

Antje Töpel

Wörterbücher im muttersprachlichen Deutschunterricht der Sekundarstufe II – zur Nutzbarkeit der Bedeutungserläuterungen von *elexiko*

Abstract

Seit Jahrzehnten fordern zahlreiche Metalexikografen und Lexikografen immer wieder eine umfangreichere Beschäftigung mit Wörterbüchern im muttersprachlichen Deutschunterricht, auch in der gymnasialen Oberstufe. Trotzdem spielen die Wortschatzarbeit und der Umgang mit Wörterbüchern in Lehrplänen, Didaktiken und Lehrwerken in den meisten Fällen allenfalls eine marginale Rolle. Im Anschluss an eine überblicksartige Bestandsaufnahme dazu untersucht der vorliegende Beitrag, inwieweit *elexiko*, ein Onlinewörterbuch zur deutschen Gegenwartssprache, sinnvoll in den muttersprachlichen Deutschunterricht der Sekundarstufe II integriert werden könnte. Am Beispiel des Angabebereichs der Bedeutungserläuterung wird überprüft, ob Schüler der gymnasialen Oberstufe als Zielgruppe für *elexiko* infrage kommen und für welche linguistischen Themen sich die Wortschatzarbeit mit den semantischen Paraphrasen für *elexiko* anbietet.

For decades, numerous metalexicographers and lexicographers have repeatedly demanded a more extensive study of dictionaries in the teaching of German as a mother tongue in the upper classes at school. In spite of this, vocabulary work and the use of dictionaries generally play at best a marginal role in curricula, teaching methodology and textbooks. Following a survey of current practice, the present article examines the extent to which *elexiko*, an online dictionary of the contemporary German language, could be usefully integrated into secondary level teaching of German as a mother tongue. The range of meaning specified in dictionary definitions is used to test whether secondary school pupils could be a target group for *elexiko* and which linguistic topics offer scope for vocabulary work with the semantic paraphrases offered by this dictionary.

1. Die Stellung der Arbeit am Wortschatz und mit Wörterbüchern

Das Wörterbuch in der Schule ist ein unterrichtliches Hilfsmittel, dem man in der Form des Sprach- und des Sachwörterbuchs seit längerer Zeit ein Hausrecht in der Schule zuerkennt. Seine Anerkennung erstreckt sich bisher aber nur auf die Möglichkeit seiner schulischen Verwendung. Wohl hört man Stimmen aus Lehrerkreisen, die aus ihrer Unterrichtstätigkeit bezeugen, welchen Segen das Wörterbuch im Unterrichte stiften kann. Doch das sind einzelne Rufer. Das Wörterbuch ist in seiner vollen Bedeutung für die Schularbeit von der Allgemeinheit bisher nicht anerkannt, nicht gewürdigt und erst recht nicht ausgewertet, nicht das sprachliche und nicht das sachliche. (Mühlner 1934, S. 5)

Obwohl Mühlner diese Einschätzung bereits vor 80 Jahren abgegeben hat, stellt sich die aktuelle Situation kaum anders dar. Zwar wird auch heutzutage niemand ernsthaft den Nutzen von Wörterbüchern im Unterricht bestreiten wollen, allerdings fehlen vor allem in den offiziellen Bildungsplänen der höheren Jahrgangsstufen Aussagen, die einen verbindlichen Umgang mit Wörterbüchern im muttersprachlichen Deutschunterricht einfordern. Dieses Bild spiegelt sich dann in den Didaktiken und den Lehrwerken wider. So bleibt es letzten Endes allein der einzelnen Lehrkraft überlassen, den Gebrauch von Wörterbüchern im Unterricht der Sekundarstufe II¹ zu vermitteln und einzuüben.

¹ An dieser Stelle wird ‚Sekundarstufe II‘ synonym zur Bezeichnung ‚gymnasiale Oberstufe‘ verwendet. Betrachtet wird allein die Lage an den allgemeinbildenden Gymnasien, die Sekundarstufe II an den berufsbildenden Schulen und im Bereich der Erwachsenenbildung bleibt außen vor.

Die von den Kultusministerien² der Bundesländer erlassenen Bildungs- bzw. Lehrpläne³ enthalten für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II keine Hinweise auf eine mögliche Thematisierung der Benutzung von Wörterbüchern. Im Zusammenhang mit der Behandlung grammatischer Themen, die in den Rahmenrichtlinien der Sekundarstufe II ebenfalls keine Berücksichtigung finden, spricht Scherner deshalb von einem „Phantom“ (Scherner 2013, S. 101). An anderer Stelle ist nach der Untersuchung der angebotenen sprach-, kultur- und medienwissenschaftlichen Themen im Zentralabitur sogar von einer „sprach- und medienfreien Oberstufe“ (Becker-Mrotzek/Kepser 2010, S. 16) die Rede.

Allerdings sind viele Bildungspläne so allgemein gehalten, dass sich beispielsweise eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Wörterbücher und ihre Benutzung‘ problemlos in anderen Themenfeldern wie ‚Reflexion über Sprache‘ unterbringen ließe: Der baden-württembergische Bildungsplan für das Fach Deutsch an Gymnasien sieht in der Kursstufe im Bereich ‚Sprechen und Schreiben‘ beispielsweise die Rubrik ‚Informieren‘ vor, die beinhaltet, dass die Schülerinnen und Schüler „Methoden der Beschaffung und Verarbeitung von Information zielgerichtet anwenden [können] (Nutzung von Bibliotheken, audiovisuellen und digitalen Medien, Interviews)“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, S. 88). Ansonsten wird bei den Lernenden in der gymnasialen Oberstufe ein zielgerichteter und reflektierter Umgang mit Nachschlagewerken wie Wörterbüchern vorausgesetzt.

Der muttersprachliche Deutschunterricht soll die Grundlagen für eine kompetente Benutzung von Nachschlagewerken in den Jahren vor der Sekundarstufe II schaffen. Die prinzipielle Idee dahinter, nämlich Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich mit Nachschlagewerken vertraut zu machen und so an ihre Verwendung zu gewöhnen, ist zu begrüßen. Jedoch birgt dieses Vorgehen auch einen entscheidenden Nachteil: Nimmt man den sachgemäßen Gebrauch von Nachschlagewerken in der Oberstufe bereits als gegeben an, verspielt man die Chance, dieses Thema auf einem inhaltlich höheren Niveau zu behandeln. Die inhaltliche Vielfalt der unterschiedlichen Wörterbuchtypen und der Reichtum der einzelnen Angabebereiche im Wörterbuch werden den Schülerinnen und Schülern so vielleicht für immer verborgen bleiben. Dazu trägt auch bei, dass die Verwendung von Wörterbüchern in der Sekundarstufe I sehr eng an die Ermittlung der orthografisch korrekten Schreibung gekoppelt ist. Diese Unterrichtspraxis stützt dann wiederum das Phänomen, dass in Deutschland fast ausschließlich Rechtschreibwörterbücher als Wörterbücher wahrgenommen, geschätzt und eventuell erworben werden. Die gesellschaftliche Wahrnehmung von Wörterbüchern in der Bundesrepublik lässt sich sogar auf ein ganz konkretes Werk eingrenzen, den Rechtschreibduden als Band 1 der Duden-Reihe.⁴

Die Abwesenheit jeglicher Wörterbucharbeit in den Lehr- und Bildungsplänen für das Fach Deutsch der Sekundarstufe II zeigt sich auch in fast allen Didaktiken zum Deutschunterricht. Sie kommt dabei auf unterschiedliche Weisen zum Ausdruck: Wörterbücher spielen entweder gar keine Rolle (Neuland/Peschel 2013; Steinig/Huneke 2011) oder sie

² Die Zuständigkeiten für den Bildungsbereich sind in den meisten Bundesländern auf mehrere unterschiedliche Ministerien verteilt, aus pragmatischen Gründen ist hier von ‚Kultusministerien‘ die Rede.

³ Vereinfachend wird hier von Lehrplänen oder Bildungsplänen gesprochen, obwohl die ministeriellen Vorgaben in den deutschen Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen tragen: Bildungsstandards, Bildungspläne, Rahmenpläne, Lehrpläne, Rahmenlehrpläne, Rahmenrichtlinien oder Richtlinien.

⁴ Für einen kurzen Überblick zum unterschiedlichen Prestige von Wörterbüchern im englischsprachigen Raum und in Deutschland vgl. Töpel (2011a, S. 137f.).

werden lediglich kurz im Zusammenhang mit der orthografischen Überprüfung von Texten als Hilfsmittel (Köhnen 2011, S. 124; Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 128) beziehungsweise in anderen Kontexten wie der Jugendsprache (Bredel et al. (Hg.) 2006a, S. 62) oder dem selbst gesteuerten Lernen (Bredel et al. (Hg.) 2006b, S. 646) erwähnt. Ähnlich äußert sich auch Kühn, der die Wörterbucharbeit als „Stiefkind der Deutschdidaktik“ (Kühn 1998, S. 1) bezeichnet (vgl. auch Baurmann/Eisenberg/Kempcke 2001, S. 4).

Eine rühmliche Ausnahme bildet die „Deutschdidaktik“ von Hochstadt/Krafft/Olsen (2013). Zum einen weist sie explizit darauf hin, im Rechtschreibunterricht den Einsatz von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern zu thematisieren (vgl. ebd., S. 105). Zum anderen gehen die Autoren im Kapitel „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren“ ausführlich auf den Wortschatzunterricht ein. Unterrichtseinheiten zum Thema ‚Wörterbuchbenutzung‘ können in den meisten Fällen sinnvoll mit der Arbeit am Wortschatz verbunden werden, weshalb an dieser Stelle eine überblicksartige Darstellung erfolgt. In der Wortschatzarbeit können zwei Hauptrichtungen unterschieden werden – einerseits Ansätze, die von einem „beiläufigen lexikalischen Erwerb beim Lesen und Hören“ (ebd., S. 186) ausgehen, andererseits Theorien, die den Wortschatz systematisch und geplant vermitteln wollen. Beide Richtungen lassen sich hinsichtlich der Art der Lerngruppen (Lerner der Muttersprache oder der Fremdsprache), des Gegenstandsbereiches (Orientierung am Einzelwort oder an syntaktischer Eingebundenheit) oder der didaktisch-methodischen Ausrichtung (Systematik der Arbeit, Festlegung eines Wortschatzes, produktive oder rezeptive Lernprozesse) unterscheiden.

Vier Ansätze – die traditionelle, die lexikonorientierte, die textorientierte und die robuste Wortschatzarbeit – werden genauer vorgestellt (vgl. ebd., S. 190ff.). Die traditionelle Wortschatzarbeit erfolgt punktuell und ohne zugrunde liegendes Konzept. Sie umfasst folgende Bereiche: Beschäftigung mit Wortfeldern und Wortfamilien sowie die Klärung einzelner Wortbedeutungen. In allen Fällen dient die Arbeit am Wortschatz vorrangig anderen Zielen – der Entwicklung stilistischer Fertigkeiten oder orthografischer Kenntnisse beziehungsweise der Lesekompetenz. Problematisch an der traditionellen Wortschatzarbeit ist ihr zufälliges, isoliertes, oberflächliches und didaktisch unreflektiertes Vorgehen. Die neueren Ansätze bemühen sich deshalb stärker um „eine kontextuelle Einbindung genauso wie [um] eine intensive Beschäftigung mit dem lexikalischen Material auf verschiedenen Ebenen“ (ebd., S. 194).

Die lexikonorientierte Wortschatzarbeit mit ihrem Hauptvertreter Winfried Ulrich ist auch als semantisch-lexikalischer Ansatz bekannt (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen 2013, S. 194ff.). Dabei orientiert sie sich an den linguistischen Ansätzen der Merkmalssemantik und an der Prototypentheorie. Die lexikonorientierte Wortschatzarbeit strebt die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten an, unter anderem den Aufbau eines möglichst großen passiven und aktiven Wortschatzes und von Wissen zu den Bedeutungsprofilen eines Lexems, zu Wortbildungsprozessen, zur Bedeutungserweiterung oder zu den semantischen Beziehungen zwischen den Lexemen. Ulrich wählt dafür eine zweifache Herangehensweise: Ein erster Komplex dient der „Zusammenstellung von Lexemen und Lexemgruppen aus dem Gedächtnis und [der] Überprüfung und Beschreibung der Beziehungen zwischen den Lexemen“ (Ulrich 2007, S. 37). In einem zweiten Komplex werden die aus dem Gebrauchskontext herausgelösten Einheiten im Textzusammenhang geübt, was zur Erweiterung des aktiven Wortschatzes und der Weiterentwicklung des sprachlichen Ausdrucks beitragen

soll (vgl. ebd., S. 37). In einem weiteren Schritt geht Ulrich über die theoretischen Fragestellungen hinaus und entwickelt mehr als 200 Arbeitsblätter zu Wortschatzübungen für den Unterricht, sortiert nach vier Altersgruppen (5./6. Klasse, 7./8. Klasse, 9./10. Klasse und 11./12./13. Klasse). Für die Oberstufe beschäftigen sich die Arbeitsblätter mit diesen Themen: Wortfamilien, Wortfelder, Wortbildung (u.a. Wortbildungsbedeutung, -paraphrasen, -basen), Polysemie, Bedeutungsübertragung (Metapher, Metonymie), paradigmatische Beziehungen, leicht verwechselbare Wörter, Kurzwörter, Redewendungen, Euphemismen, Fremdwörter, Merkmalssemantik, Prototypentheorie, Sprachwandel, Jugendsprache, Fachsprache und Dialekt (vgl. ebd., S. 164ff.). Die Materialien sind thematisch äußerst vielfältig und inhaltlich anspruchsvoll gestaltet. Hochstadt/Krafft/Olsen (2013, S. 197f.) problematisieren an der lexikonorientierten Wortschatzarbeit die fehlende empirische Grundlage für genau dieses Konzept sowie ihre Fokussierung auf Muttersprachler, die mit den Arbeiten von Merten (u.a. Merten 2011) jedoch aufgebrochen wird.

Die textorientierte Wortschatzarbeit geht von einem kontextgebundenen Erwerb des Wortschatzes aus (vgl. Hochstadt/Krafft/Olsen 2013, S. 198ff.). Kühn empfiehlt dafür die Abfolge der Phasen der Semantisierung (rezeptive Wortschatzarbeit beim Lesen), Vernetzung (systematische Wortschatzarbeit, reflektierend durch das Sammeln und Ordnen des Wortschatzes in Netzen) und Reaktivierung (produktive Wortschatzarbeit beim Schreiben und Sprechen) (vgl. Kühn 2001, S. 12). Zum Ansatz der textorientierten Wortschatzarbeit gehört auch der implizite, beiläufige Erwerb von Wortschatz beim Lesen. Auch für die textorientierte Wortschatzarbeit fehlt bisher eine empirische Basis, wie Hochstadt/Krafft/Olsen (2013, S. 201f.) bemängeln. Zudem muss auf die wiederholte Rezeption des Textes und eine tiefe Vernetzung des Wortschatzes geachtet werden, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern.

Der vierte und letzte Ansatz, das robuste Wortschatztraining, ähnelt prinzipiell der textorientierten Wortschatzarbeit, besitzt aber einen stärkeren Übungsanteil (vgl. ebd., S. 203ff.). Das Training soll es Lernenden mit beschränktem Zugang zur deutschen Standardsprache ermöglichen, einen Bildungswortschatz aufzubauen. Der Erfolg des Ansatzes ist für das zugrunde liegende, aus den USA stammende Konzept der „Robust Vocabulary Instruction“ bestätigt. Nachteile werden in der geringen Anzahl der Wörter gesehen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler beschäftigen, allerdings ist „eine intensive Auseinandersetzung mit wenigen Wörtern nachhaltiger [...] als eine oberflächliche Beschäftigung mit einer großen Anzahl von Ausdrücken“ (ebd., S. 205).

Das „Lexikon Deutschdidaktik“ von Kliewer/Pohl (2006) geht unter dem Stichwort ‚Arbeit mit Wörterbüchern‘ kurz auf die Thematik ein. Zunächst werden unterschiedliche Wörterbuchtypen vorgestellt, bevor in Anlehnung an Engelberg/Lemnitzer (2009) auf einige Grundprinzipien der Wörterbuchdidaktik eingegangen wird: Die Wörterbuchdidaktik sollte sprach- und nicht wörterbuchorientiert sein, also von bestimmten sprachlichen Problemen ausgehen, sie sollte kontinuierlich in den Sprachunterricht integriert werden, sie sollte sich nicht auf einfache Nachschlagehandlungen beschränken, sondern auch beim Wortschatzerwerb und schwierigeren Fragestellungen eingesetzt werden, sie sollte die individuellen Stile bei der Wörterbuchbenutzung berücksichtigen und bereits in den Lehrplänen der Grundschule verankert werden (vgl. ebd., S. 91). Grundsätzlich soll mit der Wörterbucharbeit vermittelt werden, bei welchen Schwierigkeiten ein Wörterbuch unterstützen kann, welche Wörterbuchtypen existieren, wie diese in ihrer Spezifik verwendet werden können und wie man sich in der Mikro- und Makrostruktur eines Wörter-

buches orientiert (vgl. ebd.). Auch bei Kliwer/Pohl gibt es Ideen, wie die schulische Arbeit mit Wörterbüchern gestärkt werden kann:

Eingebettet in eine fächerübergreifende „Kultur des Nachschlagens“/„Informationsbeschaffung“ (als neues Lernziel angesichts des lebenslangen Lernens in der Informationsgesellschaft) könnte die „Wörterbucharbeit als Beschaffung von Informationen über Sprache“ etabliert werden. (Kliwer/Pohl 2006, S. 16)

Außerdem wird kurz angeregt, sich die positive Einstellung der Nachschlagenden zu elektronischen Wörterbüchern (im Vergleich zu Printwörterbüchern) auch für die schulische Arbeit mit Wörterbüchern zunutze zu machen.

Ein ähnliches Bild wie in den Didaktiken zum Deutschunterricht zeigt sich auch in den Lehrwerken, die für das Fach Deutsch in der Oberstufe existieren. Auch sie behandeln die Themen ‚Wortschatzarbeit‘ oder ‚Wörterbuchbenutzung‘ nicht. Als Inhalte, die unter die Rubrik ‚Reflexion über Sprache‘ in den Lehr- und Bildungsplänen gefasst werden können, tauchen hingegen vergleichsweise häufig Unterrichtseinheiten zum Sprachwandel, zur geschlechtsspezifischen oder jugendsprachlichen Kommunikation, zur Sprachkritik oder zur Sprachphilosophie auf.

Ausführlicher wird das Thema ‚Wörterbücher im Deutschunterricht‘ in verschiedenen Themenheften der Fachzeitschriften zur Deutschdidaktik und Lexikografie reflektiert.⁵ Bereits 1984 erscheint das von Gerhard Augst herausgegebene Themenheft zu ‚Wortschatz und Wörterbuch‘ der Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht‘, das unter anderem in die Wörterbuchforschung einführt (Wiegand 1984), Anregungen für die Verwendung von Wörterbüchern im Deutschunterricht gibt (Mentrup 1984) und zur Benutzung monolingualer Wörterbücher des Gegenwartssprachlichen anleitet (Schaeder 1984). In seiner Einleitung stellt Augst zur Benutzung von Wörterbüchern in der Schule fest: „Fehlanzeige – das Wörterbuch als Gegenstand des (Deutsch)unterrichts gibt es nicht“ (Augst 1984, S. 4). Gleichzeitig animiert er die Lehrenden, „den Wortschatz zum Gegenstand und das Wörterbuch zu einem ständigen Begleiter des Unterrichts zu machen“ (ebd., S. 8).

Im Themenheft ‚Semantik‘ der Zeitschrift ‚Der Deutschunterricht‘ regt Augst (1991) an, sich im Unterricht mit den Bedeutungsangaben im Wörterbuch zu beschäftigen und mehrere Wörterbücher unter diesem Aspekt miteinander zu vergleichen.

Der umfangreiche, von Peter Kühn verantwortete thematische Teil der ‚Lexicographica‘ von 1998 trägt den Titel ‚Schulwörterbücher und Wörterbücher in der Schule‘. Als Konsequenz aus der Fokussierung der Wörterbuchdidaktik auf die reine Vermittlung von Arbeitstechniken fordert Kühn, sich stärker mit „wörterbuchdidaktischen Aufgabenfeldern“ (Kühn 1998, S. 9) auseinanderzusetzen: Ein Nachschlagevorkurs mit Ordnungsübungen macht die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Systemen der Anordnung von Lemmata vertraut (vor allem die alphabetische Anordnung, aber auch die Ordnung nach Sachgruppen/Wortfeldern oder nach Wortfamilien). Daran schließt sich ein Nachschlageübungskurs an. Ein weiteres Aufgabenfeld ist die Wörterbuchpropädeutik,

⁵ Auf die Situation der Schulwörterbücher in Österreich, die sich auf keinen Fall besser darstellt als in Deutschland, wird im Themenheft ‚Wörterbücher‘ der Zeitschrift ‚Tribüne‘ eingegangen. Ebner schreibt dazu: „In der Kulturpolitik spielt das Buch eine zweitrangige Rolle und das Wörterbuch gar keine. Das zu Hause vorhandene Wörterbuch ist meist das in der Schule vor oft langer Zeit als Schulbuch zugeeilte.“ (Ebner 2009, S. 3) Eine einführende Wörterbuchdidaktik für den Grundschulbereich liegt – wenn auch schon etwas älter – mit Kühn (1987) vor.

die unterschiedliche Wörterbuchtypen und deren spezifische Inhalte in den Vordergrund stellt. Nicht zuletzt gehört zu den Aufgabenfeldern, die Schülerinnen und Schüler „mit möglichst vielen und vielseitigen lexikographischen Lernsituationen zu konfrontieren“ (ebd.).

Als Folge werden im „Lexicographica“-Band von 1998 systematisch unterschiedliche Aspekte des Themas abgedeckt: verschiedene Sprachtätigkeiten bzw. lexikografische Lernsituationen (Honnef-Becker zum kreativen Schreiben, Neubauer zum Textverstehen, Schaeder zur Sprachnormkontrolle, Lindauer zu Sprachreflexion, Eggert zur Textproduktion in der Fremdsprache), verschiedene Wörterbuchtypen (Müller zu Synonym-/Antonymwörterbüchern, Sanders zu Stilwörterbüchern, Hessky zu phraseologischen Wörterbüchern, Baurmann zu Fremdwörterbüchern, Fluck zu Fachwörterbüchern, Bickel zu Mundartwörterbüchern, Frank/Schober zu Namenwörterbüchern), verschiedene Klassenstufen/Schularten (Sandfuchs zur Primar- und Sekundarstufe, Grundmann zur Berufsschule), die Darstellung in den Lehrwerken (Ulrich) sowie der Wörterbuchgebrauch im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache (Honnef-Becker).

2001 bringt die Zeitschrift „Praxis Deutsch“ das Themenheft „Wörterbücher“ heraus. Geordnet nach Schulstufen werden praxisorientierte Anregungen für die Wörterbucharbeit gegeben, darunter erste Nachschlageübungen, Übungen zur Rechtschreibung, zur Grammatik, zur Etymologie, zur Wortschatzerweiterung und -vertiefung, aber auch zu Namenwörterbüchern oder zur eigenen Produktion von Wörterbuchartikeln. Für die Sekundarstufe II wird ein Unterrichtsmodell zum Sprachwandel vorgestellt, das am Beispiel von Wortfeldern das Grimm'sche Wörterbuch benutzt.

„Der Deutschunterricht“ widmet 2006 ein Heft dem Thema „Wortschatz“. Der Beitrag der Herausgeberin Ulrike Haß beschäftigt sich mit Wörterbüchern, allerdings auf einer metalexikografischen beziehungsweise kulturgeschichtlichen Ebene.

Ebenfalls um den Wortschatz geht es im Themenheft „Wortschatz erweitern und vertiefen“ der Zeitschrift „Deutschunterricht“ (2007). Aus der Kritik heraus, dass die Wörterbuchbenutzung im Unterricht gleichbedeutend mit Rechtschreibkontrolle ist, entwickelt Kühn für die Sekundarstufe I ein Wörterbuchspiel (vgl. Kühn 2007). Für die Sekundarstufe II stellt Neumann vor, wie elektronische Versionen historischer Wörterbücher für die Arbeit mit Barocklyrik eingesetzt werden können (vgl. Neumann 2007).

Das aktuellste Themenheft trägt den Titel „Wort.Schatz – Wörter.schätzen“, gehört zur Zeitschrift „Informationen zur Deutschdidaktik“ und wurde von Esterl und Struger 2011 herausgegeben. Auch hier ist die zunehmende Beachtung digitaler Wörterbücher zu bemerken, beispielsweise im Beitrag von Müller/Siever, die Internetwörterbücher zum Deutschen vorstellen (vgl. Müller/Siever 2011). Insgesamt sollten Onlinewörterbücher und andere elektronische Ressourcen in der Diskussion jedoch eine noch viel größere Rolle spielen, denn allein über diese Medien kann eine ansprechende und zeitgemäße Beschäftigung mit Nachschlagewerken in der Schule unterstützt werden.

Bis vor wenigen Jahren waren es immer wieder vor allem die Lexikografen und Metalexikografen wie Augst oder Kühn, die eine stärkere Beachtung des Themas im muttersprachlichen Deutschunterricht einforderten. Die Fachdidaktiker äußerten sich nur selten in diese Richtung. Und so verwundert es kaum, dass die lauten Rufe aus Lexikografie und Metalexikografie über viele Jahre beinahe ungehört verhallten. Kühn schreibt dazu:

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Wörterbüchern steht im eklatanten Gegensatz zur Praxis der Wörterbuchbenutzung. Diese Feststellung trifft besonders zu auf die Wörterbucharbeit im muttersprachlichen Unterricht sowie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, obwohl die Nützlichkeit und Brauchbarkeit der Wörterbuchbenutzung gerade in diesen Bereichen nicht in Frage gestellt wird. (Kühn 1998, S. 3)

Die Folgen aus der fehlenden Beschäftigung mit sprachlichen Themen in der gymnasialen Oberstufe beschreiben Becker-Mrotzek/Kepser (2010, S. 16): „Die Konsequenzen zeigen sich in einem erschreckenden Mangel an sprachlichen Kompetenzen im weitesten Sinne bei den Abiturienten, die teilweise nicht einmal den Erfordernissen des Mittleren Schulabschlusses entsprechen.“ Im Studium führt dieser Mangel zum einen zu Problemen beim wissenschaftlichen Schreiben, zum anderen wirkt er sich „nachteilig auf die linguistischen und sprachdidaktischen Veranstaltungen aus“ (ebd., S. 17). Nicht zuletzt fokussieren sich viele Lehramtsstudierende dadurch auf die Literaturwissenschaft, was später auch ihre Themenwahl im Unterricht prägt (vgl. ebd.).

Seit einigen Jahren lässt sich jedoch eine Wende hin zu mehr Wortschatz- und Wörterbucharbeit im Unterricht beobachten, was vor allem Forschern wie Ulrich zu verdanken ist. Ausgehend von der Bedeutung der Wortschatzarbeit im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache wird auch eine stärkere Berücksichtigung des Themas im muttersprachlichen Unterricht eingefordert (vgl. Ulrich 2011).⁶ Jedoch werden diese Bemühungen allenfalls von einzelnen Lehrenden als Anregungen für Unterrichtsstunden berücksichtigt. In den Lehrwerken oder Lehrplänen des Faches spiegeln sich die Inhalte noch nicht wider.

2. Zur Wörterbucharbeit mit *elexiko*

2.1 Das Wörterbuch *elexiko* und seine Bedeutungserläuterungen

Das Onlinewörterbuch *elexiko* ist ein wissenschaftlich erarbeitetes Wörterbuch zur deutschen Gegenwartssprache, das im Internet frei zugänglich genutzt werden kann.⁷ Ist es überhaupt möglich, ein solches Wörterbuch gewinnbringend im muttersprachlichen Deutschunterricht der Sekundarstufe II einzusetzen?

Für nichtmuttersprachliche Nutzer ist *elexiko* nur bedingt als Nachschlagewerk geeignet, was verschiedene Gründe hat: Erstens besteht das zugrunde liegende Korpus aus Zeitungstexten, die Belege werden daraus unverändert zitiert. Zweitens ist die bei *elexiko* verwendete Beschreibungssprache nicht speziell an Lernenden ausgerichtet. Weiterhin orientieren sich die Angabebereiche in ihrer Art, Tiefe und Gewichtung (wie zum Beispiel die Anzahl und Art der Lesarten) nicht ausdrücklich an den Bedürfnissen fremdsprachiger Lerner (vgl. Haß 2005, S. 7). Für „fortgeschrittene Deutschlerner, die den Zugang zu aktuellen Medien des deutschsprachigen Raums suchen“ (ebd.), zu denen auch fortgeschrittene muttersprachliche Lerner zählen können, schätzt Haß *elexiko* jedoch als nützlich ein, „da der Mediensprachgebrauch sehr explizit erläutert wird“ (ebd.).

Im Gegensatz zu vielen anderen Wörterbüchern wird *elexiko* nicht nur schrittweise erarbeitet, sondern auch kontinuierlich im Internet veröffentlicht. Es handelt sich um ein sogenanntes „Aufbauwörterbuch“ (vgl. Storrer/Freese 1996, S. 117f. und Klosa 2013, S. 518f.),

⁶ Vgl. hierzu auch den Beitrag von Storzjohann in diesem Band.

⁷ Die theoretische Konzeption von *elexiko* wird in Haß (Hg.) (2005) vorgestellt. Zur praktischen Umsetzung nach einigen Jahren Artikelarbeit vgl. Klosa (Hg.) (2011). Einen kurzen Einblick in das Projekt bieten auch die Internetseiten unter www.owid.de/wb/elexiko/start.html.

in dem nicht alle Stichwörter in gleichem Umfang mit lexikografischen Angaben versehen sind.⁸ Zum Abschluss der Bearbeitung des Moduls „Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch“, der für Ende 2014 vorgesehen ist, verfügen lediglich knapp 2.000 der insgesamt rund 300.000 Lemmata über sehr umfangreiche Angaben zur Bedeutung, Verwendung, Grammatik und Wortbildung. Diese Stichwörter sind auch mit Hörbelegen und gegebenenfalls mit Illustrationen versehen. Alle anderen Wortartikel enthalten Angaben zur Orthografie und zur Worttrennung sowie automatisch ausgewählte schriftsprachliche und teilweise auch gesprochensprachliche Belege.

Der Bearbeitungsstand von *ellexiko* macht deutlich, dass es nicht dauerhaft als begleitendes Wörterbuch im Unterricht eingesetzt werden kann, wenn es beispielsweise darum geht, bei Formulierungsproblemen in der Textproduktion Synonyme oder bedeutungsähnliche Wörter zu finden. Zu oft würden die Nutzer Stichwörter nachschlagen, die nicht in der Tiefe redaktionell bearbeitet sind und die demzufolge keine paradigmatischen Angaben enthalten. Der Einsatz von *ellexiko* kann also nur punktuell erfolgen, wenn es um bestimmte Fragestellungen oder Wortschatzausschnitte geht.

Der Bedeutungserläuterung wird in der Metalexikografie traditionell der zentrale Platz unter den lexikografischen Angaben eines Wörterbuchartikels eingeräumt (vgl. u.a. Wiegand et al. 2010, S. 648). Die Wichtigkeit dieses Angabebereiches kommt auch in den Wörterbuchbenutzungsstudien zum Ausdruck, in denen die genutzten Angaben untersucht werden. Die Bedeutungserläuterung ist die lexikografische Angabe, die im allgemeinsprachlichen Wörterbuch am häufigsten nachgeschlagen wird.⁹ Auch für die knapp 700 Probanden einer Wörterbuchbenutzungsstudie, die für *ellexiko* durchgeführt wurde, ist die Bedeutungserläuterung der wichtigste Angabebereich. Dies gilt sowohl für eine von den anderen lexikografischen Daten und Angabebereichen unabhängige Bewertung (hier gemeinsam mit den typischen Verwendungen) als auch für einen unter den einzelnen Daten und Angabebereichen gerankten Vergleich (vgl. Klosa/Koplenig/Töpel 2014, S. 294f.):

Angabebereich	Rang	Bewertung
Bedeutungserläuterung	1,78	6,37
Typische Verwendungen	2,33	6,39
Orthografie	2,72	6,30
Besonderheiten des Gebrauchs	2,80	6,28
Grammatik	2,85	6,14
Sinnverwandte Wörter	2,87	6,06
Semantische Umgebung	3,01	5,72
Textbeispiele/Belege	3,08	6,13
verschiedene Arten von Stichwörtern	3,28	6,07
Wortbildung	3,71	5,24
Kommentare/Hinweise	3,72	5,82
Aussprache	3,96	5,63

Tab. 1: Die Wichtigkeit der Angabebereiche in *ellexiko* (Rang und Bewertung)

⁸ Details zur modularen Erarbeitung von *ellexiko* und zu einzelnen Modulen wie dem ‚Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch‘ finden sich bei Klosa (2011, 17f.). Die mit Aufbauwörterbüchern verbundenen Fragestellungen wie die Beständigkeit, die Archivierung und Versionierung von Wortartikeln werden u.a. in Töpel (im Druck) dargestellt.

⁹ Für einen Überblick über einzelne Studien seit den 1960er-Jahren vgl. Engelberg/Lemnitzer (2009, S. 87).

Zugleich ist die Bedeutungserläuterung im monolingualen Wörterbuch die Angabe, die am häufigsten zum Scheitern einer Nachschlagehandlung führt. In einer Untersuchung von Wingate ließen sich 58,4 Prozent der misslungenen Nachschlagehandlungen im „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ auf Probleme mit dem verwendeten Definitionsvokabular (41,7 Prozent), auf Ableitungsdefinitionen (12,5 Prozent) oder auf die Definitionsstruktur (4,2 Prozent) zurückführen (vgl. Wingate 2002, S. 115).¹⁰ Da ihre selbst konstruierten Bedeutungserläuterungen mit beschränktem Definitionswortschatz in vollständigen Sätzen im Vergleich zu den Paraphrasen aus dem „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“ wesentlich besser abschnitten, „ist davon auszugehen, dass diese Merkmale das Verständnis fördern“ (ebd., S. 295).¹¹

Die Paraphrasen in *ellexiko* nutzen zwar keinen begrenzten Definitionswortschatz, weil sich das Wörterbuch nicht primär an DaF-Lerner als Nutzer richtet, jedoch werden – im Gegensatz zu allen anderen vergleichbaren deutschen Wörterbüchern – die Bedeutungserläuterungen in ganzen Sätzen formuliert. Als einen Grund dafür gibt Storjohann an, dass so die „Erläuterung der Einzelbedeutung leichter zugänglich“ (Storjohann 2005, S. 190) werde. Sowohl die ursprüngliche Konzeption zur Bedeutungserläuterung in *ellexiko* als auch die Veränderungen, die sich in den ersten Jahren der Artikularbeit ergeben haben und Betrachtungen dazu, wie sich die Beschreibungspraxis aus Sicht der Lexikografen bewährt hat, sind mit Storjohann (2005) und Töpel (2011b) bereits an anderer Stelle ausführlich beschrieben. Deshalb wird hier nur ganz knapp auf die Beschreibungstechnik eingegangen. Neben dem Ganzsatzmodell ist für *ellexiko* vor allem die Orientierung der Bedeutungserläuterung an der satzfunktionalen Klasse des Stichwortes bzw. der Lesart hervorzuheben. Eine weitere Besonderheit in *ellexiko* sind die sogenannten Lesartenetikettierungen, die aus einem Wort oder einer Wortgruppe bestehen und die nicht nur in der Printlexikografie übliche Nummerierung der einzelnen Lesarten ersetzen.¹²

2.2 Das Wörterbuch *ellexiko* in der Schule

Bisher ist den Mitarbeitenden am Projekt kein Fall bekannt, dass *ellexiko* im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Benutzung von Wörterbüchern oder zur Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht vorgestellt und eingesetzt worden wäre. Es gab zwar Schülergruppen und Lehrkräfte, denen das Projekt bei einer Führung durch das Institut für Deutsche Sprache vorgestellt wurde oder die sich im Rahmen der bisherigen Tage der offenen Tür darüber informierten. Allerdings steht außer Frage, dass *ellexiko* wohl den wenigsten Deutschlehrern und -lehrerinnen bekannt sein dürfte, wenn man deren durchschnittliche Kenntnisse über Wörterbücher zugrunde legt (vgl. Baurmann/Eisenberg/Kempcke 2001). Dies wurde auch in der ersten Wörterbuchbenutzungsstudie zu *ellexiko* bestätigt, in der nach dem Bekanntheitsgrad dieses Wörterbuchs gefragt wurde. Im Schnitt kannte gut ein Fünftel (21,46 Prozent) der Probanden *ellexiko* (vgl. Klosa/Koplenig/Töpel

¹⁰ Eine sogenannte „Ableitungsdefinition“ verwendet in der Erklärung ein zum beschriebenen Stichwort morphologisch verwandtes Wort, was den Nutzer häufig zu einer weiteren Nachschlagehandlung zwingt. Probleme mit der Definitionsstruktur werden meist durch zu komplexe grammatische oder syntaktische Konstruktionen verursacht.

¹¹ Eine überblicksartige Darstellung weiterer Wörterbuchbenutzungsstudien zu diesem Thema bieten Engelberg/Lemnitzer (2009, S. 88 und 90).

¹² Die Etikettierungen – in der Metalexikografie auch unter der Bezeichnung „guidewords“ bzw. „signposts“ bekannt – werden in entsprechenden Studien von den Nutzern sehr gut bewertet (vgl. z.B. Lew 2013).

2014, S. 288). Bei den Lehrkräften für Deutsch als Muttersprache (139 nahmen an der Befragung teil) waren es jedoch nur 14,39 Prozent, von denen 65 Prozent *elexiko* bereits verwendet hatten. Damit ist das Wörterbuch *elexiko* unter den Lehrenden für Deutsch als Muttersprache im Vergleich zu allen anderen Gruppen am wenigsten bekannt.¹³

Es besteht die Hoffnung, dass dies bei den Studierenden des Faches Germanistik – und damit auch bei den zukünftigen Deutschlehrkräften – anders aussieht, zumindest bei denjenigen, die in ihrem Studium eine Veranstaltung zum Thema „Lexikografie“ besuchen. Denn hier wird *elexiko* im Kontext neuerer lexikografischer Projekte zum Gegenwartsdeutschen oder im Zusammenhang mit wissenschaftlichen lexikografischen Vorhaben oder mit Internetlexikografie regelmäßig vorgestellt.¹⁴

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit sich die Bedeutungserläuterungen in *elexiko* für die Wörterbuch- und Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht der Sekundarstufe II eignen.¹⁵ Weiterhin werden einige Anregungen gegeben, wie der Einsatz eines solchen Aufbauwörterbuches bei der Wortschatzarbeit konkret aussehen könnte. Wie im vorigen Abschnitt erwähnt, kann es auch aufgrund des Bearbeitungsstandes nicht darum gehen, *elexiko* konstant als Schulwörterbuch zu verwenden und als permanenten Begleiter bei textrezeptiven oder textproduktiven Aufgabestellungen einzusetzen. Ein möglicher Anwendungsbereich wäre jedoch eine schulische Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht, die sich an einer Betrachtung bestimmter Einzelwörter oder Wortschatzbereiche orientiert. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, warum die Bedeutungserläuterung in den folgenden Anregungen in erster Linie nicht als Hilfe bei der Entschlüsselung unbekannter Wörter dient, sondern eher den Ausgangspunkt für die Arbeit am Wortschatz darstellen kann. Dabei kann die semantische Paraphrase meist nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss im Zusammenspiel mit den anderen lexikografischen Angabebereichen gesehen werden.

Als ein Beispiel für Anregungen, wie im muttersprachlichen Deutschunterricht der Oberstufe mit dem Wörterbuch *elexiko* und seinen Bedeutungserläuterungen gearbeitet werden könnte, dient der Wortartikel *attraktiv*. Das Lemma verfügt in *elexiko* über zwei Lesarten – ‚interessant‘ und ‚äußerlich anziehend‘, wobei ‚interessant‘ als Metonymisierung zu ‚äußerlich anziehend‘ entstanden ist (vgl. Abb. 1). In einer ersten Annäherung müssen die Schülerinnen und Schüler mit der Art der semantischen Paraphrasen in *elexiko* vertraut gemacht werden, da diese sich durch die Kurzetikettierungen, das Ganzsatzmodell und die Orientierung an der satzfunktionalen Klasse stark von anderen deutschen Wörterbüchern unterscheiden. Allerdings sind den Schülern die Verwendung von Etikettierungen („guidewords“) und eventuell auch Bedeutungserläuterungen in ganzen Sätzen aus dem Englischunterricht bekannt, da englische Lernerwörterbücher ebenfalls Etikettierungen benut-

¹³ Erwartungsgemäß ist die Wahrscheinlichkeit für die Bekanntheit von *elexiko* unter den Sprachwissenschaftlern am höchsten (38,01 Prozent dieser Probandengruppe ist *elexiko* bekannt). Die Berufstätigkeit (Sprachwissenschaftler, Übersetzer, Studierender der Sprachwissenschaften, Deutschlehrer, DaF-Lehrer, DaF-Lerner) wurde in der Befragung so genau untersucht, um bestimmte, typischerweise als „wörterbuchaffin“ geltende Probandengruppen besser mit anderen Gruppen vergleichen zu können.

¹⁴ Wie Studierende der Lehramtsstudiengänge an die Arbeit mit digitalen Sprachressourcen herangeführt werden können, beschreiben Beißwenger/Storror (2011).

¹⁵ Den Einsatz von *elexiko* für landeskundliche Wortschatzübungen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht untersucht der Beitrag von Möhrs in diesem Band.

zen und zumindest das oft im Englischunterricht eingesetzte COBUILD-Wörterbuch seine semantischen Paraphrasen in vollständigen Sätzen formuliert.

Lesartenbezogene Angaben ⓘ

Lesart **'interessant'** weiter »

Mit *attraktiv* bewerten Personen einen Sachverhalt (z. B. ein Angebot), einen Ort (z. B. ein Wohngebiet) oder ein Ereignis (z. B. eine Veranstaltung) als sehr verlockend oder interessant. Mit *attraktiv* bewerten Sprecher auch Personen(gruppen) (z. B. Arbeitgeber) als begehrt bzw. gefragt.

Lesart **'äußerlich anziehend'** weiter »

Mit *attraktiv* bewerten Sprecher Personen bzw. deren äußeres Erscheinungsbild als sehr ansehnlich, hübsch oder anziehend.

ⓘ **Zum Zusammenhang der Lesarten**

Die Lesart **'interessant'** ist eine Metonymisierung der Lesart **'äußerlich anziehend'**.

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Wortartikel *attraktiv* in *lexiko* – die Bedeutungserläuterungen

In einem nächsten Schritt können die semantischen Paraphrasen der beiden Lesarten als Ausgangspunkt für die Arbeit an verschiedenen linguistischen Themen dienen. Hier bieten sich vor allem die Kollokationen (unmittelbare Kontextwörter), die Paradigmatik (sinnverwandte Ausdrücke) sowie die Pragmatik (Gebrauchsbesonderheiten) an, da diese Angabebereiche besonders eng mit der Bedeutungserläuterung verzahnt sind.¹⁶ Einige der Kollokatoren (*Angebot*, *Wohngebiet*, *Veranstaltung* und *Arbeitgeber*) werden als konkretisierende Beispielangaben zu Abstrakta bzw. sehr allgemeinen Begriffen (*Sachverhalt*, *Ort*, *Ereignis*, *Personen[gruppen]*) bereits in der semantischen Paraphrase zu *attraktiv* in der Lesart ‚interessant‘ genannt. Im Rahmen der Wortschatzarbeit könnten die Schülerinnen und Schüler nun weitere Kollokatoren finden und diese eventuell auch mit den in *lexiko* aufgeführten Kollokatoren vergleichen. Wenn die Einführung in die Arbeit an den entsprechenden Korpusystemen wie COSMAS II und den darin enthaltenen Analysewerkzeugen dabei zu aufwendig erscheint, bieten andere deutsche Internetwörterbücher wie Duden online oder Informationssysteme wie das DWDS auch sogenannte Wortwolken beziehungsweise Wortprofile mit Kollokatoren an (vgl. Abb. 2).¹⁷ Da diese – im Gegensatz zu *lexiko* – automatisch erzeugt sind und demzufolge nicht lesartenbezogen angegeben werden, könnten die Schüler versuchen, diese Kollokatoren den beiden Lesarten zuzuordnen.

¹⁶ Der Aspekt der Verzahnung der Bedeutungserläuterung mit den anderen lesartenbezogenen Angabebereichen in *lexiko* wird in Töpel (2011b) ausführlich diskutiert.

¹⁷ Die Anwendungsmöglichkeiten von Korpora im Deutschunterricht werden von Bartz/Radtke (2014) ausgeführt.



Abb. 2: Ausschnitt aus dem DWDS-Wortprofil zu *attraktiv*

Bei dieser wortschatzvertiefenden Arbeit sollte den Schülerinnen und Schülern auffallen, dass in der Lesart ‚äußerlich anziehend‘ überwiegend Frauen mit dem Attribut *attraktiv* versehen werden. Nun könnten die Schüler versuchen, diesen Befund und die damit verbundene positive Sprechereinstellung als pragmatische Besonderheit der Lesart wörterbuchgerecht auszuformulieren, wie das in *ellexiko* unter der Rubrik ‚Gebrauchsbesonderheiten‘ geschieht (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Gebrauchsbesonderheiten im Wortartikel *attraktiv* (Lesart ‚äußerlich anziehend‘) in *ellexiko*

Am ergiebigsten ist die Wortschatzarbeit an den Bedeutungserläuterungen wahrscheinlich im Zusammenspiel mit den paradigmatischen Angaben, was in der formalen Struktur der Bedeutungserläuterungen begründet liegt. Bereits in den semantischen Paraphrasen der beiden Lesarten zu *attraktiv* werden einige Synonyme genannt: *interessant*, *begehrt*, *gefragt* in der Lesart ‚interessant‘ bzw. *ansehnlich*, *hübsch* und *anziehend* in der Lesart ‚äußerlich anziehend‘. Nach der Hinführung zu der Erkenntnis, dass die Beziehungen zwischen sinnverwandten Wörtern immer auf Lesartenebene bestehen, können sich die Schüler auf die Suche nach weiteren Synonymen (oder auch nach bedeutungsgegensätzlichen Partnern) machen und diese mit den in *ellexiko* verzeichneten sinnverwandten Wörtern vergleichen (vgl. Tab. 2, die in beiden Lesarten auftretenden Synonyme sind dort grau hinterlegt). Mithilfe dieser Übungen erkennen die Schüler auch, dass sich paradigmatische Partner überschneiden können und dass nicht alle lexikografischen Angaben eindeu-

tig zuzuordnen sind. Weiterhin wird die Kontextgebundenheit vieler Angaben ersichtlich, die isolierte Darstellungen wie in Tabelle 2 für manche Nutzergruppen weniger nützlich macht (vgl. Storjohann in diesem Band). Zusätzlich können die Synonymangaben unterstützend dazu beitragen, die Bedeutungserläuterung zu dekodieren und unbekannte Ausdrücke daraus zu erschließen.

Synonyme zur Lesart ‚interessant‘	Synonyme zur Lesart ‚äußerlich anziehend‘
anziehend	ansehnlich
begehrt	ansprechend
beliebt	anziehend
faszinierend	begehrtestwert
gefragt	betörend
günstig	hinreißend
interessant	hübsch
lukrativ	reizvoll
reizvoll	schön
schmackhaft	umwerfend
spannend	verführerisch
toll	

Tab. 2: Synonyme zu den beiden Lesarten im Stichwort *attraktiv* in *lexiko*

Denkbar wäre auch der umgekehrte Weg, der jedoch mit sehr hohen Anforderungen verbunden ist: Ausgehend von den Kollokatoren und/oder den paradigmatischen Partnerwörtern könnten die Schülerinnen und Schüler probieren, selbst semantische Paraphrasen für einen Wörterbuchartikel zu verfassen.

In diesem Zusammenhang wäre es auch möglich, die Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe mit linguistischen Theorien vertraut zu machen, die auf die Gestaltung semantischer Paraphrasen großen Einfluss nehmen – die Merkmalssemantik und die Prototypentheorie.¹⁸ Im Anschluss an eine einführende Vorstellung der beiden Theorien und ihre Wirkung auf die Form der Bedeutungserläuterungen durch die Lehrkraft sind auch hier Übungen für die Wortschatzarbeit vorstellbar. An geeigneten Beispielen könnten die Schülerinnen und Schüler eigenständig Bedeutungserläuterungen erstellen. Dabei ist die Wahl der passenden Beispiele jedoch von großer Bedeutung, da sich nicht alle Stichwörter und Lesarten für jede Art der semantischen Paraphrase eignen. Für Übungen zur Merkmalssemantik bieten sich vor allem Konkreta an sowie Substantive, die unter einem Hyperonym in Wortfeldern organisiert sind und die sich anhand distinktiver Merkmale gut voneinander abgrenzen lassen, wie die einzelnen Bezeichnungen für Sitzmöbel oder Verwandte. In *lexiko* wird *Stuhl* beispielsweise so paraphrasiert: „Mit *Stuhl* bezeichnet man ein Sitzmöbel mit einer Sitzfläche, meist vier Beinen, einer Rückenlehne und häufig mit zwei Armstützen.“ Bedeutungserläuterungen, die sich an der Prototypentheorie orientieren, finden sich häufig, wenn zu dem paraphrasierten hyperonymen Stichwort alle Kohyponyme erwähnt werden (sogenannte extensionale Definitionen), oder wenn typische Beispiele in der Paraphrase genannt werden. Beispielsweise erläutert *lexiko* das Stichwort *Pflanze* mithilfe von *Baum*, *Blume* und *Gras* als typische Vertreter: „Mit *Pflanze* bezeich-

¹⁸ Die linguistischen Theorien, lexikografischen Methoden und Typen semantischer Paraphrasen als theoretische Einflussfaktoren beim Verfassen von Bedeutungserläuterungen sowie das praktische Vorgehen beim Erstellen einer Paraphrase beschreibt Töpel (2014) ausführlich.

net man ein Lebewesen (z.B. einen Baum, eine Blume, Gras), das mithilfe seiner grünen Farbe und des Sonnenlichts in einem Stoffwechselprozess (Fotosynthese) Energie produzieren kann.“

Die Beispiele machen deutlich, wie vielfältig die Arbeit mit Wörterbüchern aussehen kann und welches breite Spektrum an sprachwissenschaftlichen Themen sich bereits durch einige wenige Wortartikel für die Wortschatzarbeit in der Sekundarstufe II eröffnen. Weitere linguistische Themenfelder, die mithilfe der Wortschatzarbeit an *ellexiko*-Wortartikeln abgedeckt werden könnten, wären unter anderem Wortfamilien, Wortbildung, der Umgang mit politisch brisanten Wörtern (vgl. Schnörch in diesem Band), die Vermittlung kulturspezifischen und landeskundlichen Wissens (vgl. Möhrs und Kemmer in diesem Band) oder auch weitere sprachwissenschaftliche Theorien wie die Konstruktionstheorie. Bei einer Behandlung dieser Themen müssten dann jedoch viel stärker andere lexikografische Angabebereiche als die Bedeutungserläuterung im Mittelpunkt der Betrachtung stehen oder noch intensiver die verschiedenen Angabebereiche in Kombination miteinander untersucht werden.

3. Ausblick

Die erfolgreiche Benutzung von Nachschlagewerken wie Wörterbüchern wird von den am Bildungsprozess beteiligten Personen grundsätzlich als wichtige, im Schulunterricht zu vermittelnde Kompetenz betrachtet. Trotzdem fehlen bis heute in den entsprechenden Bildungsplänen, Lehrwerken und auch in den meisten Didaktiken für den muttersprachlichen Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe die Ausführungen dazu, wie die Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Nutzern der vielfältigen deutschen Wörterbuchlandschaft werden können. Auch die Themenhefte didaktischer Zeitschriften oder die Monografien einzelner Wissenschaftler haben nichts daran geändert, dass die Arbeit am Wortschatz und mit Wörterbüchern in der Sekundarstufe II der Entscheidung der einzelnen Lehrkräfte überlassen bleibt.

Bei der Arbeit mit einem Onlinewörterbuch wie *ellexiko* können die Lehrenden von der überwiegend positiven Einstellung der Schülerinnen und Schüler gegenüber elektronischen Geräten und dem Internet profitieren. Diese Aufgeschlossenheit sollten die Lehrkräfte nutzen, um ihre Schüler mit zeitgemäßen und zuverlässigen Informationsquellen bekannt zu machen. Wie der Beitrag deutlich gemacht hat, kann ein im Aufbau befindliches Wörterbuch wie *ellexiko* jedoch nicht kontinuierlich als begleitendes Schulwörterbuch eingesetzt, sondern eher an bestimmten Stellen der Wortschatz- und Wörterbucharbeit genutzt werden. Hier bieten die semantischen Paraphrasen eine gute Grundlage, um die Schülerinnen und Schüler an verschiedene sprachwissenschaftliche Phänomene – wie Polysemie, Bedeutungsübertragung, Kollokationen, paradigmatische Beziehungen oder pragmatische Besonderheiten von Lexemen – heranzuführen und sie am konkreten Beispiel damit vertraut zu machen.

Neben diesen, bereits bestehenden Möglichkeiten werden auch durch den weiteren Ausbau von *ellexiko* zusätzliche Optionen für die Arbeit am Wortschatz und mit Wörterbüchern in der gymnasialen Oberstufe geschaffen. Zum einen erarbeitet das *ellexiko*-Projektteam gerade sogenannte Wortgruppenartikel, die mehrere Einzelemmata vergleichend darstellen. Die gegenübergestellten Einzelwörter stehen beispielsweise über Wortfelder, paradigmatische oder thematische Felder miteinander im Zusammenhang. In den Wort-

gruppenartikeln ist Platz für interessante lexikalische und lexikografische Beobachtungen, die über das Einzelwort hinausgehen. Auch über solche Wortgruppenartikel können weitere linguistische Themen, beispielsweise Wortfelder oder Frames, im Deutschunterricht eingeführt und behandelt werden. Zum anderen wird sich ein *ellexiko*-Folgeprojekt mit der Erstellung eines sogenannten Paronymwörterbuchs befassen. Bei Paronymen wie *effektiv/effizient* oder *formell/formal/förmlich* handelt es sich um „lexical items with similar or related morphological roots and similar meaning potential [which] are easily confused by native speakers and language learners“ (Storjohann/Schnörch 2014, S. 463). Die angestrebte vergleichende Darstellung der paronymischen Lemmata könnte in Zukunft die Wortschatzarbeit mit den leicht verwechselbaren Wörtern vereinfachen.

Literatur

- Augst, Gerhard (1984): Einführung. In: Der Deutschunterricht 36/5, S. 3-9.
- Augst, Gerhard (1991): Bedeutung(sangaben) im Wörterbuch. In: Der Deutschunterricht 43/5, S. 78-95.
- Bartz, Thomas/Radtke, Nadja (2014): Digitale Korpora im Deutschunterricht. Didaktisches Potenzial. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 42/1, S. 130-143.
- Baurmann, Jürgen (1998): Möglichkeiten und Perspektiven für die Arbeit mit (Fremd-)Wörterbüchern. In: Lexicographica 14, S. 83-95.
- Baurmann, Jürgen/Eisenberg, Peter/Kempcke, Günter (2001): Wörterbücher und ihre Nutzung. In: Praxis Deutsch 165, S. 4-13.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kepser, Matthis (2010): Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht 1, S. 14-18.
- Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika (2011): Digitale Sprachressourcen in Lehramtsstudiengängen. Kompetenzen – Erfahrungen – Desiderate. In: Journal for Language Technology and Computational Linguistics 26/1, S. 119-139.
- Bickel, Hans (1998): Möglichkeiten und Grenzen für die Arbeit mit Mundartwörterbüchern. In: Lexicographica 14, S. 113-120.
- Bredel, Ursula et al. (Hg.) (2006a): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 1. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh. (= UTB 8235).
- Bredel, Ursula et al. (Hg.) (2006b): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2. Teilband. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh. (= UTB 8236).
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): Sprachdidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie-Verlag. (= Akademie Studienbücher Sprachwissenschaft).
- Ebner, Jakob (2009): Wörterbücher – nicht nur für die Schule. In: Tribüne 4, S. 3-5.
- Eggert, Sylvia (1998): Das Wörterbuch beim Produzieren fremdsprachiger Texte – Potenzen und Grenzen. In: Lexicographica 14, S. 170-176.
- Engelberg, Stefan/Lemnitzer, Lothar (2009): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg. (= Stauffenburg-Einführungen 14).
- Esterl, Ursula/Struger, Jürgen (Hg.) (2011): Wort.Schatz – Wörter.schätzen. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag. Informationen zur Deutschdidaktik 35/1.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1998): Möglichkeiten und Perspektiven für die Arbeit mit dem Fachwörterbuch (am Beispiel PC-Multimedia-Wörterbücher). In: Lexicographica 14, S. 96-112.
- Frank, Rainer/Schober, Otto (1998): Namen(wörter)bücher – didaktisch. In: Lexicographica 14, S. 121-128.

- Grundmann, Hilmar (1998): Zur Didaktik und zum Gebrauch von Schulwörterbüchern im berufsschulischen Unterricht. In: *Lexicographica* 14, S. 163-169.
- Haß, Ulrike (2005): *elexiko* – das Projekt. In: Haß, Ulrike (Hg.), S. 1-17.
- Haß, Ulrike (Hg.) (2005): Grundfragen der elektronischen Lexikografie. *elexiko* – das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz. Berlin/New York: de Gruyter. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 12).
- Haß, Ulrike (2006): Wörterbücher und Wissen über Wörter, auch eine Kulturgeschichte. In: *Der Deutschunterricht* 1, S. 69-78.
- Hessky, Regina (1998): Möglichkeiten und Perspektiven für die Arbeit mit phraseologischen Wörterbüchern. In: *Lexicographica* 14, S. 74-82.
- Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen/Basel: Francke. (= UTB 4023).
- Honnef-Becker, Irmgard (1998): Der Duden als Malkasten? Zum Wörterbuchgebrauch beim kreativen Schreiben in Deutsch als Fremdsprache. In: *Lexicographica* 14, S. 14-33.
- Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.) (2006): *Lexikon Deutschdidaktik*. Band 1: A-L. Band 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klosa, Annette (2011): Einleitung. In: Klosa, Annette (Hg.), S. 9-26.
- Klosa, Annette (Hg.) (2011): *elexiko*. Erfahrungsberichte aus der lexikografischen Praxis eines Internetwörterbuchs. Tübingen: Narr. (= Studien zur Deutschen Sprache 55).
- Klosa, Annette (2013): The lexicographical process (with special focus on online dictionaries). In: Gouws, Rufus H. et al. (Hg.): *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography: Supplementary Volume. Recent developments with focus on electronic and computational lexicography*. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 517-524. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5.4).
- Klosa, Annette/Koplenig, Alexander/Töpel, Antje (2014): Benutzerwünsche und -meinungen zu dem monolingualen deutschen Onlinewörterbuch *elexiko*. In: Müller-Spitzer, Carolin (Hg.): *Using Online Dictionaries*. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 281-384. (= *Lexicographica*; Series Maior 145).
- Köhnen, Ralph (Hg.) (2011): *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Kühn, Peter (1987): *Mit dem Wörterbuch arbeiten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Wörterbuchbenutzung*. Bonn/Bad Godesberg: Verlag Dürrsche Buchhandlung. (= Schriften zur Deutschdidaktik).
- Kühn, Peter (1998): Positionen und Perspektiven der Wörterbuchdidaktik und Wörterbucharbeit im Deutschen. In: *Lexicographica* 14, S. 1-13.
- Kühn, Peter (2001): Kaleidoskop der Wortschatzdidaktik und -methodik. In: Kühn, Peter (Hg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Germanistische Linguistik 155-156. Hildesheim/Zürich/New York: Olms. S. 5-28.
- Kühn, Peter (2007): Von A bis Z – ein Wörterbuchspiel. In: *Deutschunterricht* 2, S. 32-36.
- Lew, Robert (2013): Identifying, ordering and defining senses. In: Jackson, Howard (Hg.): *The Bloomsbury companion to lexicography*. London: Bloomsbury Publishing, S. 284-302.
- Lindauer, Thomas (1998): Wörterbucharbeit und Sprachreflexion. In: *Lexicographica* 14, S. 129-137.
- Mentrup, Wolfgang (1984): Text, Wörter und Wörterbuch im Deutschunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 36/5, S. 61-79.
- Merten, Stephan (2011): Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hg.): *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 452-467. (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 7).

- Mühlner, Waldemar (1934): Vom Gebrauch des Wörterbuches in der Schule. Ein Beitrag zur Frage der Leistungssteigerung im Deutschunterricht, zugleich ein Begleitwort zum Reichs-Schulwörterbuch „Der Kleine Duden“. Eisleben: Schneider.
- Müller, Christina M./Siever, Torsten (2011): Neue Medien und Wortschatzarbeit. In: Informationen zur Deutschdidaktik 35/1, S. 42-53.
- Müller, Wolfgang (1998): Möglichkeiten und Perspektiven für die Arbeit mit Synonymiken und Antonymiken. In: Lexicographica 14, S. 54-67.
- Neubauer, Fritz (1998): Wörterbucharbeit und Textverstehen. In: Lexicographica 14, S. 34-40.
- Neuland, Eva/Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Mit Abbildungen und Grafiken. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Neumann, Günther (2007): Barocklyrik und digitale Wörterbücher. In: Deutschunterricht 2, S. 26-31.
- Sanders, Willy (1998): Stilwörterbücher. Forschungsstand und Möglichkeiten sinnvoller Nutzung. In: Lexicographica 14, S. 68-73.
- Sandfuchs, Uwe (1998): Wörterbücher, Wörterbuchdidaktik und Wörterbuchgebrauch in der Primarstufe und Sekundarstufe. In: Lexicographica 14, S. 138-147.
- Schaeder, Burkhard (1984): Anleitung zur Benutzung neuhochdeutscher Wörterbücher. In: Der Deutschunterricht 36/5, S. 81-95.
- Schaeder, Burkhard (1998): Wörterbucharbeit und Sprachnormkontrolle. In: Lexicographica 14, S. 41-53.
- Scherner, Maximilian (2013): Grammatik im Deutschunterricht der Sekundarstufe II – struktur- oder prozessorientiert? In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin/New York: de Gruyter. S. 101-126. (= Reihe Germanistische Linguistik 297).
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2011): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt. (= Grundlagen der Germanistik 38).
- Storjohann, Petra (2005): Semantische Paraphrasen und Kurzetikettierungen. In: Haß (Hg.), S. 182-203.
- Storjohann, Petra/Schnörch, Ulrich (2014): Empirical Approaches To Paronyms. In: Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Hg.): Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus. 15.-19. July 2014, Bolzano/Bozen, S. 463-476.
- Storrer, Angelika/Freese, Katrin (1996): Wörterbücher im Internet. In: Deutsche Sprache 24, S. 97-153.
- Töpel, Antje (2011a): Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen. Anspruch und Wirklichkeit. Tübingen: Narr. (= Studien zur deutschen Sprache 56).
- Töpel, Antje (2011b): Die semantische Paraphrase in *lexiko*. In: Klosa (Hg.), S. 27-48.
- Töpel, Antje (2014): Methoden zur Erstellung von Bedeutungsparaphrasenangaben. In: Lexicographica 30, S. 291-319.
- Töpel, Antje (im Druck): Die Beständigkeit von Wortartikeln im Onlinewörterbuch am Beispiel von *lexiko*. In: Mann, Michael (Hg.): Digitale Lexikographie. Hildesheim/Zürich/New York: Olms. (= Germanistische Linguistik).
- Ulrich, Winfried (1998): Positionen und Perspektiven der Wörterbuchdidaktik in den Sprachbüchern Deutsch. In: Lexicographica 14, S. 148-162.
- Ulrich, Winfried (2007): Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht. Anleitung und praktische Übungen mit 204 Arbeitsblättern in Form von Kopiervorlagen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ulrich, Winfried (2011): Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik 35/1, S. 9-21.
- Wiegand, Herbert Ernst (1984): Germanistische Wörterbuchforschung nach 1945. Eine einführende Übersicht für Deutschlehrer. In: Der Deutschunterricht 36/5, S. 10-26.

Wiegand, Herbert Ernst et al. (Hg.) (2010): Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Mit englischen Übersetzungen der Umtexte und Definitionen sowie Äquivalenten in neun Sprachen. Bd. 1, A–C. Berlin/New York: de Gruyter.

Wingate, Ursula (2002): The Effectiveness of Different Learner Dictionaries. An Investigation into the Use of Dictionaries for Reading Comprehension by Intermediate Learners of German. Tübingen: Niemeyer. (= Lexicographica; Series Maior 112).

Elektronische Ressourcen (Stand: 4.8.2014)

COSMAS II: <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/>.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: Deutscher Bildungsserver. Bildungspläne/ Lehrpläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen. Online unter: www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-Lehrplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html.

Duden online: www.duden.de/woerterbuch.

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: www.dwds.de.

lexiko: www.owid.de/wb/lexiko/start.html.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2004): Bildungsstandards für Deutsch. Gymnasium – Klassen 6, 8, 10, Kursstufe. Online unter: www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_D_bs.pdf.

OWID – Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch: www.owid.de.

Dr. Antje Töpel
Institut für Deutsche Sprache
R 5, 6-13
D-68161 Mannheim
E-Mail: toepel@ids-mannheim.de