

Melanie Bangel

Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren

Eine empirische Untersuchung
zum Erschließen komplexer
Wörter in Jahrgang 5



J.B. METZLER

Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren

Melanie Bangel

Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren

Eine empirische Untersuchung
zum Erschließen komplexer
Wörter in Jahrgang 5

Mit einem Geleitwort von Prof. Dr. Astrid Müller



J.B. METZLER

Melanie Bangel
Hamburg, Deutschland

Dissertation, Universität Hamburg, 2017

ISBN 978-3-658-20713-7 ISBN 978-3-658-20714-4 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20714-4>

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

J.B. Metzler

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

J.B. Metzler ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Geleitwort

Das Deutsche verfügt über eine Vielzahl an wortbildungsmorphologisch komplexen Wörtern, die erheblich zum lexikalischen Ausbau beitragen und besonders schriftsprachliche Texte prägen. Umso mehr muss verwundern, dass es für das Deutsche kaum empirische Forschungen gibt, die sich damit beschäftigen, wie Leser/-innen morphologisch komplexe Wörter des Deutschen verarbeiten. Entsprechende didaktische Konsequenzen fehlen folglich ebenfalls fast gänzlich.

Diese Lücke will die vorliegende Studie schließen, indem sie die Zugriffsweisen von jüngeren Leserinnen und Lesern beim Dekodieren wortbildungsmorphologisch komplexer Wörter untersucht. Auf der Grundlage einer fundierten theoretisch-empirischen Basis hat Melanie Bangel ein höchst innovatives Untersuchungsdesign entwickelt, das Einsicht in die kognitiven Prozesse von Schülerinnen und Schülern beim Erschließen komplexer Wörter erlaubt. Dazu hat sie ein zweischrittiges Erhebungsdesign entwickelt: Den Fünftklässler/-innen wurden zum einen komplexe Wörter in Texten und zum anderen isoliert präsentiert, im Anschluss wurden Gespräche mit ihnen dazu geführt, was das betreffende Wort bedeuten mag und wie sie sich die Bedeutung erschlossen haben.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Daten liefert beeindruckende Befunde: Trotz der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der Zugriffe, die die Schüler/-innen mehr oder weniger erfolgreich zur Bedeutungserschließung nutzen, zeigt sich sehr deutlich, dass die morphologische Transparenz die Worterschließung stark unterstützt, und zwar besonders dann, wenn die Leser/-innen diese, u.a. auf der Basis morphologischer Bewusstheit und eines gut entwickelten Wortschatzes, zu nutzen verstehen. Die morphologische Analyse bildet eine überaus erfolgreiche Dekodierstrategie der stärkeren Leser/-innen. Den Textkontext ziehen sie heran, wenn die Wortbedeutung kontextspezifisch eingegrenzt werden muss. Die Zugriffe der schwächeren Leser/-innen sind i.d.R. vielfältiger, diffuser und weniger erfolgreich. Diese Daten sind für weiterführende didaktische Überlegungen hochrelevant, zeigen sie doch, wie wichtig sprachanalytisches Lernen, das schriftstrukturelle und semantische Aspekte verbindet, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung der Dekodierfähigkeit schwacher Leser/-innen, ist.

Prof. Dr. Astrid Müller
Hamburg, im Oktober 2017

Vorwort

Die ersten Ideen zu dieser Arbeit sind 2008 im Rahmen einer Unterrichtsbegleitung in Jahrgang 6 entstanden. In dieser Klasse waren das Reflektieren und Sprechen über den Zusammenhang zwischen Struktur und Bedeutung von Wörtern fester Bestandteil des Leseunterrichts. Dabei durfte ich mit Erstaunen beobachten, wie sich die zum großen Teil lernschwächeren Schülerinnen und Schüler der Bedeutung von Wörtern wie *geistesgegenwärtig* u. a. durch eine Analyse der morphologischen Struktur genähert haben. Für diesen Einblick in den Unterricht danke ich der (damaligen) Klasse 6b der Stadteilschule Eichtalpark sowie der Lehrerin Anja Issa.

Den Kontakt zu dieser Klasse hat meine Doktormutter Prof. Dr. Astrid Müller hergestellt. Ihr gilt mein ganz besonderer Dank. Sie hat ihre Betreuungsaufgabe jederzeit sehr ernst genommen und mit großem persönlichen Einsatz ausgefüllt. Ihre Begeisterung für Sprache und Sprachreflexion sowie ihre unterrichtsnahen Forschungstätigkeiten waren für mich eine entscheidende Motivationsgrundlage für diese Arbeit. Neben den vielen konstruktiven Anregungen, die sie mir für meine Arbeit gegeben hat, hat sie mir vor allem die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit als Deutschdidaktikerin immer wieder vor Augen geführt. Ihr Einsatz in Forschung, universitärer Lehre und Lehrerbildung für das Vorantreiben unterrichtlicher Konzepte, die ein widerspruchsfreies schriftsprachliches Lernen ermöglichen, haben mir bei der Überwindung von Schreibkrisen geholfen und mir den entscheidenden Antrieb gegeben, diesen Weg weiterzugehen.

Prof. Dr. Renata Szczepaniak möchte ich nicht nur für die Übernahme des Zweitgutachtens danken, sondern vor allem auch für den interdisziplinären Austausch zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Ihre Offenheit für unterrichtliche Lehr-/Lernprozesse und ihre sprachwissenschaftliche Expertise waren und sind eine große Bereicherung für mich. Prof. Dr. Barbara Hänel-Faulhaber hat die Prüfungskommission durch ihre Expertise im Bereich „Schriftspracherwerbsprozesse bei gehörlosen Schülerinnen und Schülern“ bereichert und mich dazu veranlasst, meine Arbeit in einem größeren Kontext zu betrachten. Vielen Dank dafür.

In meiner Kollegin Etje Schröder habe ich eine kompetente und aufmerksame Gesprächspartnerin gefunden, die mein Interesse für schriftsprachliche Lernpro-

zesse teilt und mir mit ihrem konstruktiv-kritischen Blick an vielen Stellen wertvolle Hinweise gegeben hat. Mit Jochen Heins habe ich hilfreiche Diskussionen zum forschungsmethodischen Vorgehen geführt. Beiden sowie Leena Eichler und Tobias Stark möchte ich nicht nur für die vielen fachlichen Diskussionen danken, sondern auch für das soziale Netzwerk, das erheblich dazu beigetragen hat, (fast) jeden Tag mit Freude ins Büro zu gehen.

Ein besonderer Dank gilt auch den Schülerinnen und Schülern, die mir als Interviewpartner/-innen zur Verfügung gestanden haben und mir Einblicke in ihre Denkprozesse beim Zugriff auf Wortbedeutungen gewährt haben.

Im Entstehungsprozess dieser Arbeit gab es natürlich viele weitere Menschen, mit denen ich anregende Diskussionen geführt habe und die diese Arbeit auf irgendeine Art beeinflusst haben. Sie alle haben ein herzliches Dankeschön verdient. Namentlich hervorheben möchte ich an dieser Stelle: Wiebke Bosholm, Prof. Dr. Nanna Fuhrhop, Kristin Kaatz, Prof. Dr. Birgit Mesch und Dr. Ulrike Sayatz.

Der letzte und wichtigste Dank gebührt meinen Freundinnen und Freunden sowie meiner Familie, die mich stets in allem unterstützt und für den nötigen sozialen Ausgleich gesorgt haben. Ihr seid großartig.

Melanie Bangel
Hamburg, im Oktober 2017

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Wortbildungsstrukturen im Deutschen	7
2.1 Strukturelle und semantische Aspekte der Wortbildung.....	8
2.1.1 Morphologische Konstituentenkategorien	9
2.1.2 Kompositionalitätsprinzip und morphosemantische Motiviertheit	15
2.2 Die Grundtypen der deutschen Wortbildung.....	22
2.2.1 Komposition.....	23
2.2.2 Derivation	28
2.2.2.1 Präfigierung.....	28
2.2.2.2 Suffigierung	30
2.2.3 Konversion.....	32
2.3 Morphologische Schreibungen	34
2.4 Komplexe Wörter in Texten	38
2.5 Exkurs: Morphologische Strukturen im Türkischen.....	41
3 Kognitive und (psycho-)linguistische Aspekte des Lesens	43
3.1 Kognitionspsychologische Leseprozessmodelle.....	44
3.2 Unterschiede zwischen schwächeren und stärkeren Leser/-innen	48
3.3 Worterkennungsprozess.....	50
3.3.1 Worterkennung bei komplexen Wörtern.....	57
3.3.2 Zur Rolle der Schriftstruktur bei der Worterkennung.....	58
3.4 Lesekompetenz und Wortschatz.....	63
4 Morphologische Strukturen im Sprachlernprozess.....	67
4.1 Wortbildungsmorphologische Strukturen im mentalen Lexikon.....	67
4.2 Einsicht in morphologische Strukturen als Teil von Sprachwissen	71
4.2.1 Theoretische und empirische Modellierungen zum Sprachwissen	73
4.2.2 Morphologisches Wissen/morphologische Bewusstheit.....	80
4.3 Verhältnis von morphologischer Bewusstheit, Wortschatz und Lesen.....	82
4.3.1 Empirische Befunde.....	83
4.3.2 Morpholog. Analyse im Kontext lesebezogener Wortschatzarbeit....	87
4.3.3 Ein Blick in die Lehrwerke	93

5 Anlage der empirischen Untersuchung	97
5.1 Einbettung der Erhebung	97
5.2 Forschungsdesign	101
5.2.1 Ziele und Fragestellungen	103
5.2.2 Methodisches Vorgehen bei der Datenerhebung	105
5.2.2.1 Erhebung introspektiver Daten durch Verbalprotokolle	105
5.2.2.2 Interviewablauf und -leitfaden	107
5.2.2.3 Verortung im Bereich metakognitiver Verbalprotokolle.....	112
5.2.3 Stichprobe und Inputmaterial.....	115
5.2.3.1 Zusammensetzung der Stichprobe	115
5.2.3.2 Analyse des Inputmaterials	119
5.2.3.2.1 Textbezogene Auswahlentscheidungen und Analysen.....	120
5.2.3.2.2 Wortbezogene Auswahlentscheidungen und Analysen.....	130
5.2.4 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung.....	155
5.2.4.1 Begründung für ein inhaltsanalytisches Vorgehen.....	155
5.2.4.2 Analyseschritte der primären Datenauswertung.....	159
5.2.4.3 Analyseschritte der sekundären Datenauswertung	164
6 Ergebnisse	169
6.1 Darstellung des Kategoriensystems	169
6.2 Ergebnisse der fallbezogenen Typenbildung	193
6.2.1 Fallbezogene Typenbildung: 1. Setting (Wörter in Texten).....	193
6.2.2 Fallbezogene Typenbildung: 2. Setting (isoliert präs. Wörter)	203
6.2.3 Settingübergreifende Auswertung der Typenbildung	212
6.3 Ergebnisse der wortbezogenen Analysen	215
6.3.1 Wortbezogene Typenbildung: 1. Setting (Wörter in Texten).....	215
6.3.2 Wortbezogene Typenbildung: 2. Setting (isoliert präs. Wörter).....	226
6.4 Erschließung unbekannter Wörter	232
6.4.1 Wortschließungsstrategien: 1. Setting.....	234
6.4.2 Wortschließungsstrategien: 2. Setting.....	238
6.5 Vertiefende Einzelfallanalysen.....	241
6.5.1 Stärkere Leserinnen und Leser.....	243
6.5.1.1 Leon: „Und sonst hätte ich es wieder auseinandergetrennt“	243
6.5.1.2 Hülya: „Also es klingt halt so und deswegen habe ich so eine Vermutung“	256

6.5.2 Schwächere Leserinnen und Leser.....	272
6.5.2.1 Dilara: „Bei manchen Wörtern fällt es mir einfach plötzlich ein“	272
6.5.2.2 Rafik: „Wenn man das dann zusammenmacht, dann weiß man eigentlich schon, was das bedeutet“	290
6.6 Vertiefende wortbezogene Analysen.....	302
6.6.1 Erstes Setting (Wörter in Texten)	303
6.6.1.1 Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Wortstruktur und Bedeutung vor dem Hintergrund textbezogener Informationen am Beispiel der Konversion <i>gehüllt</i>	303
6.6.1.2 Zum Verhältnis der Orientierung am Kontext und an der Wortbildungsstruktur am Beispiel des Derivats <i>Leichtigkeit</i>	311
6.6.2 Zweites Setting (isoliert präsentierte Wörter)	317
6.6.2.1 Zum Umgang mit morphologischen Schreibungen bei der Bedeutungerschließung am Beispiel des Derivats <i>Misserfolg</i> .	317
6.6.2.2 Zum Umgang mit Präfixen bei der Bedeutungerschließung am Beispiel des Derivats <i>unermüdlich</i>	324
7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	335
8 Ausblick.....	349
Literaturverzeichnis	353
Anhang.....	371

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Native substantivische Affixe	11
Tab. 2: Native adjektivische Affixe	11
Tab. 3: Native verbale Affixe (inkl. präpositionale Verbpunkteln).....	11
Tab. 4: Wortbildungsbedeutungen (Komposita).....	27
Tab. 5: Wortbildungsbedeutungen (Präfixderivation)	29
Tab. 6: Ausgangs- und Zielkategorien nativer Suffixe	31
Tab. 7: Wortbildungsbedeutungen (Suffixderivation)	32
Tab. 8: Morphologische und syntaktische Konversionstypen	33
Tab. 9: Die vier Wissensarten in Anlehnung an Mandl et al. (1986).....	74
Tab. 10: Wissensarten: (wortbildungs-)morphologisches Wissens	80
Tab. 11: Formen von Verbalprotokollen	106
Tab. 12: Durchschnittliche Ergebnisse aus den eingesetzten Lesetests	116
Tab. 13: Testergebnisse: stärkere Leserinnen und Leser	118
Tab. 14: Testergebnisse: schwächere Leserinnen und Leser	118
Tab. 15: Leistungsgruppenbezogene Tendenzen und Abweichungen	119
Tab. 16: Kookkurrenzen Ankerwörter (Sachtext).....	124
Tab. 17: Kookkurrenzen Ankerwörter (literarischer Text).....	127
Tab. 18: Kontextdeterminierte Bedeutungsspektren der Wörter (Sachtext)	129
Tab. 19: Kontextdeterminierte Bedeutungsspektren der Wörter (lit. Text)	129
Tab. 20: Ankerwörter.....	131
Tab. 21: Konstituentenstruktur der Ankerwörter (Sachtext).....	134
Tab. 22: Konstituentenstruktur der Ankerwörter (literarischer Text).....	138
Tab. 23: Konstituentenstruktur der Ankerwörter (isoliert präp. Wörter)	141
Tab. 24: Frequenzklassen der im Text präp. Ankerwörter	149
Tab. 25: Frequenzklassen der isoliert präsentierten Wörter.....	150
Tab. 26: Graphem. und phonolog. Struktur der im Text präp. Ankerwörter.....	153
Tab. 27: Graphem. und phonolog. Struktur der Ankerwörter (2. Setting)	154
Tab. 28: Intra- und Interdecoderreliabilitäten.....	163
Tab. 29: Modell für die Erstellung der Profilmatrix	165
Tab. 30: Subkategorien zur Hauptkategorie ‚Kotext‘	171
Tab. 31: Subkategorien zur Hauptkategorie ‚Stamm‘	173
Tab. 32: Subkategorien zu den Hauptkategorien ‚Präfix‘ und ‚Suffix‘	174
Tab. 33: SK zu den HK ‚vermeintlicher Stamm‘ und ‚morph. Aufbau‘	175

Tab. 34: SK zu den HK ‚graphem. Struktur‘ und ‚phonolog. Struktur‘	176
Tab. 35: SK zur Hauptkategorie ‚Einschätzung der Bedeutungshypothese‘	176
Tab. 36: Kodierleitfaden: Ebene 1 (Informationsquellen), Gruppe I (Kotext)..	178
Tab. 37: Kodierleitfaden: Ebene 1 (IQ), Gruppe II (Wortbildungsstruktur).....	179
Tab. 38: KL: Ebene 1(IQ), Gruppe III (phonol. und graphem. Ähnlichkeit)....	189
Tab. 39: KL: Ebene 1 (Informationsquellen), Gruppe IV (Sonstige)	190
Tab. 40: Kodierleitfaden: Ebene 2 (Einschätzung der Bedeutungshypothese) .	191
Tab. 41: Kodierleitfaden: Ebene 3 (aktuelle Bedeutungerschließung).....	192
Tab. 42: Zur Erklärung vorgelegte Ankerwörter pro Fall (schwächere LuL)...	194
Tab. 43: Zur Erklärung vorgelegte Ankerwörter pro Fall (stärkere LuL).....	195
Tab. 44: Gruppierte Subkategorien der HK ‚Wortstamm‘ (Merkmal A2).....	198
Tab. 45: Leistungsgruppenbezogener Vergleich der Merkmalsausprägungen .	203
Tab. 46: Zur Erklärung vorgelegte Ankerwörter pro Fall (schwächere LuL)...	204
Tab. 47: Zur Erklärung vorgelegte Ankerwörter pro Fall (stärkere LuL).....	205
Tab. 48: Im Merkmal C1 zusammengefasste Kategorien	209
Tab. 49: Gruppenbezogener Vergleich der Informationsquellen.....	212
Tab. 50: Vergleich der stammbezogenen Typen (1. vs. 2. Setting)	214
Tab. 51: Zur Erklärung vorgelegte Wörter pro Leistungsgruppe (1. Setting)...	216
Tab. 52: Wortspezifische Eigenschaften der Ankerwörter (1. Setting)	220
Tab. 53: Textbezogene Analysen des Inputmaterials (1. Setting).....	223
Tab. 54: Zur Erklärung vorgelegte Wörter pro Leistungsgruppe (2. Setting)...	227
Tab. 55: Ergebnisse der Analysen des Inputmaterials (2. Setting)	229
Tab. 56: Ankerbeispiele zur Einschätzung der Bekanntheit eines Wortes.....	233
Tab. 57: Interviewsequenzen zu aktuellen Wortschließungen (1. Setting)....	235
Tab. 58: Bekanntheit der zur Erklärung vorgelegten Wörter (1. Setting).....	236
Tab. 59: Einschätzung der Bedeutungshypothesen (1. Setting).....	237
Tab. 60: Interviewsequenzen zu aktuellen Wortschließungen (2. Setting)....	238
Tab. 61: Bekanntheit der zur Erklärung vorgelegten Wörter (2. Setting).....	239
Tab. 62: Einschätzung der morphemorientierten Hypothesen (2. Setting)	240
Tab. 63: Verortung der Fälle in den prototypischen Merkmalsausprägungen ..	242
Tab. 64: Verortung der Fälle in den prototypischen Merkmalsausprägungen ..	242
Tab. 65: Ergebnisse aus den Leistungstests und -beobachtungen (Leon).....	244
Tab. 66: Ergebnisse aus den Leistungstests und -beobachtungen (Hülya)	256
Tab. 67: Ergebnisse aus den Leistungstests und -beobachtungen (Dilara)	273
Tab. 68: Ergebnisse aus den Leistungstests und -beobachtungen (Rafik)	291

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Konstituentenstruktur <i>Bewerbungsmappe</i>	13
Abb. 2: Wortbildungsmorphologisch fokussierte Konstituentenstruktur.....	13
Abb. 3: Integratives Leseprozessmodell	47
Abb. 4: Das interaktive Lesemodell von Rumelhart (1994)	57
Abb. 5: Aufbau der Schreibsilbe im trochäischen Zweisilber	60
Abb. 6: Direct and inferential Mediation Model (DIME-Modell)	64
Abb. 7: Wortwissen: Struktur- und Funktionswissen	72
Abb. 8: Ausschnitt aus ELFE 1–6 (Wortverständnistest, modifiziert).....	99
Abb. 9: Ausschnitt aus SLS 5–8	100
Abb. 10: Komponenten des Forschungsdesigns	103
Abb. 11: Verortung der Ankerwörter im Isotopienetz (Sachtext).....	124
Abb. 12: Verortung der Ankerwörter im Isotopienetz (lit. Text).....	127
Abb. 13: Kategoriearten nach Kuckartz (2012).....	157
Abb. 14: Analyseschritte der primären Datenauswertung	160
Abb. 15: Darstellung eines Fallprofils (1. Setting, S02_E).....	165
Abb. 16: Darstellung eines Fallprofils (2. Setting, S02_E).....	166
Abb. 17: Darstellung eines wortbezogenen Profils (1. Setting, ertönen)	166
Abb. 18: Darstellung eines wortbezogenen Profils (2. Setting, bärtig).....	167
Abb. 19: Gruppierte Hauptkategorien.....	170
Abb. 20: Fallbezogene Merkmalsausprägungen: Wortstamm (1. Setting)	200
Abb. 21: Fallbezogene Merkmalsausprägungen: Kotext (1. Setting)	202
Abb. 22: Fallbezogene Merkmalsausprägungen: Wortstamm	207
Abb. 23: Fallbez. Merkmalsausprägungen: GA, keine Hypothese (2. Setting) 210	
Abb. 24: Stammbezogene Merkmalsausprägungen der generierten Typen.....	213
Abb. 25: Wortbezogene Merkmalsausprägungen: Wortstamm (1. Setting)	217
Abb. 26: Wortbezogene Merkmalsausprägungen: Kotext (1. Setting)	222
Abb. 27: Wortbez. Merkmalsausprägungen: Kotext, Stamm (1. Setting)	226
Abb. 28: Wortbezogene Merkmalsausprägungen: Wortstamm (2. Setting)	228
Abb. 29: Wortbez. Merkmalsauspräg.: GA, keine Hypothese (2. Setting).....	231
Abb. 30: Erschl. unbekannter Wörter: Informationsquellen (1. Setting)	236
Abb. 31: Erschl. unbekannter Wörter: Informationsquellen (2. Setting)	239
Abb. 32: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Leon, 1. Setting).....	246
Abb. 33: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Leon, 2. Setting).....	252

Abb. 34: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Hülya, 1. Setting)	259
Abb. 35: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Hülya, 2. Setting)	266
Abb. 36: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Dilara, 1. Setting)	276
Abb. 37: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Dilara, 2. Setting)	281
Abb. 38: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Rafik, 1. Setting)	293
Abb. 39: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (Rafik, 2. Setting)	298
Abb. 40: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (<i>gehüllt</i>)	304
Abb. 41: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (<i>Leichtigkeit</i>)	312
Abb. 42: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (<i>Misserfolg</i>)	318
Abb. 43: Übersicht über die genutzten Inform.quellen (<i>unermüdlich</i>)	326

1 Einleitung

An average sentence, in a German newspaper, is a sublime and impressive curiosity; [...] it is build mainly of compound words constructed by the writer on the spot, and not to be found in any dictionary – six or seven words compacted into one, without joint or seam – that is, without hyphens [...]. (Twain 2009: 12)

Schon Mark Twain lenkt in seinem vielfach zitierten Essay über „die schreckliche deutsche Sprache“ (Twain 2009) die Aufmerksamkeit auf eine Besonderheit des Deutschen, die aus Leserperspektive eine große Herausforderung darstellt – und zwar nicht nur für diejenigen, für die geschriebene Texte des Deutschen fremdsprachliche Texte sind. Wie jüngere Leserinnen und Leser diese Herausforderung bewältigen, steht im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit.

Die Ausbildung einer angemessenen Lesekompetenz, u. a. durch die Entwicklung basaler Lesefähigkeiten¹, ist mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie 2000 in den Fokus deutschdidaktischer Forschung und Unterrichtsentwicklung gerückt (vgl. Nix 2011). Die seitdem im Dreijahresrhythmus stattfindenden Folgeuntersuchungen verdeutlichen trotz des erfreulichen kontinuierlichen Aufwärtstrends, dass in diesem Bereich weiterhin Handlungsbedarf besteht. Dem empirisch belegten engen Zusammenhang zwischen Wortschatz und Lesekompetenz (vgl. Cromley & Azevedo 2007) wird in der Vielzahl der didaktisch-methodischen Überlegungen und schulischen Maßnahmen nach wie vor jedoch wenig Beachtung geschenkt. So lässt sich aus den Ergebnissen der DESI-Studie ableiten, dass viele Schüler/-innen der Sekundarstufe I beim Lesen nur auf eine begrenzte Wortschatzbasis zurückgreifen können (vgl. Willenberg 2008). Dabei ist ein umfangreicher Wortschatz nicht nur eine zentrale Voraussetzung, sondern auch die Folge einer gut ausgebildeten Lesekompetenz (vgl. Artelt et al. 2007). Es stellt sich also die Frage, welche Unterstützungsangebote schwächere Leser/-innen benötigen, um ihren Wortschatz beim Lesen zu erweitern und damit gleichzeitig eine verbesserte Grundlage für den Ausbau ihrer Lesekompetenz zu schaffen.

¹ In Anlehnung an aktuelle Modelle der Lesekompetenz verstehe ich unter basalen Lesefähigkeiten Prozesse der Wort- und Satzidentifikation sowie der lokalen Kohärenzbildung (vgl. Rosebrock & Nix 2012).

Bei der Betrachtung der Wortschatzerweiterung durch das Lesen ist für das Deutsche der Blick auf morphologisch komplexe Wörter besonders interessant und wichtig, da sie, worauf schon Mark Twain aufmerksam macht, den Großteil unseres Wortschatzes bilden (*Unwetterwarnung*, *beaufsichtigen*, *unbegreiflich*). In keiner anderen Sprache ist es möglich, in einem so großen und wenig beschränkten Umfang aus den bestehenden Wortbildungsmöglichkeiten zu schöpfen und auf diese Weise den Sprachbestand stetig zu erweitern (vgl. Römer 2015). Dabei kommt es nicht selten zu Gelegenheitsbildungen wie *Unwahrheitler*² oder *Buchstabensparsamkeit*³, die vermutlich nie den Status der Lexikalisierung erreichen werden (vgl. Fleischer & Barz 2012). Die Struktur und Bedeutungskonstitution von komplexen Wörtern zu durchschauen, stellt eine wichtige Aufgabe im Sprachlernprozess dar, um sowohl das Bedeutungsspektrum von unbekannten lexikalisierten Wortbildungen als auch von Neologismen einengen zu können. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass Einsichten in wortbildungsmorphologische Regularitäten auch für den lexikalischen Zugriff beim Lesen zentral sind (vgl. Bangel & Müller 2014).

Bereits in einem frühen Stadium der Wortschatzentwicklung lässt sich beobachten, wie Kinder mit Wortbildungsmustern experimentieren. So formuliert Lea (3;7), die von einem Tagesvater betreut wird, auf der Grundlage ihrer bisherigen sprachpraktischen Erfahrungen den Wunsch, auch einmal eine **Tagesvaterin* zu bekommen. Solche wortbildungsbezogenen Analogiebildungen zeigen, dass Kinder bereits sehr früh die bedeutungskonstituierende Funktion von Morphemen wahrnehmen. Sie können als wichtige Meilensteine im Spracherwerbsprozess betrachtet werden (vgl. Meibauer 1999). Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen verläuft in diesem Stadium überwiegend beiläufig und unbewusst. Erst mit Beginn des Schriftspracherwerbs bekommt sie im Rahmen gezielter Sprachbetrachtungsaktivitäten eine andere Dimension. Während Morpheme als die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache im Gesprochenen eine sehr abstrakte, z. T. recht inkonstante Größe darstellen (z. B. [fɛlt], [fɛl.dɐ]; [mu:.tɪç], [mu:.tɪ.qə]), werden sie im deutschen Schriftsystem weitestgehend graphisch konstant gehalten, sodass Bedeutungsverwandtschaften

² <http://www.tagesspiegel.de/politik/international/afghanistan/Bundeswehr-Verteidigungspolitik-Kundus-Affaere-Guttenberg;art15872,2976979.html> (vgl. www.wortwarte.de, Zugriff: 2.3.2017)

³ <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/nokia-150-im-test-das-die-zukunft-kann-mich-mal-handy-a-1133990.html> (vgl. www.wortwarte.de, Zugriff: 2.3.2017)

beim Lesen schnell erfasst werden können (<Feld>, <Felder>; <mutig>, <mutige>) (vgl. Dürscheid 2012; Eisenberg 2013). Darüber, welche Rolle die Analyse von Wortbildungsstrukturen im (Schrift-)Sprachlernprozess spielt, liegen bisher allerdings überwiegend Befunde aus dem angloamerikanischen Raum vor (vgl. Bangel & Müller 2013). Dass dies für das Deutsche ein mindestens ebenso wichtiges Forschungsfeld ist, lässt sich nicht nur aus den (schrift-)sprachstrukturellen Eigenschaften ableiten, sondern auch aus Beobachtungen zum Umgang von Schüler/-innen mit komplexen Wörtern beim Lesen:

Textauszug (*Das duschende Gespenst* von Georg Bydliniski)

„Seine Feinde strichen die zugemauerte Tür mit Farbe ein, damit niemand bemerkte, dass dahinter ein Raum war.“

Transkriptauszug (Klasse 5)

Clara: ((liest vor)) *Seine Feinde strichen (-) die zung/ zung/ ZUGmau/ mauerte ((flüstert)) oder? Wie heißt das? (-) Tür mit/*

Lehrerin: Lies es noch mal, *die/*

Clara: ((liest vor)) *die zuG/ zu/ Hä?*

Lia: *Zugemauert.*

Clara: ((liest weiter)) *Zugemauerte Tür mit (-) Farbe an, DAmit niemand bemerkte, dass dahinter ein Raum war.*

Die Lautleseprobe zeigt, dass Clara vor allem bei dem komplexen Wort *zugemauert* stockt. Es gelingt ihr anscheinend nicht, das ganze Wort in den Blick zu nehmen und die morphologischen Informationen angemessen auszuwerten. Stattdessen bleibt sie beim ersten Teil des Wortes hängen und versucht, ein ihr bekanntes Wort darin zu finden. In der Anschlusskommunikation über das Gelesene äußert Clara darüber hinaus, dass sie keine Idee hat, wie sie sich die Bedeutung des ihr unbekannten Wortes *zugemauert* erschließen könnte. Solche und ähnliche Beobachtungen bilden die Motivationsgrundlage für die vorliegende Arbeit und haben mich dazu veranlasst, mich näher mit der Frage zu beschäftigen, inwiefern stärkere und schwächere Leserinnen und Leser zu Beginn der Sekundarstufe I die orthographisch gestützte Analyse von Wortbildungsstrukturen für den Zugriff auf Wortbedeutungen und das Erschließen unbekannter Wörter beim Lesen nutzen (können). Zur Beantwortung dieser und weiterer Forschungsfragen (vgl. Kapitel 5.2.1) wurden Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus

Jahrgang 5 über die Bedeutung von schriftlich präsentierten komplexen Wörtern sowie über potentielle Möglichkeiten der Worderschließung geführt. Auf diese Weise sollten Einblicke in die kognitiven Strukturen und Prozesse der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden, die beim Zugriff auf Wortbedeutungen wortbildungsmorphologisch komplexer Wörter aktiviert werden, um daraus Unterstützungsbedarfe für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ableiten zu können.

Die theoretische Basis der empirischen Untersuchung fokussiert zum einen den (schrift-)sprachlichen Lerngegenstand, der im Mittelpunkt dieser Studie steht, und zum anderen die mit seiner Aneignung verbundenen sprachlich-kognitiven Leistungen. Damit geht es um die Perspektive auf das Lernen in den Bereichen Lesekompetenz, Wortschatz und morphologisches Wissen/morphologische Bewusstheit.

In Kapitel 2 werden zunächst die dieser Studie zugrundeliegenden sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse über die strukturellen und semantischen Eigenschaften von komplexen Wörtern skizziert. Dabei beschränke ich mich auf diejenigen wortbildungstheoretischen Aspekte und Positionen, die für die Erhebung und Analyse der Interviewdaten eine Rolle spielen. So bilden die Ausführungen zu den morphologischen Konstituentenkategorien (vgl. Kapitel 2.1.1) und zu den Grundtypen der deutschen Wortbildung (vgl. Kapitel 2.2) die Grundlage für die kategorienbasierte Auswertung der Interviews. Für die theoretische Fundierung im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Wortbildungsstruktur und Bedeutung werden das Kompositionalitätsprinzip sowie das damit verbundene Konzept der morphosemantischen Motiviertheit herangezogen (vgl. Kapitel 2.1.2). Dabei werden nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen der morphologischen Analyse als Worderschließungsstrategie aufgezeigt. Darüber hinaus sind die Erkenntnisse der Graphematik zur Konstantanschreibung von Morphemen für das Forschungsanliegen zentral (vgl. Kapitel 2.3). Da der Fokus der vorliegenden Untersuchung nicht nur auf der Verarbeitung von isoliert präsentierten komplexen Wörtern liegt, sondern auch von solchen, die in einen Textkontext eingebettet sind, soll die Funktion komplexer Wörter im Text ebenfalls diskutiert werden (vgl. Kapitel 2.4).

Kognitive und (psycho-)linguistische Aspekte des Lesens stehen im Mittelpunkt des dritten Kapitels. Dabei liegt der Fokus auf dem für diese Arbeit relevanten Worterkennungsprozess beim Lesen, wobei ein besonderes Augenmerk

auf Forschungsbefunden und theoretischen Annahmen zur Verarbeitung von komplexen Wörtern und der Rolle der Schriftstruktur bei der Worterkennung/beim Dekodieren liegt (vgl. Kapitel 3.3). Wie bereits erwähnt, stellt neben der Dekodierfähigkeit auch der Wortschatz ein zentrales Unterscheidungsmerkmal zwischen stärkeren und schwächeren Leser/-innen dar (vgl. Kapitel 3.2), das vor allem vor dem Hintergrund des bidirektionalen Verhältnisses zwischen Lesekompetenz und Wortschatzkenntnissen einen wichtigen Anknüpfungspunkt für diese Arbeit bildet (vgl. Kapitel 3.4).

In Kapitel 4 wird die Verknüpfung von Gegenstands- und Lernerperspektive genauer in den Blick genommen. Im Zentrum stehen deshalb theoretisch begründete Annahmen und empirische Befunde zur Rolle (wortbildungs-)morphologischer Strukturen im Sprachlernprozess. Vor dem Hintergrund des semantisch-lexikalischen Lernens werden zunächst Modellierungen zum mentalen Lexikon skizziert (vgl. Kapitel 4.1). Dabei liegt der Fokus auf der Repräsentation morphologischer Strukturen in diesem inneren Wortschatzspeicher. Im Hinblick auf die Verarbeitung wortbildungsmorphologischer Strukturen bei der Sprachrezeption und -produktion kommt dem Konzept des Sprachwissens eine besondere Bedeutung zu. Die Ausdifferenzierung morphologischen Wissens in unterschiedliche Wissensarten ist in diesem Zusammenhang für die vorliegende Studie besonders wichtig, da offengelegt werden muss, welche Art von Wissen im Rahmen der geführten Interviews überhaupt erhoben werden konnte. Dabei wird das im angloamerikanischen Raum prominente Konstrukt der morphologischen Bewusstheit („morphological awareness“) diskutiert und mit den Ausführungen zum Sprachwissen in Beziehung gesetzt (vgl. Kapitel 4.2). Den Abschluss dieses Kapitels bilden internationale empirische Befunde und daraus resultierende didaktische Konsequenzen zur Rolle morphologischer Bewusstheit für die Lese- und Wortschatzentwicklung (vgl. Kapitel 4.3).

Mit Kapitel 5 beginnt der empirische Teil dieser Arbeit. Es wird zunächst die Anlage der Untersuchung skizziert und in einen größeren Forschungskontext eingeordnet (vgl. Kapitel 5.1). Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Beschreibung des methodischen Vorgehens bei der Datenerhebung und -auswertung vor dem Hintergrund der formulierten Forschungsfragen. Da die Grundlage der Interviews im Vorfeld ausgewählte wortgebildete Wörter und Texte bilden, werden an dieser Stelle ebenfalls die Begründungszusammenhänge für die Auswahl des Inputmaterials dargelegt (vgl. Kapitel 5.2).

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt in Kapitel 6. Den Ausgangspunkt bildet die Vorstellung des entwickelten Kategoriensystems als Herzstück des Auswertungsprozesses (vgl. Kapitel 6.1). Darauf folgt die Präsentation der generierten fall- und wortbezogenen Typen als ein wesentliches Ergebnis der fallübergreifenden Analysen (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3). Bei der Gruppierung der Fälle zu Typen wird der Vergleich zwischen stärkeren und schwächeren Leser/-innen berücksichtigt und anschließend im Hinblick auf die Nutzung der morphologischen Analyse als Wortschließungsstrategie genauer betrachtet (vgl. Kapitel 6.4). Vertiefende Einblicke in die Denkprozesse der Schülerinnen und Schüler beim Reflektieren über die Bedeutung von komplexen Wörtern sollen ausgewählte Einzelfallanalysen sowie wortbezogene Analysen ermöglichen. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen also sowohl die Worterklärungen eines Schülers/einer Schülerin zu den zur Erklärung vorgelegten Wörtern (vgl. Kapitel 6.5) als auch die unterschiedlichen wortspezifischen Bedeutungshypothesen der Schüler/-innen der Stichprobe (vgl. Kapitel 6.6).

In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Untersuchung vor dem Hintergrund der Theoriegrundlage zusammengefasst und diskutiert. Abschließend werden in Kapitel 8 Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse für die unterrichtliche Praxis sowie für weitere Forschungsfragen abgeleitet.

2 Wortbildungsstrukturen im Deutschen

Wie in der Einleitung dargelegt, zielt die vorliegende Studie darauf ab, Einsichten in die kognitiven Strukturen und Prozesse von Schülerinnen und Schülern in Jahrgang 5 zu erhalten, die beim Zugriff auf Wortbedeutungen schriftlich präsentierte wortbildungsmorphologisch komplexer Wörter aktiviert werden. Die Fokussierung auf komplexe Wörter erfolgt vor allem aus drei Gründen:

- 1) Der deutsche Wortschatz besteht zu einem Großteil aus gebildeten Wörtern. Das lässt sich nach Fleischer und Barz u. a. mit Blick auf eine beliebige Alphabetstrecke in einem Wörterbuch nachweisen (vgl. Fleischer & Barz 2012: 2). So sind im WAHRIG z. B. zwischen den Einträgen *kurz* und *Küste* lediglich sechs weitere Simplicia, aber 85 Wortbildungen verzeichnet (vgl. WAHRIG 2008: 908f.). Die Bildung neuer Lexeme aus vorhandenem Sprachmaterial gehört neben Prozessen der Entlehnung (z. B. *scannen*, *brow-sen*) sowie Umdeutungsprozessen (z. B. *Maus* als Bezeichnung für das Eingabegerät bei Computern) zu den wichtigsten Verfahren des Sprachausbaus (vgl. Römer 2015: 6). Ein Blick in die ‚Wortwarte‘, einer tagesaktuellen Sammlung von Neologismen aus online verfügbaren Tages- und Wochenzei-tungen sowie weiteren Internetplattformen, verdeutlicht die hohe Beteiligung von Wortbildungsprozessen an der Entstehung neuer Wörter (vgl. www.wortwarte.de; Lemnitzer 2007: 100ff.). Neben Wortbildungen wie *Lächeltag*⁴ oder *Anfassbildschirm*⁵, die sich aus nativen Einheiten zusammen-setzen, finden sich dort auch aus fremden Einheiten gebildete Wörter wie *Retrostyling*⁶ oder *Handyvideo*⁷ sowie Mischformen wie *Morgenbriefing*⁸ oder *Vergenderung*⁹. Ein Großteil der in der ‚Wortwarte‘ aufgeführten

4 www.rp-online.de/public/index/regional/duesseldorf/duesseldorf-stadt/nachrichten, Zugriff: 13.3.2016.

5 www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,druck-585845,00.html, Zugriff: 13.3.2016.

6 www.rp-online.de/public/index/aktuelles/auto/verkehr/detroit, Zugriff: 13.3.2016.

7 www.tagesspiegel.de/tso/sonderthema1/index.html, Zugriff: 13.3.2016.

8 www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/0,1518,190367,00.html, Zugriff: 13.3.2016.

9 www.zeit.de/kultur/musik/2010-06/musik-gender-lexikon, Zugriff: 13.3.2016.

Neubildungen sind allerdings Gelegenheitsbildungen (Okkasionalismen), die vermutlich nie den Status der Lexikalisierung erreichen werden.

- 2) Da es in dieser Arbeit um Bedeutungszuweisung beim Lesen geht, ist die Beschränkung auf morphologisch komplexe Wörter auch deshalb interessant, da Morpheme als bedeutungstragende Einheiten der Sprache im deutschen Schriftsystem möglichst konstant gehalten werden (z. B. *Schwimmbad* und nicht **Schwimbat*, wegen *schwimmen* und *baden*). Schriftlich präsentierte komplexe Wörter bieten folglich eine gute Grundlage, um zu untersuchen, inwiefern Leserinnen und Leser die durch die graphische Konstanthaltung von Morphemen sichtbare morphologische Transparenz von Wörtern für die Bedeutungszuweisung nutzen.
- 3) Mit Blick auf die für diese Untersuchung gewählte Altersstufe (Jg. 5) kann davon ausgegangen werden, dass diese Schülerinnen und Schüler seit dem Ende der Primarstufe vermehrt Texte lesen, die sich durch einen spezifisch literalen, elaborierten Wortschatz auszeichnen (vgl. Steinhoff 2009: 15; Nippold 2006: 25ff.). Im Deutschen ist dieser eher bildungssprachliche Wortschatz u. a. durch seine morphologische Komplexität gekennzeichnet (vgl. Gantefort & Roth 2010: 577). Darüber hinaus erhöht der vor allem mit Suffigierung und Konversion verbundene Wortartwechsel „die syntaktischen Einsatzmöglichkeiten der Grundmorpheme“ (Erben 2006: 24) und trägt damit zur „Einpassung lexikalischer Einheiten in verschiedene Kontexte und Konstruktionen [bei]“ (ebd.: 24).

Da mit dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit folglich sowohl strukturell-morphologische als auch semantisch-funktionale Aspekte der Wortbildung verbunden sind und Form- und Bedeutungsseite von komplexen Wörtern i. d. R. eng miteinander verknüpft sind, bezieht sich die folgende Darstellung der für diese Studie relevanten Wortbildungsregularitäten im Deutschen auf beide Parameter.

2.1 Strukturelle und semantische Aspekte der Wortbildung

Die Betrachtung von Wortbildungen im Hinblick auf die Kodierung der für die Bedeutungszuweisung wichtigen Informationen erfordert sowohl einen Blick in die Oberflächen- als auch in die Tiefenstruktur dieser komplexen lexikalischen Einheiten. Erstere bezieht sich hier auf formale Aspekte der Wortzusammen-

setzung und letztere auf semantisch-lexikalische Eigenschaften, insbesondere auf Bedeutungsrelationen der Konstituenten eines komplexen Ausdrucks. Bevor diese beiden Parameter konkret auf die vier Grundtypen der deutschen Wortbildung bezogen werden, erfolgt zunächst eine Skizzierung der für diese Arbeit grundlegenden morphologischen und semantischen Beschreibungskategorien.

2.1.1 Morphologische Konstituentenkategorien

Mit Ausnahme der Konversion weisen die Grundtypen der Wortbildung (vgl. Abschnitt 2.2) eine binäre Struktur auf, d. h., die ihnen zugehörigen morphologisch komplexen Wörter lassen sich in zwei unmittelbare Konstituenten zerlegen (z. B. *Kühlschrank|tür*, *Verletzbar|keit*, *un|sichtbar*) (vgl. Fleischer & Barz 2012: 83). Diese stellen die Bezugsgröße für die Formulierung von Wortbildungsregularitäten und damit auch für die Zuordnung zu den Wortbildungstypen dar (*un|sichtbar* = Präfigierung, *Verabred|ung* = Suffigierung), wobei die Konstituentenstruktur manchmal mehrere Zuordnungen zulässt (z. B. *Un|endlichkeit* vs. *Unendlich|keit*). Vor allem aus didaktischer Perspektive erscheint es sinnvoll, auch die unmittelbaren Konstituenten der hierarchieniedrigeren Einheiten zu bestimmen, um sowohl Schreibungen herleiten als auch Bedeutungen rekonstruieren zu können (z. B. *un|verträglich* → *verträglich* → *ver|trag(en)*). Vor allem das Identifizieren des Wortstammes als semantisches Zentrum der jeweiligen Einbettungseinheit spielt hier eine große Rolle (vgl. Bangel, Müller & Knigge 2015).

In der Regel enthält jedes wortbildungsmorphologisch komplexe Wort mindestens einen Wortstamm.¹⁰ Der Wortstamm kann einfach (z. B. *tür* in *Kühlschrank|tür*) oder komplex (z. B. *Kühlschrank* in *Kühlschrank|tür*, *verletzbar* in *Verletzbar|keit*, *sichtbar* in *un|sichtbar*) sein. Analog zu den Beschreibungskategorien komplexer syntaktischer Einheiten (z. B. Nominalgruppe, Präpositionalgruppe) bezeichnet Eisenberg komplexe Stämme als Stammgruppen (StGr) (vgl. Eisenberg 2013: 26ff., 210f.). Sowohl einfache als auch komplexe Stämme sind wortfähig und lassen sich mit Flexionsmorphemen verbinden. Darüber hinaus

¹⁰ Die Konstituentenkategorie Konfix, die sowohl Eigenschaften eines Wortstammes als auch eines Affixes aufweist und Verbindungen ohne „echten“ Wortstamm eingeht (z. B. *Biologe*, *chemisch*) (vgl. Eisenberg 2013: 209), führe ich hier aufgrund ihres für diese Arbeit irrelevanten Sonderstatus nicht weiter aus.

können Stämme unterschiedliche Stammformen aufweisen (Allomorphie), wobei der Vokalwechsel „das einzige morphologische Mittel [darstellt], das mit einiger Regelmäßigkeit zur Unterscheidung von Stammformen angewandt wird [...] Umlaut bei den Adjektiven und Substantiven, dazu Ablaut und Vokalhebung bei den [starken] Verben“ (Eisenberg 2013: 212). Morphologische Verwandtschaften (z. B. *froh*, *Frohsinn*, *fröhlich*) beziehen sich also immer auf ein morphologisches Paradigma, d. h. auf die Menge aller Stammformen eines gegebenen Stammes (z. B. $froh^{MP} = \{\langle froh, \{Grv\}\rangle, \langle fröh \{Uml\}\rangle\}$; $helf^{MP} = \{\langle helf, \{Abl0, Grv\}\rangle, \langle hilf \{Abl0, Heb\}\rangle, \langle half, \{Abl1\}\rangle, \langle holf \{Abl2\}\rangle\}$) (vgl. ebd.: 212).

Neben Wortstämmen bilden Wortbildungsaffixe die zweite zentrale Konstituentenkategorie zur Beschreibung wortbildungsmorphologisch komplexer Wörter. Hier kann zwischen Präfixen (z. B. *un-*, *ver-*, *be-*) bzw. präpositionalen Verbpartikeln (z. B. *ab-*, *an-*, *auf-*), Suffixen und Zirkumfixen (z. B. *un-...-lich*, *be-...-ig(en)*, *ge-...-e*) unterschieden werden. Präfixe können auch formgleich mit Präpositionen sein (vgl. Tab. 3); im Gegensatz zu den präpositionalen Verbpartikeln sind sie allerdings betonungsneutral (z. B. *umfä^hren* vs. *umfah^hren*). Präfixe und präpositionale Verbpartikel unterscheiden sich außerdem darin, dass sie entweder ausschließlich morphologisch und syntaktisch untrennbare oder trennbare Verben bilden (z. B. *behalten*: *Tom behält den Job*. *Tom hat den Job behal-*
ten. *Tom bemüht sich, den Job zu behalten*. Vs. *anhalten*: *Tom hält das Auto an*. *Tom hat das Auto angehalten*. *Tom versucht, das Auto anzuhalten*.). Die Tabellen 1 bis 3 geben einen nach Wortarten getrennten Überblick über den Bestand an nativen Affixen in Anlehnung an die Darstellung von Fleischer und Barz (2012: 56ff.). Die fett markierten Affixe sind Bestandteil des für die Datenerhebung der vorliegenden Studie genutzten Inputmaterials (vgl. Kapitel 5.2.3.2.2). Die späteren Ausführungen zur Derivation beschränken sich deshalb im Wesentlichen auf diese Auswahl.

Tab. 1: Native substantivische Affixe (vgl. Fleischer & Barz 2012: 56)

	Bestand	Beispiele
Präfix	<i>erz-, ge-, haupt-, miss-, un-, ur-</i>	<i>Erzfeind, Geäst, Hauptleitung, Missgeschick, Untreue, Urenkel</i>
Suffix ¹¹	<i>-chen, -e, -ei/-erei, -el, -er, -heit/-keit/-igkeit, -i, -in, -lein, -ler, -ling, -ner, -nis, -s, -schaft, -sel, -tel, -tum, -ung, -werk</i>	<i>Türmchen, Trage, Bügelei, Malerei, Flügel, Träumer, Weisheit, Freundlichkeit, Hoffnungslosigkeit, Mutti, Heldin, Äuglein, Angler, Sportler, Prüfling, Rentner, Erlebnis, Klecks, Freundschaft, Stöpsel, Viertel, Wachstum, Laufwerk</i>
Zirkumfix	<i>ge-...-e</i>	<i>Gesinge</i>

Tab. 2: Native adjektivische Affixe (vgl. Fleischer & Barz 2012: 57)

	Bestand	Beispiele
Präfix	<i>erz-, un-, ur-</i>	<i>erzkonservativ, unvorsichtig, ural</i>
Suffix	<i>-bar, -haft, -ig, -isch, -lich, -los, -mäßig, -sam</i>	<i>sichtbar, schreckhaft, freudig, kindisch, endlich, lustlos, vorschriftsmäßig, biegsam</i>
Zirkumfix	<i>ge-...-ig, un-...-lich/-bar/-sam, be-/ge-/ent-/zer-...-t/-et</i>	<i>geschmeidig, unverbesserlich, unnahbar, unliebsam, begabt, genarbt, enteistert, zerklüftet</i>

Tab. 3: Native verbale Affixe (inkl. präpositionale Verbpartikel) (vgl. Fleischer & Barz 2012: 396f.)

	Bestand	Beispiele
Präfix	a) <i>be-, ent-, er-, ge-, miss-, ver-, zer-</i> b) <i>durch-, hinter-, über-, um-, unter-, wider-</i>	a) <i>bezahlen, entlasten, erglühn, gefrieren, missverstehen, verlaufen, zerreißen</i> b) <i>durchdenken, hinterfragen, überlagern, umkreisen, unterschreiben, widerlegen</i>
präpositionale Verbpartikel ¹²	<i>ab-, an-, auf-, aus-, bei-, durch-, ein-, gegen-, nach-, über-, um-, unter-, vor-, wider-, zu-, zwischen-</i>	<i>anfreunden, abschreiben, aufstehen, aushalten, durchreißen, einfallen, gegenlesen, nachdenken, überkochen, umfallen, untergehen, vorsingen, widerhallen, zuspieren, zwischenschalten</i>
Suffix	<i>-el(n)/-l(n), -er(n), -r(n)</i>	<i>schwächeln, kriseln, kleckern, zwinkern</i>
Zirkumfix	<i>be-...ig(en), ver-...ig(en)</i>	<i>besänftigen, verteidigen</i>

¹¹ Die bei Fleischer und Barz als onymisch bzw. deonymisch bezeichneten Suffixe *-bold*, *-ian/-jan*, *-rich/-erich* sind hier aufgrund ihres besonderen Status nicht aufgeführt (vgl. Fleischer & Barz 2012: 250).

¹² Auf die Aufführung der adverbialen Verbpartikel wird hier verzichtet, da sie für den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit irrelevant sind (vgl. Fleischer & Barz 2012: 419ff.). Die präpositionalen Verbpartikel werden als Teilklasse der Affixe betrachtet.

Das Hinzufügen von Affixen zu Wortstämmen führt zur Transposition (Wortartwechsel + Bedeutungsveränderung) oder Modifikation (Bedeutungsveränderung) der Ausgangseinheit. Für die Beschreibung von Wortbildungsregularitäten im Bereich der Derivation (und auch der Konversion) ist neben der Zielkategorie (Wortart des gebildeten Wortes) die Wortartmarkierung des Stammes entscheidend (vgl. ebd.: 97f.). So bildet *-ung* z. B. Substantive bzw. Substantivstämme auf der Basis von Verbstämmen (z. B. *Heizung*, *Hoffnung*, *Deutung*) (vgl. ebd.: 122ff., vgl. auch Abschnitt 2.2.2). Neben Wortbildungsaffixen stellen auch Flexionsaffixe (z. B. *läuf|st*, *läuf|t*) eine morphologische Konstituentenkategorie dar. Während erstere zur Beschreibung von Bildungsregularitäten neuer Wörter benötigt werden, dienen letztere zur Beschreibung der Wortformbildung. Analog zur Stammgruppe als komplexe Konstituentenkategorie führt Eisenberg den Begriff ‚Affixgruppe‘ ein. Eine Affixgruppe besteht aus einem einfachen oder komplexen Stamm und einem Flexionsaffix (z. B. *steh|st*, *Haltestell|en*) (vgl. ebd.: 211). Fugenelemente kategorisiert Eisenberg in diesem Kontext ebenfalls als Affix (genauer gesagt als Infix) (z. B. *e* (*Meldepflicht*), *s* (*Verbandszeug*)).¹³ Im Unterschied zu den Flexionsaffixen bilden sie keine Affixgruppen, sondern sowohl mit einfachen als auch mit komplexen Stämmen Stammgruppen (z. B. *Hund|e* in *Hundenapf*, *Bildung|s* in *Bildungsreise*).

Als letzte Konstituentenkategorie fasst Eisenberg (2013) die nicht mehr produktiven Affixe wie *-t* in *Fahrt* sowie die sogenannten ‚Pseudoaffixe‘ wie *-e* in *Treppe* (wegen *Trepp|chen*) oder *-en* in *Haken* (wegen *Häk|chen*) unter dem Begriff ‚morphologischer Rest‘ (Rst) zusammen. Einfache Stammformen verbinden sich mit Resten wiederum zu einfachen Stammformen (vgl. ebd.: 209f.).

Mit Hilfe der genannten Konstituentenkategorien kann die morphologische Konstituentenstruktur jedes nativen komplexen Wortes wie in Abb. 1 dargestellt werden.

¹³ Ich folge hier den Ausführungen Eisenbergs und bezeichne als Fuge die morphologische Einheit zwischen Erst- und Zweitglied, die „über die Form des Nom Sg eines substantivischen Determinans hinausgeht“ (Eisenberg 2013: 226).

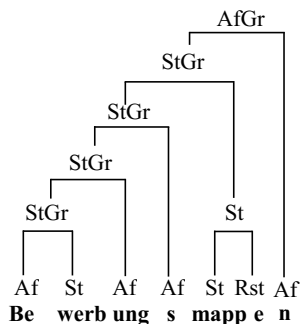


Abb. 1: Konstituentenstruktur *Bewerbungsmappe*(vgl. Eisenberg 2013)

Da in der vorliegenden Arbeit die Bedeutungskonstitution von komplexen Wörtern im Mittelpunkt der Betrachtung steht, werden in der Gegenstandsanalyse des im Rahmen der Datenerhebung eingesetzten Inputmaterials ausschließlich Wortbildungsaffixe als Affixe gekennzeichnet (vgl. Kapitel 5.2.3.2.2). Flexionsaffixe sowie Affixgruppen werden zwar, falls notwendig, in die Strukturdarstellung aufgenommen, aber nicht gesondert gekennzeichnet. Fugenelemente werden zur Abgrenzung von Wortbildungsaffixen mit ‚FE‘ gekennzeichnet. Daraus ergibt sich eine leicht veränderte Darstellung (vgl. Abb. 2).

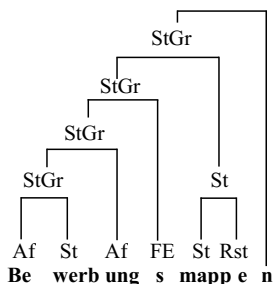


Abb. 2: Wortbildungsmorphologisch fokussierte Konstituentenstruktur *Bewerbungsmappe*

Exkurs: Suffixoid

Die Einordnung von Morphemen in die Kategorien ‚Stamm‘ und ‚Affix‘ erweist sich i. d. R. als unproblematisch. Es gibt jedoch einige Fälle, die sich komplizierter gestalten. So gibt es Morpheme, die auf der einen Seite aufgrund ihrer Wortfähigkeit als Stamm zu klassifizieren sind, aber auf der anderen Seite „[...] in spezifischen Kombinationen semantisch mehr oder weniger von ihrer lautgleichen freien Entsprechung abweichen, ohne (schon) ein Homonym zu dieser zu sein [...]“ (Fleischer & Barz 2012: 58). Anders als in Fällen wie z. B. *Schaft* vs. *-schaft* (z. B. *Mannschaft*), in denen man aufgrund der eindeutig vorliegenden Bedeutungsunterscheidung von Homonymie sprechen kann, liegen die Bedeutungen von Morphemen wie *voll* bzw. *-voll* (z. B. *sinnvoll*, *kunstvoll*) und *reich* bzw. *-reich* (z. B. *vitaminreich*, *einfallsreich*) in freier und gebundener Verwendung dicht beieinander bzw. können in spezifischen Verwendungskontexten auch identisch sein. Dennoch lassen sich i. d. R. für die Bedeutung der gebundenen Form ein höherer Allgemeinheitsgrad und damit eine spezifische Lesart formulieren. Die damit verbundene Tendenz zur Reihenbildung wird, neben anderen Gründen wie z. B. der z. T. fehlenden Basisfähigkeit, oft als Argument dafür angeführt, diese Morpheme einer Zwischenstufe zwischen Stamm und Suffix zuzuordnen, dem sogenannten ‚Suffixoid‘ (ebd.: 59).¹⁴ Bezüglich der „Existenz“ von Suffixoiden besteht große Uneinigkeit in der Forschung:

Ein zweiter Interpretationsvorschlag besteht darin, die genannten Einheiten als Peripheriephänomene den Stämmen zuzuordnen. Es sind dann semantisch leicht veränderte, reihenbildende Stämme, die in dieser speziellen Lesart z. T. an bestimmte syntaktische oder Wortkontexte gebunden sind, ohne dass sie den semantischen Bezug zu ihrer wortfähigen Entsprechung ganz aufgeben. (ebd.: 60)

Da die Annahme eines Suffixoidstatus eher einer diachronen Darstellung wortbildungsmorphologischer Phänomene folgt, sprechen Fleischer und Barz (2012), einer synchronen Darstellung folgend, in den beschriebenen Fällen von „lesartenspezifisch gebundenen Stämmen“ (ebd.: 61). Bei aller Schwierigkeit bezüglich der terminologischen Einordnung weisen alle Erklärungsansätze eine Gemeinsamkeit auf: Gebundene Morpheme wie *-voll* und *-reich* besitzen einen mehr oder weniger stark ausgeprägten besonderen Morphemstatus und verhalten

¹⁴ Da sie für die vorliegende Arbeit keine Rolle spielen, wird auf die sogenannten ‚Präfixoide‘ (z. B. *affen-*, *bomben-*, *riesen-*) an dieser Stelle nicht eingegangen.

sich anders als prototypische Stämme und Suffixe. Die beiden genannten Beispiele verdeutlichen darüber hinaus, dass die Tendenz in Richtung Stamm bzw. Suffix sehr unterschiedlich ausfallen kann. So lässt sich *-reich* am ehesten als Stamm interpretieren, zumal die in der gebundenen Form geltende Lesart „in hohem Maße vorhanden“ (Elsen 2014: 148) durchaus auch einer möglichen Lesart des freien Morphems entspricht und auch diese Lesart basisfähig zu sein scheint (z. B. *reichlich*). Die gebundene Verwendung von *-voll* weist einen eindeutig höheren Abstraktionsgrad von der lexikalischen Bedeutung der ungebundenen Form auf (*-voll* = „stark vorhanden, mit viel“ (Elsen 2014: 148) vs. *voll* = „1 ganz gefüllt“ (WAHRIG 2008: 1605, Stichwort *voll*)). Das ebenfalls häufig als Suffixoid klassifizierte gebundene Morphem *-los* (vgl. Elsen 2014: 75) ordnen Fleischer und Barz (2012) mit folgender Begründung den Suffixen zu:

Die Qualifizierung als Suffix ergibt sich aus der distributionellen und semantischen Differenzierung von der als Adverb und Adjektiv zunehmend eingeschränkten bzw. auf das formdifferenzierte *lose* ausweichenden frei gebrauchten Form; *-los* zeigt eine starke privative Verallgemeinerung, die die semantischen Beziehungen zwischen den beiden unmittelbaren Konstituenten bestimmt, und ist stark reihenbildend. (ebd.: 345)

Die hier dargelegten Argumentationen haben zu der Entscheidung geführt, die im Inputmaterial der Datenerhebung dieser Studie vorkommenden Morpheme *-reich* und *-voll* als Stämme sowie *-los* als Suffix zu klassifizieren (zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Affixoidbegriff vgl. Elsen 2009, Fandrych 2011).

2.1.2 Kompositionalitätsprinzip und morphosemantische Motiviertheit

Die strukturelle Analyse von komplexen Wörtern ist eng an die Frage der Erschließbarkeit ihrer Bedeutung auf der Grundlage der morphologischen Konstituenten gekoppelt. Folgt man dem sogenannten Kompositionalitätsprinzip, ergibt sich „die Bedeutung komplexer Ausdrücke [...] aus der Bedeutung ihrer Teile und der Art ihrer Zusammensetzung“ (Glück 2010: 210). Bevor ich auf dieses Prinzip sowie auf das damit verbundene Konzept der morphosemantischen Motiviertheit näher eingehe, erscheint es mir für die folgenden Ausführungen zunächst hilfreich zu sein, das dieser Arbeit zugrundeliegende Begriffsverständnis von ‚Bedeutung‘ offenzulegen.

Je nach Verwendungskontext können Wörter sehr unterschiedliche Bedeutungsausprägungen annehmen. Neben der Äußerungsbedeutung, die ein Wort in einem gegebenen Kontext aufweist, lässt sich zumindest für jedes lexikalisierte Wort eine kontextunabhängige Bedeutung ermitteln, die sogenannte ‚Ausdrucksbedeutung‘ oder ‚lexikalische Bedeutung‘ (vgl. Löbner 2015: 1ff.). Allein die Tatsache, dass es Wörterbücher gibt, führt zu dem Schluss, dass sich „sprachliche Zeichen [...] prinzipiell aus bestimmten Kontexten lösen lassen und nicht nur situationsgebunden verständlich sein [müssen]“ (Klos 2011: 82f.). Während lexikalische Bedeutungen als Grund- bzw. Kernbedeutungen relativ konstant und eindeutig beschreibbar sind, können diese in spezifischen Kontexten mehr oder weniger stark ausgeweitet bzw. eingeengt werden. Für den Sprachbenutzer/die Sprachbenutzerin stellt das Wissen über die lexikalische Bedeutung eines Wortes i. d. R. die Grundlage für seine flexible Verwendung und seine kontextabhängige Dekodierung dar. Nach Löbner (2015: 7) ergibt sich die kontextuelle Bedeutung „auf der Basis der Ausdrucksbedeutung durch Heranziehung der relevanten Aspekte des ÄK“ (Äußerungskontextes). Aber was genau ist eigentlich gemeint, wenn wir von der Bedeutung eines Wortes sprechen? Ich folge auch hier Löbners Definition: „Die Bedeutung eines Inhaltswortes ist ein Konzept, das eine mentale Beschreibung einer bestimmten Art von Entitäten^[15] bereitstellt“ (Löbner 2015: 24). Man spricht auch von konzeptionellem Wortwissen, das je nach Sprachbenutzer/-in sowohl qualitativ als auch quantitativ sehr unterschiedlich aussehen kann, wobei das, was wir als lexikalische Bedeutung eines Wortes annehmen, im Prinzip die Schnittmenge des konzeptionellen Wortwissens einer Sprachgemeinschaft ist.

Beim Diskurs um die Geltung des Kompositionalitätsprinzips spielt die Frage nach der Existenz einer lexikalischen, also kontextunabhängigen Bedeutung eine wichtige Rolle. Gottlob Frege (1848–1925) gilt als Begründer des Kompositionalitätsprinzips, weshalb es u. a. in linguistischen Nachschlagewerken auch als ‚Frege-Prinzip‘ bezeichnet wird (vgl. Glück 2010: 210). Allerdings konstatiert Klos (2011) auf der Grundlage einer intensiven Auseinandersetzung mit den Ausführungen Freges, dass dieser das Kompositionalitätsprinzip im gegenwärtigen Verständnis so nie selbst formuliert habe. Seinen Ausführungen sei zwar zu entnehmen, dass „die einzelnen Teile zur Bedeutung des Ganzen beitragen, es

¹⁵ „Der Ausdruck Entität wird als Oberbegriff für alles, worauf Wörter referieren können, benutzt“ (Löbner 2015: 22).