

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 18, Nummer 2 (Oktober 2013)

Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“

Roger Fornoff

Universität Belgrad
Institut für Germanistik
Studentski trg 3/1
11000 Belgrad
E-Mail: fornoff@gmx.de

Abstract: Im Anschluss an eine Erörterung und Problematisierung von „Sprachlernspielen“ im Fremdsprachenunterricht wird in diesem Artikel ein gleichermaßen sprachbezogenes wie landeskundlich orientiertes Spielmodell entwickelt, das ausgehend von den alljährlich von der „Gesellschaft für deutsche Sprache“ gewählten „Wörtern des Jahres“ aktuelle politische, gesellschaftliche und kulturelle Diskussionen in Deutschland zu erhellen sucht. Das detailliert explizierte Spielmodell bildet dabei nur den Ausgangspunkt für eine intertextuell vorgehende Landeskundedidaktik, die es erlaubt, unterschiedliche Medientexte entlang ihrer lexikalischen Verweisungshorizonte zu thematisch präzise fixierbaren Lektürearangements zu verbinden.

This paper examines “Wörter des Jahres”, annually compiled and published by the “Gesellschaft für Deutsche Sprache”, as an innovative approach to teaching German as a Foreign Language and “Landeskunde” in particular. Since they deal with as well as illustrate new developments in German both linguistically and thematically, the “Wörter des Jahres” seem particularly useful for a concept of teaching informed by pedagogic models of games. Simultaneously, a light can be shed on the existing social and political debates crystallized in “Wörter des Jahres”. This newly devised game model intends to establish a cultural, didactic and intertextual approach for teaching German as a Foreign Language while combining different media and texts.

Schlagwörter: Sprachlernspiel, Landeskunde, Intertextualität, kulturelle Schlüsselwörter, Gesellschaft für deutsche Sprache

1. Einleitung

In der modernen Spielpädagogik herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Tätigkeitsform des Spielens immer mit Lern- und Bildungsprozessen verknüpft ist. Selbst jene Spiele, die keine Lernvorgänge intendieren und allein um des Vergnügens oder der Entspannung willen gespielt werden, rufen als unbeabsichtigte Begleiterscheinungen Lern- und Übungseffekte hervor. Unbestritten ist etwa, dass die meisten Spiele für die kognitive Entwicklung von Kindern und Erwachsenen förderlich sind, indem sie die Fähigkeit zu differenzierendem, kreativem und problemlösendem Denken steigern, oder dass sie, insofern sie Formen der Interaktion und Kooperation mit Mitspielern beinhalten, soziale Kompetenzen stärken und entwickeln helfen (vgl. Klippel 1980: 54). Es ist dementsprechend nicht verwunderlich, dass Spiele schon immer zu Lernzwecken eingesetzt wurden, wobei gerade die Tatsache, dass sich das Lernen im Spiel gleichsam unterhalb der Wahrnehmungsschwelle vollzieht, die Spieler sich ihres Lernens mithin nicht bewusst sind, als eine Art pädagogisches Alleinstellungsmerkmal des Spiels und damit als dessen besonderer Vorzug gegenüber anderen Lernverfahren betrachtet wurde (vgl. Jentges 2007: 17; Renner 1997; Scheuerl 1997: 24ff, 12). Diese gleichsam subkutane Didaktizität von Spielen hat dazu geführt, dass bereits in der Antike, besonders aber im Kontext der neuzeitlichen Reformpädagogik, vielfältige Ideen und Konzepte zu „Lernspielen“ entwickelt wur-

den, mit deren Hilfe man spezifische Wissensbestände, Fertigkeiten oder Kulturtechniken auf ebenso lustbetonte wie unmerkliche Weise zu vermitteln suchte.¹

Auch in der Fremdsprachenpädagogik haben sich, besonders seit der kommunikativen Wende der 1970er Jahre, Lern- bzw. Sprachlernspiele als legitime Arbeits- und Übungsformen etabliert. Für ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht sprechen dabei nicht nur motivationale, soziale oder persönlichkeitsbildende Faktoren, mindestens ebenso wichtig erscheint ihr kommunikationsförderndes Potential, das primär in der Als-ob-Qualität der spielerischen Realitätskonstruktion begründet liegt. Die Quasi-Wirklichkeit des Spiels nämlich entlässt die Spielenden gleichsam aus der Ernstsituation des fremdsprachlichen Unterrichts und eröffnet ihnen so einen Freiraum, in dem sie ohne Angst vor Fehlern, Sanktionen und unmittelbaren Bewertungen ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen in mehr oder weniger kreativer Form erproben können (vgl. Klippel 1980: 54). Darüber hinaus scheinen neuere empirische Befunde – gegen skeptische Stimmen, die die Seriosität spielerischer Lernverfahren lange bestritten haben – die didaktische Effektivität von Sprachlernspielen zweifelsfrei zu belegen: Sabine Jentges etwa konnte in einer an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache der Phillips-Universität Marburg durchgeführten Feldstudie nachweisen, dass spielerische Sprachlernverfahren – mit signifikant besseren Ergebnissen in Bezug auf kurzfristige und leicht schlechteren Ergebnissen in Bezug langfristige Behaltensleistungen – nahezu gleichwertige sprachliche Lerneffekte wie andere sprachdidaktische Medien erzielen (vgl. Jentges 2007). Etwas anders gelagerte, aber in ihrer Tendenz vergleichbare Resultate brachte die kontrastive Erhebung von Emese Mátyás, der an finnischen und ungarischen Schulen Einschätzungen des Lehrpersonals zum Einsatz von Sprachlernspielen ermittelte und in diesem Zusammenhang vor allem deren sozio-affektive Lernpotentiale nachweisen konnte (vgl. Mátyás 2009; 2010).

Während sich die didaktische Leistungsfähigkeit von Sprachlernspielen im Fremdsprachenunterricht angesichts solcher Forschungsergebnisse kaum noch bestreiten lässt, bleibt der Begriff des Sprachlernspiels selbst jedoch außerordentlich unspezifisch. Tatsächlich erweist sich angesichts des komplexen und ambivalenten Charakters des Phänomens Spiel nicht nur eine eindeutige Definition des Begriffs als schwierig, auch eine allgemein akzeptierte Typologie von Sprachlernspielen existiert, trotz einer ganzen Reihe von Vorstößen in diese Richtung, bislang nur in Ansätzen.² Hinter dem vermeintlich kompakten Begriff verbirgt sich somit eine Vielzahl von Spielen und Spielformen, die strukturell und funktionell z.T. erheblich differieren und sich dementsprechend mit sehr unterschiedlichen fremdsprachlichen Lernzielen verbinden lassen. Das Spektrum der Sprachlernspiele reicht von Assoziations-, Wortketten- oder Satzergänzungsspielen über Karten-, Rate-, Simulations- und Planspiele bis hin zu szenischen Spielen, Pantomime oder sogar Tanz. Meistens wird dabei nach angelsächsischem Vorbild zwischen „regelgeleitetem“ (*game*) und „freiem“ Spiel (*play*) sowie zwischen Lern- und Rollenspielen differenziert. Weitere Unterscheidungskriterien beziehen sich auf die zu trainierenden sprachlichen Fertigkeiten, auf den adressierten Bereich des Sprachsystems, auf den Grad der Kommunikativität oder auf Inhalt und Art der auszuführenden Tätigkeit (vgl. Mátyás 2009: 103). Wenn man sich vor Augen führt, dass die wissenschaftliche Literatur ebenso wie die verschiedenen Spielesammlungen neben diesen zahlreichen und je nach Standpunkt variierenden Klassifizierungskriterien eine kaum noch zu bewältigende „Fülle von verschiedenen Spielbezeichnungen und Interpretationen der verschiedenen Spielbegriffe“ (104) bereithalten, ja dass nicht einmal der Begriff des „Sprachlernspiels“ selbst unumstritten ist und oftmals durch Begriffe wie „Unterrichtsspiel“, „didaktisches Spiel“ oder „Sprechspiel“ substituiert wird (vgl. etwa Jentges 2007: 24), erhält man einen Eindruck von der terminologischen und typologischen Unübersichtlichkeit in diesem Bereich. Ob der jüngste Kategorisierungsversuch von Brigita Kajcan – sie unterscheidet in dem entsprechenden Artikel des 2010 neu herausgegebenen *Handbuchs Deutsch als Fremdsprache* die vier Kategorien Bewegungsspiele, Sprachelementspiele, Kommunikationsspiele und darstellendes Spiel (vgl. Kajcan 2010: 1179) – geeignet ist, dieser verwirrenden Begriffsvielfalt abzuwehren, darf mit guten Gründen bezweifelt werden.

Die in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder hervorgehobene Vielgestaltigkeit von Sprachlernspielen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht hat jedoch ihre Grenzen, denn bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass die in fremdsprachendidaktischen Kontexten eingesetzten Spielformen fast ausschließlich sprachlich-kommunikative, nur selten aber kulturell-landeskundliche Lernziele verfolgen. Abgesehen von dem obligatorischen Deutschlandquiz und einer Reihe von online-basierten Spielangeboten für Deutschlerner³, wie sie z.B. vom Goethe-Institut⁴ angeboten werden, existieren keine kulturell und landeskundlich perspektivierten Spielmodelle; vielmehr richten sich nahezu alle Sprachlernspiele auf die Steigerung von Schreib-, Lese-, Hör- oder Sprechfertigkeiten, mit-

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

hin auf dezidiert sprachliche Kompetenzen, kaum jedoch auf Aspekte kulturellen Lernens, weshalb man sicherlich nicht zu weit geht, wenn man ein Desiderat an landeskundlichen Sprachlernspielen konstatiert. Man kann vor diesem Hintergrund die Frage stellen, ob das Fehlen von landeskundlichen Lernspielen ein allgemeines Defizit landeskundlicher Didaktik markiert, ob es möglicherweise aus der Spezifik landeskundlicher Gegenstände resultiert oder ob es rein zufällig ist. Dieser Frage soll hier jedoch nicht nachgegangen werden; vielmehr geht es darum, den offensichtlichen Mangel an praktikablen landeskundlichen Lernspielen abzumildern und ein Spielmodell vorzustellen, in dessen Zentrum nicht in erster Linie der Erwerb sprachlicher Kompetenzen, sondern das Erlernen kultureller Wissens- und Deutungsbestände steht. In typologischer Hinsicht ließe sich das Spielmodell, das im Folgenden entwickelt wird, als Wortschatzspiel und damit – Kajcans Typologierungsansatz folgend – als Sprachelementspiel charakterisieren. Das mit ihm verknüpfte Lernziel besteht jedoch weniger in der Aneignung fremdsprachlicher Lexik als vielmehr darin, über spezifische kulturelle Signalwörter aktuelle gesellschaftspolitische Themen- und Diskursbereiche in Deutschland aufzuschließen und mithin die Lerner auf eine spielerische Weise an relevante landeskundliche Gegenstände heranzuführen. Neben diesem zentralen, dezidiert kulturbezogenen Lernaspekt spielen aber auch andere didaktische Zielorientierungen eine wichtige Rolle, etwa die Förderung der Kooperationsfähigkeit der Lerner über die Erfahrung der Gruppenarbeit, die Ermunterung zu kreativen Problemlösungsstrategien, die im Rahmen des hier vorzustellenden Landeskundespiels unmittelbar belohnt werden, oder die Routinisierung des Umgangs mit Wörterbüchern. Nicht zuletzt wird auch die Empathiefähigkeit der Lernenden adressiert, die hier jedoch in einer invertierten Form gefragt ist, nämlich in dem taktisch-kommunikativen Geschick, die Mitspielenden auf eine möglichst glaubwürdige Art zu täuschen.

2. Der Hintergrund: Die Wahl zum „Wort des Jahres“ durch die „Gesellschaft für deutsche Sprache“ (GfdS)

Das landeskundliche Spielmodell, um das es im Folgenden gehen soll, steht in engem Zusammenhang mit den sprachwissenschaftlichen und sprachpflegerischen Aktivitäten der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) in Wiesbaden.⁵ Dieser 1947 gegründete Verein, zu dessen Zielsetzungen es gehört, „das Bewusstsein für die deutsche Sprache [in der Öffentlichkeit] zu vertiefen“ sowie „die Sprachentwicklung kritisch zu beobachten und auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung Empfehlungen für den allgemeinen Sprachgebrauch zu geben“ (www.gfds.de/wir-ueber-uns/, Zugriff am 26.3.2013), hat 1972 damit begonnen, alljährlich im Dezember das „Wort des Jahres“ sowie neun weitere, für das jeweilige Jahr signifikante Wörter und Ausdrücke zu wählen.⁶ Bei den von einer wissenschaftlichen Jury des GfdS gewählten Wörtern und Ausdrücken geht es nach eigener Aussage nicht um „Worthäufigkeiten“, ebenso wenig soll mit der Auswahl „eine Wertung bzw. eine Empfehlung“ verknüpft sein; in den Fokus sollen vielmehr solche Wörter gerückt werden, „die die öffentliche Diskussion des betreffenden Jahres besonders bestimmt haben oder sonst als charakteristisch erscheinen“ (www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/, Zugriff am 26.3.2013).⁷ Nicht selten handelt es sich bei diesen „verbalen Leitfossilien“ (ebd.), so die Bezeichnung der GfdS für die ausgewählten Wörter, um Neologismen, die innerhalb des jeweiligen Jahres durch ihre mediale Vervielfältigung eine außerordentliche Prominenz erlangen und mit der Zeit als Resultate von sprachlichen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen entweder in den normalen Sprachgebrauch eingehen oder wieder verschwinden. Entsprechend ergibt sich, wenn man die seit 1972 ausgewählten Wörter und Ausdrücke genauer betrachtet, eine veritable Gesellschaftsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland: Begriffe wie „Sympathisant“ (1977), „konspirative Wohnung“ (1978), „Rasterfahndung“ (1980) oder „heißer Herbst“ (1983) rufen den Linksterrorismus der Roten Armee Fraktion in den 1970er und 1980er Jahren auf; „Reisefreiheit“, „chinesische Lösung“, „Begrüßungsgeld“ oder „Trabi“ (alle 1989) verweisen auf das historische Ereignis des Mauerfalls, wohingegen die Wörter des Jahres 2011 und 2012 „Stresstest“ und „Rettungsroutine“ ebenso wie „Bad Bank“ oder „Haste mal ’ne Milliarde?“ (2009) auf die seit 2008 schwelende Finanz- und Schuldenkrise Bezug nehmen. Nicht nur die hier zitierten Wörter des Jahres, auch weitere wie „Fluch-Hafen“ (2012), „Generation Praktikum“ (2006) oder „das alte Europa“ (2003) zeigen an, dass die von der GfdS ausgewählten Begriffe an kulturelle Kernthemen und Kernbereiche in Deutschland rühren und folglich mit guten Gründen zum Ausgangspunkt für landeskundliche Unterrichtsprojekte gemacht werden können.⁸

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

3. Der Theoriekontext: Kulturelle Schlüsselwörter

Es ist ein linguistischer Allgemeinplatz, dass sich kulturelle Dispositionen und Wissensformen nicht zuletzt in den Wörtern einer Sprache und ihren Bedeutungen ausdrücken. Dieser Einsicht haben in den letzten Jahren und Jahrzehnten eine ganze Reihe von Konzepten Rechnung getragen, die in unterschiedlicher Weise das Verhältnis zwischen Wortbedeutung und Kultur thematisiert haben. Bernd-Dietrich Müller etwa hat innerhalb des Fachs Deutsch als Fremdsprache eine Theorie der kulturellen Wortbedeutung entwickelt, in deren Rahmen er die ‚denotative‘ und vermeintlich objektive Wortbedeutung von einer Bedeutung ‚im weiteren Sinne‘ unterscheidet (Müller 1994: 29; vgl. Altmayer 2004: 224f). Letztere versteht er als ‚konventionalisierte begriffliche Kenntnis‘ (Müller 1994: 30) und damit als letztlich kulturspezifische Bedeutung, die auf die von Kultur zu Kultur variierende Verwendung des Wortes in konventionalisierten Wahrnehmungs- und Handlungskontexten verweist. Ausgehend von einer mentalitätsgeschichtlichen Position haben die Linguisten Fritz Hermanns und Miaogen Zhao die Verbindungen zwischen Semantik und Kultur erforscht und dabei ein kulturkontrastives lexikalisches Modell erarbeitet, in dessen Zentrum der Begriff der ‚kulturellen Schlüsselwörter‘ steht. Für Hermanns & Zhao sind ‚kulturelle Schlüsselwörter‘ lexikalische Einheiten, ‚die ‚Aufschluß‘ über wichtige Spezifika von einzelnen Kulturen geben können‘ und deshalb als ‚Indikatoren für Besonderheiten der Kultur [zu verstehen sind], zu deren Sprache sie gehören‘ (Hermanns & Zhao 1996: 415). Einen ähnlichen Ansatz vertritt die australische Sprachwissenschaftlerin Anna Wierzbicka, der zufolge jede Sprache über spezifische ‚key words‘ verfügt, die als ‚conceptual tools [...] a society’s past experience of doing and thinking‘ (Wierzbicka 1997: 5) reflektieren und so gleichsam als Öffnungen oder Einfallstore zu subthematischen kulturspezifischen Bedeutungszusammenhängen fungieren können. Die theoretisch vermutlich avancierteste Konzeptualisierung einer auf lexikalische Einheiten bezogenen kulturwissenschaftlichen Semantik hat Claus Altmayer im Rahmen seiner Theorie der kulturellen Deutungsmuster vorgelegt. Im Anschluss an Frithjof Rodis kommunikationstheoretische Umformulierung der klassischen Wortsemantik (vgl. Rodi 1975) begreift er kulturelle Schlüsselwörter als kommunikative Einheiten, die sich wie ‚Anspielungsmarken‘ (124) auf die in ihnen kondensierten und von einer spezifischen sozialen Gruppe kollektiv geteilten kulturellen Wissens- und Deutungsbestände beziehen. Für Altmayer sind kulturelle Schlüsselwörter mithin entscheidende ‚Schnittstellen‘ zwischen dem Text auf der einen Seite und den in den Text eingehenden bzw. von diesem ‚präsupponierten‘ Deutungsmustern auf der anderen Seite, wobei es sich seiner wissenssoziologischen Perspektive entsprechend ‚bei dem in lexikalischen Einheiten gebündelten kulturellen Wissen nicht nur um einfaches referentielles Wissen auf einer kognitiven Ebene handelt‘, sondern ‚um eine ganze Bandbreite historischer sowie affektiver und insbesondere normativer Aspekte‘ (Altmayer 2004: 231). Hinzu kommt, dass sich die kulturellen Wissensbestände, auf die die Schlüsselwörter als zentrale bedeutungstragende Kommunikationseinheiten verweisen, keineswegs zu konsensuellen Deutungsfiguren fügen müssen; kulturelles Wissen kann vielmehr einen heterogenen, widersprüchlichen und konfliktiven Charakter besitzen und damit gesellschaftliche Auseinandersetzungen auf einer wissensbezogenen Ebene abbilden.

Die jedes Jahr von der Gesellschaft für deutsche Sprache ausgewählten ‚Wörter des Jahres‘, lassen sich vor diesem Hintergrund als kulturelle Kommunikationseinheiten im Sinne Altmayers begreifen. Auch wenn es nicht angebracht erscheint, in ihnen kulturelle Schlüsselwörter zu erblicken – für eine Einordnung in diese lexikalische Rubrik fehlt ihnen, da es sich häufig um Neubildungen oder neue Wortkombinationen handelt, die historische Tiefenschärfe –, so lässt sich doch im Hinblick auf sie von kulturellen Schlag- oder Signalwörtern sprechen.⁹ Als solche erfüllen sie ähnliche Funktionen wie die Schlüsselbegriffe einer Kultur. Zwar verweisen sie im Unterschied zu diesen nur selten auf epistemologische Tiefenschichten, wie sie in Deutschland z.B. mit erinnerungsgeschichtlich aufs Höchste aufgeladenen Begriffen wie ‚Arbeit‘ oder ‚Disziplin‘ in den Blick kämen; in jedem Falle schließen sie jedoch jüngere kulturelle Wissensbestände auf, indem sie grundsätzlich auf aktuelle deutsche Mediendiskurse und die in ihnen gebündelten Deutungsmuster Bezug nehmen. In einigen Fällen können kultur- und sozialhistorisch informierte Analysen einzelner von der Gesellschaft für deutsche Sprache ausgewählter Wörter jedoch durchaus weitergehende Einblicke in kulturelle Wissensbestände ermöglichen: Der Begriff der ‚Herdprämie‘ (2007) etwa vermag historische Wandlungsprozesse im deutschen Geschlechterverhältnis aufzuschließen, der Ausdruck ‚Moralkeule‘ (1998) verweist ins Zentrum einer nach wie vor kontrovers geführten deutschen Identitätsdebatte, und das Wort ‚Wutbürger‘ (2010) lässt sich nicht zuletzt als Hinweis auf tiefgreifende Verschiebungen im deutschen Generationengefüge auffassen.

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema ‚Das Wort des Jahres‘. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

4. Ein landeskundliches Spielmodell: Vorbereitung, Ablauf, Erfahrungen

Das hier vorzustellende Spielmodell¹⁰ ist einem Ratespiel nachkonstruiert, in dem es darum geht, die Bedeutung von unbekanntem Fremdwörtern zu erraten oder gegebenenfalls durch Nachdenken zu ermitteln. Das Besondere des Spiels besteht darin, dass man es auch gewinnen kann, wenn man die Bedeutung der erfragten Fremdwörter nicht kennt oder zu erraten vermag. Denn die Aufgabe jedes Mitspielers bzw. jeder Spielgruppe besteht darin, Papierkärtchen auszufüllen, in denen das Fremdwort auf die exakt gleiche Art und Weise wie in einem Fremdwörterlexikon, d.h. unter Beibehaltung aller Rubriken und Unterrubriken eines lexikalischen Lemmas, erklärt wird. Dies kann geschehen, indem ein Spieler oder eine Spielgruppe die Bedeutung des Fremdworts kennt und das Kärtchen dementsprechend mit den richtigen Informationen füllt. Wenn der Spieler oder die Gruppe die richtige Bedeutung des Fremdworts jedoch nicht kennt, dann besteht ihre Aufgabe darin, eine möglichst plausibel klingende Bedeutung zu erfinden und dabei ebenfalls alle Rubriken eines konventionellen Lexikoneintrags zu bedienen. Im Rahmen des hier vorgestellten Ratespiels können auch solche erfundenen Erklärungen zum Erfolg führen: Nach einer vorher festgelegten Bedenkzeit nämlich werden die ausgefüllten Papierkärtchen eingesammelt und zusammen mit einem weiteren Kärtchen, das mit der richtigen Worterläuterung versehen ist, vorgelesen. Am Ende werden die Mitspieler bzw. die Spielgruppen aufgefordert, die ihrer Meinung nach richtige Worterklärung zu benennen; jeder bzw. jede Gruppe gibt hierzu eine Stimme ab; wer die richtige Erklärung erraten hat, bekommt einen Punkt; aber auch der Mitspieler bzw. die Gruppe, deren Erklärung, obwohl sie falsch ist, für richtig erachtet wurde, erhält für jede auf sie entfallende Stimme jeweils einen Punkt.

Dieses fremdwortbezogene Spielmodell lässt sich problemlos und mit nur geringfügigen Modifikationen auf die fremdsprachlichen „Wörter des Jahres“ der Gesellschaft für deutsche Sprache übertragen. Für eine solche Übertragung ist erstens notwendig, dass der Dozent die Rolle des Spielleiters übernimmt und mithin den Spielprozess vom Anfang bis zum Ende strukturiert und steuert – später kann die Rolle des Spielleiters auch abwechselnd von den Lernern übernommen werden, so dass sich der Dozent ganz aus dem Spielgeschehen zurückziehen und sich auf die Rolle des Experten beschränken kann, der bei strittigen Fragen helfend eingreift. Zweitens empfiehlt es sich, eine sprach- und kulturdidaktische Kontextualisierung des Spielmodells vorzunehmen, etwa indem man einige Hinweise auf aktuelle Prozesse des deutschen Sprachwandels und ihre zentralen Triebkräfte (Globalisierung, Digitalisierung, Migration und Medialisierung) gibt und diese in Bezug zu den Zielsetzungen der Gesellschaft für deutsche Sprache und den von ihr ausgewählten „Wörtern des Jahres“ setzt. Diese Vorgehensweise hat sich in meiner eigenen Unterrichtspraxis in der serbischen Auslandsgermanistik insofern bewährt, als viele Lerner aufgrund jahre- oder jahrzehntelang nahezu unveränderter Lehrpläne und überalterter Lehrer über ein tendenziell veraltetes Deutsch verfügen¹¹ und grundlegende Veränderungen der deutschen Sprache, wie z.B. den Trend zur Anglizierung oder die Entwicklung urban-migrantischer Soziolekte, noch kaum zur Kenntnis genommen haben. Der Hinweis darauf, dass das hier vorgestellte Landeskundenspiel nicht zuletzt das Bewusstsein für den von gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren abhängigen Wandlungscharakter der Sprache sowie für deren konkreten Wandlungen zu schärfen vermag, legitimiert dieses zusätzlich und macht seine Funktionsweise so für die Lerner plausibler. Drittens dient nicht mehr das Fremdwörterlexikon als Vorbild für die Gestaltung der erfundenen Lemmata; bei dem hier vorzustellenden landeskundlichen Spielmodell bilden vielmehr einsprachige Deutsch als Fremdsprache-Wörterbücher den lexikografischen Bezugspunkt. Wenn die Studierenden nun in die Lage gesetzt werden sollen, einen Lexikoneintrag möglichst glaubwürdig nachkonstruieren zu können, ist es notwendig, sie anhand eines Deutsch als Fremdsprache-Wörterbuchs mit der Kategorie des Lemmas sowie mit dessen Mikrostruktur und Funktionsweise vertraut zu machen. Hierzu kann man ein oder zwei beliebige Lemmata auswählen und diese gemeinsam mit den Lernern im Hinblick auf seine verschiedenen Bestandteile analysieren. Man nehme etwa als Beispiel den Lexikoneintrag „Bandit“:

„**Bandit** [ban'di:t], **der**; ~en, ~en emot. ‚Verbrecher, der meist gemeinsam mit anderen Straftaten begeht, begangen hat‘: *er wurde von ~en überfallen, ausgeraubt; nachts treiben sich ~en in dieser Gegend herum; die ~en wurden von der Polizei gestellt*“ (Wellmann, Haensch, Götz & Redaktion von Langenscheidt 2010: 101).

Auf eine lautschriftliche Transkription des Wortes [ban'di:t] folgt fettgedruckt der Artikel, der das Genus anzeigt, sowie die Plural- und Genitivendung des Wortes. Nach einer attributiven Charakterisierung („emotiv“) wird das

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

Wort im Rahmen einer deutschsprachigen Umschreibung in semantischer Hinsicht erläutert; schließlich listet das Wörterbuch einige typische Phrasen und Redewendungen, in denen das Wort vorkommt, bzw. gebräuchliche Verwendungsweisen des Wortes auf. Selbstverständlich ließen sich auch komplexere Lemmata als „Bandit“ herausgreifen, etwa solche zu deren mikrostrukturellen Bestandteilen auch Synonyme, Wortfelder oder unterschiedliche semantische Bedeutungen gehören, doch sind die anhand des Lemmas „Bandit“ angeführten Parameter für die Zwecke des hier präsentierten Lernspiels ausreichend. Es genügt, wenn die Einzelspieler oder die Spielgruppen bei der Erläuterung der erfragten Wörter die Rubriken Plural- und evtl. Genitivendung, semantische Erklärung und – im fortgeschrittenen Stadium – phraseologische bzw. idiomatische Verwendungsweisen berücksichtigen.

Beginnen kann das Spiel erst, nachdem der Dozent die Gesamtgruppe in mehrere Spielgruppen eingeteilt und fünf bis zehn Begriffe (ihre Anzahl richtet sich nach der beabsichtigten Dauer des Spiels) aus den bislang gewählten „Wörtern des Jahres“ aussucht und an die Tafel oder das Whiteboard schreibt. Hierbei ist es einerseits wichtig, um was für eine Art Lernergruppe es sich handelt, andererseits, welche landeskundlichen Themen im Anschluss an das Spiel bearbeitet werden sollen, denn am Leitfaden dieser Fragen lassen sich am ehesten die für die jeweilige Lernsituation passenden und geeigneten Wörter auswählen. Zu berücksichtigen sind neben fachlich-thematischen Zielsetzungen mithin vor allem das Sprachniveau der Gruppe, ihre Kenntnisse der deutschen Kultur und Gesellschaft sowie ihre geographische, kulturelle und sprachliche Entfernung von Deutschland, wobei für Gruppen mit größerer Sprachkompetenz und größerem Einblick in die deutsche Kultur und Gesellschaft eher schwierigere und abgelegene Begriffe ausgewählt werden sollten, während für Gruppen auf niedrigem Kenntnisniveau auch vermeintlich leichtere in Frage kommen. – Ich selbst bin immer wieder überrascht, wie niedrig der Kenntnisstand der von mir unterrichteten Germanistikstudierenden im Hinblick auf die aktuellen gesellschaftspolitischen Geschehnisse und Entwicklungen in Deutschland ist. Eine Ausnahme in dieser Hinsicht machen nur Remigranten, die in Deutschland die Schule oder Universität besucht haben, zum Germanistikstudium aber nach Serbien zurückgekehrt sind. Sie sind durch ihre auch psychologisch größere Nähe zu Deutschland meistens besser unterrichtet, weshalb sie sich, auch ohne genaue Kenntnis der erfragten Wörter, diese teilweise erschließen können. Erklärbar ist diese Unkenntnis aktueller gesellschaftspolitischer Diskussionen in Deutschland zum einen aus einem allgemeinen, in Serbien möglicherweise generationstypischen Desinteresse an Politik und Gesellschaft¹² und einer verengten Auffassung des Germanistikstudiums als eines reinen Sprachlernprogramms; zum anderen aus der Tatsache, dass die meisten serbischen Germanistikstudierenden wegen der lange Zeit gültigen Visapflicht und der hohen Reisekosten noch nicht in Deutschland waren – und daher häufig nur über einen ausschließlich sprachlichen Zugang zu Deutschland verfügen.

Nach Auswahl und Bekanntgabe der zu erklärenden bzw. zu erratenden Begriffe ist es die Aufgabe des Dozenten – am besten bereits zuhause vorbereitete – Papierkärtchen an die einzelnen Gruppen auszuteilen, die nun zu den ausgewählten Wörtern passende Lemmata erarbeiten und die Kärtchen entsprechend ausfüllen müssen. Erfahrungsgemäß ergibt sich hierbei, möglicherweise nach einer gewissen Anlaufphase, eine zunehmend heitere Stimmung im Seminarraum; die Studierenden lachen viel und sind meistens mit Eifer bei der Sache. Es ist erstaunlich zu sehen, mit welcher Emphase die verschiedenen Gruppen beginnen, über bestimmte Formulierungen zu diskutieren, weniger überzeugende verwerfen und sich über gelungenere amüsieren. Diese von mir im Rahmen des Spielprozesses immer wieder bemerkte Heiterkeit hat offensichtlich psychologische Gründe: In der Als-ob-Handlung des Spiels können sich die Studierenden – in einer Art Vorgriff auf das Erreichen ihrer Sprach- und Kulturlernziele – als perfekte Sprecher und Experten der deutschen Sprache imaginieren, die aufgrund ihrer besonderen Kompetenz sogar in der Lage sind, deutsche Wörterbücher zu verfassen. Es ist offensichtlich, dass der Freiraum der Spielsituation und der in ihr nicht nur mögliche, sondern sogar geforderte durchaus hochstaplerisch zu nennende Umgang mit der deutschen Sprache eine entlastende Funktion besitzt und dem fremdsprachlichen Lernprozess zumindest für die Dauer des Spiels etwas von seiner, zumal in Bewertungszusammenhängen, oftmals bleiernen Schwere nimmt.

Mit dem Ende dieser Spielphase endet indessen auch das imaginäre fremdsprachenwissenschaftliche Expertentum der Lerner. Der Dozent sammelt nun die ausgefüllten Papierkärtchen ein, legt ein von ihm selbst mit einer richtigen Worterklärung versehenes Kärtchen hinzu und liest alle Worterklärungen vor. Er geht dabei entsprechend der Reihenfolge der herausgesuchten Begriffe vor: Zuerst liest er alle abgegebenen Kärtchen zum ersten Begriff, dann alle abgegebenen zum zweiten usw.; immer nachdem die Kärtchen zu einem Wort verlesen worden sind, müssen die einzelnen Lernergruppen der Reihe nach auf die ihrer Meinung nach richtige Worterklärung tippen, wonach jeweils

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

die Punkte an die verschiedenen Gruppen verteilt und an Tafel oder Whiteboard geschrieben werden. Jeweils einen Punkt erhalten dabei diejenigen Gruppen, die eine richtige Worterklärung verfasst haben, sowie diejenigen, die auf die richtige Erklärung getippt haben; außerdem gibt es jeweils einen Punkt für die Urheber einer erfundenen und falschen Erklärung, wenn diese von einer der Gruppen als die richtige betrachtet wurde, was bedeutet, dass eine Gruppe pro Begriff nur einen Punkt für Richtigkeit, aber mehrere Punkte für eine zwar falsche, im Hinblick auf die Spielintention jedoch gelungene schöpferische Definition erhalten kann.

Auch während des Verlesens der von den Gruppen erarbeiteten Lemmata herrschen zumeist große Heiterkeit und eine gewisse Spannung auf die häufig sehr komischen, weil mehr oder weniger abseitigen Erklärungsversuche der ausgewählten „Worte des Jahres“. Tatsächlich zeichnen sich die Worterläuterungen immer wieder durch eine enorme Kreativität und Erfindungsgabe sowie durch Witz und Humor aus. Um nur einige, besonders aufschlussreiche Beispiele der letzten Jahre aus unterschiedlichen Seminarzusammenhängen zu nennen¹³: Zum Wort „Stresstest“ (Wort des Jahres 2011), das ursprünglich aus der Humanmedizin stammt, seit einiger Zeit aber auch auf Banken, Atomkraftwerke oder infrastrukturelle Großprojekte wie Stuttgart 21 Anwendung findet, schrieb etwa eine Gruppe:

„**Stresstest**, **der**, ~s, ~s ‚Der Stresstest ist die Möglichkeit, die Ausdauer mancher elektrischer Geräte zu überprüfen. Wenn ein Kunde mit einem beschädigten Gerät in den Laden kommt, in dem er dieses Gerät gekauft hat, machen die Verkäufer einen sogenannten Stresstest, um zu sehen, ob der Kunde die Wahrheit über die Beschädigung sagt.‘“

Zum Verb „schottern“ (2010), mit dem eine spezifische, gegen die Castor-Transporte gerichtete Protesthandlung gemeint ist, nämlich die Entfernung von Schotter aus dem Gleisbett zur Sabotage von Schienenwegen, heißt es etwa:

„**schottern**, schotterte, geschottert ‚Genuss eines Liebeserlebnisses‘“

oder:

„**schottern** [reg. Vb.; hat geschottert] umg.; vom Englischen ‚to shot‘ ‚kleine Mengen Alkohol möglichst schnell und in einem Schluck trinken‘“

Den Begriff „Herdprämie“ (2007), der auf das von der CSU politisch durchgesetzte Betreuungsgeld für Eltern verweist, die ihre Kinder zu Hause erziehen, definierte eine Gruppe folgendermaßen:

„**Herdprämie**, **die**, ~, ~n; umg. ‚ein abwertender Begriff für eine junge Frau / Wenn eine junge Frau und ein junger Mann in eine Beziehung treten, dann nennen die Freunde des Jungen das Mädchen eine Herdprämie.‘“

Als weitgehend unbekannt erwies sich, bei den verschiedenen Spieldurchgängen, die ich in den letzten Jahren in Belgrad unternommen habe, der Begriff des „Prekariats“ (2006), der sich als begriffliche Neuprägung für die Unterschicht eingebürgert hat, bisweilen aber auch auf alle prekär, also nicht mit unbefristeten Verträgen ausgestatteten Beschäftigten bezogen wird.¹⁴ Zu diesem Wort gingen die originellsten Erklärungsversuche ein, etwa:

„**Prekariat**, **der**, ~s, ~e, auch Prekardiat, ein umg. Ausdruck für eine vom Herzinfarkt besonders bedrohte Person, meist handelt es sich um übergewichtige Personen““

oder:

„**Prekariat**, **der**; ~s, ~e, mit dem englischen Begriff ‚penalty‘ verwandt; ‚bezeichnet die höchste und strengste Strafe für schwerste und schlimmste Straftäter und Verbrecher‘: *er verdient das Prekariat*““

oder auch:

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

„**Prekariat, das**, eine Gesellschaftsform, die im Unterschied zu Patriarchat und Matriarchat nur aus Politikern besteht, für die alle gesetzlichen Verbote abgeschafft sind“.

Es ist interessant zu sehen und verdient eine eigene Analyse, wie die Studierenden im Rahmen ihrer Worterläuterungen unbekannt semantische Zusammenhänge konstruieren. Offensichtlich spielen hierbei assoziative Vorgehensweisen wie die Herstellung von Ähnlichkeits- und Analogiebeziehungen eine große Rolle, was sich etwa an der Sinnbildungsstrecke von „shot“ (engl. Drink oder Cocktail) hin zu „schottern“ („kleine Mengen Alkohol möglichst schnell trinken“) zeigen lässt oder an der ingeniosen Manipulation der lexikalischen Struktur bei „Prekar(d)iat“, durch die dessen etymologischer Ursprung *precarius* (lat. bittweise erlangt) zu *καρδιά* (griech. Herz) umgebildet und damit zu einem Ausdruck für herzinfarktgefährdete Personen abgeändert wird. Nicht weniger bemerkenswert ist, wie der eigene Erfahrungshintergrund in fremdsprachlich-lexikalische Sinnbildungsprozesse eingeht: Der „Shot“ als semantische Brücke zum „Schottern“ spiegelt die eigene nächtliche Ausgehpraxis der Studierenden; die Bedeutungsgebung des Begriffs „Herdprämie“ verweist auf die soziale, kulturelle und geschlechterbezogene Rahmung von Liebes- und Sexualverhältnissen in der eigenen Altersgruppe; und in der Vorstellung einer privilegierten Politiker-Gesellschaft in Bezug auf den Terminus „Prekariat“ kommen unübersehbar Wissensbestände der Studierenden über die serbische Politik und ihre Verwicklungen in Korruption und Kriminalität zum Tragen. Auch wenn es mit Sicherheit lohnend wäre, den hier sichtbar werdenden Formen der Sinnbildung weiter nachzugehen, sie stehen in diesem Artikel nicht im Fokus der Betrachtung und würden zudem dessen Rahmen sprengen. Zum Abschluss soll stattdessen ein möglicher Ansatz zu einer didaktischen Erweiterung des Spielmodells entwickelt werden, der in aktuelle landeskundliche Themen- und Diskurszusammenhänge ausgreift und diese genauer in den Blick nimmt.

5. Intertextuelle Vertiefung: Vom Schlagwort zum Diskurs¹⁵

Es wäre fragwürdig und zöge zu Recht den Vorwurf mangelnder Nachhaltigkeit auf sich, wenn man das hier vorgestellte landeskundliche Spielmodell isoliert und ohne weitere inhaltliche Vertiefungen durchführen würde. Daher empfiehlt es sich, dieses Modell als Ausgangspunkt für weitere kulturbezogene Lernprozesse zu nutzen und ausgehend von den jeweils ausgewählten „Wörtern des Jahres“ die ihnen entsprechenden landeskundlichen Diskurs- und Wissensbereiche zu thematisieren. Eine solche Vorgehensweise erscheint vor allem deshalb ratsam, weil die ausgewählten Wörter in ihrer Eigenschaft als kulturelle Schlag- oder Signalwörter gleichsam semantische und kommunikative Verdichtungen darstellen, die mit einer einfachen lexikalischen Erklärung in ihrem Bedeutungsgehalt kaum erschöpfend zu erfassen sind. Kulturelle Signalwörter enthalten nicht nur einen ganzen Fond von z.T. widersprüchlichen Bedeutungen und Bedeutungsperspektiven, sie verweisen auch auf relevante politische, gesellschaftliche oder kulturelle Diskussionen, die derjenige kennen muss, der die Wörter in ihrer semantischen und kommunikativen Komplexität verstehen will. Um diese vielfältigen semantischen Bedeutungsaspekte für die Lerner aufzuschließen, ist es daher notwendig, die entkontextualisierten Wörter des Jahres zu rekontextualisieren, d.h. jene medialen Texte aufzusuchen, in denen sie eine prominente Rolle spielen, und diese im Hinblick auf die von ihnen adressierten Themen- und Diskursbereiche zu analysieren. Als probate Unterrichtsoption im Anschluss an das hier vorgestellte Landeskundespiel wird mithin ein intertextuelles Verfahren vorgeschlagen. Im Unterschied zu Altmayers Konzeptualisierung lexikbasierter Inter- bzw. Hypertextualität wird hierbei jedoch nicht von Texten ausgegangen, anhand deren kulturelle Schlüssel- oder Signalwörter bzw. kulturelle Kommunikationseinheiten herausgearbeitet werden, die wiederum auf präsupponierte Wissensbestände verweisen (vgl. Altmayer 2004: 230ff); den Ausgangspunkt bilden hier vielmehr die Wörter oder Kommunikationseinheiten selbst, die über die Ermittlung von passenden Texten rekontextualisiert werden, um so verborgene Wissens- und Deutungsstrukturen sichtbar zu machen. Anders gesagt: Die Richtung der intertextuellen Vorgehensweise verläuft nicht vom Text zum Wort, sondern umgekehrt vom Wort zum Text; bei beiden Verfahrensweisen geht es jedoch um das intertextuelle Zusammenspiel von Schlüssel- oder Signalwörtern und solchen Texten, in denen diese eine sinntragende Funktion besitzen, da erst über dieses Zusammenspiel auch komplexe kulturspezifische Bedeutungskonstellationen offengelegt werden können.

Das beschriebene Verfahren lässt sich am Beispiel des bereits erwähnten Begriffs „Prekariat“ (2006) illustrieren: Er stammt aus dem Bereich der Soziologie und lässt sich daher mit einigen Auszügen aus einschlägigen soziologischen Texten einführen (Brinkmann, Dörre, Röbenack, Kraemer & Speidel 2006; Bude & Willisich 2006). Hinzuziehen kann man journalistische Artikel, die den soziologischen Begriff popularisieren und auf konkrete gesellschaftspoliti-

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

sche Sachverhalte beziehen. Auf dieser Folie lassen sich u.a. Texte zur sozialen Situation der Bundesrepublik lesen (u.a. Neugebauer 2007), oder die kontroverse Debatte um den deutschen Armutsbericht und dessen mutmaßliche Fälschung kann behandelt werden (u.a. Öchsner 2012). Es bietet sich in diesem Zusammenhang an, einen Schwerpunkt auf die Veränderung der Arbeitswelt in Deutschland zu legen und die Zunahme atypischer und prekärer Beschäftigungsverhältnisse gerade bei jüngeren qualifizierten Erwerbstätigen (Friebe & Lobo 2006; Gross 2006) zum Unterrichtsthema zu machen. Zuletzt besteht auch die Möglichkeit, das gesamte Feld verwandter und in interkultureller Hinsicht vergleichbarer Wörter und Begriffe aufzuarbeiten (etwa „working poor“, „Immaterielle Arbeit“, „Digitale Bohème“, „Zweidrittelgesellschaft“ oder „Sans Papier“) und auch für diese wiederum entsprechende Texte heranzuziehen.

Man kann an diesem Beispiel ersehen, wie auf der Basis einer intertextuellen Methode das oben entwickelte landeskundliche Spielmodell weitergeführt werden kann. Grundsätzlich geht es bei einer solchen Weiterführung darum, die z.T. sehr tief liegenden, oftmals heterogenen oder auch konfliktiven Bedeutungsgehalte kultureller Schlag- oder Schlüsselwörter aufzudecken. Dies geschieht, indem die ursprünglich entkontextualisierten Wörter des Spielmodells als Intertextualitätsmarkierungen funktionalisiert und dementsprechend mit lexikalisch und semantisch gleichgerichteten Texten kurzgeschlossen werden. Erst durch diese Wechselbeziehung von Schlagwort und Intertext wird es möglich, semantische und kommunikative Bedeutungsaspekte zu dechiffrieren, die andernfalls unerkennbar blieben. Insgesamt lässt sich das hier vorgestellte Spielmodell somit auch als Ausgangspunkt für eine Exploration intertextueller Verweisungszusammenhänge verstehen, in deren – immer nur ansatzweise zu leistendem – Nachvollzug eben jene kulturellen Diskurs- und Bedeutungswelten freigelegt werden können, die seit jeher im Zentrum des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses stehen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Bär, Jochen A. (Hrsg.) (2003), *Von „aufmüßig“ bis „Teuro“*. Die „Wörter der Jahre 1971-2002. Mannheim u.a.: Dudenverlag (= Thema Deutsch 4).
- Brinkmann, Ulrich; Dörre, Klaus; Röbenack, Silke; Kraemer, Klaus & Speidel, Fredric (2006), *Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bude, Heinz & Willisch, Andreas (Hrsg.) (2006), *Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige*. Hamburg: Hamburger Institut für Sozialforschung.
- Fornoff, Roger (2011), Intertextualität und fremdsprachliches Lernen in Südosteuropa. Zur Verbindung von sprach-, literatur- und landeskundendidaktischen Unterrichtsstrategien am Beispiel von Texten Johann Wolfgang von Goethes, Franz Kafkas und Christian Krachts. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 5, 481-524.
- Förster, Uwe (1991), Deutsch 1990. *Der Sprachdienst* 35, 33-48.
- Friebe, Holm & Lobo, Sascha (2006), *Wir nennen es Arbeit. Die digitale Boheme oder: Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung*. München: Heyne.
- Gross, Thomas (2006), Prekariat. Von der Boheme zur Unterschicht. *Die ZEIT* Nr. 18, 17.10.2006 [Online unter www.zeit.de/2006/18/Prekariat. 11.05.2013].
- Hebenstreit, Sigurd (2003), *Friedrich Fröbel. Menschenbild – Kindergartenpädagogik – Spielförderung*. Jena: Garamond.
- Hermanns, Fritz & Zhao, Miaogen (1996), ‚Arbeit‘ in China und in Deutschland. Ein Begriffsvergleich als Beitrag zum Programm einer interkulturellen Linguistik. In: Wierlacher, Alois & Stötzel, Georg (Hrsg.), *Blickwinkel. Kulturelle Optik und interkulturelle Gegenstandskonstitution. Akten des III. Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Düsseldorf 1994*. München: iudicium, 413-436.

Roger Fornoff (2013), Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18: 2, 88-99. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-2/beitrag/Fornoff.pdf>.

- Jentges, Sabine (2007), *Effektivität von Sprachlernspielen. Zur Theorie und Praxis des Spieleinsatzes im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 21).
- Kajcan, Brigita (2010), Sprachlernspiele. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin & New York: De Gruyter Mouton (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1177-1181.
- Klippel, Friederike (1980), *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Kuntzsch, Lutz (2003), Die „Wörter des Jahres“ im Unterricht für Muttersprachler und Deutschlernende. In: Bär (Hrsg.), 54-68.
- Kuntzsch, Lutz (2006), Die „Wörter der Jahre“ als Bestandteil von interkulturellen Landeskundekonzepten in der Ausbildung von Germanisten. *Das Wort – Germanistisches Jahrbuch Russland*, 127-144.
- Mátyás, Emese (2009), *Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Mátyás, Emese (2010), Sprachlernspiele: Ablauf und Ergebnisse eines Forschungsprojekts für die gymnasiale Oberstufe im finnischen und ungarischen DaF-Kontext. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4, 383-400.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994), *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin, München: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 8).
- Müller, Gerhard & Walther, Helmut (1983), Momentaufnahmen. Beobachtungen zum sprachlichen Geschehen 1982. *Der Sprachdienst* 27, 1-24.
- Neugebauer, Gero (2007), *Politische Milieus in Deutschland. Die Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Bonn: Dietz.
- Öchsner, Thomas (2012), Bundesregierung schön! Armutsbericht. *Süddeutsche Zeitung* 28.11.2012 [Online unter www.sueddeutsche.de/politik/einkommensverteilung-in-deutschland-bundesregierung-schoent-armutsbericht-1.1535166. 11.05.2013].
- Renner, Michael (1997), *Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe*. Freiburg: Lambertus.
- Rodi, Frithjof (1975), Anspielungen. Zur Theorie der kulturellen Kommunikationseinheiten. *Poetica* 7, 115-134.
- Scheuerl, Hans (1997), *Das Spiel: Theorien des Spiels*. Bd. 2. Weinheim: Beltz.
- Šušša, Martina (2012), *Die Vermittlung und die Bedeutung der deutschen Sprache in Serbien* (unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Duisburg-Essen).
- Walther, Helmut (1995), Wörter des Jahres 1994. *Der Sprachdienst* 39, 18-26.
- Wellmann, Hans; Haensch, Günther; Götz, Dieter & Redaktion von Langenscheidt (Hrsg.) (2010), *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Wiechers, Silke (2004), *Die Gesellschaft für deutsche Sprache. Vorgeschichte, Geschichte und Arbeit eines deutschen Sprachvereins*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang (= Sprache in der Gesellschaft. Beiträge zur Sprachwissenschaft 28).
- Wierzbicka, Anna (1997), *Understanding Cultures through their Key Words. English, Russian, Polish, German and Japanese*. New York & Oxford: Oxford University Press.

Anmerkungen

- ¹ Eine besonders wichtige Rolle in diesem Zusammenhang spielte der Reformpädagoge und Erfinder des Kindergartens Friedrich Fröbel, der das (Lern-)Spiel nicht nur ins Zentrum seiner Pädagogik stellte, sondern auch zahlreiche Brettspiele zum Erwerb oder zur Repetition von schulischem Wissen erfand (vgl. etwa Hebenstreit 2003).
- ² Mátyás listet in seiner theoretisch-empirischen Studie mehr als 15 verschiedene Kategorisierungsversuche auf und unterzieht sie einer kritischen Betrachtung, wobei er selbst auf eine Kategorisierung verzichtet und stattdessen zwei Pole – kommunikative Offenheit und kommunikative Geschlossenheit – konstruiert, zwischen denen sich die einzelnen Spiele jeweils situieren lassen.
- ³ Um diesen Text verständlich und leicht lesbar zu gestalten, wird auf eine sprachliche Differenzierung zwischen weiblichen und männlichen Personen verzichtet und die männliche grammatische Form verwendet. Gemeint sind jedoch immer beide Geschlechter.
- ⁴ Vgl. etwa das *Online Quiz Deutschland* des Goethe-Instituts China (www.goethe.de/cgi-bin/online_quiz_deutschland/dw/index.asp, Zugriff am 11.04.2013) oder die Städtequizseiten des Goethe-Instituts in Deutschland (www.goethe.de/kue/lit/prj/dle/qui/deindex.htm, Zugriff 11.04.2013).
- ⁵ Vgl. zu der nicht unproblematischen Geschichte der Gesellschaft für deutsche Sprache (GfdS) bzw. ihrer Vorläuferorganisation Allgemeiner Deutscher Sprachverein Wiechers 2004.
- ⁶ Vgl. allgemein und zu spezifischen Einzelaspekten der von der Gesellschaft für deutsche Sprache ausgewählten „Wörter des Jahres“ Bär 2003.
- ⁷ Im *Sprachdienst*, dem Mitteilungsblatt der Gesellschaft für deutsche Sprache, in dem immer wieder die Frage gestellt wurde, was unter einem „Wort des Jahres“ zu verstehen sei, heißt es etwa: „Wir bieten hier keine Zählstatistik. [...] Wir wollen Auffälligkeiten notieren [...]. Was dem (im weiten Sinne) gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben im vergangenen Jahr in sprachlicher Hinsicht seinen Stempel aufgedrückt hat, das sollte man zu einem guten Teil hier wiederfinden“ (Müller & Walther 1983: 1f.). Einige Jahre später notiert Uwe Förster: „„Wörter des Jahres“ sind [...] vor allem diejenigen, die dem gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und allgemeinem Leben des vergangenen Jahres ihren sprachlichen Stempel aufgedrückt haben. Viele von ihnen sind produktiv, beispielsweise als Bestandteil von Zusammensetzungen [...]. Es handelt sich dabei um die eindringlichsten, nicht aber um die häufigsten Wörter eines Jahres“ (Förster 1991: 33).
- ⁸ Es lassen sich selbstverständlich auch andere jährlich ermittelte (Schlag-)Wörter als Grundlage des hier vorzustellenden Spielmodells verwenden: So kürt eine Jury der „Sprachkritischen Aktion Unwort des Jahres“ an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main jedes Jahr das „Unwort des Jahres“ (2012 „Opfer-Abo“); eine Jury unter Leitung des Langenscheidt-Verlags wählt jährlich das „Jugendwort des Jahres“ (2012 „YOLO“); und die „Aktion Anglizismus des Jahres“ lässt die Leser ihrer Webseite jedes Jahr ein englisches Lehnwort wählen, das in diesem Jahr eine besondere Prominenz gewinnt und eine Lücke im deutschen Wortschatz füllt (vgl. [www.de.wikipedia.org/wiki/Wort_des_Jahres_\(Deutschland\)](http://www.de.wikipedia.org/wiki/Wort_des_Jahres_(Deutschland)), Zugriff 11.04.2013). Aber auch außerhalb der Bundesrepublik Deutschland existieren Sprachgesellschaften, die jährlich besonders prägnante Wörter als Wörter des Jahres auszeichnen. 1999 hat die Forschungsstelle für Österreichisches Deutsch an der Universität Graz damit begonnen, ein eigenes österreichisches „Wort des Jahres“ zu wählen; 2002 zogen Liechtenstein und noch ein Jahr später die Schweiz nach, so dass sich über die Einbeziehung dieser anderen deutschsprachigen „Wörter des Jahres“ nicht nur Möglichkeiten zu einer Realisierung des D-A-CH-L-Landeskundekonzepts, sondern auch zur Illustration der plurizentrischen Sprachkultur des deutschen Sprachraums ergeben.
- ⁹ Dies entspricht der Sichtweise der Gesellschaft für deutsche Sprache, die indessen weniger Skrupel hat als ich, die von ihr ausgewählten Wörter des Jahres als kulturelle Schlüsselwörter zu klassifizieren: „Jahreswörter“, so notiert etwa Helmut Walther 1995 im *Sprachdienst*, spiegeln in einer besonderen Weise Ereignisse ‚ihres‘ Jahres. [...] Aktuelles Stichwort, Stichwort zur geistigen Situation der Zeit, Schlagwort, Schlüsselwort [...] – mit dergleichen Ausdrücken läßt sich das ‚Wort des Jahres‘ umkreisen“ (Walther 1995: 20).
- ¹⁰ Eine differente, partiell jedoch ebenfalls an Spielprinzipien orientierte Einsatzmöglichkeit der „Wörter des Jahres“

im DaF-Unterricht schlägt Lutz Kuntzsch vor. Er sucht Sprach- und Kulturlernen durch die Betrachtung von typischen Wortbildungsmustern der „Wörter des Jahres“ zu verbinden, wobei er eine Vielzahl von unterrichtspraktischen Übungen, von Wortbildungs- über Assoziations- und Lückentext- bis hin zu Übersetzungsübungen, entwickelt (vgl. Kuntzsch 2003, 2006).

- ¹¹ Vgl. zur Situation der serbischen Auslandsgermanistik Fornoff 2011: 481f.
- ¹² Auf einem online-Portal der serbischen Zeitung „24sata“ wird der typische Belgrader Studierende als frustriert und unpolitisch beschrieben. Unter Druck gesetzt von hohen Studiengebühren, Mietkosten und der Wirtschaftskrise im Allgemeinen ziehen sich viele Studierende ins Private zurück und beschäftigen sich hauptsächlich mit dem Computer (vgl. 24sata.rs (2012), Das Profil der Belgrader Studierenden: Sie gehen nicht wählen und möchten Serbien verlassen. www.24sata.rs/vesti/beograd/vest/profil-studenta-ne-glasa-i-zeli-da-ode-iz-srbije/35341.phtml, Zugriff am 29.07.2012). Vgl. hierzu die unveröffentlichte Bachelor-Arbeit von Martina Šuša (2012: 6).
- ¹³ Der Verfasser hat die Lemma-Kärtchen der von ihm in den letzten Jahren durchgeführten Spiele ausnahmslos gesammelt. Die Zitate entstammen diesen gesammelten Kärtchen.
- ¹⁴ Vgl. zu den hier zitierten Wörtern des Jahres die Webseite der GfdS: www.gfds.de/aktionen/wort-des-jahres/, Zugriff 11.04.2013, sowie die zugehörigen Pressemitteilungen.
- ¹⁵ Vgl. hierzu auch meinen Artikel „Intertextualität und fremdsprachliches Lernen in Südosteuropa. Zur Verbindung von sprach-, literatur- und landeskundendidaktischen Unterrichtsstrategien am Beispiel von Texten Johann Wolfgang von Goethes, Franz Kafkas und Christian Krachts“, in dem ich einige grundlegende Überlegungen zum Begriff der Intertextualität und zum Einsatz des Intertextualitätsmodells in fremdsprachendidaktischen Kontexten formuliert habe. Das hier entwickelte Intertextualitätsmodell stellt eine Abänderung des dort entwickelten Modells dar und verfolgt anders gelagerte Zielsetzungen (vgl. Fornoff 2011).