NEWSLETTER DEUTSCH

1 – 2019/20

1. BEITRAG:

Wolfgang Schörkhuber zeigt anhand seines Beitrags *Typische Wortverbindungen* und einer Leseprobe aus dem neuen Band **KOMPETENZ:*DEUTSCH* – modular. Trainingsteil 2+**, wie das lexikalische Können von Schülerinnen und Schülern ausgebaut werden kann.

2. BEITRAG:

Gábor Fónyad demonstriert am Beispiel der *Wortbildung* den Einsatz wissenschaftlicher Grammatik im schulischen Unterricht.

3. BEITRAG:

Alexander Sigmund plädiert in seinem Artikel *Jeder Unterricht ist Sprachunterricht!* für einen sprachsensiblen Fachunterricht.

Die Beiträge spiegeln die Meinungen der Autoren zum Zeitpunkt des Erscheinens des Newsletters (Februar 2020) wider.

NEWSLETTER DEUTSCH

1 – 2019/20

TYPISCHE WORTVERBINDUNGEN

Kollokationen, Funktionsverbgefüge und was sonst noch schmerzt: Mit dem neuen „KOMPETENZ:*DEUTSCH* – modular. Trainingsteil 2+" kann man auch daran arbeiten.

von Wolfgang Schörkhuber

Kennen Sie so etwas? *Sie haben heftige Kritik ausgeübt* (wahlweise auch … *Kritik verübt*). – *Der Eindruck, der übermittelt wird, könnte nicht schlechter sein.* – *„Da kann man nur die Vermutung aufstellen, dass …* – *„Es zeigt nicht von Selbstbewusstsein, wenn man in dieser Situation klein beilegt."*

Wer sich solcher Formulierungen bedient, wird wohl verstanden werden. Gleichwohl signalisiert er, dass er im Gebrauch der deutschen Sprache nicht ganz sicher ist, und zwar im Bereich von mehr oder weniger festen, jedenfalls aber typischen Wortverbindungen. In der Linguistik werden solche Erscheinungen als „Phraseologismen" oder „Phraseme" mit folgenden wesentlichen Merkmalen beschrieben und diskutiert (Metzler Lexikon Sprache 2016, S. 516):

- Polylexikalität: Phraseme bestehen aus mindestens zwei Komponenten, die den Status eines Lexems oder eines Satzes haben (Lexemstatus z. B. *blinder Passagier*, Satzstatus z. B. *Der Klügere gibt nach. – Das ist ja zum Kinderkriegen!*).
- Festigkeit: Die Komponenten bilden ein rekurrentes Sprachgebrauchsmuster. Sie können nicht oder nur eingeschränkt ausgetauscht werden (z. B. *hohe Erwartungen vs. große Hoffnung*, aber *?große Erwartungen, *hohe Hoffnung*). Festigkeit in diesem Sinne manifestiert sich durch die Gebräuchlichkeit (Burger 2015, S. 17). Absolut ist sie bei unikalen Verbindungen (*gang und gäbe, im Nu*). Insgesamt ist die Festigkeit bei Phrasemen aber sehr unterschiedlich ausgeprägt, Variationen (*etwas aus dem Auge/aus den Augen verlieren, in der Klemme/Patsche/Tinte sitzen*) und Modifikationen (*unter die Lupe nehmen – unter eine sehr kritische Lupe nehmen; einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul – einem geschenkten Gaul sehr wohl ins Maul schauen*) sind innerhalb gewisser Grenzen möglich.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

- Reproduzierbarkeit: Phraseme sind – wie Lexeme – als solche im mentalen Lexikon gespeichert und abrufbar.
- Idiomatizität: Idiomatizität muss insgesamt als Kann-Kriterium für Phraseme betrachtet werden (vgl. Donalies 2009, S. 22). Sie liegt dann vor, wenn sich die Bedeutung eines Phrasems nicht oder nur teilweise aus der Einzelbedeutung seiner Komponenten ableiten lässt, wenn ein Unterschied zwischen „der phraseologischen Bedeutung und der freien Bedeutung der Komponenten bzw. der ganzen Wortverbindung" besteht (Burger 2015, S. 26 f.). Wie für das Kriterium der Festigkeit gilt auch für die Idiomatizität von Phrasemen, dass es sich um ein Merkmal handelt, das in graduellen Abstufungen auftritt. Im semantischen Sinn idiomatisch ist für Burger (2015) ein Ausdruck dann, wenn „überhaupt eine Diskrepanz zwischen der phraseologischen Bedeutung und der wörtliche Bedeutung" vorliegt (Ebd., S. 27), etwa in *etwas über Bord werfen* (für *aufgeben*). Teilidiomatizität besteht etwa in *eine heiße Spur*: Während Spur seine Bedeutung beibehält, ist das Phrasem in Bezug auf die Komponente *heiß* idiomatisch. Keine oder bestenfalls eine sehr geringe Idiomatizität liegt in einer Vielzahl von festen Wortverbindungen vor, etwa *den Tisch decken, auf etwas Wert legen, etwas ist in Sicht, in Trümmern liegen, sich erkenntlich zeigen, einen Vergleich (nicht) scheuen*.

  Die Abgrenzung von teil- gegenüber nichtidiomatischen Ausdrücken gestaltet sich gelegentlich schwierig, weil sie von Vorentscheidungen abhängt, so etwa ob man in einer Mehrwortverbindung eine metaphorische Bedeutung oder aber Polysemie annimmt, etwa in *„sich die Beine vertreten", „Dampf ablassen", „die Schule besuchen"*.

  Der Grad der Idiomatizität lässt sich auch an der Festigkeit einer Verbindung ermessen. Denn die Substituierbarkeit von Komponenten ist umso geringer, je idiomatischer die Bedeutung des Phrasems ist (vgl. Stojić/Košuta 2012, S. 372). Das zeigt sich etwa in *auf die schiefe Bahn geraten.* Hier ist *schief* gar nicht und *Bahn* allenfalls durch *Ebene* ersetzbar. Demgegenüber sind z. B. in *Maßnahmen treffen* beide Konstituenten substituierbar (*Maßnahmen ergreifen/einleiten, Schritte unternehmen*).

Phraseme sind in der Phraseologie eingedenk methodischer Probleme wiederholt klassifiziert worden (etwa Fleischer 1997, Donalies 2009, Burger 2015). Hier sollen in didaktischer Perspektive insbesondere zwei Typen herausgegriffen werden, nämlich Kollokationen und Funktionsverbgefüge. Sie sind didaktisch insofern interessant, als sich bei ihnen die Frage nach der Substituierbarkeit von Konstituenten (Kriterium der Festigkeit) insbesondere stellt. Deshalb dürften sie eher fehleranfällig sein als einerseits freie Wortkombinationen, bei denen der Substituierbarkeit lediglich semantische Grenzen gesetzt sind, andererseits etwa Idiome, onymische Phraseme (Phraseme mit dem Charakter von Eigennamen: *Naher Osten, Rotes Kreuz, Schwarzes Meer*), phraseologische Termini (*spezifisches Gewicht, einstweilige Verfügung, strenger Frost*) oder bestimmte Routineformeln (*auf Wiedersehen, meines Erachtens*), bei denen die Festigkeit sehr groß ist (vgl. Stojić/Košuta 2012, S. 372; Burger 2015, S. 38 – 53; von dort auch einige der Beispiele).[1]

Kollokationen

Bei Kollokationen ist eine der Komponenten „semantisch autonom", während die zweite „idiosynkratisch und somit nicht vorhersehbar" ist (Stojić/Košuta 2012, S. 364). Die Gründe dafür, warum es genau diese Wortverbindung ist, liegen also semantisch häufig im Dunkeln. Ein in der Phraseologie wiederholt herangezogenes Beispiel für eine typische Kollokation ist *Zähne putzen*. Wer mit der deutschen Sprache vertraut ist und diese Tätigkeit bezeichnen will, wird mit *Zähne* kein anderes Verb als *putzen* verwenden, also nicht etwa *bürsten* (engl. *to brush one's teeth,* türk. *dişini fırçalamak*) oder waschen (kroat. *prati zube,* frz. *laver des dents*). Auch durch den Sprachenvergleich zeigt sich, dass eine solche Kollokation keine semantisch zwingende, sondern eine habitualisierte Lexemverbindung darstellt. Dass es *Zähne putzen* oder aber auch *Maßnahmen treffen/ergreifen,* nicht *nehmen* oder *annehmen* heißt (engl. t*o take/adopt measures,* frz. *adopter/prendre des mesures*), wird in der Sprachgemeinschaft in genau dieser Kombination präferiert und ist konventionalisiert. Kollokationen können nicht „kreativ gebildet" werden, sondern müssen „als Kombination aus dem Gedächtnis abgerufen" werden, sie sind somit „lexikalisiert" (Ebd., S. 368).[2] Aus Erwerbsperspektive heißt das: Sie müssen als typische Wortverbindung erlernt und im mentalen Lexikon als Verbindung abgespeichert werden. Es reicht nicht, die einzelnen Lexeme gespeichert zu haben.

[1] Natürlich sind auch sehr feste Phraseme fehleranfällig, wie etwa das von Schülern/Schülerinnen immer wieder verwendete *meines Erachtens nach* zeigt.
[2] Ähnlich Burger (2015): Man „kennt" ein Phrasem so, wie man ein Wort kennt (S. 16). Ein „Phrasem ist mental als Einheit ‚gespeichert'" (S. 17).

 © Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Funktionsverbgefüge

Das trifft genauso auf Funktionsverbgefüge zu. Dabei handelt es sich um verbale Phraseme mit dem Muster Nominalphrase + Verb (*Vermutungen anstellen*) oder Präpositionalphrase + Verb (*zur Einsicht gelangen*).[3] Die Bedeutung liegt dabei im Nomen; dieses ist von einem Verb abgeleitet (*Vermutung – vermuten, Einsicht – einsehen*). Das Verb ist in einem Funktionsverbgefüge dagegen semantisch leer (Burger 2015, S. 57) oder „arm […] an lexikalischer Bedeutung" (Donalies 2009, S. 85) bzw. seine Bedeutung ist „verblasst" (Metzler Lexikon Sprache 2016, S. 217): Wenn *etwas zur Debatte steht,* steht tatsächlich nichts, wer *Kritik übt*, übt im eigentlichen Sinne nichts.

Trotz seiner leeren, armen oder verblassten Semantik ist ein Funktionsverb nicht substituierbar. Wird es ersetzt, so verschiebt sich die Bedeutung: Während in *zur Debatte stehen* etwas debattiert wird, führt man in *zur Debatte stellen* etwas einer Debatte zu. Die Funktion eines Verbs in einem Funktionsverbgefüge ist in erster Linie eine grammatische: Es legt Modus, Tempus, Numerus und Person fest.

Eine Reihe von Funktionsverbgefügen lassen sich mit Hilfe des dem Nomen zugrunde liegende Verbs paraphrasieren: *Kritik üben – kritisieren, in Erfüllung gehen – sich erfüllen, eine Frage stellen – fragen.* Sie deshalb als „Schwell-" oder „Streckformen" sprachkritisch zu hinterfragen, greift aber zu kurz (Metzler Lexikon Sprache 2016, S. 217). Denn sie erbringen in mehrerlei Hinsicht Leistungen, die einem differenzierten Ausdruck im Sprachgebrauch durchaus zuträglich sind:

- Funktionsverbgefüge arbeiten einem Nominalstil zu.
- Funktionsverben können im jeweiligen Gefüge gegenüber dem Basisverb die Aktionsart variieren. So wird etwa in *zur Einsicht gelangen* gegenüber dem Verb *einsehen* das Resultative akzentuiert. Ähnlich verhält es sich mit *in Erfahrung bringen*, das aktivischer ist als *erfahren,* oder mit *in Anspruch nehmen* (kausativ; vs. *beanspruchen*).
- Mit manchen Funktionsverbgefügen lässt sich das Passiv vermeiden: *erfüllt werden* (Passiv) – *in Erfüllung gehen* (Aktiv), *verdächtigt werden* (Passiv) – *in Verdacht geraten* (Aktiv).
- Mit Funktionsverbgefügen lässt sich die Valenz des Basisverbs umgehen. Donalies (2009, S. 86) veranschaulicht das am Beispiel *versprechen* vs. *Versprechungen machen. Versprechen*[4] fordert drei Ergänzungen (*jemand verspricht jemandem etwas*). *Versprechungen machen* ist dagegen einwertig (*jemand macht Versprechungen*).[5] Das bietet zum einen andere Möglichkeiten im Satzbau, etwa in der Vorfeldbesetzung (*Versprechungen mache ich niemals* vs. ?*Versprechen tue ich dir niemals etwas*) oder bezüglich der Satzklammer und damit der Mitteilungsperspektive (*Die Arbeiter befinden sich seit zwei Wochen im Streik* vs. *Die Arbeiter streiken seit zwei Wochen*). Zum anderen entbindet es einen Sprecher auch von der Notwendigkeit, Informationen zu geben, die das Basisverb aufgrund seiner Valenzforderungen verlangen würde.
- Anhand von *Versprechungen machen* vs. *versprechen* lässt sich auch auf semantische Nuancierungen durch Funktionsverbgefüge hinweisen: Wer etwas *verspricht*, sichert etwas zu. Dagegen schwingt in *Versprechungen machen* häufig die mögliche Nichteinhaltung der Zusicherung mit. Ähnliche Phänomene lassen sich bei anderen Funktionsverbgefügen beobachten, z. B. *jemandem Glauben schenken* vs. *glauben*, eine *Absage erteilen* vs. *absagen*. Insgesamt zeigt sich, dass Funktionsverbgefüge eine differenzierte Ausdrucksweise ermöglichen, etwa im Sinne einer Intensivierung des Gemeinten (*eine Anordnung treffen* vs. *anordnen*) oder einer Abschwächung (*Einfluss ausüben* vs. *beeinflussen*).
- Schließlich gibt es Funktionsverbgefüge, die nur schwer durch einfache Verben, mithin das Basisverb (alternativ: Kopulaverb + Adjektiv, z. B. *zur Verfügung stehen – verfügbar sein*) ersetzt werden können, ohne dass dadurch die Semantik (zu) deutlich verändert würde. Gelegentlich stehen lediglich andere Nomen-Verb-Verbindungen oder (auch umständliche) Umschreibungen zur Verfügung. Dazu einige wenige Beispiele: *in Verbindung stehen – Kontakt haben; in Einklang bringen – aufeinander abstimmen, in Schwung kommen* – allenfalls *aktiv werden*, allerdings nur in eingeschränkten Kontexten, *eine Abfuhr erteilen – entschieden zurückweisen*.

Diese Hinweise sollten ausreichend belegen, dass auch Funktionsverbgefüge es wert sind, Gegenstand des Unterrichts zu sein, und zwar in zweierlei Perspektive: einerseits unter dem Gesichtspunkt der Wortschatzarbeit,[6] andererseits unter dem Aspekt der Richtigkeit der Wortverbindung.

[3] Funktionsverbgefüge können den Kollokationen oder teilidiomatischen Ausdrücken zugerechnet werden (Burger 2015, S. 57). Wegen ihrer Besonderheiten (siehe dazu das Folgende) werden sie hier getrennt erläutert.
[4] In der Bedeutung von *jemandem etwas zusichern*. Vgl. Valenzwörterbuch deutscher Verben. https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz, 1. Feb. 2020.
[5] Das ist nicht zu verwechseln mit dem zweiwertigen Verb *machen*. Es geht um den lexikalisierten Mehrwortausdruck *Versprechungen machen*.
[6] Funktionsverbgefüge bauen „das System des verbalen Wortschatzes" aus (https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1544, 1. Feb. 2020).

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

… und was sonst noch schmerzt

Hier soll noch ein weiterer Aspekt angeführt werden, der nicht Gegenstand der Phraseologie ist, der aber in didaktischer Sicht als „typische Wortverbindungen" thematisiert werden kann. Hier einige Beispiele aus der reichhaltigen Fehlersammlung des Verfassers:

**Die Geschichte handelt über den ersten Urlaub eines jungen Paars. *A unterscheidet sich zu B durch … *Wir nahmen bei einem Wettbewerb teil. *Eine Mitschuld für den Klimawandel …*Die Bereitschaft für eine Änderung … *… sich ein Bild über die Situation machen. *Die Folgen des Missverständnisses auf das Verhältnis zwischen … *Man ist über das Ergebnis zufrieden. *Er ist über die Hilfe dankbar. *Das Land ist arm von Rohstoffen. *Bei dem Vorfall waren mehrere Burschen beteiligt. *Am meisten vertraut er in seine körperlichen Kräfte.*[7]

Es soll also um den präpositionalen Anschluss an Nomen, Adjektive und adjektivisch gebrauchte Partizipien sowie Verben gehen, der, bedenkt man allein den Befund, der dem Verfasser vorliegt, erheblich fehleranfällig und fehlerlinguistisch hoch interessant ist. Die Schwierigkeit dabei besteht darin, dass in Fällen wie den zitierten die Präposition nicht in ihrer eigentlichen Bedeutung verwendet wird, also etwa kein lokales, temporales, modales oder kausales Verhältnis ausdrückt. Signalisiert sie ein solches, ist sie je nach zu beschreibendem Sachverhalt substituierbar: *auf/neben/über/hinter/in/unter dem Haus*. Ein solcher „gebundener Gebrauch" steht einem „freien Gebrauch" gegenüber. Bei Letzterem verwendet man „neutrale (leere) Präpositionen", die „Verbindungsglieder ohne eigene Bedeutung" sind (Duden. Die Grammatik 2016, S. 902). In diesem Fall sind die Präpositionen nicht substituierbar, die Verbindung aus Verb/Nomen/Adjektiv mit einer Präposition ist lexikalisiert.[8]

Hölzner (2007, S. 47) weist darauf hin, dass bei einer Wortbildung das zugrunde liegende Verb bei der Wahl der richtigen Präposition helfen kann (*hoffen auf – die Hoffnung auf*). Das gilt aber nicht für alle Fälle: *sich interessieren für – Interesse an*, mit verbaler Erweiterung *Interesse zeigen an/für, Interesse haben an; vertrauen auf jemanden – Vertrauen zu jemandem haben – Vertrauen in jemanden setzen.* Manchmal verschiebt sich aber der Gebrauch von Präpositionen wegen einer veränderten Perspektivierung (*etwas folgt aus etwas – Folgen für etwas haben*) oder aber es liegt kein Verb zugrunde (*Alternative zu …*). Allenfalls mag dann ein Adjektiv aushelfen (*arm an … – Armut an …*).

Aus Erwerbsperspektive sind solche Hilfen gegebenenfalls nur dann von Nutzen, wenn die Verbindung von Verb/Adjektiv und Präposition im mentalen Lexikon ausreichend fest verankert ist. Ist sie das nicht, kommt es zu Fehlleistungen. Es ist aber auch an andere Ursachen zu denken. Sind die Verbindungen – wie auch bei Kollokationen und Funktionsverbgefügen – nicht als Mehrwortverbindung gespeichert, sondern lediglich die Komponenten, wird ein Sprecher schlichtweg nur Komponenten abrufen und diese kombinieren können. Nicht unterschätzt werden sollte das Phänomen der Interferenz mit „anderen phraseologischen oder nicht-phraseologischen [sic] Konstruktionen", wie Burger (2015, S. 25) vermutet. Zu denken ist dabei auch an Interferenzen mit anderen Sprachen, v. a. wenn Deutsch nicht Erstsprache ist. Und schließlich sollte auch die Übergeneralisierung nicht unbedacht bleiben.

Angesichts dessen liegt es nahe, typische Wortverbindungen im Unterricht unter zwei Gesichtspunkten zu sehen: erstens dem Erwerb, zweitens dem richtigen, will heißen: konventionalisierten Gebrauch.

---

[7] Es sei betont, dass es sich hier nicht um Zweitsprachbelege handelt.

[8] Das und die Konventionalisiertheit der Verbindung lässt sich auch durch einen Sprachenvergleich zeigen. Allein ein Vergleich zwischen Deutsch und Englisch – als Beitrag zur Schärfung des Sprachbewusstseins – bietet reichhaltiges Material (*sich um etwas bewerben/Bewerbung um – to apply/an application for; glauben/Glaube an – to believe/the believe in; verheiratet mit – married to*).

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Das Angebot von „KOMPETENZ:*DEUTSCH* – modular. Trainingsteil 2+“

Der neue Trainingsteil 2+ von „KOMPETENZ:*DEUTSCH* – modular“[9] widmet den typischen Wortverbindungen aufgrund von zwei Überlegungen ein eigenes Kapitel. Einerseits zeigt die Erfahrung, dass das lexikalische Können von Schülern/Schülerinnen in dieser Hinsicht durchaus aufbaufähig ist. Vor allem in der Sekundarstufe 2 und in der etwaigen Vorbereitung auf ein Studium ist die zunehmende Differenzierung in der Ausdrucksfähigkeit wichtig. Andererseits sind im Gebrauch immer wieder Unsicherheiten zu beobachten, die es nötig erscheinen lassen, solche Mehrwortverbindungen in ihrer konventionalisierten Form, also „richtig“ zu verankern. Aus der Sicht der Wortschatzarbeit geht es bei solchen Wortverbindungen um die semantische Organisation des mentalen Lexikons, genauer um syntagmatische Beziehungen (vgl. Bangel 2017, S. 308).

Im Vordergrund steht dabei natürlich die Erwerbsperspektive, es spielt aber auch eine Fehlerperspektive mit. Neben dem Ausbau des persönlichen Wortschatzes (Erweiterung, Vertiefung) soll auch das Sprachbewusstsein gefördert werden, im konkreten Fall sollen Schüler/Schülerinnen etwa durch Sprachenvergleiche einerseits für die Festigkeit von Phrasemen sensibilisiert werden, andererseits deren Konventionalisiertheit erkennen. In Bezug auf die Festigkeit von Phrasemen können die Schüler/Schülerinnen in verschiedenen Aufgaben die Substituierbarkeit ausloten, auch semantische Grenzen, indem sie überprüfen, welche „Partnerschaften“ einzelne Nomen, Verben und Adjektive eingehen können. Letztendlich ist das Ziel die standardsprachlich richtige Verwendung von Mehrwortverbindungen und des präpositionalen Anschlusses an Verben, Nomen und Adjektive, wobei nicht die Unterscheidung der Typen von Mehrwortverbindungen bedeutsam ist, sondern der Sprachgebrauch. Deshalb liegt auch kein Augenmerk darauf, in den Aufgaben mehr oder weniger feste Wortverbindungen streng von freien, aber doch typischen Wortverbindungen zu trennen.

In methodischer Hinsicht gilt in der Wortschatzarbeit der wortschatzdidaktische Dreischritt als Königsweg: Rezeption (Erkennen, Isolieren, Semantisieren) – Speicherung im mentalen Lexikon (Vernetzen, Variieren) – Produktion (Kontextuieren, Reaktivieren) (vgl. Feilke 2009; Steinhoff 2013). Zweierlei liegt aber auf der Hand. Erstens hat die unterrichtliche Wortschatzarbeit jede Menge Mitspieler. Denn ein großer Teil des Wortschatzes wird informell und ungesteuert erworben – was in der Regel ein großer Gewinn ist. Es kann sich aber auch nachteilig auswirken, wenn etwa nur partielles, ungenaues oder inkorrektes Wortwissen erworben wird. Das kann semantisches, syntaktisches, pragmatisches, phonetisches, orthografisches oder aber auch morphologisches Wissen über ein Lexem betreffen.[10] Zweitens sind einem Schulbuch bezüglich des wortschatzdidaktischen Dreischritts natürlich Grenzen gesetzt. Vor allem für die wiederholte (!), sinnvoll kontextualisierte (Re-)Produktion neu erworbener Lexeme und Phraseme wird es nicht sorgen können. Auch hinsichtlich einer sinnvoll kontextualisierten Rezeption neuer Wörter engen alleine Platzgründe die Möglichkeiten eines Schulbuches ein. Der neue **Trainingsteil 2+** macht aber ein solches Angebot sehr wohl, und zwar indem Kollokationen genauso wie präpositionale Anschlüsse in einem Text-Kontext angeboten werden. Ein Beispiel zu Kollokationen möge das veranschaulichen:

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich habe bei Ihnen eine Reise gebucht, von der ich nun zurückgekehrt bin (Reise-Nr. 2020/A77). Erlauben Sie mir, mein Befremden über Ihren Reiseleiter zu bekunden.

Der Mann hat während der gesamten Reise den Eindruck vermittelt, nicht besonders kompetent zu sein. Weder gelang es ihm, das Interesse der Gruppe an den vermeintlichen Naturschönheiten zu wecken, noch war er bereit, einen Beitrag zu einem gedeihlichen Miteinander in der Gruppe zu leisten. Was mich in besonderes Erstaunen versetzte, war der Umstand, dass er auf Wünsche und Nachfragen keinerlei Rücksicht nahm und auch keine Maßnahmen traf, die Reise für alle Teilnehmer/innen nicht zu stressig werden zu lassen. Als ihn in diesem Zusammenhang ein Reiseteilnehmer zur Rede stellte, um sein Verhalten zur Sprache zu bringen, hatte dies ein noch unkooperativeres Benehmen des Reiseleiters zur Folge. Was seine Aufgabe sei, stehe überhaupt nicht zur Debatte, meinte er. Wir mögen zur Kenntnis nehmen, dass nicht wir es seien, die Vorwürfe erheben könnten, sondern dass er noch nie eine derart uninteressierte Gruppe geführt habe.

Insgesamt konnten wir uns des Eindrucks nicht erwehren, der Reiseleiter stehe unter dem massiven Einfluss seiner Handy-Nachrichten, die er pausenlos las bzw. absandte und die nach Ansicht der Reiseteilnehmer/innen dafür die Hauptverantwortung trugen, dass sich der Reiseleiter allem anderen als seiner Aufgabe widmete.

[9] Approbiert für die 10. bis 12. (AHS) bzw. 13. Schulstufe (BHS); erscheint im Februar 2020.

[10] So versicherten etwa Schüler/Schülerinnen der 9. Schulstufe dem Verfasser kürzlich, sie hätten „gelernt“, dass die Stammformen des Verbs *streifen* „streifen – striff – gestriffen“ lauteten. Auf die Nachfrage, wo sie das gelernt hätten, sagten sie, sie wüssten das „schon immer“.
Zu den hier angeführten Dimensionen des Wortwissens vgl. Steinhoff (2009).

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Ich bin durchaus bereit, die eine oder andere Unzulänglichkeit in Kauf zu nehmen. Tatsächlich vertrete ich aber den Standpunkt, dass Verhalten und Leistung Ihres Reiseleiters in einem eklatanten Gegensatz zu den Versprechungen in Ihrer Ausschreibung der Reise standen.

Daher steht für mich mein Anspruch auf eine Minderung des Reisepreises außer Zweifel. Ich ersuche Sie, mir ein Angebot zu unterbreiten.

Mit freundlichen Grüßen

Dieser Text enthält recht dicht Nomen-Verb-Verbindungen. In den darauf folgenden Aufgaben werden die Schüler/Schülerinnen angeregt, sie zu isolieren, zu semantisieren sowie zu vernetzen und zu variieren. Auch für die Reproduktion gibt es Anregungen.

In methodischer Hinsicht wird das Kapitel „Typische Wortverbindungen" auch für die Wörterbucharbeit und insgesamt den Umgang mit Nachschlagewerken intensiv genutzt. Hinter der wiederholten Aufforderungen, das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache" (www.dwds.de) zur Lösung von Aufgaben heranzuziehen, steckt auch die Absicht, mit Hilfe dieses enorm reichhaltigen und didaktisch vielfach verwendbaren Wortinformationssystems Sprachbewusstseinsprozesse anzuregen.

Verwendete Literatur:

Abgrenzungsprobleme: Funktionsverbgefüge, Phraseolexeme, Prädikate mit Objektinkorporation. https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1544, 1. Feb. 2020.

Bangel, Melanie (2017): Wortschatz. In: Handbuch Deutschunterricht. Hg. v. Jürgen Baurmann, Clemens Kammler und Astrid Müller. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 307 – 311.

Burger, Harald (2015): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 5., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Donalies, Elke (2009): Basiswissen Deutsche Phraseologie. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Duden. Die Grammatik (2016). Hg. von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. 9., vollst. überarb. u. akt. Aufl. Berlin: Dudenverlag.

Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben. https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz, 1. Feb. 2020.

Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, H. 218, S. 4 – 13.

Fleischer, Wolfgang (1997): Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. 2., durchges. und erg. Aufl., Tübingen: Niemeyer.

Hölzner, Matthias (2007): Substantivvalenz: Korpusgestützte Untersuchungen zu Argumentrealisierungen deutscher Substantive. Tübingen: Niemeyer.

Metzler Lexikon Sprache (2016). Hg. v. Helmut Glück und Michael Rödel. 5., akt. u. bearb. Aufl. Stuttgart: Metzler.

Steinhoff, Torsten (2009): Wortschatz – eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen (SPAsS), H. 17, 63 S. http://www.studiger.tu-dortmund.de/images/Steinhoff_Wortschatz_SPAsS_2009.pdf, 1. Feb. 2020.

Steinhoff, Torsten (2013): Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung. In: Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Hg. v. Steffen Gailberger und Frauke Wietzke. Weinheim und Basel: Beltz, S. 12 – 31.

Stojić, Aneta/Košuta, Nataša (2012): Zur Abgrenzung von Mehrwortverbindungen. In: Zagreber Germanistische Beiträge, H. 21, S. 359 – 373.

Der Autor:

Mag. Wolfgang Schörkhuber, MAS ist Lehrer an einer Handelsakademie in Salzburg, Lektor am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg, Kooperationspartner des BIFIE und Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Er ist Autor der Schulbuchreihen KOMPETENZ:*DEUTSCH* für BHS und AHS.

AdobeStock © PictureP.

NEWSLETTER DEUTSCH 1 – 2019/20

WORTBILDUNG

Wissenschaftliche Grammatik in der Schule

von Gábor Fónyad

Vorbemerkungen

In den zwei vorangegangenen Newslettern (hpt-Newsletter 2 – 2018/19 und hpt-Newsletter 1 – 2018/19) wurde dafür plädiert, das traditionelle Konzept des Grammatikunterrichts im Deutschunterricht zu überdenken. Eine mögliche Antwort auf die Frage „Wozu Grammatik?" (hpt-Newsletter 1 – 2018/19) lautete, dass (deskriptives) Wissen über die Grammatik der Erstsprache beziehungsweise der Unterrichtssprache es ermögliche, Einsichten in die Struktur der Sprache zu gewinnen. Das entspricht dem didaktischen Grundsatz der „Sprachreflexion" im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule für das Fach Deutsch in der Oberstufe („Sprachreflexion ist das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht.") (vgl. BMBWF 2019). Im Hinblick auf die mündliche Reifeprüfung lässt sich das im Folgenden erarbeitete Unterrichtskonzept auf einen Themenbereich „Struktur der Sprache" (Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Deutsch. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben [2012: 19]) umsetzen.

Der Bereich der Wortbildung stellt dabei ein dankbares Gebiet dar, um den Fokus der Schülerinnen und Schüler auf das Erkennen von sprachlichen Strukturen zu lenken, weg von der rein lexikalischen Beherrschung und Wiedergabe schulgrammatischer Terminologie (etwa bei der klassischen Wortartenbestimmung).

Das in der Sprachwissenschaft seit langem übliche Arbeiten mit Baumdiagrammen lässt sich dabei gut in den Deutschunterricht integrieren, da hier die Struktur und Hierarchie von Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen im Vordergrund steht und diese intuitiv visualisiert werden können. Wortbildung bildet dabei einen Übergang von der Wort- zur Satzebene.

 © Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

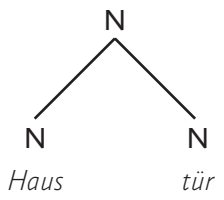
1 Komposition

Vereinfacht ausgedrückt gibt es zwei Arten der Wortbildung: Die Komposition (*Schreib-tisch*) und die Derivation (*Schreib-ung*). Andere Wortbildungsarten wie Konversion (*Lob* > *lob-en*), Kurzwort (*Information* > *Info*) oder Abkürzung (*Motorveloziped* > *Moped*) bleiben im Folgenden unberücksichtigt.[1]

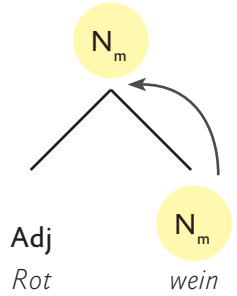
Bei der Komposition werden zwei oder mehr Wortstämme aneinandergefügt, wobei das letzte Element (der **morphologische Kopf**) die grammatischen Merkmale des neuen Wortes bestimmt. Das Bestimmungswort modifiziert die Bedeutung.

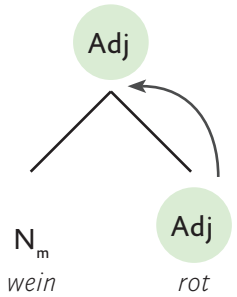
Bestimmungswort	Grundwort
Determinans	Determinatum
das Bestimmende	das Bestimmte
semantische Modifikation	Grundbedeutung
nähere Bestimmung	bestimmt die Wortart
Haus	*tür*
	morphologischer Kopf

Es empfiehlt sich, von Anfang an mit Baumdiagrammen zu arbeiten (Tafelbild):



Dass der morphologische Kopf immer rechts steht und die grammatischen Merkmale bestimmt, wird an folgendem Beispielpaar ersichtlich:





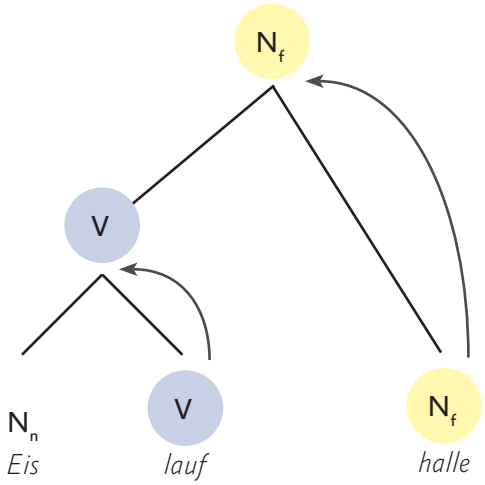
[1] Für einen detaillierteren Überblick über die Wortbildung vgl. Balcik/Röhe/Wróbel (2016: 69 – 84), Barz (2006), Eisenberg (2006: 201 – 284), Hentschel/Weydt (2003: 23 – 35, 88 – 91, 190 – 200, 220 – 225), Wilmanns (1899). – Grundsätzlich orientiert sich die folgende Darstellung an Lüdeling (2013: 79 – 94).

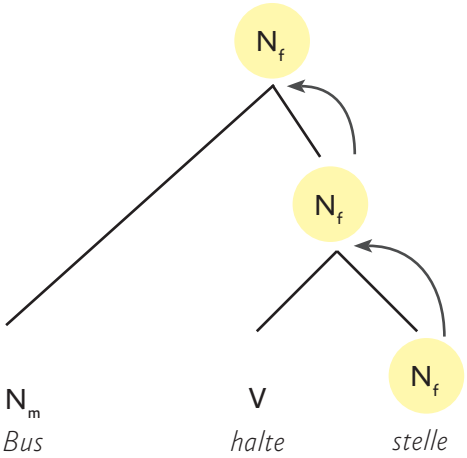
© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Weitere Beispiele können nach dem gleichen Muster dargestellt werden:

N+N: *Haustür, Erbsensuppe, Hundefutter, Gasherd, Straßenbahn, Lampenschirm*
Adj+N: *Hartweizen, Altpapier, Süßkartoffel*
V+N: *Sehtest, Glühbirne, Fahrschüler, Surfbrett*
N+V: *sackhüpfen, kopfstehen, eislaufen, staubsaugen, brustschwimmen*
Adj+V: *kleinschreiben, gesundschreiben, sicherstellen, übelnehmen*
V+V: *kennenlernen, sitzenbleiben, ruhenlassen*
N+Adj: *weinrot, arbeitslos, hundemüde, blutrot*
Adj+Adj: *hellgelb, dummschlau*
V+Adj: *schaltfreudig, schreibfaul, gehfaul, trinkfest*

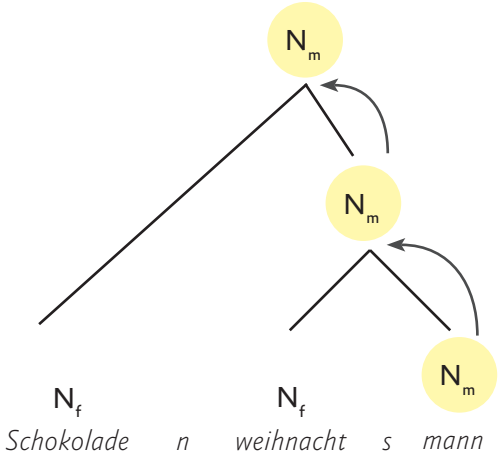
Nun kann man **drei- und mehrteilige Komposita** analysieren:





© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

In vielen Komposita kommen Fugenelemente vor, die nicht weiter analysiert werden müssen:



Auch wenn die Fugenelemente *n* und *s* als zum Wort gehörend analysiert werden – etwa *Schokoladen-* oder *-weihnachts-*, – ändert das nichts am Baumdiagramm und an der Darstellung der Struktur des Wortes.

Die Komposition ist im Deutschen ausgesprochen **produktiv**. Immer wieder entstehen auf diese Art neue Wörter, deren Geburt die Schülerinnen und Schüler in Echtzeit mitverfolgen können, etwa: *downloaden, Snapchat, Streaming-Kino*[2] oder das bekannte *Donaudampfschifffahrtskajüten* … Sie können an dieser Stelle eigene Beispiele (er-)finden (und gegebenenfalls auch gleich analysieren). Das kann man mit einer Übung zu sprachlicher Kreativität verbinden. Auf wortwarte.de werden seit 2000 regelmäßig – teilweise mehrmals wöchentlich – Neologismen gesammelt.

2 Derivation

Bei der Derivation wird ein Wortstamm mit einem Affix versehen. Für die Wortbildung im Rahmen des Deutschunterrichts reichen die Präfixe und Suffixe aus. Der Vollständigkeit halber können aber alle (im Deutschen gebräuchlichen) **Affixarten** kurz vorgestellt werden:

Affixarten				
Präfix: *ver-trauen, Ent-spannung, Auf-regung, miss-verstehen*	**Suffix:** *(ich) geh-e, Leit-ung, Aufreg-ung, Ergeb-nis*	**Infix:** *streiche-l-n, hüste-l-n*	**Zirkumfix:** *Ge-red-e, Ge-birg-e, ge-sag-t*	**Konfix:** *Schwieger-eltern, Psycho-loge*

Das kann von Interesse sein, da in mehrsprachigen Klassen auf Affixe in den verschiedenen Erstsprachen eingegangen werden kann. Im Türkischen oder Ungarischen etwa spielen Suffixe eine bedeutende Rolle (so wie in allen agglutinierenden Sprachen). Schülerinnen und Schüler können an dieser Stelle Beispiele aus ihren Erstsprachen präsentieren und miteinander vergleichen.

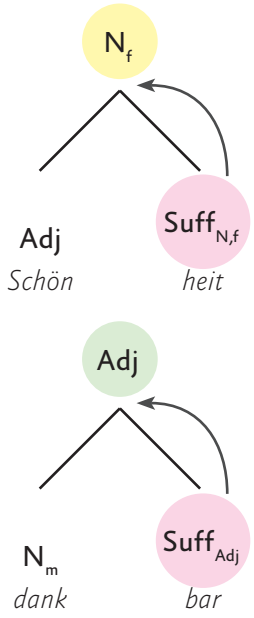
Von der Verwendung her haben Affixe zwei **Funktionen** (unabhängig von der Art des Affixes): Sie können durch Derivation neue Wörter hervorbringen (Wortbildung) oder die bereits vorhandenen (im Lexikon abgespeicherten) Wörter abwandeln (Flexion):

Funktionen von Affixen	
Derivation (Wortbildung)	Flexion (Konjugation und Deklination)
Lehr-er, un-schön, anspruch-s-voll	*(du) sing-st, (den) Kinder-n*

[2] http://www.wortwarte.de/Archiv/Datum/d200106.html, abgerufen am 19. Jänner 2020.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Derivation kann ebenfalls mit dem bereits bekannten Baumdiagramm dargestellt werden:



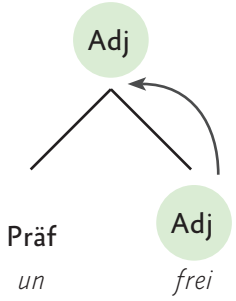
Auch hier bestimmt das am weitesten rechts stehende Element die Wortart und bildet den morphologischen Kopf. Das Suffix *-heit* bildet immer ein feminines Nomen, das Suffix *-bar* bildet immer ein Adjektiv. Der Kopf eines Wortes kann also auch ein rein grammatikalisches Suffix sein, das an sich keine Bedeutung trägt (semantisch leer ist).

Weitere Beispiele für Suffigierung:

N: *Erledig-ung, Beteilig-ung, Rechn-ung*
Schön-heit, Frei-heit, Falsch-heit, …

Adj: *ess-bar, les-bar, trink-bar, …*

Im Gegensatz zum Suffix verändert ein Präfix nicht die Wortart, sondern modifiziert lediglich das Grundwort:



Weitere Beispiele für Präfigierung:

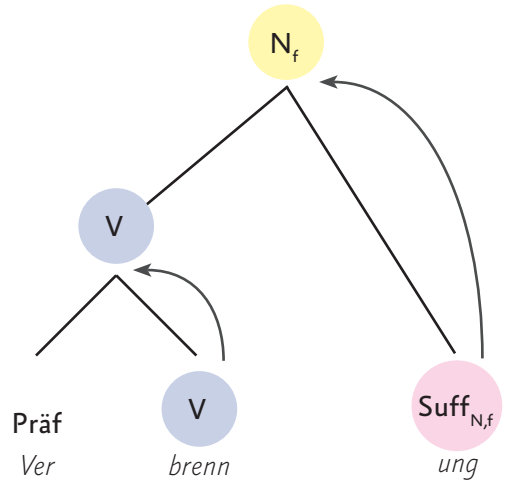
N: *Ab-fall, Unter-stand, Um-weg, An-griff, Über-fall, Be-griff*

Adj: *un-klug, miss-verständlich, ur-alt, bitter-kalt, schein-tot*

V: *be-gehen, ver-schlafen, er-hoffen, ent-zaubern,*

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Auch bei der Derivation können mehrere Affixe kombiniert werden:

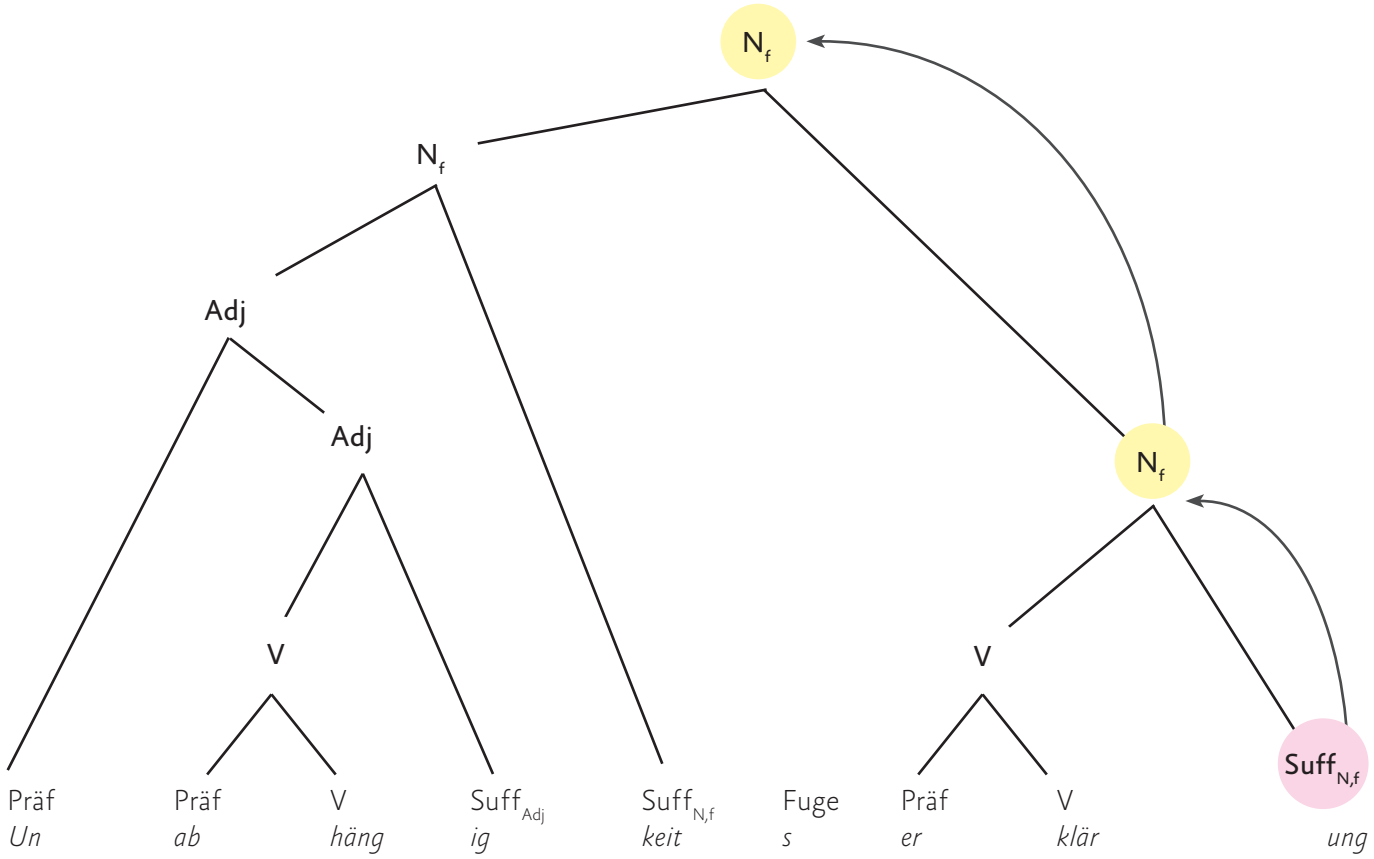


3 Komplexe Beispiele (Komposition + Derivation)

Nun können Komposition und Derivation kombiniert werden. Das soll anhand eines langen Wortes exemplarisch dargestellt werden: *Unabhängigkeitserklärung*. Das Wort ist eine Komposition aus den beiden Nomen *Unabhängigkeit* und *Erklärung*. Die einzelnen Schritte lauten:

Unabhängigkeit: häng(en) (V) > *ab-häng(en)* (V, Derivation) > *abhäng-ig* (Adj, Derivation) > *un-abhängig* (Adj, Derivation) > *Unabhängig-keit* (N_f)

Erklärung: klär(en) (V) > *er-klär(en)* (V, Derivation) > *Erklär-ung* (N_f, Derivation)



 © Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Weitere mögliche Beispiele für komplexe Wörter sind:

- *Nudelsoßenhersteller*
- *Verwendungsmöglichkeit*
- *Unbelehrbarkeit*
- *Waschmaschinenverkäufer*
- *Beurteilungsgespräch*
- *Großküchenreinigung* (ambig: die Reinigung einer Großküche oder die große Küchenreinigung)
- *Bundespräsidentenstichwahlwiederholungsverschiebung* (Wort des Jahres 2016)

4 Vorschlag für den Ablauf der Unterrichtseinheit

Grundsätzlich sollte der Stoff in der hier vorgestellten Reihenfolge erarbeitet werden. Es empfiehlt sich, mit klassischen Tafelbildern zu arbeiten, da diese den schrittweisen Aufbau von komplexen Wörtern gut spiegeln.

a) Als Einstieg sollten **zweiteilige Komposita** analysiert werden, deren Struktur leicht durchschaubar ist, etwa: *Haus-tür, Schreib-tisch, Fuß-ball, schalt-freudig.*

b) **Morphologischer Kopf:** Durch eindeutige Beispiele soll ersichtlich werden, dass immer ein Bestandteil des Wortes „wichtiger" ist und dass dieser Teil immer rechts steht – etwa durch die Gegenüberstellung von *Rot-wein / wein-rot, Musik-haus / Haus-musik* oder *Lehn-sessel / Sessel-lehne.* Die grammatischen Merkmale des Wortes (Wortart, Genus) werden von diesem zweiten Teil – dem morphologischen Kopf – bestimmt.

c) **Mehrteilige Komposita:** In einem nächsten Schritt wird erarbeitet, dass dieses Prinzip auch für mehrteilige Komposita gilt – zum Beispiel *Schreibtischlampe, Straßenbahnhaltestellte*.

d) **Derivation:** Auch hier sollten als Einstieg einfache Wörter analysiert werden, also solche mit einem Stamm und einem Suffix, zum Beispiel: *freund-lich*. Bald wird ersichtlich, dass hier ebenfalls immer das ganz rechts stehende Element der morphologische Kopf ist – auch wenn es „nur" ein Suffix ist. Präfixe hingegen haben keine Auswirkung auf die grammatischen Merkmale des Wortes: *un-freundlich*.

e) **Mehrteilige Derivation:** Auch mehrere Affixe können in einem Wort vorkommen, zum Beispiel: *Unfreundlichkeit*.

f) **Komplexe Wortbildung:** Nun können auch komplexe Wörter, die Komposition und Derivation kombinieren, analysiert werden, zum Beispiel: *Nudelsoßenhersteller*.

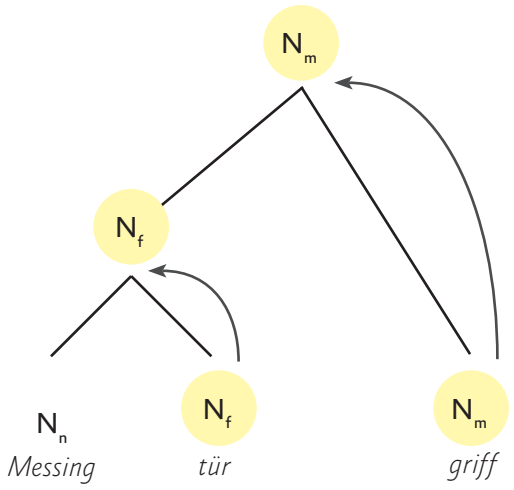
Mögliche Erweiterungen:

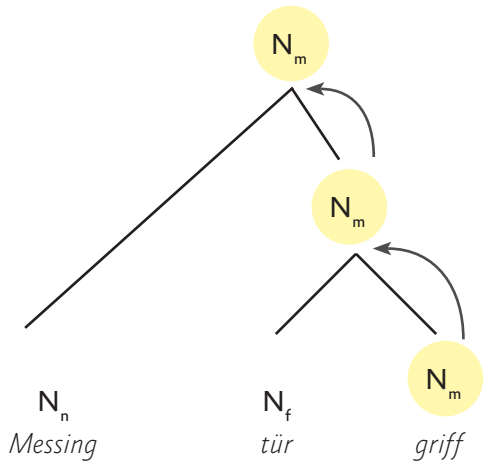
- **Neue Wörter bilden:** Ein Suffix wird vorgegeben – zum Beispiel *-keit, -heit, -sam, -bar* – und die Schülerinnen und Schüler sollen nun mit diesem Suffix
  – entweder möglichst viele Wörter *(Heiter-keit, Freundlich-keit, Ähnlich-keit, Ratlosig-keit, …)*
  – oder ein möglichst langes Wort bilden – dabei kann das Suffix entweder irgendwo im Wort vorkommen (*Wasserundurchlässig-keit-süberprüfungsfirmenchef*) oder es muss am Schluss stehen (*Wasserundurchlässig-keit*).

Anschließend werden diese Wörter gemeinsam analysiert.

- **Sprachvergleich:** Bestimmte deutsche Wörter werden in andere Sprachen übersetzt (entweder in die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler oder in eine unterrichtete Fremdsprache, zum Beispiel Englisch oder Französisch) und analysiert. Anschließend können Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten zum Deutschen herausgearbeitet werden. Dabei wird sich mit aller Wahrscheinlichkeit zeigen, dass das Deutsche eine besonders kompositionsfreudige Sprache ist. Der Vergleich mit dem Englischen bietet sich hier besonders an, da alle Schülerinnen und Schüler diese Sprache sprechen und auch ein Bezug zum Englischunterricht hergestellt werden kann. (Im Englischen können gewöhnlich höchstens zwei Wörter zu einem Kompositum gefügt werden.)
- **Mehrdeutigkeit:** Manche Wörter sind ambig. Für *Messingtürgriff* etwa ergeben sich zwei Strukturen (das heißt, an der Oberfläche scheint es ein Wort zu sein, ein Blick auf die zugrundeliegende hierarchische Struktur zeigt aber, dass es sich um zwei Wörter handelt: Einmal ist es der Griff einer Messingtür und einmal der Messinggriff einer beliebigen Tür):

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at





Weitere mehrdeutige Komposita sind: *Rotweinglasbehälter* (Glasbehälter für Rotwein oder Behälter für Rotweingläser), *Bundesstraßenbau* (Bau einer Bundesstraße oder bundesweiter Straßenbau)

- **Textanalyse und Textinterpretation:** Das Erkennen von Wortbildungsmustern kann auch bei der sprachlichen Analyse von literarischen Texten hilfreich sein – man denke etwa an die Neologismen in Ernst Jandls *wien : heldenplatz: versaggerte* (V: *ver-saggern), maschenhaftem* (Adj: *maschen-haft), männchenmeere* (N: *Männchen-meer), maskelknie* (N: *Maskel-knie), hinsensend* (V: *hin-sensen)* usw.

Abkürzungen:

Adj...	Adjektiv
N...	Nomen
N_f...	feminines Nomen
N_m...	maskulines Nomen
N_n...	neutrales Nomen
Suff...	Suffix
$Suff_{Adj}$...	ein Adjektiv bildendes Suffix
$Suff_N$...	ein Nomen bildendes Suffix
Präf...	Präfix
V...	Verb

 © Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Literaturhinweise:

Balcik, Ines/Röhe, Klaus/Wróbel, Verena (2016): Die deutsche Grammatik. Die umfassende Grammatik für Beruf, Schule und Allgemeinbildung. – Stuttgart: Pons, S. 69 – 84.

Barz, Irmhild (2006): „Die Wortbildung." – In: Duden. Die Grammatik. Hg. von der Dudenredaktion. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag (Duden 4), S. 641 – 772.

BMBWF (2019): Webseite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2019-06-04, abgerufen am 19. Jänner 2020.

Eisenberg, Peter (2006): Grundriß der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. – Stuttgart: Metzler.

Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003): Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearb. Aufl. – Berlin/New York: de Gruyter.

Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Deutsch. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (2012). Bundesministerium für Bildung und Frauen. Leiter der Arbeitsgruppe und inhaltliche Konzeption: Wolfgang Taubinger, https://lsr-t.gv.at/sites/lsr.tsn.at/files/upload_lsr/LF_D.pdf, abgerufen am 19. Jänner 2020.

Lemnitzer, Lothar (2020): Die Wortwarte, www.wortwarte.de, abgerufen am 19. Jänner 2020.

Lüdeling, Anke (2013): Grundkurs Sprachwissenschaft. – Stuttgart: Klett.

Wilmanns, Wilhelm (1899): Deutsche Grammatik. Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Zweite Abteilung: Wortbildung. 2. Aufl. – Straßburg: Karl J. Trübner.

Der Autor:

MMag. Gábor Fónyad, Bakk. MA, ist Lehrer für Deutsch und Ungarisch an einer Allgemein bildenden höheren Schule und Lehrbeauftragter für Sprachwissenschaft am Institut für Germanistik der Universität Wien. Gábor Fónyad ist auch als Schriftsteller tätig. Sein erster Roman *Zuerst der Tee* ist 2015 im Verlag Wortreich erschienen. Derzeit arbeitet er an seinem zweiten Roman.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

AdobeStock © abstract

NEWSLETTER DEUTSCH 1 – 2019/20

„JEDER UNTERRICHT IST SPRACHUNTERRICHT!“

Plädoyer für einen sprachsensiblen Fachunterricht

von Alexander Sigmund

1 Einleitung

„Jeder Unterricht ist Sprachunterricht“ – Seit einigen Schuljahren nimmt das titelgebende Unterrichtsprinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts in der (fach-)didaktischen Literatur sowie Forschung einen zunehmend eminenteren Platz ein. An der praktischen Umsetzung im schulischen Alltag jedoch mangelt es zumeist noch aufgrund hartnäckiger Vorurteile *à la* „Was? Jetzt soll ich auch noch Deutsch unterrichten?“

Der folgende Beitrag versteht sich nicht nur als kurzer Überblick, sondern vielmehr als Plädoyer für einen dergestalt konzipierten Unterricht. Es soll aufgezeigt werden, dass bereits mit einfachsten Methoden die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden gefördert werden können und somit alle Beteiligten davon profitieren.

 © Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

2 Theoretischer Hintergrund[1]

Zunehmende sprachliche Defizite

Nicht erst im letzten Jahrzehnt zeigte sich angesichts des zunehmenden Anteils an Schülern/Schülerinnen mit nichtdeutscher Erstsprache – laut den letzten öffentlich einsehbaren Statistiken aus dem Schuljahr 2017/18[2] haben etwa 26 % aller österreichischen Lernenden in allen Schultypen eine andere Erstsprache als Deutsch – bzw. mangelnden Kenntnissen der Unterrichtssprache, dass der schulische Erfolg in allen Unterrichtsgegenständen maßgeblich vom Beherrschen der Unterrichtssprache Deutsch abhängt. Doch wie können Lernende, die mündlich den Anschein erwecken, über keinerlei gröbere sprachliche Mängel zu verfügen, dennoch sprachlich an der Schule scheitern?

Die Gründe hierfür sind mannigfaltig: Abgesehen von einem generell spracharmen bzw. bildungsfernerem Elternhaus oder oftmals fehlenden bildungssprachlichen Kenntnissen in der Erstsprache lassen sich auch schulinhärente Faktoren anführen. So lässt sich eine starke mündliche Orientierung des Unterrichts konstatieren, obgleich Leistungsüberprüfungen zumeist schriftlich stattfinden. Ebenso fehlen gezielte Hilfestellungen sprachlicher Natur, um bildungssprachliche Kompetenzen aufzubauen, weil nur wenige Fachlehrkräfte im Hinblick auf sprachliche Sensibilität geschult sind.

Alltagssprache vs. Bildungssprache

Am bedeutsamsten ist in diesem Zusammenhang jedoch die Diskrepanz zwischen Alltags- und Bildungssprache, wie Jim Cummins bereits Ende der 1970er-Jahre in seinen Arbeiten[3] feststellte. Er unterschied eine Alltagssprache *(Basic Interpersonal Communicative Skills, kurz: BICS)* sowie eine Bildungssprache *(Cognitive Academic Language Proficiency, kurz: CALP)*, die als Komponenten der Sprache im Allgemeinen betrachtet werden können.

Während die Alltagssprache in der alltäglichen Kommunikation und somit im interpersonalen Bereich dominiert, ist die Bildungssprache im kognitiv anspruchsvolleren akademisch-schulischen Bereich angesiedelt und verbindet Fachsprache, symbolische Sprache (etwa in Naturwissenschaften), Unterrichtssprache und Bildsprache (z. B. in Graphiken und Diagrammen).

Die **Bildungssprache** ist durch zahlreiche Charakteristika gekennzeichnet, die sich nicht in der Alltagssprache finden und dadurch einen eigenen „Code" bedingen:[4]

- **diskursive Merkmale:** viele monologische Formen (Referate, Aufsätze etc.), fachspezifische Textsorten (Protokoll, Bericht, Erörterung etc.) sowie stilistische Konventionen (Objektivität, Logik, Textlänge etc.)
- **lexikalische Merkmale:** differenzierend-abstrahierende Termini, präfigierte und reflexive Verben, nominale Komposita sowie inhaltlich normierte Fachtermini
- **syntaktische Merkmale:** explizit markierte Kohäsionsmittel, komplexe Satzgefüge („Schachtelsätze"), unpersönliche Konstruktionen (Passivformen, Formulierungen mit *man* oder *es* etc.), Funktionsverbgefüge (komplexe Verbverbindungen, die für das „Amtsdeutsch" typisch sind) und umfangreiche Attribute

Umgang des Schulwesens mit diesen Veränderungen

Früher ging das primär monolingual geprägte Schulwesen noch davon aus, „[…] *dass alle nötigen sprachlichen Grundlagen ‚normalerweise' außerhalb der Schule erworben werden und dass das, was noch fehlt, durch die Unterrichtsprozesse hindurch implizit hinzugewonnen wird*"[5]. In Zeiten, in denen der Anteil der Schüler/Schülerinnen mit deutscher Erstsprache weitaus höher war, mochte diese Annahme noch eher ihre Berechtigung gefunden haben. Doch selbst damals wurden deutschsprachige Lernende mit Schwächen in der Unterrichtssprache (etwa durch starke Dialektorientierung, kognitive Einschränkungen etc.) nicht gezielt im Erwerb der Bildungssprache gefördert. In der Folge stellten sich bei sprachlich schwächeren Schülern/Schülerinnen schlechtere schulische Leistungen ein und das ohnehin bereits stark sozial selektive Schulwesen gewann zusätzlich an sozialer Selektivität.

In Österreich zeigt sich insbesondere seit der Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (der „Zentralmatura") mit ihren stark textlastigen Aufgabenstellungen (v. a. in Mathematik) sowie den zu verfassenden Vorwissenschaftlichen Arbeiten (AHS) bzw. Diplomarbeiten (BHS), dass immer mehr Kompetenz im Rezipieren von Texten, aber auch im Verfassen komplexer Texte gefordert wird, ohne dass diese gesondert trainiert werden würde.

[1] vgl. ÖSZ (2018) für die folgenden Ausführungen.
[2] vgl. BMEIA (2019): S. 30.
[3] vgl. Cummins (1979).
[4] vgl. Morek/Heller (2012): S. 73.
[5] FörMig (2009): S. 9.

3 Der sprachsensible (Fach-)Unterricht[6]

Ein erfolgreiches Mittel, um diese sprachlichen Hürden aus dem Weg zu räumen, ist der sprachsensible (Fach-) Unterricht. Als Vorreiter desselben gilt **Josef Leisen**, seines Zeichens deutscher Physikdidaktiker, der sich wissenschaftlich mit der verbesserten Vermittlung seiner naturwissenschaftlichen Inhalte beschäftigte. Er versteht den sprachsensiblen Fachunterricht – heutzutage wird oftmals nur mehr von „sprachsensiblem Unterricht" gesprochen – folgendermaßen:

> *Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht diese als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um sprachbezogenes Fachlernen.*
> *Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um fachbezogenes Sprachlernen.*[7]

Es geht somit darum, zu erkennen, dass im Fachunterricht Sprache eine besondere Rolle spielt, zumal sie nicht nur das Medium der Vermittlung darstellt, sondern auch der Konstruktion dieses Wissens dient. Sprache und Inhalt lassen sich nicht voneinander trennen, zumal sie sich wechselseitig bedingen. Aus diesem Grund müssen sowohl fachspezifische Inhalte als auch die dafür nötige Sprache gelehrt sowie gelernt werden.

Zum Bewusstmachen der **erforderlichen Sprachkompetenzen** erstellte Leisen eine Übersicht der typischen Situationen, mit denen Lernende im Fachunterricht konfrontiert sind:

Standardsituationen	Kompetenzbereiche
1. etwas darstellen und beschreiben	1. Wissen sprachlich darstellen
2. eine Darstellungsform verbalisieren	
3. fachtypische Sprachstrukturen anwenden	
4. einen Sachverhalt präsentieren	2. Wissenserwerb sprachlich begleiten
5. eine Hypothese, Vorstellung, Idee etc. äußern	
6. fachliche Fragen stellen	
7. einen Sachverhalt erklären und erläutern	3. Wissen mit anderen sprachlich verhandeln
8. ein fachliches Problem lösen und verbalisieren	
9. auf Argumente eingehen und diskursiv erörtern	
10. einen Fachtext lesen	4. Text- und Sprachkompetenz ausbauen
11. einen Fachtext produzieren/verfassen	
12. (Fach-)Sprache üben	

Im Rahmen eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes müssen Lernende zahlreiche Situationen sprachlicher Natur meistern, um Fachwissen zu erwerben, dieses sprachlich darstellen sowie teilen zu können und *à la longue* ihre Text- und Sprachkompetenz generell auszubauen. Die Konstruktion neuen Wissens erfordert, wie Leisen aufzeigt, primär sprachliche Kompetenzen, weshalb es diese – nicht nur im eigentlichen Unterricht der Unterrichtssprache (in unserem Fall meist Deutsch) – zu fördern gilt.

Die **konsequente, d. h. regelmäßige**, Umsetzung eines sprachsensiblen Unterrichts ist zudem von großer Bedeutung, zumal Lernende – wie auch für das Erlernen anderer Inhalte bzw. Kompetenzen – erworbenes deklaratives, explizites Wissen durch Wiederholung, Übung, Transfer und Reflexion allmählich in prozedurales, implizites Wissen überführen sollten. Das reine Auswendiglernen von fachlichen oder sprachlichen Inhalten ist für die Verbesserung der bildungssprachlichen bzw. fachlichen Kompetenz nicht ausreichend, weil erst durch das prozedurale Handlungswissen Erworbenes adäquat angewendet werden kann. Folglich ist das einmalige Anwenden von sprachsensiblen Methoden und Aufgaben zwar ein guter Start, aber auf langfristige Sicht nicht geeignet, damit die Lernenden tatsächlich nachhaltig an die Bildungssprache herangeführt werden.

[6] vgl. Leisen (o. J.) sowie Leisen (2011) für diesen Abschnitt.
[7] Leisen (2011): S. 16 f.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

4 (Sprachliche) Unterstützung durch sprachsensible Aufgaben[8]

Sprachsensible Aufgaben lehnen sich an das Konzept des ***Scaffolding*** an, das aus der primär konstruktivistischen Lernpsychologie (Bruner, McKenzie usw.) stammt. Unter *Scaffolding* (engl.: Baugerüst) versteht man das Vorgeben eines (sprachlichen) Gerüsts zur Unterstützung beim Wissenserwerb.

Zu diesem Zweck muss eine eindeutige Anleitung vorliegen, der Zweck der Aufgabe klar sein, ein Erwartungshorizont vorliegen, weiterführende Literatur bekanntgegeben werden sowie eine Abweichung von der Aufgabenstellung möglichst verhindert werden. Neben der Förderung ist es ferner wichtig, negative Erfahrungen zu vermeiden, die das Lernen hemmen.

Bei erkennbarem Erfolg werden die Hilfestellungen sukzessive reduziert, damit die Lernenden selbstständig Wissen aktiv erwerben und anwenden lernen. Um einen Lernzuwachs zu erzielen, setzt Leisen auf das „Prinzip der kalkulierten Überforderung", das – ähnlich wie bei körperlichem Training – darauf beruht, dass sich die Lernenden erst durch eine geringe aufgabenimmanente Überforderung Wissen nachhaltig aneignen.

Merkmale sprachsensibler Aufgaben

Sprachsensible Aufgabenstellungen zeichnen sich insbesondere durch Eindeutigkeit, Knappheit, einen adäquaten Bezug zum jeweiligen Kontext sowie die Eignung für das Alter und den Sprachstand der Lernenden aus. Langatmig und nicht eindeutig formulierte Aufgabenstellungen, die nicht alters-, fach- und sprachlich adäquat sind, finden sich allerdings immer noch häufig in Schulbüchern.

Bei der Erstellung sprachsensibler Aufgaben ist daher darauf zu achten, den nötigen Wortschatz bzw. die zu verwendenden Strukturen oder graphische Elemente anzubieten, sprachliche Hürden zu klären und Strukturen gezielt zu üben. Außerdem sollten passende Operatoren für jede Aufgabe verwendet werden und die Aufgabenstellungen nach Komplexität differenziert werden, um Lernenden mit verschiedenen Niveaus die nötige Unterstützung angedeihen zu lassen.

Methodisches Instrumentarium[9]

Ein wichtiger Aspekt ist in dieser Hinsicht zudem die Verwendung verschiedenster Methoden, die Leisen in seinem Handbuch anführt und einlässlich erklärt. Viele der vorgeschlagenen Methoden zählen bereits seit Langem zum methodisch-didaktischen Instrumentarium und stellen somit keine Neuheit dar. Um die zahlreichen Methoden je nach Sprachstand adäquat einsetzen zu können, sei wieder an die obige Übersicht über die sprachlichen Standardsituationen laut Leisen erinnert, denen sich bestimmte Methoden besonders gut zuordnen lassen:

Die **Standardsituationen des ersten Kompetenzbereichs (1 – 3)** erfordern Formulierungen, die wiederholt vorkommen, wodurch sie gut eingeübt werden können und sich als Übung insbesondere für Lernende mit sprachlichen Defiziten oder bilingual Lernende eignen. In methodischer Hinsicht ließen sich etwa Wortlisten, Wortgeländer, Lückentexte, Wortfelder, Zuordnungsübungen, Satzbaukästen, Satzmuster sowie verschiedenste Formen spielerischer Natur dieser Stufe zuordnen.

In den **zweiten Kompetenzbereich (4 – 6)** fallen sprachliche Situationen, die belegen, ob die Inhalte tatsächlich verinnerlicht wurden. Das Präsentieren, Fragen oder Äußern abstrakterer Inhalte verlangt bereits höhere Sprachkenntnisse als die Standardsituationen 1 bis 3. Passende Methoden hierfür wären beispielsweise Bildgeschichten, Diagramme, Lernplakate, Textpuzzle, Bildsequenzen oder Filmleisten.

Die **Standardsituationen 7 bis 9** setzen neben höheren Sprachfertigkeiten außerdem methodische Kompetenzen voraus, denn hierbei wird nicht nur mehr das reine Verständnis gefragt, sondern die Explikation, Reflexion, Diskussion etc. Für das Training dieser Situationen eignen sich vorwiegend Methoden in Partner- oder Gruppenarbeit wie etwa Kugellager, Fishbowl, World Café, Gruppenpuzzle, Thesentopf oder Dialog.

Um die Sprache in noch höherem Ausmaß zu fördern, bedarf es Lernsituationen, die in den **letzten Kompetenzbereich (10 – 12)** fallen, denn mittels Texterschließung, Textproduktion und Sprachübungen kann die Sprache besonders intensiv eingeübt und gesichert werden. Das Lesen fachlich relevanter Texte sowie das Verfassen eigener Texte ist somit die höchste Stufe sprachlicher Übung, zeigt sie doch, dass das Wissen verinnerlicht wurde und der Aufgabenstellung entsprechend transferiert und reflektiert wurde.

[8] vgl. Carnevale/Wojnesitz (2014): S. 14 ff. für diesen Abschnitt.
[9] vgl. Leisen (2011) für diesen Unterpunkt.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

5 Umsetzung in der Unterrichtspraxis

Da der sprachsensible Unterricht schon seit einiger Zeit von verschiedensten Institutionen im Rahmen von Projekten wissenschaftlich betrachtet wird, existieren bereits für verschiedenste Altersstufen und Unterrichtsgegenstände kommentierte Beispiele, die direkt umgesetzt werden können oder als Vorbild für eigene sprachsensible Aufgabenstellungen dienen können. Besonders hilfreich ist in diesem Zusammenhang das Serviceangebot des ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum), das unter www.sprachsensiblerunterricht.at zahlreiche interessante Links, weiterführende Literatur (insbesondere das Heft 30 der ÖSZ-Praxisreihe zum sprachsensiblen Unterricht an BMHS aus dem Jahre 2018 mit vielen Informationen und Praxistipps!) sowie Unterrichtsbeispiele anbietet.

Wer sich noch nicht dazu in der Lage sieht, sprachsensible Aufgabenstellungen selbst zu erstellen, dem seien nachfolgend drei Tipps mit auf den didaktischen Weg gegeben, um die sprachliche Sensibilität der Lernenden, aber auch der Lehrkraft selbst *peu à peu* zu stärken.

Tipp 1: Schaffung von Sprachbewusstsein

Bevor konkrete sprachsensible Materialien für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand erstellt werden, sollte gemeinsam mit den Schülern/Schülerinnen reflektiert werden, welche sprachliche Hürden das Verständnis der Lehrwerktexte bzw. des Unterrichtsgesprächs erschweren. Zudem sollte der Unterschied zwischen Bildungssprache, Standardsprache und Alltags-/Umgangssprache thematisiert werden.

Hier bietet sich zu Beginn ein gemeinsames Brainstorming mit der Klasse an, um herauszufinden, welche sprachlichen Elemente in bildungssprachlichen Texten tatsächlich Verständnisprobleme bereiten können. Eine sinnvolle praktische Anwendung bzw. Fortführung wäre eine Analyse von Texten aus den verwendeten Lehrwerken, um die komplexen Sprachstrukturen von Bildungssprache aufzuzeigen.

Wie bereits oben kurz angeführt, weist die vorwiegend schriftlich gebrauchte Bildungssprache, die erst im schulischen Kontext erworben wird, zahlreiche Besonderheiten auf, die Schüler/Schülerinnen mit sprachlichen Defiziten das Textverständnis erschweren:

Lexikalisch-morphologische Besonderheiten

- Fremdwörter und (abstrakte) Fachbegriffe (*Resublimation, Saldierung*)
- Adjektive auf -bar/-los/-reich/-arm etc. (*sauerstoffarm, verbuchbar*) sowie in Verbindung mit nicht/stark/schwach (*schwach basisch, nicht abzugsfähig*)
- Abstufung von Adjektiven mit nicht, stark, schwach etc. (*nicht gewinnvermindernd, stark reaktive Substanzen*)
- zusammengesetzte Begriffe (*Gleichspannungsquelle, Einkommensteuererklärung*)
- Verben mit Vorsilben (*zurückfließen, vorkontieren*)
- nominalisierte Infinitive (*das Abkühlen, das Saldieren*)
- Abkürzungen und Zusammensetzungen mit Abkürzungen (*UV-Strahlung, Fifo-Verfahren, AfA [Absetzung für Abnutzung], W [Watt]*)

Syntaktische Besonderheiten

- verkürzte Nebensatzkonstruktionen (*Erhitzt man Kaliumpermanganat …* oder *Unterschreitet der Anschaffungswert …*)
- unpersönliche Ausdrucksweisen (*Man gebe 2 g Kupfersulfat hinzu. Es wird neue Büro- und Geschäftsausstattung angeschafft.*)
- komplexe Attribute (*eine nach oben wirkende Auftriebskraft, die am 15. des übernächsten Monats abzuführende Umsatzsteuerzahllast*)
- erweiterte Nominalphrasen (*Beim Übergang vom optisch dichteren in den optisch dünneren Stoff …)*
- Passivformen (*Die Flamme lässt sich regulieren. Die Vorratsbewertung wird mittels Identitätspreisverfahren durchgeführt.*)
- Funktionsverbgefüge (*Der Rabatt von 5 % ist noch in Abzug zu bringen.*)

Neben dem gemeinsamen Betrachten der verwendeten Lernmaterialien sollten Lehrpersonen insbesondere beim Erstellen eigener Lehrmaterialien darauf achten, obige sprachliche Phänomene weitestgehend zu vermeiden, oder im Sinne des *Scaffolding* gleich unterstützende Materialien – idealerweise mit Abstufung für verschiedene Sprachniveaus – erstellen.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Tipp 2: Wortlisten

Eine beliebte und einfach umsetzbare Methode des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts ist die Wortliste, die oftmals als Basismethode mit anderen Methoden kombiniert wird. Sie enthält alle wichtigen Fachbegriffe und Wörter, die die Lernenden in Zusammenhang mit einem bestimmten Thema kennen sollten, und dient somit zur Einübung der jeweiligen (Fach-)Sprache. *Moodle*, das die Aktivität „Glossar" bietet, eignet sich besonders gut für das gemeinsame Arbeiten sowie Festhalten der Ergebnisse. Die Erarbeitung kann entweder lehrerzentriert oder schülerzentriert erfolgen, wodurch sich unterschiedliche Anwendungsmöglichkeiten ergeben:

Im ersten Fall bereiten die Lehrenden Listen vor und geben diese an die Klasse vor Beginn des neuen Themenbereichs weiter, sodass die Schüler/Schülerinnen bereits einen ersten thematischen Überblick in Form des sprachlichen Materials erhalten. Die Liste kann auch am Ende des jeweiligen Unterrichtsblocks an die Lernenden ausgeteilt werden; dies würde allerdings den positiven Effekt der didaktischen Reduktion schon zu Beginn zunichtemachen.

Um die Eigenständigkeit zu stärken, ist es weitaus sinnvoller, Listen mit Begriffen und Fachausdrücken von den Schülern/Schülerinnen selbst anlegen zu lassen. Die Wortlisten können individuell in Heften, auf Arbeitsblättern etc. oder gemeinsam im Klassenverband geführt werden.

Tipp 3: Gruppenpuzzle

Das Gruppenpuzzle (bisweilen auch „Experten-Rallye" oder „Jigsaw-Puzzle" genannt) stellt ein weiteres probates Mittel des methodischen Instrumentariums dar, mit dem sprachlich komplexe Inhalte aufgearbeitet werden können und gleichzeitig verschiedenste Sozialformen eingeübt werden können.

Generell sieht die Methode des Gruppenpuzzles vor, dass ein zu bearbeitendes Thema – zumeist basierend auf schriftlichen Unterlagen – in einzelne Portionen unterteilt wird. Jede/Jeder erhält zu Beginn ein Stoffgebiet zugesprochen, das zuerst in Einzelarbeit rezipiert wird, bevor der Austausch in Gruppen von Personen, die alle mit demselben Thema konfrontiert waren, stattfindet. In einer letzten Stufe folgt die Arbeit im Plenum, um alle Personen mit allen Themen vertraut zu machen.

Umgelegt auf den sprachsensiblen Unterricht, erlaubt diese Methode durch die sprachliche Verhandlung mit Peers, sprachlich wie inhaltlich komplexere Inhalte aufzunehmen. Damit jedoch alle davon profitieren, muss sichergestellt werden, dass die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse schriftlich in Form von Plakaten, Handouts etc. festhalten, damit die Mitglieder der anderen Gruppen – abgesehen vom mündlichen Vortrag im Plenum – Informationen übernehmen können.

6 Conclusio

Sprachsensiblen Unterricht anzuwenden bedeutet nicht, das geforderte fachliche Niveau zu senken, um stattdessen die Unterrichtssprache zu stärken, sondern das inhaltliche Wissen durch verbesserte Sprachkompetenz zu stärken. Wie in den meisten beruflichen Kontexten außerhalb der Schule wird, um den zunehmend defizitären sprachlichen Fähigkeiten entgegenzuwirken, die Kooperation der Lehrkräfte zunehmend wichtiger, denn durchgängige Sprachbildung kann nur durch das Zusammenwirken aller Gegenstände und Agierenden realisiert werden.

Wie die obigen Tipps zeigen, erfordert ein sprachsensibler Ansatz keine allzu langwierigen Vorbereitungen, sondern vielmehr nur das Engagement der Lehrenden, um etwas Unterrichtszeit der Sprache zu widmen, ohne hierbei Satzbau, Formenlehre oder Tempora zu wiederholen. Darum zahlt sich jede Minute, die in sprachsensiblen Unterricht investiert wird, aus, weil sie sich in Form des besseren Verständnisses der Lernenden doppelt bezahlt macht.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at

Literaturverzeichnis:

BMEIA (2019): Integrationsbericht 2019. Integration in Österreich – Zahlen, Entwicklungen, Schwerpunkte. Online unter: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_ 2019/Integrationsbericht_2019.pdf (Zugriff am 11. Jänner 2020)

Carnevale, Carla/Wojnesitz, Alexandra (2014): Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele. Graz: ÖSZ. (= ÖSZ-Praxisreihe; 23)

Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49, S. 222 – 251.

FörMig (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig – Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlussbericht 2009. Universität Hamburg.

Leisen, Josef (2011): Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachsensible Fachunterricht. Online unter www.hss.de/download/111027_RM_Leisen.pdf (Zugriff am 11. Jänner 2020)

Leisen, Josef (o. J.): Sprachsensibler Fachunterricht. Online unter http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/ (Zugriff am 11. Jänner 2020)

Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57 (1), S. 67 – 101.

Weiterführende Links:

www.sprachsensiblerunterricht.at

http://www.lesenundverstehen.at/

https://www.foermig.uni-hamburg.de/

Der Autor:

Prof. Mag. Dr. Alexander Sigmund, BA ist Lehrer für Französisch und Deutsch an der Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Wien 10. Er ist ebenso als Lektor für Okzitanisch am Institut für Romanistik der Universität Wien tätig.

© Verlag Hölder-Pichler-Tempsky | www.hpt.at