

Christian E fing / Thorsten Roelcke

# Semantik für Lehrkräfte

Linguistische Grundlagen  
und didaktische Impulse

narr STUDIENBÜCHER

narr\|f  
ranck  
e\|atte  
mpto



**Prof. Dr. Christian Efing** lehrt germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der RWTH Aachen.



**Prof. Dr. Thorsten Roelcke** lehrt Deutsch als Fremd- und Fachsprache am Institut für Sprache und Kommunikation der Technischen Universität Berlin.

narr **STUDIENBÜCHER**



Christian Efing / Thorsten Roelcke

# **Semantik für Lehrkräfte**

Linguistische Grundlagen und didaktische Impulse

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2021 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de)  
eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-8379-6 (Print)

ISBN 978-3-8233-9379-5 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0272-8 (ePub)



# Inhalt

Einleitung . . . . .	7
1 Semantik - Systematischer Aufriss . . . . .	9
1.1 Linguistische Verortung . . . . .	9
1.1.1 Semantik, Syntax und Pragmatik . . . . .	9
1.1.2 Lexikologie und Lexikographie . . . . .	11
1.2 Didaktische Relevanz . . . . .	14
1.2.1 Semantik, sprachliche Kompetenzen und Wortschatz(arbeit) . . . . .	14
1.2.2 Semantik und Wortschatzarbeit in der Schule . . . . .	15
1.2.3 Empirische Untersuchungen und nachgewiesene Förderbedarfe . . . . .	17
1.2.4 Zusammenhänge von Wortschatzfähigkeiten und anderen sprachlichen Teilfertigkeiten . . . . .	19
1.2.5 Fazit und Konsequenzen . . . . .	22
2 Linguistische Grundlagen . . . . .	27
2.1 Theorien und Modelle . . . . .	27
2.1.1 Bedeutung als eigenständige Einheit . . . . .	27
2.1.2 Bedeutung als Gebrauch von Zeichen . . . . .	31
2.1.3 Weitere semantische Grundbegriffe . . . . .	35
2.2 Beschreibung von Bedeutungen . . . . .	38
2.2.1 Definitionen . . . . .	39
2.2.2 Wortfelder und Merkmalsemantik . . . . .	42
2.2.3 Prototypen- und Stereotypensemantik . . . . .	46
2.2.4 Frame- und Skriptsemantik . . . . .	49
2.3 Bedeutung und Grammatik . . . . .	52
2.4 Bedeutungsrelationen . . . . .	57
2.4.1 Mehrdeutigkeit und Gleichnamigkeit . . . . .	57
2.4.2 Bedeutungsüber- und -unterordnung . . . . .	60
2.4.3 Bedeutungsgegenordnung . . . . .	63
2.5 Bedeutungsvariation . . . . .	66
2.5.1 Bedeutungswandel . . . . .	66
2.5.2 Fachbedeutungen . . . . .	72
2.5.3 Jugendsprache . . . . .	75
2.5.4 Geheimsprachen . . . . .	82

2.6	Komposition von Bedeutung . . . . .	94
2.6.1	Form- und Wortbildung . . . . .	95
2.6.2	Phrasen und Sätze . . . . .	98
2.6.3	Verbale und nonverbale Texte . . . . .	101
2.6.4	Bedeutungskomposition und Idiomatizität . . . . .	106
2.7	Uneigentlicher Wortgebrauch . . . . .	111
2.7.1	(Primäre) Tropen . . . . .	112
2.7.2	Weitere (sekundäre) Tropen . . . . .	114
2.8	Bedeutung im sprachlich-kulturellen Vergleich . . . . .	116
3	Erwerb und Vermittlung . . . . .	127
3.1	Wortschatzkompetenz und mentales Lexikon . . . . .	127
3.2	Wortschatz- und Bedeutungserwerb . . . . .	132
3.2.1	Alter, Wortschatzumfang und Wortschatztiefe . . . . .	141
3.2.2	Wortschatz- und Bedeutungserwerb in der Zweitsprache . . .	143
3.3	Didaktische Ziele . . . . .	147
3.4	Wortschatzarbeit in Curricula . . . . .	152
3.4.1	Nationale Curricula: KMK-Bildungsstandards und länderspezifische Lehrpläne . . . . .	152
3.4.2	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	157
3.5	Gegenstände der Wortschatzarbeit . . . . .	160
3.6	Ansätze und Methoden der Wortschatzarbeit . . . . .	162
3.6.1	Explizite vs. implizite Wortschatzarbeit . . . . .	164
3.6.2	Textorientierte Wortschatzarbeit . . . . .	166
3.6.3	Semantikorientierte Wortschatzarbeit . . . . .	167
3.6.4	Kritische Wortschatzarbeit . . . . .	178
3.6.5	Weitere Ansätze und Methoden der Wortschatzarbeit . . . . .	181
3.6.6	Methodische Ansätze der kultursensiblen Wortschatzarbeit für Schülerinnen und Schüler mit DaZ . . . . .	188
3.6.7	Analysekriterien für Lehrmaterial zur semantikorientierten Wortschatzarbeit . . . . .	193
	Lösungshinweise . . . . .	195
	Literatur . . . . .	205



## Einleitung

Semantik oder Bedeutungslehre stellt einen ganz zentralen Teil der linguistischen Forschung dar und hat im Laufe der Jahrhunderte, wenn nicht Jahrtausende, zahlreiche verschiedene Theorien, Modelle und Methoden entwickelt. Die Frage nach der Bedeutung sprachlicher Zeichen oder etwas moderner: die Frage, wie diese mit Bezug auf die außersprachliche Wirklichkeit verwendet werden, ist jedoch nicht alleine von wissenschaftlichem Interesse, sondern auch und gerade von zentraler Bedeutung für die Kommunikation im Alltag, im Beruf und in der Öffentlichkeit. Daher gehört sie darüber hinaus zu den wesentlichen Bereichen der Sprachdidaktik im Allgemeinen sowie der Didaktik des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache im Besonderen.

Dieser Band der Reihe „narr Studienbücher“ verfolgt daher das Ziel, angehende oder bereits berufstätige Lehrkräfte in die linguistische Semantik einzuführen und sie unter einer didaktischen Perspektive mit zentralen Theorien, Modellen, Methoden und Ergebnissen vertraut zu machen. Aus der Überzeugung heraus, dass jede sprachliche Didaktik einer linguistischen Fundierung bedarf, werden dabei zunächst die sprachwissenschaftlichen Grundlagen und im Anschluss die sprachdidaktischen Grundsätze der Semantik vorgestellt. Den einzelnen Kapiteln und Abschnitten sind jeweils zahlreiche Übungsaufgaben beigegeben. Diese haben sehr oft vertiefenden oder weiterführenden Charakter: Daher sei deren Bearbeitung allen Leserinnen und Lesern ans Herz gelegt!

Dieses Buch ist das Ergebnis einer sehr erfreulichen gemeinsamen Arbeit. Auch wenn die sprachdidaktischen Teile mehr auf Christian Efing und die sprachwissenschaftlichen Teile mehr auf Thorsten Roelcke zurückgehen, zeichnen beide Autoren daher gemeinsam verantwortlich und danken allen, die sie mit Rat und Tat bei dessen Entstehung unterstützt haben.

Aachen & Berlin, im Winter 2020

Christian Efing & Thorsten Roelcke



# 1 Semantik - Systematischer Aufriss

## 1.1 Linguistische Verortung

Das sprachwissenschaftliche Fachwort bzw. der linguistische Terminus *Semantik* leitet sich aus altgriechisch σημαίνειν, *sēmaínein* ‚bezeichnen‘ ab und bezieht sich auf die Lehre von der Bedeutung sprachlicher Zeichen – sei es nun die Bedeutung einzelner Wörter oder auch diejenige von Sätzen oder ganzen Texten. Im Folgenden soll die Disziplin Semantik linguistisch und didaktisch verortet werden.

Im Rahmen der linguistischen Verortung wird die Semantik zunächst von anderen zentralen Disziplinen der Sprachwissenschaft abgegrenzt. Im Anschluss daran wird geklärt, auf welchen Ebenen der Beschreibung von Sprache Semantik eine Rolle spielt, um abschließend einige Hinweise auf das Verhältnis zwischen Lexikologie (Wortforschung) und Lexikographie (Wörterbuchschiebung) zu geben.

### 1.1.1 Semantik, Syntax und Pragmatik

Zeichen und insbesondere sprachliche Zeichen können in ganz verschiedener Hinsicht beschrieben werden. Zu den bekanntesten Gliederungen solcher Dimensionen der **Semiotik** (Lehre sprachlicher und nichtsprachlicher Zeichen – aus altgriechisch σημεῖον *sēmeïon* ‚Zeichen‘; vgl. Eco <sup>9</sup>2002; Nöth <sup>2</sup>2000; 2017; Posner/Robering/Sebeok 1996 ff.) im Allgemeinen und der **Linguistik** (Lehre sprachlicher Zeichen – aus lateinisch *lingua* ‚Sprache, Zunge‘; vgl. Auer 2013; Kessel/Reimann <sup>5</sup>2017) im Besonderen gehört diejenige des amerikanischen Semiotikers Charles William Morris (1901–1979).

Morris bezeichnet den Vorgang, in welchem etwas als ein Zeichen fungiert, als *Semiose*. Im Zentrum seines semiotischen Modells (vgl. Abb. 111a) steht dabei der *Zeichenträger*, der wiederum in drei Dimensionen erscheint (die im Folgenden jeweils am Beispiel des Wortzeichens *Köter* kurz erläutert werden):

- ▶ die *syntaktische Dimension* im Hinblick auf andere Zeichenträger, mit denen dieser gemeinsam verwendet wird – etwa im Rahmen eines Satzes wie *Dieser Köter ist bissig*, in dem *Köter* zusammen mit anderen Wörtern verwendet wird;
- ▶ die *pragmatische Dimension* hinsichtlich der Personen, die den Zeichenträger verwenden (*Interpretant*, *Interpret*) – zum Beispiel in bestimmten Verwendungssituationen, wenn sich die Personen mit *Köter* abfällig über einen bestimmten Hund äußern möchten; und
- ▶ die *semantische Dimension* in Bezug auf die Wirklichkeit, auf die sich der Zeichenträger bezieht (*Designat*, *Denotat*) – in diesem Falle die sachliche und die wertende Bedeutung des Wortes *Köter*, die ‚Hund‘ und eine negative Einstellung in sich vereinigt.

Jeder dieser drei Dimensionen werden nun eigene semiotische Unterdisziplinen zugeordnet: So beschäftigt sich die **Syntax** (bei Morris: *Syntaktik*) mit der syntaktischen Dimension, also mit der Kombination einzelner Zeichen, während sich die **Pragmatik** mit der pragmatischen Dimension, das heißt mit der Art und Weise, wie Zeichen von ihren Verwendern gebraucht werden, auseinandersetzt. Die **Semantik** ist hiernach diejenige Disziplin, welche die semantische Dimension in Augenschein nimmt, sich also mit der Beziehung zwischen den Zeichen einerseits und der Wirklichkeit, auf die sich diese beziehen, andererseits beschäftigt.

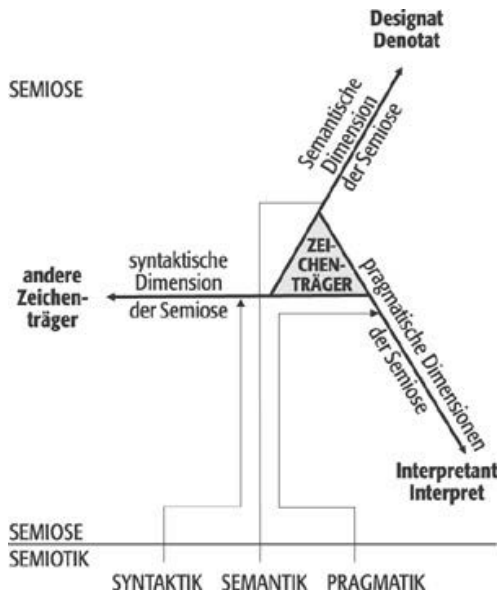


Abb. 111a: Zeichenmodell nach Morris (engl. 1939: 417; dt.: 1972: 94)

An dieser Dreiteilung in Semantik, Syntax und Pragmatik wird innerhalb von Semiotik und Linguistik bis heute festgehalten (zu einer theoretisch orientierten Übersicht vgl. etwa Hagemann/Staffeldt 2014; Staffeldt/Hagemann 2014; 2017), auch wenn deren innere Systematik wiederholt infrage gestellt wurde. So gibt es semiotische bzw. linguistische Ansätze, die syntaktische Erscheinungen allein in Abhängigkeit von semantischen oder funktionalen Gesichtspunkten diskutieren, oder auch solche, die semantische Phänomene ausschließlich aus pragmatischer Perspektive betrachten und somit die Grenzen zwischen den einzelnen Dimensionen und ihren Disziplinen aufbrechen. Als Ausgangspunkt für solche Überlegungen sowie zur systematischen Einordnung dessen, worum es in dem vorliegenden Bändchen geht, erscheint Morris' Modell indessen nach wie vor als eine gute Basis.

### 1.1.2 Lexikologie und Lexikographie

Die sprachwissenschaftliche Untersuchung von Bedeutungen wird in der Öffentlichkeit nur allzu oft mit der semantischen Beschreibung von Wörtern in Wörterbüchern oder Lexika gleichgesetzt. Hier gilt es zu differenzieren: Zum einen stellen Wörter nicht die einzigen sprachlichen Einheiten dar, die Bedeutungen tragen. Zum anderen sind Wörterbücher nicht das zentrale Medium der Beschreibung von Bedeutungen – einmal ganz abgesehen davon, dass es neben Bedeutungswörterbüchern auch andere Typen von Wörterbüchern gibt.

In einem vorwissenschaftlichen Verständnis stellen Wörter die kleinsten sprachlichen Zeichen dar, aus denen sich einzelne Sätze und aus diesen wiederum ganze Texte zusammensetzen. Diese Auffassung wird (mit der Differenzierung, dass Wörter die kleinsten *selbständigen* sprachlichen Zeichen darstellen) von der Sprachwissenschaft geteilt; hinzu kommen hier die Bereiche Laut und Schrift sowie Morphologie mit Wort- und Formbildung (vgl. Abb. 112a). Vor diesem Hintergrund sind nun mindestens drei Ebenen der semantischen Beschreibung von Sprache zu unterscheiden:

- ▶ die Ebene der Wortsemantik (die sog. lexikalische Semantik)
- ▶ die Ebene der Satzsemantik
- ▶ die Ebene der Textsemantik

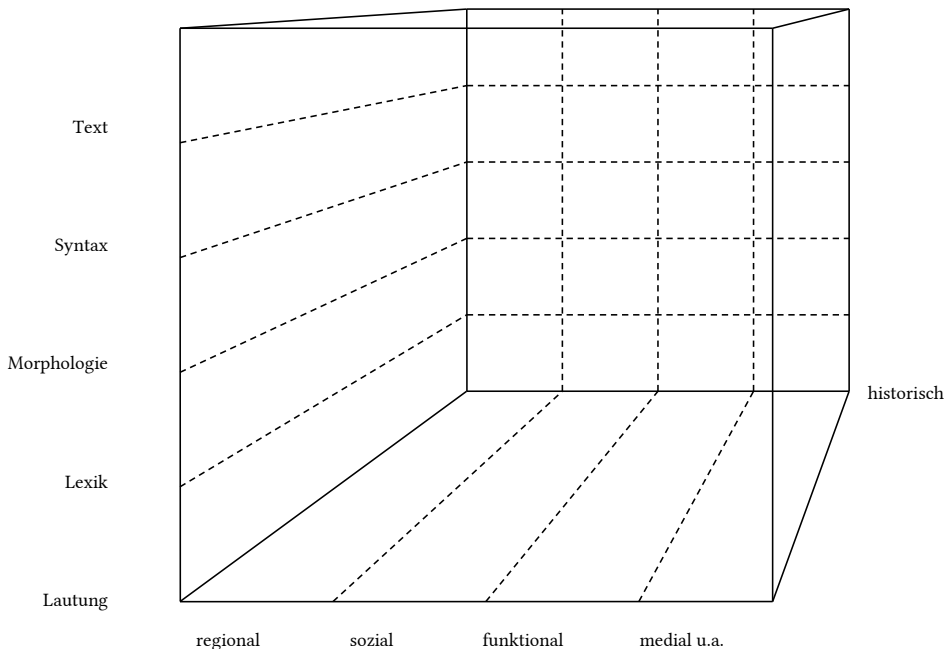


Abb. 112a: Sprachliche Variation nach sprachlichen Beschreibungsebenen und kommunikativen Bedingungen (Roelcke 2011: 17)

In diesem Band wird ein besonderer Schwerpunkt auf Wortsemantik gelegt; Satz- und Textsemantik finden in einem eigenen Kapitel Berücksichtigung (vgl. Kap. 2.6).

Der vorliegende Band behandelt im Wesentlichen die Semantik am Beispiel der deutschen Sprache. Doch welche Sprache ist damit genau gemeint? Denn so etwas wie *die* deutsche Sprache gibt es nicht: Zum einen unterliegt das Deutsche seit seiner Entstehung vor etwa zwölfhundert Jahren zahlreichen historischen Veränderungen und befindet sich auch derzeit im ständigen Wandel. Zum anderen zeigt auch die deutsche Sprache der Gegenwart zahlreiche Varianten – sei es mit regionalen Besonderheiten in verschiedenen Dialekten wie dem Bairischen, Sächsischen oder Moselfränkischen, oder sei es in funktionaler bzw. in sozialer Hinsicht mit der Sprache in Wissenschaft, Technik und Institutionen oder der Presse-, der Jugend- und der sog. Kiezsprache; hinzu kommen hier verschiedene mediale Ausprägungen wie gesprochene und geschriebene Sprache einschließlich deren Gebrauch in den sog. neuen, elektronischen Medien. Sofern nicht anders angegeben wird hier die deutsche **Standardsprache der Gegenwart** zum Ausgangspunkt semantischer Betrachtungen gemacht; die Variation von Bedeutung ist jedoch ebenfalls Gegenstand eines eigenen Kapitels (vgl. Kap. 2.5).

Die wissenschaftliche Analyse und Interpretation von Wörtern ist Gegenstand der **Lexikologie**; die Aufgabe der **Lexikographie** ist das Erstellen von Wörterverzeichnissen, in denen einzelne Wörter (unter welchen Gesichtspunkten auch immer) beschrieben werden (vgl. Cruse et al. 2002–2005; Elsen 2013; Lutzeier 1995; Schläefer 2009). Dabei sind je nach Auswahl der Wörter und Art der Angaben, die über diese Wörter jeweils gemacht werden, zahlreiche verschiedene Typen von Wörterbüchern denkbar (vgl. Abb. 112b): Zahl der Sprachen, Wortschatzausschnitt (Art der Wortschatzabgrenzung), Beschreibungsaspekt (beschriebene Zeichenebene oder Zeichenbeziehung), Gruppe der Benutzenden (bzw. vorrangiges Benutzungsziel), Analysebasis (Bezugswissenschaft oder Beschreibungsverfahren) und institutionelle Verankerung (Träger des Wörterbuchprojekts). Von solchen Wörterbüchern, die auf sprachliche Phänomene bezogen sind, werden in der Wörterbuchforschung, der sog. **Metalexikographie** (Hausmann et al. 1989 ff.), Lexika und Enzyklopädien unterschieden: Diese enthalten im Wesentlichen Informationen, die sich auf Personen, Sachen oder Ereignisse beziehen.

Leitmerkmal	Wörterbuchtypus
Anzahl der Sprachen	Einsprachiges, mehrsprachiges Wörterbuch, Polyglottenwörterbuch
Art der Wortschatzabgrenzung	Gegenwartssprachliches, neuhochdeutsches, mittelhochdeutsches, althochdeutsches Wörterbuch; Mundartwörterbuch, umgangssprachliches, standardsprachliches, fachsprachliches Wörterbuch; Individualwörterbuch, Grundwortschatz-Wörterbuch, Fremdwörterbuch, Thesauruswörterbuch, Sprachstadienwörterbuch

Leitmerkmal	Wörterbuchtypus
Beschriebene Zeichenebene	Orthographisches, orthoepisches, morphologisches, phraseologisches Wörterbuch, Bedeutungswörterbuch, Valenzwörterbuch
Beschriebene Zeichenbeziehung	Begriffswörterbuch, Synonymenwörterbuch, Antonymenwörterbuch, Kollokationswörterbuch, Wortfamilienwörterbuch, Homographenwörterbuch
Vorrangiges Benutzungsziel, Zielgruppe	Übersetzungswörterbuch, Produktionswörterbuch, Hand-, Taschenwörterbuch, Lernerwörterbuch, Schülerwörterbuch, Expertenwörterbuch, Laienwörterbuch
Methodische Grundlage, Bezugswissenschaft	Semasiologisches, onomasiologisches, synchronisches, diachronisches, etymologisches Wörterbuch
Lexikographische Grundlagen und Beschreibungsverfahren	Korpuswörterbuch, Belegwörterbuch, Definitionswörterbuch, Allgemeinwörterbuch, Spezialwörterbuch
Träger des Wörterbuchprojekts	Verlagswörterbuch, Akademienwörterbuch

Abb. 112b: Wörterbuchtypen (nach Schläefer <sup>2</sup>2009: 108)

Da in diesem Band die lexikalische Semantik im Vordergrund steht, wird neben deren lexikologischer Betrachtung örtlich auch deren lexikographische Erfassung berücksichtigt.

### Übung 112a

Welcher Wörterbuchtyp kommt dem lexikologischen Schwerpunkt des vorliegenden Bändchens am nächsten? Suchen Sie nach Beispielen.



### Literatur

Auer 2013; Cruse et al. 2002–2005; Eco <sup>9</sup>2002; Elsen 2013; Haß-Zumkehr 2001; Hausmann et al. 1989 ff.; Kessel/Reimann <sup>5</sup>2017; Lutzeier 1995; Nöth <sup>2</sup>2000, 2017; Schläefer <sup>2</sup>2009.

Allgemeine Lehr- und Studienbücher zur Semantik: Busse 2009; Cruse 1986; Hurford/Heasley/Smith <sup>2</sup>2007; Löbner <sup>2</sup>2015; Maienborn/von Heusinger/Portner 2011 f.; Pafel/Reich 2016; Schwarz/Chur <sup>6</sup>2014; Staffeldt/Hagemann 2017; Stechow/Wunderlich 2008; Zimmermann 2014.



## 1.2 Didaktische Relevanz

### 1.2.1 Semantik, sprachliche Kompetenzen und Wortschatz(arbeit)

Sprachliche Kompetenz beruht nicht nur auf dem Umfang des Wortschatzes, den eine Person oder ein Schüler oder eine Schülerin beherrscht, sondern auch auf der so genannten **Wortschatztiefe**, d. h. auf der Einsicht von Sprecherinnen und Sprechern, verschiedene Bedeutungen eines Wortes zu kennen und differenzieren zu können – oder Bezüge zwischen den Bedeutungen verschiedener Wörter zu kennen und gezielt einzusetzen, zum Beispiel zwischen Synonymen oder Ober- und Unterbegriffen (Hypo- und Hyperonymen) zu wechseln. Wortschatzerwerb ist weit mehr als nur das Lernen neuer Wörter, es ist der Erwerb einer zunehmenden Einsicht in die (zum Teil metaphorische) Bedeutungsbreite bereits bekannter Wörter. Nur solch ein Wissen um die semantische Tiefenstruktur der eigenen Sprache, um die Vernetzung der Wörter und ihrer Bedeutungen, ermöglicht es einem Schreiber/einer Schreiberin etwa, variantenreiche, stilistisch ansprechende Texte zu verfassen – oder einem Leser/einer Leserin, eine bestimmte Lesart eines Wortes im Zusammenhang zu erkennen. Insbesondere bei Schülern und Schülerinnen, für die Deutsch die Zweitsprache ist, kommt es nicht selten vor, dass sie zwar ein bestimmtes Wort kennen, hiervon aber nur die prototypische Bedeutung. Mit Schule wird so das ‚Schulgebäude‘ oder eine ‚Lehrinstitution‘ verbunden, aber die biologische Verwendung im Kompositum *Baumschule* oder bei der Bezeichnung für einen ‚Fischschwarm‘ wird nicht verstanden. Und auch bei den grammatischen Funktionswörtern ist eine Kenntnis der Bedeutungsbreite von Wörtern elementar, um bildungs- und fachsprachliche Texte zu verstehen. Zu wissen, dass etwa die Konjunktion *während* nicht nur eine temporale (zeitliche), sondern auch eine adversative (entgegenstellende) Bedeutung hat, ist Voraussetzung für das korrekte Verstehen von Sätzen wie: *Während Annika Vegetarierin ist, isst Nicolas sehr gerne Fleisch*. Sowohl für die Sprachrezeption, das präzise Lese- und Hörverstehen, wie für die Sprachproduktion, die stilistische Ausdrucksfähigkeit, ist ein profundes Semantikwissen auf lexikalischer Ebene also unerlässlich. Hierzu zählt insbesondere auch ein generelles Verständnis für die Prozesse der metaphorischen Bedeutungserweiterung, das es ermöglicht, neue Bedeutungsnuancen und unbekannte Anwendungsbereiche und Verwendungen eines Wortes nachvollziehen und sich kontextuelle Bedeutungen selber erschließen zu können. Zweitsprachlerinnen und -sprachler stehen darüber hinaus vor der Herausforderung, die wertenden Nebenbedeutungen eines Wortes (Konnotationen), die Erstsprachler im Laufe der Sprachsozialisation leichter oder früher erwerben, zu erkennen – also zum Beispiel, dass *Köter* kein neutraler, sondern ein abfälliger Ausdruck für ‚Hund‘ ist (vgl. Kapitel 2.1.3).



### 1.2.2 Semantik und Wortschatzarbeit in der Schule

Das Thema „Semantik“ taucht unter diesem Begriff in der Schule bzw. in Curricula wie den KMK-Bildungsstandards oder länderspezifischen Kernlehrplänen sowie im Deutschunterricht oder in Deutschbüchern kaum auf – und wenn, dann implizit und immer verengt auf lexikalische Semantik. Jedoch darf man dieses Fehlen des Begriffs nicht als mangelnde Relevanz des Themas für Schülerinnen und Schüler und für das sprachliche Lernen und die sprachliche Bildung begreifen. Die Semantik als Thema ist didaktisch und schulisch relevant und betrifft verschiedenste Bereiche des schulischen Deutschunterrichts. Insbesondere sind semantische Themen im Rahmen von Wortschatzarbeit zu finden. Diese jedoch ist ebenfalls in den Curricula (vgl. auch Kap. 3.4) – und bis vor gut zehn Jahren auch in der deutschdidaktischen Diskussion – wenig präsent und findet schulisch, wenn überhaupt, dann fast nur in der Primarstufe (Grundwortschatz, Wortfelder) statt (Steinhoff 2013: 12). Diese Beschränkung auf die Grundschule ist insofern problematisch, als mit dem Übergang zur weiterführenden Schule im Unterricht ein Übergang zur stärkeren Verwendung von Schriftlichkeit und zum Lernen aus Texten einhergeht, was bedeutet, dass Wortschätze zunehmend schriftlich geprägt und auf bestimmte Texthandlungen bezogen (Feilke 2009: 5), also bildungssprachlicher geprägt sind und neu gelernt werden müssen; dies sollte schulische Wortschatzarbeit unterstützen.

Die Semantik von Wörtern oder Sätzen wie auch die Wortschatzarbeit, die neben der Wortform zentral vor allem die Wortbedeutung(en) thematisiert, liegen dabei quer zu den vier großen curricularen Bereichen des Deutschunterrichts, die je nach Curriculum etwas unterschiedlich heißen, aber grob unter folgenden Titeln zusammenzufassen sind:

- ▶ Sprechen und Zuhören
- ▶ Schreiben
- ▶ Lesen/Umgang mit Texten und Medien
- ▶ Sprachreflexion/Sprachbewusstheit/Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die Semantik betreffende sprachliche Phänomene kann und sollte man idealerweise reflexiv im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ untersuchen, allerdings liegt auf der Hand, dass Semantik grundsätzlich elementar für alle produktiven und rezeptiven Sprachhandlungen ist: Wer spricht und schreibt, sollte sich ebenso Gedanken über die Semantik der verwendeten Wörter und Sätze machen wie derjenige, der sprachliche Äußerungen zuhörend oder lesend aufnimmt und interpretieren muss. Denn eine durch semantische Reflexion beförderte starke Vernetzung eines Wortes im **mentalen Lexikon** (Kap. 3.1) erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass es auch produktiv beim Schreiben oder Sprechen genutzt werden kann (Mathiebe 2018: 54). Von großer didaktischer Relevanz ist daher die Frage, wie Schule – den außerschulischen Wortschatzerwerb flankierend – den Aufbau des mentalen Lexikons beeinflussen und semantische Verknüpfungen fördern und ggf. umstrukturieren kann. Denn noch gibt es angesichts mangelnder Beschäftigung der Deutschdidaktik mit diesem Thema „keine

einheitliche Theorie zur Vermittlung von Wortwissen in der Schule“, und nach einer Umfrage halten 40 % der deutschen Lehrkräften Wortschatzarbeit als eigenen Lernbereich des Deutschunterrichts für eher unwichtig (ebd.: 87f.).

Es gibt verschiedene Gründe dafür, warum die systematische Wortschatz- und damit auch die semantische Arbeit in der Vergangenheit der Deutschdidaktik (jedenfalls mit Blick auf Deutsch als Mutter- bzw. Erstsprache) dennoch sehr wenig thematisiert wurde. Dies mag zum einen an der noch heute aktuellen traditionellen Gliederung der Curricula liegen, in denen Semantik/Wortschatzarbeit als quer liegende Themen und Kompetenzen kaum explizit und damit sichtbar vorkommen. Es liegt zum anderen aber auch daran, dass man lange geglaubt hat, Deutsch-Erstsprachlerinnen und -sprachler, auf die der Deutschunterricht immer noch schwerpunktmäßig ausgerichtet ist, würden Wörter – und die Bedeutung von Wörtern – mehr oder weniger automatisch und beiläufig beim Zuhören und Lesen aufnehmen und erlernen (sog. **inzidentelles Lernen**). Zudem gebe es ohnehin viel zu viele Wörter (mit Kern- und Nebenbedeutungen), um diese rein vom Umfang her auch nur ansatzweise im schulischen Deutschunterricht vermitteln zu können, weshalb Wortschatzarbeit ohnehin nur extrem exemplarisch möglich sei. Die These vom inzidentellen Wörterlernen bei der Textrezeption, also ohne bewussten Aneignungsprozess, entspricht natürlich der Realität. Jedoch bleibt diese unsystematische Art des rein impliziten Wörterlernens (sog. **fast mapping** ohne wirkliche Vernetzung der Begriffe), etwa beim flüchtigen Lesen, sehr vorläufig und unvollständig, ist nicht so effektiv wie die explizite Vermittlung, was Metaanalysen zeigen (Mathiebe 2018: 88), und führt zu großen individuellen Unterschieden von bis zu 6000 Wörtern Wortschatzdifferenz zwischen zwei Schulkindern, selbst wenn bei beiden die Wortschatzleistung unauffällig ist (Rothweiler/Meibauer 1999: 18). Wenn solch eine beiläufige **Wortschatzerweiterung** im Unterricht wirklich gelingen soll, dann müssen Schülerinnen und Schüler daher explizit darin gefördert und dafür sensibilisiert werden, denn:

Die Anreicherung und Erweiterung des impliziten Bedeutungswissens erfolgt eben nicht allein durch Folgebegegnungen mit einem neuen Wort in anderen Kontexten und Verwendungssituationen, sondern auch durch Untersuchung der semantisch-lexikalischen Vernetzung im mentalen Lexikon, also durch den Erwerb expliziten Bedeutungswissens. Wer die semantischen Strukturen, die inhaltliche Ordnung und Vernetzung seines inneren Lexikons durchschaut, sie sich bewusst gemacht hat, ist viel besser in der Lage, neue Lexeme an der passenden Stelle im Netzwerk einzuordnen und dort bei Bedarf schnell und sicher abzurufen (Zugriff auf den Wortschatz). (Ulrich 2011a: 182)



### Übung 122a

Untersuchen Sie die KMK-Bildungsstandards des Faches Deutsch und die für Sie relevanten länderspezifischen Kernlehrpläne, insbesondere den Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, in Hinblick auf explizites und implizites Vorkommen der Themen „Semantik“ und „Wortschatz(arbeit)“ und stellen Sie die Kontexte und die curricularen Bereiche (Lesen, Schreiben, Sprechen/Zuhören,

Sprachgebrauch untersuchen) zusammen, in denen sie erwähnt, sowie die Kompetenzerwartungen, die formuliert werden.

### 1.2.3 Empirische Untersuchungen und nachgewiesene Förderbedarfe

Doch die didaktische Relevanz von semantischen Fragen lässt sich nicht an ihrer (fehlenden) expliziten Präsenz in Curricula oder einschlägigen Handbüchern zur Sprachdidaktik ablesen. Dass sich die Deutschdidaktik seit einigen Jahren endlich vermehrt mit (semantischen Aspekten) der Wortschatzarbeit auseinandersetzt, hat viel zu tun

1. mit empirischen **Ergebnissen zu Wortschatzwissen und semantischen Leistungen** bzw. zu „erschreckenden“ Wortschatzdefiziten (Merten/Kuhs 2012b: 7) von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache im Bereich des Grund- wie des bildungssprachlichen Wortschatzes;
2. mit neueren **Erkenntnissen zur Relevanz des Wortschatzes** erstens für Lernprozesse und das Lernen generell („Schlüsselfunktion [des Wortschatzes] für sämtliche Lernprozesse“, McElvany et al. 2016: 53, vgl. auch Ekinci-Kocks 2013: 1) sowie zweitens für speziell sprachlich das Lesen und Schreiben und auch seinen Zusammenhang mit der Grammatik (Siepmann 2007).

Während es hier für englischsprachige Schülerinnen und Schüler zahlreiche Untersuchungen gibt, fehlt es jedoch nach wie vor an Grundlagenforschung, d. h. an umfangreicheren empirischen Studien oder gar large scale assessments, zu deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern und ihrem Wortschatzwissen und -können; insbesondere oberhalb der Primarstufe, für ältere Schülerinnen und Schüler, gibt es kaum Untersuchungen zur Differenzierung und zum Reichtum des Wortschatzes (Mathiebe 2018: 75). Daher wird bis heute auf die so genannte DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International; Klieme/Beck 2007; DESI-Konsortium 2008) und ihr Modul „Wortschatz Deutsch“ und damit Daten von über 10 000 Neuntklässlern aus den Jahren 2003/04 verwiesen (vgl. etwa Kilian 2010; Balsliemke/Peschel/Runschke 2015; Mathiebe 2018), um den Bedarf deutschsprachiger Schülerinnen und Schüler an Wortschatzförderung aufzuzeigen. Dabei wird die Operationalisierung von (semantischem) Wortschatzwissen in der DESI-Studie durchaus kritisch gesehen, da die Testaufgaben nicht tiefgehend genug seien, um den Handlungscharakter des Wortwissens in ausreichendem Maße abzubilden (vgl. hierzu wie zur Zusammenfassung der DESI-Ergebnisse zum Wortschatz Mathiebe 2018: 75 ff.). Für die Wortschatz-Testung in DESI wurden zwei Varianten der Wortverwendung in drei Aufgabentypen benutzt: in Variante 1 mussten die Zielitems frei produziert werden, indem vorgegebene Wortfelder auszufüllen waren (Typ 1), darüber hinaus waren bildlich dargestellte Begriffe zu benennen (Typ 2). Beide Aufgabentypen überprüfen den Umfang des produktiven Wortschatzes der Schülerinnen und Schüler. Bei Aufgabentyp 3 sollten Schülerinnen und Schüler Vorgaben in Text- und Satzzusammenhängen rezeptiv in Bezug auf bestimmte Nuancierungen überprüfen; hierdurch wurde das Wortverständnis und die Qualität der le-

xikalischen Einträge im mentalen Lexikon der Schülerinnen und Schüler getestet. Bei der Auswertung setzte DESI **drei verschiedene Kompetenzniveaus** an:

- A. hochfrequente Wörter, die zu den ersten 2000 registrierten Wörtern im Langenscheidt-Grundwortschatz gehören (z. B. *Ofen, meinen*)
- B. frequente Konkreta und Abstrakta, die nicht mehr zum Grundwortschatz zählen (*Standuhr, defensiv*)
- C. seltenere Fach- oder Fremdwörter sowie Redensarten (*Stellwerk, trojanisches Pferd*).

Die Auswertung ergab, dass fast 40 % der Schülerinnen und Schüler in ihren Wortschatzfähigkeiten noch unter Niveau A lagen, wobei starke Schulformunterschiede festgestellt werden: Während an der Hauptschule 71,4 % das Niveau verfehlten, waren dies am Gymnasium lediglich 7,6 % der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt erreichten knapp 30 % das Niveau A, 14,5 % das Niveau B und 17,9 % das Niveau C (aber immerhin 44,2 % der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium das Niveau C). Neben der Schulform kann die Familiensprache als deutlicher Hinweis auf die Wortschatzleistung gelten, denn monolingual Deutsch sprechende Schülerinnen und Schüler erzielten in allen Schularten bessere Leistungen als diejenigen, die im Elternhaus neben Deutsch eine weitere Sprache oder gar kein Deutsch sprechen. Gleichzeitig war aber zu beobachten, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler am Gymnasium durchschnittlich besser abschnitten als monolingual Deutsch sprechende Schülerinnen und Schüler in den anderen Bildungsgängen. Insgesamt schnitten die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den anderen Deutschmodulen im Bereich Wortschatz am schlechtesten ab, was als deutliches Indiz für den Bedarf an Semantik- und Wortschatzarbeit im Deutschunterricht gewertet werden muss – und zwar umso mehr, als die Wortschatzleistungen in DESI mit den anderen Deutschmodulen, also den weiteren sprachlichen Teilfertigkeiten (außer Schreiben!), korrelieren. Semantisches Wissen und angemessenes Können in diesem Bereich spielen demnach eine zentrale Rolle für sprachliche Bildung und Fähigkeiten ganz generell.

Nachdem der Schülerwortschatz über lange Jahre weder in der fachdidaktischen Forschung und Theorie noch in der Unterrichtspraxis prominent thematisiert wurde, mehren sich angesichts solch alarmierender Ergebnisse in den letzten Jahren die Stimmen in verschiedensten Disziplinen (etwa Psychologie, Pädagogik, Psycholinguistik, Sprachdidaktik), die fordern, dass Wortschatzarbeit ein größeres Gewicht in der fachdidaktischen Diskussion und im Unterricht zukommen muss. Es sei die genuine Aufgabe der Schule,

- ▶ Bedeutungen und Konzepte, die die Wörter bezeichnen, zu vermitteln und zu erklären;
- ▶ unbekannte Bedeutungen unbekannter Wörter zu vermitteln;
- ▶ zu ermöglichen, ungewöhnliche Verwendungsweisen vertrauter Wörter kennenzulernen und damit Möglichkeiten zu schaffen, Mehrdeutigkeiten von Wörtern wahrzunehmen und die Rolle des Kontexts bei der Desambiguierung zu

erkennen und den Kontext dementsprechend zu nutzen (Ulrich 2011a: 180 f. mit Verweis auf den Pädagogen und Psycholinguisten John B. Carroll);

- ▶ die Beziehungen der zu einem Netzwerk verknüpften Wörter und Wendungen zu erhellen und bewusst zu machen;
- ▶ im Rahmen der präzisen Bedeutungsbestimmung Bedeutungsabgrenzungen zu ermöglichen und dadurch
- ▶ für Ausdrucksangemessenheit und Ausdrucksnuancen zu sensibilisieren, indem etwa beim Lesen und Zuhören die Aufmerksamkeit über die Inhalte hinaus auch auf die Wortwahl im Text gelenkt werde. (Pohl/Ulrich 2016b: XIII)

Der Ort, an dem diese auf die Semantik ausgerichtete Wortschatzarbeit stattfinden sollte, sei vor allem der Bereich der Sprachreflexion (Pohl/Ulrich 2016b: XIII), für den Ulrich fordert: „Weniger satz- und syntaxzentrierten Grammatikunterricht und mehr wortschatzorientierte Sprachreflexion im Deutschunterricht!“ (Ulrich 2011a: 181).

Wie aber bereits angedeutet und u. a. auch in DESI empirisch nachgewiesen, hängen die Wortschatzfähigkeiten eng mit den anderen sprachlichen Teilfertigkeiten und curricularen Bereichen zusammen, da ein quantitativ und qualitativ ausreichender Wortschatz „Voraussetzung für ein differenziertes Leseverständnis, für eine gelingende Gesprächsführung und für einen sach- und situationsangemessenen schriftlichen Ausdruck“ (Pohl/Ulrich 2016b: XIII) und damit Grundlage für schulischen Erfolg (McElvany et al. 2016: 45) wie gesellschaftlich angemessenes und erfolgreiches Handeln ist. Eine angemessene Wortschatzkompetenz wirkt sich auf alle anderen sprachlichen Kompetenzen positiv aus (vgl. Ulrich 2016a).

### Übung 123a

Überlegen Sie, warum, in welcher Hinsicht und in welchen Bereichen Wortschatzförderung die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Zuhören, Sprechen, Lesen und Schreiben fördern kann.



## 1.2.4 Zusammenhänge von Wortschatzfähigkeiten und anderen sprachlichen Teilfertigkeiten

„Spracharmut“, so Ulrich (2014: 1), sei vor allem „Wortschatzarmut“, mangelnde Sprachfähigkeiten sind demnach in großen Teilen auf mangelnde Wortschatzkompetenz rückführbar. Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung deuten darüber hinaus darauf hin, dass eine zu geringe Wortschatzkenntnis ursächlich generell für Lernschwierigkeiten in unterschiedlichen Kompetenzbereichen ist (Kilian 2011: 161) – so, wie es spätestens seit der ersten PISA-Studie im Jahre 2000 als nachgewiesen gilt, dass mangelnde **Lesefähigkeiten** zu Defiziten beim Lernen auch in den Sachfächern führen. Nun wird aber die Lesefähigkeit ihrerseits partiell mitbestimmt durch die Wortschatzkenntnis. Eine „systematische Sprachförderung im Bereich ‚Wortschatz und Semantik‘ im Regelunterricht des Deutschen als Erstsprache“ mit dem Ziel der Förderung einer le-

kikalisch-semantischen Kompetenz (ebd.) ist also eine unabdingbare Basis für jegliche Sprachförderung. Wortschatzarbeit wirke, so Steinhoff (2013: 12) „per se integrativ“, da der Wortschatz „für das Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben gleichermaßen relevant und folglich für die Förderung aller sprachlichen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen von großer Bedeutung“ (ebd.) und damit die „Schaltstelle für das Sprachwissen und den Spracherwerb“ und „Bindeglied der verschiedenen Teilgebiete des Deutschunterrichts“ sei (Steinhoff 2009: 3, 24). Kinder und Jugendliche, die über einen umfangreichen Wortschatz verfügen, sind eher dazu in der Lage, die sprachlich-fachlichen Erwartungen der einzelnen Unterrichtsfächer zu erfüllen als Kinder und Jugendliche, die einen schwächeren Wortschatz aufweisen (Steinhoff 2013: 16).

Schon wenn 3 % der Wörter eines Textes nicht verstanden werden, kann das Textverständnis insgesamt blockiert werden (Apeltauer 2008). Der enge **Zusammenhang zwischen Wortschatzfähigkeiten und Leseverständnis** ist schon länger recht gut untersucht und nachweisbar (Philipp 2012; Bangel 2015; Polz 2016a). Die Rolle des Wortschatzes für das Lesen wird dabei deswegen so hoch angesetzt, weil das Wissen über Wortbedeutungen die Grundlage für das Verstehen von (Sach-)Texten bildet und eine gute Lesefähigkeit assoziiert wird mit einem sicheren, schnellen und kontextunabhängigen Zugriff auf Wortbedeutungen (Ulrich 2014: 1). Philipp/Efing (2018: 200) führen diverse querschnittlich als auch längsschnittlich angelegte Studien aus dem englischsprachigen Raum an, die – insbesondere für das Alter des Übergangs in die Sekundarstufe I – die hohe Bedeutsamkeit des (produktiven wie rezeptiven) Wortschatzes für das Textverstehen nachweisen. Umgekehrt ist jedoch auch das Leseverstehen ein Prädiktor des Wortschatzes, sodass (kompetente) Leser ihren Wortschatz lesend erweitern können, indem sie Lexeme aus Texten aktiv erwerben (ebd.). Interventionsstudien zur Förderung der Leseflüssigkeit weisen nach, dass sich leseschwache Schülerinnen und Schüler durch Wortschatzerweiterung „von der Wortebene lösen, die Lesegeschwindigkeit erhöhen und die Leseanstrengungen minimieren, um sich schließlich hierarchiehöheren Leseprozessen zuzuwenden und ihr Textverstehen deutlich zu verbessern“ (vgl. Steinhoff 2013: 20; vgl. auch Mathiebe 2018: 186). Es lässt sich für den Zusammenhang von Wortschatz- und Lesekompetenz also resümieren: Wer über einen großen produktiven wie rezeptiven Wortschatz verfügt, hat größere Chancen, Texte zu entschlüsseln und diese zu verstehen; auch die Schnelligkeit beim Lesen von Texten erhöht sich, wenn Wörter sicher phonologisch, morphologisch und semantisch im mentalen Lexikon gespeichert sind (Vasylyeva/Kurtz 2015: 239). Umgekehrt gilt: Ist der Wortschatz gering, beeinträchtigt das die kontextfreie Worterkennung, die Lesegeschwindigkeit und das Leseverstehen, da die Rekodierung, also das „Erkennen von Buchstaben-, Wörter- und Phrasenkombinationen und ihre semantische Zuordnung“, mehr Zeit benötigt und nicht automatisiert abläuft (Meireles 2006: 308).

Im Vergleich zum Lesen ist das **Schreiben** weniger gut untersucht. Eine Studie mit englischsprachigen Schülerinnen und Schülern (Olinghouse/Wilson 2013, zitiert nach Philipp/Efing 2018) ergab, dass die Verwendung von domänenspezifischen Fachwör-

tern textsortenunabhängig ein Prädiktor für die Qualität von Sachtexten ist. Andere Wortschatzvariablen differierten in ihrer Bedeutung je nach geschriebener Textsorte, aber generell war zu erkennen, dass der – insbesondere bildungssprachliche – Wortschatz im Sekundarschulalter wichtig für die **Schreibkompetenz** bei expositorischen Texten sowie zentral für die Wahrnehmung und Beurteilung der Textqualität durch die Lehrkräfte ist und deshalb auch gefördert werden sollte (ebd.: 201).

In einer Studie mit deutschen Schülerinnen und Schülern untersuchte Mathiebe (2018) den **Zusammenhang von (bildungssprachlichem) Wortschatz und Schreibkompetenz** in Schülertexten der Sekundarstufe I. Zentrale Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen (Mathiebe 2018: 184–188, 198, 206):

- ▶ Je vielfältiger die Lexeme eines Textes, umso höher die Textqualität.
- ▶ Je höher die Wortschatzleistung, umso höher die Textlänge – und umso adäquater der Einsatz bildungssprachlicher Mittel. Die Ergebnisse aus dem Wortschatztest können sowohl als Prädiktor für die in den Texten gezeigte Bildungssprachlichkeit als auch für die globale Textqualität angesehen werden.
- ▶ Je mehr angemessene Verben (als Indikator für bildungssprachlichen Wortschatz), umso höher die Textqualität. Generell scheint die adäquate Auswahl an Verben mit den allgemeinen lexikalischen Fähigkeiten zusammenzuhängen.
- ▶ Wer zügig und sicher liest, verfügt eher über eine höhere lexikalische Vielfalt und verfasst längere Texte.
- ▶ Je besser die Leistungen im Wortschatztest, umso höher der Anteil an angemessenen Textbausteinen.
- ▶ Die Anzahl verwendeter bildungssprachlicher Mittel sagt nichts über deren Angemessenheit aus.

Insgesamt gibt es aber wenige Studien und uneindeutige, wenig aussagekräftige Ergebnisse dazu, ob, und wenn ja: welche Art von Wortschatzförderung (eher domänenspezifischer, inhaltsbezogener Grundwortschatz oder bildungssprachlicher Wortschatz?) die Schreibkompetenz verbessern hilft. Die Vermittlung speziell von Verben scheint dabei als eine erfolversprechende Möglichkeit, bildungssprachlichen Wortschatz und Textqualität gemeinsam zu fördern, wobei im Fokus der Förderung nicht allein die Vermittlung der Verben, sondern deren angemessener Einsatz stehen sollte (Mathiebe 2018: 213 f.).

Für den Bereich der **Mündlichkeit** referiert Steinhoff (2013) weitere empirische Ergebnisse, die die Relevanz der Wortschatzkompetenz belegen. So zeigen Studien die bedeutende Rolle des Wortschatzes im Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören beim mündlichen Argumentieren (ebd.: 19). Untersucht wurden Jugendliche aus achten Klassen aller Schularten. Festgestellt wurden „enge Zusammenhänge zwischen der argumentativen Kompetenz einer/eines Lernenden und der Anzahl der von ihr/ihm geäußerten unterschiedlichen Autosemantika“ (ebd.). Schülerinnen und Schüler, die selbstständig ein großes Spektrum von Autosemantika gebrauchten, brachten eigeninitiativ komplexe Gesprächsbeiträge ein. Dagegen verhielten sich Schülerinnen und