

ide

informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Wort.Schatz – Wörter.schätzen

Herausgegeben von  
Ursula Esterl und Jürgen Struger

Heft 1-2011  
35. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck – Wien – Bozen

---

**Editorial**

URSULA ESTERL, JÜRGEN STRUGER:  
Geschätzte Wörter ..... 5

**Magazin**

Das Gedicht im Unterricht ..... 119  
Kommentar..... 123  
ide empfiehlt..... 125  
Neu im Regal..... 127

**Wortschatz im (Deutsch)Unterricht**

WINFRIED ULRICH: Wortschatzarbeit im Deutschunterricht . . . . .	9
--	---

**Wortschatz aufbauen**

NAXHI SELIMI: Wortschatz und Wissen über Wortbedeutungen schrittweise aufbauen . . . . .	22
INGELORE OOMEN-WELKE: Deutsch als Zweitsprache: Vom Grundwortschatz zum Fachwortschatz . . . . .	31

**Wortschatz erweitern**

CHRISTINA M. MÜLLER, TORSTEN SIEVER: Neue Medien und Wortschatzarbeit . . . . .	42
WERNFRIED HOFMEISTER: Worauf sind wir »programmiert«? Gedanken zur metaphorischen Bedeutungsübertragung in Wortfeldern und Bildspendebereichen der deutschen Gegenwartssprache . . . . .	54
JÜRGEN STRUGER: Sprachbewusstsein durch Wortschatzarbeit . . . . .	64
MARKUS MEYER: Methoden der Wortschatzerforschung . . . . .	74
TANJA TAJMEL: Wortschatzarbeit im mathematisch-naturwissen- schaftlichen Unterricht . . . . .	83

**Wortschatz praktisch**

MARKUS PISSAREK: »Speckbarbie« und »Grillpanzer«. Die Wirkung von Wortschöpfungen und Neologismen erkennen und produktiv-kreativ nutzen . . . . .	94
ANDREAS WIESINGER: WWWortschatz online. Am Beispiel medienpraktischer Übungen . . . . .	99
ANDREAS MUDRAK: Wortschatz und literarische Sprachgestaltung. Lexikalische Bedeutungen und Wortbeziehungen in Ödön von Horváths Roman <i>Jugend ohne Gott</i> . . . . .	104

**Service**

STEFANIE PETELIN: Wort.Schatz. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht . . . . .	112
--	-----

*Das Thema »Wortschatz« in anderen ide-Heften*

- ide 1-1993 Das gute Deutsch
- ide 3-2002 Sprachaufmerksamkeit – Language Awareness
- ide 3-2003 Wege aus der Sprachlosigkeit
- ide 2-2005 Sprachbegegnungen
- ide 4-2007 Fußball
- ide 3-2007 Gender
- ide 2-2008 Mehrsprachigkeit

*Das nächste ide-Heft*

- ide 2-2011 Humor  
*erscheint im Juni 2011*

*Vorschau*

- ide 3-2011 Erzählen
- ide 4-2011 Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 2000 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik](http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik)

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

## Geschätzte Wörter

Manchmal fehlen sie uns, manchmal sagt ein Bild mehr als tausend von ihnen, wir suchen nach ihnen, ringen um sie und werfen sie uns an den Kopf: Worte. Der natürliche Spracherwerb beginnt mit ihnen: Wörter.

### Schätzen wir die Wörter?

Linguistisch gesehen ist der Wortschatz (die Lexik) eine der tragenden Säulen der Struktur natürlicher Sprachen, neben der Grammatik und der Pragmatik. Die Wörter füllen die grammatischen Strukturen und stellen erst den Bezug zu den Dingen her, während die Grammatik an sich völlig ohne Wortbedeutungen dargestellt werden kann.

Jahrelang beschäftigte sich die Sprachdidaktik für den muttersprachlichen Deutschunterricht ausschließlich mit Grammatik, insbesondere mit Untersuchungen zur Syntax. Wörter interessierten vorwiegend unter grammatischen (Wortarten, Flexion) und orthographischen Blickwinkeln, die Wortschatzarbeit fand, wenn überhaupt, ausschließlich in den unteren Schulstufen statt. Eine Veränderung setzte erst durch Erkenntnisse der kognitiven Psychologie zur Erforschung des Erwerbs und der Speicherung des Wissens im menschlichen Gedächtnis ein. Die Interdependenz der Konzeptuali-

sierung der Welt und der Verbalisierung der Konzepte führt zum Schluss: »Wörter stehen beim Sprachhandeln stets am Anfang und nicht am Ende eines Satzbildungsprozesses« (Ulrich in diesem Band).

Mit dem Ausbau des verfügbaren Wortschatzes ermöglichen wir die Verständigung über die Welt. Über einen möglichst großen Wortschatz (und das vielleicht in mehreren Sprachen) zu verfügen bedeutet die Möglichkeit, die Dinge von mehreren Seiten betrachten und das auch entsprechend ausdrücken zu können. Es erscheint einerseits selbstverständlich, es kann aber andererseits nicht oft genug betont werden, wie wichtig die Rolle des aktiven Auf- und Ausbaus des Wortschatzes ist. Das gilt natürlich für jeden Sprachunterricht, letztlich aber auch für jeglichen Unterricht, für jede Form des Lernens und das ein Leben lang.

### Wortschatzarbeit im (Deutsch) Unterricht?

Der Wortschatzerwerb beginnt spätestens mit dem Zeitpunkt der Geburt und ist, insbesondere den Erwerb semantischer Fähigkeiten betreffend, zeitlebens nicht abgeschlossen. Davon auszugehen, dass sich der Wortschatz von Kindern und Jugendlichen bei ausreichendem Sprachangebot quasi von allein (weiter)entwickelt, ist illusorisch. Das betrifft Kinder, deren Muttersprache zugleich auch Schulsprache ist, und in noch viel stärkerem Ausmaß jene, die dem Schulunterricht in ihrer Zweitsprache folgen müssen. Wortschatzarbeit im Unterricht, und zwar sowohl im Deutsch- wie auch in jedem Fachunterricht, ist unabdingbar. Dar-

unter ist keinesfalls ein Auswendiglernen von sinnentleerten Vokabellisten gemeint, sondern die (sprach)aufmerksame Reflexion sprachlicher Phänomene. Der Erwerb von Wortbedeutungen vollzieht sich in verschiedenen Kompetenzstufen, von einfachen über zweideutige und konnotative Wortbedeutungen zum Erwerb von bildhaften Ausdrücken. Wortschatzarbeit, die sich nur in der Erarbeitung von Wortfeldern erschöpft, reicht keineswegs aus. Um Wortbedeutungen auch differenziert wahrnehmen zu können, müssen Wörter und Wendungen in authentischem textsemantischem Umfeld präsentiert werden.

Eine gezielte Begleitung unterstützt die Lernenden vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit und darüber hinaus, denn Sprachlernen ist an keine Schulstufe gebunden. SchülerInnen, die einen sprachbewussten Umgang mit Wortschatz gelernt haben, verfügen über eine Wissensbasis, die nicht nur ein »Schatz« im Sinn angehäuften Wissens ist, sondern vielmehr über Kenntnisse der semantischen Struktur ihrer Sprache, die später beliebig ausbaubar sind. Insofern ist Arbeit am Wortschatz mehr als eine Vergrößerung der Anzahl produktiv und rezeptiv verfügbarer Wörter, sondern eher als Orientierung im sprachlichen Aufbau der Welt zu verstehen.

### **Viele Wege führen zum (Wort)Schatz**

In der vorliegenden *ide*-Ausgabe präsentieren wir theoretische und praktische Zugänge zum Thema Wortschatz. Der Bogen spannt sich von grundsätzlichen Überlegungen zum gelenkten und un gelenkten Wortschatzerwerb

über Detailfragen zur Methodik und Didaktik bis hin zu Unterrichtsentwürfen bzw. Ansätzen für die praktische Umsetzung.

Es geht es darum, den Zugang zu Sprache und Sprachlichkeit über den Umgang mit Wörtern und lexikalischen Strukturen zu thematisieren, Möglichkeiten für die Integration einer produktiven, kreativen, auch kritisch-reflektierten Wortschatzarbeit im Unterricht aufzuzeigen, wobei auch Lernende berücksichtigt werden, deren Zugang zu einem differenzierten Wortschatz aufgrund bildungsbiographischer Faktoren erschwert ist.

Denn: Wortschatzerwerb ist der Erwerb von Wissensstrukturen und damit von Handlungskompetenzen – und das in allen Lernbereichen – weit über den Deutschunterricht hinaus.

Mit der »Wiedergeburt« der Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Unterricht beschäftigt sich *Winfried Ulrich* im Basisartikel zu diesem Themenheft. Er betont die Bedeutung wortschatzorientierter Sprachreflexion im Unterricht, die auf die Bewusstmachung semantischer Strukturen des mentalen Lexikons abzielt. Es gilt, lexikalische Netzwerke aufzubauen, die Wörter mit vorhandenem Wissen zu verbinden und sie bewusst zu speichern. Dadurch lassen sie sich leichter behalten und sind bei Bedarf auch schneller abrufbereit. Der wortschatzdidaktische Zentralbegriff ist die durch Reflexion über Sprache im Unterricht zu erzielende lexikalische Bewusstheit (»Lexical awareness«). Ulrich illustriert seine Ausführungen mit zahlreichen Übungsbeispielen für die Praxis, die dazu angetan sind, sowohl den Verste-

hens- als auch den Ausdruckswortschatz zu erweitern. *Naxhi Selimi* ortet im mangelnden Sprachschatz vieler SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten den Hauptgrund für ihr Scheitern in der Schule und fordert die Bildungsverantwortlichen auf, sich der Verantwortung zu stellen und eine umfangreiche Wortschatzarbeit von hoher Qualität anzubieten. Selimi plädiert für ein Wechselspiel von rezeptiven und produktiven Verfahren; für sprachlichen Input und persönliche Verarbeitung des Gelernten. Im Zentrum steht viel weniger das Was als das Wie (auch dazu gibt es Beispiele aus der Praxis), weniger die quantitative als die qualitative Wortschatzarbeit, wovon Kinder mit Deutsch als Mutter-, aber auch jene mit Deutsch als Zweitsprache gleichermaßen profitieren. Der oftmals schwierigen Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache widmet auch *Ingelore Oomen-Welke* ihren Beitrag. Ausgehend von einer kurzen Einführung zum Wortschatzerwerb in Erst- und Zweitsprache zeigt sie auf, was nötig wäre, um Wortschatzprobleme zu überwinden. Der Weg führt von der Arbeit mit einem Grundwortschatz zum Erweiterungswortschatz und in weiterer Folge zum Fachwortschatz, wobei methodische Verfahren zur Wortschatzerweiterung gezielt einzusetzen sind. In die Welt der digitalen Wortschatzarbeit, die sich auch gut mit klassischer Wörterbucharbeit kombinieren lässt, führen *Christina M. Müller* und *Torsten Siever*. Die Vorteile digitaler Wörterbücher liegen in einer räumlich und zeitlich unbegrenzten Verfügbarkeit, der leichteren Aktualisierbarkeit der Informationen und der Möglichkeit zum kollaborativen Arbeiten.

Neben der Präsentation wichtiger elektronischer Nachschlagewerke werden auch Anwendungsbeispiele für den Unterricht vorgestellt.

Den Themenbereich der erweiterten Wortschatzarbeit eröffnet *Wernfried Hofmeister* mit »Gedanken zur metaphorischen Bedeutungsübertragung in Wortfeldern und Bildspendebereichen der deutschen Gegenwertsprache«. Sprachbilder sind in ganz zentralen Bereichen des Alltagswortschatzes zu finden, doch nicht immer erschließt sich uns die Bedeutung sofort. Er kommt zum Schluss, dass es keine Sprachkompetenz ohne Metaphernkompetenz gibt und dass Sprachbilder zu verstehen und situationsgerecht und stilsicher anzuwenden für die Sprach- und Textarbeit von großer Bedeutung ist. Die Entwicklung von Sprachbewusstsein durch Wortschatzarbeit reflektiert *Jürgen Struger*. Ausgehend von sprachphilosophischen Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit wendet er sich dem Begriff der Sprachkritik zu, der heute insbesondere im Umgang mit (digitalen) Medien von zunehmender Bedeutung ist. Eine Analyse ein und derselben Nachricht in unterschiedlichen Medien soll zur Reflexion anregen und führt zur Auseinandersetzung mit der Entwicklung von Medienkompetenz. *Markus Meyer* stellt in seinem Beitrag ein neues Modell der Sprachbetrachtung für den Deutschunterricht vor, das von konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis zum Wortschatzgebrauch illustriert wird. Damit soll eine neue Perspektive auf eines der wichtigsten Ziele der Sprachbetrachtung im Deutschunterricht eröffnet werden: den situationsangemessen

Gebrauch eines differenzierten Wortschatzes. Ausgehend von der eigenen Erfahrungswelt sollen SchülerInnen lernen, sprachliche Ausdrücke aufmerksam zu analysieren und in weiterer Folge kreativ damit zu experimentieren. *Tanja Tajmel* führt uns in ihrem Beitrag in die Welt des Fachunterrichts, der alle SchülerInnen, besonders aber jene mit Deutsch als Zweitsprache, vor große Herausforderungen stellt, da mathematische und naturwissenschaftliche Sachverhalte für alle in einer Art Fremdsprache ausgedrückt werden und der Schritt vom Alltagssprachlichen zum fachsprachlichen Gebrauch von allen SchülerInnen getan werden muss. Wie Ressourcen genutzt und Defizite abgebaut werden können, wird anschaulich dargelegt.

Noch stärker auf die praktische Umsetzung zielen die Beiträge im letzten Teil dieses *ide*-Heftes ab: *Markus Pissarek* analysiert die Wirkung von Wortschöpfungen und Neologismen. SchülerInnen sollen über Wirkung und Gebrauch reflektieren und das enthaltene Potenzial produktiv-kreativ nutzen lernen. Eine Unterrichtseinheit zum Nachahmen rundet den Beitrag ab. Mit der »WWWortschatzarbeit online« beschäftigt sich *Andreas Wiesinger*. Er stellt medienpraktische Übungen zur

Recherche mit Datenbanken und die Methode des Taggings sowie die Arbeit mit Lexik der Boulevardpresse vor. Dass die Beschäftigung mit literarischen Texten zu einem guten Teil auch mit der Auseinandersetzung mit der Sprache zu tun hat, führt uns *Andreas Mudrak* vor Augen. Anhand von Ödön von Horváths Roman *Jugend ohne Gott* entwickelt er einen Unterrichtsvorschlag, in dem er Fragen der lexikalischen Bedeutung und der Wortbeziehungen nachgeht. Abgerundet wird das Thema durch die bibliographische Auflistung wichtiger aktueller Publikationen zum Thema von *Stefanie Petelin*.

»Words don't come easy to me« heißt es in einem Pop-Song ;-) – doch die bewusste Auseinandersetzung mit Wörtern, das Ringen um den treffenden Ausdruck, die Freude über gelungene Formulierung, die Erweiterung des individuellen (Fach)Wissens, das Bewusstsein, einen Schatz zu besitzen, der ständig wächst, lohnen aus unserer Sicht den Aufwand.

In diesem Sinne wünschen wir eine anregende Lektüre!

URSULA ESTERL  
JÜRGEN STRUGER  
(AECC Deutsch,  
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

**Aktion: »AbonentInnen werben AbonentInnen«**

Empfehlen Sie ein Abonnement der Zeitschrift *ide* auch Ihren Freunden, Bekannten und KollegInnen. Als kleines Dankeschön dafür erhalten Sie ein gratis Exemplar aus der Buchreihe *ide-extra*.

Bitte senden Sie ein Mail inklusive der vollständigen Anmelde Daten (Name, Adresse, E-Mail) sowie den Kontakt der Person, die Ihnen das Abonnement vermittelt hat, an: [aboservice@studienverlag.at](mailto:aboservice@studienverlag.at)



Winfried Ulrich

# Wortschatzarbeit im Deutschunterricht

## 1. Syntax oder Lexikon?

Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht erlebt zur Zeit eine regelrechte Wiedergeburt. Viele Jahrzehnte ist dieser Lernbereich sträflich vernachlässigt worden. In der Linguistik, sei es in der Konstituentenstruktur-Grammatik, der Generativen Transformations-Grammatik oder der Dependenzgrammatik, beherrschten Sprachtheorien das Feld, die eigentlich nur Syntaxtheorien waren und in denen die Syntax und Satzstrukturen den Mittelpunkt der Sprache bildeten, die aber nahezu mit dem Sprachsystem gleichgesetzt wurden. Wörter und Wortsemantik spielten da nur eine zugeordnete »interpretative« Nebenrolle.

In der Sprachdidaktik konzentrierte sich nach der Curricularreform der 1970er-Jahre entsprechend der Grammatikunterricht – daran änderte auch die Umbenennung in »Reflexion über Sprache« nichts – weitgehend auf die Untersuchung von Syntaxfragen wie die Bauformen einfacher und komplexer Sätze, Satzglieder, Wortarten und ihre Flexion. Mit der »kommunikativen Wende« der Fachdidaktik wurde die Untersuchung der Sprache im Unterricht auch auf kommunikatives Handeln, Sprechakte und Textstrukturen ausgedehnt. Die Arbeit am Wortschatz der Lernenden überließ man dagegen weiterhin dem Fremdsprachenunterricht, in dem das »Vokabellernen« natürlich immer selbstverständlich war. Allenfalls wurden – Relikte der den Unterricht in den 1950er- und 1960er-Jahren beherrschenden »inhaltbe-

---

WINFRIED ULRICH ist Universitätsprofessor i. R., Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; Herausgeber des elfbändigen Handbuches *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (DTP) im Verlag Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2008 ff.  
E-Mail: ulrich@germsem.uni-kiel.de

zogenen Grammatik« – hier und da, besonders in der Grundschule/Primarstufe, einige ausgewählte »Wortfelder« und »Wortfamilien« zusammengestellt und untersucht.

Die Wiederentdeckung der Bedeutung des zur Verfügung stehenden Wortschatzes für die individuelle Sprachkompetenz, ja für die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen überhaupt, hängt mit der Ablösung des Behaviorismus durch die Kognitive Psychologie zusammen. War für die Behavioristen alles »Mentale« eine Blackbox, in die man nicht hineinschauen konnte, so machten die Kognitionswissenschaftler die Erforschung des menschlichen Geistes zu ihrer eigentlichen Aufgabe, von der Sinneswahrnehmung über die Entwicklung von Vorstellungen zum Erwerb und der Speicherung von Wissen im Gedächtnis. Die Kognitive Linguistik nahm entsprechende Anregungen auf. Sie richtete jetzt den Blick stärker als vorher auf die geistige Verarbeitung von wahrgenommener Welt in Form von *Konzepten* (Konzeptualisierung) und dann auch auf deren Versprachlichung mit Hilfe von Sprachzeichen (Verbalisierung/Formulierung) (vgl. Dietrich 2002, S. 122–124). Konzepte sind Interpretationen der Welt, die sich aus der Interaktion des Menschen mit den wahrgenommenen Gegenständen und Mitmenschen ergeben, sind die verallgemeinerten *Vorstellungen* von dem, womit man es im Leben zu tun hat, sind im Gedächtnis gespeicherte Weltwissensbestände. Mit Hilfe von Konzepten bringt der Mensch die Welt, in der er lebt, geistig in eine Ordnung, mit deren Hilfe er sich dann orientieren kann. Aus dieser Ordnung werden alte Erfahrungen abgerufen, in sie werden neue Erfahrungen eingegliedert. Erst so wird man fähig, zu denken und zu handeln.

Für sehr viele, nicht für alle Konzepte stehen Sprachzeichen zur Verfügung (vgl. Harley 1995, S. 176). Das Individuum ordnet sein Weltwissen ja nicht isoliert, sondern im Erfahrungsaustausch in der Sprachgemeinschaft, durch verbale Interaktion gelenkt. So erfolgt einerseits der Erwerb sprachlicher Zeichen konzeptgesteuert (Dietrich 2002, S. 97), umgekehrt beeinflusst auch die Sprache die Konzeptbildung und es kommt zu weitgehend übereinstimmenden Konzepten, zu überindividueller »Weltanschauung«, sowie zu weit reichender Übereinstimmung des erworbenen sprachlichen Zeichensystems einer Sprachgemeinschaft (ebd.). Fehlende Sprachzeichen (lexikalische Lücken) weisen darauf hin, dass bestimmte Konzepte offenbar in der Kommunikation nicht besonders erwähnenswert waren und sind – man vergleiche nur die sehr differenzierte Benennung der für den Menschen wichtigen Haus- und Jagdtiere nach Alter und Geschlecht gegenüber der anderer Tierarten. Unterschiedliche Konzepte in verschiedenen Kulturen lassen sich dagegen als verschiedene Sehweisen auf gleiche oder ähnliche Sachverhalte an ihrer Versprachlichung ablesen: Im Deutschen *isst* man Suppe – schließlich benutzt man einen Löffel! –, im Türkischen *trinkt* man Suppe – schließlich handelt es sich um flüssige Nahrung!

Vor diesem Hintergrund, also vor der Einsicht in die fundamentale Bedeutung sowohl der Konzeptualisierung der Welt wie auch der Verbalisierung der Konzepte und schließlich der Interdependenz von Konzeptualisierung und Verbalisierung, setzte sich in weiten Teilen der Linguistik immer mehr die Erkenntnis durch, dass ein großer Teil dessen, was bei der Satzbildung erfolgt, von den der Mitteilung zu-

grunde liegenden Konzepten und von der Wahl der beteiligten Sprachzeichen zur Benennung der Konzepte abhängt: Die Wörter stehen also beim Sprachhandeln stets am Anfang und nicht am Ende eines Satzbildungsprozesses.

Nicht die Syntax, sondern der Wortschatz steht also im Zentrum sowohl des sprachlichen Handelns und seiner wissenschaftlichen Sprachbeschreibung wie auch des Spracherwerbs eines Lernenden: »The lexicon is central in language, and central in the acquisition of language.« (Clark 1993, S. 1) Der Engländer Lewis stellte in diesem Sinne bereits 1993 die fundamentale These auf: »Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar« (Lewis 1993, S. 89). Auch für das konkrete sprachliche Handeln, rezeptiv wie produktiv, gilt, dass zuerst der Zugriff auf den Wortschatz erfolgt und dann erst der Aufbau einer Satzstruktur. Der deutsche Sprachpsychologe Rainer Dietrich stellt fest: »[...] die Annahme lexikalisch initiiertes syntaktischer Kodierung als Arbeitshypothese [wird heute] weithin geteilt.« (Dietrich 2002, S. 156)

Als Folge einer solchen Umorientierung wurden in den letzten Jahrzehnten der vollständige Wortschatz, das gesamte Lexikon einer Sprachgemeinschaft sowie der erworbene und verinnerlichte Anteil eines Individuums daran, sein *mentales Lexikon*, immer mehr zum wichtigen Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft.<sup>1</sup> Ein solcher Paradigmenwechsel in der Linguistik muss natürlich Auswirkungen auf die Sprachdidaktik haben. Seit Jahren fordert deshalb der Autor dieser Zeilen: »Fort von einem satz- und syntaxzentrierten Grammatikunterricht hin zu einer wortschatzorientierten Sprachreflexion im Unterricht!« (Ulrich 2010, S. 2).<sup>2</sup> Eine solche Reflexion zielt auf Bewusstmachung der Strukturen, insbesondere der semantischen Strukturen des mentalen Lexikons. Rechtfertigung für eine Erhellung der Strukturen, für das »Nachzeichnen« der Strukturnetze (Ulrich 2001, Bd. 3, S. 105) im Unterricht, ist die Hypothese, dass in ihrer Ordnung durchschaute Strukturen besser verfügbar sind als nicht durchschaute. Der Zugriff auf den Wortspeicher (»Wortfindung«) gelingt schneller und sicherer, wenn ich »weiß«, wo ein gesuchtes

---

1 Spätestens mit Aitchisons 1987 erschienenem Buch *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon* (deutsche Übersetzung 1997) wurde deutlich, dass die Beschreibung der Strukturen des Wortspeichers im menschlichen Gedächtnis eine Hauptaufgabe der neueren Linguistik ist: »the nature of the human word-store, or ›mental lexicon‹« (Aitchison 1987, S. vii).

2 Der Pädagoge und Psycholinguist John B. Carroll in den USA äußert sich wie folgt (Übersetzung von mir): »Von größerer Bedeutung für den Bildungsgang als das grammatikalische Lernen ist die Aufhellung des Prozesses, über den das Kind Konzepte und die sie vermittelnden lexikalischen Sprachzeichen erwirbt, denn Unterricht kann bei diesem Prozess eine Rolle spielen. Soweit Sprachverständnis bei Kindern im Schulalter als unzulänglich erkannt wird, sind diese Unzulänglichkeiten wahrscheinlich mehr auf Defizite beim lexikalischen und konzeptuellen Lernen zurückzuführen als auf Defizite beim grammatischen Lernen.« (Carroll, zit. in Anderson 1985, S. 260) Carroll fährt an anderer Stelle fort: »Obwohl ein beachtlicher Anteil des Wörterlernens [bereits] mit dem Erwerb der Primärsprache in den ersten Lebensjahren verbunden ist, wird der größte Teil des Wortschatzes, über den ein gebildeter Erwachsener verfügt, während der Schuljahre erworben; und in der Tat besteht eine der Hauptaufgaben der Schule, soweit es den Sprachunterricht betrifft, darin, Wortschatzarbeit zu betreiben (wörtlich: one of the primary tasks of school is to teach vocabulary).« (Carroll 1971, S. 121)

Wort sich befindet, die Speicherung neu erlernter Wörter ist erfolgreicher, wenn man sie »an ihrem Platz andocken« kann.

## 2. Strukturen des mentalen Lexikons

Die Einheiten des mentalen Lexikons sind die *Lexeme*. Lernpsychologisch bedeutsam ist die Unterscheidung dreier Lexemtypen:

- *Einfache* Wörter, die aus einem einzigen freien Morphem/Wortbaustein (Verben aber mit zusätzlichem Flexionsmorphem) bestehen (*Haus, hoch, lauf-*),
- *komplexe* Wörter, die durch Wortbildung aus mehreren Wortbausteinen/Morphemen entstanden sind, also Zusammensetzungen (*Hochhaus*), Ableitungen (*verlaufen, Läufer*), Kurzformen (*Bus, Bafög, U-Bahn* als komplexes Wort mit einem Kurzwort),
- *Wortgruppenlexeme/Phraseme*, nämlich Redewendungen als feste Wortverbindungen, deren Bedeutungen nicht einfach aus den Bedeutungen der Einzelwörter abgeleitet werden kann (*einen Vogel haben* mit der Bedeutung *verrückt sein*).

Während die einfachen Wörter »arbiträr« sind und ganz ohne Hilfestellung durch andere Wörter erlernt werden müssen, lehnen sich komplexe Wörter und Phraseme an die Wörter/Wortbausteine an, die sie enthalten: Wer die Wörter *Haus* und/oder *hoch* schon kennt, hat es leichter, sich auch unter *Hochhaus* sowie unter *haushoch* etwas vorzustellen und sich diese Wörter mit ihren Bedeutungen zu merken. Deshalb kann man davon ausgehen, dass alle vier Wörter im mentalen Lexikon »nahe beieinander« gespeichert werden und sich beim Wörterlernen gegenseitig stützen. Insofern bilden die Regeln der Wortbildung – Entsprechendes gilt für die wegen der Metaphorik allerdings kompliziertere Phrasenbildung – ein wichtiges Netzwerk im mentalen Lexikon, sodass die traditionelle Untersuchung etymologisch verwandter Wörter einer »Wortfamilie« auch heute noch sinnvoll und lohnend erscheint, wenn man sie nicht nur morphologisch, sondern semantisch betreibt: Welche gemeinsamen und welche unterscheidenden Bedeutungsmerkmale weisen zum Beispiel folgende Wortpaare auf: *trinken – tränken, zählen – erzählen, Hamster – hamstern, Hof – höflich*?<sup>3</sup>

Bereits das Kind erfasst während seines Spracherwerbs allerdings auch schon semantische Beziehungen zwischen nicht verwandten Wörtern und assoziiert in Sprachtests zum Beispiel *Milch* mit *trinken*, *Auto* mit *fahren*, *Hund* mit *bellen*, *kämmen* mit *Haar*, *Ball* mit *rund*. Diese Wörter kommen in sprachlichen Äußerungen so oft miteinander vor, dass sie gemeinsam gespeichert werden und sich gegenseitig »herbeirufen«. <sup>4</sup> So erlernt das Kind früh »Sogleich-/Zusammen mit-Verknüpfungen« des Wortbestandes kennen. Das feste Knüpfen dieses lexikalischen Netzwerks

<sup>3</sup> Vgl. auch das Beispiel der Wortfamilie *recht* in Abschnitt 4.

<sup>4</sup> Man spricht in diesem Fall von *syntagmatischen Beziehungen*, weil die Wörter als Syntagma nebeneinander im Satz erscheinen.

versorgt den Sprecher/Schreiber mit sprachlichen Fertigbauelementen über die Wortgrenzen hinaus. Er wird sicherer in seiner Wortwahl, in seiner Ausdrucksweise, wenn ihm die »Kollokationen« seiner Sprache geläufig sind.

Je älter das Kind wird, desto häufiger lassen sich in Tests daneben Assoziationen feststellen wie zum Beispiel: *Orange* und *Apfelsine*, *Milch* und *Saft*, *essen* und *trinken*, *groß* und *klein*, *Bruder* und *Schwester*, *rot* und *Farbe*, *Hammer* und *Werkzeug*, *Hand* und *Finger*.<sup>5</sup> Diese Wörter treten nicht zusammen im Satz auf, sondern stellen Ausdrucks-Alternativen dar. Das Kind lernt, dass man an einer Stelle im Satz ein Wort oder ein anderes einsetzen kann, dass man wählen kann, sei es, weil man stilistisch variieren möchte (Synonyme), sei es, weil man etwas Ähnliches oder Gegenteiliges sagen möchte (Antonyme), sei es, dass man sich entweder allgemeiner oder aber genauer äußern will (Ober- und Unterbegriffe), sei es, dass man sich auf etwas Ganzes oder nur auf Teile des Ganzen bezieht (Paronymie). Gemeinsame Bedeutungsmerkmale verbinden solche Wörter miteinander, sorgen für ihre enge Verknüpfung und dafür, dass dem Sprecher/Schreiber mit dem einen auch das andere Wort »einfällt«. Er kann sich differenziert verständlich machen, je nach Mitteilungsabsicht dieses oder jenes Wort verwenden.

Wortassoziationen sind ein deutlicher Hinweis auf die semantischen Strukturen des Wortspeichers, auf die Vernetzung der Lexeme im mentalen Lexikon. Dabei bilden die bisher genannten Beziehungen zwischen einzelnen Lexemen seine *Makrostruktur*. Deren Untersuchung an ausgewählten Beispielen<sup>6</sup> ist eine zentrale Aufgabe muttersprachlicher Wortschatzarbeit. Daneben sollte man freilich den Blick auf die *Mikrostruktur* des mentalen Lexikons nicht vernachlässigen. Im mehrdimensionalen Netzwerk sind die Lexeme nicht unmittelbar miteinander verknüpft, sondern über ihre unterschiedlichen Lesarten/Bedeutungen, von denen die jeweilige Kern-/Hauptbedeutung umgeben ist. Mehrdeutigkeit/Polysemie ist eine generelle Eigenschaft der Lexeme. Ein Wort wirklich »kennen« heißt, es in seinen vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten gespeichert zu haben und nicht nur in der prototypischen Hauptbedeutung.

Zur Wortschatzkompetenz gehört zum Beispiel bei *gehen* nicht nur die Fähigkeit, das Verb als Bezeichnung einer Fortbewegung auf Beinen zu verstehen, sondern auch als ein *Gehen der Uhr, der Tür, der Geschäfte, des Hefeteigs, mit der Mode, als Nixe zum Fasching, um alles oder nichts ...* Mit dem Verb *laufen* verbinden *gehen* mehrere Bedeutungsmerkmale, nämlich »Bewegung, von Ort zu Ort, auf Beinen« (*Hans geht über die Straße*), bei *laufen* kommt nur das Merkmal »schnell« hinzu (*Hans läuft über die Straße*), sodass beide Lexeme als partiell synonym gelten kön-

---

5 In solchen Fällen der Synonymie, Antonymie, Hypo-/Hyperonymie, Paronymie usw. handelt es sich um *paradigmatische Beziehungen* der Wörter: Sie kommen nicht gemeinsam im Satz vor, sondern können alternativ an die Stelle des anderen treten, es ersetzen.

6 Natürlich ist die Erhellung semantischer Strukturen bei muttersprachlicher Wortschatzarbeit wegen der großen Zahl der Lexeme immer nur extrem exemplarisch möglich. Man darf aber davon ausgehen, dass bei den Lernenden ein Transfer der gewonnenen Einsichten auf anderes Wortmaterial zu erwarten ist.

nen. Sind diese Lesarten der beiden Verben noch gut zu unterscheiden, so lässt sich das bei den Lesarten in den Sätzen *Die Geschäfte gehen schlecht* und *Die Geschäfte laufen schlecht* kaum noch behaupten: Mit den Merkmalen »Bewegung, Zeit, Verlauf« überlappen sich je eine Lesart zweier Verben, die in vielen anderen Lesarten deutliche Bedeutungsunterschiede aufweisen. Daraus folgt: Die inhaltliche Verknüpfung der Verben *gehen* und *laufen* ist in der beiden Verben eigenen Lesart »Bewegung, Zeit, Verlauf« am engsten.

Für die Visualisierung und damit für eine Veranschaulichung der radialesemantischen Mehrdeutigkeitsstruktur im Unterricht hat der Verfasser den »Wortstern« oder »Lesartenstern« vorgeschlagen (Ulrich 2005 a und b; 2006; 2010). Als Beispiel möge hier die Polysemie von *ziehen* dienen (siehe Abb. 1).

### 3. Rezeptiver und produktiver Wortschatz

Wortschatzkompetenz bedeutet, über einen umfangreichen rezeptiven *Verstehenswortschatz*<sup>7</sup> und produktiven *Ausdruckswortschatz* zu verfügen. Den Verstehenswortschatz benötigt man, um beim Hören und Lesen gespeicherte Wörter schnell und sicher abzurufen, ihnen die konventionelle Bedeutung zuzuordnen und dann zu verstehen, was gemeint ist; dies ist die *Worterkennung* (Word recognition). Den Ausdruckswortschatz – er ist bei jedem Menschen viel kleiner als der Verstehenswortschatz – benötigt man, um beim Sprechen und Schreiben ohne Wortfindungsschwierigkeiten auf den Speicher zurückgreifen zu können, schnell das gesuchte Wort zu finden, das einem bestimmten Konzept angemessen ist; dies ist die *Wortfindung* (Word retrieval).

Beide Lexeminventare befinden sich in ständiger Veränderung; der Wortschatz ist ein dynamisches System. Man vergisst sehr selten gebrauchte Lexeme, sie sinken in tiefere Schichten des Gedächtnisses ab. Vor allem aber lernt man sein Leben lang viele neue, bis dahin unbekannte Wörter oder Verwendungsweisen/Lesarten kennen. Dabei werden nur die Elemente des Verstehenswortschatzes auch in den Ausdruckswortschatz übernommen, denen man häufig genug begegnet ist, die einem auf diese Weise so »geläufig« geworden sind, dass man sie selbst verwendet.

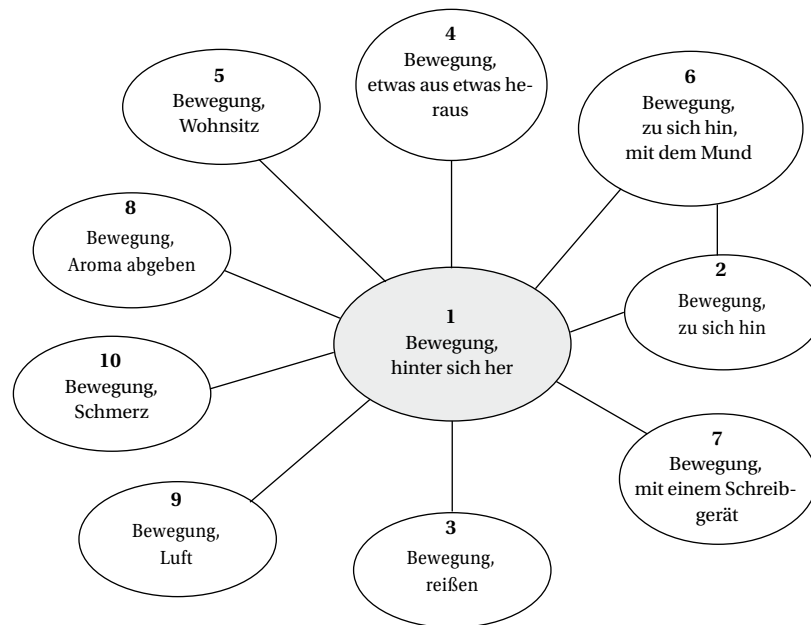
Auch hier zeigt sich wieder: Ein durchschautes lexikalisches Netzwerk ist viel flexibler als eines, von dem man nur diffuse Vorstellungen hat. Eine erkannte Ordnung lässt sich auch gezielt »umordnen«, wenn neue Lexeme und neue Lesarten am richtigen Ort integriert werden sollen. Sowohl das »Andocken« von Synonymen und Antonymen an bereits gespeicherte Lexeme (z. B. der Neologismus *Friedwald* an *Friedhof*) als auch die Eingliederung neuer Lexembedeutungen in den Strahlenkranz von Lesartensternen (z. B. *Schläfer* für einen »eingeschleusten Terroristen vor seiner Tat«) werden beschleunigt und gesichert.

---

7 Die Bezeichnungen »aktiver« und »passiver« Wortschatz sind irreführend und sollten vermieden werden. Das Verstehen sprachlicher Ausdrücke ist eine erhebliche geistige Leistung, nichts »Passives«.

Abb. 1

1. Das Pferd zieht den Wagen. 2. Die Mutter zieht ihn aufs Sofa. 3. Der Hund zieht an der Leine. 4. Der Angreifer zieht ein Messer. 5. Sie zieht in eine andere Stadt.	6. Er zieht an seiner Zigarette. 7. Er zieht eine Verbindungslinie. 8. Sie lässt den Tee drei Minuten ziehen. 9. Es zieht am Fenster. 10. Er verspürt ein Ziehen im Arm.
--	--



Für die Überleitung möglichst vieler Lexeme vom rezeptiven auch in den produktiven Wortschatz ist freilich wichtig, dass Wortschatzuntersuchungen nicht ausschließlich strukturbezogen erfolgen und sich auf das Netzwerk des mentalen Lexikons beziehen. Die Untersuchungen und produktiven Übungen müssen darüber hinaus auch textorientiert erfolgen. Der Text, nur in Ausnahmefällen das isolierte Einzelwort (*Hilfe!*), ist die natürliche Vorkommensweise von Sprache. Deshalb muss erfasst werden, welcher Anteil an der Gesamtfunktion eines Textes den in ihm vorhandenen Lexemen jeweils zukommt. Und es sollte, wo immer das möglich ist, die strukturbezogene Analyse in konkrete Anwendung übergehen, in schriftliche Textbildung durch die SchülerInnen münden: von der Textanalyse zur Textproduktion.

#### 4. Bewusstmachung semantischer Beziehungen

Der wortschatzdidaktische Zentralbegriff ist die durch Reflexion über Sprache im Unterricht zu erzielende *lexikalische Bewusstheit* (Lexical awareness). Durch Be-

wusstmachung der semantischen Beziehungen der wenigstens teilweise unbewusst bereits verfügbaren Lexeme erreicht das lexikalische Lernen ein deutlich höheres Niveau als ohne sie.

Wer mit seinen SchülerInnen Beispiele aus dem im Unterricht bereits bewährten Bereich Wortfelder/Synonyme/Sinnbezirke zusammenstellt und semantisch genau analysiert, wer deren Blick auf Kollokationen, Antonyme, Hypo- bzw. Hyperonyme und Paronymie, auf Wortfamilien, zusammengesetzte Wörter, abgeleitete Wörter, Redewendungen/Phraseme, auf Mehrdeutigkeit/Polysemie, Metaphern und Metonyme, Bedeutungssterne, Prototypen, Drehbücher/Skripts und Frames, Standardsprache und Varietäten/Entlehnungen lenkt<sup>8</sup>, erreicht mit hoher Wahrscheinlichkeit eine geschärfte Sensibilität der SchülerInnen für sprachliche Ausdrucksnuancen durch differenzierte Wortwahl.

Mit einer solchen *Sensibilisierung* ist bereits viel erreicht: Bei der Rezeption von Texten achten die Lernenden dann nicht mehr nur auf den Textinhalt, ihr Blick wird auf die Ausdrucksweise, auf die Wortwahl gelenkt. Sie werden *sprachaufmerksam*. Sie beginnen, Formulierungen kritisch zu betrachten, auf ihre »Passung« in den Kontext zu achten, vielleicht Alternativen vorzuschlagen.

Einige Beispiele<sup>9</sup>: Das Interesse von auch älteren SchülerInnen können etwa Untersuchungen zum »Wortfeld des überhöhten Selbstwertgefühls« sein:

wichtigtuertisch, unfreundlich, feindlich, abweisend, unnahbar, aufgeblasen, affig, eitel, affektiert, hochfahrend, feindselig, hochnäsiger, eingebildet, dunkelhaft, hochmütiger, überheblich, gönnerhaft, hoffärtiger, selbstgefälliger, herablassender, verächtlicher, eigenwilliger, eigensinniger, unverschämter, arroganter, süffisanter, anmaßender

Beim Erfassen von Kollokationen lohnt ein Sprachvergleich:

Er ist ein **starker** Raucher. | He is a **heavy** smoker. | Il est un **grand** fumeur.

tiefer	schwerer	mächtiger	SCHLAF
guter	schöner	feiner	RAT
unversperrte	offene	freie	WUNDE
schwache	kurze	kleine	NERVEN
kräftiger	gewaltiger	starker	KAFFEE
niedrige	tiefe	breite	STIMME

<sup>8</sup> Siehe dazu mehr als 200 Arbeitsblätter als Kopiervorlagen für den Unterricht in Ulrich 2010.

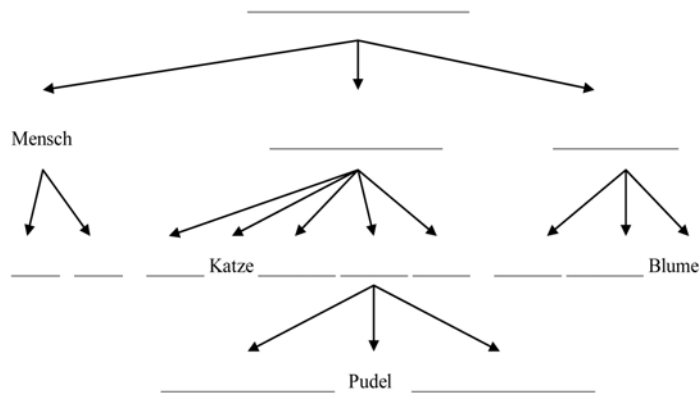
<sup>9</sup> Die Beispiele sind Ulrich 2010 entnommen.



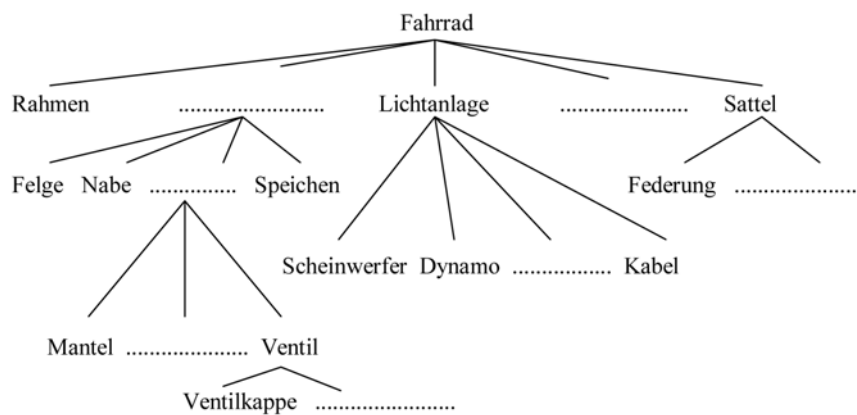
Bei Antonymen kann man zwischen konträren, konversen und kontradiktorischen unterscheiden lassen:

heiß ↔ kalt	Vorgesetzter ↔ Untergebener	jung ↔ alt
geöffnet ↔ geschlossen	geben ↔ erhalten	tot ↔ lebendig
kaufen ↔ verkaufen	gleich ↔ verschieden	weiblich ↔ männlich
groß ↔ klein		hübsch ↔ hässlich

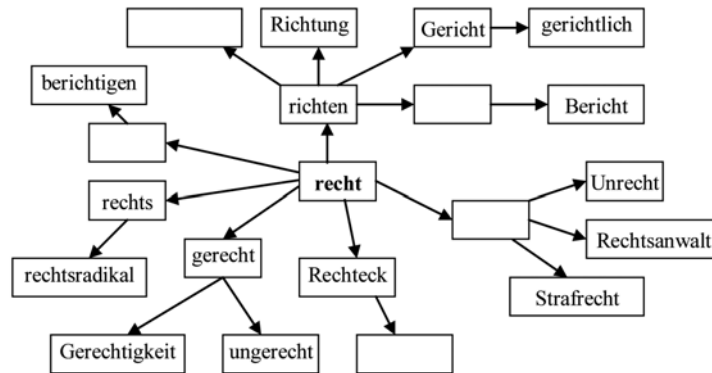
Einblick in hierarchische Beziehungen bieten Untersuchungen zu Ober- und Unterbegriffen im Bereich der »Lebewesen« in Form von Stammbaumskizzen:



sowie zu Teil-Ganzes-Beziehungen im Gegenstandsbereich »Fahrrad«:



Wortfamilien kann man in ihrer Entstehungsgeschichte rekonstruieren:



Zu ergänzen sind an den richtigen Stellen: *berichten, Recht, rechteckig, richtig, Richter*. Die Betrachtung von Redewendungen lässt sich mit einem Sprachspiel eröffnen:

**Die Regierung  
geht mit  
der Zeit**  
Gemeinsames Wahlplakat von  
Regierung und Opposition

und mit Bezeichnungen für Körperteile als Schlüsselwörter fortsetzen:

sich etw. aus dem Kopf schlagen  
jmdm. über den Kopf wachsen  
sich um Kopf und Kragen reden  
ein Brett vor dem Kopf haben  
nicht auf den Kopf gefallen sein  
jmdm. den Kopf waschen  
seinen Kopf durchsetzen

auf großem Fuße leben  
Gewehr bei Fuß stehen  
auf freiem Fuß sein  
jmdm. auf den Fuß treten  
kalte Füße kriegen  
zwei linke Füße haben  
die Füße unter jmds. Tisch strecken

## 5. Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung

Voraussetzung für einen bewussten, den kommunikativen Absichten entsprechenden Einsatz sprachlicher Mittel ist ein umfangreicher und differenzierender persönlicher Wortschatz. Eine systematische Wortschatzarbeit wird sich bei jüngeren SchülerInnen zunächst um eine quantitative Veränderung des Wortschatzes, um Wortschatzerweiterung bemühen. Wer Äußerungen anderer hört oder liest, ruft aus seinem Lexikon die verwendeten Lexeme ab (Lexical access) und konstruiert mit Hilfe der gespeicherten Lesarten und seines Weltwissens den Sinn der Äußerungen

und die dahinter stehende Absicht des Sprechers oder Schreibers. Tauchen dabei »neue«, noch unbekannte, nicht gespeicherte Lexeme auf, so wird ihre Bedeutung aus dem Kontext erschlossen (bei der ersten Begegnung nur sehr ungenau, bei weiteren Begegnungen immer präziser), und sie werden in den rezeptiven Wortschatz eingeordnet. Man hat bisweilen drei Phasen beim Erlernen von Wörtern unterschieden (Aitchison 1997):

- 1) Herausfinden, auf welche Referenzobjekte in unserer Erfahrungswelt die Wörter verweisen (Labelling),
- 2) den begrifflichen Inhalt erfassen (Packaging),
- 3) die Vernetzung des Wortes im mentalen Lexikon bewerkstelligen (Network building).

Dabei hat die Struktur des Lexikons Einfluss auf die Speicherung neuer Lexeme. Lexikalisches Lernen ist als interaktiver Prozess zu verstehen, der erstens durch sprachliche Impulse von außen, zweitens durch die vorhandenen allgemein-kognitiven Fähigkeiten des Lernenden und drittens durch erworbene lexikalische Erwerbsstrategien gesteuert wird. »Je differenzierter die Struktur des Lexikons dabei wird, umso mehr legt die Struktur fest, wie neue Einträge ins Lexikon aufgenommen und integriert werden.« (Rothweiler/Meibauer 1999, S. 22)

Je älter die SchülerInnen werden, desto mehr tritt die quantitative hinter einer qualitativen Veränderung des Wortschatzes zurück. Genau genommen ist die in der Schule übliche Unterscheidung zwischen »bekannten« und »unbekannten« Wörtern viel zu unpräzise. Die meisten, wenn nicht alle erlernten Lexeme sind den Lernenden, auch den Erwachsenen, nur »teilweise bekannt«: Man ist beim Hören und Lesen schon mal der einen oder anderen Lesart eines Lexems begegnet und hat deren aktuelle Bedeutung partiell erfasst, aber anfangs eben nur partiell und oberflächlich (»Fast mapping« als eine zunächst noch recht grobe Hypothesenbildung über die Wortbedeutung). Die Speicherung des neuen Eintrags ins Lexikon ist zu dem Zeitpunkt noch blass und brüchig, kann wieder ganz verschwinden, wenn es keine Wiederbegegnungen mit dem Wort gibt. Erst nach einer ganzen Reihe von weiteren Präsentationen festigt und vervollständigt sich der Bedeutungseintrag, und weitere konventionelle Verwendungsweisen werden zusätzlich verinnerlicht. Der Bedeutungseintrag wird angereichert. Man erlernt also zwar schnell und vor allem die Lexeme, mit denen man häufig in Berührung kommt (Word frequency effect). Jedoch ist die sogenannte *Verarbeitungstiefe* (Depth of processing) beim Wortschatzerwerb dafür verantwortlich, wie gut oder schlecht ein Wort behalten wird. Sie aber hängt in hohem Maße davon ab, wie aufmerksam und engagiert man den Lexemen und ihren unterschiedlichen Lesarten begegnet. So werden die Maschen des lexikalischen Netzwerks immer enger geknüpft.

Der Verfasser hat vorgeschlagen, die qualitative Veränderung als »Wortschatzvertiefung« zu bezeichnen (Ulrich 2005b, 2006b und c, 2007). Durch vielfältige Spracherfahrungen gewinnen die polysemen Lexeme im Laufe der Schulzeit, darüber hinaus im Laufe des Lebens ein immer detaillierteres und schärferes *Bedeutungsprofil*. Die unterschiedlichen Verwendungsweisen und die wachsende Lesar-

tenvielfalt der Lexeme prägen die Einträge ins mentale Lexikon und stehen dort für den Zugriff bereit. Eine anspruchsvolle Wortschatzarbeit im Deutschunterricht wird gerade diese Lernprozesse unterstützen und fördern.

#### 6. »Beiläufige« und systematische Wortschatzarbeit

Tatsächlich sieht die Unterrichtswirklichkeit heute oft noch anders aus. Der Wortschatz der SchülerInnen scheint ja »von allein« zu wachsen. »Wörter zu lehren« gilt oft als unnötig. Die Hauptargumente gegen systematische muttersprachliche Wortschatzarbeit sind:

1. Es handelt sich um viel zu viele Lexeme (zehntausende), die man behandeln müsste.
2. Die Bedeutung eines einzelnen Lexems mit seinen vielen Nebenbedeutungen und Verwendungsweisen ist viel zu komplex, als dass man sie fassen könnte.
3. Man braucht viel zu viel Zeit, wenn die Wortschatzarbeit wirklich Folgen für den Sprachgebrauch der SchülerInnen haben soll.
4. Andere Formen der Wortschatzerweiterung benötigen weniger Lehranstrengungen und Unterrichtszeit als explizite und reflexive Wortschatzuntersuchung: nämlich die beiläufige Aufnahme von Lexemen beim Hören und Lesen mit anschließender Verwendung beim Sprechen und Schreiben (»beiläufig«, weil die Hauptaufmerksamkeit dann auf das Verstehen der Texte gerichtet ist).

So überzeugend diese Argumente zunächst auch klingen, bei genauer Prüfung rechtfertigen sie keineswegs die verbreitete Zurückhaltung gegenüber der Wortschatzarbeit.

Zwar ist es zutreffend, dass in der Muttersprache die meisten Wörter bei der Textrezeption, beim Lesen erlernt werden, ohne dass dabei ein bewusster Aneignungsprozess stattfindet (inzidentelles Lernen). Doch das geschieht in jeweils sehr vorläufiger und unvollständiger Weise. Die Anreicherung und Erweiterung des impliziten Bedeutungswissens erfolgt nicht allein durch Folgebegegnungen mit einem neuen Lexem in anderen Kontexten und Verwendungssituationen, sondern eben auch durch Untersuchung der semantisch-lexikalischen Vernetzung, also durch den Erwerb expliziten Bedeutungswissens.

Dabei wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Wortschatz gerichtet. Solche Sprachreflexion verbessert unmittelbar die Fähigkeit, Kontextinformationen beim Lesen aufzunehmen und auszuwerten, sie zum »Erraten« der Wortbedeutungen und Lesarten zu nutzen. Wortschatzerweiterung und noch mehr Wortschatzvertiefung sind lang andauernde kumulative Lernprozesse, bei denen das Modellieren von Bedeutungsstrukturen und Netzwerkbereichen des mentalen Lexikons die Qualität der Wortverarbeitung wesentlich heben kann. Besonders erfolgreich ist demnach eine *Verbindung von bewusstem und unbewusstem Lernen*.

Den oben angeführten quantitativen Einwänden (zu viel, zu komplex, zu lange) kann und muss durch den Hinweis auf die Bedeutung exemplarischen Lernens begegnet werden. Die detaillierte Untersuchung ausgewählter Lexeme mit ihren ver-

schiedenen Lesarten sowie die Analyse einiger weniger lexikalischer Netzwerkregionen lenken nicht nur die Aufmerksamkeit auf Funktion und Wirkung von Sprache, sondern schärfen die Sinne für die grundlegende Leistung der Lexeme bei jeder Form sprachlicher Kommunikation. Eine solche Wortschatzarbeit vermittelt nicht nur deklaratives Wissen über Sprache, sondern steigert die Sprachkompetenz, das Können beim Verstehen anderer und beim Sichverständlichmachen.

### Literatur

- AITCHISON, JEAN (1987): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell. (Deutsche Übersetzung: *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer 1997).
- CARROLL, JOHN B. (1971): Development of Native Language Skills Beyond the Early Years. In: Reed, Carroll E. (Hg.): *The Learning of Language*. New York: Meredith, S. 97–156.
- CARTER, RONALD (1987): *Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives*. London: Allen & Unwin.
- CLARK, EVE V. (1993): *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIETRICH, RAINER (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- HARLEY, TREVOR A. (1995): *The Psychology of Language*. Hove: Erlbaum/Taylor & Francis.
- KLIEWER, HEINZ-JÜRGEN; POHL, INGE (Hg., 2006): *Lexikon Deutschdidaktik*. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LEWIS, MICHAEL (1993): *The Lexical Approach: the State of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- ROTHWEILER, MONIKA; MEIBAUER, JÖRG (1999): Das Lexikon im Spracherwerb – ein Überblick. In: Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen-Basel: Francke, S. 9–31.
- NATION, I. S. PAUL (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POHL, INGE; ULRICH, WINFRIED (Hg., 2011): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hg. von Winfried Ulrich, Bd. 7).
- ULRICH, WINFRIED (2001): *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte, Materialien, Reflexionen*. 3 Bde. Stuttgart: Klett (Fotomechanischer Nachdruck Herne: Schäfer 2007).
- DERS. (2005a): »Wie geht's?« – Polysemie und Radial-Semantik. In: *Jubiläumshft des Germanistischen Instituts der Universität Szczecin*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński. (= Colloquia Germanica Stettinensia 14), S. 15–30.
- DERS. (2005b): Mentales Lexikon und Sprachkompetenz. Zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes durch Sprachreflexion. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 125–141.
- DERS. (2006a): Die Polysemie von ziehen und schieben. Zwei konverse Wortsterne. In: *Muttersprache* 116, H. 4, S. 348–358.
- DERS. (2006b): Wortschatzerweiterung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*, S. 823–826.
- DERS. (2006c): Wortschatzvertiefung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*, S. 826–828.
- DERS. (2007): Den Wortschatz erweitern und vertiefen. In: *Deutschunterricht* 60, H. 2, S. 4–9.
- DERS. (2010): *Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Naxhi Selimi

# Wortschatz und Wissen über Wortbedeutungen schrittweise aufbauen

## 1. Einleitung

Wörter bilden einen hochwertigen Schatz für die Sprachkompetenz und sind zentral für die Bildungsbiographie eines Menschen. Wer über einen umfassenden Wortschatz verfügt, kann Gedanken differenziert äussern, andere hinreichend verstehen und leichter den Zugang zu den verschiedenen Lebensbereichen des sprach- und medienorientierten deutschsprachigen Raumes finden. Anders als die in Abenteuergeschichten leicht zu entdeckenden Schätze erfordert eine hohe Sprachkompetenz langfristiges Arbeiten am eigenen Vokabular: vom elementarsten Wortbestand im Säuglingsalter über das Grundvokabular im Vorschulalter bis hin zum komplexen Fach- und Rechtschreibwortschatz, den die meisten Bildungs- und Berufsbereiche verlangen.

Kinder starten ihre Schulzeit mit unterschiedlichen Wortschatzkompetenzen. Wer aus privilegierten Verhältnissen stammt, verfügt bei Schuleintritt (sechs- bis siebenjährig) über einen produktiven Wortschatz (auch *Mitteilungswortschatz* genannt) von rund fünftausend Wörtern (vgl. Selimi 2010, S. 26). Der rezeptive Wortschatz (*Verstehenswortschatz*) ist mindestens doppelt so gross. Dagegen starten Kinder aus anrengungsarmen und/oder eingewanderten Familien oft mit einem geringeren oder gar fehlenden deutschen Vokabular. Mangelnder Sprachschatz ist in vielen Fällen der Hauptgrund dafür, dass Lernende aus bildungsfernen und sozial

---

NAXHI SELIMI ist Primar- und Gymnasiallehrer, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Bildungsdirektion des Kantons Zürich mit den Schwerpunkten Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Pädagogik, Autor von *Wortschatzarbeit konkret – Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen* (Schneider Verlag Hohengehren 2010). E-Mail: naxhi.selimi@gmx.ch

benachteiligten Verhältnissen in Gesprächen ein rudimentäres Vokabular anwenden, unzureichend lesen und schreiben oder Mühe haben, andere zu verstehen und deshalb in der Schule scheitern. Dies zu verhindern, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die von den Lehrern und Lehrerinnen viel sprachliches Wissen, didaktisches Geschick und methodische Überlegung verlangt.

Auch die Schule muss sich als wichtigste Bildungsinstanz und Vermittlerin der Schulsprache dieser Herausforderung (oder besser: Verantwortung) stellen. Denn einen wesentlichen Teil ihres Wortschatzes erwerben die Lernenden während ihrer Schulzeit. Dort erweitern sie auch ihr Wissen über Wortbedeutungen und Beziehungen zwischen den Wörtern. Für den Vollzug eines lexikalisch-semanticen Zuwachses auf verschiedenen Ebenen und für einen leichten Zugang zur Lexik braucht es eine umfangreiche Wortschatzarbeit im Unterricht, in der die Lernenden Wörter bilden und diese zu sinnvollen Sätzen oder Texten verbinden, Worterscheinungen in all ihren Facetten betrachten, Wortbedeutungen durchleuchten und Feinheiten im Ausdruck entwickeln. Indem die Schule eine umfangreiche Wortschatzarbeit von hoher Qualität anbietet, die bereits im Kindergarten ansetzt und über die gesamte Schulzeit andauert, überlässt sie den Wortschatzaufbau *aller* Lernenden nicht dem Zufall. Sie stärkt damit die Chancengerechtigkeit und gibt vor allem Lernenden aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen und/oder solchen nichtdeutscher Erstsprache ein Rüstzeug, mit dem sie dem Unterricht besser folgen und den Zugang zum Beruf leichter finden können.

Es ist eine Illusion, zu glauben, dass Schüler und Schülerinnen ihren Wortschatz nebenbei mit wenig Aufwand beim Konsum vorgelesener oder selbst gelesener Texte hinreichend aufbauen. Eine zufällige Begegnung mit Wörtern ist lediglich ein scheinbares Wortschatzlernen, das zwangsläufig oberflächlich und lückenhaft bleibt. Um das Wortwissen und die Feinheiten im Ausdruck nachhaltig auszuweiten und zu vertiefen, ist eine systematische Auseinandersetzung mit Wortbedeutungen nötig, welche die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Leistung der Wörter als Sinnträger innerhalb der deutschen Sprache lenkt und sie dabei unterstützt, Teile des aus Wörtern gebildeten semantischen Netzwerks zu erhellen und die im inneren Lexikon gespeicherten Wörter leichter abzurufen.

Daraus folgt, dass eine Wortschatzarbeit nötig ist, die nicht auf Wörterpauken anhand kontextloser Wortlisten reduziert wird, sondern theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele vereint und im Unterricht umsetzt. Eine didaktisch gut aufbereitete Wortschatzarbeit, welche die Schüler und Schülerinnen dazu anspornt, in mündlichen Sprachhandlungen und bei der Arbeit mit authentischen Texten (Sach- und Gebrauchstexte sowie literarische Texte) die Wortvielfalt schrittweise zu entdecken, erhöht die Wortschatzkompetenz und die Sprachbewusstheit der Lernenden.

## 2. Wortbedeutungen als wichtigster Indikator des Spracherwerbs

Der Erwerb von Wortbedeutungen gehört zu den wichtigsten und zugleich schwierigsten Bereichen des Spracherwerbs. Anders als die Entwicklung des phonologischen Bewusstseins oder der Regelerwerb, die in den ersten Lebensjahren stattfin-

den, dauert der Erwerb semantischer Fähigkeiten ein ganzes Leben lang. Semantisches Lernen beschränkt sich nicht nur auf die Wortbedeutungen. Es bezieht sich auch auf die Satz- und Textebene und ist von grosser Bedeutung für den Erwerb des produktiven und rezeptiven Vokabulars sowie der bildspendenden Sprache (Metaphern), für die Wortfindung (Zugriff auf gespeicherte Wörter), die Wortbildung und auch die Fähigkeit eines Menschen, über sprachliche Phänomene zu reflektieren (Metalinguistik).

Intuitive lexikalisch-semantische Kompetenzen erscheinen bereits im Kleinkindalter und entwickeln sich fortwährend. Die Entwicklung dieser Kompetenzen hängt freilich von der individuellen Wahrnehmung des Kindes bei seiner Begegnung mit verschiedenen Ähnlichkeiten zwischen den Wortphänomenen und vom Sozialisationsprozess (z. B. Sprachgebrauch seiner Bezugspersonen) ab.

Bei der lexikalischen und semantischen Entwicklung zeigt sich die Bewusstheit von lexikalischen Kategorien und semantischen Beziehungen schon sehr früh in dem intuitiven Wissen, dass Wörter sich auf Dinge beziehen und dass unterschiedliche Wörter sich auf unterschiedliche Objekte und Ereignisse beziehen. (Menyuk 2000, S. 189)

Wobei das Wort seine Bedeutung erst bekommt, wenn das Kind es mit einem Objekt oder mit Mitmenschen verbunden hat. Durch die Verbindung zwischen dem Wort und dem damit bezeichneten Objekt gewinnt das Kind die Erkenntnis über die Existenz eines bestimmten Gegenstandes seines Umfelds. Dieser psychologische Prozess ermöglicht ihm, durch Eindrücke aus der Umgebung oder seiner Fantasie, Symbole wahrzunehmen. Im Laufe seiner intellektuellen Entwicklung eignet sich das Kind diese Symbole gleichzeitig mit dem Wortschatzerwerb an und verwendet sie spontan beim Spielen; ein Stein kann zum Beispiel ein Bonbon symbolisieren. Indem das Kind durch das Spiel mit Gegenständen konkrete Erfahrungen erlebt, beginnt es, diese untereinander zu unterscheiden und ihre besonderen Eigenschaften zu erkennen. Es bemerkt, dass beispielsweise ein Hund keine Katze ist. Der Name eines Gegenstandes stellt für das Kind ein ergänzendes Element dar und ist notwendig für seine Erkenntnis. Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr beginnt es, Bedingungssätze, das Futur und Aussagen wie *vielleicht* zu verwenden und entwickelt eine Zeit- und Raumvorstellung von *gestern*, *heute*, *links*, *rechts* usw. Ein Kind, das leicht mit identifizierten Gegenständen manipuliert, kann Details wie Form oder Grösse besser unterscheiden und dadurch seinen Wortschatz stets erweitern (vgl. Barrett 1995, S. 362–392; Clark 1995, S. 393–412; Nikoliq 2006, S. 62 f.; Selimi u. a. 2010, S. 6).

Nach Aitchison (1997, S. 221–238) müssen junge Kinder beim Erwerb von Wortbedeutungen drei miteinander verknüpfte Aufgaben bewältigen: etikettieren, sortieren und ein Netzwerk bauen. Mit *Etikettieren* meint die Expertin die vermutlich im zweiten Lebensjahr gebildete Fähigkeit eines Kindes, Symbole zu gebrauchen (s. o.). Beim *Sortieren* neigen Kleinkinder zur Überdiskriminierung – dabei handelt es sich um eine leicht nachvollziehbare Erweiterung einer zu engen Bedeutung – und Übergeneralisierung von Bedeutungen. Letztere beruhen anscheinend auf »falschen« Analysen, d. h. Kinder orientieren sich an Prototypen, obwohl sie deren



Merkmale oft anders analysieren. Sie achten also auf Wörter, die zusammen vorkommen. In einem langen Prozess bauen die Kinder schliesslich die erworbenen Wortbedeutungen in ein *Netzwerk* ein. Junge Kinder verwenden die Wörter am Anfang in einem beschränkten Zusammenhang; durch das Anwachsen ihres Wortschatzes greifen sie schneller auf die gespeicherten Wörter zurück und bauen dabei ihr mentales Netzwerk kontinuierlich aus. Es liegt auf der Hand, dass die Kinder bereits vor dem Schuleintritt gefördert werden sollten, auf die Wörter, deren Bezeichnung sie gut kennen, möglichst schnell zugreifen und sie einordnen zu können. So verdichten die Kinder ihr mentales Lexikon, dessen Kerngedanke ist, »dass die einzelnen Wörter des Gesamtwortschatzes weder linear aufgelistet noch flächenhaft verteilt in logisch-systematischen Wortfeldern strukturiert, sondern eher in einem mehrdimensionalen Netz miteinander verknüpft sind. Die einzelnen Knoten des Netzes bilden dabei die Wörter« (Kühn 2010, S. 65).

Mit zunehmendem Alter erweitern die Kinder den Erwerb auf

- zweideutige Bedeutungen von Wörtern,
- konnotative Wortbedeutungen,
- die Bedeutungen bildhafter Sprache (z. B. Metaphern).

Beim *Erwerb zweideutiger Wortbedeutungen* entdecken die Kinder zunächst die Bedeutung eines Wortes in Form eines Beispiels (*Tisch* kann zunächst etwas bedeuten, worauf man das Mittagessen stellt). Später bemerken sie, dass ein und dasselbe Wort verschiedene Bedeutungen haben kann (z. B. *Verhandlungstisch*). Daraufhin erkennen sie, dass die unterschiedlichen Bedeutungen eines Wortes in Beziehung zueinander stehen (*Verhandlung* + *Tisch*). Sie bemerken auch, dass ein Wort je nach Kontext als physiologischer oder als abstrakter Terminus vorkommen kann. *Magen* funktioniert bei Polypen als Verdauungs- und Ausscheidungsorgan. Beim Menschen dient *Magen* als Verdauungsorgan. *Magen* kommt auch als Familienname vor. In den ersten zwei Beispielsätzen erscheint *Magen* als physiologischer Ausdruck, im letzten stellt er ein abstraktes Wort dar. Durch die Beleuchtung der Vielseitigkeit der Wörter erweitern die Lernenden stets ihr semantisches Wissen und schärfen ihren Sprachsin.

Der *konnotative Erwerb von Wortbedeutungen* zeichnet sich durch die Anwendung eines Wortes mit konkretem Beispiel aus: um Zucker zu beschreiben, verwendet das Kind das Wort *süss*. Das Wort *Zucker* löst also zunächst die Assoziation *süss* aus. In einem nächsten Entwicklungsschritt erkennt es, dass dieses Wort auch für Menschen verwendet wird (*ein süsses Baby*) und beleuchtet die Beziehung zwischen diesen beiden Bedeutungen. Konnotative/symbolische Bedeutungen beinhalten emotionale Komponenten und können positive oder negative Assoziationen hervorrufen. Spricht man beispielsweise von der warmen *Sonne* während des Urlaubs am Meer, überwiegt in aller Regel die positive Assoziation. Hat man es aber unterlassen, sich einzucremen und deshalb einen Sonnenbrand bekommen, kann (die) *Sonne* negative Assoziationen hervorrufen. Daraus folgt, dass der Zusammenhang, in dem eine Wortbedeutung steht, meistens veranschaulicht, ob eine positive oder negative Assoziation dominiert.

Die Wörter/Lexeme haben auch eine denotative Bedeutung (auch *Kernbedeutung* genannt). Im Gegensatz zur assoziativen Randbedeutung fokussiert die Kernbedeutung (Denotat) auf die »klassische« Benennung eines Objekts, eines Vorgangs oder eines Sachverhalts und stellt die inhaltliche bzw. immaterielle Seite eines Wortes dar, die an eine Vorstellung im Bewusstsein gebunden ist. Assoziiert man beispielsweise mit *Würfel* eine geometrische Figur, ein Würfelspiel, etwas Quadratförmiges oder einen Roulettwürfel, so beschreibt man den *Würfel* denotativ ganz nüchtern als Raumkörper mit acht Ecken, sechs Flächen und zwölf Kanten, dessen Oberfläche die gesamte Fläche aller sechs Flächen ist.

Als nächste Entwicklungsstufe folgt der *Erwerb der bildhaften Sprache* (z. B. Metaphern). Zu Beginn erwerben die Kinder einfache Metaphern. Diesen folgen komplexere, die länger sind und neben einem ausreichenden Wortschatz ein gewisses Sprachwissen und eine entwickelte Denkfähigkeit voraussetzen (vgl. Füssenich 2002, S. 63–74; Selimi 2010, S. 21 f.). Dies bedeutet, dass die Lernenden sich die bildhafte Sprache zuerst aneignen müssen, bevor sie diese angemessen verwenden. Es obliegt den Lehrkräften, selber gezielt Metaphern anzuwenden und ihre Lernenden dazu anzuhalten, in geeigneten Situationen ihre Aussagen farbig, treffend und nuanciert zu äussern.

Mit ihrer wortschöpferischen Funktion ermöglichen Metaphern einen sprachlichen Vergleich zweier Dinge (z. B. *Schlau wie ein Fuchs*) und spiegeln die subjektive Erkenntnis und Wahrnehmung der Welt der Lernenden wider. Weil Metaphern den Wahrnehmungsprozess der Schüler und Schülerinnen beeinflussen und diese zur kritischen Betrachtung der eigenen Alltagssprachen sensibilisieren können, sollten sie im Unterricht ihren Platz haben. Sie sind leicht zu finden: in Geschichten, Volksmärchen, Fabeln, Mythen, Legenden, Bildern, Fachtexten oder im Gesang.

Je nach Alter, Sprach- und Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen eignen sich für den Einstieg Metaphern aus Themenfeldern wie »Tiere«, »Körper« oder »Sport«. Fussball bietet zahlreiche Ausdrücke an, die den Alltag der Lernenden prägen und in verschiedenen Sprachen wörtlich oder metaphorisch verwendet werden können. Ein konkretes Beispiel: Die Lehrkraft weckt das Interesse ihrer Lernenden für Metaphern mit einem Einstiegsrätsel, anhand dessen sich die metaphorische Erklärung aus mehreren Perspektiven herauskristallisiert. Nachstehende Darstellung ist eine Einstiegsmöglichkeit (in beiden untenstehenden Fällen ist die zweite Antwort richtig):<sup>1</sup>

<p><i>Die Rote Karte bekommen</i> bedeutet</p> <p><input type="checkbox"/> belohnt zu werden</p> <p><input type="checkbox"/> aus dem Spiel geworfen zu werden</p> <p><input type="checkbox"/> weiterhin wie bisher zu spielen</p>	<p><i>Auf der Reservebank sitzen</i> bedeutet</p> <p><input type="checkbox"/> Reservespieler zu sein</p> <p><input type="checkbox"/> auf einen Einsatz zu warten</p> <p><input type="checkbox"/> als Schiedsrichter mitzuwirken</p>
---	---

<sup>1</sup> Das Beispiel ist der didaktischen Ideenbörse *Wortschatzarbeit konkret* von Selimi (2010, S. 144 f.) entnommen. Das Buch bietet eine Fülle weiterer Ideen, Strategien und kopierbarer Arbeitsblätter zur Wortschatzarbeit vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe.

Ein anschliessender Auftrag an die Lernenden, in den Texten über Fussball, die ihnen im Vorfeld bereitgestellt wurden, Metaphern zu finden und im Plenum darüber zu diskutieren, sorgt für lebhaftere Austauschmöglichkeiten und begünstigt die Einbettung der Metaphern in den produktiven Wortschatz. Die folgende Übersicht ist das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit »Fussball-Metaphern« im Rahmen einer Unterrichtseinheit in einer 6. Klasse:<sup>2</sup>

Metapher	Wörtliche Bedeutung	Übertragene Bedeutung
am <i>Ball</i> bleiben	Ein Spieler hat den Ball in seinem Besitz und bewegt sich schnell damit.	sein Ziel unbeirrt verfolgen / sich von einer Sache nicht abbringen lassen
den <i>Ball</i> zuspielen	Der Ball wird einem Spieler zugespielt, der in einer günstigeren Position steht.	dem Gegenüber das Wort geben
im <i>Abseits</i> stehen	Abseits ist der Spieler, der mit dem Ball näher beim gegnerischen Tor steht als seine Gegenspieler.	Aussenseiter sein / kein Interesse an etwas haben
jemanden ins <i>Abseits</i> stellen		jemanden (gesellschaftlich) vernachlässigen
den <i>Anstoss</i> machen	Erstes Ballspiel zu Beginn oder nach einer Unterbrechung eines Spiels.	auslösende Wirkung / Anreiz, Impuls, Anregung, Idee / Kritik
<i>Anpfiff</i>	Akustisches Signal, das den Beginn eines Spiels oder Verstösse im Spiel anzeigt.	Startsignal eines Vorgangs
ein <i>Eigentor</i> schiessen	Ein Spieler spielt den Ball versehentlich ins Tor der eigenen Mannschaft.	einen Nachteil für sich selbst verursachen
in derselben <i>Liga</i> spielen	Einstufung einer Spielmannschaft, nachdem sie gewisse Kriterien erfüllt hat.	zu einer bestimmten Kategorie gehören

Auch Romane mit reichhaltigem metaphorischem Inhalt eignen sich auf höheren Schulstufen besonders gut zur Erweiterung der bildhaften Sprache. Die Lernenden lesen einen Roman und diskutieren während der ganzen Lektüre immer wieder über die im Text vorkommenden Metaphern. Die ausdiskutierten Metaphern werden jeweils an der Wandtafel gesammelt und explizit gelernt. Der Lerneffekt ist freilich grösser, wenn aus dem Thema, das gerade zum Erwerb von Metaphern behandelt wurde, ein weiteres ähnliches Thema abgeleitet wird.

<sup>2</sup> Weitere Anregungen zum Thema finden Sie im *ide*-Themenheft 4-2007 »Fußball«.

### 3. Semantisierung der Wortschatzdidaktik und Wortschatzstrategien

Die Frage, woran sich die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht orientieren soll, wird in der Fachliteratur unterschiedlich diskutiert. Kühn (2010) bemängelt, dass die Wortschatzarbeit nach wie vor auf die Wortfeldtheorie reduziert wird und plädiert zu Recht für eine textsemantische Perspektive, deren Ausgangspunkt authentische Texte sind und »die Arbeit an Wörtern, Sätzen und Texten, kein Selbstzweck, sondern primär auf die Produktion und Rezeption von Texten ausgerichtet ist« (S. 64). Die Wortschatzarbeit sollte ihr Augenmerk nicht nur darauf richten, was den Lernenden vermittelt werden soll, sondern auch darauf, *wie* sie ihren rezeptiven und produktiven Wortschatz erwerben und festigen können. Daraus folgt, dass sowohl die text- als auch die wortsemantische Sichtweise ihre Berechtigung hat: Nur mit und am Text zu arbeiten, ist sicherlich hilfreich für die rezeptive und reproduktive Wortschatzkompetenz. Ein Auftrag an Lernende, aus bestimmten Wörtern (eines Wortfeldes) einen Text zu produzieren und ihn zusammenfassend in einem variierenden Vokabular vorzutragen, ist jedoch ebenso wichtig und notwendig für die Erweiterung des produktiven Wortschatzes. Vielmehr sollten meines Erachtens die beiden Perspektiven (Texte oder Wortfelder), d. h. gelesene Texte und Aufträge zur Textproduktion anhand bestimmter Wörter oder eines Wortfeldes, für die Lernenden nachvollziehbar sein und ihrem Alter, Interesse sowie Umfeld entsprechen. Die Lernenden sollen also einen Bezug zum Sachverhalt herstellen können. Wenn ein Kind, das noch nicht lesen und schreiben kann, Triopse (tiergerecht) züchtet, kann es einiges über diese ältesten krebsartigen Tiere berichten und dabei einen soliden produktiven Wortschatz anwenden. Seine gleichaltrigen Kameraden, die bis dahin nie etwas von Triopsen gehört haben, brauchen erfahrungsgemäss länger, bis sie ihr lexikalisches und inhaltliches Wissen rund um Triopse erworben haben.

Die Wortschatzarbeit lässt verschiedene praxistaugliche Ansätze zu und verfolgt pragmatische Ziele, die von konstruktivem Korrigieren über angemessenes Strategietraining bis hin zum selbstständigen Umgang mit kontextbezogenen Wortbedeutungen reichen. Hierfür lassen sich kurze Sequenzen, ganze Lektionen oder Lektionsreihen einplanen und durchführen. Lehrer und Lehrerinnen kennen den individuellen Lernstil und die Lernpräferenzen ihrer SchülerInnen am besten und entscheiden selber darüber, welche Wortschatzaspekte für die einzelnen Lernenden wichtig sind und wie viele Informationen zu besonders wichtigen Wortschatzinhalten sie brauchen. Wichtig ist dabei, dass die Lernenden die Bedeutung eines Wortes aus dem Kontext erschliessen und es mit anderen Wörtern assoziieren oder kombinieren können. Die Wortschatzarbeit soll an ein Handlungsfeld bzw. Thema gebunden sein und über mehrere Wochen geplant werden. So können die Lernenden in das Thema eintauchen und sich durch die verschiedenen Aktivitäten den gelernten Wortschatz nachhaltig aneignen.

Eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit dem *Was* und *Wie* spielen geeignete Strategien und Methoden, mit deren Hilfe die Lernenden ständig neue Wortbedeutungen ermitteln. Ein Bewusstsein für Lernstrategien und -methoden ist vielversprechend für die Vertiefung lexikalisch-semantischer Fähigkeiten.

Je nach Wortinhalt, Wortart, Wortklasse, Phrase oder Textsorte eignet sich die eine oder die andere Strategie bzw. Methode besser. Die Bandbreite erstreckt sich von der Beteiligung möglichst vieler Sinne beim gezielten Suchen verwandter Wortbedeutungen bis hin zu den seit der Antike benutzten Gedächtnishilfen, die auf bildlichen Vorstellungen beruhen und als Gedächtnistricks ein wichtiges Hilfsmittel waren, bevor es genug Schreibzeug und Bücher gab.

Es folgen einige mögliche Strategien und Methoden für die Praxis:

- Lernpsychologisch ist es hilfreich, wenn lexikalisch-semantische Inhalte in assoziativen Zusammenhängen gelernt werden und dabei verschiedene sprachrelevante Aspekte vorkommen: Ober- und Unterbegriffe, Wortarten, Wortbauelemente wie Zusammensetzungen oder Vor- und Nachsilben, Mehrdeutigkeit von Wörtern, Beziehungen zwischen den Wörtern oder geschichtliche Entwicklung von Wörtern (Etymologie). Hierbei soll den Lernenden mit Blick auf den langen Transferweg von der ersten Begegnung mit lexikalisch-semantischen Erscheinungen bis zum aktiven Wortschatzgebrauch genügend Zeit sowie Gelegenheit zur Selbstkontrolle eingeräumt werden. Dadurch lernen sie, zwischen normabweichend und korrekt verwendeten Wortbedeutungen zu unterscheiden.
- Die Lernenden sollen die Möglichkeit erhalten, durch reale und fiktive Zusammenhänge in Sprechrollen einzusteigen und in diesen Rollen die verschiedenen Situationen in einem wortreichen Vokabular zu präsentieren. Unterstützend ist es auch, wenn Themen oder Geschichten erarbeitet werden, die ein kreatives Sprechen und Schreiben ermöglichen, wie z. B. aus einem oder mehreren Schlüsselwörtern eine Geschichte schreiben und vor der Klasse präsentieren.
- Mit Bezug auf das Zusammenwirken zwischen Wortschatz, Schreiben, Hörverstehen und Lesen ist es nützlich, wenn diese Teilfertigkeiten bewusst zusammen geübt werden. Beim Hören von Geschichten können Aspekte des Zuhörens wie Konzentration oder Hörverhalten der Schüler und Schülerinnen genauer analysiert werden. Beim gestalteten Vorlesen können Techniken des adressatenbezogenen Vortragens bewusst vermittelt werden, d. h. Lernende achten beim Vortragen auf Satzmelodie, Betonung, Pausen, Tempo oder Lautstärke.
- Texte zu verstehen setzt einen guten Wortschatz, aber auch die Kompetenz voraus, den Textsinn genau zu rekonstruieren. Schüler und Schülerinnen sollen die Wortbedeutungen erkennen und eine globale Kohärenz herstellen, die Textsorte kennen und den Textsinn in grössere Zusammenhänge einordnen. Mit dieser Strategie können sie längere und komplexere Texte besser bewältigen. Dabei werden sie insbesondere auf den semantischen Aspekt aufmerksam gemacht.
- Bei der Behandlung von Sachthemen empfiehlt es sich, die Bedeutung wenig vertrauter Wörter zu klären, Schlüsselwörter hervorzuheben, Fachbegriffe mit Hilfe eines Wörterbuchs zu erklären, Stichwörter zu formulieren, wesentliche Informationen einzelner Absätze oder ganzer Texte zusammenfassend wiederzugeben, Texte in Absätze zu unterteilen, semantische Zusammenhänge von Wörtern anhand eines Mindmaps, Clusters, Begriffsnetzes, Advance Organizers, Plakats oder einer Strukturlegetechnik zu visualisieren. So wird der Wortschatz erweitert und vertieft, lexikalisch motivierte Produktionsfehler werden vermindert.

Strategien können insbesondere lernschwachen Schülern und Schülerinnen und solchen mit einem rudimentären Wortschatz helfen, schwierige Texte besser zu verstehen und die wichtigsten Informationen bewusst aufzunehmen. Gleichzeitig erfordern diese Textentlastungsinstrumente deren sorgfältigen Einsatz, da einige davon dem fremdsprachendidaktischen Ansatz sehr nahestehen und vor allem Lernenden deutscher Erstsprache nicht gerecht werden. Auf das Ziel hin, Lernende möglichst schnell in das Leseverstehen authentischer Texte heranzuführen und sie über Textinhalte sprechen zu lassen, ist eine ständige Textentlastung weniger sinnvoll. Für Leseschwache mit einem eher geringen Wortschatz und solche mit Deutsch als Zweitsprache versprechen dennoch zusätzliche Worterklärungen und ergänzendes Bildmaterial eine nachhaltige Absicherung des Textverstehens. In diesem Zusammenhang können sorgfältig ausgewählte Texte, die sprachlich zugänglich sind, den Unterricht entlasten.

Im Lernprozess erweitern die Lernenden nicht nur ihren Wortschatz, sondern eignen sich nebst den verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln auch emotionale, kulturelle bzw. gesellschaftliche Register an. Die mitgebrachten unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Potenziale prägen ihr Wortschatzlernen. Deshalb sollte im Unterricht die eigenkulturell und -sprachlich geprägte Perspektive der Lernenden berücksichtigt werden. Durch Eintauchen in Sprachfeinheiten (z. B. beim Übersetzen kurzer literarischer Texte von einer Sprache in eine andere) erkennen die Lernenden, dass die Sprachen beispielsweise unterschiedliche Strukturen haben und nicht beliebig ausgetauscht werden können. Ihnen wird dadurch bewusst, dass der Ausdruck eines Menschen zumindest ansatzweise von der eigenen kulturell bedingten Denk- und Verhaltensweise geprägt ist. So erweitern sie ihre Selbst- und Welterkenntnis.

### Literatur

- AITCHISON, JEAN (1997, deutsche Übersetzung): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Max Niemeyer.
- BARRETT, MARTYN (1995): Early Lexical Development. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian (Hg.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 362-392.
- CLARK, EVE V. (1995): Later Lexical Development and Word Formation. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian (Hg.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 393-412.
- FÜSSENICH, IRIS (2002): Semantik. In: Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. München: Ernst Reinhardt.
- MENYUK, PAULA (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hg.): *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 171-192.
- KÜHN, PETER (2010): *Sprache untersuchen und forschen*. Berlin: Cornelsen.
- NIKOLIQ, STANISHA (2006, albanische Übersetzung): *Bota e psikës fëmijërore*. Shkup: Furkan ISM.
- SELMİ, NAXHI (2010): *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DIES. u. a. (2010): *Deutschlernen in Spielgruppen plus. Ein Leitfaden für die Praxis*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Ingelore Oomen-Welke

# Deutsch als Zweitsprache: Vom Grundwortschatz zum Fachwortschatz

## 1. Zur Situation

Auch wenn, wie im Grundsatzartikel zu diesem Heft zutreffend dargestellt wird, der Wortschatz in der Sprachdidaktik während langer Jahre eine schwache Konjunktur hatte: Bei Befragungen von Lehrpersonen, was ihrer Meinung nach SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache an Sprache am meisten brauchen, fehlt niemals die Antwort: *mehr Wortschatz!!*

Wortschatzarmut entsteht vor der Schule, kann in der Schule nicht aufgeholt werden und bringt Probleme nicht nur beim Lesen, sondern, wie zunehmend sichtbar wird, auch in den Sachfächern. In Verbindung mit einigen weiteren und damit zusammenhängenden Ursachen wie geringem Bildungshintergrund von Familien führt Wortschatzarmut zu den vergleichsweise schlechteren Schulabschlüssen der Jugendlichen bildungsferner Milieus oder jener mit Migrationshintergrund (vgl. Ahrenholz 2010). Kinder in elementarpädagogischen Einrichtungen mit hohem Anteil nichtdeutscher Erstsprache verstehen kurz vor Schuleintritt alltägliches Deutsch, das korrekte Sprechen fällt ihnen jedoch schwer. Schon vorgelesene Bilderbücher erfassen viele mangels Wortschatz nicht, Präpositionen können sie zum Teil nach ein bis drei Jahren Kindergarten nicht unterscheiden usw.

---

INGELORE OOMEN-WELKE ist Professorin i. R. für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Arbeitsgebiete: Sprachdidaktik, Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, interkulturelles Sprachenlernen, Language-Awareness-Konzepte, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Mitarbeit in zahlreichen fachdidaktischen Arbeitsgruppen und Koordination im europäischen und internationalen Studierendenaustausch und in europäischen Forschungsprogrammen.  
E-Mail: oomenwelke@ph-freiburg.de

In diesem Artikel versuche ich, Wortschatzarbeit in DaZ in gebotener Kürze zu skizzieren: von den ersten Sprachklumpen (Chunks) über Worterwerb in Situationen zu einem Grundwortschatz, vom Grundwortschatz zum Erweiterungswortschatz und zum Fachwortschatz.

## 2. Wie lernen Kinder Wörter in Erst- und Zweitsprache?

»Menschliches Erleben, auch Lernen, (braucht) persönliche Beziehungen.« (Bauer <sup>11</sup>2007, S. 12f.) »Alle mentalen Operationen werden durch die *Verbindung* von Nervenzellen (oder von Nervenzell-Gruppen)<sup>1</sup> ermöglicht. [...] So entstehen kleine Nervenzell-Verbände, die einfache Wahrnehmungen in subjektive Vorstellung bringen können.« (Ebd., S. 53f.) Das Verschalten von Nervenzell-Netzwerken miteinander ermöglicht subjektive Vorstellungen von Prozessen, schließlich abstrakte Vorstellungen wie Kausalität und mentale Operationen, so Bauer.

Diese Arbeitsweise des Gehirns ergibt kognitive Fähigkeiten, die es zum Beispiel möglich machen, dass ein Kind sprachliche Muster erkennt und *sich Sprache aneignet*. Die Vorstellungen bildet es aus den Anregungen der Umwelt mittels neuronaler Netzwerke. Die Wörter und Ausdrücke, die Kinder am Anfang verstehen und äußern, legen den Grundstein für das sogenannte mentale Lexikon (vgl. Ulrich in diesem Heft). Wir gehen davon aus, dass Wörter als Sprachzeichen, bestehend aus Ausdruck und Bedeutung, nicht direkt einzelnen Gegenständen zugeordnet sind, sondern Vorstellungen (Konzepten) von den Gegenständen (genauer Oomen-Welke 2007, S. 156 ff.). Beim Erwerb des Wortschatzes kann der Weg (1) von einer Vorstellung zum Ausdruck / zur Lautform führen oder (2) von der Lautform zur Vorstellung. Beispiele für (1) sind bekannt: *is'n das? - macht der? Wie heißt das?* Oder Neologismen wie *hatschi auto* als Versuch für das Ding »Rasenmäher«. - Beispiele für (2) sind weniger als Lernweg bekannt, daher werden sie oft als Chunks (imitierte Wortklumpen) abgewertet:

Konrad und Tom spielen und rufen immer wieder *Land in Sicht!* Mit einemmal wendet sich Konrad an die Mutter: *Mama, was heißt »Land in Sicht«?*

In der Erstsprache werden beide Wege beschritten: vom Gegenstand bzw. von der Vorstellung zum Sprachzeichen, aber auch von der Lautform des Sprachzeichens zu seiner Bedeutung und zur damit verbundenen Vorstellung. So ist es auch beim Zweitspracherwerb.

Die *Aneignung einer zweiten Sprache* kann Jahre nach der Erstsprache beginnen: 3 Jahre, 5 Jahre, 10 Jahre, 15 Jahre ...; man spricht von konsekutivem oder versetztem Zweitspracherwerb. Ein Vorteil des späteren Erwerbs einer zweiten Sprache ist der, dass schon viele Vorstellungen mit viel Weltwissen vorhanden sind, die genutzt werden können, die aber auch oft modifiziert werden müssen, siehe oben. Eine Schwierigkeit ist, dass für absolut Gehaltenes durch die neue Sprache plötzlich relativiert wird.

---

1 die Synapse



Im Bereich des Wortschatzes kann das Deutsche teils auf dem Bisherigen aufbauen, dessen Vorstellungen mit neuen deutschen Ausdrücken belegt werden (*Rutsche*); oft sind jedoch neue Vorstellungen zu bilden und mit Wörtern zu verbinden.

### 3. Wortschatzprobleme in DaZ und was nötig wäre

Klassische Methoden der Wortschatzvermittlung sind das Zeigen der bezeichneten Gegenstände als echte oder als Nachbildungen, eventuell in klein, oder Abbildungen von Gegenständen oder ein Synonym, eine sprachliche Umschreibung bzw. Erklärung. Dabei kann es Probleme geben:

- Für Kinder erschließen sich Wörter oft nicht aus dem Kontext; Wörter bleiben unverstanden oder die Darstellungen dazu werden nicht erkannt, etwa die Denkblase für denken oder ein blasendes Gesicht für *Wind*.
- Manchmal werden Bezeichnungen nicht gelernt, weil die Voraussetzungen nicht akzeptiert werden: *nein* als Weigerung bei einer Sprachübung, eine abgebildete erwachsene weibliche Person als *Mutter* zu akzeptieren; Widerstände bei türkischen Grundschulern gegen Münchhausen-Geschichten im Lesebuch: *Soll man hier lügen lernen?* usw.
- Häufig entsteht das Problem innersprachlich, weil deutsche Wörter mit gleichen Vokalen und ähnlichen Konsonanten, insbesondere Konsonantenhäufungen, verwechselt wurden: *Eskimo-Lexikon*, *Brett-Blech*, *Pfütze-pflücken*.
- Die deutsche Wortbildung mit ihren Ableitungen und Präfigierungen wird von Kindern oft nicht verstanden, so dass sie zum Beispiel *suchen-besuchen-aussuchen-versuchen* für identisch halten (so schon Meyer-Ingwersen u. a. 1977, S. 180 ff., s. u. Abschnitt 5).

Das größte Problem allerdings ist der mangelnde Sprachkontakt mit sprachgebildeten Erwachsenen. Nach breiter Beobachtung erfahren die DaZ-Kinder vom Kindergarten an nicht ausreichend persönliche, an sie direkt adressierte Ansprache von Erwachsenen, und wenn, dann oft nur in pragmatischen Kontexten, in denen vielfach Zeigwörter ausreichend sind (»Hast du das wieder aufgeräumt?«). Sich gemeint, angenommen und persönlich angesprochen zu fühlen, das ist jedoch die Voraussetzung des Sprachlernens (vgl. oben Bauer 2007, S. 12f.). Vom Erzählen einer Geschichte und vom Vorlesen profitieren DaZ-Kinder zumindest am Anfang nur, wenn sie in der Kleinstgruppe und möglichst in Körperkontakt zur Erzieherin sind, die den neuen Wortschatz gleichzeitig wohl dosiert erläutert. Achtergruppen oder gar der ganzen Kindergartengruppe vorzulesen, das geht in den frühen Phasen des DaZ-Erwerbs über die Köpfe der Kinder hinweg; sie nehmen davon nichts mit. Kleinstgruppen wären auch nötig für die Arbeit in Sachfeldern (Saat-Keimpflanze usw.), wobei die Methode des »arbeitsbegleitenden Dialogs« erkennbar erfolgreich ist: Beim Tun benennt die Erzieherin für die (etwa drei bis vier) teilnehmenden Kinder die beteiligten Gegenstände und die ausgeführten Handlungen, eventuell gibt sie Begründungen, in jedem Fall dürfen die Kinder mitreden im arbeitsbegleitenden Dialog.

Korrekturen erfolgen beiläufig durch korrekte Wiederaufnahme von Gesagtem im Dialog, hier beim Backen:

*Kind:* Und die Mehl!

*E:* Ja, auch noch das Mehl. Hier ist das Mehl. Und was kommt jetzt? ...

Zum adressierten Reden und zum arbeitsbegleitenden Dialog gehört auch das Zuhören, wenn die Kinder sprechen. Die bekannte »Vier-Ohren-Theorie« (nach Schulz-von Thun 1981, 2007), die hier nicht ausgeführt werden muss, erkennt im Zuhören ein Sach-Ohr, ein Beziehungs-Ohr, ein Selbstoffenbarungs-Ohr und ein Appell-Ohr.

All das können größere Kinder der Kindergartengruppe als SprachpartnerInnen nicht leisten, auch wenn sie sozial und sprachlich als Peers für DaZ-Kinder von großer Bedeutung sind. Umso wichtiger sind erwachsene SprachpartnerInnen.

Persönliche Adressierung und arbeitsbegleitender Dialog samt den vier Ohren haben auch in der Schule ihren Platz, die Lehrperson gibt der Sprachentwicklung durch eigenes Sprechen, Vorlesen und in Dialogen den sogenannten »kleinen Schubs«. Anlässe und Gelegenheiten finden sich immer, und vielfach werden sie wahrgenommen.

Da ein so reiches und intensives, genau adressiertes Sprachangebot wie in sprachbewussten Familien von den Kindergärten und Grundschulen kaum leistbar ist, weil institutionelle Gegebenheiten es erschweren, ist für die passende Strukturiertheit des Sprachangebots in DaZ besondere Sorgfalt erforderlich: »der verdeckte strukturierte Input«. In Situationen werden die passenden Inhalte mittels der demnächst zu erwerbenden Sprachstruktur wiederholt angeboten; es wird Gewicht auf dieses Sprachangebot gelegt, ohne dass es für junge Kinder als Lernstoff erkennbar würde. Bezogen auf den Erwerb von Wortschatz stellt sich die Frage, ob seine Auswahl den natürlichen Gegebenheiten überlassen werden soll oder ob eine gewisse Steuerung das lexikalische Lernen unterstützen kann. Genauer gefragt: Wäre es nicht hilfreich, einen zielgruppenspezifischen Grundwortschatz bereitzustellen?

#### 4. Grundwortschatz für DaZ-Kinder

Grundwortschatze waren ein wichtiges Thema und Produkt von den 20er- bis in die 70er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Die danach einsetzende Kritik bemängelte, dass der Wortschatzbedarf nicht vorhersehbar sei, dass das Versprechen, mit den ersten (den häufigsten) 1.000 Wörtern einer Sprache könnten 80 Prozent des Wortschatzes aller Normaltexte erfasst werden usw., zu undifferenziert sei, dass die Quantifizierung und die Unterscheidung in Kernbereich und Randbereich des Wortschatzes nicht erfassbar sei und konstruktivistischen Grundannahmen über das Lernen widerspreche (vgl. Kühn 2011). Sofern mit dieser Kritik die Vorstellung verbunden war, es würden Listen der häufigst gebrauchten Wörter auswendig gelernt, trifft sie zu. Damit kann aber nicht die Arbeit mit einem Grundwortschatz für Kinder gemeint sein, deshalb soll hier eine andere Argumentation vorgetragen werden.

Der Wortschatz einer Sprache ist eingebettet in inhaltlich motivierte Sprachhandlungssituationen. Es lässt sich nur teilweise vorhersagen, welche Situationen am Anfang des Sprachlernens DaZ stehen. Durch Sprachförderung und Sprachkurse werden vermeintlich typische Alltagssituationen herbeigeführt, mit einem situationstypischen Wortschatz. Die Auswahl des Wortschatzes bleibt zunächst der individuellen Einsicht der Lehrpersonen oder der AutorInnen eines Lernmaterials vorbehalten und ist durch die ausgewählte Situation gesteuert.

Als Nächstes steht die Entscheidung an, welche der in dieser Situation eingeführten Wörter vorrangig gesichert werden sollen. In zweitsprachlicher Welt ist es, anders als im Fremdsprachenunterricht, kaum möglich, den gesamten vorkommenden Wortschatz zu sichern, weil die Umgebung mitspricht und weil die Lehrpersonen ihren eigenen Wortschatz weniger kontrollieren können. Hier ist es gut, auf einen Grundwortschatz zurückgreifen zu können, der häufige und wichtige Grundwörter enthält, die in besonderer Weise lernenswert sind. Lernenswert sind sie aus mehreren Gründen, und zumindest einige dieser Gründe sollten als Kriterien auf Grundwörter zutreffen:

- Sie sind häufig im Gebrauch (*Mann, sein*).
- Sie sind geläufig und im Gebrauch wichtig, auch wenn sie nicht zu den häufigsten gehören; jede/r MuttersprachlerIn kennt sie (*Brot, Ärger, spielen*).
- Sie sind einfach.
- Semantisch haben sie eine mittlere Reichweite (*Strumpf, Wagen*), sind nicht Oberbegriffe (*wie Kleidung oder Fahrzeug*).
- Sie sind derivations- und kompositionsfähig (*Tag-täglich-tagen-Werktag, Ärger-ärgern-ärgerlich, Eisen-Eisenstange-Hufeisen-enteisen*).
- Sie sind stilistisch neutral (*Pferd statt Ross oder Gaul*).
- Sie haben semantische Expansionspotenz, d. h. sie können in verschiedenen Kontexten ihre Bedeutung erweitern (*Kreis, Kern, nehmen*).

Grundwörter nach diesen Kriterien sichern einen Grundbestand an Lexik und bilden eine solide Basis für den Sprachausbau zum Erweiterungs- und Sachwortschatz. Mein damals sogenannter *Grundwortschatz für Ausländerkinder* (1980) hat sich in großen Teilen als immer noch brauchbar erwiesen; zurzeit wird er überarbeitet und breiter empirisch fundiert.<sup>2</sup>

In den Inhaltsbereichen kommen normalerweise mehr Wörter vor, nicht nur die Grundwörter. Je mehr Wörter die Kinder sich aneignen, desto besser. Auch Zufallswörter wie etwa *Zylinder* dürfen behalten werden. Die Grundwörter stellen allerdings ein Minimum dar, das für die Sprachentwicklung gebraucht und daher gesichert wird.

---

<sup>2</sup> Durch Abgleich mit aktuellem mündlichem Kinderwortschatz, Wortschatz in Kinderbüchern und Wortschatz aus gängigen Lernfeldern, die in den Orientierungsplänen des Elementarbereichs und im Sachunterricht der Grundschule eine Rolle spielen, sowie in dem von einigen deutschen Bundesländern zusammengestellten Basiswortschatz.

## 5. Arbeit mit dem Grundwortschatz DaZ

Wenn ein neuer Inhaltsbereich mit seinem Wortschatz eingeführt wurde, kann die Wortschatzsicherung beginnen; so kann der Inhaltsbereich *Ernährung* über Betrachtung von Nahrungsmitteln, über eine Tischsituation in der Klasse, über Bilder oder Bilderbücher, durch ein szenisches Spiel o.Ä. eingeführt werden.

### *Wortschatzübungen:*

- Präsentation variiert Bildsituationen, die mittels der Grundwörter beschrieben werden können (variierte Wiederholung: Essen in der Familie, Essen in Kindergarten oder Schule, das Thema Essen im Bilderbuch, Nahrungsmittel einkaufen usw.), oder szenisches Nachspielen mit Gebrauch der neuen Wörter.
- Die Grundwörter werden auf Einzelbildern präsentiert, zu denen die Kinder erzählen können: Gegenstände (Früchte) oder Ereignisse (Obstsalat machen) beschreiben, eigene Erlebnisse wiedergeben usw.
- Bildkarten ordnen und dabei Gegenstände benennen: Welche Lebensmittel gehören zu welcher Sorte? Obst, Gemüse, Beilagen, Fisch, Fleisch ...
- Kartenspiele mit Nahrungsmitteln mit Benennen der Nahrungsmittel
- Rätsel verschiedener Art (Beschreibung eines Gegenstandes oder eines Vorgangs) usw.

Durch solche (bekannten) Übungen wird der Wortschatz in verschiedenen Kontexten mehrfach wiederholt und umgewälzt, er wird so oft gehört und gesprochen (evtl. geschrieben), wie die Kinder es zur Memorierung brauchen. Für die Kinder dominiert dabei der Zusammenhang. Durch die verschiedenen Platzierungen in Zusammenhängen entstehen mit der Zeit semantische Netze, die bei Ulrich in diesem Heft beschrieben sind.

Eine besondere Methode ist das Wortschatz-Portfolio (Wortschatz-Teil eines Portfolios; vgl. Decker 2007 für Sprachkurse im Primar-; Oomen-Welke 2006, S. 127 f. für den Elementarbereich). Dabei werden Bilder zum Grundwortschatz auf eine Seite kopiert, die später in einen Ordner oder eine Mappe geheftet wird. Die Darstellungen können aus einem Inhaltsbereich stammen oder aus mehreren. Kind und ErzieherIn bzw. LehrerIn sehen sich das Blatt gemeinsam an, das Kind benennt die Darstellungen, die es kennt (»Eine Gurke.« - »Der schneidet das Ei.«) und erzählt dazu. An die richtig benannten Bilder malt es je einen farbigen Punkt. Mit der Zeit entsteht eine bildliche Sammlung von markierten Wörtern, die es kennt. - Im Abstand von ein paar Wochen kann dasselbe noch einmal geschehen, wobei die Punkte für beherrschte Wörter in einer anderen Farbe markiert werden. So sieht das Kind, ob es Wörter dazugelernt oder eventuell auch einige vergessen hat, die es wiederholen und sich wieder merken kann. - Die Kinder unserer Gruppen haben mit diesen Methoden gern und produktiv gearbeitet. Es wird sichtbar, dass der Grundwortschatz sich nach und nach aufbaut, mit der allgemeinen Sprache in der Gruppe und mit den besprochenen Sacheinheiten. Betont sei noch einmal, dass die Kinder meist mehr Wörter behalten, als zum Grundwortschatz gehören.

## 6. Zum Erweiterungswortschatz

Der Grundwortschatz soll zur Wortschatzerweiterung führen, vgl. Abschnitt 4, seine Wörter sollen möglichst derivations- und kompositionsfähig sein und semantische Expansionspotenz aufweisen. Nicht erst wenn der Grundwortschatz insgesamt beherrscht wird, sondern schon vorher können Grundwörter untereinander oder nach außen Verbindungen eingehen, am einfachsten in Zusammensetzungen/Kompositionen, dem angeblich verbreitetsten Worttyp des Deutschen (vgl. Römer/Matzke 2010, S. 122f.): *Geburtstagskuchen, Kuchengabel, Suppenlöffel, Turnhose, Schneemann, Eisbecher, Eigelb, himmelblau* ... Die Komposita sind meist eingängig, weil sie oft anschaulich sind mit den zwei semantisch gefüllten Teilen. Es muss (noch) nicht zwischen Determinativ- und Kopulativkomposita unterschieden werden.<sup>3</sup> Besonderheiten (Untergruppen, Fuge) müssen nicht thematisiert werden, wenn die Kinder nicht fragen. So entstehen nach und nach viele Erweiterungen des Grundwortschatzes in allen möglichen Zusammenhängen.

Die Grundschuldidaktik kennt Methoden zur *Komposition*, die

- am Einzelwort orientiert sind:  
Wortreihen mit wechselnder Position der Teile wie *Haustür – Türschlüssel – Schlüsselblume – Blumentopf – Topflappen*; Wortsterne mit unterschiedlichen Bestimmungswörtern um ein Grundwort, zum Beispiel *Geschichte*: eine *Einschlafgeschichte, Vorlesegeschichte, Schulgeschichte, Kindergeschichte, Tiergeschichte, Rittergeschichte* ... (ähnlich auch für Verben mit verschiedenen Präfixen, s. u.)
- oder am inhaltlichen Zusammenhang (Bild oder echte Anschauung):  
*Auf der Wiese finden wir viele Farben – das Gras ist mittelgrün / sattgrün – die Blätter am Baum sind dunkelgrün – der Löwenzahn ist knallgelb – die Tulpen sind blassrot / zartrosa / blütenweiß / helllila ... Ich wünsche mir ein Sommerkleid mit Faltenrock / Glockenrock / Spitzenrock / Strickrock ...*

Während wir hier die Komposita vornehmlich im substantivischen Bereich angesiedelt haben, soll die *Derivation/Ableitung* vor allem an Verben gezeigt werden. Für frühes DaZ zunächst nur zwei Gruppen von Verbableitungen:

- Verben mit unselbständigem Präfix *be-, ver-, er-, ent-, zer-*, Beispiel *suchen*: *besuchen, versuchen, (ersuchen)*; Beispiel *finden*: *erfinden*; Beispiel *lassen*: *verlassen, entlassen, zerlassen, (belassen)*.

Diese Präfixverben – mit Betonung auf dem Stamm: *besuchen* – machen keine größeren grammatischen Schwierigkeiten als einfache Verben. Schwierig ist es für Kinder nichtdeutscher Erstsprache, die *Bedeutung* der einzelnen Verben zu erfassen und von den anderen zu unterscheiden. *Besuchen* und *versuchen* unterscheiden sich semantisch voneinander und von *suchen*; *lassen* (*Lass das! Du*

<sup>3</sup> Beispiel *Matschhose* – Hose für den Matsch, determinativ; *Strumpfhose* – sowohl Strumpf als auch Hose, kopulativ.

*sollst das lassen.*), *verlassen* und *zerlassen* haben ebenfalls verschiedene Bedeutungen und bilden oft feste Wortverbindungen (*Wir zerlassen Butter.*). Das muss in vielen Kontexten wiederholt und geübt und vielleicht auch geklärt werden. Hier empfehlen sich auf gar keinen Fall Wortreihen für junge Kinder, sondern vielmehr Satzkontexte und Zusammenhänge.

- Verben mit selbständigem/freiem Präfix *aus, mit, vor, an, durch, ein, nach...*, die manchmal auch als Zusammensetzungen angesehen werden.

Die Verben mit freiem Präfix werden auf dem Präfix betont, also nicht auf dem nachfolgenden Stamm: **aussuchen**, **herausfinden**, **mitnehmen**, **ankommen**, **nachgeben** ... Sie sind leichter verständlich als die erste Gruppe, weil das freie Präfix meist eine durchsichtige und damit verständliche Bedeutung hat. Eine Besonderheit dieser Verben ist ihre Trennbarkeit, die im Satz zur Verbklammer führt: *ich rufe an, ich komme morgen vorbei, du gehst schon mal vor / geh schon mal vor!* ... und das in das Partizip II eingefügte *-ge-*: *angerufen, mitgemacht* ...<sup>4</sup>

Diese Eigenart des Deutschen kann dazu verführen, die Verbklammer als den Hauptanzeiger/Hauptindikator des Sprachstandes anzusehen. Das mag eventuell für ältere LernerInnen zutreffen. Junge Kinder lernen stärker imitativ und nehmen ganze Sprecheneinheiten durch Hören in Situationen auf, vgl. oben Abschnitt 3; so auch die Verbklammern.

Eine Übung zur Verbklammer für GrundschülerInnen nach dem *Baumhexenbuch* von Nina Schindler (2007) – Was tun die Baumhexen?

Das Baumhaus einrichten – Sie *richten* das Baumhaus *ein*. – Am Abend haben sie es eingerichtet.  
Einen Plan ausdenken –  
Den Plan aufschreiben –

Und im Wechsel mit präfigierten Verben:

Die nötigen Sachen besorgen –  
Die Freundin besuchen – ...

Wortschatzübungen im Zusammenhang mit Derivation und Komposition sind alle Verfahren, die mit Wortfamilien zu tun haben. Zu einer Wortfamilie gehören alle einem Lexem verwandten Wörter, abgeleitete und zusammengesetzte. Je reicher der Wortschatz wird, desto eher lassen sich Wortfelder (Wörter derselben Wortart) bzw. Bedeutungsfelder/Sachfelder erarbeiten. In ihnen geht es nicht um die morphologisch-lexikalische Verwandtschaft, sondern um die »verwandte« Bedeutung, die Über- und Unterordnung oder nachbarliche Nebenpositionen erarbeiten lässt.

<sup>4</sup> Einige Präfixe kommen sowohl frei als auch gebunden vor, vgl. *über* und *unter*: ich übersetze; der Kahn setzt über (*übersetzen* – *übersetzen*); *unterlassen* – *unterkriegen*.

Schließlich gehören zum Erweiterungswortschatz noch erwartbare oder sogar feste Wortverbindungen, die das gewünschte reiche Sprachangebot auf natürlichem Wege enthält: Kollokationen wie *Butter zerlassen*, *Zähne putzen* (nicht: *Zähne waschen*), *Kleidung anziehen* (nicht: *Kleidung umlegen*), *einen Kurs machen* / *besuchen* / *an ... teilnehmen* (nicht: *einen Kurs nehmen*) und Idiome, die feste Wendungen darstellen und nicht aus ihren lexikalischen Bestandteilen verstanden werden können, wie *die Katze im Sack kaufen* (nicht: *den Hund im Beutel*), *den Braten riechen* (nicht: *das Schnitzel riechen*).

## 7. Vom Erweiterungswortschatz zum Fachwortschatz

Fachsprachen mit fachlichem Wortschatz werden durch den Sachwortschatz ab Klasse 3 deutlich vorbereitet. In Fachsprachen ist der präzise, differenziert aufgebaute Wortschatz ein wichtiger oder gar der wichtigste Bestandteil, er reicht weit über den allgemeinen Wortschatz hinaus. Dabei sind die Wörter im Prinzip als exakte fachliche Terminologie eindeutig und systematisch festgelegt, in den technischen und Naturwissenschaften fester als in den Geisteswissenschaften (vgl. dazu auch Tajmel in diesem Band).

Kennzeichen des Fachwortschatzes ist – neben üppigem Fremdwortgebrauch – die ausgiebige Wortbildung mit Zusammensetzung/Komposition und Ableitung/Derivation, hinzu kommen die bildliche Sprache/Metaphorik (*Stromkreis*, *Kernschmelze*, *hochladen*, *Kopf*) und eigene Kollokationen (*der Kohl schießt*; *Pflanzen setzen*; *eine Spritze setzen*, *eine Infusion legen*; vgl. Roelcke 2011). Ein weiteres Merkmal wäre der Nominalstil der Fachtexte.

Seit langem ist bekannt, dass Kinder und besonders viele Kinder mit Migrationshintergrund sich ab Klasse 3 mit dem Erweiterungs- und Sachwortschatz, die zum Fachwortschatz führen sollen, schwertun und dass die Schere zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund mit den Jahren nicht kleiner, sondern größer wird.<sup>5</sup> Spätestens hier setzt sich die Sprache der Schule über die Sprache des Kindes. Der wenig präzise Alltagswortschatz und auch der Allgemeinwortschatz reichen nicht mehr, um die Sachzusammenhänge genau zu beschreiben (vgl. Chlosta/Schäfer 2010), teilweise führen sie sogar in die Irre. Ein Beispiel ist *Eiweiß*, das alltagssprachlich das *Weiß*e am hartgekochten Ei meint, fachsprachlich jedoch Protein, u. a. im *Eigelb* zu finden.

Fachsprachliches Lernen bedarf der Anschauung, soweit möglich, aber vermutlich auch steuernder Impulse. Mit dem Entstehen fachsprachlicher Vorstellungen geht die Übernahme einer fachsprachlichen Begrifflichkeit einher, die zur Terminologie wird. So entsteht im Wortschatz eine Art Dreistufigkeit vom Alltagswortschatz über den Bildungswortschatz der Schule zum Fachwortschatz jeweils einer Diszi-

5 Vgl. Ahrenholz 2010, S. 15 ff., der auch die offensichtlichen Zusammenhänge der Alltagssprache mit den kommunikativen Basisfertigkeiten (BICS) und der Sprache der Schule mit dem Bildungsregister (CALP) nach Cummins 2000 herstellt. Dort weitere Literatur.

plin, wobei auch die Fachwortschätze der Fächer überlappen und dabei nicht unbedingt Identisches bedeuten.<sup>6</sup> Das Lernen fachsprachlicher Ausdrücke kennt, wie der Spracherwerb, beide Wege (vgl. Abschnitt 1): von der Vorstellung zum Fachterminus (unterrichtsgeleitet: *Diesen Botenstoff nennt man Hormone.*) sowie vom Fachterminus zur Vorstellung (schülerinitiiert: *Was sind eigentlich Proteine?*)

Der mündliche Unterricht bewegt sich häufig in einem Kontinuum zwischen Allgemeinsprache und Fachterminologie (Lehrperson) oder Alltagssprache mit einigen Fachtermini (SchülerInnen); schulische Fachlehrbücher der Sekundarstufe sind in diesem Kontinuum zunehmend nah am fachsprachlichen Pol angesiedelt. Da nun die Zweitsprachendidaktik die Schulfachsprachen stärker in den Blick nimmt, ist der Bedarf erkannt und in Teilen beschrieben. Auf einzelne Fächer und ihre Sicherung der Fachsprache besonders für Kinder mit Migrationshintergrund gehe ich hier wegen der unterschiedlichen Spezifiken der Inhaltsbereiche bzw. Fächer nicht ein. Es sei abschließend nochmals betont, wie wichtig für das fachsprachliche Lernen die Basis eines Grundwortschatzes und der Ausbau zum Erweiterungswortschatz mit den Wortbildungsverfahren ist, da sie alle die fachsprachliche Teilhabe erst möglich machen.

Übrigens: Eigene, nicht repräsentative Erhebungen bei Grundschullehrerinnen (Oomen-Welke 2005, S. 111 ff.) ergaben, dass Sachtexte im Sachunterricht nur einen marginalen Platz haben und nicht im Zentrum stehen, vielleicht u. a. weil viele Lehrkräfte nicht für den Sachunterricht ausgebildet sind. Frage: Wo eigentlich lernen dann SchülerInnen, Sachtexte zu verstehen?

#### Literatur

- AHRENHOLZ, BERNT (2010): Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 15–35.
- DERS. (Hg., 2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- AHRENHOLZ, BERNT; INGELORE OOMEN-WELKE (Hg., 2008): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren<sup>2</sup>2010.
- BAUER, JOACHIM (2004): *Das Gedächtnis des Körpers*. München: Serie Piper<sup>11</sup>2007.
- CHLOSTA, CHRISTOPH; ANDREA SCHÄFER (2008): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz/Oomen-Welke<sup>2</sup>2010, S. 280–297.
- DECKER, YVONNE (2007): »Meine Sprachen und ich«. Praxis der Portfolioarbeit in internationaler Vorbereitungsklasse und Förderkurs. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Freiburg: Fillibach, S. 169–185.
- KÜHN, PETER (2011): Wortschatz und Wortschatzarbeit. In: Oomen-Welke/Ahrenholz (Hg., 2011).
- MEYER-INGWERTSEN, JOHANNES; NEUMANN, ROSEMARIE; KUMMER, MATTHIAS (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. 2 Bde. Kronberg i. Ts.: Scriptor TB.
- OOMEN, INGELORE (1980): Grundwortschatz für Ausländerkinder – Eine Lehrerhilfe zur Unterrichtsvorbereitung. In: *Deutsch als Zweitsprache, Praxis Deutsch Sonderheft '80*. Seelze: Friedrich.

<sup>6</sup> Beispiel: *Migration* in den Sozialwissenschaften als soziale Wanderbewegung, in der Informatik als Übergang von einem Datensystem in ein anderes.



- DIES. (2003): Lesen, verstehen und verstehbar machen. Ein Sachtext - Beobachtungen beim Lesen mit türkischen Drittklässlern. In: Brinkmann, Erika; Kruse, Norbert; Osburg, Claudia (Hg.): *Kinder schreiben und lesen*. Freiburg: Fillibach, S. 165-177.
- DIES. (2005): Wo lernen Grundschul Kinder, Sachtexte zu verstehen? In: Fix, Martin.; Jost, Roland (Hg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 108-119.
- DIES. (2006): »Meine Sprachen und ich«. Inspiration aus der Portfolioarbeit in DaZ für Vorbereitungs-klasse und Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, S. 115-131.
- DIES. (2007): Die Sachen, ihre Namen und noch etwas dazwischen: Wie Kinder Begriffe bilden und Lexik gebrauchen. In: Jost, Roland; Knapp, Werner; Metz, Kerstin (Hg.): *Arbeit an Begriffen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 156-172.
- OOMEN-WELKE, INGELORE; AHRENHOLZ, BERNT (Hg., 2011): *Deutsch als Fremdsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Bd. 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ROELCKE, THORSTEN (2011): Deutsch als Fach-Fremdsprache (DaFaF). In: Oomen-Welke/Ahrenholz (Hg., 2011).
- RÖMER, CHRISTINE; MATZKE, BRIGITTE (2010): *Der deutsche Wortschatz - Struktur, Regeln und Merkmale*. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- SCHINDLER, NINA (2007): *Der Baumhexen Club*. Köln: Boje.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDRICH (1981): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen, allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 452007 (= Rororo 17489).

Christina M. Müller, Torsten Siever

## Neue Medien und Wortschatzarbeit

### 1. Vorbemerkungen

Wie wertvoll und damit wörtlich zu lesen der *Wortschatz* ist, wird im Urlaub offensichtlich. Als Besucher eines fremdsprachigen Auslands ist es im Regelfall problemlos möglich, ein Eis oder einen Orangensaft zu bestellen, ohne im Mindesten die grammatischen Strukturen der Sprache zu beherrschen. Ein Blick in die lexikalischen Seiten eines Reiseführers auf der Hinreise genügt, um Getränke und Speisen zu bestellen und Hotelzimmer zu finden. Im umgekehrten Fall, der Kenntnis der grammatischen Strukturen ohne jedes lexikalisches Wissen, ist dies hingegen nicht möglich.

Auch in der Erstsprache ist lexikalisches Wissen wichtig. Dabei geht es nicht nur um ein Zurechtfinden in der Alltagswelt, sondern um das Verstehen von literarischen Texten, die auch von *Wortschätzen* Gebrauch machen, die einer sprachlichen Ästhetik wegen – anders als bei Gebrauchstexten – eine Vielzahl von Synonymen, Neologismen und Archaismen enthalten. Die Aneignung von zusätzlichem Wortschatzwissen kann auch nötig sein, wenn man sich in neuen »Welten« bewegt, wie

---

CHRISTINA M. MÜLLER ist Forschungsstipendiatin im Modul »Öffentliche und private Kommunikation in den neuen Medien« des Pro\*Doc »Sprache als soziale und kulturelle Praxis« des Schweizerischen Nationalfonds und promoviert zur Kommunikation in Fotocommunitys. Sie verfügt darüber hinaus über das Diplom für das Höhere Lehramt und Unterrichtserfahrung in den Fächern Deutsch und Geschichte auf der Sekundarstufe I und II. E-Mail: christina.mueller@ds.uzh.ch

TORSTEN SIEVER arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover, promovierte 2008 zum Thema »Sprachökonomie« und beschäftigt sich seit 1998 mit computervermittelter Kommunikation. Er ist Mitbegründer und -betreiber des Medienlinguistik-Portals *mediensprache.net* und arbeitet ferner zur Morphologie und Werbesprache sowie zum E-Learning und Onlinepublishing. E-Mail: siever@mediensprache.net

beispielsweise andere Regionen (Dialekte), andere Menschen (Soziolekte), neue Berufsfelder (Fachsprache) oder innovative Bereiche (computervermittelte Kommunikation).

Doch wie lässt sich der eigene Wortschatz erweitern? Dies zu erlernen, ist auch Gegenstand des Deutschunterrichts. Wortschatzarbeit kann durch Lesen von neueren und älteren Büchern, Werbeanzeigen und Grammatiken geschehen, integrativ also, oder durch gezieltes Nachschlagen von Lexemen in Wörterbüchern, die als Druck- und digitale Werke vorliegen können, digitale wiederum in Form von Software für den Computer, als spezielle Geräte wie Hexaglots *Chatter* oder als online verfügbare Wörterbücher. Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die digitalen und hierbei insbesondere die im Internet zugänglichen.<sup>1</sup>

## 2. Warum digital?

Selbst wenn die Überschrift dieses Abschnitts schon implizit digitalen Wörterbüchern die besseren Nutzungsmöglichkeiten bescheinigt, hat auch das gedruckte Wörterbuch Vorzüge zu verzeichnen. Diese liegen allerdings weniger im funktionalen, sondern (bei kleinen Umfängen und beim derzeitigen Stand der Technik noch) in der Mobilität und besonders im kulturellen Bereich. So weisen gedruckte Bücher eine Ästhetik (Bibliothek) und eine Geschichte auf, ein Kaffeefleck aus London, das Eselsohr von einer langen Zugfahrt, ein Sandkorn vom Strand von Bali. Historisch bieten gedruckte Bücher den Vorteil, dass sie einen bestimmten Stand dokumentieren (Fischer/Meyer/Tants 2002, S. 121). An diesem lässt sich beispielsweise Bedeutungswandel ablesen, was bei Datenbanken, in denen Datensätze meist ohne Speicherung einer Historie aktualisiert werden, nicht gegeben ist. Im Gegenzug bedeutet dies die Möglichkeit der Aktualisierbarkeit zu jedem Zeitpunkt, von der wir in Echtzeit profitieren.

Nun werden Wörterbücher aber in aller Regel nicht gelesen wie ein Roman oder ein Fachbuch, sondern zum Nachschlagen eines bestimmten Eintrags aufgeschlagen. Daher sind kulturelle Aspekte funktionalen klar nachgeordnet. Und diese sind an die Ziele des Gebrauchs von Wörterbüchern gebunden: die Erweiterung oder Festigung des Wortschatzes. Hier kommt es auf gute Such- und Rezeptionsbedingungen an, unter Umständen auf die Zusammenstellung eines individuellen Wörterbuches. Bis auf die Gegebenheit, dass digitale Wörterbücher mit Monitoren benutzt werden müssen und wegen der – im Vergleich zum gedruckten Buch – geringeren Auflösung eine schlechtere Rezeptionsleistung aufweisen (Ziefle 2002, S. 125), erfüllen digitale Nachschlagewerke die Bedingungen deutlich besser. Doch werden Wörterbücher, wie bereits genannt, nur vergleichsweise kurz konsultiert, sodass dieser Umstand vernachlässigt werden kann. Zudem sticht die schnelle elektronische Such- und damit Zugriffsleistung überdeutlich hervor: Ein Suchbegriff kann

---

1 Um den Text lesbarer zu gestalten und das Abtippen von Adressen zu ersparen, sind diese über *Netlinks* zugänglich (Beispiel: → 123); unter <http://www.mediensprache.net/ide/> sind alle *Netlinks* aufgeschlüsselt. Sie finden die Auflistung auch gedruckt im Anhang zu diesem Beitrag.

systembasiert analysiert werden (*Haustüren* > *haus* + *tür* + *en*), sodass auch nach »nahen« Begriffen (Fuzzy-Suche) und Synonymen gesucht werden kann. Auch lassen sich Ergebnisse nach annotierten Informationen filtern und so zum Beispiel nur Kurzwörter oder Verben anzeigen. Darüber hinaus kann das Suchwort im Volltext aufgefunden werden, etwa bei Verwendungsweisen oder Korpusbelegen anderer Einträge, und über mehrere Wörterbücher hinweg gesucht werden (datenträgerbasiert etwa in der *Duden-Bibliothek* oder der *Digitalen Bibliothek*, online bei Metawörterbüchern). Zudem haben digitale Bücher den Vorteil, dass sie nicht ausgeliehen sein können, also auf einen Nutzer beschränkt sind und mehr Modalitäten zur Wissensvermittlung bieten: Ein Zugriff ist visuell auch dynamisch (animierte Schemata, Filme) und auditiv möglich. Insbesondere die auditive Modalität ermöglicht eine barrierefreie Nutzung, da sich Blinde die Texte vorlesen lassen können. Zudem arbeiten Schülerinnen und Schüler gern mit interaktiven oder gar multimodalen Inhalten.

Zuletzt seien noch kurz die Vorteile genannt, die auf der Gegebenheit basieren, dass Wörterbücher und NutzerInnen über das Internet miteinander vernetzt sind: Aspekte wie Echtzeit-Zugriff, Unabhängigkeit von Ort und Zeit ermöglichen es, dass kollaborativ an einem Wörterbuch gearbeitet werden kann – ein Aspekt, der auch bei einem Unterrichtsprojekt von Vorteil ist.

Neben diesen inneren Kriterien lassen sich weitere äußerliche anführen (vgl. Mühlischlegel 2003, S. 170). So zeichnen sich digitale und insbesondere serverbasierte Wörterbücher durch eine nahezu unbegrenzte Speicherkapazität aus. Zudem ist der Raumbedarf äußerst gering. Bezüglich der Umweltbedingungen ist allerdings noch offen, ob digitale Dokumente mit einem Vorteil verbunden sind. Im »papierlosen Büro« wird tendenziell mehr gedruckt als zuvor, Datenträger wie CDs/DVDs sind schwer zu recyceln und Server verbrauchen auch dann Energie, wenn niemand auf sie zugreift.

In Summe stehen geringe Nachteile digitaler Wörterbücher einer Vielzahl von Vorteilen gegenüber, sodass sowohl für die Nutzung als auch für die Erstellung eigener Glossare auf digitale Medien zurückgegriffen werden sollte.

### 3. Ressourcen: Digitaler Wortschatz

In diesem Abschnitt sollen einige wichtige Wortschatzquellen vorgestellt werden, wobei ein Schwerpunkt auf online zugängliche gelegt wurde. Diese weisen nicht nur die oben genannten Vorzüge auf, sondern sind im Unterricht besser einsetzbar, da sie unbegrenzt und kostenfrei zugänglich sind.

#### 3.1 Wortschatz offline

Erste digitale Wörterbücher lagen nicht im Internet, sondern in Form von CDs vor. Zum Teil handelt(e) es sich – wie im Fall des »Kluge« (*Etymologisches Wörterbuch*) oder »Dornseiff« (*Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*) – um gekoppelte Beigaben, andere sind gesondert erhältlich, mitunter unter einer gemeinsamen

Oberfläche wie die teiloffene *Digitale Bibliothek/Digibib* (→ 457) oder die *Duden-Bibliothek* (→ 458). Dieser Oberfläche lassen sich neue Wörterbücher beifügen, womit eine mehr oder weniger einheitliche Nutzung oder gar Möglichkeit zur Meta-suche geboten wird. Der Vorteil gegenüber Einzelprodukten ist die konsequente Weiterentwicklung der Oberfläche, die eine Weiterverwendung auch zum Beispiel nach einem Systemwechsel möglich macht – im Gegensatz etwa zum *Kluge* oder zu *Maters Rückläufigem Wörterbuch*.

### 3.2 Wortschatz online

Meist aktueller und systemunabhängig sind Wörterbücher im Internet. Es existieren Faksimiles klassischer Wörterbücher wie Adelungs *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart* aus dem Jahr 1811 (→ 459), meist liegen sie jedoch (auch) als Volltexte vor: neben dem Wörterbuch von Adelung (→ 460) etwa Zedlers *Grosses vollständiges Universallexicon aller Wissenschaften und Künste* (→ 461), das *Grimm'sche Wörterbuch* (→ 462) oder Lexers *Mittelhochdeutsches Handwörterbuch* (→ 463).

#### 3.2.1 Einsprachige Wörterbücher

Zu den einsprachigen Wörterbüchern zählen erst einmal solche, die »nur« die Bedeutung von Lexemen erklären. Meist weisen die Einträge auch einfache linguistische Merkmale wie Wortart und Pluralform aus. Hierzu gehören etwa *The free Dictionary* (→ 464), *Wahrigs Deutsches Wörterbuch* (→ 465) und das freie Wörterbuch *Wiktionary* (→ 466), wobei Letzteres zum Teil auch Angaben zu Synonymie oder Etymologie enthält. Komplexere Angebote mit linguistischer Annotation, konkreten Verwendungsweisen (Konkordanz) oder der Anzeige von Wörtern, die im Umfeld signifikant häufig auftreten (Kollokationen, Kookkurrenzen), liegen mit dem *Projekt Deutscher Wortschatz* (→ 467) und dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts* (→ 421) vor. Dazwischen angesiedelt ist *OWID*, ein Angebot vom Institut für Deutsche Sprache, das aus vier Wörterbüchern unter einer Oberfläche besteht. Für den Deutschunterricht ist hier insbesondere das Neologismen-Wörterbuch interessant, das verbreitete neue Wortbedeutungen und Wörter enthält.

Daneben existieren viele Wörterbücher mit Fokussierungen. Exemplarisch seien *2Rhyme*, ein »Reimlexikon« (letztlich nur ein rückläufiges Wörterbuch; → 468), das *Deutsche Rechtswörterbuch* (→ 469), Bodo Mrozek's *Lexikon der bedrohten Wörter* (nur ein kleiner Auszug; → 470) und der Synonymwörterbuchteil des *Woxikons* (→ 471) genannt. Ein Wörterbuch der FU Berlin (→ 472) nennt die Vollformen von rund 12.000 Akronymen und Abkürzungen und eine Art etymologisches Differenzwörterbuch, der *Klassikerwortschatz* (→ 473) führt die (damalige) Bedeutung der Wörter von belletristischen Klassikern auf; hiermit lässt sich Literatur- und Sprachunterricht auf ansprechende Weise miteinander verbinden. Ein »echtes« etymologisches Wörterbuch bietet das *Etymologie-Portal* (→ 474).

Vermeintlich eine Zwischenstellung nehmen Dialekt- und andere Wörterbücher zu Varietäten ein. Sie weisen oftmals eine standarddeutsche Paraphrase oder Synonyme auf; dennoch handelt es sich um Lexeme der deutschen Sprache. Hierzu gehören *Sprachatlant* (→ 475) und Bücher wie *Das Schweizerische Idiotikon* (→ 476) oder das *Züri Slängikon* (→ 477). Der Umgangs- und Vulgärsprache nicht nur des Deutschen widmen sich die *Alternative Dictionaries* (→ 478).

### 3.2.2 Mehrsprachige Wörterbücher

Zu den bekanntesten mehrsprachigen Wörterbüchern zählen *BEOLINGUS* (→ 479) und *LEO* (→ 480). Übersetzungen sind auch Teil des bereits genannten *Woxikons* (→ 481). Erwähnt werden sollte auch noch *PONS' Bildwörterbuch* (→ 482), das jedem Lexem statt einer textbasierten Erklärung eine Abbildung zuordnet und daher auch als einsprachiges Wörterbuch in tieferen Schulstufen nutzbar ist. Dass Wörterbücher auch »Schwarze Listen« beinhalten und damit sprachpuristische, präskriptive Funktionen innehaben können, zeigt der *Anglizismenindex* des Vereins Deutsche Sprache e. V. (→ 483), der Wertungen hinsichtlich der Verwendung von Anglizismen vornimmt. Dieser »Index« lässt sich hervorragend zur Diskussion von wortschatzrelevanten Aspekten wie Sprachlenkung à *l'académie française*, Akzeptanz von Fremdwörtern, ihre Entlehnung und grammatische Integration etc. einsetzen.

### 3.3 Weiterführende Hinweise

Die genannten Wörterbücher stellen nur eine kleine Auswahl der verfügbaren Ressourcen im Web dar. Für weitere Angebote sei auf Portale und Linklisten verwiesen, etwa die *Erlanger Liste* (→ 484), *The Linguist List* (→ 485) oder *Wörterbuch-Portal.de* (→ 486). Darüber hinaus sind weitere Wörterbücher über spezielle Suchplattformen erschließbar, hier etwa das *Wörterbuchnetz* (→ 487), *YourDictionary* (→ 488) oder *OneLook Dictionaries* (→ 489), die eine Metasuche in derzeit 1.062 Wörterbüchern mit über 19 Millionen Lemmata bieten – darunter zwölf deutschsprachige Wörterbücher.

## 4. Anwendungsbeispiele für den Unterricht

In der Alltagsreflexion über Sprache wird dem Wort eine herausragende Stellung beigemessen, im muttersprachlichen Deutschunterricht wird die Wortschatzarbeit jedoch vernachlässigt (vgl. Eisenberg/Linke 1996, S. 20f.). Dies muss auch eineinhalb Jahrzehnte später Ulrich (2010, S. 33) feststellen; Lehrpersonen gehen noch stets davon aus, dass sich der Wortschatz der SchülerInnen beispielsweise beim Lesen von Texten ohne weiteres Zutun vergrößere. Diese Einstellung jedoch ist verantwortungslos, wenn man bedenkt, dass der Wortschatz »zu den Grundvoraussetzungen für den Erfolg in der Schule und später im Beruf sowie für die Teilhabe am wirtschaftlichen und kulturellen Geschehen« (Selimi 2010, S. 11f.) zählt. Zwei Zürcher Studien aus den Jahren 2005 und 2008 zur Primarstufe haben gezeigt, dass

SchülerInnen geringe Wortschatzkompetenzen aufweisen; auch die mittelmäßigen PISA-Resultate im Leseverstehen lassen sich wohl teilweise auf bescheidene Wortschatzkenntnisse zurückführen (vgl. Selimi 2010, S. 12).

Im vorangegangenen Abschnitt haben wir gesehen, dass das Internet eine große Fundgrube an Materialien für die Wortschatzarbeit darstellt. In diesem Abschnitt nun wollen wir einige Anregungen geben für Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II, wie sich diese Ressourcen im Unterricht verwenden lassen.

Zunächst ist zu fragen, welche Ziele die Wortschatzarbeit überhaupt verfolgt; in einem weiteren Schritt ist sodann zu überlegen, inwiefern die Neuen Medien sinnvoll eingesetzt werden können, um diese Ziele zu erreichen. Ulrich (2010, S. 36) nennt als ein Ziel die »Bereitschaft und Fähigkeit zur Beseitigung semantischer Unklarheiten in Lexikon, Text und Sprachhandlung (Beherrschung von Nachschlagetechniken ...)«. Aus eigener Erfahrung konnten wir feststellen, dass auf der Sekundarstufe I die Bereitschaft der vor allem (männlichen) Lernenden, sich mit Wörterbüchern auseinanderzusetzen, um einiges höher ist, wenn es sich um digitale Versionen handelt. Überhaupt scheint uns dieses Ziel allen andern Zielen, die Ulrich (2010, S. 35) nennt, übergeordnet zu sein; wer über Kompetenzen im Umgang mit dem Wortschatz verfügt, der ist nicht nur in der Lage, semantische Unklarheiten zu beseitigen, sondern auch dazu, außerhalb des Unterrichts seinen rezeptiven und produktiven Wortschatz selbstständig zu erweitern und vertiefen. Zudem können SchülerInnen, die über oben genannte Fähigkeiten verfügen, sich selber Informationen zu Bedeutungsprofilen von Lexemen sowie deren Bedeutungserweiterung beschaffen und sind sensibilisiert für Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen mehreren Lexemen. Gerade die kostenlosen Ressourcen des Internets sind hier von Vorteil, da das Netz heutzutage praktisch allen SchülerInnen zu Hause oder in schulischen Computerräumen zur Verfügung steht.

#### 4.1 Wortschatz erschließen und festigen

Es ist sinnvoll, dass Wortschatzarbeit beispielsweise mit der Lektüre eines Textes, sei dies ein Sachtext oder ein Roman, verbunden wird. Die SchülerInnen können aufgefordert werden, während des Lesens unbekannte Wörter zu notieren. Im Anschluss daran ergeben sich verschiedene Möglichkeiten, die unbekanntes Wörter in den passiven und später auch in den aktiven Wortschatz der Schüler und Schülerinnen überzuführen.

Einerseits können sich die Lehrpersonen von den SchülerInnen die unbekanntes Wörter via E-Mail, Lernplattform, Blog o. Ä. zukommen lassen und damit entsprechendes Arbeits- und Übungsmaterial zusammenstellen. Hierzu eignet sich die für den Sprachunterricht entwickelte Freeware *Hot Potatoes* (→ 490), mit welcher sehr einfach webbasierte, interaktive Übungen erstellt werden können, die natürlich auch in Form von Arbeitsblättern ausgedruckt in den Unterricht eingebracht werden können. So können beispielsweise Kreuzworträtsel (JCross) erstellt werden, in welchen die von den SchülerInnen als unbekannt gekennzeichneten Wörter jeweils die Lösung darstellen. Die Kreuzworträtselaufgaben sollten zunächst die

Bedeutung der einzelnen Wörter umfassen; in einer weiterführenden Übungsphase können auch Synonyme, Antonyme, Hyperonyme oder Hyponyme zu den neu erlernten Wörtern angegeben werden. Auch Lückentextaufgaben (JCloze) sowie Multiple-Choice-Aufgaben (JQuiz) sind eine gute Möglichkeit, neuen Wortschatz zu erlernen und zu festigen. Da das Programm leicht und intuitiv zu bedienen ist, kann man selbstverständlich auch die SchülerInnen Übungen für die Mitschülerinnen und -schüler erstellen lassen, beispielsweise nachdem sie selbst Wortschätze erstellt haben und diese festigen sollen (vgl. Abschnitt 4.3).

Andererseits bietet es sich bei der auf einem Text basierenden Wortschatzarbeit auch an, den Umgang mit gedruckten sowie mit digitalen Wörterbüchern zu zeigen. In diesem Zusammenhang können auch Vor- und Nachteile der beiden Ressourcen thematisiert werden (vgl. Abschnitt 2). Beispielsweise könnte man eine bestimmte Aufgabe stellen und der einen Klassenhälfte die gedruckten Duden-Bände zur Verfügung stellen, der anderen die digitale *Duden-Bibliothek*; später kann verglichen werden, wie jeweils bei der Lösungssuche vorgegangen wurde und welche Gruppe die Aufgabe schneller/besser lösen konnte. Es können auch Online-Wörterbücher vorgestellt werden, wobei im Unterricht die Unterschiede herausgearbeitet werden sollen, so beispielsweise die Online-Version von *Wahrigs Deutschem Wörterbuch* (→ 465), das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts* (→ 421) oder das *Wiktionary* (→ 466). Hier muss insbesondere auf die Entstehung von Wörterbüchern eingegangen werden, d. h. die Lehrperson muss darauf hinweisen, dass das *Wiktionary* ein kollaboratives Wörterbuch ist, in welchem Informationen fehlen oder fehlerhaft sein können. Bestenfalls wird von der Lehrperson im Vorfeld ein Lemma ausgewählt, welches unvollständig oder inkorrekt ist, bzw. ein Lemma, welches überhaupt noch nicht existiert (siehe hierzu die *Wunschliste* unter → 491). Im Klassenverband können daraufhin unter Anleitung der Lehrperson und später selbst in Gruppen Lemmata erstellt werden (vgl. Abschnitt 4.3).

Um den erlernten Wortschatz zu festigen, stehen im Internet auch zahlreiche Vokabeltrainer und Programme zur Erstellung von Lernkärtchen zur Verfügung (→ 492–495), mit denen neu gelernte Wörter individuell eingeübt, in Gruppen organisiert, untereinander vernetzt und auch mit anderen SchülerInnen ausgetauscht werden können.

Schließlich kann neuer Wortschatz auch spielerisch erworben werden, beispielsweise mit Galgenraten (→ 464). Ist das Wort erraten, lässt sich über den Link *Über das Wort lernen* mehr über das Wort erfahren. Auch Kreuzworträtsel (→ 496) eignen sich für die Wortschatzarbeit: So kann beispielsweise aufgezeigt werden, dass es in Kreuzworträtseln oftmals um Synonyme geht, welche in Synonymwörterbüchern (→ 471) zu finden sind. Neu erlernte, besonders längere Wörter können des Weiteren auch in einen Anagramm-Generator (→ 497) eingegeben werden; bei der Ausgabe in Wortlisten kann dann nach Wörtern gesucht werden, die als Eselsbrücken dienen können. Als Beispiel sei *Revolution* genannt: *rot* assoziiert *Blut*, *Urne* verweist auf *Tote*; beides kann als Merkhilfe für die Bedeutung »gewaltsamer Umsturz« verwendet werden. Dasselbe kann auch im deutschen Reimlexikon (→ 486) durchgeführt werden (zum obigen Beispiel: *Ausnahmesituation*).



Reflexion über den Wortschatz könnte zudem eine Zeit lang zu Beginn einer jeden Deutschlektion geschehen; möglich wären folgende Quellen: Zufallswort beim *Wiktionary* (→ 466), Wort des Tages (→ 498), »bedrohtes« Wort (→ 470), Neologismus des Tages (→ 499), Wort des Jahres (→ 500), Unwort des Jahres (→ 501) oder Jugendwort des Jahres (→ 502).

#### 4.2 Wörter schätzen lernen und gezielt einsetzen

Wie bereits erwähnt, hat die Wortschatzarbeit unter anderem zum Ziel, die Semantik von Lexemen herauszuarbeiten, semantische Unterschiede und Beziehungen zwischen verschiedenen Lexemen aufzuzeigen sowie Restriktionen in der Verwendbarkeit aufzuzeigen. Damit einher geht die Beurteilung von Wörtern sowie die stilistische Angemessenheit je nach Kontext. Zunächst kann anhand von Synonymwörterbüchern das »Problem« der Synonymie erläutert werden; so können beispielsweise in Sätzen Wörter durch Synonyme ersetzt werden und im Anschluss daran kann diskutiert werden, inwiefern sich die Bedeutung des Satzes verändert hat. Der Wortschatz wird also ontologisch betrachtet – Angaben zur Synonymie, Antonymie, Hypo- und Hyperonymie finden sich in verschiedenen Wörterbüchern. Teilweise sind die Informationen dazu von Hand erstellt wie im *Wiktionary* (→ 466), teilweise auch teilautomatisch generiert wie im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts* (→ 421). Als Spezialfall von Synonymie (→ 471) können Akronyme (→ 472) angesehen und ihre seltene Verselbstständigung (*ARD*, *Bafög*) thematisiert werden.

Lindzus (1996, S. 65–72) hat für die Jahrgangsstufe 10 einen Unterrichtsvorschlag zur Verwendung von Thesauren, die in den meisten gängigen Textverarbeitungsprogrammen verfügbar sind, entwickelt, in welchem es ebenfalls um die Verwendung von Synonymen und Antonymen geht. Gerade im Schreibunterricht sollten die Möglichkeiten von Thesauren aufgezeigt werden.

Hinsichtlich stilistischer Unterschiede können Wortvarianten aus verschiedenen Registern betrachtet, beispielsweise umgangssprachliche Varianten gehobeneren Lexemen gegenübergestellt werden, in höheren Klassen auch Slang- und Schimpfwörter (→ 478). Weiter können Fremd- und Lehnwörter den deutschen Entsprechungen gegenübergestellt werden (z. B. *Handout* vs. *Tischvorlage*). Grundlage für eine Diskussion kann hier der Anglizismenindex des Vereins Deutsche Sprache e. V. (→ 483) bieten.

Auch regionale Varianten scheinen uns für eine Betrachtung lohnenswert, um die SchülerInnen zu sensibilisieren, dass sich der Wortschatz der deutschen Standardsprache je nach Region und Land durchaus auch unterscheidet (z. B. *Vorrang* [österr.], *Vortritt* [schweiz.], *Vorfahrt* [bundesdt.]). Es kann hier ebenfalls mit Sprachatlanten gearbeitet werden, zum Beispiel mit dem *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (→ 503) oder dem *Kleinen Sprachatlas der deutschen Schweiz* (→ 504). Auch hier muss natürlich auf die Entstehung der Karten hingewiesen werden. Vergleicht man die Karten zu *Christkind* miteinander (→ 505/506), lässt sich leicht feststellen, dass die Karte des *Kleinen Sprachatlas der deutschen Schweiz* weitaus differenzierter ist

als diejenige für den gesamten deutschen Sprachraum. Darüber hinaus gibt es verschiedene Wörterbücher zu Dialekten – hier seien exemplarisch für die Schweiz die digitalisierte Ausgabe des Schweizerischen *Idiotikons* (→ 476) sowie das kollaborativ erstellte *Züri Slängikon* (→ 477) genannt.

Neben der regionalen Perspektive sollte in höheren Klassenstufen auch der historischen Dimension des Wortschatzes Beachtung geschenkt werden. Es muss hier unterschieden werden zwischen Wandel im Wortschatz sowie Bedeutungswandel. Zum Wandel im Wortschatz können einerseits »bedrohte« Wörter (→ 470), andererseits Neologismen (inkl. der zeitlichen Verteilung der Gebrauchshäufigkeiten, → 507) diskutiert werden. Für Reflexionen zum Bedeutungswandel kann das Etymologie-Portal (→ 474) herangezogen werden; ein Vergleich eines Lemmas (beispielsweise *Frau* und *Weib*) in Wörterbüchern verschiedener Epochen (*Grimm'sches Wörterbuch*: → 462, *Mittelhochdeutsches Handwörterbuch von Matthias Lexer*: → 463, Adelungs *Grammatisch-kritisches Wörterbuch*: → 460) kann als Ausgangspunkt für eine Diskussion zum Bedeutungswandel gewählt werden. Bei Keller/Kirschbaum (2003, S. 1–100) findet sich eine sehr gute Einführung ins Thema, die allenfalls mit Matura- bzw. Abiturklassen gelesen, andernfalls von der Lehrperson didaktisch aufbereitet werden kann.

Schließlich sollten die Wörter auch im Kontext betrachtet werden, beispielsweise in Kollokationen: *ein Kind bekommen* (Geburt) vs. *ein Kind erhalten* (Adoption). In höheren Klassen kann das *Projekt Deutscher Wortschatz* (→ 467) genauer angesehen werden, wo etwa (Mehrwort)Kookkurrenzen zu einzelnen Lexemen angegeben sind.

#### 4.3 Wortschätze selbst erstellen

Die Neuen Medien können auch eingesetzt werden, um selbst Wortschätze in der Klasse (einzeln oder in Gruppen) zu erarbeiten. Denkbar wäre beispielsweise ein *WikiQuest* zum Wortschatz, einer spezifischen Form eines *WebQuests*, d. h. komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Internet. Die SchülerInnen erhalten eine Aufgabe, welche sie anhand von verschiedenen Internetseiten zu lösen versuchen. Bei einem *WikiQuest* werden die Resultate in einem Wiki veröffentlicht (möglich sind jedoch auch andere Publikationsorte wie die Website der Schule). Der so selbst in Gruppen erarbeitete Wortschatz kann dann von der ganzen Klasse genutzt und auch überarbeitet werden (sogenanntes *Peer correcting*). Vor dem Start eines solchen *WikiQuests* müssen von der Lehrperson lexikografische Hinweise gegeben werden. Zudem müssen die in Abschnitt 4.1 und 4.2 genannten Themen besprochen worden sein. Gerade bei einem solchen Projekt wäre eine fächerübergreifende Zusammenarbeit sinnvoll: Einerseits kann hier die Informatik einbezogen werden, andererseits könnte der Fachwortschatz für ein bestimmtes Teilgebiet eines Faches (Biologie, Chemie, Geschichte etc.) erarbeitet werden. Die erstellten Wortschätze sollten möglichst umfangreich sein, denn:

Je mehr man von einem Lexem (semantische Merkmale, Lesarten, Wortbildungselemente), von den lexikalischen Strukturen (bedeutungsähnliche und bedeutungsgegensätzliche Lexeme, etymologisch verwandte Wörter, häufige Wortverbindungen/Kollokationen und Unverträglichkeiten) und vom Prozess des Wortschatzerwerbs weiß, desto mehr können Lehrer und Lerner Nutzen daraus ziehen, desto geringer ist auch der notwendige Lernaufwand. (Ulrich 2010, S. 35)

Es kann so also eine Optimierung des mentalen Lexikons erfolgen sowie die Erlangung lexikografischer Fertigkeiten. Wie in Abschnitt 4.1 bereits angedeutet, kann es auch reizvoll sein, bei einem bereits vorhandenen kollaborativen Projekt wie beispielsweise dem *Wiktionary* (→ 466) mitzuarbeiten. Für die SchülerInnen ist dies vor allem deswegen interessant, da sie davon ausgehen können, dass ihre Einträge später auch von verschiedenen NutzerInnen konsultiert werden.

Die erarbeiteten Wortschätze können nach Wortfeldern oder Kollokationen auch in *Mindmaps* dargestellt werden, deren Visualisierung das Lernen neuer Wörter erleichtern kann (Gratis-Tool: → 508, weitere siehe → 509). Assoziogramme lassen sich auch mit korpusbasierten Kollokationsanalysen (→ 467) vergleichen, was zu spannenden Diskussionen führen kann.

#### 4.4 Weiterführende Hinweise

Die in den Abschnitten 4.1 bis 4.3 beschriebenen Unterrichtsideen sollten einige Anregungen bieten, wie man die in Abschnitt 3 dargestellten Ressourcen im Deutschunterricht anwenden könnte. Zweifellos gibt es zahlreiche weitere Möglichkeiten, die Neuen Medien für die Wortschatzarbeit im Unterricht einzusetzen. Aus einer Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit den Ressourcen werden sicherlich Gedanken für weitere Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung resultieren. Das Internet bietet darüber hinaus nicht nur Ressourcen zur Wortschatzarbeit, sondern auch bereits fertig erstellte Materialien von anderen Lehrpersonen. Es sei hier besonders auf die Materialsammlung des Lehrers Lorenz Derungs hingewiesen, der auf seiner Website 950 selbst erstellte Arbeitsblätter für die Sekundarstufe I zum Download anbietet (die Arbeitsblätter inkl. Lösungsvorschläge können auch als CD-ROM erworben werden), unter anderem auch Materialien zur Wortschatzarbeit (→ 510).

In unserem Artikel ging es hauptsächlich um einsprachige Ressourcen zum Wortschatzerwerb; für Klassen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, könnten entsprechende zweisprachige Ressourcen verwendet werden. Eine gute Übungsmöglichkeit zum mehrsprachigen Wortschatzerwerb bieten die Wortschatz-Tests des Goethe-Verlags (→ 511). Die Tests werden in 25 Sprachen und somit 600 Sprachkombinationen angeboten, wobei zu jeder Kombination je 100 leichte sowie schwierige Übungen bereitstehen.

#### 5. Ausblick

Wörterbücher sind Nachschlagewerke und damit optimale Kandidaten für digitale Publikationsformen. Wenn Onlineverfügbarkeit hinzutritt, können sie zu jeder

Zeit, kostengünstig, kollaborativ und in praktisch beliebigem Umfang erweitert, modifiziert und abgerufen werden. Die Vorteile spiegeln sich insofern in der Realität wider, als traditionelle Enzyklopädien wie die *Encyclopædia Britannica* auch im Internet zugänglich gemacht worden oder – wie im Fall der *Brockhaus Enzyklopädie* in 30 Bänden – letztmalig gedruckt erschienen sind. Nichtsdestoweniger dokumentieren sie auf haptische und beständige Weise einen historischen, politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Stand, den zumindest online verfügbare Werke im Regelfall nicht bieten.

Für den Unterricht sind Online-Wörterbücher hervorragend nutzbar, wie die Vorschläge gezeigt haben mögen. Mit ihnen werden zentrale Kompetenzen vermittelt, die nicht nur die Wortschatzarbeit betreffen. Dazu gehören neben einer allgemeinen medialen Kompetenz u. a. das Erlernen von Suchstrategien und die Bewertung der Akzeptabilität von Quellen. Dass beachtenswerte Quellen existieren, zeigt eine positive Analyse der englischsprachigen Wikipedia (Giles 2005).

#### Literatur

- EISENBERG, PETER; LINKE, ANGELIKA (1996): Wörter. In: *Praxis Deutsch* 139, S. 20–30.
- FISCHER, ANTJE; MEYER, MELANIE; TANTS, MANUEL (2002): Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 30, S. 119–125.
- GILES, PETER (2005): Special Report: Internet encyclopaedias go head to head. In: *Nature* 438, S. 900–901.
- KELLER, RUDI; KIRSCHBAUM, ILJA (2003): *Bedeutungswandel. Eine Einführung*. Berlin-New York: de Gruyter.
- LINDZUS, HELMUT (1996): Thesaurus – elektronischer Wortschatz. In: *Praxis Deutsch* 139, S. 65–72.
- MÜHLSCHLEGEL, ULRIKE (2003): Elektronische Wörterbücher in Bibliotheken – eine Alternative zu den Druckausgaben? In: *Bibliothek* 27, S. 170–180.
- SEIMI, NAXHI (2010): *Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ULRICH, WINFRIED (2010): *Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ZIEFLE, MARTINA (2002): *Lesen am Bildschirm. Eine Analyse visueller Faktoren*. Münster u. a.: Waxmann.

**ANHANG:****Netlink / Verweis**

- 421 <http://www.dwds.de/>  
457 <http://www.digitale-bibliothek.de/>  
458 [http://www.duden.de/deutsche\\_sprache/](http://www.duden.de/deutsche_sprache/)  
459 <http://www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/adelung/grammati/>  
460 <http://lexika.digitale-sammlungen.de/adelung/>  
461 <http://www.zedler-lexikon.de/>  
462 <http://www.dwb.uni-trier.de/>  
463 [http://germazope.uni-trier.de:8080/Projekte/WBB2009/Lexer/wbgui\\_py](http://germazope.uni-trier.de:8080/Projekte/WBB2009/Lexer/wbgui_py)  
464 <http://de.thefreedictionary.com/>  
465 <http://www20.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/woerterbuecher/>  
466 <http://de.wiktionary.org/>  
467 <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>  
468 <http://www.2rhyme.ch/>  
469 <http://www.deutsches-rechtswörterbuch.de/>  
470 <http://www.bedrohte-woerter.de/>  
471 <http://synonyme.woxikon.de/>  
472 <http://www.chemie.fu-berlin.de/cgi-bin/acronym/>  
473 <http://www.klassikerwortschatz.uni-freiburg.de/>  
474 <http://www.etymologie.info/~e/>  
475 <http://www.deutscher-sprachatlas.de/publikationen/sprachatlant/en/>  
476 <http://www.idiotikon.ch/Register/>  
477 <http://zuri.net/slang>  
478 <http://www.alternative-dictionaries.net/dictionary/German/>  
479 <http://dict.tu-chemnitz.de/>  
480 <http://dict.leo.org/>  
481 <http://www.woxikon.de/>  
482 <http://www.bildwoerterbuch.com/>  
483 <http://www.vds-ev.de/index/>  
484 <http://www.erlangerliste.de/ressourc/lex.html>  
485 <http://linguistlist.org/sp/GetWRListings.cfm?WRAbbrev=Dict>  
486 <http://www.woerterbuch-portal.de/>  
487 <http://www.woerterbuchnetz.de/>  
488 <http://www.yourdictionary.com/>  
489 <http://www.onelook.com/>  
490 <http://www.hotpotatoes.de/>  
491 <http://de.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Wunschliste>  
492 <http://www.myloern.com/>  
493 <http://vokabeltrainer.net/>  
494 <http://www.vokker.net/de/start/>  
495 <http://www.lernkaertchen.ch/>  
496 <http://raetsel.woxikon.de/kreuzwort-raetsel/>  
497 <http://www.anagrammgenerator.de/>  
498 <http://wortschatz.uni-leipzig.de/wort-des-tages/RDF/>  
499 <http://www.wortwarte.de/Archiv/Datum/heute.html>  
500 [http://de.wikipedia.org/wiki/Wort\\_des\\_Jahres](http://de.wikipedia.org/wiki/Wort_des_Jahres)  
501 <http://de.wikipedia.org/wiki/Unwort>  
502 <http://www.jugendwort.de/>  
503 <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/>  
504 [http://ofv.ch/index.php?&ID=kleiner\\_sprachatlas](http://ofv.ch/index.php?&ID=kleiner_sprachatlas)  
505 [http://ofv.ch/kleinersprachatlas/Sprachatlas\\_025\\_Christkind.jpg](http://ofv.ch/kleinersprachatlas/Sprachatlas_025_Christkind.jpg)  
506 [http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/runde\\_5/f01b/](http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/runde_5/f01b/)  
507 <http://www.owid.de/Neologismen/index.html>  
508 <http://freemind.softonic.de/>  
509 <http://www.mindmap.ch/software.htm>  
510 [http://mittelschulvorbereitung.ch/index.php?SUBJECT=&actualid=19&which\\_set=10](http://mittelschulvorbereitung.ch/index.php?SUBJECT=&actualid=19&which_set=10)  
511 <http://goethe-verlag.com/tests/index1.htm>
- NEU:  
<http://www.mediensprache.net/de/basix/lexikon/>  
<http://www.mediensprache.net/de/lexikon/>  
<http://www.mediensprache.net/de/basix/berlinisch/lexikon/>

Wernfried Hofmeister

## Worauf sind wir »programmiert«?

### Gedanken zur metaphorischen Bedeutungsübertragung in Wortfeldern und Bildspendebereichen der deutschen Gegenwartssprache

#### 1. Vorbemerkungen zu unserer »eingebildeten« Welt

Keine Sprache verzichtet auf bildhafte Ausdrücke, kaum ein Text auf markante Metaphern, schon gar nicht unser Beitrag, der bereits in der Überschrift ganz *programmatisch*<sup>1</sup> eine Metapher bemüht. Und spätestens seit den bahnbrechenden Analysen von Lakoff/Johnson (2008)<sup>2</sup> gehen wir davon aus, dass der metaphorische Wortschatzgebrauch eine Sprachuniversalie darstellt, die unsere menschliche Weltwahrnehmung und Verständigung ganz entscheidend prägt. Im übertragenen und zugleich tieferen Sinn des Wortes *bilden* wir uns also unsere Welt ein.

Dies vermag die Zeit-Raum-Metaphorik besonders gut zu veranschaulichen: Die Kernbegriffe in Ausdrücken wie »etwas geschah *vor kurzem*«, »ist *lange* her«, »pas-

---

WERNFRIED HOFMEISTER forscht und lehrt am Institut für Germanistik der Universität Graz, und zwar zum einen umfassend in seinem angestammten Fachbereich der Germanistischen Mediävistik und zum andern in ausgewählten Feldern der diachronen sowie gegenwartssprachlichen Phraseologie-, Metaphern- und Sprachnormkunde. Zu den aktuell von ihm geleiteten Projekten zählen u. a. die »Steirischen Literaturpfade des Mittelalters« sowie die »Deutschen WortSchätze« (Näheres siehe unter <http://www.uni-graz.at/wernfried.hofmeister>). E-Mail: wernfried.hofmeister@uni-graz.at

- 1 »Programmatisch« stellen wir zum Lemma »Programm«, das (gemäß dem Grimm'schen Wörterbuch: siehe online unter <http://urts55.uni-trier.de:8080/Projekte/WBB2009/DWB>) im 18./19. Jh. aus frz. »programme« (zu lat. »programma«: »öffentliche schriftliche Bekanntmachung«) übernommen wurde. Indirekt leitet sich davon auch unser Ausdruck »auf etwas programmiert« sein ab, der aber auf eine jüngere Verwendung in der maschinellen EDV-Fachsprache (in der Bedeutung von »eingeebene Datensätze« bzw. »ausführbare Software«) zurückgeht.
- 2 Erstpublikation unter dem Titel *Metaphors we live by* (1980).

siert demnächst« oder »später«<sup>3</sup> zeigen unschwer, wie hier eine räumlich konkrete Wahrnehmung genutzt wird, um eine zeitlich abstrakte Bedeutung auszudrücken; zahlreiche Belege ließen sich noch ergänzen, wobei die Basismorpheme der Tempusbezeichnungen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft<sup>4</sup> diese Reihe sehr sinnfälliger abrunden.

Sprachbilder begegnen uns somit in ganz zentralen Bereichen unseres Alltagswortschatzes. Sie zeigen sich vielschichtig gemischt aus alten und neu hinzutretenden Metaphorisierungen. Einige haben sogenannte transparente »Bildgeschichten«, die wir noch spontan nachvollziehen können (wie die eingangs genannten Beispiele), oder sie bleiben für uns opak, also im semantisch verblassten Dunkel, außer wir schlagen sie zum Beispiel in etymologischen Wörterbüchern nach; das mag etwa für die bildhafte Wendung »etwas auf der Pfanne haben«<sup>5</sup> notwendig sein. Unterschiedlich stellt sich auch die Bewusstheit dar, mit der wir solche Bildbegriffe verwenden<sup>6</sup>, wobei zum Beispiel die raumzeitliche Alltagsmetaphorik heute praktisch nicht mehr metaphorisch markiert erscheint, während andere Sprachbilder (wie unsere *Programmiertheit*, aber auch die metaphorisierte *Pfanne*) kommunikativ und/oder stilistisch auffällig sind. Markante und zugleich transparente Sprachbilder erzeugen ein Phänomen, das allein uns schon zu einer intensiven Beschäftigung mit Sprachbildern nachgerade verpflichtet. Gemeint sind die neuroimmunologischen Rückkoppelungen, welche durch den Einsatz von bildhaften Vorstellungen auftreten, zum Beispiel durch eine sprachliche Veranschaulichung eines *Abwehrkampfes* unseres erkrankten Körpers gegen einen *Feind*, der ihn *belagert* (vgl. Liebert 2002, S. 778).

Hier zeigen sprachsuggestive Bilder eine nicht nur kognitiv psychologische, sondern sogar physiologische Wirkung!

3 »vor kurzem«: »vor« als ursprünglich räumlich konzeptualisierte Präposition, »kurz« als räumliche Längenbezeichnung; »lange«: ein (primär geprägtes) Lokal- und (darauf sekundär aufbauendes) Temporaladverb; »demnächst«: superlativisch gesteigertes »nahe« mit der Grundvorstellung räumlicher »Nähe«; »spät«: ebenfalls räumlich fundiert, wenn entweder zu lat. »spatium« (für »Raum«) zu stellen oder zu einem idg. Etymon für »(fruktales) Wachsen«. Vgl. zu diesen sowie zu allen weiteren Etymologien neben GRIMM (online) auch Kluge (2002).

4 Das Wort »Vergangenheit« verweist in seinem Basislexem auf ein imaginiertes »Gehen« (und damit auf eine – hier erinnerte – räumliche Bewegung); »Gegenwart« versinnbildlicht ein räumliches »einander Gegenüberstehen«; die »Zukunft« zeigt sich wurzelverwandt mit »Kommen« und baut darin auf einer – ebenfalls genuin räumlichen – Erwartung des »Ankommens« auf.

5 Die »Pfanne« meint hier die pfannenförmige Pulveraufnahmeplatte der alten Luntengewehre: Wer also »etwas auf der Pfanne hatte«, war schussbereit – und ist das heute noch im übertragenen Sinn.

6 Zur heterogenen, empirisch kaum erfassbaren Metaphern-Kompetenz von Jugendlichen vgl. Liebert (2002, S. 779f.)

## 2. Begriffe und sprachpädagogische Zugänge zur verbalen Bildhaftigkeit

Orientieren wir uns kurz und pauschal über ein paar nützliche Begriffe zur Beschreibung von Sprachbildern. Bildhaftes begegnet uns vorrangig in Form von Metaphern, Metonymien, Synekdochen und Symbolen (vgl. Kurz 2009).

### 2.1 Termini der verbalen Bildhaftigkeit

#### 2.1.1 Die Metapher<sup>7</sup>

Sie wird meist (und nicht ganz falsch) ein verkürzter Vergleich genannt, zutreffend etwa, wenn wir die »Handsäge« als *Fuchsschwanz* bezeichnen (Bußmann 2002): In diesem Beispiel ist die implizite Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem Ausgangs- und Zielbegriff durch das Konzept des »tertium comparationis« im analogischen Vergleich erkennbar (bei unserem Säge-Beispiel die fuchsschwanzähnliche Form) – man spricht daher von einer konzeptuellen Metapher. Verliert eine Metapher ihren Ausgangsbegriff, wird sie zur lexikalisierten Metapher (wie etwa das »Schindluder«).<sup>8</sup>

Doch selbst wenn Ausgangsbegriff und Metapher nebeneinander Teil unseres Lexikons sind und daher zueinander in einer Art von Austauschverhältnis stehen (»Substitutionsansatz« der Metaphern-Genese), kann nie von einem völligen Ersatz durch metaphorischen Wortgebrauch gesprochen werden, denn stets gilt es, den semantischen, konnotativen und kommunikativ-sprachpragmatischen Eigenwert aller Metaphern mit zu berücksichtigen (»Interaktionsansatz«). Zudem zeigen sich viele Metaphern unersetzbar/unhintergebar, obwohl in ihnen noch der Ausgangsbereich des sogenannten wörtlichen Bedeutens gut sichtbar ist: Das gilt etwa für die synästhetischen Bilder des *Farbtönen* oder *scharfen* Geruchs, aber auch für unsere Zeit-Metaphorik.

#### 2.1.2 Die Metonymie und die Synekdoche

Nicht alle Metonymien treten als markante Sprachbilder auf, sehr wohl aber Ausdrücke wie »*Seide* tragen« oder »*Wien* feiert«: Anders als die Metapher bleibt die Metonymie an ihren Ausgangsbegriff semantisch gekoppelt, weil sie diesen mittels einer Kontiguitätsbeziehung substituiert.<sup>9</sup> Synekdochen formen – als Unterart von Metonymien – Sprachbilder durch die besonders häufige »Teil-Ganzes«-Substitution aus:

<sup>7</sup> Siehe dazu die aufschlussreiche Begriffs- und Definitionsdiskussion bei Braun 2010.

<sup>8</sup> Die Wendung »Schindluder treiben« (für den metaphorisch abstrahierten Ausdruck eines »missbräuchlichen Hinwegraffens« etwa unserer Gesundheit) stammt vom mittlerweile ausgestorbenen »Schindluder« = »fast wertloses Tier, das schon tot ist oder krank und daher nur noch durch Schlachtung (minimal gewinnträchtig) verwertet werden kann«.

<sup>9</sup> In den beiden Beispielen so geschehen zwischen »Material – Produkt« bzw. »Ort – Personen«.



»Sie ist der *Kopf* des Unternehmens«, »alles unter einem *Dach*« haben (etc.).<sup>10</sup>

### 2.1.3 Das Symbol

Ein Symbol wie die romantische *blaue Blume* kann für das damit Bezeichnete ganz arbiträr/willkürlich als »Sinnbild« eintreten, oft zeigen sich Symbole jedoch zusätzlich motiviert, metaphorisch geprägt zum Beispiel der *Löwe* oder metonymisch das *Schwert* (beide Beispiele hier als Symbole herrschaftlicher Gewalt verstanden).

Nach dieser kurzen Reflexion von Terminologischem sei es uns in weiterer Folge gestattet, alle Belege, die zu einer der oben genannten Bild-Kategorien passen, ganz pauschal »Sprachbilder« zu nennen und als »metaphorisiert« zu bezeichnen.

### 2.2 Sprachpädagogische Zugänge zur verbalen Bildhaftigkeit

Die Analyse des privaten wie öffentlichen Bildgebrauchs stellt sich im Lichte des oben Ausgeführten als integrativer Teil des sprachpädagogischen Strebens nach Sprachaufmerksamkeit und kommunikativer Sicherheit dar. In der Regel bereichern Bilder die Ausdrucksfähigkeit, indem ihr Gebrauch die wünschenswerte Farbe in unsere Sprache bringt, doch sobald Metaphern zum Problem werden, weil sie falsch verwendet werden oder gegen die »political correctness« verstoßen, gilt es, sie durch diachrone (sprach- und kulturhistorische) und synchrone (gesellschafts- und situationsbezogene) Erläuterungen zu stützen bzw. im Zweifelsfall zu vermeiden. Speziell in Klassenzimmern sollte nämlich besser nichts »bis zur *Vergasung*« geschehen oder eine wie auch immer geartete Unzulänglichkeit durch »*Neger* sein« umschrieben werden: Auch wenn derlei nicht wörtlich gemeint ist oder das Sprachbild nur scheinbar einem bedenklichen Umfeld entspringt (wie die im 19. Jahrhundert noch rein chemietechnische *Vergasung*, welche erst durch die Geschehnisse der NS-Zeit belastet wurde), sollte die Unterrichtssprache von solchen Bildern besser frei bleiben.

Besondere sprachdidaktische Anforderungen stellt der immer stärker werdende Migrationshintergrund bzw. die muttersprachliche Vielfalt in der deutschsprachigen (Spracherwerbs)Gesellschaft:

Da das metaphorische Lexikon zugleich mit dem Grundwortschatz erworben und – vor allem im Bereich der Phraseologie – erst im Laufe des späteren Schulalters ausgebaut und sprachpragmatisch gefestigt wird<sup>11</sup>, obliegt es nicht zuletzt der Sprachpädagogik, allfällige metaphorische Defizite auszugleichen. Dabei ist insbesondere auf drohende Missverständnisse durch ein Erfassen bloß der wörtlichen Bedeutung des Bildhaften zu achten und ebenso darauf, dass das, was im eigenen Kulturkreis gebräuchlich ist, in einer gemischtsprachigen Gruppe zum Konflikt

---

<sup>10</sup> In diesen Beispielen steht der *Kopf* für den ganzen Körper, das *Dach* für das Gebäude.

<sup>11</sup> So ist ein aktiver Gebrauch von (bildhaften) Sprichwörtern meist erst ab dem zehnten Lebensjahr zu beobachten (vgl. Nippold/Martin/Erskine 1988).

werden kann – etwa wenn ein Moslem bildkräftig dazu aufgefordert wird, »zu *Kreuze* zu kriechen«.

Es bedarf also mehr denn je neben dem Fachwissen auch unseres sprachpädagogischen Feingefühls im Umgang mit Metaphern. Manche Schulbücher haben darauf bereits beispielgebend reagiert (Stangl/Stockinger 2007): Sie tragen durch ihre Veranschaulichung bildhafter Ausdrücke dem Umstand Rechnung, dass Metaphern zugleich Teil unserer kognitiven und emotionalen Sprachverarbeitung sind, also beide Hirnhälften betreffen. Daher empfiehlt sich zu ihrer Erfassung und Vermittlung ein sogenannter gehirngerechter Unterricht, der diverse sinnliche Wahrnehmungen einbindet (Heitkämper 1995, Schachl 1998); die Metaphern in Wörtern durch konkret gezeichnete Bilder sichtbar oder die ihnen eventuell inhärenten Klangelemente hörbar zu machen, hilft bei deren Internalisierung. Ratsam ist es ferner, Metaphern nicht nur isoliert zu betrachten, sondern in ihrer gruppenartigen Konfigurierung, denn erst hier lassen sich die gebrauchsspezifischen Zusammenhänge, die »Bildgedächtnisse« einzelner Wörter und Phrasen, aber auch ganzer Wortreihen, begreiflich machen. Das und noch mehr kann durch die Analyse repräsentativer Wortfelder und Bildspendebereiche – beides nicht zufällig selbst bildhaltige Termini – geleistet werden.

### 3. Sprachbilder in Wortfeldern<sup>12</sup>

Wortfelder sind semasiologisch geordnete Lexikonbereiche einer Wortart, deren Wörter zwar tendenziell bedeutungsgleich sind, die sich aber konnotativ zum Beispiel nach schichtspezifischen (diastratischen), lokal gebundenen (diatopischen) oder semantisch neben-, über- und unterordnenden Kriterien gruppieren lassen, und zwar ausgehend von einem sogenannten Archilexem als dem – unter Umständen nur abstrakt erschließbaren – semantischen Kernbegriff. Die Größe eines Wortfeldes signalisiert die kommunikative Relevanz des von ihm abgedeckten Lebensbereichs für die Sprachgemeinschaft, wobei bildhafte Ausdrücke eine meist ganz wesentliche Rolle spielen. Eines der größten und zugleich bildreichsten Wortfelder geht vom Archilexem »Aufhören des Lebens« aus: Dieses Wortfeld »sterben« sei als fast schon klassisches, aber immer noch herausforderndes Beispiel etwas näher vorgestellt.

Im Rahmen einer projekthaften Lehrinitiative des Verfassers an der Universität Graz wurden rund 650 Belege für dieses Wortfeld gesammelt und als Teil einer Sterbekultur-Ausstellung präsentiert, deren virtuelle Umsetzung noch immer begehbar ist (Hofmeister 2004).<sup>13</sup> Hier vermag man einen Eindruck davon zu erhalten, wie ein sogenannter Tabubereich von unserem Lexikon bildhaft erfasst und umschrieben

<sup>12</sup> Siehe dazu die Beiträge in *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* XIX, 2002. Die konzeptuelle Grundprägung des Begriffs erfolgte durch Trier (1931).

<sup>13</sup> Die alphabetisierte Liste aller gesammelten Belege findet sich auf der Seite <http://sterbekultur.uni-graz.at/home.html> unter der Rubrik »Projektseminar« im popup-Menü »Wortfeld«, und zwar dort (unterhalb des automatisch startenden Lauftexts) auch als frei herunterladbares pdf-Dokument.

wird. In je unterschiedlicher Stilhöhe, regionaler oder überregionaler Gebräuchlichkeit und oft voll Sprachwitz treten darin Bilder auf, die dem menschlichen Bedürfnis nach euphemistischer (»schönredender«) Ausdrucksweise für das Phänomen »Sterben« entsprungen sind: Auch Jugendlichen meist bekannt oder (auch für Zweitsprachler/innen) spontan zugänglich sind wohl die Wendungen »den *Löffel abgeben*« und »jemandem das *Licht ausblasen*«, erklärungsbedürftig mögen »ins *Gras beißen*«<sup>14</sup> oder »*abkratzen*«<sup>15</sup> sein. Keine lange Erläuterung ihres wörtlichen Bildhintergrunds brauchen verblasste Bilder wie *verscheiden* oder *weggehen*; da sollte es genügen, auf sie aufmerksam zu machen, um ihre Metaphorizität bewusst und sogleich verständlich zu machen. Die zentrale Vokabel *sterben*, die ebenfalls bildhaften Ursprungs ist<sup>16</sup>, aber heute schon längst wieder als unverblümter Ausdruck gilt, belegt schließlich, wie die Bezeichnungsnotwendigkeit für einen dynamischen Lexikonbereich mitunter zu einer Kette aus immer neuen (Re)Metaphorierungen führt.

Während das Wortfeld »sterben« alle Personen und beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen sollte, bieten sich die beiden nächstgenannten Bereiche für differenzierte Gender-Diskurse an: Gemeint sind die Wortfelder »Automobil«<sup>17</sup> und »Kleidung«. Einige Bildbelege daraus sollen dies verdeutlichen.

Rund um das »Auto«<sup>18</sup> (als privates Kraftfahrzeug) kennen wir umgangssprachlich u. a. die »Karre«, die »Kiste«, die »Rostschüssel«, den »Flitzer« oder »Schlitten«, verniedlichen wir das Auto lautmalerisch zum »Töff-Töff« und animalisch inspiriert (ein Volkswagenmodell) zum »Käfer« oder (den Citroën 2CV) zur »Ente«; alles zusammen heißt – meist leicht abwertend – der »fahrbare Untersatz«.

Ähnlich abwechslungsreich gestaltet sich das metaphorische Lexikon für das Wortfeld »Kleidung«: Wir subsumieren darunter – freilich mit je unterschiedlichen Teil-Bezeichnungen und Konnotationen – den »Fetzen«, die »Kluft« (studentensprachlich aus dem Rotwelsch-Milieu), aber auch die »Schale« und die »Robe« (aus frz. »robe« für »geraubte Kleidung«). Anschaulich und metaphorisch transparenter sind die »Glocken-« und »Karottenhose«, zeitlos der »Mantel« (aus lat. »mantellum«

14 Eventuell makaber inspiriert vom Sturz sterbender Soldaten, die mit ihrem Gesicht auf das Schlachtfeld gefallen sind.

15 Abzuleiten vom aristokratischen Usus des sogenannten Kratzfußes, der von Untergebenen beim Abschied als Devotionsgeste ausgeführt wurde.

16 Hier hat offenbar die alte Bedeutung des »sich Streckens« (als körperliches Symptom des Sterbens bzw. Todes) Pate gestanden.

17 Man könnte auch das noch viel größere Wortfeld »Fortbewegungsmittel« ins Auge fassen, doch würde sich dann durch die Einbeziehung auch nicht motorisierter (also u. a. auch tierischer) und öffentlicher »Vehikel« ein fast schon unüberschaubar großer Bereich auf tun. – Wortfelder lassen sich also unterrichtsgerecht aufteilen.

18 Dazu sei als kleiner Exkurs, der zugleich dem gegenständlichen Wortfeld und unserer Terminologie gilt, angemerkt: »Auto« aus »Automobil« (wie auch »Cabrio« aus »Cabriolet«) wird sehr bildhaft ein Kopfwort genannt, zu der sich die Schwanzwörter stellen (z. B. »Bus« für »Omnibus«); diese lexikalischen Ökonomisierungsstrategien heißen übergreifend und ähnlich plastisch »clippings« (»Abtrennungen«).

für »Hülle/Decke«) und das hyperonymische (= semantisch übergeordnete) »Gewand« (für »gewendetes Tuch«)<sup>19</sup> sowie dazu die Hyponyme (= Unterbegriffe) »Übergewand« und »Untergewand«. Fremdsprachigen Ursprungs zeigt sich der »Pullover« (wörtlich »Überzieher«), das »Top« (für ein schickes »Oberteil«) und das alles modern jugendsprachlich umfassende »Outfit«. Diese letztgenannten fremdsprachigen Begriffen sollten im Unterricht keinesfalls ausgeklammert, sondern in ihrer Bildhaftigkeit mit entschlüsselt werden, denn gerade an ihnen lässt sich veranschaulichen, wie innerhalb von Wortfeldern ein mit der »Ware« importiertes Wort- und Bildmaterial seinen Platz findet und mit den übrigen Wörtern semantisch interagiert.

Doch einerlei, welches Wortfeld man analysiert: Stets empfiehlt sich der schon genannte gehirngerechte Sprachunterricht mit seiner interaktiven Vermittlung repräsentativer Beispiele, denn erst damit wird außer der kognitiven Aneignung des Bildregisters auch dessen emotionale Verarbeitung möglich. Fächerübergreifende Ansätze können dabei helfen, einzelne fremdsprachige Belege oder kulturhistorische Entwicklungen kontrastiv mit einzubinden, um in den Wortfeldern die eigen- und transkulturelle Dimension des Metaphernlexikons noch deutlicher sichtbar zu machen. Das gilt auch für den nächsten Bereich.

#### 4. Bildspendebereiche<sup>20</sup>

»Unter einem Bildspendebereich verstehen wir ein Inventar an sprachlichen Bezeichnungen, die aufgrund der Prägnanz und soziokulturellen Attraktivität ihres Objekt- bzw. Begriffsfeldes [...] zu metaphorischen Bedeutungsübertragungen geführt [haben].« (Hofmeister/Pözl 2010, S. 4) Bildspendebereiche sind somit onomasiologisch verknüpft und zeigen sich – ausgehend von ihrer wörtlichen Bedeutung – im Alltagsgebrauch semantisch ausdifferenziert; dies und die Tatsache, dass Metaphorizität für Bildspendebereiche konstitutiv ist, unterscheidet sie von den nur partiell bildhaften Wortfeldern. Da es sich bei beiden jedoch nur um jeweils unterschiedliche Sichtweisen auf unser Lexikon handelt, können einzelne Bildbelege sowohl einem Wortfeld als auch einem Bildspendebereich zugeordnet werden. Um dies an einem oben genannten Beispiel zu verdeutlichen: »Ins Gras beißen« gehört einerseits dem Wortfeld »sterben« an und entstammt andererseits gemäß seiner dominanten Prägung dem martialischen Bildspendebereich. Kritisch festgehalten sei, dass Bildspendebereiche (stärker noch als Wortfelder) durchaus frei in den Blick genommene Ausschnitte unseres Wortinventars darstellen, deren Evidenz sich nur ansatzweise über (system-)linguistische Zusammenhänge darstellen lässt.<sup>21</sup> Umso mehr gilt es, die »Prägekraft« der diversen Bildspendebereiche, also ihre inhaltliche Reichweite und Trennschärfe sowie ihre gesellschaftliche Rele-

19 Wobei hier eine semantische Übertragung von mhd. *gewaete* (Kleid«) mitgewirkt haben dürfte.

20 Siehe dazu die Beiträge in *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* XX, 2002.

21 So etwa das »Bildfeld« von Weinrich (1958), das sich unseren »Bildspendebereichen« unterordnen lässt.

vanz, einsichtig zu machen, und zwar sowohl für ihre Ausgangsfelder (mit wörtlicher, oft fachsprachlicher Bedeutung) als auch für ihre metaphorischen Zielbelege im gegenwartssprachlichen Lexikon.

Da es – ähnlich wie für die Wortfelder – zu diesen metaphorisch hoch produktiven Bereichen (die mitunter auch »Assoziationsfelder« genannt werden) erst wenige, zudem kaum auf Vollständigkeit angelegte Einzelstudien gibt, bedarf es unter Umständen eigener Nachforschungen, um diese Metaphorisierungen darzustellen; das mag man sprachpädagogisch betrachtet aber auch als etwas Positives sehen, denn eine solche selbsttätige Recherche ermöglicht auf ideale Weise eine Beteiligung der Schüler/innen am Entdecken und Enträtseln von Sprache, erlaubt also (unter Anleitung der Lehrkraft) eine gemeinsame lexikalische Verortung der Metaphern im historischen wie gegenwartssprachlichen Wortschatz-Netzwerk. So gesehen, empfiehlt sich die Einbindung von Bildspendebereichen in den Sprachunterricht trotz manch unsicherer Grenzziehungen zwischen den Bildspendebereichen und trotz mitunter strittiger sprachkundlicher Hintergründe.

Allgegenwärtig und zugleich unüberschaubar zahlreich scheinen die Körpermetaphern (»vom *Fuß* des Berges« bis zur »*Hauptsache*«), da sie als Anthropomorphismen offenbar seit jeher dazu gedient haben, die Welt im menschlichen Maßstab zu begreifen und in einer Art von Welt-Mensch-Analogie bildhaft zu benennen. An diesem Bildspendebereich kann man stellvertretend für alle Bildspendebereiche sogleich erkennen, dass strukturell sowohl Einzelmetaphern als auch bildhafte Phraseologismen auftreten und Wörter aus verschiedenen Wortarten metaphorisiert werden.

Unter dem sprachpädagogisch gemünzten Begriff der »Deutschen WortSchätze«<sup>22</sup> liegen seit kurzem umfangreichere Sammlungen (von im Durchschnitt je rund 300 gegenwartssprachlichen Metaphern) zu den Bildspendebereichen des Mathematischen (»*Ausgerechnet* du sagst das?«), Musikalischen (»mit *Pauken* und *Trompeten*«), Nahrhaften (»der *Dreikäse*hoch«), Religiösen (»jemanden ins *Gebet* nehmen«), Sportiven (»unser bürokratischer *Hürdenlauf*«) und Wehrhaften (»etwas im *Schilde* führen«) vor<sup>23</sup>; der Bereich des Spielerischen (»ein *Ass* im Ärmel«) wird 2011 folgen, jener der Schrift-WortSchätze (»lügen wie *gedruckt*«) 2012. Sprachhistorisch lassen sich die Ausgangsmotivationen für diese Bildspendebereiche wie folgt auf den Punkt bringen: Hinter den mathematischen Bildern erkennt man unser Streben nach Exaktheit, viele musikalische Metaphern entspringen kooperativen Handlungsaufforderungen, Sprachbilder mit einem Nahrungsbezug sind der Urausdruck unserer Leib-Geist-Kultur, unser religiös geprägtes Sprachgut erinnert an die westliche Dominanz des christlichen Glaubensgutes, die sportiven Sprachelemente bilden unsere Lust am Kompetitiven ab, und die zahlreichen Martialismen in privater wie

---

22 © Wernfried Hofmeister.

23 Das Projekt WortSchätze versucht hier den Einstieg zu erleichtern: Seine Sammlungen zu bislang fünf Bildspendebereichen (die bereits rund 5.000 Schüler/innen präsentiert werden konnten) sind unter der Adresse <http://wortschaetze.uni-graz.at> zu weiten Teilen auch online einsehbar sowie interaktiv nutzbar (Hofmeister 2007–2010).

öffentlicher Sprache verweisen auf eine nie überwundene Gewaltbereitschaft unserer Zivilisation. Sprachpädagogisch gewendet, mögen sich aus einer ideologiekritischen »Dekonstruktion« dieser Bilderwelt zum Beispiel folgende Erkenntnisse ergeben: Auch Zahlenwerte können Ungenaues meinen, Konfessionalismen sind selten wörtlich zu nehmen, sportive Ausdrücke sollten unseren Alltag nicht zu stark beschleunigen, und achtlos gebrauchte Martialismen behindern die Deeskalierung von Konflikten. – Wie sich ganz aktuell ein neuer Bildspendebereich etabliert, kann man an der Sprache der EDV beobachten: Übermäßiger Alkoholgenuss »löscht unsere Festplatte«, Neuigkeiten sind zu *Updates* geworden, Werkzeughaftes zur *Hardware*, und Jugendliche werfen anderen vor, »*Flatrate* zu labern«. Eine Sammlung dieser brandneuen Metaphern findet auf einer Yahoo-Plattform statt, wo engagierte Sprachexpert/innen (nach unkomplizierter Anmeldung) gerne ihre Ergänzungen einfügen mögen.<sup>24</sup>

### 5. Schlussfolgerung: Das Sprachbild als Aufgabe

Es gibt keine Sprachkompetenz ohne Metaphernkompetenz, denn wie gezeigt wurde, dienen bildhafte Ausdrücke meist nicht bloß der »Ausschmückung« des Grundwortschatzes, sondern sie sind ein zentraler Teil von ihm. Diese Einsicht sollte für den schulischen Erst- und Zweitspracherwerb zur Folge haben, dass Sprachbildern sowohl auf rezeptiver als auch produktiver Seite der Sprach- und Textarbeit mehr denn je hohe Aufmerksamkeit gewidmet wird. Nur dann können Jugendliche jene vollwertige und zugleich kritische Sprachteilhabe erlangen, die ihnen einerseits hilft, Sprachbilder zu verstehen und sie situationsgerecht sowie stilsicher anzuwenden, aber sie andererseits auch dazu befähigt, hinter die Kulisse unangemessener oder manipulativ eingesetzter Trugbilder zu blicken.

#### Literatur

- BRAUN, CHRISTIAN (2009): Die Metapher im Koordinationsfeld ihrer Merkmale. Eine syntaktische Klassifikation. In: *Sprachwissenschaft* 34, S. 31–72.
- BUSSMANN, HADUMOD (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenbuch, 452), 4., ergänzte und durchges. Aufl.
- GRIMM, JACOB UND WILHELM: *Das Deutsche Wörterbuch von Jacob u. Wilhelm Grimm*. Online: <http://urts55.uni-trier.de:8080/Projekte/DWB> [Zugriff: 3.11.2010].
- HEITKÄMPER, PETER (1995): *Mehr Lust auf Schule. Handbuch für innovativen und gehirngerechten Unterricht*. Paderborn: Junfermann.
- HOFMEISTER, WERNFRIED (2004): *Internetplattform der literatur- und sprachwissenschaftlichen Projektseminare zur »Sterbekultur« an der Karl-Franzens-Universität Graz*: <http://de.groups.yahoo.com/group/sterbekultur>. Ergebnisse dieses Seminarprojekts in Form einer virtuellen Ausstellung unter <http://sterbekultur.uni-graz.at> [Zugriff: 3.11.2010].

<sup>24</sup> Anmeldung nach Aufruf der Seite <http://de.groups.yahoo.com/group/bildspendebereiche>, wo unter der Rubrik »Datenbanken« die »EDV-Belege« gesammelt werden.

- HOFMEISTER, WERNFRIED (2007-10): »Deutsche WortSchätze«. Online: <http://wortschaetze.uni-graz.at>. Aktuelle Sammlung von EDV-Belegen: <http://de.groups.yahoo.com/group/bildspendebereiche> [Zugriffe: 3.11.2010].
- HOFMEISTER, WERNFRIED; PÖLZL, MICHAELA (2010): Die Quadratur des Kreises: Ein Bericht über die Einbindung des mathematischen Bildspendebereichs in die sprachpädagogische Initiative »Deutsche WortSchätze«. In: *tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*, 2, S. 8-14.
- GECKELER, HORST; GLONING, THOMAS (2002): Beiträge für das Kapitel »XIX. Die Architektur des Wortschatzes III: Wortfelder«. In: Cruse, D. Alan u. a. (Hg.): *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. 1. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 21.1), S. 713-737.
- KLUGE, FRIEDRICH (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 24. durchges. und erw. Aufl., bearb. von Elmar Seebold. Berlin: de Gruyter.
- KURZ, GERHARD (<sup>6</sup>2009): *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Kleine Reihe V&R, 4032).
- LAKOFF, GEORGE; JOHNSON, MARK (<sup>6</sup>2008): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildenbrand. Heidelberg: Carl Auer. [1. Auflage 1980 in Chicago erschienen unter dem Titel *Metaphors We Live By*.]
- LIEBERT, WOLF-ANDREAS (2002): Bildfelder in synchroner Perspektive (Artikel 96). In: Cruse, Alan; Hundsnerscher, Franz; Job, Michael; Lutzeier, Peter Rolf (Hg.): *Lexikologie. Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 771-783 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 21,1).
- NIPPOLD, MARILYN; MARTIN, STEPHANIE A.; ERSKINE, BARBARA J. (1988): Proverb comprehension in context: A developmental study with children and adolescents. In: *Journal of Speech and Hearing Research* 31, S. 19-28.
- SCHACHL, HANS (<sup>2</sup>1998): *Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lernen*. Linz: Veritas.
- SCHMIDT-WIEGAND, RUTH; DE CUBBER, WALTER; PEIL, DIETMAR; LIEBERT, WOLF-ANDREAS (2002): Beiträge für das Kapitel »XX. Die Architektur des Wortschatzes IV: Begriffsbezogene Strukturierungen«. In: Cruse, D. Alan u. a. (Hg.): *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. 1. Halbband. Berlin-New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 21.1), S. 738-783.
- STANGL, JOHANN; STOCKINGER, REINHARD (2007): *Sprachräume. Deutsch für die AHS Oberstufe*. Wien: Österreichischer Bundesverlag (= Sprachräume, 3).
- TRIER, JOST (1931): *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes*. Heidelberg: Winter.
- WEINRICH, HARALD (1958): Münze und Wort. Untersuchungen an einem Bildfeld. In: *Romanica. Festschrift für Gerhard Rohlfs*. Hg. von H. Lausberg und H. Weinrich. Halle: Niemeyer, S. 508-521.

Jürgen Struger

# Sprachbewusstsein durch Wortschatzarbeit

Wer die Sprache hat, hat auch das Sagen.  
*(Ryszard Kapuscinski)*

## 1. Sprachkritik und Gesellschaftskritik

Dass die Arbeit am Wortschatz im Deutschunterricht (und in anderen Disziplinen) wichtig ist, ist unzweifelhaft. Es gibt unterschiedliche Gründe und Motivationen für die Arbeit an und mit Wörtern und Worten.

- Ein großer Wortschatz gilt immer noch als Zeichen für Bildung. Je mehr Vokabular verfügbar ist, desto mehr Wissensbereiche scheinen einem/einer SprecherIn zur Verfügung zu stehen. Das Wort »Wortschatz« bietet eine irreführende Metaphorik an: Es ginge um einen *Schatz* (der SchülerInnen), der vergrößert werden solle. Tatsächlich hat das Problem semantisch gesehen (mindestens) zwei Dimensionen, nämlich a) die Dimension des (vorhandenen) Wortinventars (»Schatzes«) von SchülerInnen und b) die Dimension der operativen (= aktiven) Verfügbarkeit dieses Inventars. Das klassische Vokabellernen gehört somit zur Anhäufung von Schätzen, die jedoch in bare Münze nur umgesetzt werden können, wenn der/die SchülerIn Kontexte kennen lernt, in denen der Schatz auch tatsächlich einen Wert besitzt. Aus diesem Grund führt die Schule des Vokabellernens auch regelmäßig in eine Sackgasse: Ein großer Vorrat an passiv gespeichertem Wortinventar bleibt passiv, weil kontextlos.
- Richtig verwendete Fachausdrücke gelten – in den naturwissenschaftlichen Disziplinen vielleicht noch mehr als im Fach Deutsch – als Zeichen für die Beherrschung des Stoffes.

---

JÜRGEN STRUGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Schreibforschung, Grammatik, Textlinguistik. E-Mail: juergen.struger@uni-klu.ac.at



- Ein umfangreiches Repertoire an Begriffen samt Synonymen, Antonymen etc. gilt als Grundlage für einen effektiven Stil. Je mehr Variation über die Wortwahl möglich ist, desto erfolgreicher sind SchreiberInnen beim Lösen unterschiedlicher Aufgaben. Sprachliche Kompetenz wird nicht nur als Fehlerfreiheit, sondern auch als Variantenreichtum wahrgenommen.
- Ein umfangreicher Wortschatz erleichtert kognitive Zugänge zur Welt. Die Fähigkeit, Dinge »beim Namen zu nennen«, erleichtert schon alltägliche soziale Kontakte wie einen Arztbesuch.<sup>1</sup> Wer sich und seine Anliegen konkret und präzise, d. h. über angemessene Wörter und Begriffe ausdrücken kann, ist kommunikativ erfolgreicher.

Diesen Gründen wären noch einige mehr hinzuzufügen. Während dieser Beitrag verfasst wird, werden die jüngsten Ergebnisse der PISA-Studie veröffentlicht, die Österreichs SchülerInnen eine höchst mangelhafte und seit den letzten Tests noch einmal deutlich gesunkene Lesekompetenz attestieren.<sup>2</sup> Es ist zu vermuten, dass der Umfang des verfügbaren Wortschatzes der SchülerInnen mit diesem Ergebnis korreliert. Wenn unter Lesekompetenz nicht nur die Fähigkeit verstanden wird, den Inhalt eines Textes angemessen wiedergeben zu können, sondern ihn darüber hinaus auch in einer kritischen Weise rezipieren und hinterfragen zu können (vgl. Groeben/Hurrelmann 2009, S. 173), dann kommt dem Wortschatz und dem Wissen über Wortbedeutungen ein Weiteres hinzu: die Fähigkeit, gesellschaftlich relevante Informationen auf ihre Bedeutung hin abwägen und distanziert betrachten zu können.

Im Folgenden werden Überlegungen zur Wortschatzarbeit unter dem Aspekt der Sprachkritik präsentiert. Die grundlegende Frage dabei ist, ob und inwieweit mit Methoden der Wortschatzarbeit ein kritischer Umgang mit (medialen) Texten vermittelt werden kann.

## 2. Sprachkritik: Zweifel an Worten und Wörtern

»Sprachkritik« ist als Begriff mehrdeutig, weil er eine wechselvolle und vielfältige Geschichte hat. In der sprachphilosophischen Tradition des ausgehenden 19. Jahrhunderts bedeutete Sprachkritik den skeptischen Blick auf Sprache als ein nicht allzu verlässliches Instrument für die Verständigung über die Welt. Im Chandos-Brief zerfallen dem Autor »die Worte im Munde wie modrige Pilze« (Hofmannsthal 1991, S. 49), weil sie den Zusammenhang mit den Tatsachen zu verlieren beginnen. Fritz Mauthner bringt diese Sprachskepsis aus vielen Perspektiven und sehr wortreich – also mit einem gewissen Restvertrauen in die Sprache – zur Sprache.

---

1 Vgl. hier Studien zur Arzt-Patient-Kommunikation, in denen die sprachliche Darstellung von Schmerzen eine wichtige Rolle beim Zustandekommen erfolgreicher Interventionen spielt; vgl. hierzu Menz/Lalouschek/Sator/Wetschanow (2010).

2 Die PISA-Ergebnisse für Österreich: <http://www.bifie.at/pisa> [Zugriff: 21.12.2010].

Und die ganze Geistesarbeit unserer Gegenwart scheint mir, der ich außerhalb der Kritik der Sprache nichts Wißbares erblicke, die weitverbreitete Ahnung zu sein, daß es so nicht weiter gehe, daß die Sprache immer nur in der Weltanschauung des vergangenen Geschlechts auf die Wirklichkeitswelt passe, daß in den gegenwärtigen Worten die alten Götter stecken, *daß die Wirklichkeit etwas sei und die Sprache etwas anderes.* (Mauthner 1906, S. 175; Hervorhebung J. S.)

Ludwig Wittgenstein vertritt in seiner Sprachphilosophie eine andere Variante der Sprachkritik. Er nimmt an, dass unsere Sprache die Wirklichkeit abbildet, dass aber zwischen beiden lediglich ein Abbild-Verhältnis besteht. Die Folge davon sei, dass die Sprache uns zuweilen auch falsche Bilder von der Wirklichkeit vorgaukle und dass immer wieder zu klären sei, wie präzise sprachliche Ausdrücke auf die Wirklichkeit referieren. Für Wittgenstein bedeutet Philosophieren zuerst eine kritische Säuberung der Sprache von leeren Worten, die keine Bedeutung haben:

Die richtige Methode der Philosophie wäre eigentlich die: Nichts zu sagen, als was sich sagen lässt, also Sätze der Naturwissenschaft – also etwas, was mit Philosophie nichts zu tun hat –, und dann immer, wenn ein anderer etwas Metaphysisches sagen wollte, ihm nachzuweisen, *dass er gewissen Zeichen in seinen Sätzen keine Bedeutung gegeben hat.* Diese Methode wäre für den anderen unbefriedigend – er hätte nicht das Gefühl, dass wir ihn Philosophie lehrten – aber sie wäre die einzig streng richtige. (Wittgenstein 1989, Kap. 6.53; Hervorhebung J. S.)

Erst wenn die Sprache von bedeutungsleeren Ausdrücken gereinigt sei, könne über die Wirklichkeit kommuniziert werden. Sprachkritik bedeutet also für Wittgenstein ebenso wie für Mauthner der grundsätzliche Zweifel an der Fähigkeit von Wörtern, Bedeutung zu tragen. Beide vertreten explizit die Ansicht, dass sprachliche Ausdrücke uns oft eine Realität vorgaukeln, an die wir nur glauben können, weil wir vermuten, dass Wörter untrennbar mit einer Bedeutung verbunden sind. Dieser Verdacht ist eigentlich schon älter: »Gewöhnlich glaubt der Mensch, wenn er nur Worte hört, es müsse sich dabei doch auch was denken lassen.« (Goethe 1919, Vers 2565/66)

Die Verbindung von Sprache und Wirklichkeit wird in der Folge zu einem Dauerthema in der Sprachwissenschaft, in der Philosophie und später auch in den Neurowissenschaften. In der Sprachdidaktik stellte sich dieses Problem bisher jedoch kaum! Während die Frage nach der »Welthaltigkeit« (Lauer/Liptow/Seel 2008, S. 165 ff.) der Sprache, also die Frage, inwieweit Sprache überhaupt mit der Wirklichkeit zu tun hat, in der Sprachphilosophie zwar oftmals gestellt, aber kaum je zufriedenstellend beantwortet wurde, beschäftigt sich die Deutschdidaktik mit der Frage, mit welchen Methoden und mit welchen Zielen im Deutschunterricht effektive Wortschatzarbeit geschehen kann. Sprachkritik gibt es in dieser Hinsicht höchstens in der Form, dass der Wortschatz der SchülerInnen zu wünschen übrig lasse, worauf diverse Untersuchungen reagierten (vgl. Klieme/Beck 2007).

Manipulation durch Sprache – die Zahl der Publikationen über dieses Thema ist seit dem *linguistic turn* in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zuweilen unüberschaubar geworden, wenngleich dieses Thema in den letzten Jahren kein sehr großes Interesse mehr auf sich zog. Zu bekannt scheinen schon die Beispiele von Euphemismen der Politsprache zu sein oder von politisch korrekten Zynismen aus der

Sphäre der Wirtschaft: Wenn Arbeiter »freigesetzt« werden und Aktionäre sich vor »Gewinnwarnungen« zu fürchten beginnen, dann werden diese »Bereicherungen« unseres Wortschatzes oft gar nicht mehr als »Manipulation durch Wörter« verstanden.

Die gesellschaftskritische Sprachbetrachtung im Gefolge der 1968er-Bewegung sah das Problempotential in einer Sprache, die »manipulativ«, d. h. mit der Absicht von Vortäuschung und Machtausübung, die Menschen beeinflusst. Folgerichtig war ein wichtiges Ziel die Erforschung und in der Folge Demaskierung von sprachlichen Strategien, die Demokratiefeindlichkeit, Ungleichbehandlung etc. ermöglichen bzw. verstärken.

Die Sprache z. B. eines politischen Textes zu untersuchen, setzt voraus die Hoffnung, die tätige, dabei stets der Desillusion bedürftige Hoffnung auf emanzipatorische Wirkung bei derlei Vorhaben. Langfristig angestrebt ist, die bestehenden Zustände, gekennzeichnet durch Manipulation, durch Sprachherrschaft von Menschen über Menschen, zu verändern, angestrebt ist letztendlich, »die Kommunikation zu dem herrschaftsfreien Dialog aller mit allen« zu entfalten. (Eigenwald 1972, S. 101)

Sprachkritik basiert hier also auf einem emanzipatorischen Interesse, eine Grundintention ist die Analyse von Machtstrukturen über den Sprachgebrauch, denn: »Die Wahl von Syntax und Vokabular ist ein politischer Akt; er definiert und umschreibt, wie »Fakten« erfahren werden sollen. In einem gewissen Sinn schafft er sogar erst die Fakten, die untersucht werden.« (Laing 1969, S. 54)

Wenngleich diese strikte Verbindung von Politik und Sprachkritik etwas veraltet anmutet, bleibt doch die Grundhypothese bestehen, dass Sprache unsere Wahrnehmung der (gesellschaftlichen) Realität zumindest beeinflusst, wenn nicht gar erst ermöglicht. Insofern ist Wortschatzarbeit im Deutschunterricht nicht allein aus sprachsystematischen Gründen wichtig, sondern auch zur Ausbildung einer kritischen Lesekompetenz (Stichwort »Politische Bildung«). Wortschatzarbeit bedeutet in diesem Sinn nicht nur eine Vergrößerung der sprachlichen Kompetenzen von SchülerInnen, sondern letztlich eine Arbeit an der kritischen Wahrnehmung der Realität. Das soll im Folgenden erörtert werden.

### **Eine Zeitungsmeldung: Wörter, Szenen und Interpretationen**

Am 6. Dezember 2010 geht eine Meldung durch die Presse, und zwar in folgenden Varianten:

Beispiel 1: »Drama in Kalabrien: Bekiffter Autolenker fährt in Italien acht Radfahrer tot«<sup>3</sup>

Beispiel 2: »Unter Drogeneinfluss acht Radfahrer totgefahren«<sup>4</sup>

Beispiel 3: »Horror-Unfall in Italien: Bekiffter Autofahrer rast acht Radfahrer tot«<sup>5</sup>

---

3 <http://www.krone.at/> [Zugriff: 6.12.2010].

4 <http://www.kleinezeitung.at/nachrichten/chronik/> [Zugriff: 6.12.2010].

5 <http://www.bild.de/BILD/news/> [Zugriff: 6.12.2010].

Beispiel 4: »Italien: Acht Radfahrer sterben bei schwerem Unfall«<sup>6</sup>

Beispiel 5: »Autofahrt unter Drogeneinfluss endet in Tragödie«<sup>7</sup>

Beispiel 6: »Bekiffter Autofahrer fährt acht Velofahrer tot«<sup>8</sup>

Diese Variationen zu einem traurigen Geschehnis in Italien stammen aus Online-Medien, von denen es mit einer Ausnahme auch Printversionen gibt.

In sechs Varianten wird ein Ereignis betitelt. Fast so wie in Akira Kurosawas Film *Rashomon* wird ein Vorfall aus mehreren Perspektiven betrachtet. Es sind mehrere Fragestellungen denkbar, mit denen die Schlagzeilen (inklusive der dazugehörigen Textmeldungen) analysiert werden können.

- *Die Szene – Ortsnamen, Substantive:* Einmal ist der Vorfall ein Drama, einmal eine Tragödie, einmal ein Horror-Unfall, einmal ist es einfach ein Unfall. Einmal ist der Ort der Handlung, Kalabrien, ganz an den Anfang gesetzt, wohl auch wegen der Vokalharmonie (»Drama in Kalabrien«), Italien nur beiläufig genannt. Zweimal ist Italien ganz nach vorne gerückt und deshalb der Ort der Handlung. Viermal wird kein Ort des Geschehens angegeben und damit das Ereignis selbst in den Vordergrund gerückt.
- *Der Tatbestand – Verben:* Hier wird es komplexer, nicht alle Versionen berichten dieselbe Handlung. »totfahren« kommt dreimal vor (1, 2 und 6). Im Beispiel 3 wird jemand »totgerast«, ein neues Verb betritt damit die Bühne, ganz im Stil eigentlich von Ludwig Reiners, der geraten hatte, möglichst ausdruckskräftige Verben zu verwenden (vgl. Reiners 1943, S. 139). In Beispiel 4 wird ein Verb mit ganz anderer Semantik verwendet: sterben statt totrasen, was die Radfahrer zum Subjekt der Aussage macht. In Beispiel 5 schließlich endet die Schlagzeile nahezu klassisch, die Autofahrt (nicht die Radfahrt!), in einer Tragödie. Mit diesen Verben werden ein- und demselben Sachverhalt ganz unterschiedliche Färbungen gegeben, je nach der Perspektive, aus der sie betrachtet werden.
- *Die Beteiligten – Substantive:* Zuerst einmal der Täter – nur in drei Schlagzeilen wird er benannt: bekiffter Autofahrer oder -lenker, es gibt kaum Variation. Dann die Betroffenen: Sie werden einmütig als Radfahrer bezeichnet, einmal als »Velofahrer« in der schweizerischen Variante und einmal (Beispiel 5) werden sie gar nicht benannt.
- *Die Umstände – Adjektive, Umstandsbestimmungen:* Der Unfall ist »schwer« (Beispiel 4), was an sich eine Tautologie darstellt (bzw. fragen lässt, ab welcher Opferzahl ein Unfall schwer ist etc.). Die unpersönliche »Autofahrt« geschah »unter Drogeneinfluss«; wenn der Täter genannt wird, ist er »bekifft«, nicht »unter Drogeneinfluss« bzw. »im Rauschzustand« etc.

Die Analyse zeigt, dass ein und dasselbe Ereignis sehr variantenreich in den Medien präsentiert wird. Die Wortwahl ist je nach Medium präziser oder reißerischer, die

6 <http://emm.newsbrief.eu/NewsBrief/> [Zugriff: 6.12.2010].

7 <http://www.bernerzeitung.ch/panorama/> [Zugriff: 6.12.2010].

8 <http://www.tagblatt.ch/aktuell/international/> [Zugriff: 6.12.2010].

gewählten Bilder sprechen unterschiedliche Zielgruppen an und transportieren möglicherweise unterschiedliche Werthaltungen. Während es bei diesem Beispiel um einen Vorfall geht, in dem sich die Zahl der möglichen sprachlichen Variationen in Grenzen hält, sind natürlich komplexere Themen denkbar, die auf die verwendete Wortwahl hin untersucht werden können. Wenn ein solches Ereignis mit relativ wenigen inhaltlichen Dimensionen (Ort, Zeit, Betroffene, Ergebnis) sprachlich schon recht variantenreich getitelt werden kann, wie verhält es sich erst mit komplexen Ereignissen und Informationen bzw. mit Themen, die nicht alleine als Bericht, sondern als *meinungsbildender* Text präsentiert werden? Die Wortwahl ist nicht alleine ein Funktion des Stils (*bekifft* statt *unter Drogeneinfluss*), sie gibt einer Nachricht nicht nur eine dramatische »Färbung« (*Tragödie* statt *Unfall*). Im Sinne der Sprachkritik etwa von Mauthner (aber auch von aktuelleren Autoren wie Lakoff/Johnson 1983) kann man davon ausgehen, dass die verwendeten Wörter, Bilder und Metaphern Konzepte vorgeben, die als solche für LeserInnen prägend sind. Das gezeigte Beispiel kann nicht gut als Beispiel für Manipulation durch Sprache und Wortwahl gelten, da die Interpretationsmöglichkeiten eingeschränkt sind, es illustriert aber die mögliche Bandbreite.

Als Gedankenexperiment kann das oben vorgeführte Beispiel mit einem komplexeren und gesellschaftlich relevanten Thema durchexerziert werden. Man denke etwa an aktuelle Diskurse über Migration, über das Gender-Thema oder über Umweltfragen, in denen die Wortwahl nicht nur eine Stilfrage ist, sondern Rückschlüsse auf die Position eines Autors/einer Autorin und seine/ihre Perspektive erlaubt.

### 3. Wortschatz und Medienkompetenz

Die tägliche Zeit, die Jugendliche im Internet verbringen, nimmt zu (vgl. Struger 2009). In der Wertigkeit nimmt das Internet gleich nach dem Fernsehen den zweiten Rang ein<sup>9</sup>, das Radio und traditionelle Printmedien wie Bücher und Zeitungen werden in ihrer Wichtigkeit von Jugendlichen bei Weitem geringer eingeschätzt. Das Medium Internet bietet die Möglichkeit sowohl der Information als auch der aktiven Teilnahme an sozialen Netzwerken und Ähnlichem. Insofern stellt dieses Medium eines der attraktivsten Sprachangebote für Jugendliche dar, sowohl als Lese- als auch als Schreibmedium. Es ist zu vermuten, dass dieser kontinuierlich steigende Trend der letzten Jahre sich fortsetzen wird und Sprache von Jugendlichen zunehmend in Form von digitalen Medien sowohl konsumiert als auch produktiv eingesetzt werden wird. Aus dieser Überlegung heraus erscheint es naheliegend, die Förderung von *language awareness* durch Wortschatzarbeit nicht nur über die bewährten Methoden anhand von Druckmedien, also Büchern, sondern anhand der neuen, digitalen Medien zu betreiben. Das soll keine Geringschätzung des Buches bedeuten, sondern eine integrierende Sicht der Dinge: Es geht um Medien,

---

9 [http://mediaresearch.orf.at/c\\_studien/studentenstudien/2003/jugend.pdf](http://mediaresearch.orf.at/c_studien/studentenstudien/2003/jugend.pdf) (Fessler GfK: Jugend online 2003).

**Abb. 1:** Meist genutzte Printmedien bei Jugendlichen zwischen 14 und 29 Jahren  
(Quelle: Media-Analyse 2004, <http://mediaresearch.orf.at> - Zugriff: 6.12.2010)

	Medium	14-19 Jahre (%)	20-29 Jahre (%)
1.	TV-WOCHE	41,3	37,0
2.	KRONEN ZEITUNG	39,5	41,6
3.	AUTO TOURING	20,0	29,9
4.	TELE	38,7	37,8
5.	NEWS	14,6	18,0
6.	TV MEDIA	13,8	15,2
7.	KLEINE ZEITUNG	12,6	12,1
8.	SPORTMAGAZIN	12,1	8,1
9.	E-MEDIA	12,0	9,4
10.	DIE GANZE WOCHE	11,2	10,4

in denen Sprache verwendet wird, und das Buch ist eines davon neben anderen.

Sieht man sich die Printmediennutzung von österreichischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen an (Abb. 1), fällt auf, dass sich unter den zehn meistgelesenen Zeitschriften lediglich vier Nachrichtenmagazine befinden.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Beschäftigung mit Nachrichten einen nur geringen Teil der Freizeitaktivitäten Jugendlicher ausmacht<sup>10</sup>, liegt der Schluss nahe, dass das sprachliche Angebot an Jugendliche von Seiten der Nachrichtenmedien nur zu einem geringen Teil wahrgenommen wird. Je älter die MediennutzerInnen, desto häufiger greifen sie wiederum auf Tageszeitungen zurück.<sup>11</sup> Das bedeutet in der Prognose, dass die InternetuserInnen von heute – mit ihrer stark durch das Internet beeinflussten sprachlichen Sozialisation (vgl. Struger 2009, S. 25 f.) – das Zielpublikum der Nachrichtenmagazine von morgen sind, wobei der Unterschied zwischen Online- und Printmedien sich zukünftig nivellieren dürfte.

Unter diesen Aspekten bekommt die Förderung von *language awareness* und insbesondere von Wortschatzarbeit größere Bedeutung, da der kompetente und kritische Umgang mit Informationsmedien zu einem großen Teil die Fähigkeit bedeutet, sprachliche Informationen auf ihre Relevanz, auf ihre Perspektiven und auf ihre Aussagen hin zu prüfen.

<sup>10</sup> 2003 gaben rund 30 % der österreichischen Jugendlichen an, häufig Zeitschriften (auch online) oder Bücher zu lesen (Fessel-GfK, Jugend Online 2003).

<sup>11</sup> Ebd.

#### 4. Didaktische Perspektiven: Wort(schatz)arbeit – intensiv und extensiv

Der Normalfall der Mediennutzung, belegt durch statistische Analysen (s.o.), bedeutet die Konfrontation von LeserInnen mit einer oder maximal zwei Schlagzeilen zur selben Nachricht<sup>12</sup>, weshalb eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch in Medien u. a. hier einsetzen kann. Eine kritische, sprachbewusste Auseinandersetzung mit Medieninhalten über Wortschatzarbeit kann dadurch gelingen, dass gerade die Vielfalt von Medienangeboten zum Thema gemacht wird.

##### 4.1 Zugänge zu Wort-Schätzen

Es gibt natürlich eine Reihe von Möglichkeiten der Wort(schatz)arbeit, die jedoch unterschiedliche methodische Bedingungen haben. Wenn man die Arbeit am Wortschatz unter der Perspektive der Bildung von Medienkompetenz bzw. mit dem Ziel der Förderung von Sprachbewusstsein (*language awareness*) plant, liegt es nahe, die selbständige Recherche zu konkreten Themen anzuregen, sowohl in Print- als auch in elektronischen Medien. Im oben angeführten Beispiel war der Ausgangsimpuls die Berichterstattung zu einem Einzelereignis; weitere thematische Klammern sind möglich und wünschenswert.

Das vorrangige Ziel ist dann nicht mehr die »Vermittlung« eines umfangreichen Vokabulars an die SchülerInnen; vielmehr sollen diese dazu angeregt werden, selbständig Recherchen anzustellen, um unterschiedliche sprachliche Darstellungen zu ein- und demselben Thema zu analysieren. Der Vorteil einer solchen Herangehensweise liegt einerseits im Training von Medienkompetenz (= thematisch motivierte Recherchen), andererseits in der Fokussierung auf sprachliche Differenzen in unterschiedlichen Medien. Das primäre Ziel ist dann nicht die *Aneignung von Vokabular*, sondern vielmehr die *Aneignung von Strategien*, mit denen selbständig recherchiertes Material unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern etc. sprachlich erarbeitet und reflektiert wird.

##### 4.2 Interpretationsarbeit

Die oben skizzierten Analysen einer Reihe von Schlagzeilen zu ein- und demselben Ereignis sind nur eine Möglichkeit, sich der Berichterstattung in den Medien sprachkritisch zu nähern. Grundlegend ist jedoch die Frage, wie die Bedeutungen der einzelnen »Wortfunde« erarbeitet wird. Eine von außen (also von der Lehrkraft) präsentierte Analyse von Wortverwendungen und -bedeutungen kann zwar Impulse geben, kann jedoch eine selbständige Erarbeitung von Wortfeldern und Bedeutungsstrukturen nicht ersetzen. Tatsächlich gibt die Nebeneinanderstellung von Texten zu ein- und demselben Anlass einen ersten Impuls zur Interpretation bzw. zu der Frage, welche Schlagzeile denn jetzt das Ereignis am genauesten beschreibe.

---

12 Wobei die Kerntexte oftmals von ein und derselben Nachrichtenagentur stammen.

Statt Antworten sind hier vielmehr die Fragen interessant, die hier aufgeworfen werden können:

- Was sind die Absichten hinter den einzelnen Versionen?
- Was sind die Gründe für die Wortwahl im einzelnen Fall?
- Welche Färbungen geben Worte und welche Interpretationen lassen sie zu?
- Wie werden Meinungen über die Wortwahl wiedergegeben?
- Welche Bilder/Assoziationen entstehen durch die spezifische Wortwahl?

Eine interessante Quelle mit Anregungen für die interpretative Arbeit mit Sprachmaterial, speziell mit Wortmaterial, sind kreative szenische Formen, wie sie etwa von Boal (1982) entwickelt worden sind, ohne dass gleich theaterpädagogisch gearbeitet werden muss. Dass Boal'sche »Zeitungstheater« etwa arbeitet explizit mit Medienberichten zu ein- und demselben (gesellschaftlich relevanten) Thema und bringt die MitspielerInnen dazu, den Inhalt von Nachrichten sprachlich zu analysieren, zu de-konstruieren und neu zu formulieren. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die verwendeten Phrasen und Metaphern, jedoch auch die Kontexte, in denen sie vorkommen.<sup>13</sup> Wortschatz wird mittels solcher Methoden in aktiver Weise erarbeitet, da das Vokabular stets in einem Kontext präsentiert wird.

## 5. Zusammenfassung

George Orwell hatte im Roman *1984* mit präziser Intuition erfasst, dass Machtausübung nicht allein mit Gewalt, sondern und vor allem über das Instrument der Sprache möglich ist. Die Deutungshoheit über Wortbedeutungen und die Definitionsmacht über Begriffe sichert den Mächtigen mehr als nur Sprach»gewalt«, sie beeinflusst, so die These, auch die Denkmöglichkeiten der SprecherInnen. Festgefügte, unhinterfragte Begriffe und Phrasen lenken die Wahrnehmung, vor allem dann, wenn sie durch Gewohnheit und mangels Alternativen zur einzigen Ausdrucksmöglichkeit werden.

In einem weniger dramatischen Sinn kann man die Arbeit an Wortstrukturen und Wortverwendungen als eine Form von Sprachunterricht verstehen, der über die formale Sprachbeherrschung hinaus einen kritischen Zugang zu Medienangeboten vermittelt. Mediale Kompetenz wächst mit dem Wortschatz, und umgekehrt wird der Wortschatz umfangreicher in der bewussten Auseinandersetzung mit medialen Angeboten.

---

<sup>13</sup> Eine genaue Darstellung der Intentionen und der Methoden von Boal siehe Axter (2001).



## Literatur

- AXTER, MELANIE (2001): *Das Theater der Unterdrückten Augusto Boals und seine Präsentation in der Gegenwart*. Stuttgart: ibidem.
- BOAL, AUGUSTO (1982): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EIGENWALD, ROLF (1972): *Überredungstechniken – Zum Sprachgebrauch in politischen, journalistischen und ökonomischen Texten*. Stuttgart: Metzler, S. 101.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG VON (1919): *Goethes Faust*. Hg. von Georg Witkowski. Leipzig: Hesse & Becker. 1 Text, 5. unveränd. Aufl.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hg., 2009): *Lesekompetenz. Lesesozialisation und Medien*. Weinheim-München: Juventa.
- HOFMANNSTHAL, HUGO VON (1991): Ein Brief. In: Ders.: *Sämtliche Werke*. Hrsg. von Rudolf Hirsch, Christoph Perels und Heinz Röllecke. Bd. XXXI: *Erfundene Gespräche und Briefe*. Hg. von Ellen Ritter. Frankfurt/M.: Fischer, S. 45–55.
- KAPUSCINSKI, RYSZARD (1994): *Neue Zürcher Zeitung*, NZZ Folio 10.
- KLIEME, ECKHARD; BECK, BÄRBEL (Hg., 2007): *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- LAING, RONALD (1969): *Phänomenologie der Erfahrung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LAKOFF, GEORGE; JOHNSON, MARK (1980): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAUER, DAVID; LIPTOW, JASPER; SEEL, MARTIN (2008): *In der Welt der Sprache. Konsequenzen des semantischen Holismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MAUTHNER, FRITZ (1906): *Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Erster Band: Wesen der Sprache*. Internet-Resource: <http://www.textlog.de/18988.html> [Zugriff: 22.02.2011].
- MENZ, FLORIAN; LALOUSCHEK, JOHANNA; SATOR, MARLENE; WETSCHANOW, KARIN (2010): *Sprechen über Schmerzen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (UVR).
- REINERS, LUDWIG (1943): *Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa*. München: C.H. Beck.
- STRUGER, JÜRGEN (2009): Chatten, bloggen, mailen, posten. Zur Veränderung des Sprachgebrauchs im und durch das Internet. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2 (»Internet«), S. 32–32.
- WITTGENSTEIN, LUDWIG (1989): *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

## Links

- <http://www.bifie.at/pisa> – Die PISA-Ergebnisse für Österreich [Zugriff: 21.12.2010]
- <http://www.krone.at/> [Zugriff: 6.12.2010]
- <http://www.kleinezeitung.at/nachrichten/chronik/> [Zugriff: 6.12.2010]
- <http://www.bild.de/BILD/news/> [Zugriff: 6.12.2010]
- <http://emm.newsbrief.eu/NewsBrief/> [Zugriff: 6.12.2010]
- <http://www.bernerzeitung.ch/panorama/> [Zugriff: 6.12.2010]
- <http://www.tagblatt.ch/aktuell/international/> [Zugriff: 6.12.2010]
- [http://mediaresearch.orf.at/c\\_studien/studentag%20jugend.pdf](http://mediaresearch.orf.at/c_studien/studentag%20jugend.pdf) (Fessl GfK: Jugend online 2003)

Markus Meyer

# Methoden der Wortschatzerforschung

## 1. Von der Sprachpraxis zur Sprachbetrachtungspraxis

Unser gemeinschaftliches sprachliches Leben, das aus den fundamentalen Tätigkeiten des Sprechens und Zuhörens sowie Schreibens und Lesens besteht, stellt eine Praxis dar, die begrenzt wird durch eine besondere Form der Zulässigkeit, die mehrdimensionale *sprachliche Wohlgeformtheit* (Meyer 2009). Sie ist Teil einer Praxis der *kooperativen Kommunikation* (Tomasello 2008), die sowohl *multimodal* (Enfield 2009) als auch *multimedial* ist (Antos 2009). Bedeutung wird interaktional aufgebaut in Prozessen des Sprechens und Zuhörens, des Schreibens und Lesens (Enfield 2009, Deppermann 2006).

Sprachbetrachtung im Unterricht stellt eine besondere Form der Praxis dar, in der eine Reihe von Techniken und Tätigkeiten gebündelt sind. Diese spezifische Bündelung entwickelt sich mit fließenden Übergängen in und aus unserer alltäglichen sprachlichen Praxis heraus. Es gibt aber einen wesentlichen Unterschied zur alltäglichen Sprachpraxis: Sprachbetrachtung bezeichnet Techniken und Tätigkeiten des Untersuchens unseres gemeinschaftlichen sprachlichen Lebens, mit denen sich eine Vergegenständlichung von Sprache in unterschiedlichen Graden vollzieht. Sie sind, ausgehend von Vermutungen und Fragen, auf das Erkennen, Beobachten und Manipulieren von sprachlichen Objekten ausgerichtet. Der Grad der

Vergegenständlichung von Sprache im Unterricht ist vom Ziel der Betrachtung abhängig: Sind metakognitive Prozesse wie in der alltäglichen sprachlichen Praxis bezogen auf aktuelle Entscheidungssituationen, deren Lösung angestrebt wird (Bredel 2007), oder sind sie Teil einer eigenen Praxis, die auf das Erlangen und Prüfen von Wissen über Sprache ausgerichtet ist?

Untersuchende Tätigkeiten sind im Unterricht verbunden mit Techniken, die notwendig sind, um die Vergegenständlichung von Sprache in konkreten Schritten vollziehen zu können. Auf diese Weise können Schüler/innen sprachliche Objekte als Einheiten aus dem Kontinuum des Gehörten herauslösen bzw. im Gelesenen erkennen, Muster und Kategorien bilden und damit identifizierbare Differenzen zum Beispiel zwischen Wörtern bestimmter Wortarten oder Wortbildungsmustern aufbauen. Aus beobachteten sprachlichen Einheiten können so zum Beispiel *Wörter* oder *Phrasen* im begrifflich-konzeptionellen Sinn werden – Voraussetzung für die Erforschung eines komplexen Gegenstands wie der *Wortschatz* einer Sprache. Wird also etwa durch das Einüben des Erweiterns, Verschiebens und Modifizierens herausgefunden, ob zum Beispiel eine Einheit wie *Stellung nehmen* eher Wort oder Phrase, eher morphologische oder phraseologische Bildung ist (vgl. Jacobs 2005), führt erst das Einschleifen dieser Techniken und Tätigkeiten zur Entdeckung von Ähnlichkeiten zwischen sprachlichen Einheiten und damit zur Entdeckung eines systematischen, formbezogenen Zusammenhangs derselben. Kognitive Verarbeitungstiefe kann bei den Schüler/innen durch die damit verbundene Erforschung von (historisch, situativ, kontextuell) bedingten Bedeutungsveränderungen erzielt werden. Eine solche Praxis der Sprachbetrachtung innerhalb einer Lern-Gemeinschaft zu beherrschen verlangt, dass diese Techniken und Tätigkeiten Schritt für Schritt selbstständiger eingesetzt und vollzogen werden können und schließlich Teil selbstorganisierten Lernens werden können (vgl. Müller 2006). Sie können dann auch wieder rückgebunden werden an konkrete Gesprächs- oder Text-Situationen, in denen der Bedeutungsaufbau von sprachlichen Einheiten strittig, fragwürdig oder problematisch erscheint.

Sprache selbstständig untersuchen und erforschen zu können setzt also voraus, dass ein Instrumentarium zur Verfügung steht, um die je gebündelten Techniken und Tätigkeiten zielgerichtet ausführen zu können. Dieses Instrumentarium ist nichts anderes als ein Methoden-Inventar: Wir erkennen an eingeschliffenen Vorgehensweisen und Arbeitsabläufen, dass sich eine Praxis der Sprachbetrachtung ausgebildet hat.<sup>1</sup>

---

1 Mein Dank gilt meinen Schüler/innen an der Europaschule Troisdorf sowie den Teilnehmer/innen an meinem Seminar »Sprachbetrachtung« an der Universität Bielefeld im WS 09/10 für ihre Neugierde, ihre Veränderungsbereitschaft und ihre Ideen.

## 2. Methoden der Sprachbetrachtung

Methoden des Untersuchens von Sprache systematisch zusammenzustellen verlangt, eine vorschnelle Einengung linguistischer Forschungspraxis zu didaktischen Zwecken zu vermeiden. Die deutsche Sprache in einem umfassenden Sinn als Gegenstand des Deutschunterrichts zu begreifen heißt, den Deutschunterricht zu begreifen als umfassende Praxis des Untersuchens der deutschen Sprache in all ihren Facetten. Deshalb ist auch die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht prinzipiell im Zusammenhang mit anderen Bereichen des Sprach- (sowie Literatur-)unterrichts zu sehen. In ihr verschmelzen phonologische, morphologische, semantische, orthographische, syntaktische und pragmatische Aspekte, die aus formbezogener und funktionaler Perspektive untersucht werden müssen. Sie kann eingebunden werden in Betrachtungen menschlicher Interaktion insgesamt (Tomasello 2008), indem etwa verbale und nonverbale Gesten oder menschliche und tierische Kommunikation verglichen werden, und kann zur Stärkung kommunikativer Kompetenzen beitragen.

Wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf sprachliches Verhalten richten – sei es, weil uns selbst etwas fragwürdig erscheint oder wir darauf aufmerksam gemacht werden –, dann können wir dies auf drei verschiedene Weisen tun: Wir können beobachten, was sprachlich vorkommt; wir können einschätzen und beurteilen, was wir sprachlich wahrnehmen; wir können sprachlich experimentieren, mit dem, was wir beeinflussen können. In jedem dieser drei Fälle stehen uns verschiedene Methoden zur Verfügung, damit wir von einer Frage oder einem Problem zu einer Antwort oder einer Lösung kommen können. Beobachten wir sprachliches Verhalten, schätzen es ein und beurteilen es oder experimentieren mit ihm, konstituiert eine solche Praxis Schritt für Schritt Sprache als Gegenstand, der betrachtet, untersucht, erforscht werden kann.

### 2.1 Einschätzungen von Sprecher/innen

Als Grundlage der sprachbezogenen Urteilskraft des Menschen kann die sprachliche Intuition von Schüler/innen eine wertvolle Ressource sein, die sich im Deutschunterricht nutzen lässt. Sie kann genutzt werden, um Einschätzungen über Merkmale sowie die Zulässigkeit sprachlicher Ausdrücke gegebenenfalls in spezifischen Kontexten zu geben. Zur Erforschung des Wortschatzes kann sie nicht nur eingesetzt werden, um Beziehungen zwischen Wörtern, sondern auch um Beziehungen zwischen Wörtern und Verwendungskontexten derart explizit zu machen, dass Zulässigkeitsbeschränkungen bewusst werden. Ziel kann darüber hinaus auch sein, die kommunikative Kompetenz zu stärken, Einschätzungen in Bezug auf gewählte sprachliche Formen so verbalisieren zu können, dass sie text- oder äußerungsbezogene Verstehens- und Verständigungsprobleme lösen können. Es geht dabei darum, die Intuition der Schüler/innen in dem Sinne »zu stärken«, dass sie nicht nur »für Entscheidungen bei gegebener Varianz sicherer« werden (Bredel 2007, S. 135), sondern dass sie verbalisierte Intuitionen zum Anlass nehmen, nach den Gründen

ihrer Einschätzungen zu suchen. Damit eröffnen sich auch für die Schüler/innen jenseits eines im Extremfall normativen Sprachunterrichts verschiedene Dimensionen sprachlicher Wohlgeformtheit (vgl. Meyer 2009, Bredel 2007, S. 130 f.): Sind Intuitionen geprägt von explizit kodierten Normen, Ausdruck eines bestimmten Usus oder sind sie Reflex systematischer Beschränkungen innerhalb einer Sprache bzw. einer Varietät oder kognitiver Ökonomie? Eine solche Ressource effektiv nutzen zu können, verlangt, dass sie Schüler/innen als solche bewusst gemacht werden muss. Dies ist deshalb von großer Bedeutung, da Schüler/innen eigene Intuitionen im Sprachunterricht systematisch entweder gar nicht gezielt nutzen oder mit Verbalisierungen ihrer Intuitionen nur negative Erfahrungen verbunden sind (vgl. Bredel 2007, S. 135 ff.).

Sprachliches Wissen wird nicht in einem engen analytischen Sinne verlangt, sondern im Sinne der metakognitiven Fähigkeit, Intuitionen über Aspekte des eigenen oder fremden Sprachverhaltens zu verbalisieren. Im Vordergrund sollte deshalb nicht stehen, eine vermeintlich richtige Lösung zu finden, sondern eigenes Sprachgefühl artikulieren zu können und die (Differenz-)Erfahrung zu machen, dass diese Intuitionen unter Umständen nicht alle teilen. Erst dadurch werden Prozesse der Auseinandersetzung und des Verstehens evoziert, die durch methodische Schulung erfolgreich durchlaufen werden können.

Einige Techniken und Tätigkeiten müssen – je nach Schwierigkeitsgrad der Einschätzungsaufgabe – eingeübt werden, gegebenenfalls muss auch spezifisches Prozess- bzw. Analysewissen abgerufen werden. Zu den Techniken und Tätigkeiten gehören das Zuschreiben von identifizierbaren und benennbaren Merkmalen sowie das Verbalisieren von subjektiven Einschätzungen, die durch Erläuterungen verständlich und durch Begründungen überprüfbar gemacht werden können.

Zur Vorbereitung einer Erhebung von Einschätzungen sollten folgende Fragen geklärt werden:

- Zielformulierung: Was will ich wissen? (Z. B. Situationsangemessenheit eines Wortes/einer Phrase)
- Aufgabenformulierung: Wie frage ich am besten? (Z. B. offen durch »Wie gut passt ...?«)
- Befragungsgruppe: Wen frage ich am besten? (Z. B. alle Mitschüler/innen in Sportvereinen)

Als Erhebungsmethoden können im Unterricht beispielsweise verwendet werden: quantitative Thermometerverfahren, Rating-Skalen (z. B. mit Smiley-Symbolen), mündliche Abstimmungen oder qualitative (Kurz-)Interviews.

Die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten sollte dem Alter und Kenntnisstand der Schüler/innen entsprechend vorgenommen werden.

Am Beispiel des Einsatzes der Thermometermethode soll eine Einschätzungsaufgabe kurz erläutert werden. 30 Schüler/innen einer 8. Klasse wurden gebeten, einen Punkt an diejenige Stelle der Thermometerskala an der Tafel zu markieren, an der der Satz *Er fürchtete sich sehr* im Vergleich zu zwei Referenz-Sätzen stehen sollte. Bewertet wurde im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema Erzähltexte

die Zulässigkeit des genannten Satzes in der Exposition einer Geschichte, die mit den folgenden Worten beginnt: *Peter wachte auf. Plötzlich hörte er ein merkwürdiges Dröhnen. Ein solches Geräusch hatte er noch nie gehört.* An die Erhebung der Einschätzungen und die Auswertung schloss sich eine Interpretation an. Wieso wurde der Satz besser als *Er hatte total Schiss*, aber schlechter als *Er bekam große Angst bewertet*? In dieser Phase notierten die Schüler/innen die Gründe für die Positionierung an der Tafel. Verbalisierungen wie »man weiß, dass vorher etwas anders war« zeigten, dass die Schüler/innen die Kodierung einer Zustandsveränderung durch das Funktionsverb *Angst bekommen* implizit erkannt hatten. Andere Verbalisierungen waren dagegen nicht klassifikatorischer Natur, sondern beziehen sich auch auf Vorkommen (»fürchten wird weniger verwendet«) und Varietät (»Schiss ist Umgangssprache«). Sie stellten alle hervorragende Ausgangspunkte für weitere Wortschatzuntersuchungen dar, in deren Verlauf ganz unterschiedliche Beziehungen zwischen den einzelnen Ausdrücken untersucht und beschrieben wurden.

Erhebungen von Einschätzungen können ad hoc aus einer bestimmten Situation heraus vorgenommen, aber auch eigenständig vorbereitet und durchgeführt werden – je nach Ziel und Gegenstand. In konzentrierter Form können Einschätzungen auch in Kleingruppen eingeholt werden, wenn etwa die/der Teamleiter/in fragt: »Wer würde denn diesen Ausdruck von euch auch so verwenden?« Solche Strategien sind aber nur zu erwarten, wenn die hier vorgestellten Untersuchungsmethoden von den Schüler/innen auch eingeübt wurden und sich verfestigt haben.

Einschätzungen können unterstützt werden durch weitergehende Recherchen und Überprüfungsverfahren, die auch selbstgesteuert vorgenommen werden können. Besonders eignen sich dafür gezielte Wörterbuchabfragen, sei es nun mittels Internetabfrage oder mittels Suche in gedruckten Wörterbüchern, aber auch Online-Portale wie der *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (Elspaß/Möller 2003 ff.).

## 2.2 Vorkommen von sprachlichen Ausdrücken

Beobachten ist eine grundlegende Fähigkeit, bei der wir unsere Aufmerksamkeit für einen bestimmten Zeitraum auf Gegenstände oder Ereignisse bzw. Vorgänge richten. Beobachten im Sinne einer Tätigkeit, die Teil einer untersuchenden Sprachbetrachtung ist, meint im engeren Sinn, dass wir unsere Aufmerksamkeit, oftmals ausgehend von Verwunderung oder Schwierigkeiten, auf sprachliches Verhalten lenken. Wir können unsere Aufmerksamkeit auf das eigene, aber auch auf fremdes sprachliches Verhalten richten, wir können mündliches oder schriftliches Vorkommen zum Gegenstand machen. Wir können dabei sowohl formbezogene als auch funktionale Aspekte berücksichtigen. Ziel ist in Bezug auf Wortschatzarbeit die gezielte Erweiterung und Vertiefung des Verstehens- und Ausdruckswortschatzes. Ebenso ist es Ziel, das Bewusstsein für den kontextbedingten Aufbau von Bedeutung in Text und Gespräch zu erweitern. Dazu müssen entsprechende Methoden bereitgestellt werden.

Jede Beobachtungs-Aufgabe setzt voraus, dass die jeweils im Beobachten gebündelten Techniken und Tätigkeiten eingeübt sind und notwendiges Prozess- bzw.

Analysewissen abgerufen werden kann. Zu diesen Techniken und Tätigkeiten gehören das Benennen, Beschreiben und Erläutern von Merkmalen sowie das merkmalsbasierte Gruppieren und Klassifizieren von sprachlichen Ausdrücken. Das Beobachten sprachlichen Verhaltens ist an keine spezifische Unterrichtsform gebunden. Gezielt eingeübt, kann es auch in selbstorganisierten Lernarrangements Anwendung finden.

Vorkommensanalysen dienen im Unterricht dazu, das gezielte Lenken der eigenen Aufmerksamkeit einzuüben und diese Tätigkeit unabhängig von Bewertungen und Interpretationen in ihrem Eigenwert zu erkennen. Auch dies ermöglicht es, der eigenen Neugierde und Intuition bei der Untersuchung von Sprache zu folgen, ohne dabei allein mit der Frage beschäftigt zu sein, welches Verhalten kodifizierten Normen entspricht und welches nicht. Methoden der Betrachtung des Vorkommens von mündlichen oder schriftlichen sprachlichen Äußerungen setzen folglich in der Regel ein relativ hohes Maß an Vergegenständlichung und entsprechendes sprachliches Wissen voraus. Methoden der Betrachtung des Vorkommens sind entweder qualitativ oder quantitativ. Sie lassen sich reduzieren auf die drei folgenden Fragen:

- Welche Merkmale haben die sprachlichen Ausdrücke, die ich beobachte (qualitativ)?
- Wie oft kommen diese Merkmale vor bzw. wie stark sind sie ausgeprägt (quantitativ)?
- Warum kommt ein bestimmtes Merkmal (nicht) häufig vor? Warum ist es (nicht) so stark ausgeprägt?

Je nach Art der Vorkommensanalyse können Häufigkeiten einfach ausgezählt, aber auch tabellarisch festgehalten werden, wenn es um mehrere Arten von Vorkommensfällen geht. Wichtig ist, dass auch die Interpretation als eigener Schritt eingeübt und bewusst gemacht wird. Gegebenenfalls werden an dieser Stelle Einschätzungen relevant.

Als Methoden können im Unterricht zunächst das vorbereitende (typo)graphische Hervorheben von Merkmalen sowie die Suche von Wörtern oder Phrasen mit Hilfe von online verfügbaren Wörterbüchern (*DWDS*, *Grimm'sches Wörterbuch*, *Leipziger Wortschatzportal*) angewendet werden (vgl. Müller/Siever in diesem Heft). Darauf aufbauend kann die Methode des Erstellens von Übersichten in Form von Tabellen oder Visualisierungen eingesetzt werden (vgl. Ulrich in diesem Heft), aber auch die unterstützende Verwendung von Konkordanzlisten und Kookurrenzdatensätzen aus online verfügbaren Wörterbüchern wie dem *DWDS* ist hilfreich. Häufigkeiten können auch mittels eigener Suchmaschinen wie *WebCorp* untersucht werden. Voraussetzung ist dabei die Kenntnis des Aufbaus von Wörterbucheinträgen (an Beispielen etwa gut zu üben mit dem *DWDS* oder dem *Grimm'schen Wörterbuch*) sowie der Arten von Wörterbüchern (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2009).

Dazu ein Beispiel.

Eine Schülerin zeigt sich verwundert über das Ergebnis einer Aufgabe einer Mitschülerin in einer 7. Klasse im Deutschunterricht während der Besprechung von selbstverfassten Berichten über eigene Wochenendaktivitäten: »Du wolltest doch einen schriftlichen Bericht verfassen – dein Bericht ist aber wie gesprochen!«. Eine gezielte Vorkommensanalyse auf der Basis der bisher im Unterricht erarbeiteten Kriterien konzeptioneller Mündlichkeit diente daran anschließend dazu, die Vermutung der Schülerin zu überprüfen. Gemeinsam wurden umgangssprachliche Ausdrücke sowie (zuvor gesammelte) Partikel, die typisch für den mündlichen Sprachgebrauch sind, im untersuchten Text für alle sichtbar hervorgehoben. Daran anschließend wurden – mit einer unterstützenden Recherche im DWDS – verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des Wortes so explizit gemacht.

Je mehr Methoden Schüler/innen zur Vorkommensanalyse bereitstehen, desto schneller, gezielter und sicherer können sie Häufigkeiten, semantische Zusammenhänge und Verwendungskontexte untersuchen.

### 2.3 Mit Sprache experimentieren

Mit Sprache zu experimentieren heißt, herausfinden zu wollen, welche Abhängigkeitsverhältnisse zwischen verschiedenen Ereignissen und Vorgängen bestehen. Wie stark wir Experimente auch kontrollieren, in jedem Fall halten wir implizit oder explizit einige Faktoren konstant, während wir andere bewusst und willentlich verändern, um zu sehen, welchen Einfluss diese Veränderungen auf bestimmte Ereignisse und Vorgänge haben. Auf Sprache bezogen bedeutet dies, dass wir in Bezug auf wahrgenommenes sprachliches Verhalten experimentell tätig werden, um mögliche Bedingungsfaktoren bestimmter Ereignisse und Vorgänge zu untersuchen. Ziel ist in Bezug auf Wortschatzarbeit die Vertiefung des Ausdruckswortschatzes dahingehend, dass die Kontext- und Situationsbedingtheit des Wortgebrauchs an konkreten Beispielen deutlich und geschärft wird. Dabei spielen untersuchte Formmerkmale von Wörtern eine entscheidende Rolle. Wie auch in Bezug auf die Nutzung von Sprechereinschätzungen geht es aber auch darum, kommunikative Kompetenzen zu stärken, damit Experimente gezielt zur Lösung text- oder äußerungsbezogener Verstehens- und Verständigungsprobleme genutzt werden können.

Entsprechende Aufgaben setzen voraus, dass die jeweils im Experimentieren gebündelten Techniken und Tätigkeiten eingeübt sind und gegebenenfalls notwendiges Prozess- bzw. Analysewissen abgerufen werden kann. Dazu gehört im Wesentlichen das Durchführen von objekt- bzw. ereignisbezogenen Manipulationen aller Art mittels operativer Verfahren (Erweitern, Weglassen, Umstellen ...). Im Sinne von Ossner (2006, S. 230) ist die Ausbildung einer entsprechenden Praxis durch Einübung bestimmter Techniken und Tätigkeiten verbunden mit einer gleichzeitigen Formung der eigenen Sprachintuition bzw. deren Verbalisierung (vgl. Abschnitt 2.1).

Der Vorteil aller Experimente liegt darin, dass zunächst Neugierde und einfache Vermutungen steuernd wirken können und explizite Wissensbestände nicht unbedingt erforderlich sind. Folgende Elemente gehören dazu:



- Was möchte ich wissen? Was vermute ich?
- Was muss ich dazu wie manipulieren?
- Wie ist das Ergebnis/die Wirkung/die Reaktion?
- Wie ist das Ergebnis/die Wirkung/die Reaktion zu interpretieren?

Als Methoden können im Unterricht die folgenden eingesetzt werden: Gezieltes lautliches, typographisches, orthographisches, morphologisches, syntaktisches Manipulieren von sprachlichen Ausdrücken verbunden mit anschließender (Selbst-)Beobachtung der Reaktion darauf (z. B. in Form von Einschätzungen). Dies soll kurz anhand eines Beispiels erläutert werden.

Aus einer konkreten Situation heraus entsteht ein kleines Sprachexperiment: In einer Reihe zu Wort-Geschichten in der Klasse 5 beschrieben Schüler/innen den Geschmack unterschiedlicher Zuckersorten und schätzten mit Hilfe von Smiley-Symbolen ein, welche Sorte ihnen am besten geschmeckt hat. Zunächst wurde gemeinsam nach passenden Verbalisierungen gesucht (»Wie sag ich denn, das schmeckt so ...«). Daraufhin wurden die zugeschriebenen Merkmale verglichen: Ist *bitter* das Gegenteil von *süß*? Ist *lakritzig* gleich *bitter*? Daran schlossen sich verschiedene Experimente an, in denen gezielt Wörter gesucht, Formen manipuliert und die Wirkung untersucht wurden. Als Ergebnis konnte festgehalten werden: Nicht alle Adjektive sind steigerbar und können mit unterschiedlichen Endungen gebildet werden (*curry-artig, gewürz-ähnlich, süß-lich* ...).

Die schriftliche Formulierung geeigneter Aufgaben dient meist als vereinfachter Versuchsplan und kann nicht immer von Schüler/innen eigenständig vorgenommen werden. Sprachexperimente können ad hoc und in sehr unterschiedlichem Umfang durchgeführt werden. Eingeschliffene Verknüpfungen von bestimmten Manipulationen – zum Beispiel Endung austauschen – mit bestimmten Anschluss-handlungen – zum Beispiel Einschätzungen über Zulässigkeit – sind dabei entscheidend.

### 3. Zusammenfassung

Sprachbetrachtung als Praxis vollzieht die selbstgesteuerte, schrittweise Vergegenständlichung von Sprache anhand konkret untersuchter, einzelner sprachlicher Phänomene. Einschätzen, Beobachten und Experimentieren bedingen sich dabei gegenseitig und bilden eine Einheit. Sprache kann auf diese Weise *als zu entdeckendes Phänomen* zum Thema werden.

Im besten Fall setzt dies Neugierde frei, die das so oft diskutierte Problem der Berechtigung eines Grammatikunterrichts im engen Sinn bzw. eines Sprachunterrichts im weiten Sinn nicht mehr entstehen lässt. Gezielt geschaffene Anlässe zur Evozierung von Auseinandersetzung und Verstehen, sei es von Seiten der Lehrenden, sei es von Seiten der Lernenden, lassen Fragen entstehen und Probleme zu Tage treten, die innerhalb geeigneter Lernarrangements gemeinsam beantwortet bzw. gelöst werden können.

Sprache selbst untersuchen zu können setzt ein hohes Maß an Beherrschung verschiedenster Techniken und Tätigkeiten sowie die erfolgreiche und kontrollierte Anwendung von Methoden voraus. Diese kumulativ auszubilden und zu festigen ist Ziel des Sprachunterrichts von Anfang bis Abschluss, sowohl in der Grundschule als auch in den Sekundarstufen I und II.

Sprachbetrachtung als Praxis zu verstehen hat zur Folge, dass der Sprachunterricht per definitionem als mehrdimensionaler konzipiert werden muss. Die Erforschung des Wortschatzes kann also nicht nur ganz unterschiedliche Ziele verfolgen – handlungspraktische Hilfen, handlungsentlastende Funktion –, sondern kann auch auf sehr unterschiedliche Weise – je nach theoretischer Grundlage – konzipiert werden. Offenheit in dieser Hinsicht ermöglicht stetige Fortentwicklung und garantiert einen fruchtbaren Transfer zwischen universitär angeeignetem linguistischem Grundwissen (vgl. z. B. Clément 2000) und im Unterricht thematisierten sprachlichen Phänomenen.<sup>2</sup>

#### Literatur

- ANTOS, GERD (2009): Semiotik der Text-Performanz. In: Linke, Angelika; Feilke, Helmut (Hg.): *Oberfläche und Performanz*. Tübingen: Niemeyer, S. 407–427.
- BREDEL, URSULA (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: UTB.
- CLÉMENT, DANIELÉ (2000): *Linguistisches Grundwissen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- DEPPERMAN, ARNULF (2006): Von der Kognition zur verbalen Interaktion. In: Deppermann, Arnulf; Spranz-Fogasy, Thomas (Hg.): *be-deuten. Wie Bedeutung im Gespräch entsteht*. Tübingen: Stauffenburg, S. 11–33.
- ENFIELD, NICOLAS (2009): *The Anatomy of Meaning*. Cambridge: CUP.
- ENGELBERG, STEFAN; LEMNITZER, LOTHAR (2009): *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- ELSPASS, STEPHAN; MÖLLER, ROBERT (2003 ff.): *Atlas zur deutschen Alltagssprache*. Online: <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/index.html> [Zugriff: 3.3.2011].
- JACOBS, JOACHIM (2005): *Spatien. Zum System der Getrennt- und Zusammenschreibung im heutigen Deutsch*. Berlin-New York: de Gruyter.
- MEYER, MARKUS (2006): *Grammatische Praxis*. Tübingen: Stauffenburg.
- DERS. (2009): Sprachliche Wohlgeformtheit – eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, H. 28, S. 141–150.
- MÜLLER, ANDREAS (2006): *Eigentlich wäre Lernen geil*. Bern: hep.
- OSSNER, JAKOB (2006): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: UTB.
- TOMASELLO, MICHAEL (2009): *Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

---

2 Auf Wunsch können vom Autor Unterrichtsmaterialien und -ideen zu den verschiedenen Methoden angefordert werden.

Tanja Tajmel

# Wortschatzarbeit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht

## 1. Gemeinsprache – Fachsprache

Mathematische und naturwissenschaftliche Sachverhalte werden in einer eigenen Sprache ausgedrückt, die sich auf der Textebene, der syntaktisch-morphologischen Ebene und der lexikalischen Ebene von der Sprache des Alltags unterscheidet. Dies macht die naturwissenschaftliche Sprache gewissermaßen zu einer »fremden Sprache«, die Schüler/innen in der Konfrontation mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Texten ihr Unverständnis zum Ausdruck bringen lässt, dass sie den Text nicht verstehen. Fachsprache ist mehr als die Summe aller Fachwörter eines Faches (Ohm et al. 2007, S. 100). Naturwissenschaftliche Fachtexte stellen als Sachtexte im Gegensatz zu narrativen Texten zumeist eine Mischung aus kontinuierlichen und diskontinuierlichen Texten dar, wobei die diskontinuierlichen Anteile aus Diagrammen, Tabellen, Skizzen oder Formeln bestehen, die eine eigene Art des Lesens verlangen. Schwierigkeiten auf der syntaktischen Ebene zeigen sich in der Verwendung von hypotaktischen Strukturen in den kontinuierlichen Textanteilen, in den diskontinuierlichen Textanteilen treten Formelzeichen, einzelne Wörter, bruchstückhafte Sätze und Ellipsen auf. Auf der morphologischen Ebene können etwa die häufigere Verwendung des Genitivs (die Größe *der Kraft*), Verbalisierungen und Nominalisierungen (*verdoppeln* – *Verdoppelung*), Partizipialkonstruktionen (die

---

TANJA TAJMEL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft für besondere Aufgaben im Modul »Deutsch als Zweitsprache« in der fächerübergreifenden Lehrer/innen/ausbildung der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihr Arbeits- und Forschungsschwerpunkt ist die Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. E-Mail: tanja.tajmel@physik.hu-berlin.de

*schneidende Gerade, der gebrochene Strahl*) sowie die Bildung von Komposita (*Platten-kondensator*) Verständnisprobleme bereiten (vgl. Rösch 2005, S. 231; Ohm et al. 2007, S. 100). Auf lexikalischer Ebene treten einerseits unbekannte Wörter auf, Fremdwörter lateinischen oder griechischen Ursprungs, andererseits erhalten bekannte Wörter eine andere Bedeutung oder werden auf »ungewöhnliche Weise« mit anderen Wörtern zu fachspezifischen Kollokationen kombiniert, wie zum Beispiel *eine Gleichung aufstellen*. Kollokationen sind zumeist Nomen-Verb- oder Adjektiv-Nomen-Verbindungen, die eine eigene Bedeutung haben, fachliche »Phrasen« darstellen, ein ganz bestimmtes fachliches Konzept ausdrücken und somit zur Exaktheit der Fachsprache beitragen.<sup>1</sup> Die Zuordnung der Kollokationen zur Fachlexik ist nicht trivial.

Nach Roelcke kann die Lexik von Fachtexten in vier Gruppen geteilt werden (Roelcke 1999, S. 51–52):

- Intrafachlicher Wortschatz: Wörter, die ausschließlich der betreffenden Fachsprache angehören.
- Interfachlicher Wortschatz: Wörter, die auch in anderen fachsprachlichen Systemen Verwendung finden.
- Extrafachlicher Wortschatz: Wörter, die anderen fachsprachlichen Systemen angehören und fachfremd verwendet werden.
- Nichtfachlicher Wortschatz: allgemeine, fachlich nicht zuordenbare Wörter.

Die Lexeme der Kollokation *eine Gleichung aufstellen* zählen demnach eigentlich zur vierten Gruppe, dem nichtfachlichen Wortschatz. Erst durch ihre Morphologie (*gleichen* → *Gleichung*) und ihre Verbindung werden sie zur fachsprachlichen Phrase.

Im Folgenden sollen insbesondere jene *nichtfachlichen* Lexeme in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt und ihre Bedeutung für naturwissenschaftlichen Bildungserfolg veranschaulicht werden.

## 2. Kollokationen

Während Begriffe wie *Elektron, Differenz, Hyperbel, Genom* oder *Photosynthese* für die meisten Schüler/innen fremd bzw. neu sind und als neue Lexeme in das Lexikon aufgenommen werden, besteht die Kollokation *eine Gleichung aufstellen* ausschließlich aus Wörtern, die aus dem Alltag bekannt sind oder sich aus diesem in ihrer Bedeutung übertragen lassen. So muss für das Verb *aufstellen* bereits die eigentliche alltägliche Bedeutung bekannt sein, um aufstellen im übertragenen geometrischen Sinn zu verstehen. Ebenso muss das Verb *gleichen* oder das Adjektiv

<sup>1</sup> Eine andere ebenfalls für Fachtexte typische Art von Nomen-Verb-Verbindung ist das Funktionsverbgefüge. Im Gegensatz zu Kollokationen sind Funktionsverbgefüge »Streckformen« und typisch für den Nominalstil im Deutschen. Ihnen entspricht zumeist ein einfaches Verb. Beispiel: *Forderungen stellen* – *fordern*; *Einwände erheben* – *einwenden*. Kollokationen sind im Gegensatz dazu nicht durch ein Verb substituierbar (vgl. Burger et al. 2006, S. 493).

Tab. 1: Kollokationen und mögliche Umschreibungen

Kollokation	Umschreibung
einen Mittelwert <i>bilden</i>	Ein Mittelwert wird ausgerechnet.
Geraden <i>laufen zueinander</i> parallel	Zwei Geraden sind parallel.
eine Gerade <i>schneiden</i>	Eine Gerade wird mit einer anderen Linie gekreuzt.
von der Zeit <i>abhängen</i>	Eine physikalische Größe verändert sich mit der Zeit.
eine Zahl <i>einsetzen</i>	In einer Gleichung wird eine bestimmte Zahl anstelle einer Variablen verwendet.
eine Zahl <i>herausheben</i>	Eine Zahl wird als eigener Faktor mit einem mathematischen Ausdruck, der durch diese Zahl gebrochen wurde, multipliziert.
eine Gleichung <i>aufstellen</i>	Für einen mathematischen Zusammenhang wird eine Gleichung niedergeschrieben, die diesen Zusammenhang in eindeutiger Weise ausdrückt. (Neue Kollokation: <i>Zusammenhang ausdrücken</i> )
eine Gleichung <i>auflösen</i>	Eine Gleichung wird so umgeformt, dass auf der einen Seite nur x steht. (Neue Kollokation: <i>Gleichung umformen</i> ) Oder: Eine Gleichung wird so ausgerechnet, dass auf der einen Seite nur x steht. (Verständlicher, aber mathematisch nicht exakt.)

*gleich* im mentalen Lexikon schon mit einer Vorstellung verbunden sein, um zu verstehen, warum und wann das Nomen *Gleichung* verwendet wird. Fachspezifische Kollokationen setzen also gemeinsprachliche Kompetenzen und einen gemeinsprachlichen Wortschatz voraus, um sie nicht in ihrer wortwörtlichen, sondern in ihrer übertragenen fachlichen Bedeutung zu verstehen. Ihre gemeinsprachliche Bedeutung ist gewissermaßen der Schlüssel zum fachlichen Konzept.

Versucht man, die Kollokation zugunsten eines besseren Verständnisses für die Schüler/innen gemeinsprachlich zu umschreiben, stellt man fest, dass dies manchmal ganz einfach, zuweilen jedoch gar nicht gelingen mag. Häufig werden in der Umschreibung neue Kollokationen verwendet oder die Umschreibung wird, um den Ansprüchen größtmöglicher mathematisch-naturwissenschaftlicher Exaktheit zu genügen, durch verschachtelte Sätze und neue Fachwörter komplizierter als die zu erklärende Kollokation selbst. Die Beispiele in Tabelle 1 sollen dies illustrieren.

Die präzise Beschreibung eines naturwissenschaftlichen Vorgangs, eines mathematischen Rechen- oder Konstruktionsschrittes, die Präzisierung einer Frage oder die Äußerung einer Vermutung und andere mathematisch-naturwissenschaftliche Sprachhandlungen erfordern eine äußerst präzise Wahl der dafür verwendeten Lexeme, die über den Rahmen eines fachlichen Wortschatzes hinausgeht. Schüler/

innen deutscher, vor allem jedoch Schüler/innen nicht-deutscher Herkunftssprache sind hier in hohem Maße sprachlich gefordert. Letztere verfügen in geringerem Maß über ein breites gemeinsprachliches Lexikon im Deutschen. Viele gemeinsprachliche Begriffe sind ihnen in ihrer Erstsprache geläufig, nicht jedoch in der Zweitsprache Deutsch. Dementsprechend kann das fachliche Konzept nicht aus dem gemeinsprachlichen Konzept abgeleitet werden, sodass es fachlich einen Sinn ergäbe. Es fehlt gewissermaßen der Schlüssel. Die Schüler/innen entwickeln eigene Strategien, um das auszudrücken, was sie ausdrücken wollen. Die zuweilen sehr kreativen eigenen Versuche einer fachsprachlich korrekten Formulierung von Zweitsprachenlerner/innen werden, auch wenn sie fachlich verständlich sind, nicht immer akzeptiert. Die Toleranz gegenüber Ungenauigkeiten ist gering, wie das folgende Beispiel zeigt.<sup>2</sup>

### 3. Fachwortschatz und Deutsch als Zweitsprache

Eine Schülerin (13 Jahre, russische Herkunftssprache) soll eine Vermutung darüber anstellen, ob ein ins Wasser geworfener Baumstamm schwimmen oder untergehen würde. Sie soll zuerst ankreuzen und dann ihre Entscheidung schriftlich begründen<sup>3</sup> (Tajmel 2010, S. 172–174).

Die Schülerin kreuzt *schwimmen* an und schreibt (der Satzanfang war vorgedruckt, kursiv ist der Text der Schülerin):

Der Baumstamm schwimmt, weil ... »*das haub baum aus Holz entsteht.*«

In der zweiten Aufgabe sollte sie beantworten, ob und warum eine Metallplatte schwimmt oder untergeht. Die Antwort der Schülerin ist kursiv gedruckt:

Eine Metallplatte geht unter, weil ... »*der platte aus Metall entsteht und der Metall ist immer schwer egal ob es leicht oder schwer ist wen es ein Metall ist dan deht es unter!*«

Beide Antworten sind aus physikalischer Sicht richtig. Die Schülerin begründet beide Male das Schwimmen bzw. das Untergehen mit dem Material, dem Stoff, aus dem ein Gegenstand besteht und nicht mit der Größe oder dem Gewicht des Gegenstandes.

Was kann über die sprachlichen Ressourcen und Defizite der Schülerin in der Zweitsprache Deutsch gesagt werden?

<sup>2</sup> Eine ausführliche Dokumentation des Beispiels findet sich in Tajmel 2010, S. 167–184.

<sup>3</sup> Im Physikunterricht der Schülerin wurde der Begriff Dichte noch nicht behandelt, sie konnte also nicht damit begründen, dass ein Körper mit größerer Dichte sinken, einer mit kleinerer Dichte schwimmen würde (vgl. Tajmel 2010, S. 172).

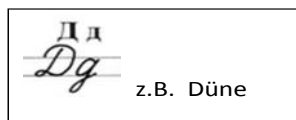
### 3.1 Ressourcen

- *Syntax*: Die Schülerin bildet die Verbklammer und die Inversion: »dann deht es unter« im Gegensatz zu: »dann untergeht es« (ohne Verbklammer, mit Inversion) oder »dann es untergeht« (ohne Inversion). Zudem setzt sie das Verb in Nebensätzen korrekterweise ans Ende (»weil das baum aus holz *entschteht*.«, »weil der platte aus Metall *entschteht*.«, »egal ob es leicht oder schwer *ist*«). Dies entspricht nach Grieshaber der vierten Profilstufe, der Verbendstellung im Nebensatz (Grieshaber 2007, S. 33). Die Schülerin ist also im Zweitspracherwerbsprozess bereits weit fortgeschritten.
- *Präpositionen*: Die Präposition bestimmt die Bedeutung der gesamten Präpositionalphrase und ist hier von der Schülerin richtig gewählt (*aus* Metall, *aus* Holz). Korrekterweise tilgt die Schülerin auch den Artikel der Nomen *Metall* und *Holz*. Sie schreibt nicht, dass der Baum »aus *dem/einem* Holz *entschteht*«, sondern eben nur »aus Holz«. Dies kann als Nullartikel bezeichnet werden (vgl. Höhle 2010, S. 231).
- *Artikel*: Die Schülerin verwendet bestimmte und unbestimmte Artikel korrekt sowie den oben erwähnten Nullartikel (wobei man hier nicht von Verwendung, sondern vielmehr von korrekter Nicht-Verwendung sprechen kann). Im Text zur Metallplatte wird die Verwendung des unbestimmten Artikels bei Verallgemeinerungen deutlich: »... wen es *ein* Metall ist dann deht es unter«.
- *Lexik*: Die Schülerin verwendet größtenteils die passenden Wörter, um auszudrücken, was sie sagen möchte. Lediglich das Präfixverb *entschtehen* ist in diesem Kontext nicht passend, was uns zur Analyse der Defizite führt.

### 3.2 Defizite

Die augenscheinlichsten Defizite treten in der Orthographie und im durch den Artikel markierten Genus auf.

- *Orthographie*: Der Text weist orthographische Fehler im Bereich der Groß- und Kleinschreibung und der Satzorthographie (Kommasetzung) auf. Der orthographische Fehler » ... dann *deht* es unter« im Gegensatz zu »dann geht es unter« könnte daraus resultieren, dass die Schülerin auch mit der russischen Schriftsprache vertraut ist. Das handschriftliche Graphem für das Phonem *d* ist im Russischen ein *g*. Es ist zu vermuten, dass sich daraus eine Verwechslung ergeben hat.



- *Genus*: Nicht korrekt sind die Artikel *das* Baum und *der* Platte. Insbesondere der Genusfehler bei Baum lässt erkennen, dass die Schülerin Deutsch nicht als Herkunftssprache hat.

- *Lexik*: Das Präfixverb »entstehen« ist in diesem Zusammenhang nicht passend. Richtiger wäre »bestehen« oder »sein«: Ein Baumstamm schwimmt, weil der Baum aus Holz besteht bzw. weil der Baum aus Holz ist. Das falsche Präfix, *ent-* im Gegensatz zu *bestehen*, ist ein Fehler, der nicht vordergründig mit der Nicht-Kennntnis von naturwissenschaftlichen Fachwörtern zu tun hat. *Bestehen* und *entstehen* sind dem Alltagswortschatz zuordenbar. Die Verwendung von *entstehen* führt also zu einer zwar vermutlich richtig gemeinten, aber naturwissenschaftlich unpräzisen Aussage.

Zieht man in Betracht, dass Deutsch die Zweitsprache der Schülerin ist, sie sich im Zweitspracherwerbsprozess befindet und ihr Deutsch erwartungsgemäß Merkmale der *Interlanguage* (Selinker 1972) wie zum Beispiel Lernalterssprachliche Strategien und Übergeneralisierungen trägt, so überragen ihre sprachlichen Ressourcen bei Weitem ihre sprachlichen Defizite. Unabhängig von den sprachlichen Ungenauigkeiten, ist die Antwort ausreichend, um als physikalisch richtig gewertet zu werden. Ist die fachsprachliche Kompetenz der Schülerin also ausreichend, um von Lehrkräften als fachlich gut beurteilt zu werden?

#### 4. Wortschatz und naturwissenschaftlicher Bildungserfolg

Schulischer Lernerfolg ist nicht nur von einer allgemeinen Sprachbeherrschung abhängig, sondern auch davon, ob ein/e Schüler/in über CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*, Cummins 1979), oder nach Habermas über Bildungssprache (Habermas 1977) verfügt. Bildungssprache ist gekennzeichnet durch Merkmale, die eher der konzeptionellen Schriftlichkeit entsprechen (vgl. Koch/Oesterreicher 1985, Cummins 1979). Schüler/innen müssen sowohl rezeptiv als auch produktiv über CALP verfügen, um bildungserfolgreich zu sein. Gängige Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsnachweise sind schriftliche Arbeiten. Prüfungsaufgaben sind bereits konzeptionell schriftlich formuliert und es werden konzeptionell schriftliche Antworten erwartet. Sind die bildungssprachlichen Kompetenzen der oben genannten Schülerin ausreichend, um zu positivem Bildungserfolg zu führen? Der Analyse ihrer sprachlichen Ressourcen und Defizite folgend weisen die Texte durch die korrekten hypotaktischen Strukturen eindeutig konzeptionell schriftliche Merkmale auf. Es ist auch deutlich erkennbar, was die Schülerin meint. Dennoch werden die Antworten von naturwissenschaftlichen Fachlehrkräften nur bedingt als richtig bewertet. Die Beurteilungen reichen von »falsche Antwort, kaum verständlich« bis zu »richtig, sie hat erkannt, worum es geht«. Vielen Lehrer/inne/n ist die Antwort zu knapp. Ein Lehrer meint, dass die Schülerin die Antwort »nicht in richtige Worte fassen« kann (Tajmel 2010, S. 172–174).

Dieses Ergebnis kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass (fach)sprachliche Richtigkeit in die Beurteilung der fachlichen Leistung einer Schülerin bzw. eines Schülers mit einfließt, obwohl verständlich ist, was der/die Schüler/in sagen möchte. Es ist zu vermuten, dass eine fachlich gute Leistung schlechter beurteilt wird, wenn sie sprachliche Fehler aufweist, selbst wenn diese Fehler nicht zu einer



fachlich falschen Aussage führen. Im Gegensatz dazu scheint der Einfluss der korrekten und komplexen syntaktischen Struktur eines Textes auf seine Bewertung verhältnismäßig gering zu sein. Wie oben ausgeführt bildet die Schülerin korrekte Nebensätze mit Endstellung des Finitums. Es ist zu vermuten, dass ein korrekter Satzbau notwendig, jedoch nicht hinreichend dafür ist, dass ein Text von den Lehrkräften als fachlich korrekt beurteilt wird.

In einer jüngeren Untersuchung konnte gezeigt werden, dass Veränderungen im verwendeten Wortschatz durch Zuhilfenahme lexikalischer Hilfsmittel zu besseren Beurteilungen seitens der Lehrkräfte führen (vgl. Tajmel 2011). Dies legt die Vermutung nahe, dass Bildungserfolg in beträchtlichem Maße vom (Fach-)Wortschatz, über den der/die Schüler/in verfügt, abhängig ist. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht bedeutet dies, dass auch hier der Wortschatzarbeit eine entsprechende Bedeutung zukommt.

##### 5. Schlüsselwörter – »angestrebte lexikalische Mittel«

Beziehen wir uns ein letztes Mal auf die beiden Texte der Schülerin. Ihre Aussage wird unpräzise durch die Verwendung des Verbs *entstehen*. Während *entstehen* prozesshaft ist, beschreibt *bestehen* etwas Abgeschlossenes. Möglicherweise ist sich die Schülerin dieses lediglich durch eine Vorsilbe bedingten semantischen Unterschieds zwischen *ent-* und *bestehen* gar nicht bewusst. Während es im konkreten Fall physikalisch vergleichsweise keinen Unterschied macht, ob »ein Baum aus Holz entsteht oder besteht«, weil in diesem Kontext des Schwimmens oder Sinkens nur das Material und nicht der Entstehungsprozess des Baumes interessiert, gewinnt der Unterschied in einem Kontext, in welchem präzise zwischen Entstehungsprozess und Produkt differenziert werden muss, an Bedeutung. Für den naturwissenschaftlichen Unterricht bedeutet dies, dass das Wort *entstehen* ein »angestrebtes lexikalisches Mittel« (McWilliam 2006, S. 292) darstellt, dessen Verfügbarkeit mitentscheidend für den naturwissenschaftlichen Bildungserfolg ist. Häufig sind sich Lehrer/innen selbst nicht bewusst, welche Schlüsselwörter in ihrem Fach angestrebt werden. Vermutlich würden nur wenige Physiklehrer/innen sagen, dass das Verb »bestehen« ein Schlüsselwort im Unterrichtskontext »Schwimmen-Sinken« ist.

Die im Folgenden vorgestellte Methode kann zur Erschließung der Schlüsselwörter als auch zu deren Vermittlung im Unterricht herangezogen werden.<sup>4</sup> Sie ist als Planungsprozess zu verstehen, im Zuge dessen eine Auseinandersetzung mit Wortbedeutung unter verschiedenen Aspekten stattfindet. Dementsprechend geeignet ist diese Methode zur Vermittlung der Bedeutungsunterschiede von Schlüs-

---

4 Die hier dargestellte Methode ist eng an »Rich Scripting« (McWilliam 2006, McWilliam 2000) angelehnt. Auf der Basis der Erprobungen des Ansatzes im deutschsprachigen Unterricht in unterschiedlichen Fächern und Klassen wurde der Rich-Scripting-Ansatz von der Autorin modifiziert und für den deutschsprachigen Unterricht adaptiert. So wurden zum Beispiel neue Aspekte der Wortbetrachtung hinzugefügt und bestehende Aspekte konkretisiert.

selwörtern in unterschiedlichen thematischen und fachlichen Zusammenhängen. In der Erschließung der Wortbedeutung wird dabei über den durch den Unterricht gegebenen thematischen Zusammenhang hinausgegangen, die verschiedenen Bedeutungen des Schlüsselwortes werden in unterschiedlichen Zusammenhängen zueinander in Kontrast gesetzt. Diese Kontrastierung führt zu einer höheren Präzisierung des Begriffs im eigentlichen Unterrichtsthema, als durch eine rein auf den thematischen Kontext des Unterrichts bezogene Wortschatzarbeit zu erreichen wäre. Der Begriff wird als *Fachbegriff* in einem bestimmten fachlichen Kontext erfasst, und dies wird wiederum als eine von mehreren möglichen Facetten des Begriffs erfahren.

Die folgende Liste zeigt die einzelnen Aspekte, unter denen ein Schlüsselwort beleuchtet werden kann. Diese Aspekte finden sich in der *Schlüsselworttabelle* wieder:

- *Assoziationen* mit dem Schlüsselwort: Woran denkt man bei diesem Wort? Woher ist das Wort bekannt?
- *Das Wort in anderen Sprachen*: Hier bietet sich an, dass DaZ-Schüler/innen ihre Kenntnisse in der Erstsprache einbringen.
- *Wortwörtliche Bedeutung, Umschreibungen*: Was bedeutet das Wort im Fach ##? Wie kann das Wort umschrieben werden?
- *Kollokationen*: Mit welchen anderen Wörtern wird dieses Wort fachlich verwendet?
- *Präpositionalphrasen*: Mit welchen Präpositionen wird dieses Wort verwendet? Was wird damit ausgedrückt? Welcher Fall hängt damit zusammen?
- *Synonyme* (Wörter, die das Gleiche bedeuten): Durch welche anderen Wörter könnte das Wort ersetzt werden?
- *Antonyme* (Wörter, die das Gegenteil bedeuten): Was ist das Gegenteil von dem Wort? Gibt es dazu eine Umschreibung?
- *Homonyme* (Wörter mit gleicher Schreibweise, die etwas ganz anderes bedeuten): Was kann das Wort noch bedeuten? In welchem Kontext bedeutet es etwas anderes?
- *Oberbegriffe*: Gibt es einen Oberbegriff für das Wort?
- *Reime, Witze, Redewendungen, Sprichwörter*: Sind Redewendungen bekannt, in denen das Wort vorkommt? Welche Bedeutung hat das Wort in diesem Kontext? Gibt es Redewendungen mit einem Synonym des Wortes?
- *Wortstamm*: Wie wird das Wort gebildet?
- *Präfixe, Suffixe*: Welche Wörter gibt es mit demselben Wortstamm noch? Was bedeuten sie?
- *Wörter, die ähnlich aussehen*: Mit welchem geschriebenen Wort könnte dieses Wort verwechselt werden? Was ist der Unterschied?
- *Wörter, die ähnlich klingen*: Mit welchem gesprochenen Wort könnte das Wort verwechselt werden? Was ist der Unterschied?
- *Etymologie*: Woher kommt das Wort?
- *Non-verbale Darstellung*: Wie könnte der Begriff pantomimisch oder zeichnerisch dargestellt werden?

**Tab. 2:** Schlüsselworttabelle; Wortbedeutung unter verschiedenen Aspekten

Schlüsselwort	abhängig
Assoziationen	Jemand ist abhängig von Drogen. Die Schulnote ist abhängig von der Leistung. Der Preis ist abhängig von der Nachfrage.
andere Sprachen	Englisch: dependent Italienisch: dipendente Türkisch: bağımlı
wortwörtliche Bedeutung im fachlichen Kontext	Wenn die Veränderung der einen Größe eine Veränderung der anderen Größe nach sich zieht.
Kollokationen	---
Präpositionalphrasen	abhängig sein von etwas
Synonyme	bedingt, beeinflusst, bestimmt
Antonyme	frei, unabhängig
Homonyme	abhängig im Sinne von: 1) unfrei, angewiesen, gebunden, süchtig 2) geneigt, abfallend 3) abhängen im Sinne von: abschütteln
Oberbegriffe	---
Reime, Witze, Redewendungen, Sprichwörter	Karl Valentin: »Ich bin auf Sie angewiesen, aber Sie nicht auf mich! Merken Sie sich das!« (auf etwas angewiesen - von etwas abhängig) »von bestimmten Bedingungen abhängig sein ...«
Wortstamm	hängen
Affixe, Präfixe, Suffixe	ab-hängen, auf-hängen, um-hängen, vor-hängen, ein-hängen, zu-hängen, aus-hängen, ...
Wörter, die ähnlich aussehen bzw. ähnlich klingen	abgängig, abheben, abholen ...
Etymologie	hängen - hahen (mhd.)

Schnell merkt man, dass ein Begriff umso ergiebiger ist, je häufiger er in anderen als rein fachlichen Zusammenhängen auftritt. Reine Fachbegriffe, wie zum Beispiel *Elektron*, *Hyperbel*, *Trigonometrie*, *Oxidation* sind vergleichsweise unergiebig: Ihre Bedeutung beschränkt sich nur auf den Fachbereich.

An einem Beispiel aus der Mathematik soll die umfassende Erschließung der Wortbedeutung mittels der *Schlüsselworttabelle* illustriert werden. Als Thema werden die Linearen Gleichungen gewählt. Ein Schlüsselkonzept in dieser Thematik ist die *Abhängigkeit* von Variablen. Es gibt *abhängige* und *unabhängige* Variablen. Das Verständnis von Abhängigkeit ist hier grundlegend für das prinzipielle Verständnis

von Funktionen. Für die Schlüsselworttabelle sei daher das Adjektiv *abhängig* ausgewählt (Tabelle 2).

## 6. Wortschatzarbeit im naturwissenschaftlichen Unterrichtsalltag

Fachspezifische Wortschatzarbeit hat für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht aus mehreren Gründen eine hohe Bedeutung. Durch Wortschatzarbeit werden fachliche Konzepte hinter den fachsprachlichen Begriffen erschlossen. Hierfür ist, wie oben gezeigt wurde, die Vermittlung eines Bedeutungszusammenhangs zwischen einem Begriff in unterschiedlichen fachlichen und alltäglichen Kontexten oft unerlässlich. Da sich das fachliche Konzept häufig erst aus der gemeinsprachlichen Bedeutung erschließt, muss im Unterricht sichergestellt werden, dass ein entsprechender Alltagswortschatz in der Unterrichtssprache Deutsch vorliegt. Sofern Schüler/innen nicht über einen entsprechenden Wortschatz verfügen, weil zum Beispiel Deutsch ihre Zweit- oder Fremdsprache ist oder weil ihre Lexik aus bildungsbiographischen Gründen<sup>5</sup> eingeschränkt ist, müssen die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden. Im konkreten Fall der Kollokation »eine Gerade schneiden« müssten die alltäglichen Bedeutungen der Wörter »gerade« und »schneiden« zuerst vermittelt werden. Hier wird eine Binnendifferenzierung der Schüler/innen je nach gemeinsprachlichen Vorkenntnissen notwendig. Die Tabelle der Schlüsselbegriffe kann hierfür eine gute und sehr praktikable Grundlage sein, da verschiedene Darstellungsebenen und verschiedene (sprachliche) Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Schlüsselwort gesammelt werden.

Welche Voraussetzungen verlangt die Arbeit mit der Schlüsselworttabelle? Fachsprache ist untrennbar mit dem Fach verbunden. Es ist anzunehmen, dass jene Lehrer/innen am besten beurteilen können, ob etwas fachlich richtig oder falsch ausgedrückt wurde, wenn sie selbst dieses Fach unterrichten. Sie verwenden selbst fachtypische Kollokationen und fachliche Schlüsselwörter. Die Einbeziehung der Schlüsselworttabelle erfordert keine speziellen Voraussetzungen, weder seitens der Lehrer/innen noch seitens der Schüler/innen, sondern unterstützt die Auseinandersetzung mit den Schlüsselkonzepten des Unterrichtsfaches.

Für den Bildungserfolg im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht sind fachsprachliche Kompetenzen erforderlich. Zu diesen Kompetenzen zählt das Verfügen über eine fachsprachliche und nicht-fachsprachliche Lexik. Der Gebrauch der nicht-fachsprachlichen Lexik im fachlichen Kontext erfordert das Wissen über die Bedeutung von Wörtern in alltäglichen Kontexten. Da die Bekanntheit der angestrebten fachlichen Bedeutungszusammenhänge nicht bei allen Schüler/innen vorausgesetzt werden kann und da Phrasen bestehend aus gemeinsprachlichen Wörtern häufig nur in einem bestimmten fachlichen Kontext auftreten, stellt Wort-

---

5 Von den Bezeichnungen »Bildungsferne«, »sozioökonomische« oder »soziokulturelle Gründe« im Zusammenhang mit schlechteren Bildungsvoraussetzungen wird aufgrund der damit verbundenen defizit-orientierten Sicht auf Schüler/innen abgesehen (vgl. Tajmel/Starl/Schön 2009, S. 72-74).

schatzarbeit im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachunterricht einen wesentlicher Teil fachlichen Lernens dar.

### Literatur

- CUMMINS, JIM (1979): Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, S. 121–129.
- BURGER, HARALD; DOBROVOLSKIJ, DIMITRIJ; KÜHN, PETER; NORRICK, NEAL R. (2007): *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband, Vol. 1. Berlin: de Gruyter.
- GRIESSHABER, WILHELM (2007): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, S. 33.
- HABERMAS, JÜRGEN (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, S. 36–51.
- HÖHLE, MANDY (2010): Nullartikel. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 231.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- MCWILLIAM, NORAH (2006): Reich ist die Schrift. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 291–313.
- MCWILLIAM, NORAH (2000): *What's in a Word? Vocabulary development in multilingual classrooms*. London: Trentham.
- OHM, UDO; KUHN, CHRISTINA; FUNK, HERMANN (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- ROELCKE, THORSTEN (1999): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 37).
- RÖSCH, HEIDI (Hg., 2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I*. Braunschweig: Schroedel.
- SELINKER, LARRY (1972): Interlanguage. In: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Bd. 10, H. 1–4, S. 209–232.
- TAJMEI, TANJA (2010): DaZ-Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, S. 167–184.
- DIES. (2011): *Sprachbildung im Physikunterricht*. Vortrag. FörMig-Kompetenzzentrum, Institut für internationale und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaften, Universität Hamburg, 20. November 2010.
- TAJMEI, TANJA; STARL, KLAUS; SCHÖN, LUTZ-HELMUT (2009): Detect the Barriers and Leave Them Behind – Science Education in Culturally and Linguistically Diverse Classrooms. In: Tajmel, Tanja; Starl, Klaus (Hg.): *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster: Waxmann, S. 67–84.

Markus Pissarek

## »Speckbarbie« und »Grillpanzer«

### Die Wirkung von Wortschöpfungen und Neologismen erkennen und produktiv-kreativ nutzen

Wortschöpfungen sind als Kondensat vor allem in semantischer und pragmatischer Hinsicht interessant. Ihre Verwendung charakterisiert einerseits SprecherInnen, andererseits kann ihre Verwendung aber auch in kommunikativer Hinsicht sehr wirkungsvoll bzw. auch misslungen sein. Zudem sind sie ein Indikator für Sprachwandel. Verschiedene Verlage erheben jährlich die aktuellen Trends der Jugendsprache und geben Wörterbücher mit dem aktuellen Lexikon (Speckbarbie, Niveaulimbo, Gammelfleischparty) und ihren Bedeutungsübersetzungen heraus. Kabarettisten verwenden einerseits (misslungene) Wortschöpfungen (rezeptiv), um sich im Stile der Realsatire über Absurditäten des politischen Diskurses lustig zu machen. In produktiver Hinsicht bieten Neologismen und der kreative Umgang mit Wörtern ein Vehikel, um sprachlichen Ausdruck zu verfeinern bzw. interessanter zu gestalten, gerade wenn es um Textsorten mit Wirkungsabsicht geht, wie Kommentar, Glosse, Essay, Satire, Leitartikel usf. Ein gelungener Umgang mit dem Verdichtungsmittel Wortschöpfung bringt polemische Absichten auf den Punkt und macht sie unterhaltsamer. Diese Aspekte verknüpft das vorliegende Modell (Abb. 1).

Das Feld der bewussten und unbewussten Wortschöpfungen bietet sich aus SchülerInnensicht vor allem dazu an, um im Deutschunterricht einerseits über die spezifische Wirkungsweise von Ausdrücken zu reflektieren, verschiedene Bauformen kennen zu lernen, um dann andererseits in spielerischem Umgang die vielfältigen pragmatischen Funktionen von Neologismen zu erproben.

---

MARKUS PISSAREK ist wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg (Prof. Dr. Schilcher). Zuvor Gymnasiallehrer bis 2008. E-Mail: markus.pissarek@sprachlit.uni-regensburg.de

Abb. 1



### Zum Ablauf

Die SchülerInnen werden zunächst induktiv über 30 Ausdrücke der Jugendsprache 2010 an verschiedene Formen der Bedeutungsgenerierung herangeführt, wobei der Umgang mit den kreativen Wortschöpfungen zum einen den SchülerInnen lebensweltlich nah ist, zum anderen Spaß bereitet (vgl. Material 1). Grundbegriffe der Bedeutungsanalyse (Sem, Denotation, Konnotation, Wortfeld) werden eingeführt und machen für die SchülerInnen ihre Beobachtungen verbalisierbar.

Nach einer ersten Einsicht in die Wirksamkeit von Wortneuschöpfungen (Kommunikationsbedingungen, Verwendungskontext, »Sondersprache« (Löffler), konnotativer Rahmen) sollen die SchülerInnen einen cursorischen Einblick in die Phänomene der Wortbildung bekommen, wobei eine Beschränkung auf wenige zentrale (Ableitungen, Konversion, Remotivierung, Wortkreuzungen usw.) sinnvoll erscheint. Nachdem so die Grundlagen für einen analytischen-produktiven Umgang mit der Thematik gelegt sind, können die SchülerInnen anhand eines realistischen Beispiels aus dem Sendeformat EXTRA 3 des NDR erkennen, wie Kabarettisten als angebliche Sprachwissenschaftler in der Machart der 1970er-Jahre-*Telekolleg*-Sendungen sich satirisch mit den Reden der NPD-Abgeordneten im Schweriner Landtag (Mecklenburg-Vorpommern) auseinandersetzen. Die limitierte Sprachkompetenz der NPD-Abgeordneten wird mehr oder weniger subtil polemisch abqualifiziert und bietet somit eine willkommene Vorlage, um sich über die politisch fragwürdige Gruppierung lustig zu machen. Über die Sprachkritik hinaus kommt es so durch Schnitt und Kommentar zu einer Entlarvung der politischen Inkompetenz einzelner Redner, die zum Teil den Eindruck erwecken, nicht einmal über die basalen Redekompetenzen zu verfügen, geschweige denn (in zumindest einem Fall) adäquat ablesen zu können.

Nach diesem satirischen Beispieltext werden die SchülerInnen letztlich ermutigt, sich in spielerischer Form diverse morphologische und semantische Wortbildungstypen zu eigen zu machen und sie in polemischer Absicht zu nutzen.

### Mögliche Unterrichtsschritte im Überblick

1. Einstieg über die Bedeutungszuordnung und -analyse anhand von Jugendsprache 2010 (Material 1 im Anhang)

2. Phänomene der Wortbildung bzw. der sprachlichen Verstärkung
3. Polemische Verwendung misslungener bzw. fragwürdiger Wortbildungen in Satire und Kabarett (Transkription einschlägiger Stellen in Material 2 im Anhang)
4. Eigenständige Schöpfungen bzw. Verwendung von Sprachmaterial in eigenen Texten: Erstellen eines satirischen Textes

Wie wichtig die geübte rhetorische Verwendung für die Überzeugungskraft von Redebeiträgen ist, wird letztlich bei der Sichtung der Extra3-Satire evident. Diese sollten unbedingt gesichtet (und nicht nur in Form des Transkripts besprochen werden), da hier gerade die non- und paraverbalen Anteile der SprecherInnen einen hohen Anteil am Missglücken der Sprechakte ausmachen.

Als alternative Anschlussmöglichkeit zur Sequenz bietet sich auch an, mit den SchülerInnen Einigungsprozesse zur Akzeptanz neugebildeter Wortschöpfungen in Jugendforen zu beobachten und gemeinsam Regeln für den Erfolg zu abstrahieren: Welche Wörter schaffen es ins Lexikon und werden hoch bewertet, welche gelten als unkreativ bzw. nicht gruppenadäquat und werden niedrig bewertet? Ein geeignetes Forum hierzu wäre zum Beispiel <http://www.sprachnudel.de>.

Sehr anregend sind auch die systematischen Beobachtungen in jüngeren sprachwissenschaftlichen Publikationen von Eichinger, Eroms, Harnisch, Koch und Schulz, die unten angegeben sind.

#### Literatur

- EICHINGER, LUDWIG M. (2010): »... es müsse sich dabei doch auch was denken lassen.« Remotivations-tendenzen. In: Harnisch 2010, S. 59–86.
- EROMS, HANS-WERNER: Wörter im Brennpunkt. Die Aktionen »Wort des Jahres« und »Unwort des Jahres« als Mittel der Fokussierung öffentlicher Diskurse. In: Harnisch 2010, S. 245–265.
- HARNISCH, RÜDIGER (2010): Zu einer Typologie sprachlicher Verstärkungsprozesse. In: Harnisch 2010, S. 3–23.
- DERS. (Hg., 2010): *Prozesse sprachlicher Verstärkung. Typen formaler Resegmentierung und semantischer Remotivierung*. Berlin: de Gruyter
- KOCH, GÜNTER (2010): Wortkreuzung und Sekretion neuer Konfixe. In: Harnisch 2010, S. 107–127.
- LÜHR, ROSEMARIE (©2000): *Neuhochdeutsch*. München: Fink.
- WENGELER, MARTIN (2010): Entwicklungsländer, Gastarbeiter, Schwangerschaftsunterbrechung. Formen und Funktionen semantischer Remotivierungen im öffentlich-politischen Sprachgebrauch. In: Harnisch 2010, S. 213–227.
- SCHULZ, MATTHIAS (2005): Jein, Fortschrott und Ehrgeizhals. Wortkreuzungen in der deutschen Gegenwartssprache. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, Bd. 32, H. 2, S. 286–306.

#### Internet

- EXTRA 3 (NDR) Mitschnitte der *Telekolleg*-Beiträge, »Deutsch für Nazis«:  
 Folge 1: [http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra\\_3/media/cc46.html](http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra_3/media/cc46.html) [Zugriff: 24.04.2008]  
 Folge 2: [http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra\\_3/media/extracc100.html](http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra_3/media/extracc100.html)  
 [Zugriff: 09.07.2009]  
 Folge 3: [http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra\\_3/videos/extra2473.html](http://www.ndr.de/fernsehen/sendungen/extra_3/videos/extra2473.html)  
 [Zugriff: 12.09.2010]



<http://www.sprachnudel.de/> - »Sprachnudel. Wörterbuch der Jetztsprache«

<http://www.jugendwort.de/> - Jugendwort 2010 (Langenscheidt-Verlag)

<http://www.sueddeutsche.de/kultur/jugendwort-alles-hot-atze-1.981538> - Vorstellung der 30 populärsten Jugendwörter 2010 (Süddeutsche Zeitung)

**Material 1:** Die 30 beliebtesten Jugendwörter 2010; Erhebung des Langenscheidt-Verlags  
(Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/jugendwort-alles-hot-atze-1.981538>  
- Zugriff: 30.11.2010)

Bedeutung	Ausdruck der Jugendsprache	Zuordnung
a. Abschreiben	1. Abwrackprämie	✓
b. Alles schlechtmachen	2. Änderungsfleischerei	○
c. Attraktive Person	3. Arschfax	
d. aufgetakeltes Mädchen in viel zu enger Kleidung	4. Atze	
e. bescheuert, abgefahren	5. Copypasten	
f. Der aus dem Angelsächsischen entlehnte Begriff ist ein Ausdruck für Begeisterung und steht für "hübsch" oder "Gut gemacht!".	6. Crossi	
g. stetiges Absinken des Niveaus - ob im TV, in Diskussionen oder auch in der Bildung (Platz 1)	7. Dulli	
h. Einbildung, dass das eigene Handy vibriert	8. Egosurfen	
i. Extrem faule Person	9. Emotional flexibel	
j. Exzessiv feiern	10. Eskalieren	
l. Hau rein! Tschüss!	11. flamen	
m. Idiot	12. Flatratelabern	
n. kalt und regnerisch	13. Hadde! Hade lan!	
o. Klinik für Schönheitschirurgie	14. Haten	
p. Kumpel, Freund	15. Hochleistungs-Chiller	
q. launisch	16. Hottie	
r. nörgeln, nerven	17. Klappkaribik	
s. Öko, umweltbewusst	18. Konsolero	
t. Person mit braungebrannter ledriger Haut	19. Lohas	
u. Person, die viel Zeit mit der Spielkonsole verbringt	20. Loli	
v. prominente Tätigkeit, nach sich selbst und seiner eigenen Prominenz im Internet zu suchen (Platz 3)	21. Lowbob	
w. Quasseln	22. Malle	
x. Rente	23. n1 (nice) oder auch: nice one	
y. Rückgängig machen	24. Nippelwetter	
z. Schlechter Spieler, Anfänger	25. Niveaulimbo	
aa. Schweinegrippe	26. Phantomvibration	
bb. Sonnenbank	27. Raumschiff	
cc. super, toll	28. Resetten	
dd. Unreifes, naives Mädchen	29. Schnitzel Husten	
ee. Unterhosenetikett, das hinten aus der Hose hängt (Platz 2)	30. Speckbarbie	

**Material 2:** Exemplarische Stellen aus der Satire-Reihe »Deutsch für Nazis«**Transkript (in Ausschnitten) aus »Deutsch für Nazis« (Extra3 – NDR)***Aus Folge 1:*

[...]

Sprecherin: (Einblendung: *Phantasievolle Fremdwortvariationen*) »Lesson 2: Beeindrucken Sie mit phantasievollen Variationen von Fremdwörtern. Zum Beispiel: ›praktizitieren‹ oder ›opponieren‹.«

Abgeordneter 1 der NPD: »Auch Rostocker Stadtvertreter der PDS opponierten gegen Genossinnen Minister im fernen Schwerin.«

Abgeordneter 2 der NPD: »Warum unterstützen Sie denn nicht endlich die Familien hier im Land anstatt die Verfolgung von Andersdenken-nen zu praktizitieren?« [...]

*Aus Folge 2:*

[...]

Sprecherin: (Einblendung: *Lesson 3: Neue Wortkonstruktionen*) »Lesson 3. Entwickeln Sie durch neue Wortkonstruktionen einen unverwechselbaren Stil. Kombinieren Sie zum Beispiel Alimente und Patente. [Kreuzung, Fehlleistung]

Raimund Borrmann (NPD): »... beim europäischen Markenamt für Alikente verbergen.«

Sprecherin: »Aus Radsatzlast wird ...«

Birger Lüssow (NPD): »Die Radsatzlatz ...«

Sprecherin: »Und aus dem Wunschtraum von Eisenbahnnostalgikern ...«

Birger Lüssow (NPD): »Ein Wunschtraum von Eisenbahnnostalikern...«

Sprecherin: (Einblendung: *Wortschöpfungen und kreative Grammatik*) »Lesson 4: Der fortgeschrittene Nazi kombiniert Wortneuschöpfungen mit kreativen Grammatikkonstruktionen.«

Tino Müller (NPD): »Sie sind systematisch für die Werteschätzung, die die BRD-Offizielle für deutsche Heimatkunst beimessen.«

Sprecherin: »Listen and repeat: Sie sind [...]«

*Aus Folge 3:*

Anmoderation: »Haben Sie sich schon einmal gefragt, warum Nazis sich so schwer tun mit der Grammatik? Hm? Da gibt's nämlich jetzt eine streng wissenschaftliche Erklärung. Also, das ist quasi eine Berufskrankheit. (Einblendung: *Ein Comic-Nazi illustriert das Folgende.*) Wegen der vielen ruckartigen Führergrüße im Laufe einer Nazi-Karriere wird ihr Großhirn so stark erschüttert, da kriegt das Sprachzentrum natürlich bleibende Schäden. Ist doch klar. Also, wir können noch froh sein, dass die im Schweriner Landtag nicht ausschließlich Grunzlaute von sich geben. Deutsch für Nazis – eine neue Folge.

[...]

Sprecherin: »Deutsch für Nazis. Folge 5626. Lektion 1. Kreative Wortschöpfungen.«

Birger Lüssow (NPD): »Begreifen Sie endlich, dass Bildung dazu dienen muss, souveräne Menschen heranzubilden, die in der Lage sind, sich ihre eigene Beignung zu bilden.«

Sprecherin: »[wiederholt den Satz] Ersetzen Sie Erwartbares durch Überraschendes.«

Birger Lüssow (NPD): »Ich bitte zu um Zuströhnung zu unserem Änderungsantrag.«

[...]

Sprecherin: »Lektion 3: Kreative Wortschöpfungen vor Publikum. Fortgeschrittene können das Gelernte verbinden. Kreieren Sie doch einfach neue Worte vor Publikum.«

Birger Lüssow (NPD): »Sie wollten neue pädagogisch-dikta [zögert] dik [starrt auf sein Redenskript] diktaatische ... Methoden ... einsetzen. [Zwischenrufe – Lüssow blickt angespannt und verunsichert auf sein Skript. Verunsichert:] Diktatische. [Gelächter. Zwischenrufe: »Was für ein Ding?« – Lüssow blickt auf, ringt mit der Fassung.]«

Sprecherin: (in sarkastischem Tonfall) »Sehr, sehr gut.«

Stefan Köster (NPD): »Setz Sechs Setzen.«

Andreas Wiesinger

# WWWortschatz online

## Am Beispiel medienpraktischer Übungen

Das World Wide Web als weltumspannendes Informations- und Kommunikationsmedium bietet auch für die Wortschatzarbeit im Deutschunterricht eine Vielzahl von Möglichkeiten. Anhand von verschiedenen medienpraktischen Übungen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, unterschiedliche Rechercheinstrumente im Netz zu nutzen und neue Wissenstechniken anzuwenden. Dabei geht es sowohl um methodische Recherche mit Hilfe von Datenbanken als auch um wissensgenerierende Übungen zur Verschlagwortung webbasierter Inhalte. Bei den hier vorgestellten Übungen ist es nicht in jedem Stadium zwingend notwendig, dass jede(r) Schüler(in) über einen Computer mit Internetzugang verfügt – allerdings ist es wünschenswert, damit die Schüler(innen) die verschiedenen Rechercheaufgaben auch selbst online erledigen können.

Die hier vorgestellten Übungen können in der Regel – je nach Schulstufe und konkretem Unterrichtsziel – leicht variiert und ergänzt werden. Exemplarisch werden verschiedene Datenbanken vorgestellt und Vorschläge für die Nutzung im Unterricht gemacht. Im zweiten Teil wird die noch relativ neue Technik des »Tagging« vorgestellt und als Methode zur aktiven Wissensarbeit skizziert. Abschließend wird noch eine kurze Übung zum Sprachgebrauch in der Boulevardpresse präsentiert.

### 1. Recherche mit Datenbanken

Recherchieren im Netz gehört inzwischen zu den zentralen Kompetenzen im Wissenserwerb und so liegt es nahe, auch Datenbanken und digitale Wörterbücher in

die Wortschatzarbeit einzubeziehen (siehe auch Müller/Siever in diesem Band). Dabei geht es unter anderem darum, den Schülerinnen und Schülern auch Recherche-techniken abseits des allbekannten »Googeln« nahezubringen. Ein sehr wertvolles Instrumentarium bietet das Wortschatz-Portal der Universität Leipzig. Schon eine einfache Suchanfrage liefert eine detailliert aufbereitete Informationssammlung.

Die folgende Übung ist leicht zu variieren und in ihrer Grundstruktur für die gesamte Unterstufe adaptierbar. Es geht darum, mit sinnverwandten Begriffen zu arbeiten und dabei drei der umfangreichsten Datenbanken im deutschsprachigen Raum kennenzulernen.

Ausgangspunkt für die Übung können semantisch sehr eng verwandte Begriffe sein: Als ein Beispiel bieten sich etwa die Synonyme »jetzt«, »nun« und »augenblicklich«, »derzeit« und »gegenwärtig« an; allerdings finden sich unschwer weitere Alternativen. Am Beginn steht hier eine einfache Suchanfrage mit Hilfe des Wortschatzportals, die ein sehr viel differenziertes Resultat ergibt als eine gewöhnliche Suchanfrage etwa in einem Online-Wörterbuch. Als Einleitung kann die Lehrperson eine kurze Einführung über die Bedeutung von Datenbanken beispielsweise für die sprachwissenschaftliche Forschung geben – je nach Schulstufe kann sich diese auf einige zentrale Fakten beschränken oder auch detaillierter ausfallen.

Neben der Häufigkeitsklasse und verschiedenen morphologischen und grammatischen Angaben sind für diese Übung besonders die Relationen zu anderen Wörtern, die Synonyme, die Bedeutungsgruppen sowie die verschiedenen Beispielsätze von Interesse. Jede Anfrage ergibt eine Vielzahl von Informationen, für die sich unterschiedliche Übungen anbieten. So können die verschiedenen Synonyme für »jetzt« vergleichend untersucht werden: Dabei ergeben sich bezüglich der Häufigkeit der Treffer zum Teil signifikante Unterschiede: »Jetzt« erhält zum Zeitpunkt der Abfrage 122.921 Treffer, »augenblicklich« 271. Worin begründet sich ein solch signifikanter Unterschied? Die Schüler(innen) können hier an ihre alltagssprachlichen Erfahrungen anknüpfen – auch sie selbst werden »jetzt« in der Regel öfter aktiv verwenden als die angegebenen Synonyme.

Die verschiedenen Beispielsätze können in einer Übung thematisiert werden. Inwieweit ist es möglich, die Wörter durch ihre entsprechenden Synonyme einfach zu ersetzen? Ergeben sich dadurch Bedeutungsunterschiede oder stilistische Mängel? Worin besteht die semantische »Leistung« eines Wortes und bedeutet »synonym« wirklich, dass ein Wort ein anderes bedeutungsgleich ersetzt? Auch der Begriff der Kookkurrenz kann je nach Schulstufe und Unterrichtsziel eingeführt werden. Was sagt es über ein Wort aus, wenn es häufig mit anderen Worten gemeinsam verwendet wird? Was lässt sich hinsichtlich statistischer Werte tatsächlich darüber aussagen, worin die Verbindung besteht, die zwei Wörter miteinander eingehen? Anhand dieser und ähnlicher Fragen sollen die Schüler(innen) dahingehend sensibilisiert werden, dass Begriffsvarianten immer auch an einen bestimmten Kontext gebunden sind und jedes Wort einen entscheidenden Bedeutungsunterschied machen kann. Dabei können auch sprachkritische und sprachphilosophische Anschlussfragen thematisiert werden. Eine weitere sehr ergiebige Ressource stellt das *Deutsche Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm dar, das über die Universität

Trier online zugänglich ist. Dieser einzigartige Kulturschatz mit seinen annähernd 300.000 Stichwörtern stellt für alle Sprachinteressierten eine schier unerschöpfliche Fundgrube dar. Vor allem für eine Einführung in die Wortetymologie ergeben sich hier viele Anknüpfungspunkte. Als Einstieg kann zum Beispiel ein bestimmter Eintrag stehen, der dann exemplarisch besprochen wird. So erfahren wir unter dem Eintrag »jetzt«, dass dieses Wort seit dem 12. Jahrhundert nachweisbar ist und sich vom mittelhochdeutschen Wort »iezuo« ableitet. Am Beispiel der zahlreichen Belegstellen aus verschiedenen Jahrhunderten können Fragen der Wortetymologie schlaglichtartig erörtert werden: Wie verändert sich die Schreibung, der Gebrauch und damit schließlich die Bedeutung eines Wortes?

Gerade für jene Schüler(innen), die sich zum ersten Mal mit Wortetymologie auseinandersetzen, ergibt sich anhand solcher und ähnlicher Fragen oftmals ein erleuchtender Einblick darin, dass Sprache und Wortschatz nicht einen einmal für alle Zeit festgeschriebenen Bestand darstellen, sondern vielmehr beständigen Veränderungen unterliegen. Ein Wort wie »geil« hat sich durch die Jahrhunderte in seiner Bedeutung stark verändert und über die ursprüngliche Wortbedeutung »fröhlich« (vgl. dazu das englische »gay«) über »triebhaft« bis zum jugendsprachlich gebrauchten Begriff einen entscheidenden Wandel vollzogen. Kontrastiv und ergänzend dazu kann *Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts* verwendet werden. Auch hier finden sich zu den Einträgen verschiedene Textbeispiele sowie automatisch erstellte Kollokationen. Die vergleichende Gegenüberstellung der aus den verschiedenen Datenbanken gewonnenen Rechercheergebnisse kann einen ersten Einblick darüber vermitteln, wie sich Wortbedeutungen verändern, wie Wörter klassifiziert und – je nach Kontext – unterschiedlich gebraucht werden.

## 2. Hashtags und Tagclouds

*Hashtags* sind Schlagworte, die mittels Rautezeichen bzw. Doppelkreuz »#« als sogenannte »Tags« ausgewiesen werden. Ursprünglich wurden Hashtags von den Nutzer(inne)n des Microbloggingdienstes *Twitter* verwendet, um ihre Kurzmeldungen, die sogenannten »Tweets«, bestimmten Oberbegriffen zuzuordnen. Durch die Hashtags wird es also möglich, bestimmte Begriffe als »Tags« auszuweisen. Tags können als Schlagworte, Bezugsthemen und Suchbegriffe genutzt werden; sie stellen damit wichtige Metadaten dar, welche die thematische Recherche im Netz maßgeblich unterstützen und verfeinern können. Das sogenannte »Social Tagging« ist eine Methode der freien, von den Nutzer(inne)n selbst vorgenommenen Verschlagwortung. Diese Form der Indexierung kann auf ganz unterschiedliche Medien wie Texte (z. B. Blogbeiträge) und Bilder (z. B. Fotos) sowie vielfältige Objekte angewendet werden und dabei helfen, die unüberschaubare Menge an Informationen im Netz zu erschließen (vgl. dazu Smith 2008; O.V. 2007).

Eine »Tagcloud« ist eine Schlagwortwolke, die eine Liste von Schlagworten bzw. Tags meist alphabetisch ordnet und flächig anzeigt. Die unterschiedlich (z. B. nach quantitativem Vorkommen) gewichteten Worte werden durch Größe oder auf an-

dere Weise hervorgehoben. Diese Form der Informationsvisualisierung ermöglicht es, zwei Ordnungsdimensionen – in der Regel alphabetische Reihung und quantitative Gewichtung – zugleich darzustellen. Dabei zeigt sich eine wichtige Dimension der Wissensrepräsentation im Netz: Daten werden nicht mehr nur abgebildet und gereiht, sondern auch vernetzt präsentiert und neu kontextualisiert. Viele dieser Techniken sind schon im Hypertext selbst angelegt – andere entstehen erst durch die aktive Mitwirkung der Nutzer(innen).

Mit der Fortentwicklung bestimmter kollaborativer und kommunikativer Formen, die unter Schlagworten wie »Web 2.0« und »Social Web« diskutiert werden, rücken die Nutzer(innen) selbst in den Fokus. Sie recherchieren nicht nur einfach Informationen, sondern bewerten oder kommentieren diese und generieren dabei selbst weitere Informationen. Das Tagging als Methode des gemeinschaftlichen Indexierens stellt damit eine erste Erweiterung zum »Semantic Web« dar. Das bedeutet, dass Informationen nicht länger isoliert für sich bestehen, sondern – in diesem Fall von den Nutzer(inne)n – katalogisiert, bestimmten Bedeutungskategorien zugeordnet und miteinander in Zusammenhang gebracht werden.

Die Übung wird für die Oberstufe ab der zehnten Schulstufe konzeptualisiert. Lernziele sind der Umgang mit wissensgenerierenden Techniken im WWW. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Methode des »Tagging«, des Verschlagwortens von Inhalten im Netz, kennenlernen, reflektieren und selbstständig anwenden. In einem ersten Schritt können die Schülerinnen und Schüler die Begriffe »Tagging«, »Hashtag« und »Tagcloud« recherchieren und mit eigenen Worten erklären. Daran anknüpfende Fragen betreffen etwaige Vorerfahrungen einzelner Schüler(innen) mit dem »Tagging« – entweder als Rezipient(inn)en, die sich an »Tags« orientieren, oder als Nutzer(innen), die selbst schon »Tags« erstellt haben. Welchen praktischen Nutzen hat diese Technik?

Hier kann darauf hingewiesen werden, welche Unmenge von Informationen im Netz bereitgestellt wird, die auch mit Suchmaschinen nur ansatzweise recherchiert werden kann. In der Wissensgesellschaft werden der selbstbestimmte Umgang mit und die Bewertung von Wissen und das individuelle ebenso wie das vernetzte Informationsmanagement zu entscheidenden Kulturtechniken (vgl. dazu Eibl 2004, S. 176 ff.). Die Metainformationen können von Menschen noch immer viel konkreter und vor allem sinnhafter erstellt werden als von Maschinen – dafür sind allerdings begriffliche Reflexions- und Analyseleistungen notwendig. Welchen Oberbegriffen lässt sich ein Text, ein Bild oder ein beliebiger Inhalt zuordnen und welche Tags könnten Probleme mit sich bringen (z. B. Homonyme, Abkürzungen etc.)?

An diese Diskussion anschließend können die Schülerinnen und Schüler selbst Beispiele für Tags, die sie im Internet recherchieren, vorstellen und diskutieren. Welche sind besonders gelungen und charakterisieren den Inhalt optimal – welche Tags sind eher nichtssagend oder sogar widersprüchlich? Schon bald dürfte klar werden, dass es alles andere als einfach ist, Oberbegriffe zu finden, die Inhalte prägnant auf den Punkt bringen. Eine weitere Übung kann darin bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Lieblingsvideo auf der Plattform »YouTube« (oder wahlweise einen anderen Inhalt im Netz) anhand von drei oder mehr Tags charak-

terisieren. Der Name der Musikgruppe oder das musikalische Genre können wichtige Informationen sein – welche begriffliche »Etiketten« lassen sich darüber hinaus finden? Für eine fächerübergreifende Behandlung dieser Thematik bietet sich der Informatikunterricht an. Hier gibt es von theoretischen Erläuterungen zum Prinzip des Hypertextes bis zum Erstellen einer Tagcloud unterschiedliche Anknüpfungspunkte.

### 3. Der »Schlagzeil-o-mat« – die Lexik der Boulevardpresse

Zum Abschluss möchte ich noch eine Übung vorstellen, die für einen eher spielerischen Zugang zum Thema »Wortschatz« steht. Der »BILDblog«, der führende Watchblog für deutsche Medien, stellt einen sogenannten »Schlagzeil-o-mat« zur Verfügung. Nach dem Prinzip des »Einarmigen Banditen« können die User(innen) per Zufallsprinzip eine boulevardeske Schlagzeile erstellen – zuerst muss man den Hebel anklicken und dann die jeweiligen Stop-Tasten betätigen. Manche der Ergebnisse sind lustig, andere fast poetisch, einige ergeben schlichtweg keinen Sinn.

Was auf den ersten Blick als reine Spielerei erscheint, kann ein Gedankenanstoß für eine Diskussion über den Sprachgebrauch der Boulevardpresse sein. Schlagzeilen wie »Terror-Opa zersägte Kind« mögen – je nach individuellem Geschmack – lustig oder geschmacklos wirken. Welche sprachlichen Elemente (Augenblickskomposita, Reizwörter, Superlative) finden sich in Boulevardzeitungen? Wie funktionieren xenophob konnotierte Wortspiele wie »Ballack, döner sie weg!« (anlässlich eines Fußballspiels zwischen der Türkei und Deutschland)? Wie beeinflusst die Begriffswahl die Berichterstattung? Welche umgangssprachlichen Begriffe lassen sich finden? Dazu können die aktuellen Schlagzeilen der Boulevardzeitungen online recherchiert werden. Auch diese Übung kann je nach Lernziel und Schulstufe variiert und erweitert werden.

#### Literatur

- EIBL, THOMAS (2004): *Hypertext. Geschichte und Formen sowie Einsatz als Lern- und Lehrmedium. Darstellung und Diskussion aus medienpädagogischer Sicht*. München: kopaed internet studien.
- OHNE VERFASSER(IN) (2007): Tags und Tagging. Online: <http://blog.webmart.de/2007/05/16/tags-und-tagging/> [Zugriff: 22.11.2010].
- SMITH, GENE (2008): *Tagging. People-Powered Metadata for the Social Web*. Berkeley: New Riders.

#### Internet

- <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> – *Wortschatz-Portal* der Universität Leipzig
- <http://germazope.uni-trier.de:8080/Projekte/DWB> – *Das Deutsche Wörterbuch* von Jacob und Wilhelm Grimm
- <http://www.dwds.de/> – *Das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts*
- <http://www.bildblog.de/schlagzeilomat.html> – Schlagzeil-o-mat auf »BILDblog«

Andreas Mudrak

# Wortschatz und literarische Sprachgestaltung

## Lexikalische Bedeutungen und Wortbeziehungen in Ödön von Horváths Roman *Jugend ohne Gott*

### 1. Thema und Zielsetzung

Am Beispiel von Ödön von Horváths Exilroman *Jugend ohne Gott*<sup>1</sup> möchte dieses Modell Vorschläge für eine wortschatzorientierte Texterarbeitung ab der Klassenstufe 8 anbieten. Horváths Prosatext wird an Schulen in Österreich und Deutschland ab der mittleren Sekundarstufe (Klassen 8–10) gelesen, was vor allem pädagogisch mit den Themenkreisen Schule, Jugend, (militärische) Erziehung und Alltag in der faschistischen Diktatur, pubertäre Liebe und Sexualität, Tagebuchschreiben, Gewissen und moralische Schuld sowie formal mit den kurzen Einzelkapiteln und der einfachen Sprache zusammenhängt. In dem Roman von 1938 mit faschismuskritischer Tendenz entwirft Horváth in den Schilderungen und monologischen Re-

---

ANDREAS MUDRAK ist Gymnasiallehrer für Deutsch, Italienisch und Sport am Karl-Rehbein-Gymnasium in Hanau (Hessen, Deutschland). Er ist Verfasser von Lern- und Lektürehilfen sowie von sprach- und literaturdidaktischen Modellen für den Deutschunterricht und Stammautor der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (Friedrich Verlag, Velber). E-Mail: mudrak.andreas@gmx.de

1 Als Textgrundlage für die Unterrichtsarbeit schlage ich die Reclamausgabe vor, die der Erstausgabe des Romans von 1937/38 folgt: Ödön von Horváth: *Jugend ohne Gott*. Roman. Hg. von Klaus Kastberger und Evelyne Polt-Heinzl. Stuttgart: Reclam 2009. Sie gibt die genaue Strukturierung des Gesamttextes wieder und enthält ein Inhaltsverzeichnis, mit dem methodisch gearbeitet werden kann (vgl. den Abschnitt 2.1 in der »Durchführung«). Des Weiteren bietet sie einen umfangreichen Anmerkungsapparat mit hilfreichen Wort- und Sacherklärungen sowie ein Nachwort an, in dem die wichtigsten Interpretationsansätze zum Roman zusammengefasst sind, was nicht zuletzt der Lehrkraft entgegenkommt. Bis auf die s-Schreibung – im Originaltext liegen keine scharfen ß vor! – entspricht der Text der reformierten Rechtschreibung.



flexionen seines Protagonisten und Ich-Erzählers, eines Gymnasiallehrers, religiöse Überlegungen über »die Möglichkeit einer Moral des Widerstands« (Kaiser 1984, S. 58) in einem inhumanen totalitären Staat, der durch rassistische völkische Ideologie und Propaganda eine gefühllose, gewalt- und damit kriegsbereite Jugend heranzieht. Im Erzählmuster eines Kriminalromans mit juristischer Prozesshandlung enthüllt dabei der Lehrer gemeinsam mit einer Gruppe der Wahrheit und Menschlichkeit verschriebener Jugendlicher – dem *Klub* – detektivisch einen Mordfall. Seine Reise nach Afrika zu den Negern, die vom Lehrer als humaner Gegenentwurf zum Herrenmenschentum der Nazi-Rassenlehre – den *reichen Plebejern* – entworfen werden, schließt den Roman ab: Der Lehrer kann zwar nicht öffentlich Kritik üben und zum politischen Oppositionellen werden, aber immerhin im Exil durch seine Solidarität mit den Diffamierten seine Utopie von Freiheit und Humanität verwirklichen.

Der Text weist auf der denotativen Lexemebene kaum Schwierigkeiten auf, ist jedoch durch eine Fülle an Konnotationen und komplexen Wort-Relationen gekennzeichnet, die entschlüsselt werden müssen. Die SchülerInnen sollen deshalb Gelegenheit erhalten, über die Erarbeitung von Wortbedeutungen und Wortbeziehungen innerhalb ausgewählter Kapitel Horváths Verfahren der literarischen Sprachgestaltung nachzuvollziehen. Da in dem Roman die Auseinandersetzung des Protagonisten mit faschistischen Ideologemen eine zentrale Rolle einnimmt, können die SchülerInnen besonders den Einfluss der propagandistischen Sprache auf das Denken und Handeln der Menschen reflektieren.

Dieses Modell bietet einen Einstieg in die Romanlektüre und analytische Vertiefungsmöglichkeiten an. Die folgenden Vorschläge bilden modular eine Unterrichtseinheit von etwa 4 bis 6 Schulstunden. Die ersten beiden Module regen in Anbetracht der auffälligen Kapitelstruktur des Romans methodisch eine lexikalisch-semantische Vorbereitung an und entwickeln kontextuelle Bezüge. Modul 2 zeigt am Beispiel des ersten Kapitels auf, wie Horváth bestimmte Wörter aus spezifischen Fachsprachen (Diskursen) verwendet und mit Wörtern literarisch spielt. Modul 3 beschäftigt sich vertiefend mit der faschistischen Semantik, die Horváth in der Gerichtsverhandlung in eine humorvolle Medienkritik münden lässt. Modul 4 versucht, eine Deutung der religiösen Symbolebene des Romans anzubahnen.

## 2. Durchführung

Für die Module 1 und 4 ergeben sich Arbeitsaufträge aus den Erläuterungen (vgl. 2.1 und 2.4). Für die Module 2 und 3 werden zwei Aufgabenblätter angeboten. Zur Förderung des sozial-kooperativen Lernens sollten die SchülerInnen nach individuellen Lektürepräsen in Partnerarbeit oder in Kleingruppen die Aufgaben erledigen. Die SchülerInnen sollten jederzeit die Möglichkeit erhalten, durch die Konsultation von Wörterbüchern und/oder Nachschlagewerken semantische Informationen zu erarbeiten. Zur Ergänzung und Vertiefung dürfen die SchülerInnen auch die Wort- und Sacherläuterungen der Reclam-Ausgabe (oder auch anderer Glossare) zu Rate ziehen.

## 2.1 Modul 1: Das Inhaltsverzeichnis auswerten

Die 44 Kapitelüberschriften bestehen in der Mehrzahl aus Wortverbindungen aus Artikeln und Substantiven, die bisweilen – genauso wie der Titel des Romans – attributiv erweitert sind. Manche Überschriften geben auch offene oder abgeschlossene Vorgänge an oder nennen Namen bzw. Namenskürzel von handelnden Personen. In seiner Gesamtheit betrachtet, bietet das Inhaltsverzeichnis die Gelegenheit, schon vor der Lektüre des Romans sich assoziativ mit den Kapitelüberschriften zu beschäftigen und erste Vermutungen über die Romanhandlung anzustellen. Beim Sammeln von lexikalischen Bedeutungen und enzyklopädischen Informationen soll auch bereits eine Fragehaltung entwickelt werden, zum Beispiel:

### *Die Neger*

- von lat. niger=schwarz
- im 18. Jh. .in Deutschland eingebürgerte, ab dem 19. Jh. abwertende Bezeichnung für Bevölkerungsgruppen mit schwarzer Hautfarbe, für Afrikaner, Negride
- will der Autor Horváth Schwarze diskriminieren oder beschäftigt sich der Roman thematisch mit Diskriminierung?

### *Es regnet*

- Vorgang des Regnens; klimatische Tatsachenfeststellung
- mitschwingende Bedeutungen: Nässe = Unwohlsein, Traurigsein?; schlechtes Wetter= schlechte Stimmung?

### *Die Pest*

- schwere, epidemisch auftretende Infektionskrankheit mit Pestbeulen
- im Sinne von Pesthauch (=giftiger Hauch, böser Einfluss) gemeint?
- im Mittelalter auch der »Schwarze Tod« genannt

[...]

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Bezüge zwischen den einzelnen Überschriften erkennen, ist es möglich, inhaltlich-semantiche Gruppierungen vorzunehmen. Hier die auffälligsten:

- Die Neger – Die reichen Plebejer (Typisierung; Gegenüberstellung von Gesellschaftsschichten oder Bevölkerungsgruppen)
- Die reichen Plebejer – Der römische Hauptmann (Bezug zur antiken Geschichte)
- Das Zeitalter der Fische – Der Fisch – Er beisst nicht an – Der Köder – Im Netz (Fischmetaphorik; Bildbereich Angeln)
- Der totale Krieg – Die marschierende Venus – Der verschollene Krieger – Der römische Hauptmann (Militarismus; weibliche und männliche Soldaten)
- Z und N – Verurteilt – Mordprozess Z oder N – Der N (Gerichts- und Mordhandlung)
- Adam und Eva – Vertrieben aus dem Paradies – Über den Wassern (Bezug zu biblischen Geschichten)

Die SchülerInnen sollten dabei zu begründen versuchen, welche verbindenden inhaltlichen Zusammenhänge sie in ihrer Reihenbildung sehen (siehe die Hinweise in den Klammern).

## 2.2 Modul 2: Die Wörter im Textkontext sehen (am Beispiel des Kapitels »Die Neger«)

Das für den Roman relevante Bedeutungspotenzial der Wörter aus den Kapitelüberschriften erschließt sich erst, wenn sie zu den Wörtern und Wendungen in den einzelnen Episoden des Romans in Beziehung gesetzt werden. Exemplarisch an zwei Romankapiteln werden nun deshalb der Überschrifts- und Inhaltsbezug auf der Wortebene, damit verbundene semantische Konnotationen sowie die Beziehung der Wörter im Text untersucht. Wortschatzarbeit und literarische Analysearbeit gehen dabei Hand in Hand: Beispielsweise erfährt im ersten Kapitel das Wort *Neger* aus der Überschrift eine Wiederaufnahme in der diffamierenden nationalsozialistischen Sentenz »*Alle Neger sind hinterlistig, feig und faul!*« Dass der Lehrer selbst diese *hohle Phrase, dieses formulierte Schlagwort, ja diesen lieblichen Gesange* als »*Sinnlose Verallgemeinerung!*« anstreichen will, zeigt seine Verachtung dieser totalitären Simplifizierung auf. Die Betonung der Kritik am faschistischen Sprachgebrauch und dessen (ironische) Entlarvung vollzieht sich hier also über vier synonyme Wendungen. Nicht verwunderlich, wenn auch die nicht öffentlich geübte leiseste *Kritik* sich der gleichen attributiven Kollokation (Adjektiv und Substantiv) bedient, und zwar bewusst gehäuft, um sie besonders zu betonen: *Ich werde mich hüten als städtischer Beamter, an diesem lieblichen Gesange auch nur die leiseste Kritik zu üben!* Wenn man genau hinsieht, bemerkt man, dass diese entlarvenden Wortverbindungen die Wendungen im Schüleraufsatz konterkarieren sollen: *zahlreiche Rohstoffe, hochstehende Industrie* usw.

Und die *rote Tinte* (Schulvokabular), mit der der Lehrerkommentar dem Schüler Bauer ins Heft geschrieben werden wollte, ist diejenige vom Anfang des Kapitels, mit der man sich leider die *Finger tintig* macht. Schon diese wenigen Beispiele zeigen Horváths Verfahren der Wortkorrespondenzen, bei dem mit Paraphrasierungen und Wortartveränderungen gearbeitet wird.

Die ironisierende Art, wie der Lehrer die faschistische Sprache kritisiert, liefert zugleich eine Charakterisierung des Lehrers: Aus lauter Angst, seine Stelle mit Pensionsberechtigung zu verlieren, driften seine kritischen Reflexionen in maßgeblichen Selbstbetrug und von »dem politischen Konflikt in die Privatsphäre« (Steets 1989, S. 119) ab (*Ich weiss es nicht. / Ich weiss nur, dass ich wiederum sechsundzwanzig Aufsätze durchlesen muss [...]*). Ähnlich geschieht dies dann auch, wenn der Lehrer auf das Thema »Fußball« ausweicht und voller Begeisterung den Spielablauf schildert und den Fußballsport als menschliche Glückseligkeit preist. Die Welt (und Sprache) des Fußballs, in der *ritterliche* Gerechtigkeit zwischen den Spielern herrscht, bietet dem *Zuschauer* – einem wie dem Lehrer – die Gelegenheit, der politischen Realität zu entfliehen: *Dann hat er alles vergessen.*

Wie der Alltag des Lehrers von den Parolen des *Radios*, dem Dingsymbol für den NS-Volksempfänger und allegorisch für die Allgegenwart der faschistischen Ideologie, bestimmt wird, vermittelt Horváth über eine Synonymkette von Verben, die in expressiver Wortballung die inhaltsleere, aber gleichwohl bedrohliche Phrasendrescherei metonymisch (zusammen mit dem objektivierten Personalpronomen es)

**Aufgabenblatt 1 / Schreibt die Lösungen in euer Schulheft**  
 Wörter und Wendungen in dem Roman »Jugend ohne Gott« von Ödon von Horváth

**A) »Die Neger«**

1.) Neben einer normalen Alltagssprache verwendet der Autor Ödon von Horváth Wortbereiche, die er in die Gedanken (= in den inneren Monolog) des Lehrers (der Ich-Erzähler und Hauptperson in einem ist) einbaut. Hier einige Beispiele. Findet ihr noch weitere in die Reihen passende Wörter? Wie würdet ihr die jeweilige Fachsprache nennen?

- a) rote Tinte, sichere Stellung, Pensionsberechtigung ...
- b) Kolonie, Rohstoffe, Industrie ...
- c) Stadion, Schlusspfiff ...

Kennt ihr alle diese Wörter? Schaut zur Sicherheit in einem Wörterbuch nach!

2.) S. 8, Z. 29 – S. 9, Z. 36

- a) Unterstreicht alle Wortverbindungen aus Substantiven/Nomen und attributiven Adjektiven.
- b) Was meint der Lehrer mit »erstmalig formulierte Schlagworte« und mit seinem Aufsatzkommentar: »Sinnlose Verallgemeinerung!«? Überlegt dabei, was die unterstrichenen Wendungen mit dem Urteil des Schülers über die »Neger« zu tun haben.
- c) Welche Bedeutung hat dabei das Wort »Radio«? Wieso *lispelt*, *heult*, *bellt*, *girrt* und *droht* es? (Zusatzaufgabe: Wenn ihr heutzutage dem Fernsehen oder dem Internet Verben zuordnen würdet, welche wären das? Fertigt doch mal eine Liste an!)
- d) Mit welchen Wörtern werden vom Lehrer die Schüler beschrieben? Was haltet ihr davon? Nimmt er seine Schüler ernst? Wie verhält sich überhaupt der Lehrer?

3.) S. 10, Z. 1–26

- a) Nicht nur für Fußballfans: Schreibt bitte alle Fachbegriffe zum Themenfeld »Fußball« heraus, die im Text zu finden sind. Sammelt weitere Fußball-Wörter, die ihr noch kennt!
- b) Erklärt die Wörter *Half*, *zentert* und *forciert*. Gibt es alternative Begriffe?
- c) Wieso schweift der Lehrer mit seinen Gedanken in die »Welt« des Fußballplatzes ab? Welche Bedeutung hat für ihn dieser Sport?

entmenschlicht: *Und während ich weiterlese, höre ich immer das Radio: es lispelt, es heult, es bellt, es girrt, es droht – und die Zeitungen drucken es nach und die Kindlein, sie schreiben es ab.* In Form von romantisierenden Ausrücken *wandeln* und *lieblich*, blickt der Lehrer resigniert auf die naiven *Kindlein*.

### 2.3 Modul 3: Die Verwendung des faschistischen Sprachgebrauchs des Lehrers reflektieren (im Kapitel »Die Pest« und »Die Mitarbeiter«)

Die totalitäre Staatsform bewirkt sprachlich die Unterdrückung der Meinungsfreiheit und die Erziehung der Jugend zum Krieg. Aus diesem Grund fürchtet sich der Lehrer im Alltag und spricht nicht offen aus, was er denkt, weil er stets seine Existenz gefährdet sieht. Obwohl er die hohle Semantik der Propaganda ablehnt, vermag er es aber nicht zu vermeiden, selbst faschistische Wörter zu verwenden. An zwei zentralen Textstellen lässt sich dies nachvollziehen: Zum einen, wenn er seine Verachtung gegenüber der militarisierten Jugend äußert. Nach einer Hasstirade, die durch ihre Ballung von technischen und militärischen Substantiven Anleihen an

**Aufgabenblatt 2****B) »Die Pest« und »Die Mitarbeiter«**

- 1.) S. 19f.
  - a) Wie werden die Jungen vom Lehrer beschrieben? Wie wirken bei dieser Beschreibung besonders die auffälligen Aufzählungen von Substantiven/Nomen (Z. 19–27) auf euch?
  - b) Versucht in dem Munitionsvergleich (Z. 22–25) das Verb *kreieren* zu entschlüsseln. Worauf bezieht es sich?
  - c) Wie hängen die Begriffe »Tugend«, »Opferbereitschaft«, »gerechte Sache«, »Unrecht«, »Verbrechen« in den Überlegungen des Lehrers zusammen?
  - d) Welche Rolle spielt hierbei der Satz, der aus dem Radio zu hören ist: »*Recht ist, was der eigenen Sippschaft frommt*«? Was drückt dieser Satz aus, der von den Nationalsozialisten stammt? Versucht ihn zu umschreiben. Seht in den Anmerkungen in der Textausgabe nach (S. 151), um euch genauer über diesen Satz zu informieren.
  - e) In der NS-Sprache wurde das Wort »Pest« verwendet, um naturgegeben Krankhaftes bei anderen Bevölkerungsgruppen zu behaupten. Die Nazi-Propaganda hat sich vor allem auf Menschen jüdischen Glaubens bezogen und damit das diffamierende Feindbild »des Juden« (im so genannten kollektiven Singular) aufgebaut, gegen »den« man wie die Pest vorgehen müsse. Versucht zu erklären, warum der Lehrer, der ja die faschistischen Parolen eigentlich ablehnt, dieses biologische Bild auch aufnimmt. Welche Folgen dieser »Seuche« auf die gesamte *menschliche Gesellschaft* stellt der Lehrer fest? Wieso verwendet er dabei das Personalpronomen »wir« (*Wir sind alle verseucht, Freund und Feind.*)?
  - f) Inwiefern sieht sich der Lehrer in Gefahr, dass eine solche krude Sprachverwendung sein eigenes Denken beeinflusst? Bezieht in eure Überlegungen besonders die Zeilen 21–26 auf Seite 20 mit ein.
- 2.) S. 75 – 76, Z. 22
  - a) Markiert im zitierten Zeitungsinterview mit dem Lehrer alle Wörter, die aus dem faschistischen Sprachgebrauch stammen. Aus welcher Fachsprache stammen dabei die meisten Wörter?
  - b) Im Interview werden »Anomalitäten« der »Gesundung« in Wortfeldern gegenübergestellt. Listet tabellarisch die gegensätzlichen Wörter auf, mit denen der Lehrer den Jugendlichen Z und die Jugend kennzeichnet.
  - c) Es wird sehr deutlich, dass der Lehrer sich in der Öffentlichkeit verstellt und sozusagen Notlügen äußert. Warum tut er das?
  - d) Lest auch die anderen Zeitungsinterviews (S. 76f.) und zeigt auf, welche Wörter und Wendungen die Dummheit und Arroganz von Romanfiguren, die Teil des faschistischen Staates sind, an den Tag legen.

futuristisch-expressionistische Sprachgestaltung macht, lässt Horváth seinen Lehrer das Wort Pest artikulieren. In der NS-Sprache ist für dieses Wort das Feindbild des Juden reserviert, dem Repräsentanten des Kranken und Bösen in der Welt. In kritikloser Weise übernimmt hier der Lehrer über die Konnotation des Begriffs »Pest« faschistisches Gedankengut, um mit der gewaltbereiten und zu Verbrechen verrohten Jugend abzurechnen und sie in seinem Sittenbild nicht nur als »triebhaft-kampfmächtige Maschinen, die nur auf eine Gelegenheit zum Losschlagen warten« (Spies 1993, S. 111), sondern auch als das Böse schlechthin vorzuführen. Allerdings ist wiederum an dem polysemen Wortspiel (*Wie gerne würden sie kreieren auf irgendeinem Feld!*) zu erkennen, dass die Hassgedanken des Lehrers seiner pazifistischen

Geisteshaltung entspringen (vgl. Garbe 1984, S. 105 f.). So gesehen zeigt er unwillkürlich eine Überreaktion auf die von ihm diagnostizierte Verrohung der Jugend mit dem Konnotationsfeld, das das Radio den Jugendlichen propagandistisch einbläut. Gleichsam erschrocken über sich selbst, dass er der Jugend in dumpfer, vulgärer Weise den Tod wünscht, ermahnt er sich zum Abbruch der Gedanken: *Habe ich nicht auch heute gedacht: »Geht alle drauf?« Nein, jetzt will ich nicht weiterdenken!*

Später antwortet der Lehrer in geradezu übertriebener Weise in dem Zeitungsinterview (in »Die Mitarbeiter«) in geschliffener Nazi-Diktion, und zwar unter Verwendung pathologischer Begriffe, die in Fortführung des »Pest«-Begriffs den biologischen Diskurs fortführen. Dass die Zeitungsleser im Roman den Eindruck haben müssen, hier spreche ein Nazifunktionär durch und durch, ist ja gerade ein ironisches Augenzwinkern zum Leser des Romans. Spätestens jetzt ist deutlich, dass – bei aller Sozialkritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen und familiären Umständen – die Gerichtsverhandlung humorvoll dargestellt wird und das Spiel mit dem Nazi-Jargon Element einer absurden literarischen Grotteske ist. Kritiker haben zwar darin eine Reduzierung der Kritik am faschistischen Staat und eine reine Medienschelte gesehen (vgl. Horváth 2009, Nachwort, S. 189); doch Horváths Text ist eben auch als Sprachsatire aufzufassen, die durchspielt, wie eine medial vermittelte politische Sprache mit ihren eigenen Mitteln zu schlagen ist – nämlich als Lüge gegen die Lüge. Der Lehrer ist also keineswegs von der NS-Sprache infiziert, sondern vermag durchaus seine ironische Distanzierung aufrechtzuerhalten. Die Wahrheit seiner Aussagen liegt eben gerade in den antithetischen Wortzuordnungen: In Wirklichkeit ist für ihn die Jugend wegen der völkisch-nationalen Erziehung verroht und er vertritt die Utopie eines liberalen Staates, in dem Individualismus möglich ist.

Am eindringlichsten wird den SchülerInnen das Stilmittel der Ironie und des Humors deutlich, wenn nach Bearbeitung der Aufgaben das gesamte Kapitel »Die Mitarbeiter« am besten von der Lehrkraft wirkungsvoll rezitiert wird. Denn die anderen Zeitungsinterviews lassen keinen Zweifel am satirischen Blick auf die bornierten Figuren (Feldwebel, Bäckermeister und Frau Bäckermeister) und deren Wortwahl aufkommen.

#### **2.4 Modul 4: Die religiöse Symbolsprache entschlüsseln (»Es regnet«, »Der vorletzte Tag«, »Die anderen Augen«)**

Der schwierige religiöse Schulddiskurs kann mithilfe eines Textvergleich ausgewählter Passagen (S. 10–12; S. 71, Z. 11 bis S. 72, Z. 7; S. 135, Z. 25 bis S. 136, Z. 10) über die Wortkette »Gott – Sündflut – Schuld – Böses« versucht werden. Der Alltags- und NS-Sprache hält der Lehrer assoziativ eine religiöse Symbolsprache entgegen, um gegen die Amoralität, die sich in der faschistischen Sprachverwendung und der militanten Erziehung zeigt, moralisch aufzubegehren. Neben dem Bild vom »Zeitalter der Fische« als Chiffre einer gefühlskalten Welt von Verbrechern, ist vor allem das biblische Motiv der Sintflut/Sündflut als Strafgericht Gottes von zentraler Bedeutung (vgl. Horváth 2009, Anmerkungen, S. 148) Der Mord des Schülers N – dem

Prototypen des kalten faschistischen Mörders, dem Fisch – ist somit gewissermaßen die Konsequenz der Unmoral im Zeitalter des Faschismus, der falschen »Religion«, der gehuldigt wird. Aus diesem Grund akzeptiert der Lehrer das Strafgericht Gottes, weil es das Prinzip des Bösen vernichten könne. Seine eigene Schuld an der Vorgeschichte des Mords (sein offizielles Mitläufertum, das Öffnen des Kästchens), nimmt er in Kauf und kann sogar nicht umhin, den Suizid des Täters N euphorisch hinzunehmen: *Denn trotz aller eigenen Schuld an dem Bösen ist es herrlich und wunderschön, wenn ein Böser vernichtet wird!*

#### Literatur

- GARBE, BURCKHARD (1984): »Ja, es kommen kalte Zeiten«. Beobachtungen zu poetischen sprache (sic!) Horváths in »Jugend ohne Gott«. In: Krischke, Traugott: *Horváths Jugend ohne Gott*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 92–115.
- HORVÁTH, ÖDÖN VON (2009): *Jugend ohne Gott*. Roman. Hg. von Klaus Kastberger und Evelyne Polt-Heinzl. Stuttgart: Reclam.
- KADRNOŠKA, FRANZ (1984): Sozialkritik und Transparenz faschistischer Ideologeme in »Jugend ohne Gott«. In: Krischke, Traugott: *Horváths Jugend ohne Gott*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 69–91.
- KAISER, WOLF (1984): »Jugend ohne Gott« – ein antifaschistischer Roman? In: Krischke 1984, S. 48–68.
- KRISCHKE, TRAUOGOTT (1984): *Horváths Jugend ohne Gott*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- POLENZ, PETER VON (2009): *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin-New York: de Gruyter, 10., völlig neu bearb. Aufl.
- SPIES, BERNHARD (1993): Der Faschismus als Mordfall. Ödon von Horváths Jugend ohne Gott. In: Düsig, Wolfgang (Hg.): *Experimente mit dem Kriminalroman: ein Erzählmodell in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 97–116.
- STEETS, ANGELIKA (1989): NS-Sprache in Horváths Romanen. In: Krischke, Traugott (Hg.): *Horváths Prosa*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 113–132.

Stefanie Petelin

## Wort.Schatz

### Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Zum Themenkomplex »Wortschatz« existiert eine Fülle an Publikationen. Aber nicht alle sind für den Deutschunterricht relevant, zum Beispiel jene zu spezifischen historischen, regionalen oder thematischen Wortschätzen – sodass hier einige Fundstücke ausgewählt wurden, die größtenteils in den vergangenen zehn Jahren erschienen sind und eine gewisse Praxisrelevanz haben. (Als »Extra-Zuckerl« aber doch ganz zuletzt ein paar Werke zu »exklusiveren« Wortschatz-Themen.)

#### 1. Wort.Schatz: Grundlegendes

Albers, Timm (2007): Den Wortschatz entdecken. Theorie und Praxis der Förderung semantisch-lexikalischer Sprachkompetenzen in Unterricht und Therapie. München: GRIN Verlag GmbH. ISBN 978-3-6388-0783-8.

Best, Karl-Heinz (2000): Unser Wortschatz. Sprachstatistische Untersuchungen. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M.; Hoberg, Rudolf (Hg.): Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? Mannheim: Dudenverlag (= Thema Deutsch), S. 35–52. ISBN 978-3-4117-0601-5.

Cruse, D. Alan; Hundsnurscher, Franz; Job, Michael; Lutzeier, Peter Rolf (Hg.; 2005): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 1. und 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 21.1). ISBN 978-3-1101-1308-2.

Daniel, Angelika (2001): Lernerwortschatz und Wortschatzlernen im bilingualen Unterricht. (Zugl.: Kiel, Univ., Diss., 2000.) Frankfurt u. a.: Lang (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 44). ISBN 978-3-6313-7723-9.

---

STEFANIE PETELIN, Studium der Angewandten Kulturwissenschaft und Regionalstudien; Dissertantin am Institut für Kultur-, Literatur- und Musikwissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.  
E-Mail: [spetelin@edu.uni-klu.ac.at](mailto:spetelin@edu.uni-klu.ac.at)



- Detering, Klaus (Hg., 2000): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. Linguistische und didaktische Aspekte. Frankfurt u. a.: Lang. ISBN 978-3-6313-6508-3.
- Engelberg, Stefan; Lemnitzer, Lothar (2009): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. Tübingen: Stauffenburg. ISBN 978-3-8605-7293-1.
- Fix, Ulla (Hg., 2008): Wort-Bildung und Wort-Schatz. Irmhild Barz zum 65. Geburtstag. Bibliographie – Forschung – Biographisches. Leipzig: Institut für Germanistik. ISBN 978-3-9411-5206-9.
- Haberzettl, Stefanie (Hg., 2003): Spracherwerb und Konzeptualisierung. Frankfurt u. a.: Lang. ISBN 978-3-6313-9265-2.
- Hass-Zumkehr, Ulrike (2001): Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte. Berlin, New York: de Gruyter. ISBN 978-3-1101-4885-5.
- Heimann-Bernoussi, Nicola (2011): Kindliche Zwei- und Mehrsprachigkeit – Aspekte der Wortschatzentwicklung. Voraussetzungen und Einflussfaktoren. Strategien, Code-Switching, Transfer und Sprachmischen. Hamburg: Kovac. ISBN 978-3-8300-5478-8.
- Herberg, Dieter (2004): Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Berlin, New York: de Gruyter (= Schriften des Inst. f. Dte. Sprache, 11). ISBN 978-3-1101-7750-3.
- Kalka, Katarzyna (2002): Effizienz verschiedener Lehrmethoden zur Wortschatzvermittlung. (Zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2001.) Marburg: Tectum-Verlag. ISBN 978-3-8288-8369-7.
- Kramer, Undine (2010): Spezielle Wortschätze und ihre Kodifizierung in deutschen Wörterbüchern. Tradition, Konstanz und Wandel. Berlin, New York: de Gruyter (= Lexicographica. Series Maior, 139). ISBN 978-3-1102-3467-1.
- Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika (Hg., 1999): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen, Basel: Francke (= UTB, 2039). ISBN 978-3-8252-2039-6.
- Menyuk, Paula (2000): Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung. In: Grimm, Hannelore (Hg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 171–192. ISBN 978-3-8017-0561-9.
- Meyer, Markus (2009): Sprachliche Wohlgeformtheit – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Heft 28, S. 141–150.
- Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hg.) (2011): Wortschatzarbeit: in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7). ISBN 978-3-8340-0506-9.
- Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens-Verlag. ISBN 978-3-7069-0364-6.
- Römer, Christine; Matzke, Brigitte (2010): Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher). ISBN 978-3-8233-6503-7.
- Schikora, Ute (2010): Wortschatz und Prosodie bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern. (Zugl.: München, Univ., Diss., 2010.) Frankfurt u. a.: Lang (= Münchener Beiträge zur Sonderpädagogik, 29). ISBN 978-3-6316-0338-3.
- Schnörch, Ulrich (2002): Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung. (Zugl.: Augsburg, Univ., Diss., 1999.) Tübingen: Narr (= Studien zur deutschen Sprache, 26). ISBN 978-3-8233-5156-6.
- Siepmann, Dirk; De Florio-Hansen, Inéz (Hg., 2006): Wortschatz und Fremdsprachenlernen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (=Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9/2006). ISBN 978-3-9373-3331-1.

- Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik: zusammenbringen, was zusammengehört. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 46, S. 59–80.
- Steffens, Doris (Hg., 2005): Wortschatzeinheiten. Aspekte ihrer (Be)schreibung. Dieter Herberg zum 65. Geburtstag. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (= Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache, 2005, Nr. 1). ISBN 978-3-9372-4106-7.
- Steinfeld, Thomas (2010): Der Sprachverführer. Die deutsche Sprache: was sie ist was sie kann. München: Hanser. ISBN 978-3-4462-3416-1.
- Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? Siegen: Siegener Institut für Sprachen im Beruf (= Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen 17). [http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff\\_Wortschatz\\_SPAS\\_2009.pdf](http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff_Wortschatz_SPAS_2009.pdf)[31.01.2011]
- Stickel, Gerhard (Hg., 2001): Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel. Berlin, New York: de Gruyter (= Jahrbuch, 2000). ISBN 978-3-1101-7102-0.
- Ulrich, Winfried (2001): Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte, Materialien, Reflexionen. 3 Bände. Stuttgart: Klett. ISBN 978-3-9333-3751-1, 978-3-9333-3752-8, 978-3-9333-3753-5
- Ulrich, Winfried (2006): Wortschatzerweiterung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik, S. 823-826. ISBN 978-3-8340-0057-6.
- Ulrich, Winfried (2006): Wortschatzvertiefung. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik, S. 826-828. ISBN 978-3-8340-0057-6.
- Ulrich, Winfried (2008): Mentales Lexikon und Sprachkompetenz. Zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes durch Sprachreflexion. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt a. M.: Lang, S. 125–141. ISBN 978-3-6315-7215-3.
- Wanzeck, Christiane (2010): Lexikologie. Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= UTB, 3316). ISBN 978-3-8252-3316-7.
- Worbs, Erika (Hg., 2009): Neue Zeiten – neue Wörter – neue Wörterbücher. Beiträge zur Neologismenlexikografie und -lexikologie. Frankfurt u. a.: Lang (= Publikationen des Fachbereichs Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim 54). ISBN 978-3-6315-7282-5.

## 2. Wort.Schatz: Hefte

- Der Deutschunterricht: Semantik. Nr. 5/1991.
- Der Deutschunterricht: Wörter / Unwörter. Nr. 4/2001.
- Der Deutschunterricht: Phraseologismen und ihre Varianten. Nr. 5/2005.
- Der Deutschunterricht: Wortschatz. Nr. 1/2006.
- Der Deutschunterricht: Sprachkritik: Neue Entwicklungen. Nr. 5/2006.
- Der Deutschunterricht: Neue Sprachgeschichte(n). Nr. 3/2007.
- Deutsch 5–10: Wortschätze erweitern – differenzieren – anwenden. Nr. 4/2005.
- Deutschunterricht: Lexikon im Kopf. Nr. 03/2002.
- Deutschunterricht: Sprache im Wandel. Nr. 02/2003.
- Deutschunterricht: Eindeutig mehrdeutig. Nr. 01/2006.
- Deutschunterricht: Wortschatz – erweitern und vertiefen. Nr. 02/2007.
- Deutschunterricht: Ausdruck – Sprache differenziert gebrauchen. Nr. 01/2009.

Deutschunterricht: Wortarten und Satzglieder. Nr. 01/2010.  
ide – informationen zur deutschdidaktik: »Sprachbewusstsein – language awareness«.  
Nr. 03/2002.  
Praxis Deutsch: Wortfelder. Nr. 85/1987.  
Praxis Deutsch: Wörter. Nr. 139/1996.  
Praxis Deutsch: Wörterbücher. Nr. 165/2001.  
Praxis Deutsch: Wortbildung. Nr. 201/2006.  
Praxis Deutsch: Sprachliche Heterogenität. Nr. 202/2007.  
Praxis Deutsch: Raum und Räume. Nr. 207/2008.  
Praxis Deutsch: Wörter und Wendungen. Nr. 218/2009.  
Praxis Deutsch: Sprachwandel. Nr. 215/2009.

### 3. Wort.Schatz.Arbeit: Sekundarstufe I + II

Berger, Norbert (2009): Lebendige Tafelbilder Deutsch. Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz und Aufsatz; Sekundarstufe I; alle Tafelbilder als PowerPoint. Donauwörth: Auer. ISBN 978-3-4030-6220-2.  
Buscha, Annerose; Friedrich, Kirsten (2006): Deutsches Übungsbuch. Übungen zum Wortschatz der deutschen Sprache. Berlin/Wien u. a.: Langenscheidt. ISBN 978-3-3240-0703-0.  
Dornseiff, Franz; Quasthoff, Uwe; Wiegand, Herbert Ernst (Hg., 2004): Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. 8., völlig neu bearb. und mit einem alphabetischen Zugriffsreg. vers. Aufl. von Uwe Quasthoff. Berlin, New York: de Gruyter. ISBN 978-3-1101-7921-7.  
Dostal, Karl A (2005): Übungsbuch zu Wortschatz und Stil. Mit Synonymenverzeichnis. Wien: Leitner. ISBN 978-3-8515-7077-9.  
Enz, Peter (1998): Das treffende Verb. Eine Werkstattmappe zur Wortschatzerweiterung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8607-2383-8.  
Heitmann, Friedhelm (2011): Wortschatz & Ausdruck. Erweiterung & Festigung in Sprache und Schrift. Kerpen, Rheinland: Kohl Verlag – Der Verlag mit dem Baum. ISBN 978-3-8663-2330-8.  
Hofmeister, Wernfried; Österreichischer Rundfunk Wien / Hörfunk (2008): Wie wurde unser Wortschatz bunt? Über die Sahnehäubchen der Sprache. Wien: ORF (= Radio Österreich 1: Die Ö1 Kinderuni).  
Katterl, Vera (2007): Praktische Wortschatzübungen. 11 wertvolle Lektionen zur Förderung der Sprachkompetenz für Kinder und Jugendliche. Düren: Stolz. ISBN 978-3-8977-8270-9.  
Koestler, Christa (1998): Das treffende Adjektiv. Eine Werkstattmappe zur Wortschatzerweiterung. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8607-2383-8.  
Lascho, Birgit (2011): Besseres Ausdrucksvermögen im Aufsatz. Arbeitsblätter zu Wortschatz, Sprachstil und Grammatik. Buxtehude: Persen Verlag / AAP Lehrerfachverlag. ISBN 978-3-8344-3006-9.  
Oppolzer, Ursula (2002): Wortschatztraining von A – Z. 85 Kopiervorlagen mit Spielen zum Wortschatz zur Konzentrations- und Wahrnehmungsförderung; ab 5. Schuljahr. Hornburg/Niederelbe: Persen Verlag. ISBN 978-3-8344-3872-0.

- Oppolzer, Ursula (2007): Kurze Zwischenaufgaben für den Deutschunterricht. Übungen zu Wortschatz, Gedächtnis, Wahrnehmung und Konzentration; 5./6. Klasse. Buxtehude: Pensen Verlag (= Bergedorfer Unterrichtsideen). ISBN 978-3-8344-3504-0.
- Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-0663-9.
- Ulrich, Winfried (2010): Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht; Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-0171-9.

#### 4. Wort.Schatz: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

- Angioni, Milena (2011): Fördermaterial für den DaZ-Unterricht Klasse 7-8. Grammatik-Wortschatz-Lesen-Umgang mit Texten. Buxtehude: AAP Lehrerfachverlag. ISBN 978-3-4031-0023-2.
- Angioni, Milena (2012): Fördermaterial für den DaZ-Unterricht Klasse 9-10. Grammatik-Wortschatz-Lesen-Umgang mit Texten. Buxtehude: AAP Lehrerfachverlag. ISBN 978-3-4031-0024-9.
- Apeltauer, Ernst (2008): Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern. Flensburg: Universitätsabteilung Deutsch als Fremde Sprache (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, H. 47/48).
- Bauer, Barbara (2010): Achtung mehr Wortschatz! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Zürich: Achtung Verlag. ISBN 978-3-9059-0915-9.
- Bauer, Barbara (2010): Achtung Wortschatz mit Klara und Engelbert! Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Zürich: Achtung Verlag. ISBN 978-3-9059-0914-2.
- Bohn, Rainer (2008): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, 22). ISBN 978-3-4684-9652-3.
- Ekinci-Kocks, Yüksel (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. ISBN 978-3-8340-0755-1.
- Engelsberger, Susanne (2002): Computergestützte Wortschatzarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ergebnisse eines Tutoriums an der Universität Salzburg. Salzburg, Univ., Dipl.-Arb., 2002.
- Fandrych, Christian; Tallowitz, Ulrike (2006): Sage und schreibe. Übungswortschatz Grundstufe Deutsch in 99 Kapiteln. Stuttgart: Klett (= Edition Deutsch). ISBN 978-3-1267-5345-6.
- Feld-Knapp, Ilona (Hg., 2009): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: UDV. ISBN 978-9-6306-6976-4.
- Ferenbach, Magda (2008): Wörter zur Wahl. Wortschatzübungen Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett Sprachen. ISBN 978-3-1255-8201-9.
- Gerhartz, Sabine (2010): Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache. Ein Vergleich des Wortschatzes von SchülerInnen der AHS-Unterstufe und Folgerungen für den Förderunterricht. Innsbruck, Univ., Dipl.-Arb., 2010.
- Georgiakaki, Manuela (gepl. 2012): Wortteufel. Ismaning: Hueber. ISBN 978-3-1900-1867-3.

- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Schwerpunkt: Wortschatz. Innsbruck, Wien u. a.: StudienVerlag (= Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache: Serie A, Publikationsorgan der Wissenschaftlichen Gesellschaft zur Förderung des Deutschen als Fremdsprache, 11). ISBN 978-3-7065-4553-2.
- Meder, Gregor (1997): Untersuchungen zu Lernwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache. Essen, Univ., Diss., 1997.
- Müller, Bernd-Dietrich (2004): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin, Wien u. a.: Langenscheidt (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, 8). ISBN 978-3-4684-9672-1.
- Nation, I. S. Paul (2001): Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-3-1253-3443-4.
- Österreicher, Sylvia (2007): Spielerische Übungen im Erstunterricht Deutsch als Fremdsprache. Rosenheim: Fachverlag Bochow. ISBN 978-3-9405-4012-6.
- Ott, Margarete (1997): Deutsch als Zweitsprache. Aspekte des Wortschatzerwerbs; eine empirische Längsschnittuntersuchung zum Zweitspracherwerb. (Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 1997.) Frankfurt u. a.: Lang (= Theorie und Vermittlung der Sprache, 27). ISBN 978-3-6313-2147-8.
- Pöll, Bernhard (Hg., 2002): Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. Referate des gleichnamigen Workshops der 28. Jahrestagung Österreichischer Linguisten Graz 8.-10.12.2000. Wien: Edition Praesens (= Salzburger Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 2). ISBN 978-3-7069-0166-6.
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Bildungsv Verlag EINS. ISBN 978-3-4272-4310-6.
- Schneider, Arno (2006): Grundwortschätze und Terminologien. Neue Horizonte im Erwerb von Fremdsprachen und fremdsprachlichem Wortschatz. (Zugl.: Aachen, Techn. Hochsch., Diss., 2004.) Bonn: Romanistischer Verlag (= Abhandlungen zur Sprache und Literatur, 161). ISBN 978-3-8614-3165-7.
- Strank, Wiebke (2010): Da fehlen mir die Worte. Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert. ISBN 978-3-9295-2699-8.
- Techmer, Marion (2007): Deutsch üben. Deutsch als Fremdsprache. Wortschatz Grundstufe. A1 bis B1. Ismaning: Hueber. ISBN 978-3-1905-7493-3.
- Teymoortash, Neda (2010): Effizienz in der Wortschatzvermittlung. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zur Effektivität dreier Wortschatzvermittlungskonzepte für den Fremdsprachenunterricht. Marburg: Tectum. ISBN 978-3-8288-2322-8.
- Werner, Grazyna (2002): Wortschatzübungen. Grundstufe Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Schubert. ISBN 978-3-9295-2666-0.

## 5. Wort.Schatz: Extra

- Anger-Schmidt, Gerda; Habinger, Renate (2008): Neun nackte Nilferddamen: aller Unsinn macht Spaß. Würzburg: Arena. ISBN 978-3-4010-2980-1.
- Domeneago, Hans; Leiter, Helmut; Zotter, Geri (Hg., 2005): Das Sprachbastelbuch. Wien: G & G Verlagsgesellschaft. ISBN 978-3-7074-0277-3.

- Dr. Wort (Hg., 2010): Klappe zu, Affe tot: Woher unsere Redewendungen kommen. Hamburg: rororo Taschenbuch. ISBN 978-3-4996-2632-6.
- Glantschnig, Helga (2010): Blume ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine andere Zunge. Mit Bildern von Mehrdad Zaeri. Frankfurt a. M.: Edition Büchergilde. ISBN 978-3-9401-1166-1
- Hanika, Horst Michael (2007): Wortschatz. Woher die deutschen Wörter kommen. München: Langen-Müller. ISBN 978-3-7844-3092-8.
- Hofmeister, Wernfried (2007–10): Deutsche WortSchätze. <http://wortschaetze.uni-graz.at> [Zugriff: 31.01.2011].
- Limbach, Jutta (Hg., 2007): »Das schönste deutsche Wort«. Ismaning: Hueber. ISBN 978-3-1900-7891-2.
- Limbach, Jutta (Hg., 2007): »Ausgewanderte Wörter«. Ismaning: Hueber. ISBN 978-3-1910-7891-1.
- Limbach, Jutta (Hg., 2008): »Eingewanderte Wörter«. Ismaning: Hueber. ISBN 978-3-1920-7891-0.
- Lipczuk, Ryszard (2004): Der deutsche Wortschatz mit Humor. Texte und lexikalische Übungen. Torun: Wydaw. Adam Marszalek. ISBN 978-8-3732-2341-X.
- Mrozek, Bodo (2006): Lexikon der bedrohten Wörter. Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag. ISBN 978-3-4996-2077-5. <http://www.bedrohte-woerter.de> [Zugriff: 31.01.2011].
- Nissen, Klaus (1999): Die neuen Leiden der jungen Wörter. Das aktuelle Wörterbuch zur Rächtschraiprehvorm. München: Droemer Knauer (= Knauer, 73076). ISBN 978-3-4267-3076-8.
- Nissen, Klaus (2002): Der Satz im Silbensee. Aktuelle Wortspüle für das dritte Jahrtausend. München: Droemer Knauer (= Knauer, 62069). ISBN 978-3-4266-2069-4.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): Sprachenfächer. Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen. ISBN 978-3-0606-0192-9
- Schreiner, Kurt (2002): Von Servicepoint bis unkaputtbar. Streifzüge durch die deutsche Sprache. München: Beck (= Beck'sche Reihe, 1493). ISBN 978-3-4064-7633-4.
- Sick, Bastian (2007): Happy Aua. Ein Bilderbuch aus dem Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag. ISBN 978-3-4620-3903-0.
- Sick, Bastian (2008): Happy Aua 2. Ein Bilderbuch aus dem Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag. ISBN 978-3-4620-4028-9.
- Sick, Bastian (2010): Hier ist Spaß gratiniert: Ein Bilderbuch aus dem Irrgarten der deutschen Sprache. Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag. ISBN 978-3-4620-4223-8.
- Stötzel, Georg; Eitz, Thorsten (2002): Zeitgeschichtliches Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Hildesheim: Olms. ISBN 978-3-4871-1759-1.
- Vogel, Sebastian P. E (2008): Der Wortschatz oder Die seltsame Geschichte von einem Wort, das seinen Sinn verliert und einer Welt, die lebendig bleibt. Roman. Münster: Sonderpunkt-Verlag. ISBN 978-3-9383-2939-9.
- ZDF; 3sat (Hg., 2009): Uns fehlen die Worte. Mit einem Vorwort von Gert Scobel. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-4233-4583-5.

# Das Gedicht im Unterricht

Margot Wisiak

## Das Tor zur Welt ...

### 1. Vorüberlegungen

Man erinnere sich noch an die langen Wortlisten, die man ohne jeglichen Sinn und kommunikative Einbettung im Sprachunterricht auswendig lernen musste. Nach der kommunikativen Wende der 1970er-Jahre sollten diese Wortlisten passé sein, und bei der Wortschatzarbeit sollte nun der kommunikative Nutzen für die Lernenden im Mittelpunkt stehen. Die Wortlisten wurden durch Sprechakte, Kommunikationssituationen und landeskundliche und fremdkulturelle Themen – oder auch Gedichte – ersetzt (vgl. Börner 2000, S. 35). Wortschatzarbeit ist im Fremdsprachenunterricht oft negativ behaftet: Auswendiglernen, Vokabeltests etc. machen Wortschatzarbeit unbeliebt. Aber was wäre, wenn man Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Wörtern, deren Anwendungsbereich und Sinn im Deutsch-als-Fremd- bzw. Zweitsprache-Unterricht als kulturelles Spezifikum, als interkulturelle Kompetenz, als Vorstellungswelt und Verständigungswert zweier oder mehrerer Sprachen versteht?

### 2. Zum Gedicht

Das Gedicht *deutsche sprache* wurde und wird sehr häufig im DaF-Unterricht eingesetzt (vgl. Aktürk 2009, S. 26 u. a.). Der gesellschaftspolitische Wert dieses Gedichtes, das in einigen Werken vor allem als Migrationsliteratur beachtet wird, ist hoch (vgl. z. B. Rösch 1992). Der Autor des Gedichts Yüksel Pazarkaya wurde 1940 in Izmir, Türkei, geboren und kam 1958 zu Studienzwecken nach Deutschland. Pazarkaya schreibt seit 1960 Gedichte in deutscher und türkischer Sprache.<sup>1</sup>

### 3. Zum Unterrichtskonzept

Die hier präsentierten Arbeitsschritte und Übungsvorschläge sollen zeigen, wie man anhand eines Gedichtes Wortschatzarbeit im interkulturellen Sinn ausführen kann. Die folgenden Ausführungen sind für DaF-/DaZ-Lernende ab 14 Jahren konzipiert. Das Gedicht und die Arbeitsaufträge sind natürlich auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht geeignet.

Die Herangehensweise an das Gedicht als Migrationsliteratur wird bei den Aufgabenstellungen zwar nicht ignoriert, kommt aber nicht explizit vor.

Wortschatzarbeit sollte doch auch immer die Sprachkompetenz steigern und das Wissen erweitern. Bei den Übungen geht es vor allem um das Entwickeln eines Sprachgefühls, das unter die Wortoberfläche geht. Vergleiche – vor allem im Fremd- und Zweitspra-

---

1 Das in diesem Beitrag behandelte Gedicht erschien in *Zu Hause in der Fremde*, herausgegeben von Christian Schaffernicht 1981.

**deutsche sprache**

die ich vorbehaltlos liebe  
 die meine zweite Heimat ist  
 die mir mehr zuversicht  
 die mir geborgenheit  
 die mir mehr gab als die  
 die sie angeblich sprechen.

sie gab mir lessing und heine  
 sie gab mir schiller und brecht  
 sie gab mir leibniz und feuerbach  
 sie gab mir hegel und marx  
 sie gab mir sehen und hören  
 sie gab mir hoffen und lieben  
 eine welt in der es sich leben läßt.

(...)

die in ihr verstummen sind nicht in ihr  
 die in ihr lauthals reden halten sind nicht in  
 ihr  
 die in ihr ein werkzeug der erniedrigung  
 die in ihr ein werkzeug der ausbeutung sehn  
 sie sind nicht in ihr sie nicht

meine behausung in der kälte der fremde  
 meine behausung in der hitze des hasses  
 meine behausung wenn mich verbiegt die  
 bitterkeit  
 in ihr genoß ich die hoffnung  
 wie in meinem türkisch

chenunterricht – sind unumgänglich, damit neue Bedeutungen und Vorstellungen zwischen zwei Sprachen konstruiert und alte verworfen werden können. Hierzu ist die kognitive Vernetzung und kontextuelle Einbettung der neuen Wörter erforderlich.

**4. Die Arbeitsschritte**

Das Gedicht geht am Anfang schwer »ins Ohr«, da es sich weder reimt noch einer gewissen Metrik folgt. Den Lernenden wird deshalb mehr Zeit zum selbstständigen Lesen gegeben.

- *Arbeitsschritt (Einstieg)*: Die Lernenden werden zum selbstständigen Lesen des Gedichtes angeregt, danach schreiben sie ihre ersten Assoziationen und Gefühle auf. Diese kann man anschließend in Kleingruppen diskutieren und vergleichen.
- *Arbeitsschritt (Textoberfläche)*: Welche Wortarten gibt es in dem Gedicht? Es ist sinnvoll eine Wortartenliste zu führen: *Artikel – Nomen – Adjektiv – Pronomen – Verb – Adverb – Konjunktion – Präpositionen – Numerale*.

Die Grobgliederung der Wortarten kann auch noch in bestimmte, unbestimmte Artikel, konkrete und abstrakte Nomen, in Personal-, Reflexiv-, Demonstrativpronomen etc. unterteilt werden. Dies hat zur Folge, dass sich die Lernenden (in diesem Fall besonders MuttersprachlerInnen) intensiv mit den Wörtern auf einer grammatischen Ebene auseinandersetzen.

Erkennen die Lernenden Substantive und Adjektive trotz der Kleinschreibung? Das Gedicht kann unter Berücksichtigung der Groß- und Kleinschreibung noch einmal (ab-) geschrieben werden. Bei dieser Übung wird auch die Rechtschreibung geschult und die Aufmerksamkeit auf die Unterscheidung der normalerweise groß- oder kleingeschriebenen Wörter gelenkt.

Eine zusätzliche Übung kann der Vergleich der Gedichte sein – einmal die Originalversion und einmal die »orthographisch korrekte« Version. Was ändert sich? Ist es nur das Schriftbild des Gedichtes? Welche Vergleiche kann man zu anderen Sprachen ziehen? Wo gibt es eine



Groß- und Kleinschreibung? Welche Auswirkungen hat die Veränderung auf das Verhältnis und den Vergleich mit dem Türkischen? Wie wirkt das Gedicht jetzt? Was bezweckte der Autor mit der Kleinschreibung, mit der Ignorierung der Norm?

- *Arbeitsschritt (lexikalische Ebene):* Eine prädestinierte Aufgabe zur Wortschatzerweiterung ist das Finden von Synonymen und Antonymen der im Gedicht verwendeten Wörter. Hierzu kann eine Mind-Map erstellt werden, die sowohl Synonyme als auch Antonyme enthält und die man gegebenenfalls erweitern kann. (z. B.: vorbehaltlos: uneingeschränkt, bedingungslos, rückhaltlos etc.)
- *Arbeitsschritt (konnotative Ebene):* Wichtig bei der Wortschatzarbeit ist es nicht nur, den eigenen Wortschatz zu erweitern, sondern auch ein Gefühl für die Sprache zu entwickeln. Dieses Gedicht bietet dafür mehrere Möglichkeiten: Die Lernenden können die im Gedicht verwendeten Wörter nach ihrer positiven und negativen Konnotation ordnen. Voraussetzung dafür ist die freie Gestaltung dieser Ordnung, denn für manche Lernenden mag Heimat positiv und für manche negativ besetzt sein. Die Lernenden sollen sich gezielt mit den Wörtern auseinandersetzen und sich selbstständig Gedanken machen (Einzel- oder Partnerarbeit): Was bedeutet das Wort für mich? Ist es positiv? Ist es negativ? Warum ist es so? Was assoziiere ich damit? Welches Vorwissen habe ich zu diesem Wort? Wie, wann, wo verwende ich es? Wie, wann, wo wird es von anderen Personen verwendet?

In einer Gruppenarbeit können die verschiedenen Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Daraus ergibt sich die Möglichkeit zu einer Diskussion im Plenum: Was ist Heimat? Ist es eine Ortsbezeichnung, ein Gefühl? Welche Bedeutung hat Heimat in meiner Muttersprache? Wie wird dieses Wort dort verwendet? Welche Unterschiede und Parallelen gibt es? Auch die Wörter Liebe, Sprache, Fremde, Hass, Hoffnung können auf diese Weise gründlich erörtert und diskutiert werden.

Dieser Arbeitsschritt geht über den Text hinaus und lässt Vergleiche mit der Muttersprache der Lernenden zu, damit wird die Sprachsensibilität in beide Richtungen gefördert.

## 5. Weiterführende Aufgaben

Diese Aufgaben gehen weg vom eigentlichen Text, behalten ihn aber noch als Grundlage bei.

- 1. *Aufgabe:* Im Gedicht werden einige der großen deutschen Literaten und Philosophen genannt. Man kann die Lernenden Informationen, Texte bzw. Textpassagen heraussuchen lassen, diese werden dann gemeinsam gelesen und präsentiert. Die unterschiedlichen Stile können verglichen werden und man kann sich die Frage stellen: Warum hat Pazarkaya gerade diese Namen genannt und nicht andere? Mithilfe der Textpassagen können die Lernenden Antworten auf diese Frage finden.
- 2. *Aufgabe:* Dieses Gedicht handelt von der Vielseitigkeit der deutschen Sprache (grammatische Strukturen ignorierend) und zeigt diese auch gekonnt in den vier Strophen. In ei-

ner Gruppenarbeit wird die Aufgabe gestellt, diese Vielseitigkeit mithilfe des Textes zu erkennen und zu markieren. Woran erkennt man die Vielseitigkeit? Es gibt doch hier nur Wortwiederholungen, oder? Wo ist die Vielseitigkeit im Text versteckt? Was bedeutet »Werkzeug der Erniedrigung, Werkzeug der Ausbeutung«? Wodurch kann Sprache erniedrigend sein? Wie kann sie ausbeuten? Über diese Fragen machen sich die Lernenden Gedanken und kommen damit dem Ziel, sich intensiv mit der Sprache auseinanderzusetzen und ihre Wortwahl zu beachten, näher.

- 3. *Aufgabe*: Das lyrische Ich vergleicht das Deutsche mit dem Türkischen, aber nicht auf struktureller, sondern auf emotionaler Ebene. Falls Deutsch die Muttersprache der Lernenden ist, so kann man sie bitten, die bereits erlernten Fremdsprachen einzuteilen.

Im DaF-/DaZ-Unterricht kann man sich auch folgende Fragen stellen: Was ist Deutsch für mich? Wie ordne ich es im Vergleich zu meiner Muttersprache ein? Gibt es gewisse Situationen oder Dinge, die ich nur in einer Sprache für mich richtig beschreiben kann? Welche Wörter gefallen mir im Deutschen (nicht)? Warum ist das so? Klang, Konnotation, Verwendung? Aus dieser Aufgabe kann sich ein Workshop über kontrastive Sprachbetrachtung entwickeln, in dem jede/r Lernende die eigene Sprache im Vergleich zum Deutschen vorstellt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervorhebt. Darüber hinaus kann man sich auch an Übersetzungen von fremdsprachigen Gedichten ins Deutsche wa-

gen, um die Wortschatzarbeit zu verfeinern.

## 6. Nachüberlegungen

Winfried Ulrich (2007, S. 3) meinte: »Wörter sind unser Tor zur Welt, Wörter sind unser Weg zu den Menschen: Sie ermöglichen uns das Denken, sie sind die Grundlage unserer Verständigung miteinander.« Wie Recht er doch hat! Einen großen Wortschatz zu haben bedeutet nicht nur, viele Wörter zu kennen, zu wissen, wie man sie schreibt und übersetzt, sondern diese auch zu verstehen, richtig anzuwenden, deren konnotative Bedeutung und kulturellen Kontext zu verstehen. Vokabellisten sind nicht mehr! Es lebe die interkulturelle und kontextuelle Vermittlung von Wortschatz für eine authentische Verständigung miteinander.

### Literatur

- Aktürk, Aysegül (2009): *Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Hamburg: IGEL.
- Börner, Wolfgang (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: *Germanistische Linguistik* 155-156, S. 29-56.
- Rösch, Heidi (1992): *Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext*. Frankfurt/M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schaffernicht, Christian (1981): *Zu Hause in der Fremde. Ein Ausländer-Lesebuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Ulrich, Winfried (2007): *Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

---

MARGOT WISIAK hat Slawistik/Russisch und Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Klagenfurt studiert. Sie lehrt zurzeit Russisch und forscht im Zuge ihres Dissertationsprojekts. E-Mail: mwisiak@gmx.at

## Kommentar

Werner Wintersteiner

### Bildungsvolksbegehren: Reizwörter vermeiden?

In Österreich, in dem der politische Diskurs ohnehin unterentwickelt ist, in dem seit Jahrzehnten sich abwechselnde große Koalitionen jede politische Opposition ersticken und jede ernsthafte Auseinandersetzung verhindern – »Genug gestritten« ist nicht zufällig die Lieblingsparole des Kanzlers – in diesem Land, in dem die einzige Alternative zur Bleischwere von Schwarz-Rot oder Rot-Schwarz die Eruption der Populistischen Koalition ist, wo jeder Streit zum Hick-Hack gerät, während jede ernste Auseinandersetzung amikal umgangen wird – in so einem Entwicklungsland der Demokratie müsste man doch alles unternehmen, um eine lebendige Streitkultur zu entwickeln. Initiativen von unten, Volksbegehren zumal, sind dazu ein gutes Mittel. Ihre InitiatorInnen brauchen keine taktischen Rücksichten zu nehmen und können Klartext reden. Meinungen

können auf Meinungen prallen, hinter den Vorschlägen werden Interessen sichtbar, Gruppen formieren sich, und schließlich entscheidet das Mehrheitsprinzip. Die Verlierer müssen sich angesichts der Machtverhältnisse geschlagen geben, aber sie werden nicht aufhören, diese Machtverhältnisse zu ändern. Das nennt man Demokratie, und im Prinzip funktioniert das ja auch.

Gerade im Bildungsbereich hat die große Koalition bislang versagt – obwohl sich die beiden Ministerinnen für Wissenschaft bzw. für Bildung trotz unterschiedlicher Parteizugehörigkeit durchaus miteinander verständigen können. Leider wird aber Bildung von maßgeblichen PolitikerInnen beider Parteien nicht als Ort inhaltlicher Auseinandersetzungen, sondern als Schauplatz parteitaktischer Spiele wahrgenommen. Und eine Partei, die ÖVP, kann nicht über ihren ideologischen Schatten springen und hält an elitären Bildungsdogmen fest. Das ist als Partei natürlich ihr gutes Recht, aber wie soll eine Koalition funktionieren, in der die beiden Partner sich auf keine gemeinsame Politik einigen können?

Deswegen ist es zu begrüßen, dass nun ein einflussreicher Industrieller, selbst mit langer politischer Erfahrung, ein Volksbegehren startet, um Druck auf die Regierungsparteien auszuüben. Ironischerweise ist es also eine Interessensgruppe, die Industriellenvereinigung, der es gelingt, *allgemeine* Interessen zu formulieren, was die Vertreter der Allgemeinheit, die politischen Parteien der großen Koalition, nicht zustandezubringen scheinen.

Die Grundidee dieses Volksbegehrens – ein faires, modernes und finan-

ziell ausreichend dotiertes Bildungssystem für alle findet breite Unterstützung und ist auch zweifelsohne unterstützenswert.

Was aber soll man davon halten, wenn gleich im Vorfeld verkündet wird, man wolle »Reizwörter vermeiden«? Ist das nicht die Fortsetzung dieser unpolitischen Politik, unter der wir schon so lange zu leiden haben? Gerade weil bekannt ist, dass Volksbegehren nicht direkt auf die Gesetzgebung einwirken können, müsste man doch den Mut haben, einige Dinge klarer auszusprechen: zum Beispiel das Wort *gemeinsame Schule* oder gar *Gesamtschule*.

Und manches andere müsste nicht einfach klarer gesagt, sondern auch klarer durchdacht werden:

Wir fordern ein modernes, unbürokratisches und weitgehend autonomes Schulsystem unter Einbeziehung der SchulpartnerInnen und ohne parteipolitische Einflussnahme.

Autonomie, schön und gut. Sie kann aber nur funktionieren, wenn es klare Zielvorgaben, einen ganzen Apparat wissenschaftlicher Begleitung und flächendeckende Betreuungssysteme gibt, die die alte »Schulinspektion« ersetzen.

Und wenn eine hochwertige LehrerInnenbildung, mit Masterabschluss auf Universitätsniveau, für alle Lehrkräfte aufgebaut wird. Dass dies tatsächlich gelingt, ist gegenwärtig noch gar nicht abschätzbar. Schade, dass das Volksbegehren in diesem heiklen Punkt nicht so deutlich wird.

Noch ein Beispiel: Es wird von den »Grundfähigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen und der Umgang mit neuen Medien« gesprochen. Und wie steht es mit den Grundfähigkeiten »soziales (interkulturelles) Lernen und politische Bildung«? Warum wird nicht Welt-offenheit gefordert, die durch Auslandserfahrung, zumindest ausländische Schulpartnerschaften oder Beteiligung an einem Europa-Projekt, wenigstens einmal pro Unter- oder Oberstufe, zu erzielen wäre?

Es kommt aber nicht nur auf den Wortlaut des Volksbegehrens, sondern vor allem auf seine Dynamik an. Man kann nur hoffen, dass der Schwung, den das Volksbegehren auszulösen beabsichtigt, tatsächlich so stark ist, dass er die bisherigen Barrieren für eine Bildungsreform hinwegfegt.



Univ.-Prof. Dr. **Werner Wintersteiner**

ist Leiter des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik und des Friedenszentrums an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

E-Mail: [werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at](mailto:werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at)

## ide empfiehlt



Eduard Beutner,  
Ulrike Tanzer (Hg.)  
**lesen.heute.perspektiven**

(= ide-extra, Bd. 15)  
Innsbruck: StudienVerlag, 2010. 260 Seiten.  
ISBN 978-3-7065-4844-1 • EUR 29,90

Nach dem neuerlichen »PISA-Absturz« Österreichs ist Lesen in aller Munde. Was genau jedoch mit dem sehr weit gefassten Begriff Lesen gemeint ist, geht aus der öffentlichen Diskussion nicht deutlich hervor. Den vorliegenden Tagungsband, der die Ergebnisse des internationalen Symposiums »lesen.heute.perspektiven« präsentiert, könnte man als einen der ersten übergreifenden Klärungsversuche des Lese-Begriffs betrachten, der sich mit dem Thema interdisziplinär auseinandersetzt. Der Band schlägt dabei – wie bereits im Titel ersichtlich ist – zwei Richtungen ein: Auf der einen Seite bietet ein Teil der Beiträge eine Bestandsaufnahme des Lesens bei Kindern und Jugendlichen in und außerhalb der Schule, indem sowohl die praktischen und empirischen Grundlagen der Leseforschung als auch individuelle, psycholinguisti-

sche, bildungspolitische, ideologische, soziologische und kulturelle Dimensionen des Lesens sowie der Lesedebatte diskutiert werden. Auf der anderen Seite wird der Frage nachgegangen, was für Funktion dem Lesen sowie dem Buch als Medium in der veränderten medialen Landschaft zukommt, welche Rolle die ehemaligen »Heiligtümer des Wissens« (Bibliotheken, Archive) in der digitalen Welt spielen und welche Texte in der Leseerziehung an Bedeutung gewinnen – Fragen, die sich nicht nur für FachdidaktikerInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen, sondern auch für andere TeilnehmerInnen des Literaturbetriebs (Literaturhäuser, Verlage, LiteraturkritikerInnen) immer vehementer stellen.

Ein großer Teil der Beiträge ist bestimmt vom Versuch, den Terminus »Lesen« neu zu denken. Der »offizielle« Begriff des Lesens – verstanden als Lesen von fiktionaler, bzw. erzählender Literatur im Medium Buch – ist obsolet geworden und reicht nicht mehr aus, adäquat über die Lesekompetenz und die Lesegewohnheiten der SchülerInnen zu sprechen. Die PISA-Studie und die damit einhergehende kompetenzorientierte Lesedidaktik tragen zur Neubestimmung des Begriffs jedoch nur eindimensional bei. Begriffe wie »Lesen zum Vergnügen« und »Lesen außerhalb der Schule« sind – wie Margit Böck betont – vor allem deshalb problematisch, weil es unklar ist, was Jugendliche darunter verstehen. Darüber hinaus sollte die einseitige, rein quantitative Leseforschung – so Böck – dringend »mit der verstehenden Perspektive qualitativer Konzepte« erweitert werden, zum Beispiel im Sinne der *New Literacy Studies*, die Lesen als so-

ziale und situierte Praxis verstehen, die mit Schreiben eng verbunden ist. Auch Werner Wintersteiner hinterfragt den »pragmatischen« Lesebegriff von PISA, der Lesen nur noch als »Informationsaufnahme- und -verarbeitung« begreift und das Lesen literarischer Texte als »persönlich-private« Beschäftigung abtut. Eine solche Auffassung von Lesen ist jedoch sowohl der Tradition des österreichischen Deutschunterrichts als auch der Idee der Literatur entgegengesetzt, lässt sie doch die identitätsbildende, emotionale Funktion des Lesens und die LeserInnen als »Bedeutungsschaffende« außer Acht. Wie problematisch diese Funktionalisierung ist, zeigt die Untersuchung von Doris Schönbass über den Zusammenhang von Lese-Flow und Lesekompetenz. Ihre Konklusion erscheint auch für PISA-VerfechterInnen nicht irrelevant: »Wer nicht gerne liest, liest meist nicht viel und in der Folge meist auch nicht gut. Wer aber nur mit Mühe lesen kann, liest wohl kaum zum Vergnügen.« Um aus diesem Teufelskreis hinauszugelangen, insistiert Markus Kreuzwieser auf dem Einsatz anspruchsvoller Literatur im Unterricht.

Es wäre nun aber verfehlt, vorschnell die Konsequenz zu ziehen, die Digitalisierung verdränge vollkommen das Medium Buch und das Lesen; in Wirklichkeit hat sie nur die Modalitäten der Entstehung und die Rezeption von Texten »einer grundsätzlichen Revision unterzogen« – wie Norbert Bachleitner in seinem Beitrag zur digitalen Literatur feststellt. Letztere läuft gerade quer zum pragmatischen Lesekonzept von PISA, indem sie mehr denn je den LeserInnen ermöglicht, aktiv die Bedeutung eines Textes zu gestalten und die Gren-

zen zwischen AutorIn und LeserIn zu verwischen. Günther Stocker zeigt demgegenüber, dass die Kulturtechnik des Lesens im Zeitalter des Internets – das Überfliegen und die partielle Lektüre eines Textes – eine intensive Leseerfahrung verhindert und unseren Zugang zur literarischen Kultur der Vergangenheit verschließt. Bei der Untersuchung zur Literaturvermittlung und Literaturkritik (Christian Köllerer) sowie zur literarischen Fankultur im Netz (Petra Martina Baumann) wird deutlich, dass sich eine neue Form von Lese- und Schreibverhalten entwickelt, wobei ein permanenter Kreislauf entsteht, der vom Lesen zum Schreiben und dann wieder zurück zum Lesen führt. Auch die Bibliotheken und Archive sind – wie Alfred Pfoser aufzeigt – von der paradoxen Entwicklung der medialen und digitalen Welt gezeichnet, steht doch der Bauboom von spektakulären Hightech-Bibliotheken in den großen Metropolen in einem starken Kontrast zum Bedeutungsverlust derselben. Nichtsdestoweniger akzentuiert Johann Holzner die Rolle der Institution des Brenner-Archivs als Dokumentations-, Forschungs- und Veranstaltungszentrum, um »die Lust zu lesen wieder zu befördern«.

Auch wenn Handkes »Utopie einer nächtlich lesenden Menschheit im Frieden« stets unrealisierbar bleibt, wird im Lichte des Tagungsbandes deutlich, dass Leseförderung auch im digitalen Zeitalter erfolgreich sein kann – die einzelnen Beiträge geben wichtige Impulse für die weitere Reflexion.

---

HAJNALKA NAGY arbeitet am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.  
E-Mail: hajnalka.nagy@uni-klu.ac.at

## Neu im Regal

Helga Glantschnig  
**Blume ist Kind von Wiese oder  
 Deutsch ist meine neue Zunge**

Lexikon der Falschheiten.  
 Mit einem Vorwort von Ernst Jandl und  
 28 Illustrationen von Mehrdad Zaeri.  
 Frankfurt/M.: Edition Büchergilde 2010.  
 144 Seiten.  
 ISBN 978-3-9401-1166-1 • 16,90

Helga Glantschnig präsentiert einen bunten Blumenstrauß an poetischen Definitionen ganz alltäglicher Dinge, die durch die Ausdrucksweise von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, einen besonderen Zauber erhalten. Als »Sprachkünstler« bezeichnet sie Ernst Jandl in seinem Vorwort, als »Erfinder« und »Formulierer« die Autorin, die sie beim Deutschlernen begleitet und die hier vorliegenden 500 Begriffserklärungen gesammelt hat. Die Illustrationen von Mehrdad Zaeri zeigen tiefes Verständnis für die Erfahrungswelt der Kinder. Dieses Buch könnte eine Anregung darstellen, im eigenen Unterricht ein ähnliches Projekt durchzuführen, Begriffe des Alltags, aber auch der komplexer werdenden Schulwelt erklären zu lassen, die »Schönheit der Falschheiten« zu entdecken und sich an der Ausdrucksweise der Kinder zu erfreuen.

**Stimme:** Ist, daß die Kinder sprechen können. Muß man nicht lernen, um die Stimme zu haben.

Schön, dass es dieses Buch gibt, um die Stimmen auch hören zu können!

Naxhi Selimi  
**Wortschatzarbeit konkret**

Eine didaktische Ideenbörse  
 für alle Schulstufen.  
 Baltmannsweiler: Schneider Verlag  
 Hohengehren 2010. 190 Seiten.  
 ISBN 978-3-8340-0663-9 • EUR 19,80

Eine weitere, sehr empfehlenswerte Publikation zur Wortschatzarbeit mit starkem Praxisbezug stellt das hier vorliegende Handbuch dar. Ausgehend von einem sprachdidaktischen Ansatz stellt Naxhi Selimi Hintergrundinformationen zum Thema Wortschatz, aber auch vielfältige Unterrichtsvorschläge mit ganz konkreten Übungen, Spielen und Arbeitsaufträgen rund um den Erwerb und die Erweiterung des Wortschatzes vom Kindergarten bis in die Sekundarstufe vor. Methodisch abwechslungsreich werden unterschiedliche Übungsformen vorgestellt, zeitgemäße Lerntechniken kommen zum Einsatz; die Übungen im Buch werden durch Arbeitsblätter auf einer beigefügten CD-ROM erweitert. Besonderes Augenmerk wird auf die Förderung von Kindern mit bildungsbiographisch schwierigen Voraussetzungen gelegt, wie jene, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, oder jene, die aufgrund ihres sozialen Hintergrunds benachteiligt sind. Gerade hier ist die Schule in die Pflicht zu nehmen, sich ihrer Verantwortung zu stellen und Chancengleichheit herzustellen, denn der Schlüssel zu erfolgreichem sprachlichem Handeln liegt zu einem großen Teil in Umfang und Qualität des aktiv verfügbaren Wortschatzes. Die Publikation stellt eine Fundgrube für LehrerInnen aller Schulstufen, für Studierende, aber auch für Eltern und Erziehende dar.

Christine Römer und Brigitte Matzke

**Der deutsche Wortschatz**

Struktur, Regeln und Merkmale.

(= Narr Studienbücher).

Tübingen: Narr, Francke, Attempo 2010.

252 Seiten.

ISBN 978-3-8233-6503-7 • 19,90

In diesem Lehrbuch wird das komplexe Phänomen »deutscher Wortschatz« aus unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Blickwinkeln dargestellt. Die Autorinnen legen mithilfe von Beispielen dar, dass für das richtige Verstehen und Bilden von Wörtern sowie für deren angemessene Verwendung immer auch Regeln und Konventionen zu beachten sind. Dabei wird deutlich, dass das Lexikon keineswegs nur eine reine Anhäufung von Fakten, Merkmalen und Irregularitäten ist. Das Studienbuch eignet sich sowohl zum Selbststudium als auch als Basis für Lehrveranstaltungen, ohne spezielle linguistische Kenntnisse vorauszusetzen. Es verbindet aktuelle wissenschaftliche Diskussionen zum Wortschatz mit real vorhandenem Wortwissen im Sprachgebrauch und -lernen.

Inge Pohl und Winfried Ulrich (Hg.)

**Wortschatzarbeit**

(= Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Bd. 7).

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. 601 Seiten

ISBN 978-3-8340-0506-9 • EUR 36,00

Die Bedeutung der Wortschatzarbeit auch im muttersprachlichen Deutschunterricht wird mit diesem Band eindringlich unterstrichen. Nach Jahren der Fokussierung im Sprachunterricht auf den grammatischen Bereich rückte in den letzten Jahren wieder verstärkt

die gezielte Auseinandersetzung mit den Wörtern, Phrasen, lexikalischen Strukturen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Es entstand ein Bewusstsein darüber, dass der Wortschatz nicht einfach nebenbei aufgebaut und weiterentwickelt wird und dass sich lexikalische Defizite auf alle Bereiche sprachlichen Handelns negativ auswirken. Eine Wortschatzerweiterung muss quantitativ, aber vor allem auch qualitativ auf allen Schulstufen vorangetrieben werden. Nur SchülerInnen, die ein lexikalisches Bewusstsein entwickelt haben, werden auch in der Lage sein, sprachliche Besonderheiten wahrzunehmen, in ihr mentales Gedächtnis einzuordnen und sie dadurch auch produktiv nutzen zu können. Im vorliegenden Sammelband werden empirische und konzeptionelle Grundlagen geklärt, der fachdidaktische Stellenwert diskutiert und die Ziele und Methoden der Wortschatzarbeit dargelegt. Basierend auf einer kritischen Analyse und Reflexion von Unterrichtsvorschlägen und Materialien werden schließlich beispielhafte Unterrichtsmodelle vorgestellt, um die Umsetzung theoretischer Erkenntnisse in die Praxis zu veranschaulichen.

Unbedingt verweisen möchten wir auch auf folgende äußerst empfehlenswerte Neuauflage:

Winfried Ulrich

**Wörter. Wörter. Wörter**

Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen.

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. 2. unveränderte Auflage. 303 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0171-9 • EUR 19,80