Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht 7
in Theorie und Praxis (DTP)

Wortschatzarbeit

Inge Pohl
Winfried Ulrich
(Hrsg.)

Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 7

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Wortschatzarbeit

herausgegeben
von

Inge Pohl

und

Winfried Ulrich

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›http://dnb.d-nb.de‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0506-9 **2. Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler
Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2016
Printed in Germany – Druck: Djurcic, Remshalden

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ IX

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes XIII

A Geschichte und Entwicklung der Arbeit am Wort und am Wortschatz

A 1 Geschichte der Wortschatzarbeit in der Schule
von Winfried Ulrich 3

A 2 Gegenwärtige Situation: Forderung einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache
von Winfried Ulrich 18

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

B 1 Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit
von Winfried Ulrich 29

B 2 Theoretische Grundlagen: Wortschatz und mentales Lexikon
von Andrea Bachmann-Stein und Stephan Stein 46

B 3 Theoretische Grundlagen: Semantik
von Andrea Bachmann-Stein 54

B 4 Problematik des „Grundwortschatzes“
von Stephan Merten 74

B 5 Wortschatzerwerb aus entwicklungspsychologischer, linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive
von Jörg Kilian 85

B 6 Zusammenhang von Lesen und „beiläufiger“ Wortschatzerweiterung und -vertiefung
von Marianne Polz 107

C Kompetenzbereiche und Unterrichtsziele

C 1 Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz
von Winfried Ulrich 127

C 2 Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung
von Jörg Kilian 133

C 3 Textorientierte Wortschatzarbeit
von Michael Hoffmann 143

C 4 Semantikorientierte Wortschatzarbeit
von Inge Pohl 159

C 5 Wortbildung und Wortbildungssemantik
von Stephan Stein 225

C 6 Phraseme und Phrasemsemantik
von Stephan Stein 256

C 7 Entlehnungen
von Wilhelm Schellenberg 280

C 8 Gruppensprachen
von Eva Neuland 297

C 9 Fachwortschatz
von Wilhelm Schellenberg 310

C 10 Eigennamen
von Wilhelm Schellenberg 320

C 11 Kritische Wortschatzarbeit
von Jörg Kilian 330

C 12 Arbeit mit Wörterbüchern
von Stephan Merten 348

D Methoden und Medieneinsatz

D 1 Wortschatzarbeit in verschiedenen Schulstufen: Grundschule, Sek. I, Sek. II
von Marianne Polz 363

D 2 Sprach- und Lesebuchkritik zu den dort gestellten Wortschatzfragen
von Stephan Merten 400

D 3 Sichtung von Wörterbüchern für die Schule
von Stephan Merten 416

D 4 Wortschatzarbeit als Gegenstand der Deutschdidaktik – eine kritische Bestandsaufnahme auf der Grundlage neuerer Einführungswerke und Überblicksdarstellungen
von Jörg Kilian 431

D 5 Wortschatzarbeit und neue Medien
von Jörg Kilian 442

D 6 Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen
von Stephan Merten 452

D 7 Wortschatzarbeit als Unterrichtsprinzip/fachübergreifende Aufgabenstellungen
von Stephan Merten 468

D 8 Vorbereitung auf die schulische Wortschatzarbeit in Lehramtsstudiengängen und in der zweiten Phase der Lehrerbildung
von Marianne Polz 475

E Gegenwärtiger Stand empirischer Forschung im Umfeld von Wortschatz und Wortschatzarbeit

E 1 Arbeitsfelder der empirischen Deutschdidaktik
von Iris Kleinbub 495

E 2 Empirische Forschungsansätze im Bereich Wortschatzkompetenz
von Iris Kleinbub 503

F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung (Standards)

F 1 Lehrpläne, curriculare Bildungsstandards und Wortschatzarbeit
von Heiner Willenberg 509

F 2 Kritische Betrachtung von Makrountersuchungen zur Wortschatzmessung
von Heiner Willenberg 517

F 3 Entwicklung und Evaluation von Fördermaterialien zur Wortschatzarbeit
von Jörg Kilian 524

G Exemplarische Unterrichtsmodelle

G 1 Auseinandersetzung mit tradierten Formen des Unterrichts und Vorschläge für eine neue, lexikonorientierte Wortschatzarbeit
von Winfried Ulrich 533

G 2 Unterrichtsideen zur semantisch-strukturellen Wortschatzarbeit
von Winfried Ulrich 553

G 3 Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Textsortentypische Wörter und Wortverbindungen
von Michael Hoffmann 566

G 4 Unterrichtsideen zur textorientierten Wortschatzarbeit: Aneignungs- und Gebrauchskontexte lexikalischer Mittel
von Torsten Steinhoff 577

Sachwortregister 595

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“

Zur Konzeption des Handbuches DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse

im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende elfbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitiker.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Auf-

teilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskussion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Rolf Bindel, Universität Hannover

2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
Helene Olfert, Universität Osnabrück

3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln

4 Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg

5 Weiterführender Orthographieerwerb
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Hildesheim
Tilo Reißig, Universität Hildesheim

6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim

7 Wortschatzarbeit
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel

8 Digitale Medien im Deutschunterricht
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg
Dr. Thomas Möbius, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg

9 Deutsch als Zweitsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg

10 Deutsch als Fremdsprache
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Friedrich Schiller Universität Jena
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg

11,1–3 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3
Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossene Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

A Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
B Konzeptionelle und empirische Grundlagen
C Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
D Methoden und Medieneinsatz
E Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
F Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
G Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine im Vergleich damit stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Stampe, im Sommer 2010 Winfried Ulrich

Vorwort der Herausgeber dieses Bandes

Die große Bedeutung des rezeptiven wie des produktiven Wortschatzes für die Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern ist in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahre immer deutlicher geworden. Voraussetzung für ein differenziertes Leseverständnis, für eine gelingende Gesprächsführung und für einen sach- und situationsangemessenen schriftlichen Ausdruck ist ein quantitativ und qualitativ ausreichender Wortschatz: Ohne ihn kann man weder andere Menschen und ihre Äußerungen verstehen noch sich ihnen verständlich machen.

Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Unterricht muss deshalb – in Zukunft mehr noch als in der Vergangenheit – vom ersten bis zum letzten Schuljahr zentraler Bestandteil der Sprachreflexion und sich anschließender sprachlicher Übungen sein. Dabei rücken die semantischen Strukturen des mentalen Lexikons in das Blickfeld, werden die Beziehungen der zu einem Netzwerk verknüpften Wörter und Wendungen erhellt und bewusstgemacht. Eine präzise Bedeutungsbestimmung und Bedeutungsabgrenzung, auch wenn sie im Unterricht nur exemplarisch möglich ist, sensibilisiert für Ausdrucksangemessenheit und Ausdrucksnuancen, lenkt beim Lesen und Zuhören die Aufmerksamkeit über die Inhalte hinaus auch auf die Wortwahl im Text.

So fördert eine gezielte und systematische Wortschatzuntersuchung zugleich den wichtigen „beiläufigen“ Wortschatzerwerb beim Lesen: Wortschatzerweiterung und bei älter werdenden Schülerinnen und Schülern immer mehr auch Wortschatzvertiefung, die durch Erfassen der Vieldeutigkeit der Wörter gekennzeichnet ist.

Beginnend mit einem kurzen Abriss der Geschichte und Entwicklung der unterrichtlichen Arbeit am Wort und am Wortschatz, dem sich eine Beschreibung der gegenwärtigen Situation und die Forderung nach einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache anschließen (Kapitel A), wendet sich der Band im Kapitel B den konzeptionellen und empirischen Grundlagen der Wortschatzarbeit zu. Dabei werden wichtige Grundbegriffe geklärt, wie z. B. „Wort“, „Wortschatz“, „Wortschatzerwerb“, „Wortschatzarbeit“, „mentales Lexikon“, „Lexem“, „explizite und implizite Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung“, die für die im Folgenden entfaltete Theorie bedeutsam sind.

Welche Unterrichtsziele sollen mit Wortschatzarbeit erreicht werden? Welche Kompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler erwerben? Diesen Fragen geht das Kapitel C nach, in dem zuerst das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz bestimmt wird, sodann das Verhältnis von Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. Die Unterschiede, aber auch die Komplementarität und Verknüpfbarkeit einer stärker strukturbezogenen und einer stärker textorientierten Wortschatzarbeit werden erläutert. Und schließ-

lich werden wichtige Lexikon- und Kompetenzbereiche linguistisch beschrieben und didaktisch ausgewertet: Wortbildungsprodukte, Phraseme, Entlehnungen, die Lexik von Gruppensprachen, Fachwortschatz und Eigennamen. Das Kapitel schließt mit der Vorstellung dessen, was man heute als „kritische Wortschatzarbeit" bezeichnet, und mit der Vorstellung von Wörterbüchern, von Ansätzen zu einer speziellen Wörterbuchdidaktik.

Der Frage nach den Zielen folgt die Frage nach den geeigneten Vorgehensweisen im Unterricht. Das Kapitel D ist deshalb den Methoden und dem Medieneinsatz der Wortschatzarbeit gewidmet. Einerseits wird im Blick auf die Lernenden unterschieden, auf welcher Schulstufe die Wortschatzarbeit stattfindet und ob möglicherweise in mehrsprachigen Klassen; andererseits werden Sprachbücher, Wörterbücher, neuere Einführungswerke in die Deutschdidaktik sowie Überblicksdarstellungen, schließlich auch die neuen Medien daraufhin geprüft, welchen Stellenwert die Wortschatzarbeit hat und wie sie betrieben wird.

Das Kapitel E konzentriert sich auf den gegenwärtigen Stand empirischer Forschung im Bereich der Wortschatzkompetenz, während das Kapitel F nach möglichen Erfolgskontrollen von Wortschatzarbeit und überprüfbarer Leistungsmessung fragt: Was enthalten Lehrpläne und curriculare Bildungsstandards zur Wortschatzarbeit? Wie kann man Wortschatzmessungen vornehmen und Fördermaterialien evaluieren?

Das letzte Kapitel G weist wohl die größte Nähe zur Unterrichtspraxis auf: Auf unterschiedliche Weise werden exemplarische Unterrichtsmodelle, auch miteinander konkurrierende, vorgestellt: Theoretische Konzeptionen müssen sich in der Praxis bewähren.

Koblenz-Landau und Kiel, im Winter 2010 Inge Pohl/Winfried Ulrich

A

Geschichte und Entwicklung der Arbeit am Wort und am Wortschatz

WINFRIED ULRICH

A 1 Geschichte der Wortschatzarbeit in der Schule

1 Mittelalterliche Übersetzungen und Wortbedeutungen

Ganz am Anfang dessen, was den Weg weist zum muttersprachlichen Deutschunterricht, steht die mittelalterliche Lateinschule. Und ganz am Anfang dessen, was man Arbeit am Wortschatz nennen kann, stehen für die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche angefertigte Vokabularien und Glossarien zur Worterklärung: „Durch die Erfassung der lateinischen Wortbedeutung bei der Glossierung wurde der deutsche Wortschatz begrifflich mit festgelegt“ (Frank 1973, 18).

In der frühen Neuzeit waren es die Humanisten, die mit einem geschärften Sprachgefühl auf die semantischen Verschiedenheiten beider Sprachen aufmerksam wurden und aufmerksam machten: Es wurden „lateinische Wendungen mit den entsprechenden deutschen verglichen, wurden gegenüberstellende Phraseologien zusammengetragen, wurden den Schülern nun auch Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische aufgegeben“ (Frank 1973, 19).

2 Schreibschulen und Stilbildung

Neben den kirchlichen Lateinschulen entwickelten sich in der aufblühenden Stadtkultur „Schreibschulen“, in denen des Schreibens Kundige vor allem das Lesen und Schreiben deutscher Texte lehrten, darauf aufbauend aber auch das so genannte „Dichten“, d. h. das Verfassen von Gebrauchstexten des beruflichen und privaten Schriftverkehrs. Dabei spielte die Wahl der Wörter und Wendungen eine wichtige Rolle. Wörtliche Wiederholungen sollten vermieden werden zugunsten eines wechselnden Ausdrucks, dessen Voraussetzung aber die Kenntnis vieler semantisch ähnlicher Wörter und Wendungen war. Im Unterricht verwendete Rhetoriken enthielten deshalb zahlreiche „synonima“ (Frank 1973, 27), durch deren Nutzung eine Bereicherung des sprachlichen Ausdrucks erreicht werden sollte.

Die Katechismusschule der Reformation legte großen Wert auf das Verstehen der biblischen Texte in ihrem Wortlaut, gerade auch in Luthers Übersetzung. Die Entdeckung der deutschen „Volkssprache“ als Nationalsprache, die man von fremdsprachlichen Einflüssen reinhalten oder reinigen müsse, erfolgte dann aber erst im 17. Jahrhundert. In den barocken Sprachgesellschaften wurden zahlreiche Vorschläge erarbeitet, durch die fremdes Wortgut durch deutsche Neu-

bildungen ersetzt werden sollten: *Hochschule* für *Universität, Schauburg* für *Theater*, *Briefwechsel* für *Korrespondenz*, *Vertrag* für *Contract*, *Beizimmer* für *Kabinett*, *Mundart* für *Dialekt*, *Rechtschreibung* für *Orthographie* usw. Dagegen wurde der Plan, nach dem Vorbild des italienischen „Vocabulario" der Florentiner Akademie ein umfassendes Wörterbuch der deutschen Sprache zusammenzustellen, nicht ausgeführt.

Erst im 18. Jahrhundert setzte sich das Deutsche allmählich in allen Bereichen des geistigen Lebens durch: besonders in Literatur, Wissenschaft und Schulunterricht. Deutschunterricht wurde Schulfach. In ihm wurde die ältere Unterweisung im „Briefdichten" durch „Epistologie" ersetzt, in der die Pflege eines „gehobenen Deutsch" angestrebt wird, das sich am höfisch galanten Stil des Französischen ausrichtet. Es ging um Stilbildung im Schriftlichen und Mündlichen. Dabei wurde der deutschsprachigen Dichtung erstmals eine spracherzieherische Funktion zuerkannt. Sie galt mit ihrer „außlesung der Worte" (Opitz) als Vorbild. So verfasste Gottsched 1748 seine „Grundlegung einer Deutschen Sprachkunst/Nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts", 1753 eine verkürzte Fassung als Sprachlehre für den Schulgebrauch: „Kern der deutschen Sprachkunst". Sie enthält neben den Teilen „Rechtschreibung", „Wortfügung" und „Prosodie" auch ein Kapitel „Wortforschung". In seiner „Deutschen Sprachlehre" nahm Adelung 1781 diesen Ansatz auf. „Über allem Regelwissen [...] sollte nun der wachsame Sinn für den sprachlichen Ausdruck stehen. Diesen Sinn zu schärfen [...] durch aufmerksames Betrachten von hervorragenden und mißlungenen Sprachwerken und durch ständige eigene Versuche" (Frank 1973, 108f.) war das Ziel des Unterrichts.

Der Stilbildung dienten Stilübungen. So schrieb Niemeyer in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" (Halle 1796): „Man läßt ein und denselben Gedanken die Schüler mündlich auf sehr verschiedene Art ausdrücken oder variieren. Dabey lernen sie denken, werden gewandt und bekommen Sprachreichthum [...] Man erzählt eine Geschichte, läßt sie wieder erzählen, und bessert den Ausdruck" (zitiert nach Frank 1973, 1214).

Bei Niemeyer war bereits angelegt, was im 19. Jahrhundert ins Zentrum der Theorie des Muttersprachunterrichts rückte: „denken lernen" und lehren, also Sprachunterricht zur Schulung des logischen Denkens. Dabei versprach man sich zwar in erster Linie viel von der Grammatik, speziell der Satzlehre (Formulierung von Übungssätzen und Untersuchung von Beispielsätzen), aber auch die mit den Wörtern zusammenhängende begriffliche Ordnung der Gedanken spielte eine wichtige Rolle. So war Leibniz überzeugt, „daß eine genaue Analyse der Bedeutung der Wörter besser als alles andere zeigen würde, wie der Verstand funktioniert" (zitiert nach Frank 1973, 155).

3 Sprachgeschichte und Etymologie

Unter dem Einfluss des erstarkenden Nationalgefühls der Deutschen entwickelte bereits Herder seinen Gedanken einer „Muttersprachschule“ und wies dem Sprachunterricht eine nationalerzieherische Aufgabe zu: Die Muttersprache war für ihn der Leitfaden, ohne den man sich im Labyrinth fremder Sprachen verirrt. Die Befreiungskriege und die enttäuschte Hoffnung auf einen deutschen Nationalstaat ließen das nationale Band von Volkstum, Sprache und Literatur dann umso wichtiger erscheinen. Im Kampf gegen die Überfremdung des Deutschen durch das Französische wurde der Begriff Muttersprache ideologisch überhöht, sollten Fremdwörter durch neue deutsche Wortbildungen wie auch durch mundartliche Ausdrücke und alte, vergessene Wörter ersetzt werden. Sprachforscher (wie die Brüder Grimm) und Spracherzieher wandten sich der Sprachgeschichte zu. Jacob und Wilhelm Grimm wollten mit ihrem großen „Deutschen Wörterbuch“ nicht nur philologisch den gesamten Bestand deutscher Wörter von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in Hochsprache und allen Mundarten (außer den niederdeutschen) erfassen. Sie wollten das Wörterbuch auch zu einem „Volksbuch“ machen, das in der Familie „mit verlangen, oft mit andacht gelesen“ werde: „warum sollte sich nicht der vater ein paar wörter ausheben und sie abends mit den knaben durchgehend zugleich ihre sprachgabe prüfen und die eigne anfrischen“ (Grimm/ Grimm 1854, XIII)?

Das romantische Sprachverständnis der Grimms mit Verklärung der Vergangenheit hatte Auswirkungen auf den Sprachunterricht: „Sprachkunde“ sollte Einsichten in die historische Entwicklung der Muttersprache vermitteln. Über das Lesen älterer deutscher „Sprachdenkmäler“ sollten Schüler Einsicht in das „Wesen“ der eigenen Muttersprache erlangen. Hiecke (1842) entwickelte dazu ein umfassendes und detailliertes Programm des deutschen Sprachunterrichts in Gymnasien, in deren mittleren Klassen die lexikalische Seite des Unterrichts in den Vordergrund rückte: Über eigene Beobachtungen an den Texten sollte z. B. der Bedeutungswandel von Wörtern untersucht werden; von den Beobachtungen ausgehend sollten in Übungen etymologisch verwandte Wörter, ja ganze Wortfamilien zusammengestellt und in ihren Verzweigungen verfolgt werden. Auch ermunterte Hiecke die Lehrer, „die vielfachen Bedeutungen eines bedeutungsreichen Wortes in eine natürliche Folge zusammenzustellen“ (Hiecke 1842, 182). Er versprach sich davon eine Sensibilisierung der Schüler für stilistische Feinheiten und eine Erweiterung des Schülerwortschatzes. Erstmals in der Geschichte des Deutschunterrichts war bei ihm in dieser expliziten Form von Wortschatzarbeit die Rede.

Etymologie wurde in der Folgezeit mehr und mehr zum Kern einer Wortschatzuntersuchung, geprägt durch die schon bei Jacob Grimm vorhandene Vorstellung, dass Sprachgeschichte mit zunehmendem Niedergang der Sprache verbunden sei und die Etymologie zu den alten, „wahren Bedeutungen“ der Wörter zu-

rückführe. Diese Auffassung hat sich in Resten bis heute in manchen Handreichungen für den Lehrer (z. B. Reumuth/Schorb 1969, 22: „das Zurückgehen auf den Stamm hat vor allem den Zweck, die Grundbedeutung des Wortes freizulegen“) und in vielen Klassenräumen gehalten, wenn nach der „ursprünglichen, eigentlichen Bedeutung“ eines Wortes gefragt und über die Etymologie nach dieser gesucht wird. Nach der Reichsgründung war der Beitrag des Sprachunterrichts zur „Deutschen Bildung“ eine historische Sprachkunde, die ganz allgemein die angeblich „reicheren“, in der Gegenwart verblassten Ausdrucksweisen älterer Entwicklungsstufen des Deutschen, besonders des Mittelhochdeutschen (so bei Hildebrand „Vom Altdeutschen in der Schule“ 1887) wiederentdecken lassen sollte. Auch war man überzeugt, in der Vergangenheit das dem Deutschen Eigentümliche noch unverfälscht zu finden. Der Deutschunterricht war als allgemeine Deutschkunde auf dem Wege zur deutschen Volkskunde, in dem das „Völkische“ sich bei Ablehnung alles Nichtvölkischen über die Weimarer Republik bis zum Nationalsozialismus hin zum Dreh- und Angelpunkt entwickelte.

Hildebrand erwähnte in seiner berühmt gewordenen Schrift „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule [...]“ im Blick auf den „Sprachvorrat des einzelnen“ (Hildebrand 1913, 95) ansonsten nur die Wortbildung und „Redensarten“ (ebd., 95). Das Besondere und Weiterführende an seinen Empfehlungen war aber die semantische Ausrichtung: Die Schüler „sehen einmal in die sonst blinden Formen hinein ins Innere [...], die Wörter sind ihnen nun nicht mehr bloß tote, kahle Marken, sondern durchsichtige, hübsche Gestaltungen“ (ebd., 92). Eins seiner Beispiele waren die von starken Verben abgeleiteten Bewirkungsverben: „Kluge Köpfe unter den Schülern kommen von selbst auf das eigene Verhältnis z. B. von *trinken* und *tränken*, *schwimmen* und *schwemmen*, *sinken* und *senken, sitzen* und *setzen, dringen* und *drängen, fahren* und *führen, fließen* und *flößen* u. a. [...] Beispiel *sprengen*: *die Mine (springt in die Luft)* und *der Feind sprengt sie, sprengt damit eine Schanze in die Luft*; *man sprengt mit Wasser auf den staubigen Wegen* (eigentlich: *man sprengt das Wasser*), d. h. man macht, daß es *springt*“ (ebd., 92).

In Anknüpfung an Hildebrands Vorschläge zu sprachgeschichtlichen Untersuchungen wurden in die preußischen Oberschulrichtlinien von 1924 kulturkundliche Kurse zur „Wortgeschichte“ in ganz erheblichem Umfang aufgenommen (zitiert nach Frank 1973, 663f.): In der Sexta ging es um die „Unterscheidung verwandter Wörter“, in der Quinta um die „Zusammenstellung von Wortfamilien“. Auf dieser Grundlage basierte der Einstieg in die Wortgeschichte: „Sinnlicher Gehalt abstrakter und abgegriffener Ausdrücke. Ursprünglicher Sinn der Verhältnis- und Bindewörter. Ausdeutung volkstümlicher Redensarten und Sprichwörter“. In der Quarta sollte der „Bedeutungswandel“ in den Blick geraten, auch in Form der „Übertragung der Bedeutung von einem Sinnesgebiet aufs andere, vom Sinnlichen aufs Geistige“. In der Untertertia sollten die Schüler

dann umfassender zu „geschichtlicher Einsicht in das Werden und Wandern der Wörter“ gelangen, an Beispielen „altertümlicher Formen und Wörter in der Gegenwartssprache“, „Personen- und Ortsnamen“, aber auch am Beispiel der „kulturgeschichtlichen Bedeutung des Lehnworts“ (griechisch-römische Kultur, Christentum und Kirche) und der in „Volksetymologien“ zum Ausdruck kommenden Assimilationskraft der deutschen Sprache. Die Schwerpunktbildungen in der Obertertia betrafen einerseits das Fremdwort („Das Fremdwort und der Kampf um die Sprachreinheit“, „Geschichte der Verdeutschungen“), andererseits Wortbildungen und Bedeutungswandel unter dem Druck historischer Veränderungen („Sprachschöpfungen der Gegenwart durch Krieg, Technik, Verkehr veranlaßt. Rückblick auf den Bedeutungswandel und den Bildergehalt der deutschen Sprache“). Alles in allem verliehen diese Lehrplanforderungen der Untersuchung des deutschen Wortschatzes einen beachtlichen Stellenwert innerhalb des gymnasialen Deutschunterrichts, allerdings behaftet mit dem Manko einer Einengung auf die historische Perspektive.

4 Wortschatz der Gegenwartssprache und erlebte Wortkunde

Noch in der Weimarer Republik wurde gegen solchen deutschkundlichen Historismus Widerspruch laut. Der Berliner Deutschlehrer Martin Havenstein forderte „praktische Spracherziehung“ zur Schärfung des Sprachgefühls und zur Pflege des sprachlichen Ausdrucks anstelle sprachgeschichtlicher Betrachtungen. Ergebnis des Unterrichts dürfe nicht sein, dass die Schüler „in allen Stadien ihrer [der Sprache] Entwicklung oberflächlich Bescheid wissen […] und womöglich imstande sind, von jedem Wort eine kleine Geschichte zu erzählen, […] es aber nicht gelernt haben, die Sprache im letzten, gegenwärtigen Stadium ihrer Entwicklung zu gebrauchen […]“ („Die Dichtung in der Schule“, Frankfurt 1925, zitiert nach Frank 1973, 696).

Bojunga bezeichnete es als „die erste Pflicht des Unterrichts in der Wortkunde, hier Ordnung, Klarheit und eine gewisse Vollständigkeit zu erzielen. Da ist z. B. eine Mauer. Die hat eine gewisse *Länge*, *Dicke* und *Höhe*, sie hat *Pfeiler* und besteht aus *Backsteinen*: das wissen die Schüler. Aber ob alle wissen, daß sie unter Umständen einen *Sockel* und eine *Bekrönung* hat? Daß die *Fugen* aus *Mörtel* oder *Speise* bestehen? Daß die Steine je nach ihrer *Schicht* entweder *Läufer* oder *Binder* sind? […] Lücken, Lücken, wohin man faßt“ (Bojunga 1926, 48)! Der „deutsche Unterricht“ hatte sich „zum Unterricht in Volkskunde auszugestalten, er betrachtet das Fachwerkhaus mit seinem *Satteldach* und seinem *Krüppelwalm*, seinem *First* und seinem *Giebel*, seinem *Rähm* und seiner *Satzschwelle*, seinen *Ständern* und seinen *Riegeln*, seinen *Fußstreben* und seinen *Kopfbändern*“ (ebd., 49).

Die „Erfassung der Außenwelt [durch Wörter] ist abhängig vom Erlebnis und auch vom Bedürfnis. [...] Die Aufgaben müssen einmal die Erlebnismöglichkeiten schaffen und den Schüler vor Ausdrucksnotwendigkeiten zu Übungszwecken stellen. Nicht die etymologische Frage im Sinne der Bedeutungslehre (was bedeutet das Wort *schneidig*?) hat die unterrichtspraktische Wortlehre zu beantworten, sondern die Frage: Was sagt man alles für *mutig*“ (Probst 1938, 690)? Probst sah die Wortlehre „grundsätzlich im Dienste der Wortschatzerwerbung, -klärung und -erweiterung“ (ebd., 692) und wollte dabei stets die „Sachen“, also die bezeichneten Gegenstände, Vorgänge, Eigenschaften, zum Ausgangspunkt der Überlegungen machen, zunächst immer onomasiologisch vorgehen: „Bezeichnungslehre vor der Bedeutungslehre“ (ebd.)! Also zuerst: „mit welchen Tätigkeitswörtern kann man den Begriff *beseitigen* noch ausdrücken? (mit *aufheben, tilgen, entfernen* usw.)“, erst danach semasiologische Betrachtung, „Umkehrung des Lehrgangs, eine Benennung der verschiedenen Bedeutungen eines Wortes [...]: was kann *aufheben* alles bedeuten? (*beseitigen, aufbewahren, emporheben* usw.)“ (ebd.).

5 Sprachinhaltsforschung und inhaltbezogene Grammatik

Die nationalsozialistische Erziehung konnte mit ihrer Rassenideologie und der Betonung des „Völkischen“ die Ansätze der deutschen Volkskunde massiv ausbauen. Für den Unterricht in der Muttersprache kamen ihr zusätzlich neue Ansätze einer deutschen Sprachwissenschaft gelegen, die sich kurz vor 1933 durchzusetzen begannen: Abwendung von einer ausschließlich historischen Betrachtungsweise hin zur Beschreibung der Gegenwartssprache sowie Neubestimmung des Verhältnisses von Sprache und Volk. Weisgerber skizzierte in Anknüpfung an Humboldt erstmals 1929 („Muttersprache und Geistesbildung“) die neue Sicht von der Verschiedenheit der Sprachen, nach der jede Sprache eine ihr eigentümliche Art, die Welt anzusehen, darstelle und jeder Mensch mit dem Erwerb seiner Muttersprache auch deren Weltanschauung/Weltbild übernehme, die/das sein Denken lenke. Das System sprachlicher Zeichen stelle eine geistige „Zwischenwelt“ zwischen Mensch und Gegenständen oder Sachverhalten der „Außenwelt“ dar (Umschaffen der Welt in das Eigentum des Geistes durch das „Worten der Welt“). Weisgerbers „Sprachgemeinschaft“, in die jeder hineingeboren wird und deren Normen er übernimmt, ließ sich leicht mit der „Volksgemeinschaft“ der NS-Ideologie identifizieren.

1932 begann Weisgerber mit seinem Handbuchbeitrag „Muttersprachliche Bildung“ die neuen Lehren der Sprachinhaltsforschung auf den Sprachunterricht anzuwenden. Mit dem Erlernen seiner Muttersprache erwirbt jedes Mitglied der Sprachgemeinschaft „gleiche Inhalte, gleiche Auffassung der Dinge und Erscheinungen, gleiche Beurteilung von Vorgängen und Erlebnissen“ (zitiert

nach Frank 1973, 808). Diese Programmatik baute er nach 1945 aus. Oberstes Ziel des muttersprachlichen Unterrichts war für ihn nun allerdings die „Entfaltung der sprachlichen Persönlichkeit“, die „imstande ist, in allen Lagen, die von ihm sprachliche Leistungen verlangen, angemessen zu handeln“ (Weisgerber 1961, 88). Die Grundlage der sprachlichen Persönlichkeit bildet „die Gesamtheit der einem Menschen verfügbaren konkreten Sprachmittel“ (ebd., 89), unter denen der „persönliche Wortschatz“ (ebd., 98) eines ständigen Ausbaus bedarf. Dabei fordert er, Hildebrand folgend, das „angemessene Einbeziehen der Sprachinhalte“ (ebd., 99): „Sprachunterricht kann seinen Schwerpunkt nicht mehr im Lautlich-Formalen, gar im Schriftlichen und Grammatischen haben“, er muss „die geistige Seite der Sprache in die beherrschende Stellung rücken“ (ebd., 100). Dabei soll der „Lehre von den sprachlichen Feldern“ (ebd., 101) eine wichtige Rolle zukommen.

Auf dem skizzierten Fundament baute Weisgerber mit anderen in den Nachkriegsjahren das umfassende sprachwissenschaftlich-sprachdidaktische System einer „inhaltbezogenen Grammatik“ auf[1]. Der neue Inhaltsbegriff sollte den traditionellen lexikalischen Bedeutungsbegriff und den traditionellen grammatischen Funktionsbegriff ersetzen, die beide zu „laut- bzw. formbezogen“ sind. Inhaltbezogene Sprachbetrachtung untersucht den Aufbau der sprachlichen Zwischenwelt nach ihren eigenen Gesetzen. In diesem Sinne, aber ohne die strenge Unterscheidung von Bedeutung und Inhalt, teilte Glinz den „Sprachunterricht im engeren Sinne“ in Sprachlehre und die bedeutend jüngere Sprachkunde auf: „Dabei geht ‘Sprachlehre’ vor allem auf das, was sich in einigermaßen durchlaufende Regeln fassen läßt, während ‘Sprachkunde’ dann eher die Fülle und Farbigkeit der einzelnen Sprachinhalte (der ‘Bedeutung’ von Wörtern und Wendungen) bewußt macht“ (Glinz 1961, 290): „ihre Stellung im Rahmen eines ‘Feldes’ sinnverwandter Wörter (z. B. sagen, sprechen, rufen, mitteilen, bekannt machen, in Umlauf setzen usw.), ihre Stamm-Verwandtschaft (z. B. sprechen, Sprache, Sprecher, Spruch, versprechen, zusprechen, absprechen, aussprechen, unaussprechlich usw.), die Herkunft ganzer Wendungen und Redensarten (z. B. den Handschuh hinwerfen, aus dem Felde schlagen, einen Strauß ausfechten, das Feld behalten)“ (ebd.). Glinz forderte also für den Muttersprachunterricht neben der traditionellen Arbeit am Satz eine viel intensivere Arbeit am Wort und ersetzte den Begriff Sprachkunde an anderer Stelle durch „Wortkunde“ (Glinz 1968, 39).

Was dem Schulanfänger noch fehlt, „das sind große Bereiche des Wortschatzes, besonders die Wortinhalte für seelische, geistige, höhere soziale Erscheinungen; und was ihm sozusagen überall noch fehlt, auch für den Teil des Wortschatzes, mit dem er schon geläufig umgeht, das ist die genaue gedankliche Durcharbei-

[1] Besonders einflussreich auf Lehrerbildung und Unterricht war seine Schrift „Das Tor zur Muttersprache“, die 1951 in 1. Auflage und 1966 in 8. Auflage erschien.

tung, die scharfe Unterscheidung, welche gemeinten Erscheinungen er mit einem Wortinhalt trifft und welche nicht“ (Glinz 1961, 300). Methodisch will er im Unterricht Wortinhalte nicht definieren, sondern „erleben“ lassen durch Beschreibung von Situationen, in denen das Wort zentral vorkommt (Beispielgeschichte für *beleidigt sein*). Erst danach hat es seiner Meinung nach Sinn, „auf die Wortbildung aufmerksam werden zu lassen“ (ebd., 301): *beleidigen* = „jemandem innerlich ein ‘Leid’ antun, indem man ihn nicht als das anerkennt, was er ist oder sein möchte“ (ebd.). Das eben heißt, von den Wortinhalten auszugehen und nicht von Lauten oder Buchstaben, also von den Wortkörpern. Lächerlich erscheinen ihm deswegen verbreitete „Regeln“, wie z. B. „-chen und -lein machen alle Dinge klein“.

Es lag nahe, dass eine inhaltbezogene Grammatik, die das Worten der Welt untersucht, Wortschatzübungen aufs engste mit dem Sachunterricht der Grundschule und dem Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern und Geschichte verknüpfen wollte. Es ging um eine Anleitung zum genauen Verstehen dessen, was man mit den Sinnen wahrnimmt und in festen sprachlichen Inhalten geistig verarbeitet, indem man es benennt. So kann der Gebrauch leerer Worthülsen vermieden werden. Für diesen Zweck wurden als Unterrichtsmittel für die Grundschule in den 1950er/60er Jahren verbundene Sprach- und Sachbücher entwickelt.

Es ging Glinz außerdem sehr darum, den Wortschatz nicht nur mit Hilfe von Wörterzusammenstellungen und Wörterlisten zu festigen, sondern ganz besonders im Textzusammenhang, besonders „beim Erlesen neuer Texte“ (ebd., 343), „sei es im Erleben des schon bekannten Wortes in neuer Aufgabe [...], sei es im Erwerb eines ganz neuen Wortinhaltes [...]. Beim Lesen ergibt sich immer eine ‘Wortschatzarbeit in concreto’“ (ebd., 350). Aber auch beim Verfassen eigener Texte, jedenfalls bei Überarbeitung der Entwürfe, sollen Schüler lernen, „sich um das Wort zu bemühen, verschiedene Wörter zu probieren, gegeneinander abzuwägen und sich schließlich zu entscheiden, welches Wort die Sache, den Vorgang oder das Gefühl [...] am besten trifft“ (ebd., 356).

Nach Reumuth hatte die Sprachkunde in der Volksschule der 1950er/60er Jahre mehrere Teilaufgaben zu lösen: „sie hat sich zu befassen mit der Wortstammkunde, mit der Mundart, mit der Wortbildung, mit dem Lehn- und Fremdwort, mit der Namenkunde und mit dem Bedeutungswandel“ (Reumuth/Schorb 1969, 20). Für alle Teilaufgaben galt ein methodischer Dreischritt:

„1. Es stellt sich ein natürlicher Anlaß ein, sich mit einer sprachkundlichen Erscheinung zu beschäftigen, oder es wird ein früherer Anlaß aufgegriffen.
2. Es werden sprachkundliche Betrachtungen angestellt.
3. Das betrachtete Wortgut wird in Gestaltungsübungen angewendet“ (ebd., 21 f.).

Mag man diese theoretische Grundlegung noch für plausibel, wenn auch rigide halten, so enthalten die praktischen Unterrichtsbeispiele viele sachlich-sprachwissenschaftliche Irrtümer und didaktisch-methodische Seltsamkeiten. Zur Wortstammkunde (vgl. Bemerkung oben!):
„Die Wörter *Hag*, *Heger, hegen, umhegen, Hecke, Hexe* (*hagzissa*), *Hagestolz* können vom Stamm *hag* her verständlich gemacht werden; selbst das Wort *Hain* kann in den Zusammenhang hineingestellt werden, denn die Umwandlung der Laute *ag* in *ai* [!] können die Kinder verfolgen an *Magd – Maid, tragen – Getreide*".

In anderen Fällen geht die Sprachbetrachtung bis auf idg. Wortwurzeln zurück; eine völlige Überforderung der Schüler in der Volksschule, vom Nutzen einmal ganz abgesehen! Im Abschnitt Wortbildung wird empfohlen, „die Tätigkeitswörter auf *ern* zusammenzustellen: *dauern*, *kauern*, *lauern*, *scheuern*, *wiehern*, *stöbern*, *knabbern*, *lodern*, *schaudern*, *schlendern*, *weigern*, *steigern*" (ebd., 35), und dies wird so begründet: „Die Kinder sehen dann die Wirkung des betreffenden sprachlichen Bildungsmittels besser, kommen hinter den Sinn der Ableitungssilbe und dringen zum Bedeutungsgehalt der mit ihr gebildeten Tätigkeitswörter vor [!]" (ebd.).

Eigentümliche Bewertungen führen zu befremdlichen, nicht nachvollziehbaren spracherzieherischen Empfehlungen: „Ein Überblick über die Sprachgeschichte zeigt, daß die kräftigeren Mittel der Ableitung in der modernen Welt zurücktreten und an ihrer Stelle die Zusammensetzung bevorzugt wird. [...] die Zusammensetzung ist das äußerlichste, formschwächste Gestaltungsmittel der Sprache [...] Wo formkräftigere Ableitungen zur Verfügung stehen, sollen sie vorgezogen werden. Der Schüler soll ein Gefühl dafür erwerben, daß Bildungen wie *Begleiter*, *Sender*, *Förster*, *Kipper* besser sind als die Zusammensetzungen *Begleitperson*, *Sendegerät*, *Forstbeamter*, *Kippwagen*" (ebd., 36).

Grotesk mutet ein vom Verfasser selbst als „anfechtbar" bezeichneter, selbstgebastelter Text an, in dem Wörter in ihrer älteren Bedeutung verwendet werden (Abschnitt Bedeutungswandel). Die frühere Bedeutung soll den Schülern durch eine solche Geschichte nahegebracht werden:

„Der Herr kam mit seinem Gesinde von einer siegreichen Reise zurück. Aus Freude über die glückliche Heimkehr bereitete die Frau eine Hochzeit vor. An der schlechten Tafel saßen neben dem Herrn und der Frau ihre beiden Mägde. Jeder der siegreichen Mannen erhielt von dem Herrn einen Schmuck oder ein anderes kostbares Gift. Das Gesinde lobte den Hochmut des Herrn usf." (ebd., 43). Zu solchen Verirrungen war die Sprachdidaktik noch 1969 fähig!

In anderen Standardwerken zum Deutschunterricht in den 1950er/60er Jahren, den in vielen Auflagen erschienenen „Methodiken des Deutschunterrichts" von Ulshöfer und Essen, ging es vor allem um den Literaturunterricht, dann auch um den Aufsatzunterricht und den Grammatikunterricht. Eine Arbeit am Wort-

schatz kam fast nicht vor, allenfalls als stilistische Übung im Dienste der Aufsatzerziehung, als Bestimmung der Wortarten und ihrer Flexion im Dienste der Satzlehre oder ganz am Rande als kulturpessimistische Bemerkung zum Verhältnis von rezeptivem und produktivem Wortschatz: „Der passive Wortschatz des modernen Menschen ist größer als in früheren Zeiten; sein aktiver Wortschatz hingegen hat sich verringert. [...] Der große Umfang des passiven Wortschatzes bildet eine Gefahr für den Menschen; er führt zum Mißverstehen und zum irrigen Urteil [!]“ (Ulshöfer 1968, 80).

In der ebenfalls sehr verbreiteten, 1966 in erster Auflage erschienenen „Didaktik der deutschen Sprache“ von Helmers wurde ein Schlussstrich unter die inhaltbezogene Grammatik im Deutschunterricht gezogen (Helmers 1975, 286). Die neue sprachwissenschaftliche Grundlage der „Sprachbetrachtung“ sollten die Ergebnisse strukturalistischer Linguistik abgeben. Dabei reduzierte Helmers Sprachbetrachtung weitgehend auf „Sprachlehre (Grammatikunterricht)“ und fiel mit der Gleichsetzung „Sprachkunde (Etymologieunterricht)“ weit hinter den Entwicklungsstand der inhaltbezogenen Grammatik zurück: „Lernziel der kognitiven Sprachbetrachtung im Deutschunterricht ist das Erkennen grammatischer und etymologischer Strukturen der Sprache“ (ebd., 264).

6 Lexikologie und funktionale Grammatik

Während sich in der Bundesrepublik Deutschland in den beiden ersten Nachkriegsjahrzehnten die inhaltbezogene Grammatik durchsetzte, in deren Konzeption die Arbeit am Wortschatz, ob nun gelungen oder misslungen, einen breiten Raum einnahm, entstand in der DDR das Programm einer „funktionalen Grammatik“, die ebenfalls anstelle eines formalen Grammatikunterrichts die Sprachinhalte (allerdings zunächst die Inhalte grammatischer Ausdrucksmittel) und deren Funktionen im Sprachgebrauch zum Gegenstand der Betrachtung machen wollte. Ihr theoretischer Kopf war Schmidt (Pädagogische Hochschule Potsdam), dessen Auffassungen in die Studienpläne der lehrerbildenden Einrichtungen und in die Lehrpläne und Schulbücher zum muttersprachlichen Unterricht in der DDR Eingang fanden. Schmidt maß der Sprachkunde, die viel zu lange gegenüber der Grammatik vernachlässigt worden sei, bei der „Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts in der allgemeinbildenden Schule“ (Schmidt 1960, 5) besondere Bedeutung bei und richtete den Blick dabei von vornherein auf die „Struktur des Wortbestandes“ (ebd., 12). Sein richtungweisendes Handbuch „Deutsche Sprachkunde“ sollte Lehrern und Lehramtsstudenten nicht nur die dafür notwendige Theorie, sondern auch eine Fülle von Beispielmaterial für den Unterricht liefern.

In neun Kapiteln behandelte Schmidt nach einer allgemeinen Einführung die folgenden Themen:

– Das Wort als sprachliche Grundeinheit
– Die Struktur des Wortbestandes
– Das Werden und Vergehen im Wortbestand
– Die Wortbildung
– Die wichtigsten Etappen in der historischen Entwicklung des Wortbestandes
– Die Veränderungen der Wortgestalt
– Die Veränderungen der Wortbedeutung
– Der Bildgehalt der Sprache
– Die Eigennamen

Er legte damit ein umfassendes Programm vor, das sprachwissenschaftlich auf der Höhe der Zeit war, kaum einen Bereich ausließ und für den muttersprachlichen Unterricht in der DDR bis zu ihrem Ende richtungweisend blieb. Spätere methodische Handreichungen für Lehrer zeigten zwar starke ideologische Einfärbungen („Wir beurteilen Wortbedeutungen von unserem heutigen Geschichtsbewußtsein aus, wir beurteilen sie gemäß den Erkenntnissen des dialektischen und historischen Materialismus“, Zimmermann 1977, 334.), dokumentieren aber den hohen Stellenwert (etwa im Vergleich mit der Entwicklung in der alten Bundesrepublik), den man der „Wortschatzarbeit im Ausdrucksunterricht“ (ebd.) stets einräumte.

7 Strukturalistische Linguistik und Merkmalsemantik

In der alten Bundesrepublik Deutschland sah dies seit den 1970er Jahren anders aus. Einerseits hielt die neuere Linguistik mit ihrer klaren Syntaxorientierung (Syntax als Kern aller Sprachtheorie in der strukturalistischen Konstituentenstrukturgrammatik, Generativen Transformationsgrammatik, Dependenzgrammatik) und ihrer anfänglichen Semantik-Zurückhaltung nach 1965 allmählich Einzug in das Germanistikstudium und in den Deutschunterricht, andererseits brachten die „kommunikative Wende“ in Linguistik und Deutschdidaktik und die Entwicklung vom Sprachunterricht zum „Kommunikationsunterricht“ (Boueke 1984, 335) im Rahmen umfassender Lehrplanrevisionen aller Bundesländer seit Mitte der 70er Jahre völlig neue Verhältnisse. „Die entschiedene Orientierung der Sprachdidaktik am Kommunikationsbegriff hat […] dazu geführt, daß eine Reihe wichtiger Fragestellungen und Themen, die an sich in eine ‘Reflexion über Sprache’ hineingehören, mehr und mehr in den Hintergrund getreten sind, […] Themen, die im traditionellen Sprachunterricht unter dem Begriff ‘Sprachkunde’ zusammengefaßt wurden“ (ebd.).

Immerhin entwickelte die strukturalistische Linguistik mit der Zeit doch eine Semantik-Theorie mit synchronischen (anstelle der alten diachronischen) Fragestellungen und Methoden. Die Bedeutungen einzelner Sprachzeichen wurden zu ihrer präzisen Erfassung in Bündel semantischer Merkmale zerlegt („Merkmal-

semantik“, vgl. Bachmann-Stein, B 3), mit deren Hilfe auch in der Lexikologie semantische Strukturen des Lexikons beschrieben werden konnten (Synonymie, Antonymie, Hyperonymie, Hyponymie, Partonymie). In der sprachdidaktischen Theorie, weniger in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Unterrichtspraxis, wurden diese Ansätze aufgegriffen. Sie waren auch mit einer modifizierten Wordfeldtheorie verträglich, etwa bei der im Unterricht tatsächlich verbreiteten „Wortschatz- bzw. Ausdrucksübung nach dem Prinzip des Sammelns oder Sichtens sinnverwandter Wörter gleicher Wortartzugehörigkeit“ (Bachem 1975, 197). Anders als bei Weisgerber wurde solch ein Synonymenvergleich aber nur für nützlich gehalten, wenn er „jeweils in eine ganz bestimmte Kommunikationsaufgabe integriert wird“ (ebd.). Auch wurde der Untersuchung von Wortbedeutungen zunehmend eine sprachkritische Funktion zugewiesen (Manipulation durch Sprache in den Bereichen Werbung und Politik; vgl. Kilian, C 11).

Einen festen Platz im Unterricht haben neben den Wortfeldern auch die Wortfamilien behaupten können. Bei der Unterscheidung von durchsichtigen (motivierten) und undurchsichtig gewordenen (idiomatisierten) Komposita und Ableitungen wie bei der genauen Bedeutungsangabe komplexer Wörter überhaupt (z. B. *löslich – lösbar*) konnte die semantische Merkmalanalyse hilfreich sein. Zwangsläufig wurde die synchronische Betrachtungsweise dabei durch eine diachronische ergänzt. Aber auch in anderer Hinsicht verlor man die Sprachgeschichte nicht völlig aus dem Auge: Für Bedeutungswandel, Entlehnungsvorgänge aus anderen Sprachen (Fremdwörter, Lehnwörter; vgl. Schellenberg zu Entlehnungen, C 7) und Namenkunde (Personen-, Straßen-, Orts-, Spitz-, Kosenamen; vgl. Schellenberg zu Eigennamen, C 10) wurden Unterrichtsvorschläge entwickelt (Bachem 1975, 202 f.).

8 Kommunikative Kompetenz und Reflexion über Sprache

Die Bestimmung des obersten Lernziels des Deutschunterrichts als „Förderung der kommunikativen Kompetenz“ stellte den Lernbereich „Reflexion über Sprache“ in den frühen 1970er Jahren erst einmal grundsätzlich in Frage, da ungewiss erschien, ob die Vermittlung von Wissen über Sprache auch das sprachliche Können der Schüler verbessere. Wichtiger erschien der neu etablierte Lernbereich „Mündliche Kommunikation“. Wo aber doch Sprachreflexion stattfand, da folgte man den neuen Syntaxtheorien mit ihren Stammbaumskizzen oder Satzkernmodellen, allerdings ergänzt durch etwas Zeichentheorie (Sprache als System von Zeichen und Regeln zu ihrer Verknüpfung, Zeichen als Mittel der Verständigung). Selbst als diese Beschreibungsmodelle zu formal und unpädagogisch erschienen und man wieder auf die alte lateinische Schulgrammatik zurückgriff, war das nicht mit einer Wiederbelebung der Wortschatzuntersuchungen und Wortschatzübungen verbunden. Auch nicht, als man sich von der

„Systemlinguistik“ abwandte und Pragmalinguistik sowie Soziolinguistik vermeintlich brauchbarere Grundlagen für einen kommunikationsorientierten Sprachunterricht boten (Sprache als soziales Handeln). Im „kompensatorischen“ und „emanzipatorischen Sprachunterricht“ bemühte man sich zwar auch darum, den Wortschatz von Kindern aus spracharmem Milieu zu erweitern (Strassner 1977, 108 und 124), tat dies aber unsystematisch und nur halbherzig (schwierige Diagnose des Sprachstands bei wenig zuverlässigen standardisierten Wortschatztests), integriert in Formen des mündlichen Sprachtrainings in Kommunikationssituationen, z. B. in Form von Rollenspielen (Schaffung von Sprechsituationen, die Schüler zu möglichst differenziertem Ausdrucksverhalten motivieren). Nur für den Vorschulbereich wurden von Schüttler-Janikulla/Weber (1972) Trainingsmappen erarbeitet, in denen Bilder zu einer Anreicherung auf lexikalischer Ebene führen sollten. Allerdings blieb es dort beim bloßen Benennen einfacher Objekte aus dem Erlebnisbereich der Kinder, Oberbegriffe zur hierarchischen Strukturierung wurden nur selten angeboten. Auch Hilfen zur Verbalisierung von Gefühlen und Absichten fehlten.

Sprachreflexion als „Kommunikationsanalyse“ wandte sich allerdings unter dem Einfluss der Soziolinguistik den lexikalischen Besonderheiten von Gruppensprachen zu (vgl. zu Gruppensprachen Neuland, C8). Der von der Standardsprache abweichende Wortschatz von Sprachvarietäten, seien es Soziolekte, Dialekte oder Berufs- und Fachsprachen, wurde im Unterricht untersucht. Altersspezifischer Wortschatz, insbesondere die den Schülern geläufigen Wörter und Wendungen der „Jugendsprache“, kamen hinzu. Und schließlich hielten sogar Ergebnisse der feministischen Linguistik, aus der emanzipatorischen Frauenbewegung hervorgegangen, Einzug in den Unterricht. Schüler konnten lexikalischen Sprachwandel unmittelbar an ihrer Gegenwartssprache beobachten: Verdrängung einseitig diskriminierender Bezeichnungen (*Fräulein*) und Forderung weiblicher Personen- und Berufsbezeichnungen (*Urlauberin* neben *Urlauber*, *frau* neben *man*, *Kauffrau* neben *Kaufmann*, *Soldatin* neben *Soldat*).

All dies waren freilich eher exotische Einsprengsel in den Unterricht, eklektizistischer Gelegenheitsunterricht. Im Überblick lässt sich feststellen, dass seit den 1970er Jahren im Deutschunterricht der Bundesrepublik Deutschland eine deutliche Gewichtsverlagerung vom sprachlichen Wissen (kognitive Ziele) zum sprachlichen Können (handlungsorientierte Ziele) stattfand. Man kommt deshalb heute im Rückblick nicht umhin, den Deutschunterricht der letzten Jahrzehnte bis in die Gegenwart hinein als eher „wortschatzarbeitsabgewandt“ zu bezeichnen. Schaut man in die neuesten fachdidaktischen Handbücher, so stellt man als Bestätigung fest, dass fast alle der Wortschatzarbeit kein Kapitel widmen und unter „Reflexion über Sprache“ ausschließlich oder fast ausschließlich den Grammatikunterricht behandeln (Lange et al. 1998; Steinig/Huneke 2002; Kämper-van den Boogart 2003; Bredel et al. 2003). Das gilt zwar auch für

Abraham et al. (1998), aber dort bildet wenigstens die „Sprachkunde“ als „diachrone Sprachbetrachtung“ aufgefasst – auch Wortfelder werden in diese eingeordnet (!) – ein Unterkapitel (ebd., 49), und es wird an anderer Stelle (ebd., 235–239) ganz traditionell dazu angeleitet, Wortfamilien und Wortfelder zusammenzustellen. Die einzige Ausnahme bildet Ulrich (2001). Dort erscheint die „Wortschatzarbeit“ neben dem Grammatikunterricht als einer von sechs gleichberechtigten Lern- oder Arbeitsbereichen des Sprachunterrichts mit spezifischen Zielsetzungen und Methoden (ebd., Bd. 3, 101–191).

Literatur

Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Praxis des Deutschunterrichts. Donauwörth: Auer 1998

Bachem, Rolf: Wortkunde – Sprachkunde im Deutschunterricht. In: Sowinski, Bernhard (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Köln, Wien: Böhlau 1975, 193–208

Bojunga, Klaudius: Sprache und Schrift. In: Hofstaetter, Walther (Hrsg.): Der neue Deutschunterricht. Leipzig, Berlin: Teubner 1926, 31–57

Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Paderborn: Schöningh 2003

Boueke, Dietrich: Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch Deutsch für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn u. a.: Schöningh 1984, 334–372

Essen, Erika: Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer 1955, 7. Auflage 1968

Frank, Horst Jochim: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Hanser 1973

Glinz, Hans: Die innere Form des Deutschen. Bern, München: Francke 1952, 5. Auflage 1968

Glinz, Hans: Der Sprachunterricht im engeren Sinne oder Sprachlehre und Sprachkunde. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Bd. 1. Emsdetten: Lechte 1961, 289–397

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. Erster Band. Leipzig: Hirzel 1854

Helmers, Herrmann: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart: Klett 1966, 8. Auflage 1975

Hiecke, Robert Heinrich: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig: Werner 1842

Hildebrand, Rudolf: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Mit einem Anhang über die Fremdwörter und einem über das Altdeutsche in der Schule. Leipzig, Berlin: 1867, 13. Auflage 1913, 27. Auflage Bad Heilbrunn 1962

Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen 2003

Lange, Günter/Neumann, Karl/Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 6., vollständig überarbeitete Auflage 1998

Müller-Michaels, Harro: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.: Scriptor 1980

Reumuth, Karl/Schorb, Alfons Otto: Der muttersprachliche Unterricht. Beiträge zur deutschen Spracherziehung. Bad Godesberg: Dürr 1948, 11., bearbeitete Auflage 1969

Schmidt, Wilhelm: Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer und Studierende. Berlin: Volk und Wissen 1960

Schüttler-Janikulla, Klaus/Weber, Barbara (Hrsg.): Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung für Kinder von 4–7 Jahren im Elternhaus, im Kindergarten, in der Vorklasse und im Anfangsunterricht der Schule. Oberursel: Finken 1972

Strassner, Erich: Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Tübingen: Narr 1977

Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2002

Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Stuttgart: Klett 2001; fotomechanischer Nachdruck Herne: Schäfer 2007

Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts. 3 Bde. Stuttgart: Klett, Unterstufe 1963, 3. Auflage 1967; Mittelstufe I 1952, 7. Auflage 1968; Mittelstufe II 1957, 4. Auflage 1965

Weisgerber, Leo: Das Tor zur Muttersprache. Düsseldorf: Schwann 1951, 8. Auflage 1966

Weisgerber. Leo: Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts. In: Beinlich, Alexander (Hrsg.): Handbuch des Deutschunterrichts im ersten bis zehnten Schuljahr. Bd. 1. Emsdetten: Lechte 1961, 87–107

Zimmermann, Friedrich: Zur Arbeit an Stoffen aus der Wortkunde. In: Bütow, Wilfried/Claus-Schulze, Anneliese/Autorenkollektiv: Methodik, Deutschunterricht, Muttersprache. Berlin: Volk und Wissen 1977, 333–340

WINFRIED ULRICH

A 2 Gegenwärtige Situation: Forderung einer lexikonorientierten Reflexion über Sprache

1 Zur kognitiven Wende in Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Der Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zur kognitiven Psychologie, überhaupt das Aufblühen der so genannten Kognitionswissenschaften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Wissenschaften, die interdisziplinär den menschlichen Geist und seine hirnphysiologischen Grundlagen erforschen, von der Sinneswahrnehmung und ihrer geistigen Verarbeitung zum Erwerb von Wissen, zu seiner Speicherung im Gedächtnis und dem Abruf bei Bedarf: Psychologie, Philosophie, Anthropologie, Neurophysiologie, Neuropsychologie, Künstliche Intelligenz), hat seit den 1980er Jahren auch zur Entstehung einer kognitiven Linguistik und insbesondere einer kognitiven Semantik geführt. Man möchte wissen, wie sprachliche Informationen, wie Bedeutungen mental repräsentiert sind. Und man geht im Blick auf den Spracherwerb davon aus, dass für ihn die Denkfähigkeit des Menschen und deren Entwicklung von grundlegender Bedeutung sind (Dietrich 2002, 95).

Für lange Zeit bestand in der neueren Sprachwissenschaft Einigkeit darin – und manche Linguisten halten auch heute daran fest –, dass die Syntax das Zentrum der Sprache darstellt. Sämtliche Sprachtheorien des 20. Jahrhunderts sind im Kern Syntaxtheorien und bezeichnen sich als Grammatiken: sei es die traditionelle lateinische Schulgrammatik, die strukturalistische Konstituentenstruktur-Grammatik, die Generative Transformationsgrammatik oder die Dependenzgrammatik. Es scheint demnach, als sei sprachliches Ausdrucksverhalten in erster Linie die Anwendung von Satzbauregeln.

Diesem Sachverhalt in der Linguistik entspricht bis heute in der Didaktik der Primärsprache die zentrale Stellung der Satzlehre (unter Einschluss der Wortarten- und Flexionslehre) im „Grammatikunterricht“. Daran hat auch die Umbenennung des Lernbereichs in „Reflexion über Sprache“ wenig geändert.

Nun würde im Sekundärsprachunterricht niemand auf die Idee kommen, die Grammatik für das Entscheidende zu halten und die Schüler zuerst Satzbaupläne einüben zu lassen, bevor sie Vokabeln lernen. Sicher ist, dass man sich ohne Grammatikkenntnisse nur sehr schlecht verständigen kann, ohne Vokabelkenntnisse aber überhaupt nicht. Und das Vokabellernen ist ein Prozess, der sich mit Hilfe von Sprachreflexion erheblich beschleunigen und optimieren lässt. In

der Muttersprache kommt man zwar mit einem bereits erworbenen umfangreichen Vokabular schon zur Schule. Jedoch ist auch dieses im Unterricht Jahr für Jahr auszubauen. Und Sprachreflexion kann dabei erheblich Hilfestellung geben.

Die kognitive Wende in der Linguistik wurde dadurch eingeleitet, dass der 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) gerichtet wurde (Dietrich 2002, 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 viele, nicht für alle Konzepte stehen Sprachzeichen zur Verfügung (Harley 1995, 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, 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 (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!

Mehr und mehr setzte sich in der Linguistik der letzten Jahrzehnte die Erkenntnis durch, dass ein großer Teil dessen, was bei der Satzbildung erfolgt, von den der Mitteilung zugrunde liegenden Konzepten und von der Wahl der beteiligten Sprachzeichen zur Benennung der Konzepte abhängt. Die Wörter stehen am Anfang und nicht am Ende eines Satzbildungsprozesses. Nicht die Syntax, sondern der Wortschatz, Lexik oder Lexikon genannt, steht im Zentrum sprachlichen Handelns und der wissenschaftlichen Sprachbeschreibung: „The lexicon is central in language, and central in the acquisition of language“ (Clark 1993, 1). Der Engländer Lewis stellte in diesem Sinne bereits 1993 die These auf:

„Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar“ (Lewis 1993, 89). Auch für das konkrete sprachliche Handeln, rezeptiv wie produktiv, gilt, dass zuerst der Zugriff auf den Wortschatz erfolgt und dann erst der Aufbau der Satzstruktur („die Annahme lexikalisch initiierter syntaktischer Kodierung als Arbeitshypothese [wird heute] weithin geteilt“, Dietrich 2002, 156).

Vor diesem Hintergrund wurden das gesamte Lexikon einer Sprachgemeinschaft sowie der erworbene und verinnerlichte Anteil eines Individuums daran, sein mentales Lexikon, zum wichtigen Untersuchungsgegenstand der Sprachwissenschaft. 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, vii).

Die Muttersprachdidaktik hat dies bisher kaum zur Kenntnis genommen. Ihr steht eine kognitive Wende in diesem Lernbereich noch bevor. Allerdings mehren sich seit einigen Jahren, besonders in den USA, die Stimmen, die fordern, der Wortschatzarbeit im Primärsprachunterricht ein größeres Gewicht zu verleihen und dabei neuere Ergebnisse der kognitiven Semantik, insbesondere der lexikalischen Semantik, mit Elementen der traditionellen Wortkunde sowie der strukturalistischen Merkmalsemantik zu verbinden: „Of more importance to education [than grammatical learning] is the explanation of the processes by which the child aquires concepts and the lexical elements of language which mediate them, because education can play a role in this process. Insofar as language comprehension is found to be inadequate in children of school age, these inadequacies are probably more likely to depend upon deficiencies in lexical and conceptual learning than upon deficiencies in grammatical learning“ (Carroll in: Anderson 1985, 260). „For many years vocabulary has been the poor relation of language teaching“ (Carter 1987, 145), „[…] vocabulary teaching can and should be foregrounded as a more discrete feature of the study of languages than has been the case in the past“ (ebd., 162).

2 Neue Ansätze muttersprachlicher Wortschatzarbeit

Auf einem internationalen Kolloquium zum Thema „Wörter lernen“ im Jahre 1997 in Paris forderte Ulrich, „komplementär zur unsystematischen Wortschatzarbeit (die als Verlängerung des kindlichen Erwerbs lexikalischer Regeln vor der Einschulung als Kontextbefragung beim Auftauchen unbekannter Lexeme ihre Berechtigung behält) […] über Bewußtmachung von Strukturen (als ‘Nachzeichnen’ vorhandener Strukturgitter) das Speichern lexikalischer Einheiten und ihr Abrufen aus dem Speicher zu sichern und zu beschleunigen“ (Ulrich 1999, 74).

2001 löst er in seiner „Didaktik der deutschen Sprache“ (Ulrich 2001/2007a) die Wortschatzarbeit aus der Umklammerung des Grammatikunterrichts und behandelt sie als einen selbstständigen Lernbereich des Deutschunterrichts mit eigenen Zielen und Unterrichtsmethoden.

In einer Ringvorlesung an der TU Berlin im Wintersemester 2004/2005 über „Kompetenzen im Deutschunterricht“ ruft derselbe Didaktiker dazu auf, „den herkömmlichen syntaxzentrierten Grammatikunterricht (mit Behandlung der Wortarten, Wortflexion, Satzarten, Satzglieder, Satzreihen und Satzgefüge) ein wenig zu reduzieren zugunsten einer lexikonorientierten Sprachreflexion“ (Ulrich 2005a, 128; vgl. auch Ulrich 2005b und 2005c).

Und 2007 (2007c) konkretisiert er seine Forderungen und Empfehlungen mit einer Monographie zur „Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht“, die nach einem Theorieteil über 200 Arbeitsblätter enthält, durch welche die Breite der Arbeitsmöglichkeiten angedeutet und den Lehrkräften in den Schulen Mut zum Einsatz solcher Materialien gemacht werden sollen.

Ulrich ist aber nicht der einzige, der sich für eine Verstärkung der Wortschatzarbeit einsetzt. Einzelne Themenhefte der großen fachdidaktischen Zeitschriften werden in den letzten Jahren der Wortschatzarbeit gewidmet. Die Herausgeberin der Zeitschrift „Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10“ schreibt 2005 im Heft „Wortschätze erweitern, differenzieren, anwenden“ programmatisch: „Dass Grammatik und Rechtschreibung nicht ‘einfach so’ erworben werden, ist ein Grundkonsens der Deutschdidaktik, den Schulbücher und Unterricht ja auch spiegeln. Anders beim Wortschatz. Hier verlässt man sich für die Sekundarstufe eher darauf, dass der Schüler beiläufig und unbewusst sein Vokabular erweitert. Dabei gibt es gute Gründe, die systematische Wortschatzarbeit im Deutschunterricht zu stärken [...]“ (Becker 2005, 4). Sie plädiert dafür, „bewusstes und unbewusstes Lernen zu verbinden“ und stellt „verschiedene Formen eigenen Forschens und der integrierten Wortschatzarbeit“ vor, also anstelle von kontextlosem Wörtersammeln und isolierter Überarbeitung von Ausdrucksfehlern in Aufsätzen besser Betrachtung solcher Fehler im „Systemzusammenhang“, gezielte Reflexion des Gebrauchs von Wörtern (Sprachbewusstheit) und Festigung wie Sicherung des Wortschatzes durch Produktion eigener Texte (ebd., 5).

Auch „Der Deutschunterricht“ widmet sein Heft 1/2006 dem Thema Wortschatz. Dort wird u. a. untersucht, was Schüler nach den aktuellen Lehrplänen der Bundesländer für die Sekundarstufe I des Gymnasiums über Wörter und Wortschatz wissen sollen, „an welchen Positionen, in welchem Umfang, in welcher Gewichtung und mit welchen Inhalten der Themenkomplex Wort/Wortschatz/Wortkunde vertreten ist“ (Plewnia 2006, 13). Ergebnis: Der Themenbereich nimmt insgesamt keinen breiten Raum ein. Das Wenige bleibt recht unspezifisch und damit eher zufällig gewählt. Dabei dominiert „eine relativ konservative Betrach-

tungs- und Beschreibungsweise“ (ebd., 14), die wenig von dem aufnimmt, was die neuere Linguistik zu bieten hat. Kurz in drei Worten: „wenig, unspezifisch, traditionell“ (ebd.). „Positiv gewendet bleibt aber immerhin festzuhalten, dass der Rahmen prinzipiell so offen ist, dass er eine vernünftige Ausgestaltung erlaubt, sofern die vorhandenen Spielräume genutzt werden“ (ebd. 17).

Impulse dazu gehen nicht nur von den anderen Beiträgen des Heftes aus, sondern auch von „Praxis Deutsch“ Heft 139/1996 mit dem Titel „Wörter“ und „Deutschunterricht“ Heft 2/2007 zum Thema „Wortschatz erweitern und vertiefen“. Im Basisartikel von 1996 heißt es: „Wir wollen Wörter so beschreiben, dass man eine Vorstellung davon entwickeln kann, wie das Einzelwort zu anderen in Beziehung steht und mit ihnen die Makrostrukturen des Lexikons – den Wortschatz – bildet“ (Eisenberg/Linke 1996, 22). Im Basisbeitrag von 2007 wird empfohlen, Schüler „durch Untersuchung einerseits der Bedeutungen ausgewählter Wörter, andererseits der Bedeutungsbeziehungen zwischen verschiedenen Wörtern im Netzwerk des mentalen Lexikons“ (Ulrich 2007b, 5) für differenzierte sprachliche Formulierungen zu sensibilisieren. Weitere Anregungen lassen sich in speziellen Themenheften finden, zum Lexikon im Kopf (Deutschunterricht 2002, Heft 3), zu Wortfeldern (Praxis Deutsch 1987, Heft 85), zur Mehrdeutigkeit (Deutschunterricht 2006, Heft 1), zur Wortbildung (Praxis Deutsch 2007, Heft 201), zu Phraseologismen (Der Deutschunterricht 2005, Heft 5), zu Metaphern (Der Deutschunterricht 2006, Heft 6) und zur Arbeit mit Wörterbüchern (Praxis Deutsch 2001, Heft 165).

Das 2006 erschienene zweibändige „Lexikon Deutschdidaktik“ versteht sich als „groß angelegter Forschungsbericht, der den aktuellen Diskussionsstand dokumentieren, aber auch den Blick zurück und in die Zukunft richten möchte“ (Kliewer/Pohl 2006, iv). Dieses in der Tat ganz aktuelle und umfassende Wörterbuch (fast 1000 Druckseiten!) enthält jeweils meist mehrseitige Artikel zu folgenden Stichwörtern: Lexikologie, Lexikalische Semantik, Äquivalenzbeziehungen im Wortschatz, Oppositionsbeziehungen im Wortschatz, Hierarchische Beziehungen im Wortschatz, Phraseologie, Wortbildung, Wortfamilie, Namenkunde, Wortschatzarbeit, Wortschatzerweiterung, Wortschatzvertiefung, Arbeit mit Wörterbüchern. Das ist ein deutlicher Hinweis auf die wachsende Relevanz der Wortschatzarbeit in der fachdidaktischen Forschung und Fachdiskussion.

Schulwörterbücher (vgl. hierzu Merten, C 12 und D 3) entwickeln sich allmählich über Nachschlagewerke zur Rechtschreibung und Grammatik hinaus zu systematischen Wortschatzinventaren mit Angaben zu den Bedeutungen und Bedeutungsbeziehungen und empfehlen sich ausdrücklich als Hilfsmittel für die Wortschatzarbeit, das Schüler „sicherer in Ausdruck und Verstehen macht“ (Pons 2001, 5). Einige enthalten umfangreiche Anhänge an das alphabetische Wörterverzeichnis mit Definitionen und Beispielen zur „Wortkunde“: Wortbildung, Wortfamilien, Wortfelder, Geschichte des Wortschatzes, Vornamen (Menzel/

Rudolph 1997, 392–441) oder mit einem Abschnitt „Wissenswertes rund ums Wort“, das sich zunächst auf 4 Seiten den Wortarten und der Wortflexion zuwendet, danach auf 15 Seiten der Wortbildung, ausgewählten Wortfamilien, der Wortbedeutung (mit Antonymen, Homonymen, Synonymen) und einigen Wortfeldern (Baurmann/Merten/Oehme 2006, 397–415). Kühn macht sich für eine „Wörterbuchdidaktik“ stark, die der Einübung des Nachschlagens als Arbeitstechnik mehr Zeit einräumt, vor allem aber zu einem „vielseitigen, nutzbringenden und abwechslungsreichen“ Gebrauch eines „semantisch orientierten Schulwörterbuchs“ anleitet (Kühn 1994, 8f.): „Der Informationsgehalt bisheriger Wörterbücher muß drastisch erhöht werden. Als Wörterbücher getarnte asemantische Wortlisten sind keine lexikographischen Hilfsmittel und für die Schüler eine Zumutung. Das Außerachtlassen [...] semantischer Gesichtspunkte verstellt dabei einerseits den Blick für die Benutzung des Schulwörterbuchs bei der Textrezeption und -produktion, andererseits sind bisherige Schulwörterbücher [...] nicht als sprachpädagogische Lernwörterbücher zur Erweiterung und Vertiefung des Sprachgebrauchs sowie als Hilfsmittel für sprachreflexive Zwecke brauchbar“ (ebd., 9).

3 Inhalte der Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Sprachbücher

Die skizzierte fachdidaktische Diskussion der vergangenen Jahre hat bisher leider nur wenig Niederschlag in den Papieren gefunden, die den praktischen Unterricht am stärksten beeinflussen: den für den Unterricht verbindlichen Lehrplänen (einschließlich der neuen Bildungsstandards) und den im Sprachunterricht verwendeten Schulbüchern.

Im Blick auf die Lehrpläne (vgl. Willenberg, F 1) lässt sich feststellen: Während in der Primarstufe wortbezogene Sprachbetrachtung sich vor allem auf die Unterscheidung von Wortarten konzentriert und nur sehr elementare Wortschatzuntersuchungen (etwa Wortfelder wie Verben des Sagens und Verben der Fortbewegung sowie einfache Formen der Wortbildung, etwa Zusammensetzungen aus Grundwort und Bestimmungswort) mit dem Ziel des abwechslungsreicheren schriftlichen Ausdrucks vorgesehen sind, kann man für die Sekundarstufe I Plewnias Urteil zustimmen: wenig, inhaltlich unbestimmt, traditionell (Plewnia 2006, 14). Explizite inhaltliche Vorgaben sind sehr vage und betreffen in dem relativ ausführlichen Lehrplan Sachsen-Anhalt z. B. für das 5. und 6. Schuljahr „Wortbildungsmodelle“ und „Wortfamilie“ (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 11-12) sowie unter der Kategorie „Wortkunde“ die Inhalte „Wortbedeutung, Bedeutungsbeziehungen, Wortfeld, Wortgeschichte“ (ebd., 39), für das 7. und 8. Schuljahr „Bedeutungsbeziehungen, Stilschichten, Stilfärbungen, Sprachbilder“ (ebd., 64), für das 9. und 10. Schuljahr dann „räumliche, zeitliche, fach- und sondersprachliche Kennzeichnungen“ (ebd., 87) sowie „Modewort,

Schlagwort“ (ebd., 99). In anderen Ländern sind die Angaben noch allgemeiner gefasst: „Bildung und Bedeutung von Wörtern untersuchen [...], ‘Wortbausteine’, Wortzusammensetzung, -ableitung, Wortfamilie, Wortfeld“ (NRW 1993, 72), „Möglichkeiten der Wortbildung [...] unterscheiden“ (BW 2004, 81), „Kenntnisse [...] zu Präfix, Suffix, Zusammensetzungen, Wortfamilien [und zu] Mehrdeutigkeit, Wortfeld, Oberbegriffe“ (Hamburg 2004, 19).

Und für die Sekundarstufe II gilt, dass dort ein systematischer Sprachunterricht so gut wie gar nicht mehr vorgesehen ist, also auch keine Wortschatzarbeit. Eine Ausnahme bildet der NRW-Lehrplan Deutsch von 1999, der die verbreitete Alleinherrschaft des Literaturunterrichts einschränken will und Sprachreflexion zum Zweck der Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit verbindlich vorsieht. Das zielt auf den Sprachgebrauch in Texten und Situationen, auf sprachliche Entwicklungsprozesse, Sprachvarietäten, auf das Verhältnis von Sprechen und Denken, aber nur wenig auf die Strukturen des Lexikons. Immerhin wird im Lernbereich „Schreiben“ allgemein darauf hingewiesen, dass „ein entwickelter aktiver und passiver Wortschatz und differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten“ (ebd., 22) auch im Sprachunterricht der Oberstufe angestrebt werden sollen.

Eine Stichprobe in neueren Sprachbüchern (vgl. auch Merten, D 2) kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie die Lehrplananalyse. Das 2004 bis 2006 im Verlag Klett erschienene „deutsch.werk 1–4“ für Gymnasien widmet im Band 1 der „Wortbildung und Wortfamilie“ immerhin 9, dem „Wortfeld“ 4 von insgesamt 296 Seiten (gegenüber 31 Seiten „Wortarten“, 26 „Syntax“ und 30 „Rechtschreiben“), im Band 2 „bildlichen Ausdrucksweisen“ 5, „Wortbedeutungen“ 7 und „Wortbildungen“ 5 von 296 Seiten. Im Band 3 ist das Kapitel „Sprache betrachten“ der vorausgehenden Bände aufgegeben worden. Stattdessen gibt es ein 15-seitiges Kapitel „Wörter und ihre Geschichte“ mit den Abschnitten „Wie sich Sprache verändert“ (3), „Bedeutungsmerkmale von Wörtern“ (1), „Bedeutungsveränderungen“ (3), „Herkunft der Wörter“ (4), „Vor- und Familiennamen“ (2) sowie eine einseitige Übersicht und eine Seite Übungen. Auf das sprachgeschichtliche Kapitel folgen in Band 4 insgesamt 9 Seiten „Sprache betrachten: Zeichen lesen – Botschaften entziffern“, in dem es ausschließlich um Werbeanzeigen geht und von Wortschatzarbeit nicht die Rede sein kann.

Das bei Buchner seit 2004 neu erschienene „Wort & Co“ enthält zwar in jedem Band ein Kapitel „Sprache verstehen und verwenden“, nutzt es aber weitgehend zur Behandlung von Grammatikthemen. Im Band für das 5. Schuljahr entfallen von 57 Seiten gerade 2 auf „Wortkörper und Wortinhalt“, 3 auf „Wortstamm und Wortbildung“, 2 auf „Wörter und ihre Bedeutungen“, 2 auf „Verwendung von Spezialwörterbüchern“ und 2 auf „Wortfelder und Wortfamilien“, zusammen 11. Im Band 6 schrumpft das noch auf zusammen 7 Seiten und in Band 7 gar auf 2 Seiten „Wortbedeutung – Bedeutungswandel – Bedeutungsübertragung“!

Es ist an der Zeit, im Zusammenhang mit der in den nächsten Jahren bevorstehenden Anpassung der Lehrpläne an verbindliche Bildungsstandards der Wortschatzarbeit den ihr in der fachdidaktischen Diskussion bereits beigemessenen Stellenwert auch in den amtlichen Richtlinien einzuräumen. Die Schulbücher werden sich dann danach richten und die Weiterentwicklung des Unterrichts beschleunigen.

Literatur

Aitchison, Jean: Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Blackwell 1987 (Deutsche Übersetzung: Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Niemeyer 1997)

Anderson, Lorin W. (Hrsg.): Perspectives on School Learning. Selected Writings of John B. Carroll. Hillsdale: Erlbaum 1985

Baurmann, Jürgen/Merten, Stephan/Oehme, Viola: Wortstark. Wörterbuch. Braunschweig: Schroedel 2006

Becker, Susanne: In eigener Sprache. In: Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10 (2005), Heft 4, 4–5

Carter, Ronald: Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives. London: Allen & Unwin 1987

Clark, Eve V.: The Lexicon in Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press 1993

Dietrich, Rainer: Psycholinguistik. Stuttgart, Weimar: Metzler 2002

Eisenberg, Peter/Linke, Angelika: Wörter. In: Praxis Deutsch 23 (1996), Heft 139, 20–30

Harley, Trevor A.: The Psychology of Language. From Data to Theory. Hove: Erlbaum/Taylor & Francis 1995

Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006

Kühn, Peter: Mein Schulwörterbuch. Kleine Didaktik und Methodik der Wörterbucharbeit. Bonn: Dümmler 1994

Lewis, Michael: The Lexical Approach: the State of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications 1993

Menzel, Wolfgang/Rudolph, Günter: Unser Wortschatz. Braunschweig: Westermann 1997

Plewnia, Albrecht: Wortschatz und Wortkunde im Lehrplan Deutsch. In: Der Deutschunterricht 58 (2006), Heft 1, 9–18

Pons: Großes Schulwörterbuch Deutsch. Stuttgart u. a.: Klett 2001

Ulrich, Winfried: Erweiterung des rezeptiven und des produktiven Wortschatzes im muttersprachlichen Unterricht. In: British Council/Goethe-Institut/ENS (Hrsg.): Vocabulary learning in a foreign language – Apprendre les mots en languague étrangère – Wörter lernen in der Fremdsprache. Paris 1999, (Triangle 16), 73–89

Ulrich, Winfried: Mentales Lexikon und Sprachkompetenz. Zur Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes durch Sprachreflexion. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt/M. u. a.: Lang 2005a, 125–141

Ulrich, Winfried: Lexikologie und Sprachdidaktik. In: Cruse, D. Alan/Hundsnurscher, Franz/Job, Michael/Lutzeier, Peter Rolf (Hrsg.): Lexikologie. Lexicology. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 2005b, 1875–1879 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft)

Ulrich, Winfried: „Wie geht's?“ – Polysemie und Radial-Semantik. In: Jubiläumsheft des Germanistischen Instituts der Universität Szczecin. Szczecin: Uniwersytet Szczecinski 2005c, (Colloqia Germanica Stetinensia 14), 15–30

Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte, Materialien, Reflexionen. 3 Bde. Stuttgart: Klett 2001; fotomechanischer Nachdruck Herne: Schäfer 2007a

Ulrich, Winfried: Den Wortschatz erweitern und vertiefen. In: Deutschunterricht 60 (2007b), Heft 1, 4–9

Ulrich, Winfried: Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007c, 2., unveränderte Auflage 2010

B

Konzeptionelle und empirische Grundlagen

WINFRIED ULRICH

B 1 Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit

1 Wort und Lexem

Wörter bilden die elementare Grundlage aller menschlichen Sprache. Für viele Menschen sind Wörter schlicht die Sprache, das menschliche Verständigungsmittel schlechthin, sei es das gesprochene oder das geschriebene Wort.

Eltern freuen sich, wenn ihr Kind nach einer langen Vorphase des kindlichen Spracherwerbs etwa zu Beginn des zweiten Lebensjahres sein erstes erkennbares Wort ausspricht und damit in aller Regel jemanden (z. B. *Mama*) oder etwas (z. B. *Wauwau*) bezeichnet. Es hat dann gelernt, dass seine Bezugspersonen mit einer bestimmten Laut- oder Phonemverbindung /ma:ma:/oder/mama/und /waowao/eine bestimmte Bedeutung, 'Mutter' und 'Hund', fest verknüpft haben und dass man mit diesem akustisch wahrnehmbaren Zeichen auf etwas außerhalb des Zeichens verweisen, auf etwas zeigen kann, ohne dafür den Zeigefinger zu benutzen: eine Person, ein Tier, ein Ding, einen Sachverhalt in der außersprachlichen Erfahrungswelt (vgl. Szagun 2006, 114 ff.).

Zeichentheoretisch ausgedrückt: Ein von Menschen gemachtes Zeichen, mit dem man auf etwas in unserer realen oder nur vorgestellten Welt verweisen kann, beruht immer auf einer Vereinbarung, nach der mit einem sinnlich wahrnehmbaren Signal eine bestimmte Information verknüpft ist. Ein Sprachzeichen besteht immer materiell aus einer bestimmten Folge von Lauten bzw. Buchstaben (Signifikant) und immateriell der damit verknüpften Bedeutung (Signifikat). Die Bedeutung ist ein menschlicher Bewusstseinsinhalt, eine geistig-begriffliche Vorstellung von etwas, nicht etwa der mit dem Sprachzeichen bezeichnete Gegenstand oder Sachverhalt selbst, auf den der Sprecher oder Schreiber sich bezieht (Referenzobjekt). So verweisen z. B. die Wörter *Abendstern* und *Morgenstern* auf dasselbe Referenzobjekt (Planet Venus), sind aber nicht bedeutungsgleich: 'am Abend zu sehen' – 'am Morgen zu sehen'. Bedeutung ist zu verstehen als sprachspezifischer Bewusstseinskomplex, dem eine sprachliche Form zugeordnet ist. Den Komplex von Bedeutungsmerkmalen kann man beschreiben und damit sichtbar machen, indem man z. B. Sprachzeichen miteinander vergleicht. So haben *Frau* und *Mädchen* die gemeinsamen Bedeutungsmerkmale 'Lebewesen', 'menschlich' und 'weiblich', sie unterscheiden sich jedoch im Bedeutungsmerkmal 'erwachsen'. Weil Sprachzeichen Bedeutung tragen, sind sie das geeignete Medium, um anderen Menschen als Sprecher oder Schreiber etwas mitzu-

teilen, ihnen Gedanken und Gefühle zur Kenntnis zu bringen, die ja nicht direkt von einem Menschen an einen anderen weitergegeben werden können.

Von der referenziellen Bedeutung zu unterscheiden ist die grammatische Bedeutung bestimmter Wörter und Wortformen. Sie verweist nicht in erster Linie auf Erscheinungen und Sachverhalte der außersprachlichen Welt, dies in gewisser Weise allerdings auch, z. B. wenn es um die semantische Grundausrichtung der Wortarten geht (Nomen beziehen sich auf Lebewesen, Gegenstände . . ., Verben auf Handlungen, Vorgänge, Zustände, Adjektive auf Eigenschaften) oder wenn es um die Unterscheidungen 'einer' – 'mehrere' (durch Flexionsmorpheme des Singulars bzw. Plurals markiert) oder 'gegenwärtig' – 'vergangen' – 'zukünftig' (Zeitstufen) geht. Vor allem aber tragen „Formwörter" oder „Funktionswörter" (wie Konjunktionen, Präpositionen, Artikel, Modalverben) im Gegensatz zu den „Inhaltswörtern" (Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien) kontextabhängige grammatische Bedeutung, mit deren Hilfe die Organisation der Wörter im Satz, ihre syntaktischen Beziehungen untereinander festgelegt werden.

Jedes Wort ist als Bedeutungsträger ein Sprachzeichen. Aber nicht jedes Sprachzeichen ist ein Wort. Der kleinste sprachliche Bedeutungsträger ist das Morphem, als freies Morphem wie z. B./mensch/ein einfaches Wort *Mensch*, als gebundenes Morphem allerdings nur ein Wortbaustein, ein Präfix wie/un/oder Suffix wie/lich/, das nur in Verbindung mit einem freien Morphem diesem vorangestellt oder nachgestellt zur Wortbildung genutzt werden kann: z. B. *Unmensch* oder *menschlich* (vgl. zur Wortbildung Stein, C5).

Bei genauerer Betrachtung erweisen Wörter sich als hochkomplexe Gebilde. Versuche zu definieren, was genau ein Wort ist, stoßen auf eine Reihe von Problemen. Intuitiv neigt man meist zu einer (ortho-)graphischen Begriffsbestimmung: Wort als bestimmte verbundene Buchstabenfolge/Graphemfolge, die auf beiden Seiten durch Leerstellen/Abstände oder durch ein Satzzeichen vom Kontext abgegrenzt ist. Sieht man einmal davon ab, dass die Schrift gegenüber der gesprochenen Sprache nur das Sekundärsystem ist und dass den Abständen zwischen den geschriebenen Wörtern keineswegs immer eine Sprechpause entspricht, so fallen auch in der geschriebenen Sprache bereits die trennbaren Präfixverben aus dem Rahmen: Man wird wohl kaum den Infinitiv *auslachen* als ein Wort, die flektierte Form *lacht aus* aber als zwei Wörter ausgeben können. Und Flexionsformen der Nennform *lachen* wie *lache*, *lachst*, *lacht*, *lachten*, *gelacht* sind natürlich nur unterschiedliche grammatische Formen eines Wortes und nicht mehrere Wörter, da die referenzielle Bedeutung gleich bleibt.

Auch semantische Bestimmungsversuche führen zu Problemen. Sieht man das Wort als die kleinste selbstständig Bedeutung tragende Einheit der Sprache an, so stößt man nicht nur auf die schon erwähnte Konkurrenz mit dem Morphem, sondern sucht auch anders als bei den Inhaltswörtern (Substantive, Verben, Adjektive) bei den Form- oder Funktionswörtern, die die grammatisch-logi-

schen Beziehungen der Wörter im Satz untereinander oder im Text bestimmen, nach einer Bedeutung (*der*, *ein*, *und*, *an*, *sie*). Auch sind die Polysemie eines einzigen Wortes (z. B. die Bedeutungen von *Läufer*: 'Sportler', 'Schachfigur', 'textiler Bodenbelag') und die Homonymie verschiedener Wörter (z. B. Tau_1 als 'Niederschlag' und Tau_2 als 'Seil') oft sehr schwer zu unterscheiden.

Es gibt also Wortbeispiele, die sich allen Definitionsversuchen widersetzen. Häufig geht man darüber allerdings großzügig hinweg und legt bei der Verwendung des überall geläufigen Begriffes Wort weniger strenge Maßstäbe an als sonst in der Linguistik üblich. Man geht dann davon aus, dass ein Wort verschiedene Merkmale aufweist, die aber nicht in jedem Falle alle vorhanden sein müssen. Unter den mehr oder weniger typischen Wörtern hat dann nur das „prototypische" Wort in jeder Hinsicht Wortcharakter:

- Es ist in mündlicher Rede und in der Schrift isolierbar.
- Es ist selbstständiger Bedeutungsträger.
- Es besteht entweder aus einem einzigen freien Morphem und gilt dann als „einfaches Wort" (Simplex), oder es besteht aus mehreren Morphemen und gilt dann als „komplexes Wort".

Ein anderer linguistischer Terminus, der sich teilweise auf die gleichen Erscheinungen bezieht wie der Wortbegriff, allerdings unter dem Gesichtspunkt der Einordnung in den gesamten Wortschatz einer Sprache, ist das „Lexem" (nicht bedeutungsgleich mit „Wort"!). Der Wortschatz, also die Menge aller zu einer bestimmten Zeit verwendeten Sprachzeichen einer Sprache oder Sprachgemeinschaft, wird als das Lexikon der Sprache bezeichnet; die Grundeinheit des Lexikons ist das Lexem, womit alle benennenden und verallgemeinernden Wortschatzelemente als semantische Ganzheiten erfasst werden. Als Lexikoneinheiten sind Lexeme gesellschaftlich gefestigt und lexikalisiert (vgl. Schippan 1992). Nach Form und Bedeutung lassen sich drei Arten von Lexemen unterscheiden:

- einfache Wörter, die aus einem einzigen freien Morphem (Verben aber mit zusätzlichem Flexionsmorphem) bestehen (*Haus*, *hoch*, *lauf-*),
- komplexe Wörter, die durch Wortbildung aus mehreren Morphemen entstanden sind, also Zusammensetzungen (*Hochhaus*), Ableitungen (*verlaufen*, *Läufer*), Kurzformen (*Bus*, *Bafög*; *U-Bahn* als komplexes Wort mit einem Kurzwort),
- Wortgruppenlexeme, nämlich Redewendungen als feste Wortverbindungen, deren Bedeutungen nicht einfach aus den Bedeutungen der Einzelwörter abgeleitet werden können (*nicht alle Tassen im Schrank haben* mit der Bedeutung 'verrückt sein'); Wortgruppenlexeme werden auch „Phraseologismen" (oder kurz: „Phraseme"; vgl. hierzu Stein, C 6) genannt.

Die einfachen Wörter sind auf synchronischer Ebene arbiträre Zeichen, mit Ausnahme der wenigen lautmalerischen Wörter unmotiviert und deshalb als konven-

tionelle Verknüpfung von Signifikant und Signifikat ohne besondere Merkhilfen vom Lerner einer Sprache schlicht einzuprägen.

Die komplexen Wörter dagegen sind (jedenfalls zum Zeitpunkt ihrer Bildung und ihres ersten Gebrauchs) motiviert, d. h., man kann ihre Bedeutung wenigstens teilweise auf die Bedeutungen ihrer Bestandteile zurückführen: Eine *Haustür* z. B. ist zwar nicht einfach die Summe von *Haus* und *Tür* (nicht jede Tür des Hauses ist schließlich eine Haustür), aber sie ist eine *Tür*, und sie hat etwas mit dem *Haus* zu tun (führt als Haupteingang in das Haus hinein). Wer die beiden einfachen Wörter schon kennt, kann sich auf deren Bedeutungen stützen, wenn er das zusammengesetzte Wort erlernt. Freilich haben viele komplexe Wörter im Laufe ihrer Geschichte an morphologischer (*Adler* ← *edel ar*) und/oder semantischer Durchsichtigkeit eingebüßt (ein *Handschuh* ist kein *Schuh*) oder sie ganz verloren (*Gift* = Ableitung von *geben* mit der älteren Bedeutung 'Gabe'). Dennoch stellen durch Wortbildung entstandene Wörter auch bei nur noch gradueller Motiviertheit eine Klasse von Lexemen dar, bei deren Erwerb und Gebrauch Kenntnisse der deutschen Wortbildungsregeln eine große Hilfe sind.

Der dritte Lexemtyp besteht aus mehreren Wörtern, muss aber im Unterschied zu freien Syntagmen (deren Bedeutung vollständig aus den Bedeutungen ihrer Bestandteile und deren syntaktischer Kombination abgeleitet werden kann, z. B. *nicht alle Tassen auf den Tisch stellen*) wie die anderen Lexeme von den Mitgliedern der Sprachgemeinschaft als semantische Ganzheit mit seiner speziellen Bedeutung gelernt und im Gedächtnis gespeichert werden. Prototypische Wortgruppenlexeme sind stabil; ein Austausch von Bestandteilen (**nicht alle Untertassen im Schrank haben*) oder eine Erweiterung (**nicht alle Teller und Tassen im Schrank haben*) sind nur sehr bedingt möglich. Als gespeicherte „Fertigteile" liegen Wortgruppenlexeme zum Gebrauch bereit und müssen nicht wie die freien Syntagmen ständig neu gebildet werden. Einige Redewendungen sind heute völlig unmotiviert (*jemandem einen Bären aufbinden*), viele aber wenigstens noch teilmotiviert: Wenn jemand etwas sich besonders gut merken soll und man für diese Aufforderung die Wendung *sich etwas hinter die Ohren schreiben* benutzt, dann deuten die Bestandteile *Ohren* (man muss die Ohren aufsperren und gut hinhören, was man sich merken soll) und *schreiben* (man schreibt sich oft auf, was man nicht vergessen will) noch schwach die Bedeutungsrichtung an.

Die partielle Motiviertheit der komplexen Wörter und der Phraseologismen spielt beim Erwerb des mentalen Lexikons eine wichtige Rolle. Man kann sogar sagen, dass jede Sprache ein ausgewogenes Verhältnis von arbiträren, unmotivierten Lexemen einerseits und teilmotivierten Lexemen andererseits aufweisen muss, um erlernbar zu sein und zu bleiben. Ein bestimmtes Maß an Motiviertheit darf nicht unterschritten werden. Sprachgeschichtlich ist zwar eine Tendenz zur allmählichen Demotivation festzustellen (Wortbildungsprodukte tendieren „als Benennungseinheiten zu einer ganzheitlichen Semantik", Fleischer/Barz 1992,

15), doch steht diesem Motivationsverlust ein ständiger Motivationszuwachs durch die Bildung von neuen komplexen Wörtern (Neologismen) gegenüber, und lernpsychologisch gesehen sollte man dieser Tendenz durch erhellendes Durchleuchten der undurchsichtig werdenden Lexeme im Unterricht entschieden entgegenwirken.

Oft fast noch wichtiger als die von den Bestandteilen gestützte denotative Bedeutung der Neologismen (mit Hilfe ihrer Bedeutungsmerkmale zu bestimmen) sind dabei freilich die Konnotationen. Konnotationen sind mit einem Lexem mitverstandene Zusatzinformationen über die Verwendung von Lexemen, z. B. stilistische (gehoben, umgangssprachlich, salopp, vulgär) Markierungen (vgl. Schippan 1992, 155 ff.).

2 Wortschatz und mentales Lexikon

„Wortschatz“ und „Lexikon“ sind dann synonyme und gegeneinander austauschbare Begriffe, wenn wir darunter das Inventar, die Gesamtmenge aller Lexeme einer Sprache oder Sprachgemeinschaft (zu einem bestimmten Zeitpunkt) fassen, also auch die Wortgruppenlexeme. Die Gesamtzahl lässt sich nur schwer schätzen. In der Fachliteratur schwanken die Angaben zwischen 300.000 und 500.000 Lexemen in der deutschen Standardsprache (Römer/Matzke 2003, 38). Das „Deutsche Wörterbuch“ der Brüder Grimm verzeichnet etwa 500.000 Wörter. Bei Berücksichtigung der Fachsprachen liegt man allerdings angeblich bei 5 bis 10 Millionen (Römer/Matzke 2003, 38). Außerdem handelt es sich historisch betrachtet um einen sich laufend verändernden Bestand: Einige Lexeme kommen mit der Zeit außer Gebrauch (*Fräulein*), veralten (*Oheim*) und verschwinden aus dem Gedächtnis der Sprachbenutzer (*Magen* für ‘Verwandte’), andere, bedeutend mehr, kommen ständig neu hinzu (*Friedwald*, *herunterladen*, *Kita*, *SMS*, *Wegfahrsperre*, *Waschbrettbauch*, *Schwangerschaftskonfliktberatung*, *Parteispenden-Untersuchungsausschuss*).

Kein Mitglied der Sprachgemeinschaft beherrscht den gesamten deutschen Wortschatz, sämtliche allgemein gebräuchlichen (also nicht nur wie z. B. *Netzbürger* und *Neufünfland* als Augenblicksbildungen/Okkasionalismen auftauchenden und sofort wieder verschwindenden) Wörter und Phraseologismen. Jedes Individuum erlernt von Kindesbeinen an bis zum Tode nur einen bescheidenen Teil und speichert ihn im Langzeitgedächtnis. Man bezeichnet diesen individuellen Anteil, genauer: dessen psychische Repräsentation, als das innere oder mentale Lexikon eines Menschen („menschlicher Wortspeicher“, Aitchison 1997, 44; ausführliche Beschreibung bei Engelkamp 1995). Der Bestand an Lexemen lässt sich auch beim mentalen Lexikon nur schätzen. Immerhin kann man feststellen, dass ein Kind nach dem ersten wiedererkennbaren Wort zu Beginn des zweiten Lebensjahres im Alter von einundeinhalb Jahren durch-

schnittlich schon 10 bis 20 Wörter hervorbringt, mit zwei Jahren 50 oder mehr und wenige Jahre später bereits hunderte.

Man muss freilich zwischen dem immer viel umfangreicheren Verstehenswortschatz (rezeptiver Wortschatz, irreführend auch „passiver Wortschatz" genannt) und dem deutlich kleineren Ausdruckswortschatz (produktiver Wortschatz) unterscheiden (Clark 1993, 245). Bei der Einschulung versteht das sechsjährige Kind bereits bis zu 14.000 Lexeme (Clark 1995, 393) und verwendet selbst zwischen 3.000 und 4.000 (Kuczaj 1999, 145) oder sogar 5.000 bis 6.000 (Kauschke 2000, 35). Mit dem Schriftspracherwerb erfolgt ein starker Wachstumsschub, der die ganze Schulzeit über anhält (nach Clark 1995, 393 und Kuczaj 1999, 133 im englisch-amerikanischen Sprachraum bis zum 17. Lebensjahr mindestens 3.000 neu verstandene Wörter pro Jahr!), sich danach jedoch abschwächt. Der durchschnittliche Erwachsene speichert rezeptiv zwischen 50.000 und 100.000 Wörter, er verwendet produktiv mehrere tausend, wohl zwischen 6.000 und 10.000 (Römer/Matzke 2003, 38), nach anderen Schätzungen sogar zwischen 30.000 und 40.000 Wörter (Jescheniak 2002, 23) bzw. zwischen 20.000 und 50.000 Wortformen (Clark 1995, 393).

Die im mentalen Lexikon gespeicherten Informationen zu einem Lexem weisen in verschiedene Richtungen (vgl. Rothweiler/Meibauer 1999, 11f.). Sie beziehen sich auf phonetisch-phonologische bzw. graphematische Merkmale (Aussprache/Lautgestalt bzw. Schreibweise/Schriftgestalt), auf morpho-syntaktische Merkmale (Wortart und syntaktische Verwendungsweise, Flexionsformen, Wortbildung), vor allem aber auf semantische Merkmale (Bedeutung und Bedeutungsbeziehungen sowie Referenz). Beim Lexem *Schneemann* wären dies z. B. phonologisch: [ʃne:man], graphematisch: ›Schneemann‹, morphologisch: Zusammensetzung aus den beiden Basismorphemen/schnee/und/mann/, syntaktisch: Substantiv, Plural *Schneemänner*, semantisch: 'aus Schnee geformte menschenähnliche Figur'. All diese Informationen werden beim sprachlichen Handeln benötigt. Wer eine Äußerung von sich geben will, wird zuerst die nichtsprachlichen Konzepte suchen, die Vorstellungen, die seiner Mitteilungsabsicht entsprechen. Es schließt sich die Versprachlichung in mehreren Schritten an: lexikalische Kodierung (Lexemwahl), grammatische Kodierung (Erstellen eines syntaktischen Bauplans unter Berücksichtung der morphosyntaktischen Merkmale der gewählten Lexeme), phonologische und prosodische bzw. graphematische Kodierung (unter Berücksichtigung der entsprechenden Lexemmerkmale), Artikulation bzw. Niederschrift. Ob diese Teilprozesse getrennt voneinander (modular/sequenziell) ablaufen oder gleichzeitig und miteinander verbunden (interaktiv), ist in der Forschung umstritten (Jescheniak 2002, 19–21).

Das mentale Lexikon ist keine ungeordnete Ansammlung von Lexemen, sondern ein wohlgeordnetes System, ein vieldimensionales Netzwerk, in dem alle Elemente in Beziehung zueinander stehen, vergleichbar etwa mit den durch

Synapsen verbundenen Nervenzellen unseres Gehirns. Assoziationstests haben gezeigt, dass zahlreiche Angehörige derselben Sprachgemeinschaft auf ein bestimmtes Reizwort spontan mit den gleichen Reaktionswörtern antworten. Zum Beispiel reagieren viele auf das Adjektiv *eingefleischt* mit dem Substantiv *Junggeselle*, auf *Farbe* mit *rot*, auf *Handwerkzeug* mit *Hammer*, auf *heiß* mit *kalt*. Solche überindividuell gleichen Assoziationen geben Aufschluss über die Organisation des mentalen Lexikons. Reiz- und Reaktionswort sind offenbar so fest miteinander vernetzt, dass sie sich gegenseitig herbeirufen. Mit dem einen stellt sich sogleich das andere ein.

Unter diesen engen Beziehungen zwischen Elementen des mentalen Lexikons unterscheidet man zwischen syntagmatischen und paradigmatischen Bedeutungsbeziehungen (zum semantischen Subsystem vgl. Pohl, C4). Die syntagmatischen Relationen sind durch Verträglichkeitsbedingungen gekennzeichnet. Man registriert während des Spracherwerbs, welche Lexeme im Satz gemeinsam, koordiniert auftreten können, welche sehr oft nebeneinander erscheinen (z. B. *blond*, *Haar*, *kämmen* in den Syntagmen *blondes Haar* und *das Haar kämmen*), und man merkt sich das; umgekehrt lernt man auch, welche Lexeme im Satz unverträglich sind (z. B. kann das Verb *lachen* in keinem Satz Prädikat sein, in dem das Substantiv in Subjektposition nicht das Bedeutungsmerkmal 'menschlich' aufweist: **Die Tische lachen.*). Solche Gebrauchsbedingungen werden als semantische Merkmale der Lexeme gespeichert.

Die paradigmatischen Bedeutungsrelationen verweisen nicht auf das Nebeneinander, auf das Sowohl-als-Auch von Lexemen im Satz, sondern auf ein Entweder-Oder. Immer nur eins der paradigmatisch vernetzten Lexeme kann im Satz stehen; es kann nur gegen ein anderes ausgetauscht werden. Der Sprecher oder Schreiber kann und muss also auswählen, welcher Ausdruck aus einer ganzen Reihe von möglichen Lexemen seiner Ausdrucksabsicht am besten gerecht wird.

Zu den paradigmatischen Beziehungen gehören die Äquivalenzbeziehungen der Synonymie *(Heute ist Samstag. – Heute ist Sonnabend.)* wie die Oppositionsbeziehungen der Antonymie (*Das Wasser ist zu heiß. – Das Wasser ist zu kalt.*), die hierarchischen Beziehungen sowohl der Hypo- und Hyperonymie mit Ober- und Unterbegriffen (*Er schenkt ihr eine Blume. – Er schenkt ihr eine Rose.*) wie auch der Partonymie mit ihrer Teil-Ganzes-Relation (*Sie hat sich die Hand verletzt. – Sie hat sich den Finger verletzt.*). Während Kinder noch stark syntagmatisch assoziieren, dominieren bei Erwachsenen die paradigmatischen Assoziationen (Carter 1987, 158). Die Wahrnehmung eines gemeinsamen Auftretens von Lexemen und dessen Übernahme in das eigene Ausdrucksverhalten sind lernpsychologisch offenbar weniger komplex als die Speicherung einer ganzen Reihe von Lexemen mit gemeinsamen Merkmalen, unter denen ausgewählt werden muss.

Synonymierelationen im Wortschatz sind relativ früh untersucht und in die Theorie vom „Wortfeld“ (zu deren Geschichte und Weiterentwicklung Lutzeier 1995) aufgenommen worden. Auch wenn diese Theorie in ihrer ursprünglichen strengen Form (lückenloses Abdecken des gesamten Bedeutungsbereichs eines Feldes durch die zugehörigen partiell synonymen Lexeme, die sich semantisch wechselseitig begrenzen) heute nicht mehr vertreten wird, so stellt sie doch eine Hypothese dar, deren Grundgedanke weiterhin gültig ist: Die Lexeme werden im mentalen Lexikon nicht isoliert gespeichert, sondern stets zusammen mit bedeutungsverwandten „Nachbarn“, mit denen sie ein strukturiertes System sich gegenseitig beeinflussender Elemente bilden. Beim sprachlichen Handeln ist die Synonymierelation insofern von zentraler Bedeutung, als beim Abruf eines Lexems durch den Sprecher/Schreiber sich sogleich mehrere bedeutungsähnliche Lexeme einstellen, die eine Auswahl ermöglichen und damit eine besonders präzise, der Situation und dem Kontext angemessene Ausdrucksweise.

Im Übrigen scheint es so zu sein, dass die Wahrnehmung und die kognitive Verarbeitung von Welt bestimmte Ordnungsmuster vorgibt oder wenigstens nahelegt, die bei der sprachlichen Kommunikation zu einer Begrifflichkeit mit paradigmatischen Beziehungen führt. Zum Beispiel gibt es eine starke, möglicherweise universale menschliche Neigung, „aufgrund binärer Kontraste zu kategorisieren“ (Lyons 1980, 281) und in „Gegensätzen“/Oppositionen (mit möglicher Verneinung) zu denken und zu sprechen: *nicht viel, sondern wenig*, *heiß – kalt*, *kaufen – verkaufen*, *männlich – weiblich*, *ankommen – abfahren, links – rechts* usw. Auch gibt es „einen gewissen Grad von hierarchischer Organisation [in großen Teilen des Weltwissens und] in allen Bereichen des Wortschatzes der Sprachen“ (ebd., 310). Das weist auf eine menschliche Neigung hin, sich einmal präziser, das andere Mal allgemeiner auszudrücken, also merkmalreiche Lexeme wie *Rose*, *Tulpe*, *Aster*, *Lilie*, *Narzisse* zu verwenden oder aber diese als koordinierte Unterbegriffe/Kohyponyme unter einem merkmalärmeren Oberbegriff *Blume* zusammenzufassen (Hyperonym); es weist ebenfalls darauf hin, Unterscheidungen zwischen einem Ganzen wie *Hand* und *Mantel* einerseits, Teilen dieses Ganzen wie *Finger* und *Daumen* bzw. *Kragen* und *Ärmel* andererseits zu treffen (Partonymie).

Das Netzwerk der Lexeme bildet die Makrostruktur des Lexikons. Die Lexeme stehen aber nicht direkt miteinander in Verbindung. Sie weisen vor ihrer Verwendung in einem Kontext ein umfangreicheres „Bedeutungspotential“ auf, sind noch mehr oder weniger mehrdeutig (Polysemie). Ihre jeweilige Kernbedeutung „strahlt“ („radiality“ bei Lee 2001, 53 ff.) in alle Richtungen Nebenbedeutungen aus (Ulrich 2006, 351–356). Dieses „Lesartennetz“ eines Lexems, graphisch zu veranschaulichen als „Wortstern“ (ebd., 351) oder „Bedeutungsstern“, bildet die Mikrostruktur des mentalen Lexikons. Über ihre Lesartennetze sind die Lexeme somit nur indirekt miteinander verbunden.

Als Beispiel diene der Wortstern *kommen*. Zunächst die nummerierten Belege für die unterschiedlichen Verwendungsweisen/Bedeutungen:

1. *Er kam nachts zu ihr.*
2. *Nach Berlin komme ich selten.*
3. *Ich werde zu deiner Hochzeit kommen.*
4. *Das kommt mir gerade recht.*
5. *Er kommt nur noch selten aus der Wohnung.*
6. *Die Brötchen kommen frisch aus dem Ofen.*
7. *Er kommt überhaupt nicht von der Stelle.*
8. *Wie konnte es nur so weit kommen?*
9. *Die Hauptpost kommt gleich nach dem Rathaus.*
10. *Nächstes Jahr kommt er in die Schule.*
11. *Ich komme höchst selten ins Theater.*
12. *Er kommt in die Hauptverwaltung nach München.*
13. *Ich werde über Frankfurt kommen.*
14. *Der Winter kommt dieses Jahr früh.*
15. *Mir ist etwas ins Auge gekommen.*
16. *Mein Glückwunsch kommt von Herzen.*
17. *Gleich kommt das Essen auf den Tisch.*
18. *Lass doch ein Taxi kommen!*
19. *Es kam, wie es kommen musste.*
20. *Er kam ins Gefängnis.*
21. *Sein letztes Stündlein ist gekommen.*
22. *Mir kommen die Tränen.*
23. *Ein Unglück kommt selten allein.*
24. *Kommenden Sonntag besuche ich dich.*
25. *Kunst kommt von können.*
26. *Kurze Röcke sind in Mode gekommen.*
27. *Wie bist du nur zu dieser Ansicht gekommen?*
28. *Um das Schönste sind wir leider gekommen.*
29. *Die Gläser kommen in den Schrank.*
30. *Wenn es hoch kommt, braucht er zwei Stunden.*
31. *Das Kind kommt nach seinem Vater.*
32. *Man darf es nicht bis zum Äußersten kommen lassen.*
33. *Gleich komme ich noch einmal!*

Die prototypische Kernbedeutung des Verbs *kommen* trägt die Merkmale '++ Bewegung' und '++ Ortswechsel', vor allem aber das dominante Merkmal '+++ Erreichen eines Ortes/Zieles/Zustands'. Das dominante Merkmal '+++ etwas erreichen' erlaubt vielfältige Verschiebungen des Ziels von 'Ort' über 'Person' und 'Ereignis' bis 'Zustand', auch mit besonderer Einschränkung auf Spezialfälle wie in *Gleich komme ich noch einmal!* 'Sexualität, Orgasmus'. Die

graphische Darstellung des „Lesartennetzes“ von *kommen* könnte etwa so aussehen (Nummerierung folgt derjenigen der Sätze; das Gewicht der Merkmale wird in drei Stufen durch vorangestellte Kreuzchen angegeben: geringe, mittlere und hohe Relevanz):

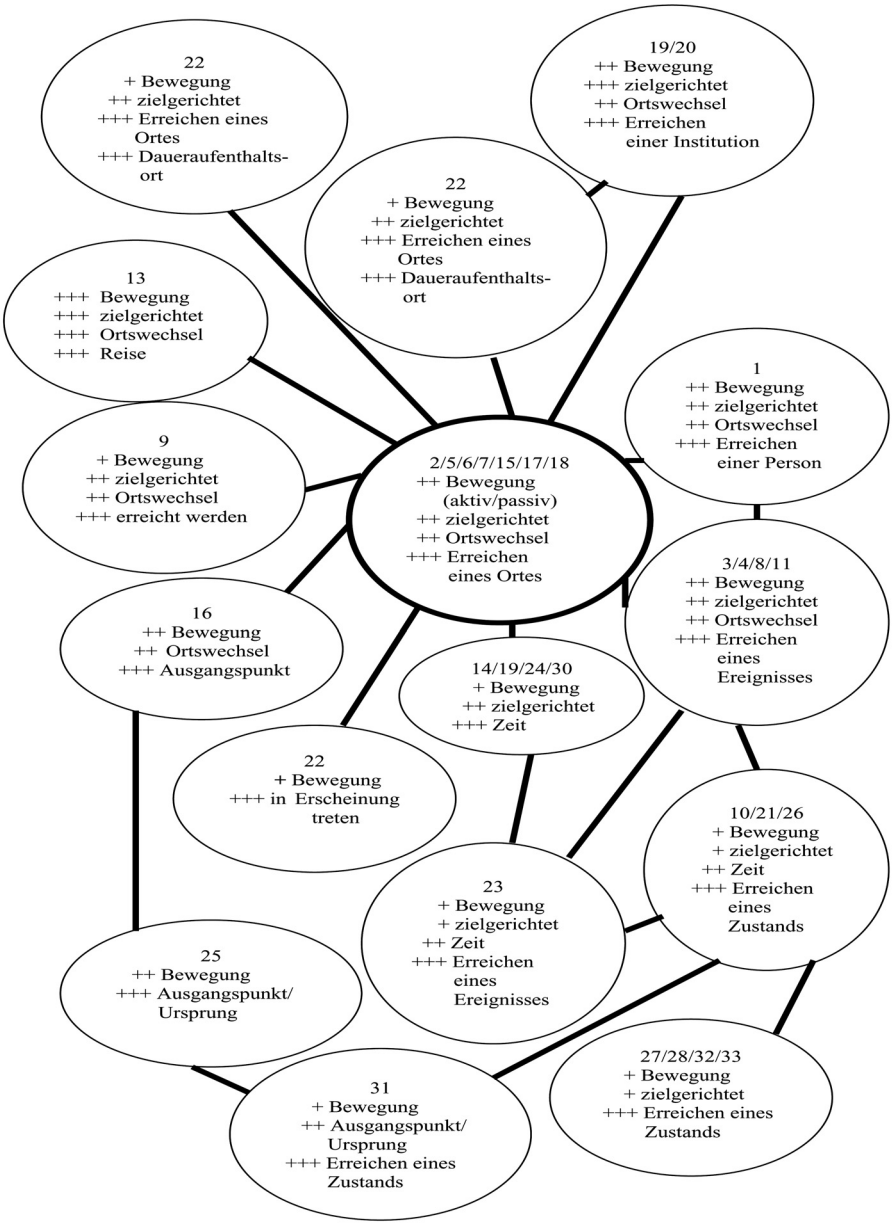

Abb. 1

3 Wortschatzarbeit im Unterricht

Die Klage über mangelhafte Lesefähigkeit und mangelhafte Ausdrucksfähigkeit deutscher Schüler und Schülerinnen ist weit verbreitet. Voraussetzung für beide Fähigkeiten ist ein ausreichender rezeptiver und produktiver Wortschatz. Er wird zur Hauptsache in den Lebensjahren erworben, in denen man zur Schule geht. Die Förderung des Wortschatzerwerbs sollte deshalb eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts sein. So forderte der amerikanische Psycholinguist und Pädagoge Carroll: „Although a considerable amount of vocabulary learning is associated with primary language learning in the early years, the acquisition of most of the vocabulary characteristic of an educated adult occurs during the years of schooling, and in fact one of the primary tasks of the school, as far as language learning is concerned, is to teach vocabulary“ (Carroll 1971, 121). An anderer Stelle schreibt er: „The teaching of words, and of meanings and concepts they designate or convey, is one of the principal tasks of teachers at all levels of education. […] Students must be taught the meanings of unfamiliar words and idioms; they must be helped in recognizing unfamiliar ways in which familiar words may be used; and they must be made generally aware of the possibility of ambiguity in meaning and the role of context in resolving it“ (Anderson 1985, 231).

Dieser Forderung trägt der praktizierte Deutschunterricht der Gegenwart keineswegs Rechnung. „Das Wort als eigenständiger Gegenstand des Deutschunterrichts hat seine Hauptdomäne traditionellerweise auf der Primarstufe, wo ihm die Schülerinnen und Schüler in den [elementaren] Übungen zur Wortschatzerweiterung einerseits und in der […] Wortartenlehre andererseits begegnen“ (Eisenberg/Linke 1996, 21). Und „in der Sekundarstufe II [ist] praktisch kein systematischer Sprachunterricht vorgesehen“ (Plewnia 2006, 13). In der Sekundarstufe I erscheint den meisten Fachlehrern muttersprachliche Wortschatzarbeit dagegen zweitrangig, wenn nicht sogar überflüssig. Die wichtigste Begründung für diesen Standpunkt lautet: Eine Erweiterung des Schülerwortschatzes findet automatisch, beiläufig beim Lesen statt, ohne dass man sich darum besonders bemühen müsse. Man kann sich mit dieser Einschätzung sogar auf neuere Forschungen in den USA stützen: „Incidental learning via guessing from context is the most important of all sources of vocabulary learning“ (Nation 2001, 232).

Weitere Argumente gegen eine explizite und systematische Wortschatzarbeit scheinen zu sein:

1. die im Unterschied zum Vokabellernen im Fremdsprachenunterricht viel zu große Zahl an Lexemen (zehntausende!),

2. die viel zu komplexe Verwendungsweise jedes Lexems mit seinen vielen, kaum zu erfassenden Nebenbedeutungen,

3. der zu hohe Zeitaufwand im Unterricht, wenn die Wortschatzarbeit wirklich Folgen für den Sprachgebrauch haben soll.

Bei genauerer Prüfung ist keines der Argumente stichhaltig. „Beiläufige“ Wortschatzerweiterung beim Lesen findet individuell recht unterschiedlich und bei den meisten Schülern ohne Unterstützung durch den Unterricht nur sehr unvollkommen statt. So „kann zwischen zwei Schulkindern eine Wortschatzdifferenz von 6.000 Wörtern bestehen, obwohl bei beiden Kindern die Wortschatzleistung als unauffällig gilt“ (Rothweiler/Meibauer 1999, 18). Man kann sich schließlich auch flüchtiges Lesen angewöhnen, das nur auf den Inhalt der Texte ausgerichtet ist, auf die sprachliche Formulierung dagegen wenig achtet. Für diese muss im Unterricht sensibilisiert, auf sie muss ein Teil der Aufmerksamkeit der Leser erst gelenkt werden, soll beiläufige Wortschatzerweiterung gelingen (vgl. Polz, B 6).

Eine solche Sensibilisierung wird selbstverständlich den Schülerwortschatz nicht vollständig erfassen können, sondern nur in ausgewählten Beispielen, mit der Hoffnung auf Transfereffekte. Ein solches exemplarisches Lernen ist aber auch in anderen Zusammenhängen eine Selbstverständlichkeit und kein Grund, auf Lernanstöße zu verzichten. Auch die mal mehr, mal weniger ausgeprägte Mehrdeutigkeit der Lexeme lässt sich an wenigen besonders anschaulichen Beispielen mit Gewinn untersuchen. Wer die oft noch erkennbaren Gemeinsamkeiten zwischen Lesarten eines Lexems entdeckt hat, tut sich viel leichter, weitere, oft auch ganz neue und metaphorische Gebrauchsweisen des Lexems zu erfassen (z. B.: Welche Gemeinsamkeit beider Konzepte lenkt die Lesartenerweiterung von *anklopfen*: an einer Tür *anklopfen* → beim Telefonieren *anklopfen*?). Für eine begrenzte Zahl von Beispielen darf man dann auch guten Gewissens einen Teil der Unterrichtszeit verwenden, der für die Untersuchung von Sprache im Lernbereich Sprachreflexion in den Lehrplänen vorgesehen ist.

Die Sensibilisierung für die Mehrdeutigkeit der Lexeme weist über die quantitative Wortschatzerweiterung hinaus. Je älter die Schüler werden, desto weniger völlig unbekannte Lexeme begegnen ihnen und werden in das mentale Lexikon aufgenommen. Mehr und mehr erfassen sie aber über die häufigste Verwendungsweise, über die Kern- und Hauptbedeutung hinaus Nebenbedeutungen, manchmal ungewöhnliche Verwendungsweisen. Die bekannten Wörter kennt man nicht in gleicher Weise (Kuczaj 1999, 134). Die Wortschatzerweiterung tritt zurück hinter der „Wortschatzvertiefung“ (Ulrich 2010, 30), bei der die Vielfalt der Bedeutungen eines Lexems erfasst und gespeichert wird. Die übliche Unterscheidung zwischen bereits „bekanntem“ und noch „unbekanntem“ Wort ist ja viel zu grob. Niemand kann sicher sein, wirklich allen möglichen Verwendungen eines Lexems schon begegnet zu sein. Aber derjenige verfügt über einen „reichen“ Wortschatz, der die „semantische Tiefe“ polysemer Lexeme wenigstens teilweise ausgemessen hat.

Was leistet Reflexion in dem Zusammenhang? Fördert durch Untersuchungen im Unterricht gewonnenes explizites, deklaratives Wissen über Bedeutungen und Verwendungsweisen von Lexemen sowie über die semantischen Beziehungen zwischen verschiedenen Lexemen (lexical awareness) wirklich die Sprachkompetenz, oder bleibt auf diese Weise vermitteltes Wissen über Lexeme und Lexikon totes Wissen? Zweifellos wird der kindliche Spracherwerb über das basale Kommunikationsbedürfnis des Kleinkindes gesteuert, findet als implizites Lernen von Regeln ohne Sprachreflexion statt und führt zur Produktion flüssiger Äußerungen ohne Pausen zwischen Wörtern und ohne Wortbewusstsein; was ändert sich daran, wenn nach dem Schriftspracherwerb in der Schule Sprache zum Gegenstand der Untersuchung und Abstraktion wird und explizites semantisches Wissen über das Lexikon der eigenen Sprache sich etabliert?

Man sollte sich bei der Beantwortung dieser wichtigen Fragen auf zwei Erkenntnisse der jüngeren Lernpsychologie stützen:

1. Man erwirbt neues Wissen und neue Fähigkeiten immer auf der Grundlage schon vorhandenen Wissens und vorhandener Fertigkeiten und von diesen maßgeblich gesteuert. „Ein neues Wort wird nicht einfach irgendwie dem vorhandenen Wortschatz hinzugefügt, sondern es kann überhaupt nur dann angeeignet werden, wenn zuvor andere und zumeist elementarere Bedeutungen angeeignet worden sind, auf die das neue Wort sinnvoll bezogen werden kann“ (Keseling 1978, 197f.). „Je differenzierter die Struktur des Lexikons dabei wird, um so mehr legt die Struktur fest, wie neue Einträge ins Lexikon aufgenommen und integriert werden (Rothweiler/Meibauer 1999, 22). „[...] it is the acquisition of paradigmatic and syntagmatic relations that allows the child [wie den Jugendlichen und den Erwachsenen] to structure her lexicon in meaningful ways“ (Kuczaj 1999, 152).
2. Ein Lerngegenstand, dessen innere Ordnung erkannt wird, wird schneller und leichter erlernt und steht für die spätere Nutzung besser zur Verfügung. Das gilt auch für seine systematisch eingeordneten Bestandteile. „Neue Wörter können nur angeeignet werden, wenn ein semantisches Feld vorhanden ist, in welches das neue Wort eingegliedert werden kann“ (Keseling 1978, 198).

Auf das mentale Lexikon bezogen heißt das: Werden seine semantischen Makro- und Mikrostrukturen durch „Nachzeichnen“ im Unterricht (Ulrich 2001, Band 3, 105) bewusstgemacht, so wird es besser verfügbar. Es geht also nicht allein darum, den persönlichen Wortschatz des einzelnen durch zusätzliche Einträge im mentalen Lexikon zu erweitern und zu vertiefen. Es geht auch darum, den Zugriff auf den Wortschatz (lexical access) zu sichern und zu optimieren. Das gilt sowohl für die Worterkennung (lexical recognition) beim Hören und Lesen als auch für die Wortfindung (lexical retrieval) beim Sprechen und Schreiben. Für beide Zugriffe auf die Informationen des mentalen Lexikons werden jeweils nur Millisekunden benötigt.

Die Forschungen zur so genannten „Voraktivierung“ (priming) bestimmter Lexeme durch andere (Aitchison 1987, 24/184; Engelkamp 1995, 103; Cruse 2000, 134) geben Hinweise darauf, wie das abläuft. Man hat festgestellt, dass bei Rezeption eines bestimmten Lexems andere Lexeme, die demselben Referenz- oder Sachbereich angehören, schneller erkannt werden als solche, die in andere Sinnrichtungen weisen (*Lehrer* → *Schule*). Das mentale Lexikon stellt offensichtlich im Voraus Lexeme zur Aktivierung durch Abruf bereit, deren Auftreten im weiteren Kontext eine hohe Wahrscheinlichkeit aufweist. Das gilt nicht nur für Lexeme desselben Referenzbereichs, sondern auch für solche, die in syntagmatischer oder paradigmatischer Beziehung zueinander stehen (s. o.). Eine Bewusstmachung solcher Beziehungen im Unterricht unterstützt die Voraktivierung und beschleunigt die Aktivierung von Lexemen durch die Schüler, wenn sie rezeptiv oder produktiv auf ihr Lexeminventar zurückgreifen wollen. Denn Voraktivierung bewirkt, dass Lexeme leichter erkannt und verstanden werden; sie bewirkt ebenfalls, dass Lexeme leichter gefunden und artikuliert bzw. aufgeschrieben werden (statt: *Mir liegt das Wort doch auf der Zunge!*).

Voraktivierung ist auch der Grund dafür, dass die Mehrdeutigkeit der Lexeme im Sprachgebrauch meist keine Schwierigkeiten hervorruft. Im Rahmen eines bestimmten Kontextes sind einige Lesarten mit größerer Wahrscheinlichkeit zu erwarten als andere und werden deshalb für den Abruf in Bereitschaft gehalten. Die höchstaktivierte Lesart erweist sich dann in aller Regel auch als die gemeinte.

Erweiterung und Vertiefung des Schülerwortschatzes finden im muttersprachlichen Deutschunterricht in Fortsetzung des Wortschatzerwerbs während des kleinkindlichen Spracherwerbs (Augst 1978, 8) weitgehend implizit und unsystematisch statt. Beim Hören, nach dem ersten Schuljahr aber vor allem beim Lesen neuer, noch unbekannter oder in einer bestimmten Lesart noch nicht bekannter Wörter, nehmen die Lernenden aus dem sprachlichen und/oder situativen Kontext Informationen auf, die Vermutungen zu den Bedeutungen zulassen. Solche zunächst oft noch vagen Vermutungen und Hypothesenbildungen („fast mapping“ = „schnelles Abbilden“, Rothweiler/Meibauer 1999, 20; Rothweiler 1999, 252 ff.) werden bei folgenden Wiederbegegnungen in anderen Zusammenhängen zunehmend präzisiert (nach Jenkins und Dixon sind wenigstens sechs bis zwölf Begegnungen erforderlich, Hatch/Brown 1995, 375). „Im zeitlichen Verlauf des Erwerbs werden Lexikoneinträge verändert und erweitert und Beziehungen zwischen Einträgen hergestellt, umgebaut und gefestigt“ (Rothweiler/Meibauer 1999, 12). Ist ein Ausdruck häufig genug aufnehmend verstanden worden, wird er semantisch ausdifferenziert und kann aus dem rezeptiven Wortspeicher in den engeren produktiven übernommen und bei passender Gelegenheit eingesetzt werden (ebd., 20; Rothweiler 1999, 272 f.).

Explizite Wortschatzarbeit macht dagegen die Untersuchung semantischer Strukturen des Lexikons zum Unterrichtsthema. Das geschieht planvoll und systematisch. Ziel einer solchen Wortschatzarbeit („intentional vocabulary instruction“ statt „incidental learning“ Hatch/Brown 1995, 415) sind die Vermittlung sprachlichen Wissens und die Förderung sprachlichen Könnens. Das „Wörterlernen“ findet nach Hatch/Brown in fünf Schritten statt:

1. Begegnung mit dem neuen Wort beim Hören oder Lesen („encountering new words“),
2. Erfassen der akustischen bzw. optischen Wortgestalt mit Unterscheidung von ähnlich klingenden bzw. ähnlich aussehenden Wörtern („getting the word form“),
3. Verstehen der Wortbedeutung („getting the word meaning“),
4. Festigung der Verbindung von Wortgestalt und Wortbedeutung und Speicherung im Gedächtnis („consolidating word form and meaning in memory“),
5. Wortgebrauch („using the word“, Hatch/Brown 1995, 374 ff.).

Das „Wörterlehren“ muss die Phasen dieses Lernprozesses berücksichtigen.

Muttersprachliche Wortschatzarbeit darf sich aber nicht nur auf die Begegnung mit neuen Wörtern beziehen. Sie strebt an, den Lernenden dabei zu helfen,

- einen möglichst umfangreichen rezeptiven und produktiven Wortschatz zu speichern,
- dass Bedeutungsprofil (Ulrich 2010, 35) eines Lexems mit seinen Haupt- und Nebenbedeutungen sowie den jeweiligen semantischen Merkmalen zu kennen,
- die Prozesse der Bedeutungserweiterung und der Bildung von Metaphern/Metonymien zu durchschauen,
- eine möglichst umfassende analytische und produktive Wortbildungskompetenz zu erwerben,
- das semantische Beziehungsnetz eines Lexems im Lexikon zu durchschauen,
- bei Bedarf den der jeweiligen Situation angemessensten Ausdruck aus dem mentalen Lexikon abzurufen,
- die Sprechhandlungen/Sprechakte und die Handlungssequenzen/Skripts zu beherrschen, in denen ein Lexem gewöhnlich verwendet wird,
- die Gebrauchsbedingungen eines Lexems mit Blick auf seine Konnotationen (z. B. mundartliche oder gruppensprachliche Verwendung oder Zugehörigkeit zu Fachsprachen, Gebundenheit an Mündlichkeit/Schriftlichkeit, Stil) zu beachten,
- die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, semantische Unklarheiten durch Nutzung von Hilfsmitteln (Nachschlagewerken) zu beseitigen.

Zur Erreichung dieser Ziele im Unterricht ist Methodenvielfalt zu empfehlen. Das reicht vom mehr traditionellen Wortlistentraining (nach dem Vorbild des Fremdsprachenerwerbs) über die Analyse und Konstruktion komplexer Wörter und die Untersuchung der Mikro- und Makrostrukturen des lexikalischen Netzwerks (z. B. Sinnbezirke/Domänen, Wortfelder, Wortsterne) bis hin zum Lexemgebrauch in Gesprächen, Textvorlagen und Eigentexten der Schüler.

Literatur

Aitchison, Jean: Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Blackwell 1987 (Deutsche Übersetzung: Wörter im Kopf: Eine Einführung in das mentale Lexikon. Tübingen: Niemeyer 1997)

Anderson, Lorin W. (Hrsg.): Perspectives on School Learning. Selected Writings of John B. Carroll. Hillsdale: Erlbaum 1985

Augst, Gerhard (Hrsg.): Spracherwerb von 6 bis 16, linguistische, psychologische, soziologische Grundlagen. Düsseldorf: Schwann 1978

Carroll, John B.: Development of Native Language Skills Beyond the Early Years. In: Reed, Carroll E. (Hrsg.): The Learning of Language. New York: Meredith 1971, 97–156

Carter, Ronald: Vocabulary. Applied Linguistic Perspectives. London: Allen & Unwin 1987

Clark, Eve V.: The Lexicon in Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press 1993

Clark, Eve V.: Later Lexical Development and Word Formation. In: Fletcher, Paul/MacWhinney, Brian (Hrsg.): The Handbook of Child Language. Oxford, Cambridge: Blackwell 1995, 393–412; University Press 2000

Cruse, Alan D.: Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Oxford: Oxford

Eisenberg, Peter/Linke, Angelika: Wörter. In: Praxis Deutsch 23 (1996), Heft 139, 20–30

Engelkamp, Johannes: Mentales Lexikon: Struktur und Zugriff. In: Harras, Gisela (Hrsg.): Die Ordnung der Wörter. Berlin, New York: de Gruyter 1995, 99–119

Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild: Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer 1992

Geeraerts, Dirk/Cuyckens, Hubert (Eds.): The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Oxford: Oxford University Press 2007

Hatch, Evelyn/Brown, Cheryl: Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: Cambridge University Press 1995

Jescheniak, Jörg D.: Sprachproduktion. Der Zugriff auf das lexikale Gedächtnis beim Sprechen. Göttingen: Hogrefe 2002

Kauschke, Christina: Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons: eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen: Narr 2000

Keseling, Gisbert: ‘Gut’ und ‘schlecht’. Affektive und emotionale Bestandteile in der Sprache des Schulkindes. In: Augst 1978, 192–208

Kuczaj, Stan A.: The Development of a Lexicon. In: Barrett, Martyn (Hrsg.): The Development of Language. Hove: Psychology Press 1999, 133–159

Lee, David: Cognitive Linguistics. An Introduction. Oxford: Oxford University Press 2001

Lutzeier, Peter Rolf: Lexikalische Felder – was sie waren, was sie sind und was sie sein könnten. In: Harras, Gisela (Hrsg.): Die Ordnung der Wörter. Berlin, New York: de Gruyter 1995, 4–29

Lyons, John: Semantik. Bd. I. München: Beck 1980

Nation, Ian Stephen Paul: Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press 2001

Plewnia, Albrecht: Wortschatz und Wortkunde im Lehrplan Deutsch. In: Der Deutschunterricht 58 (2006), Heft 1, 9–18

Römer, Christine/Matzke, Brigitte: Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung. Tübingen: Narr 2003

Rothweiler, Monika: Neue Ergebnisse zum fast mapping bei sprachnormalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern. In: Rothweiler/Meibauer 1999, 252–277

Rothweiler, Monika/Meibauer, Jörg (Hrsg.): Das Lexikon im Spracherwerb. Tübingen: Francke 1999

Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer 1992 und später

Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, vollst. überarbeitete Neuauflage 2006

Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte, Materialien, Reflexionen. Stuttgart: Klett 2001; fotomechanischer Nachdruck Herne: Schäfer 2007

Ulrich, Winfried: Die Polysemie von *ziehen* und *schieben*. Zwei konverse Wortsterne. In: Muttersprache 116 (2006), Heft 4, 348–358

Ulrich, Winfried: Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2., unveränderte Auflage 2010

ANDREA BACHMANN-STEIN / STEPHAN STEIN

B 2 Theoretische Grundlagen: Wortschatz und mentales Lexikon

1 Strukturierungen und Gruppierungen im Wortschatz

Es gehört zu den grundlegenden Annahmen jeder Sprachbetrachtung, dass sich jede natürliche Sprache durch ein Inventar an Wörtern, einen Wortschatz, auszeichnet, und dass die Mitglieder einer Sprachgemeinschaft über einen je individuellen Vorrat an Wörtern, ein mentales Lexikon, verfügen. Die Elemente des Wortschatzes – Einzelwörter (*Nest*) sowie lexikalisierte Wortbildungsprodukte (*Vogelnest*) und Wortgruppen (Phraseme) (*sich ins gemachte Nest setzen*) – gelten dabei als sprachliche Grundeinheiten, die bei der Produktion und bei der Rezeption von Texten aktiviert werden (müssen). Leitend ist dabei die Annahme, dass die Wortschatzelemente untereinander verknüpft sind und dass der Wortschatz bzw. die mentalen Lexika Erscheinungsformen der Strukturierung aufweisen: „Der Wortschatz einer natürlichen Sprache bildet ein System von Systemen“ (Lutzeier 1995, 15). Annahmen und Prinzipien für die Strukturierung des Wortschatzes werden einerseits von außen an die Beschreibung von Wortschätzen herangetragen, indem Wortschatzelemente meist mithilfe des Dia-Systems in unterschiedlicher (z. B. geographischer, sozialer, zeitlicher usw.) Hinsicht gekennzeichnet werden; andererseits gibt es aus unterschiedlicher Richtung gewichtige Indizien für die Annahme wortschatzinterner Strukturierungen formaler, semantisch-begrifflicher wie auch funktionaler Art: Evidenz für die „Strukturiertheitsannahme des Wortschatzes“ (Lutzeier 1995, 16) resultiert u. a. aus der (fehlerlinguistischen) Analyse von Versprechern und Kontaminationen auf Wortebene, aus der (patholinguistischen) Untersuchung des Sprachverhaltens von Aphasikern, aber auch aus psycholinguistischen Experimenten (Wiedergabe von visuell oder lautlich vermittelten Wortlisten) (ausführlicher dazu ebd., 18 ff.), die in der Summe auf syntagmatische und auf paradigmatische Beziehungen im Wortschatz bzw. im mentalen Lexikon schließen lassen. Auszugehen ist daher davon, dass Wortschatzelemente grundsätzlich eine Vielfalt von Beziehungen zu anderen Wortschatzelementen aufweisen und dass diesen Beziehungen psychische Realität im Zuge der Sprachproduktion und Sprachrezeption zukommt (vgl. ebd., 23).[1] Für die Wortschatzarbeit erwächst daraus die Not-

[1] Die Annahme lässt die (beim derzeitigen Forschungsstand nicht entscheidbare) Frage offen, ob auch von einer gehirnphysiologischen Realität der Strukturiertheit des mentalen Lexikons auszugehen ist, wonach die der Sprachfähigkeit zugrunde liegende Organisation im menschlichen Gehirn vergleichbare Strukturierungen und Beziehungen aufweisen müsste (vgl. Lutzeier 1995, 24).

wendigkeit, a) die Art der Beziehungen zwischen Wortschatzelementen, b) die Gruppierungen bzw. Gruppierungsmöglichkeiten von Wortschatzelementen und c) die Wortschatzelementen zuschreibbaren Attribute systematisch zu reflektieren und für den Aufbau einer lexikalisch-semantischen Kompetenz zu nutzen.

2 Syntagmatische und paradigmatische Beziehungen im Wortschatz

2.1 Syntagmatische Beziehungen

In syntagmatischer Hinsicht stehen die Beziehungen von Wortschatzeinheiten verschiedener Wortarten im Mittelpunkt, soweit sie sich – bei gemeinsamer Verwendung in Äußerungen – aus ihrer semantischen Verträglichkeit oder aus Formen lexikalisch bedingter Erwartbarkeit ergeben. Allgemein verbinden sich mit Wortschatzelementen spezifische Bindungspotenziale, die sich zwischen eindeutiger Festlegung (z. B. *Du musst dir noch die Zähne – putzen* vs. *Du musst dir noch die Hände – waschen*) und völliger Abstoßung (z. B. *Du musst dir noch die Zähne – *waschen* vs. *Du musst dir noch die Hände – *putzen*) bewegen. Syntagmatische Beziehungen auf der Inhaltsebene sprachlicher Elemente lassen sich zwischen diesen beiden Polen beschreiben

– als „Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen“ (Porzig 1934) zwischen lexikalischen Elementen, „wenn sich die Beziehung aufgrund des Inhaltes von mindestens einem der beteiligten Elemente automatisch ergibt“ (Lutzeier 1995, 90) (wie z. B. zwischen *küssen* und *Lippen*), wobei sich das Enthaltensein bestimmter semantischer Merkmale in einzelnen Wortschatzeinheiten u. U. auch als semantische Präsupposition erfassen lässt (vgl. ?*Sie küssten sich mit den Lippen* vs. *Sie küssten sich auf die Lippen*, ?*Er kauft sich die Zeitschrift für Geld* vs. *Er kauft sich die Zeitschrift von seinem Taschengeld*),

– als Assoziationen als spontane Antworten auf vorgegebene (Reiz-)Wörter (z. B. die sehr häufige Assoziation von *Licht*, *Scheinwerfer* oder *Sonne* auf *grell*),

– und als (in ihrer Vorkommensvielfalt lange unterschätzte) Kollokationen, bei denen von einer einseitigen gerichteten Determination von einem Basisteil auf einen Kollokatorteil (z. B. *eingefleischter* ← *Junggeselle*, *bitter* ← *nötig*) und einem – an einer Ausdrucksstelle – mehr oder weniger stark eingeschränkten paradigmatischen Potenzial auszugehen ist (*eingefleischter Computer-Nutzer*/**Computer* usw.), wobei der Kollokatorteil erst durch die determinierende Umgebung inhaltlich bestimmt wird.

Über diese Erscheinungsformen hinaus sind semantisch bedingte Kombinierbarkeitsbeschränkungen (Verträglichkeitsbedingungen und -restriktionen) bzw.