

Projekt: Wörterbuchwerkstatt /Seminar unter Leitung von Dr. Irmgard Honnef-Becker, Sommersemester 2018)

In diesem Seminar haben Studierende Wörterbuchartikel für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache verfasst – die Ergebnisse stellen wir hier vor.

Ziel des Seminars

Begriffe bzw. Begriffserklärungen zu verstehen und Wörter selbst situationsangemessen zu gebrauchen, zählt zu den zentralen Inhalten des Unterrichts aller Fächer. Es ist nun aber so, dass eine große Zahl an Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen eine andere Erstsprache spricht. Das Sprachlernen ist bei diesen Schülerinnen und Schülern eng verknüpft mit kulturellem Lernen. Wie erklären wir Begriffe anschaulich und kultursensitiv? Diese Fragestellung lag unserem Seminar zu Grunde.

Wer ein Wort nicht versteht, kann im Wörterbuch nachschlagen. Schüler und Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, brauchen aber ein besonderes Wörterbuch – ein Wörterbuch, das Begriffe nicht nur definiert, sondern auch vielfältige Informationen über die Kultur enthält und das die Diversität und Vielfalt der Kultur erfahrbar macht. Unser Ziel im Seminar war, Artikel für ein solches Wörterbuch zu verfassen. Wer in diesem Wörterbuch schmökert, lernt nicht nur Artikel, Mehrzahl und Kollokationen – er lernt zudem den Alltag und die Menschen hier in Deutschland besser kennen. Studierende des Fachs Deutsch als Zweitsprache an der Universität Trier haben Wörterbuchartikel für ein solches Wörterbuch verfasst – in enger Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern eines Deutsch als Zweitsprache Förderkurses am Auguste –Victoria- Gymnasium Trier unter Leitung von Evi Grillmeier.



Förderklasse Deutsch am AVG (Claudia Wagner)

Warum die vorliegenden Wörterbücher nicht ausreichen

Die gängigen Wörterbücher sind für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Fremdsprache wenig geeignet. Schauen wir uns dazu einmal zwei Beispiele an:

- Beispiel: Im Duden ist unter dem Lemma „Brot“ folgender Eintrag zu finden: „Aus Mehl, Wasser, Salz und Sauerteig oder Hefe durch Backen hergestelltes Lebensmittel, das als Grundnahrungsmittel gilt.“ (DUW 2001)
- Im Langenscheidt Groß-Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache - ein eigens für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht konzipiertes Werk - wird „Brot“ folgendermaßen semantisiert: „ein wichtiges Nahrungsmittel, das aus Mehl, Wasser, Salz u. Hefe (o.Ä) gebacken wird“ (LGWDAF 2003).

In beiden Wörterbüchern sind die Bedeutungserklärungen im sogenannten „Genus-Species-Schema“ formuliert: Der Begriff wird über einen „Oberbegriff“ („Lebensmittel“, „Grundnahrungsmittel“) erklärt und dann werden die spezifischen Merkmale herausgestellt. Die Paradoxie dieses Konzepts: Die Oberbegriffe, die zur Begriffsklärung herangezogen werden, sind für SchülerInnen schwerer zu verstehen als der zu erklärende Begriff. Auch die Beschreibung der spezifischen Merkmale enthält in der Regel Fachbegriffe (wie „Sauerteig“), die für SchülerInnen mit Deutsch als zweiter Sprache unverständlich sein dürften. Schließlich ist in der Bedeutungserklärung keineswegs berücksichtigt, dass SchülerInnen ein (kulturspezifisches) Konzept

des Begriffs haben (etwa Fladenbrot als Prototyp). Sie erfahren in der Erklärung auch nur, woraus Brot besteht – sie erfahren nicht, was „Brot“ in unserer Kultur bedeutet: Wann isst man Brot? Wo kauft man es? Welche Brotsorten gibt es? Welche symbolische Bedeutung hat Brot?

In den Bedeutungsbeschreibungen der Wörterbuchartikel dominiert das enzyklopädische Definitionsprinzip mit seinem Anspruch auf Exaktheit, Sachlichkeit, Objektivität und Neutralität; Bedeutungserklärungen sind komprimiert, analytisch, abstrakt, unanschaulich, nicht kultursensitiv - und folglich schwer verständlich. In der (Lerner)Lexikographie des Deutschen spielen bei der Explikation und Definition der Wortbedeutungen alltagstypische und kulturspezifische Aspekte so gut wie keine Rolle. Dies liegt an der Dominanz des beschriebenen Genus-Species-Definitionsschemas, das auf eine objektive und systematische Erklärung ausgerichtet ist. Die einseitige Dominanz dieses klassischen Definitionsschemas zur Erklärung von Wortbedeutungen versperrt den Blick auf andere Muster von Bedeutungserläuterungen im (Lerner)Wörterbuch (vgl. Kühn 2002). Basierend auf den Forschungsergebnissen des Sprachwissenschaftlers und Fachdidaktikers Peter Kühn haben wir im Wörterbuchseminar Kriterien für kultursensitive Semantisierungen entwickelt.

Wichtige Impulse haben wir dabei von Schülerinnen und Schülern aus dem Förderkurs des AVG bekommen. Die Schülerinnen und Schüler haben eigene Erklärungen aufgeschrieben. Diese enthalten wichtige konzeptuelle Ansätze.

Was erfahren wir aus Bedeutungsgeschichten der Schülerinnen und Schüler?

Die Bedeutungserklärungen der Schülerinnen und Schüler liefern Ideen, wie Begriffe kulturspezifisch erklärt werden können. So erklären SchülerInnen den Begriff „Brot“ beispielsweise folgendermaßen:

In der Bäckerei kann man Brot kaufen. Zu Hause hat meine Oma Brot gebacken. Sie hat einen Backofen.

Ich mag Brot sehr! Ich esse es sehr oft, zur Suppe, mit Schokolade oder einfach als Sandwich. Am liebsten esse ich Baguette am Morgen – aber warm.

Mein Lieblingsbrot zu Hause in der Ukraine ist Ziegelbrot. Es heißt so, weil es wie ein Ziegelstein aussieht. Ich mag es, weil es so eine leckere Kruste hat. Ziegelbrot backt man mit Weizenmehl. Aber man kann es auch mit Roggenmehl backen.

In den Bedeutungsparaphrasen der SchülerInnen sind verschiedene kulturspezifische Beschreibungen enthalten; die SchülerInnen erzählen „Bedeutungsgeschichten“, die auf ihrer Wahrnehmung der Welt basieren. Von diesen Beobachtungen ausgehend, kann ein Konzept der kultursensitiven Begriffserklärungen weiterentwickelt und verschiedene Methoden kultursensitiver Begriffserklärung erprobt werden (vgl. Peter Kühn 2007).

Was ist das Besondere an unseren Wörterbuchartikeln?

In unserem Seminar haben wir Artikel erarbeitet, die Bedeutungsgeschichten erzählen. Das kultursensitive Schulwörterbuch erklärt nicht nach dem enzyklopädischen Prinzip, sondern verständlich und anschaulich, indem es aktuelle lernpsychologische Ergebnisse umsetzt: Es arbeitet dabei mit unterschiedlichen Vernetzungstypen, die der Struktur unseres „mentalen Lexikons“ entsprechen (mit sogenannten Frames und Scripts). Bedeutungsgeschichten sind nicht nur anschaulich – sie sind zudem kultursensitiv. Wenn ich Begriffe in ihrem Zusammenhang erkläre, berücksichtige ich unterschiedliche Konzepte der Wahrnehmung der Welt (vgl. Roche/Roussy-Parent 2006).

„Lexikographische Verfahren greifen oft zu kurz, weil sie vor allem die allgemein-kulturelle (denotative) Ebene abzubilden versuchen und die konnotativen und ideosynkratischen Realisierungen weitestgehend auslassen.“ (ebda 230)

Arabisches Brot

خبز



Gasmin Musadi:

Brot ist ein essen | In Syrien wir essen die Arabisches Brot

Man kann von die Bäckerei kaufen

Man kann mit Käse und tomaten essen

Brot Xлеб

In der Bäckerei man kann ^{Brot} kaufen, dort ^{bacht} man

^{aber} Meine Oma hat Brot gebackt zu Hause. Sie hat den Backofen.



Wir kaufen ammeisten von Kalfland Brot.

In Bulgarien essen wir nur weißen Brot, aber manche Leute ^{die krancheiten haben} essen auch schwarzen

Brot. Und der Brot den ich ammeisten esse heißt Dobroga.

Iran gibt es viel verschiedene z.B. Sangak / Taftan / Lavash (Brot) und Ich esse Iranische Brot oft.

Mohammas
Nelam Hashi



Brot ist wichtig um Käse zum essen. Und in Frankreich isst man viele.

BAGUETTE!

Beispiel für Wörterbuchartikel der Studierenden (von Katja Büttner)

Weitere Artikel vgl. Wörterbuchartikel der Studierenden

Im folgenden Artikel wird der Begriff *Baum* erklärt, indem Bedeutungsgeschichten erzählt werden. Dabei wird deutlich, welche Rolle Bäume in unserem Alltag spielen: In der Allee unter Bäumen spazieren gehen, Obstbäume im Garten, Maibaum, bunte Blätter im Herbst, Weihnachtsbaum. Es wird versucht, auch „andere“ Kulturräume zu berücksichtigen (Baum in der libanesischen Flagge).

Darüber hinaus enthält der Artikel wichtige Sachinformationen über Bäume (z.B. Jahresringe) und relevanten Wortschatz (Teile des Baums: Wurzel, Baumstamm, Krone, Baumstumpf; Baumarten (Laubbaum; Kirschbaum); häufige Kollationen: bunte Blätter, Blätter rascheln; im Baum klettern, sich unter den Baum in den Schatten legen, Redewendungen mit Baum.

Der Baum (die Bäume)

Bruno geht gerne auf der Theodor-Heuss-Allee spazieren. Hier stehen viele Bäume, was wichtig für gute Luft ist, denn Bäume produzieren Sauerstoff und den brauchen wir zum Atmen. In der Schule hat Bruno gelernt, dass ein Baum aus Wurzeln, Baumstamm und Krone besteht. Am Baumstamm ist Rinde und ab einer bestimmten Höhe teilt er sich in Äste. Aus den Ästen werden Zweige und daran sind viele Blätter. An Laubbäumen sind die Blätter relativ groß und flach, aber es gibt auch Nadelbäume, an denen die Blätter – wie der Name schon sagt – zu kleinen Nadeln zusammengerollt sind. Die meisten Nadelbäume sind immergrün, das heißt, sie behalten im Gegensatz zu vielen Laubbäumen auch im Winter ihre Blätter. Das ist vor allem für Weihnachtsbäume praktisch, denn sonst hätte man einen kahlen Baum in der Wohnung stehen und das sähe nicht sehr festlich aus. Die Blätter von Laubbäumen verfärben sich im Herbst und fallen zu Boden. Dann kann Bruno durch die trockenen, bunten, raschelnden Blätter springen. Während Bruno die Allee entlang spaziert, sieht er einen Baumstumpf. Da wurde einmal ein Baum gefällt. Es ist interessant, die Jahresringe zu sehen. Jedes Jahr, wenn der Baum ein Stück gewachsen ist, kommt ein neuer Ring dazu. Daran sieht man, wie alt er ist.

Im Garten von Brunos Eltern stehen viele Obstbäume. Der größte davon ist ein Kirschbaum. In dem würde Bruno gerne ein Baumhaus bauen, aber sein Papa sagt, dass das Holz dafür zu weich ist und der Baum kaputtgehen würde. Immerhin kann Bruno in den anderen Bäumen herumklettern oder sich im Sommer in den kühlen Schatten legen und

entspannen.

Aber auch außerhalb der Natur finden Bäume oft Verwendung, zum Beispiel zu Weihnachten als Weihnachtsbaum oder der Maibaum zum Maifest. Das Heimatland von Brunos Freund Yasin, Libanon, hat sogar einen Baum auf der Flagge. Es gibt auch viele Redewendungen über Bäume. Wenn jemand besonders stark ist oder aussieht, sagt man: „Er ist stark wie ein Baum“ und diese Person ist dann so stark, dass sie „Bäume ausreißen kann.“ Manchmal erkennt man ganz offensichtliche Dinge nicht, obwohl sie einem direkt vor den Augen sind. Dann sagt man: „Ich habe den Wald vor lauter Bäumen nicht gesehen.“

Die Studierenden sollten am Ende des Seminars ihre Erfahrungen, Wünsche, Empfehlungen aufschreiben. Im Folgenden die Seminarreflexion von Susanne Schwind:

Frau Honnef-Becker hatte das Seminar so konzipiert, dass die Hauptarbeit in Kleingruppen geleistet werden sollte. Die Zusammensetzung der Teams übernahm Frau Honnef-Becker gleich zu Beginn des Semesters selbst, sie achtete dabei auf ein ausgewogenes Verhältnis von Studierenden mit anderen Herkunftssprachen und deutscher Muttersprache. Ich persönlich fand dieses Vorgehen gut und bereichernd, da sich auf diese Weise ganz neue Kontakte ergeben konnten und sich ein interessanter Austausch innerhalb der Kleingruppen entwickelte. Mein Teamkollege Kristian war Norweger, Michiel kam aus den Niederlanden. Bei der gemeinsamen Erstellung von Artikeln haben wir viel über Gemeinsamkeiten, Stereotypen und Unterschiede in unseren Heimatländern gesprochen. Dies umfasste sowohl sozialen Gegebenheiten, als auch Kultur und Sprache. Mir haben diese gemeinsamen Sitzungen Spaß gemacht.

Zunächst haben wir uns im Team einen einzelnen Begriff, den wir erklären wollten, herausgesucht und aufgeschrieben, was uns dazu eingefallen ist. Im nächsten Schritt entwickelten wir daraus einen Wörterbuchartikel. Schwierig fand ich zunächst nicht zu allgemein und abstrakt zu schreiben. Schnell zeigte sich auch, dass man Redewendungen und Sprichwörter vor der Verwendung unbedingt auf den wahren Gehalt und die Sinnhaftigkeit überprüfen muss, da sie z. T. im übertragenen Sinn verwendet werden.

Nachdem der Fokus auf die Frame- und Script-Theorie als Verfahren der kulturspezifischen Semantisierung gelenkt wurde, achteten wir mehr auf die Entwicklung von typischen situativen Kontexten (Frames) und Handlungsabläufen (Scripts). Schnell sind wir dazu übergegangen Bedeutungsgeschichten zu schreiben. Nach der Entwicklung von Rahmen und Handlung, ergaben sich wichtige Begriffe, idiomatische Wendungen und Kollokationen fast von alleine.

Im weiteren Verlauf schrieb jeder aus dem Team eigene Wörterbuchartikel, die wir gemeinsam überarbeiteten. Eingereicht habe ich die Artikel **Abfall**, **Astronaut** und **Alzheimer**. Das Schreiben von Bedeutungsgeschichten ist mir relativ leicht gefallen, da ich aus meinem Erfahrungsschatz schöpfen konnte.

Leider kam die Erprobung der fertigen Artikel in der Unterrichtspraxis aufgrund der frühen Sommerferien in Rheinland-Pfalz zu kurz. Sollte das Seminar im Wintersemester eine Fortsetzung erfahren, hätte man den Vorteil, dass man gleich zu Beginn des Semesters die Artikel des Sommersemesters in die schulische Erprobung geben könnte. Die Zusammenarbeit mit dem AVG könnte dadurch intensiviert werden. Ich könnte mir vorstellen, dass im Sommersemester „fertig gestellte“ Artikel durch Schüleräußerungen ergänzt werden. Vielleicht ergibt sich im Laufe der Kooperation auch eine völlig neue Herangehensweise. Bisher sind wir so vorgegangen, dass es Teams für Buchstaben des Alphabets gibt, die selbst interessante Begriffe herausgesucht haben um diese zu erklären. Ich könnte mir vorstellen, dass sich Begriffe mit Erklärungsbedarf aus dem schulischen Alltag ergeben und die Studierenden für die Schülerinnen und Schüler schreiben. Das Sammeln der Begriffe könnte sogar unabhängig vom DaZ-Unterricht, auch in anderen Fächern erfolgen. Vielleicht kann man die Schülerinnen und Schüler so sehr für das Projekt gewinnen, dass sie die Begriffe selbstständig sammeln und auch in ihrer Freizeit auf Erklärenswertes achten. Im DaZ-Unterricht könnten dann regelmäßig die Begriffe zusammentragen werden und vom betreuenden Lehrer an die Universität weitergeleitet werden.

Im weiteren Verlauf wäre es interessant zu erfahren, ob die Teilnahme an diesem Projekt Auswirkungen auf die Sprachfähigkeit der beteiligten DaZ-Lerner hat. Ich könnte mir vorstellen, dass den Kindern das eigene Semantisieren immer leichter fällt, selbst wenn sie die Frame- und Script-Theorie nur mittelbar erfahren haben.

Mir ist allerdings nicht klar, ob und wie man diesen Lernfortschritt isoliert evaluieren kann.

Ich bin froh, das Projekt mit auf den Weg gebracht zu haben und bin sehr gespannt, wie sich das Vorhaben weiterentwickelt.

Literatur

Wörterbücher

- DUW (2001): DUDEN. DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- DWB (1997): DEUTSCHES WÖRTERBUCH. Von Gerhard Wahrig. Neu herausgegeben von Renate Wahrig-Burfeind. Mit einem "Lexikon der deutschen Sprachlehre". Gütersloh.
- GB (1981): DER GROSSE BROCKHAUS IN ZWÖLF BÄNDEN. 18., völlig neubearbeitete Auflage. Bd. 12. Wiesbaden.
- HWDAF (2003): HUEBER WÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe. Redaktionale Leitung: Kathrin Kunkel-Razum, Ursula Kraif, Andreas Tomaszewski. Ismaning, Mannheim.
- LGWDAF (2003): LANGENSCHIEDT GROßWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Das neue einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Neubearbeitung. Hrsg. von Dieter Götz, Günther Haensch, Hans Wellmann. In Zusammenarbeit mit der Langenscheidt-Redaktion. Berlin, München, Wien usw.
- Kühn, Peter (2011): Mein Schulwörterbuch. Braunschweig Schroedel
- Kühn, Peter (2015) : Mein interaktives Schulwörterbuch. Düsseldorf: Hagemann Verlag Meyers großes Kinderlexikon. Von Achim Bröger. 6. Auflage Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2005.

Sekundärliteratur

- Glantschnig, Helga (1993): BLUME ist Kind von Wiese oder Deutsch ist meine neue Zunge. Lexikon der Falschheiten. 3. Auflage. Hamburg.
- Konerding, Klaus-Peter: Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie. Tübingen: Niemeyer 1993.
- Konerding, Klaus-Peter: Sprache - Gegenstandskonstitution - Wissensbereiche. Überlegungen zu (Fach-) Kulturen, kollektiven Praxen, sozialen Transzendentalien, Deklarativität und Bedingungen von Wissenstransfer. In: Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerkes „Sprache und Wissen“. Hg. von Ekkehard Felder/Marcus Müller. Berlin: Walter de Gruyter 2009 (Sprache und Wissen Bd. 3)
- Kühn, Peter (1997): Wörterbücher und Sprachnormen. In: Klaus-Peter Konerding, Andrea Lehr (Hrsg.): Linguistische Theorie und lexikographische Praxis. Symposiumsvorträge, Heidelberg 1996. Heidelberg, 109-126
- Kühn, Peter:(1998): LANGENSCHIEDTS GROSSWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE und die deutschen Wörterbücher. In: Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie I. Untersuchungen anhand von LANGENSCHIEDTS GROßWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Tübingen, 34-60
- Kühn, Peter (2006): Interkulturelle Semantik. Nordhausen
- Pätzold, Margita (2009): Kinder erarbeiten ein interkulturelles Wörterbuch. Wortwissen, Textsorten und grammatisches Lernen. In: Grundschulunterricht Deutsch 56/2009. H. 3, 29-33
- Jörg Roche, Mélody Roussy-Parent: Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. FluL 35 (2006), 228-250