

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Wortschatz lernen und reflektieren

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Lexikologie und Wortschatzdidaktik	11
1.1 Deutscher Wortschatz	11
1.2 Wort, Bedeutung und Begriff	13
1.3 Das mentale Lexikon	21
1.4 Wortschatzkompetenz	30
2 Wortschatz erwerben und können	35
2.1 Wortschatzerwerb und Begriffsbildung	36
2.2 Diagnostik des Wortschatzkönnens	44
2.2.1 Wortschatzumfang („vocabulary breadth“)	46
2.2.2 Wortschatzqualität („vocabulary depth“)	50
2.2.3 Instrumente zur Diagnostik in der Unterrichtspraxis	51
2.3 Wortschatz als „Schaltstelle“ des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung	58
2.3.1 Sprech-, Hör- und Gesprächskompetenz	60
2.3.2 Lesekompetenz	64
2.3.3 Schreib- und Rechtschreibkompetenz	67
2.3.4 Grammatikkompetenz	70
2.3.5 Sprachreflexions- und Sprachkritikkompetenz	72
2.4 Wortschatzkompetenz als Bildungsstandard	74
2.4.1 Zur Kontroverse um den/einen Grundwortschatz	74
2.4.2 Lexikalische Inventare für die Sekundarstufen (Wortschatzqualität)	79
2.4.3 Wortschatzumfang und Niveaustufen	85

3 Ansätze und Methoden zum Wortschatzlernen und zur

Wortschatzreflexion	89
3.1 Objektsprachliches Wortschatzlernen	93
3.2 Metasprachliche Wortschatzreflexion	98
3.3 Ansätze und Methoden der expliziten Semantisierung	101
3.3.1 Synonyme und Definitionen	104
3.3.2 Wort-Bild-Kombination	110
3.3.3 (Kon-)Textuelle und thematische Wörternetze	115
3.3.4 Nutzung von Wörterbüchern	119
3.4 Ansätze und Methoden der reflektierenden Wortschatzarbeit	122
3.4.1 Morphologische Strukturen reflektieren	126
3.4.1.1 Wortarten	127
3.4.1.2 Wortfamilie	131
3.4.1.3 Wortbildung	137
3.4.2 Lexikalisch-semantische Strukturen in (Kon-)Texten reflektieren	143
3.4.2.1 Mehrdeutigkeit und „Wortsterne“	145
3.4.2.2 Wortfelder, Prototypen und semantische Relationen	148
3.4.2.3 Concept Maps, Frames und lexikalisch-semantische Wissensrahmen	153
3.4.2.4 Feste Wortverbindungen	160
3.4.3 Varietätenspezifische Strukturen im Wortschatz reflektieren	164
3.4.3.1 Fachwortschätze	166
3.4.3.2 Dialektwortschätze	169
3.4.3.3 Jugendwortschätze	172
3.4.3.4 Historische Wortschätze	174
3.4.4 Wörter in gesellschaftlichen (Kon-)Texten kritisch reflektieren	177
3.4.4.1 Kritik an der Wortform (Anglizismen)	182
3.4.4.2 Sachkritik als Wortkritik	184
3.4.4.3 Wortbedeutungskritik (Polysemie und „Plastikwörter“)	187
3.4.4.4 Konzeptkritik als Wortkritik („Unwörter“, „PC-Wörter“)	189
3.4.4.5 Erkenntnistheoretische Wortkritik (Stereotype, Metaphern und Euphemismen)	192

4 Übergreifende Aspekte der gesteuerten Wortschatzarbeit im Deutschunterricht	197
4.1 Digitalisierung	198
4.2 Inklusion	200
4.3 Mehrsprachigkeit	202
Literaturverzeichnis	207
Register	221

Vorwort

In der Didaktik der deutschen Sprache kündigt sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts zaghafte eine „Wortschatzwende“ an. Dies zeigt sich u. a. daran, dass das Angebot gut gemeinter, aber in der Regel nicht evaluierter Unterrichtsvorschläge für die praktische Wortschatzarbeit zunehmend ergänzt wird durch lerntheoretisch begründete sprachdidaktische Modellierungen für die Förderung der lexikalisch-semanticen Kompetenz. Auch in der empirischen sprachdidaktischen Forschung wird die Wortschatzkompetenz zunehmend als „Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs“ (Steinhoff 2009a) untersucht, namentlich im Zusammenhang mit der Schreibkompetenz und der Lesekompetenz. Explizit ausgewiesene Wortschatzangebote in aktuellen Schulbüchern weisen darauf hin, dass sich auch die Praxis des Deutschunterrichts nicht mehr auf Annahmen eines beiläufigen Wortschatzlernens verlassen mag. Ernüchternde Ergebnisse aktueller Sprachstandserhebungen unter Schülerinnen und Schülern führen langsam, aber doch nachhaltig zu der Einsicht, dass der „vergessene Wortschatz“ (Willenberg 2007a) auch für den erstsprachlichen Deutschunterricht wieder und neu zu entdecken ist. Darüber, ob bereits von einem „Paradigmenwechsel“ zu sprechen ist, wie ich im Jahr 2011 möglicherweise etwas zu optimistisch notiert habe (Kilian 2011a, S. 431 f.), wird noch zu befinden sein. Festgestellt werden kann aber, dass die Rolle des mentalen Lexikons im Rahmen der erstsprachlichen Wortschatzarbeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse neuerer erwerbs-, entwicklungs-, lern- und kognitionspsychologischer Forschung neu und anders bewertet wird (vgl. Rothweiler/Meibauer 1999; Kilian 2011b; Pohl 2013a). Ein erstes Ziel dieses Buches ist es, diese Ergebnisse und Bewertungen darzustellen und mit Blick auf die Unterrichtspraxis kritisch zu begutachten.

Wer viele Wörter kennt und produktiv wie rezeptiv kompetent auf sie zugreifen kann, ist in der Lage, am Sprachleben einer sozialen Gruppe aktiv mitzuwirken. Es darf als unbestritten gelten, dass eine entfaltete Wortschatzkompetenz für alle Bereiche des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung eines Menschen bedeutsam ist – und zwar auch weit über die Grenzen des Deutschunterrichts hinaus. Was genau unter dem Begriff der *Wortschatzkompetenz* (bzw. dem der *lexikalisch-semanticen Kompetenz*) zu verstehen ist, ist jedoch noch nicht eindeutig geklärt. Wie viele Wörter – und welche – muss man kennen (Wortschatzumfang) und produktiv wie rezeptiv verwenden können (Wortschatzqualität), um als wortschatzkompetent zu gelten? Ein zweites Ziel des Buches ist es, die Ansätze, Methoden und Befunde der empirischen Erforschung des Wortschatzerwerbs und der Wortschatzentwicklung von Kindern und Jugendlichen für die Wortschatzarbeit in den

Sekundarstufen zusammenfassend darzustellen und mit den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Anforderungen an eine Wortschatzkompetenz im Sinne eines Mindest- oder Regelstandards zu vergleichen.

Als drittes, hauptsächliches Ziel des Buches gilt die systematische Darstellung und kritische Diskussion vorhandener Ansätze und Methoden der Wortschatzarbeit im Unterricht. Dabei wird unterschieden zwischen der Wortschatzarbeit zum Zweck des objektsprachlichen Wortschatzlernens und der Wortschatzarbeit zum Zweck der metasprachlichen Wortschatzreflexion. Der kritischen Perspektive wird in diesem Zusammenhang ein besonderer Wert zugemessen. Denn wenngleich sich zaghaft eine „Wortschatzwende“ in der Didaktik der deutschen (Erst-)Sprache ankündigt, wird diese Wende bisweilen mit einem Rückgriff auf recht traditionelle Ansätze der Wortschatzarbeit vollzogen, zum Teil sogar mit denselben Beispielen (seit ca. 40 Jahren sehr prominent in Schulbüchern vertreten: das „Wortfeld *sehen*“). Es gilt, das wortschatzdidaktische Potenzial und die wortschatzdidaktische Effizienz der Ansätze kritisch zu begutachten und diese dadurch auf einen aktuellen Forschungsstand zu heben (und ggf. mit aktuellen Beispielen zu veranschaulichen).

Die Gliederung des Buches folgt diesen drei Zielsetzungen: Im 1. Kapitel wird die Wortschatzdidaktik als Teildisziplin der Didaktik der deutschen Sprache vorgestellt und konturiert. Das 2. Kapitel ist der Darstellung der Rahmenbedingungen des schulischen Wortschatzlernens und der schulischen Wortschatzreflexion im Deutschunterricht gewidmet. Das 3., umfangreichste Kapitel greift sodann die Titelstichwörter des Buches auf und bietet eine systematische Darstellung und Kritik von Ansätzen, Methoden und Befunden des Wortschatzlernens und der Wortschatzreflexion im Deutschunterricht der Sekundarstufen.

Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer an Schulen, Studentinnen und Studenten sowie Kolleginnen und Kollegen an Universitäten haben, je auf ihre Weise, zu diesem Buch beigetragen. Ihnen allen sei an dieser Stelle Dank gesagt. Die Aufgaben im Download-Material zum Buch haben auch mit ihrer Unterstützung mehrfach Phasen der Erprobung und Überarbeitung erfahren. Marleen Münster, Marike Sörensen und Ulrike Zander haben Korrektur gelesen und einen erheblichen Beitrag zur Qualität des Textes geleistet. Im Friedrich-Verlag standen Dr. Gabriela Holzmann und Stefan Hellriegel stets mit Rat und Tat bereit und haben die Fertigstellung des Buches vom Anfang bis zum Ende professionell begleitet. Susanne Kuchheuser-Kilian hat mir stets geholfen, wenn es galt, etwas über Wortschatzkompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe in Erfahrung zu bringen; Lea Kilian hat mir wiederholt vor Augen geführt, dass es nicht möglich ist, die Wörter einer (mir vollkommen fremden Fach-)Sprache zu erwerben.

ben, wenn man den wortschatzdidaktischen Dreischritt aus Semantisieren, Vernetzen, Reaktivieren nicht systematisch für jedes Wort wiederholend abschreitet. Dafür – und für vieles mehr: danke!

Kiel, im Frühjahr 2021
Jörg Kilian



Zu diesem Buch können Sie von der Website des Verlags Download-Material mit Arbeitsblättern für Ihren Unterricht herunterladen. Nähere Informationen zum Download finden Sie auf S. 224.

1 Lexikologie und Wortschatzdidaktik

1.1 Deutscher Wortschatz

Die Bezeichnung „deutscher Wortschatz“ (etwa im Titel von Wörterbüchern) suggeriert, es handele sich um ein auf der Basis wissenschaftlicher Kriterien konkret abgrenzbares Feld der Menge der Wörter der deutschen Sprache. Diese Annahme ist jedoch unzutreffend; das Feld des deutschen Wortschatzes ist lexikologisch zwar zu konturieren, aber nicht abzugrenzen.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist der Gegenstand „deutscher Wortschatz“ schwer zu fassen, weil eine Definition der Bezeichnungen *deutsch* und *Wortschatz* nicht so einfach ist, wie es scheint. Die deutsche Sprache ist eine plurizentrische Sprache, das heißt, sie vereint mehrere nationale Standardvarietäten, die u. a. durch eigene (Teil-)Wortschätze gekennzeichnet sind (vgl. z. B. österr. *Schlagobers* und bundesrep.-dt. *Schlagsahne*). Die Frage, welche Wörter zur deutschen Sprache gehören, ist darüber hinaus wegen der Dynamik der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit nur schwierig zu beantworten. So gehören auch zahlreiche Wörter, die phonologisch, morphologisch und/oder orthographisch nicht integriert sind, zum deutschen Wortschatz (z. B. *Baby*, *Chaussee*). Andere Wörter wiederum sind nach phonologischen, morphologischen und orthographischen Kriterien zweifellos deutsch, doch stellt sich die Frage, ob es sich wirklich um Wörter (z. B. *boah*) oder um noch in der Gegenwartssprache existierende Wörter (z. B. das Adverb *bass*) handelt.

Als Wörter des Wortschatzes der deutschen Gegenwartssprache in der Bundesrepublik Deutschland könnten in einem allgemeinen Zugriff diejenigen Wörter erfasst werden, die in Texten der gesprochenen und geschriebenen deutschen Sprache konventionell kommunikative und kognitive Funktionen erfüllen. Es ist jedoch offensichtlich, dass auch diese Bestimmung aus linguistischer, insbesondere aber aus sprachdidaktischer Perspektive noch zu allgemein ist. Sie schließt die Wortschätze sämtlicher Varietäten und Register des Deutschen mit ein, also etwa regionale Wörter (z. B. pfälz. *Grumbe[e]r* ‚Kartoffel‘), fachsprachliche Wörter (z. B. *Kuhfuß* im Bauhandwerk) oder anderssprachliche Wörter (z. B. *krass* in der älteren Studenten- und jüngeren Jugendsprache). Dennoch kann diese Bestimmung als Arbeitsdefinition der Theorie und Praxis der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gute Dienste leisten.

Über den Umfang des deutschen Wortschatzes liegen ebenfalls keine einheitlichen Angaben vor. Bereits die unterschiedlichen Angaben zum Umfang der aufgenommenen Stichwörter in aktuellen deutschen Wörterbüchern weisen darauf hin. Das derzeit umfangreichste deutsche Wörterbuch, das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS), soll laut eigenen Angaben „584.000 Einträge in verschiedenen Wörterbüchern“ vereinen (DWDS; Stand: 6.2.2021). Die „Grundformliste“ des *Deutschen Referenzwortschatzes* (DeReKo) führt demgegenüber 326.946 Einträge (<https://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/methoden/derewo.html>; vom Programm angeführter Stand: 31.12.2012). Die Teilmenge des „zentralen Wortschatzes“ der deutschen Standardsprache (also ohne regionale, fach- und anderssprachliche Wortschatze) wird auf ca. 70.000 Wörter geschätzt (vgl. Best 2000, S. 36).

Dieser Anzahl an Wörtern stehen wesentlich geringere Zahlen gegenüber, die den Umfang der Grundbausteine dieser Wörter erfassen, d. h. die Anzahl der Morpheme, aus denen die Wörter des deutschen Wortschatzes gebildet werden. Gerhard Augst geht in seinen Arbeiten zum Morpheminventar der deutschen Sprache von „rund 10.000“ freien autosemantischen Morphemen aus. Das sind grundsätzlich nicht zusammengesetzte Lexeme (Simplicia), die mit eigener Bedeutung selbständig im Satz vorkommen können (z. B. *Haus, Garten*). Hinzu kommen „rund 200“ freie synsemantische Morpheme, d. h. Wörter, die zwar selbständig im Satz vorkommen können, aber nur im Satz eine Bedeutung erhalten (z. B. *auf, weil*). Des Weiteren führt Augst „rund 300“ gebundene autosemantische Morpheme an, also Wortbausteine, die eine eigene Bedeutung haben, aber nicht selbständig im Satz erscheinen können (z. B. *zer-, -ling*), sowie insgesamt ca. 250 gebundene synsemantische Morpheme, d. h. Wortbausteine, die nicht selbständig vorkommen können und erst im morphosyntaktischen Kontext eine Bedeutung (genauer: eine Funktion) erhalten (z. B. Flexions- [-st] und Derivationsmorpheme [-ig]). Alles in allem ergibt dies knapp 11.000 Morpheme für die deutsche Sprache (Augst 1975, S. 42).

Innerhalb dieser Spannweite ist der deutsche Wortschatz zum größten Teil Substantivwortschatz: „Nach grober Schätzung besteht der Wortschatz des Deutschen aus etwa 60 % Substantiven, 25 % Verben und 15 % Adjektiven“ (Dudengrammatik 2016, S. 652). Die unflektierbaren Wortarten (Adverbien, Partikeln, Präpositionen, Junktionen) bilden demnach nur einen geringen Teil des deutschen Wortschatzes. Gerade dieser geringere Teil wird allerdings am häufigsten gebraucht. Unter den ersten 100 Wörtern der 5.000 häufigsten deutschen Wörter werden 15 Präpositionen und 12 Konjunktionen gelistet, aber nur 2 Substantive (vgl. Tschirner/Möhring 2020).

Für die Wortschatzdidaktik sowie für die Praxis der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht ergeben sich aus der Schwierigkeit, den Gegenstand „deut-

scher Wortschatz“ linguistisch zu bestimmen, bedeutsame Konsequenzen. Eine dieser bedeutsamen Konsequenzen besteht darin, dass der Gegenstand „deutscher Wortschatz“ als Lehr-Lern-Gegenstand einer eigenständigen wortschatzdidaktischen Rekonstruktion und Bestimmung bedarf – auch in Bezug auf die Frage nach einem Mindest- oder Regelstandard. Aktuelle wortschatzdidaktische Ansätze, die aus dem Gesamt des deutschen Wortschatzes eine Auswahl für das objektsprachliche Wörterlernen treffen, bezeichnen die Auswahl u. a. als „Grundwortschatz“, „Basiswortschatz“, „Lernwortschatz“, neuerdings auch „bildungssprachlicher Wortschatz“ (vgl. Kap. 2.4). Eine weitere wortschatzdidaktische Konsequenz der Schlechtbestimmtheit des Gegenstandes „deutscher Wortschatz“ besteht darin, die fachsprachlichen Wortschätze der Unterrichtsfächer als lexikalische Inventare für das objektsprachliche Wörterlernen auszuweisen. Einige der Ansätze, einen bildungssprachlichen Wortschatz zu ermitteln, beziehen zum Teil auch fachsprachliche lexikalische Inventare ein. Diese fachsprachlichen Lernwortschätze können aber nicht im Deutschunterricht gelehrt und gelernt werden. Sie bilden gleichwohl einen Gegenstand der Wortschatzdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin und im Deutschunterricht einen Gegenstand der metasprachlichen Wortschatzreflexion (vgl. Kap. 3.4.3.1).



Download-Material **M1/A1**: Sprachstatistische Angaben und Untersuchungen zum deutschen Wortschatz

1.2 Wort, Bedeutung und Begriff

Die meisten Menschen (und somit auch die meisten Schülerinnen und Schüler) würden die Frage „Wissen Sie, was ein Wort ist?“ wahrscheinlich bejahen. Möglicherweise würden sie auch auf die Frage „Wissen Sie, was das Wort *Wort* bedeutet?“ mit „Ja“ antworten. Denkbar ist sogar, dass sie beide Fragen als gleichbedeutend erachten, wiewohl die erste Frage auf eine Sache referiert und die zweite Frage auf eine Wortbedeutung. Die meisten Menschen würden jedenfalls aller Wahrscheinlichkeit nach beide Fragen als relativ einfach zu beantworten einschätzen – und sie einfach beantworten.

Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist die Frage danach, was ein Wort ist, indes keineswegs banal, sondern stellt eine große Herausforderung dar. Diese Herausforderung ist u. a. dadurch begründet, dass die Kategorie „Wort“ in unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen Teildisziplinen jeweils unterschiedlich erfasst wird: In der Semiotik erscheint das Wort als symboli-

sches Zeichen, in der Syntax als Teil eines Satzes oder eines Satzglieds, in der Semantik als Träger einer (Wort-)Bedeutung, in der Orthographie als reguläre Graphemfolge, in der Phonologie als reguläre Phonemfolge, in der Pragmatik als Mittel sprachlichen Handelns – um nur einige sprachwissenschaftliche Zugriffe auf das Wort zu nennen.

Auch die Frage, was das Wort *Wort* bedeutet, ist sprachwissenschaftlich schwierig zu beantworten. Zu den Unterschieden der Erfassung der Kategorie „Wort“ in den genannten wissenschaftlichen Teildisziplinen kommt hier hinzu, dass die Bedeutung des Wortes *Wort* aus der Alltagssprache mehrdeutig (polysem) in die linguistische Fachsprache hineinragt und sich sowohl auf morphologisch und syntaktisch abgrenzbare Einheiten beziehen kann (*ab, an, auf, Haus, wohnen* usw.; der Plural lautet dann *Wörter*) als auch auf ganze Texte (vgl. *Vorwort, Nachwort, Das Wort zum Sonntag*; der Plural lautet dann *Worte*). Die Einträge zum Stichwort *Wort* in Wörterbüchern sind aus diesem Grund oft sehr umfangreich (vgl. z. B. DWDS).

Die Komplexität des Gegenstandes und die sprachwissenschaftlichen Schwierigkeiten seiner kategoriellen und definitorischen Erfassung dürfen allerdings kein Grund dafür sein, in Bildungsmedien für den Deutschunterricht und im Unterricht selbst auf eine Erklärung der Kategorie „Wort“ und eine Definition des Terminus *Wort* zu verzichten. Genau dies ist indes (soweit das ermittelbar ist) überwiegend der Fall. Eine Auswertung aktueller Schulbücher für den Deutschunterricht der Sekundarstufen führt zu dem Befund, dass in den Glossaren und Sachregistern ein Stichwort *Wort* grundsätzlich fehlt; der erste Eintrag mit dem lexikalischen Bestandteil *Wort* lautet zumeist „Wortart[en]“. Auch die speziell für Schülerinnen und Schüler geschriebenen Wörterbücher helfen in den meisten Fällen nicht weiter. Dies ist allerdings auch darauf zurückzuführen, dass diese Wörterbücher in erster Linie als Rechtschreibwörterbücher konzipiert sind und ihr zentraler Gegenstand die orthographische Repräsentation eines Wortes ist. Vor diesem Hintergrund wird man feststellen müssen, dass in den für die Praxis des Deutschunterrichts entwickelten Bildungsmedien grundsätzlich ein alltagssprachliches Konzept (Präkonzept) von *Wort* bei den Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt und der Wortschatzarbeit zugrunde gelegt wird. Ein Konzeptwechsel zu einem wissenschaftlich fundierten *Wort*-Konzept mag sich als Folge des Deutschunterrichts (z. B. der Beschäftigung mit Wortarten und Wortfeldern) einstellen. Dies bleibt aber grundsätzlich dem Zufall überlassen; eine auf linguistischer wie sprachdidaktischer Grundlage stehende systematische Anbahnung eines solchen Konzeptwechsels erfolgt nicht. Das Ziel dieser Anbahnung sollte es sein, zutreffende Elemente des Präkonzepts zu *Wort* in eine linguistisch fundierte Wissensstruktur zu überführen, die ein *Wort*-Konzept repräsentiert, mit dem Schülerinnen und Schüler die Kategorien „Wort“, „Bedeutung“ und



Jörg Kilian ist Professor für Deutsche Philologie/ Didaktik der deutschen Sprache an der *Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU)*. Er war Vorsitzender des Deutschen Germanistenverbandes, zwölf Jahre Mitglied im Direktorium des *Zentrums für Lehrerbildung an der CAU* und ist Mitherausgeber der Zeitschrift *DER DEUTSCH-UNTERRICHT*. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen Wortschatzdidaktik, Didaktische Sprachkritik, Leistungsbeurteilung im Sprachunterricht, Stereotypenforschung.

Der Wortschatzerwerb in der Erstsprache ist zu Beginn der Sekundarstufe I keineswegs abgeschlossen. Befunde aus aktuellen Schulleistungsstudien weisen zudem auf die Bedeutsamkeit des Wortschatzes in allen zentralen sprachlichen Kompetenzbereichen hin. Vor diesem Hintergrund erfährt die gesteuerte Wortschatzarbeit im Deutschunterricht zunehmend Beachtung. Es gehört zu ihren Aufgaben, das objektsprachliche Wörterlernen möglichst adaptiv zu fördern und die metasprachliche Reflexion über Strukturen des Wortschatzes sowie über kommunikative und kognitive Funktionen von Wörtern zu üben.

Das Buch bietet eine Einführung in Grundlagen, Befunde und Methoden der gesteuerten Wortschatzarbeit im Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II. Es referiert aktuelle Forschungsergebnisse zur Struktur des mentalen Lexikons und zur tatsächlichen und erwarteten Wortschatzkompetenz. Es beantwortet Fragen nach Regel- oder Mindeststandards für die Wortschatzarbeit und stellt Strategien zum Wörterlernen sowie Befunde zu ihrer Effektivität dar. Gegenstände und Methoden der metasprachlichen Wortschatzarbeit zur Erweiterung und Vertiefung des produktiven und rezeptiven Wortschatzes werden referiert und an Beispielen veranschaulicht. Die didaktisch kommentierten Arbeitsblätter im Download-Material demonstrieren praktische Möglichkeiten der Wortschatzarbeit im Deutschunterricht.

Der Band richtet sich an alle Personen, die im Fach Germanistik/Deutsch in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Studium, Referendariat, Schuldienst, Fort- und Weiterbildung) lehrend und lernend tätig sind.

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Wortschatz lernen und reflektieren

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

