

SPRACHBILDUNG und LESEFÖRDERUNG in BERLIN



Mit Kindern den Wortschatz entdecken
Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen

Mit Kindern den Wortschatz entdecken

Handreichung zum (Grund-)Wortschatzlernen

Mascha Kleinschmidt-Bräutigam, Karin Babbe,
Friederike Terhechte-Mermeroglu

IMPRESSUM

Herausgeber

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft

Bernhard-Weiß-Str. 6
D-10178 Berlin-Mitte

Tel.: 030 90227 5050

Erarbeitung

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Autorin Mascha Kleinschmidt-Bräutigam

mit Beiträgen von Karin Babbe, Friederike Terhechte-Mermeroglu

Redaktion Marion Gutzmann

Grafiken Ursula Meierkord, Christa Penserot

Fotos und Abbildungen Karin Babbe, Friederike Terhechte-Mermeroglu

Gestaltung und Layout Christa Penserot

Druck

ISBN 978-3-944541-05-1

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Ludwigsfelde 2013

CC BY ND 3.0 DE (<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de>) 

Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

Inhalt



Vorwort	7
1 Zum Umgang mit dem Grundwortschatz	9
2 Wortschatzarbeit gelingt, wenn ...	13
3 Aufgelesen – Zitate zur Wortschatzarbeit	17
4 Schon jede Liste ist der Anfang einer Erkenntnis ...	27
5 Redemittel/bildungssprachlich relevante Wendungen	33
6 Fünfzig Aufgabenbeispiele zum Umgang mit dem (Grund-)Wortschatz	35
7 Arbeitstechniken und Strategien	41
8 Meine Schätze, deine Schätze, unsere Schätze Dreizehn Beispiele zur Wortschatzarbeit	49
9 Sicher mit dem Fahrrad im Verkehr	59
10 Kopiervorlagen	67
11 Glossar	71
12 Literatur	73

Vorwort



Die Wörter

*Die Wörter, wo kommen die Wörter denn her?
Aus dem Wörtersee, ja, aus dem Wörtermeer.
Wirf deine Netze aus,
Fang dir die Wörter raus,
Beutel's am Ufer aus,
Nimm sie zu dir nach Haus!
Und was machen die Wörter dann bei mir?
Die Wörter, sie spielen, sie spielen mit dir!*

Hugo Ramnek

Wo kommen die Wörter her? ...

Dieser Frage gehen nicht nur Autorinnen und Autoren von Gedichten wie dem von Hugo Ramnek nach. Auch Kinder entdecken ihre Welt mit Fragen, sind beständig auf der Suche danach, Vertrautes, Neues, Anderes oder Fremdes verstehen zu wollen und begegnen dabei unterschiedlichsten Wortschätzen. Sie als Pädagoginnen und Pädagogen wissen (sehr wohl), dass Kinder Wörter vor allem dann effektiv lernen, wenn das Entdecken von Wörtern und die Wortschatzarbeit eng mit Themen und aktuellen Lerninhalten verbunden wird, die für die Kinder wichtig und bedeutsam sind.

In einem solchen gemeinsamen Tun und Erleben wie auch im Umgang mit Texten und Bildern erkunden Kinder viele Lebensbereiche – Alltag und Feiertag, Wind und Wetter, Pflanzen und Tiere, die Welt von gestern, heute und morgen. Dabei stehen Fragen wie diese tagtäglich im Raum:

- » Wann und warum sind welche Wörter wichtig?
- » Welche Lieblingswörter haben die Kinder?
- » Wie klingen die Wörter und welche unterschiedliche Bedeutung können sie haben?
- » Wie müssen aber auch Wörter und Texte geschrieben werden, damit sie von anderen verstanden werden können?

Die Erarbeitung eines differenzierten Wortschatzes ist eine kontinuierliche Aufgabe des Unterrichts, die viel Zeit, Geduld und Engagement seitens der Kinder und der Pädagoginnen und Pädagogen verlangt. Das Wissen darum, wie Kinder neue Wörter erwerben und verstehen, trägt wesentlich dazu bei, dass aus einzelnen Wörtern ein persönlicher Wortschatz werden kann. Je größer und vielfältiger der Wortschatz eines Kindes ist, desto leichter fällt es ihm, sich in allen Lebenslagen auszudrücken, flüssiger lesen und sicherer schreiben zu können.

Auf welche Wortschätze, Arbeitstechniken und Strategien die Kinder zurückgreifen können, wann und wie Wortschatzarbeit systematisch entwickelt werden und gelingen kann, wird in den Kapiteln der Handreichung aus unterschiedlichsten Perspektiven und Sichtweisen dargestellt. Anregungen, wie Kinder dabei auch auf eine Entdeckungsreise nach Bedeutsamkeiten mitgenommen werden können, finden sich zahlreich. Die Auswahl und der Aufbau eines altersgemäßen (Grund-)Wortschatzes ist eine gemeinsame Aufgabe von Lernenden und Lehrenden und betrifft alle Fächer und Schulstufen. Lassen Sie sich deshalb beim Lesen in der Handreichung und im Austausch im Kollegium (neu) anregen, mit den Kindern Wörter aufzuspüren, die sie sich hörend, sprechend, schreibend und lesend aneignen, damit sie zu Wort-Schätzen werden.

Susanne Wolter
Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung Grundschule,
Sonderpädagogische Förderung und Medien

1 Zum Umgang



mit dem Grundwortschatz

Jeder Grundwortschatz besteht aus einer begründeten Auswahl von Wörtern. Die Begründung für die Auswahl der Wörter liegt im Grundschulbereich in der Regel in der Gebrauchsfrequenz, ergänzt durch den Aspekt des wahrscheinlichen Vorkommens in der Sprache der Schülerinnen und Schüler. Er ist nicht zu verwechseln mit dem vorgefundenen oder gar wünschenswerten Verstehens- bzw. Mitteilungswortschatz von Grundschulkindern.

Hinter der Auswahl der Wörter aus dem möglichen Spektrum der Sprache steht die sprachstatistisch abgesicherte Erkenntnis, dass relativ wenige Wörter einen verhältnismäßig großen Teil der Texte im Deutschen abdecken. Die Vorgabe eines verbindlichen (orthografischen) Grundwortschatzes ist in erster Linie verknüpft mit dem Anliegen, orthografische Basisfähigkeiten an einem begrenzten, orthografisch repräsentativen Wortmaterial bei den Schülerinnen und Schülern so zu sichern, dass sie in der Lage sind, Texte möglichst fehlerfrei zu schreiben. Die Realisierung dieses Anliegens wirft zwangsläufig die Frage nach dem Umgang mit dem Grundwortschatz auf.

Historie und Entwicklung

Diskussionen über nachlassende Rechtschreibfähigkeiten von Schulkindern führten in den 1970er Jahren zur Einführung von so genannten Grundwortschätzen in nach und nach allen Bundesländern der Bundesrepublik und in der DDR. Die Grundwortschätze unterschieden sich in der Auswahl der Wörter, ihrem Umfang und in der Gliederung von Bundesland zu Bundesland. Von Kritikern wurde vor allem bemängelt, dass für die Auswahlentscheidung keine hinreichend gesicherten Untersuchungsergebnisse über die Gebrauchshäufigkeit der ausgewählten Wörter oder Wortformen in Schülertexten vorlägen. Diese und andere Auseinandersetzungen führten schnell dazu, die unter dem Häufigkeitsaspekt zusammengestellten Wörterlisten nur in Verbindung mit weiteren Wortschätzen für sinnvoll zu erachten.

Hinzu kam, dass bereits bei der Implementierung der Grundwortschätze die Regel galt, dass die Arbeit mit dem Grundwortschatz den gültigen didaktischen Prinzipien des Grundschulunterrichts sowie den didaktisch-methodischen Grundsätzen des (Rechtschreib-)Lernens unterliegt, wie sie in den Rahmenlehrplänen beschrieben sind. Das bedeutete von Beginn an, die Arbeit mit dem Grundwortschatz den jeweilig aktuellen Erkenntnissen der einschlägigen Forschung anzupassen.

Heute einen gelingenden Umgang mit dem Grundwortschatz zu gestalten, bedeutet vor allem, das Verständnis von Lernen zu beachten, wie es den derzeitigen standardbasierten, kompetenzorientierten Rahmenlehrplänen zugrunde liegt. Dort werden zu folgenden Stichworten Aussagen zur Gestaltung des Unterrichts gemacht, die bei der Wortschatzarbeit zum Tragen kommen sollten:

- » Selbstständigkeit und Eigenverantwortung entwickeln
- » die Individualität der Lernenden berücksichtigen
- » situiertes und systematisches Lernen ermöglichen
- » problemorientierte Aufgaben entwickeln
- » Fehler als Lernschritte beachten
- » kumulatives Lernen ermöglichen.¹

Einbettung des Grundwortschatzes

In einem Unterricht, der den genannten Grundsätzen folgt, steht die Arbeit mit dem Grundwortschatz in einem Gesamtzusammenhang. Er ist dadurch geprägt, dass

- » Ausgangspunkt für Sprachlernprozesse – und damit auch für Rechtschreiblernprozesse – die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sind,
- » bei der Auswahl des Sprachmaterials, an dem Wortschatzarbeit und rechtschriftliche Sicherung betrieben werden, sowohl die Auswahl der Wörter im Grundwortschatz als auch der Mitteilungs- und Verstehenswortschatz der Kinder Berücksichtigung finden,
- » zur rechtschriftlichen Sicherung der Wortauswahl des Grundwortschatzes persönliche Interessen der Kinder, situative und thematische Aspekte sowie das Schreiben und Überarbeiten von Texten herangezogen werden,
- » Rechtschreiben und Texte verfassen als aufeinander bezogene Teilprozesse vermittelt werden,
- » Kinder im Dialog miteinander an der Entwicklung ihres Wortschatzes arbeiten,
- » durch die Vermittlung von Arbeitstechniken und Strategien der Transfer des Gelernten erhöht und die Selbstständigkeit der Lernenden gefördert wird.

Grund- und andere Wortschätze

Auf dieser Basis ist die Arbeit mit der Wortauswahl des Grundwortschatzes immer im Zusammenhang mit weiteren, situativ entstehenden, interessegeleiteten, (unterrichts-)fachbezogenen Wortschätzen sowie den (Recht-)Schreib- und Leseaktivitäten der Schülerinnen und Schüler zu sehen. Im Rahmenlehrplan Deutsch heißt es dazu: „Deshalb bilden schreibwichtige und interessebezogene Wörter, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten verwenden und normgerecht schreiben wollen, einen Teil des Wortschatzes. Dieser Übungswortschatz ergibt sich aus drei Bereichen:

1 Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2004, S. 10 f.

- » dem vorgegebenen Wortschatz (Wörter, die für bestimmte rechtschreibliche Regeln stehen),
- » dem klassenbezogenen Wortschatz (Wörter, die sich aus Schreibsituationen und Sachthemen der Klasse ergeben) und
- » dem individuellen Wortschatz (interessenbezogene Wörter, eigene Fehlerschwerpunkte).“²

Differenziert man den doch sehr umfangreichen klassenbezogenen Wortschatz, kommen zwei Aspekte in Frage: die Fachsprache, die im Fachunterricht – möglicherweise sogar aller Fächer – eine entscheidende Rolle spielt, sowie themenspezifische Wörter – in der Regel eine überschaubare Anzahl –, die in einer Unterrichtseinheit eine Bedeutung haben oder auch aus der Beschäftigung mit selbst gewählten Themen zum Beispiel bei der Erarbeitung einer Präsentation erwachsen.

Differenziert man den Grundwortschatz in sich, sind die 100 am häufigsten gebrauchten Wörter, die so genannten Funktionswörter, hervorzuheben. Man kann also von fünf „Wortschätzen“ sprechen:

- » Grundwortschatz einschl. Funktionswortschatz
- » Klassenwortschatz
- » Fachwortschatz
- » Themenwortschatz
- » individueller Wortschatz.

Die „Wortschätze“ sind erweiterbar, ergänzen einander, haben Bezüge zueinander, können in ihrer Bedeutung für die Lernenden temporär wechseln, sie können sich auch überlappen. Einzelne Wörter können in mehreren „Wortschätzen“ gleichzeitig repräsentiert sein oder von einem Wortschatz in einen anderen wechseln. Immer sind sie Teil des Verstehens- und Mitteilungswortschatzes eines Lernenden.

Was leistet der Grundwortschatz, was leistet er nicht?

Die Erfahrungen im Umgang mit dem Grundwortschatz haben gezeigt, dass weniger die Vorgabe der Wörterauswahl als vielmehr die Art des Umgangs mit ihr für den rechtschriftlichen Lernerfolg verantwortlich ist. Ein isoliertes Üben einzelner Wörter führt nicht zum gewünschten Ziel, auch wenn es mit häufig gebrauchten Wörtern geschieht. Wortschatzerweiterung und rechtschriftliche Sicherung erwachsen aus Kontexten und Gebrauch. Das geschieht beim wortschatzsensiblen Lesen und Schreiben. Neue Wörter werden nicht zu bekannten Wörtern addiert, sondern in einem stets individuell verlaufenden aktiven Prozess in das vorhandene Netz von Wörtern integriert.

2 Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport 2004, S. 29.

Deshalb haben

- » kommunikative Arbeitsformen,
- » das Erlernen von Arbeitstechniken und Strategien,
- » die Einbettung in Themen sowie
- » individualisierende Aufgaben

auch bei der Arbeit mit dem Grundwortschatz einen so herausragenden Stellenwert.

Mit Blick auf das Ziel der Rechtschreibe-sicherheit der Kinder schafft die Arbeit mit dem Grundwortschatz aufgrund seiner quantitativen Begrenzung für die Lernenden eine Entlastung, die in überschaubaren Zeiträumen zu Könnenserfahrungen verhelfen kann.

Pädagoginnen und Pädagogen können die Wortauswahl des Grundwortschatzes im Sinne einer Referenzliste für ihre Planungsarbeit nutzen. Sie können sie bei der Auswahl von Sprachmaterial, bei Aufgabenstellungen oder zu individuellen Fördermaßnahmen heranziehen. Sie können die alphabetische Ordnung als Ausgangsmaterial für die Erstellung thematisch und/oder rechschriftlich sortierter Listen verwenden.

Die alphabetische Ordnung des Grundwortschatzes kann zum Einüben des Nachschlagens genutzt werden. In didaktisch aufbereiteter Form können Auszüge aus dem Grundwortschatz von älteren Kindern als Material zur Selbst- und Partnerkontrolle verwendet werden.

In der Hand von Eltern, die durch die Schule über die im Rechtschreibunterricht praktizierten Grundsätze informiert sind, kann der Grundwortschatz eine nützliche Orientierungshilfe sein.

2 Wortschatzarbeit



gelingt, wenn ...

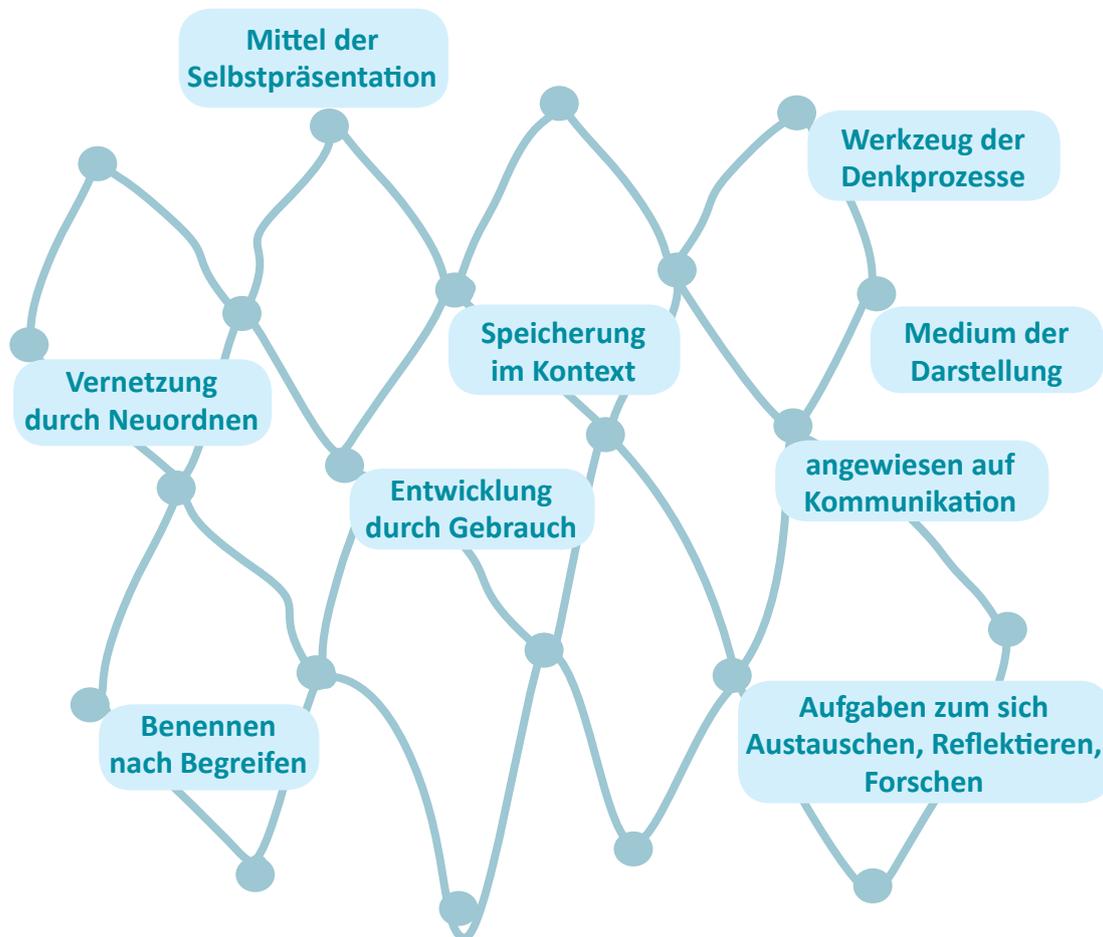
- ... sie am individuellen Wortschatz eines jeden Kindes anknüpft,
- ... der Wortschatz des Kindes als **Werkzeug seiner Denk- und Erkenntnisprozesse** verstanden wird,
- ... berücksichtigt wird, dass der Wortschatz eines Kindes **Medium zur Darstellung** seiner Gedanken und Ideen – kurz: seines Weltverständnisses – dient,
- ... bedacht wird, dass der individuelle Wortschatz auch **Mittel der Selbstrepräsentation** eines Kindes ist,
- ... der Wortschatz eines Kindes als **Spiegel seines Weltverstehens** und Weltwissens gewürdigt wird,
- ... die **Wortschatzentwicklung durch Kommunikation** mit anderen angestoßen und gefördert wird,
- ... sie dem Vorwissen, dem **Schatz an Wörtern**, über das jedes Kind verfügt, immer wieder neu besondere **Aufmerksamkeit widmet**,
- ... beachtet wird, dass Kinder **aus** einzelnen **Erfahrungen und Kontexten Wortbedeutungen eruieren** und ihr Weltverstehen entwickeln,
- ... Kinder neue Wörter zunächst in dem erlebten **Gesamtkontext abspeichern** können und sie erst später **hierarchische Ordnungen oder Netzwerke** bilden,
- ... **Anstöße zur Ordnung** und /oder Neuordnung bzw. zum Bilden von Netzwerken u. Ä. **zum Unterrichtsalltag** gehören,
- ... dem Erklären, Erörtern und Begründen von Inhalten Zeit gegeben wird, um das Verstehen zu sichern. Jedes Kind tut dies mit dem ihm zur Verfügung stehenden **Mittelungswortschatz, der durch Gebrauch wächst**,
- ... Kinder lernen, **zu nicht verstandenen Wörtern** und Wendungen **Fragen** zu stellen,

- ... Kinder lernen, dass **nicht jedes unverstandene Wort in jeder Situation erfragt werden sollte**, z.B. wenn das Nachfragen einen Gedankengang unterbricht,
- ... Unterricht in einer Atmosphäre stattfindet, in der Raum und Zeit für das **Nachdenken über das Verständnis** von Wörtern und Wendungen gewährt wird,
- ... Kinder angeleitet werden, sich **über die Bedeutung** von Wörtern und Wendungen **auszutauschen** und so voneinander zu lernen,
- ... beachtet wird, dass der **Wortschatz** eines Kindes sich zwischen seinem **Mitteilungs- und dem Verstehenswortschatz** bewegt. Sicher vernetzte Begriffe sind besser im Mitteilungswortschatz verfügbar,
- ... vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten eine differenzierte Entfaltung von Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit ermöglichen. Denn: **Vor dem Benennen kommt das Begreifen**,
- ... man weiß, dass dem **Sprachvorbild eine tragende Rolle** zukommt,
- ... das **Erkunden von Wortbedeutungen** sowie das Entdecken und Nutzen von Regeln o. Ä. nicht allein im Aufgabenfeld „Sprache untersuchen“ **verortet** werden,
- ... die Förderung des Wortschatzes in die **sprachlichen Handlungen** des Hörens, Sprechens, Lesens, Schreibens, Argumentierens **eingebettet** wird,
- ... **herausfordernde Aufgaben** Kinder zum Nachdenken über, Erforschen von und sich Austauschen über Wortbedeutungen veranlassen,
- ... anerkannt wird, dass in jedem Fachunterricht auf Grund der fachlichen Inhalte auch sprachliche Anforderungen gestellt werden, die einen sprachsensiblen Unterricht erfordern. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf den der **Fachsprache eigenen Merkmalen**,
- ... der **Grundwortschatz als Wörterliste** in erster Linie **ein Arbeitsmittel** in der Hand der Lehrkraft ist,
- ... **Mehrsprachigkeit** der Kinder **sichtbar** gemacht wird,
- ... durch **vergleichende Sprachanalysen** der in der Lerngruppe vertretenen Muttersprachen (Language Awareness) die sprachanalytischen Fähigkeiten der Kinder gestärkt werden.

Die hier zusammengetragenen Gelingensfaktoren der Wortschatzarbeit liegen auf unterschiedlichen Ebenen und überschneiden oder ergänzen sich zum Teil.

Niemand kann alle Aspekte in jeder Lernsituation im Kopf haben und berücksichtigen. Es ist auch keine Liste zum „Abarbeiten“. Vielmehr wollen die genannten Faktoren die Vielschichtigkeit der Wortschatzarbeit sichtbar machen und der Bedeutung der Förderung der Wortschatzentwicklung ihren Stellenwert zurückgeben.

Im Unterrichtsalltag kann eine zeitlich begrenzte Beachtung eines Aspektes oder mehrerer ausgewählter Aspekte, vor allem wenn sie systematisch erfolgt, bereits sichtbare Erfolge bei den Lernenden bewirken.



3 Aufgelesen – Zitate

zur Wortschatzarbeit

Anstelle theoretischer Ausführungen in einem Fließtext sind hier Zitate aus relevanter Fachliteratur zusammengetragen. Sie sollen in gewollter Kürze das Einlesen in ausgewählte Aspekte des Themenfeldes erleichtern. Wer mehr wissen möchte, kann den angegebenen Fundstellen nachgehen oder sich an weiteren Literaturangaben am Ende der Broschüre orientieren.

Wortschatzerwerb

Ein dreijähriges Kind, das „Danke!“ sagt, wenn es selbst etwas verschenkt(!), hat schon verstanden, dass die Wendung etwas mit einer Situation des Schenkens und Beschenktwerdens zusammenhängt. Mit welchem Zweck genau der schon bekannte Ausdruck dabei verbunden ist, bleibt noch zu lernen. Erwerb heißt deshalb nicht nur Kennen des Ausdrucks, sondern Verstehen der Ausdrucksbedeutung und Entwicklung der Fähigkeit zu eigenem Gebrauch.

Feilke 2009, S. 4.

In Kognitionspsychologie und Hirnforschung geht man heute davon aus, dass es so etwas wie ein zentrales Informationsverarbeitungssystem gibt. Dieses System wird auch als konzeptuelles System oder als semantisches Gedächtnis bezeichnet. In ihm werden Erfahrungen (auch Spracherfahrungen) und Weltwissen gespeichert. Auf dieses System kann vom mentalen Lexikon zugegriffen werden. Doch was ist das mentale Lexikon?

Unter einem mentalen Lexikon versteht man ein dem Informationsverarbeitungssystem vorge-schaltetes System, in dem Wörter und Äußerungen dekodiert oder kodiert werden. Ein Modell dieses mentalen Lexikons wurde auf der Grundlage von Untersuchungsergebnissen (Fallstudien, Experimenten) entwickelt. Es weist verschiedene Bestandteile auf, besitzt ein Teilmodul für die Rezeption und eines für die Produktion von Sprache. Jeder dieser beiden Bereiche wird weiter unterteilt: Im rezeptiven Bereich in ein akustisches und ein visuelles Wort-markensystem, im produktiven Bereich in ein Sprech- und ein Schreibprogramm.

Appeltauer 2010, S. 239

Vorschulkinder und Schulanfänger kennen in der Regel den Begriff *Wort* nicht und haben auch Schwierigkeiten, gesprochene Sätze in Wörter zu segmentieren. Sie segmentieren zunächst nach Sinneinheiten (Phrasen); nur „Inhaltswörter“ (Nomen, Verben) werden als Wörter angesehen, „Funktionswörter“ (Artikel, Präpositionen) werden nicht als Wörter erkannt.

Ehlich et al. 2012, S. 84

Nach allem, was wir heute über die Bedeutungsentwicklung wissen, scheint es so etwas wie eine Entwicklungssequenz auch im Bereich der Wortbedeutungen zu geben ... , an deren Anfang einfache und kurze Wörter stehen, die sich auf konkrete Sachverhalte beziehen, denen häufig ge-brauchte und morphologisch transparente Wörter folgen, ehe schließlich längere (morphologisch intransparente) Wörter mit komplexen (und kognitiv anspruchsvollen) Bedeutungen erworben werden.

Appeltauer 2010, S. 240

Die Wörter einer Sprache existieren nicht als isolierte Einheiten, sondern in jeweils spezifischen Beziehungen. Zwei solcher Beziehungen sind von besonderer Bedeutung, die für die jeweilige Sprache charakteristische Kombinatorik (Kollokationen, *in die Schule gehen, Spaß machen*; synsemantische Beziehungen, *der Hund bellt*, aber nicht *der Hund schreit; das Licht anmachen, die Milch austrinken*) und die Organisation von Wörtern in Wortfeldern (*gehen, laufen, rennen, spurtten, schleichen...*). Die Aneignung des Wortschatzes bedeutet vor allem auch eine Expansion dieser Wortfelder. Durch sie wird zunehmende Treffsicherheit in der Wahl des kommunikativ angemessenen Ausdrucks erzielt. ... Der Kontakt mit Texten (insbesondere durch Vorlesen, zum Teil aber auch durch Mediengebrauch) trägt zur Erweiterung und zum multidimensionalen Ausbau des Wortschatzes erheblich bei. Neben der rein quantitativen Expansion des Wortschatzes ist es diese strukturelle Expansion und die Befähigung dafür, die für die weitere schulische Entfaltung der semantischen Basisqualifikation von entscheidender Bedeutung sind.

Ehlich u. a. 2012, S.32

Neue Wörter werden ... nicht einfach irgendwo hinzugefügt, sondern an verschiedenen Stellen in das bereits vorhandene Wörternetz eingeordnet. Schwierig ist es, isolierte und einzelne Wörter zu behalten und zu erinnern. Einfach ist es, viele Wörter in Netzen zu verknüpfen und damit zu lernen, zu behalten und zu gebrauchen.

Kühn 2010, S. 66f

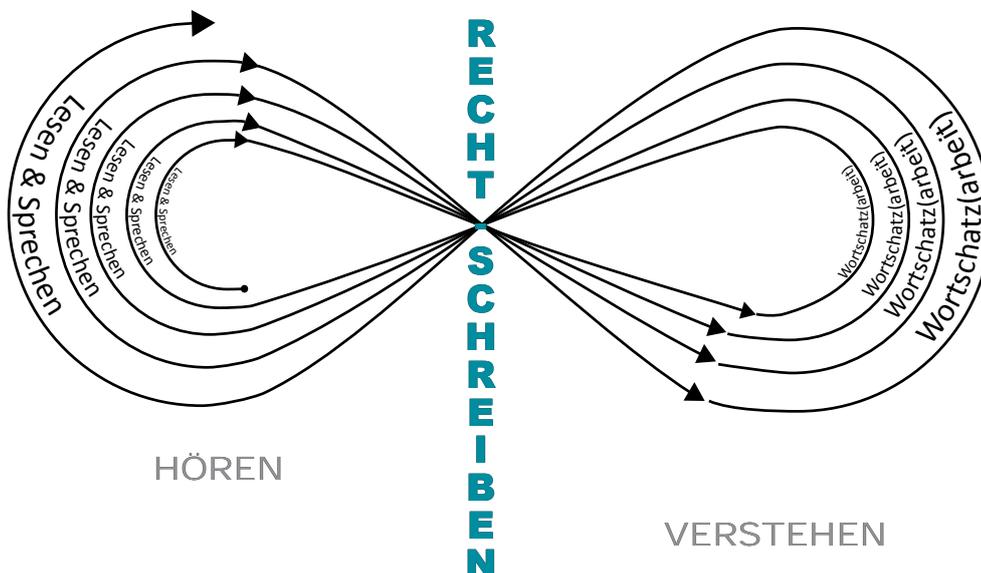
Wörter und Wendungen sind die lexikalischen Anker für ein Sprachwissen, das weit über den engen Bereich des Wortschatzes hinausreicht. (...) Wörter und Wendungen sind zentral für das Verstehen von Äußerungen und Texten. Das gilt für die mündliche wie die schriftliche Kommunikation. (...) Über lexikalische Kompetenzen greifen die unterschiedlichen Bereiche des Sprachwissens ineinander und stützen die Rezeption und Produktion, im Sprechen und Hören wie im Lesen und Schreiben.

Feilke 2009, S. 7

Reifungsprozesse spielen für das Erlernen von lexikalisch-semantischem Wissen im Vergleich zur Grammatik eine deutlich geringere Rolle, sodass der Wortschatz unabhängig vom Alter ausgebaut werden kann.

Baumert u. a. 2012, Anlage 2, Seite 59

Wortschatz-Schleife



Wortschatz(-arbeit) und Lesen stehen in einer Wechselbeziehung, die die Entwicklung der Fähigkeit, Texte (richtig) zu schreiben, zentral berührt.

- » Lesenkönnen verlangt einen gut ausgebildeten Wortschatz – andererseits entwickelt sich der Wortschatz durch Lesen und Kommunikation.
- » Durch Wortschatzarbeit wird Sprachwissen erworben, aber auch das eigene Erleben und Denken ausdifferenziert.

Das dabei entstehende persönliche mentale Lexikon begünstigt die Entwicklung der Fähigkeit, Texte so zu verfassen, dass sie von anderen verstanden werden. Dies schließt das richtige Schreiben ein.

Wortschatz und Lesekompetenz

Maßnahmen zur Steigerung des Wortschatzes lassen sich damit begründen, dass ein umfassender Wortschatz den schnellen und sicheren Zugriff auf das semantische Lexikon erlaubt und damit effektive Lese- und Verstehensprozesse begünstigt. Die unmittelbare Förderung des Wortschatzes scheint demnach für die Verbesserung der Leseleistung insbesondere leseschwacher Kinder unbedingt angezeigt. Gerade für Kinder mit geringem Wortschatz (etwa Kinder mit Migrationshintergrund) haben sich Lautleseverfahren, bei denen die Kinder die Texte (halb-)laut mit einem kompetenten Partner lesen, als effektiv erwiesen, weiterhin häufige Worterklärungen bei der Erarbeitung von Textpassagen.

Baumert u. a. 2012, S. 94

Aufbauend auf der Methode des „reziproken Lehrens“ wird insbesondere das Verständnis von Strategien wie Zusammenfassen, Fragenstellen, Worterklären und Vorhersagen der Geschichten in der Partner- bzw. Kleingruppe im Leseteam verbessert. Wechselseitiges Lernen bedeutet hier, dass immer ein Schüler die Lehrerrolle übernimmt und dabei die Aufgabe erfüllt, die Strategieanwendung anzuleiten.

Baumert u. a. 2012, S. 102

Hervorzuheben ist, dass neuere didaktische Ansätze, die den Sprachunterricht kompetenzorientiert beschreiben, ganz selbstverständlich eine text(sorten)orientierte Wortschatzarbeit favorisieren und in ihre Kompetenzbeschreibungen einbeziehen. (...) So wird die Klärung von Wortbedeutungen als eine Teilkompetenz der Lesefertigkeit angesehen.

Kühn 2010, S. 163

Außerunterrichtliche Wortschatzarbeit

Diese Art der sprachlichen Bildung sollte so weit wie möglich auch auf den außerunterrichtlichen Bereich ausgedehnt werden, etwa auf extracurriculare Aktivitäten mit fachlichem Bezug oder systematische Hausaufgabenunterstützung. Erzieherinnen und Erzieher im Hort können die alltagsintegrierte Sprachbildung (des Elementarbereichs MKB) weiterführen. Auch dabei sollte der Schwerpunkt auf der Erweiterung des bildungs-sprachlichen Wortschatzes liegen. Hierfür kann eine Vielzahl von Alltagssituationen, Aktivitäten und Projekten genutzt werden.

Baumert u. a. 2012, S. 81

Wortschatzdidaktik und -methodik

Bisher werden Wortschatzfragen bevorzugt im Kontext der „Reflexion über Sprache“ zum Thema und haben hier mit Grammatik zu konkurrieren. Aber die „Reflexion über Sprache“ ist mit Fragen der Wortschatzförderung überfordert und lässt überdies die Potenziale wortschatzbezogenen Arbeitens für die anderen Lernbereiche ungenutzt.

Feilke 2009, S.10

Seit Beginn der 1980er Jahre hat die Wortschatzdidaktik und -methodik eine neue theoretische Fundierung erfahren und eine neue Qualität gewonnen: Die linguistische Engführung der Wortschatzdidaktik auf die Wortfeldtheorie hatte das Augenmerk zu stark auf das Was der Wortschatzvermittlung gelenkt. Dies führte zu einer Verdrängung der Frage, wie Lernende eigentlich ihren Wortschatz erwerben, behalten, vergessen oder wieder abrufen ... Kognitive Psychologie und konstruktivistische Lernpsychologie geben wichtige Anregungen zu der Frage, wie Wörter in unserem Kopf gespeichert sind. Im Mittelpunkt dieser Diskussion steht die Modellierung des mentalen Lexikons, in dem der Wortschatz netzartig strukturiert ist. Kerngedanke des mentalen Lexikons ist, dass die einzelnen Wörter des Gesamtwortschatzes weder linear aufgelistet noch flächenhaft verteilt in logisch-systematisierten Wortfeldern strukturiert, sondern eher in einem mehrdimensionalen Netz miteinander verknüpft sind. Die einzelnen Knoten dieses Netzes bilden dabei die Wörter.

Kühn 2010, S.64 f

(Wortschatzarbeit MKB) ist kein Additum im Sinne von „noch eine Aufgabe, die der Lehrer erfüllen muss“, sondern steht in enger Verbindung mit anderen Zielen und Aufgaben. Zum Erfolg führt meist schon, wenn der Lehrer sich hin und wieder bewusst die Frage stellt, ob das aktuelle Thema eine Ansatzmöglichkeit auch für das Wortschatzlernen bietet.

Spiegel 2009, S. 15

(Wortschatzarbeit MKB) besteht aus vielen kleinen Bausteinen, von denen jeder für sich unspektakulär ist, die alle zusammen aber ein Bild ergeben, das durch den lebendigen Gebrauch der Schüler immer farbiger und aspektreicher werden.

Spiegel 2009, S. 15

Gerade der Austausch unter den Kindern ist zentral dafür, dass die Wortschatzarbeit nicht auf der Stufe des Kennenlernens stehen bleibt, sondern sich vielfältige Möglichkeiten zum Lernen eröffnen. Den Schritt zum Können kann dann jedes Kind nur individuelle vollziehen. Die Aufgabe des Lehrers besteht überwiegend darin, Zeit und Raum für den Austausch zur Verfügung zu stellen und Anknüpfungspunkte im Blick zu behalten.

Spiegel 2009, S. 18

Appeltauer betont die Wichtigkeit, den Kindern Strategien zum eigenständigen Erschließen von Wortbedeutungen an die Hand zu geben. Dabei erscheinen Worterklärungen und das Ausformulieren von begrifflichen Grenzen und Bedeutungsunterschieden (wenn möglich in erst- und zweitsprachlichen Bedeutungen) besonders wichtig; weiterhin wird einer kontextualisierten Wortvermittlung (eingebettet in Vorlese-, Gesprächs- und Erzählsituationen), in der die Kinder Begriffe wiederholt hören und verwenden müssen, eine hohe Bedeutung beigemessen.

Ehlich u. a. 2012, S.119

Verschiedene Modelle der Bedeutungsentwicklung verdeutlichen, dass Lerner einen Begriff häufig und in verschiedenen Kontexten hören müssen, um seine Bedeutung angemessen zu erfassen. Die Kenntnis von Wörtern kann sich demnach qualitativ unterscheiden.

Baumert u. a. 2012, Anlage 2, S. 59

Aktuelle Konzepte der Sprachförderung setzen häufig nicht nur am Deutsch- und DaZ-Unterricht an, sondern auch am Fachunterricht. Durch die Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Handeln erwerben die Kinder nicht nur die Unterrichtssprache in einem authentischen Kontext, sondern es wird ihnen auch der Zugang zu den Fachinhalten und deren Wiedergabe erleichtert.

Baumert u. a. 2012, S. 62

Die Entwicklung des Wortschatzes muss in allen Kontexten der Schule erfolgen. Wie auch im Elementarbereich erfordert dies die systematische Nutzung von alltäglichen Lerngelegenheiten. Darüber hinaus ist es erforderlich, in fachlichen Kontexten nicht nur den jeweiligen Fachwortschatz, sondern auch fächerübergreifende bildungssprachliche Begriffe und sprachliche Mittel systematisch und explizit zu vermitteln. Die Förderung sollte in den Unterricht integriert erfolgen und ggf. durch daran anknüpfende additive Förderung ergänzt werden.

Baumert u. a. 2012, S. 72

In Kollokationsfeldern werden Wörter miteinander in Beziehung gesetzt, die die in Rede und Schrift auf Grund semantisch-syntaktischer Beziehungen gewohnheitsmäßig häufig miteinander vorkommen oder weil sie feste Verbindungen eingehen. (...) Kollokationsnetze entlasten die Schülerinnen und Schüler vor allem beim Schreiben und Reden. In Beobachtungen beim Spracherwerb (z. B. Sprachassoziationsexperimenten) wird immer wieder herausgestellt, dass Kinder ihren Wortschatz vor allem syntagmatisch vernetzen (*Flugzeug – fliegen*), während Erwachsene eher paradigmatische Strukturen bevorzugen (*Flugzeug – Schiff*).

Kühn 2010, S.65 f

Zum Wortschatzausbau gehört auch die Vermittlung unregelmäßiger Verbformen und Pluralformen, die in der jeweiligen Unterrichtseinheit relevant sind. Grundsätzlich gehen die Lehrkräfte von der Alltagssprache der Kinder aus und führen Begriffe immer im Kontext ein, wenn sie für das Verständnis der Inhalte und die inhaltliche Auseinandersetzung notwendig sind und die Kinder durch entsprechende Aktivitäten eine Grundvorstellung des Konzepts entwickeln konnten. Hierdurch erfahren die Schülerinnen und Schüler, wie ein Begriff gebraucht wird, inwiefern er sich von bedeutungsähnlichen Begriffen unterscheidet und mit welchen begleitenden Wörtern er typischerweise verwendet wird. Dies fördert die Vernetzung von Begriffen und Wörtern im mentalen Lexikon.

Baumert u. a. 2012 S. 80 f

Der Unterricht ist so angelegt, dass die Kinder die (sprachlichen MKB) Strukturen (in Texten MKB) bemerken und mit den von ihnen produzierten sprachlichen Äußerungen vergleichen. Darüber hinaus werden sie zum eigenständigen Entdecken von Regelmäßigkeiten angeregt. Indem die Kinder z. B. sprachliche Strukturen vergleichen und sortieren, werden sie gewissermaßen zu Sprachentdeckern und Sprachforschern.

Baumert u. a. 2012, S. 88

Behaltensgerechte Operationen des Klassifizierens, des Koordinierens, des Assoziierens usw. sind ebenso wie die mehrkanalige, kognitiv – affektive Semantisierung und die erste Sprache als Lernhilfe (bei Kindern mit Migrationshintergrund MKB) in die Wortschatzvermittlung einzubeziehen. Weitgehend selbständige Ordnungen im Wortschatz zu entdecken und zu schaffen, fördert den Ausbau des subjektiven mentalen Lexikons; und je vielfältiger eine lexikalische Einheit vernetzt ist, desto besser kann sie abgerufen werden:

Je mehr wir mit der neuen Information tun, desto „tiefer“ ist die Verarbeitungsebene und desto besser ist die Behaltensleistung.

Köster 2000, S. 202

Die traditionelle, wortisolierende Wortfelddidaktik muss durch eine text(sorten)fundierte Wortschatzdidaktik abgelöst werden. Dabei ließe sich folgender wortschatzdidaktischer Dreischritt denken:

- » Semantisierung der Wörter aus dem sprachlichen und nichtsprachlichen Kontext:
- » Im ersten Schritt soll der Wortschatz aus Texten heraus „entdeckt“ und mit Hilfe des Kontextes, über Entschlüsselungsstrategien (z. B. über Wortbildungsregularitäten) oder mittels Wörterbüchern semantisiert werden.
- » Sammeln und Ordnen der Wörter in Netzwerkmodellen:
- » Im zweiten Schritt folgt die Sammlung und netzwerkartige Ordnung in Form von Diagrammen, Wortbildern, Wortigeln oder Mindmaps.
- » Wortgebrauch:
Im dritten Schritt geht es um den adressatenorientierten, intentionsadäquaten und situationsspezifischen Gebrauch der Wörter in mündlichen wie schriftlichen Texten oder Textsorten.

Kühn 2010, S.67

Dabei führt der unterrichtliche Weg (...) idealerweise über einen wortschatzdidaktischen Dreischritt, ein Konzept, das in der Sprachheilpädagogik und aktuell besonders in der Fremdsprachendidaktik entwickelt worden ist. (...)

- » Es geht zunächst um das Isolieren und Semantisieren neuer unbekannter oder auch einfach relevanter Wörter aus dem Handeln heraus oder schulisch im Regelfall aus gelesenen Texten heraus.
- » Zweitens geht es dann um das Variieren und Vernetzen dieses Wortmaterials in sprachuntersuchenden Zugriffen. Wörter und Wendungen sollen auf unterschiedliche Weise repräsentiert, geordnet und variiert werden.
- » Im dritten Schritt ist das Ziel die Reaktivierung und Verwendung dieser Wörter in eigenen schriftlichen, aber auch mündlichen Produktionsaufgaben. Hier erst zeigt sich das Können.

Feilke 2009, S.10

Wortschatzdidaktischer Dreischritt



Isolieren und
Semantisieren



Variieren und
Vernetzen



Reaktivieren und
Verwenden

nach Helmuth Feilke

4 Schon jede Liste



ist der Anfang einer Erkenntnis ...

... und fördert den Aufbau lexikalischer Bewusstheit.⁴³ Dieser Satz Helmuth Feilkes zielt auf das Variieren und Vernetzen als Weg des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzerweiterung, auf das Ordnen und Neu-Ordnen von Wörtern unter verschiedenen Gesichtspunkten. Dies können Inhalte, Ober- und Unterbegriffe, Synonyme, Antonyme, Kollokationen, Assoziationen, es können Wortfelder, Fachbegriffe einer Domäne, aber auch orthografische oder morphologische Aspekte sein.

Entscheidend dabei ist, dass die Schülerinnen und Schüler selbst tätig werden und das Umgehen mit den Wörtern entweder aus einem (Sprach-)Handlungszusammenhang erwächst oder in einen solchen einmündet.

Basis der folgenden Wörterlisten ist der Berliner Grundwortschatz, dessen Wörter unter verschiedenen Ordnungsaspekten neu geordnet wurden und so in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen die Vernetzung im mentalen Lexikon der Lernenden unterstützen können. Die ausgewählten Ordnungsaspekte sind als Anregungen zu verstehen. Die Mehrfachnennung einiger Wörter ist beabsichtigt und bietet Anknüpfungspunkte für die Ausschärfung von Wortbedeutungen.

Themenbezogene Wörterlisten

Rot: Klasse 1/2

Blau: Klasse 3/4

<i>Zu Hause</i>	<i>Mein Körper</i>	<i>In der Schule</i>	<i>Farben</i>
die Mutter	der Kopf	die Lehrerin	rot
der Vater	der Arm	der Lehrer	blau
die Schwester	die Hand	der Fehler	grün
der Bruder	die Zehe	der Stuhl	gelb
die Tochter	das Bein	der Unterricht	weiß

Zu Hause	Mein Körper	In der Schule	Farben
der Sohn	das Knie	das Zeugnis	braun
die Tante	der Zahn	die Ferien	bunt
der Onkel	der Finger	die Medien	
wohnen	der Rücken	der Unterricht	
der Junge	die Haare	der Computer	
das Fenster	das Gesicht	das Buch	
das Licht	das Auge	die Zahl	
das Bett	die Nase	lernen	
die Eltern	das Ohr	der Stift	
das Zimmer	der Mund	die Schere	
der Stuhl	der Hals	rechnen	
der Fernseher	impfen	malen	
der Spiegel	bewegen	der Text	
das Haus	der Arzt	die Klasse	
der Strauß	die Ärztin	das Lied	
die Vase	der Kiefer	die Aufgabe	
erlauben	die Träne	singen	
das Buch	schwitzen	schreiben	
der Stift	der Bauch	schneiden	
malen	gesund	lesen	
lesen	krank	können	
schreiben	verletzen	müssen	
schneiden	schlafen	fragen	
der Computer	der Hunger	der Sport	
das Messer	der Durst	turnen	
der Löffel	schauen	informieren	
informieren	sehen	die Tasse	
der Schlüssel	schlafen	der Teller	
die Tasse	trinken	der Löffel	
der Teller	waschen	die Gabel	
antworten	blicken	antworten	
üben	blind	arbeiten	
wohnen	fühlen	denken	
grüßen	frieren	üben	
		grüßen	

Kleidung	Lebensmittel	Monate	Zahlen
die Hose	der Apfel	Januar	die Nummer
der Rock	der Tee	Februar	eins
das Hemd	die Birne	März	zwei
das Kleid	die Frucht	April	drei
	scharf	Mai	vier
	die Nahrung	Juni	fünf
	der Zucker	Juli	sechs
	das Obst	August	sieben
	das Gemüse	September	acht
	das Ei	Oktober	neun
	essen	November	zehn

<i>Kleidung</i>	<i>Lebensmittel</i>	<i>Monate</i>	<i>Zahlen</i>
	das Brot	Dezember	elf
	die Nuss	Frühling	zwölf
	der Saft	Sommer	hundert
	trinken	Herbst	tausend
	schmecken	Winter	tausende
	wiegen	das Jahr	
	süß	die Zeit	
	die Zwiebel		

<i>Interessen</i>	<i>Auf der Straße</i>	<i>Sprache</i>	<i>Wochentage</i>
spielen	die Straße	das Wort	die Woche
der Sport	das Auto	der Satz	der Montag
schwimmen	der Weg	schreiben	der Dienstag
turnen	überqueren	lesen	der Mittwoch
lesen	die Bahn	rufen	der Donnerstag
Rad fahren	umkehren	reden	der Freitag
baden	das Taxi	erzählen	der Samstag
reisen	der Spaziergang	schimpfen	der Sonntag
malen	die Ampel	streiten	
Freunde treffen	die Bank	der Text	
Fernsehen	das Geschäft	schweigen	
fahren	die Kreuzung	fragen	
singen	der Verkehr	das Buch	
klettern	das Gebäude	informieren	
das Interesse	die Vorfahrt	antworten	
laufen	fahren	streiten	
das Lied		das Theater	
		rufen	
		grüßen	

<i>Zeit</i>	<i>Tiere</i>	<i>Naturwiss.</i>	<i>Pflanzen</i>
die Zeit	die Eule	das Ei	die Blume
der Abend	die Ente	der Nebel	die Blüte
der Morgen	der Hund	die Sonne	der Ast
der Mittag	der Käfer	der Wind	der Busch
die Minute	die Katze	das Wetter	die Wurzel
die Nacht	der Igel	versuchen	die Wiese
der Tag	das Pferd	das Wasser	das Laub
die Woche	quaken	das Telefon	die Fichte
das Jahr	die Raupe	der Regen	das Moos
die Uhr	das Tier	das Licht	blühen
die Sekunde	die Nahrung	beobachten	pflanzen
spät	das Reh	der Blitz	pflügen
die Zukunft	beißen	der Brand	gießen
das Jahr	fressen	brennen	der Strauß
plötzlich	der Fuchs	der Donner	
bevor	die Nahrung	das Feuer	

Zeit	Tiere	Naturwiss.	Pflanzen
	der Vogel	die Flüssigkeit	
	pflegen	das Gewitter	
	trinken	die Hitze	
	der Käfig	messen	
		die Natur	
		das Meer	
		der Pilz	
		die Quelle	
		schalten	
		der Sturm	
		der Schatten	
		strömen	
		die Technik	
		das Thermometer	
		der Himmel	
		brennen	
		das Flugzeug	
		glühen	
		die Hitze	
		der Kompass	
		der Schall	
		das Maß	
		verbrennen	

Weitere Ordnungsaspekte

Vor- und Endsilben	Konsonanten- häufung im Anlaut	Doppelkonsonanten im Wortinnern	Auslautverhärtung
ver-	Bl/Br	bitten	der Abend
verbieten	das Blatt	essen	das Bild
verbrauchen	bleiben	flüssig	der Dienstag
verbrennen	blühen	füllen	der Donnerstag
vergessen	die Blüte	der Himmel	das Feld
verletzen	braun	die Klasse	der Freitag
verlieren	bringen	kommen	der Freund
verpacken	das Brot	können	fremd
verschmutzen	der Brief	müssen	das Geld
der Verkehr	der Bruder	rollen	gesund
versuchen	blau	sollen	die Hand
	blind	der Sommer	das Hemd
be-	der Blitz	die Sonne	der Hund
bewegen	der Block	stellen	das Kind
bezahlen	bloß	das Wasser	das Kleid
beginnen	der Brand	das Wetter	der Montag
	brav	wollen	der Mund
auf-	brennen	das Zimmer	das Pferd

Vor- und Endsilben	Konsonanten- häufung im Anlaut	Doppelkonsonanten im Wortinnern	Auslautverhärtung
aufräumen	die Brille	beginnen	der Sand
aufwecken	die Brücke	besser	der Sonntag
die Aufgabe	blicken	brennen	der Spaziergang
		die Brille	der Tag
ent-	Kl/Kr	die Diskette	der Wind
entfernen	das Kleid	der Donner	der Weg
entgegen	klein	die Flüssigkeit	der Brand
entwickeln	krank	fressen	jemand
entgegen	die Klasse	gewinnen	die Jugend
er-	klettern	das Gewitter	kräftig
erlauben	kräftig	herstellen	der Kreuzung
erleben	kratzen	hoffen	der Krieg
erwarten	die Kreuzung	das Interesse	das Land
erzählen	kriechen	kennen	lang
	der Krieg	klettern	das Laub
Ge-/ge-	klar	lassen	das Lied
das Gebäude		der Löffel	der Mittag
die Geburt	Sch/sch	messen	die Nahrung
die Gefahr	schauen	das Messer	niemand
die Gemeinde	scheinen	der Mittag	schwierig
das Geschäft	die Schere	die Nummer	der Strand
das Geschehen	schlafen	offen	tausend
das Gesetz	schlagen	passen	der Urlaub
gewinnen	der Schnee	die Quelle	vorsichtig
das Gewitter	schneiden	rennen	wichtig
	schnell	sammeln	wild
-el	schön	der Schatten	
der Nebel	schreiben	der Schlüssel	
die Zwiebel	die Schule	schütteln	
der Vogel	schwarz	schwimmen	
die Wurzel	die Schwester	die Skizze	
der Onkel	der Schall	stimmen	
der Himmel	schalten	die Tanne	
der Apfel	scharf	die Tasse	
die Ampel	der Schatten	treffen	
der Löffel	schieben	der Unterricht	
der Spiegel	schief	verbrennen	
	schimpfen	vielleicht	
	schließen	wissen	
	der Schlüssel		
-ung	schmecken		
die Nahrung	der Schmutz		
die Kreuzung	der Schreck		
	schütteln		
-ig	schützen		
flüssig	schwierig		

<i>Vor- und Endsilben</i>	<i>Konsonanten- häufung im Anlaut</i>	<i>Doppelkonsonanten im Wortinnern</i>	<i>Auslautverhärtung</i>
dreckig	schwimmen		
fertig	schwitzen		
häufig			
kräftig	Sp/sp		
vorsichtig	sparen		
wichtig	der Spaziergang		
	spielen		
-lich	der Sport		
deutlich	der Spaß		
eigentlich	spät		
fröhlich	der Spiegel		
plötzlich	die Spitze		
-eln	St/st		
entwickeln	die Stange		
schütteln	stehen		
wechseln	stellen		
	der Stift		
	still		
	der Strauch		
	die Stunde		
	die Stadt		
	der Stamm		
	stark		
	das Steuer		
	der Stiel		
	stimmen		
	der Stoff		
	der Strand		
	die Straße		
	der Strauß		
	streiten		
	strömen		
	das Stück		
	der Stuhl		
	der Sturm		

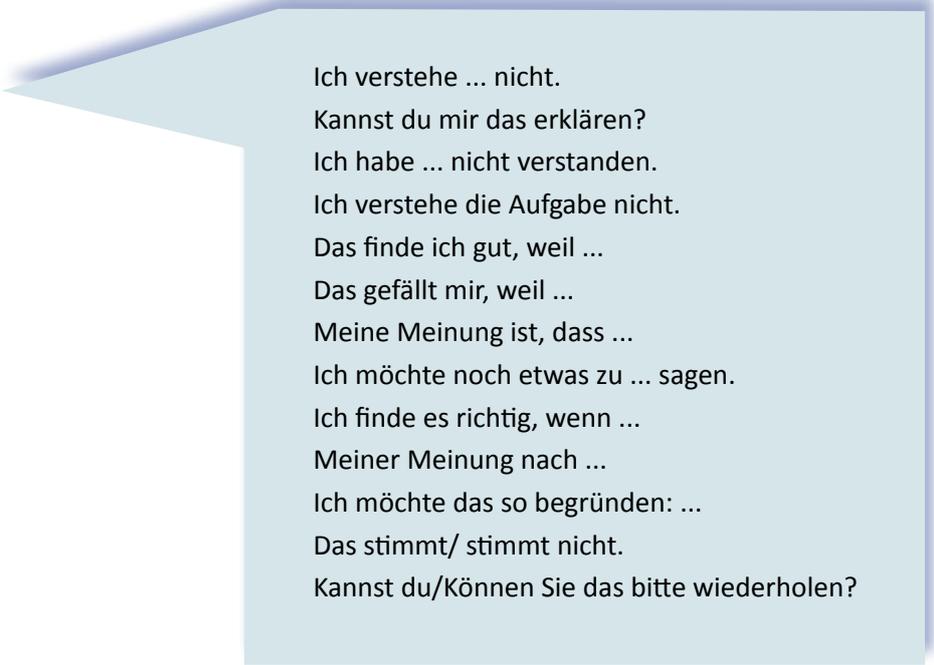
5 Redemittel/



bildungssprachlich relevante Wendungen

Für Wortschatzarbeit Kommunikation und Texte zu nutzen, ist notwendig für anhaltende Lerneffekte. Dabei ist es hilfreich, den Wortbegriff nicht zu eng zu verstehen: Wendungen, feste Wortverbindungen und Routineformulierungen gehören dazu.

Unterrichtsgespräch / Aufgabenverständnis



- Ich verstehe ... nicht.
- Kannst du mir das erklären?
- Ich habe ... nicht verstanden.
- Ich verstehe die Aufgabe nicht.
- Das finde ich gut, weil ...
- Das gefällt mir, weil ...
- Meine Meinung ist, dass ...
- Ich möchte noch etwas zu ... sagen.
- Ich finde es richtig, wenn ...
- Meiner Meinung nach ...
- Ich möchte das so begründen: ...
- Das stimmt/ stimmt nicht.
- Kannst du/Können Sie das bitte wiederholen?

Mein / unser Thema ist ...
Zu Beginn werde ich/werden wir ...
Ich möchte / wir möchten über ... sprechen.
Ich möchte / wir möchten mit ... beginnen.
Ich beginne / wir beginnen mit ...
Ich möchte / wir möchten ... zeigen.
Besonders wichtig (interessant, lustig, spannend, ...) finde ich ...
Auf dieser Abbildung/ diesem Fotos ist ... zu sehen.
Als nächstes möchte ich/möchten wir ...
Anschließend möchte/möchten wir ...
Als letztes möchte ich/ möchten wir über ... reden.
Zum Schluss möchte ich/möchten wir ...

**Präsentation /
Vortrag**

Rückmeldung

Es hat mir gefallen, dass ...
Gut gelungen ist dir, wie du ...
Gut gelungen ist dir, dass du ...
Meiner Meinung nach ...
Ich hätte besser gefunden, wenn ...

6 Fünfzig



Aufgabenbeispiele zum Umgang mit dem (Grund-)Wortschatz

Die im Folgenden zusammengestellte Auswahl von Aufgabengruppen und die dazu gehörigen Beispiele stellen keine Hierarchie dar, sie bedeuten keine Reihenfolge und sind nicht nach Schwierigkeitsgrad geordnet. Sie sollen Anregungen für einen lebendigen, variationsreichen und zugleich systematischen Umgang mit den Wörtern (nicht nur) des Grundwortschatzes sein.

Eine Reihe von Aufgaben eignet sich gut zur Bearbeitung im außerunterrichtlichen Bereich, wenn dazu Absprachen über die damit verbundenen Ziele zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern getroffen werden.

Wörtersuche unter thematischen Aspekten

1. Was siehst du im Klassenzimmer (wenn du aus dem Fenster siehst / auf dem Schulhof / in deiner Schultasche)? Finde X Wörter dafür und schreibe sie auf.
2. Suche alle Monatsnamen. Schreibe die Namen in einer Reihenfolge auf. Erkläre, welche Reihenfolge du gewählt hast. Vergleiche mit der Reihenfolge eines Partnerkindes.
3. Was schmeckt dir (schmeckt dir nicht)? Finde X Wörter dafür und schreibe sie auf. Stellt in der Klasse ein Plakat mit euren Lieblingsspeisen zusammen. Ergänzt, welche Speise wie oft genannt wurde.
4. Welche Wörter für Körperteile (Kleidung / Spielzeug / Wetter) findest du? Schreibe X Wörter auf Papierstreifen. Zeichnet ein großes Strichmännchen oder den Umriss eines Schülers auf Plakatpapier und beschriftet mit euren Papierstreifen.
5. Welche Geräte oder Gegenstände benutzen nur Erwachsene? Schreibe X Wörter dafür auf.
6. An welche Orte der Stadt gehen Kinder besonders gern? Schreibe X Wörter dafür auf. Tragt die genannten Orte in einen Stadtplan oder einen vergrößerten Auszug eines Stadtplanes ein.

7. Was macht ihr im Kunstunterricht (Sportunterricht / Mathematikunterricht / Deutschunterricht)? Schreibe die Tätigkeiten auf. Markiere, was du am liebsten machst (am besten kannst / besser können möchtest).
8. Welche Geräte benutzt man beim Sport (welche Gegenstände beim Essen / Waschen)? Schreibe X Wörter auf Karteikarten und male die Geräte dazu. Gib die Karten deiner Lehrerin für Kinder in jüngeren Klassen. Die Kinder können mithilfe der Karten die Namen der Geräte lernen.
9. Welche Farben haben Blumen (Häuserwände / Autos)? Sieh dich dazu in einem Blumenladen oder an einem Blumenstand um. Schlage auch im Grundwortschatz nach. Schreibe X Wörter für Farben auf.
10. Wie kann sich das Fell von Tieren anfühlen (die Oberfläche von Holz / Stoff)? Suche X Wörter und schreibe sie auf.
11. Was machen Menschen an der Haltestelle (in der Bahn / im Kaufhaus)? Finde X Wörter dafür und schreibe sie auf.
12. Suche X Wörter zum Bereich der Natur (des Essens / des Wetters) und schreibe sie auf.
13. Suche X Wörter, die mit Gefühlen (Essen / Sprache) zu tun haben. Schreibe die Wörter auf. Sprich mit einem Partnerkind darüber, in welchen Situationen du die notierten Gefühle zuordnest.

Wörtersuche unter orthografischen Aspekten

14. Suche X Wörter mit Bl (Br, Kl, Kr, Sch, Sp, St) am Wortanfang. Suche die Wörter im Grundwortschatz und in deinen Texten (die zum Thema „...“ passen / die dir in den letzten Tagen aufgefallen sind / die du auf Reklametafeln gelesen hast / auf dem U-Bahnhof gelesen hast) und schreibe sie auf.
15. Suche X Wörter, die auf -el (-ung, -ig, -ich, -eln) enden im Grundwortschatz und in dem Text, den du zuletzt gelesen hast. Schreibe die Wörter auf.
16. Suche unter dem Anfangsbuchstaben B (G / K / V) X Wörter (Nomen, Verben) mit Doppelkonsonanten im Wortinnern im Grundwortschatz (auf der Straße / an einer Reklamewand / im Supermarkt). Schreibe sie auf. Welche Wörter möchtest du dir gut einprägen? Schreibe sie am nächsten Tag aus dem Kopf. Kontrolliere die Wörter anhand deiner Wörterliste oder lass sie von einem Partnerkind kontrollieren.
17. Suche die Wörter mit den wenigsten (meisten) Buchstaben im Grundwortschatz (in der Post / auf dem Schulflur / auf dem Buchdeckel deines Lieblingsbuches) und schreibe sie auf. Tragt die Wörter in der Klasse zusammen und gestaltet dazu ein Plakat.
18. Suche das Wort mit den meisten (wenigsten) Buchstaben in dem Text, den du zuletzt verfasst hast, und schreibe es auf. Vergleiche mit einem Partnerkind.

19. Suche unter dem Buchstaben B (E, S, W) X Wörter mit einer Silbe im Grundwortschatz und im Inhaltsverzeichnis deines Lesebuches. Schreibe die Wörter auf.
20. Suche X Wörter, die du sicher schreiben kannst, und schreibe sie auf.
21. Suche X Wörter, die du schwierig findest. Schreibe die Wörter auf und markiere die schwierige Stelle. Schreibe die Wörter am nächsten Tag noch einmal und kontrolliere. Schreibe ggf. das Wort noch einmal. Markiere die für dich schwierige Stelle. Übernimm das Wort in dein Fehlerhafte oder deine Rechtschreibkartei.
22. Gehe die Zeilen der Wörterpyramide auf der Rückseite deines Grundwortschatzheftes durch. In welcher Zeile entdeckst du das erste Wort, das du nicht sicher schreiben kannst? Schreibe das Wort auf einen Papierstreifen. Schreibe das Wort am nächsten Tag noch einmal. Mache das so lange, bis du sicher bist. Verfahre so mit X anderen Wörtern.

Wörtersuche mit grammatikalischem Forscherblick

23. Suche unter dem Buchstaben K (H / M / S) alle Nomen (Verben, Adjektive) im Grundwortschatz und schreibe sie auf.
24. Suche unter den Buchstaben F (M / S / W) alle Nomen mit dem Artikel der (die / das) und schreibe sie auf.
25. Suche X Wörter mit drei Silben, die du schwierig findest. Schreibe die Wörter auf und markiere die Silben.
26. Suche im Grundwortschatz ein Verb und bilde damit neue Wörter, indem du verschiedene Vorsilben davor setzt.
27. Suche im Grundwortschatz Wörter mit der Vorsilbe ver- / Ver- (er- / ent-). Überlege, welche dieser Wörter auch ohne Vorsilbe gebraucht werden können. Schreibe beide Wörter nebeneinander auf. Suche weitere Wörter, bei denen dies so ist.
28. Suche im Grundwortschatz unter dem Buchstaben M (F) alle Nomen heraus. Prüfe, ob du zu allen gefundenen Nomen den Plural bilden kannst. Schreibe Singular- und Pluralformen nebeneinander. Markiere die Wörter, bei denen es nicht möglich ist.
29. Welche Farben kann eine Blume (eine Hose / ein Apfel) haben? Denke dir Farbwörter aus, die aus zwei Wörtern zusammengesetzt sind (z.B. dunkelrot, tiefschwarz, apfelgrün, ...). Benutze den Grundwortschatz.
30. Wähle ein Nomen unter dem Buchstaben K und setze es mit verschiedenen anderen Wörtern zusammen. Schreibe die so entstandenen Wörter auf.
31. Finde zum Grundwort ZIMMER (BROT / HOSE) Wörter als Bestimmungswort. Schreibe die zusammengesetzten Nomen auf.

32. Setze das Wort BAUM (AUTO / LICHT) mit X anderen Wörtern zusammen und schreibe sie auf. Probiere, ob das Wort BAUM (AUTO / LICHT) vorn oder hinten stehen kann. Schreibe die Wörter in Wortgruppen auf.
33. Aus welchen Wörtern ist das Wort ROTBRAUN (OSTERGRAS / OBSTBAUM / SONNENLICHT / STRASSENKREUZUNG / BIRNENSAFT / FRÜHLINGSZEIT) zusammengesetzt? Zerlege die Wörter. Verändern sich die Wörter? Wenn ja, markiere die Veränderungen. Kontrolliere mit dem Grundwortschatz.
34. Bilde Wortzusammensetzungen. Bitte einen Erwachsenen um Rechtschreibkontrolle. Lass die Wörter von einem Partnerkind zerlegen.

Mein (Grund-)Wortschatz, dein (Grund-)Wortschatz, unsere (Grund-)Wortschätze

35. Suche X Wörter zum Thema Wetter, zu denen du das Gegenteil bilden kannst. Schreibe jeweils beide Wörter auf.
36. Ergänze „Ich bin ...“ mit X Eigenschaften, die du von dir kennst. Schreibe auf.
37. Wähle eine Person aus, die du gut kennst, und ergänze: „Du bist ...“ (er ist / sie ist / es ist ...) Schreibe auf. Möchtest du es der ausgewählten Person zeigen?
38. Sammle eine Woche lang Wörter, die dir besonders gut gefallen (die du nicht verstehst) und stelle sie einem Erwachsenen vor, z. B. am Nachmittag einer Erzieherin / einem Erzieher. Sprich darüber, warum du das Wort ausgewählt hast. Schreibe die Wörter in ein Miniheft für deine Hosentasche.
39. Lege dir ein Heft (Blatt) an, in das du deine Lieblingswörter schreibst und über längere Zeit sammelst.
40. Schreibe ein Wort auf, das du nicht verstehst. Frage ein anderes Kind (deine Erzieherin / deinen Erzieher) nach der Bedeutung. Wenn du das Wort verstanden hast, bilde einen Satz mit dem Wort (male ein Bild dazu / lass ein Partnerkind oder einen Erwachsenen sagen, was du gemalt hast).
41. Denke dir zu einem Wort eine Rätselfrage aus und stelle sie einem Partnerkind (einem Erwachsenen).
42. Suche ein Wort, das du pantomimisch darstellen kannst. Lass andere Kinder raten, was du darstellst, z. B. im außerunterrichtlichen Bereich am Nachmittag.
43. Wähle dir ein Partnerkind, sucht gemeinsam ein Wort aus und stellt es in einem Rollenspiel dar, z. B. im außerunterrichtlichen Bereich am Nachmittag.
44. Finde einen Oberbegriff für speisen, füttern, tafeln, schlemmen, verschlingen (kichern, gackern, prusten, schmunzeln, jauchzen) und schreibe den Begriff auf. Ergänze die Wörterliste. Du kannst die Wörter sammeln und vielleicht verwenden, wenn du einen Text schreibst.

45. Stelle eine Wörterliste aus einem Wortfeld zusammen und lass ein Partnerkind sagen, zu welchem Wortfeld die Wörter gehören.
46. Was passt nicht in die Wörterreihe düster, trübe, schummrig, glänzend, dämmrig, stockfinster? Denke dir Wörterreihen aus, in denen du jeweils ein nicht passendes Wort versteckst. Lass ein Partnerkind das Wort suchen.
47. Versuche herauszubekommen, was das Wort betriebsam (eigenbrötlerisch, unverblümt, launisch, träge, einsilbig) bedeutet. Frage dazu Erwachsene, zum Beispiel deine Erzieherin / deinen Erzieher. Wo ist dir schon einmal solch ein Mensch begegnet? Sprich darüber mit anderen.
48. Auf dem Schulhof herrscht ein Lärm. Ergänze die Lücke im Satz. Denke dir selbst solche Lückensätze aus. Lass die Sätze von einem Partnerkind oder von Kindern in einer Gruppe ergänzen. Sprecht über die unterschiedlichen Lösungen. Achtung: Fast immer gibt es unterschiedliche Lösungen.
49. Wähle ein Wort aus dem Grundwortschatz und suche es in einem deiner Texte. Markiere, wie oft es vorkommt.
50. Erforsche, welche Wörter des Grundwortschatzes in deinen Texten besonders häufig vorkommen.

7 Arbeitstechniken



und Strategien

Arbeitstechniken und Strategien

Abschreiben

Mit dem Abschreiben prägen sich Kinder grundlegende, immer wiederkehrende Wortstrukturen ein, die sie später beim Schreiben zum Teil intuitiv verwenden. Das Abschreiben beinhaltet anspruchsvolle Teilfähigkeiten wie zum Beispiel das Erlesen des Wortes bzw. Textes, das Durchgliedern, das Erinnern und schließlich das Kontrollieren. Da diese Fähigkeiten auch in anderen Schreibsituationen gebraucht werden, stellt das Abschreiben-Können eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz dar.

So genannte Dosen-, Lauf- und Tauchdiktate sind Abschreibverfahren, die das Erlernen des Abschreibens unterstützen. Sie unterbinden, dass die Kinder beim Abschreiben immer wieder zur Schreibvorlage sehen, um sich zu vergewissern, wie ein Wort geschrieben wird. Sie fördern das genaue Hinsehen und damit die Konzentration, sie erhöhen die Merkfähigkeit, indem zwischen Lesen und Aufschreiben größere Zeitspannen eintreten als beim tradierten Abschreiben. Manuelle Tätigkeiten (Dosendiktat, Tauchdiktat), Aufstehen und Laufen (Laufdiktat, Schleichdiktat) schaffen motorische Entlastung. Rechtschreibung und Texte verstehen werden miteinander verknüpft. Durch Länge und Schwierigkeitsgrad der verwendeten Texte kann differenziert werden. Die Eigenverantwortung wird durch die Möglichkeit der Selbstkontrolle mit einem Kontrollblatt gestärkt.

Dosendiktat

Satzstreifen, die einen zusammenhängenden Text ergeben, kommen in eine Dose. In ein verschließbares anderes Behältnis kommt ein Blatt mit dem kompletten Text. Die Übung beginnt damit, dass das Kind alle Streifen aus der Dose nimmt, sie liest und in die richtige Reihenfolge legt. Dann beginnt die Arbeit mit dem ersten Satz: lesen, sich einprägen, in die Dose stecken, aufschreiben. So wird mit jedem Satz verfahren. Am Ende kontrolliert das Kind an Hand des Kontrollblattes und korrigiert ggf.

Laufdiktat

Das Textblatt mit dem zu schreibenden Text liegt ein paar Meter entfernt vom Heft des jeweiligen Kindes. Das Kind liest den ganzen Text, dann den ersten Satz. Schwierige Wörter können, wenn

das Verfahren bekannt ist, vom Kind markiert werden. Das Kind geht zu seinem Heft und schreibt den Satz ins Heft so, wie es sich den Satz gemerkt hat. So geht es satzweise weiter bis zum letzten Satz. Dann kontrolliert das Kind die Schreibweise mit dem Textblatt Satz für Satz.

Schleichdiktat

Eine sinnvolle Variante stellt das „Schleichdiktat“ dar. Es unterstützt insbesondere Kinder, die Mühe haben, sich zu konzentrieren. Die Distanz zwischen Text und Heft wird in diesem Falle nicht im normalen Tempo gelaufen, sondern das Kind „schleicht“ (wie ein Indianer?). Die Konzentration auf das „Schleichen“ kann den eventuell vorhandenen Druck, den das Rechtschreiben verursachen kann, mildern helfen.

Tauchdiktat

Das Kind merkt sich so viele Wörter eines Satzes / Textes, wie es behalten kann und steckt die Schreibvorlage unter das Heft, bevor es die Wörter schreibt. Der Text „taucht“ also für die Zeit des Aufschreibens ab. (siehe Beitrag von Karin Babbe in dieser Handreichung)

Rechtschreibstrategien

Für das Schreiben von Wörtern und Texten gelten andere Strategien als für das Sprechen. Es liegt in der Natur des Schreibvorganges, dass er langsamer vollzogen wird als das Sprechen, dabei besteht die Chance planvoll vorzugehen, über das Geschriebene nachzudenken – auch im Austausch mit anderen – und es zu überarbeiten. Um dies zu können, brauchen Lernende Arbeitstechniken und Strategien.

In Bezug auf das Schreiben werden in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Primarbereich (Jahrgangstufe 4) u.a. folgende Anforderungen genannt:

- » geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,
- » Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen,
- » über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,
- » Rechtschreibhilfen verwenden (Wörterbuch nutzen ...),
- » Arbeitstechniken nutzen (methodisch sinnvoll abschreiben, Übungsformen selbstständig nutzen, Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren).

Das Mitsprechen (alphabetische Strategie) bezieht sich auf die Phonem-Graphem-Korrespondenz, das Ableiten (morphematische Strategie) auf Dehnung, Schärfung, Umlautung und Auslautverhärtung, das Einprägen (orthographische Strategie) auf Lernwörter, die z.B. spezielle Grapheme wie *v* oder *x* enthalten. Es geht also darum, das Richtigschreiben zu erlernen, indem Kinder Schreibweisen erforschen, sie verstehen und erklären können, um so das Gelernte auf zukünftige Schreibsituationen anwenden zu können.

Da es Ziel des Rechtschreibunterrichts ist, die Kinder zu befähigen, später selbstständig richtig schreiben zu können, ist es notwendig, ihnen zu vermitteln, was man tun kann, um „hinter“ die Schreibung der Wörter zu kommen und sie dann sicher zu beherrschen. Das Erlernen des Recht-

schreiblernens, das Wie des Übens wird dabei zum Gegenstand des Unterrichts. Dies geschieht, indem Kinder Schreibweisen erforschen, sie verstehen lernen und sich sowie anderen erklären können. Strategien sind Schlüssel für die Steuerung des eigenen Lernens. Welche Strategien im Einzelnen erfolgreich sind, hängt mit der sachlichen Spezifik des Problems, aber auch mit den individuellen Lernwegen der Lernenden zusammen.

Mitsprechen

Das halblaute Mitsprechen ist hilfreich beim Schreiben so genannter lautgetreuer Wörter, das heißt immer dann, wenn der isolierbare Sprechlaut mit dem entsprechenden Buchstaben wiedergegeben wird.

Probeschreiben

Durch Probeschreiben geht der/die Schreibende der Intuition nach, verzögert den „Ernstfall“, kann ggf. Wissen aktivieren und damit Probehandeln. Es kann auf verschiedene Weise erfolgen:

- » bei geschlossenen Augen mit dem Finger oder der ganzen Hand,
- » bei geöffneten Augen mit einem Stift,
- » in die Luft, auf den Tisch, auf die Hand, auf einen bereit gelegten Zettel.

Schreibweisen ableiten

Mit dem Begriff „Wortfamilie“ wird eine Gruppe von Wörtern bezeichnet, die dieselbe etymologische Wurzel haben. Man spricht vom gemeinsamen „Wortstamm“. Im Deutschen können bis zu 1000 Einzelwörter zu einer Wortfamilie gehören.

Eines der grundlegenden Prinzipien der deutschen Rechtschreibung ist die Beachtung des Stammprinzips: die gleiche Schreibung des Wortstamms in allen Wortformen einer Wortfamilie. Dieses Prinzip ist durch die letzte Neuregelung der deutschen Rechtschreibung sogar gestärkt worden. Die Arbeit mit Wortfamilien gehört deshalb zu den besonders wirksamen Strategien, die zu unterschiedlichen Rechtschreibphänomenen herangezogen werden kann, insbesondere zur Auslautverhärtung, zur ä- und äu- Schreibung und zur Schreibung von Doppelkonsonanten. Dazu gehören Übungen wie

- » Sammlungen von Wörtern mit einem vorgegebenen Wortstamm zu einer Wortfamilie,
- » Wortverlängerungen bei Auslautverhärtung (Plural zu Nomen, Komparativ bei Adjektiven, 1. Person Plural bei Verben bilden),
- » Ableitungen bei ä- oder äu-Schreibung (Gläser, weil Glas, Bäume, weil Baum).

Einprägen von Wörtern als graphemische Muster

Die 100 häufigsten Wörter, auch Struktur- oder Funktionswörter genannt, sind überwiegend Artikel, Pronomen oder Konjunktionen und machen Kindern aufgrund der fehlenden Anschauung Schwierigkeiten beim Schreiben. Da sie ca. 50 Prozent eines Textes ausmachen, stellt ihre Beherrschung für Kinder eine große Schreiberleichterung dar. Die Verinnerlichung dieser Wortbilder erschließt sich unabhängig von der Lautung und Artikulation über wiederholtes Schreiben durch Einprägen der Wörter als graphemische Muster. Mit variierenden Aufgaben werden den

Kindern Wege geebnet, diese Wörter zu automatisieren, ohne über die Schreibweise nachdenken zu müssen.

Eine Übersicht der Funktionswörter, wie sie auf der Rückseite des Grundwortschatzes zu finden ist, lässt sich vielseitig zu Übungen verwenden, beispielsweise

- » auf visueller Ebene: rasches Aufsuchen und Erkennen der Wörter (Partnerleseübungen, Suchspiele ...),
- » auf schreibmotorischer Ebene: Abschreiben oder Sortieren nach dem ABC, nach Lieblingswörtern, nach Häufigkeit in eigenen Texten, nach Anzahl der Buchstaben ...,
- » durch synthetisierendes Schreiben: Wörter finden, in denen diese Wörter „wohnen“ (*Zimmer, Haus ...*).

Pluralprobe

Neben den drei Strategien des Mitsprechens, Ableitens und Einprägens erwerben Kinder die Fähigkeit, beim Schreiben von Sätzen und Texten weitere sprachliche Aspekte zu beachten, u. a. die Wortartenkenntnis für die Herleitung der Groß- und Kleinschreibung. Dies sollte in der Grundschule nicht nur auf den Einsatz der Artikelprobe beschränkt werden. Führt dies in Wortgruppen wie *der alte Mann* oftmals zu fehlerhaften Schreibungen (z. B. *der Alte mann*). Nach wie vor ist die „Anfassregel“ (Naumann) bei jüngeren Kindern eine wichtige Regel. Zur Herleitung der Großschreibung bietet sich vor allem die Pluralprobe an. Bestimmte oder unbestimmte Artikel und Attribute können die Nominalgruppe ergänzen.

Nachschlagen

Das Nachschlagen und Finden von Wörtern in Wörterbüchern und anderen alphabetisch geordneten Verzeichnissen ist eine für unsere Schriftkultur grundlegende Arbeitstechnik zur Informationsbeschaffung. Kinder können diese Erfahrung an didaktisch reduzierten Wörterlisten oder Kinderwörterbüchern durch entsprechende Impulse früh machen. Das selbstständige Auffinden von Wörtern setzt die Einsicht in die alphabetische Ordnungsstruktur aller Wörterbücher voraus und verlangt die sichere Beherrschung des ABC. Deshalb spielen motivierende Übungen, die das Nachschlagen zu einer Routine entwickeln, eine ebenso große Rolle wie der kontinuierliche Gebrauch eines Wörterbuches beim Verfassen und Überarbeiten von Texten.

Bei der Auswahl eines geeigneten Wörterbuches sollten folgende Strukturmerkmale Beachtung finden:

- » farbige ABC-Leiste am Rand der Seiten,
- » deutlich vorangestellter Artikel,
- » Hinweis zur Silbentrennung durch senkrechten Trennstrich,
- » Plural an zweiter Stelle,
- » unregelmäßige Verbform als eigenes Stichwort (du magst, mögen),
- » Liste unregelmäßiger Verben im Anhang,
- » bei schwierigen Wörtern Hinweis auf Rechtschreibhilfe im Anhang.

Fehlersensibilität, Rechtschreibgespür

Fehler sind ein selbstverständlicher Bestandteil jedweden Lernprozesses. Sie werden heute als Denkversuche interpretiert und erfordern einen ressourcenorientierten Blick der Lehrkraft.

Fehler geben Einblick in die Verstehensprozesse der Lernenden, aber auch Auskunft über nicht geglückte Vermittlungsprozesse auf Seiten der Lehrenden. Fehler sind keine Defizite, sondern Schritte der Annäherung. Dieser veränderte Blick auf den Fehler macht es möglich, ihn als Lernchance zu nutzen. In Rechtschreibfehlern werden individuelle Hypothesen der Lernenden, intuitive Analogiebildungen, Übergeneralisierungen u.v.m. sichtbar. Diese bearbeiten zu können, setzt voraus, dem Fehler nicht auszuweichen – das bedeutet eine veränderte Fehlerkultur. Kinder können aus ihren Fehlern lernen, wenn sie die Möglichkeit haben, sich mit ihnen forschend, experimentierend, fragend auseinanderzusetzen und dabei ihren Fehlern gegenüber eine Haltung entwickeln, die in Fehlersensibilität mündet. Auf Lehrerseite bedarf es dazu einer ermutigenden Fehlerkorrektur.

Rechtschreibgespräche

Rechtschreibgespräche finden in der Regel im Klassenverband oder in Kleingruppen statt. Grundlage sind von der Lehrkraft ausgewählte Texte oder Wörter. Sie stammen entweder aus Texten der Kinder, insbesondere wenn häufig falsch geschriebene Wörter im Mittelpunkt stehen. Oder aber die Lehrkraft sucht das Sprachmaterial aus, z. B. das so genannte Wort des Tages oder den Satz des Tages. Das bietet sich besonders an, wenn es um die Anwendung von Rechtschreibstrategien geht.

Als Präsentation für das Klassengespräch bieten sich sowohl falsch geschriebene Wörter in Texten als auch einzelne Wörter oder Lückensätze bzw. Lückentexte an, die z. B. an die Tafel geschrieben werden. Zu den Klassengesprächen sollte ein Halbkreis vor der Tafel gebildet werden, am besten ein Stuhlkreis. Die Kinder haben Gelegenheit, die Fehler selbst zu finden und dabei ihr latentes Vorwissen zu aktivieren, Hypothesen aufzustellen und zu argumentieren.

Das Rechtschreibgespräch beginnt stets mit derselben – möglichst offenen – Frage (zum Beispiel: „Was sagt ihr dazu?“). Jede Antwort wird zunächst akzeptiert, vorausgesetzt das Kind begründet seine Äußerung. Die Überprüfung des jeweiligen Korrekturvorschlages wird in die Gruppe gegeben, möglichst so lange, bis die korrekte Lösung gefunden ist.

Rechtschreibgespräche kann es von Anfang an geben, sie sollten regelmäßig, zu Beginn zweimal, später einmal wöchentlich stattfinden, damit die Kinder mit diesem Verfahren Routinen entwickeln, die sie dann beim Korrigieren fremder und schließlich eigener Texte selbstständig anwenden können.

Das Rechtschreibgespräch zeichnet sich durch eine hohe Aktivität der Kinder aus, die in diesen Gesprächen voneinander lernen. Die Lehrkraft übernimmt eine moderierende Haltung, Interventionen beziehen sich möglichst nur auf falsch oder gar nicht gebrauchte Fachbegriffe und Sachverhalte.

Zur Wirksamkeit dieser Gespräche trägt sicher unter anderem bei, dass die Kinder in dieser Situation die Rolle übernehmen, die gewöhnlich die Lehrkraft hat, nämlich Fehler zu benennen. Die Kinder können einen entspannten Zugang zu Fehlern entwickeln, sozusagen dem Fehler „ins Gesicht sehen“ und die Sinnhaftigkeit der Anwendung von Regeln und Rechtschreibstrategien erfahren. Sie gewinnen einen Blick für das Auffinden von Falschschreibungen, entdecken die Über-

tragbarkeit von Erkenntnissen, üben sich im Korrigieren und werden auf diese Weise sicherer für die Überarbeitung eigener Texte. Nicht zuletzt erfährt die Lehrkraft durch die Schüleräußerungen Genaueres über die Wege der Annäherung der Kinder an die Normen der Rechtschreibung.

Dem Zweifel nachgehen

Auf der einen Seite Sicherheit im Umgang mit Regeln und Rechtschreibstrategien – auf der anderen die Fähigkeit, Unsicherheiten zu bemerken und ihnen nachzugehen. Wer nicht zweifelt, wird kein guter Rechtschreiber. Deshalb sollten Kinder dazu aufgefordert werden, ihren Zweifeln nachzugehen, dies könnte ihr erster Schritt sein, einen Fehler zu vermeiden. Hilfe zur Selbsthilfe kann sein

- » genaues, halblautes Sprechen,
- » Probeschreiben bei geschlossenen Augen: in die Luft, auf den Tisch, auf die Hand,
- » Probeschreiben auf einen Zettel,
- » Wörter verlängern,
- » Wortfamilien bilden,
- » im Wörterbuch nachschlagen.

Fehlerkennzeichnung

Um Kinder darin zu stärken, eigene Fehler zu erkennen, können Vereinbarungen über die Form der Fehlerkennzeichnung getroffen werden. Anstatt das falsch geschriebene Wort „anzustreichen“, können Kennzeichnungen in folgender Weise vorgenommen werden:

- » Kennzeichnung eines Fehlers am Ende einer Zeile,
- » Kennzeichnung eines Fehlers / der Fehler am Ende eines Absatzes,
- » Kennzeichnung eines Fehlers / der Fehler am Ende eines Textes.
- » Solche Verfahren sollten individuell und nur mit Kindern vereinbart werden, die bereits gute Voraussetzungen für eine Fehlersensibilität entwickelt haben.

Selbstkontrolle

Die Fähigkeit der Selbstkontrolle bewirkt zunehmende Selbstständigkeit beim Rechtschreiblernen. Je häufiger sie geübt wird, desto größer ist die Chance, dass sie zu einer Selbstverständlichkeit wird.

Selbstkontrollen sind angebracht

- » bei Rechtschreibübungen,
- » beim Abschreiben,
- » vor der Abgabe einer Klassenarbeit,
- » perspektivisch bei allen schriftlichen Arbeiten, die an andere gerichtet sind.

Hilfen beim Trainieren der Selbstkontrolle können sein:

- » vollständiges Durchlesen einer schriftlichen Arbeit, ggf. der Vergleich mit der Vorlage,
- » die Ermunterung, jedem Zweifel nachzugehen, ihn als Warnsignal vor einem möglichen Fehler ernst zu nehmen,
- » Stellen, an denen Zweifel entstehen, zunächst mit einem Bleistift markieren,
- » bei Zweifeln bzw. zur Kontrolle der markierten Stellen Hilfsmittel benutzen: Wörterlisten, persönliche Rechtschreibkartei, persönliches Fehlerheft, Wörterbuch.

Berichtigen

Rechtschreibregeln sind neben Wörterlisten und Wörterbuch ein gutes Hilfsmittel beim Berichtigen von Rechtschreibfehlern. Eine vom Kind selbst beschriftete Karteikarte mit den wichtigsten oder persönlich bedeutsamsten Rechtschreibregeln verstärkt den Effekt.

Schritte bzw. Tipps beim Erlernen des selbstständigen Berichtigens können sein:

- » bei Flüchtigkeitsfehlern: das Wort konzentriert noch einmal zu schreiben,
- » wenn erkannt wird, was falsch geschrieben ist: das Wort in einem sinnvollen Zusammenhang richtig schreiben (einen Satz bilden, den Artikel hinzufügen),
- » die Stolperstelle (Fehlerstelle) im korrigierten Wort farbig markieren,
- » die entsprechende Rechtschreibregel dazu schreiben,
- » das berichtigte Wort (nicht zu viele) in die persönliche Rechtschreibkartei, das persönliche Fehlerheft übernehmen.

Wortschatzerweiterung: Bedeutungslernen

Fragen stellen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für jede Wortschatzerweiterung und verdient eine Würdigung durch die Lehrkraft. Um neu erworbene Wörter und Wendungen für den eigenen Sprachgebrauch nutzbar zu machen, sollte das Wort möglichst intensiv verarbeitet werden. Dies geschieht am erfolgreichsten, indem Kinder einen persönlichen Bezug zum Wortinhalt, eine Verknüpfung mit ihrem vorhandenen Wissen herstellen und dies in wachsenden Abständen wiederholen.

Als explizite Verfahren der Wortklärung, mit denen Kinder ihr Verständnis zeigen und/oder vertiefen können, bieten sich an:

- » das Umschreiben mit eigenen Worten,
- » die Verwendung des Wortes in einem kurzen Satz,
- » das Bilden eines Gegenbegriffs,
- » die Abgrenzung zu einer ähnlichen Wortbedeutung,
- » das Sammeln von bedeutungsnahen Wörtern,
- » das Herstellen einer Rangliste (nach Intensität, Größe, persönlicher Vorliebe),
- » pantomimisches oder szenisches Darstellen,
- » Erstellen von Rätselfragen.

8 Meine Schätze, deine Schätze, unsere Schätze



Dreizehn Beispiele zur Wortschatzarbeit

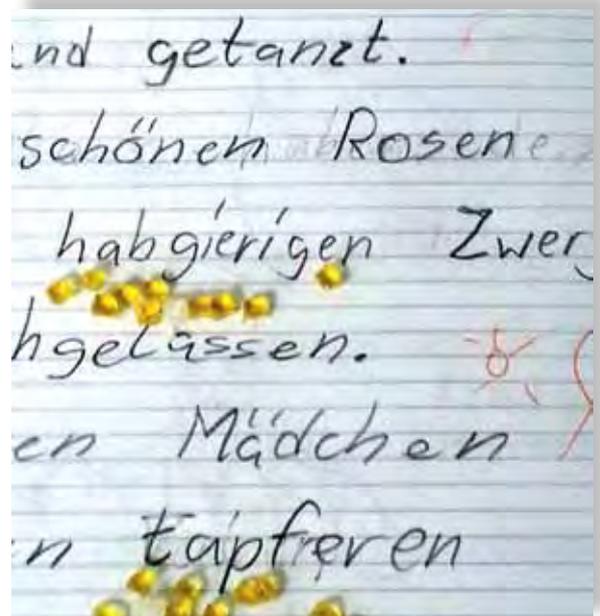
Mit dem Schriftspracherwerb zu Beginn der Schulzeit vollzieht sich der Aufbau lexikalischer Kompetenz aus der Mündlichkeit in die Schriftlichkeit. Lesen und selbst Schreiben werden die beiden Säulen, in denen und mit denen Wörter in Begriffsfeldern entdeckt werden, sie in Begriffszusammenhänge gestellt werden und im Bedeutungserwerb durch Anwendung überprüft werden. Im Folgenden werden praktische Beispiele aus dem Unterricht jahrgangsgemischter Lerngruppen dargestellt, die einerseits von den individuellen Präkonzepten der Kinder und andererseits vom dialogischen Austausch der Kinder untereinander ausgehen.

Beispiel 1: Kostbarkeiten in bunten Heften: „Schöne Wörter“⁴

Kaum sind die ersten Wörter geschrieben, entdecken die Kinder die Mitteilungsmöglichkeiten der Schriftsprache. Sie erfahren: Ich schreibe etwas, das du lesen und verstehen kannst. Ich kann mich darin ausdrücken.

Diese wichtige Erfahrung führt in den Lerngruppen ganz organisch zwangsläufig zu regelmäßigem Vorlesen des Geschriebenen. So werden aus Wörtern Sätze und Texte. Nie erlahmend ist die Aufmerksamkeit der zuhörenden Kinder, wissen sie doch, es geht darum, etwas von den Mitschülerinnen

Kennzeichnung „schöner Wörter“



4 „Schöne Wörter“ nach einer Idee von Ute Spiegel.

und Mitschülern zu erfahren und darauf sind sie neugierig. Die Zuhörbereitschaft wird durch Höraufträge wie das Finden von „schönen Wörtern“ gestärkt.

Die Bezeichnung stammt von den Kindern in einer Vorleserunde der eigenen Geschichten. Die Kinder bezeichnen Wörter als „schön“, weil sie interessant klingen, weil sie sich dadurch etwas gut vorstellen können, weil sie dadurch etwas genauer / besser wissen. „Schöne Wörter“ werden benannt, indem sie z. B. mit bunten Perlen markiert werden. Zu diesem Zweck legen die Kinder die Hefte auf den Boden und holen die Perlenkiste zum Bestreuen hervor. Dann werden die Wörter genauer betrachtet:

- » Was bedeutet das Wort?
- » Wie verändern sich Wörter durch Hinzufügen anderer Wörter?

Der in Texten angewandte Wortschatz des Autors, der Autorin gibt den anderen Kindern Impulse für die lexikalische Erweiterung ihres Wortschatzes. Alle individuell entdeckten „schönen“ Wörter werden auf Zetteln festgehalten und in eine so genannte Sprachschatzkiste der Klasse aufgenommen.

Das so entstehende Sprachmaterial kann in unterschiedlichsten Sprachforscher-Aufgaben münden. Wörter können nach Gemeinsamkeiten sortiert werden:

- » formale Merkmale (gleicher Anlaut, gleiche Präfixe, gleiche Suffixe, Singular, Plural..)
- » Oberbegriffe/Bedeutungsfelder

Die Untersuchung der eigenen Wörter in Partner- oder Gruppenarbeit führt immer auch dazu, dass die Kinder sich gegenseitig ihre Entdeckungen vorstellen. Nicht selten erfahren sie dabei die Funktion und Leistung von Wörtern im Text, die sie in Worte fassen möchten. Auf diese Weise entwickeln die Kinder eine eigene Metasprache, um über Sprache zu kommunizieren. So sind bei uns »Einzelzahl und Vielzahl« als Arbeitsbegriffe für Singular und Plural eingezogen. Adjektive hießen eine lange Zeitlang »Vergleichswörter«. Aus »zusammengesetzten« Wörtern wurden »zusammengenähte« Wörter.

Beispiel 2: Märchen-Schimpfwörter-ABC zum Fluchen

Textrezeption von Märchen! Die Kinder lesen „Schneeweißchen und Rosenrot“. Sie sehen den Film dazu. Sie sehen ein Theaterstück dazu. Zuhörer – oder Zuschaueraufträge waren wieder, „schöne Wörter“ herauszufinden – aber auch die Schimpfwörter des Zwerges. Mit Lust und Wonne trugen die Kinder „Eierköpfe“, „Dumpfbacke“, „Glubschauge“, „verdammter Bartabschneider“ oder „Pickelnase“ zusammen. Sie vergnügten sich mit hoher Aufgeschlossenheit für semantische Nuancen an diesen zum Teil lautmalerischen Harmlosigkeiten. Mit Feuereifer sortierten sie die Schimpfwörter nach dem ABC und schrieben sie in einem Schimpfwörter-ABC-Darium für die Hosentasche nieder. Ein fruchtbarer Versuch, die eigenen „fiesen“ Schimpfwörter zukünftig durch die aus dem ABC-Darium zu ersetzen.

Beispiel 3: Tolle Sätze

In allen Märchenrezeptionen wurden von wieder anderen Kindergruppen die Stellen herausgefischt, die sie jeweils als „toll“ empfunden oder als „das hat mir gefallen“ eingestuft hatten. Die stichwortartigen Fragmente wurden von der Lehrkraft zu einfachen Hauptsätzen ausformuliert.

Das Lesen war von Spannung getragen. Die Kinder bekamen die Sätze auf Streifen zum Bearbeiten. „Wann kommt mein Satz“ – „Wer hat was wie gefunden?“ Aus der Sätzeammlung wurden Übungsformate zur linguistischen Erweiterungsprobe entwickelt.

Das war toll!
Der Prinz und Schneeweißchen haben getanzt.
Die Rosen haben den Zwerg nicht durchgelassen.
Verändere mit: verliebt – dick – habgierig – klug – schön – mutig

Beispiel 4: Unbekannte Wörter für das Klassenlexikon

Das Märchen „Rumpelstilzchen“ war als Ferienvergnügen zum Lesen oder Vorlesen aufbereitet, d. h. eine differenzierte und textreduzierte Fassung mit Aufgaben war – als Heft zusammengestellt – mit nach Hause gegeben worden. Auf der letzten Seite konnten Eltern und Kinder die semantisch nicht zu dekodierenden Wörter aufschreiben. Die Liste reichte von „fuchsteufelswild“, „ward“, „entzwei“ über „sich ein Ansehen geben“ bis „spann“ und „Gemahlin“. An der Wandseite wurde ein Platz eingerichtet, an dem die von den Kindern benannten Wörter lexikalisch sortiert und so zu einem Klassenlexikon werden konnten, auf das die Kinder und die Lehrkraft jederzeit zurückgreifen konnten. Zum Beispiel:

- » Wortklärung in Sinnzusammenhänge setzen,
- » das Morphem „-in“ als weiblicher Bedeutungsträger
- » Reizwortgeschichten
- » Homonyme, Antonyme
- » Bauprinzipien Verben untersuchen

„Rumpelwörter“

Gemahlin

ward

entzwei

sich ein Ansehen geben

Mitleid

besann

versponnen

bot

Spule

Haspel

er war noch nicht des Goldes satt

Beispiel 5: Mein Wörterbuch

Auch dieses ist eine Möglichkeit der Verstetigung. Hefte werden mit einem Register versehen und jedes Kind sortiert die ihm fremden Wörter und Wendungen ein.

Beispiel 6: Mogelwörter erkennen

Das individuelle Heft und/oder das Klassenlexikon ist Fundgrube auch für Mogelwörter. Texte oder Sätze werden vorgelesen. Ein Wort oder eine Wendung passt nicht hinein. Diese gilt es zu finden und den Fund zu begründen. Das bringt Sprachspürnasen außerordentliche Freude. Die Mogelwörter können sich semantisch oder grammatikalisch nicht erschließen, was einen sehr hohen Schwierigkeitsgrad darstellt.

Ein Eisbär frisst gerne saure Robben.
Ein Eisbär frisst gerne Robben ab.

Dieses Übungsangebot ist sehr schnell in Schülerhände zu geben: selber Mogeleinen erfinden und von den Mitschülern finden lassen, ist ebenso motivierend und die Sprachlust steigernd wie die Lehrerin oder den Lehrer aufs sprachliche Glatteis zu schieben.

Beispiel 7: Auseinanderschneiden und Zusammennähen – fertig ist die „Taschenlehrerin“

In der Sprachschatzkiste lagen viele lange Wörter. Die Kinder fischten sie heraus, die Lehrkraft tippte sie auf Wortstreifen und gab sie in Briefumschlägen an Dreiergruppen. Der nonverbale Auftrag bestand in einer Zeichnung einer Lupe, einer Schere und einer Tube Klebstoff. Zunächst erkannten die Kinder sehr rasch, dass die langen Wörter aus zwei Teilen bestanden. Sie schnitten die Wörter auseinander und hantierten damit herum. Dabei versuchten sie, eine Ordnung zu konstruieren. Die Kinder erkannten den zweiten Teil als Nomen und ersetzten den kleinen Buchstaben durch einen großen. Sie klebten Artikelpunkte – eine Visualisierung der Genera durch einen roten, blauen oder grünen Punkt – an das Grundwort, ohne dieses als solches zu kennen oder zu benennen. Das wird später folgen. Wichtig ist in dieser Lernzeit das Herausfinden der Bauweise von Wörtern und der damit verbundenen Bedeutungsvariation.

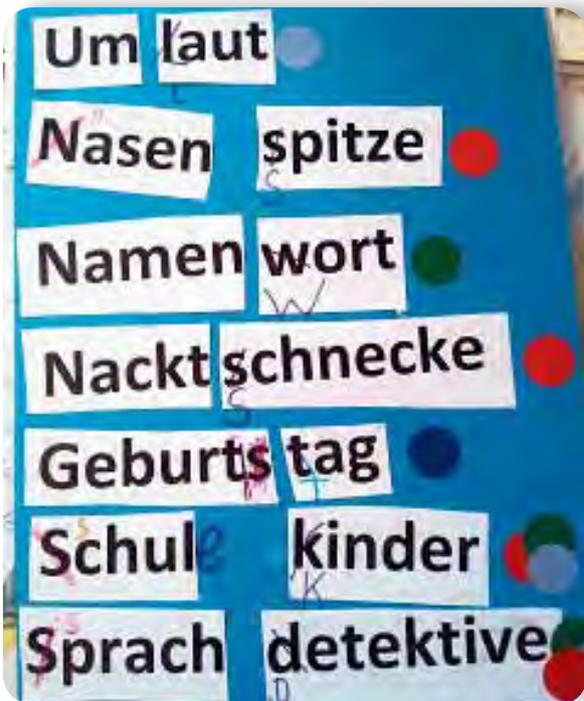
Die Erkenntnisse von Gruppe 1 und 2 wurden von den Kindern so formuliert:

Wir haben gemerkt, dass man bei der Mehrzahl alle Farben (gemeint sind Artikelpunkte) nehmen kann. Wir haben gesehen, dass ein Wort Vergangenheit ist und dass manche Wörter „Tuwörter“ sind.

Gruppe 2 überschreibt ihre Wortsortierungen mit „Namenwörter“, „ausgedachte Namenwörter“ und „kein Namenwort“. Hier stehen „Ess-Rot-Unter“ jeweils mit dem Anfangsbuchstaben richtig korrigiert. Unter Namenwörter sind zu finden „Seezeichen, Brillenschlange, Hemd, Stift, Löffel“, ausgedachte Namenwörter sind „Klassenlöwen, Federfrage und Taschenlehrerin“.

Die zu Papier gebrachten Erkenntnisse zeigen sowohl semantische Überlegungen als auch orthografische und phonemische Veränderungen durch die Kinder. Sie aktivieren unterschiedliche Netzbereiche des mentalen Lexikons.

Wir haben entdeckt, dass man die Nomen auseinanderschneiden kann. Und dass man ausgedachte Wörter damit machen kann. Die sind gut für die Fantasie. Und für Geschichten.



Präsentation zu den eigenen Sprachentdeckungen



Präsentation zu den eigenen Sprachentdeckungen

Beispiel 8: Üwös ...

... so wird „unter uns“ das wöchentlich regelmäßig wiederkehrende Szenario bezeichnet, mit dem der klassenspezifische Wortschatz semantisch, orthografisch und grammatikalisch eingeübt wird. Üwös ist eine Abkürzung für „Übungswörter“. Aus der Arbeit an den Themen der Kinder erwächst ein inhalts- und themenbezogener Basiswortschatz. Aus den Wörtern entstehen Sätze und aus den Sätzen ein Text. Dieser wird als vertiefender Lesetext zur Reflexion des Getanen in der Mitte der Woche ausgeteilt. Stillesen, Flüsterlesen, Murmellesen sind die bevorzugten Formen des Lesens. Dabei werden die „Stolperstellen“ – die für jedes Kind unterschiedlichen schwierigen Stellen – markiert. Im Wort werden Buchstaben und Buchstabenverbindungen – als laufender Punkt, mit Textmarker – gekennzeichnet etc. Von Mittwoch bis zum darauffolgenden Montag (Wochentage und Zeitabstände sind frei zu wählende abzustimmende Elemente) kann sich das Kind nach der Zusammenstellung seines Übungspensums, das quantitativ durch die Wortanzahl am Ende der Sätze differenziert werden kann, selbstverantwortlich im Morgenband und in der außerunterrichtlichen Zeit der Ganztagschule sowie zu Hause mit den Wörtern und den Sätzen üabend befassen.

Als Übungsformen sind den Kindern aus dem Unterricht vertraut: Laufdiktat – Partnerdiktat – Tauchdiktat – eine Abschreibübung, bei der das Kind sich so viele Wörter merkt, wie es sich behalten kann. Die Vorlage verschwindet dann zum Auswendigschreiben unter dem Heft, der Text taucht also für eine Weile ab.

Zum Aufbau orthografischer Kompetenz werden die Wörter nach Stolperstellen untersucht. Es sind Buchstaben und Buchstabenkombinationen, die nicht lautgetreu abgebildet werden. Diese „Stolperstellen“ werden umrahmt oder farbig markiert. Ist zum Beispiel im Wort „Berg“ der Auslaut markiert, so kann als nächster Schritt eine Brücke an diese Stelle gemalt werden und danach die Pluralform aufgeschrieben werden, wenn das Kind die „Hörhilfe durch Verlängern“ schon kennt.

Feuerüwös für Montag, den 26.11.2012
Wir können einen Feuerlöscher bauen.
Ein Marmeladenglas haben wir halb mit Wasser gefüllt. (13)
In den Deckel haben wir einen Strohhalm gesteckt. (21)
Im Wasser lösten wir Brausetabletten auf. (27)
Durch das Sprudelgas wurde unser Teelicht tatsächlich gelöscht. (35)
Das Gas heißt Kohlenstoffdioxid und ist auch im echten Feuerlöscher-Schaum
enthalten. (46)

Immer am Wochenanfang kann das Kind überprüfen, wie erfolgreich sein Üben war. Als Formen des „Tests“ wählen die Kinder Laufdiktate, Partnerdiktate, Stoppdiktate oder Klappdiktate. Auch die Umkehrsituation ist beliebt. Aus der Erinnerung der Textinhalte formuliert das Kind einen neuen Text und diktiert diesen einem anderen Kind (am besten einem „Schreibkönner“) oder Erwachsenen. Dabei geht der orthografische Dialog vom Diktierenden aus mit Fragen wie „Warum schreibst du das jetzt groß?“ oder „Ich habe doch in „geht“ gar kein „h“ gesprochen?“ Zum Schluss bestätigt die Kontrolle durch die Lehrkraft noch einmal das Können. Sehr, sehr häufig werden in diesem Übungsverfahren alle oder fast alle Wörter richtig geschrieben. Das verdient neben dem Stolz auf das eigene Können und der Anerkennung durch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte schließlich dann auch noch eine zusätzliche Anerkennung. Bei uns sind es „Ella“-Kärtchen – eine Sammlung von Kärtchen mit lustigen Tiermotiven oder phantasievollen Fabelwesen. So wächst der Kartenschatz analog zum sicher angewandten Wortschatz.

Beispiel 9: „Der selbstsüchtige Riese“

Die lexikalische Kompetenz wird in der Schule durch das Lernen aus Texten heraus und in selbst geschriebenen Texten entwickelt. Der o. a. Märchentext wird gelesen und das Sinnverstehen ebenso wie die Sinngestaltung im szenischen Spiel vertieft, herausgedeutet und auch bewertet, indem die Kinder ihre Positionen zum Verhalten des Riesens artikulieren und in Dialoge fassen. Auf diesem Textverständnis baut das Erstellen eines eigenen Textes auf. Diese sind in den Üwö-Stunden wiederum Anlass und Aufgabe für die jeweiligen methodischen Formen zum Erlangen von orthografischer und lexikalischer Sicherheit.

Beispiel 10: Sprachforscherhefte als individuelle grammatische Übungshefte

Die Analyse des sprachlichen Könnens beim Gebrauch der deutschen Sprache erfolgt auf der Grundlage einer Nacherzählung zu einem besprochenen Märchen. Im Beispiel von Iljas sind am Ende des 3. Schuljahres die fettgedruckten Markierungen und leeren Klammern die Hinweise zur noch grammatikalisch nötigen Analyse.

Es war **(i)mal** ein kleines Mädchen. Sie schaukelte an **die** Schaukel drinne**(i)** und als es Morgen war, sagte die Großmutter: „Rotkäppchen, ich schenk' dir eine rote Kappe.“ Und es war Morgen. Die Mutter sagte Rotkäppchen, sie soll ein**(i)** Schleck Wein und Erdbeermarmelade geben. Rotkäppchen sagte, ich möchte!

Aber die Großmutter sagte: „Es ist zu gefährlich!“ Aber Rotkäppchen sagte, sie ist vorsichtig. Dann sagte die Großmutter: „O.K., Rotkäppchen.“ Dann ging Rotkäppchen zu Wald und sah den Wolf und der Wolf sagte: „Guten Tag, Rotkäppchen!“ Dann gingte, sagte Rotkäppchen: „Ich geh zu meiner Großmutter.“ Dann sagte der Wolf: „Pflück doch für deine Großmutter ein paar Blumen. Ich bring den Korb zu deine Großmutter und du pflückst Blumen. Ich **nimm** den leichten Weg und du, wo die Straße und **den** Blumen sind, die Straße.“ Dann ging der Wolf zur Großoma und sagte: „Ich bin Rotkäppchen.“ Dann sagte die Oma: „Komm rein, Rotkäppchen!“ Und dann **springte** der Wolf auf die Oma und **fresste** sie. Als Rotkäppchen nach**denkte**, erinnerte sie sich an ihre Großmutter und **gang** zur Großmutter. Und sah die Türe offen. Und dann kam Rotkäppchen leise rein und war erschöpft und sah sie, die Großmutter. Und der böse Wolf sagte: „Hallo, Rotkäppchen.“ Und dann sagte Rotkäppchen: „Wieso hast du so große Ohren?“ „Damit ich dich besser hören kann.“ „Und Großmutter, wieso hast du so scharfe Zähne?“ „Weil ich dich besser packen kann.“

„Und Großmutter, wieso hast du so große Augen?“ „Damit ich besser sehen kann.“

„Und Großmutter, wieso hast du so eon großes Maul?“

„Damit ich dich besser fressen kann.“

Und dann sprang der Wolf **zu** Rotkäppchen **drauf** und fraß **es**.

Da hörte der Jäger, dass der Wolf so doll „kriechte“– wie heißt das? – schnarchte, dann kam der Jäger und ging rein und schnitt dem Wolf den Bauch auf.

Und dann **kommte** die Großmutter und Rotkäppchen und waren frei. Und dann holte Rotkäppchen Wackersteine und als der Wolf aufsteht, hat er Magenschmerzen und **fallte** um und ist gestorben.

Analyseschwerpunkte

- » Personen und Benennung unklar
- » „vernuschelte“ Sprache – Endungen verschluckt, Laute unklar
- » Imperfektbildung mit Stammvokalwechsel (Konstruktionsversuche gang, gingte, ging)
- » überraschende Pronomenrichtigkeit und Pluralkohärenz
- » überraschende Adjektivvielfalt (gefährlich, erschöpft, leise, scharf ...)
- » Zusammenhänge des Märchens nicht ganz herausgearbeitet in einzelnen Erzählschritten

Förderschwerpunkte

- » vorlesen, selber lesen und nacherzählen (Wortschatz, Merkfähigkeit und Verknüpfung durch Konjunktionen)
- » unregelmäßige Verben trainieren

Aus der Analyse der Transkription ergeben sich die sprachlichen Förderschwerpunkte für die folgende Lernzeit. Sie sind für jedes Kind unterschiedlich.

Förderschwerpunkt Berda	Förderschwerpunkte Ilayda	Förderschwerpunkte Ilijas
<ul style="list-style-type: none"> » Kasus und Genera im Kontext des Sachwortschatzes 	<ul style="list-style-type: none"> » Genera der Nomen und Deklination der Pronomina » Wortschatzerweiterung » Objektanwendung als Indikator für Verständlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> » vorlesen, selber lesen und nacherzählen (Wortschatz, Merkfähigkeit und Verknüpfung durch Konjunktionen) » unregelmäßige Verben trainieren

Diese werden in die Heftdeckel der „Sprachforscherhefte“ geklebt und verweisen auf das nötige Übungsangebot. Auf diese Weise werden zu jedem thematischen Kontext Übungsangebote ermöglicht. Berda wird beim Feuerthema die Feuernomen systematisch auf die Genera hin untersuchen, das macht sie in Partnerarbeit mit Ilayda. Ilijas untersucht Verben zum Thema „Feuer“ auf ihre Bauweise in der Präteritum- und Perfektbildung. „Ich lösche – ich löschte – ich habe gelöscht“ – das ist ein „einfaches“ Verb für ihn. „Wachs schwimmt auf dem Wasser – schwamm auf dem Wasser ... ist geschwommen“ das ist schon schön schwer. Dieses Verb hält er in seiner Verbliste fest, markiert die Veränderungen, bildet neue Sätze usw. ...

Die verkürzte „Analysesprache“ ist für die Pädagoginnen und Pädagogen gedacht, die mit Ilijas, Berda und Ilayda den ganzen Tag lang in der Schule sind. Jeder kann jederzeit durch einen kurzen Blick auf die Förderschwerpunkte seinen Teil zu den nötigen sprachlichen Synergien den ganzen Tag lang beitragen. Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher treffen sich einmal wöchentlich zur Teamarbeit, in der auch didaktisch-methodische Angebote für die einzeln zu fördernden Kinder abgesprochen und ausgetauscht werden. Zusätzlich können sich die Teams die Beratung durch die Sprachkoordinatorin der Schule erbitten.

Die oben tabellarisch genannten Schwerpunkte sind umfangreich und nicht in drei Wochen zu einem Können auszubauen. Jedoch bieten die Stichwörter immer wieder Anlass zum gemeinsamen Schüler-Lehrer-Nachdenken. Mit kleinen Symbolen können Fortschritte markiert werden und die größte Freude löst das Überkleben der alten Schwerpunkte mit einem neuen Schwerpunktblatt aus. Allergrößte Freude ist das gänzliche Durchstreichen ohne weitere Klebezettel.

Beispiel 11: Überschriftenmurmeln

Zum Mogeln der Mogelwörter passt bei uns auch das Murmeln.

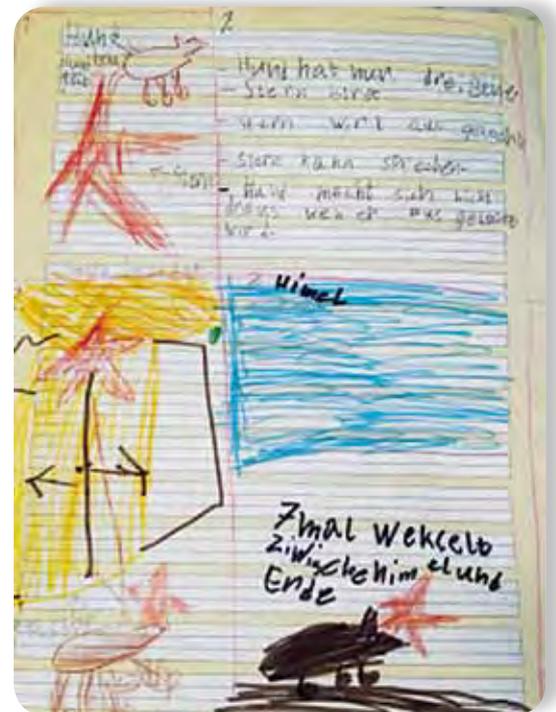
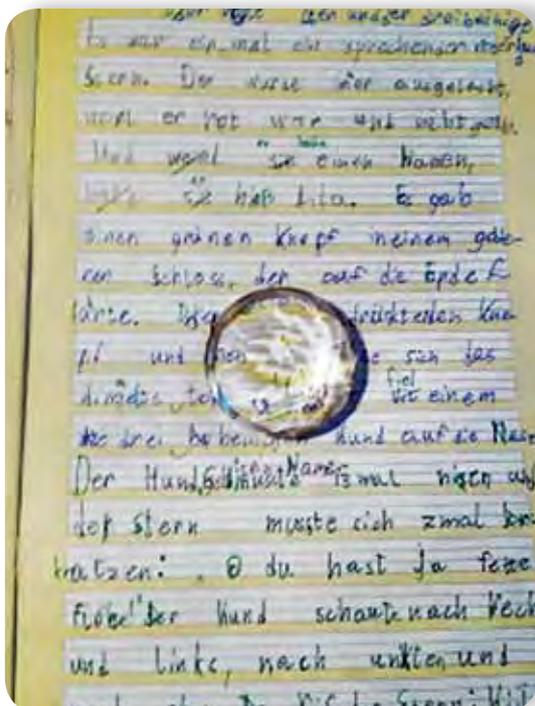
Murmeln sind Partnerzwiesgespräche zu einem bestimmten Aufgabenformat. Zum Beispiel liest die Lehrerin bzw. der Lehrer einen Text absatzweise vor. Eine dazu passende Überschrift soll gefunden werden. Es geht um Verstehen und Zusammenfassen mit eigenen Worten. Bevor ein Vorschlag laut ausgesprochen wird, wird der Partnerdialog gesucht, um zu hören und zu verstehen, was der andere gehört hat und wie er es sagt. Beide Kinder gemeinsam entwickeln dann aus ihren Einzelideen eine gemeinsame Überschrift, auf die sie sich im Murmelgespräch einigen.

Durch Mitschriften wäre auch hiermit wieder ein Fundus entstanden für produktive Spracharbeit ausgehend von den Vorlagen der Kinder.

Beispiel 12: Textpläne und Geschichtendiamanten

An literarische Vorkenntnisse anknüpfend wissen die Kinder bei Märchen schnell die Frage nach den Hauptpersonen/Hauptfiguren, dem Ort der Handlung und dem Geschehen zu beantworten. Zur Planung eines mentalen Textes und zur Wortsammlung haben wir ein magisches Viereck entwickelt, in das die Kinder ihre Figuren zeichnen, die in ihrer Geschichte eine Hauptrolle spielen sollen, ein weiteres Feld ist für die Eigenarten der Personen gedacht, den Ort und das Was. Am Bauplan der Zweitklässlerin ist zu sehen, dass Liv die Zeichnungen mit Worten weiter erläutert. So werden quasi Stichpunkte gesammelt, die eine Anwendung des vorhandenen Wortschatzes darstellen.

Aus dem Textplan wird die Geschichte. Bevor die „schönen“ Wörter gesucht werden, „fischen“ die Kinder zunächst die „Diamanten“ des Textes heraus. In diesem Text wurde der Anfang als Diamant genannt – „Die Jungen hänselten sich“. Die Zuhörer hatten damit das Problem der Geschichte „geortet“. „Diamanten“ werden gefunden „wenn wir die Luft vor Spannung anhalten“ und „unbedingt wissen wollen, wie die Geschichte weiter geht“.

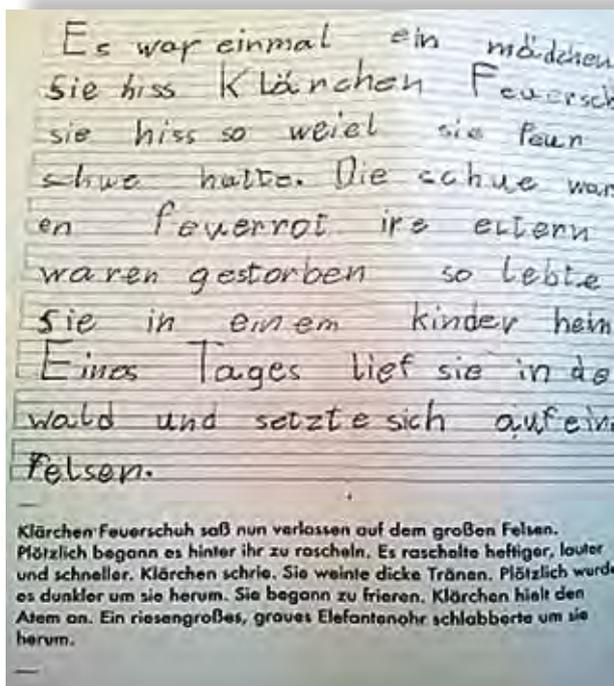


Textplan vor dem Textentwurf

Textdiamanten – nach einer Idee von Beate Leßmann, für den Textkern

Beispiel 13: Anfang und Ende unbekannt

Nur der Diamant einer Geschichte wird den Kindern zur Verfügung gestellt. Nach der Lektüre entsteht Ratlosigkeit in Form von „Das ist ja gar keine Geschichte“. Nun werden im vorhandenen Stück Geschichte die Wörter gesucht, die verraten, was den Zuhörenden im Anfang oder am Ende der Geschichte erklärt werden muss, damit es eine Geschichte wird. Dazu der Entwurf einer Zweitklässlerin (siehe Abbildung).



Eine echte Geschichte

9 Sicher mit dem Fahrrad im Verkehr



Wortschatzarbeit im Rahmen eines Lernszenarios

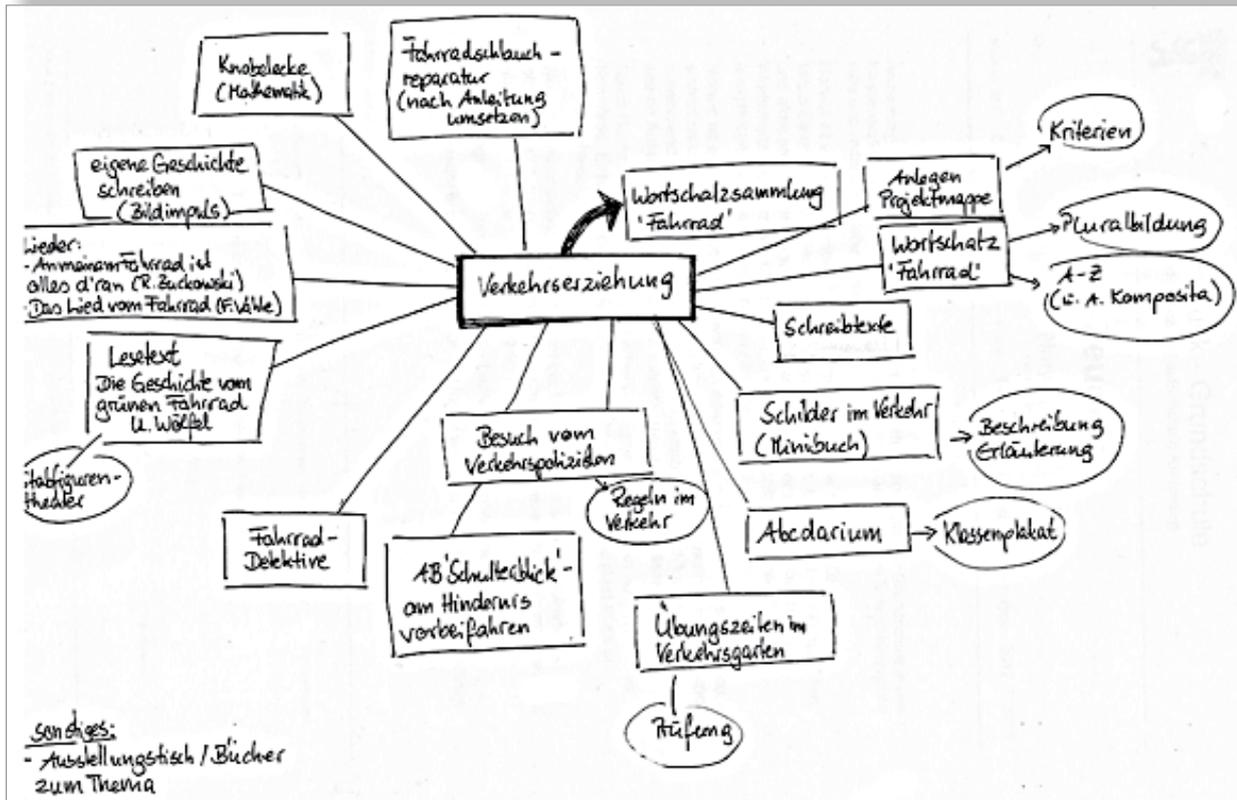
Allen Lernenden ein Angebot machen, das ist der Kern der Arbeit mit Lernszenarien. Weitere Kennzeichen sind unter anderem:

- » Individueller Zugang für jeden Lernenden zum Thema
- » unterschiedliches Tun zur gleichen Sache
- » Angebote mit sprachanregender Aufgabenstellung
- » individuelle Wortschatzerweiterung
- » Berücksichtigung unterschiedlichster Ideen zum Thema
- » Optimierung durch Zwischenpräsentationen
- » Stärkung der Sozialkompetenz
- » Vermittlung von vielseitiger Methodenkompetenz
- » prozessorientierte individuelle Leistungsbewertung
- » Präsentation und Reflexion des Gelernten
- » Umdenken in Bezug der traditionellen Schüler-Lehrer-Rollen

Ausgangspunkt des vorgestellten Lernszenarios ist das Projekt „Sicher mit dem Fahrrad im Verkehr“, ein Thema, das spätestens in der 4. Jahrgangsstufe bearbeitet wird. In der Regel wird das Projekt mit der Fahrradprüfung abgeschlossen.

Im Vorfeld der Lernszenarienarbeit wird eine so genannte Planungsspinne (siehe Abb. S. 58) erstellt, die einen möglichst breit gefächerten Zugang zum jeweiligen Thema ermöglicht. Optimal ist die Organisation im fächerübergreifenden Unterricht, es ist aber auch möglich, im Rahmen der jeweilig zur Verfügung stehenden Zeit Ausschnitte aus der Planungsspinne zu bearbeiten.

In diesem Beitrag wird der Ausschnitt der Wortschatzarbeit und -sicherung bezüglich des Lernszenarios „Verkehrserziehung“ näher betrachtet.



Beispiel für eine Planungsspinne

Ein Fahrrad steht in der Klasse, die Schüler sind aufgefordert, alle Dinge, die sie sehen, aufzuschreiben, jeder für sich – selbstverständlich sind Murmelgespräche erwünscht.

Nach Ablauf einer vorgegebenen Zeit, meist sind es einige Minuten, nennen die Kinder in einer Meldekette ihren gesammelten Wortschatz. Die Lehrkraft schreibt diesen an die Tafel, immer mit dem Artikel im Singular. Auf diese Weise erhalten die Kinder das korrekte Schreibvorbild. Das Wort korrekt verschriftet zu sehen, ist auch deshalb wichtig, weil sich häufig Aussprachege-wohnheiten eingeschlichen haben. Die Kinder sind beispielsweise überrascht über ein „i“, denn sie sprachen das Wort immer mit „ü“ aus (z.B. *Glühbirne* statt *Glühbürne*).

Gleichzeitig hat jeder die Möglichkeit, aus seinem individuellen Erfahrungswortschatz zu dem jeweiligen Thema zu schöpfen. So nennen mit dem Thema weniger vertraute Kinder Wörter wie *Lenker*, *Vorderrad* und *Sattel*; Kinder, die Experten des Themas sind, Wörter wie *Rücktrittbremse*, *Nabelschaltung* und *Lichtanlage*. Alle Wörter sind wichtig, gemeinsam werden die Wörter zusammengetragen.

Jedes Wort wird von dem Kind, das es genannt hat, auf eine vorbereitete Wortkarte geschrieben (einfache Zettel reichen durchaus) und mit Klebeband an die richtige Stelle ans Fahrrad geheftet. Der Tachometer, der zwar genannt wurde, aber nicht am Fahrrad vorhanden ist, wird von dem Wortgeber gezeichnet und ebenfalls an der richtigen Stelle angebracht.

Um möglichst viele Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem gesammelten Wortschatz anzubieten – denn nur durch die Vielfältigkeit der Anwendung kann der Wortschatz auch im Mitteilungswortschatz verankert werden – werden die Wörter in den unterschiedlichen Aufgaben immer wieder benutzt, in den Geschichten, den Detektivaufgaben, den Quizfragen usw.

Wörter entdecken, Wörter erobern ...

... am Beispiel der Pluralbildung

Diese Wortsammlung (die Fahrradwörter) dient auch als Fundus für die Übungen zur Pluralbildung im Deutschen.

An der Tafel steht eine Vielzahl von Nomen im Plural, immer auch mit dem Pluralartikel. Auch Wörter aus dem Englischen, Französischen und Türkischen stehen dazwischen. Die Kinder lesen die Wörter, erstes Erstaunen über die fremdsprachigen bzw. für manche Kinder erstsprachigen Wörter wird deutlich. Schnell erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass es sich um die Pluralformen der Nomen handelt, einige erfassen das auch für die englischsprachigen Wörter, und immer wieder mit erstaunlich viel Stolz nennen die auch türkischsprachigen Kinder die türkischen Wörter und erkennen die Regel für die Pluralbildung im Türkischen, nämlich das ausnahmslose Ergänzen von -ler bzw. -lar an die Singularform des Nomen⁵.

In diesem Prozess der Language Awareness⁶ wird ein hoher Anspruch an Sprachbetrachtung und Sensibilisierung für sprachliche Phänomene über eine Sprache hinaus gestellt. Abgesehen von der aktiven Akzeptanz der in vielen Klassen vorhandenen Mehrsprachigkeit werden sprachanalytische Fähigkeiten geweckt, die für alle Lernenden, insbesondere für die einsprachigen, für zukünftiges Sprachlernen von besonderem Wert sind. Die Erarbeitung der Pluralbildung im Deutschen über das Bauchgefühl, wie es häufig noch praktiziert wird, kann von Lernerinnen und Lernern, die über dieses Bauchgefühl nicht verfügen, kaum geleistet werden. Formen wie *die Lenkers* erscheinen dann genauso richtig wie *Autos* und *Fotos*. Um die Kinder gar nicht erst in die Irre zu führen, ist es weit sinnvoller, die Vielfalt an Formen der deutschen Pluralbildung zu präsentieren, sie entdecken zu lassen und für die einzelnen Formen in der Arbeit mit dem Wörterbuch weitere Beispiele zu suchen.

Die verschiedenen Pluralformen im Deutschen⁷ werden markiert, in Spalten sortiert und um weitere Beispiele ergänzt. Eine ableitbare Regelmäßigkeit lässt sich für Kinder kaum erkennen, wohl aber einige Faustregeln wie die Pluralform -n häufig an Wörtern, die auf -e enden. Wesentlich ist die Erkenntnis, dass es ein weiteres schwieriges Kapitel der deutschen Sprache ist, Fehler leicht möglich sind und die sicherste Methode, es richtig zu machen, das Nachschlagen im Wörterbuch ist.

... am Beispiel eines ABC-Dariums

Das Tafelbild ist auch Grundlage für die Aufgabe, ein ABC-Darium anzulegen. Zu jedem Buchstaben des Alphabets wird wenigstens ein Wort aus dem Themenwortschatz ergänzt. Das wird mit besonderer Sorgfalt geschrieben, es ist ein Schmuckblatt in der Projektmappe⁸. Die Realisierung

5 Die Ergänzung -ler oder -lar richtet sich nach der Vokalharmonie im Türkischen; nach e, i, ö oder ü im Stammwort folgt -ler, nach a, o oder u folgt -lar. Den Buchstaben ä gibt es im Türkischen nicht. (Die Integration türkischer Wörter ins Tafelbild ist selbstverständlich nicht zwingend erforderlich; die Frage nach der Pluralbildung in den in der Klasse vorhandenen Sprachen setzt die Kinder auf die Spur, in die jeweilige Sprache hineinzuhören, weiter zu forschen, in der Sprache kompetente Menschen zu fragen etc.)

6 Gürsoy 2010.

7 Die Angaben zur Anzahl der verschiedenen Muster der Pluralbildung schwanken zwischen acht (www.dietz-und-daf.de) und zehn (Duden).

8 Zu jedem Thema legen die Kinder eine Projektmappe an, ein gefaltetes DIN-A4-Blatt, beschriftet mit dem Thema und dem eigenen Namen, in dem sie alle Aufgaben zum Thema sammeln und zum Abschluss heften, klammern oder binden.

dieser Aufgabe lässt ein breites Spektrum an individueller Umsetzung zu. Manche Lernenden ergänzen ein Wort zu einem Buchstaben, meistens mit Hilfe der gemeinsamen Wortsammlung, andere verfügen über einen reichhaltigen Wortschatz weit über die bislang angelegte Wortsammlung hinaus. Dann erscheinen die kreativsten Varianten, auch zu Buchstaben wie X und Q.



Oft hängt für die Zeit der Projektarbeit eine Wörterliste im Großformat im Klassenraum aus. Die einzelnen Wörter sind auf Wortkarten (1/3 DIN A4 im Querformat) geschrieben und an einem langen Band befestigt. Die Karten kommen zum Projektabschluss in eine Wörternkiste, die immer wieder zur Rechtschreibübung in der freien Arbeitszeit genutzt werden kann. Geschrieben werden die Karten von Schülerinnen und Schülern, die diese Aufgabe aus den Aufgabenkarten zum Projekt wählen.

Schülerarbeit ABC-Darium

... am Beispiel der Mehrsprachigkeit

Eine Aufgabenstellung findet in allen Lernszenarien besonders viel Anklang, die Wortsammlung in vielen Sprachen. Dazu stehen in der Klasse Lexika zu vielen Sprachen zur Verfügung, denn die Internetrecherchen haben schon oft zu Falschübersetzungen geführt. Zusätzlich zu den Lexika befragen die Schülerinnen und Schüler Menschen in ihrem Lebensumfeld nach ihren Sprachkompetenzen. So haben die Kinder z.B. schon einiges an wenig bekannten afrikanischen Sprachen gesammelt. Die Kinder nehmen Mehrsprachigkeit zunehmend als besondere Kompetenz wahr und erkennen ‚Fehler‘ als Merkmale des Lernens, die nicht belächelt, sondern unterstützend korrigiert werden.



Schülerarbeit: Übersetzungen für ‚Fahrrad‘ in acht Sprachen.

... am Beispiel der A-bis-Z-Arbeit

Zu jedem Projektthema bearbeiten die Schülerinnen und Schüler ein A-bis-Z-Aufgabenblatt. Diese nutzen den jeweiligen Themenwortschatz und dienen vor allem der Entwicklung von Rechtschreibstrategien und der selbstständigen Arbeit mit dem Wörterbuch als ein wichtiger Bereich des selbstverantwortlichen Lernens.

Der Themenwortschatz bietet die Basis, um isolierte – d.h. ohne Kontext – Wortschatzübungen zu vermeiden. In den Geschichten, die die Kinder z.B. anhand von Bildimpulsen zum Thema schreiben, kommt der Wortschatz wieder zum Tragen, bei der Überarbeitung eigener Texte kann auf diese Arbeit auch rückverwiesen werden.

Die Expertinnen und Experten, die jeder Aufgabe zugeordnet sind, haben vorab die Aufgaben erläutert bekommen. Kinder, die Fragen zu der Aufgabenstellung haben, haben mit den Schülerexpertinnen und -experten auch in der freien Arbeitszeit eine Ansprechpartnerin bzw. einen Ansprechpartner.

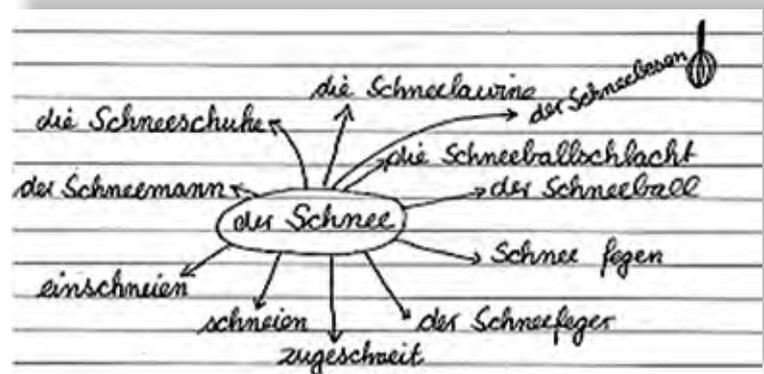
	A - Z 4 Verkehr
<p>1</p>	<p>Ohrenwörter oder Nachdenkwörter?</p> <p>die Ampel, die Kurve, der Kreis, die Bremse, die Kreuzung, der Weg, die Pedale, der Sattel, die Klingel, bremsen, fahren, stoppen, das Fahrrad, schnell, langsam, das Ventil, gefährlich, flitzen, das Schloss</p> <p>* absteigen, aufsteigen, links, rechts, die Vorfahrt achten, der Verkehr, abbiegen, der Unfall, das Schild, der Zebrastrifen, das Hindernis, das Zahnrad, der Tachometer, rücksichtsvoll, platt,</p> <p style="padding-left: 40px;">Sortiere die Wörter in zwei Spalten (Ohrenwörter - Nachdenkwörter) *Suche die Wörter im Wörterbuch und schreibe die Seitenzahl auf.</p> <p>Experten:</p>
<p>2</p>	<p>die Ampel, die Kurve, der Kreis, die Bremsen, die Kreuzung, der Weg, die Pedale, der Sattel, die Klingel, bremsen, fahren, stoppen, absteigen, aufsteigen, links, rechts, Vorfahrt achten, vorsichtig, der Verkehr, abbiegen, der Unfall, das Schild, der Zebrastrifen, die Straße, lernen, die Vorsicht, der Helm, das Handzeichen, dunkel, gefährlich, der Stau, die Regeln, drängeln, der Kreisverkehr, richtig</p> <p style="padding-left: 40px;">Welches Wort steht nicht im Wörterbuch? Suche wenigstens 10 Wörter in deinem Wörterbuch und schreibe sie in dein Heft, schreibe auch die Seitenzahlen dazu.</p> <p style="padding-left: 40px;">*Ordne die Wörter nach dem ABC</p> <p>Experten:</p>
<p>3</p>	<p>Male ein verkehrssicheres Fahrrad auf ein Din A 4 Blatt und beschrifte es. Achte auf die Rechtschreibung!</p> <p>Experten:</p>
<p>4</p>	<p>der Fahrradhelm – der Verkehrsgartentermin – die Linkskurve – die Kindersitzhaltung – der Kreisverkehr – die Speichenreflektoren – der Fahrradständer – das Einbahnstraßenschild – aufsteigen – absteigen – das Verbotsschild – das Verkehrsschild – der Sicherheitsabstand – die Verkehrsregeln, die Zebrastrifenregel, der Gepäckträger – die Rücktrittbremse – das Sicherheitsschloss</p> <p style="padding-left: 40px;">Aus welchen Wörtern sind die Wörter zusammengesetzt? Kontrolliere die Artikel mit dem Wörterbuch. Du kannst natürlich auch eigene Komposita (zusammengesetzte Nomen) bilden. Schreibe so: der Fahrradhelm: das Fahrrad - der Helm</p> <p style="padding-left: 40px;">Suche dir wenigstens 10 Wörter aus und übe sie als Partnerdiktat:</p> <p>Experten:</p>

... am Beispiel der Arbeit mit Wörterlisten

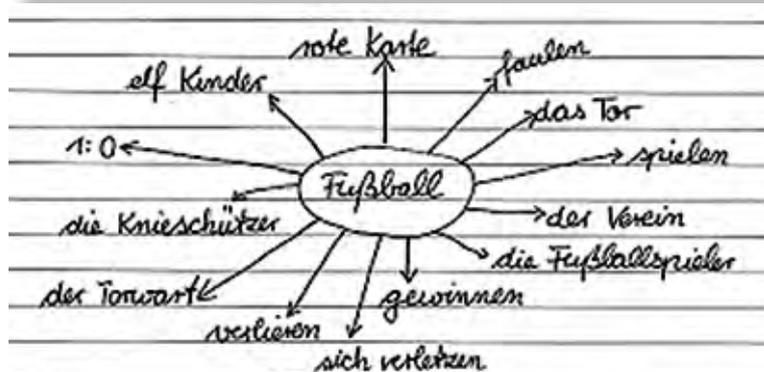
Es gibt eine Vielzahl weiterer Übungen mit Wörterlisten. Zu jedem Thema können unterschiedliche Übungsformen gewählt werden. Die Kinder sind mit der Zeit mit allen Übungsformen vertraut und können schließlich auch eigenständig wählen, wie sie ihren Themenwortschatz üben wollen. Mögliche Angebote sind:

- » die Wörter nach Wortarten sortieren
- » ein Kreuzworträtsel entwerfen
- » Wörter in Trennungssilben aufschreiben
- » Wörterspinnen zu Wortfeldern oder Wortfamilien entwerfen

Beispiel für eine Wörterspinne zur Wortfamilie *Schnee*



Beispiel für eine Wörterspinne zum Wortfeld *Fußball*



- » einige Wörter auswählen und mit ihnen eine Geschichte schreiben
- » ausgewählte Wörter der Länge nach ordnen
- » Wörter-Quiz (Wörter nach Beschreibung erraten)
- » ...

... am Beispiel des Zuhörens

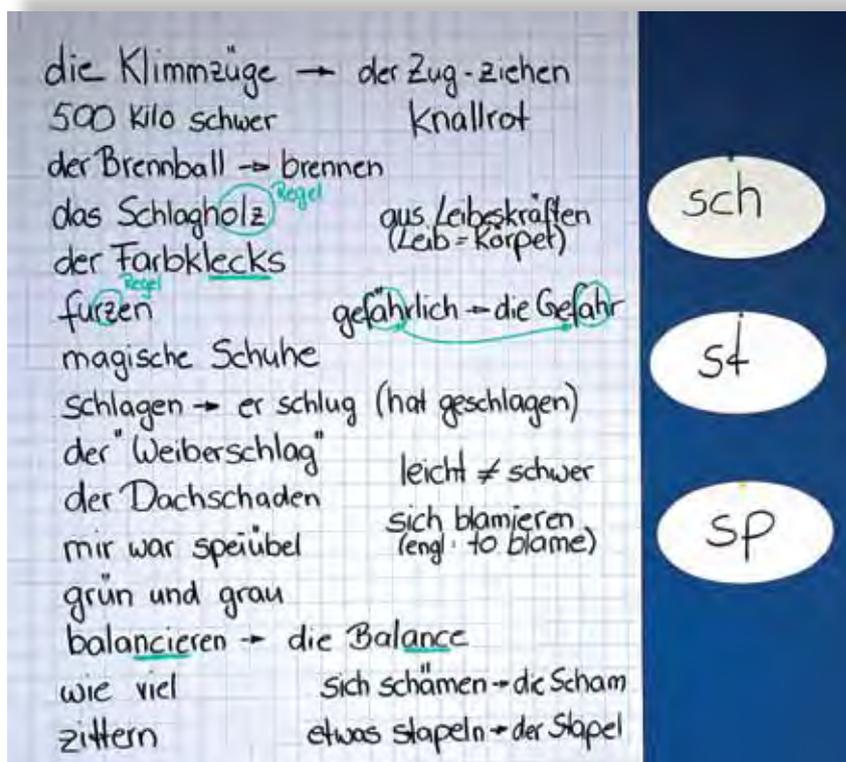
Ein festes Ritual ist das allmorgendliche Vorlesen für ca. 10 bis 15 Minuten. Aktuell zum Thema wurde mit dem Kinderroman „Die Kurzhosengang“⁹ begonnen, eine Geschichte von vier Jungen, die im fremden Kanada leben, die vertraute Verhaltensmuster aufzeigt und von Freundschaft und Zusammenhalt handelt, an manchen Stellen ziemlich überzeichnet und bestens geeignet ist, auch Jungen für das Lesen zu begeistern, erst recht, wenn ihnen vorgelesen wird.

9 Die Kurzhosengang, erschienen unter dem Pseudonym Victor Caspak und Yves Lamois, geschrieben von Zoran Drvenkar, 2004.

Alle Kinder haben immer ein Klemmbrett bereitliegen, auf das sie ihnen wichtige Wörter beim Zuhören notieren. Das Vorlesen erfolgt nach den Kriterien des aktiven Zuhörens¹⁰, ein Verfahren, das sowohl von den Zuhörenden als auch von den Vorlesenden erworben werden muss. Das braucht Zeit und ein kontinuierliches Angebot. Zuhören erfordert Konzentration und das sich einlassen Können. Sind die Kinder dazu befähigt – und sind die Texte ansprechend – kann das Vorlesen eine enorme emotionale Aufmerksamkeit nutzen und einen wichtigen Beitrag für den Aufbau von Sprachkompetenz leisten. Es bietet auch ein phonologisches Vorbild, bei dem die Kinder ihre Hörgewohnheiten abgleichen und ggf. korrigieren können. Es liefert einen Wortschatz, der zunächst im Verstehenswortschatz verankert und durch das kommunikative Zusammenspiel von Hören und darüber Sprechen aktiviert wird.

Nicht immer passt die Lektüre zum aktuellen Thema. Das Ritual ändert sich aber nicht und das Lesen wird zum eigenständigen Punkt im Tagesablauf.

Die Wörter, die die Kinder während des Zuhörens sammeln – gleich, ob sie diese notiert haben oder aus dem Gedächtnis nennen – werden an ein Flipchart als die Wörter der Woche geschrieben. Wenn es sich anbietet, wird auf besondere Rechtschreibphänomene hingewiesen, ohne dass sie ausführlich behandelt werden. Ergänzungen im Sinne einer pädagogischen Dependenzgrammatik¹¹ werden angefügt, Umschreibungen oder Synonyme und Antonyme ergänzt oder die Wortbedeutung durch kleine Zeichnungen gestützt.

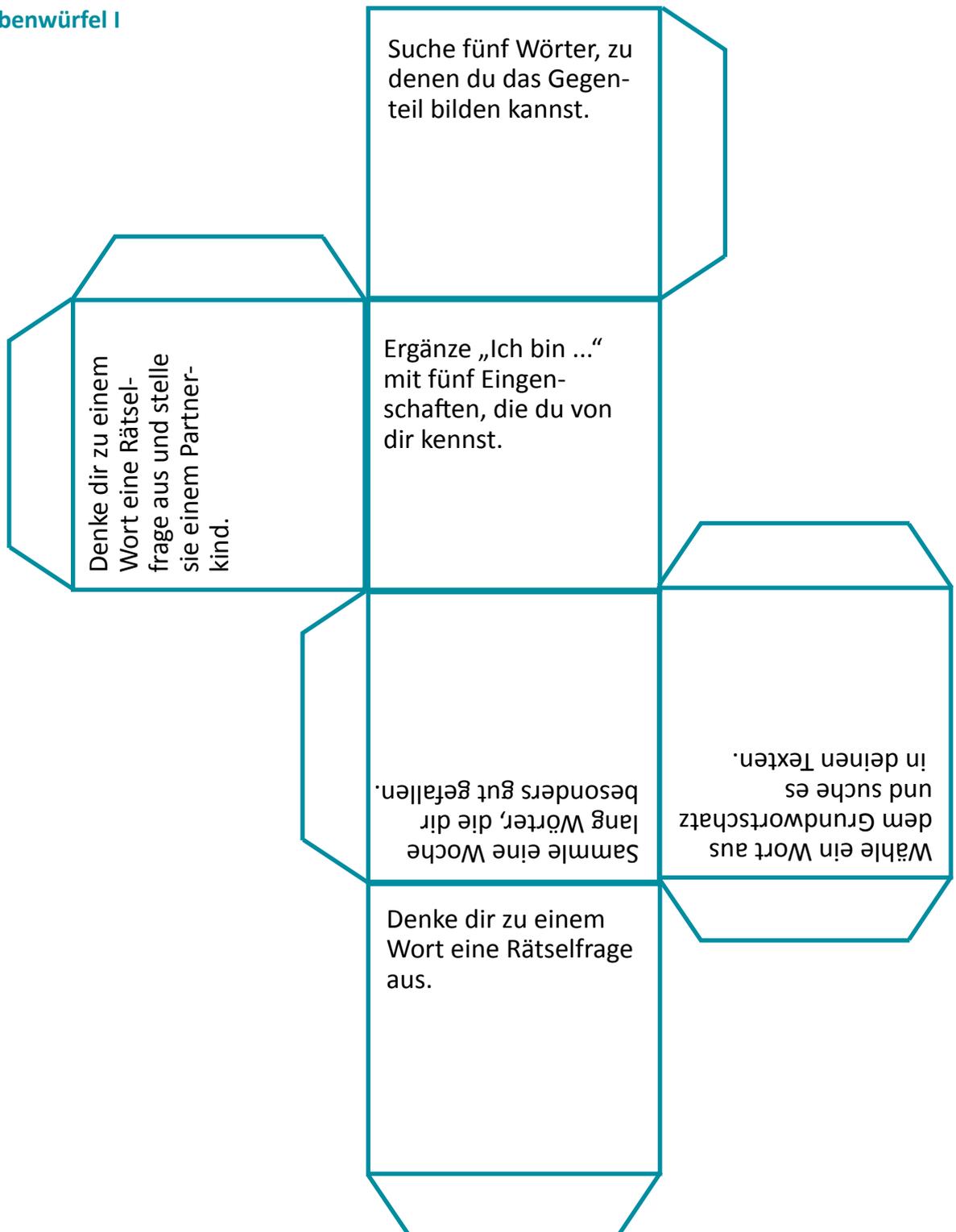


Wörtersammlung

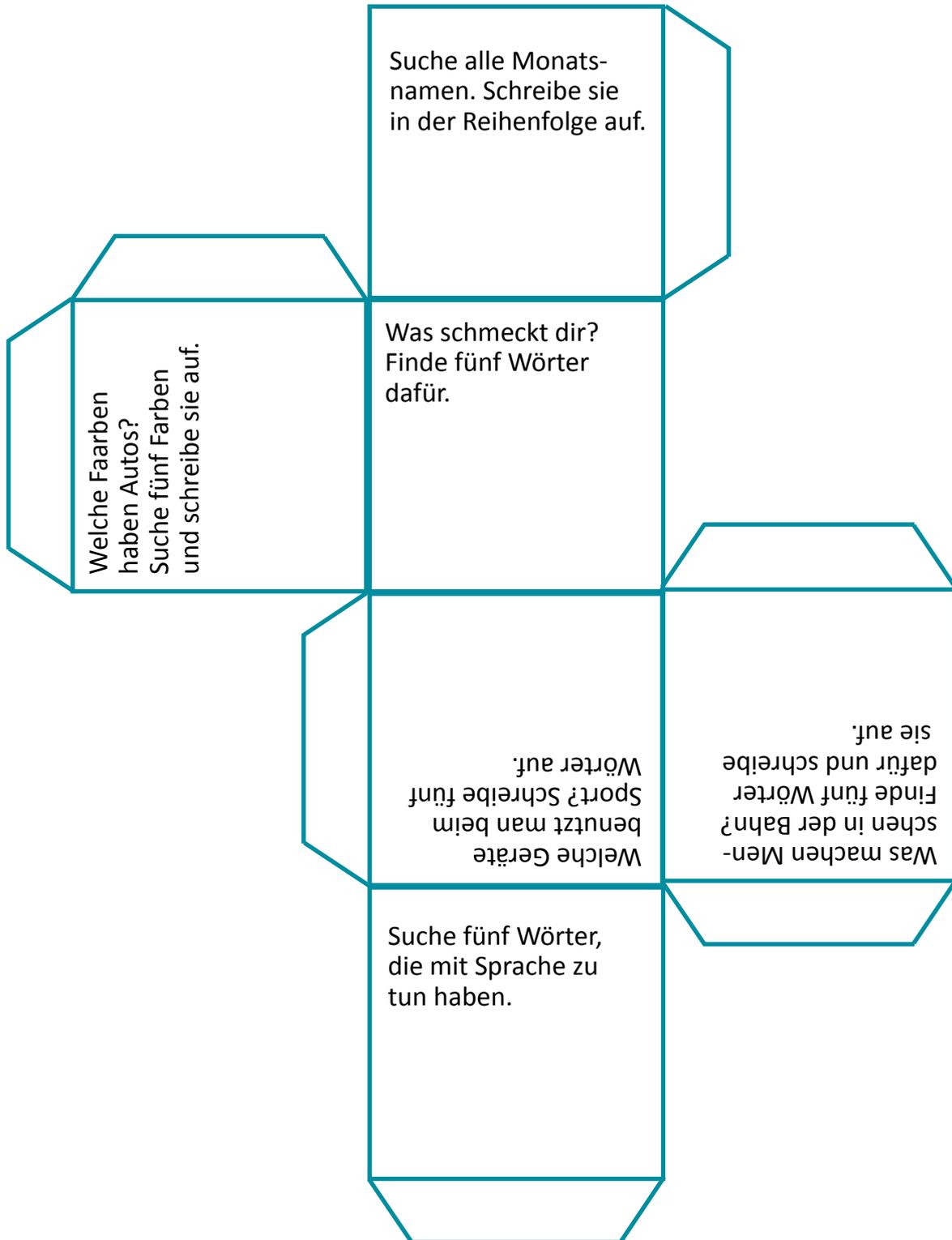
- 10 Beim aktiven Zuhören haben sowohl der Zuhörende als auch der Vorlesende eine aktive Rolle; die / der Zuhörende reagiert, fragt nach, bringt sich und ihr / sein Verstehen ein, die / der Vorlesende reflektiert das Gesagte, erklärt oder ergänzt; es entwickelt sich ein dialogischen Vorlesen.
- 11 Die Dependenzgrammatik geht auf Lusien Tesnière zurück und beschreibt die Dependenzstruktur eines Satzes, d. h. die Abhängigkeitsrelationen zwischen den Elementen im Satz, ausgerichtet auf die Valenz eines Verbes (seine Eigenschaft, bestimmte Elemente im Satz zu fordern, z. B. helfen + Nom + Dativ).

10 Kopiervorlagen

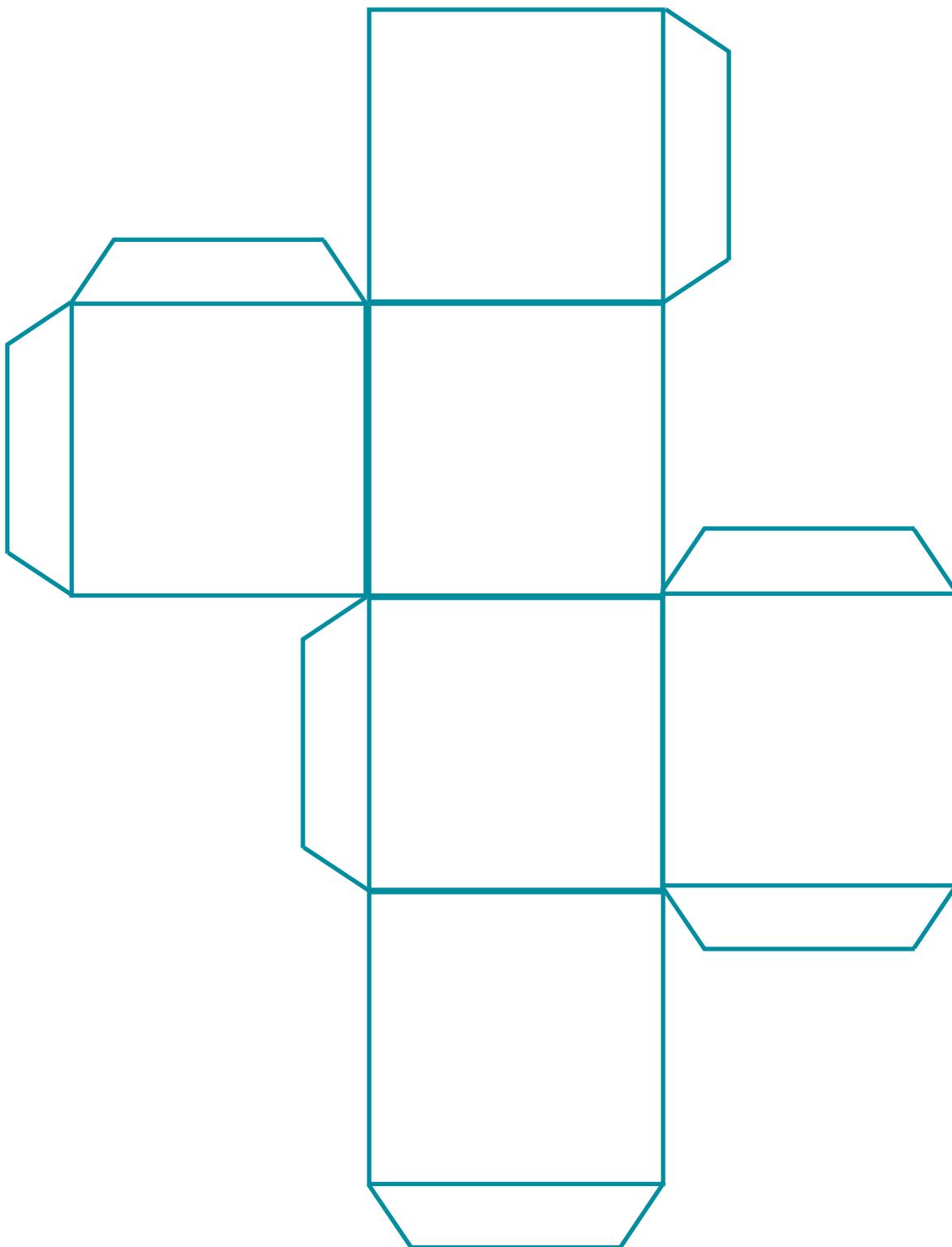
Aufgabenwürfel I



Aufgabenwürfel II



Kopiervorlage zum Weiterarbeiten



11 Glossar



Antonym

bezeichnet ein Wort mit einer zu einem anderen Wort gegensätzlichen Bedeutung, auch *Gegen(satz)wort* genannt.

Bildungssprache

wird in Bildungsinstitutionen entwickelt und genutzt. Sie ist von der Alltags- bzw. Umgangssprache insofern zu unterscheiden, als sie stärker an der Schriftsprache orientiert ist, in der Regel einen höheren Abstraktionsgrad aufweist und über einen an Sachthemen gebundenen Wortschatz verfügt. Zugleich stellt sie ein Gemisch aus Alltags- und Schulsprache dar, mittels derer fachliche Wissensinhalte in lebensweltliche Zusammenhänge übertragen werden können. Die Beherrschung der Bildungssprache ist ein Schlüssel zu erfolgreichem schulischen Lernen.

Dependenzgrammatik

ist eine Form der Grammatik, die sich von der traditionellen Schulgrammatik dadurch unterscheidet, dass allein das Verb als zentral für den Satzbauplan angesehen wird. Alle anderen Satzglieder hängen vom Verb ab.

Durchgängige Sprachförderung

versteht Sprachförderung als Querschnittsaufgabe in allen Fächern, die auf den außerunterrichtlichen Bereich ausgeweitet wird. Sie basiert auf der Kooperation mit den Eltern und einem bewussten Umgang mit der Herkunftssprache der Lernenden. Der Erfolg des Konzeptes ist angewiesen auf eine durchlässige Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen und -stufen.

Funktionswörter

werden auch als *Strukturwörter* bezeichnet. Sie sind definiert durch ihre Funktion. Der Funktionswortschatz beinhaltet vorwiegend Artikel, Pronomen, Konjunktionen und Präpositionen.

Homonym

bezeichnet ein Wort, das für verschiedene Sachen oder Inhalte steht.

Inhaltswörter

haben im Unterschied zu den Funktionswörtern viel inhaltliche Bedeutung. Der Inhaltswortschatz umfasst typischerweise Nomen, Verben, Adjektive und Adverbien.

Kollokation

bezeichnet typische, häufig gebrauchte und somit etablierte Wortverbindungen, in denen eine enge semantische Beziehung zum Ausdruck kommt: *Nacht – dunkel*.

Language Awareness

bedeutet sowohl explizites Wissen über Sprache als auch bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachlernen und Sprachlehren. Das geschieht in der Schule vor allem durch das Einbeziehen der Herkunftssprachen, um so eine Akzeptanz für sprachliche Vielfalt herzustellen und Interesse für Sprachen und Kulturenvielfalt zu wecken. Ziel ist auch, die Lernfreude der Kinder mit Migrationshintergrund zu steigern.

Lernszenario

ist ein Lernarrangement, das ein Kernthema aus der Lebenswelt der Kinder zum Ausgangspunkt macht. Dieses wird mit unterschiedlichen Aufgaben und Arbeitsaufträgen auf vielfältige Weise und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet. Den Abschluss bilden eine Präsentation der Schülerergebnisse und deren Würdigung.

Mentales Lexikon

ist ein Begriff der Psycholinguistik für die Art und Weise, in der das Gehirn das Vokabular und die Bedeutung der einzelnen Wörter organisiert. Das Modell geht davon aus, dass die Wörter des Gesamtwortschatzes in einem mehrdimensionalen Netz miteinander verknüpft sind. Es bestehen Vernetzungen in unterschiedlichen Feldern, z.B. in Sachfeldern, Wortfeldern, Kollokationsfeldern, Wortfamilien oder Assoziationsnetzen. Jedes Netz bildet wiederum Subnetze, in denen die Wörter jeweils die Knoten bilden. Jedes Wort ist oder kann in verschiedenen Netzen repräsentiert sein.

Mitteilungswortschatz

ist die aktuelle Bezeichnung für *aktiver Wortschatz*.

Präkonzept

bezeichnet Vorstellungen und Annahmen, mit denen sich Lernende auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen und ihres Wissens die Welt erklären. Diese aufzunehmen und zu versprachlichen, ist eine wesentliche Voraussetzung für die Erweiterung der Weltwahrnehmung und zugleich des Wortschatzes.

Verstehenswortschatz

ist die aktuelle Bezeichnung für *passiver Wortschatz*.

12 Literatur



Appeltauer, Ernst (2010): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.) Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Hohengehren, S. 239ff

Drvenkar, Zoran (2004): Die Kurzhosengang, erschienen unter dem Pseudonym Victor Caspak und Yves Lamois, Carlsen Verlag

Ehlich, Konrad/Valtin, Renate u.a. (2012): Expertise „Erfolgreiche Sprachförderung unter Berücksichtigung der besonderen Situation Berlins, Berlin

Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, können, lernen. In: Praxis Deutsch 218, S. 4f.

Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness; www.uni-due.de/prodaz/aktuelles.php

Köster, Lutz (2000): Wort – Erklärungen und Semantisierungsprozesse. In: Germanistische Linguistik 155-156, S. 202f.

Kühn, Peter (2010): Sprache untersuchen und erforschen, Berlin

Kühn, Peter (2010): Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen.
In: Heiner Willenberg, Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht

Leßmann, Beate (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben, Heinsberg

Luchtenberg, Sigrid (2000): Interkulturelle Wortschatzarbeit. In: Germanistische Linguistik 155-156, S. 223f.

Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen u.a. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS), Bund-Länderinitiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin (2004) (Hrsg.): Rahmenlehrplan Deutsch Grundschule

Spiegel, Ute (2009): Wörter erkunden. In: Praxis Deutsch 218, S. 14f.

Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen, Hohengehren

Willenberg, Heiner (2010) (Hrsg.): Der vergessene Wortschatz. Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht, Hohengehren, S. 148

