SCHOOL-SCOUT.DE

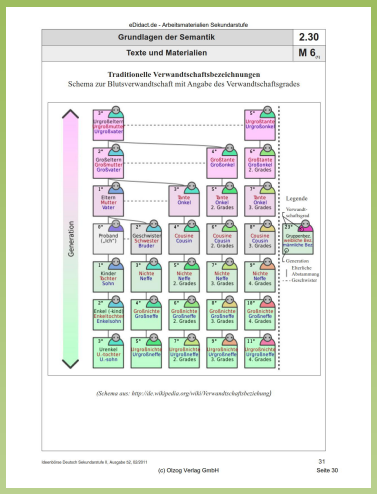
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Grundlagen der Semantik

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Grundlagen der Semantik 2.30

Texte und Materialien M 6

Traditionelle Verwandtschaftsbezeichnungen

Schema zur Blutsverwandtschaft mit Angabe des Verwandtschaftsgrades

Generation

Legende

(Schema aus: http://de.wikipedia.org/wiki/Verwandtschaftsbeziehung)

(c) Cizog Verlag GmbH

Seite 30

Grundlagen der Semantik

2.30

Vorüberlegungen

Lernziele:

- *Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in einem fachwissenschaftlich ausgerichteten Lernprozess mit den Grundlagen der Semantik auseinander und erweitern ihr kommunikationstheoretisches sowie ihr grammatisches Wissen.*
- *Sie eignen sich die Fachtermini der Semantik an und verwenden diese wiederholend in der Ausarbeitung von kleineren Expertisen zu semantischen Problemstellungen.*
- *Sie machen sich mit dem System der Verwandtschaftsbezeichnungen im Deutschen auf differenzierte und umfassende Weise vertraut, indem sie insbesondere auch diachronen Entwicklungen nachgehen.*
- *Sie erfassen sowohl in der Auseinandersetzung mit Einzelphänomenen wie auch in der Beschäftigung mit überblicksartigen Darstellungen die welterschließende Funktion gerade der Bedeutungsseite sprachlicher Zeichen.*
- *Sie reflektieren exemplarisch ihr eigenes Sprachverhalten im Kontext des historisch gewachsenen Gegenwartsdeutschen und suchen nach kreativen Lösungen für bestehende Ausdruckslücken im System der Bezeichnungen für moderne zwischenmenschliche Beziehungsverhältnisse.*
- *Sie gewinnen Routine und Sicherheit im methodisch abwechslungsreich gestalteten Umgang mit den unterschiedlich kombinierten und koordinierten Sozialformen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.*

Anmerkungen zum Thema:

In unserem **alltäglichen Sprechen** beschäftigen uns semantische Problemstellungen explizit eher selten, recht sicher greifen wir mit unseren Wörtern auf die Objekte und Phänomene zu, die uns umgeben. Wir benötigen in unseren gewöhnlichen und gewohnten Kommunikationsprozessen keine Bedeutungswörterbücher, in denen wir nach den in unserer Sprachgemeinschaft verbindlichen Definitionen für die einzelnen Wörter fahnden müssen, um adäquat auf die **Phänomene und Objekte der uns umgebenden Realität** rekurrieren zu können. Bewusst wird uns der Umstand, dass mit den Wörtern unserer Sprache mehr oder minder klare und eindeutige Inhalte verbunden sind, erst dann, wenn sich Sachverhalte oder Gegenstände nicht so einfach benennen bzw. beschreiben lassen, **wenn wir um das richtige Wort ringen**, wenn wir uns mit anderen Sprechern um eine präzise Formulierung - und damit oft genug auch um die Deutungshoheit in einem spezifischen Kontext - streiten.

Die **Semantik** als Teildisziplin der Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit eben diesen Problemfeldern rund um die **Inhaltsseiten unserer sprachlichen Zeichen**. Natürlich geht es den Vertretern dieser Fachdisziplin - ebenso wie unseren Schülerinnen und Schülern und uns selbst als interessierte und lernbereite aktuelle Sprecher des Deutschen letztlich auch - zunächst um die Beschreibung unserer zeitgenössischen Sprache und ihres Zugriffs auf die momentan wahrnehmbare Wirklichkeit, die aber immer das **Resultat geschichtlicher Entwicklungen** ist. Somit unterliegt auch die Sprache, mit der die Angehörigen einer Sprachgemeinschaft auf die je aktuelle Realität reagieren bzw. mit der sie in ihrer je aktuellen Realität agieren, auch gerade aus historischer Sicht interessanten **Veränderungsprozessen**, denen nachzuspüren das Aufgabengebiet der **diachronen Semantik** ist.

Um Schüler an semantische Fragestellungen heranzuführen, eignet sich insbesondere das **System der Verwandtschaftsbezeichnungen**, das uns einen, wenn nicht *den* entscheidenden Bezugsrahmen zur Verfügung stellt, in dem sich die prägende Entwicklung und die individuelle Entfaltung der Persönlichkeit eines Menschen vollziehen können, die Familie nämlich. Dieses Gefüge der verwandtschaftlichen Verhältnisse kann - aus soziohistorischer und kultureller Perspektive betrachtet - als äußerst stabil gelten, sodass Veränderungen im bilateralen Zusammenspiel von Inhalts- und Ausdrucksebene der Sprachzeichen umso signifikanter erscheinen.

(c) Olzog Verlag GmbH

D3040252230

2.30 Grundlagen der Semantik

Vorüberlegungen

Die Unterrichtseinheit wird daher - nach einer längeren Initialphase, die das Motivationspotenzial von sprachspielerischen Scherzfragen nutzt - die Lernenden an eine strukturierte Erarbeitung des deutschen Systems von Verwandtschaftsbezeichnungen heranführen, wobei konsequent der **wissenschaftspropädeutische Zugriff** durchgehalten wird. In diesem Kontext ist auch die Einführung und Anwendung der formelhaft-komprimierten und logisch-konzentrierten Beschreibungssprache der strukturellen Semantik und das sich wiederholende Verfassen von kurzen fachwissenschaftlich akzentuierten Expertisen zu semantischen Einzelphänomen zu sehen.

Darüber hinaus wird den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geboten, augenscheinlich funktionierende semantische Systeme wie das **Begriffsgefüge zur Bezeichnung von bluts- und heiratsverwandtschaftlichen Beziehungen** in mehrfacher Hinsicht **zu problematisieren**, indem

- sie veranlasst werden, differenzierend-kritisch zu betrachten, dass Verwandtschaftsbezeichnungen mitunter im referentiell uneigentlichen Sinne verwendet werden - etwa wenn die Schwiegertochter ihren Schwiegervater mit Opa anredet und damit schlicht die Identifizierungsvariante ihrer Kinder nachahmt,
- sie systematisierend untersuchen, mit welcher Intention bzw. Wirkung in Alltagsgesprächen in der Regel Koseformen verwandtschaftlicher Bezeichnungen genutzt werden,
- sie dazu geführt werden, im Zugriff auf moderne, nicht-traditionelle Arten des quasi-familiären Zusammenlebens denotative Lücken in unserem Wortschatz zu orten und diese auf sprachkreative Weise gegebenenfalls auszufüllen.

Am Ende sollten die Lernenden aufgrund hinreichend entfalteter Erkenntnisse zu den Bezeichnungen für zwischenmenschliche Beziehungskonstellationen in der deutschen Sprache beispielhaft erfahren haben, dass komplexe **historisch gereifte Bedeutungs- und Benennungssysteme** im Sinne von Flexibilität **durchaus belastbar und** - angesichts einer sich fortentwickelnden gesellschaftlichen Realität notwendigerweise - **unvollständig** sind. Außerdem sollte den Schülern der wichtige **Funktionsaspekt** von Sprache vermittelt worden sein, der darin besteht, dass sich die Menschheit - und so auch jeder einzelne Sprecher - über den schlichten und selbstverständlich erscheinenden Umstand, dass Wörter Bedeutungen tragen, die Welt erschließen kann und dass auf diese Weise Sinnhaftigkeit zugleich möglich und garantiert wird, da weitgehend verlässliche semantische Strukturen den in ihrer Lebenswelt zum Handeln zwangsläufig aufgerufenen Partnern einer Sprachgemeinschaft die nötige Orientierung und den erforderlichen Halt gewähren.

Literatur zur Vorbereitung:

Gerd Fritz, Bedeutungswandel im Deutschen. Neuere Methoden der diachronen Semantik, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1974

Wilfried Kürschner, Grammatisches Kompendium. Semantisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe, Francke Verlag, Tübingen, Basel, 6., aktualisierte Auflage 2008

Die einzelnen Unterrichtsschritte im Überblick:

1. Schritt: Phänomenaufwurf und Begriffsklärungen
2. Schritt: Verwandtschaftsbezeichnungen im Deutschen
3. Schritt: Diachrone Veränderungen bei den Bezeichnungen für Verwandtschaftsbeziehungen
4. Schritt: Drei Problematisierungen
5. Schritt: Die welterschließende Funktion der Wortbedeutung

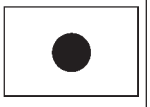
(c) Olzog Verlag GmbH

1. Schritt: Phänomenaufwurf und Begriffsklärungen

Lernziele:

- *Die Schülerinnen und Schüler verschaffen sich in der differenzierten Auseinandersetzung mit Sprachspielen einen adäquaten Zugang zum Phänomen der Wortbedeutung.*
- *Sie lernen zentrale Fachtermini aus der Semantik kennen und wenden diese zielorientiert an.*
- *Sie reflektieren ihren eigenen Sprachhorizont und ihr individuelles Sprachverhalten.*

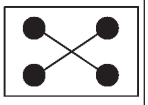
Um die Schüler an semantische Fragestellungen heranzuführen, wird zunächst der kognitive Prozess bewusstgemacht, den sie durchlaufen, wenn sie sich vor ein **Problem aus dem Bereich der Wortbedeutung** gestellt sehen: Mithilfe von **sprachspielerisch formulierten Fragesätzen** wird zunächst ein unbefangener und lockerer Zugriff auf semantische Problemfelder ganz individuell angebahnt. Dabei wird die Erinnerungsebene der Lernenden insofern aufgerufen, als sich Verbindungen zum sog. Teekesselchen-Spiel aufdrängen, das die Mehrheit vermutlich aus den Tagen ihrer Kindheit bzw. frühen Jugend von geselligen Gruppentreffen oder auch von langweiligen Autofahrten mit der Familie her kennt - ein Spiel, das man zu jeder Zeit und an jedem Ort ohne Hilfsmittel, quasi nur dank des eigenen Wortschatzes, spielen kann.



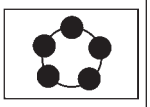
Ohne eine nähere Einführung in das Themengebiet der neuen Unterrichtseinheit werden die Schüler also in einem ersten Schritt aufgefordert, die Frage

„Wenn ein Schäfer seine Schafe verprügelt, ist er dann ein Mähdrescher?“

in einer *Einzelarbeit* erläuternd zu beantworten und den **Gedankengang**, den sie während ihrer Antwortsuche absolviert haben, zu protokollieren (vgl. **Texte und Materialien M1**$_{(1)}$). Letzteres wird für sie eher ungewohnt sein, auf eventuelle Nachfragen sollte die Lehrkraft möglichst mit dem Hinweis reagieren, dass jeder Mensch für sein eigenes Denken selbst der Experte schlechthin ist und deshalb auch zuverlässig entscheiden kann, wie er die Abfolge seiner Gedanken in Schriftform dokumentiert, dass allerdings eine möglichst präzise Form der Darstellung vermutlich spannende Aufschlüsse über den Denkvorgang eher erlauben wird als eine oberflächliche Beleuchtung. Das setzt jedoch einen entsprechend weiten Zeitrahmen voraus.



In einer **zweiten Phase** tauschen sich die Lernenden in *Partnerarbeit* auf der Grundlage ihrer Notizen über ihre **Erkenntnisse vergleichend** aus.
Um dem unterschiedlichen Bearbeitungstempo der Lernenden gerecht zu werden, bietet es sich an, diese Partnerarbeit so zu gestalten, dass jeweils die Schüler zusammenarbeiten, die etwa zeitgleich mit dem Protokoll ihrer Überlegungen fertig sind.
Als möglicher Zeitpuffer kann dann die folgende Aufgabe dienen, die darin besteht, dass die Schüler sich zu zweit mit mindestens drei oder eben weiteren Sprachspielen beschäftigen (vgl. **Texte und Materialien M1**$_{(2)}$).



Erst nachdem die Lerngruppe diesen Schritt vollzogen hat, werden die Erkenntnisse im *Plenum* besprochen. Auf diese Weise wird die Eigenständigkeit der Schüler gefördert und ihr Verlangen, von der Lehrperson von Anfang an über den richtigen Lösungsansatz orientiert zu werden, wird bewusst unterlaufen, um ihnen konsequent vor Augen zu führen, dass sie selbst die Fachleute für die Dokumentation ihres Denkens sind.

(c) Olzog Verlag GmbH

Unterrichtsplanung

In dieser **Austauschphase** bietet es sich an, die Einstiegsfrage, ob Schafe verprügelnde Schäfer als Mähdrescher bezeichnet werden können, ausführlicher zu behandeln. Dabei müssten sich vor allem Gemeinsamkeiten in den Protokollen der Schüler erkennen lassen, da sich zentrale Denkinhalte aufdrängen, die hier in logisch verknappter Struktur wiedergegeben werden.

Mögliche Ergebnisse:
Die Scherzfrage *„Wenn ein Schäfer seine Schafe verprügelt, ist er dann ein Mähdrescher?“* erlaubt mehrere relativ kurze Assoziationsreihen, die miteinander zu einer Assoziationskette verbunden sind:

(A) Schafe schreien „mäh“. - Schafe „mähen“ also.
(B) Mit Mähdreschern schneidet man Gras bzw. Getreide. - Mähdrescher „mähen“ also.
(C) Die Verben „verprügeln“ und „verdreschen“ bezeichnen eine handgreifliche Tätlichkeit (in der Regel gegen Personen bzw. Lebewesen), wobei „verprügeln“ schriftsprachlich und „verdreschen“ umgangssprachlich ist.
(D) Das Wort „dreschen“ bezeichnet im eigentlichen Sinne das Herauslösen der Getreidekörner aus den Ähren.
(E) Wir können Lebewesen oder Gegenstände identifizieren, indem wir sie mit dem Wort benennen, das wir zur Bezeichnung einer Tätigkeit oder Eigenschaft bzw. eines Attributes verwenden, die bzw. das für sie wesentlich oder aussagekräftig ist,

also:
(E1) Schafe machen „mäh“. → Dieses Tier ist ein „Mäh“.
(E2) Jemand drischt auf einen anderen ein. → Diese Person ist ein „(Ver-)Drescher“.

Daraus ergibt sich der (logische) Schluss:
(E3) Ein Mähdrescher ist jemand, der ein Schaf (ver-)drischt.

Das heißt:
Ein Schäfer, der seine Schafe verprügelt, ist ein Mähdrescher!

Die Frage ist also mit Ja zu beantworten.

Die unter (E) formulierte Erkenntnis ist eigentlich die zentrale Aussage, die im Wesentlichen auf den Funktionsmechanismus von Namen rekurriert, der sich leicht mit Beispielen aus dem Bereich der **Onomatopoetika** (vgl. Kuckuck, Wauwau, vgl. auch Verben in der Comic-Sprache) und dem Hinweis auf die Bedeutung von Eigennamen (vgl. Katharina - *griech.* ‘die Reine’; Johannes - *hebr.* ‘Jahwe [Gott] ist gnädig’) veranschaulichen lässt.
Die aus dieser Benennungsstrategie abgeleiteten Sätze sind hier in Anlehnung an den **Syllogismus** formuliert. Ob die Schüler zu ähnlichen systematischen Darstellungsweisen greifen, hängt davon ab, ob sie im bisherigen Unterricht - z.B. in den Fächern Philosophie oder auch Informatik - mit solchen Denkstrukturen vertraut gemacht wurden.

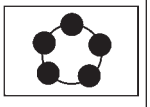
Auch in der **Abfolge der einzelnen Gedankenschritte** wird es Abweichungen von Schüler zu Schüler geben. Gegebenenfalls werden einzelne Lernende auch darauf beharren, dass sie kein exaktes Nacheinander angeben können, weil die Gedanken sich gleichsam synchron in ihrem Kopf Bahn brechen. [Es ist an dieser Stelle nicht die Zeit, neurophysiologische Erkenntnisse sowie Ergebnisse der Hirnforschung zu thematisieren, was gewiss spannend wäre, aber den Rahmen dieser Unterrichtseinheit völlig sprengen würde. Eventuell kann hier aber eine Zusammenarbeit mit dem Biologieunterricht initiiert werden.]

(c) Olzog Verlag GmbH

Unterrichtsplanung

Allen Gedankengängen müsste aber gemein sein, dass die Beantwortung der Ausgangsfrage über die Identifikation der Assoziationsreihe bzw. -kette und über die Anwendung der Strategie zur Bezeichnung von Personen bzw. Lebewesen läuft und auf diese Weise eine **Plausibilitätsprüfung** stattfindet, also letztlich Sinn konstituiert wird.

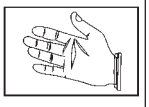
Natürlich können Schüler die Ausgangsfrage auch verneinen und die Bezeichnung *„Mähdrescher“* für Schäfer, die ihre Schafe verprügeln, ablehnen. Dazu wird erfahrungsgemäß darauf verwiesen, dass im Deutschen genau geklärt ist, was ein Mähdrescher ist - nämlich ‘eine technisch hochkomplexe Erntemaschine’ - oder dass es korrekt heißen müsste *„Mähverdrescher“*. Diese Einwände verdeutlichen jedoch nur, dass auch diejenigen, die die Ausgangsfrage mit Nein beantworten, im Prinzip die Denkinhalte zurate ziehen, die diejenigen, die die Frage mit Ja beantworten, für ihre Argumentation ebenfalls anführen, nur eben mit anderer Bewertung.



Im weiteren Verlauf können dann die **Beispiele aus der Fragen-Liste** (vgl. **Texte und Materialien M1**$_{(2)}$) thematisiert werden, die besonders problembehaftet erscheinen, um dann nach den Sprachrätseln zu fahnden, die das Denken am meisten bzw. am wenigsten herausgefordert haben. Das wäre somit die Suche nach der klügsten und der dümmsten, weil abwegigsten Scherzfrage. Damit lässt sich dann der **Unterhaltungswert** solcher Sprachspiele erörtern und abschließend noch einmal genau klären, wie in diesen Fragesätzen Witz erzeugt wird.

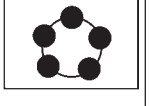
Ergebnis:
Der Witz der hier behandelten Scherzfragen besteht darin, dass sie das **Phänomen der Homonymie** nutzen, in dem sie Wortbedeutungen auf ungewöhnliche, vielleicht auch unzulässige Weise kombinieren und so zu Überraschungseffekten auf Seiten der Rezipienten gelangen, die entsprechend verstört, verärgert, gelangweilt oder amüsiert reagieren können - je nach ihrer inneren Einstellung sowie nach der Qualität des jeweiligen Sprachspiels.

Das Unterrichtsgespräch hierzu ist offen zu gestalten, eine Fixierung der Ergebnisse etwa an der Tafel ist nicht notwendig. Es wird reichen, wenn sich die Schüler individuell Notizen machen.



In besonders **kreativen Gruppen** bietet es sich nun an, nach dem Muster der vorgestellten Fragen eigene Sprachspiele formulieren zu lassen; dies könnte auch in Form einer (freiwilligen) *Hausaufgabe* geschehen. Dazu ist es zweckmäßig, die Schüler auf verschiedene Sammlungen von Teekesselchen im Internet zu verweisen, weil sie dort - wenn sie denn wollen - gewissermaßen das Rohmaterial für ihre Erarbeitungen finden können. Auf folgende Seiten kann verwiesen werden:
http://www.familie-online.de/tee.shtml oder
http://www.singenundspielen.de/id314.htm oder
http://www.barghahn.de/html/teekesselchen.html

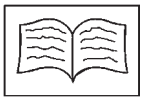
Bis zu diesem Zeitpunkt ist die Behandlung semantischer Phänomene noch ohne eine adäquate **fachterminologische Ausgestaltung** geblieben. Der wissenschaftspropädeutische Zugriff ist im Folgenden zu initiieren.



Dazu stellt die Lehrkraft zunächst kurz die **Semantik** als das Teilgebiet der Sprachwissenschaft vor, das die Bedeutung sprachlicher Einheiten erforscht, also im synchronen wie im diachronen Zugriff analysiert und beschreibt.
Dass sich die Semantik als wissenschaftliche Disziplin einer eigenen Fachsprache bedient, das versteht sich von selbst. Schülern der Oberstufe ist es zuzumuten, sich die entsprechenden Ter-

(c) Olzog Verlag GmbH

mini eigenständig zu erarbeiten, weil sie diese Kompetenz im Zuge eines angestrebten Studiums auch ganz selbstverständlich nachweisen müssen.



Die **Texte und Materialien M2, M3** und **M4** enthalten die zentralen **Fachbegriffe** in einer strukturierten Darstellungsform, sodass das Phänomen der Wortbedeutung unter drei verschiedenen Aspekten beleuchtet wird:

Zunächst wird **der semiotische Hintergrund** deutlich, indem Aufbau und Funktion des sprachlichen Zeichens geklärt werden (vgl. **Texte und Materialien M2**). In der Regel dürfte es sich hierbei um eine schlichte Wiederholung der unterrichtlichen Behandlung kommunikationstheoretischer Fragestellungen handeln, deshalb kann dies in einem raschen Zugriff erfolgen: Die Schüler studieren den Informationstext und gegebenenfalls werden Nachfragen im Plenum beantwortet.

Dann werden

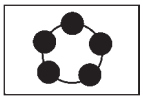
- die verschiedenen Formen der **Beziehungen zwischen der Ausdrucks- und der Inhaltsseite** eines sprachlichen Zeichens vorgestellt (vgl. **Texte und Materialien M3$_{(1)}$**).

Anschließend werden

- die Fachtermini zur Beschreibung der **Inhaltsseite** eines sprachlichen Zeichens (vgl. **Texte und Materialien M3$_{(2)}$**) und
- die Begriffe zur Beschreibung der **Beziehungen zwischen Zeicheninhalten** (vgl. **Texte und Materialien M3$_{(3)}$**) eingeführt.

Außerdem werden

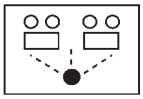
- Begriffe zur Beschreibung von **Bedeutungsveränderungen** zur Verfügung gestellt (vgl. **Texte und Materialien M4**).



Die relativ umfangreichen Begrifflichkeiten lassen sich mit Beispielen sinnvoll illustrieren, sodass die Vermittlung der Zusammenhänge zwar anspruchsvoll, aber durchaus möglich erscheint, wobei es zweckmäßig sein kann, wenn man an einem **Beispiel** erarbeitet, wie die jeweiligen semantischen Zusammenhänge unter Verwendung der entsprechenden Fachtermini und der korrekten Notation verbalisiert werden können.

Es muss den Lernenden dabei vermittelt werden, dass sich grundsätzlich nicht alle Fachbegriffe in eine solche Analyse einbringen lassen, dass sich aber über sog. Negativ-Formulierungen wie *„Es handelt sich hier nicht um einen Fall von Hyponymie“* gegebenenfalls weitere Termini einbinden lassen. Außerdem ist zu klären, dass in einer solchen Untersuchung die Fachbegriffe selbst nicht vorgestellt werden müssen, weil sie letztlich von Experten für Experten geschrieben wird.

Als Ausgangspunkt für eine exemplarische fachwissenschaftliche Analyse kann hier eine mit semantischen Begrifflichkeiten gespickte Kommentierung der Einstiegsfrage gewählt werden, in der es gilt zu entscheiden, ob zur Bezeichnung von Schäfern, die ihre Schafe schlagen, das Wort *„Mähdrescher“* möglich ist.



Zunächst sind die Schüler aufgefordert, mithilfe der verteilten Informationsblätter **M2** bis **M4** potenzielle Anknüpfungspunkte für die Fachbegriffe zu suchen, um dann in *Einzel-* oder *Partnerarbeit* eine entsprechende Beschreibung zu verfassen. Ausgewählte Resultate (vgl. **Texte und Materialien M5**) werden abschließend im *Plenum* präsentiert.

Alternativ kann auch die in der Vorlage **M5** formulierte Kommentierung von der Lehrkraft via *Folie* oder als *Kopie* eingesetzt werden. Der Text wirkt übertrieben bemüht, weil er das Ziel ver-

(c) Olzog Verlag GmbH

folgt, möglichst viele Fachbegriffe zu verwenden. Genau das ist aber die Intention: Die Schüler sollen in der Anwendung der Termini zeigen, dass sie die komplexen Zusammenhänge verstanden haben und entsprechend fachwissenschaftlich komprimiert formulieren können.

Da es darauf ankommt, dass sich die Schüler im Umgang mit den Begriffen üben, wird erneut auf die Liste mit den 15 Fragesätzen (vgl. **Texte und Materialien M1**$_{(2)}$) zurückgegriffen.
In arbeitsteiliger *Partner-* oder *Kleingruppenarbeit* beschreiben die Lernenden die semantischen Bezüge zu jeweils einem Beispiel. Dazu bereiten sie einen fachwissenschaftlichen Vortrag vor, wobei es zweckmäßig erscheint, wenn die Lehrkraft erst nach Ablauf der Bearbeitungszeit den Schüler bestimmt, der das Resultat vor der gesamten Lerngruppe präsentiert.
Je nach zeitlicher Organisation kann dies auch als vor- oder nachbereitende *Hausaufgabe* vollzogen werden, in der die Lernenden jeweils versierte Expertisen zu einer der aufgeführten Scherzfragen verfassen, die dann zu Beginn der Folgestunde von den Mitschülern auf Stimmigkeit im Sinne semantischer Fragestellungen und natürlich ebenso auch auf Sprachrichtigkeit kontrolliert werden.

Zum Abschluss dieser Eingangssequenz bekommt die Lerngruppe Gelegenheit zu einer ersten Reflexion des bisherigen Unterrichtsgeschehens. Dabei wird mit Blick auf die Fülle an Fachbegriffen wohl ein gewisser Unmut ausgedrückt werden, was genutzt werden kann, um im *Unterrichtsgespräch* kurz die Vor- und Nachteile von Fachtermini ebenso zu erörtern wie die Grenzen des je eigenen Sprachhorizontes.

Ergebnis:
Der Komplexität der semantischen Begrifflichkeiten, die wie Vokabeln aus einer Fremdsprache erscheinen, auf Anhieb inhaltlich gar nicht einzuordnen sind und von daher unverständlich erscheinen, steht die **Systematik eines Beschreibungsmodells** gegenüber, mit dessen Hilfe es möglich ist, verschiedene Einzelfälle zuverlässig und vergleichend zu analysieren.

Außerdem scheint es angemessen, in diesem Kontext das **Sprachverhalten der Schüler** selbst zu reflektieren. In der Auseinandersetzung mit semantischen Fragestellungen gewährt der Deutschunterricht nicht nur die Chance, das eigene Sprachrepertoire zu erweitern und sich fachwissenschaftliche Termini anzueignen, sondern er bietet Gelegenheit zu einem bewussten Umgang mit der Sprache, indem **Mechanismen der Bedeutungsvermittlung** aufgedeckt und so bewusst gemacht werden. Gerade das wird im folgenden Unterrichtsschritt gezielt umgesetzt.

2. Schritt: Verwandtschaftsbezeichnungen im Deutschen

Lernziele:

- *Die Schülerinnen und Schüler stellen die Bezeichnungen von herkömmlichen Verwandtschaftsverhältnissen zusammen und ermitteln grundlegende Bedeutungskategorien.*
- *Sie machen sich exemplarisch mit Formulierungsregeln der strukturellen Semantik vertraut.*
- *Sie bestimmen die Inhaltsseiten traditioneller Verwandtschaftsbezeichnungen und begreifen so den systematisierenden Zugriff auf die Materie über die Verfahren der strukturellen Semantik.*

(c) Olzog Verlag GmbH

SCHOOL-SCOUT.DE

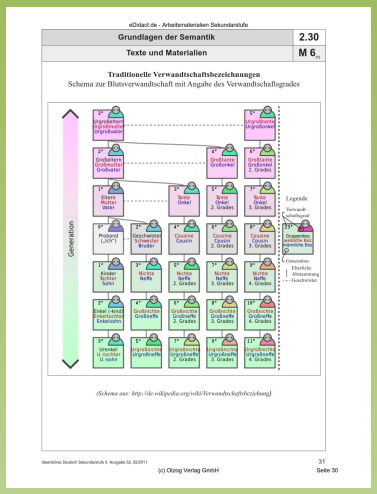
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Grundlagen der Semantik

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Grundlagen der Semantik 2.30

Texte und Materialien M 6

Traditionelle Verwandtschaftsbezeichnungen

Schema zur Blutsverwandtschaft mit Angabe des Verwandtschaftsgrades

Generation

Legende

(Schema aus: http://de.wikipedia.org/wiki/Verwandtschaftsbeziehung)

(c) Cizog Verlag GmbH

Seite 30