

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
Philosophische Fakultät  
Germanistisches Seminar  
Lehrstuhl für Deutsche Philologie / Didaktik der deutschen Sprache

Hauptseminar: Empirische Sprachdidaktik: Sprachförderung im Bereich *Wortschatz und Semantik*

Sommersemester 2008

Leitung: Prof. Dr. Jörg Kilian

Koordination: Jan Isermann

Jan Isermann

## Dokumentation

des Projekts

### „Sprachförderung im Bereich *Wortschatz und Semantik*“

an der Hauptschule im Bildungszentrum Mettenhof (Kiel)

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel  
Germanistisches Seminar  
Lehrstuhl für Deutsche Philologie / Sprachdidaktik

#### **Jan Isermann**

Dienstadresse: Leibnizstr. 8  
24118 Kiel

Dienstzimmer: R. 426

Postadresse: Olshausenstr. 40  
24098 Kiel

Tel.: +49-(0)431/880-1382

[isermann@germsem.uni-kiel.de](mailto:isermann@germsem.uni-kiel.de)

Sekretariat (Frau Zander):

Tel.: +49 (0)431/880-1290

[zander@germsem.uni-kiel.de](mailto:zander@germsem.uni-kiel.de)

## Inhalt

1. Einleitung .....	4
2. Bedeutungserwerb und -entwicklung.....	4
2.1. Die semantische Merkmalshypothese .....	5
2.2. Funktionale Kernhypothese .....	5
2.3. Prototypentheorie und Bedeutungswandel.....	6
2.4. Begriffsorientierte Bedeutungstheorien.....	7
2.5. Zusammenfassung der Teilergebnisse .....	7
3. Das mentale Lexikon .....	8
4. Wortschatzarbeit .....	9
5. Grundwortschatz.....	10
6. Wortschatzarbeit im Bereich Deutsch als Erst- und Zweitsprache .....	11
7. Diagnostische Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen im Bereich <i>Wortschatz und Semantik</i> .....	12
7.1. Testverfahren.....	12
7.2. Über den Einsatz des AWST-R.....	14
7.3. Weitere Möglichkeiten der Diagnostik .....	14
TABU .....	14
CLUSTER .....	16
8. Sprachförderung an der Hauptschule im BZM.....	17
Grundlagen der Förderung: .....	17
7./8. Mai 2008.....	18
14./15. Mai .....	18
21./22. Mai & 28./29. Mai.....	19
4./5. Juni.....	20
11./12. Juni.....	21
18./19. Juni.....	22
2./3. Juli .....	23

9./10. Juli.....	23
<b>Literatur.....</b>	<b>25</b>
<b>Erwähnte Testverfahren .....</b>	<b>27</b>
<b>Anhang zur Arbeit im BZM:.....</b>	<b>28</b>
Abschlussarbeiten im Projekt „Wortschatz und Semantik“ im Rahmen des Hauptseminars .....	28
<b>8.1. Freya Böhmer: Bericht über die Wortschatzarbeit an einer sechsten Klasse der Hauptschule des Bildungszentrums Mettenhof. Erfahrungen mit und Untersuchung von Fördermaterialien im Bereich Wortschatz und Semantik .....</b>	<b>28</b>
<b>8.2. Matthias Eising: Auswertung des AWST-R der Klasse 5b der Hauptschule BZM (Kiel) und kritische Hinterfragung des AWST-R.....</b>	<b>49</b>
<b>8.3. Silja Krüger: Entwicklung eines Förderplans anhand der Daten des AWST-R Tests für *X* .....</b>	<b>68</b>
<b>8.4. Sarah Primosigh: Empirische Untersuchungen zur Sprachforschung und -förderung.....</b>	<b>86</b>
<b>8.5. Christian Schnoor: Empirische Wortschatzstudien in der Klasse 5a der Hauptschule Mettenhof.....</b>	<b>112</b>

## 1. Einleitung

Im Rahmen des Hauptseminars „Empirische Sprachdidaktik: Sprachförderung im Bereich *Wortschatz und Semantik*“ wurde im Sommersemester 2008 an der Hauptschule im Bildungszentrum Mettenhof (BZM) in den fünften und sechsten Klassenstufen ein Sprachförderungsprojekt durchgeführt. Da es innerhalb des Hauptseminars zunächst darum ging, linguistische, entwicklungspsychologische sowie sprachdidaktische Grundlagen für eine solche Sprachförderung zusammenzustellen, folgt diese Arbeit dem Aufbau und Vorgehen des Hauptseminars, denn die erarbeiteten Grundlagen müssen auch für einen dokumentarischen Nachvollzug herangezogen und kontextuell verortet werden.

Zu den (sprach-)wissenschaftlichen Grundlagen gehören vor allem eine fundierte Annäherung an die Bereiche Wortschatz und Semantik, eine Zusammenstellung und kritische Bewertung von vorhandenen Testverfahren zur Ermittlung produktiver und rezeptiver Wortschatzkompetenzen, eine hierauf basierende Erarbeitung von Ansätze und Methoden der empirischen Erhebung von Wortschatz- und lexikalisch gebundenem Bedeutungswissen zu förderdiagnostischen Zwecken sowie letztlich die Erstellung von geeigneten Fördermaterialien.<sup>1</sup>

Im Folgenden sollen also zunächst einige Grundlagen dargestellt werden, woraufhin eine Fokussierung auf die Arbeiten in den beiden Klassen der Hauptschule im BZM erfolgt, die die einzelnen Arbeitsschritte, die eingesetzten Materialien bzw. Testverfahren und die erzielten Fortschritte dokumentiert. Abschließend werden einige der studentischen Hausarbeiten wiedergegeben, die die Projektarbeit illustrieren.<sup>2</sup>

## 2. Bedeutungserwerb und -entwicklung

Der derzeitige Forschungsstand hinsichtlich des Erwerbs und der Entwicklung von Bedeutungen lässt sich mit den Worten Füssenichs zusammenfassen:

„Der Erwerb von Bedeutungen ist der wichtigste und zugleich der am wenigsten erforschte Aspekt des Spracherwerbs. Das Problem der Bedeutungen und vor allem das der Bedeutungsentwicklung ist ungelöst“ (Füssenich 1994, 80).

Ebenso stellt Szagun fest: „Eine wirklich umfassende und zufrieden stellende Theorie der Wortbedeutungsentwicklung gibt es nicht“ (Szagun 1996, 99). Allein vor diesem Hintergrund erscheint Sprachförderung im Bereich „Wortschatz und Semantik“ problematisch, denn wie soll ein Bereich der Sprache gefördert werden, dessen Erwerb und Entwicklung nur unzu-

---

<sup>1</sup> Hinsichtlich einer Vertiefung aus linguistischer und didaktischer Perspektive sei verwiesen auf die Beiträge Kilian, (demn.[a]) und Kilian/Isermann (demn. [b]).

<sup>2</sup> Die von den Studierenden angefertigten Hausarbeiten sind in ihrem Wortlaut unverändert und werden unkommentiert zu Zwecken der Dokumentation aufgenommen. Lediglich die Namen der Schülerinnen und Schüler wurden anonymisiert. Den betreffenden Autoren gilt besonderer Dank.

reichend erforscht sind? Es erscheint daher erforderlich, in einem kurzen, keineswegs vollständigen Abriss auf die verschiedenen Theorien des Bedeutungserwerbs sowie der Bedeutungsentwicklung im Kindesalter einzugehen, um Determinanten für die Bedeutungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I ausmachen zu können.

### **2.1. Die semantische Merkmalshypothese**

Innerhalb der semantischen Merkmalshypothese wird davon ausgegangen, dass Wortbedeutungen Kompositionen semantischer Merkmale sind und die Summe der Teilbedeutungen eines Wortes ausschlaggebend für die Bedeutung ist. Es wird also auf den Begriff des (semantischen) Merkmals verwiesen.

Aufseiten des Kindes kommt es zu einer Mehrung von Bedeutungsassoziationen und somit einer Mehrung von Merkmalen zur Konstitution von Bedeutung. Hierbei stehen die perzeptuellen (insbesondere: seonsumotorischen) Erfahrungen des Kindes im Zentrum der Merkmalsansammlung. Aufgrund der Perzeption vom Allgemeinen zum Besonderen kann es entsprechend zu Übergeneralisierungen kommen, da beispielsweise die Merkmale „vier Beine“ und „Fell“ sowohl auf einen Hund als auch auf eine Katze bezogen werden können.

Insgesamt bleibt jedoch offen, wie perzeptuelle, also auf Erfahrungen der Wirklichkeit basierende Merkmale (Konkreta), im Hinblick auf Merkmale von Abstrakta zu semantischen Merkmalen werden (vgl. Clark 1973).<sup>3</sup>

### **2.2. Funktionale Kernhypothese**

Nach Katherine Nelson (vgl. z. B. 1974, 1977) ist die Essenz des Wissens über ein Objekt das Wissen über eine Verknüpfung desselben mit seinen Funktionen. Daher stehen der Erfahrungsschatz der Kinder und die erworbenen bzw. erfahrenen Funktionen des jeweiligen Objekts im Zentrum ihres Ansatzes.

Im Modell der Funktionalen Kernhypothese geht Nelson von einem Dreischritt der Erkenntnisstruktur aus, wobei ein vierter Schritt die Benennung eines Gegenstands markiert.

Folglich unterscheidet Nelson eine semantische Ebene des Wissens über Objekte von einer begrifflichen Ebene, über die semantische Erkenntnisse sprachlich enkodiert werden (vgl. Melies 1996).

1. Teilprozess (ganzheitlicher Prozess): Das Kind erkennt ein Objekt in der Ganzheit seiner Funktionen und mit allen Beziehungen zur Umwelt (also zu Objekten, Personen, Lokalisationen und Ereignissen).
2. Teilprozess (analytischer Prozess): Das Kind beginnt, seine Erkenntnisstruktur auf

---

<sup>3</sup> Es ist anzumerken, dass dieses Problem für Konkreta und Abstrakta gleichsam gilt, denn in beiden Fällen muss entschieden werden, welche perzeptuellen Merkmale semantisch relevant sind.

spezifische Eigenschaften des Objektes zu reduzieren, womit also stabile Charakteristika isoliert werden, die von Personen oder Lokalitäten unabhängig sind.

3. Teilprozess (funktionaler Kern): Das Kind löst die Verbindung zwischen Objekt und Aktion zunehmend auf. Dies geschieht mit Hilfe bestimmter Attribute, z.B. Form, Größe oder Farbe. Diese variablen Merkmale wie Größe oder Farbe gehören irgendwann nicht mehr zur Erkenntnisstruktur. Ein ausgesprochen charakteristisches Merkmal wird jedoch beibehalten (z.T. auch mehrere derartige Merkmale): Die Funktionen des Objektes sind noch immer maßgeblich entscheidend, denn sie bilden den Kern des Begriffes. Folglich kann abgeleitet werden, dass die dynamischen und nicht die statischen Merkmale für die Entwicklung der Wortbedeutung ausschlaggebend sind.
4. Teilprozess (Benennung und Zuordnung): Indem eine außenstehende Person ein perzeptuell wahrnehmbares Subjekt mit dem konventionell dafür üblichen Wort verbindet, besteht die Möglichkeit, dass das Kind seinem mentalen Lexikon das entsprechende Wort zuordnet. Damit ist der Begriff sprachlich enkodiert und es kann davon gesprochen werden, dass eine neue Wortbedeutung entstanden ist.

Leider lässt sich diese zentrale Stellung des funktionalen Wissens empirisch weder be- noch widerlegen. Ebenso ist eine Trennung von motorischer und sinnlicher Wahrnehmung, wie Nelson sie annimmt, psychologisch nur schwer nachzuvollziehen.

### **2.3. Prototypentheorie und Bedeutungswandel**

Da der AWST-R durch die Präsentation von zu benennenden Bildern hauptsächlich prototypisch arbeitet, kommt der Prototypentheorie maßgebliche Bedeutung zu (vgl. Szagun 1996, 129-134).

Die Prototypentheorie geht von der Repräsentation eines prototypischen Vertreters einer Klasse als zentralem Eintrag im mentalen Lexikon aus. Demnach wird beispielsweise ein Spatz schneller und eindeutiger als ein Vogel klassifiziert als ein Pinguin. Somit würde der Spatz als prototypischer Vertreter mit den meisten Merkmalen einer Klasse (hier: „Vogel“) gelten, während der Pinguin nur einige Merkmale der Klasse „Vogel“ aufweist. Hierbei zeigt sich jedoch, dass die Prototypentheorie, obwohl sie sich von den gängigen Merkmalstheorien abhebt, trotzdem von Merkmalen spricht. Während die Merkmalstheorien indessen davon ausgehen, dass alle Mitglieder einer Klasse die gleichen Merkmale aufweisen, variieren die vorhandenen Merkmale nach der Prototypentheorie. Prototypenmodelle „können die Unschärfe unserer Alltagsbegriffe erklären“ (Szagun 1996, 130).

Unter Berücksichtigung der altersbedingten Instabilität der Merkmale der Bedeutung wird ersichtlich, dass Kinder (nach Bowerman 1977) die gehörten, situativ gebundenen Wortformen zunächst in ebenfalls situativ gebundenen Kontexten nachahmen, bevor sie diese auf verwandte

oder gänzlich neue Situationen übertragen. Folglich wird eine Wortform zunächst als Prototyp in einer spezifischen (demnach prototypischen) Situation gebraucht, wonach Kinder erst durch die Isolation einzelner distinktiver Merkmale Wörter außerhalb dieser spezifischen Situationen gebrauchen. Der kindliche Bedeutungswandel gilt daher einerseits als ein möglicher Beleg für die strukturelle Ganzheit der Wortbedeutung sowie andererseits für die nachfolgende Isolierung von Merkmalen und entspricht somit der Prototypentheorie (vgl. ebenda, 131-134).

Diesem stetigen Bedeutungswandel kommt das häufige Auftreten der kindlichen Übergeneralisierung gleich, bei der verschiedene Bezugsobjekte unter einem Referenten subsumiert werden und diese erst später durch Häufung verschiedener Merkmalskategorien differenziert benannt werden können (ebenda, 105f.). So wird beispielsweise oft jeder runde Gegenstand zunächst sächlich als ein Ball klassifiziert, später erfolgt jedoch eine Differenzierung (zum Beispiel: Murmel oder Flummi). Sind Kinder in der Lage, die Wortform verbal zu veräußern, erfolgt ein häufig als „Vokabelspurt“ bezeichnetes Wachstum des mentalen Lexikons. Hierbei werden allgemein vor den Funktionswörtern zunächst Lexeme der referenzsemantischen Wortarten wie Nomen, danach Verben und zuletzt Adjektive erworben (Meierbauer/Rothweiler 1999, 18f.).

Letztlich kommt es neben einer qualitativen Verdichtung auf der Ebene der Differenzierung also vor allem auch zu einem quantitativen Ausbau des mentalen Lexikons.

#### **2.4. Begriffsorientierte Bedeutungstheorien**

Szagun geht in ihrer Darstellung vor allem auf begriffsorientierte Ansätze ein, um die Unzulänglichkeiten semantischer Merkmalstheorien zu überwinden. Insbesondere wird beklagt, dass die Bedeutungsmerkmale von Kindern nur jeweils in Relation zu Systematisierungen der Erwachsensprache gesehen werden, wodurch ein Teil kindlichen Wissens ignoriert werde (vgl. Szagun 1996, 136). Dabei ist folgende Annahme grundlegend: „Für ein Kind bedeutet ein Wort so viel wie das begriffliche Wissen, dass es mit dem Wort verbindet“ (Szagun 1996, 137).

Dieser Ansatz hebt besonders die Frage der Betrachtungsweise in den Vordergrund und zeigt, inwieweit etwa die Probleme von Merkmalstheorien grundlegend sind und möglicherweise Versuche einer Erfassung der kindlichen Bedeutungsentwicklung von vorneherein beschneiden.

#### **2.5. Zusammenfassung der Teilergebnisse**

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Theorien zur Erklärung des Bedeutungserwerbs und der Bedeutungsentwicklung auf ihren jeweils unterschiedlichen linguistischen und psychologischen Ansätzen basieren, wonach nicht von dem Bedeutungserwerb bzw. der einen Bedeutungsentwicklung gesprochen werden kann. Es zeigt sich folglich, dass einerseits die Theorien zum Bedeutungserwerb und zur Bedeutungsentwicklung in sich durch Varianz gekennzeichnet sind, jedoch andererseits einander zugleich ergänzend zur Beschreibung herangezogen

werden können. Zudem muss berücksichtigt werden, dass Erwerb und Entwicklung von Bedeutungen zusätzlich jeweils individuell sind. In Verbindung dieser Faktoren können zwar einzelne theoretische Ansätze in bestimmten Kontexten herausgegriffen werden, letztlich ist eine einheitliche und abschließende Theoriebildung aber nur sehr erschwert möglich.

### **3. Das mentale Lexikon**

Obwohl und gerade weil die Benutzung des Terminus „mentales Lexikon“ in fachwissenschaftlichen Zusammenhängen verbreitete Verwendung findet, erscheint es an dieser Stelle notwendig, sich innerhalb eines kurzen Überblicks den Theorien zur Beschreibung und Erklärung der Strukturen des mentalen Lexikons anzunähern, um zumindest den Bedeutungsrahmen der Formulierung selbst etwas einzuengen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass eine Beschreibung der Strukturen des mentalen Lexikons zwar theoretisch über verschiedene Ansätze annähernd geleistet wurde (vgl. etwa: Clark 1993, Engelkamp 1993, Aitchison 1997, Kauschke 1999, Fellbaum 2005, de Bot 2004, Neveling 2004), jedoch führt keiner dieser Ansätze zu einer ganzheitlichen Rekonstruktion des mentalen Lexikons.

Es muss angenommen werden, dass dem mentalen Lexikon verschiedene Strukturprinzipien zugrunde liegen, die vorwiegend auf die Erfahrungen aus der Objekt- und Erlebniswelt der Kinder zurückgehen. Nicht von der Hand zu weisen ist bei Schulkindern eine alphabetische Ordnung, die etwa schon dadurch aufgezeigt werden kann, dass innerhalb des Spieles „Stadt-Land-Fluss“ ein alphabetischer Zugriff auf Wörter in jedem Fall möglich ist. Gleichzeitig existiert jedoch auch die Möglichkeit eines auf bestimmte Wortschatzbereiche beschränkten Zugriffs wie beispielsweise im Wortschatzbereich „Flüsse“ ausschließlich auf solche mit dem Anfangsbuchstaben „E“. Auch muss berücksichtigt werden, dass das mentale Lexikon keineswegs statisch ist, sondern innerhalb eines dynamischen Prozesses lexematische Strukturen vor allem bei Kindern, jedoch ebenso bis ins hohe Alter, stetig aufgehoben, ersetzt und differenziert werden oder auch gänzlich neu entstehen.

Insoweit ist also festzuhalten, dass die Repräsentation von Lexemen im mentalen Lexikon in jedem Fall einer multiplen Strukturierung unterliegt. Dieses Struktursystem des mentalen Lexikons zeichnet sich überdies durch verschiedene Subsysteme aus, die weitere Fragestellungen eröffnen, wie zum Beispiel: „Welche [kognitive] Leistung nutzt welche Systeme? Und welche Wege durch das System sind möglich?“ (Engelkamp, 1993, 116).

Abschließend soll demzufolge eine hinreichend belegte (vgl. oben zitierte Verfasser), netzwerkartige Struktur bzw. subsystematische Struktur angenommen werden, innerhalb der sich Lexeme feldartig gruppieren. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass eine Systematisierung in Wortschatzbereiche, die gewissermaßen merkmalemantisch und gleichzeitig innerhalb



semantischer Relationen (Hyperonymie, Hyponymie, Synonymie, Antonymie) geordnet ist, eine reduktionistisch-modellhafte Beschreibungsmöglichkeit sowohl innerhalb eines komplexen (Sub-)Struktursystems als auch neben weiteren Beschreibungsmöglichkeiten darstellt.

Diese netzwerkartige Struktur ansatzweise nachzuzeichnen und eine Sprachförderung zu etablieren, die die Strukturen des mentalen Lexikons reflektiert, galt als ein vordringliches Ziel der dokumentierten Arbeit in den vier Hauptschulklassen.

#### 4. Wortschatzarbeit

Im Hinblick auf die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, namentlich der PISA-Studien, wird gerade vor dem Hintergrund der Beziehungen zwischen lexikalisch-semantischer Kompetenz und beispielsweise der Lesekompetenz deutlich, dass die systematische Erweiterung des Wortschatzes eine Schlüsselfunktion im Rahmen der Förderung von rezeptiven (z.B. Textverstehen) und produktiven (z.B. mündliche Kommunikationsfähigkeit, Textproduktion) Sprachleistungen einnimmt.

Wolfgang Börners „Modell des gesteuerten Wortlernens“ dient als Grundlage einer derartigen Wortschatzarbeit:

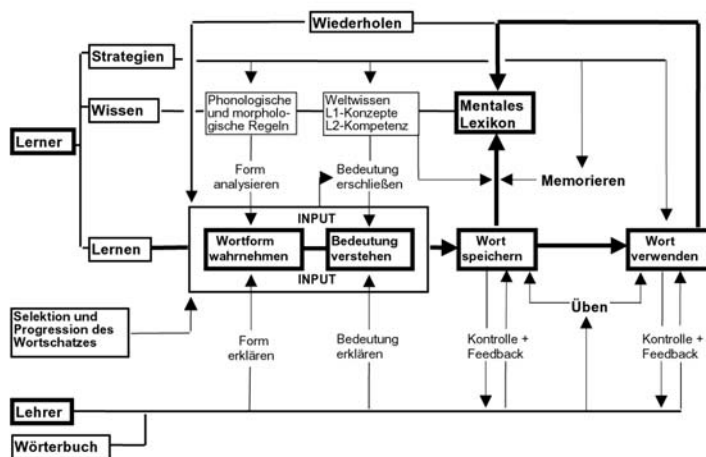


Abb. 1.: Modell des gesteuerten Wortlernens

(Börner, 2000, 32)

Im Modell wird deutlich, dass Wortschatzarbeit innerhalb eines komplexen Zusammenspiels von kognitiven, selektiven, analytischen, methodischen sowie produktiven Prozessen stattfindet, wobei soziologische und institutionelle Aspekte, die im Schema weitgehend unberücksichtigt bleiben, weitere externe Einflussgrößen mit gewichtiger Bedeutung darstellen. Börner formuliert zudem vier allgemeine Lernprinzipien einer effektiven Wortschatzarbeit:

- a) Berücksichtigung verschiedener Wahrnehmungskanäle (textgebunden, mündlich, schriftlich, kommunikativ-situativ, bildlich)

- b) Formulierung lernerorientierter Zielsetzungen (individueller Bezug des Zielwortschatzes)
- c) Verknüpfung neuer Wörter mit bereits mental verarbeiteten (vertiefende Anbindung an das mentale Lexikon)
- d) mehrmalige Wiederholung (vertiefendes mehrmaliges Üben von Wörtern, damit diese ins Langzeitgedächtnis übergehen: Der nicht zu überwindende „Klassiker“ vom „Üben, üben, üben“)

Da eine umfassende sprachdidaktische Theorie der Wortschatzarbeit jedoch nicht existiert, ergeben sich grundlegende Schwierigkeiten einer für diese Dokumentation notwendigen Fokussierung:

Zunächst muss davon ausgegangen werden, dass neben der quantitativen Erweiterung des Wortschatzumfangs auch die qualifizierende, also differenzierende Vertiefung des Wortschatzes berücksichtigt werden muss. Als einen möglichen Ausgangspunkt für eine qualitative systematische Wortschatzarbeit beschreibt Winfried Ulrich die

„Zusammenstellung von Lexemen und Lexemgruppen aus dem Gedächtnis und die Überprüfung und Beschreibung der Beziehungen zwischen den Lexemen“ (Ulrich 2007, 37).

Weiterhin steht auch eine Textorientierung im Mittelpunkt systematischer Wortschatzarbeit, da Lexeme zumeist nicht isoliert stehen, sondern grundsätzlich kontextuell im Satz- oder Textzusammenhang eingebunden sind, womit ihre Bedeutung vielmehr monosemiert ist. Somit geht es innerhalb der textorientierten Wortschatzarbeit eher um die Erweiterung des produktiven Wortschatzumfangs, was jedoch keineswegs die Förderung des Leseverstehens ausschließt. Hiermit ist also die Ebene einer Wortschatzerweiterung gemeint.

Ulrich stellt zudem heraus, dass eine systematische Wortschatzarbeit die Schülerinnen und Schüler dahingehend fördern, auch innerhalb der impliziten, unsystematischen Wortschatzerweiterung und -vertiefung, beispielsweise beim eigenständigen Lesen oder in der mündlichen Kommunikation, die lexikalischen Strukturen zu durchschauen und letztlich die Organisation des eigenen mentalen Lexikons besser reflektieren zu können (vgl. Ulrich, Wörter 2007, 40).

Innerhalb einer systematischen Wortschatzarbeit geht es demnach methodisch um eine Nachzeichnung und Bewusstmachung der zentralen lexikalischen Strukturen eines Sprachsystems.

## 5. Grundwortschatz

Innerhalb einer Reduzierung des deutschen Gesamtwortschatzes, der nach verschiedensten Schätzungen etwa zwischen 300.000 und mehreren Millionen Lexeme des allgemeingebrauchlichen und demnach zentralen Wortschatzes aufweist (vgl. Best 2003, 13-17), geht es primär um die Eingrenzung auf einen, im engeren Sinne, grundlegenden (Kern-)Wortschatz des Deutschen. Die Diskussion um einen zentralen Wortschatz des Deutschen (einen möglichen Grundwortschatz) fasst Ulrich Schnörch dahingehend zusammen, dass eine Abkehr von Häufigkeitskriterien

und dem vorherrschenden Gedanken einer quantitativen Reduzierung des Gesamtwortschatzes zugunsten einer Orientierung auf die der Herangehensweise inhärenten und zuvor gesetzten Zielsetzungen, die semantischen Beziehungen zwischen Lexemen sowie den Gebrauchswert der einzelnen Lexeme des zu erlernenden Wortschatzes vorzunehmen sei.

„Infolgedessen kann es den allgemein verbindlichen Grundwortschatz auch nicht geben, sondern lediglich einen Grundwortschatz (von mehreren möglichen), der nur für ein ganz bestimmtes, vorab definiertes Anwendungsgebiet Gültigkeit besitzt“ (Schnörch, 2002, 24)

Somit kann also gar nicht auf einen einzigen, möglicherweise bereits formulierten Grundwortschatz zurückgegriffen werden. Peter Kühn plädiert bereits 1981 hinsichtlich eines pragmatisch orientierten Grundwortschatzes für die Aufgabe einer „quantitativ reduzierte[n], alphabetische[n] Ordnung zugunsten einer systematischen Ordnung in Wortgruppen“ (Kühn, 1981, S. 177).

Da die Grundwortschatzforschung in den letzten Jahren geradezu zum Erliegen gekommen ist und sich die Forschungen zumeist lexikologischen Fragestellungen bezüglich der zweckvollen Nutzung von Wörterbüchern für Lerner zugewandt haben (vgl. Kühn, 2000, S. 19), stellt Kühn diesen Schlussfolgerungen entsprechend die Maxime „Wörternetze statt Grundwortschätze“ (Kühn, 2007, S. 162) auf, der auch im Rahmen der Projektarbeit weitgehend Folge geleistet wurde. Hierbei muss jedoch relativiert werden:

So sehr man auch geneigt ist, dieser Maxime Kühns sogleich zuzustimmen, bleibt doch die Frage bestehen, *welche* „Wörternetze“ mit *welchen* lexikalisch-semantischen und lexikalisch gebundenen enzyklopädischen Strukturen in *welcher* Tiefe und Breite einer systematischen Wortschatzarbeit im Deutschunterricht sowie namentlich einer Sprachförderung im Bereich „Wortschatz und Semantik“ zugrunde liegen sollen. Die Beantwortung dieser Frage berührt nicht allein das heikle Problem der Formulierung lernaltersspezifischer inhaltlicher bzw. thematischer Kompetenzen und der Festlegung entsprechender Mindeststandards in Bezug auf den dazugehörigen Wortschatz. Sie berührt darüber hinaus auch zum Beispiel das Problem der Festlegung, wann in Bezug auf welche „Wörternetze“ und in Bezug auf welches Maß ihrer Erweiterung und Vertiefung im Rahmen von förderdiagnostischen Sprachleistungsmessungen Förderbedarfe festzustellen sind. (Kilian/Isermann, (demn. [b])<sup>4</sup>

## 6. Wortschatzarbeit im Bereich Deutsch als Erst- und Zweitsprache

Im Kontext eines Sprachförderungsprojekts an einer Hauptschule mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, erscheint es notwendig, sowohl den Bereich Deutsch als Erst- bzw. Muttersprache als auch Deutsch als Zweitsprache im Hinblick auf den Bereich der Wortschatzarbeit zu fokussieren.

Die Schülerinnen und Schüler sprechen zu Hause meistens ihre Muttersprache, in ihrem sozialen Umfeld hingegen zumeist Deutsch. Hierbei von Semilingualität zu sprechen erscheint vor dem Hintergrund der bestehenden Diskussion der Probleme, die der Terminus mit sich bringt, möglicherweise vermessen. Immerhin kann festgehalten werden, dass die betreffenden Lehrkräfte häufig das einzige Sprachvorbild in der Zielsprache Deutsch darstellen, dem im

---

<sup>4</sup> Zur Vertiefung der hier angesprochenen Problematik sei verwiesen auf den zitierten Beitrag (Kilian/Isermann, (demn.[b])).

Alltagsleben ein Gemenge aus Deutsch und der jeweiligen Muttersprache gegenübersteht. Folglich muss in jedem Fall eine systematische Wortschatzarbeit<sup>5</sup> angestrebt werden, die den Prozess des eher unsystematischen lexikalisch-semanticen Lernens ergänzt und insgesamt lexikalisch-semantiche Strukturen bewusst macht.

Insbesondere im Kontext einer Erfassung von Lernschwierigkeiten im Bereich „Wortschatz und Semantik“ mittels eines diagnostischen Instruments bedarf die fundierte Sprachförderung defizitärer Teilbereiche einer systematischen Steuerung der Wortschatzarbeit durch den Lehrer.

## **7. Diagnostische Verfahren zur Feststellung von Kompetenzen im Bereich *Wortschatz und Semantik***

### **7.1. Testverfahren**

Die den Sprachstand zunächst erhebende Diagnostik bildet die Grundlage für die Feststellung des Ist-Zustandes des quantitativen und qualitativen Wortschatzes. Unter Berücksichtigung des mangelhaften Forschungsstands<sup>6</sup> im Hinblick auf den rezeptiven und produktiven Wortschatz von Schülerinnen und Schülern verwundert es nicht, dass der allgemeine Zustand der Sprachstandsdiagnostik zur Feststellung der lexikalisch-semantiche Kompetenz als desolat bezeichnet werden kann.

Seit den 70er Jahren, in denen es zu einem regelrechten Boom der Entwicklung diagnostischer Verfahren der Sprachstandserfassung unter anderem auch im Bereich „Wortschatz und Semantik“ kam, brachten die Folgejahre zwar immer wieder vereinzelte Tests hervor, die jedoch ebenso wie die Verfahren aus den 70er Jahren hinsichtlich ihrer Repräsentativität für die Wortschatzerfassung von Kindern nahezu indiskutabel erscheinen.

Indem an dieser Stelle zunächst allgemein eine große Auswahl an Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik im Bereich „Wortschatz und Semantik“ herangezogen werden, muss doch in den Mittelpunkt einer differenzierten Betrachtung rücken, dass es in der hier dargestellten Vorstudie um die Erfassung des Sprachstands im lexikalisch-semantiche Bereich bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, insbesondere der Klassenstufen fünf und sechs, geht. Berücksichtigt man alle einbezogenen Verfahren, fällt jedoch auf, dass nur wenige der im Folgenden genannten standardisierten Sprachstandstests explizit über den Bereich der Primarstufe hinausgreifen. Ist dies der Fall, handelt es sich überdies wiederum um Verfahren der Sprachstandsfeststellung, die entweder auf einem sprachheilpädagogischen Hintergrund basieren,

---

<sup>5</sup> Nahezu alle Beiträge zur Wortschatzarbeit thematisieren die Vorteile des gesteuerten gegenüber eines beiläufigen Wortschatzlernens. Es ist davon auszugehen, dass eine systematische Wortschatzarbeit die unsystematische, beiläufige Wortschatzarbeit fruchtbringend ergänzt und letztlich semantisch-lexikalische Strukturen innerhalb des mentalen Lexikons nachhaltiger festigt (vgl. hierzu Ulrich, 2007 sowie Börner, 2000)

<sup>6</sup> Vgl. die Aufarbeitung in Kilian/Isermann, (demn. [b]) und Isermann, 2009.

also eine zumeist entwicklungspsychologische Störung der Sprachentwicklung bereits voraussetzen, oder um solche, die über den Bereich „Wortschatz und Semantik“ die Feststellung des allgemeinen Intelligenzniveaus zum Ziel haben und daher vielmehr als Intelligenztests denn als Instrumente zur Sprachstandsfeststellung im Hinblick auf eine effiziente Sprachförderung im Bereich „Wortschatz und Semantik“ zu bezeichnen sind. Exemplarisch sei hier auf folgende Verfahren verwiesen:

- FTF-W (Frankfurter Test für Fünfjährige – Wortschatz), Raatz, U./Möhling, R., 1971
- WSS 1 (Wortschatztest für Schulanfänger), Kamratowski, I./Kamratowski, J., 1969
- WSU 4-6 (Wortschatzuntersuchung für Kinder 4. bis 6. Klasse), Raatz, U./Schwarz, E., 1974
- WST 5-6; 7-8 (Begabungstest für 5. und 6. bzw. 7. und 8. Klassen), Anger, Hans (u.a.), 1965 bzw. 1968
- WST (Wortschatztest), Schmidt, K.-H./Metzler, P., 1992
- AWST 3-6; AWST-R 3-5 (Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder; Revision), Kiese, C./ Kozielski, P.M., 1979; Kiese-Himmel, C., 2005
- WWT (Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige), Glück, C. W., 2007

In jedem dieser Verfahren erweisen sich die abgefragten Wörter hinsichtlich ihrer Repräsentativität relativ zum deutschen Gegenwartswortschatz zudem als grundsätzlich problematisch. So wird etwa kaum stichhaltig begründet, warum (etwa in welchen produktiven und rezeptiven Zusammenhängen) ein Kind genau das abgefragte Wort kennen soll und beispielsweise ein entsprechendes, semantisch ähnliches Wort oder gar ein Synonym nicht ebenso angemessen wäre. Des Weiteren bleibt grundsätzlich die Frage unbeantwortet, ob nicht ein Kind, das keines der erfragten Wörter kennt, vielleicht jedes andere im Test nicht als Item auftauchende Wort doch gekannt hätte. Gewiss basiert jede Erfassung des rezeptiven und produktiven Wortschatzes mittels eines standardisierten Verfahrens stets auf der Erfassung nur eines Wortschatzausschnitts. Dessen Repräsentativität muss aber einer eindeutigen Analyse unterworfen werden. Hier kann sowohl auf Klaus-B. Günther (vgl. Günther 1991, 181 über den WSS 1, FTF-W) als auch auf Eva Neuland (vgl. Neuland 1982, 263 über den WST 5-6; 7-8) verwiesen werden, die an den von ihnen rezensierten Testverfahren besonders die empirische Absicherung der Repräsentativität der Items monieren.

Ein weiteres Problemfeld im Hinblick auf die als Items verwendeten Zielwörter ist darin begründet, dass häufig die Wortart der Nomen gegenüber der der Verben und vor allem der der Adjektive überrepräsentiert ist. Günther weist diesbezüglich darauf hin, dass gerade Nomen wegen ihrer besonderen Abhängigkeit vom soziokulturellen Milieu des Spracherwerbs zur Erfassung des Wortschatzes im Vergleich zu Verben und vor allem Adjektiven am schlechtesten

geeignet sind (vgl. Günther 1991, 175). Demgegenüber bieten Verben aufgrund ihrer syntaktisch verknüpfenden und somit eine Einbeziehung in den größeren Kontext erfordernden Funktion und besonders Adjektive, aufgrund ihrer für das grundlegende Verständnis zwar eher fakultativen, den produzierten oder rezipierten Weltausschnitt indes differenzierenden Funktion, verlässlichere Informationen hinsichtlich der lexikalisch-semantischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass alle oben aufgeführten Verfahren eklatante Probleme implizieren, sei es die erwähnte mangelhafte Repräsentativität der Items oder die implizite Zugrundelegung veralteter Normen (WSS 1, FTF-W, WST 5-6;7-8, WSU 4-6), eine vornehmlich sprachheilpädagogische Ausrichtung (WWT 6-10), eine Konzeption als Begabungs- oder Intelligenztest (WST) oder etwa eine explizite Ausrichtung auf die Vorschule bzw. die Primarstufe (AWST-R 3-5).

## **7.2. Über den Einsatz des AWST-R**

Der AWST-R ist ein Bildbenennungstest mit 75 Items (Bildvorlagen als Fotografie), wobei 51 Nomen und 24 Verben aus 13 verschiedenen Wortfeldern mündlich abgefragt werden.

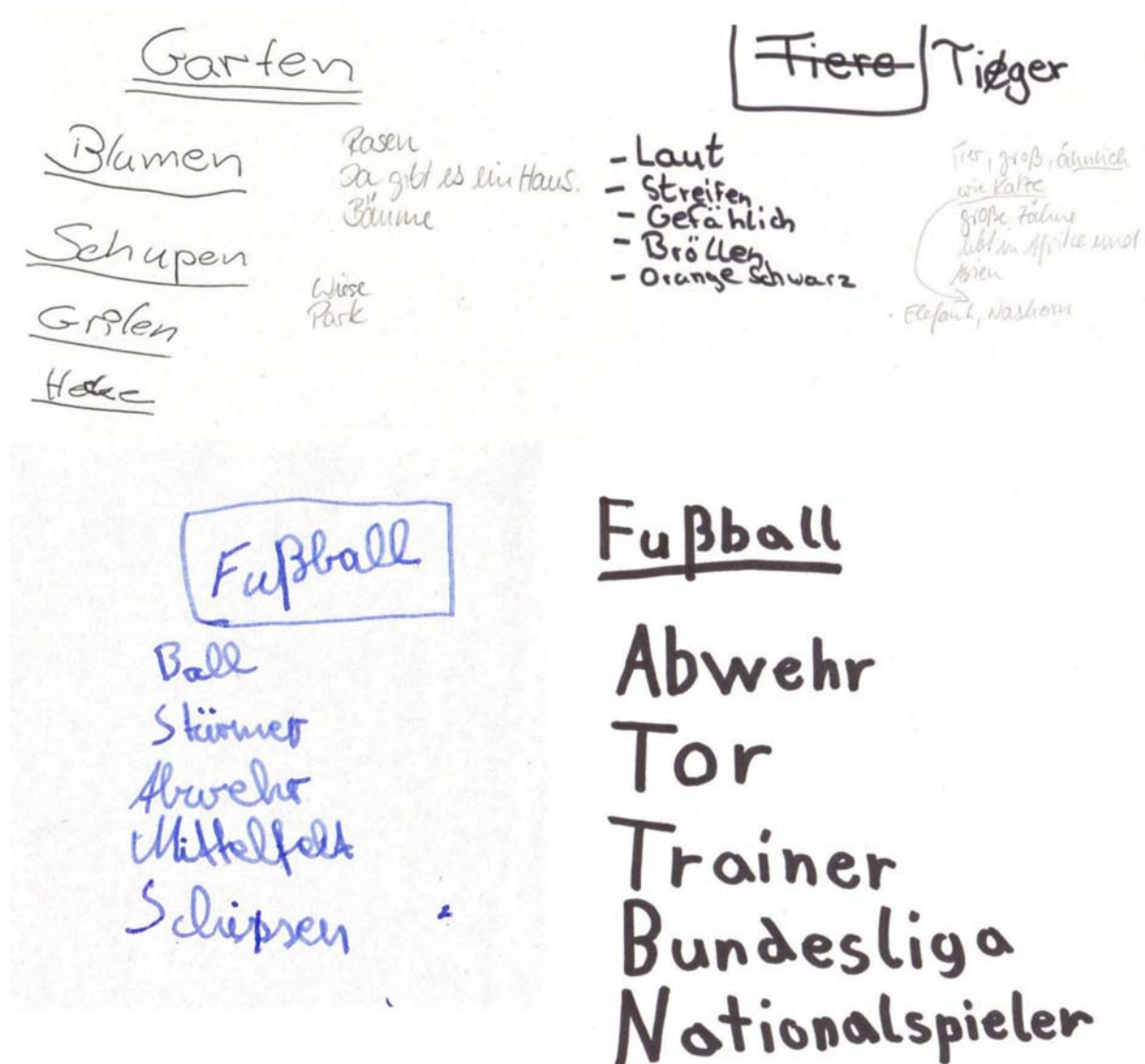
Innerhalb einer Testrezension untersucht Gerolf Renner die drei maßgeblichen Gütekriterien für diagnostische Verfahren und kommt zu dem Schluss, dass der AWST-R alle Kriterien (Objektivität, Validität, Reliabilität) hinreichend erfüllt. Zudem ist der AWST-R aktuell und für die genannten Altersgruppen von 3- bis 5-jährigen Kindern hinreichend normiert (vgl. Renner, 2006, 146-148). Es stellte sich heraus, dass der AWST-R trotz der oben genannten generellen und einiger besonderer Monita sowie trotz des altersungemäßen Einsatzes ein testdiagnostisches Verfahren darstellt, das die Möglichkeit bietet, Annäherungswerte zur Feststellung eines Ist-Zustandes im Bereich der lexikalisch-semantischen Kompetenz auch von Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Klassenstufe zu erhalten.

## **7.3. Weitere Möglichkeiten der Diagnostik**

### **TABU**

Das als allgemein bekannt geltende Spiel „Tabu“ zu spielen, ermöglicht ebenfalls Rückschlüsse auf die Strukturiertheit des mentalen Lexikons zu ziehen. Innerhalb eines Besuchs an der Hauptschule im BZM wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, selbst „Tabu“-Spielkarten herzustellen, auf denen ein zu erklärendes sowie zusätzlich fünf tabuisierte Wörter zusammen auf eine Spielkarte zu bringen waren. Die hierbei eher intuitiv hergestellten unterschiedlichen lexikalisch-semantischen bzw. lexikalisch gebundenen enzyklopädischen Relationen zum gesuchten Wort (z.B. Antonymie, Hyp[er]onymie, Wortfeld/Sachfeldbezug etc.) geben erste

Hinweise auf die Strukturiertheit des mentalen Lexikons der Schülerinnen und Schüler. Einige Beispiele von Schülerinnen und Schülern einer fünften Klasse<sup>7</sup>:



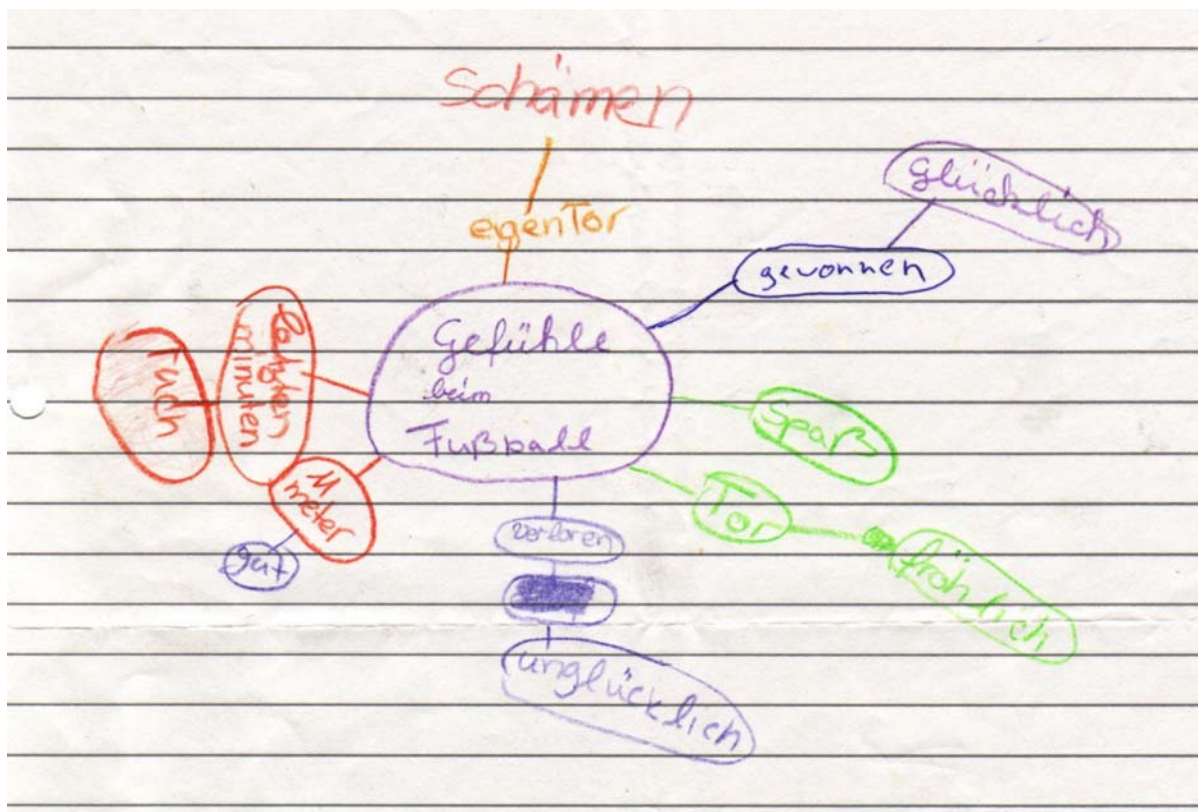
Die „Tabu“-Karten bieten selbstverständlich nur Möglichkeiten der Annäherung an „Einsichten“ in Strukturen des mentalen Lexikons der Schülerinnen und Schüler. Dabei kann die Auswahl von eng an dem zu erklärenden Wort angelehnten Tabuwörtern oder deren nur periphere Verbindung im Einzelnen verschiedene Gründe haben, die sich nicht abschließend erklären lassen.

Für die Sprachförderung hingegen lassen sich mithilfe der Spielkarten themenbezogene Wortschatzbereiche zusammenstellen, die mit entsprechenden themenbezogenen Grundwortschätzen (etwa bei Tschirner, 2008 oder Dornseiff, 2004) verglichen und gegebenenfalls ausgebaut werden können.

<sup>7</sup> Vgl. Kilian, (demn. [a]). Die Randnotizen stammen von den teilnehmenden Studierenden und dienen der Vorbereitung der weiteren Arbeit mit diesen Karten.

## CLUSTER

Eine sogenannte „Cluster“-Bildung besteht darin, mit einem Reizwort assoziativ verknüpft lexikalisch gebundenes Bedeutungswissen zusammenzutragen. Daher ist das Ziel eine Ermittlung aller assoziativ-intuitiv im mentalen Lexikon eines Individuums mit dem Reizwort verknüpften Lexeme. So werden „Cluster“ im Kontext eines „brainstormings“ oder einer „mind-map“ insbesondere im Vorfeld von Textlektüren oder -produktionen als Voraktivierung kognitiver Strukturen eingesetzt. Eine Grundvoraussetzung ist jedoch die Gewährleistung eines grundlegenden Bestands lexikalisch-semantischer Strukturen zum jeweiligen Reizwort.



Dieser „Cluster“ weist insgesamt 13 Einträge zum vorgegebenen Rahmenstichwort auf. Es handelt sich dabei um fünf Substantive (*Eigentor*, *Elfmeter*, *Spaß*, *Tor*, *Tuch* – im Sinne von ‚Fan-Schal‘), eine Kollokation mit substantivischem Kern (*letzte Minuten*), einschließlich der Partizipformen drei Verben (*gewonnen*, *schämen*, *verloren*) und vier Adjektive (*fröhlich*, *glücklich*, *gut*, *unglücklich*). Die Anordnung lässt auf den ersten Blick enzyklopädisch begründete begriffliche Strukturen erkennen: Zunächst werden, in einem ersten Ring um das Rahmenstichwort angelegt, Ursachen für bestimmte Gefühle beim Fußball genannt, von denen einige Benennungen zumindest im deutschen Sprachraum mit ihrer prototypischen „Hauptbedeutung“ unmittelbar auf das Fußballspiel verweisen: Am stärksten ist dieser Verweis für *Elfmeter* festzustellen, etwas schwächer (da auch andere Mannschaftsballspiele Tore und Eigentore kennen) bei *Tor* und *Eigentor* und noch schwächer dann bei *gewonnen*, *verloren* und *letzte Minuten*. In einem zweiten Ring werden diesen Ursachen Bezeichnungen für Gefühle zugewiesen: *Eigentor* → *schämen*; *gewonnen* → *glücklich*; *verloren* → *unglücklich*; *Tor* → *fröhlich*; *Elfmeter* → *gut*. Die farblichen Markierungen stellen darüber hinaus auch *Spaß* zu *fröhlich* und *letzte Minuten* sowie *Tuch* zu *gut*. Die Anordnung von *Eigentor* nicht direkt neben *Tor* und von *verloren* nicht direkt neben *gewonnen* weist darauf hin, dass hier keine engeren wortfamiliären, aber auch keine semantisch-antonymischen Strukturen im Lauf des ersten Ringes repräsentiert sind, sondern eher enzyklopädische im Übergang vom ersten zum zweiten Ring. (Interpretation des „Clusters“ entnommen aus: Kilian, (demn. [a]))

Die Methode der „Cluster“-Bildung selbst bietet besonders vor dem Hintergrund der



Spontaneität und der zeitlichen Beschränkung keine wissenschaftlich gesicherte Erklärung des tatsächlichen Umfangs von rezeptiv und produktiv verfügbaren Einträgen innerhalb bestimmter Wortschatzbereiche. Trotzdem können die gesammelten Eindrücke in eine diagnostische Einschätzung der Entwicklung des produktiven Wortschatzes einzelner Schüler einbezogen werden und die Ergebnisse eines Testverfahrens wie etwa des AWST-R 3-5 ergänzen.

## 8. Sprachförderung an der Hauptschule im BZM

### Grundlagen der Förderung:

- a) Wortschatzerwerb setzt grundsätzlich in Form eines „fast mapping“ ein. Darunter wird verstanden, dass Kinder bei aufmerksamen und bewussten Wahrnehmungen von Benennungsobjekten (Herstellung einer Beziehung von Symbol und Referent) einen ersten kognitiven „Schnappschuss“ in ihrem mentalen Lexikon ablegen, der im Rahmen des weiteren Bedeutungserwerbs und der weiteren Bedeutungsentwicklung (s.o.) einer ständigen Umarbeitung zugeführt wird. Das Prinzip des „fast mapping“ darf daher auch für die Wortschatzerweiterung im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen Gültigkeit beanspruchen. Wichtig ist sodann, das im „fast mapping“-Verfahren zunächst als lexikalischer Schnappschuss gespeicherte Wort durch Einbettung in Situationskontexte und wiederholte produktive und rezeptive Spracharbeit zu festigen.
- b) Wortschatz wird nicht erweitert wie eine alphabetische Liste, der man ein Einzelwort hinzufügt. Wortschatz wird erweitert, indem neu zu lernende Wörter in bereits im mentalen Lexikon angelegte Wort- und Sachfelder integriert werden. Wortschatzerweiterung ist also im Wesentlichen eine kognitiv-semantische Leistung, die die Lernenden erbringen, indem sie neue Lexeme in ihr mentales Lexikon aufnehmen und dieses neu organisieren.
- c) Der AWST-R erfragt Nomina aus den Sach- und Wortfeldern: „Draußen und Natur“, „Gebrauchsgegenstände Haushalt“, „Körperpflege/Gesundheit/Körper/Krankheit“, „Wohnung/Haus/Gebäude“, „Spiel-, Sport-, Freizeitobjekte“, „Tiere“, „Nahrung“, „Kleidung“, „Symbole“ und Verben aus den Sach- und Wortfeldern „Häusliches Umfeld“, „Spiel, Sport, Freizeit“, „Nonverbale Ausdruckstätigkeit“, „Verbale Ausdruckstätigkeit“.

Im Rahmen der qualitativen Auswertung der Ergebnisse der AWST-R-Durchführung soll festgestellt werden, welche Felder bei einzelnen Individuen oder Lerngruppen besonders zu fördern sind. Ein Sach- und Wortfeld, das hier fehlt, jedoch gerade bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zumeist des Ausbaus und der Erweiterung bedarf, ist das Sach- und Wortfeld „Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften“.

- d) Sprachförderung im Bereich „Wortschatz und Semantik“ stellt deshalb die zu lernenden Wörter in Wort- und Sachfeldbezüge und übt sie in produktiver und rezeptiver Spracharbeit. Unterstützt werden kann diese Spracharbeit z.B. durch sinnliche Wahrnehmung (bei

Konkreta aus dem Substantiv- und Adjektivbereich) oder aktionale Präsentation (z.B. bei Verben: z.B. Vormachen).

Im Folgenden sollen die einzelnen Besuche in den beiden Klassen der Hauptschule im BZM und die dabei durchgeführten diagnostischen Erhebungen oder Fördereinheiten im Einzelnen dokumentarisch aufgeführt werden. Die Dauer der Sprachförderungsmaßnahmen im Bereich „Wortschatz und Semantik“ erstreckte sich vom 07. Mai 2008 bis zum 10. Juli 2008.

### **7./8. Mai 2008**

#### **Einführung**

Einführend wurden Vorstellungsrunden sowohl aufseiten der Schülerinnen und Schüler als auch aufseiten der Studierenden durchgeführt, um ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen.

Im weiteren Verlauf wurde anhand einer etwas abgewandelten „Genial daneben“-Simulation ein jeweils von den Schülern als besonders „schwierig“ empfundenes Wort genannt und zugehörige Assoziationen gesammelt (z.B. *Nitroglycerin*, *Chlorophyll*, *Pinzette*, *Controller*). Hiernach erstellten die Schüler in kleineren Gruppen eigenständig TABU-Karten, die hinterher im eigentlichen Spiel von anderen Gruppen erraten werden mussten.

### **14./15. Mai**

#### **AWST-R-Durchführung**

Im Rahmen der Testdurchführung an der Hauptschule wurden die Items mithilfe eines Beamers spielerisch als „Wörter-Bilder-Olympiade“ eingeführt, wobei die Schülerinnen und Schüler die Benennungen schriftlich auf einem Antwortbogen vermerken sollten. Während dieser Verschiebung von einem Individual- zu einem Gruppentest sowie von mündlicher zu schriftlicher Benennleistung wurde jedoch ausdrücklich angekündigt, dass die Orthographie keine Rolle spiele. Diese erste Modifizierung des sonst üblichen Verfahrens wurde aus primär zeitökonomischen Gründen vorgenommen.<sup>8</sup>

Da einige Bildvorlagen uneindeutig oder die zulässigen Antwortmöglichkeiten zu eng gefasst sind, mussten weitere Modifizierungen vorgenommen werden. Demnach wurde zum Beispiel beim Item 73 („Tor“) die Antwort „Tür“ ebenso als richtig gewertet, da das gewählte Bild keine wirklich eindeutige Unterscheidung zwischen Tor und Tür zulässt. Auch wurde beim Item 69 „Feld“ die Antwort „Erde“ als alternativ richtige Antwort zugelassen, da der eingesetzte Pfeil auf

---

<sup>8</sup> Obwohl bemängelt werden kann, dass schriftliche Enkodierung gegenüber der mündlichen Benennung einen gänzlich anderen kognitiven Vorgang darstellt, so ist doch festzuhalten, dass unter Ausschluss von orthographischen Beschränkungen zunächst die Benennleistung den eigentlichen Hauptanteil der kognitiven Leistung ausmacht. Zudem entzieht eine solche Durchführung in der gesamten Schülergruppe einem Verfahren, bei dem sich Proband und Testleiter gegenüber sitzen, die möglicherweise Druck ausübende psychologische Brisanz einer Testsituation.

den Ackerboden verweist und hieraus nicht deutlich wird, ob punktuell der Boden (die Erde) oder, etwas abstrahiert, das Feld gemeint ist. Besonders auffällig ist, dass beim Item 28 „Kreuz“ (ein rotes Kreuz auf weißem Grund) zwar „Pluszeichen“ als alternativ richtige Antwort zugelassen ist, jedoch „Rettungskreuz“ oder „Krankenzeichen“ als Falschantworten auftauchen. Aufgrund der Verallgemeinerung vom konkreten Kreuz hin zu dessen symbolischer Bedeutung wurden alternative Antworten dieser Art im Rahmen der Testdurchführung an der Hauptschule anerkannt.

## **21./22. Mai & 28./29. Mai**

### **Sprachförderung mit Fördermaterialien**

In der ersten eigentlichen Fördereinheit nach der Durchführung des AWST-R, dessen Ergebnisse innerhalb der Auswertungsphase noch nicht vorlagen, sollten anhand von zwei Möglichkeiten der Wortschatzarbeit Einzelbeobachtungen zu Schülerinnen und Schülern notiert werden, um die Interpretation der Testergebnisse zu unterstützen und mithilfe zweier Beispiele zu bereichern.

Die beiden Einheiten wurden über zwei Besuchswochen und die Besuche in den einzelnen Klassen der fünften und sechsten Klassenstufen aufgeteilt, sodass letztlich in allen Klassen beide Fördereinheiten durchgeführt wurden.

#### **1. „Wörterbuchspiel“**

Das „Wörterbuchspiel“ von Peter Kühn bietet verschiedene Möglichkeiten der Beobachtung, da es darauf abzielt mehrdimensional verknüpfte semantische Netzwerke sowohl quantitativ als auch qualitativ zu festigen und zu erweitern (vgl. Kühn 2007, 32-36).<sup>9</sup>

#### **2. Framesemantisches zum AWST-R-Sachfeld „Sport“**

Aufgabenstellung: In einem alten Kinderwörterbuch gibt es ein Bild vom Fußballfeld und Wörtern aus einem möglichen „Fußball-Wortschatz“, den wir rechtzeitig zur EM auf den aktuellen Stand bringen sollten.

Es handelt sich dabei um den Kinderduden aus dem Jahr 1957. Die Studierenden zeigten zunächst nur das Bild und ließen den „Fußballteil“ durch die Schülerinnen und Schüler beschreiben und die nummerierten Bildteile benennen.

Im Folgenden wurde ein Textteil auf einem OHP vorgelegt, um zu zeigen, wie der Kinderduden vor 50 Jahren *Sport* und *Fußball* beschrieb.

Sodann ging es darum, das Sachfeld (den Frame) *Fußball* lexikalisch zu erschließen: „Was gehört alles zu einem Fußballspiel?“ Gesammelt werden sollten nicht nur Nomen (*Stadion, Ball, Ticket, Fan, Kurve, Stehplatz* etc.), sondern auch Verben (*laufen, stoppen, anfeuern, pfeifen* etc.) und Adjektive (*grün, schnell,*

---

<sup>9</sup> Vgl. Kühn, Peter: Von A bis Z – ein Wörterbuchspiel. In: Deutschunterricht 2/2007, 32-36.

*flach, wütend, stolz* etc.). An den genannten Beispielen wird bereits deutlich, dass ein Sachfeld bzw. Frame das gesamte lexikalisch gebundene Bedeutungswissen zu einer Sache versammelt.

Daraufhin sollten Gruppen gebildet werden, die den Auftrag hatten, bestimmte Bereiche selbständig zu erarbeiten.

Hierzu gehörten etwa Bereiche wie:

- a) das Spielfeld, Spiel, Spielregeln
- b) die Kleidung (von Fans und Spielern)
- c) das Stadion (Anfahrt, Tickets, Nahrungsmittel etc.)
- d) die Spieler (zum Beispiel: welche Handlungen am Tag eines Spiels? Aufstehen, wenig essen, umkleiden, aufwärmen, schwitzen ...)
- e) die Zuschauer (im Stadion, zu Hause ...)

Eine Kopie aus der aktuellen Auflage des Bildwörterbuchs des Dudenverlags lag im Rahmen einer „Lerntheke“ bereit und ermöglichte Schülerinnen und Schülern, denen nichts einfiel, sich Anregungen einzuholen.

Die Ergebnisse sollten schriftlich festgehalten, und ggf. auch kleine Zeichnungen angefertigt werden.

#### **4./5. Juni**

##### **Weiterführende Fördereinheiten**

Die Auswertung der Testergebnisse nahm noch eine weitere Woche in Anspruch, sodass die gezielte und auf diesen Ergebnissen beruhende Förderung von Gruppen, Kleingruppen und ggf. einzelnen Schülerinnen und Schüler erst am 11.6./12.6. beginnen konnte.

Jeder Schüler/jede Schülerin sollte vom 4./5. Juni an (und fortdauernd) einen eigenen Wortschatz auf Karten anlegen. Dies sollten keine gekauften Karteikarten sein (ein DIN A 4-Blatt dreimal gefaltet ergibt acht Blättchen); es genügte daher, mit diesem Material zu arbeiten. Zur Sammlung der Blätter erhielt jede/jeder einen Briefumschlag. Die Schülerinnen und Schüler hatten die Möglichkeit, später kleine Lernboxen zu basteln.

Oben auf das Blättchen wurde jeweils der Sach- bzw. Wortfeldausschnitt notiert, danach das Wort mit der für diesen Sach- bzw. Wortfeldausschnitt wesentlichen „Hauptbedeutung“ und ggf. Angaben zum Gebrauch. Die Rückseite des Blättchens ermöglichte weitere Kommentare zu notieren und ggf. Abbildungen anzufertigen. Die Förderstunden am 4. und 5. Juni standen somit unter dem Ziel, einen „Grundwortschatz“ zum Sach- und Wortfeld „Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften“ anzulegen.

Im Zentrum der Arbeit stand der Ausschnitt „Gefühle“, der ausgehend vom vorausgegangenen thematischen Schwerpunkt Fußball die Möglichkeit eröffnete, einen Cluster anzulegen:

Thema „Gefühle beim Fußball“.

„Ausgehend von einem Thema, das in die Mitte eines leeren Blattes geschrieben wird, lässt der Schreiber seinen Gedanken möglichst freien Lauf und schreibt in wenigen Minuten alles auf, was ihm spontan dazu

einfällt.“ (Steinig/Huneke 2004, 112)

Diese Arbeitsphase sollte in Einzelarbeit erfolgen. Im Anschluss an diese Cluster-Phase wurde der Wortschatz gemeinsam gesammelt und an der Tafel geordnet. Schimpfwörter und Fäkalausdrücke wurden nicht zugelassen. Eine Ordnung nach inhaltlichen Gebieten und innerhalb derselben noch einmal nach Wortarten sollte durch die Studierenden erfolgen. Der Tafelcluster wurde von den Schülerinnen und Schüler abgeschrieben. Während des Abschreibens wurden die angefertigten Cluster der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingesammelt.

Die einzelnen Wörter wurden auf den erwähnten Karten notiert und die Schüler konnten in Gruppenarbeit Erklärungen, Kommentare, ggf. Abbildungen den Karten hinzufügen. Die Karten wurden anschließend in den namentlich gekennzeichneten Briefumschlägen hinterlegt.

Die Studierenden sollten während dieser Arbeitsphase Notizen zu lexikalisch-semantischen Auffälligkeiten und zu Lern- bzw. Arbeitsschwierigkeiten einzelner Schülerinnen und Schüler anfertigen.

## **11./12. Juni**

### **1. Fortsetzung der Arbeit am Gefühlswortschatz und wort-/sachfeldbezogene Förderung**

Für die Fortsetzung der Arbeit am Gefühlswortschatz lagen folgende Grundbedingungen zugrunde:

- a) alle Kinder sollten einen Cluster in ihrem Heft haben
- b) der Cluster wurde als Strategie der Wortschatzarbeit und als Möglichkeit der selbständigen Wortschatzerweiterung bewusst gemacht
- c) alle Kinder sollten die Wörter des gemeinsamen, an der Tafel stehenden Clusters auf Karten gebracht haben
- d) Kinder, die schon fertig waren, konnten den Cluster weiter ausbauen und anderen helfen
- e) alle Kinder sollten zu den wesentlichen Wörtern des Clusters eine erste Bedeutung (gleichsam nachträgliches, bewusstes *fast mapping*) auf der Karte notieren (Hilfsmittel: Wörterbücher). Nomen sollten mit bestimmtem Artikel notiert werden
- f) die Kinder ordneten die Wörter auf einem gesonderten Blatt nach Wortarten
- g) die Kinder erarbeiteten in Gruppen entweder ein Rollenspiel (Fußball-Szene) oder setzten in einer kleinen Gruppe einen Text auf (Textsorte: Zeitungsbericht über die Fußball-Szene); im Rollenspiel bzw. im Text sollten so viele Wörter aus dem Gefühlswortschatz wie möglich vorkommen

Das hier geschilderte Vorgehen verfolgte die Zielsetzung der Vermittlung eines „Grundwortschatzes“ aus dem Bereich „Gefühle“ und zugleich der Bewusstmachung von Strategien zu Ausbau und Festigung des Wortschatzes.

## **2. Wort- und Sachfelder der Förderung auf der Grundlage der vorläufigen AWST-R-Ergebnisse**

Auf der Grundlage einer vorläufigen Auswertung der AWST-R-Ergebnisse bestand insbesondere Förderungsnotwendigkeit in den Wort-/Sachfeldern *Gebrauchsgegenstände Haushalt* und *Nahrung* (Nomenwortschatz) sowie *Häusliches Umfeld* (Verbwortschatz). Die neue Einheit bezog sich nunmehr auf Förderschwerpunkte aus dem AWST-R. Die Methode war zunächst dieselbe: Cluster und Lernkarten. Sodann wurden Arbeitsblätter zu den Themenbereichen *Nahrung* und *Haushalt* bearbeitet.

Wichtig war hierbei das Ziel, einen „Grundwortschatz“ aus den Bereichen Nomenwortschatz: *Gebrauchsgegenstände Haushalt* und *Nahrung*, Verbwortschatz: *Häusliches Umfeld* zu vermitteln und zugleich grundlegende Strategien bewusst zu machen, wie Wortschatz gefunden und gefestigt werden kann.

Zudem erhielten Kinder, bei denen die Ergebnisse des AWST-R auf die Notwendigkeit besonderer Fördermaßnahmen verwiesen, eine Einzelförderung in den genannten Bereichen.

### **18./19. Juni**

#### **Ordnung und Festigung des Wortschatzes**

Entsprechend den Sitzungen im Hauptseminar konzentrierte sich die Arbeit auf die Übung, systematische Ordnung und Festigung der Wörter der Wortschatzbereiche *Gefühlswortschatz* (Nomen, Verben, Adjektive), *Gebrauchsgegenstände Haushalt* (Nomen), *Nahrung* (Nomen) und *Häusliches Umfeld* (Verben) im produktiven und rezeptiven mentalen Lexikon der Schülerinnen und Schüler. Es wurden im Seminar Möglichkeiten der Wortschatzarbeit zum Zweck der Sprachförderung vorgestellt und kritisch diskutiert. Diese und andere Möglichkeiten galt es in Bezug auf ihre Effektivität zu evaluieren.

Folgende Hypothesen lagen hierbei zugrunde:

- a) Die Sprachförderung im Bereich „Wortschatz und Semantik“ hat von der Struktur des mentalen Lexikons der Lernenden auszugehen und diese durch systematischen Ausbau der angelegten lexikalisch-semantischen Relationen im Rahmen von Wort- und Sachfeldern zu fördern.
- b) Die Differenzierung zwischen den Zielen „Grundwortschatzlernen“ oder „Vermittlung von Strategien lexikalisch-semantischen Lernens“ darf nicht als Alternative, sondern als notwendiges Zusammenspiel zweier Ansätze begriffen werden. Daher sollen Möglichkeiten einer Sprachförderung im Sinne der systematischen Wortschatzarbeit zum Zweck der Vermittlung von Strategien lexikalisch-semantischen Lernens mit grundwortschatz-

orientierten Ansätzen in den genannten Wortschatzbereichen verknüpft werden.

Im Folgenden sollten die Studierenden Überlegungen anstellen, welche Methoden der Wortschatzarbeit für die Schülerinnen und Schüler die größte Effektivität zeitigen könnten. Einige der verschiedenen Ergebnisse kamen während der Besuche zur Anwendung (z.B. Schülerinnen und Schüler lesen ihre Bedeutungserklärungen vor/erklären ein Wort ihrer Wörterkartei, die anderen müssen es raten; Arbeit am Sachfeld: „Was gehört alles in eine Küche?“; Möglichkeiten mit Kartenspiele des ProLog-Verlags zu arbeiten; weitere Arbeitsblätter zum „Gefühlswortschatz“).

## **2./3. Juli**

### **Textgestützte Wortschatzarbeit**

Bei den eingesetzten Materialien handelte es sich um Prospekte der Handelskette „real-kauf“, die verschiedene Möglichkeiten der textgestützten Wortschatzarbeit in den Bereichen *Nahrung* und *Haushalt* ermöglichten. Hierzu zählten z.B. produktiv: Texte schreiben zu lassen zu Nahrungsmitteln, die als Grundlage für eine Radiowerbung dienen könnten (→ Wortschatzarbeit und Training der Schreibkompetenz), rezeptiv: ein Spiel, das, ähnlich wie "Ich sehe was, was du nicht siehst" funktioniert: „Ich sehe ein Nahrungsmittel, das vom Schwein kommt, das man grillen kann und von dem 1 kg 3,99 Euro kosten.“ (→ Wortschatzarbeit und Training der Lesekompetenz) oder produktiv: „Sammele die Namen der Haushaltsgeräte in einer Tabelle und gib an, was man mit ihnen tun kann“.

Insbesondere die Möglichkeit der Erstellung eines Werbetextes für eine Radiowerbung wurde von vielen Studierendengruppen angenommen und erbrachte eindruckliche Ergebnisse, da hierbei mit der kontextuellen Einbindung der Nahrungsmittel oder Gebrauchsgegenstände auch eine pragmatisch-funktionale Dimension einhergeht.

## **9./10. Juli**

Während der beiden letzten Besuchstage an der Hauptschule im Bildungszentrum Mettenhof kam ein Lesekompetenz-Test von Peter Kühn und Pierre Reding zum Einsatz.

Das Vorgehen gestaltete sich in den nachfolgend dargestellten Schritten:

- 1.) Vorwissen aktivieren: Manchmal soll man Kleidung anziehen, die man entweder nicht mag oder in diesem Moment nicht tragen will. Sind solche Situationen bekannt? Welche? Welche Kleidung? Wie fühlt man sich in solch einer Situation? [usw.]
- 2.) Vorlesen des Textes durch die Studierenden: Die Schülerinnen und Schüler waren zum stillen Mitlesen aufgefordert und sollten die Lektüre mit dem Finger zeilenweise begleiten.
- 3.) Nach der globalen Textarbeit (Was für ein Text ist das? Wer hat ihn geschrieben?)

Was bezweckt der Schreiber/die Schreiberin? Kann der Inhalt in einem Satz wiedergegeben werden? Globalaussage?) sollten weitere Fragen geklärt werden (Was habt ihr verstanden? Die Frage: Was habt ihr nicht verstanden? führte zu Wort-für-Wort-Strategien).

4.) Stilles Lesen mit einer Aufgabe: „Achtet auf Stellen, an denen die Gefühle von Vater, Mutter, Kind zum Ausdruck kommen!“

5.) Einige Stellen, an denen Gefühle zum Ausdruck kommen, wurden besprochen.

6.) Bearbeitung der Aufgabe 2 & 3 des Lesekompetenztests durch die Schülerinnen und Schülern, in denen Fragen zum Adjektiv-Wortschatz und zum Verständnis einzelner Worte in bestimmten Kontexten

7.) Abschließend wurde ein Stuhlkreis vor der Tafel gebildet, in dem die Aufgaben besprochen wurden. Hierbei ging es jedoch nicht um „richtig“ oder „falsch“, sondern vielmehr um die Hinterfragung der spezifischen Begründungen für die gegebenen Antworten. Die Aufgabenblätter wurden am Ende eingesammelt.

Im Anschluss folgte die Verabschiedung zwischen den Schülerinnen und Schülern und den beteiligten Studierenden.



## Literatur

Aitchison, J.: Wörter im Kopf – eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen 1997.

Börner, W.: Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, P. (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache V: Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim/Zürich/New York 2000, 29-56.

Best, K.-H.: Quantitative Linguistik. Eine Annäherung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Göttingen 2003.

Bowerman, M.: The acquisition of word meaning: an investigation of some current concepts. In: Johnson-Laird, P./ Wason, P. (Eds.): Thinking: readings in cognitive science, Cambridge 1977. (zit. nach: Szagun 1996)

Clark, E.: The Lexicon in Acquisition. Cambridge 1993.

de Bot, K.: Mental lexicon, in: Michael Byram (ed.): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York 2004, 407-410.

Dornseiff, F.: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen, 8. völlig neu bearbeitete und mit einem vollständigen alphabetischen Zugriffsregister versehene Auflage von Uwe Quasthoff. Berlin 2004.

Engelkamp, J.: Mentales Lexikon: Struktur und Zugriff. In: Harras, G. (Hrsg.): Die Ordnung der Wörter. Berlin, New York 1993, 99-119.

Fellbaum, C.: Theories of semantic representation of the mental lexicon, in: D. Alan Cruse/Franz Hundsnurscher/Michael Job/Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 2. Halbbd. Berlin, New York 2005 (= HSK 21.2), 1749-1757.

Füssenich, I.: Semantik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. München / Basel 1994, 80-122.

Günther, K.-B.: Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen. In: Grohnfeldt, M. (Hg.): Handbuch der Sprachtherapie, Bd. III, Störungen der Semantik. Berlin 1991, 167-195.

Isermann, J.: Lernschwierigkeiten im Bereich *Wortschatz und Semantik*. Linguistische und didaktische Untersuchungen zur Diagnostik und Förderung der lexikalisch-semantischen

Kompetenz in der Sekundarstufe I. Staatsexamensarbeit Kiel 2009.

Kauschke, C.: Früher Wortschatzerwerb im Deutschen. In: Meierbauer, J./Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel 1999.

Kilian, J.: Strukturiertes Bedeutungswissen. Zur Schlüsselfunktion lexikalisch-semantischer Strukturen beim sprachlichen Lernen und zu Konzeptionen ihrer Bewusstmachung im Rahmen förderdiagnostischer und förderdidaktischer Ansätze, in: Michael Köpcke/Christina Noack (Hrsg.): Sprachliche Strukturen thematisieren, [in Vorb. 2010]. (=demn. [a])

Kilian, J./Isermann, J.: Sprachkompetenz im Bereich „Wortschatz und Semantik“. Linguistische und didaktische Anmerkungen zur Diagnose und Förderung lexikalisch-semantischen Wissens am Beispiel einer Fallstudie, [in Vorb. 2010]. (=demn. [b])

Kühn, P.: Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung. Tübingen 1979.

Kühn, P. (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache V: Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim/Zürich/New York 2000.

Kühn, P./Reding, P. (Hrsg.): Lesekompetenztests für die Klassen 5 und 6 [...]. 3. Aufl. Donauwörth 2007.

Kühn, P.: Von A bis Z – ein Wörterbuchspiel. In: Deutschunterricht 2/2007, 32-36

Kühn, P.: Rezeptive und produktive Wortschatzkompetenzen, in: Heiner Willenberg (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler 2007, 159-167.

Meierbauer, J./Rothweiler, M. (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen/Basel 1999. Nelson.

Melies, P.: Die Kindliche Wortbedeutungsentwicklung. ESEL – Essener Studienzyklopädie Linguistik 1997.

<http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/arbeiten/wortbedeutungsentwicklung.html>

(zuletzt eingesehen am 02.03.10)

Nelson, K.: Concept, word and sentence: Interrelations in acquisition and development. Psychological Review, 81 (1974), 267-285.

Nelson, K.: The conceptual basis for naming. In: MacNamara (Hrsg.): Language learning and thought. New York 1977.

Neuland, E.: Sprachtests. Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Sprachleistungsmessung. In: Diskussion Deutsch 65 (1982) -Sprachdidaktik-, 256-281.

Neveling, C.: Wörternetze als Abbilder mentaler Lexikonstrukturen. Untersuchungen zur Güte eines neuen Forschungsverfahrens, in: Tschirner, Erwin (Hrsg.): Wortschatz – Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen [Themenschwerpunkt], in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33, 2004, 128-146.

Renner, G.: Testbesprechung: Aktiver Wortschatztest für drei- bis fünfjährige Kinder -revidierte Version (AWST-R 3-5) von Kiese-Himmel. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38/3 (2006), 146-148.

Szagan, G.: Sprachentwicklung beim Kind. 6., vollst. überarb. Auflage, Weinheim 1996.

Tschirner, E.: Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache – nach Themen. Übungsbuch. Berlin 2008.

Ulrich, W.: Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler 2007.

### **Erwähnte Testverfahren**

Anger, H. u.a.: WST 5-6. Wortschatztest für 5. und 6. Klassen. Weinheim 1965.

Anger, H. u.a.: WST 7-8. Wortschatztest für 7. und 8. Klassen. Weinheim 1968.

Glück, C. W.: WWT 6-10. Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige. München 2007.

Kamratowski, I./Kamratowski, J.: Wortschatztest für Schulanfänger WSS 1. Weinheim 1969.

Kiese, C./Kozielski, P. M.: AWST. Aktiver Wortschatztest für 3-6jährige Kinder (2. überarb. Aufl.). Göttingen 1996 (1. Aufl., Weinheim 1979).

Kiese-Himmel, C.: AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (Revision). Göttingen 2005.

Metzler, P./Schmidt, K.-H.: WST. Wortschatztest. Weinheim 1992.

Raatz, U./Möhling, R.: FTF-W. Frankfurter Test für Fünfjährige – Wortschatz. Weinheim 1971.

Raatz, U./Schwarz, E.: WSU 4-6. Wortschatzuntersuchung für 4.-6. Klassen. Weinheim 1974.

**Anhang zur Arbeit im BZM:**

**Abschlussarbeiten im Projekt „Wortschatz und Semantik“ im Rahmen des Hauptseminars**

- 8.1. Freya Böhmer: Bericht über die Wortschatzarbeit an einer sechsten Klasse der Hauptschule des Bildungszentrums Mettenhof. Erfahrungen mit und Untersuchung von Fördermaterialien im Bereich Wortschatz und Semantik**

Dozent: Prof. Dr. Jörg Kilian  
SS 2008  
Abgabedatum 22.09.2008

Bericht über die Wortschatzarbeit an einer sechsten Klasse der  
Hauptschule des Bildungszentrums Mettenhof

Erfahrungen mit und Untersuchung von Fördermaterialien im Bereich  
Wortschatz und Semantik

Freya Böhmer



## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitung	- 2
Zum Ablauf der Unterrichtssequenz	- 8
Förderbereiche der Klasse 6a	- 8
Portfolio des Schülers Y	
Lernstand	
Beurteilung der AWST-R – Leistung von Y	-12
Beurteilung der Leistungen von Y im Bereich „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ und „Nahrung“	-13
Beurteilung der Leistungen von Y in dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“	-15
Erkenntnis- und Lernfortschritt des Schülers Y	-15
Entwurf eines Förderplans für den Schüler Y	-16
Persönliches Fazit aus der Arbeit im BZM und aus dem Seminar insgesamt	-17
Anhang	-18

## **Einleitung**

In dem Seminar „Empirische Sprachdidaktik: Sprachförderung im Bereich Wortschatz und Semantik“, welches im Sommersemester 2008 von Herrn Prof. Dr. Kilian an der Christian-Albrechts-Universität durchgeführt wurde, hatten die Studenten/innen die Möglichkeit, an der Hauptschule des Bildungszentrums Mettenhof zu unterrichten. Die Unterrichtssequenz belief sich auf jeweils neun Vormittage in zwei fünften und zwei sechsten Klassen, von denen mindestens vier Termine von jeder/jedem Studentin/Studenten wahrgenommen werden sollten. Zunächst wurde der Sprachstand der Klassen mit Hilfe des AWST-R (Aktiver Wortschatztest-Revision) ermittelt. Im zweiten Teil wurden dann Fördermaßnahmen in den defizitären Wortschatzbereichen durchgeführt.

Dieser Bericht bezieht sich auf die von mir an fünf Vormittagen unterrichtete Klasse 6a. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf der Bewertung von Fördermaterialien des Bereiches „Wortschatz und Semantik“, da ich mit diesen in der Klasse 6a gearbeitet und Erfahrungen gesammelt habe. Besonders wird von mir die „Gefühlswortschatzarbeit“ analysiert, welche den größten Teil meiner Arbeit mit der Klasse ausgemacht hat. Hier werden von mir sowohl die Materialien, als auch die gewählten Methoden kritisch beleuchtet und Schlüsse auf die mögliche bzw. notwendige, weitere Arbeit der Klasse im Bereich „Wortschatz und Semantik“ gezogen. In diesem Zusammenhang werden anschließend der Lernstand und die Fortschritte eines Schülers der Klasse 6a genauer untersucht und es wird ein Vorschlag zur weiteren Förderung des Schülers gegeben. Abschließend werde ich ein Fazit aus meiner Arbeit im BZM und dem Seminar ziehen.

Einige Informationen zu der Schule und der unterrichteten Klasse werden hier zum besseren Nachvollziehen der Unterrichtssituation vorweg gegeben. Die Hauptschule des BZM (Bildungszentrum Mettenhof) befindet sich in dem Kieler Stadtteil Mettenhof, welcher als sozialer Brennpunkt bekannt ist. Hier leben viele Menschen mit Migrationshintergrund. Dies ist auch in der Klasse 6a deutlich zu sehen, in welcher etwa 12 von 19 Schüler/innen einen Migrationshintergrund aufweisen. In der Klasse befinden sich auch Förderschüler und der große Teil der Klasse kommt aus so genannten „schwierigen sozialen Verhältnissen“, die von finanzieller Not, zerrütteten Familienverhältnissen und von Gewalt geprägt sind. Auffällig ist, dass sich in der Klasse nur vier Mädchen befinden. Die Klasse 6a ist insgesamt sehr lebhaft und sehr laut, zudem herrscht ein ausgeprägter Wettkampfgeist. Viele Schüler/innen haben Mühe sich zu konzentrieren und ermüden sehr schnell, einige Schüler sind offensichtlich übermüdet. Der Konzentrationsmangel vieler Schüler ist unter anderem auf eine zu geringe

und defizitäre Nahrungsaufnahme zurückzuführen. Infolgedessen ist ein häufiger Methodenwechsel der Lehrkraft zwingend erforderlich, um die Schüler/innen zur Mitarbeit zu motivieren.

### **Zum Ablauf der Unterrichtssequenz**

Der erste Termin der Klasse 6a (8.5.08) diente der Vorstellung der beteiligten Personen und der Hinführung zu dem Thema Wortschatzarbeit, wofür zunächst Wortschatzspiele durchgeführt wurden.

An dem zweiten Termin (15.5.) wurde der Sprachstandstest AWST-R durchgeführt, welcher Defizite vieler Schüler/innen in dem Nomenwortschatz des Sach- und Wortfeldes „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ sowie des Sach- und Wortfeldes „Nahrung“ zum Vorschein brachte. Der AWST-R erfragt Nomina aus den Sach- und Wortfeldern: „Draußen, Natur“, „Gebrauchsgegenstände Haushalt“, „Körperpflege/Gesundheit/Körper/Krankheit“, „Wohnung/Haus/Gebäude“, „Spiel-, Sport-, Freizeitobjekte“, „Tiere“, „Nahrung“, „Kleidung“, „Symbole“ und Verben aus den Sach- und Wortfeldern „Häusliches Umfeld“, „Spiel, Sport, Freizeit“, „Nonverbale Ausdruckstätigkeit“, „Verbale Ausdruckstätigkeit“. Es wurde zudem angenommen, dass in dem nicht im AWST-R abgefragten Sach- und Wortfeld „Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften“ Defizite bestünden, da dieses bei Schüler/innen der Sekundarstufe 1 zumeist der Förderung bedürfe.

Am 22.5.08 wurde mit der Sprachförderung begonnen. Es wurde ein Spiel zum Thema Fußball gespielt, welches in der Klasse sehr gut ankam, da diese stark fußballbegeistert ist. Dieses Thema wurde gewählt, um die Schüler/innen auf das zu fördernde Sach- und Wortfeld „Gefühle“ einzustimmen.

Am 29.5.08 (mein erster Termin) hat die Klasse 6a das Spiel „Von A bis Z – Das große Wörterbuchspiel“ in vier bis fünf Schüler/innen umfassenden Gruppen gespielt. Das Spiel erfordert den Einsatz von Wörterbüchern und ist als spielerische Einführung in den Bereich Wortschatzarbeit gut geeignet. Allerdings entpuppte sich die Arbeit mit den Wörterbüchern als schwierig, da sich die in der Klasse vorhandenen Wörterbücher entgegen unseren Informationen als Rechtschreibwörterbücher entpuppten und daher nur die zwei von uns mitgebrachten Wörterbücher Wortbedeutungen enthielten. Einige Schüler hatten Probleme, überhaupt mit einem Wörterbuch umzugehen und waren zudem wenig motiviert, etwas nachzuschlagen. Als Einführung ist das Spiel daher meiner Meinung nach geeignet, es wird aber für die Schüler/innen schnell langweilig und da es als Brettspiel gruppenweise an Tischen gespielt wird, lässt sich als Lehrkraft schwer eine Aussage über den tatsächlichen



Lernerfolg einzelner Schüler/innen treffen. Anschließend wurde zur Auflockerung noch das Spiel „Hang-Man“ gruppenweise an den Tischen gespielt, welches aber von den Schüler/innen nach wenigen Minuten als langweilig abgetan wurde, da es bereits bekannt war.

Am 5.6.08 (mein zweiter Termin) haben wir mit der Arbeit an dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“ begonnen. Der Einstieg in die Unterrichtseinheit erfolgte über das Sach- und Wortfeld „Gefühle beim Fußball“, da wir uns wegen der in der Klasse vorhandenen Fußballbegeisterung gute Resultate erwarteten. Dies erwies sich als berechtigt. Zunächst hat jede/r Schüler/in für sich ein Cluster zu diesem Sach- und Wortfeld angelegt. Anschließend haben wir zuerst gemeinsam mit der Klasse die gefundenen Wörter an einer Tafel gesammelt und als nächstes auf der zweiten Tafel eine Tabelle angefertigt, in welcher die Wörter nach Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) und nach den Eigenschaften „positiv“ und „negativ“ geordnet wurden. Die Tabelle wurde anschließend von allen Schüler/innen schriftlich fixiert. Jede/r Schüler/in hat einen Briefumschlag und einige Karteikarten erhalten. Der Umschlag wurde namentlich gekennzeichnet und auf den Karteikarten wurden in Einzelarbeit selbst ausgewählte Wörter des Sach- und Wortfeldes „Gefühle beim Fußball“ mit einer individuellen Bedeutung versehen. Die Schüler haben sehr motiviert und erfolgreich gearbeitet. In der Unterscheidung nach Wortarten waren einige Schüler sehr sicher, während andere starke Probleme hatten und geraten haben. Insbesondere die Abgrenzung eines Verbs von einem Adjektiv bereitete Schwierigkeiten.

Am 12.6.08 (mein dritter Termin) haben wir gemeinsam ein Cluster zu dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“ an der Tafel erstellt, welches anschließend von den Schüler/innen schriftlich festgehalten wurde. Wiederum haben wir gemeinsam eine Tabelle an der Tafel erstellt, in welcher die Wörter nach Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) geordnet wurden. Die Nomen wurden zudem mit dem bestimmten Artikel versehen, um das Genus zu üben. Die Schüler/innen waren insgesamt sicherer in der Unterscheidung nach Wortarten, einige wenige Schüler/innen haben aber offensichtlich grundlegend nicht verstanden, nach welchen Regeln ein Wort einer bestimmten Wortart zugeordnet werden muss. Hier wäre eine Einzelförderung dringend zu empfehlen. Nun wurden wiederum Karteikarten erstellt, auf welchen die Schüler/innen in Einzelarbeit eine erste Bedeutung zu dem gewählten Wort des Sach- und Wortfeldes „Gefühle“ festhalten sollten. Sie waren aufgefordert, jeweils fünf Lexeme pro Wortart (Nomen, Verben, Adjektive), ggf. mit Hilfe von Wörterbüchern, zu bearbeiten, womit die große Zahl der Schüler/innen überfordert war. Die Schüler/innen waren unkonzentriert und die für sie zu umfangreich gewählte Anzahl ließ die Motivation deutlich schwinden. Die geforderte Einzelarbeit war zu diesem Zeitpunkt in dieser Klasse schwer umzusetzen und eventuell falsch gewählt. In der Gruppe lieferten sie sehr gute Ergebnisse und es beteiligten sich auch nahezu alle Schüler/innen

aufgrund des sehr stark ausgeprägten Wettkampfgeistes in der Klasse an der gemeinsamen, mündlichen Arbeit. Dies nahm mit der gewünschten Einzelarbeit ein abruptes Ende. Hierzu muss aber auch gesagt sein, dass sich die Klasse generell gegen schriftliche Arbeiten wehrte, da die meisten Schüler/innen starke Probleme mit dem korrekten Schreiben haben, und es daher für sie sehr mühevoll und frustrierend ist und zudem äußerst viel Zeit in Anspruch nimmt. Nach einer Pause wurden dann in Einzelarbeit die Arbeitsblätter „In der Küche“, „Obst“ und „Gemüse“ von den Schüler/innen ausgefüllt. Diese wurden als willkommene Abwechslung durch ein neues Thema und eine neue Methode motiviert angenommen. Die Einzelarbeit war zu diesem Zeitpunkt gut gewählt. Die Schüler/innen arbeiteten zumeist zügig, da auch hier wiederum das Ziel, als erster fertig zu sein, offensichtlich im Vordergrund stand. Es ließ sich aber auch beobachten, dass einige Schüler/innen für die Aufgaben sehr viel mehr Zeit benötigten, als der größere Teil der Klasse. Auch hier ist bei einigen Schüler/innen deutlicher Förderbedarf. Die Probleme beginnen mit der für diese Schüler nicht nachvollziehbaren Aufgabenstellung und setzen sich über sehr langsames Schreiben und Lesen fort. Der große Teil der Klasse wartet ungeduldig auf diese Schüler/innen, was sich negativ auf die Motivation der gesamten Klasse auswirkt. Es ist nicht immer möglich, den wartenden Teil der Klasse so zu beschäftigen, dass der sehr langsam arbeitende Teil nicht gestört wird. Die Klasse müsste für solche Aufgaben vielleicht bereits im Vorfeld räumlich getrennt werden, was für uns nicht möglich war, da wir die Klasse vorher nicht kannten. Zudem bräuchte es hierfür mehrere Lehrkräfte und zusätzliche Räume, was derzeit kaum umsetzbar erscheint. So lässt sich erklären, warum einige Schüler/innen die Arbeitsblätter nicht vollständig bearbeiteten. Die Schüler/innen, die ihre Aufgaben fertig gestellt hatten, spielten das Spiel „TwinFit Verba – Welche Dinge erfordern die gleiche Handlung“ aus dem ProLog - Verlag. Hierbei handelt es sich um ein „Verben Memory“. Dieses wurde von den Schüler/innen begeistert gespielt, da die Methode zumeist bekannt war, wiederum der Ehrgeiz durch den Wettkampf gegeneinander geweckt wurde und Erfolge direkt sichtbar waren.

Am 19.6.08 (mein vierter Termin) sollten ursprünglich die Arbeitsblätter besprochen und weiter an den entsprechenden Sach- und Wortfeldern gearbeitet werden. Diese lagen uns leider aus mir nicht nachvollziehbaren Gründen morgens nicht vor, so dass wir stattdessen weiter den Gefühlswortschatz bearbeiteten. Zunächst wurde von den Schüler/innen das Arbeitsblatt „Wut und Freude“ ausgefüllt. Die erste Aufgabe forderte die Schüler/innen auf, den Begriffen „Wut“ und „Freude“ jeweils zehn Wörter aus ihrer Wörterkartei zuzuordnen. Die Begriffe „Wut“ und „Freude“ sind visualisiert durch einen Jungen, der auf dem ersten Bild verkrampft mit den Händen in den Hosentaschen und heruntergezogenem Kopf, auf dem zweiten Bild jubelnd mit hochgerissenen Armen dargestellt ist. Diese Visualisierung erleichterte es den Schüler/innen stark, die Wörter richtig zuzuordnen, und die Aufgabe wurde zügig umgesetzt. Anschließend fertigten wir gemeinsam zwei Tabellen an der Tafel an. Die

erste Tabelle enthielt die zu dem Wort „Wut“ gefundenen Wörter, welche wiederum nach Wortarten (Nomen, Verben, Adjektive) geordnet wurden. Ebenso wurde dann mit dem Wort „Freude“ verfahren. Die Nomen wurden mit dem bestimmten Artikel versehen, um das Genus zu üben. Hier zeigten sich bei einigen Schüler/innen deutliche Defizite. Um die Motivation zu steigern, führten wir die Sammlung mündlich gemeinsam durch und die Lehrkraft fixierte die Wörter an der Tafel schriftlich. Die Schüler/innen waren nicht aufgefordert, selbst die gefundenen Wörter an der Tafel festzuhalten, da dieses sehr viel Zeit in Anspruch genommen hätte und die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen bei einigen schreibschwachen Schüler/innen sicherlich gering gewesen wäre. Das Resultat gab uns insofern Recht, als dass die Sammlung so umfangreich war, dass wir uns gezwungen sahen, diese zu beenden, als die Tafeln beide vollständig beschrieben waren. Die Tabellen habe ich im Anhang dieser Arbeit beigefügt, da sie eindrucksvoll zeigen, dass eine Wortschatzerweiterung in dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“ stattgefunden hat und zudem eine starke Auseinandersetzung der Schüler/innen mit sich selbst und ihrer Umwelt die Folge war. Das Thema Gewaltprävention ist an der Hauptschule des BZM ein permanent aktuelles und mit der Wortschatzarbeit in dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“ wurde ein kleiner Teil hierzu beigetragen. In dem zweiten Teil des Arbeitsblattes waren die Schüler/innen aufgefordert, in ganzen Sätzen festzuhalten, was sie tun, wenn sie wütend sind, bzw. sich freuen. Die Schüler/innen haben Probleme, vollständige Sätze zu schreiben, was hier zusätzlich geübt wurde. Die Verben sollten unterstrichen werden, was ebenso vielen Schüler/innen Schwierigkeiten bereitete, da keine Einzelwörter, sondern Sätze gegeben waren. Auch in diesem Teil war die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit sich selbst und ihrer Umwelt gewollt und dieses Ziel wurde erreicht. Das Arbeitsblatt war somit insgesamt zu diesem Zeitpunkt gut gewählt, um den bereits erarbeiteten Wortschatz zu festigen und die beschriebene Auseinandersetzung anzuregen. Nach einer Pause wurde in dem zweiten Teil der Unterrichtseinheit das Spiel „Wörterwald“ des ProLog - Verlages gespielt. Es handelt sich um ein Wortfindungsspiel. Wir ließen die Klasse aufgrund des bereits benannten, vorliegenden Wettkampfgeistes in zwei Gruppen geteilt und diese gegeneinander antreten. Die erreichten Punkte wurden für alle sichtbar an der Tafel festgehalten. Das Spiel bereitete fast allen Schüler/innen viel Spaß, allerdings war die Lautstärke schwer unter Kontrolle zu halten, da die Schüler/innen sehr motiviert mitspielten.

Am 3.7.08 war die Klasse aufgefordert, Werbetexte zu schreiben, um den Adjektivwortschatz zu fördern. Hierbei wurden die Sach- und Wortfelder „Nahrung“ sowie „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ bearbeitet. Anschließend erhielten die Schüler/innen

Geschmacksproben (Obst und Gemüse) und sollten ihre Eindrücke verschriftlichen. Auf diese Art und Weise sollen möglichst alle Sinne in die Wortschatzarbeit einbezogen werden.

Am 10.7.08 (mein fünfter Termin) habe ich mit den Schüler/innen den Lesekompetenz-Test „Die Sache mit dem Parka“ von Hanna Hanisch, entnommen aus Peter Kühn/Pierre Reding (Hrsg.): Lesekompetenz-Test für die Klassen 5 und 6 (...), 3. Aufl. Donauwörth 2007, bearbeitet. Die Einführung in das bevorstehende Thema erfolgte von mir durch direkte Fragen an die Schüler/innen, um deren bestehendes Vorwissen zu aktivieren. Meine Fragen lauteten „Musste von Euch schon einmal jemand Kleidung anziehen, die er überhaupt nicht mochte?“, „Was war das für Kleidung?“, „Wie fühlt man sich dann?“. Der Einstieg entwickelte sich etwas zäh, daher hielt ich ihn kurz. Anschließend las ich den Text einmal laut vor und die Schüler/innen lasen still mit. Die Lektüre begleiteten sie, wie von mir gefordert, zeilenweise mit dem Lineal oder dem Finger. Die Klasse war sehr aufmerksam und es herrschte gespannte Stille, selbst noch nach Beenden des Vorlesens. Dieses ist meiner Meinung nach auf zwei Umstände zurückzuführen. Zum einen auf den Text selbst, da dieser für die Schüler/innen eine sehr gut nachzuvollziehende Lebenssituation enthält, und zum anderen sicherlich auf den Umstand, dass dem großen Teil der Klasse wenig bis gar nicht vorgelesen wurde und wird. Bei der nun folgenden globalen Textarbeit bediente ich mich größtenteils der Fragen des ersten Aufgabenblattes und ließ diese mündlich von der Klasse beantworten bzw. besprach sie weitergehend. Anschließend erhielten die Schüler/innen die Aufgabe, den Text noch einmal still zu lesen und auf Textstellen zu achten, an denen die Gefühle von Vater, Mutter und Kind zum Ausdruck kommen, und diese Textstellen zu unterstreichen. Gemeinsam wurden einige der gefundenen Stellen besprochen. Das zweite Aufgabenblatt ließ ich anschließend von den Schüler/innen in Einzelarbeit ausfüllen. Bei der zweiten Aufgabe sollen die Bedeutungen von Zitaten (Wörter oder kurze Sätze) aus dem Text gefunden werden. Es sind Zeilenangaben gegeben und jeweils vier Antworten möglich, von denen die richtige angekreuzt werden soll. Bei der nun folgenden, gemeinsamen Besprechung der Aufgabenteile fiel auf, dass einige Schüler/innen große Probleme mit der richtigen Einordnung der dort vorgegebenen Formulierungen hatten, da diese ihnen unbekannt waren. Andere Schüler/innen dagegen fanden die richtigen Antworten. Die Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler/innen variierte hier sehr stark. Ich ließ die Formulierungen möglichst ausführlich von den Schüler/innen erklären und fragte ggf. nach. Hierbei machte ich die Beobachtung, dass es den Schüler/innen deutlich leichter fiel, die richtige Antwort auszuwählen, wenn ich ihnen die Formulierungen noch einmal laut vorlas. Dies lässt zwei mögliche Schlüsse zu. Erstens, die Schüler/innen hatten möglicherweise unkonzentriert

gearbeitet und daher die richtige Antwort nicht gefunden oder/und zweitens, sie hatten starke Probleme, selbst einfachste Sätze zu lesen. Der gesamte Text war zu diesem Zeitpunkt meiner Meinung nach von den Schüler/innen gut verstanden, so dass die Antworten im Text hätten gefunden werden können. Nach einer Pause ließ ich das dritte Aufgabenblatt in Einzelarbeit ausfüllen. Dieses ist ebenso aufgebaut wie die zweite Aufgabe, jedoch soll hier das am besten passende Adjektiv gefunden werden. Um die Lesefähigkeit der Schüler/innen genauer zu untersuchen, ließ ich die Aufgabenteile dieses mal von den Schüler/innen laut vorlesen. Es bestätigte sich, dass es vielen Schüler/innen Probleme bereitete, zwei kurze Sätze hintereinander flüssig zu lesen. Den großen Teil der angegebenen Textstellen lasen wir noch einmal gemeinsam im Gesamttextzusammenhang nach und erklärten sie. Einige der zum Ankreuzen gegebenen Adjektive waren den Schüler/innen unbekannt. Hierzu gehörten die Worte „schwermütig“, „jähzornig“, „unbarmherzig“ und „starrsinnig“. Auch hatten einige Schüler/innen Probleme, die richtige Intensität der Adjektive zu erkennen und gegenüber anderen Adjektiven abzustufen. Im Aufgabenteil 23 bspw. schlug ein Schüler das Adjektiv „unhöflich“ vor. Dieses ist sicherlich zutreffend, aber das Verhalten des Vaters lässt sich mit diesem Adjektiv alleine nicht vollständig beschreiben. Sein Verhalten ist „aggressiv“, welches eine andere Bedeutung besitzt. Im Aufgabenteil 26 wurde von einigen Schüler/innen das Adjektiv „jähzornig“ ausgewählt, da es nicht bekannt war und somit für die wahrscheinlich richtige Antwort gehalten wurde. Auch wurde der „heulenden Mutter“ von einigen Schüler/innen das Adjektiv „verärgert“ zugeteilt. Die Beurteilung der Situation, welche mit der Antwort auf die Frage verbunden ist, ob die Mutter nun „nur verärgert“ oder bereits „todunglücklich“ ist, fiel einem großen Teil der Schüler/innen sehr schwer. Auffällig war auch, dass im Aufgabenteil 28 einige das Wort „teilnahmslos“ ausgewählt haben. Wie sich im Gespräch heraus stellte, hatten viele Schüler/innen zunächst Probleme, das beschriebene „sich steif machen“ des Sohnes zu beurteilen und berücksichtigten nur den zweiten Teil, in welchem gesagt wird, dass der Sohn die Augen schließt. In Aufgabenteil 29 zeigten sie dann, dass sie die Situation jetzt verstanden hatten, und haben dem nun „nicht mehr steifen Körper“ das Adjektiv „erleichtert“ zugeordnet.

Mit dem Lesekompetenz-Test ließ sich hervorragend arbeiten. Die Schüler/innen arbeiteten in dieser Stunde sehr motiviert mit und lernten in dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“ dazu. Allerdings bedarf es meiner Meinung nach einer vorherigen Einführung in das gesamte Thema „Gefühle“ in mindestens einer vorherigen Unterrichtseinheit, da die Schüler/innen sich sonst nicht so intensiv auf die Aufgabe einlassen würden, wie dies jetzt der Fall war, und die Resultate aus der Arbeit nicht so gut wären. Der Wechsel zwischen

Frontalunterricht, Einzelarbeit, Gruppenarbeit und gemeinsamer, mündlicher Arbeit im Klassenverbund war in dieser Stunde gut gelungen. Zwischenzeitlich hatte ich in der Klasse 6a zwei Lehrkräfte der Schule und eine Sozialpädagogin als Unterrichtsbeisitzer. Diese haben zwischendurch einzelne Fragen verschiedener Schüler/innen schnell und manchmal gleichzeitig klären können, so dass der Unterricht kaum unterbrochen werden musste. Der Unterrichtsverlauf war in der Folge zügig und alle Schüler/innen konnten gut folgen, obwohl das Arbeitstempo der einzelnen Schüler/innen sehr unterschiedlich ist. Im anschließenden Gespräch mit der Klassenlehrerin waren wir uns einig, dass durch diese Unterrichtseinheit wieder bestätigt wurde, wie erfolgreich und wünschenswert „Team-Teaching“ ist.

### **Förderbereiche der Klasse 6a**

Es lässt sich festhalten, dass die Schüler/innen Probleme haben, Teilwortbedeutungen und die hieraus resultierenden Abstufungen richtig zu erkennen. Die Folge sind taxonomische Fehlbildungen, die besonders häufig durch die Auswahl eines alternativen Wortes aus dem gleichen semantischen Feld auftreten, manchmal auch durch eine falsche Überordnung oder eine vollzogene Umwegleistung der Schüler/innen. Auch thematische Fehlbildungen der Schüler/innen, welche sich häufig im Bereich der funktionalen Umschreibung finden lassen, sind keine Seltenheit. Es hat sich gezeigt, dass eine Förderung der gesamten Klasse in diesen Bereichen erforderlich ist.

Für einige Schüler/innen der Klasse empfehle ich dringend, die Unterscheidung der Wortarten zu üben. Zudem sind Lese- und Rechtschreibübungen mit allen Schüler/innen durchzuführen, da die Leistungen der Schüler/innen in diesem Bereich sehr schwach sind.

### **Portfolio des Schülers Y**

Y ist ein zwölfjähriger Junge, welcher die Klasse 6a der Hauptschule des BZM besucht. Er ist ein Einzelkind, seine Muttersprache ist deutsch und er hat den Kindergarten besucht. Seine schulischen Leistungen betreffend lässt sich festhalten, dass er ein Förderschüler ist, welcher zudem etwas faul und nicht sonderlich motiviert ist. In der Klasse ist er eher zurückhaltend und muss zu Leistungen aufgefordert werden. Auch lässt er sich sehr gerne vom Unterrichtsgeschehen ablenken.

### **Lernstand**

#### **Beurteilung der AWST-R – Leistung von Y**

Der Schüler Y hat an dem AWST-R teilgenommen, daher werde ich zuerst mit der

quantitativen und qualitativen Auswertung seines Testes beginnen. Hierbei werde ich den Test selbst auf seine Leistungsfähigkeit und seine Schwächen hin überprüfen. In dem Test werden insgesamt 75 Wörter abgefragt, wovon 24 Verben und 51 Substantive sind. Die Verben verteilen sich auf die vier Wortfelder „Häusliches Umfeld“, „Spiel/Sport/Freizeit“, „Nonverbale Ausdrucksfähigkeit“ und „Verbale Ausdrucksfähigkeit“. Die Substantive verteilen sich auf die neun Wortfelder „Draußen und Natur“, „Gebrauchsgegenstände Haushalt“, „Körperpflege/Gesundheit/Körper/Krankheit“, „Wohnung/Haus/Gebäude“, „Spiel-/Sport-/Freizeitobjekte“, „Tiere“, „Nahrung“, „Kleidung“ und „Symbole“. Der Test wurde als Gruppentest durchgeführt, die zu benennenden Wörter wurden als Bilder mit einem Beamer an die Wand geworfen und die Objekte mit der Frage „Was ist das?“, die Tätigkeiten mit der Frage „Was macht die/der?“ erfragt. In der Testsituation offenbart sich das erste große Problem. Die Schüler/innen bezeichnen manchmal den abgebildeten Gegenstand insgesamt statt des gewünschten Details oder sie nennen einen Oberbegriff. Hier wäre eine genauere Beschreibung nötig, welche aber nicht vorgesehen ist. Auch Nachfragen von Seiten der Schüler/innen müssen zugelassen werden, um Fehler in der Datenerhebung zu vermeiden. Die Schüler/innen erhalten für testbedingte Fehlleistungen keine Punkte, so dass der Wortschatz einer großen Zahl von Schüler/innen schlechter eingestuft wird, als er tatsächlich ist. Der umgekehrte Fall, dass ein/e Schüler/in statt des gewünschten Oberbegriffes das Objekt detaillierter beschreibt, welches eine Mehrleistung darstellt, wird dagegen nicht honoriert, sondern nur mit der normalen Punktzahl berücksichtigt. Dieses verfälscht die Leistung der Schüler/innen insgesamt stark.

Auch ein anderer Fehler fällt beim Lesen der gegebenen Antworten sofort auf. Auf die Frage „Was macht die/der?“ wird von dem Schüler Y korrekterweise nicht mit dem auf dem Testbogen gewünschten Infinitiv, sondern mit dem richtigen Personalpronomen und dem dazugehörigen flektierten Verb geantwortet. Ys Antworten werden daher von mir im Folgenden einzeln untersucht. Bei Item Nr.1 antwortet er mit „das Archornblatt“, welches genauer ist, als das gewünschte „Blatt“, aber nur mit einem Punkt honoriert wird. Bei Item Nr.4 antwortet er mit „das Blatt zerschneiden“, welches die Situation genauer beschreibt, als das gewünschte Wort „schneiden“, aber auch nur mit einem Punkt bedacht wird. Ein anderes Problem zeigt sich dann bei Item Nr.5, wo er mit „Klöttsche“ antwortet und somit das beteiligte Objekt statt der Tätigkeit „bauen“ beschreibt. Dies ist, wie ich später durch Zufall im Seminar erfahren habe, auf eine falsch formulierte Frage der beteiligten Studenten/innen zurückzuführen gewesen. Solche Fehler müssen zwingend von den beteiligten Personen auf den Bögen notiert werden, was hier leider nicht erfolgt ist, und somit das Ergebnis noch

stärker verfälscht wurde. Das Item Nr. 14 „(seil-)springen“ wurde von ihm nicht beantwortet, aber das Item Nr. 21 wurde korrekt mit „ein Springseil“ beantwortet. Dies verwundert mich sehr und ich hätte an dieser Stelle nachgefragt, ob eventuell das Bild von Item Nr. 14 für den Schüler nicht nachvollziehbar dargestellt war. Wenn der Schüler weiß, was ein „Springseil“ ist, so impliziert dies, dass ihm die Tätigkeit „seilspringen“ bekannt ist, ansonsten hätte er statt „Springseil“ nur „Seil“ oder ähnliches geantwortet. Bei Item Nr. 39 wurde statt „werfen“ geantwortet „wirft einen Ball hoch“, welches wiederum genauer ist, als das gewünschte „Verb“ und nur einen Punkt erhält. Bei Item Nr. 48 ist die gewünschte Antwort „ziehen“ und der Schüler antwortet „sie spielt“, dies ist auf die Abbildung zurückzuführen, da hier ein Kind ein Spielgerät hinter sich herzieht und somit das Verb „spielen“ nahe liegender erscheint. Trotzdem erhält der Schüler Null Punkte und seine Leistung wird wieder schlechter dargestellt, als sie tatsächlich ist. Bei Item Nr. 53 wurde statt „Brief“ „eine Post“ geantwortet. Auf die Nachfrage des Untersuchers „Wie nennt man diese Post?“ wäre eventuell die richtige Antwort „Brief“ gegeben worden und es hätte eine Aussage getroffen werden können, ob das Wort bekannt ist oder nicht, welche jetzt meiner Meinung nach nicht getroffen werden kann. In dem Item Nr. 54 wurde die ursächliche Tätigkeit „hat gekleckert“ statt der gewünschten Tätigkeit „wischen“ gegeben. Diese Antwort ist nicht falsch, erhält aber Null Punkte, da sie nicht gewünscht war. Auch hier hätte durch Nachfrage die Tätigkeit „wischen“ erfragt werden können und ein Ergebnis geliefert werden können. Jetzt müsste das Item herausgerechnet werden, um die Daten nicht zu verfälschen. Bei Item Nr. 59 wurde die Antwort „Bügel“ statt „Kleiderbügel“ gegeben. Ob das Wort „Kleiderbügel“ bekannt ist, hätte auch hier erfragt werden können. Bei Item Nr. 64 wurde statt „Sieb“ „ein Becher“ geantwortet. Für mich stellt sich hier die Frage, ob das Sieb auf der Abbildung gut zu erkennen war, da viele Schüler/innen hier falsch geantwortet haben und ein Sieb schwer mit einem Becher verwechselt werden kann. Bei Item Nr. 65 wäre wiederum durch Nachfrage der Untersucher eine Aussage möglich gewesen, ob es bekannt ist oder nicht, hier wurde statt des gefragten Verbs „brechen“ die Antwort „er macht ein Bleistift kaputt.“ gegeben. Die Nachfrage „Wie nennt man dieses Kaputtmachen?“ hätte auswertbare Daten ergeben. Ebenso ist es bei Item Nr. 67, wo statt „Kleeblatt“ die Antwort „eine Blume“ lautet. Bei Item Nr. 75 hat der Schüler statt „Knoblauch“ mit „eine Zwiebel“ geantwortet. Hier stellt sich die Frage nach der Abbildung, da eine gewisse Ähnlichkeit der beiden Gemüsesorten vorhanden ist. Durch eine Abbildung, auf welcher der Größenunterschied deutlich zu erkennen ist, kann der Fall einer Verwechslung eventuell minimiert werden. Insgesamt würde ich daher aus dem Test 10 Items herausnehmen, da sie keine Aussage darüber zulassen, ob das erfragte Wort bekannt ist oder



nicht. Die Gründe für das Herausrechnen der Items sind oben genannt, es handelt sich folglich um die Items Nr. 5, 14, 48, 53, 54, 59, 64, 65, 67, und 75. Bei drei Items dagegen würde ich Mehrleistung honorieren, hierzu gehören die Items Nr. 1, 4, und 39. Da ich mich aber an das vorgegebene Auswertungsschema halte, welche die Fehlerquellen nicht berücksichtigt, ergibt sich bei dem Schüler Y ein anderes Bild, welches seine Leistung schlechter darstellt. Die qualitative Auswertung der Substantive zeigt Schwächen des Schülers im Bereich der Taxonomie. Unter den taxonomischen Fehlbildungen befinden sich drei Überordnungen (Item Nr. 53, 59, 67), sechs Mal verwendet er ein alternatives Wort aus dem gleichen semantischen Feld (Item Nr. 19, 50, 64, 73, 75) und einmal liegt eine Umwegeleistung vor (Item Nr. 32). Wobei sich hier ein anderes Bild ergäbe, wenn die von mir oben benannten Items herausgenommen würden. Übrig blieben dann lediglich die Items Nr. 19, 50, 73, für welche der Schüler ein alternatives Wort aus dem gleichen semantischen Feld benutzt hat und das Item Nr. 32, für welches er eine Umwegeleistung benutzt hat. Zwei Items (Nr. 22 und 51) sind von dem Schüler nicht benannt worden, eine regelgeleitete Fehlbildung, eine Wortableitung, liegt für das Item Nr. 30 vor und zwei thematische Fehlbildungen im Bereich Farb-, Form- oder Materialmerkmal liegen für die Items Nr. 52 und 72 vor. Somit ergäbe sich ein Bild, welches kleine Lücken des Schülers in unterschiedlichen Wortfeldern zeigt. Nicht betroffen sind die Wortfelder „Kleidung“ und „Symbole“, welche er zu 100 Prozent richtig beantwortet hat. Ohne das Herausrechnen der oben benannten Items ergibt sich als schlechtestes Wortfeld „Gebrauchsgegenstände Haushalt“, welches von dem Schüler nur zu 50 Prozent richtig beantwortet werden konnte. Bei der qualitativen Auswertung der Verben ist festgehalten, dass der Schüler zwei Items (Nr. 6 und 14) nicht benannt hat und für ein Item (Nr. 68) eine taxonomische Fehlbildung vorliegt, da er ein alternatives Wort aus dem gleichen semantischen Feld benutzt hat. Drei thematische Fehlbildungen liegen vor, eine (Nr. 5) für die Bezeichnung des handlungsgebundenen Objektes und zwei Items (Nr. 61 und 65) für funktionale Umschreibungen. Zwei Antworten konnten nicht kategorisiert werden (Item Nr. 48 und 54). Bei Item Nr. 48 ist eine andere Tätigkeit benannt worden, die auf dem Bild aber ebenfalls zu sehen ist, und zwar statt „ziehen“ das „spielen“. Bei Item Nr. 54 ist statt der folgenden Tätigkeit die ursächliche Tätigkeit beschrieben worden, statt „wischen“ ist „hat gekleckert“ festgehalten worden. Auch für die Verben würde sich ein anderes Bild ergeben, wenn die von mir identifizierten, möglicherweise nicht aussagekräftigen Daten herausgerechnet würden. Ohne das Herausrechnen ergibt sich als schlechtestes Wortfeld des Schülers das Feld „Spiel/Sport/Freizeit“ (57,14% richtige Antworten). Das Feld „Verbale Ausdrucksfähigkeit“ wurde von dem Schüler zu 100 Prozent richtig beantwortet und ist somit

sein bestes Wortfeld.

Insgesamt schlage ich vor, mit dem Schüler Y aufgrund dieser Ergebnisse an seiner Wortschatzerweiterung zu arbeiten, und dies speziell im Bereich der Taxonomie (begrifflich-kategoriale Verarbeitung) in der Unterscheidung semantisch ähnlicher Begriffe. Eventuell könnte eine themenbezogene Differenzierung des Wortschatzes für das Wortfeld „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ sinnvoll sein.

### **Beurteilung der Leistungen von Y im Bereich „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ und „Nahrung“**

Am 12.6.08 hat Y drei Arbeitsbögen ausgefüllt. Das erste Arbeitsblatt lautet „In der Küche“ und es sollen in einem Text zunächst fünf abgebildete Küchengegenstände (Nomen) verschriftlicht werden. Er hat die Gegenstände „schüssel“, „gabel“, „bratfahne“ und „hert“ richtig benannt, bei dem abgebildeten „Kochlöffel“ allerdings nur „löfel“ geschrieben. Auffällig war, dass in der gesamten Klasse viele den „Kochlöffel“ nicht erkannt haben, womit sich die Frage stellt, ob die Abbildung nicht eindeutig ist oder ob die Schüler/innen tatsächlich keinen Kochlöffel kennen. Letzteres ist meiner Meinung nach abwegig, kann aber nicht ausgeschlossen werden. Abgesehen von der Rechtschreibung ist die Wortschatzleistung als gut zu bewerten. Der zweite Teil des Bogens wurde leider nicht ausgefüllt, so dass hier eine Bewertung nicht möglich ist.

Das zweite Arbeitsblatt hat das Thema „Gemüse“ und der erste Teil ist ebenso aufgebaut wie der erste Teil des ersten Arbeitsblatts. Der Schüler hat hier die Bilder „Salat“, „wurzel“, „tomate“ und „Banane“ richtig erkannt, die „Kartoffel“ aber nicht, was merkwürdig erscheint, da die „Kartoffel“ ein sehr weit verbreitetes, heimisches Gemüse ist. Der zweite Teil des Arbeitsblattes wurde nur zum Teil bearbeitet bzw. gelöst. Von zwölf zu suchenden Wörtern hat er drei Wörter nicht gefunden. Bei der Aufgabe sollten die einzelnen Silben der Wörter gefunden und zusammengesetzt werden. Es fehlen dem Schüler die Worte „Bohnen“, „Kartoffeln“ und „Karotten“. Dies ist meiner Meinung nach jedoch lediglich auf den Zeitmangel bzw. das sehr langsame Arbeiten des Schülers zurückzuführen und nicht auf seine Leistungsfähigkeit im Bezug auf die gestellte Aufgabe.

Das dritte Aufgabenblatt enthält Abbildungen von verschiedenen Obstsorten, welche benannt werden sollen. Y hat die „Birnen“ und die „Bananen“ richtig erkannt. Die „Äpfel“ hat er als „Tomate“ bezeichnet, die „Pfirsiche“ als „Afrikosen“ und die „Kirschen“ als „flaumen“. Der Schüler hat folglich den Text nicht gelesen, sondern die Begriffe erraten. Der zweite Teil des Aufgabenblattes ist ein Buchstabengitter, in welchem die Worte der zehn

abgebildeten Obstsorten gefunden werden müssen. Der Schüler hat hier acht Obstsorten richtig erkannt, darunter die „Erdbeere“, die „Zitrone“, die „Birne“, die „Kirsche“, die „Ananas“, den „Apfel“, die „Orange“ und die „Banane“. Nicht erkannt hat er die „Melone“ und den „Pfirsich“. Hierbei ist auffällig, dass er zwar erneut den „Pfirsich“ nicht erkannt hat, die „Kirsche“ und den „Apfel“ jedoch schon, obwohl die Abbildungen mit der vorherigen Aufgabe übereinstimmen. Der Schüler ist offensichtlich unkonzentriert und es ist somit schwierig, seinen vorhandenen Wortschatzumfang zu ermitteln.

Auf der Basis dieses kleinen Einblicks schließe ich, dass Y keine größeren Lücken im Wortschatz des Sach- und Wortfeldes „Nahrung“ (Gemüse und Obst) hat.

### **Beurteilung der Leistungen von Y in dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“**

Y hat ein Cluster „Gefühle beim Fußball“ angefertigt, welches die folgenden sechs Nomen enthält: „Scheiße, Power, Stärke, Trauer, C. Ronaldo, Teamgeist“. Es enthält die vier Verben: „vertrauen, leiden, hassen, schemmen“. Zum größten Teil (20 Wörter) enthält es jedoch Adjektive: „schnell, edel, weit, spannend, fröhlich, müde, schlecht, super, traurig, grausam, langweilig, zuversichtlich, ängstlich, lustig, angespannt, böse, begeistert, ausgepauert, ritterlich, rasend“. Dies zeigt bei den Wortarten deutlich die Stärke des Schülers im Bereich der Adjektive, sowie Defizite bei den Nomen und Verben. Dieses Bild lässt sich auf die gesamte Klasse 6a übertragen.

Der Schüler hat Karteikarten angefertigt und diese mit individuellen Bedeutungen versehen. Ich werde diese zunächst nach Wortarten geordnet und inklusive möglicher Rechtschreibfehler des Schülers auführen.

#### 9 Nomen:

Tod: bluten, weinen, sterben, böse, Grab

Liebe: Knutschen, Lieben

Gefängnis: fast hängen, sterben, nicht so viel duschen

Trauer: traurig, Sünde, weinen, heulen

Wut: er ist nicht gut drauf, er will ein schlagen, er will mit kein Reden

Power: er ist schnell, er kann gut spielen, er ist der beste Spieler der Welt

Knast: lebenslange Strafe, Gefängnis

Schmerzen: ich habe mir wegetan

Leiden: dumm, beserwiser

#### 3 Verben:

lachen: spielen, lachen, bis 1000 zählen

hassen: ich haß ihre, ich mag ihn nicht

leiden: er ist traurig, er hast ihn, er will ihn schlagen

### 7 Adjektive:

aggressiv: schlagen, K.O. schlagen, bluten

aggressiv: nach einen Foul, Schlagen, Hooligans, Schlägertüpen, Kaput machen

langweilig: Tennis ist langweilig, Eishokey ist blöd, schlangen ist scheiße

grausam: Hundescheiße, Katzenscheiße, popel

fair: er gibt den andern den ball, er ist höflich

fröhlich: er ist froh, er ist fröhlich

mager: ist nicht gut, man kann sterben

böse: hassen, schläger, schläger tüp

Es fällt auf, dass der Schüler neun Nomen angefertigt hat und diese somit die Anzahl der Adjektive (7 Wörter) übersteigen. Möglicherweise waren die individuellen Bedeutungen für den Schüler bei den Nomen leichter zu finden als bei den Verben oder den Adjektiven.

Am 19.6.08 hat Y das Arbeitsblatt „Wut und Freude“ ausgefüllt. Den Aufbau und Inhalt des Arbeitsblattes habe ich bereits bei der Analyse der entsprechenden Unterrichtseinheit geschildert, daher werde ich hier nur die Inhalte des Schülers wiedergeben. Unter „Wut“ hat er folgende Wörter aufgeführt: „Grausam, Knast, langweilig, Wut, Hassen, leiden, aggressiv, schmerzen, schlagen, sterben“. Unter „Freude“ hat er aufgeführt: „Mager, fair, fröhlich, Liebe, Power, spielen, mögen, heilich, fußball spielen, gewinnen“. Der Schüler hat die Wörter seiner Kartei sicher den Gefühlen „Wut“ und „Freude“ zuordnen können, was deutlich ein Beherrschen des neu gelernten oder erweiterten Wortschatzes im Sach- und Wortfeld „Gefühle“ zeigt. In dem zweiten Aufgabenteil hat der Schüler gezeigt, dass er keine Verben bestimmen kann und hier starker Förderbedarf besteht. Er hat statt der Verben die Adjektive „wütend“ und „aggressiv“ unterstrichen. Er hat aber auch gezeigt, dass der Wortschatz im Bereich „Gefühle“ verinnerlicht wurde. Sein erster Satz lautet: „Wenn ich wütend bin den wird ich aggressiv, schlag ich gegen den schrank.“ Sein zweiter Satz lautet: „Wenn ich mich freue, dann spiele ich mit mein Hund und spiele Ball mit ihr, und spiele Playstation 2“.

Am 10.7.08 hat Y die Aufgabe drei des Lesetextes „Die Sache mit dem Parka“ bearbeitet. Er hat fünf Situationen das passende Adjektiv zugeordnet. Bei drei Situationen hat er ein nicht passendes Adjektiv ausgewählt. In Nr. 25 hat er „verlegen“ ausgewählt, vermutlich weil er die dazugehörige Textstelle nicht noch einmal gelesen hat. In Nr. 26 hat er

das Adjektiv „jähzornig“ ausgewählt, welches in der Klasse niemandem bekannt war. Vielleicht hat der Schüler aufgrund dessen vermutet, dass dieses Adjektiv richtig sein müsste. In Nr. 27 hat er das Adjektiv „unbarmherzig“ ausgewählt, welches auf mich den Eindruck macht, als hätte er versucht, ein passendes Wort zu finden, welches anzeigt, dass das Verhalten des Sohnes gegenüber dem Vater nicht richtig ist bzw. gegenüber dem Vater als unfair eingestuft werden muss. Die Textsituation hat Y insgesamt betrachtet sehr gut verstanden, was deutlich den Erfolg der Wortschatzarbeit im Bereich „Gefühle“ erkennen lässt.

### **Erkenntnis- und Lernfortschritt des Schülers Y**

Der Wortschatz in dem Sach- und Wortfeld „Gefühle“ hat sich sichtbar vergrößert. Auch hat er mehr Sicherheit im Bezug auf die Bedeutungen bereits bekannter Wörter erlangt. Die Wortschatzarbeit in diesem Bereich ist für den Schüler als notwendig, sinnvoll und von Erfolg gekrönt einzustufen.

In dem abgefragten Wortschatz der Sach- und Wortfelder „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ und „Nahrung“ liegen bei dem Schüler keine großen Defizite vor. Da die Arbeit in diesen Wortfeldern nicht fortgesetzt wurde, kann zu einem möglichen Lernfortschritt keine Aussage gemacht werden.

### **Entwurf eines Förderplans für den Schüler Y**

Der Schüler muss dringend lernen, die Wortarten zu unterscheiden. Er hat starke Defizite in der Rechtschreibung, welche zwar nicht Gegenstand der Wortschatzarbeit sind, hier aber trotzdem erwähnt sein sollen. Daher würde ich empfehlen, den Schüler bei der Wortschatzarbeit viel in ganzen Sätzen schreiben zu lassen. Ein spezielles Sach- und Wortfeld, welches der Förderung bedarf, konnte nicht ermittelt werden. Der Schüler sollte daher wortfeldübergreifend lernen, im Bereich der Taxonomie alternative Worte aus dem gleichen semantischen Feld gegeneinander abzugrenzen.

### **Persönliches Fazit aus der Arbeit im BZM und aus dem Seminar insgesamt**

Ursprünglich vorgesehen war die Durchführung des AWST-R mit anschließender Förderung der identifizierten, defizitären Sach- und Wortfelder und einem darauf folgenden, erneuten Test in diesen Feldern, um den Erfolg oder Misserfolg der eingesetzten Maßnahmen zu prüfen. Dies ist leider nicht erfolgt. Die Auswertung der Wortschatztests hat bis zum Ende des Semesters gedauert. Es wurde daher unter der Annahme, dass Defizite in dem Sach- und

Wortfeld „Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften“ bestünden, dieses Wortfeld bearbeitet. Ohne einen vorhergehenden Test in diesem Wortfeld lässt sich aber keine Aussage über den vorliegenden Wortschatzumfang oder dessen Qualität bei den einzelnen Schüler/innen treffen. Es ist folglich auch nicht möglich den Erfolg der eingesetzten Maßnahmen im Hinblick auf den tatsächlichen Lernerfolg der Schüler/innen nur annähernd objektiv zu beurteilen, welches sich äußerst negativ auf die Motivation der Studenten/innen im BZM ausgewirkt hat. Da ein Abschlusstest auf dieser Grundlage keinen Sinn ergibt, wurde er auch nicht durchgeführt. Von dem ursprünglichen Ziel, eine empirische Arbeit anzufertigen, die den Lernerfolg der Klasse 6a abbildet, musste ich aufgrund der nicht vorliegenden Daten leider Abstand nehmen. Somit ist diese Arbeit ein subjektiver Erfahrungsbericht geworden, der die vermuteten Teilerfolge der Klasse und speziell des Schülers Y festhält und welcher die eingesetzten Fördermaßnahmen kritisch beleuchtet. Die Fördereinheit in den Sach- und Wortfeldern „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ und „Nahrung“ war zu kurz, als dass eine Wirkung erzielt werden konnte. Die Arbeit am BZM war insgesamt sinnvoll für die Schüler/innen und eine gute Übung für die Studenten/innen, aber wirkliche Erkenntnisse im Hinblick auf den Lernstand und den Lernerfolg der Schüler/innen und somit auf die eingesetzten Fördermaßnahmen hat sie nicht ermöglicht. Dieses lag meiner Meinung nach an der Durchführung des Seminars. Hierbei möchte ich nur einige Punkte anführen, die bei einem hoffentlich zukünftig stattfindenden zweiten Versuch berücksichtigt werden sollten. Es macht keinen Sinn, dass jede Woche andere Studenten/innen vor den Schüler/innen stehen. Dies hat zu Verwirrung auf Seiten der Schüler/innen geführt und für die Studenten/innen ist eine Entwicklung der Klasse nicht absehbar. Daher würde ich eine zusammenhängende Unterrichtssequenz von einer festen Gruppe von Studenten/innen durchführen lassen. Zudem hat das Seminar zu wenig Raum für den Austausch der Studenten/innen geboten, so dass häufig die Studenten/innen vor Ort nicht wussten, was in der letzten Woche der Inhalt war. Hierbei sollte nicht nur erwähnt werden, welches Arbeitsblatt bearbeitet wurde, sondern auch, welche Auffälligkeiten, Entwicklungen, Besonderheiten in der Klasse vorliegen oder beispielsweise, welche Methoden in dieser Klasse gut umsetzbar sind. Auch hatten wir den Fall, dass gewünschte Unterrichtsmaterialien morgens nicht in dem Beutel der entsprechenden Klasse waren und wir somit direkt vor Unterrichtsbeginn gezwungen waren zu improvisieren. Es wurde meistens erst zwei bis drei Tage vorher festgelegt, welches Thema in der nächsten Stunde bearbeitet werden sollte, dies ist eindeutig zu kurzfristig, um die Stunde entsprechend vorzubereiten und womöglich eigene Fördermaterialien zu entwickeln. Für die Durchführung der Arbeit am BZM hatte ich mir inhaltliche Unterstützung aus den Referaten des Seminars

erhofft. Diese konnten die Referate nicht geben. Zudem gibt es keine Rückmeldung im Bezug auf die Durchführung des eigenen Unterrichts, was ich persönlich sehr schade finde, da dieses grundsätzlich hilfreich für die eigene Arbeit ist. Somit ziehe ich den Schluss, dass ich zusätzliche Erfahrungen im Unterrichten gewonnen habe, da die Arbeit in der Klasse 6a eine besondere Herausforderung war.

## Anhang

<b>Wut</b>		
<b>Nomen</b>	<b>Verben</b>	<b>Adjektive</b>
die Trauer	bluten	böse, groß
der Tod	ausbrechen	langweilig
das Leiden	(be-)schimpfen	aggressiv
der Hass	schlagen	grausam, klein
die Schmerzen	explodieren	sauer, schlecht
das Opfer	zählen	hässlich
die Psychatrie	stinken	unfreundlich
das Gefängnis	weinen	unfair
das Heulen	klagen	wütend
	zerreißen	enttäuscht

<b>Freude</b>		
<b>Nomen</b>	<b>Verben</b>	<b>Adjektive</b>
die Liebe	lachen	lebendig
die Power	kichern	nett
die Heiterkeit	mögen	lustig
der Glückliche	gewinnen	freundlich
die Großzügigkeit	spielen	fröhlich
der Genuss	springen	glücklich
die Befreiung	küssen	munter
die Geburt	helfen	ritterlich
das Geheimnis	knuddeln	witzig

der Stolz	schmusen	heilig
die Grimassen	laufen, malen	gut
das Mitleid	freuen	edel



**8.2. Matthias Eising: Auswertung des AWST-R der Klasse 5b der Hauptschule  
BZM (Kiel) und kritische Hinterfragung des AWST-R**

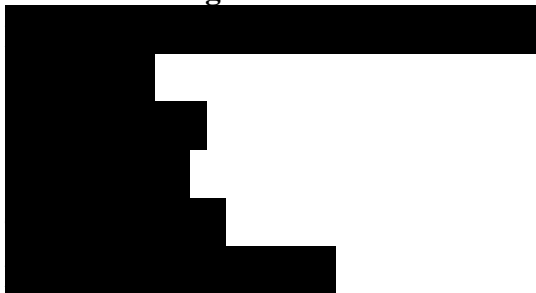
**Auswertung des *AWST-R* der Klasse 5b der  
Hauptschule BZM (Kiel)**

**und**

**kritische Hinterfragung des *AWST-R***

vorgelegt von

**Matthias Eising**



# Inhalt Seite

---

<b>1. Einführung</b>	1
1.1 Prämissen des Selbstverständnisses dieser Arbeit	2
<b>2. Auswertung der Testergebnisse des AWST-R der Klasse 5b – kritische Anmerkungen zum Test</b>	3
2.1 Gesamtergebnis	3
2.2 Substantive und Verben	5
2.3 Einzelne Wortfelder	9
2.4 Einzelne, auffällige Items	13
2.5 Ergebnisse im Zusammenhang mit dem sprachlichen Hintergrund der Testperson	15
<b>3. Fazit der Testauswertung und –kritik</b>	16
 Literatur	 18

## Anhang:

- Anhang 1: Auswertung einzelner, individueller Schülerleistungen nach Namen (Klasse 5b, Hauptschule BZM)
- Anhang 2: Auswertung der einzelnen Items – Häufigkeit der richtigen Nennungen in der Klasse 5b der Hauptschule BZM Kiel
- Anhang 3: Wortfelder – durchschnittliche Leistung der Klasse 5b der Hauptschule BZM Kiel
- Anhang 4: Häufigkeit/Anzahl der einzelnen Wortfelder (Nomen)/(Verben) als bestes und schlechtestes WF (Realwerte) (Klasse 5b, Hauptschule BZM Kiel)
  
- Erklärung, die Arbeit selbstständig angefertigt zu haben

## 1. Einführung

Die Fähigkeit zu sprechen ist sicherlich eine der hervorragenden Leistungsbereiche unserer Entwicklung. Sich sprachlich gut ausdrücken zu können, ist eine Grundvoraussetzung, um sich in unserer Gesellschaft und im Berufsleben zurechtfinden und positionieren zu können.

Da die Bedeutung der Sprache so hoch ist, steht man unweigerlich vor der Frage, wie man Kinder, v. a. solche mit Defiziten, im sprachlichen Bereich fördern kann. Um aber zu wissen, wo Defizite liegen bzw. um sagen zu können, was SchülerInnen lernen sollen, muss erst einmal festgestellt werden, was sie bereits können. Bisher ist allerdings kaum etwas über lexikalisch-semantische Kompetenzen von SchülerInnen bekannt. In welchem Alter sie welchen Sprachstand erreichen, ist noch nicht hinreichend erforscht. Aber gerade das müsste bekannt sein, um Förderungsbereiche definieren zu können. Wüsste man beispielsweise, dass sich ein bestimmtes Wortfeld erst mit 12 Jahren ausprägt, so braucht man es mit 6 Jahren noch nicht direkt zu fördern. Ist dieses Wortfeld mit 13 Jahren aber nur rudimentär ausgebildet, so sollte man Fördermaßnahmen ansetzen. Das Ziel muss es letztlich sein, SchülerInnen an einen Grundwortschatz heranzuführen, den sie in ihrem aktuellen Leben aber auch in ihrem späteren (Berufs-)leben benötigen. Auf der Basis von Wortschatzstandsmessungen lassen sich bei aller Vorsicht Soll-Zustände des jeweiligen Wortschatzumfanges formulieren.

Die gegenwärtigen diagnostischen Möglichkeiten zur Messung der lexikalisch-semantischen Fähigkeiten befinden sich momentan allerdings in einem eher desolaten Zustand.<sup>10</sup>

Das Seminar „Empirische Sprachdidaktik“ am Germanistischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel unter der Leitung von Prof. Dr. Jörg Kilian beschäftigte sich u. a. mit eben solchen Verfahren der aktiven Wortschatzerhebung. Gegenstand des Seminars waren Ansätze und Methoden der Erweiterung und Vertiefung der Wortschatzkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer systematischen Wortschatzarbeit im Deutschen als Erst- und Zweitsprache. Mit dem *Aktiven Wortschatztest-Revision (AWST-R)* sollte der produktive Wortschatz von Schülern/Schülerinnen der Klassen 5 und 6 der Hauptschule Bildungszentrum Mettenhof in Kiel getestet werden. In weiteren Arbeitsphasen in der Schule wurde der Wortschatz u. a. auf Basis der Testergebnisse der SchülerInnen gefördert,

---

<sup>10</sup> vgl. Schöler, Hermann: Sprachleistungsmessungen. In: Ursula Bredel u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2.2. Ferdinand Schöningh 2. Auflage Paderborn 2006. S. 898-913. S. 193.

Fördermaterialien getestet, modifiziert oder neu erdacht. Zudem wurde der *AWST-R* kritisch hinterfragt und in den Kontext der sonst erbrachten Schülerleistungen aus den Fördereinheiten eingeordnet.

In dieser Arbeit sollen die Ergebnisse des *AWST-R* der Klasse 5b der Hauptschule Bildungszentrum Mettenhof insgesamt ausgewertet werden. Gleichzeitig möchte ich den Test kritisch hinterfragen und mögliche Verbesserungsansätze der empirischen Wortschatzstandserhebung benennen.

### 1.1 Prämissen des Selbstverständnisses dieser Arbeit

Auf den folgenden Seiten werden dem Leser eine Reihe von Tabellen und Diagrammen begegnen. Fast könnte es dem Betrachter so vorkommen, als würde er hier vor der Auswertung einer groß angelegten wissenschaftlich-empirischen Untersuchung stehen. Um einen solchen Fehleindruck zu vermeiden, möchte ich zunächst einige Prämissen erläutern, unter denen diese Arbeit entstanden und zu verstehen ist.

1. Alle Diagramme, Tabellen und statistische Auswertungen, die hier zu finden sind, beruhen lediglich auf der Erhebung in der Klasse 5b der Hauptschule Bildungszentrum Mettenhof mit 19 SchülerInnen. Daher sind die Ergebnisse keinesfalls repräsentativ und wissenschaftlich zunächst nur bedingt aussagekräftig.
2. Der *AWST-R* ist für 3- bis 5,5jährige Kinder entwickelt worden. Wir haben ihn an 11- bis 12-jährigen Kindern und zudem in einer von der Norm abweichenden Organisationsform durchgeführt. Die Kinder wurden nicht einzeln getestet, sondern im gesamten Klassenverband.
3. Da der Test bzw. die Testergebnisse somit nicht die Anforderungen an eine wissenschaftlich empirische (also objektive, reliable, valide) Untersuchung erfüllt, entspricht auch die statistische Auswertung nicht den wissenschaftlichen Ansprüchen. Die Realwerte der Testergebnisse wurden direkt in Prozentwerte umgerechnet. Varianz o. ä. wurde nicht beachtet.
4. Aus den o. g. Prämissen ergibt sich, dass sich die Arbeit eher als ein Impulsgeber versteht, der auf gewisse Auffälligkeiten bezüglich der Schülerleistung und der Brauchbarkeit des *AWST-R* hinweisen soll und somit einen Beitrag zur Reflexion des Tests und der Schülerleistungen darstellt.

## **2. Auswertung der Testergebnisse des AWST-R der Klasse 5b – kritische Anmerkungen zum Test**

Im Folgenden sollen die Testergebnisse der Klasse 5b des *AWST-R* unter verschiedenen Aspekten ausgewertet werden. Dabei möchte ich auf das Gesamtergebnis, die Analyse einzelner Wortfelder und einzelner Items eingehen. Schließlich sollen die Testergebnisse im Kontext des sprachlichen Hintergrunds der SchülerInnen betrachtet werden.

Die Auswertung besteht in diesem Falle darin, auf der einen Seite sowohl die Testergebnisse darzustellen und zu interpretieren, auf der anderen Seite, den *AWST-R* (immer auch im Hinblick auf unsere Test-Durchführungsform) kritisch zu hinterfragen und Ansätze einer möglichen Verbesserung zu liefern.

### **2.1 Gesamtergebnis**

Die Abbildung 1) stellt das Gesamtergebnis des *AWST-R*, aufgeteilt nach Mädchen, Jungen und insgesamt dar. Die Gesamtpunktwerte sind in Prozent umgerechnet. Die absoluten Gesamtpunktwerte sind der Tabelle im Anhang zu entnehmen.

Die Tabelle 1) zeigt, dass alle 19 SchülerInnen mehr als die Hälfte der Items richtig benannt haben. Im Bereich von 80% bis 90% richtiger Benennungen findet sich mit 37% ein Großteil der SchülerInnen wieder. Ein Gesamtergebnis von über 90% erreichte nur eine Schülerin. Die restlichen Schülerleistungen verteilen sich in etwa gleichmäßig in den Bereich von 50% bis 80% richtiger Wortnennungen. Insgesamt sind also keine absolut schlechten, aber auch kaum richtig gute Testergebnisse zu finden. Es gilt aber zu bedenken, dass der *AWST-R* für 3- bis 5,5jährige Kinder entwickelt worden ist. In Anbetracht dieser Tatsache sind eigentlich alle Schülerleistungen der Klasse 5b nicht hervorragend. Hat ein 12jähriges Kind gut die Hälfte der Items eines Tests, der für 3- bis 5,5jährige konzipiert ist, richtig beantwortet, ist dies eine schlechte Leistung. Auch die SchülerInnen, die über 80% des Testes richtig haben, haben für ihr Alter keine sehr gute Leistung erbracht. Bei allen SchülerInnen besteht Förderbedarf, wenn auch in stark unterschiedlicher Ausprägung. Allerdings muss mit sämtlichen wertenden Aussagen vorsichtig umgegangen werden, da der Test nicht die Möglichkeit bietet, die Leistungen von Kindern dieser Altersspanne differenziert wahrzunehmen. Hier ist sicherlich die Trennungsschärfe nicht angemessen und müsste erhöht werden, um eine genauere Differenzierung der einzelnen Schülerleistungen hervorbringen zu können. Die Wortauswahl des *AWST-R* müsste daher an die Leistungsfähigkeit 11- bis 12jähriger SchülerInnen angepasst werden. Es sollte auch Testergebnisse geben, die unter 50% der möglichen erreichbaren

Gesamtpunktzahl liegen. Aber auch im Mittelfeld und in der Leistungsspitze wäre eine genauere Differenzierung von Nöten, ansonsten lassen sich nur vage Aussagen machen.

Des Weiteren gilt es zu beachten, dass die *AWST-R* Wortzusammenstellung an Stichproben der entsprechenden Zielgruppe orientiert ist. Stellt man in der Pilotphase einer Testentwicklung fest, dass die Wörter insgesamt zu schwer sind, so fügt man leichtere ein. Er ist also anhand konkreter stichprobenartiger Schülerleistungen genormt. Es muss m. E. aber auch Wert darauf gelegt werden, dass sich der Test nicht einem eventuellen grundlegenden Leistungsabstieg im Wortschatzbereich anpasst. Wenn ein heute sehr gutes Abschneiden im Testergebnis gemessen an dem, was die Testpersonen vor beispielsweise 30 Jahren konnten, nur mittelmäßig ist, so darf man nicht ableiten, dass kein Förderbedarf mehr nötig wäre. Letztlich muss sich ein Wortschatztest an empirischen Erhebungen der aktuellen Generation als grundsätzlichen Bezugspunkt orientieren, denn Inhalte von Wortschätzen sind in ihrer Qualität sicherlich nicht über mehrere Jahrzehnte miteinander vergleichbar.

Grundsätzlich ist bei der Itemauswahl zu bedenken, dass die Information, darüber, welche Wörter man in welchem Alter im produktiven Wortschatz erwarten kann, nur sehr begrenzt und unsicher sind.

## 2.2 Substantive und Verben

Ein weiteres Problem einer Wortschatztestentwicklung ist das Verhältnis der Wortarten der im Test vorkommenden Wörter (hier 51 Nomen und 24 Verben). Die Abbildung 2) zeigt an, wie oft die Wortart Verb oder die Wortart Nomen insgesamt besser abgeschnitten hat. Das Ergebnis der *AWST-R*-Durchführung in der Klasse 5b zeigt, dass sowohl Jungen als auch Mädchen bei den Verben insgesamt besser abgeschnitten haben als bei den Substantiven. Es ist aber zu beachten, dass das prozentuale Ergebnis dieser beiden Wortarten bei allen SchülerInnen nur maximal ein paar Prozentpunkte auseinander liegen. Dennoch erscheint es auf den ersten Blick so, dass Nomen den größeren Problembereich im Wortschatz der Kinder ausmachen.

Wie schon angemerkt muss darauf hingewiesen werden, dass der *AWST-R* 51 Nomen und nur 24 Verben enthält. Es wird somit zu über zwei Dritteln nach Substantiven gefragt. Insofern ist es fraglich, ob man die Ergebnisse der beiden Wortarten überhaupt miteinander vergleichen

kann. Die Fehlerquotienten in den jeweiligen Wortarten beruhen auf jeweils unterschiedlichen Basen, die dazu führen könnten, dass im Bereich der Verben besser abgeschnitten werden kann.

Des Weiteren sind entgegen der diagnostischen Praxis Nomen problematisch, um lexikalisch-semantiche Fähigkeiten zu testen.<sup>11</sup> Günther (2002) begründet dies plausiblerweise damit, dass nur

*„eine sehr kleine Gruppe von Nomen unabhängig von Alter, sozial-kultureller Erfahrung und geeignetem Wissen vorausgesetzt werden kann, die sich logischerweise für diagnostische Zwecke kaum differenzierungsrelevant erweist, während für die große Mehrheit des nominalen Lexembestandes vor einer diagnostischen Verwendung und Bewertung analysiert werden muss, inwieweit sie für eine lexikalische Untersuchungsgruppe lexikalisch und bedeutungsmäßig als verfügbar erwartet werden können.“<sup>12</sup>*

Solche Voranalysen, wie von Günther gefordert, sind nur schwer und sehr aufwendig durchzuführen. Zudem sind Nomen, die als allgemein bekannt vorausgesetzt werden können, kaum zu finden und zu sehr abhängig von äußeren Faktoren.

Auf der anderen Seite machen Nomen deutlich über 50% des geschätzten deutschen Wortschatzes aus.<sup>13</sup> Insofern ist eine Berechtigung vorhanden, Substantive in großer Zahl abzufragen. Problematisch dabei ist aber, dass eine Beschränkung auf wenige allgemein bekannte Nomen keine Trennungsschärfe mit sich bringt und das Vorhandensein von Substantiven im Wortschatz, die insgesamt weniger bekannt sind, oftmals zu abhängig von Alter und sozio-kultureller Erfahrung der Testpersonen sind. Ein Lösungsansatz kann daher nur die Untersuchung einzelner Testgruppen gleichen Alters mit einem ähnlichen sozio-kulturellen Hintergrund sein, die schließlich miteinander verglichen und in Relation gesetzt werden sollten, um die erhobenen Daten in ein Gesamtbild einordnen zu können. Es dürfte sich aber als schwierig gestalten, Kinder mit einem quasi identischen sozio-kulturellen Hintergrund in ausreichender Zahl zu testen, da ein solcher Hintergrund zumeist sehr individuell ist. Kriterien zu benennen, die *einen* sozio-kulturellen Hintergrundbereich definieren können, ist eine kaum lösbare Aufgabe. Haben Testpersonen etwa den gleichen sozio-kulturellen Kontext, wenn sie

---

<sup>11</sup> vgl. Günther, Klaus-B.: Probleme der Diagnostik lexikalisch semantischer Störungen. In: Manfred Grohnfeldt (Hrsg.): Störungen der Semantik (= Handbuch der Sprachtherapie Bd. 3). 2. Auflage Berlin 2002. S. 167-195. S. 175.

<sup>12</sup> Günther (2002), S. 175.

<sup>13</sup> vgl. ebd., S. 174.



aus *einem* Stadtteil kommen, wenn die Eltern beide Akademiker sind oder wenn sie etwa Mitglied in einem Sportverein sind? Trotz einiger vergleichbarer sozio-kultureller Kontexte verschiedener Kinder bleibt letztlich doch jedes Kind individuell und hat bis zu einem gewissen Grad seine eigene Herkunft und Lebenswelt.

Ein Beispiel für den Sachverhalt, dass ein Nomen von manchen Kindern gekannt wird und von einigen mit einem womöglich anderen sozio-kulturellen Hintergrund nicht, könnte das Wort Tannenzapfen sein. Was ein *Tannenzapfen* ist, weiß man nur, wenn man schon einmal im Wald gewesen ist oder zumindest irgendwo, wo Tannen stehen. Außerdem muss einem der Name für diesen Gegenstand explizit genannt werden, im alltäglichen Sprachgebrauch taucht dieser Begriff sicherlich eher selten auf. Auch das Wort Knoblauch kennt man eher dann bzw. benutzt es aktiv, wenn in der Familie auch mit Knoblauch gekocht wird und man mal beim Kochen zugeschaut oder mitgeholfen hat. Auffällig bei diesen genannten Wörtern ist aber auch, dass SchülerInnen, die im Test insgesamt besser abgeschnitten haben auch bei diesen Wörtern (*Tannenzapfen*, *Knoblauch* o. ä.) recht ordentlich abschneiden. Nun könnte es natürlich sein, dass SchülerInnen, die besser abgeschnitten haben, auch aus einem sozio-kulturell besser gestellten Elternhaus kommen und daher diese Wörter kennen. - Das sind letztlich allerdings nur Überlegungen und Spekulationen, die hier nicht belegt oder widerlegt werden können. Sie zeigen aber auf, welche Probleme auftreten können, wenn man einen allgemeingültigen Test entwickeln möchte oder Testergebnisse wahrheitsgetreu interpretieren will.

Verben lassen sich in einem solchen aktiven Wortschatztest insgesamt besser abfragen. Der Verben-Gesamtwortschatz beträgt nach Angaben der Duden-Grammatik ca. 100000 lexikalische Einträge und ist damit nur knapp halb so groß wie der des Nomenwortschatzes. Im Vergleich zu Nomen machen außerdem etwa 100 der insgesamt häufig gebrauchten Verben Dreiviertel des gesamten Wortschatzes von Grundschulkindern aus. Die Wortklasse der Verben ist somit grundsätzlich lexikalisch und semantisch allgemein-elementarer organisiert als die Wortklasse der Nomen.<sup>14</sup> Die durch Verben repräsentierten Handlungen, Prozesse und Zustände sind somit auf einen relativ kleinen Teil begrenzt, stehen daher für viele nominale Bezüge offen und werden in mehreren verschiedenen nominalen Kontexten benutzt.<sup>15</sup>

In Anbetracht dieser Feststellungen sind Nomen in sämtlichen Wortschatztests

---

<sup>14</sup> vgl. Günther (2002), S. 176.

<sup>15</sup> vgl. ebd., S. 178.

überrepräsentiert.<sup>16</sup> Nur 5 Substantive finden sich in den Rangskalen der 25 häufig benutzten Substantive gleichermaßen bei Pregel/Rickheit (1987), Ruoff 1981) und Wängler 1963. Diese lauten *Tag, Mann, Frau, Mutter/Mama* und *Junge*.<sup>17</sup>

Für eine Erhöhung der Anzahl von Verben im Wortschatztest spricht sicherlich auch die Tatsache, dass Verben als Organisationszentrum des Satzes wesentlich aussagekräftiger im Hinblick auf die Fähigkeit sind, Sprache in semantischen und syntaktischen kohärenten Äußerungen zu benutzen.<sup>18</sup>

Wie schon oben angemerkt weist auch das Ergebnis des *AWST-R* der Klasse 5b darauf hin, dass viele Verben oftmals allgemein bekannter sind als Nomen. Von den 24 Verben sind absolut gesehen genauso viele Wörter von allen Schülern richtig genannt worden wie Nomen. Innerhalb beider Wortarten wurden jeweils sieben Darstellungen von allen 19 SchülerInnen richtig benannt. Bei den Substantiven sind das 13,7%, bei den Verben 33,3%. Dies ist natürlich nur ein oberflächliches Indiz, da sehr viele andere Nomen zwar nicht von allen SchülerInnen, aber doch von sehr vielen richtig produziert wurden und daher auch vielen verschiedenen SchülerInnen bekannt sind. Für eine genauere Analyse ist der Umfang des *AWST-R* mit 75 Wörtern zu gering und die Anzahl der Testpersonen mit 19 SchülerInnen sicherlich nicht repräsentativ. Außerdem gilt es bei einigen Wörtern mit wenigen Nennungen prinzipiell zu bedenken, dass das Abbild des Objekts oder der Handlung nicht eindeutig genug ist.

An dieser Stelle sei noch angemerkt, dass Adjektive im *AWST-R* gar nicht abgefragt werden. Kiese-Himmel verweist darauf, dass Adjektive, die Größendimensionen bzw. Ausdehnungsangaben vermitteln und im Wortschatz von Kindern häufig vorkommen, nicht darstellbar seien.<sup>19</sup> Dennoch bleibt ein grundsätzlicher Ausschluss von Adjektiven fraglich.

Die Itemauswahl ist also der entscheidende und schwierigste Vorgang einer Wortschatztesterstellung. Es muss eine angemessene Trennungsschärfe entstehen und es muss ein passendes Verhältnis der Wortarten gefunden werden. Das Verhältnis der Wörter mit unterschiedlicher Silbenanzahl muss austariert werden. Die ausgewählten Wörter sollten auf empirischen Untersuchungen beruhen, die den vorhandenen Wortschatz der entsprechenden

---

<sup>16</sup> vgl. auch ebd., S. 185.

<sup>17</sup> vgl. ebd., S. 185.

<sup>18</sup> vgl. ebd., S. 186.

<sup>19</sup> vgl. Kiese-Himmel, Christiane: *AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder*. Manual. Beltz Test. Hogrefe Verlagsgruppe 2005. S. 20f.

Alterstufe und evtl. sozio-kultureller Gruppierungen messen. Die Auswahl muss in Pilotphasen der Testanwendung immer weiter optimiert werden. Zudem kommt man bei der Testerstellung nicht an wertenden Fragen der Wortauswahl vorbei. Man kann sich beim *AWST-R* sicherlich fragen, ob ein 3- bis 5-jähriges Kind das Wort Peperoni in seinem produktiven Wortschatz besitzen muss. Es hätte m. E. sicherlich ein besseres alternatives Wort gegeben, das zudem mehr Aussagekraft über die allgemeine Qualität und Quantität des entsprechenden Wortschatzes gehabt hätte als ein solches Spezialwort. Bei aller Kritik, die hier geübt wird, gilt es aber immer zu beachten, dass die Erstellung eines objektiven, reliablen und validen Tests immer ein Balanceakt ist, der an einigen Stellen immer Abstriche und Nachteile in Kauf nehmen muss, zugunsten eines anderen Vorteils.

### 2.3 Einzelne Wortfelder

Der *AWST-R* enthält eine Wortschatzauswertung einzelner Wortfelder. Zunächst fällt in der Klasse 5b auf, dass die Wortfelder *Spiel-/Sport-/Freizeitobjekte, Tiere, Nahrung, Kleidung* und *Symbole* am besten abschneiden (s. Abb. 3).

Allerdings zeigen die Abbildungen 3) nur an, wie häufig ein Wortfeld das beste bzw. das schlechteste bezogen auf alle 19 SchülerInnen - angegeben in Prozent - ist, nicht welchen prozentualen Durchschnittswert ein einzelnes Wortfeld hat. Beispielsweise ist das Wortfeld *Nahrung* von allen SchülerInnen in über 10% aller Teste das beste Wortfeld gewesen. Diese Aussage beinhaltet aber keine Informationen darüber, wie viel Prozent der Wörter aus dem Wortfeld von dem einzelnen Schüler/der einzelnen Schülerin richtig genannt worden sind. Da ich allerdings die Auswertung der einzelnen Wortfelder im *AWST-R* für nur begrenzt aussagekräftig halte, möchte ich statt einer genauen Ergebnisanalyse den Test an dieser Stelle kritisch hinterfragen. Folgende Tabelle soll meine Kritik verdeutlichen.

<b>Gebrauchsgegenstände Haushalt</b>	<b>5 Häufigkeit als</b>	<b>8 Anzahl der</b>
<b>Wortfeld</b>	<b>bestes Wortfeld in</b>	<b>8 Wörter</b>
Körperpflege/Gesundheit/Körper/Krankheit	2%	7
Wohnung/Haus/Gebäude	3/8	9/6
Draußen und Natur		
Spiel-/Sport-/Freizeitobjekte		

Tiere	11	4
Nahrung	11	4
Kleidung	15	3
Symbole	15	2

(Tab. 1) Häufigkeit als bestes Wortfeld in Abhängigkeit zur Anzahl der Wörter im jeweiligen semantischen Bereich

Das Wortfeld mit den meisten Wörtern ist *Draußen und Natur* mit 9 Items. Das Wortfeld *Symbole* hat allerdings nur 2 Wörter. Es ist somit wenig verwunderlich, dass das Wortfeld *Draußen und Natur* wesentlich schlechter abschneidet als das Wortfeld *Symbole*. Prozentuale Angaben, die sich auf 9 Wörter beziehen, sind nur schwer vergleichbar mit Angaben, die sich auf nur 2 Wörter beziehen. Es ist auch auffällig, dass mit der Ausnahme des Wortfelds *Wohnung/Haus/Gebäude* prozentual mehr Wörter in den Wortfeldern richtig genannt worden sind, je weniger Items dem jeweiligen semantischen Bereich zugeordnet sind. Auch die Durchschnittswerte der richtig beantworteten Items innerhalb eines Wortfelds nimmt weitestgehend zu, je weniger Wörter dem entsprechenden Bereich zugeordnet sind (s. Tabelle im Anhang).

Ähnlich verhält sich dies auch im Wortfeldbereich der Verben (vgl. Abb. 4)). Die Wortfelder *Häusliches Umfeld* und *Spiel/Sport/Freizeit* schneiden hier am schlechtesten ab und besitzen gleichzeitig die meisten Wörter. Auffällig ist hier aber, dass das Wortfeld *nonverbale Ausdruckstätigkeit* mit 7 Items ein wesentlich besseres Ergebnis bringt als *Spiel/Sport/Freizeit* mit ebenfalls 7 Wörtern. Die Gründe hierfür können vielfältig sein. Vielleicht haben die

SchülerInnen tatsächlich im Wortfeld *Spiel/Sport/Freizeit* starke Defizite. Allerdings können auch Schwächen im Test selbst solche Ergebnisse hervorrufen, denn wie später noch aufgezeigt wird, sind mehrere Wörter aus dem Wortfeld *Spiel/Sport/Freizeit* aufgrund einer schlechten und ungenauen Abbildung für die SchülerInnen nur schwer zu erkennen gewesen (→ *bauen, werfen, ziehen*).

#### 2.4 Einzelne, auffällige Items

An dieser Stelle möchte ich auf die Items eingehen, die von sehr vielen SchülerInnen nicht richtig genannt werden konnten.

Die folgende Tabelle listet die Wörter auf, die von nur maximal 10 oder weniger Schülern richtig benannt worden sind.

<b>Wort</b> <i>falls vorhanden: häufig vorkommende „falsche“ alternative Wörter, die aber durchaus auf die Abbildung auch zutreffen</i>	<b>Richtige Nennungen insgesamt absolut</b>	<b>Richtige Nennungen insgesamt prozentual</b>	<b>Bezogen auf die schlechtere Klassenhälfte</b>	<b>Bezogen auf die bessere Klassenhälfte</b>
5. bauen <i>(Bauklötze) stapeln/aufstellen</i>	11	58%		
20. Dach <i>Haus</i>	10	53%	Richtig: 5 (26%) Falsch: 4 (21%)	Richtig: 5 (26%) Falsch: 5 (26%)
33. pfeifen <i>trinken; essen</i>	10	53%	Richtig: 4 (21%) Falsch: 5 (26%)	Richtig: 6 (32%) Falsch: 4 (21%)
39. werfen <i>(Ball) spielen</i>	10	53%	Richtig: 2 (11%) Falsch: 7 (36%)	Richtig: 6 (32%) Falsch: 4 (21%)
40. Brett <i>Holz</i>	10	53%	Richtig: 4 (21%) Falsch: 5 (26%)	Richtig: 7 (36%) Falsch: 3 (16%)
42. Fieber- thermometer <i>Thermometer</i>	9	47%	Richtig: 3 (16%) Falsch: 6 (32%)	Richtig: 5 (26%) Falsch: 5 (26%)
48. ziehen <i>Spielen mit einer Ente; Sie geht mit einer Ente; mit einer Ente gassi gehen</i>	5	26%	Richtig: 0 (0%) Falsch: 9 (47%)	Richtig: 5 (26%) Falsch: 5 (26%)
51. Tannenzapfen	5	26%	Richtig: 0 (0%) Falsch: 9 (47%)	Richtig: 5 (26%) Falsch: 5 (26%)
52. Kranz	6	32%	Richtig: 1 (5%) Falsch: 8 (42%)	Richtig: 5 (26%) Falsch: 5 (26%)
54. wischen <i>putzen</i>	10	53%	Richtig: 4 (21%) Falsch: 5 (32%)	Richtig: 7 (37%) Falsch: 3 (16%)
59. Kleiderbügel -	4	21%	Richtig: 0 (0%) Falsch: 9 (47%)	Richtig: 3 (16%) Falsch: 7 (36%)
64. Sieb -	6	32%	Richtig: 0 (0%) Falsch: 9 (47%)	Richtig: 6 (32%) Falsch: 4 (21%)
69. Feld <i>Erde; Matsch</i>	3	16%	Richtig: 0 (0%) Falsch: 9 (47%)	Richtig: 3 (16%) Falsch: 7 (36%)
70. Liegestuhl <i>Sonnenstuhl; (Klappstuhl; Stuhl)</i>	6	32%	Richtig: 3 (16%) Falsch: 6 (32%)	Richtig: 3 (16%) Falsch: 7 (36%)
73. Tor <i>(Tür)</i>	4	21%	Richtig: 2 (11%) Falsch: 8 (42%)	Richtig: 2 (11%) Falsch: 7 (37%)
75. Knoblauch	8	42%	Richtig: 2 (11%) Falsch: 7 (36%)	Richtig: 6 (32%) Falsch: 4 (21%)
74. Peperoni Chili (als Syn. gewertet)	2 14	11% 74%		

Bei solchen Wörtern sollte man überprüfen, ob diese tatsächlich von den SchülerInnen nicht

genannt wurden, weil sie diese nicht in ihrem produktiven Wortschatz besitzen oder weil die zugehörige Abbildung nicht eindeutig genug ist, was in einigen Fällen nahe liegt. Da Zielwörter, die selten genannt werden, durchaus auch schwierige Wörter sein können, habe ich errechnet, wie viel Prozent der besseren und wie viel Prozent der schlechteren Klassenhälfte das jeweilige Wort richtig oder falsch benannt haben. Um das weiter zu untersuchen, muss auf die alternativ genannten Lexeme geblickt werden. Diese sind in der oben angegebenen Tabelle ebenfalls aufgelistet.

Das Verb *ziehen* ist insgesamt nur fünf Mal richtig angegeben worden. Die schlechtere Klassenhälfte konnte die Abbildung gar nicht richtig benennen, innerhalb der besseren Hälfte haben immerhin 5 SchülerInnen das Zielwort gefunden, fünf allerdings auch nicht. Oftmals findet man Antworten die in etwa folgendermaßen lauten: *Spielen mit einer Ente*; *Sie geht mit einer Ente*; *mit einer Ente Gassi gehen*. All diese Antworten sind in Bezug auf die Abbildung nicht abwegig. Die besseren SchülerInnen, die das Zielwort richtig erkannt haben, konnten evtl. das Bild angemessener interpretieren oder von der Darstellung besser abstrahieren. Viele der hier als unkorrekt gewerteten Antworten sind allerdings sicherlich auch nicht falsch, müssen aber laut dem AWST-R als solche gewertet werden. Genauso könnte man die Abbildung zum Item *Tor* auch auf ihre Eindeutigkeit überprüfen, schließlich ist sie von vielen als Tür identifiziert worden. Anders verhält es sich meiner Meinung nach bei dem Item *Kleiderbügel*. Dieses Wort würde ich intuitiv als recht schwer einschätzen. Tatsächlich hat kein Kind der schlechteren Klassenhälfte das Wort richtig genannt, von der besseren Klassenhälfte ist die Darstellung in 3 von 11 Fällen korrekt beschrieben worden. Alternative Wörter waren u. a. auch Bügeleisen, was nun der Abbildung gar nicht entspricht, nur aus dem gleichen semantischen Feld stammt. Dies spricht dafür, dass das Wort *Kleiderbügel* vielen Testpersonen nicht produktiv bekannt ist.

Auffällig ist auch das Wort *Liegestuhl*, das sowohl von der besseren als auch von der schlechteren Klassenhälfte von jeweils über 30% nicht genannt worden ist. Alternativ wurde sehr häufig *Klappstuhl*, *Sonnenstuhl* oder *Stuhl* angegeben, was laut AWST-R Vorschrift als falsch anzuerkennen ist, obwohl die Begriffe, v. a. der *Sonnenstuhl*, auch zutreffen. In einem mündlichen Testverfahren hätte man noch einmal genauer nachfragen können, ob das Wort *Liegestuhl* den Testpersonen wirklich nicht aktiv bekannt ist, in unserem Verfahren war dies aber nicht möglich.

Generell scheint mir bei dem AWST-R Test ein großes Problem darin zu liegen, dass er relativ

intolerant gegenüber vom Zielwort abweichenden alternativen Antworten ist. Wenn auf dem Bild ein Kind einen Ball wirft, ist es problematisch zu sagen, die Antwort *Ball spielen* (s. Item *werfen*), wäre falsch. Teilweise haben die SchülerInnen gute Wörter genannt, die auch zu den Abbildungen passen, dies wird ihnen aber negativ ausgelegt. Bei meiner Untersuchung der Tests und Auswertungsbögen ist mir aufgefallen, dass die Testauswertungen jeweils sehr voneinander abgewichen sind, da einer der auswertenden Studierenden ein Wort anerkannt hat, das ein anderer Studierender als falsch markiert hat. Für die Vergleichbarkeit dieses Tests habe ich diese Abweichungen allerdings weitgehend gemäß der *AWST-R* Vorschrift vereinheitlicht.

### 2.5 Ergebnisse im Zusammenhang mit dem sprachlichen Hintergrund der Testperson

Zum Abschluss meiner Auswertung und Kritik möchte ich noch auf die Differenz in den Leistungen zwischen den Kindern, in deren Familie nur Deutsch gesprochen wird und deren Muttersprache auch Deutsch ist, den SchülerInnen, in deren Familie mehrere Sprachen (inkl. Deutsch) gesprochen werden und den Kindern, in deren Familie nur eine ausländische Sprache gesprochen wird, eingehen.

Es ist sicherlich keine große Überraschung, dass Kinder, in deren Elternhaus nur Deutsch gesprochen wird, am besten und Kinder, deren Eltern nur eine ausländische Sprache sprechen, am schlechtesten abschneiden. Das heißt aber nicht unbedingt, dass sie die den Abbildungen entsprechenden Lexeme nicht kennen, sondern dass sie die Wörter in ihrem produktiven Wortschatz nicht auf Deutsch besitzen, aber vielleicht durchaus in ihrer Muttersprache. Dies kann der *AWST-R* Test nicht messen, ist aber mit zu bedenken, bevor man zu voreiligen Schlüssen neigt.

### 3. Fazit der Testauswertung und -kritik

Die Auswertung des *AWST-R* der Klasse 5b der Hauptschule Bildungszentrum Mettenhof sollte zum einen Tendenzen der Schülerleistungen aufzeigen, zum anderen den *AWST-R* kritisch hinterfragen. Sicherlich hätte die Auswertung und die Kritik an vielen Stellen vertieft und erweitert werden können, dies hätte aber zum einen den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, zum anderen wollte ich das Testergebnis nicht überinterpretieren. Schließlich liegen mir nur 19 Ergebnisse eines – zumindest in unserer Anwendungsform kritisch zu betrachtenden – Tests vor.

Insgesamt hat die Erhebung allerdings gezeigt, dass die SchülerInnen der Klasse 5b durchaus



größere Lücken in ihrem produktiven Wortschatz aufweisen. Obwohl der Test für sie eigentlich zu einfach sein sollte, da er für 3- bis 5,5jährige konzipiert ist, zeigen sie zum Teil schlechte Leistungen. Dies kann man trotz aller Kritik am Test festhalten.

Trotz meiner Bedenken gegenüber der Brauchbarkeit des *AWST-R*, muss doch festgestellt werden, dass Christiane Kiese-Himmel den Test nach zahlreichen wissenschaftlichen Standards ausgerichtet hat. Die Erstellung des Testes war eine lange Phase, in der viele Schwächen der Erstversion im Laufe der Pilotisierungsphasen ausgebessert wurden. Zudem ist der Test trotz aller Schwierigkeiten bis zu einem gewissen Grade durchaus reliabel, valide und objektiv, zumindest wenn man ihn auf die entsprechende Altersstufe anwendet. Viele der von mir genannten Kritikpunkte sind auch nur schwerlich zu ändern. Will man einen Aspekt verbessern, kann dies automatisch dazu führen, dass ein anderer verschlechtert wird.

Außerdem können wir bei der Testerstellung und Itemauswahl nicht in die Köpfe der Zielgruppe schauen. All die Erkenntnisse darüber, welche Wörter Menschen in einem bestimmten Alter kennen könnten und daher abfragbar wären, sind letztlich zu einem gewissen Grad auch Vermutungen.

Generell sollte bei der Erstellung eines Wortschatztests der Rückgriff auf sprachtheoretische Erkenntnisse nicht zu kurz kommen. Wichtig erscheint es mir so vor allem, darüber nachzudenken, wie man mehr Verben in den Test einbauen und man Wortfelder gleichmäßiger abdecken kann. Des Weiteren müssten einige Abbildungen verbessert werden.

Selbst wenn ein Wortschatztest bei einem Schüler ein sehr gutes Ergebnis hervorbringt, ist zu beachten, dass dieses Ergebnis immer relativ zu den Leistungen anderer SchülerInnen zu sehen ist (anhand von Stichproben sollten Wortschatztests schließlich genormt werden), nicht aber an einer normativen Wortschatzvorstellung orientiert ist, also nicht daran, was man von der entsprechenden Altersgruppe gesellschaftlich erwartet, bevor oder nachdem sie ihren Schulabschluss gemacht haben.

Während meiner Arbeit in der Hauptschule Bildungszentrum Mettenhof ist mir jedoch auch unabhängig von dem *AWST-R* aufgefallen, dass die SchülerInnen in jedem Falle einen Förderbedarf im Hinblick auf ihren lexikalisch-semantischen Wortschatz haben und sich in ihrer gesamten Ausdrucksweise oftmals sehr schwer tun. In Fördereinheiten war es zudem offensichtlich, dass die Kinder in vielen Fällen vielmehr leisten konnten als es durch den *AWST-R* Test belegt ist. In Gesprächen und mithilfe anregender Methoden waren teilweise sogar die Lehrerinnen erstaunt, welche Wörter die SchülerInnen produzieren können. Insofern

gibt ein Test sicherlich verlässliche und vergleichbare Hinweise auf die Fähigkeiten eines Schülers/einer Schülerin, aber seine Aussagekraft scheint letztlich doch begrenzt zu sein.

## **Literatur:**

Kiese-Himmel, Christiane: AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision - . Beltz Test, Hogrefe Verlagsgruppe 2005.

Günther, Klaus-B.: Probleme der der Diagnostik lexikalisch semantischer Störungen. In: Manfred Grohnfeldt (Hrsg.): Störungen der Semantik (= Handbuch der Sprachtherapie Bd. 3). 2. Auflage Berlin 2002. S. 167-195.

Kiese-Himmel, Christiane: AWST-R. Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision - . Manual. Beltz Test Hogrefe Verlagsgruppe 2005.

Schöler, Hermann: Sprachleistungsmessungen. In: Ursula Bredel u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2.2. 2. Auflage Ferdinand Schöningh Paderborn 2006. S. 898-913.

**8.3. Silja Krüger: Entwicklung eines Förderplans anhand der Daten des AWST-R  
Tests für \*X\***

Christian-Albrecht-Universität zu Kiel

Germanistisches Seminar

Hauptseminar: Empirische Sprachdidaktik. Sprachförderung im Bereich Wortschatz  
und Semantik

Dozent: Prof. Dr. Jörg Kilian

Hauptseminarsarbeit:

„Entwicklung eines Förderplans anhand der Daten des AWST-R Tests für X

Am 03. 11. 2008 vorgelegt von:

Silja Krüger

██████████

██████████████████

██

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung.....	S. 3
2. Ablauf der Studie.....	S. 4
3. Auswertung des AWST-R Tests.....	S. 6
4. Spracherwerb, mentales Lexikon und Sprachförderung.....	S. 9
4.1. Wie verläuft der Spracherwerb?.....	S. 10
4.2. Wie wird Sprache im mentalen Lexikon gespeichert?.....	S. 11
4.3. Wie muss eine sinnvolle Förderung gestaltet sein?.....	S. 13
5. Förderplan für X anhand der Ergebnisse des AWST-R Tests.....	S. 14
6. Literaturverzeichnis.....	S. 17

Entwicklung eines Förderplans anhand der Daten des AWST-R Tests für X.

## **1. Einleitung**

Sprache hilft uns, unsere Welt abstrakt zu strukturieren und über sie mit anderen Menschen zu kommunizieren. Dabei hat Sprache nicht nur die Aufgabe, die Realität symbolhaft zu repräsentieren, sondern ist auch immer ein Mittel für den Sprecher, sich in die Realität mit einzubeziehen, sich auszudrücken, sich zu erklären.

Ist diese Fähigkeit, Sprache zu verstehen und zu verwenden, die zur ungestörten Kommunikation befähigt, eingeschränkt, so ergibt sich ein Bild, wie es an vielen deutschen Schulen heutzutage zu beobachten ist: mangelnde Mitteilungs- und Kommunikationsfähigkeit führt vermehrt zu aggressivem Verhalten. Die Unfähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle für sich zu benennen und anderen mitzuteilen, kanalisiert sich über Handlungen, die infolge der eigenen Unklarheit und der daraus resultierenden Mitteilungsunfähigkeit aggressiv aufgeladen sind. Dieser Aspekt ist besonders vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass viele Schulen sich stetig wachsenden Zahlen von Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber sehen, deren Deutschkenntnisse häufig Mängel aufweisen. Doch auch seitens der Schüler, deren Muttersprache Deutsch ist, zeigen sich zum Teil erhebliche Mängel im Bereich Wortschatz und Semantik.

Im Rahmen dieser Arbeit soll ein sinnvoller Förderplan für X entwickelt werden. Um dies zu leisten, soll zunächst geschildert werden, wie die Studie unter der Leitung von Prof. Dr. Kilian am Bildungszentrum Mettenhof (BZM) abgelaufen ist. Anschließend wird der AWST-R Test X ausgewertet werden und hinsichtlich der qualitativen und quantitativen Probleme, die festgestellt werden, bewertet werden. Daraus ergibt sich, in welchen Bereichen X sprachliche Probleme hat und an welchen Punkten bei der Förderung angesetzt werden muss. Anschließend soll in einem theoretischen Teil erörtert werden, wie der Spracherwerb bei Kindern verläuft, wie Sprache im mentalen Lexikon gespeichert wird und welche Konsequenzen sich daraus allgemein für eine sinnvolle Wortschatzarbeit und Förderung ergeben. Auf dieser theoretischen Basis wird sodann ein Förderplan für X erstellt, wobei die These, dass gerade der nominale Wortschatz in hohem Maße situations-, sach- und erfahrungsabhängig sei<sup>20</sup>,

---

<sup>20</sup> Günther 2002, 186.

besondere Berücksichtigung finden soll. Zentral sei hierbei die Bedeutung der empirischen Erfahrung, die Implementierung eines Wortes über die sinnliche Wahrnehmung. Doch dazu an geeigneter Stelle mehr.

Formal sei festzuhalten, dass auf die Unterscheidung „Schüler und Schülerinnen“ verzichtet und stattdessen der Kollektivbegriff „Schüler“ zur Bezeichnung beider natürlicher Geschlechter verwendet wird. Für das „Bildungszentrum Mettenhof“ tritt im Folgenden das Kürzel „BZM“ ein. Auf eine nähere Bewertung und Kritik des AWST-R Tests wird im Rahmen dieser Arbeit verzichtet und auf die Arbeiten von Herrn Isermann und Herrn Eising verwiesen, in denen dies geleistet wird.

## **2. Ablauf der Studie**

Die Studie fand im Rahmen des Hauptseminars „Empirische Sprachdidaktik. Sprachförderung im Bereich Wortschatz und Semantik“ unter der Leitung von Prof. Dr. Kilian in Zusammenarbeit mit dem BZM im SS 2008 statt.

Beteiligt waren die Seminarteilnehmer sowie die Schüler zweier fünfter und sechster Klassen des BZM. Während diejenigen Seminarteilnehmer, die einen Teilnahmenachweis erwerben wollten, für die theoretische und methodische Grundlegung verschiedene Themen und Texte präsentierten, waren die, die einen Leistungsnachweis erstrebten, mit der praktischen Arbeit am BZM betraut.

Diese gestaltete sich wie folgt: Zur Durchführung der Studie standen jeweils etwa drei Stunden am Mittwoch- und Donnerstagvormittag, in der Zeit von 9.45 bzw. 8.30 Uhr bis 13.15 bzw. 11.15 Uhr zur Verfügung. Jeder Seminarteilnehmer (Leistungsnachweis) war verpflichtet, mindestens vier Termine am BZM wahrzunehmen, wobei einige auch häufiger die Zeit fanden, an die Schule zu kommen. Hier wurde mit den Schülern der 5a / b und der 6a / b verschiedentlich gearbeitet.

Am 07. 05. und 08. 05. wurden zunächst einige Sprachspiele gespielt, um einander kennen zu lernen und eventuelle Hemmungen und Ängste der Schüler abzubauen bzw. ihnen zuvor zu kommen. Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass durch Angst und Aufregung Testergebnisse eventuell schlechter ausfallen könnten, als die tatsächlichen Fähigkeiten eigentlich zuließen.

Nach diesem Kennenlernen wurde dann der AWST-R Test mit den Schülern durchgeführt. Dabei wurden den Schülern Bilder von verschiedenen Gegenständen und Tätigkeiten gezeigt, die diese benennen sollten. Dies geschah schriftlich, wobei



die Orthographie bei der Testauswertung keine Rolle spielen sollte, und im gesamten Klassenverband, um nicht den Eindruck einer Testsituation im Sinne einer Klassenarbeit / eines Leistungstests zu erwecken.

Die Tests wurden anschließend im Seminar aufgeteilt und ausgewertet. Daraufhin wurde festgehalten, in welchen semantischen Bereichen im Schnitt die gravierendsten Schwächen auszumachen waren. Dies betraf vor allem die Wortfelder „Haushaltsgegenstände“ und „Nahrung“ im Nominalwortschatz. Da zudem bekannt ist, dass insbesondere das abstrakte Feld des Gefühlswortschatzes erhebliche Probleme bereitet, wurde dies auf Anregung von Herrn Kilian auch in die zu fördernden Wortgruppen aufgenommen.

Im weiteren Verlauf stand zunächst der Gefühlswortschatz im Vordergrund (u.a., da die Auswertung des AWST-R Tests doch einige Zeit in Anspruch nahm). Es wurden mit den Schülern (aus aktuellem Anlass) Cluster zum Thema „Gefühle beim Fußball“ entwickelt, wobei zunächst eine unsortierte Sammlung von Begriffen, die die Schüler geäußert haben, an der Tafel stattfand. Diese Begriffe wurden dann nach Wortarten sortiert und von den Schülern in ihre Hefte übertragen. Anschließend sollten verschiedentlich Gefühle definiert werden, wobei auch Wörterbücher zur Verfügung standen.

In den Bereichen „Nahrung“ und „Haushaltsgegenstände“ wurden zunächst verschiedene schriftliche Übungen gemacht, wie ein Lückentext, der mit Hilfe von Abbildungen des gesuchten Begriffs auszufüllen war, sowie Wort-Such-Spiele und „Kreuzworträtsel“. Danach wurde ein „Kostprobentest“ durchgeführt, bei dem die Schüler mit verbundenen Augen verschiedene Nahrungsmittel probieren konnten und anschließend schriftlich festhalten sollten, welches Nahrungsmittel sie gekostet haben und wie dieses geschmeckt hat (z. B. süß, sauer, scharf, o.ä.). Dies sollte vor allem der Implementierung der Wörter über die sinnliche Wahrnehmung, die empirische Erfahrung, leisten, worauf an späterer Stelle noch näher eingegangen wird. Im Anschluss sollten mittels des Spiels „Ich sehe was, was du nicht siehst“ aus einem Werbeprospekt Produkte aufgrund der Umschreibung ihrer Funktion und Besonderheit gefunden werden. Dies berücksichtigte besonders die Lesekompetenz der Schüler und den rezeptiven Wortschatz. Um den produktiven Wortschatz zu bedienen, verfassten die Schüler daraufhin einen eigenen Werbetext für ein Produkt ihrer Wahl.

Schließlich wurde noch zum Thema „Kleidung“ eine Kurzgeschichte gelesen und

diskutiert, wodurch überprüft werden sollte, inwieweit die Schüler den Inhalt verstanden haben.

Abschließend sollte eigentlich noch ein Abschlusstest erfolgen, um beurteilen zu können, wie ergiebig die angewandten Fördermaßnahmen waren. Doch aufgrund des straffen Zeitplans und eines Ausfalls wegen der Kieler Woche war ein abschließender Kontrolltest leider nicht mehr möglich.

### **3. Auswertung des AWST-R Tests von X X**

Vor der eigentlichen Testauswertung Xs sind zunächst noch einige allgemeine Aussagen über ihn nötig: X ist ein männlicher Schüler der Klasse 5b, dessen Eltern kurdischer Abstammung sind. Er hat einen deutschsprachigen Kindergarten besucht, was ihm frühzeitigen Kontakt mit der deutschen Sprache ermöglicht hat. Zu Hause wird sowohl deutsch als auch kurdisch gesprochen. In der Schule fiel auf, dass X sehr langsam arbeitet und schnell die Konzentration verliert, wenn er sich mit einer Sache über eine längere Zeit beschäftigen soll. Er lässt sich leicht von Klassenkameraden ablenken und lenkt diese seinerseits auch ab. Auch der AWST-R Test bestätigt dies, da sich zum Ende hin die Fehlerzahlen bzw. das Fehlen von Antworten auffällig häuft. So hat X von den letzten 10 Items lediglich vier versucht, zu benennen (allerdings fehlerhaft), während er z. B. bei den ersten 25 Items nur drei Fehler gemacht hat. Bei der Förderung zeigte sich jedoch auch, dass X durchaus zu einer aktiven Mitarbeit in der Lage ist, wenn er erst einmal Interesse an einer Sache gefunden hat.

Die Auswertung des AWST-R Tests Xs soll nun unter zwei Gesichtspunkten erfolgen: unter quantitativen und qualitativen Aspekten. Dadurch können sowohl Aussagen über den Wortschatzumfang als auch über die lexikalisch-semantische Organisation gemacht werden.

Insgesamt ist zu sagen, dass X auffällig schlecht abgeschnitten hat, was sicherlich zum Teil in den oben genannten Schwierigkeiten begründet ist. Doch die Vielzahl der Fehler weist auf tiefer gehende Probleme, die sich nicht allein auf eine

Konzentrationsschwäche beschränken lassen, sondern sprachwissenschaftlich hinterfragt werden müssen.

X hat im Bereich der Substantive 54, 9 % der Items richtig benannt, im Bereich der Verben 66, 66 %, und liegt damit mit einem Gesamtpunktwert von 44 richtigen Antworten unter dem Durchschnitt.

Betrachtet man dies unter qualitativen Aspekten, ergibt sich für die Substantive folgendes Bild: Acht Items konnte X überhaupt nicht benennen, so z. B. „Föhn, Fieberthermometer, Klinke, Feuerlöscher“. Dies deutet auf einen fehlenden Wortschatz bzw. eine fehlende Vielfalt in der semantischen Organisation hin.

Bei den Items, die fehlerhaft benannt wurden, ist eindeutig die Tendenz zu taxonomischen Fehlbildungen erkennbar. Hier verwendet X auffällig häufig alternative Wörter aus dem gleichen semantischen Feld (siehe Tabelle):

Zielwort	Xs Antwort
Fuchs	Ein Wolf
Hubschrauber	Ein Flugzeug
Hahn	Ein Huhn
Badeanzug	Schwimmhose
Ski (Skier)	Board (Snowboard)
Tannenzapfen	Kastanie
Tor	Tür
Knoblauch	Die Zwiebel

Des Öfteren verwendet X auch übergeordnete Begriffe:

Zielwort	Xs Antwort
Küken	Ein Vogel
Leuchtturm	Der Turm
Liegestuhl	Stuhl

Auch thematische Fehlbildungen sind zu finden:

Zielwort	Xs Antwort	Klassifizierung
Kranz	Gebüsch	Assoziation
Feld	Die Erde	Materialmerkmal

Kleeblatt	Dreiblatt	Formmerkmal
-----------	-----------	-------------

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Xs Zugang zum mentalen Lexikon gestört ist. Er ruft semantisch ähnliche Wörter ab, die im Lexikon im selben semantischen Feld gespeichert sind (s. u.), hat aber keinen bzw. einen gestörten Zugang zum eigentlichen Zielwort. Daher verwendet er Kompensationsstrategien, die sich in der Äußerung der Alternativbenennungen widerspiegelt.

Im Bereich der Verben bestätigt sich dieser Eindruck, wenngleich X hier insgesamt etwas besser abgeschnitten hat als im Bereich der Substantive. So konnte X zwei Verben überhaupt nicht benennen („bügeln, hämmern“), bei sechs anderen Items mussten die Antworten ebenfalls als falsch bewertet werden. Während X lediglich ein Mal ein Antonym statt des Zielworts angab („schieben“ statt „ziehen“), fällt auch bei den Verben die Vielzahl der taxonomischen Fehlbildungen ins Auge:

Zielwort	Xs Antwort	Klassifizierung
Fegen	Putzen	Überordnung
Schälen	Apfel schneiden	Alternatives Wort
Werfen	Spielen	Alternatives Wort
Brechen	Kaputt machen	Alternatives Wort
Stricken	Nähen	Alternatives Wort

Anhand der Auswertung des AWST-R Tests ist also zu vermuten, dass X Störungen beim Erwerb und dem Abrufen lexikalischer Einträge hat und daher die entsprechenden Kompensationsstrategien an den Tag legt. Da X aber vielfach in der Lage ist, alternative Wörter aus demselben semantischen Feld abzurufen, liegt der Verdacht nahe, dass diese Wortfindungsstörungen aus einer gering elaborierten mentalen Repräsentation resultieren.

Bei der Betrachtung der einzelnen Wortfelder zeigt sich, dass diese Schwäche nicht in allen semantischen Bereichen gleich ausgeprägt ist. Hier sollen die Wortfelder als auffällig gelten, in denen X weniger als die Hälfte der Zielwörter richtig benennen konnte. Dabei werden folgende Mängel ersichtlich:

Wortfeld (Substantive)	Richtig	Falsch
Tiere	25 %	75 %
Gebrauchsgegenstände Haushalt	37, 5 %	62, 5 %
Wohnung / Haus / Gebäude	42, 86%	57, 14 %

Wortfeld (Verben)	Richtig	Falsch
Häusliches Umfeld	37, 5 %	62, 5 %

In diesen Wortfeldern hat X einen unbedingten Förderbedarf, wobei verschiedene Fördermaterialien im Bereich „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ bereits am BZM ausprobiert wurden. Anhand der verwendeten Fördermaterialien (Lückentext / Gitterrätsel: „In der Küche“) kann man erkennen, dass X zwar wenig Probleme damit hat, Bildern Begriffe zuzuordnen, aber im rezeptiven Wortschatz noch Schwächen hat. Denn das Auffinden von Wörtern im Gitterrätsel ist nur unvollständig erfolgt, wohingegen die Benennung von Bildern vollständig geleistet wurde.

Bei der Produktion von Texten (hier: einen Werbetext für ein Haushaltsprodukt aus einem Prospekt schreiben) fallen vor allem die syntaktischen Schwierigkeiten Xs auf. So hat X Schwierigkeiten, die Kongruenz von Subjekt und Prädikat zu wahren, schreibt z. B. „[...] damit *man* alles sehen *können*.“ Auch fällt es ihm schwer, Artikel und Bezugswort richtig in Beziehung zueinander zu setzen: „*Die* Kamera [...], man kann *es* [...]“. Darüber hinaus zeigt sich, dass X erhebliche Mängel bei der Genuszuweisung hat, da die Verwendung der Artikel entweder fehlt oder fehlerhaft ist. Dies bestätigt auch das Ergebnis des AWST-R Tests, in dem X bei 19 Substantiven keinen Artikel genannt hat. Da bei anderen Substantiven bis zum Ende des Tests Artikel stehen, kann dies nicht der nachlassenden Konzentration Xs zugeschrieben werden. Man muss vielmehr davon ausgehen, dass X bei den entsprechenden Wörtern den richtigen Artikel nicht kannte.

#### 4. Spracherwerb, mentales Lexikon und Sprachförderung

Um den sprachlichen Problemen Xs angemessen begegnen zu können, ist zunächst

einmal theoretisch festzuhalten, wie der Spracherwerb beim Kind überhaupt abläuft. Anschließend muss darauf eingegangen werden, wie Sprache im mentalen Lexikon gespeichert wird. Dies und die Ergebnisse des AWST-R Tests seien die Grundlage für die Entwicklung einer gezielten Förderung Xs.

#### **4.1. Wie verläuft der Spracherwerb beim Kind?**

Die folgenden Aussagen über den Wortschatz- und Bedeutungserwerb stützt sich vornehmlich auf die Arbeit von Gisela Szagun, die im Rahmen des Seminars vorgestellt worden ist.

Szaguns Arbeit beschäftigt sich mit Kindern zwischen 0 und 6 Jahren. Ihre Ergebnisse basieren auf den Thesen Piagets. Diese besagen einerseits, dass das Streben nach Identität als ständiges Streben nach einem Gleichgewicht von Selbst und Umwelt ein Prozess der ständigen Assimilation und Akkommodation sei. Darüber hinaus kann man voraussetzen, dass Sprache und Denken in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen. Das heißt, Sprache und Denken beeinflussen sich wechselseitig: Das Denken bestimmt die Sprache, die Sprache wiederum bestimmt das Denken.

Hinsichtlich der Bedeutung stützt Szagun sich zunächst auf die semantische Merkmalshypothese. Diese definiert Bedeutung als eine Ansammlung von Merkmalen, deren Kategorisierung nach Ähnlichkeiten der Merkmale erfolge.<sup>21</sup> Während sich die Wortbedeutung eines Erwachsenen aus der finiten Anzahl aller nötigen Merkmale ergebe, weise die Wortbedeutung eines Kindes lediglich ein bis zwei kritische Merkmale auf. Besonders wichtig ist für diese Arbeit die Aussage, dass die Wortbedeutung eines Kindes zunächst seiner eigenen sinnlichen Wahrnehmung entspringe und mit zunehmendem Alter einen Differenzierungsprozess vom Allgemeinen zum Speziellen durchlaufe.<sup>22</sup> Das hieße, dass Kinder zunächst Dinge, die sie empirisch, mittels ihrer Sinne, wahrnehmen, sprachlich benennen und hinsichtlich der Bedeutung von anderen sinnlich erfahrenen Begriffen abgrenzen können. Erst im Lauf der Zeit werden dann genauere Differenzierungen aufgrund

---

<sup>21</sup> Szagun 2006, 104.

<sup>22</sup> Szagun 2006, 105-106.

mehrerer spezifischer Eigenschaften vorgenommen.

Hieran schließt Szagun den begriffsorientierten Ansatz. Die Hauptthese lautet hier: Hinter jedem Wort steht das Wissen des Subjekts um die Umwelt, daher müssen dieses Wissen und damit die Begriffe ergründet werden, um den Wortbedeutungserwerb nachzuvollziehen.<sup>23</sup> Es wird davon ausgegangen, dass Begriffe in größeren Begriffssystemen (Minitheorien) organisiert sind, die Phänomene und ihre Zusammenhänge erklären.<sup>24</sup> Dabei ist davon auszugehen, dass „der Begriff durch Attribute plus einem dahinterstehenden erklärenden Prinzip repräsentiert“<sup>25</sup> werde. Diese Begriffsstruktur ist im Verlauf der Entwicklung psychologischen Prozessen der Umstrukturierung unterworfen. Hier ist zum einen der Prozess der Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt zu nennen, bei dem über den Weg der Assimilation und der Akkommodation die Begriffe verallgemeinert bzw. erweitert werden. Zum anderen findet ein Prozess der internen Umstrukturierung statt, bei dem Begriffe ohne ein spezielles Umweltereignis als Anlass neuorganisiert werden (Reziproke Assimilation).<sup>26</sup> Das heißt, dass ein verändertes Weltwissen zu einer neuen Organisation der Begriffe und ihrer Relationen führt.<sup>27</sup>

Der Wortbedeutungserwerb verläuft nun über zwei Stationen:

- 1) Aufbau des Begriffs
- 2) Verknüpfung mit einem Wort.

Die Bedeutungsentwicklung vollzieht sich durch die begriffliche Umstrukturierung.<sup>28</sup>

#### **4.2. Wie wird Sprache im mentalen Lexikon gespeichert?**

Um eine Förderung sinnvoll zu gestalten, ist die Beantwortung der Frage, wie Sprache im mentalen Lexikon gespeichert wird, unerlässlich. Hier sei die Arbeit von Jörg Meibauer und Monika Rothweiler zur Rolle des Lexikons im Spracherwerb zugrunde gelegt.

Maibauer/Rothweiler gehen von einem modular organisierten und interaktiv

---

<sup>23</sup> Szagun 2006, 135.

<sup>24</sup> Szagun 2006, 137.

<sup>25</sup> Szagun 2006, 138.

<sup>26</sup> Szagun 2006, 140.

<sup>27</sup> Szagun 2006, 138.

<sup>28</sup> Szagun 2006, 139.

arbeitenden Lexikonmodell aus.<sup>29</sup> Das heißt, dass die lautliche Seite eines Wortes (die Klanggestalt) getrennt von seiner Bedeutungsseite im Gedächtnis gespeichert wird, aber sowohl Lemma als auch Wortform miteinander erworben werden und stets eng aufeinander bezogen sind.<sup>30</sup>

In Bezug auf die lexikalische Repräsentation gibt es verschiedene Theorien. Einigkeit besteht aber hinsichtlich des Netzwerkcharakters der gespeicherten Informationen. Unabhängig davon, wie diese Informationen in einem Lexikonmodell repräsentiert werden, gibt es grundlegende lexikalische Informationen, die mit einem Lexem gespeichert sein müssen. Dazu gehören:

- 1) die semantische Repräsentation
- 2) die lexikalische Kategorie (Wortart)
- 3) syntaktische Eigenschaften
- 4) morphologische Eigenschaften und interne Struktur
- 5) die phonetisch-phonologische Form.<sup>31</sup>

Dazu kommt das Bewusstsein, dass Wörter auf ein bestimmtes Objekt referieren können oder auf Klassen von Objekten. Darüber hinaus muss das Wort auf ein relationales Konzept bezogen werden.<sup>32</sup>

Der Erwerb lexikalischer Einträge führt nun zu einer Strukturierung und Vernetzung des Lexikons, während umgekehrt die Struktur eines Lexikons Einfluss nimmt auf die Speicherung neuer Elemente, also auf ihren Erwerb.<sup>33</sup> Die Struktur des Lexikons und der Erwerb neuer lexikalischer Einträge beeinflussen sich also gegenseitig, da jede Neuerwerbung zu einer Strukturveränderung führt, die wiederum zu einer veränderten Speicherung führt.

Während die ersten Wörter, die ein Kind erlernt, in ganz bestimmten Kontexten referentiell sind, aber in den meisten Fällen performativ eingesetzt werden<sup>34</sup>, rückt im Alter von ca. zwei Jahren die Symbolfunktion als generelle Eigenschaft von Wörtern in den Vordergrund. In diesem Alter entdecken Kinder zumeist auch das syntaktische Prinzip und beginnen, Wörter zu strukturierten Äußerungen zu kombinieren. Auch im

---

<sup>29</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 12.

<sup>30</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 11.

<sup>31</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 11.

<sup>32</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 12.

<sup>33</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 12.

<sup>34</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 14.



Lautsystem machen Kinder in dieser Entwicklungsphase entscheidende Fortschritte, wodurch die Wortformen im Lexikon an der Zahl zunehmen. Diese syntaktischen und phonologischen Aspekte spielen nun eine große Rolle für den Erwerb flektierter Wortformen und damit für den Erwerb grammatischer Wortarten.<sup>35</sup>

Der weitere Ausbau des kindlichen Wortschatzes verläuft zunächst in „drei Wellen der Reorganisation“<sup>36</sup> des Lexikons ab. Der anfänglichen Nomendominanz folgt ein langsamer linearer Anstieg der Verben, während Funktionswörter anfangs nur vereinzelt erworben werden, in ihrer Zahl aber schnell ansteigen. Dieser Wechsel wird als Abfolge von Entwicklungsschwerpunkten im Bereich Referenz, dann Prädikation und schließlich Grammatik interpretiert.<sup>37</sup>

Ab dem vierten / fünften Lebensjahr durchläuft das Kind expansive und reorganisierende Phasen. Viele der neu erworbenen Wörter sind morphologisch komplex; die Kinder erschließen ihre Bedeutung durch morphologische Analyse. In dieser Phase hat also der Erwerb morphologischer Zusammenhänge und Regularitäten entscheidenden Einfluss auf die Erweiterung des Lexikons.<sup>38</sup>

Der eigentliche Bedeutungserwerb beginnt mit dem Erwerb der Symbolfunktion von Wörtern (ca. im Laufe des 2. Lebensjahrs). Er ist „dynamisch, lang andauernd und verläuft verdeckt, und er basiert auf der komplexen Interaktion zweier sich entwickelnder Systeme, des kognitiven Systems und des linguistischen Systems.“<sup>39</sup> Es ist jedoch immer noch unklar, wie die Bedeutung eines Wortes entsteht, sich verändert, ob und wie sich der Bedeutungserwerb bei verschiedenen Wortklassen unterscheidet usw.

Da sich bei X neben Wortfindungsstörungen auch erhebliche syntaktische Probleme gezeigt haben, soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass syntaktische Informationen zwar nicht im semantischen Gedächtnis gespeichert sind, dieses aber durchaus mit beeinflussen (können). Denn das Wissen um Wortklassen, Genus usw. befähigt zur grammatikalisch korrekten Verwendung von Worten in Sätzen, wobei dem Genus ebenfalls die Funktion zukommen kann, Bedeutungsunterschiede kenntlich zu machen. Es ist immerhin ein Unterschied, ob *das* Pony oder *der* Pony

---

<sup>35</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 16-17.

<sup>36</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 19.

<sup>37</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 19.

<sup>38</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 19.

<sup>39</sup> Meibauer / Rothweiler 1999, 19.

frisiert wird.

#### **4. 3. Wie muss eine sinnvolle Förderung gestaltet sein?**

Aus den Ergebnissen des AWST-R Tests und den theoretischen Überlegungen, die oben angestellt worden sind, ergeben sich für die Förderung Xs folgende Schwerpunkte:

- (1) Sensibilisierung für kritische Merkmale: Auf seinem Weg zum Erwachsenenwortschatz muss X die kritischen Merkmale, die eine Wortbedeutung ausmachen, vermehren und differenzieren. Ihm sollte klar werden, dass z. B. ein Wolf Unterschiede zum Fuchs aufweist. Dies ist jedoch nur über eine Vermehrung des Wissens in den entsprechenden Wortfeldern möglich.
- (2) Vermehrung des Wissens um die Umwelt: Wird das Wissen um die Umwelt vergrößert und dadurch verändert, führt dies, wie oben gezeigt, auch zu einer Neuorganisation der Begriffe innerhalb des mentalen Lexikons und zu einer Erweiterung desselben. Dieser Wissenszuwachs sollte nicht nur theoretisch erfolgen, sondern über möglichst viele unterschiedliche Kanäle.
- (3) Wissen empirisch erfahrbar machen: Da besonders in der frühen Phase der Entwicklung Begriffe aus der eigenen empirischen Erfahrung gewonnen werden, sei bei der Förderung darauf zu achten, dies – soweit es möglich ist – zu berücksichtigen. Dabei können verschiedene Sinne beteiligt sein, um die individuelle Erfahrung zu intensivieren. Erfolgreich verlief die Geschmacksprobe am BZM, bei der nach dem Probieren die Beschreibung des Geschmacks, der Konsistenz u. a. sehr ergiebig war.
- (4) Wortfeldarbeit: Bei X besteht unbedingter Bedarf, in den Wortfeldern „Tiere“, „Gebrauchsgegenstände Haushalt“ und „Wohnung/Haus/Gebäude“ sowie „Häusliches Umfeld“.
- (5) Syntaktische Förderung: X sollte, um grammatikalisch korrekt sprechen zu können, stark im Bereich der Genera gefördert werden. Die Schwierigkeiten bei der Genuszuweisung könnten daher rühren, dass es im Kurdischen keine Geschlechterdifferenzierung gibt und Xs Eltern in diesem Bereich vermutlich ähnliche Probleme haben. Die Förderung sollte sich aber nicht auf reines Auswendiglernen der Genera beschränken, sondern in Zusammenhang mit der Wortfeldarbeit stattfinden.

## 5. Förderplan für X X

Vor der Ausarbeitung des Förderplans für X ist zu bemerken, dass eine Wortschatzarbeit mit Hilfe von Gitterrätseln oder ähnlichem vermieden werden sollte. Da diese Form Worte ohne die begleitenden Artikel abfragt, ist sie nicht ausreichend dafür geeignet, der Schwierigkeit Xs bei der Genuszuweisung entgegenzuwirken. Des Weiteren wäre eine Einzelförderung bei X von Nöten, da er ohnehin Probleme damit hat, sich nicht ablenken zu lassen und konzentriert zu arbeiten. Leider ist dies im Schulalltag nicht immer möglich, weshalb hier von einer Förderung in einer Schülergruppe ausgegangen wird.

Was die Förderung in den Bereichen „Haus und Haushalt“ betrifft, bietet sich das Haushaltsspiel, das auch im Rahmen unserer Besuche am BZM ausprobiert wurde, an. Hierin geht es darum, dass verschiedene Räume eines Hauses durchlaufen werden und geschildert wird, was man in diesen Räumen für Tätigkeiten ausüben kann. Dies erweitert sowohl den verbalen als auch den substantivischen Wortschatz, da verschiedene Tätigkeiten und die Gegenstände, die man dafür benötigt, spielerisch erlernt werden. Des Weiteren eignen sich Spiele wie „Ich sehe was, was du nicht siehst“ für eine Förderung in diesem Bereich. Dies soll so ablaufen, dass der Lehrer Prospekte verteilt, aus denen er die Beschreibung von Haushaltsgegenständen vorliest. Anhand der Beschreibung sollen die Schüler den gesuchten Gegenstand im Prospekt finden und benennen. Dadurch wird zunächst der rezeptive Wortschatz gefördert. Sodann bietet es sich an, die Schüler einen Werbetext für ein Produkt ihrer Wahl (aus dem Bereich der Haushaltsgegenstände) verfassen zu lassen, um auch den produktiven Wortschatz zu schulen. Darüber hinaus könnte man verschiedene Gegenstände aus unterschiedlichen Wohnbereichen verdeckt auf einem Tisch aufbauen. Die Schüler sollen dann „blind“ ertasten, welche Gegenstände unter dem Tuch verborgen sind. Nach jedem erfüllten Gegenstand sei zur Sicherung in einem kurzen Text schriftlich festzuhalten, um was für einen Gegenstand es sich gehandelt hat, wo dieser in einem Haushalt zu finden ist und für Tätigkeiten man damit ausüben kann. Damit wäre dann auch eine sensualistische Komponente in die Wortschatzarbeit integriert.

Für das Wortfeld „Tiere“ bieten sich ebenfalls vielfältige Möglichkeiten der Förderung an: Beginnen könnte man mit einem Tierkarten-Memory, bei dem verschiedene heimische Tierarten auf Bildkarten gebracht werden, aus denen dann ein Memory-Spiel entsteht. Auch hier ist wichtig, dass die gefundenen Tierpaare benannt

werden, sobald sie entdeckt worden sind. Auch hier kann der Tastsinn angesprochen werden, indem man (z. B. von einem Förster oder Tierpräparator) verschiedene Tierfelle bereitstellt, die angefasst und hinsichtlich ihrer Beschaffenheit, Farbe und dem dazugehörigen Tier beschrieben werden sollten. Daran könnte man erneut eine produktive Textarbeit anschließen, bei der die Schüler eine Geschichte, in der möglichst viele Tiere vorkommen, verfassen sollen. Eine andere Möglichkeit wäre, die Schüler ihr Lieblingstier beschreiben zu lassen. Mit verschiedenen (bebilderten) Lexikonartikeln könnte sodann eine Aufgabe gestellt werden, nach der die Unterschiede zweier ähnlicher Tiere herausgearbeitet werden sollen, z. B. unter der Aufgabenstellung: „Was unterscheidet ein Hausschwein von einem Wildschwein / einen Wolf von einem Hund?“ Wenn die Möglichkeit besteht, z. B. im Rahmen eines Wandertages, kann auch mit der Klasse ein Zoobesuch oder ein Besuch bei einem Tierpräparator unternommen werden, um einen direkten Kontakt mit einigen heimischen Tierarten zu ermöglichen. Auch hier sollten die Erlebnisse schriftlich festgehalten werden.

Neben den textproduktiven Verfahren, die auch der Genusschwäche Xs entgegenwirken, wären auch Spiele wie „Teekesselchen“ in den oben genannten Wortfeldern förderlich, da X hier nicht nur Wortschatzarbeit erfährt, sondern zugleich hinsichtlich der semantischen Bedeutsamkeit der Genera sensibilisiert wird.

## **6. Literaturverzeichnis**

Meibauer, Jörg / Rothweiler, Monika: Das Lexikon im Spracherwerb. Ein Überblick,  
in: Meibauer, Jörg / Rothweiler, Monika (Hg.): Das Lexikon im Spracherwerb,  
Tübingen 1999, 9-31.

Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch, Weinheim 2006.

Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in  
drei Bänden, Bd. 3, Stuttgart 2001.

#### 8.4. Sarah Primosigh: Empirische Untersuchungen zur Sprachforschung und - förderung

**Empirische  
Untersuchungen  
zur  
Sprachforschung  
und -förderung**

## Inhalt der Arbeit

### **1. Einleitung** **S. 2**

1.1. Sprachforschung und –förderung S. 2-4

### **2. Theorie im Bereich der Sprachforschung** **S. 5**

2.1. Wortschatz und Semantik S. 5-6

2.2. Spracherwerb S. 6-9

2.3. Störungen der Semantik S. 9-10

### **3. Praxis im Bereich der Sprachförderung** **S. 11**

3.1. Probleme in der Sprachleistungsmessung S. 11

3.2. Diagnostik S. 12

3.3. Tests und Testverfahren S. 12-15

### **4. In der Praxis – Forschung und Förderung** **S. 15**

4.1. Hauptschule am BZM S. 15-16

4.2. AWST-R: Test vor Ort S. 16-17

4.3. Die Klasse 6b – Fördermaßnahmen S. 17-19

4.4. Der Schüler X X – Testauswertung S. 19-23

### **5. Resümee** **S. 23**

5.1. Erfolg durch Förderung? S. 23-24

### **6. Literaturverzeichnis** **S. 25**



## **1. Einleitung**

### **1.1. Sprachforschung und -förderung – Gegenstand der Untersuchung**

Unter der Leitung von Prof. Dr. J. Kilian (CAU Kiel) findet in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. R. Funke (Pädagogische Hochschule Heidelberg), Prof. Dr. A. Berkemeier (Pädagogische Hochschule Heidelberg) und Prof. Dr. S. Riegler (Universität Potsdam) eine empirische Studie im Bereich der Sprachförderung statt. Dieses Projekt besteht aus vier verschiedenen Bausteinen: Leseverstehen, Textproduktion, Rechtschreibung und Wortschatz und Semantik, wobei dem Ganzen die Orientierung an den KMK Bildungsstandards zu Grunde liegt. Prof. Dr. Kilian beschäftigt sich hier in Kiel an der Universität mit dem Baustein „Wortschatz und Semantik“, genauso wie die drei anderen Dozenten an ihrer jeweiligen Hochschule einen anderen der drei weiteren Bereiche abdecken.

Die Arbeit im Rahmen des Projektes Sprachförderung nimmt ihren Ausgang von einem Kooperationsprojekt mit Mannheimer Hauptschulen. Die kooperative Arbeit an den Hauptschulen zielt darauf ab, für die bereits oben genannten Kompetenzbereiche ein Sprachförderkonzept für die Klassenstufen 5 und 6 zu entwickeln.

Die Arbeit am Baustein „Wortschatz und Semantik“ befindet sich zurzeit noch in der Pilotphase. Die Ergebnisse der Sprachstandsmessungen sollen Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern Schüler und Schülerinnen einer Jahrgangsstufe a) über vergleichbare produktive und rezeptive Wortschätze verfügen und b) über vergleichbare semantische Strukturen relativ zu diesen Wortschätzen verfügen.

Hintergrund zu den Punkten a) und b) ist zum Beispiel der Umstand, dass Schüler und Schülerinnen im Verlauf ihrer vorschulischen Sozialisation

unterschiedliche Wortschätze und unterschiedliche semantische Strukturen erworben haben oder dass Sprachlehrbücher für Deutsch zum Teil völlig unterschiedliche Wortschatzlisten führen. Dies kann zum Beispiel zur Folge haben, dass die Rekonstruktion des Sinns eines gleichen Lesetextes unterschiedlich ausfällt, ohne dass dies auf die Lesekompetenz des einzelnen zurückzuführen ist.

Es ist bislang wenig über lexikalisch-semantische Kompetenzen, den Umfang und die Tiefe des mentalen Lexikons von Schülern und Schülerinnen und deren Auswirkungen auf sprachliches Lernen und sprachliche Bildung bekannt.

Die Ergebnisse der Datenerhebungen sollen genutzt werden, um einen Ist-Zustand des produktiven und rezeptiven Wortschatzes von Schülern und Schülerinnen aus unterschiedlichen Klassenstufen und mit unterschiedlichem Lernalter zu beschreiben und festzuhalten. Vor dem Hintergrund linguistischer Forschung zu einem lexikalisch-semantisch definierten „Grundwortschatz“ der deutschen Gegenwartssprache kann dann eine Art Soll-Zustand beschrieben werden um daraus Mindeststandards abzuleiten. Die Ergebnisse der Erhebungen des Ist-Zustandes sollen letztendlich der Erstellung von Lehr-Lern-Einheiten zur systematischen Wortschatzarbeit und Sprachförderung dienen, aber auch für die anderen die im Projekt beteiligten Bausteine genutzt werden.

Gegenstand des oben bereits genannten Hauptseminars waren nun in diesem Sommersemester Ansätze und Methoden der Erweiterung und Vertiefung der Wortschatzkompetenzen von Schülern und Schülerinnen im Rahmen einer systematischen Wortschatzarbeit im Deutschen als Erst- und Zweitsprache.

Zu diesem Zweck haben wir – die Teilnehmer des Seminars – während des ganzen Semesters eine Schule hier in Kiel besucht und dort in Zusammenarbeit mit den einzelnen Klassen einen Test (den AWSTR, auf den ich später noch eingehen werde) durchgeführt, an Hand dessen wir

dann die Schüler und Schülerinnen sprachlich gefördert haben<sup>40</sup>.

Auch wenn die Praxis in dieser Arbeit im Vordergrund steht, werde ich zunächst durch die Klärung einiger theoretischer linguistischer Grundlagen erläutern, was Bestandteile dieser empirischen Untersuchung sind, bevor ich auf die praxisorientierte Theorie wie zum Beispiel die Diagnostik eingehe, um letzten Endes eine Beschreibung unserer praktischen Erhebungen an der Schule zu geben.

## **2. Theorie im Bereich der Sprachforschung**

### **2.1. Wortschatz und Semantik**

Um erklären zu können, was ein „Wortschatz“ ist, sollte man zunächst einmal klären, was sich hinter dem Begriff „Wort“ verbirgt. *„Will man den Begriff „Wort“ einfach definieren,“* – so schreibt Heusinger (2004, S. 9) – *„ist dies in Bezug zur lexikalisch-semantischen, grammatischen und phonetischen Ebene möglich. Danach ist ein Wort der kleinste selbstständige, im Satz isolierbare und morphologisch angepasste Redeteil, der in der Kommunikation eine Bedeutung realisiert und eine phonetisch wie intonatorisch bestimmbare Form hat.“*

Da der Begriff „Wortschatz“ speziell bei diesem Projekt jedoch in direkter Verbindung mit der Semantik<sup>41</sup> (eine Begriffsklärung zu diesem Teilgebiet der Linguistik findet an dieser Stelle in dieser Arbeit nicht statt) steht, ist es einleuchtend und vielleicht sogar notwendig bei dem Begriff „Wort“ von dem *semantischen Wort*<sup>42</sup> auszugehen. *„Das semantische Wort ist der kleinste selbstständige Bedeutungsträger“*, was bedeutet, dass die Sprachbenutzer diesen Träger einer Bedeutung mit einem Inhalt

---

<sup>40</sup> [www.germsem.uni-kiel.de/kilian/kilian.htm](http://www.germsem.uni-kiel.de/kilian/kilian.htm)

<sup>41</sup> Zur Begriffsklärung siehe: Studienbuch Linguistik 5. Auflage, Linke/Nussbaumer/Portmann, Max Niemeyer Verlag 2004, S. 149-192

<sup>42</sup> Christine Römer und Brigitte Matzke „Lexikologie des Deutschen – Eine Einführung“ 2. Auflage, Narr Studienbücher, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005: S. 27

verknüpfen können<sup>43</sup>.

Die Sprache entstand zweifellos als ein spezifisch menschliches Kommunikationsmittel. Dieser ursprüngliche Grund für die Entstehung von Sprache setze die Existenz einer sozial organisierten Gruppe von Lebewesen mit intellektuellen und physiologischen Fähigkeiten zur Bildung und zum Gebrauch eines sprachlichen Instrumentariums voraus<sup>44</sup>. Dieses sprachliche Instrument wird in der Regel im menschlichen Gehirn abgespeichert. Untersuchen wir nun diesen Prozess der Entstehung und Abspeicherung im Gehirn, so kommen wir zu einer Teildisziplin der Lexikologie (*Lehre von den Wörtern - Wortschatzkunde*) – der kognitiven Wortschatzkunde<sup>45</sup>. Während sich die traditionelle Linguistik mit den sprachlichen Produkten (Wörter, Sätze, Texte) befasst, fragt die kognitive Linguistik danach, was in unserem Geist bezüglich der Sprache vorhanden ist und wie es verarbeitet wird bei der Sprachproduktion und –rezeption. Wir sprechen also über das so genannte mentale Lexikon, wobei es zu diesem Begriff keine einheitliche Auffassung gibt. Klar ist aber, dass das mentale Lexikon sich von den Buchlexika unterscheidet. Es ist nicht alphabetisch geordnet, aber dennoch gut organisiert. Zusätzlich ist das mentale Lexikon nicht begrenzt, da es ständig erweiterbar ist, und somit auch nicht als statisch, sondern als dynamisch gilt<sup>46</sup>.

Demnach können wir also sagen, dass unser mentales Lexikon ein Synonym für den „Wortschatz“, den wir uns aneignen können bzw. im Gehirn abgespeichert wird, ist.

## **2.2. Spracherwerb**

Der Spracherwerb ist auf vielfältige Weise in die Gesamtentwicklung eines Kindes eingebunden. Sprache ist zunächst einmal von der körperlichen

---

<sup>43</sup> Ebd. Römer/Matzke: S. 27

<sup>44</sup> Siegfried Heusinger „Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache“

UTB Wilhelm Fink Verlag, 2004: S. 13

<sup>45</sup> Ebd. Römer/Matzke: S. 4

<sup>46</sup> Ebd. Römer/Matzke: S. 32-33

Entwicklung abhängig, da auch die Anatomie des Stimmapparates sich während des Heranwachsens verändert. Zudem spielt die Weiterentwicklung der Sinne eine ebenso große Rolle in Bezug auf den Spracherwerb, da schlichtweg das Sprechen zum Beispiel ohne das Hören kaum möglich ist oder das Erfahren der Wirklichkeit ohne das Sehen nicht stattfinden kann. Spracherwerb ist aber auch sehr eng mit der geistigen Entwicklung verbunden. Dinge müssen ergriffen bzw. erfasst werden können, bevor sie begriffen und benannt werden können. Zuletzt ist Sprache aber auf jeden Fall etwas, das zwischen Menschen entsteht und stattfindet. So hilft sie in der menschlichen Kommunikation bei der Entwicklung des Kindes zu einem sozialen Wesen, was wiederum zu dem Bewusstsein und der Herausbildung eines Gemeinschaftsgefühles führt<sup>47</sup>. Zusammenfassend ist also zu sagen, dass es drei wichtige Eckpunkte in Bezug auf den Spracherwerb eines Kindes gibt: die körperliche Entwicklung, die kognitive Entwicklung und die soziale Entwicklung.

Es ist offensichtlich, dass Kinder ein semantisches System bereits zu einem frühen Zeitpunkt in der linguistischen Entwicklung besitzen, wobei aber die Syntax und die Semantik zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar unterschieden werden<sup>48</sup>. Allerdings ist auch offensichtlich, dass das Erlernen syntaktischer Strukturen nicht von dem Erlernen semantischer Strukturen zu trennen ist, da beide Bereiche eng miteinander verknüpft sind. Auf den Spracherwerb im Bereich der Syntax wird aber an dieser Stelle nicht eingegangen.

Das frühe Vokabular besteht zu einem großen Teil aus Nomen. Die anderen Wortformen wie Verben, Präpositionen, Fragewörter und Artikel kommen erst allmählich hinzu. Bei den Verben sind die Aktionswörter relativ früh im Gebrauch verankert. Kinder gebrauchen zuerst Verben die

---

<sup>47</sup> Wolfgang und Jürgen Butzkamm „Wie Kinder sprechen lernen – Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen“, 2. Auflage, Francke Verlag Tübingen und Basel, 2004: S. 13

<sup>48</sup> „Texte zur Sprache des Kindes“ – Hrsg. Wolfgang Eichler und Adolf Hofer „Spracherwerb und linguistische Theorien“, Piper Verlag, München 1974: „Spracherwerb im Bereich der Semantik: Die Entwicklung der Semantik“ – David McNeill: S. 375

Aktionen, d.h. Handlungen mit Bewegungen, ausdrücken, im Gegensatz zu Verben die Zustände wie zum Beispiel Gefühle ausdrücken. Recht früh benutzen Kinder auch schon Beschreibungen von Zuständen durch Adjektive, wenn sie zum Beispiel etwas mit den Worten heiß, kalt, nass oder klein beschreiben. Dies ist wie bei den Verben damit zu erklären, dass diese Dinge bzw. Zustände bereits früh im Erfahrungsbereich der Kinder vorhanden sind.

Wichtig an dieser Stelle ist aber zu sagen, dass Kinder viel früher eigentlich Wörter schon verstehen, als sie diese aktiv in ihrem Wortschatz verwenden, d.h. sie produzieren. Eine weitere Beobachtung ist, dass Kinder nach einem anfänglich langsamen Vokabularerwerb plötzlich anfangen, Wörter mit einer rasanten Schnelligkeit zu erwerben. Man spricht dann von dem so genannten „Vokabelspurt“ oder „Wortschatzspurt“, der meistens dann stattfindet, wenn die Kinder bereits zwischen 50 und 100 Wörtern erlernt haben und in einem Alter zwischen 17 und 20 Monaten sind<sup>49</sup>. Mit fünf bis sechs Jahren verstehen Kinder etwa 9.000 (Templin 1957) bis 14.000 Wörter (Carey 1978) und können 3.000 bis 5.000 Wörter aktiv produzieren (Bates et al. 1994). Vorschulkinder nehmen also täglich mehrere neue Wörter in ihr Lexikon auf. Den größten Teil dieses Wortschatzes bauen Kinder ohne metasprachliche Instruktion auf. Der Erwerb eines neuen Wortes besteht aus verschiedenen Prozessen. Im ersten Schritt werden die Referenten und Bedeutungen identifiziert. Im zweiten Schritt werden mögliche Wortformen aus dem Kontext isoliert. Laufen diese beiden Prozesse zusammen, entsteht aus ihnen der dritte Schritt, in dem Referenz und Bedeutung auf die Form abgebildet werden. Dieser Prozess wird nach Carey & Bartlett (1978) als *fast mapping* (= schnelles Abbilden) bezeichnet. Die Informationen über das neue Wort, die im *fast-mapping*-Prozess gesammelt worden sind, gehen dann in eine Repräsentation ein. Sie beinhaltet Informationen über den Referenten und über

---

<sup>49</sup> Gisela Szagun „Sprachentwicklung beim Kind“, 6. Auflage, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1996: S. 100-102

Bedeutungsaspekte, über phonologische Merkmale, über den syntaktischen Rahmen, über Besonderheiten der Situation und über seine Beziehung zu bereits erworbenen Wörtern aus dem semantischen Feld<sup>50</sup>.

Um an dieser Stelle ein Fazit zu ziehen, ist es zweifellos so, dass der Spracherwerb nicht isoliert von den anderen Entwicklungen eines Kindes betrachtet werden kann<sup>51</sup>, da zum Beispiel vor allem die Erfahrungen, die ein Kind macht oder eben nicht macht, einen wesentlichen Teil zum Erwerb der Sprache beitragen.

### **2.3. Störungen der Semantik**

Störungen der Semantik werden selten als eigenständiges Erscheinungsbild ausgewiesen. Deshalb muss an dieser Stelle eine Differenzierung vorgenommen werden, die zum Beispiel auf einen sogenannten verminderten Wortschatz oder eine Störung der Wortfindung hinweist. So wird die Komplexität des Störungsbildes auf einige Teilphänomene reduziert bzw. in verschiedene Bereiche unterteilt. Der Begriff „semantische Störungen“ umfasst also ein ganzes Spektrum an Erscheinungsbildern mit unterschiedlicher Genese und Symptomatologie.

Bei Kindern treten semantische Störungen vor allem als Teil einer weiterreichenden Sprachentwicklungsstörung auf. Meistens sind dabei auch alle Sprachebenen betroffen, da verschiedene Störungsbilder, wie zum Beispiel Dysgrammatismus und/oder phonologische und phonetische Störungen, gemeinsam auftreten. Die Störung kündigt sich häufig durch einen verspäteten Sprechbeginn an und geht mit langsamerem, stockendem Voranschreiten der Sprachentwicklung einher. Damit verbunden sind auch Redeflussstörungen und spätere Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. In Zusammenhang mit diesen

---

<sup>50</sup> „Das Lexikon im Spracherwerb“ – Hrsg. Jörg Meibauer und Monika Rothweiler, UTB Francke Verlag Tübingen und Basel, 1999: „Neue Ergebnisse zum *fast mapping* bei sprachnormalen und bei sprachentwicklungsgestörten Kindern“ – Monika Rothweiler: S. 252-254

<sup>51</sup> Ebd. Butzkamm/Butzkamm: S. 14

Erscheinungsbildern werden oft kognitive Störungen in der Wahrnehmung, bei der Konzentration und in der Speicherkapazität beobachtet<sup>52</sup>.

Innerhalb der unterschiedlichen Störungsbilder gibt es verschiedene Kategorien der Störungen. Gronfeldt (1982, S. 64) beschreibt nach Braun/Homburg/Teumer (1979) eine syndromorientierte Unterteilung. Danach gibt es eine Entwicklungsverzögerung der Sprache (Stammeln, Dysgrammatismus), eine früh- und späterworbene Störung der ausgebildeten Sprache (Aphasie, Dysphasie), eine zentrale Entwicklungsbehinderung der Sprache (Hörstummheit, auditive Agnosie), Sprachbehinderungen bei pathologischen Veränderungen der Sprechorgane, Dysarthrien, Stottern, Poltern, psychogene Stummheit (Mutismus), Sprachstörungen bei Autismus, Stimmstörungen und die meist bekannte Lese-Rechtschreib-Schwäche. Eindeutig ist, dass diese Störungen definitiv einen unterschiedlichen Grad der Behinderung in ihrem Störbild aufweisen.

In unserer Untersuchung sind in erster Linie die Sprachentwicklungsstörungen interessant, wie zum Beispiel das Stammeln, der Dysgrammatismus oder einfach eine verzögerte Sprachentwicklung, da diese weder auf Hörschäden noch auf Intelligenzbeeinträchtigungen zurückzuführen sind (Krankheitsbilder mit denen wir uns an dieser Stelle nicht auseinander setzen werden)<sup>53</sup>. Genauso wie bei der Betrachtung des Spracherwerbs, ist es bei Entwicklungsstörungen der Sprache so, dass man sie nicht losgelöst von anderen Aspekten betrachten kann. *„Sprachentwicklungsstörungen können isoliert eine Sprachebene betreffen, sich strukturell auf mehrere Sprachebenen auswirken und komplex mit Störungen der Wahrnehmung, Motorik, Kognition und im psychosozialen Bereich verbunden sein.“* (Gronfeldt, S. 65) Also spielen die drei Eckpunkte (körperliche

---

<sup>52</sup> Handbuch der Sprachtherapie Band 3 – Hrsg. von Manfred Gronfeldt „Störungen der Semantik“, 2. Auflage, Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 2002, „Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen“ – Klaus-B. Günther: S. 7-8

<sup>53</sup> Manfred Gronfeldt „Störungen der Sprachentwicklung“, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1982: S. 65



Entwicklung, kognitive Entwicklung und soziale Entwicklung), wie in Kapitel 2.2. unter dem Aspekt des Spracherwerbs bereits beschrieben, auch bei den Entwicklungsstörungen der Sprache eine ausschlaggebende Rolle.

### **3. Praxis im Bereich der Sprachförderung**

#### **3.1. Probleme in der Sprachleistungsmessung**

Leistungsbewertungen gehören zum Alltagshandeln von Lehrenden in Schulen, Hochschulen und anderen Institutionen. Die Bewertung, Beurteilung und Messung von Schülerleistungen kann auf sehr verschiedene Weisen erfolgen: durch allgemeine subjektive Einschätzungen, durch informelle Verfahren oder durch standardisierte Verfahren. Da den Beurteilungen durch ihre Folgen ein bedeutsamer Stellenwert zukommt, ist es äußerst wichtig, dass sie zuverlässig, gültig und wenig fehlerbehaftet sein sollen (Objektivität, Reliabilität, Validität)<sup>54</sup>. Bis Anfang/Mitte der 60er Jahre gab es in Deutschland so gut wie keine spezifischen sprachdiagnostischen Verfahren. Aspekte sprachlicher Leistungen wurden und werden zu einem großen Teil in Intelligenztests miteingefasst. Da es sich bei Sprache um ein wenig einheitliches Konstrukt handelt, geht damit auch eine sehr unterschiedliche Operationalisierung sprachlicher Leistungen einher. Zu sprachlichen Leistungen zählen unterschiedliche Dinge, wie zum Beispiel das Verstehen und Produzieren von Phonemen, die Produktion grammatisch korrekter Äußerung, sowie eine situationsangemessene Verwendung der Sprache. Wenn man diese Teilbereiche betrachtet, sieht man wie schwierig es ist, innerhalb dieser Bereiche Messungen vorzunehmen. Deshalb ist die Zahl der Tests für die Erfassung des allgemeinen Sprachentwicklungsstandes oder einzelner

---

<sup>54</sup> Ursula Bredel „Didaktik der deutschen Sprache“ Band 2, 2. Auflage, UTB Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2003, „Sprachleistungsmessungen“ – Hermann Schöler: S. 898

Teilbereiche nach wie vor sehr begrenzt<sup>55</sup>.

### **3.2. Diagnostik**

Die Tests im Bereich der Diagnostik können nach dem Hauptanwendungsbereich in zwei Hauptkategorien unterteilt werden: 1. Individualtests zur Differentialdiagnostik bei Sprachauffälligkeiten und 2. Gruppentests zur Prüfung schulischer Sprachleistungen. Diagnostik, mit der für spezifische Auffälligkeiten in sprachlichen Leistungsbereichen detaillierte Hypothesen über Bedingungsgefüge für eben diese Auffälligkeiten generiert und geprüft werden sollen, werden generell als Einzeltests durchgeführt. Sprachentwicklungsauffälligkeiten bedürfen professioneller individueller Diagnostik und Therapie. Diagnostik, die vorwiegend im schulischen Kontext angewandt wird, kann sowohl der Überprüfung individueller Leistungsfähigkeiten in Bezug auf schulische Anforderungen als auch der vergleichenden Leistungsüberprüfung von Schulklassen dienen.

Des Weiteren lassen sich Verfahren nach ihrem Geltungsanspruch unterscheiden: einige Tests untersuchen die sprachliche Leistungsfähigkeit bzw. den Sprachentwicklungsstand und andere Tests prüfen lediglich spezifische Teilbereiche wie zum Beispiel Wortschatz, Grammatik oder Lautbildung<sup>56</sup>. Auf die Tests im Bereich des Wortschatzes wird im nächsten Kapitel näher eingegangen, da diese Grundlage unserer Untersuchung sind.

### **3.3. Tests und Testverfahren**

In den beiden in Kapitel 3.2. genannten Hauptkategorien von Tests, gibt viele verschiedene Arten von Sprachtests: allgemeine

---

<sup>55</sup> Ebd. Schöler in Bredel: S. 900-901

<sup>56</sup> Ebd. Schöler in Bredel: S. 901-902

Sprachentwicklungstests, psycholinguistische Entwicklungstests und natürlich Tests für die Teilbereiche von Sprachleistungen, wie zum Beispiel den Wortschatztest oder den Grammatiktest<sup>57</sup>. Wir interessieren uns in erster Linie nur für den Typ des Wortschatztests, da einer dieser Tests auch Gegenstand unserer eigenen Untersuchung ist.

In der Frühdiagnostik von Sprachentwicklungsstörungen spielt der Wortschatzumfang eine bedeutsame Rolle. Theorien besagen, dass ein Kind mit unauffälliger Sprachentwicklung im Alter von 24 Monaten über einen Wortschatzumfang von mindestens 50 Wörtern haben sollte. Alles, was unter dieser Grenze liegt, gilt als hohes Risiko für gestörte Entwicklungsprozesse.

Die Erfassung des Wortschatzes ist aber eine nicht ganz einfache Aufgabe und es können immer nur Teilaspekte des aktiven und des passiven Wortschatzes erfasst werden. Zum Beispiel können vorgegebene Bilder die in Tests (*AWST – Aktiver Wortschatztest für 3-6 Jährige*, Kiese & Kozielski 1979 // *FTF-W Frankfurter Test für Fünfjährige – Wortschatz*, Raatz & Möhling 1971) benannt werden sollen immer nur einen Ausschnitt bieten. Das gilt auch für die Prüfung des passiven Wortschatzes. Auch hier werden Wörter vorgegeben, zu denen ein semantisch passendes Wort gesucht werden muss (*WST – Wortschatztests für 5. und 6. Klassen*, Anger, Bargmann & Hylla 1965) oder ein Oberbegriff gegeben werden soll (*WSU – Wortschatzuntersuchung für 4.-6. Klassen*, Raatz & Schwarz 1974)<sup>58</sup>.

Der AWST ist methodisch sorgfältiger konzipiert worden als seine Vorgänger<sup>59</sup>. Mittlerweile steht aber der bereits weiterentwickelte AWST-R zur Verfügung, der einige Neuerungen gegenüber dem AWST beinhaltet.

Der AWST-R soll in der Regel als Einzeltest in einem hellen, freundlichen Raum mit kindgemäßem Mobiliar möglichst frei von anderen Störungen durchgeführt werden. Dabei soll der Untersucher in eine höfliche, nette

---

<sup>57</sup> Ebd. Schöler in Bredel: S. 902-908

<sup>58</sup> Ebd. Schöler in Bredel: S. 906

<sup>59</sup> Ebd. Günther in Gronfeldt: S. 182

Beziehung zum Kind treten und es zur Bildbetrachtung motivieren. Zur Untersuchung werden ein standardisierter Bildsatz und ein Testprotokollbogen benötigt. Auf dem Bogen sind Name und Geburtsdatum des Kindes sowie aktuelles Datum und soziodemografische Angaben zu vermerken. Der Zustand des Kindes (Müdigkeit, Konzentration, Langweile, Desinteresse) ist auf dem Deckblatt festzuhalten. Die Kooperation des Kindes ist nach Kategorien zu beurteilen. Die Antworten des Kindes sind wörtlich zu protokollieren. Der Test muss vollständig in der numerischen Bildabfolge durchgeführt werden, wobei aber keine Zeitbegrenzung vorgesehen ist. Kommt jedoch die Spontanantwort nach Zeigen des Bildes erst nach dem Verstreichen von 10 Sekunden, muss dies festgehalten werden.

Nicht nur der Wortschatzumfang eines Kindes, sondern auch Art und Vielfalt der von ihm verwendeten Wortformen sind zur Beurteilung seines individuellen Entwicklungsstandes in Bezug auf den Wortschatz aussagekräftig. Deshalb sollte der Test unter *quantitativen* wie auch *qualitativen* Aspekten ausgewertet werden. Richtige Antworten werden mit 1 Punkt, fehlende oder falsche Antwort mit 0 Punkten bewertet. Die *quantitative* Auswertung der Bildbenennungen umfasst die Summe richtiger Verben, die Summe richtiger Substantive und die Bildung des Gesamtpunktwertes. Die *qualitative* Auswertung der Bildbenennung, die Aspekte des Begriffs- und Bedeutungserwerbs berücksichtigt, ist neu im Vergleich zur Auswertung des AWST. Sie ermöglicht die differentielle Einschätzung von lexikalisch- semantischen Aspekten und ist ein nützliches Instrument zur Therapieplanung. Grundlage für die qualitative Auswertung ist das Antwortverhalten eines Kindes. Erfolgt auf die Nachfrage keine Antwort, wird die Spontanantwort bewertet. Die Auswertung ist untergliedert nach der grammatischen Kategorie (Substantive, Verben) und umfasst eine Auswertung nach: lexikalisch- semantischen Relationen, lexikalisch- semantischen Kategorien, ausgesuchten morphologischen Merkmalen, nach dem Merkmal Genus (Substantiv) und phonologischen Ähnlichkeiten zwischen Antwort und

Zielwort<sup>60</sup>.

## **4. In der Praxis – Forschung und Förderung**

### **4.1. Hauptschule am BZM**

Die Hauptschule im Bildungszentrum Kiel-Mettenhof ist eine der vier weiterführenden Schulen in diesem Stadtteil. Sie hat zurzeit 389 Schülerinnen und Schüler. Verschiedene Faktoren bilden die wichtigen Rahmenbedingungen für die Arbeit an dieser Schule: der hohe Anteil an Ausländern und Aussiedlern, die schwierigen wirtschaftlichen Verhältnisse im Stadtteil, belastende familiäre Verhältnisse, der hohe Wechsel innerhalb der Schülerschaft und die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Jugendlicher (Integrationsklassen).

Die Schule reagiert in verschiedener Weise auf diese Bedingungen. Sie bemüht sich, möglichst förderliche Arbeitsbedingungen zu schaffen. Viele Klassenräume sind inzwischen zu kleinen „Lernwerkstätten“ umgestaltet worden und sind den Schülerinnen und Schülern auch in den Pausen zugänglich. Viele Lehrkräfte benutzen in ihren Stunden methodische Bausteine des geöffneten Unterrichts, um den extrem unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden zu können. Außerdem bietet die Schule den Schülerinnen und Schülern überschaubare und verlässliche personale Strukturen, wie zum Beispiel die KlassenlehrerInnen, die ihre Klasse über die gesamte Hauptschulzeit hinweg begleiten. Sie unterrichten möglichst viele Stunden in der eignen Klasse und werden dabei von einem Lehrerteam unterstützt.

Im Mai 1999 hat die Schule damit begonnen, „Bausteine der Prävention“ für einzelne Klassenstufen zu entwickeln. Ausgangspunkt der Arbeit an „Bausteinen der Präventionen“ ist die Beobachtung, dass der Alltag der Schülerinnen und Schüler vermehrt durch bestimmte Lebensumstände

---

<sup>60</sup> Unterlagen zur Auswertung des AWST-R auf [www.germsem.uni-kiel.de/kilian/kilian.htm](http://www.germsem.uni-kiel.de/kilian/kilian.htm)

belastet ist. Beteiligt an der Präventionsaktion ist das „Netzwerk Gesundheitsförderung und Prävention“. Es gehört nach eigener Auffassung zu den pädagogischen Aufgaben dieser Schule, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur erfolgreichen Bewältigung belastender Lebensumstände zu erschließen und zu verstärken<sup>61</sup>.

#### **4.2. AWST-R: Test vor Ort**

Am 7. Mai diesen Jahres haben wir unsere Untersuchungen am BZM in Kiel begonnen. Wir haben den AWST-R in einer sprachspielerischen Variante mit vier verschiedenen Klassen (zwei 5. und zwei 6. Klassen) durchgeführt. Dabei muss man anmerken, wie auch bereits in der kurzen Schulbeschreibung zu lesen ist, dass ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler in den vier Klassen Deutsch als Zweitsprache erlernen, da ein hoher Anteil an Migrantenkinder die Hauptschule dort besucht. Das Originalverfahren des AWST-R gleicht stark einem Prüfverfahren, welches durch das Einzelgespräch schnell zu Blockaden bei den Kindern führen kann. Aus diesem Grund (und aus Testpersonalmangel) haben wir den AWST-R als Gruppentest durchgeführt. Die Bilder des Tests wurden mit Hilfe eines Beamers an die Wand projiziert. Die Schülerinnen und Schüler hatten dann die Aufgabe, das Wort, welches ihnen zu der Abbildung einfällt, graphematisch statt phonologisch zu enkodieren. Orthographie bzw. die Aussprache sollte dabei keine Rolle spielen. Wichtig war nur, dass die Substantive mit Artikel notiert wurden. Um den Schülerinnen und Schülern zusätzlich noch die Ängste vor der Prüfungssituation zu nehmen, wurde das ganze als „Wörter-Bilder-Olympiade“ vorgestellt.

Der Test wurde direkt im Anschluss nach dem Einsammeln der Bögen mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam durchgearbeitet. Es sollte die Möglichkeit bestehen, dass die Kinder selbstkritische Einwände oder alternative, akzeptable Benennungen anführen konnten.

Nach Auswertung der Testbögen sollten die Fördermaßnahmen einsetzen,

---

<sup>61</sup> [http://www.bzmhs.de/Schule/Schulprogramm\\_02.htm](http://www.bzmhs.de/Schule/Schulprogramm_02.htm)

wobei der Schwerpunkt auf verschiedenen Wortfeldern, die auch im AWST-R vorkommen, liegen sollte.

Da es ein paar (zeitliche) Schwierigkeiten bezüglich der Auswertungen der Testbögen gab, wurde bereits, bevor endgültige Testergebnisse vorlagen, mit der Förderung begonnen. Dies ermöglichte teilweise aber einen weitaus größeren Einblick in die Wortschatz- und damit auch in die Denkstrukturen der Kinder. Der AWST-R zeigt die nackten Daten jedes einzelnen Schülers in Prozentzahlen. Selbstverständlich gibt dies bereits Aufschluss über die quantitativen Leistungen der Kinder. Dennoch – auch wenn der Test so konzipiert ist, dass er dies bereits berücksichtigt – geben die spielerischen Fördermaßnahmen weitaus mehr Informationen über die qualitativen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, als es der Test alleine kann.

### **4.3. Klasse 6b**

Die Klasse 6b an der Hauptschule am BZM ist eine Klasse mit 25 Schülerinnen und Schülern. Mit einem Anteil von über 60% an ausländischen Kindern in dieser Klasse, handelt es sich nach diesem Kriterium automatisch um eine Integrationsklasse, in der es allerdings nicht wirklich lernbehinderten Schülerinnen und Schüler gibt.

Da sich meine Besuche in dieser Klasse auf zwei Vormittage beschränken, kann ich allgemein nicht sehr viel zu der Klasse an sich sagen, bis auf ein paar oberflächliche Eindrücke, die ich mitgenommen habe, während wir die Fördermaßnahmen durchgeführt haben. Auch an den Tagen der Testdurchführung war ich in der Klasse bzw. Schule nicht zugegen.

Aufgefallen ist mir sofort, dass die Klasse ein enormes Maß an Lautstärke entwickelt, wenn man als Lehrkraft nicht mehrmals während einer Unterrichtsstunde eingreift. Häufig kommt das Ansteigen des Lärmpegels durch die kurze Konzentrationspanne der Schülerinnen und Schüler zustande, da sie immer, wenn sie sich nicht mehr auf den Gegenstand des Unterrichts konzentrieren konnten, Gespräche untereinander anfangen, die

dann oftmals auch in lautes Geschrei umschlugen, da es zu spielerischen Auseinandersetzungen kam. Eine Schülerin ist mir besonders aufgefallen, da sie im Prinzip alles komplett verweigert hat, was den Unterricht und das Mitarbeiten im Unterricht betraf. Auch wenn es um spielerische Fördermaßnahmen ging, wollte sie sich der Gruppe nicht anschließen, wozu hingegen sie in den Pausen, wenn man ihr Fragen stellte, sehr hilfsbereit und auskunftsbereit war. Was genau die Ursachen ihres Verhaltens sind, konnte ich in dieser kurzen Zeit leider nicht ergründen.

Im Gesamtbild muss ich sagen, dass es den Schülerinnen und Schüler der Klasse 6b, trotzdem sie „nur“ die Hauptschule besuchen, wohl nicht an Intelligenz mangelt. Vielmehr sind oft sprachliche Mängel die Ursache für ein nur scheinbares Nicht-Wissen von Sachverhalten. Den Klassenzusammenhalt würde ich als normal beschreiben, wobei es auch die ganz natürliche „Cliques-Bildung“ innerhalb dieser Klasse gibt.

Gerade im Bereich der Fördermaßnahmen war zu merken, dass es den Schülerinnen und Schülern definitiv nicht an Kreativität mangelt. Außerdem haben sie die Fördermaßnahmen offensichtlich mit Neugier und Interesse angenommen und waren bereit, zu versuchen, die einzelnen Aufgaben zu bewältigen, wobei die eher spielerisch ausgelegten Förderungen bei den Schülerinnen und Schülern natürlich beliebter waren. Insgesamt ist zu den Fördermitteln in Bezug auf diese Klasse zu sagen, dass zum Beispiel Aufgabenbögen, auf denen die Lösungen bereits vorgegeben waren (Lückenfülltexte), wie zum Beispiel das Arbeitsblatt „Zähni“, welches ich mit der Klasse als Kurztest durchgeführt habe, mit weniger Fehlern als vielleicht andere Aufgaben bearbeitet wurden. Offensichtlich sind diese Art von Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler einfacher, da sie hier die Wörter im Schriftbild bereits vorgegeben haben und die Worte nicht selbst finden müssen (siehe dazu AWST-R in Bezug auf Wortfindungsstörungen).

An Hand des 10-minütigen Tests, den ich mit der Klasse durchgeführt habe, ist auf jeden Fall auch festzustellen, dass den Schülerinnen und Schüler die Wortfelder bzw. Oberbegriffe, die der Test verwendet, bekannt



sind und sie auch wissen, welche Begriffe diesen jeweils zugeordnet werden müssen. Dies wiederum zeigt auf, dass ein bestimmtes Weltwissen bzw. ein bestimmter Erfahrungsschatz bei den Schülerinnen und Schülern auf jeden Fall bereits vorhanden ist. In der Gesamtheit war dies bereits auch ein Auswertungsaspekt des AWST-R: die meisten Wortfelder innerhalb des Tests waren den Schülerinnen und Schülern bekannt, wobei nur einzelne Kinder mit bestimmten Wortfeldern Schwierigkeiten hatten.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass dies wohl genauso wie viele orthographische Probleme oder Schwierigkeiten im Bereich der Wortfindung auf einen kulturellen Hintergrund bzw. auf die Mehrsprachigkeit zurückzuführen sind.

#### **4.4. Der Schüler X X – Testauswertung**

Der 14-jährige männliche Schüler X X ist kein besonders auffälliger Schüler im Verhalten innerhalb der Klassengemeinschaft. Auch seine Leistungen sind weder unterdurchschnittlich schlecht noch überdurchschnittlich gut. Insgesamt betrachtet ist X ein durchschnittlicher Schüler. Wie ein großer Teil der Kinder am BZM ist auch X X ein Kind aus einer Migrantenfamilie. Seine Muttersprache ist Kurdisch und seine Zweitsprache ist dementsprechend Deutsch. Nach eigenen Angaben spricht die Familie in dem zu Hause von X auch immer noch die Muttersprache Kurdisch.

Die Eindrücke die ich von X hatte – das er ein insgesamt gesehen eher durchschnittlicher Schüler ist – bestätigen sich auch durch die Ergebnisse des AWST-R. Auffällig ist bei X, wie bei vielen anderen Kindern aus der Klasse 6b, dass die Orthographie schlecht bis teilweise sogar ganz schlecht ist. Diese Feststellung soll zwar in Bezug auf den AWST-R eigentlich keine Rolle spielen, was aber bei diesem hohen Anteil an Migrantenkindern nicht außer Acht gelassen werden kann. Gerade wenn man innerhalb des Tests die Items betrachtet, die gar nicht benannt

wurden, muss man die schlechten Kenntnisse über die deutsche Rechtschreibung mit einbeziehen, da vielleicht an dieser Stelle des Tests einfach eine Unsicherheit in Bezug auf die richtige Schreibweise bestand, und so dementsprechend lieber nichts eingetragen wurde. Selbstverständlich ist dies nicht immer der Fall und es liegt klar auf der Hand, dass es sich zum größten Teil wohl eher um das semantische Problem der Wortfindung oder des „Nicht-Wortwissens“ handelt.

Um zunächst einfach ein paar Ergebnisse der quantitativen Auswertung aus Xs Test aufzuzählen, sei gesagt, dass er bei den Nomen insgesamt 29 von 51 Items richtig benannt hat, was eine Prozentzahl von 56,86% von 100% ergibt. Bei den Verben hat er 14 von 24 Items richtig benannt, was einen Prozentbetrag von 58,33% von 100% ergibt. Mit diesem Ergebnis liegt X wie bereits erwähnt im mittleren bis unteren Durchschnitt innerhalb des Tests.

Das Augenmerk bei der Testauswertung wurde nun wie bereits angesprochen nicht auf die einzelnen Items gelegt, sondern auf die verschiedenen Wortfelder, denen die Begriffe zuzuordnen sind. Hierbei handelt es sich dann um eine Art der qualitativen Auswertung der Testergebnisse. In diesen Bereichen gibt es einige auffällige Daten Hassan X betreffend. Innerhalb des Wortfeldes „Spiel-, Sport und Freizeitobjekte – Nomen“ wurden nur 2 von insgesamt 6 Items richtig benannt, was nur einen Prozentsatz von 33,33% ausmacht. Dies ist auf den ersten Blick hin recht ungewöhnlich, da man davon ausgeht, dass gerade in diesem Bereich bei Kindern ein größeres Weltwissen besteht. Wenn man sich aber die Objekte genauer ansieht, wird klar warum dies so ist. Offensichtlich sind Kinder in diesem Alter nicht mehr mit solchen Gegenständen wie zum Beispiel einem Schaukelpferd oder einem Springseil vertraut. Dies wird sicherlich durch die Herkunft in Bezug auf den Wortschatz bei X noch unterstützt. Vielleicht sollte man an dieser Stelle über die Aktualität der Begriffe eben zum Beispiel in Bezug auf die Freizeitgestaltung nachdenken. Dies aber nur als Bemerkung am Rande, da ich in dieser Arbeit nicht konkret die Vor- und Nachteile des AWST-R diskutiere. Im

Gegensatz dazu steht bei den Nomen das Wortfeld „Symbole“, in dem X ein Ergebnis von 100% erzielt hat. Hier ist aber anzumerken, dass es sich um nur insgesamt zwei Items handelt.

Bei den Verben gibt es auch entsprechend herausstechende Ergebnisse. Bestes Wortfeld mit 100% ist hier „Verbale Ausdruckstätigkeiten“, wobei es sich aber auch hier wieder nur um insgesamt 2 Items handelt. Schlechtestes Wortfeld ist im Gegensatz dazu „Häusliches Umfeld“. Dafür kann es mehrere Gründe geben. Zum einen kann ein Grund dafür sein, dass Xs Geschlecht männlich ist, und er somit, was sicherlich auf die kulturellen Hintergründe zurückzuführen ist, nicht sehr viel mit diesem Gebiet in Berührung kommt. Zum anderen gibt es sicherlich auch sprachliche Gründe, da, wie X ja selbst gesagt hat, die gesprochene Sprache zu Hause Kurdisch ist, und er so vielleicht die Begriffe zwar kennt, sie ihm aber nur in seiner Muttersprache geläufig sind.

Einen Aspekt innerhalb des Tests – vor allem bei den fehlenden Benennungen – darf man aber keinesfalls außer Acht lassen. Bei einigen Items kann ein Fehler insofern auftreten, dass die Kinder den Gegenstand oder die Tätigkeit an Hand des gezeigten Bildes einfach nicht erkennen, weil das Bild nicht aussagekräftig genug ist.

Wenn man sich die Gesamtprozentzahlen bei den Nomen und bei den Verben anschaut, dann kann man nicht feststellen, dass X eine Wortfindungsstörung hat. Dafür, denke ich, sind seine Ergebnisse doch noch zu gut.

Betrachtet man jetzt zusätzlich einen Teil der Fördermaßnahmen, die mit den Schülern durchgeführt wurden, gibt es zwei Beispiele, die bei X auffällig sind. Einmal hat er bei dem Erstellen eines frei assoziierten Clusters für das Wortfeld Haushalt meiner Meinung nach ein eher großes, breit gefächertes Angebot an Begriffen aufgeschrieben. Dies steht im krassen Gegensatz zu seinem Testergebnis im Bereich „Häusliches Umfeld“, bei dem er definitiv unterdurchschnittlich abgeschnitten hat. Hier greift dann aber das Argument, dass er einfach schlichtweg einige der Tätigkeiten vielleicht nicht erkannt hat oder sie ihm so schnell auf Deutsch

nicht eingefallen sind. Schaut man sich nun aber den Arbeitsbogen für Nomen „In der Küche“ an, findet man ähnliche Ergebnisse zum AWST-R. Es handelt sich um einen Arbeitsbogen, bei dem auf der linken Seite ein Lückenfülltext abgedruckt ist und auf der rechten Seite als Suchworträtsel die Begriffe bereits vorgegeben sind. Zunächst sollen alle möglichen Worte gefunden werden, um dann einen Teil von ihnen in dem Text unterzubringen. Diese Aufgabe hat X definitiv eher unterdurchschnittlich bearbeitet, was sehr erstaunlich ist, da die einzusetzenden Begriffe bereits vorgegeben sind. In diesem Fall kann dies aber nichts mit den Abbildungen (in den Text integriert) zu tun haben, da diese wirklich eindeutig zu erkennen sind.

Es gibt anscheinend also gegensätzliche Ergebnisse, die sich teilweise auch widersprechen, wobei es am auffälligsten ist, dass der Schüler X ausgerechnet bei der Aufgabe, in denen die Begriffe bereits vorgegeben sind, sehr schlecht abgeschnitten hat. Wie bereits angemerkt ist es eigentlich gesamt gesehen so gewesen, dass genau solche Aufgaben mit weniger Fehlern bearbeitet wurden.

## **5. Resümee**

### **Erfolg durch Förderung?**

Letztendlich muss ich sagen, dass man, auch wenn es einige Probleme, die ich bereits in Kapitel 4.2. kurz erwähnt habe, während unserer Untersuchung am BZM gab, einen guten Einblick in die Denkstrukturen von den Schülerinnen und Schülern bekommen hat. Speziell an dieser Schule ist es so, dass viele Schüler durch ihre schlechte bzw. nicht ausreichende Sozialisation durch das Elternhaus, einen geringeren Wortschatz bzw. ein kleineres mentales Lexikon haben als solche, die in besseren sozialen Verhältnissen aufwachsen. Zusätzlich verantwortlich für die gesamten Testergebnisse aller Schüler ist aber auch die Tatsache, dass es einen so großen Anteil an Kindern gibt, deren Muttersprache nicht

Deutsch ist. Der Spracherwerb beinhaltet also von vornherein ein Handicap durch soziale und auch durch kulturelle Hintergründe. Schon allein aus diesen beiden Gründen ist ein einziger Test nur im Bereich der Wortschatzsemantik nicht aussagekräftig, da wie bereits angesprochen, viele der Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten im Bereich der Orthographie haben, was zu Fehlern innerhalb des Testergebnisses des AWST-R führen kann. Es müsste also dementsprechend ein Gesamtbild eines Schülers oder einer Klasse bestehend aus verschiedenen Tests angefertigt werden, auf dessen Grundlage man dann die Fördermaßnahmen einleiten könnte. Damit will ich nicht sagen, dass die Maßnahmen, die wir mit den Kindern durchgearbeitet haben, eine Zeitverschwendung gewesen sind. Nein, im Prinzip dient jegliche Wiederholung bereits erlernten Stoffes durch einfaches Üben oder spielerische Auseinandersetzung mit der Thematik dem Lernen. Es ist auch nicht auszuschließen, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Fördermaßnahmen, sich neues Vokabular angeeignet haben, welches ihnen vorher nicht geläufig gewesen ist.

Man muss einfach feststellen – was sich aber nicht nur auf dieses Projekt bezieht – dass bestimmte Fördermaßnahmen permanent Teil des Unterrichts sein müssen. Dabei müssen die Aufgaben oder Übungen an das Niveau der jeweiligen Schülerinnen und Schüler angepasst sein. Man könnte also zum Beispiel die von uns verwendeten Materialien auch an einem Gymnasium oder einer Realschule verwenden, muss aber dann damit rechnen, dass sich die Kinder in der gleichen Klassenstufe wie einer Hauptschule vielleicht irgendwann langweilen, weil die Aufgaben zu einfach für sie gestaltet sind. Prinzipiell sollten Tests und Förderungen aber so früh wie möglich – am besten schon in der Grundschule – einsetzen, um so vielleicht Defizite, die durch solche Aspekte wie zum Beispiel Sozialisation oder Kulturdifferenzen entstehen, aufzufangen und zu verhindern.

## **6. Literaturliste**

### **Bücher**

#### **Monographien**

- RÖMER, CHRISTINE & MATZKE, BRIGITTE: *Lexikologie des Deutschen – Eine Einführung*, 2. Auflage, Narr Studienbücher, Gunter Narr Verlag, Tübingen 2005
- HEUSINGER, SIEGFRIED: *Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache*, UTB Wilhelm Fink Verlag, 2004
- SZAGUN, GISELA: *Sprachentwicklung beim Kind*, 6. Auflage, Psychologie Verlags Union, Weinheim 1996
- BUTZKAMM, WOLFGANG & BUTZKAMM, JÜRGEN: *Wie Kinder sprechen lernen – Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*, 2. Auflage, Francke Verlag Tübingen und Basel, 2004
- GROHNFELDT, MANFRED: *Störungen der Sprachentwicklung*, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin 1982

#### **Aufsätze**

- GÜNTHER, KLAUS-B.: *Probleme der Diagnostik lexikalisch-semantischer Störungen in Handbuch der Sprachtherapie Band 3 – Störungen der Semantik*, Hrsg. GROHNFELDT, MANFRED, 2. Auflage, Wissenschaftsverlag Volker Spiess, Berlin 2002
- MCNEILL, DAVID: *Spracherwerb im Bereich der Semantik – Die Entwicklung der Semantik in Texte zur Sprache des Kindes – Spracherwerb und linguistische Theorien*, Hrsg. EICHLER, WOLFGANG & HOFER, ADOLF, Piper Verlag, München 1974
- ROTHWEILER, MONIKA: *Neue Ergebnisse zum fast mapping bei sprachnormalen und bei sprachentwicklungsgestörten Kindern in Das Lexikon im Spracherwerb*, Hrsg. MEIBAUER, JÖRG & ROTHWEILER, MONIKA, UTB Francke Verlag Tübingen und Basel, 1999

- SCHÖLER, HERMANN: *Sprachleistungsmessungen* in BREDEL, URSULA: *Didaktik der deutschen Sprache Band 2*, 2. Auflage, UTB Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn 2003

### **Weblinks**

[www.germsem.uni-kiel.de/kilian/kilian.htm](http://www.germsem.uni-kiel.de/kilian/kilian.htm)

[http://www.bzmhs.de/Schule/Schulprogramm\\_02.htm](http://www.bzmhs.de/Schule/Schulprogramm_02.htm)

**8.5. Christian Schnoor: Empirische Wortschatzstudien in der Klasse 5a der Hauptschule Mettenhof**



Hauptseminar Empirische Sprachdidaktik (050360):  
**Sprachförderung im Bereich Wortschatz und Semantik**

## **Empirische Wortschatzstudien in der Klasse 5a der Hauptschule Mettenhof**

Verfasser:

Christian Schnoor

██████████

██████████

██████████████████

██████████████

██████████████

<b>Inhalt:</b>	<b>Seite:</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>2. Kennenlernen der Klasse 5a</b>	<b>2</b>
<b>2.1 Die Lerngruppe</b>	<b>2</b>
<b>2.2 Durchgeführte Aufgaben</b>	<b>2</b>
<b>2.3 Beobachtungen</b>	<b>5</b>
<b>3. Durchführung Wortschatztest AWST-R</b>	<b>6</b>
<b>3.1 Ziele des AWST-R</b>	<b>6</b>
<b>3.2 Der AWST-R in der Klasse 5a</b>	<b>7</b>
<b>3.3 Quantitative Auswertung</b>	<b>8</b>
<b>3.4 Qualitative Auswertung</b>	<b>10</b>
<b>3.5 Schlussfolgerungen</b>	<b>12</b>
<b>4. Testkritik und Fazit</b>	<b>13</b>

## **1. Einleitung**

Die Frage nach Umfang und Veränderung des Wortschatzes bei Kindern wird im universitären, schulischen und populärwissenschaftlichen Kontext immer wieder gestellt. Welche Wörter sind im aktiven und passiven Wortschatz gespeichert? Kann man a priori überhaupt einen Grundwortschatz festlegen? Welche Testverfahren sind sinnvoll?

Diese Ausarbeitung möchte für diese Fragestellungen sensibilisieren und anhand des an der Klasse 5a der Hauptschule Kiel-Mettenhof durchgeführten AWST-R Testes einen empirischen Eindruck vom vorhandenen Wortschatz vermitteln.

## **2. Kennenlernen der Klasse 5a (07. Mai 2008)**

Die erste Phase des Studienprojektes zur Erfassung des Wortschatzes von Fünft- und Sechstklässlern sollte dazu dienen, Kontakt zu den Schülern aufzubauen und eine gegenseitige Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen.

### **2.1. Die Lerngruppe**

Die sechs anwesenden Studenten teilten sich zu je drei Personen auf die Klassen 5a und 5b, eine Integrationsklasse mit 21 Schülerinnen und Schülern, auf. Die letztgenannte Klasse wurde von Christian Schnoor, Iris Schmidt, und Nina Bittner besucht. Der Anteil der Mädchen ist mit 12 in dieser Klasse über dem Durchschnitt; der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist mit neun Kindern auf dem üblichen Niveau dieses Stadtteils. Sechs Kinder haben einen kurdischen Hintergrund, je eines stammt aus Albanien, Russland und Polen. Geleitet wird die Klasse von Frau Hoffmann, die stundenweise von einer Heilpädagogin unterstützt wird.

### **2.2. Durchgeführte Aufgaben**

Nachdem sich die Studenten vorgestellt hatten, erhielten die Schüler zunächst die Aufgabe, auf einem Zettel zwei Wörter zu notieren. Zunächst sollte das Lieblingswort genannt werden, anschließend das subjektiv am negativsten Wahrgenommene. Alle Kinder folgten den Anweisungen des offensichtlich als willkommene Abwechslung wahrgenommenen Hochschülerteams.

Folgendes wurde genannt:

Abb.1

<b>Lieblingswörter</b>	<b>Negativ-Wörter</b>
(Sommer-) Ferien	Mathetest
Schule	Winterferien
Fußball	Erdkunde
Katzen	Streit
Rose	Hauen
glücklich	Langeweile
schön	Schule
Schalke 04	böse
PKK	bozkurd (türk. Schimpfwort für "Kurde")
Pferd	lügen
Fußball	Bayern München
Hund	Stress
Sommer	hässlich

Quelle: Eigene Erhebung 07.05.08

Es sind hierbei zufällige Doppelnennungen vorgekommen, zwei Bankpaare haben darüber hinaus bei der Lösung dieser Aufgabe zusammengearbeitet und identische Zettel abgegeben.

Im Anschluss hatte die 5b die Möglichkeit, uns möglichst komplizierte und schwierige Wörter zu nennen, welche anschließend von anderen Mitschülern erklärt oder erraten werden sollten. Um die Angst vor orthographischen Fehlern zu minimieren, haben die Studenten die Wörter gemeinsam mit den Vorschlagenden an die Tafel geschrieben und dabei, wenn nötig, Verbesserungsvorschläge gemacht.

Folgende als schwierig oder kompliziert empfundene Wörter wurden genannt:

Abb. 2

<b>Schwierige / komplizierte Wörter</b>
Nitroglyzerinsäure
Mercedes-Benz
Identität

Chlorophyll
Mikroskop
Hollywoodschaukel
Mercedes (Mädchenname)
50 Cent
massiv
Impfung
"Identifikationsunfähig"

Quelle: Eigene Erhebung 07.05.08

Als Drittes und letztes Spiel sollten nach Vorbild des Brettspiels „Tabu“ Begriffe ohne Nutzung von zur Erklärung üblichen Schlüsselwörtern beschrieben werden. Hierzu erstellte jeder Schüler zu einem frei wählbaren Wort eine Tabukarte nach folgendem Muster:

Abb. 3:

AUTO
Reifen Lenkrad fahren Motor Nummernschild

Quelle: Eigener Entwurf

Zur Veranschaulichung der Bandbreite der erstellten Karten folgen einige Beispiele inkl. eventueller orthographischer Fehler:

Abb. 4-9:

PFERD
Wiehern reiten sitzen Pfleger Satel

LADEN
Lebensmittel Verkäufer Fleisch Kasse Geld

SOMMER
Schwimmen Grilen heiß Eis Ferien fahren

BASKETBALL	BABY	KATZE
Ball	Redet nicht	schnell
Korp	häuelt	flauschich
Werfen	ist klein	süß
laufen	Schnuller	weißgrau
Prällen	Flasche	werchidenen Augenfarben

Quelle Abb. 4-9: Jeweils eigene Erhebung, 07.05.08

Die Klasse wurde vor Beginn des Spiels in zwei Gruppen aufgeteilt. Der „Erklärer“ versuchte, durch Umschreibungen die eigene Gruppe zum Erraten des Begriffs zu führen; der „Aufpasser“ wurde von der gegnerischen Gruppe gestellt. Die Konzentration der Schüler und Schülerinnen war auch in dieser anspruchsvolleren Phase des Besuchs hoch. Die Regeln und die Handhabung des Spiels machten offensichtlich keine Probleme, da bei 12 Durchläufen lediglich einmal ein ausgeschlossenes Wort zur Erklärung benutzt wurde.

### 2.3. Beobachtungen

Die Studenten wurden von allen Lehrkräften wie auch von den Schülern mit Interesse aufgenommen.

Die schon angesprochenen Konzentrationsphasen der Schüler und Schülerinnen waren im Vergleich zur normalen Unterrichtssituation mit zweimal über 30 Minuten ca. doppelt so lange wie im sonstigen Unterrichtsgeschehen üblich.

Alle Kinder waren in der Lage, sich in der deutschen Sprache verständlich zu machen. Nahezu alle von den Kindern erarbeiteten Karten wurden ohne ausdrückliche Anweisung der Studenten auf deutsch erstellt; lediglich 1 Hasswort wurde von einem kurdischen Schüler in dessen Muttersprache notiert (vgl. Abb. 1).

Beim Tabuspiel waren deutliche Defizite im lexikalischen Wortschatz erkennen. Die Beschreibung eines Wortes ohne die genannten Schlüsselwörter fiel einem Großteil der Lerngruppe schwer; teilweise herrschte langes Schweigen der erklärenden Person. Bei ca. der Hälfte der „Erklärer“ griffen die Studenten unterstützend ein. Dass dies dem Spielspaß keinen Abbruch tat, wurde durch einige Schüler deutlich, die nach Beendigung des Spiels äußerten, dass sie gerne noch weitergemacht hätten.

Problematisch war darüber hinaus die orthographische Leistungsfähigkeit der Kinder. Oft wurde von der lautlichen Ebene direkt auf die schriftliche übertragen, so dass vor allem nicht hörbare Vokale und Konsonanten vergessen würden (z.B. häglich, flauschich). Bei den Kindern mit Migrationshintergrund kam erschwerend hinzu, dass verschiedene Buchstaben in der Heimatsprache einen anderen Lautwert haben. So wird im Kurdischen das „z“ wie ein „s“ ausgesprochen.

Bei lebens- und interessennahen Wortfeldern trat diese Problematik nicht in vollem Umfang auf; so wurden die Wörter „Wrestling“ oder „Surfen“ korrekt wiedergeben, obwohl diese vom lautlichen Aufbau her problemträchtig sind.

### **3. Durchführung Wortschatztest AWST-R (14.05.08)**

#### **3.1. Ziele des AWST-R**

Der AWST-R hat zum Ziel, neben dem Wortschatzumfang auch einen Eindruck von der Vielfältigkeit der verwendeten Wortformen zu geben. Daher lässt der Test eine quantitative sowie eine qualitative Auswertung zu.

Ursprünglich wurde dieser Test als Einzeltest für drei- bis Sechsjährige entwickelt, jedoch erschien aufgrund der sozialen und sprachlichen Hintergründe der Testgruppe die Anwendung auf die Altersstufe 10 bis 12 im Rahmen eines Gruppentestes sinnvoll.

In der bisherigen Anwendung wurde der Test mit folgenden Zielstellungen genutzt:

*(1) Indikationsstellung zu einer logopädischen Therapie*

*(2) Objektivierung von Wortschatzdefiziten in der deutschen Sprache z.B. bei Migrantenkindern und*

*(3) Ausgangspunkt für lexikalische Sprachfördermaßnahmen in außerklinischen Institutionen wie Frühfördereinrichtungen, Kindergärten, vorschulischen Einrichtungen oder Beratungsstellen.<sup>62</sup>*

In der Versuchsreihe der Christian-Albrechts-Universität am BZ Mettenhof sollen die Testergebnisse einen Eindruck vom aktiven Wortschatz der 5. und 6. Klasse geben und als Grundlage zur Entwicklung konkreter Fördermaßnahmen dienen.

---

<sup>62</sup> Christiane Kiese-Himmel: Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision. AWST-R. Göttingen 2005, Vorwort.

### 3.2. Der AWST-R in der Klasse 5a

Der zuvor als Wörter-Bilder Olympiade angekündigte Test fand im Naturwissenschaftsraum der Hauptschule statt. Die Schüler saßen jeweils zu viert in hintereinander angeordneten Bänken mit dem Blick nach vorn. Es waren insgesamt acht Studenten vor Ort, so dass sechs zur Betreuung jeweils einer Bankreihe, einer zur Computerbedienung und einer zum vorbringen der Fragen „Was ist das?“ und „Was macht die/der?“ eingeteilt wurden.

Als erste Aufgabe wurde das kopierte Deckblatt des AWST-R gemeinsam und mit Hilfestellung der anwesenden Studenten ausgefüllt. Folgende Daten wurden erhoben, um diese anschließend den Testergebnissen zuordnen zu können:

- Geburtsdatum
- Alter
- Geschlecht
- Geschwisterstatus
- Sprache
- Kindergartenbesuch

21 Kinder nahmen am Test teil; davon neun Jungen (vier mit Migrationshintergrund) und 12 Mädchen (fünf mit Migrationshintergrund). Die Altersbandbreite lag zwischen 10 und 12 Jahren. Der Geschwisterstatus erwies sich als relativ einheitlich, da bis auf eine Ausnahme alle Kinder Geschwister hatten und sich kein Kind dem Status Zwilling/Mehrling zuordnete.

Die Stellung in der Geschwisterreihe variierte von zwei bis acht. Die Kinder mit Migrationshintergrund wiesen eine höhere Geschwisteranzahl auf; so haben die Schüler mit sechs und sieben Geschwistern jeweils einen kurdischen Hintergrund und sind zum Teil miteinander verwandt. Bei sechs dieser Kinder war die ausländische Erstsprache auch die gesprochene Sprache zuhause; ob eine Korrelation zwischen dieser Tatsache und dem Testergebnis besteht, wird bei der qualitativen Auswertung des AWST-R zu prüfen sein.

Ein großer Teil der 5a besuchte vor der Schule einen Kindergarten, lediglich drei Kinder beantworteten diese Frage mit nein.

Nachdem nach ca. zehn Minuten das Deckblatt von Allen ausgefüllt worden war, begann die eigentliche Testphase mit Vorstellung und Besprechung der so



genannten „Eisbrecherbilder“. Bei diesen wurde mündlich das zu erblickende Geschehen oder die Sache besprochen und o.a. Fragen eingeführt, die unverändert über den gesamten Test vorgebracht wurden.

Der Schwierigkeitsgrad dieser ersten fünf Bilder wurde dabei niedrig gehalten, um den Testpersonen einen Einstieg zu bieten, der mit einem Erfolgserlebnis verbunden ist.

Als Regel wurde von den beteiligten Studenten gefordert, dass nicht mit den Banknachbarn gesprochen werden durfte. Bei Fragen sollte sich lautlos gemeldet werden, bis die zuständige Aufsicht vor Ort ist. Die Hilfestellung erfolgte im vorher vereinbarten Rahmen. So war zu gewissen Items keine Hilfestellung erlaubt, bei Anderen wurde auf eine Konkretisierung der Schüleraussage hingearbeitet. Wenn z.B. von Schülerseite zum Bild eines Blattes gefragt wurde, ob Pflanze die richtige Antwort sei, durfte die Aufsicht mit der Frage: „Dieser Teil einer Pflanze?“ nachhaken. Die Schüler machten im Schnitt nicht öfter als einmal pro Person von dieser Möglichkeit gebrauch; es wurde sogar bevorzugt ein Wort komplett nicht niedergeschrieben, als Hilfe anzunehmen.

### **3.3. Quantitative Auswertung**

Die Bewertungskriterien sind von den Testautoren klar vorgegeben. Als Grundlage und entscheidendes Referenzwerk dient der Duden in verschiedenen Auflagen.

Als richtig gelten die im Testprotokoll vorgegebenen Itemnamen, Synonyme, untergeordnete Begriffe bei gleichzeitiger Involvierung des Zielbegriffs, Diminutive, Partizip Perfekt bzw. 3. Person Singular Präsens anstatt des Infinitivs bei Verben, semantisch korrekte, aber falsch flektierte Formen, sowie semantisch korrekte, aber artikulatorisch fehlerhafte Formen.<sup>63</sup>

Ziel dieses Bewertungsabschnitts ist eine quantifizierbare und interpretierbare Aussage zum Wortschatzumfang.

Die quantitative Auswertung zeigt eine heterogene Struktur:

---

<sup>63</sup>Vgl. ebda., S. 69.

Abb. 10: Quantitative Testergebnisse

Name	Geschlecht	Migrationshintergrund	Substantive richtig / falsch	Verben richtig / falsch
[REDACTED]	W	JA	78,4% / 21,6 %	79,2 % / 20,8 %
[REDACTED]	W	JA	66,7% / 33,3%	79,2% / 20,8%
[REDACTED]	M	JA	62,7% / 37,3%	75% / 25%
[REDACTED]	M	JA	52,9% / 47,1%	66,7% / 33,3%
[REDACTED]	M	NEIN	76,5% / 23,5%	91,7% / 8,3%
[REDACTED]	W	NEIN	88,2% / 11,8%	100% / (-)
[REDACTED]	M	JA	74,5% / 25,5%	91,6% / 8,4%
[REDACTED]	W	NEIN	86,3% / 13,7%	95,8% / 4,2%
[REDACTED]	M	NEIN	74,5% / 25,5%	91,7% / 8,3%
[REDACTED]	W	NEIN	76,5% / 23,5%	87,5% / 12,5%
[REDACTED]	M	NEIN	82,4% / 17,6%	91,7% / 8,3%
[REDACTED]	W	NEIN	86,3% / 13,7%	91,7% / 8,3%
[REDACTED]	M	JA	80,4% / 19,6%	83,3% / 16,7%
[REDACTED]	W	NEIN	72,5% / 27,5%	91,7% / 8,3%
[REDACTED]	W	NEIN	76,5% / 23,5%	62,5% / 37,5%
[REDACTED]	M	NEIN	80,4% / 19,6%	91,7% / 8,3%
[REDACTED]	M	NEIN	62,7% / 37,3%	83,3% / 16,7%
[REDACTED]	W	NEIN	76,5% / 23,5%	83,3% / 16,7%
[REDACTED]	W	JA	74,5% / 25,5%	83,3% / 16,7%
[REDACTED]	W	JA	60,1% / 39,9%	62,5% / 37,5%
[REDACTED]	W	JA	56,9% / 43,1%	62,5% / 37,5%

Quelle: Eigene Auswertung

Wie aus Abb. 10 ersichtlich, erstreckt sich die Bandbreite der richtig benannten Substantive von 52,9% bis 88,2%; die Summe der richtig benannten Verben von 62,5% bis 100%.

Kinder mit Migrationshintergrund haben durchschnittlich 67,5% der Substantive, sowie 75,9% der Verben richtig zugeordnet; Muttersprachler 78,3% der Substantive, sowie 88,6% der Verben. Es ist also im Rahmen der Klasse 5a empirisch nachweisbar, dass ein muttersprachliches Umfeld das gute Abschneiden beim AWST-R begünstigt, bzw. im Umkehrschluss ein fremdsprachliches oder

gemischtsprachliches Umfeld den Aufbau des aktiven deutschen Wortschatzes verlangsamt.

Wertet man die vorliegenden Daten unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten aus, so ergibt sich für Mädchen folgendes Bild: Durchschnittlich richtig zugeordnete Substantive: 75%, durchschnittlich richtig zugeordnete Verben: 81,6%. Die Jungen ordneten durchschnittlich 72% der Substantive und 85,2% der Verben richtig zu. Diese Zahlen lassen keine belastbare Aussage bezüglich eines geschlechtsspezifischen Unterschieds des aktiven Wortschatzes zu, da die Werte für eine klare Tendenz zu nahe beieinander liegen und der Anteil der Kinder mit fremdsprachlichem Hintergrund je Geschlechtsgruppe unterschiedlich ist.

Ein weiterer Aspekt bei der Deutung des vorhandenen Wortschatzes könnte das Alter der Kinder sein. Hat der verkürzte Erwerbszeitraum bei den beiden Zehnjährigen im Vergleich zur Gesamtgruppe einen messbaren negativen Effekt?

Im Bereich der Verben ist ein Unterschied zum Durchschnitt der Restgruppe auffällig: Die Zehnjährigen haben bei den Substantiven einen gemittelten Wert von 68,6% richtig beantwortet; immerhin über sechs Prozent weniger als der Rest. Im Bereich der Verben lagen die Werte über dem Schnitt, da 87,5% richtig genannt worden, ca. 4% über dem Schnitt.

Auch diese Werte muss man als statistische und zu vernachlässigende Schwankung verstehen. Es gibt entwicklungspsychologisch keinen Grund für eine erhöhte Richtigkeit bei den Verben, weil in jüngerem Alter zunächst die Speicherung von Substantiven im Vordergrund steht. Herleitbar wäre also nur der gegenteilige Effekt. Darüber hinaus ist die Gruppe der Zehnjährigen mit zwei Kindern zu klein für eine aussagekräftige Beobachtung und der Vergleich mit dem Mittelwert der Restgruppe lässt ja gezielt deren Extremwerte außer Betracht. Diese liegen bei den Zwölfjährigen zum Teil bei einer wesentlich geringeren Prozentzahl.

### **3.4. Qualitative Auswertung**

Die qualitative Auswertung versucht, den komplexen Vorgang des Benennens zu erfassen, der wiederum verschiedene kognitive Prozesse impliziert. Es ist so eine differenzierte Aussage über die lexikalisch-semantische Struktur eines Schülerwortschatzes möglich und erlaubt, wie unter 2.1. erwähnt, eine individuelle Therapie- und Förderungsdiagnose.

Als häufigste Fehlerquelle, die gleichzeitig zur Bewertung der Antwort mit 0 Punkten

führt, ist bei der 5a die Auslassung zu nennen. Viele Kinder haben bei Schwierigkeiten die betreffende Zeile leer gelassen oder einen Strich gezogen. Dieses Verhalten war gegenüber der Annahme der angebotenen Hilfe eindeutig dominant. Ob dies aus dem bewusst prüfungsfernen Klima der Wörter-Bilder Olympiade oder aus sozio-kulturell geprägten Verhaltensweisen resultiert, muss offen bleiben.

Im Bereich der taxonomischen Fehlbildungen war die Überordnung auffällig. So wurden übergeordnete Begriffe niedergeschrieben, wenn der exakte Begriff nicht im Wortschatz der Kinder vorhanden war.

- Fieberthermometer → Thermometer
- Schaukelpferd → Pferd
- Liegestuhl → Stuhl
- wischen → putzen

Dies zeigt einen souveränen Umgang mit den gespeicherten Ordnungskategorien des aktiven Wortschatzes. Ist der Begriff nicht bekannt, wird zunächst die übergeordnete Kategorie, die reduzierte Wesensmerkmale, wie „Skala“ beim Thermometer, aufweist, aufgerufen. Trotz der Lücken im Sinne des AWST-R ist dies eine geeignete Maßnahme, um sich in der alltäglichen verbalen Kommunikation verständlich zu machen.

Bei den Verben und vereinzelt auch bei Nomen fiel die Nennung von alternativen Worten aus dem gleichen semantischen Feld auf, was unter die gleiche, übergeordnete Fehlerkategorie fällt.

- kämmen → bürsten
- hämmern → (Nagel) reinhauen
- Kücken → Huhn

Die funktionale Beschreibung als thematische Fehlerbildung erschien ebenfalls vielen Schulerinnen und Schülern sinnvoll, um eine nicht abrufbare Item-Benennung auszugleichen.

- tanken → steckt / tut Benzin ins Auto

- Kleiderbügel → „Jackenhänger“

Ein weiteres Beispiel aus dem Bereich der thematischen Fehlerbildung war die Nennung des Ganzen statt des Teils z.B. wurde bei dem Item „Dach“ der Begriff „Haus“ aufgeschrieben, sowie die Assoziation, die verstärkt beim Item „Gürtel“ auftrat. Bei ca. einem Drittel der Klasse wurde dieser als (Hunde-) Halsband identifiziert. Beim Verb „pfeifen“ schrieb eine Schülerin „Frosch küssen“.

Die beschriebenen Fehler traten je nach Wortfeld in unterschiedlicher Intensität auf. So war der Bereich „häusliches Umfeld“ bei den Jungen unterdurchschnittlich; unabhängig vom Geschlecht scheint der Bereich „Draußen und Natur“ besondere Schwierigkeiten zu bereiten.

### **3.5 Schlussfolgerungen**

Betrachtet man die quantitative und qualitative Auswertung als ein Ganzes, ist festzuhalten dass, trotz Leistungsschwankungen innerhalb einer gewissen Bandbreite, die Klasse 5a insgesamt als förderungsbedürftig einzustufen ist.

Der AWST-R bereitete den Schülerinnen und Schülern auf verschiedenen Ebenen große Probleme, obwohl der Test für deutlich jüngere Kinder erstellt wurde.

Die Ursachen sind, wie schon angedeutet, ebenso vielfältig wie schwer komplett behebbar. Das sozio-kulturelle Umfeld spielt bei den getesteten Kindern eine große Rolle. Das fremdsprachliche Umfeld macht neben den nicht genau abgefragten sozialen und psychischen Problemen das Entstehen eines angemessenen und fehlerarmen Wortschatzes schwer. Wird die deutsche Sprache stets als fremd und das Sprechen über einen kleinen Grundwortschatz hinaus als überflüssig erachtet, kann kein Sprachgefühl entstehen.

Trotzdem bietet das vorliegende Ergebnis eine gute Grundlage für die sprachliche Förderung der Kinder. Dies muss, wie in der Förderphase nach dem Test geschehen, jedoch in Kleingruppen bzw. Einzelunterricht erfolgen, da ein individuelles Eingehen auf die einzelnen Problemfelder nötig ist. Die Schülerinnen und Schüler haben gezeigt, dass sie bei sinnvoller didaktischer und methodischer Vorbereitung der Förderung einen konstruktiven Zugang zur Wortschatzarbeit finden können.

#### 4. Testkritik und Fazit

Der AWST-R ist als Grundlage dieser Erhebung in einigen Gebieten zu kritisieren. So sind die für einen individuellen, mündlichen Test entworfenen Test- und Auswertungsprotokolle nicht genau auf das von der Christian-Albrechts-Universität praktizierte Verfahren der schriftlichen Gruppenprüfung übertragbar. So kann der Punkt „Nonverbale und sonstige Antworten“ in diesem Rahmen nicht bearbeitet werden.

Weiterhin muss das von den Schülern im Vorwege auszufüllende Deckblatt dahingehend modifiziert werden, dass das Wort „Test“ und der Überpunkt Kooperation nicht mehr erscheint. Beides verwirrte die Schüler in der Praxis.

Darüber hinaus weist die visuelle Darstellung der Items zum Teil noch Mängel auf, die zu Fehlern führen, welche nicht unbedingt von den Testkandidaten zu verantworten sind. So fehlt beim Item Nr. 20 „Dach“ ein eindeutiger Hinweis, dass nur dieses abgefragt werden soll und nicht die Gesamtheit des erscheinenden Hauses. Möglicherweise lässt sich dies mit einem Pfeil beheben.

Auch das Item Nr. 25 „Gürtel“ ist offensichtlich nicht befriedigend dargestellt, da dieser Begriff in der Lebensrealität eines Großteils der Kinder vorkommt und trotzdem zu ca. 30% als (Hunde-)Halsband benannt wurde (vgl. 3.4).

Bei der Testdurchführung wurde die methodische Notwendigkeit einer Pause nach ungefähr der Hälfte der Items deutlich, da zumindest an dieser Schulform viele Kinder mit Konzentrationsschwächen unterrichtet werden.

Die Testgestaltung berührt auf der theoretischen Seite den noch nicht abschließend beendeten wissenschaftlichen Diskurs über den Inhalt und die Ausmaße des Grundwortschatzes. Die Frage nach den Auswahlkriterien der vorauszusetzenden Worte ist entscheidend. Welches Kind soll in welchem Alter welche Worte im lexikalischen Gedächtnis haben?

Die Frage ist nicht objektiv zu beantworten und so muss sich jeder Test der Frage stellen, ob er mit den geforderten Benennungen den sich ständig verändernden Lebensrealitäten und Lernmöglichkeiten der Kinder gerecht wird. Auch wird die Methode der Bilderbenennung immer nur einen Teil des Wortschatzes erfassen<sup>64</sup> können; eine umfassende Abfrage ist vom zeitlichen und technischen Aufwand her

---

<sup>64</sup> Vgl. Schöler, Hermann, Sprachleistungsmessungen, in: Didaktik der deutschen Sprache, 2. Aufl. 2006, S. 902.

schwer zu realisieren.

Die darüber hinaus laufende Interaktion verschiedener kognitiver Prozesse wie Erkennen, Zugehörigkeitszuordnung zu einer vorhandenen Wortkategorie, Deutung semantischer Zusammenhänge sowie der schriftlichen Repräsentation macht das sinnvolle Messen darüber hinaus sehr anspruchsvoll.

Trotz mancher Schwächen der derzeit vorhandenen Tests zum Wortschatz in Methode und Ausgestaltung ist deren Einsatz eine Notwendigkeit, um Schülern mit lexikalischen Defiziten die Möglichkeit einer gezielten Förderung zukommen zu lassen. Je früher dabei die konstruktive Intervention einsetzt, desto höher sind die Chancen auf eine messbare Progression in der lexikalischen Entwicklung.

## 5. Literaturverzeichnis

**KIESE-HIMMEL**, Christiane (2005): Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision. AWST-R. Göttingen.

**SCHÖLER**, Hermann (2006): Sprachleistungsmessungen. In: Ursula Bredel / Hartmut Günther / Peter Klotz / Jakob Ossner / Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage, Paderborn [u.a], S. 898-913.