

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

VORBEREITUNGSKLASSEN

Wortschatzarbeit mit neu eingewanderten Schüler/innen

Durch den Anstieg der Migrationsbewegungen nach Deutschland wird in Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis seit geraumer Zeit wieder ein Thema diskutiert, dem zuvor jahrzehntelang nur wenig Aufmerksamkeit zukam: Die Integration und Sprachbildung neu eingewanderter Kinder und Jugendlicher (Seiteneinsteiger/innen) in der Schule.



Quelle: imago

Vorbereitungsklassen sollen Kinder auf den Regelunterricht vorbereiten

Schulorganisatorische Modelle zur Aufnahme neu eingewanderter Schüler/innen

Bereits in den 1960er und 1970er Jahren sprach die KMK den Ländern bildungspolitische Empfehlungen für den Unterricht mit neu eingewanderten Schüler/innen aus. Zum damaligen Zeitpunkt lag der Fokus v. a. auf neu eingewanderten Kindern von ausländischen Arbeitnehmer/innen und deutschen Aussiedler/innen. Um diese auf die Teilnahme am Regelunterricht vorzubereiten, riet die KMK u. a. dazu, in den Ländern „Vorbereitungsklassen“

einzurichten. Daneben sollten aber auch andere Formen der Förderung entwickelt und erprobt werden. Mehrheitlich folgten die Bundesländer den Richtlinien der KMK. Sie spiegeln sich stellenweise noch heute in den landesspezifischen Vorschriften zur Aufnahme neu eingewanderter Schüler/innen wider. Insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren wurden in der schulischen Praxis auf Grundlage der KMK-Empfehlun-

gen verschiedene schulorganisatorische Maßnahmen entwickelt, darunter auch Vorbereitungsklassen (VKL). Je nach Bundesland wurden diese zwar z. T. unterschiedlich bezeichnet (z. B. Internationale Vorbereitungs-, Deutschförder-, Vor-, Sprach-(lern-)oder Intensivklassen, Intensivkurse), ihre Zielsetzung war jedoch ähnlich: Sie sollten neu eingewanderten Schüler/innen möglichst schnell deutsche Sprachkenntnisse vermitteln, um sie

auf die Integration in Regelklassen vorzubereiten. Die praktische Umsetzung von VKL war weder in der Vergangenheit noch aktuell länderübergreifend einheitlich geregelt. Meist existieren sogar innerhalb eines Bundeslandes unterschiedliche Organisationsformen parallel, deren Qualität und Wirksamkeit bislang nicht systematisch erfasst wurde. Dies lässt sich zum einen damit begründen, dass der Bedarf an VKL über die Jahre nicht konstant war. Mit

sinkenden Schüler/innenzahlen ließ ihr Bedarf und damit auch die Aufmerksamkeit, die ihnen vonseiten der Bildungspolitik und Wissenschaft zukam, nach. Zum anderen ist über die Umsetzungsbedingungen von VKL nach wie vor wenig bekannt, wodurch sich ihre Wirksamkeit mangels Vergleichbarkeit bislang nicht empirisch erfassen ließ. In meinem Promotionsprojekt (vgl. Decker-Ernst 2017a) lege ich eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung von

VKL in Baden-Württemberg vor. Hierzu führte ich u. a. zwischen 2008 und 2012 eine telefonische und schriftliche Befragung von Schulleitungen und Lehrkräften an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen mit VKL in Baden-Württemberg durch. Ein Kernergebnis der Untersuchung war, dass die Organisation von VKL je nach Schule und Lehrkraft variiert. Grob lassen sich folgende Organisationsformen unterscheiden:

(1) VKL ALS PARALLELE MASSNAHMEN	(2) VKL ALS TEILINTEGRATIVE MASSNAHMEN	(3) VKL ALS INTEGRATIVE MASSNAHMEN
<ul style="list-style-type: none"> • Seiteneinsteiger/innen werden in speziellen, parallel zu Regelklassen geführten Klassen unterrichtet; • Die durchschnittliche Besuchsdauer umfasst 11 Monate; eine individuelle Verkürzung / Verlängerung ist möglich; • Nach Ende der VKL-Förderung wechseln die SuS in eine Regelklasse derselben oder einer wohnortnahen Schule; • Das Modell findet sich sowohl in Primar- als auch in Sekundarstufe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seiteneinsteiger/innen werden zunächst primär in speziellen Klassen unterrichtet, sie nehmen aber bereits von Anfang an auch stundenweise am Regelunterricht teil; • Der Stundenumfang und die Unterrichtsfächer in der Regelklasse variieren je nach Schule; meist findet eine Teilintegration in Sport, Mathematik, Deutsch, Kunst, Englisch statt; • Das Modell findet sich sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seiteneinsteiger/innen werden von Anfang an in Regelklassen unterrichtet; parallel dazu erhalten sie Sprachförderung; • Die Sprachförderung wird je nach Schule anders organisiert: äußere Differenzierung in Einzel-/ Kleingruppen vs. innere Differenzierung durch Teamteaching; • Das Modell findet sich v. a. in der Primarstufe.

Decker-Ernst 2017a

Tabelle 1: Organisationsformen von VKL in Baden-Württemberg

Die obige Einteilung stellt lediglich eine grobe Typisierung dar; in der Praxis existieren von jeder Organisationsform vielfältige Varianten. Welche Form für neu eingewanderte Schüler/innen besonders sinnvoll und wirkungsvoll ist, lässt sich nicht beantworten. Zum einen fehlen eben bislang Wirksamkeitsanalysen. Zum anderen hängt der Erfolg der Maßnahmen nicht nur von organisatorischen Aspekten ab, sondern v. a. davon, wie das jeweilige Modell auf das individuelle Schulprofil und die Schulform, die räumlichen und personellen Ressourcen, die Qualifikation der Lehrkräfte, die Vernetzungsstrukturen innerhalb und außerhalb der Schule sowie die Voraussetzungen der Schüler/innen (u. a. Alter, (Sprach)Lern- und Migrationsbiografie etc.) abgestimmt ist. Im Idealfall ist die Entscheidung für eines der o. g. VKL-Modelle Teil eines

größeren, gemeinsamen Schulentwicklungsprozess. Schließlich kann jede Organisationsform sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringen (vgl. Decker-Ernst 2017a).

Für die Umsetzung von VKL an Realschulen und Gymnasien liegen bislang weder Untersuchungen noch umfassende Erfahrungsberichte aus der Praxis vor, da VKL bis 2014 – abgesehen von Einzelfällen – ausschließlich an Grund-, Haupt- und Werkrealschulen vorgesehen waren. Die Ausweitung auf alle weiterführenden Schularten ist ein wichtiger und richtiger Schritt in Richtung Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Zugleich müssen aber auch hier zunächst geeignete Konzepte entwickelt und erprobt sowie Schulen und Lehrkräfte bei der Umsetzung der für sie neuen Aufgaben beraten und begleitet werden.

Des Weiteren muss bei allen Beteiligten ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass für eine erfolgreiche Bildungsteilhabe der Aufbau von Grundkenntnissen im Deutschen nicht genügt. Um langfristig am Regelunterricht aller Fächer teilnehmen zu können, benötigen die Schüler/innen auch nach der VKL noch durchgängig Unterstützung in Form eines sprachsensiblen Fachunterrichts. Im besten Fall wird auch im VKL-Unterricht bereits Fach- und Sprachlernen kombiniert und es findet von Anfang an ein Austausch zwischen Lehrkräften in VKL und Regelklassen statt. Einen besonderen Stellenwert nimmt der schrittweise Auf- und Ausbau lexikalischer Sprachmittel ein. Nachfolgend wird gezeigt, weshalb gerade der Wortschatzerwerb für neu eingewanderte Schüler/innen zentral ist.

Zur Bedeutung von Wortschatz für neu eingewanderte Schüler/innen

In meiner Untersuchung wurden vielfältige Unterschiede im Hinblick auf die Umsetzung von VKL in der Praxis deutlich, zugleich zeichneten sich aber auch Gemeinsamkeiten ab. Eine Gemeinsamkeit betraf die Wortschatzarbeit. Alle 140 an der schriftlichen Befragung beteiligten Lehrkräfte gaben unabhängig von ihrem Schulstandort, der Organisationsform und der Klassenstufe der VKL an, dass sie in ihrem Unterricht Wortschatz erarbeiten. Zudem betonten sie mehrheitlich, dass die Schüler/innen, auch nachdem sie die VKL verlassen, noch weiterhin Förderbedarf im Bereich (Fach-)Wortschatz haben. Dieses Ergebnis entspricht dem aktuellen Forschungsstand im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Auch hier wird ein enger Zusammenhang zwischen der Größe und Differenziertheit des Wortschatzes eines Menschen und dessen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten angenommen. Nach Steinhoff (2009, S. 3) ist der Wortschatz „eine Schaltstelle für das Sprachwissen und den Spracherwerb“, da wortschatzbezogene Sprachmittel „Aktivposten der sprachlichen Kommunikation und der Aneignung der Sprachkompetenz“ sind. Um mit anderen Menschen kommunizieren, eigene Gedanken, Wünsche und Absichten präzise und zielgerichtet in mündlichen und schriftlichen Texten mitteilen sowie Gesagtes und Geschriebenes anderer verstehen zu können, benötigen wir neben grammatischen Mitteln v. a. Wortschatz (vgl. Kuhs & Merten 2012, S. 29).

Üblicherweise wird zwischen einem rezeptiven Verstehenswortschatz und einem expressiven Ausdrucks- oder Mitteilungswortschatz unterschieden. Um Wörter, die Lernende gehört oder gelesen und dann gespeichert haben, in einer anderen Situation erneut abrufen, ihnen die herkömmliche Bedeutung zuordnen und das Gemeinte verstehen zu können, ist ein umfangreicher Verstehenswortschatz nötig. Daneben brauchen sie aber auch einen Ausdrucks-wortschatz, um selbst ohne größere Wort-



Quelle: imago

Für eine Teilhabe am Unterricht ist ein differenzierter Wortschatz erforderlich

findungsschwierigkeiten sprechen und schreiben, bei der Produktion mündlicher und schriftlicher Texte auf den eigenen Speicher zurückgreifen und ein dem jeweiligen Konzept angemessenes Wort schnell finden zu können (vgl. Ulrich 2011, S. 14). Grundsätzlich verstehen Lernende immer mehr, als sie auch selbst äußern können, d. h. der Ausdrucks-wortschatz ist deutlich kleiner als der Verstehenswortschatz. Einsprachig aufwachsende Kinder aus privilegierten Verhältnissen haben bei Schuleintritt einen Ausdrucks-wortschatz von ca. 5000 Wörtern; ihr Verstehens-wortschatz ist zu diesem Zeitpunkt bereits mindestens doppelt so groß (vgl. Selimi 2010, S. 26).

Kinder und Jugendliche, die erst im Schulalter aus einem anderen Land nach Deutschland einwandern, verfügen zwar in Abhängigkeit von ihren familiären und schulischen Vorerfahrungen bereits über einen mehr oder weniger großen Verstehens- und Ausdrucks-wortschatz in ihrer/n Erstsprache/n. Ihr Wortschatz im Deutschen beschränkt sich aber verständlicherweise meist auf einige wenige Wörter und Wendungen. Damit sie eine altersgerechte Regelklasse besuchen, mündliche und schriftliche Informationen verstehen, daraus

Vorstellungen entwickeln und auch selbst bewusst und absichtsvoll sprachliche Mittel einsetzen können, benötigen auch sie Wortschatz, Wissen über Worte und die Wortbildung (vgl. Heine 2016, S. 83). Ein solches Wissen sollte von Anfang an systematisch aufgebaut werden. Gerade für den Unterricht in Regelklassen wird allerdings von verschiedenen Autor/innen kritisiert, dass Wortschatzarbeit allenfalls beiläufig, unsystematisch, in zu geringem Maße oder gar ineffektiv stattfindet (vgl. z.B. Steinhoff 2009, S. 6). Die alarmierenden Ergebnisse der DESI-Studie im Bereich Wortschatz verleihen dieser Kritik zusätzlich Ausdruck (vgl. Wiltenberg 2011, S. 521).

In meiner Untersuchung zu VKL stellte ich fest, dass sich alle befragten Lehrkräfte über die Bedeutung von Wortschatzarbeit mit neu eingewanderten Schüler/innen bewusst waren und diese erfreulicherweise einen zentralen Inhaltsbereich des VKL-Unterrichts darstellt. Die Auswahl des Wortmaterials, das Verhältnis von Basis- und Fachwortschatz, die didaktische und methodische Konzeption der Wortschatzarbeit sowie die weitere Förderung von Wortschatz nach der VKL ist jedoch, so zeigen die Ergebnisse, nicht einheitlich geregelt.

Praxis der Wortschatzarbeit mit neu eingewanderten Schüler/innen in VKL

Neu eingewanderte Schüler/innen ohne deutsche Sprachkenntnisse benötigen nach ihrer Ankunft in Deutschland zunächst einen Basiswortschatz. Dieser dient zur ersten sprachlichen Orientierung innerhalb und außerhalb der Schule sowie zur Erfüllung grundlegender kommunikativer Bedürfnisse. Die Themenwahl des Basiswortschatzes sollte sich v. a. an den Interessen und der Lebenswelt der Lernenden orientieren.

Neben individuellen Interessen und alltäglichen Kommunikationsbedürfnissen müssen die Lernenden aber auch möglichst schnell auf schul- und fachspezifische Kommunikations- und Handlungsanforderungen vorbereitet werden, d. h. Fachwortschatz, fachspezifische Formeln und Wendungen sollten ebenfalls von Anfang an erarbeitet werden. Berücksichtigt der Unterricht ausschließlich individuelle Vorlieben, besteht die Gefahr, dass die Schüler/innen in weniger präferierten, zugleich jedoch schul- und bildungsrelevanten Bereichen langfristig Lücken aufweisen. Die Befragung der VKL-Lehrkräfte in Baden-Württemberg erbrachte diesbezüglich unterschiedliche Ergebnisse. Zunächst zeigte sich, dass die Wortschatzarbeit nicht auf einem einheitlichen, empirisch gesicherten Basiswortschatz basiert. I. d. R. stellt jede



Quelle: imago

Wortschatzarbeit im Sachfeld „Obst“

Lehrkraft unabhängig von der Organisationsform der VKL für ihre Lerngruppe ein eigenes Wortschatzcurriculum zusammen. Als Orientierung dienen neben der eigenen Erfahrung häufig verschiedene Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprache, z. T. auch Handreichungen, Rahmen- oder Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache unterschiedlicher Bundesländer.

Trotz der unterschiedlichen Grundlagen besteht eine Gemeinsamkeit der Wortschatzcurricula darin, dass die Lehrkräfte den Wortschatz in Sachfelder einteilen. Eine Analyse dieser Sachfelder verweist durchaus auf ähnliche Themen, die aus Sicht der Lehrkräfte für neu eingewanderte Schüler/innen relevant sind. Tabelle 2 zeigt die 17 meist genannten Sachfelder in absteigender Häufigkeit.

1. Natur, Tiere, Wetter, Pflanzen	2. Schule, Klassenzimmer	3. Zeit, Tag, Jahr
4. Essen, Trinken	5. Körper	6. Wohnen
7. Freizeit, Sport, Hobbys	8. Kleidung	9. Familie
10. Einkaufen	11. Stadt, Land, Welt	12. Vorstellung, Begrüßung
13. Reise, Verkehr	14. Farben	15. Berufe
16. Feste, Feiern	17. Zahlen	

Tabelle 2: Sachfelder / Themenbereiche des Basiswortschatzes in VKL

Die Erarbeitung von Wortschatz in Sachfeldern ist aus Sicht der Zweit- und Fremdsprachendidaktik üblich und sinnvoll. Neue Wörter werden zu Sinneinheiten bzw. Netzwerken gruppiert und können dann auch in größeren Netzwerken im mentalen Lexi-

kon (Langzeitgedächtnis) gespeichert werden. Ferner ist davon auszugehen, dass in den einzelnen Sachfeldern im Unterricht auch situationsspezifisches Wissen vermittelt wird. Die Schüler/innen lernen so nicht nur Einzelwörter, sondern auch prototypische Ausdrü-

cke, Wendungen und Handlungsabläufe. Je mehr Informationen und Wissen zu einem Wort gelernt werden, desto dichter und vielfältiger sind die Netzungen, die von diesem Wort ausgehen und folglich die Verbindungen, die bei seinem Abruf im Langzeitgedäch-

nis aktiviert werden. Die Abrufwahrscheinlichkeit und -geschwindigkeit werden dadurch erhöht.

Bei zwei- und mehrsprachigen Schüler/innen ist außerdem davon auszugehen, dass neue gelernte Wörter und ihre Bedeutung auch mit Wörtern, Vorstellungen und Konzepten aus der Erstsprache abgeglichen werden (vgl. Michalak 2009, S. 35f.). Wird neues Wort- und Weltwissen mit bereits vorhandenem verknüpft, ergibt sich ebenfalls eine tiefere Vernetzung. Ein Einbezug der Erstsprachen im Unterricht ist daher nicht nur aus Gründen der Wertschätzung, Anerkennung und Motivation wichtig, sondern es sind auch positive Lerneffekte zu erwarten.

In Bezug auf Lehr- und Lernmaterialien zur Wortschatzarbeit nannten v. a. Lehrkräfte aus parallel und teilintegrativ geführten VKL die Schwierigkeit, ein Lehrwerk oder Arbeitsmaterial zu finden, das sich für alle Schüler/innen gleichermaßen eignet und der Fluktua-

tion in VKL Rechnung trägt. Aufgrund dessen werden meist verschiedene Lehrwerke, Arbeitshefte und Kopiervorlagen für DaF, DaZ und / oder Regelklassen parallel eingesetzt bzw. Lehr- und Lernmittel selbst erstellt, die auf die Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt sind. Einen besonderen Stellenwert haben Lernspiele. Alle Befragten nutzen sie zur Differenzierung; z. T. handelt es sich um handelsübliche Lernspiele, häufig werden aber auch sie von den Lehrkräften selbst erstellt.

Während im Bereich des Basiswortschatzes also durchaus Ähnlichkeiten verzeichnet wurden, zeigten sich in Bezug auf die Erarbeitung von Fachwortschatz in VKL deutliche Unterschiede. Lediglich 14 Prozent der Befragten, darunter v. a. Lehrkräfte aus integrativen VKL, gaben an, dass sie wortschatzbezogene Inhalte des Regelunterrichts aufgreifen. Als Beispiele nannten sie allgemein Fachwortschatz

aus dem MeNuk-, Mathematik- und Kunstunterricht. Z. T. führten sie auch konkrete Sachfelder wie „Mittelalter“ und „Steinzeit“ an bzw. gaben an, dass sie mit den Schüler/innen textortspezifischen Wortschatz (z. B. zu Sachtexten, Märchen, Zeitung) erarbeiten. Insgesamt waren Nennungen dieser Art selten. Dies deutet darauf hin, dass der Fokus eher auf dem Aufbau von Basiswortschatz liegt, im Hinblick auf Fachwortschatz hingegen Ausbaubedarf besteht. Weiterhin liegen für den Basiswortschatz keine Erkenntnisse dazu vor, welches Wortmaterial in den einzelnen Sachfeldern tatsächlich erarbeitet wird und auf welchen didaktischen und methodischen Prinzipien die Wortschatzarbeit basiert. Im Folgenden werden daher einige Hinweise dafür gegeben, nach welchen Kriterien Lehrkräfte den Basiswortschatz auswählen sollten und wie dieser systematisch im Unterricht in VKL und Regelklassen erarbeitet werden kann.

Basiswortschatz und didaktische Prinzipien für die Wortschatzarbeit mit neu eingewanderten Schüler/innen



Quelle: imago

Den richtigen „Schlüssel“ zum Wortschatz finden

Der Gesamtwortschatz der deutschen Sprache wird auf rund 3.500.000 Wörter geschätzt, zentral sind etwa 70.000 bis 75.000 Wörter. Um im privaten Umfeld kommunizieren zu können, genügen ca. 400 bis 800 Wörter. Bereits zum Erschließen einfacher Sachtexte benötigen wir jedoch einen Basiswortschatz von rund 1000 häufigen und geläufigen Wörtern. Sie gelten als Grundlage für das Sprachverständnis und den Sprachausbau. Die mit Abstand häufigsten

Wörter sind Struktur- oder Funktionswörter. Dazu gehören v. a. Artikel und andere Begleiter, Konjunktionen, Prä- und Postpositionen, Pronomen und Partikeln. Strukturwörter haben eine strukturelle Bedeutung bzw. eine grammatische Funktion. Sie dienen dazu, andere Wörter und Wortgruppen zu verbinden oder ins Verhältnis zu setzen und dadurch die Satz- und Textstruktur mitzutragen.

Neben Strukturwörtern haben alle Sprachen Inhaltswörter. Dies sind Wörter mit einer eigenständigen Bedeutung. Die umfangreichste Gruppe der Inhaltswörter im Deutschen sind Nomen, sie machen etwa 60% des Wortschatzes aus. Die zweitgrößte Gruppe sind mit etwa 25% Verben, an dritter Stelle folgen mit etwa 10% Adjektive und schließlich mit einem Anteil von unter 5% Adverbien.

Der Basiswortschatz für neu eingewanderten Schüler/innen sollte in etwa 100 Struktur- und 900 Inhaltswörter umfassen (vgl. hierzu ausführlich Oomen-Welke & Decker-Ernst demn. 2017). In Bezug auf Inhaltswörter ist darauf zu achten, dass die Lernenden nicht nur einfache, leicht zu erklären-

de Konkreta erwerben, sondern nach und nach auch abstrakte Begriffe, um Werkzeuge „für Gedanken, die nicht in der konkreten Umwelt verankert und damit direkt erfahrbar sind, zu schaffen“ (Heine 2016, S. 86). Die Auswahl des Wortmaterials muss lernstandspezifisch erfolgen. Im besten Falle findet Wortschatzarbeit jeweils mit allen Lernenden in einem Sachfeld statt, die Schüler/innen arbeiten aber je nach Sprachstand und Vorkenntnissen an individuellen Lernwortschatzen (vgl. am Beispiel des Sachfeldes „die Freizeit“ Decker-Ernst 2017b).

Um Wortschatz im Unterricht nicht nur beiläufig, sondern auch explizit zu erarbeiten, sollte die Wortschatzarbeit systematisch geplant und geeignete Methoden zur Wortklärung, -vernetzung und -anwendung genutzt werden (umfassende methodische Anregungen finden sich z. B. bei Selimi 2010; Ekinci-Kocks 2013; Oomen-Welke & Decker-Ernst demn. 2017). Im Sinne des autonomen Lernens ist es außerdem wichtig, dass die Schüler/innen von Anfang an (Sprach)Lernstrategien kennen lernen und nutzen. Erfolgreiche Lerner/innen unterscheiden sich

von weniger erfolgreichen u. a. auch in der Anzahl und Art der Strategien, auf die sie beim Wortschatzerwerb zurückgreifen (vgl. z. B. Decker-Ernst 2017a). Kühn (2010, S. 1252) betont, die Wortschatzarbeit dürfe weder im DaZ- noch

im muttersprachlichen Deutschunterricht an „isolierten Wörtern oder Sätzen erfolgen und rein sprachsystematisch angelegt sein, sondern an authentischen Texten“. Sie habe stets „in enger Verbindung mit dem Lesen

und Hören sowie dem Sprechen und Schreiben von Texten zu stehen“. Um dies zu ermöglichen, schlägt Kühn (2010, S. 1252ff.) folgenden didaktischen Dreischritt vor:

1. Rezeptive Wortschatzarbeit:

Wörter und Formulierungen aus Texten verstehen und erklären

2. Reflexive Wortschatzarbeit:

Wörter vernetzen

3. Produktive Wortschatzarbeit:

Wörter in mündlichen und schriftlichen Texten anwenden

Kühn (2010, S. 1252ff.)

Abbildung 1: Didaktischer Dreischritt zur Wortschatzarbeit

O. g. Schritte werden nachfolgend gemeinsam mit methodischen Vorschlägen zur Umsetzung im Unterricht erläutert.

Schritt 1: Rezeptive Wortschatzarbeit

Im ersten Schritt muss die Bedeutung neuer Wörter im Unterricht geklärt und aufseiten der Schüler/innen ein Wortverständnis aufgebaut werden. Hierzu schlägt Kühn (2010, S. 1253) z. B. folgende, von der Lehrkraft gesteuerte Verfahren vor:

- **Verbale Hilfsmittel:** Entschlüsselung der Wortbedeutung durch Wortbildungsstrategien; Einordnung des neuen Wortschatzes in Wortfelder, z. B. durch Rückgriff auf Synonyme, Antonyme, Ober-, Unterbegriffe; Nutzung anderer Sprachen, z. B. durch Übersetzungen, Sprachvergleiche, Internationalismen; Bedeutungsklä rung durch Umschreibungen und Definitionen; Verwendung bekannter Wörter, die mit dem gesuchten häufig gemeinsam auftreten;
- **Visuelle, auditive, gestische Hilfsmittel:** Wortbedeutungen klären durch Anschauungsobjekte, Fotos, Bilder, Bilderfolgen, Zeichnungen, Filme, Pantomime, szenisches Spiel, Geräusche, Musik- und Tonaufnahmen;

- **Situationspezifisch und Alltagserfahrungen als Hilfsmittel:** Wortbedeutungen klären, indem Bezüge zu den Lernenden, ihrem Vorwissen und gemeinsamen Erlebnissen innerhalb und außerhalb des Unterrichts hergestellt werden;

Neben Verfahren, die die Lehrkraft steuert, sind nach Kühn (2010, S. 1253f.) v. a. solche effektiv, die den Schüler/innen ein selbstständiges Entschlüsseln von Wortbedeutungen ermöglichen. Hierzu gehören z. B.:

- **Unterrichtsgespräche**, die dadurch entstehen, dass einzelne Schüler/innen nach unbekanntem Wortbedeutungen fragen, d. h. ihr Nichtwissen selbst erkennen und offen bekunden. Mit Unterstützung der Lehrkraft und der Mitschüler/innen können dann Vermutungen und Recherchen zur Wortbedeutung angestellt und passende Erklärungen gefunden werden;
- Entschlüsseln von Bedeutungen, indem Kontextinformationen **rekonstruiert** und **Schlussfolgerungen** gezogen werden. Hierbei sind die

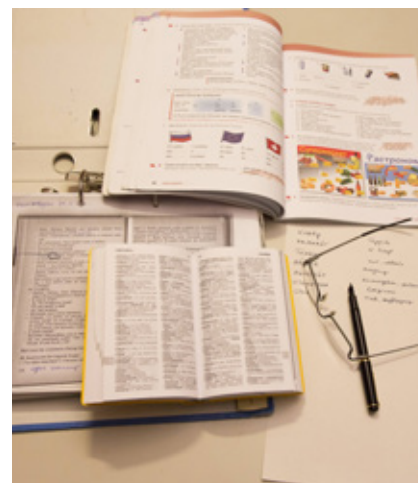
Schüler/innen dazu aufgefordert, ihr bestehendes Sprach- und Weltwissen zu nutzen. Besonders gut eignet sich die Lektüre schriftlicher Texte mit unbekanntem Wörtern, die die Schüler/innen zunächst markieren und anschließend in Einzel- oder Partner/innenarbeit durch den Kontext klären;

- Sensibilisierung für und Entschlüsseln von **kulturspezifischen Bedeutungen und Bedeutungsunterschieden**. Bspw. kann im Unterricht ein Austausch darüber stattfinden, dass bestimmte Wörter nur in einem bestimmten Kontext auftreten (z. B. Brezel, Haustier) bzw. je nach Kontext andere Vorstellungen hervorrufen (Welches Bild haben die Schüler/innen von einem Brot / einem Stuhl / einer Familie? etc.). Daneben sollten die Lernenden auch dafür sensibilisiert werden, dass manche Wörter eine mitschwingende Bedeutung (Das Kopftuch kann eine einfache Kopfbedeckung zum Schutz vor Witterung sein, es kann aber auch

als religiöses Symbol gedeutet werden.) bzw. mehrfache Bedeutungen haben können (Als Fliege wird ein bestimmtes Insekt bezeichnet, aber auch einer zur Querschleife gebundene Krawatte.) Die Reflexion über Vorstellungen, Erfahrungen und Gebräuche ermöglicht einerseits eine tiefere Vernetzung des Wortschatzes, andererseits wirkt sie Stereotypen und Vorurteilen entgegen und trägt so zur Demokratieerziehung bei.

- Um die Autonomie der Lernenden und die Entwicklung individuel-

ler Lernstrategien zu fördern, ist die Arbeit mit **Wörterbüchern** zentral. Die Schüler/innen sollten von Anfang an Zugang zu unterschiedlichen Wörterbüchern (Bild- und zweisprachige Wörterbücher, Rechtschreib- und Sachwörterbücher, digitale Wörterbücher bzw. für ältere Lernende auch Wörterbuch Apps) haben und von der Lehrkraft schrittweise an den Umgang mit und die Informationsmöglichkeiten von Wörterbüchern herangeführt werden.



Quelle: imago

Wörterbücher sind ein wichtiges Hilfsmittel

Schritt 2: Reflexive Wortschatzarbeit

Wurde ein erstes Wortverständnis aufgebaut, bedarf es vielfältiger Aufgaben und Übungen, die zu einer „Modellierung des mentalen Lexikons“ (Kühn 2010, S. 1254) beitragen. Der neu gelernte Wortschatz muss netzwerkartig strukturiert, gesammelt, mit zusätzlichen Informationen angereichert, mit vorhandenem Wort- und Weltwissen verknüpft und geordnet werden. Nur so kann er effektiv gespeichert und später auch wieder schnell und sicher abgerufen werden. Folgende Verfahren eignen sich zur Vernetzung und Strukturierung besonders gut:

- Thematische Ordnung nach **Sachfeldern**;
- Gebrauchsspezifische Ordnung in **Kollokationsnetzen**. Sie enthalten Wörter, die oft gemeinsam auftreten;
- Gefühlsmäßige Ordnung in **affektiven Wortnetzen**. In ihnen werden emotionale Verbindungen zu neu gelernten Wörtern notiert oder auch visualisiert;
- Ordnung ähnlich klingender Wörter in gemeinsamen **Klangnetzen**;
- Individuelle Ordnung in **Assoziationsnetzen**;
- Ordnung nach Merkmalen in **Wortfeldern**;
- Grammatische Ordnung nach **Wortfamilien**;
- Lebensweltliche Ordnung typischer Handlungsabläufe in Form von **Wort-Frames** und **Scripts**;
- Strukturierung des Wortschatzes in individuellen **Sprachenportfolios**, in denen die Lernenden u. a. wortschatzbezogene Lernproduk-

te sammeln und reflektieren. Für jedes Sachfeld können darin Register angelegt werden, in denen z. B. verschiedene Wortnetze gesammelt, erweitert oder auch korrigiert werden. Daneben können Portfolios individuelle Lernwörterbücher enthalten, in denen deutsche Wörter in die Erstsprache/n übersetzt, durch Bilder und Fotos visualisiert und mit Worterklärungen und Definitionen angereichert werden. Durch die kontinuierliche Erweiterung der Lernwörter ist auch ein schrittweiser Ausbau vom Basis- zum Fachwortschatz möglich.

Schritt 3: Produktive Wortschatzarbeit

Im dritten Schritt stehen die Anwendung und der Gebrauch des Gelernten im Fokus. Im Idealfall erfolgt dies in mündlicher und schriftlicher Form. Zentral dabei ist, dass die Schüler/innen den „aufbereiteten Wortschatz [...] durch seine adressaten-, intentions- und situationsspezifische Verwendung in Texten und Textsorten“

(Kühn 2010, S. 1255) reaktivieren und anwenden können. Kühn (2010, S. 1255) empfiehlt hierzu die Arbeit in Schreibwerkstätten, in denen Texte individuell oder gemeinsam mit Lernpartner/innen geplant, formuliert und schrittweise überarbeitet werden können. Bei neu eingewanderten Schüler/innen ist wichtig, dass sie in der Pla-

nungsphase zunächst mit mithilfe von Mitschüler/innen, der Lehrkraft, durch Textvorlagen, (Wörter)Bücher, Karteikästen oder auch das Internet eine Sammlung des relevanten Wortschatzes anlegen. Zur Strukturierung der Sammlung eignen sich erneut thematische Wortnetze.



Quelle: imago

Schreiben als Teil produktiver Wortschatzarbeit

In der Formulierungsphase benötigen v. a. Schüler/innen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind, Hilfestellungen in Form von Textbausteinen und -gerüsten auf vorbereiteten Karten oder Lernplakaten. Auch das generative Schreiben, bei dem sich die Lernenden an vorgegebenen Textmustern orientieren und neuen Wortschatz darin anwenden können, ohne an fehlenden grammatischen Mitteln zu scheitern, bietet sich hier an. Für die Überarbeitungsphase sollten Korrekturzeichen, Überarbeitungsstrategien und Schwerpunkte vereinbart werden. Sowohl der Schwierigkeitsgrad und die Ansprüche der Schreibaufgaben als auch das Maß und die Art der Korrekturen müssen am individuellen Lernstand der Schüler/innen ausgerichtet sein. Gerade am Anfang sollte das Ziel, die Schüler/innen zum Schreiben zu motivieren, gegenüber dem Anspruch auf Vollständigkeit und sprachliche Korrektheit dominieren.

Besonders motivierend sind in dieser Phase auch sämtliche Formen von Rollen-, szenischen und Lernspielen, in denen neuer Wortschatz in Einzel-, Partner/innen oder Kleingruppenarbeit angewendet und geübt werden kann (vgl. hierzu z. B. Oomen-Welke & Decker-Ernst demn. 2017). Lernspiele bieten vielfältige Möglichkeiten, sprachliches Handeln ohne Druck zu erproben und Wortschatz situationsspezifisch in der Kommunikation mit anderen anzuwenden. Für Rollenspiele können zunächst in Kleingruppen mit oder ohne

Vorlage Dialoge vorbereitet, schriftlich festgehalten und schließlich durchgespielt werden. Grundsätzlich muss, damit neu eingewanderte Schüler/innen Wortschatz tatsächlich anwenden können und wollen, von Anfang an sichergestellt sein, dass authentische Kommunikationsgelegenheiten und -partner/innen zur Verfügung stehen. Hierfür kommt v. a. den Kontakten zu deutschsprachigen Schüler/innen hohe Bedeutung zu. Nur wenn echte Begegnungen möglich sind und Freundschaften und Beziehungen aufgebaut werden können, ergibt sprachliches Lernen auch Sinn. ■

Literatur:

- **Decker-Ernst, Yvonne (2017a):** *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- **Decker-Ernst, Yvonne (2017b):** „Was macht ihr in eurer Freizeit?“ *Systematische Wortschatzarbeit in Vorbereitungsklassen.* In: *Praxis Deutsch* H. 263/2017. S. 34-43.
- **Ekinci-Kocks, Yüksel (2013):** *Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- **Heine, Lena (2016):** *Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende.* In: *Cornely Harboe, Verena, Mainzer-Murrenhoff, Mirka & Lena Heine (Hrsg.).* S. 81-103.
- **Kühn, Peter (2010):** *Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen.* In: *Krumm, H.-J. u.a. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin, New York: de Gruyter. S. 1252-1258.
- **Kuhs Katharina & Stephan Merten (2012):** *Zum Stellenwert von Wortschatzarbeit und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern.* In: *Merten, Stephan & Katharina Kuhs (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik.* Trier: WVT. S. 29-52.
- **Michalak, Magdalena (2009):** *Wörter als unser Tor zur Welt. Die Bedeutung des mentalen Lexikons für die Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen.* In: *Deutsch als Zweitsprache*, 4/2009. S. 34-43.
- **Oomen-Welke, Ingelore & Yvonne Decker-Ernst (demn. 2017):** *Start in Deutsch: 1000 Wörter für DaZ und DaM und wie man sie vermitteln kann.* Stuttgart: Klett.

- **Selimi, Naxhi (2010):** *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- **Steinhoff, Torsten (2009):** *Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb?* In: *Feilke, Helmuth, Kappest, Klaus-Peter & Clemens Knobloch (Hrsg.): Siegener Papiere zur Aneignung Sprachlicher Strukturformen.* Siegen: Schriftenreihe der Universität Siegen, H.17/2009.
- **Ulrich, Winfried (2011):** *Wortschatzarbeit im Deutschunterricht.* In: *informationen zur deutschdidaktik (ide). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Praxis.* S. 9-21.
- **Willenberg, Heiner (2011):** *Kritische Betrachtung von Makrountersuchungen zur Wortschatzmessung.* In: *Pohl, Inge & Winfried Ulrich (Hrsg.): Wortschatzarbeit. DTP Bd. 7.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren S. 517-523.

Unsere Autorin



Dr. Yvonne Decker-Ernst ist akademische Rätin an der PH Freiburg und dort Geschäftsführerin des BA-Studiengangs Kindheitspädagogik. Sie lehrt und forscht

v.a. in den Bereichen früher und sukzessiver Zweitspracherwerb, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Seiteneinsteiger/innen, Vorbereitungsklassen, Zusammenarbeit mit Eltern.

Kontakt: yvonne.decker@ph-freiburg.de

Neues Redaktionsmitglied

Die Redaktion freut sich, dass Karl-Heinz Aschenbrenner ab sofort in der Redaktion von „die unterrichtspraxis“ mitarbeitet.

Impressum

Die *Unterrichtspraxis* – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Karl-Heinz Aschenbrenner, Helmut Däuble und Nicole Neumeister
 Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
 Nachbestellungen über die GEW-Bezirksgeschäftsstellen.
 Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:
www.gew-bw.de/unterrichtspraxis

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zur Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der *Unterrichtspraxis* adressiert werden.