oder Hinweise darauf, dass z.B. Ableitungen mit dem Präfix *un-* als Negation bzw. Antonym zu dem Basiswort fungieren: *ungültig* (vgl. Eisenberg 2006: 250). Negierend wirken ebenfalls die Präfixe *de-/dis-* oder *il-*: *desorganisieren*, *disfunktional*, *illegal* (vgl. Donalies 2007: 80). Auch



semantische Unterschiede bei Verben, die durch das Präfix ihre Bedeutung verändern, sollen in der Wortschatzarbeit hervorgehoben werden. Denn z.B. *begehen* und *entgehen* drücken Unterschiedliches aus: Die Ergänzungen *be-*, *ver-* und *er-* des Basisverbs erläutern eine Tätigkeit näher, die von dem substantivischen Kern bestimmt wird (*bestauben*, *verkabeln*) bzw. die eine Eigenschaft hervorruft (*befähigen*, *erwärmen*) (vgl. ebd.: 84). *Ver-* kann auch auf eine Umwandlung hindeuten wie z.B. *verfilmen*, *verschrotten* (vgl. ebd. 85). Das Präfix *ent-* bezeichnet die Tätigkeit des Entfernens (*entfliehen*, *entmachten*), wohingegen *zer-* auf eine Zerstörung hinweist (*zerlegen*, *zerspalten*) (vgl. Eisenberg 2006: 264).

Abb. 45: Veranschaulichung der Bestandteile von Zusammensetzungen am Beispiel des Wortes Blume (aus dem Deutschunterricht, 3. Klasse Grundschule)

Als Unterstützung beim Wortschatzerwerb – insbesondere für Lernende mit DaZ – dienen Hervorhebungen bestimmter grammatischer Informationen. Da die korrekte Genuszuweisung (d.h. das grammatikalische Geschlecht) im Deutschen schwierig ist, sollen die neuen Nomen mit dem entsprechenden Artikel zusammengestellt werden. Von der Singularform eines Nomens kann man kaum auf seine Pluralform schließen (z.B. *das Haus – die Häuser/die Maus – die Mäuse*); daher sollten immer auch die Pluralformen der Substantive angegeben werden. Da sich der Wortstamm bei der Flexion von starken Verben verändert, sollten bei dieser Gruppe von Verben die Form der 3. Person Singular im Präsens (wie z.B. *fahren – er fährt*, *nehmen – er nimmt*) sowie die Form des Partizip Perfekts (z.B. *fahren – gefahren*, *nehmen – genommen*) genannt werden. Es lohnt sich, darauf hinzuweisen, welchen Kasus oder welche Präposition einige Wörter verlangen wie z.B.:

- bei den Verben: *jemanden stören; sich interessieren für + Akkusativ,*
- bei den Nomen: *Angst vor + Dativ; Interesse an + Dativ,*
- bei den Adjektiven: *jemandem/einer Sache überlegen sein; interessiert sein an + Dativ.*

Mit Wortschatzarbeit sind allerdings nicht nur die Präsentation und Erklärung unbekannter Wörter gemeint. Wortschatz muss geübt und angewendet werden, eine einfache Erklärung reicht nicht aus. Denn Wortschatzübungen dienen auch dem Identifizieren, dem Behalten, dem gezielten Abrufen und dem situationsgerechten Gebrauch lexikalischer Einheiten (vgl. Köster 2011: 1025). Dies kann durch eine ein- oder zweisprachige Vokabelaufflistung nicht erreicht werden. Es handelt sich um Aufgabenformate, die kognitionspsychologische Grundsätze des vernetzten und mehrkanaligen Lernens berücksichtigen und dadurch optimale Behaltensleistungen ermöglichen (vgl. Michalak 2009a: 34). Den Ausgangspunkt für entsprechende Übungen bildet die Struktur des mentalen Lexikons, also eines Teils unseres Gehirns, in dem die lexikalischen Einheiten der Sprache, ihre Verstehens- und Verwendungsregeln, d.h. unser Wortwissen, in organisierter Form gespeichert werden (vgl. Köster 2011: 1022f.). Diese Wortvernetzungen konstituieren sich aus formalen und inhaltlichen Beziehungen zwischen den Wörtern:

So wissen wir, dass an bestimmten Stellen in deutschen Sätzen ein Verb stehen muss, und dass manche Begriffe besser passen als andere. Zusätzlich können auch Sinneseindrücke die Aktivierung von Begriffen bewirken. Eine Lautkette *essen* wird deshalb in bestimmten grammatischen, aber auch von Hunger oder Gerüchen bestimmten Kontexten ohne Probleme als die Tätigkeit *essen* verstanden werden, in anderen als die glanzvolle Metropole des Ruhrgebiets. (Roche 2005: 64)

Solche Netzwerke muss man sich auf zahlreichen Ebenen vorstellen. Dazu gehören z.B. (vgl. Michalak 2009a: 36):

- **semantische Netze:** Wörter werden in Feldern verknüpft, wenn sie eine synonyme (bzw. antonyme) Bedeutung tragen oder sinnverwandt sind (sog. Wortfelder, d.h. inhaltlich verwandte Wörter zu einem Thema wie z.B. *Buch, Veröffentlichung, Lehrwerk, Roman* usw.).
- **Begriffsnetze:** Lexikalische Einheiten können nach begrifflichen Merkmalen wie Teil/Ganzes (*Hand – Finger*), Über-/Unterordnung: (*Obst – Apfel*) oder komplementäre Beziehungen (*Salz – Pfeffer*) vernetzt werden.
- **Sachfeldernetze:** Lexikalische Einheiten werden in Sachfeldern verknüpft, die ähnlich wie beim Brainstorming alle zum Thema passenden Vokabeln beinhalten (z.B. zum Sachfeld *Sitzmöbel* zählen *Stuhl, Hocker, Sessel, Bank, Sofa* u. a.).
- **morphologische Netze:** Wörter werden in Wortfamilien gruppiert, wenn sie einen gleichen Wortstamm (d.h. die gleichen etymologischen Wortwurzeln) haben, z.B.: *spiel-: Spiel, Spielplatz, Spielfeld, spielen, Spielzeug, verspielt* usw.
- **syntagmatische Netze:** Wörter werden in größeren Einheiten, in denen sie vorkommen, gespeichert, z.B.: *Zähne putzen/Salat putzen*, aber *Zähne* kann man nicht *waschen*.
- **Verknüpfungen in Wortklassen mit gleichen syntaktischen Funktionen:** Lexikalische Einheiten werden anhand ihrer Funktion geordnet, z.B.: Adjektive – Nomen – Verben.
- **Klangnetze:** Wörter werden nach ihrer Phonem-, Silben- oder Graphemstruktur geordnet, z.B. Reime: *Nase – Hase*.
- **Assoziationsnetze:** Lexikalische Einheiten können an Konnotationen also assoziative Bedeutung gebunden sein, z.B.: die Farbe *Rot* wird mit Liebe oder Gefahr verknüpft.

- affektive Netze: Lexikogen und Emotionen verbunden. *Sonne*.

Die Vielfalt und Struktur der Gedächtnis aufbewahrt und w (82). Neue Informationen werden gebettet. Dabei interagieren die (2011: 1023).

Eine gehirngerechte Wortpsychologischen Aspekte. Der Holz-Härle 2008: 19):

- nicht losgelöst, sondern werden,
- in möglichst vielen Beitalen Lexikon orientiert
- in Übungen angeboten griffen ermöglichen,
- im Unterricht nicht nur vielfältigen Situationen
- strukturiert werden, um
- mit bildhaften Vorstell
- sowohl kognitiv als auch
- mit persönlichen Inhalt

Da gerade Begriffe und ihre Rolle spielen, erscheint es nah aufzunehmen. Hierfür eignen s

- Zuordnungsübungen von
- Zuordnungsaufgaben von
- Zusammenstellung von
- Vergleich der Paraphras
- Analyse der Wortbauste
- Ergänzen von Lückente
- Herausfiltern von Fach

Nicht zuletzt sollte das ein- setzt werden. Die SchülerInnen prüfen oder beispielhafte Kon herausfinden. Die Wörterbucher lernen, unter welchem Eint (z.B. *herzlos* von *Herz* oder b erkennen und nachzuschlagen. Unterricht eingebunden werden

- affektive Netze: Lexikalische Einheiten sind mit eigenen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Emotionen verknüpft, die das Abrufen der Wörter beeinflussen, z.B. *Ferien – Sonne*.

Die Vielfalt und Struktur der Vernetzungen eines Wortes entscheiden darüber, wie sicher es im Gedächtnis aufbewahrt und wie gut bzw. schnell es abgerufen werden kann (vgl. Bohn 2003: 82). Neue Informationen werden in das vorhandene Weltwissen und sprachliche Wissen eingebettet. Dabei interagieren die Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachen miteinander (vgl. Köster 2011: 1023).

Eine gehirngerechte Wortschatzarbeit berücksichtigt somit die oben genannten kognitionspsychologischen Aspekte. Demzufolge sollte der Wortschatz (vgl. Bergmann 2005: 16; Meerholz-Härle 2008: 19):

- nicht losgelöst, sondern in sinnvollen Bedeutungszusammenhängen gelehrt und gelernt werden,
- in möglichst vielen Bezugssystemen, die sich an der möglichen Strukturierung im mentalen Lexikon orientieren, präsentiert und abgespeichert werden,
- in Übungen angeboten werden, die das Visualisieren, Ordnen und Assoziieren von Begriffen ermöglichen,
- im Unterricht nicht nur erklärt, sondern auch durch Übungen automatisiert und aktiv in vielfältigen Situationen angewendet werden,
- strukturiert werden, um begriffliche Vernetzungen zu verdeutlichen,
- mit bildhaften Vorstellungen verknüpft werden,
- sowohl kognitiv als auch unter Berücksichtigung aller Sinne verarbeitet werden,
- mit persönlichen Inhalten (Einstellungen, Präferenzen etc.) gefüllt werden.

Da gerade Begriffe und ihre Definitionen im Kontext fachlichen Lernens eine entscheidende Rolle spielen, erscheint es naheliegend, vielfältige Wortschatzübungen in den Fachunterricht aufzunehmen. Hierfür eignen sich u.a. folgende Aufgabenformate:

- Zuordnungsübungen von Begriffen bzw. ihrer visuellen Darstellung zu deren Definitionen,
- Zuordnungsaufgaben von Antonymen bzw. Synonymen, von Ober-/Unterbegriffen,
- Zusammenstellung von Begriffsnetzen (z.B. durch eine Mindmap),
- Vergleich der Paraphrasierungen bzw. Definitionen von Fachvokabular,
- Analyse der Wortbausteine,
- Ergänzen von Lückentexten mit getilgten Fachbegriffen,
- Herausfiltern von Fachbegriffen in einem Text.

Nicht zuletzt sollte das ein- oder zweisprachige Wörterbuch bei der Wortschatzarbeit eingesetzt werden. Die SchülerInnen können mit dessen Hilfe die Mehrdeutigkeit der Wörter überprüfen oder beispielhafte Kontexte, in denen die Vokabeln vorkommen, kennenlernen bzw. herausfinden. Die Wörterbucharbeit muss allerdings geübt werden. So müssen die SchülerInnen lernen, unter welchem Eintrag nachzuschlagen ist. Bei Ableitungen sind häufig der Stamm (z.B. *herzlos* von *Herz* oder bei unregelmäßigen Formen die Basisform wie *bist* → *sein*) zu erkennen und nachzuschlagen. Diese Arbeitsschritte sollten unbedingt als Übungen in den Unterricht eingebunden werden, sodass Wörterbucharbeit zu einem Ritual wird (s. Abb. 46).

Arbeit mit dem Wörterbuch

A Du möchtest alle Verben aus dem Text »Die Geschichte des Buchdrucks« im Wörterbuch suchen. Überlege, in welcher Form du die Verben im Wörterbuch findest. Notiere die Grundformen zu den Verben aus diesem Text.

1. erlernten – erlernen
2. übernahmen – _____
3. verzierten – _____
4. sind – _____
5. schädigte – _____
6. besaßen – _____
7. druckte – _____
8. handelt – _____
9. kennen – _____
10. geschnitzt – _____

B

1. Schlage die Wörter *Handschrift* und *abschreiben* im Wörterbuch nach.
2. Wie viele Definitionen findest du zu den Wörtern? Schreibe sie auf.

Handschrift	abschreiben

3. Welche Definition passt zu den Wörtern in unserem Text? Woher weißt du das?

Abb. 46: Beispiel einer Aufgabe für Wörterbucharbeit, 4. Klasse (Michalak 2009d: M3)

4.1.8 Anlässe zum sprachlichen Handeln durch Methodenvielfalt

Sprachliche Kompetenzen der Lernenden können nur dann gefördert werden, wenn der Redeanteil der Lehrkraft reduziert wird und die SchülerInnen selbst hingegen Sprache aktiv gebrauchen. Der sprachbewusste Fachunterricht muss daher vielfältige Sprech- und Schreibenanlässe für die Lernenden schaffen. Dies ist im Frontalunterricht nicht möglich. Förderung der Sprachentwicklung bedeutet automatisch, dass die SchülerInnen möglichst oft dazu aktiviert werden sollen, in mündlichen wie auch in schriftlichen Arbeitsphasen selbständig zu arbeiten und zugleich sprachlich zu handeln. Dazu eignen sich schülerzentrierte, kooperative Lernsettings

4.1 Prinzipien des sprachbewussten

wie offener Unterricht, Partner-MitschülerInnen über die Inhalte (217). Beim kooperativen Lernen wird bewusst, dass sie miteinander arbeiten können. Dafür müssen sie wechselseitige Hilfestellungen erbringen (z.B. Projektunterricht, entdeckendes Lernen, etc.). Diese Prozesse erweisen sich dabei als unterschiedliche kommunikative Rollen, die durch sprachliche Mittel (z.B. ...)

In schriftlichen Arbeitsphasen sollen die SchülerInnen dazu angeregt werden, Begründungen aufzuschreiben und diese bei der Überarbeitung der geschriebenen Texte zu überarbeiten (vgl. Schmöller Eibinger 2012: 219). Um die SchülerInnen bei der Formulierung von Texten zu unterstützen, sind ihnen sprachliche Mittel wie Wandplakaten oder als Checklisten zur Verfügung zu stellen (mündlichen und schriftlichen Arbeitsergebnisse (Mer 2013: 219)).

Den SchülerInnen soll genügend Zeit gegeben werden und sprachlich ausführlich auszuformulieren, mündlicher als auch schriftlich formulieren. Die Schüler-Schüler-Interaktion eine wichtige Rolle spielen, um ihnen die notwendige mehr Zeit, um ihre Gedanken zu formulieren, abzuwarten, bis sie zu Wort kommen können. Die Sprache überdenkt und Arbeitsanlässe...

Im Folgenden wird eine Auswahl von Mustern variiert, authentisch und dadurch ihren Redeanteil erhöhen...

4.1.8.1 Partnerbriefing

Der englische Begriff Partnerbriefing beschreibt eine Methode, bei der MitschülerInnen für die Partnerin oder den Partner verantwortlich sind (vgl. Mattes 2011: 50). Diese Methode trägt zur Stärkung der Lesekompetenz bei und fördert die sprachliche Handlungsfähigkeit in kurzen Sprechphasen (vgl. ebd.).

- ²⁶ Textlupe ist ein kriterienorientiertes Verfahren, bei dem MitschülerInnen durch die Eindrücke und Beobachtungen der MitschülerInnen (3. Hier habe ich noch Fragen.) ... vorschläge (vgl. Böttcher, Wagner 2012: 35f.).
- ²⁷ Schreibkonferenzen fördern die Sprachentwicklung der MitschülerInnen zu eigenen Texten durch Korrekturzeichen und Feedback. Dies ist mentiert, damit sie im Anschluss an die Schreibkonferenz (Mrotzek, Böttcher 2012: 35f.).