CIVES! School of Civic Education

Forum #5

Der Fachwortschatz in Schulbüchern für die 9. und 10. Klasse des Politikunterrichts an Gesamtschulen

Mia Drippe

cives-school.de

FAKULTÄT FÜR GESELLSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

Mia Drippe

Der Fachwortschatz in Schulbüchern für die 9. und 10. Klasse des Politikunterrichts an Gesamtschulen

Kurzbeschreibung

Sprachliche Fähigkeiten beeinflussen das fachliche Lernen und den Schulerfolg. Im Unterricht werden bildungssprachliche Kompetenzen oft implizit vorausgesetzt, aber nicht offen thematisiert. Sprachschwächere Schüler*innen erfahren dadurch Nachteile. Gezielte Sprachförderung im Fachunterricht ist daher seit ein paar Jahren bildungspolitisches Ziel und Gegenstand der Bildungsforschung.

Sprachliches Lernen im Politikunterricht, die eigene Fachsprache und der Fachwortschatz sind bislang noch wenig erforscht. Die BMBF-geförderten interdisziplinären Projekte **„SchriFT I und II“** setzen an diesem Desiderat an und untersuchen seit 2014 den Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen. Auch die vorliegende Master-These von Mia Drippe lässt sich in diesen Kontext einordnen. Aus linguistischer Perspektive erforscht die ehemalige Lehramtsstudentin in ihrer Abschlussarbeit drei aktuelle Schulbücher für das Fach Gesellschaftslehre in der 9. und 10. Jahrgangsstufe an Gesamtschulen.

Die Autorin analysiert dabei u. a. die Merkmale des Fachwortschatzes der drei Schulbücher und erfasst die häufigsten 100 Fachwörter. Diese vergleicht sie mit politikdidaktischen Konzepten und unternimmt so eine empirische Überprüfung von normativ entwickelten Mindeststandards für das Fach. Vor dem Hintergrund der bevorzugten Wahl des Schulbuches als Instrument der Unterrichtsplanung und -gestaltung durch Lehrkräfte ist die Beschaffenheit des Fachwortschatzes zur nachhaltigen Fachsprachenaneignung, und damit für den Erwerb einer basalen *civic literacy*, von besonderer Bedeutung.

Die Masterarbeit wurde im Herbst 2017 an der Universität Duisburg-Essen an der Fakultät für Geisteswissenschaften im Fachbereich Linguistik verfasst und von Ulrike Haß und Michael Beißwenger betreut.

Über die Autorin

Mia Drippe studierte an der Universität Duisburg-Essen die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen und schloss im Herbst 2017 erfolgreich den Master of Education (M.Ed.) ab. Aktuell absolviert sie ihr Referendariat an der Anne-Frank-Gesamtschule Rheinkamp in Moers.

mia.drippe@stud.uni-due.de

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung und Aufbau der Arbeit 6
1.1 Voraussetzungen für die Sprachförderung im Fachunterricht 6
1.2 Aufbau der Arbeit 7
2 Die Sprache in der Schule: Zwischen Umgangs- und Fachsprache 8
2.1 Umgangs- und Standardsprache 8
2.2 Bildungs- und Schulsprache 9
2.3 Fachsprache 10
2.4 Schulbezogene Fachsprache 11
2.5 Sprachliche Varietäten im Schulalltag 12
3 Fachwörter und Fachwortschatz 13
3.1 Merkmale von Fachwortschätzen 15
3.2 Wortbildungen bei Fachwörtern 16
3.3 Der Wortschatzerwerb in der Schule 18
4 Fachsprache und Fachwortschatz in der politischen Bildung 19
4.1 Civic Literacy oder politische Grundbildung 19
4.2 Gibt es eine Fachsprache im Politikunterricht? 21
4.3 Der aktuelle Forschungsstand 22
4.4 Der Fachwortschatz im Politikunterricht 24
4.5 Politische Konzepte als Fachwörter 26
4.6 Fachsprache in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen 29
5 Das Schulbuch im Politikunterricht 30
6 Methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse 32
6.1 Allgemeines methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse 32
6.2 Fachwörter aus der Wortfrequenzliste extrahieren 33
7 Merkmale des Fachwortschatzes des vorliegenden Korpus 35
7.1 Substantive 37
7.2 Adjektive 39
7.3 Verben 40
7.4 Zusammenfassung 42

8 Politikdidaktische Konzepte in Schulbüchern....43
8.1 Basis- und Fachkonzepte im untersuchten Schulbuchkorpus.... 43
8.2 Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik im Schulbuchkorpus....46
8.3 Gegenüberstellung beider Konzeptmodelle.... 48
8.4 Fehlende Konzepte?....49
8.5 Zusammenfassung....50
9 Fazit und Ausblick.... 51
Literaturverzeichnis.... 54
Schulbücher.... 54
Forschungsliteratur.... 54
Anhang.... 61
Anhang zu Kapitel 4.5: Konzepte der Politikdidaktik....61
Anhang zu Kapitel 7: Wortfrequenzliste des fachsprachlichen Vokabulars für das gesamte Korpus..... 64
Anhang zu Kapitel 7.2: Syntaktische Verwendungsweise der Adjektive 67
Anhang zu Kapitel 7.3: Konjugationstabelle der fachsprachlichen Verben.... 67
Anhang zu Kapitel 8: Politische Konzepte im untersuchten Korpus.... 68
Impressum....71

1 Einführung und Aufbau der Arbeit

1.1 Voraussetzungen für die Sprachförderung im Fachunterricht

Wie in allen Fächern begegnet man auch im Politikunterricht immer wieder kuriosen Schüleräußerungen:

> *„Der Bundeskanzler erlässt Gesätze und reagiert das Land. Außerdem ist er Staatsoberhaupt und darf alles tun, was er will" (Bruckner 2011, S. 71).*

Ganz abgesehen von den politischen Fehlkonzepten, die hier offensichtlich werden, hat diese Schüleraussage auch sprachliche Schwächen. So stammt das Wort *Gesetz* nicht vom Wort *Satz* ab und der Bundeskanzler reagiert auch nicht, sondern regiert. Ein einziger Buchstabe verändert hier die gesamte Wortbedeutung des Verbs. Das Verb *reagieren* ist mit seiner Wortbedeutung „auf etwas (besonders einen bestimmten Reiz) in irgendeiner Weise eine Wirkung zeigen" (Duden Online, 03.08.2017) in unterschiedlichen Verwendungssituationen anzutreffen. Eine Person kann genauso auf etwas reagieren wie zwei chemische Stoffe miteinander. Als Fachwort ist es in den Naturwissenschaften beheimatet, in der Umgangs- und Bildungssprache kommt es in unterschiedlichen Situationen vor. Allein das Verb *reagieren* hat somit schon mehrere Bedeutungen. Im Zusammenhang mit der oben erwähnten Schüleraussage ist es dennoch falsch gebraucht. Hier wäre das Verb regieren passend. *Regieren* kommt vom lateinischen Verb *regere*, was soviel bedeutet wie lenken, leiten und beherrschen. Während in der Umgangssprache *regieren* häufig mit dem Lexem *herrschen* synonym verwendet wird, bezieht sich die fachsprachliche Bedeutung des Verbs darauf, die „gesamtgesellschaftlich verbindliche Leitungs- und Lenkungsfunktion" (Schmidt 2010, S. 673) innezuhaben.

Reagieren wie auch *regieren* haben gemein, dass sie in der Umgangssprache der Schülerinnen und Schüler nur selten Verwendung finden. Gleichzeitig gehören aber beide Verben zum Zertifikatswortschatz B1, d. h. sie werden als nötig erachtet, um einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erreichen wie auch um eine Berufsausbildung zu absolvieren. In der Bildungssprache und den Fachsprachen der Unterrichtsfächer kommen diese Lexeme vor. Da die Schülerinnen und Schüler diese nicht aus ihren Elternhäusern kennen, müssen sie im Unterricht erworben werden. Beide Verben stehen dabei beispielhaft für viele andere Wörter des Deutschen, die in der Umgangssprache zwar kaum benutzt werden, aber im Unterricht Verwendung finden.

Wie bereits an dem Beispiel verdeutlicht wird, unterscheidet sich die Sprache in der Schule von der Kommunikation im Alltag (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 48). Neben Schul- und Bildungssprache (vgl. Feilke 2012, S. 4f.) existieren für jedes Unterrichtsfach auch spezifische Fachsprachen (vgl. Roelcke 2010, S. 16). Der Deutschunterricht kann dabei nicht alleine die Aufgabe der Sprachförderung übernehmen, da die zu erwerbenden fachsprachlichen Kompetenzen zu umfangreich, aber auch je nach Unterrichtsfach unterschiedlich sind (vgl. Kilian 2015, S. 139). Die Sprachförderung muss somit in den Unterrichtsfächern stattfinden.

Die Fachsprache wird häufig in *Wortebene*, *Satzebene* und *Textebene* unterschieden (vgl. Ohm u.a. 2007, S. 148; Michalak u.a. 2015, S. 68; Gogolin & Duarte 2016, S. 489f.). Für die Wortebene beschreibt Selimi den Wortschatz als

> *„ein Kernelement der Sprachkompetenz eines Kindes und eine der zentralen Voraussetzungen für seine Bildungslaufbahn" (Selimi 2015, S. 163).*

Der Fachwortschatz ist somit besonders wichtig für die Sprachförderung.

Das sprachliche Lernen stellt den Politikunterricht vor besondere Herausforderungen (vgl. Oleschko 2014b, S. 91; Weißeno 2013, S. 155), da das fachliche Lernen ohne sichtbare Versuchsreihen oder Unterrichtsgegenstände wie Instrumente im Musikunterricht oder Versuche in den Naturwissenschaften auskommen muss. Sämtliches fachliche Wissen muss über die Sprache vermittelt werden. Die Fachsprache und insbesondere der Fachwortschatz im Politikunterricht sind dabei noch wenig erforscht (vgl. Altun, Günther & Oleschko 2015, S. 118; Manzel 2015, S. 269; Oleschko & Manzel 2015, S. 207). In diesem Forschungsdesiderat ist diese Arbeit angesiedelt. Sie geht der Frage nach, wie der Fachwortschatz in Politikschulbüchern aussieht. Welche Merkmale weist der Fachwortschatz auf? Finden sich Konzepte der Politikdidaktik in den Schulbüchern wieder? Wie gehen die Schulbücher mit Fachwörtern um?

1.2 Aufbau der Arbeit

Ein wichtiger Bestandteil der Fachsprache ist der Fachwortschatz. Anhand einer Korpusanalyse soll der Fachwortschatz in Schulbüchern für das Fach Politik untersucht werden. Als Basis für die Analyse dienen drei Schulbücher für die 9. und 10. Klasse an Gesamtschulen für das Fach *Gesellschaftslehre* in Nordrhein-Westfalen. Die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen vergibt nach der 10. Klasse alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse. Durch die Wahl der Klassenstufe kann der hier untersuchte Fachwortschatz als Mindestmaß der Sprachkompetenz auf Wortebene aufgefasst werden, die nötig ist, um einen Schulabschluss zu erreichen. Da an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen das Fach *Politik* mit den Fächern *Geschichte* und *Erdkunde* zum Unterrichtsfach *Gesellschaftslehre* zusammengefasst wird, werden im Folgenden nur die Kapitel zum Fach *Politik* in die Analyse einbezogen. Die Auswahl der Schulbücher wurde nach dem Kriterium der Aktualität vorgenommen. Der Schulbuchkorpus besteht daher aus den drei Schulbüchern *Trio Gesellschaftslehre* (2014), *Menschen, Zeiten, Räume* (2015) und *Gesellschaft* bewusst (2016) für die Klassenstufen neun und zehn.

Da auch der Fachwortschatz in Schulbüchern des Politikunterrichts einen sehr umfassenden Forschungsbereich darstellt, wird er durch drei untergeordnete Fragestellungen genauer definiert. Die erste Fragestellung befasst sich mit Merkmalen des Fachwortschatzes in den analysierten Schulbüchern. Dazu werden aus den Schulbüchern die häufigsten 100 Fachwörter in einer Wortfrequenzliste zusammengefasst und mit den Charakteristika von Fachwortschätzen aus der allgemeinen Fachsprachenforschung abgeglichen. Die zweite Fragestellung bezieht sich auf politikdidaktische Konzepte (vgl. Weißeno u.a. 2010; Besand u.a. 2011), die ebenfalls Fachwörter für den Politikunterricht definieren. Diese normativ entwickelten Fachwörter sollen hier empirisch überprüft werden. Die dritte Fragestellung nimmt den Umgang der Schulbücher mit Fachwörtern in den Blick. Alle drei Schulbücher legen selbst zentrale Fachwörter fest. Bei den festgelegten Fachwörtern wird die Häufigkeit ihrer Vorkommen untersucht und sie werden mit politikdidaktischen Konzepten und den 100 häufigsten Fachwörtern des Korpus abgeglichen. Darüber hinaus werden die Schulbücher noch im Hinblick auf Formen der Worterklärung und Visualisierung von Fachwörtern hin untersucht.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Der theoretische Teil basiert auf Forschungsliteratur zu Fachsprachen und zur Sprache im Politikunterricht. Untergliedert wird der theoretische Teil in vier Kapitel. Das zweite Kapitel beschäftigt

sich mit unterschiedlichen Varietäten der Sprache in der Schule. Im dritten Kapitel werden Fachwörter und der Fachwortschatz thematisiert. Hier werden Erkenntnisse und Merkmale für Fachwortschätze aus der allgemeinen Fachsprachenforschung vorgestellt und zusammengetragen. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit der Fachsprache im Politikunterricht. Hier liegt der Fokus auf politikdidaktischen Konzepten zum Fachwissen, die einen normativ entwickelten Fachwortschatz benennen. Im fünften Kapitel wird der Einsatz von Schulbüchern im Fach Politik dargestellt.

Im empirischen Teil wird zunächst das konkrete Vorgehen der Korpusanalyse beschrieben (Kapitel 6). Anschließend werden die drei untergeordneten Fragestellungen der Reihe nach untersucht. In Kapitel 7 werden die Merkmale des Fachwortschatzes der drei untersuchten Schulbücher dargestellt. Dazu werden die Fachwörter nach Wortarten differenziert untersucht. Daran schließt sich das Kapitel 8 mit den Konzepten des Politikunterrichts an. *Die Konzepte der Politik* (vgl. Weißeno u.a. 2010) und die Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Besand u.a. 2011) werden zunächst getrennt voneinander im Hinblick auf ihr Vorkommen im untersuchten Schulbuchkorpus hin untersucht und miteinander verglichen. Alle Kapitel des empirischen Teils enden jeweils mit einer kurzen Zusammenfassung der jeweiligen Ergebnisse. Die Arbeit endet mit einem Fazit und Ausblick auf weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich der Fachsprache im Politikunterricht.

2 Die Sprache in der Schule: Zwischen Umgangs- und Fachsprache

Die Sprache kann im Unterricht ganz unterschiedlich benutzt werden. Ein und dieselbe Sprache wird abhängig „von den spezifischen sozialen Bedingungen, in denen sie verwendet wird“ (Berutto 1987, S. 263, zitiert nach Dittmar 1997, S. 173) verschieden benutzt. In der Linguistik wird dafür der Terminus der *Varietät* verwendet.

Beese u.a. benennen für die Sprache in der Schule die Varietäten *Bildungssprache, Fachsprachen, Alltagssprache* und andere Varietäten wie *Regiolekte* oder *Soziolekte* (vgl. Beese u.a. 2014, S. 28). So sprechen die Schülerinnen und Schüler auf dem Schulhof mit Freunden in der Umgangssprache, aber auch verschiedene Regio- und Soziolekte. Im Unterricht hingegen finden die Bildungssprache und unterschiedliche Fachsprachen Verwendung. Regio- und Soziolekte werden bei der weiteren Betrachtung außen vor gelassen.

2.1 Umgangs- und Standardsprache

Umgangssprache bezeichnet „den großen und heterogenen Bereich von Sprachvarietäten zwischen Standardsprache einerseits und kleinräumig gebundenen Dialekten andererseits“ (Bußmann 2008, S. 759). Wie auch die Standardsprache hat auch die Umgangssprache „überregionale Reichweite und Gültigkeit“ (Dittmar 1997, S. 201), wobei die Umgangssprache zwar überregional verständlich ist, aber in der Praxis eine leichte regionale Prägung aufweisen kann. Die Umgangssprache ist „eine Art 'Ausgleichsvarietät'“ (ebd., S. 196) zwischen Standardsprache und Regiolekten. Benutzt wird die Umgangssprache meist in informellen Situationen oder wie Habermas leicht überspitzt formuliert „eben im täglichen Umgang“ (Habermas 1977, S. 37). So findet die Umgangssprache auf dem Schulhof unter Schülerinnen und Schülern ebenso Verwendung wie im Privatgespräch zwischen Lehrkräften im Lehrerzimmer.

Nicht berücksichtigt wird die Standardsprache in der Aufzählung von Beese u.a., obwohl

auch sie in der Schule benutzt wird. Die Standardsprache findet bevorzugt in offiziellen Kommunikationssituationen Anwendung (vgl. Dittmar 1997, S. 201) und wird als solche in allen formalen Angelegenheiten wie Zeugnissen oder offiziellen Schreiben benutzt. Im Gegensatz zur Umgangssprache ist die Standardsprache normiert, was sie in schriftlichen Prüfungen überhaupt erst überprüfbar macht. In Klausuren oder Klassenarbeiten ist die Umgangssprache somit weniger angemessen als die Standardsprache, wobei je nach Altersstufe Ausnahmen gelten können.

Die Umgangssprache ist konzeptionell mündlich angelegt und „durch starke und direkte Situationsbezüge“ (Michalak u.a. 2015, S. 48) bestimmt. Im direkten Bezug zum Kommunikationspartner spielt die sprachliche Exaktheit keine große Rolle, weil das Verstehen im direkten Nebeneinander durch Verständnisfragen und nonverbale Kommunikation gegeben ist.

Sowohl Umgangs- wie auch Standardsprache bilden für Fluck „die lexikalische Basis und das grammatikalische Gerüst“ (Fluck 1985, S. 175) aller anderen sprachlichen Varietäten. Sie bilden das sprachliche System, das für sich alleine existieren kann. Umgangs- und Standardsprache brauchen weder Bildungs- noch Fachsprache um zu existieren. Anders verhält es sich mit den anderen sprachlichen Varietäten.

2.2 Bildungs- und Schulsprache

Die Bildungssprache wird von Ortner auch als eine „Ausbauvarietät“ (Ortner 2009, S. 2228) gegenüber der Kommunikation im Alltag bezeichnet. Die Bildungssprache basiert auf Umgangs- und Standardsprache und erweitert diese. Die Bildungssprache ist keine Fachsprache der Bildung, stattdessen vermittelt sie zwischen der Kommunikation des Alltags und der Fachsprache in einem bildenden Kontext, der aber nicht auf die Schule begrenzt ist (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 51). Bildungssprache wird an vielen Stellen für die Kommunikation genutzt. Geprägt wurde der Terminus der Bildungssprache von Jürgen Habermas, der Bildungssprache in Abgrenzung zu anderen sprachlichen Registern wie folgt definiert:

> *„Die Bildungssprache ist die Sprache, die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, daß sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können“ (Habermas 1977, S. 39).*

Diese Definition enthält viele Charakteristika der Bildungssprache. Sie ist konzeptionell schriftlich angelegt, auch wenn sie häufig im mündlichen Sprachgebrauch benutzt wird (vgl. Gogolin & Lange 2011, S. 111; Gogolin & Duarte 2016, S. 486). Da die Bildungssprache „eng mit Anforderungen der Wissensdarstellung und Wissenskommunikation verbunden ist“ (Feilke 2012, S. 10), zeichnet sie sich „durch eine hohe lexikalische Dichte“ (Gogolin & Duarte 2016, S. 490) aus. Um Informationen verdichtet kommunizieren zu können, eignen sich im Bereich der Lexik neben Nominalisierungen, Präfix- und Suffixverben auch Fremdwörter.[1]

[1] Eine umfangreiche Liste lexikalisch-semantischer und morphosyntaktischer Merkmale der Bildungsprache findet sich in Gogolin & Duarte 2016, S. 489f. Aufgrund des Umfangs dieser Liste werden hier nur Ausschnitte daraus thematisiert.

Im Vergleich zur Umgangs- oder Standardsprache ist die Syntax in der Bildungssprache durch eine Häufung von Konditional- und Relativsätzen, vielen Attributen (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 52) und häufigem Auftreten von Konjunktiv und Passiv (vgl. Gogolin & Duarte 2016, S. 490) geprägt. Die Bildungssprache ist sprachlich verdichtet, kontextunabhängig und entpersonalisiert (vgl. Feilke 2012, S. 10).

Morek und Heller (2012) haben in einem vielbeachteten Aufsatz drei Funktionen der Bildungssprache beschrieben. Die verdichtete Form der Bildungssprache vermittelt Informationen dekontextualisiert und referentiell eindeutig (kommunikative Funktion). Neben kommunikativen Strukturen stellt die Bildungssprache gleichzeitig kognitive Strukturen zur Verfügung, die den Wissenserwerb erleichtern und festigen (epistemische Funktion). Darüber hinaus ist die Bildungssprache auch Teil einer „Manifestation der Reproduktions- und Selektionsfunktion von Bildungsinstitutionen“ (Morek & Heller 2012, S. 60) (sozialsymbolische Funktion). Die sozialsymbolische Funktion wird in der Ungleichheitsforschung immer wieder als problematisch angesehen, denn das Beherrschen der Bildungssprache kann als „kulturelles Kapital“ (Michalak u.a. 2015, S. 51) angesehen werden. Nicht jedes Kind kennt einen konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch aus seiner außerschulischen Lebenswelt. Im Schulalltag werden bildungssprachliche Kompetenzen vorausgesetzt, aber nur selten direkt im Unterricht thematisiert (vgl. Feilke 2012, S. 4; Köhne u.a. 2015, S. 70; Michalak u.a. 2015, S. 51). Die Beherrschung der Bildungssprache ist zur Teilhabe an Bildung erforderlich (vgl. Leisen 2013a, S. 48), was sprachschwachen Schülerinnen und Schülern Nachteile im Bildungssystem einbringt. Neben einem fachlichen Lernen müssen diese Schülerinnen und Schüler gleichfalls eine unbekannte sprachliche Varietät erwerben, welche ihnen in der Schule nur indirekt vermittelt wird. Die Bildungssprache „bezieht sich auf fächerübergreifende Kommunikationskompetenzen“ (Michalak u.a. 2015, S. 52), d.h. deren sprachliche Strukturen finden sich in allen Formen fachlichen Lernens unabhängig einer bestimmten Fachrichtung wieder.

Neben der Bildungssprache hält Feilke auch die Schulsprache für den schulischen Kontext für wichtig (Feilke 2012, S. 5). Sie ist auf die Schule beschränkt und findet außerhalb der Schule keine weitere Verwendung. Die Schulsprache ist „in didaktischer Absicht konstruiert“ (ebd., S. 6). So ist den Schülerinnen und Schülern klar, dass eine Begrüßung durch die Lehrkraft vor der Klasse nichts mit Händeschütteln zu tun hat oder dass Erörterung, Inhaltsangabe oder Versuchsprotokoll feststehende Termini für schulische Textsorten sind.

2.3 Fachsprache

Während Schul- und Bildungssprache im Unterricht über alle Fächer hinweg verwendet werden, beziehen sich Fachsprachen auf eine Fachrichtung. Lothar Hoffmann definiert Fachsprache als

> *„die Gesamtheit aller sprachlicher Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985, S. 53).*

In dieser Definition steht die Fachlichkeit im Fokus. Mit einer Fachsprache sollen sich im Sinne Hoffmanns die Personen einer Fachrichtung verständigen können. Da die Fachsprache eng mit der jeweiligen Fachdisziplin verbunden ist, bildet jede Bezugsdisziplin eine eigene Fachsprache aus (vgl. Roelcke 2010, S. 16).

Fachsprachen haben unterschiedliche Funktionen, die in der wissenschaftlichen Fachsprachenforschung verschieden benannt werden. So thematisiert Hoffmann die Funktionen *Genauigkeit, Objektivität, Sachlichkeit* und *Logik, Klarheit* und *Fasslichkeit* (vgl. Hoffmann 1985, S. 42). Für Fluck sind die Funktionen *Exaktheit, Präzision, Ökonomie* und *leichte Handhabung* von großer Bedeutung (vgl. Fluck 1985, S. 35) und Roelcke benennt die fünf funktionalen Eigenschaften *Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie, Anonymität* und *Identitätsstiftung* (vgl. Roelcke 2010, S. 25ff.). Obwohl unterschiedliche Ausdrücke benutzt werden, sind doch meist ähnliche Funktionen gemeint. Roelcke versucht die genannten Funktionen zusammenzuführen.

Fachsprachen sollen deutlich sein, d.h. den Kommunikationspartnern soll jederzeit bewusst sein, was gemeint ist. Dazu ist ein präziser Wortschatz besonders wichtig. Gleichzeitig soll die fachsprachliche Kommunikation verständlich und damit fehlerfrei sein. Trotz fachlicher Komplexität soll eine Fachsprache sprachökonomisch sein, d.h. auch komplexe Zusammenhänge können in einer gewissen Kürze kommuniziert werden. Wie auch die Bildungssprache sollen Fachsprachen anonym und damit entpersonalisiert sein. Fachsprachen definieren sich auch über die Personengruppen, die über einen gewissen Kenntnisbereich kommunizieren, was identitätsstiftend wirkt. Diese Funktionen von Fachsprache sind vielmehr Ideale denn Postulate. Zwar sollen Fachsprachen nach Möglichkeit den funktionalen Eigenschaften entsprechen, dies tun sie aber nicht immer. Auch die Anonymität einer Fachsprache besteht selten. Baumann hat festgestellt, dass auch Fachsprachen Emotionen realisieren und damit nicht vollständig entpersonalisiert sind (vgl. Baumann 2004, S. 112).

2.4 Schulbezogene Fachsprache

Fachsprache wird je nach Kommunikationssituation anders verwendet. Roelcke hat dazu fünf Typen fachlicher Kommunikation unterschieden (Roelcke 2014, S. 164f.):

- In **Typ 1** kommunizieren Experten der gleichen Fachrichtung über jenes Fach.
- Im Gegensatz dazu findet in **Typ 2** eine Kommunikation zwischen Laien einer Fachrichtung statt.
- In **Typ 3** geht es um eine Kommunikation zwischen Experten verschiedener Ebenen eines Fachbereichs.
- In **Typ 4** kommunizieren Experten eines bestimmten Faches mit Laien in dem entsprechenden Fach.
- Die Kommunikation in **Typ 5** findet zwischen Experten unterschiedlicher Fachrichtungen statt.

Die Kommunikationssituation im Fachunterricht gegen Ende der Sekundarstufe I entspricht Typ 3 der fachlichen Kommunikation. Die Schülerinnen und Schüler haben bereits fachsprachliche Kompetenzen in dem entsprechenden Unterrichtsfach erworben, dennoch sind sie in ihren fachsprachlichen Kompetenzen denen der Lehrkraft, die die Fachsprache auch als Wissenschaftssprache beherrscht, unterlegen.

Je nach Kommunikationssituation kann auch Fachsprache unterschiedlich artikuliert werden. So ist die Fachsprache, die in Unterrichtsfächern der Sekundarstufe I und II verwendet wird, stärker von umgangs- oder bildungssprachlichen Elementen geprägt als die Fachsprache, die wissenschaftliches Personal in einer universitären Kommunikationssituation verwenden würde. Es findet somit eine vertikale Schichtung der Fachsprache statt. Hoffmann hat dazu fünf fachsprachliche

Abstraktionsstufen benannt (Hoffmann 1985, S. 64ff.). Die unterste Stufe bildet eine Umgangssprache, die „mit einigen Termini“ (vgl. ebd., S. 65) angereichert ist. Eckhardt bezeichnet diese Stufe auch als „populärwissenschaftliches Sprachniveau“ (Eckhardt 2008, S. 71). Die oberste Stufe ist vom „wissenschaftlichen Diskurs“ (ebd.) geprägt und findet auf „höchste[r] Abstraktionsstufe“ und unter Verwendung „künstliche[r] Symbole für Elemente und Relationen“ (beide Zitate: Hoffmann 1985, S. 65) statt. Steinmüller und Scharnhorst haben 1987 die schulbezogene Fachsprache der Sekundarstufe auf dem untersten Abstraktionsniveau eingeordnet (vgl. Steinmüller & Scharnhorst 1987, S. 6), da sie noch viele Elemente nicht-fachsprachlicher Varietäten enthält.

Die schulbezogene Fachsprache ist keine einheitliche Sprachvarietät. Sie passt sich an ihre Kommunikationsteilnehmer an. Zu Beginn der Schulzeit enthält die Sprache im Fachunterricht noch viele umgangssprachliche Elemente und nur wenig Bildungs- und Fachsprache. Im Laufe der Zeit wird die Sprache im Fachunterricht immer komplexer. Die Schülerinnen und Schüler kommen immer stärker mit der Fachsprache in Kontakt (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 55). Im Gegensatz zur Umgangssprache können die Schülerinnen und Schüler die Fachsprache nicht in den Elternhäusern erwerben, denn dort wird sie nicht verwendet (vgl. Kilian 2015, S. 143). Die Schülerinnen und Schüler kommen also erst in den Unterrichtsfächern mit der spezifischen Fachsprache in Kontakt. Für den Fachunterricht hat dies zur Konsequenz, dass die Fachsprachenvermittlung im Fachunterricht stattfinden muss. Da Fachsprachen je nach Unterrichtsfach unterschiedliche Merkmale aufweisen, kann die Fachsprachenvermittlung nicht an den Sprachunterricht delegiert werden. Jeder Fachunterricht muss seine eigene Fachsprache vermitteln (vgl. Beese u.a. 2014, S. 27).

2.5 Sprachliche Varietäten im Schulalltag

Die bisher dargestellten theoretischen Ausführungen zu den sprachlichen Varietäten suggerieren eine klare Trennung. In der Praxis gehen Standard-, Umgangs-, Bildungs- und Fachsprache fließend ineinander über und bedingen sich gegenseitig. Fachwörter finden wir auch in der Standardsprache oder sogar in der Umgangssprache und jede Fachsprache besteht zum größten Teil sowohl aus lexikalischen wie auch aus syntaktischen Strukturen der Umgangs- und Standardsprache (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 52).

Der Wortschatz der Bildungs- und der Fachsprache basiert auf dem Wortschatz der Umgangs- und Standardsprache. Viele Fachwörter sind aus der Umgangssprache übernommen worden, die zwar die gleiche Ausdrucksseite haben, aber in der fachsprachlichen Bedeutung abweichen (vgl. Fluck 1985, S. 47). Gleichzeitig finden auch Fachwörter Eingang in die Umgangssprache, etwa wenn in Medien über Wissensfortschritte berichtet wird und dafür Fachwörter Verwendung finden. Roelcke setzt sich dafür ein,

> *„von einer strengen Unterscheidung zwischen fachlichen und nichtfachlichen Varietäten abzusehen und stattdessen lediglich innersprachliche Merkmale zu bestimmen“ (Roelcke 2010, S. 17f.).*

Die in diesem Kapitel benannten Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollen daher nicht als strikte Trennung zwischen den sprachlichen Varietäten verstanden werden, sondern lediglich als Merkmale der einzelnen Varietät gelten, wobei sich diese durchaus überschneiden können.

In der Schule benötigen die Schülerinnen und Schüler alle in diesem Kapitel genannten Va-

rietäten des Deutschen, wobei eine differenzierte Unterscheidung für die Unterrichtspraxis weniger wichtig ist. Die Schülerinnen und Schüler müssen den an sie gestellten Anforderungen sprachlich angemessen gerecht werden. Ob es sich dabei um bildungssprachliche oder fachsprachliche Kompetenzen handelt, ist für den Schulalltag nachrangig. Für eine wissenschaftliche Betrachtung ist die Trennung aber durchaus sinnvoll. Da im Rahmen dieser Arbeit nicht alle Varietäten der Sprache in der Schule thematisiert werden können, muss hier eine erste Eingrenzung stattfinden.

Fachsprache ist nötig, um das Wissen einer Fachrichtung zu verstehen und es kommunizieren zu können. Schülerinnen und Schüler benötigen in einem schulbezogenen Kontext fachsprachliche Kompetenzen, um sich das Wissen der Unterrichtsfächer aneignen zu können. Daher wird sich diese Arbeit im Folgenden ausschließlich mit der Fachsprache auseinandersetzen.

3 Fachwörter und Fachwortschatz

Um sprachliche Varietäten in der Linguistik differenzierter untersuchen zu können, werden häufig die drei Teilbereiche *Wortebene, Satzebene* und *Textebene* unterschieden (vgl. Ohm u.a. 2007; Michalak u.a. 2015, S. 68; Gogolin & Duarte 2016, S. 489f.). Auch für die Varietät *Fachsprache* wird die Wortebene von den beiden anderen Ebenen getrennt untersucht.

Für die Wortebene der Varietät Fachsprache ist der Terminus *Fachwort* prägend. Im Gegensatz zu Worten in der Umgangssprache werden Fachwörter ausschließlich in von Fachlichkeit geprägten Kommunikationssituationen benutzt. Je nach Fachrichtung und Bezugsdisziplin werden unterschiedliche Fachwörter verwendet. So unterscheiden sich die Fachwörter in der Biologie von Fachwörtern in der Politikwissenschaft. Der Fachinhalt wird über Fachwörter strukturiert und kommuniziert, daher sind die Inhalte der Fachrichtungen und die Fachwörter „untrennbar miteinander verbunden“ (Michalak u.a. 2015, S. 57).

Roelcke untergliedert die Fachwörter in Fachsprachwörter und Fachtextwörter (vgl. Roelcke 2010, S. 56). Fachsprachwörter sind Wort-Types und werden somit als „Einheit eines fachlichen Sprachsystems“ (ebd.) angesehen. Der Fachsprachwortschatz wird von Roelcke wiederum in vier Gruppen unterteilt (vgl. ebd., S. 57):

1. Der *nichtfachliche Fachsprachwortschatz* bezieht sich auf alle allgemeinsprachlichen und fachlich nicht weiter geprägten Wörter. Diese Gruppe der allgemeinsprachlichen Wörter übernimmt in allen Fachsprachen die höchste Frequenz (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 52).
2. Als zweite Gruppe im Fachsprachwortschatz benennt Roelcke die *extrafachlichen Fachsprachwörter.* Dies sind Lexeme, die auch in anderen Fachsprachen vorkommen. Sie werden von Roelcke auch als „Bildungswortschatz“ (Roelcke 2015, S. 378) bezeichnet.
3. Der *interfachliche Fachsprachwortschatz* beinhaltet Fachwörter aus anderen fachsprachlichen Systemen, die auch im betreffenden Sprachsystem vorkommen. Durch die inhaltliche Nähe des Faches Politik zu anderen sozial- oder geisteswissenschaftlichen Fächern wie Wirtschaft, Geschichte, Soziologie oder Philosophie enthält das fachsprachliche System im Politikunterricht viele Lexeme aus den zuvor genannten Bezugsdisziplinen.
4. Der *intrafachliche Fachsprachwortschatz* besteht aus Fachwörtern, die ausschließlich der betreffenden Fachsprache angehören. Bei dieser Unterscheidung wird deutlich, dass der Fachwortschatz nicht gänzlich von umgangs- oder bildungssprachlichen Lexemen getrennt werden kann, weil auch diese Lexeme in den

Fachsprachen Verwendung finden. Erst Roelckes vier Gruppen des Fachsprachwortschatzes schlüsseln den Fachwortschatz in Lexeme auf, die neben der Fachsprache auch in der Umgangs- und Standardsprache (nichtfachlicher Fachsprachwortschatz) und der Bildungssprache (extrafachlicher Fachsprachwortschatz) vorkommen. Der inter- und intrafachliche Fachsprachwortschatz findet sich hingegen nur in Fachsprachen.

Vom systemisch angelegten Fachsprachwortschatz unterscheidet Roelcke den *pragmalinguistischen Fachtextwortschatz*. Fachtextwörter sind dabei „Texteinheiten" (Roelcke 2010, S. 56). Auch beim Fachtextwortschatz unterscheidet Roelcke vier Unterkategorien (vgl. ebd., S. 57): Die erste Unterkategorie bildet der *gesamte Fachtextwortschatz* eines Textes. Dazu zählen alle Wörter unabhängig der Fachsprachlichkeit. Beim *fächerbezogenen Fachtextwortschatz* hingegen werden alle nichtfachsprachlichen Wörter ausgeklammert. Zum *fachbezogenen Fachtextwortschatz* im weiteren Sinne zählen alle nicht als extrafachlich eingestuften Fachtextwörter, während der *fachbezogene Fachtextwortschatz* im engeren Sinne nur noch intrafachliche Fachsprachwörter enthält.

Die Gliederung Roelckes in Fachsprach- und Fachtextwörter schließt sich nicht gegenseitig aus, differenziert aber Hoffmanns Fachwortdefinition weiter aus. So schlägt Roelcke die folgende Definition vor:

> *„Ein Fachwort ist hiernach die kleinste bedeutungstragende und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheit eines fachlichen Sprachsystems, die innerhalb der Kommunikation eines bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereichs im Rahmen geäußerter Texte gebraucht wird" (ebd., S. 56).*

Dem Fachwortschatz werden ähnlich wie der Fachsprache Eigenschaften zugewiesen, die je nach Fachsprache mal mehr mal weniger erfüllbar sind. Der Fachwortschatz soll *fachbezogen* sein (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 34), also auf einen Fachbereich beschränkt sein. Bereits Roelckes Gliederung des Fachsprachwortschatzes zeigt, dass der Fachwortschatz einer Fachrichtung nie völlig isoliert von anderen sprachlichen Varietäten existiert. Neben der Fachbezogenheit ist die *Exaktheit* eine weitere Eigenschaft des Fachwortschatzes. Fachwörter sollen Zusammenhänge möglichst adäquat und genau benennen (vgl. Roelcke 2010, S. 69; Buhlmann & Fearns 2000, S. 34). Für Schellenberg kann eine *präzise Gebrauchsweise* von Fachwörtern die fachliche Kommunikation erleichtern, wenn alle Kommunikationsteilnehmer die Bedeutung der Fachwörter kennen (vgl. Schellenberg 2016, S. 311). Roelcke stellt dem „Exaktheitspostulat" (Roelcke 2010, S. 69) die *Vagheit* entgegen. Demnach ist die Bedeutung von Fachwörtern nicht immer exakt sondern kontextabhängig und kann je nach Gebrauch eines Lexems voneinander abweichen. Auch im Fachwortschatz kommen Polysemie und Synonymie vor (vgl. Kilian 2015, S. 139f.; Roelcke 2010, S. 70). Fachwörter sind somit nicht immer eindeutig, beim Gebrauch im Kontext zeigen sie aber häufig *Eineindeutigkeit*. Unter Eineindeutigkeit bezeichnet ein Terminus nur einen Begriff und gleichzeitig hat der Begriff auch nur diesen einen Terminus als Bezeichnung (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 34). Das beschriebene Verhältnis zwischen Terminus und Begriff ist hierbei nur in einem spezifischen Kontext vorhanden (vgl. Roelcke 2010, S. 73), ohne diesen Kontext sind auch Fachwörter mehrdeutig (vgl. Kilian 2015, S. 139). Eine weitere Eigenschaft, die Fachwörtern zugeschrieben wird, ist *sprachliche Ökonomie*. Fachwörter sollen möglichst knapp sein, aber dennoch exakt einen Begriff bezeichnen. Kniffka und Roelcke lehnen auch diese Vorstellung als unrealistisch ab, stattdessen unterteilen sie in

„Effizienz des kommunikativen Aufwands oder Ergebnisses“ (Kniffka & Roelcke 2016, S. 76). Entweder der kommunikative Aufwand erfolgt möglichst knapp, dann muss die Kommunikation aber Abschläge an Exaktheit hinnehmen oder das Kommunikationsergebnis ist effizient, dann hat die Kommunikation aber u.U. an Knappheit eingebüßt (vgl. ebd.). Generell können die beschriebenen Eigenschaften nicht als Kriterien für Fachwörter gelten, weil nie alle Eigenschaften gleichzeitig erfüllt werden können. Buhlmann und Fearns sprechen sich hier für „Benennungsgrundsätze“ (Buhlmann & Fearns 2000, S. 34) aus, die bei der Normung und im Gebrauch beachtet werden sollen, aber nicht müssen.

3.1 Merkmale von Fachwortschätzen

Zwar hat jede Fachrichtung ihren eigenen Fachwortschatz, dennoch gibt es auch Verbindendes zwischen den unterschiedlichen Fachwortschätzen. Viele Fachwortschätze sind durch Fremd- oder Lehnwörter geprägt. Wenn neue Erkenntnisse in anderen Sprachen veröffentlicht und diskutiert werden, werden teilweise Lexeme aus einer anderen Sprache in eine deutsche Fachsprache übernommen. Sind die Wörter schon lange im Sprachgebrauch einer Fachsprache vorhanden, werden sie an die deutsche Grammatik angepasst. Damit sind sie dann zu Lehnwörtern geworden. Besonders häufig sind Fremd- und Lehnwörter aus dem Englischen in deutschen Fachwortschätzen (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 33; Kniffka & Roelcke 2016, S. 66ff; Schellenberg 2016, S. 316). Finden Ausdrücke aus anderen Varietäten Eingang in die Fachwortschätze nennt man dies *Terminologisierung* (vgl. Fluck 1985, S. 50). Dabei werden Ausdrücke aus anderen sprachlichen Varietäten in präzisierter Form als Fachwörter benutzt. Der Ausdruck muss dabei nicht seine Bedeutung aus der Umgangs- oder Standardsprache gänzlich verlieren, die Bedeutung wird aber durch Definitionen präziser (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 34).

Hauptsächlich der Sprachökonomie wegen werden komplexe Fachwörter, insb. Substantive, abgekürzt. Sie sind sowohl im mündlichen Sprachgebrauch leichter auszusprechen als auch im Schriftlichen leichter zu schreiben und zu erlesen. Meist ist die Langform aber parallel zu den Kurzwörtern im Fachwortschatz präsent. Kniffka und Roelcke unterscheiden die fünf Formen *Kopfwörter, Schwanzwörter, Klammerwörter, Initialwörter* und *Silbenwörter* voneinander (vgl. Kniffka & Roelcke 2016, S. 77).

Gelegentlich ist von einem *Metapherntabu* in Fachsprachen die Rede (vgl. Roelcke 2010, S. 74). Metaphern werden demnach als in fachsprachlichen Texten unangemessen angesehen. Schaut man sich fachsprachliche Texte an, findet man allerdings eine ganze Reihe an Metaphern. Kniffka und Roelcke gehen so weit, die Verwendung von Metaphern als „ein zentrales Verfahren der Gewinnung neuer Fachwörter“ (Kniffka & Roelcke 2016, S. 68) zu bezeichnen. Eine mögliche Ursache für die vielen Metaphern könnte im „erhöhten Bezeichnungsbedarf“ (Roelcke 2010, S. 75) der Fachsprachen bestehen. Um möglichst exakt einen Begriff benennen zu können, sind immer wieder neue Fachwörter nötig, daher greift man gelegentlich auf bereits bestehende Lexeme zurück und deutet sie metaphorisch um.

Fachtexte sind häufig im Nominalstil mit vielen komplexen Nominalphrasen verfasst, daher ist der Anteil der Substantive an Fachwortschätzen hoch (vgl. Kniffka & Roelcke 2016, S. 70). Fluck bezeichnet daher Substantive als „[d]ie wichtigste Wortart“ (Fluck 1985, S. 49) im Fachwortschatz. Meist kommen die Substantive im Singular und mit einem bestimmten Artikel vor (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 21). Viele Substantive ent-

stehen durch Komposition. So wird fachliches Wissen komprimiert, was sonst in syntaktisch komplexen Strukturen geäußert werden müsste (vgl. Kniffka & Roelcke 2016, S. 65). Obwohl der Genitiv in der Umgangssprache selten ist, wird er in Fachsprachen noch recht häufig zur Attribuierung von Nomen verwendet (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 21).

Im Fachwortschatz übernehmen Verben eine deutlich geringere Rolle als Substantive. Es ist auch von einer „Sinnentleerung der Verben" (Fluck 1985, S. 55) die Rede. Für den Satz sind Verben unentbehrlich, im Fachwortschatz bekommen sie aber kaum Bedeutung zugesprochen, daher übernehmen sie in fachsprachlichen Texten ausschließlich eine *Platzhalterfunktion*. Verben werden aus Gründen der Entpersonalisierung in Fachtexten meist in der dritten Person Singular und im Präsens verwendet (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 17f.). Auch der Gebrauch des Infinitivs und Passiv- und Konjunktivformen treten im Vergleich zur Standardsprache gehäuft auf (vgl. ebd.). Viele Verben werden aus der Standardsprache übernommen, bekommen aber durch Prä- oder Suffixe eine spezielle Bedeutung zugeschrieben, die von der Bedeutung in der Standardsprache abweicht (vgl. Ohm u.a. 2007, S. 165). Verben finden sich in Fachwortschätzen nur in geringer Frequenz. Fluck spricht von einem „Zurücktreten des Verbs hinter nominale Fügungen" (Fluck 1985, S. 56).

Adjektive übernehmen in Fachwortschätzen eine „Differenzierungsfunktion" (Fluck 1985, S. 49). Sie werden in Fachwortschätzen häufig dazu gebraucht, Gegensätze darzustellen und die Bedeutung eines Substantivs zu präzisieren (vgl. Kniffka & Roelcke 2016, S. 65). Meist treten Adjektive im attributiven Gebrauch auf (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 23).

3.2 Wortbildungen bei Fachwörtern

Die auf ständigen fachlichen Erkenntnisgewinn ausgerichteten Fachsprachen brauchen immer wieder neue Fachwörter. Die Wortbildungsregeln für Fachwörter unterscheiden sich dabei nicht von denen der Standardsprache (vgl. Roelcke 2015, S. 383). Daher lassen sich auch für Fachwörter bei der Wortbildung Komposition, Derivation, Konversion und Kurzwortbildung als Wortbildungsformen unterscheiden.

Häufiger als in der Umgangs- oder der Standardsprache sind Kompositabildung im Fachwortschatz (vgl. Fluck 1985, S. 49; Buhlmann & Fearns 2000, S. 30). In Fachsprachen besteht ein großes Verlangen nach Exaktheit und Sprachökonomie, daher sollen fachsprachliche Äußerungen präzise und komprimiert vorgetragen werden. Komposita bieten „eine möglichst weitgehende Komprimierung syntaktischer Konstruktionen" (Buhlmann & Fearns 2000, S. 30).

Für die Komposition sind mindestens zwei eigenständige Basismorphemen nötig. Das können zwei oder mehr Lexeme der gleichen Wortart oder unterschiedlicher Wortarten sein. Substantive bilden nicht nur die Wortart, die am häufigsten in Fachwortschätzen anzutreffen ist, sie machen auch einen Großteil der Komposita aus. Besonders häufig ist die Kompositabildung aus zwei oder mehr Substantiven in Form von Determinativkomposita (vgl. Fluck 1985, S. 50; Michalak u.a. 2015, S. 60; Kniffka & Roelcke 2016, S. 65). Determinativkomposita bestehen aus einem Bestimmungswort (Determinans) als erster Konstituente und dem Grundwort (Determinatum) als zweite Konstituente. Bei mehr als zwei Konstituenten ergeben sich mehrere Bestimmungsworte. Ein Bestimmungswort determiniert das Grundwort semantisch, schränkt also die Bedeutung des Grundwortes ein und präzisiert es (vgl. Römer & Matzke

2010). So bestimmt die erste Konstituente *Menschen* die zweite Konstituente *Rechte* in dem Kompositum *Menschenrechte* näher. Es sind allgemeine Rechte aller Menschen statt spezialisierter Rechtsvorschriften wie das Strafrecht, das Mietrecht oder das Baurecht gemeint. Nicht immer lässt sich die Bedeutung des Kompositums aus der Grundbedeutung der Wortkonstituenten ableiten (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 60).

Adjektive kommen in der Komposition häufig als Bestimmungswort neben Substantiven vor. Hierbei kommt ihnen meist eine Differenzierungsfunktion zu (vgl. Fluck 1985, S. 51). Verben finden wir in Fachwort-Komposita sowohl als Bestimmungs- als auch als Grundwort. Bildet ein Verb das Grundwort, kommt das Kompositum meist nur in Infinitiven oder Partizipialform vor, um persönliche Flexionsformen zu umgehen (vgl. ebd.).

Neben der Komposition ist die Derivation die zweite hochfrequente Wortbildungsart in Fachwortschätzen. Bei der Derivation wird aus einem Basismorphem ein neues Fachwort abgeleitet. Durch das Anhängen von Präfixen und Suffixen kann ein Basismorphem grammatikalisch und semantisch verändert werden (vgl. Römer & Matzke 2010, S. 134f.).

Suffixe wie *{-lich}*, *{-ig}*, *{-isch}*, *{-in}*, *{-sch}* oder auch *{-ung}*, *{-nis}*, *{-heit}* und *{-keit}* sind grammatikalische Suffixe. Sie dienen ausschließlich dazu, die Wortart eines Basismorphems zu verändern. Durch das Anhängen der ersten Gruppe von Suffixen entstehen Adjektive. Aus der zweiten Gruppe werden Substantive (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 26). Das Suffix {-er} bewirkt eine Wortartenänderung vom Verb hin zum Substantiv. Es ist aber kein rein grammatikalisches Suffix, sondern bewirkt auch, dass aus einem Verb eine Personen- oder Gerätebezeichnung wird. Aus dem Verb *arbeiten* kann durch Derivation etwa das Substantiv *Arbeiter* entstehen (vgl. Fluck 1985, S. 53; Ohm u.a. 2007, S. 165).

Semantische Affixe haben Auswirkungen auf die Bedeutung des Basismorphems. Teilweise lässt sich aus der Bedeutung der Affixe auf die Bedeutung des neuen Fachwortes schließen. So lässt das Präfix *{ent-}* auf einen Vorgang schließen, der vermieden oder aufgehoben werden soll und das Suffix *{-frei}* drückt die Abwesenheit von etwas aus (vgl. Michalak u.a. 2015, S. 61; Kniffka & Roelcke 2016, S. 66). Ebenso semantisch differenzierend sind die Suffixe *{-artig}*, *{-haltig}*, *{-los}*, *{-reich}*, *{-arm}*, *{- fähig}*, *{-beständig}*, *{-anfällig}*, *{-hemmend}*, *{-fördernd}* oder *{-mäßig}* (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 27). Sie machen aus Substantiven Adjektive. Die Präfixe *{a-}*, *{un-}*, *{in-}*, *{des-}* und viele andere negieren Adjektive (vgl. ebd.). Gerade Verben werden durch das Anhängen von Affixen in ihrer Bedeutung differenziert. So kann das Basismorphem *{nehm}* durch die Präfixe *{an-}* oder *{ver-}* unterschiedliche Bedeutungen annehmen.

Neben den beiden hochfrequenten Wortbildungsarten Komposition und Derivation existieren für die Wortbildung von Fachwörtern noch einige andere Formen der Wortbildung. Werden für einen Wortartenwechsel keine Flexionsmorpheme benötigt, spricht man von Konversion (vgl. Römer & Matzke, S. 154f.). Aus dem Verb *arbeiten* entsteht durch Konversion das Substantiv *die Arbeit*. Auch bei Verben zeigt sich die Konversion, wenn durch die subjektunabhängige Sprache in Fachtexten die Verben im nominalisierten Infinitiv stehen (vgl. Ohm u.a. 2007, S. 162).

Eine weitere hochfrequente Form der Wortbildung findet sich mit der Entlehnung von Wörtern aus anderen Sprachen. Wie bereits im letzten Kapitel thematisiert wurde, sind Fremdwörter und Lehnübersetzungen in

Fachwortschätzen weit verbreitet.

3.3 Der Wortschatzerwerb in der Schule

Den *einen* Wortschatz gibt es nicht. Der Wortschatz eines jeden Menschen ist individuell verschieden. Meist wird zwischen dem produktiven und dem rezeptiven Wortschatz unterschieden. Lexeme des rezeptiven Wortschatzes können beim Lesen oder Zuhören verstanden werden. Der produktive Wortschatz hingegen kann in Kommunikationssituationen aktiv zur Artikulation genutzt werden. Der rezeptive Wortschatz umfasst etwa vier bis fünf Mal so viele Lexeme wie der produktive Wortschatz (vgl. Nodari 2006, S. 1). Der individuelle Wortschatz unterscheidet sich je nach Alter, Bildungsstand, Sprachkenntnissen aber auch nach Interessen (vgl. ebd.). Für den durchschnittlichen Umfang des Wortschatzes eines Erwachsenen liegen unterschiedliche Ergebnisse vor. Dittmann (2002) beziffert den durchschnittlichen Wortschatz eines gebildeten Erwachsenen auf etwa 10.000 Worte im produktiven Wortschatz und auf bis zu 40.000 Worte im rezeptiven Wortschatz (vgl. Dittmann 2002, S. 288). Ulrich hingegen unterscheidet nicht nach Bildungsstand, ermittelt aber einen deutlich höheren rezeptiven Wortschatz. So kommt er für einen durchschnittlichen Erwachsenen zu einem produktiven Wortschatz von 6.000 bis 10.000 Worten und zu einem rezeptiven Wortschatz von 50.000 bis 100.000 Worten (vgl. Ulrich 2013, S. 308). Die Unterschiede sind somit gerade im rezeptiven Wortschatz deutlich.

Unabhängig von der Größe des Wortschatzes endet der Wortschatzerwerb niemals. Der Mensch erwirbt bis zu seinem Tod neue Lexeme. Dementsprechend wichtig ist der Wortschatzerwerb. Schülerinnen und Schüler, die nur über einen geringen Wortschatz verfügen, können diesen erweitern. Die DESI-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass mehr als ein Drittel aller 9. Klässler selbst den Grundwortschatz nicht hinreichend beherrschen (vgl. Willenberg 2008, S. 76). Als Grundwortschatz werden hierbei die häufigsten 2000 Lemmata aus dem Grundwortschatz von Langenscheidt definiert. Von einem produktiven Wortschatz von bis zu 10.000 Worten sind viele Schülerinnen und Schüler weit entfernt. In einem seiner Aufsätze mit dem provokanten Titel *Der vergessene Wortschatz* macht Willenberg (2007) deutlich, dass Schülerinnen und Schüler den Wortschatz nicht eigenständig erwerben können und auch in diesem Bereich Sprachförderung notwendig ist.

Der Wortschatz ist als *mentales Lexikon* im Langzeitgedächtnis gespeichert. Das mentale Lexikon ist in einen lautlichen Bereich (die Lexemebene) und einen nicht- lautlichen Bereich (die Lemmaebene) untergliedert (vgl. Leimbrink 2015, S. 29). Damit neue Worte überhaupt im Langzeitgedächtnis gespeichert werden, ist eine elaborierte Wiederholung und Vernetzung im Arbeitsgedächtnis nötig. Zwar kann das Wissen nach Wiederholungen besser abgerufen werden, wenn die Wiederholungen aber stoppen, wird der Erwersprozess häufig abgebrochen. Es kommt somit nicht nur auf die Wiederholungsrate an. Stummes oder leises Wiederholen des Wissens, wie es häufig beim Vokabellernen praktiziert wird, führt nicht automatisch zur Speicherung im Langzeitgedächtnis. Stattdessen führen die Wiederholungen nur zu einer längeren Speicherung im Arbeitsgedächtnis. Hören die Wiederholungen dann auf, wird das Wissen häufig schnell wieder aus dem Arbeitsgedächtnis gelöscht, ohne dass es im Langzeitgedächtnis gespeichert wurde. Neben der Wiederholungsrate sind somit auch Elaboration und Assimilation des neuen Wissens für den Wortschatzerwerb von großer Bedeutung (vgl. Runte 2015, S. 87).

Zur Förderung lexikalischer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern schlägt Feilke (2009) den *wortschatzdidaktischen Dreischritt* vor. Er besteht aus einer „Abfolge von Kennen, Lernen und Können“ (Feilke 2009, S. 4). Die erste Stufe bilden *Isolieren* und *Semantisieren*. Damit Schülerinnen und Schüler ihren Wortschatz erweitern können, müssen sie in mündlichen und schriftlichen Texten für unbekannte Worte sensibilisiert werden. Über das Suchen und Markieren von unbekannten Worten und Textstellen oder den Vergleich von Texten mit unterschiedlicher Wortwahl kann die Aufmerksamkeit auf das Unbekannte gelenkt werden (vgl. ebd., S. 11f.). Den zweiten Schritt bilden *Variieren* und *Vernetzen* (vgl. ebd., S. 12). Die Schülerinnen und Schüler müssen sich mit dem neuen Wissen aktiv auseinandersetzen. Runte unterteilt diesen Schritt aus lernpsychologischen Gründen in Elaboration und Assimilation. Die Elaboration meint die Strukturierung des neuen Wissens in Form von Hierarchisierung in Ober- und Unterkategorien und anderen Formen der Darstellung (vgl. Runte 2015, S. 106). Bei der Assimilation soll das neue Wissen in das bereits bestehende Wissen integriert werden. Das vorhandene Wissen muss mit dem neuen Wissen auf unterschiedliche Weise verknüpft werden. Desto mehr Verknüpfungen es zwischen dem Vorwissen und dem neuen Wissen gibt, desto schneller und einfacher kann die Information später reproduziert werden (vgl. ebd., S. 108, S. 112). Im zweiten Schritt ist es besonders wichtig, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit dem neuen Wissen auseinandersetzen und es nicht nur auswendig lernen. Den dritten Schritt bilden *Kontextualisieren* und *Reaktivieren*. Damit das Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, ist es wichtig, dass Wissen in zeitlichen Abständen abzurufen. Gleichzeitig sollte das Wissen in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden, damit die Verknüpfungen im Langzeitgedächtnis ausgebaut werden können und das Wissen so immer schneller und umfassender abgerufen werden kann (vgl. Feilke 2009, S. 13). Der Wortschatzerwerb funktioniert somit nicht über die reine Wiederholung von Worten, stattdessen müssen sich Schülerinnen und Schüler aktiv mit unbekannten Worten und dem damit verbundenen Wissen beschäftigen.

4 Fachsprache und Fachwortschatz in der politischen Bildung

4.1 Civic Literacy oder politische Grundbildung

Fritz Reheis entwickelt zwei grundlegende Ziele der politischen Bildung. Auf der individuellen Bildungsebene sind der *mündige Bürger* und eng damit verbunden auch das *menschenwürdige Gemeinwesen* auf kollektiver Ebene Leitideen der politischen Bildung (vgl. Reheis 2016, S. 15). Die Menschenwürde gilt als Inbegriff der Ethik des modernen Gemeinwesens. Dem Menschen wird dabei, unabhängig von erbrachten Leistungen oder sozialer Zugehörigkeit, ein Wert an sich zugesprochen. Dieser Wert ist mit angeborenen und unveräußerlichen Rechten wie der persönlichen Freiheit oder der Gleichheit vor dem Gesetz verbunden (vgl. ebd., S. 16). Heute sind diese Werte und Rechte in den politischen Zielen verschiedener Institutionen von Gemeinschaften verankert. So sind in den unveränderbaren Grundrechten des deutschen Grundgesetzes mit der Gleichberechtigung von Mann und Frau (Art. 3), der Glaubensfreiheit (Art. 4), dem Asylrecht (Art. 16a) oder auch der Meinungs- und Pressefreiheit (Art. 5) grundlegende Prinzipien des menschenwürdigen Gemeinwesens verankert (vgl. Grundgesetz 2012). In der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* sind neben diesen Werten auch die politische Bildung verankert. Bereits in der Präambel wird die Weltgemeinschaft dazu aufgefordert,

„durch Unterricht und Erziehung die Ach-

> *tung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern" (Vereinte Nationen 1948, S.1).*

In Artikel 26 wird das Recht auf Bildung genauer definiert. Dort heißt es:

> *„Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein" (Vereinte Nationen 1948, S.5).*

Neben dem Recht auf allgemeine Bildung des Einzelnen ist hier auch die politische Bildung mit dem Ziel der Errichtung und Aufrechterhaltung eines menschenwürdigen Gemeinwesens verankert. Reheis spricht in diesem Zusammenhang „von einem Menschenrecht auf Politische Bildung" (Reheis 2016, S. 29). Zur Wahrung eines menschenwürdigen Gemeinwesens ist die politische Bildung des Einzelnen von besonderer Bedeutung. Erst der mündige Bürger kann die Werte einer Gesellschaft weiterentwickeln und beschützen.

Bereits Immanuel Kant spricht von einer „selbst verschuldeten Unmündigkeit" (Kant 1784, S. 35) und fordert die Menschen auf, mündig zu werden. Mündig meint hier, den eigenen Verstand zu benutzen, das politische und soziale Handeln kritisch zu hinterfragen und sich selbst in die Gesellschaft einzubringen. Während politische Mündigkeit bereits im 18. Jahrhundert durchdacht wird, bekommt die politische Bildung nach dem Grauen des Zweiten Weltkrieges neuen Ansporn. Als Reaktion auf den Nationalsozialismus fordert Theodor W. Adorno 1966 eine *Erziehung nach Auschwitz*: „Aller politische Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz sich nicht wiederhole" (Adorno 1966, S. 104). Gemeint ist damit eine politische Bildung, die den Einzelnen für die Wahrung der Menschenwürde eintreten lässt.

Politische Bildung, die im Sinne Adornos eine Erziehung zum mündigen Bürger darstellt, muss als Grundbildung verstanden werden. So sollen die Schülerinnen und Schüler aller Bildungsabschlüsse grundlegende politische Kompetenzen erwerben. Die Grundbildung des Politischen wird häufig als *Civic Literacy*, gelegentlich auch als *Political Literacy* bezeichnet, wobei beide Begriffe hier synonym verwendet werden (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 19; Weißeno & Eck 2013, S. 14).

Civic Literacy beschreibt Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zur mündigen Teilhabe am Politischen. Neben der „wissensbasierte[n] Kenntnis über die im öffentlichen Diskurs stehenden politischen Gegenstände" ordnet Juchler ihr auch „das Vermögen zur aktiven Partizipation am politischen Geschehen" (Juchler 2008, S. 173) zu. Die Civic Literacy besteht somit aus Fachwissen, mit deren Hilfe die Schülerinnen und Schüler politische Problemstellungen möglichst adäquat lösen können und gleichzeitig aus politischer Urteils- und Handlungskompetenz (vgl. Detjen u.a. 2012), um mögliche Lösungen in der Gesellschaft auch umsetzen zu können. Die Civic Literacy ist angelehnt an das *Literacy*-Konzept von Bybee (1997) und beschreibt Basiskompetenzen zur Grundbildung. Dabei geht es nicht darum, politisches Faktenwissen zu vermitteln, sondern um einen konzeptuellen, vernetzten Aufbau von Fachwissen. Da sich politisches Wissen ständig aktualisiert, müssen die Schülerinnen und Schüler politische Kompetenzen erwerben, die in späteren Anwendungssituationen auch ohne Erfahrungen dazu befähigen, angemessene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Weißeno & Eck 2013, S. 26).

Weißeno u.a. haben für die Civic Literacy ein Vier-Stufen-Modell entwickelt:
1. Die erste Stufe bildet die *nominale Civic Literacy*. Auf dieser Stufe kennen die Schülerinnen und Schüler zwar politische Fachwörter

und Themen, verwenden sie aber fachlich falsch.
2. Auf der zweiten Stufe, der *funktionalen Civic Literacy* werden die Fachwörter richtig verwendet, allerdings liegt das Wissen über die Fachwörter und politischen Themen noch in Form von Faktenwissen vor.
3. Erst auf der dritten Stufe, der *konzeptuellen und prozeduralen Civic Literacy*, sind die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage, Fachwissen als konzeptualisiertes Wissen zu bilden.
4. Die *multidimensionale Civic Literacy* bildet die vierte Stufe und steht für ein umfassendes konzeptuelles Fachwissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 19). Erst der Erwerb einer *konzeptuellen und prozeduralen Civic Literacy* wird für die politische Grundbildung als ausreichend angesehen.

Zwar erwerben viele Schülerinnen und Schüler auch außerhalb der Schule politisches Wissen, dies erreiche aber meist nicht die Grundbildung in Form einer Civic Literacy, so Weißeno, Eck und Götzmann. Den Schülerinnen und Schülern fehlen dafür die domänenspezifischen Fachwörter, die über die umgangssprachliche Diskussion des Politischen hinausgehen (vgl. Weißeno u.a. 2008, S. 262). Die Fachsprache ist somit eng mit dem Fachwissen in der *Civic Literacy* verbunden. Das Fachwissen wird im Medium der Sprache übermittelt, verglichen und angepasst. Die Fachsprache ist „ein wichtiges Arbeitswerkzeug“ (Detjen 2012, S. 30) im Politikunterricht. Konzeptualisiertes Wissen geht zwar über die Bedeutung einzelner Fachwörter hinaus, dennoch müssen die Schülerinnen und Schüler über nötige Sprachkompetenz verfügen, um sich neue Fachwörter erschließen zu können. Erst wenn sie in der Lage sind, mehrere Fachwörter anwenden und vernetzen zu können, kann überhaupt von konzeptualisiertem Wissen gesprochen werden (vgl. Richter 2010, S. 181; Weißeno & Eck 2013, S. 16). Da Fachsprache und Fachwissen eng miteinander verknüpft sind, sind auch die erforderlichen sprachlichen Kompetenzen domänenspezifisch. Die Fachsprache und insb. der Fachwortschatz müssen im Politikunterricht neben dem Fachwissen vermittelt und erworben werden (vgl. Richter 2006, S. 63; Manzel 2015, S. 269). Geschieht dies in der politischen Bildung nicht, können die Schülerinnen und Schüler ihre Rolle als mündige Bürger in der Gesellschaft nicht einnehmen und ihnen bleibt die Teilhabe an der Gesellschaft verwehrt. Rüstow geht noch weiter:

„Vielen Menschen, denen der Zugang zu politischen Prozessen aufgrund von sprachlichen Barrieren verwehrt bleibt, wird ein politisches Grundrecht abgesprochen“ (Rüstow 2015, S. 116).

Das Menschenrecht auf politische Bildung ist somit nicht nur zur Wahrung des menschenwürdigen Gemeinwesens von Bedeutung, sondern ermöglicht dem Einzelnen auch Partizipation. Voraussetzung für soziale Teilhabe sind allerdings nötige fachliche Sprachkompetenzen. Wo diese Kompetenzen nicht vorhanden sind, müssen sie neben den fachlichen Kompetenzdimensionen im Politikunterricht gefördert werden.

4.2 Gibt es eine Fachsprache im Politikunterricht?

Die Fachsprache der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer ist „eine eher alltägliche Wissenschaftssprache“ (Oleschko 2014a, S. 76). Wenn auch etwas unglücklich formuliert, ist damit nicht gemeint, dass für die politische Bildung keine Fachsprache existiert. Die domänenspezifische Fachsprache teilt sich auf Wortschatzebene viele Ausdrücke mit der Umgangs- und der Bildungssprache. Teilweise lassen sich zwischen den Wortformen in der Fachsprache und der Umgangssprache aber Bedeutungsunterschiede feststellen. Dennoch gibt es gute Gründe politische Sach-

verhalte in der Fachsprache und nicht der Umgangssprache zu thematisieren. Die Umgangssprache ist nicht so exakt wie die Fachsprache, was Missverständnisse entstehen lässt. Die Fachsprache hingegen benutzt deutlich präzisere Fachwörter.

> *„[D]ie Fachsprache entlastet die unterrichtliche Kommunikation von unnötigen Assoziationen" (Weißeno 2013, S. 153),*

was die fachliche Kommunikation erleichtert, von den Kommunikationsteilnehmern aber auch fachsprachliche Kompetenzen erfordert.

Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, kommt der Fachsprache in der politischen Bildung eine besondere Bedeutung dahingehend zu, dass nur wer fachsprachliche Kompetenzen erworben hat, zur Teilhabe am Politischen fähig ist. Dementsprechend stufen viele Menschen die politische Fachsprache als für sich selbst relevant ein. Fackelmann zählt die Fachsprache der Politik daher zu den „öffentlich wirksamen Fachsprachen" (Fackelmann 2014, S. 33). Große Teile der Gesellschaft erwerben fachsprachliche Kompetenzen für das Politische. Teile der politischen Fachsprache werden, bedingt durch die große Reichweite, auch fächerübergreifend verwendet. Fachsprachliche Elemente finden so Eingang in andere Fachsprachen aber auch in die Bildungssprache. Dies hat zur Folge, dass sich Fach- und Bildungssprache für den Politikunterricht kaum voneinander trennen lassen. Dies bedeutet aber nicht, dass keine Fachsprache für das Politische existiert. Stattdessen scheint die politische Fachsprache für die Gesellschaft so relevant zu sein, dass diese auch fächerübergreifend als Bildungssprache verwendet wird. Der Eingang in die Bildungssprache macht gleichzeitig auch deutlich, wie wichtig die Sprache für die politische Bildung, aber auch der gesamten Gesellschaft ist:

> *„[P]olitisches Handeln [ist] unlösbar mit sprachlichen Kommunikationsprozessen verbunden […]. Politik geht zwar nicht in Sprache auf. Sie ist aber ein wichtiges Arbeitswerkzeug der Politikerinnen und Politiker" (Detjen 2012, S. 29f.).*

Da die Sprache für die politische Bildung eine hohe Relevanz besitzt, hängen fachliche Kompetenzen auch von sprachlichen Kompetenzen ab. Erst eine präzise und exakte Fachsprache kann den Unterrichtsgegenstand adäquat thematisieren (vgl. Weißeno u.a. 2008, S. 262). Dies erfordert allerdings die dafür nötigen sprachlichen Kompetenzen sowohl für Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrkräfte.

4.3 Der aktuelle Forschungsstand

Insgesamt ist die Fachsprache im Politikunterricht zwar noch wenig erforscht, es gibt aber schon ein paar Studien, die die (fach-) sprachliche Kompetenzen im Politikunterricht thematisieren.

Schröder (1988) hat für einen Korpus, der hauptsächlich aus Monographien, Zeitschriftenartikeln und Studienbüchern der Sozialwissenschaften besteht, den Anteil der Fachwörter berechnet. Dabei wurde ein durchschnittlicher Anteil der Fachwörter von 12,7% am Gesamtwortschatz ermittelt. Der Anteil vergrößert sich auf 19,5%, wenn man nur die Lemmata betrachtet. Im Vergleich zu anderen Disziplinen bescheinigt Schröder den sozialwissenschaftlichen Texten damit einen wesentlich geringeren Fachwortanteil (vgl. Schröder 1988, S. 69). Wie im vorangegangenen Kapitel thematisiert, könnte dies daran liegen, dass Fachwörter der Sozialwissenschaften durch ihre große Verbreitung in der Gesellschaft nicht als Fachwörter wahrgenommen werden, sondern zur Bildungssprache gezählt werden.

Weißeno, Eck und Götzmann (2008) haben mithilfe eines Assoziationstests bei Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 mit Leistungskurs *Gemeinschaftskunde*, bei

Studierenden der Politikwissenschaft, bei Lehrkräften für Sozialwissenschaften und bei Professorinnen und Professoren für Politikwissenschaft zentrale Fachwörter zur Sozialpolitik erhoben und miteinander verglichen. Im Gegensatz zu den Professoren nennen die befragten Schülerinnen und Schüler nur wenige zentrale Fachwörter (vgl. Weißeno u.a. 2008, S. 270). Gleichzeitig sind „Experten-Novizen-Effekte“ (ebd., S. 275) erkennbar: Professoren (Experten) und Schülerinnen und Schüler (Novizen) benennen unterschiedliche Fachwörter. Während sich die Schülerinnen und Schüler an Objekten orientieren und somit hauptsächlich Fachwörter der Oberflächenstruktur nennen, machen sich die Professorinnen und Professoren die Tiefenstruktur zu eigen und benennen vielfach Grundnormen und Oberbegriffe der Sozialpolitik (ebd.). Dieses Ergebnis bestätigt die Abstraktionsstufen nach Hoffmann (1985, S. 64ff.) zumindest auf Wortschatzebene, wonach die schulische Fachsprache auf einem niedrigeren Niveau anzusiedeln ist als die Fachsprache im wissenschaftlichen Diskurs. Für diese Arbeit besonders interessant sind Übereinstimmungen in der Fachwortnennung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler, die auf „eine eigene Begriffskultur im Schulsystem“ (Weißeno u.a. 2008, S. 276) hindeuten. Daraus kann geschlossen werden, dass die schulbezogene Fachsprache andere Fachwörter beinhaltet als die wissenschaftliche Fachsprache.

In der Studie *Sprichst du Politik?* (2011) wurden 16- bis 19-jährige Schülerinnen und Schüler zu ihrem Verhältnis zur politischen Sprache befragt. Darin wurde bestätigt, dass die politische Sprache „einen großen Einfluss auf die jungen Wähler/innen“ (Arnold u.a. 2011, S. 16) hat. Gleichzeitig nehmen mit 59,1% viele Jugendliche die Sprache von Politikerinnen und Politikern als abgehoben wahr. 43,8% der Schülerinnen und Schüler, die einen niedrigen oder mittleren Schulabschluss anstreben, geben an, die politischen Entscheidungen und den Entscheidungsprozess nicht nachvollziehen zu können. Hingegen geben nur 29,9% der Schülerinnen und Schüler höherer Bildungsgänge an, die Sprache der Politik nicht nachvollziehen zu können (vgl. ebd., S. 48). So scheint das Bildungsniveau „ein wesentlicher Aspekt für das Verständnis politischer Inhalte zu sein“ (ebd., S. 40). Dass dabei auch fast ein Drittel der Schülerinnen und Schüler in höheren Bildungsgängen die politischen Entscheidungsprozess nicht angemessen verstehen, sollte hierbei allerdings nicht vergessen werden. Generell scheint „ein Problem mit der Nachvollziehbarkeit politischer Entscheidungen“ (ebd., S. 48) zu bestehen, was evtl. auch auf sprachlicher Ebene zu suchen ist.

Die POWIS-Studie kommt für den Bildungsstand zu einem ähnlichen Ergebnis. Sie hat es sich zum Ziel gesetzt, das politische Wissen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund miteinander zu vergleichen. Dazu absolvierten die Schülerinnen und Schüler neben einem Deutschtest auch einen Politiktest. Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Defiziten im Deutschtest zeigen auch schlechtere Leistungen im Fachwissen als Schülerinnen und Schüler mit guten Sprachkompetenzen (vgl. Goll u.a. 2010, S. 41). Dies gilt allerdings sowohl für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund. Mehrsprachigkeit kann somit nicht alleine für die Leistungsunterschiede verantwortlich sein. Neben den Sprachkompetenzen untersucht die POWIS-Studie auch den sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler und stellt dabei einen sehr hohen Einfluss des sozioökonomischen Hintergrundes fest. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status legen bessere Leistungen in Deutsch und im Politiktest ab (ebd., S. 37).

Sprachkompetenzen aber auch der sozioökonomische Hintergrund haben somit einen großen Einfluss auf das politische Fachwissen.

Eckhardt kann unter Kontrolle des sozioökonomischen Status keine Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler mit verschiedenem Sprachhintergrund feststellen. Stattdessen „scheinen Schwierigkeiten beim Erwerb der schulbezogenen Sprache vor allem mit der sozialen Herkunft der Familie und insbesondere mit den kommunikativen Praktiken dieser Familien im Zusammenhang zu stehen“ (Eckhardt 2008, S. 214). Die kommunikative Praxis ist in Familien mit niedrigem sozioökonomische Status geringer ausgeprägt als in Familien mit hohem ökonomischen Status. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status brauchen mehr Unterstützung beim Erwerb schulbezogener Sprache, weil sie etwa mit bildungssprachlichen Elementen außerhalb der Schule kaum in Kontakt kommen. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass „alle Schülerinnen und Schüler größere Schwierigkeiten bei komplexer sowie dekontextualisierter Sprache“ (ebd., S. 216) haben. Unabhängig des sozioökonomischen Hintergrundes haben alle Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten mit komplexer Fachsprache.

Oleschko kommt für den Politikunterricht zu ähnlichen Ergebnissen wie Eckhardt. Dazu hat er die Schülerleistungen bei schriftlich zu lösenden Aufgaben zum Operator *beschreibe* im Politikunterricht untersucht und kann dabei „keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen […] und auch nicht zwischen ein- und mehrsprachigen Lernenden“ (Oleschko 2014b, S. 90) feststellen. Nur die Jahrgangszugehörigkeit hat einen signifikanten Einfluss auf die Textqualität (ebd.).

Der Migrationshintergrund zeigt auch bei Weißeno und Eck nur sehr geringe Auswirkungen auf das Fachwissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Weißeno & Eck 2013, S. 65). Da das Fachwissen zum politischen System der Europäischen Union durch seine Komplexität kaum in der Umgangssprache thematisiert wird und Fachwörter kaum von den Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule erworben werden können, haben hier alle Schülerinnen und Schüler „die gleiche[n] Chancen, sich die Fachkonzepte zu erschließen“ (ebd., S. 69). Aus dieser Perspektive benachteiligt Fachsprache Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund also nicht, sondern sorgt stattdessen für mehr Chancengleichheit. Während die Umgangs- aber auch die Bildungssprache in der Schule häufig vorausgesetzt werden, bietet die Fachsprache hier für sprachschwache Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit ihre Kompetenzen im Unterricht zu verbessern. Voraussetzung für diesen Unterricht ist dabei ein sprachsensibler Politikunterricht, der sprachliches Lernen in den Fachunterricht mit einschließt.

4.4 Der Fachwortschatz im Politikunterricht

Die *Bedeutungsgrundsätze* (vgl. Kapitel 3) sollen die Kategorisierung von Lexemen vereinfachen. Für den Fachwortschatz in den Sozialwissenschaften stellt Schröder allerdings fest, dass die Kriterien „in keiner Weise“ (Schröder 1988, S. 67) auf die Fachwörter zutreffen. Besonders problematisch ist die *Exaktheit*. Fachwörter in der politischen Bildung sind in besonderer Weise kontextabhängig. Die unterschiedlichen Bedeutungen sind bedingt durch den „historischen Prozess[.], [die] Standortgebundenheit politischer Begriffe sowie deren Ideologisierbarkeit“ (Juchler 2008, S. 172). Im historischen Prozess kann sich die Bedeutung von Fachwörtern verändern. So kann man das Fachwort *Patriotismus* in der NS-Zeit auch mit „aggressive[m] und militante[m] Nationalismus“ (Strauß u.a.

1989, S. 277) umschreiben. In der NS-Zeit wurde es meist deontisch positiv gebraucht. Heute wird das Fachwort eher kritisch wahrgenommen und damit meist deontisch negativ verwendet (vgl. ebd.) Viele Fachwörter sind an eine gesellschaftliche Gruppe gebunden. Parteimitglieder der SPD reden sich gerne gegenseitig mit Genosse an, in der CDU hingegen wird diese Anrede nicht verwendet (vgl. Schröter 2015, S. 400). Eng mit der Standortgebundenheit verknüpft ist die Ideologisierbarkeit von Fachwörtern in der politischen Fachsprache. Die politische Sprache ist teilweise durch einen „Kampf um Wörter" (Klein 2014, S. 67) geprägt. In der öffentlichen Diskussion zur Einführung des Betreuungsgeldes haben Gegner dies gerne auch als *Herdprämie, Gluckengehalt* oder auch *Kita-Verhinderungsbonus* bezeichnet und damit zugleich ihre Ablehnung für den Gesetzesentwurf ausgedrückt (vgl. Spieß 2012, S. 100). Selbst Definitionen, die in anderen Disziplinen meist als objektiv und wertneutral gelten, sind in der politischen Fachsprache durch Gewichtungen geprägt. „[W]er definiert, wählt aus" (Massing 2014, S. 445), was wichtig ist und was nicht erwähnt wird. Fachwörter sind immer aus „Ausdruck von Interessen und Ideologien" (ebd.) Hinzu kommt noch eine durch den Varietätenwechsel bedingte Bedeutungsveränderung der Fachwörter. Viele Fachwörter stammen aus der Umgangs- oder Standardsprache. Im Prozess der Terminologisierung haben dabei viele Fachwörter ihre umgangssprachliche Bedeutung eingebüßt und eine (in Teilen) andere Bedeutung zugeschrieben bekommen (vgl. Beese u.a. 2014, S. 115; Weißeno 2013, S. 154). So dient die *Diät* in der Umgangssprache der Gewichtsreduzierung, während die *Diäten* eines Abgeordneten in der Fachsprache eine finanzielle Aufwandsentschädigung darstellen. Die Bedeutungsvarianz stellt Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der Fachsprache vor zusätzliche Probleme. Den Schülerinnen und Schülern müssen die unterschiedlichen Bedeutungen eines Fachwortes vertraut sein, damit sie aus dem Kontext die hier benötigte Bedeutung erschließen können (vgl. Juchler 2008, S. 172f.).

Da das Kriterium der Exaktheit für politische Fachwörter kaum gelten kann, spricht sich Schröder dafür aus, die *Fachbezogenheit* als alleiniges Kriterium für Fachwörter in der Politik und der politischen Bildung anzuwenden (vgl. Schröder 1988, S. 69). Auch die Fachbezogenheit ist bei politischen Fachwörtern allerdings ein Problem. Die politische Bildung besitzt mehrere Bezugsdisziplinen. So besteht der Fachwortschatz im Politikunterricht mindestens aus Fachwörtern der Politik, der Soziologie, den Wirtschaftswissenschaften und der Geschichte (vgl. Oleschko & Moraitis 2012, S. 22; Langner 2007, S. 14).

Zur besseren Einordnung der politischen Fachwörter schlägt Juchler (2008) vier Kategorien politischer Fachwörter vor. Die *Individualtermini*[2] benennen Eigennamen, die auf allgemeine politische Zusammenhänge verweisen. Das können *HartzIV-Gesetze* genauso sein wie der *Vertrag von Lissabon*. *Gegenstands- und funktionsbezogene Termini* korrespondieren mit realen Erscheinungen, wie etwa *Kanzler, Parlament* oder *Bundeswehr*. Diese Fachwörter sind somit nicht nur ein sprachliches Produkt, sondern können visuell wahrgenommen werden. Auf einer höheren Abstraktionsstufe finden wir *auf komplexe Funktionszusammenhänge bezogene Termini*, die vielschichtige Sachverhalte bezeichnen, die ohne ausführliche Beschreibungen und ohne Zuhilfenahme weiterer Fachwörter nicht

[2] Juchler benutzt *Individualbegriffe* statt *Individualtermini*. Da das Fachwort *Begriff* in der Linguistik eine andere Bedeutung aufweist als in der Politikdidaktik wird um Missverständnissen vorzubeugen im Folgenden *Begriffe* durch *Termini* ersetzt.

dargestellt werden könnten. *Multilateralismus* und *Global Governance* wären hier als Beispiele zu nennen. Auf der höchsten Abstraktionsstufe stehen die *Deutungstermini*. Sie sind sprachliche Produkte, die nicht beobachtbar sind und auf komplexen politischen Theorien basieren, wie etwa *Demokratie, Freiheit* oder *Gerechtigkeit* (vgl. Juchler 2008, S. 173f.).

Insgesamt ist zu den Merkmalen des Fachwortschatzes des Politikunterrichts nur wenig bekannt (vgl. Oleschko & Manzel 2015, S. 207). Schröder (1988) hat in seinem sozialwissenschaftlichen Korpus nicht nur die Fachwörter gezählt, sondern diese auch den Wortarten zugeordnet. 90,2% der Fachwörter sind in seinem Korpus Substantive und 9,8% Adjektive. Fachsprachliche Verben kommen nicht vor (vgl. Schröder 1988, S. 70). Schröders Ergebnisse zu den sozialwissenschaftlichen Fachwörtern decken sich mit Annahmen aus der allgemeinen Fachsprachenforschung, wonach Substantive in Fachwortschätzen überrepräsentiert sind.

Unter den Substantiven sind Abstrakta (vgl. Weis 2013, S. 173; Beese u.a. 2014, S. 113; Oleschko & Moraitis 2012, S. 23; Juchler 2008, S. 170) wie *Demokratie* oder *Frieden* und Kollektiva (vgl. Weis 2013, S. 173; Beese u.a. 2014, S. 115) wie *Gesellschaft* oder *Bevölkerung*. Im Gegensatz zu Konkreta, die in der Umgangssprache vorherrschen, haben Abstrakta und Kollektiva keine Repräsentation in der Lebenswelt der Lernenden und existieren nur als sprachliche Produkte. Von Seiten der Wortbildung entstehen viele Substantive durch Komposition (vgl. Weis 2013, S. 173) wie etwa *Bundestagspräsident* oder *Gesetzgebungsprozess*. Mit Fachwörtern wie *Unabhängigkeit* oder *Freiheit* finden sich aber auch Beispiele für die Derivation in der politischen Fachsprache (vgl. Beese u.a. 2014, S. 113). Bedingt durch die vielen komplexen Nominalphrasen (vgl. Manzel 2015, S. 273) finden sich auch fachsprachliche Adjektive häufig in politischen Fachtexten (vgl. Weis 2013, S. 173). Adjektive treten häufig im attributivem Gebrauch auf.

Wortartenübergreifend sind viele Fachwörter Fremdwörter oder Lehnwörter (vgl. Beese u.a. 2014, S. 113). So wurden die Fachwörter *Policy, Politics* und *Polity* als die drei Dimensionen des Politischen aus dem Englischen übernommen. Ebenso häufig sind mit Fachwörtern wie *EU, BND, G20* oder auch *NATO* auch fachsprachliche Kurzwörter (vgl. Weis 2013, S. 173).

4.5 Politische Konzepte als Fachwörter

Wie bereits im Kapitel 4.1 zur *Civic Literacy* dargestellt, spielt das konzeptualisierte Wissen in der Politikdidaktik eine große Rolle. Infolge der Kompetenzorientierung wurden für den Politikunterricht Kompetenzmodelle erarbeitet, die die Kompetenzdimension Fachwissen genauer beschreiben. Das politische Fachwissen wird dabei in Konzepte gegliedert und kategorisiert. Die Konzepte bilden zugleich wichtige Fachwörter (vgl. Weißeno 2013, S. 161). Das fachliche Lernen ist hier eng mit dem sprachlichen Lernen verbunden. Der Erwerb von Fachwissen und Fachwörtern muss gleichzeitig stattfinden, will er erfolgreich sein. Die Konzepte selbst bilden im Sinne der Fachdidaktiker wichtige Fachwörter ab, sie gehen aber über diese Stufe hinaus. Konzepte setzen sich aus mehreren Fachwörtern zusammen. Erst die Vernetzungen zwischen mehreren Fachwörtern konstituieren das nötige Fachwissen hinter einem Konzept (vgl. Weißeno & Eck 2013, S. 16). Konzepte werden dementsprechend nicht über Definitionen gelernt. Erst durch den konkreten Gebrauch der Fachwörter in unterschiedlichen Kontexten festigt sich das Fachwissen.

> *„Wird das konzeptuelle Wissen in einer Anforderungssituation abgerufen, werden die vorhandenen und zur Situation pas-*

> *senden Konzepte netzartig verknüpft. Es aktualisiert sich eine Wissensstruktur, die umso differenzierter ist, je mehr Konzepte vorhanden sind" (Weißeno 2013, S. 166).*

Die für den Politikunterricht diskutierten Konzepte sind als Mindeststandards konzipiert (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 190). Sie sollen von allen Schülerinnen und Schülern erworben werden und sind Teil einer Civic Literacy (vgl. Richter 2010, S. 66).

Zur besseren Strukturierung des Fachwissens unterscheiden Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter in *Basiskonzepte, Fachkonzepte und konstituierende Fachwörter*[3] (vgl. Weißeno u.a. 2010). Basiskonzepte bilden die „Grundvorstellungen" (ebd., S. 48) des Faches. Sie dienen der Strukturierung der Inhalte im Unterricht. Die Basiskonzepte werden nicht direkt im Unterricht thematisiert (vgl. Detjen u.a. 2012, S. 30). Erst über die Fachkonzepte erwerben die Schülerinnen und Schüler auch eine Vorstellung für die Basiskonzepte. Den Basiskonzepten untergeordnet sind die Fachkonzepte. Sie beschreiben „das politische Grundlagenwissen" (ebd.). In einer Unterrichtseinheit werden häufig mehrere Fachkonzepte angesprochen, auch wenn dies teilweise nur implizit geschieht. Sie sind untereinander eng verknüpft, gleichzeitig konkretisieren mehrere Fachkonzepte zusammen ein Basiskonzept (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 48). Die Fachkonzepte werden durch konstituierende Fachwörter näher bestimmt. Einem Fachkonzept werden mehrere konstituierende Fachwörter zugeordnet, die es näher bestimmen sollen (vgl. Detjen u.a. 2012, S. 31).

Für die Kompetenzdimension Fachwissen existieren zwei Kompetenzmodelle, die Konzepte und damit Fachwörter für den Politikunterricht vorschlagen. Beide Modelle unterscheiden sich in ihrem Verständnis der Fachdisziplin. Die Konzepte beider Modelle sind in Anhang 12.1 aufgeführt.

Das Kompetenzmodell *Konzepte der Politik* von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter stützt sich bei der Auswahl zentraler Konzepte auf eine „politikwissenschaftlich orientierte[.] Perspektive" (Richter 2010, S. 60). Es unterteilt die ausgewählten Konzepte, wie bereits oben thematisiert wurde, in Basis- und Fachkonzepte und konstituierende Fachwörter. Weißeno u.a. benennen die drei Basiskonzepte *Ordnung, Entscheidung* und *Gemeinwohl.* Hinzu kommen 30 Fachkonzepte, wobei zehn Fachkonzepte dem Basiskonzept *Ordnung* zugeordnet werden, zwölf dem Basiskonzept *Entscheidung* und acht dem Basiskonzept *Gemeinwohl.* Für die Sekundarstufe I werden zudem noch 213 konstituierende Fachwörter benannt. Die konstituierenden Fachwörter *Interessen, Kommunikation, Krieg, Partizipation* und *Vertrauensfrage* werden bei drei verschiedenen Fachkonzepten aufgeführt und die konstituierenden Fachwörter *Abstimmung, Binnenmarkt, Bundeswehr, Charta der Vereinten Nationen, Führung, Gemeinderat, Gesetze, Gewalt, Gewaltmonopol, konstruktives Misstrauensvotum, Nachfrage, Polizei, Pressefreiheit, Regeln, Transparenz* und *Wahlkampf* werden im Zusammenhang mit zwei Fachkonzepten genannt. Alle anderen konstituierenden Fachwörter kommen nur bei einem Fachkonzept vor. Auch hier zeigt sich wie vernetzt die Fachwörter untereinander sind. Lässt man die Doppelnennungen bei den konstituierenden Fachwörtern unberücksichtigt, werden im Kompetenzmodell *Konzepte der Politik* 246 Fachwörter als zentral für den Politikunterricht ausgewiesen.

[3] Weißeno u.a. (2010) benutzen den Terminus *konstituierende Fachbegriffe.* Da in der Linguistik das Lexem *Begriff* eine andere Bedeutung zugeschrieben wird als sie hier beabsichtigt ist, wird hier und im Folgenden der Terminus *konstituierende Fachwörter* verwendet.

Das Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik[4] ist als Antwort auf das Kompetenzmodell *Konzepte der Politik* von Weißeno u.a. (2010) verfasst worden. Sie kritisieren darin

> *„die Einseitigkeit und Geschlossenheit der verwendeten Konzepte, die keinen multiperspektivischen sozialwissenschaftlichen Zugriff auf das Phänomen des Politischen erlauben" (Besand u.a. 2011, S. 163).*

Während Weißeno u.a. (2010) ausschließlich den Gegenstandbereich der Politikwissenschaft in der Kompetenzentwicklung berücksichtigen, spricht sich die Autorengruppe für einen sozialwissenschaftlichen Gegenstandbereich aus, der neben der Politikwissenschaft auch Konzepte der Soziologie und der Wirtschaftswissenschaften in die Betrachtung einschließt (vgl. Sander 2010, S. 38). Neben dem Gegenstandbereich weicht auch die Kategorisierung der Konzepte vom Kompetenzmodell *Konzepte der Politik* ab. Der Terminus *Basiskonzept* wird hier mit der gleichen Bedeutung verwendet wie bei Weißeno u.a. Neben den Basiskonzepten weist dieses Modell noch Teilkonzepte bzw. Teilkategorien auf. Leider wird auf die Teilkonzepte bzw. Teilkategorien nicht weiter eingegangen, so dass hier ein detaillierter Vergleich der beiden Termini *Teilkonzept* und *Fachkonzept* nicht zu leisten ist. Dass sich viele Teilkonzepte allerdings auch bei den Fachkonzepten bei Weißeno u.a. finden lassen, könnte darauf hindeuten, dass beide Termini synonym verwendet werden. Die Aufschlüsselung in eine weitere Ebene, die die Teilkonzepte näher bestimmt, ist in diesem Modell nicht vorgesehen.

Die Autorengruppe Fachdidaktik benennt sechs Basiskonzepte. Statt des Basiskonzepts *Ordnung* (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 53ff.) wird hier das Basiskonzept *System* aufgeführt, weil es umfassender ist als *Ordnung* (vgl. Sander 2010, S. 38). Das Basiskonzept *Entscheidung* (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 98ff.) ist durch das Basiskonzept *Macht* ersetzt worden. Sander begründet diese Änderung damit, dass politische Entscheidungen zwar immer Ausdruck von Macht sind, Macht aber auch außerhalb von Entscheidungen existiert (vgl. Sander 2010, S. 38). Für das Basiskonzept *Gemeinwohl* (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 151ff.) gibt es im Modell der Autorengruppe Fachdidaktik das Basiskonzept *Grundorientierung*. Gemeinwohl ist als ein Teilkonzept des Basiskonzeptes aufgeführt. Darüber hinaus finden sich auch die Fachkonzepte *Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit* und *Sicherheit* diesem Basiskonzept untergeordnet. Die drei Basiskonzepte nach Weißeno u.a. wurden somit von der Autorengruppe auf den vergrößerten Gegenstandsbereich angepasst. Daneben existieren noch drei weitere Basiskonzepte, die ebenso mit dem ausgeweiteten Gegenstandsbereich begründet werden können. Das Basiskonzept *Wandel* kann weitestgehend der Soziologie zugeschrieben werden und das Basiskonzept *Bedürfnisse* ist Teil der Wirtschaftswissenschaften. Das sechste Basiskonzept *Akteure* fällt aus dieser Einteilung nach Bezugsdisziplinen heraus. Akteure sind wichtiger Bestandteil aller Sozialwissenschaften. Neben den sechs Basiskonzepten existieren 43 Teilkonzepte bzw. Teilkategorien. Dabei entfallen fünf Teilkonzepte auf das Basiskonzept *Wandel*, neun auf das Basiskonzept *Grundorientierungen*, acht auf das Basiskonzept *System* und sieben auf die Basiskonzepte *Macht, Akteure* und *Bedürfnisse* (vgl. Besand u.a. 2011, S. 170). Insgesamt benennt das Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik 49 Konzepte und liegt damit deutlich

[4] Zur *Autorengruppe Fachdidaktik* haben sich zum Zeitpunkt des Erscheinens die folgenden Personen zugehörig gefühlt und an den Konzepten mitgearbeitet: Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt und Wolfgang Sander.

unter den Fachwörtern, die das Kompetenzmodell *Konzepte der Politik* benennt.

In beiden Kompetenzmodellen fällt auf, dass viele Konzepte im Plural stehen wie etwa die Basiskonzepte *Akteure* und *Bedürfnisse*. Darüber hinaus ist der größte Teil der benannten Konzepte der Wortart *Substantiv* zuzurechnen. Das Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik besteht sogar ausschließlich aus Substantiven.

Die Konzepte beider Modelle wurden auf normativer Basis entwickelt und sind nicht empirisch hergeleitet oder überprüft worden. Dennoch sieht Weißeno die Fachwörter aus dem Modell *Konzepte der Politik* nicht nur als zu vermittelndes Fachwissen sondern auch als „das sprachliche Inventar des Faches" (Weißeno 2013, S. 161) an. Damit die Schülerinnen und Schülern die Konzepte erwerben können, ist es „sinnvoll, die Fachbegriffe möglichst oft wiederholend zu benutzen, um den korrekten Begriffsgebrauch einzuüben" (ebd., S. 166). Weißeno fordert daher eine Beschränkung auf die *Konzepte der Politik* in der Fachsprache (vgl. ebd., S. 167). Statt viele verschiedene Fachwörter im Politikunterricht zu benutzen, sollen demnach die hier benannten Konzepte wiederholend verwendet werden.

4.6 Fachsprache in den Bildungsstandards und Kernlehrplänen

Für die politische Bildung hat die Kulturministerkonferenz (KMK) bisher keine einheitlichen Bildungsstandards verabschiedet. Die *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE) hat allerdings 2004 einen Entwurf für mögliche Bildungsstandards in der politischen Bildung veröffentlicht. Zwar hat die KMK daraus keine bundesweit gültigen Bildungsstandards entwickelt, dennoch haben die GPJE-Bildungsstandards in der Politikdidaktik Ansehen erlangt.

Das sprachliche Lernen im Politikunterricht wird in den GPJE-Bildungsstandards vernachlässigt. Nur bei der Konstruktion von Aufgaben werden „Anforderungen bei der Anwendung der Fachsprache" (GPJE 2004, S. 30) als eine Möglichkeit zur Steuerung der Aufgabenschwierigkeit erwähnt. Das Fachwissen wird in der Kompetenzdimension *konzeptuelles Deutungswissen* thematisiert. Die Kompetenzdimension soll „grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht" (ebd., S. 14) besprechen. Konzepte, wie in den Kompetenzmodellen von Weißeno u.a. (2010) und der Autorengruppe Fachdidaktik (Besand u.a. 2011) aufgeführt, werden hier nicht aufgeführt. Allerdings nehmen die bereits besprochenen Kompetenzmodelle auf die GPJE-Bildungsstandards Bezug und sind als Weiterentwicklung dieser zu verstehen.

Ohne einheitliche Bildungsstandards können die Rahmenlehrpläne der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich aussehen. Das sprachliche Lernen im Politikunterricht findet sich in den Rahmenlehrplänen der Bundesländer in ganz unterschiedlicher Weise und Ausprägung. Das niedersächsische Kultusministerium führt bereits 2008 im *Kerncurriculum für die Realschulen* im Fach *Politik* neben dem Fachwissen auch verbindliche *Fachbegriffe* ein, die von den Schülerinnen und Schülern erworben werden sollen (Niedersächsisches Kulturministerium 2008, S. 16). Im Lehrplan für das Fach *Sozialkunde* in der neunten Klasse der Gymnasien im Saarland werden neben fachlichen Kompetenzerwartungen auch *Basisbegriffe* aufgeführt, die das sprachliche Lernen fördern sollen und wie das Fachwissen „verbindlich" (Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes 2012, S. 12) sind.

Da sich diese Arbeit mit drei Schulbüchern für das Fach *Gesellschaftslehre* an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen beschäftigt, sind die Kernlehrpläne für NRW hier von besonderer Bedeutung. Im Kernlehrplan für *Gesellschaftslehre* an Gesamtschulen wird die Fachsprache allenfalls implizit thematisiert:

> *„Die Schülerinnen und Schüler stellen fachspezifische Sachverhalte unter Verwendung geeigneter sprachlicher Mittel und Fachbegriffe adressatenbezogen sowie problemorientiert dar und präsentieren diese anschaulich" (Ministerium für Schule und Weiterentwicklung NRW 2011a, S. 49).*

Das sprachliche Lernen stand bei der Konzeption des Kernlehrplans offensichtlich nicht im Zentrum des Interesses. Auch im Kernlehrplan für das Fach *Sozialwissenschaften* in der Sekundarstufe II wird die Fachsprache nur ganz am Rande angesprochen. So ist der „Umgang mit Fachsprache" (Ministerium für Schule und Weiterentwicklung NRW 2014, S. 41) etwa ein *übergreifendes Bewertungskriterium*. Auf Ebene der Sachkompetenz wird von den Schülerinnen und Schülern an mehreren Stellen gefordert, dass sie Begriffe erläutern können (vgl. ebd., S. 68). Ein anderes Bild ergibt sich im Kernlehrplan für das Fach *Gesellschaftslehre* an Hauptschulen in NRW. Neben den fachlichen Kompetenzbereichen finden sich dort auch auf mehreren Seiten „Hinweise zur Sprachkompetenzentwicklung im Lernbereich" (Ministerium für Schule und Weiterentwicklung NRW 2011b, S. 14). Hier wird das „sprachliche[.] Lernen" (ebd.) explizit angesprochen. Sprachliche Besonderheiten der Fachsprache im Unterricht der Gesellschaftslehre werden sogar auf zwei Seiten in Wort-, Satz- und Textebene aufgeschlüsselt präsentiert. Auf Wortebene wird u.a. auf den „fachsprachliche[n] Wortschatz" (ebd., S. 16) verwiesen. Als Besonderheiten der Fachsprache werden Nominalisierungen, die Bedeutung von Sonderzeichen und Abkürzungen, Adjektive und Adverbien als präzisierende Ergänzung von Nominalphrasen und die Bedeutungsänderung bei Fachwörtern ggü. Worten der Umgangssprache genannt (ebd., S. 16).

Das sprachliche Lernen findet in den Rahmenlehrplänen auf Länderebene und in den GPJE-Bildungsstandards bisher wenig Beachtung. Gleichzeitig zeigen sich aber auch positive Ausnahmen wie die Lehrpläne für den niedersächsischen Politikunterricht an Realschulen oder den gymnasialen Sozialkundeunterricht im Saarland, wo neben den Fachinhalten auch Fachwörter benannt werden. Ebenso zeichnet sich auch der Kernlehrplan für das Fach Gesellschaftslehre an Hauptschulen in NRW durch eine hohe Sprachsensibilität aus.

5 Das Schulbuch im Politikunterricht

> *„Unter Schulbüchern versteht man eigens für den Schulunterricht entwickelte Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel. Sie enthalten Lerninhalte eines Faches oder Lernbereichs im systematischer, didaktisch und methodisch aufbereiteter Form" (Sandfuchs 2010, S. 19).*

Das Schulbuch ist „ein didaktisches Medium" (Detjen 2007, S. 165). Es ist dazu konzipiert, Fachwissen in für den Unterricht aufbereiteter Form zu vermitteln. Es kann in allen Unterrichtsphasen eingesetzt werden und bietet den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus auch außerhalb der Schule die Möglichkeit sich zu informieren und Fachwissen nachzuschlagen. Heutige Schulbücher bestehen nicht mehr nur aus Informationstexten, sondern bilden „eine Mischform unterschiedlicher Materialien" (Michalak u.a. 2015, S. 87). Neben kontinuierlichen Texten wie etwa Quellentexten, Zeitungsartikeln oder

Autorentexten finden sich in Schulbüchern auch diskontinuierliche Texte wie Schaubilder oder Statistiken (vgl. Kuhn 2014, S. 451). Trotz Internets bilden Schulbücher „eine der bedeutendsten Ressourcen im Fachunterricht“ (Michalak u.a. 2015, S. 87). Schulbücher konkretisieren die Rahmenlehrpläne für die Unterrichtspraxis, daher bezeichnet Dejen den

> *„Einfluss von Schulbüchern auf den schulischen Unterricht de facto erheblich gewichtiger […] als der von Richtlinien und Lehrplänen“ (Detjen 2007, S. 166).*

Für den Politikunterricht haben Oberle und Tatje (2017) die große Bedeutung der Schulbücher in einer Fragebogenbefragung von Schülerinnen und Schülern wie auch Lehrkräften nachgewiesen. Etwa 50% der befragten Schülerinnen und Schüler und 70% der Lehrkräfte geben an, das Schulbuch in mindestens der Hälfte der Unterrichtsstunden zu nutzen (vgl. Oberle & Tatje 2017, S. 117). Von den 52 befragten Klassen arbeitet keine einzige Klasse ohne Politikschulbuch und nur eine der 123 befragten Politiklehrkräfte gibt an, komplett auf das Schulbuch zu verzichten (vgl. ebd., S. 123).

Politikschulbücher sind häufig nach dem Doppelseitenprinzip (vgl. Langner 2013, S. 111) aufgebaut. Auf einer Doppelseite findet sich ein jeweils in sich abgeschlossenes Unterrichtsthema, welches durch Informationstexte und andere Textarten präsentiert wird. Aufgabenstellungen finden sich ebenso auf beinahe jeder Doppelseite. Diskontinuierliche Texte sind in Politikschulbüchern von besonderer Relevanz. Schaubilder, Statistiken aber auch Karikaturen visualisieren das Fachwissen. Häufig wird dabei aber der hohe Komplexitätsgrad diskontinuierlicher Texte übersehen (vgl. Langner 2011, S. 435).

Obwohl die Aussage Weißenos bereits mehr als 20 Jahre alt ist, hat sie nicht an Aktualität eingebüßt:

> *„Schriftlich fixierte Texte aller Art stellen nach wie vor die wichtigste Informationsquelle im Alltag des Politikunterrichts dar“ (Weißeno 1993, S. 5).*

Schülerinnen und Schüler haben aber große sprachliche Schwierigkeiten mit Texten und Schulbüchern (vgl. Niederhaus 2011, S. 20; Oleschko & Moraitis 2012, S. 13), wie die Forschung in den letzten Jahren aufzeigen konnte.

Ein großer Teil der Schulbücher ist für die Schülerinnen und Schüler „entschieden zu schwer“ (von Borries 2010, S. 115). In einer Schülerbefragung zu Physikschulbüchern kommt Starauschek zu dem Ergebnis, dass viele Schülerinnen und Schüler ihr Physikbuch unverständlich finden und daher nicht selbstständig darin arbeiten (vgl. Starauschek 2003, 139). Ein ähnliches Ergebnis existiert auch für den Geschichtsunterricht. So wurde zu einem längeren Schulbuchabschnitt die Lektüreleistung überprüft. Die Schülerinnen und Schüler kamen beim Anteil der richtigen Antworten nicht über die bloße Ratewahrscheinlichkeit hinaus (von Borries 1995, S. 123). Durch die fachliche Nähe zwischen Geschichte und der politischen Bildung wären ähnliche Ergebnisse für den Politikunterricht wahrscheinlich. Obermayer hat für Schulbücher zu sozialkundlichen Themen im Sachunterricht an Grundschulen eine große Varianz in der Verständlichkeit feststellen können. Während manche Schulbücher als gut verständlich eingestuft wurden, waren viele Schulbücher nur schwer verständlich. Im Durchschnitt sind die Schulbücher für die Schülerinnen und Schüler eher schwer verständlich (vgl. Obermayer 2013, S. 143).

Um Schulbücher angemessen verstehen zu können, sind Fachwörter besonders wichtig. Für naturwissenschaftliche Schulbücher für die Sekundarstufe I zählt Merzyn zwischen

1500 und 2500 fachsprachliche Lemmata pro Schulbuch. In einem naturwissenschaftlichen Schulbuchtext ist somit jedes sechste Wort ein Fachwort. Jedes 25. Wort ist ein neues Fachwort für die Schülerinnen und Schüler und etwa die Hälfte aller Fachwörter kommen nur ein einziges Mal in einem Schulbuch vor (vgl. Merzyn 1998, S. 245). Der Anteil von Fachwörtern an Schulbuchtexten sollte somit nicht unterschätzt werden. Dementsprechend wichtig ist auch der Erwerb von Fachwörtern im Unterricht. Weißeno beklagt die „Zufälligkeit der jeweiligen Fachsprache“ (Weißeno 2013, S. 164). Er hat Politikschulbücher auf das Vorkommen der Fachkonzepte und ihrer konstituierenden Fachwörter hin untersucht und kommt zu den Ergebnis, dass 70% bis 80% der Fachwörter gar nicht oder sehr selten in den Schulbüchern vorkommen (vgl. ebd., S. 168). Die Wiederholung alleine fördert nicht den Wortschatzerwerb von Fachwörtern, dennoch ist es neben dem Assimilieren und Vernetzen der neuen Fachwörter auch wichtig, sie regelmäßig zu reaktivieren und so den Abruf aus dem Langzeitgedächtnis weiter zu automatisieren (vgl. Feilke 2009, S. 13).

Wie wichtig auch der richtige Umgang mit Fachwörtern innerhalb der Schulbücher ist, zeigt Berti in einer Erhebung zu Grundschulbüchern für die dritte Klasse. Dabei wurden zwei Schulbücher miteinander verglichen. Ein Schulbuch bemüht sich mit Definitionen und Erklärungen um sprachliche Förderung, während das andere Buch darauf verzichtet. 33% der Kinder, die mit dem nicht sprachsensiblen Schulbuch gearbeitet haben, haben auf die Frage nach der Bedeutung des Fachwortes Staat mit 'weiß nicht' geantwortet. Sie haben die Bedeutung des Fachwortes vermutlich noch nicht verstanden. Obwohl die Prozentzahl auch hier schon deutlich zu hoch ist, ist sie für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Schulbuch ohne Definitionen oder Erklärungen gearbeitet haben mit 75% noch sehr viel höher (vgl. Berti 1994, S. 58f.). Hier zeigt sich deutlich, wie wichtig eine explizite Begriffsbildung zum Erwerb des Fachwissens ist. Schulbücher tragen zum fachlichen wie auch zum sprachlichen Lernen bei. Sie können den Erwerb der Fachsprache unterstützen aber auch erschweren.

6 Methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse

6.1 Allgemeines methodisches Vorgehen bei der Korpusanalyse

Für die Korpusanalyse werden drei Schulbücher für das Fach *Gesellschaftslehre* an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen für die Klassenstufen 9 und 10 herangezogen. Das Ministerium für Schule und Bildung in NRW führt für das Fach Gesellschaftslehre für die entsprechende Jahrgangsstufe sechs Schulbücher als zugelassene Lernmittel auf, wobei die beiden Schulbücher *Gesellschaft bewusst* und *Menschen, Zeiten, Räume* jeweils in einer allgemeinen und einer differenzierenden Ausgabe vorliegen. Die Auswahl der Schulbücher erfolgt ausschließlich nach dem Kriterium der Aktualität. Das Kriterium der Aktualität ist hier von besonderer Bedeutung, da die Politikdidaktik erst in den letzten Jahren auf das sprachliche Lernen im Politikunterricht mit zusätzlicher Forschung reagiert hat und im Theorieteil thematisierte Konzeptmodelle mit den Erscheinungsjahren 2010 bis 2012 noch recht jung sind. Dem Kriterium der Aktualität folgend werden die Schulbücher *Gesellschaft bewusst 3* in der differenzierenden Ausgabe (2016), *Menschen, Zeiten, Räume 3* in der differenzierenden Ausgabe (2015) und *trio Gesellschaftslehre 9/10* (2014) für die Korpusanalyse ausgewählt. Die drei Schulbücher stammen aus drei verschiedenen Verlagen. *Gesellschaft bewusst 3* stammt aus dem Westermann-Verlag, *Menschen, Zeiten, Räume 3* von Cornelsen und *trio Gesellschaftslehre*

9/10 aus dem Schroedel- Verlag. Das Schulbuch *Heimat und Welt PLUS 9/10* (2016) wurde aufgrund der großen Ähnlichkeit zu dem ebenfalls aus dem Westermann-Verlag stammenden *Gesellschaft bewusst 3* nicht in die Analyse einbezogen.

Das integrative Fach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen umfasst die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik. Da sich diese Arbeit ausschließlich mit dem Fachwortschatz in Schulbüchern für den Politikunterricht beschäftigt, werden in den drei Schulbüchern ausschließlich die Kapitel zum Fach Politik in der Korpusanalyse berücksichtigt. Im Schulbuch *Menschen, Zeiten, Räume 3* sind die drei Fachdisziplinen Erdkunde, Geschichte und Politik farblich voneinander getrennt. Die Auswahl der Kapitel fällt daher leicht. In die Korpusanalyse einbezogen wurden die Kapitel *Zusammenleben in der Zukunft, Innovationen in Wirtschaft und Kommunikation, Die Europäische Union* und *Frieden und Zukunft sichern*. Auch in *trio Gesellschaftslehre 9/10* sind die Kapitel bereits den Fächern zugeordnet. Hier finden sich die Kapitel im hinteren Teil des Buches. Für die Korpusanalyse berücksichtigt wurden die Kapitel *Demokratie braucht Beteiligung, Extremismus – auf der Suche nach Identität, Soziale Marktwirtschaft* und *Europäische und internationale Politik*. Im Schulbuch *Gesellschaftslehre bewusst 3* sind die Kapitel nicht explizit nach Fächern geordnet. Auf Basis des Kernlehrplans für das Fach Gesellschaftslehre an Gesamtschulen in NRW wird daher die Auswahl getroffen. So werden die Kapitel *Wirtschaft, Medien und Kommunikation im Wandel, Mein Leben, dein Leben, unser Leben* und *Frieden und Zukunft sichern auf der Erde* in die Korpusanalyse einbezogen. Außerdem kommt das Kapitel *Geteilt und vereint – Europa entwickelt sich* ab Seite 120 hinzu. Im ersten Teil des Kapitels (S. 104-118) wird der *Kalte Krieg* thematisiert, der dem Fach Geschichte zugerechnet werden muss, daher bleiben diese Seiten hier außen vor.

Die Schulbuchseiten werden zunächst digitalisiert. Dazu wird das pdf-Format der digitalisierten Schulbuchseiten in eine txt-Datei überführt. Hierbei werden alle kontinuierlichen und diskontinuierlichen Textarten einbezogen. Da die gängigen pdf- Konverter diskontinuierliche Texte wie Schulbilder, Grafiken oder Statistiken nicht zuverlässig konvertieren können, müssen große Teile des Korpus von Hand überführt werden. Diskontinuierliche Texte besitzen im Fach Politik wie auch in den Schulbüchern einen großen Stellenwert, daher soll auf diese Textarten nicht verzichtet werden. Generell wird jede Art von Text auf den Schulbuchseiten in die Korpusanalyse übernommen. Rechtschreib- und Grammatikfehler werden so übernommen, wie sie in den Schulbüchern auftreten. Schließlich müssen die Schülerinnen und Schüler auch mit der unkorrigierten Fassung in den Schulbüchern arbeiten. Wörter, die aus Layoutgründen komplett aus Großbuchstaben bestehen, werden zur besseren Lesbarkeit in die standardisierte Groß- und Kleinschreibung überführt. Davon ausgenommen sind Abkürzungen wie UN oder NATO.

Nach abgeschlossener und überprüfter Digitalisierung wird das Korpus mithilfe des Online-Tools *Weblicht* automatisch lemmatisiert. Erst ein lemmatisiertes Korpus macht die spätere Wortfrequenzliste aussagekräftig. Die Wortfrequenzliste des gesamten Korpus, aber auch die Korpora der einzelnen Schulbücher, werden unter Zuhilfenahme des Programmes *Voyants* erstellt. Der gesamte Korpus besteht aus 90.071 Tokens und 9.048 Typs. Ergänzt wird die Wortfrequenzliste durch die Analysetools des Programms *AntConc*.

6.2 Fachwörter aus der Wortfrequenzliste extrahieren

Die erstellte Wortfrequenzliste (vgl. Anhang,

S. 64) beinhaltet alle Lemmata des Korpus. Da sich diese Arbeit auf den Fachwortschatz in den Schulbüchern beschränkt, müssen im Folgenden die Fachwörter von Lemmata anderer sprachlicher Varietäten unterschieden werden. Weil ein großer Anteil des Fachwortschatzes der politischen Bildung aufgrund seiner hohen Relevanz für die Gesellschaft in andere Varietäten aufgegangen ist, können fachsprachliche Lemmata kaum von umgangs- und bildungssprachlichen Lemmata getrennt werden. Dies hat zur Folge, dass viele Fachwörter auch zum bildungssprachlichen Wortschatz gehören.

In Anlehnung an den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* und die *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* entspricht das Sprachniveau bei einem mittleren Schulabschluss mindestens dem GER-Sprachniveau B1 (vgl. KMK 2003, S. 11). Der Zertfikatswortschatz des Goethe-Zertifikats B1 umfasst etwa 2400 Lemmata. Das B1-Sprachniveau umfasst auch die Bildungssprache. Ein Abgleich mit dem Zertifikatswortschatz B1 kann bildungssprachliche Lemmata im Korpus identifizieren. Zum Abgleich der Wortfrequenzliste mit dem Zertifikatswortschatz B1 wird das *Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache* (2013) genutzt. Da Lemmata wie *Krieg, Arbeitslosigkeit* oder *Regierung* auch im Zertifikatswortschatz B1 vorkommen, ist es nötig, mögliche Fachwörter auf ihre Fachlichkeit hin zu überprüfen. Dazu wird ein politikwissenschaftliches Wörterbuch herangezogen. Das *Wörterbuch zur Politik* von Manfred G. Schmidt (2010) beschreibt in 3800 Stichwörtern Lexeme auf wissenschaftlichem Sprachniveau, welches über das Sprachniveau der schulbezogenen Fachsprache hinausgeht.

Für die folgende Korpusanalyse werden alle Lemmata als Fachwörter geführt, die nicht im Zertifikatswortschatz B1 des Basiswörterbuchs Deutsch als Fremdsprache aufgeführt sind. Darüber hinaus werden auch Lemmata als Fachwörter aufgelistet, wenn sie im Zertifikatswortschatz B1 vorkommen und gleichzeitig durch Nennung im Wörterbuch zur Politik ihre Fachlichkeit nachweisen können.
Im Wörterbuch zur Politik dominieren die Substantive deutlich. Um auch fachsprachliche Verben und Adjektive auf ihre Fachlichkeit hin überprüfen zu können, wird hier die nominalisierte Form im Wörterbuch zur Politik kontrolliert. So kommt das Lemma *entscheiden* zwar nicht im Wörterbuch zur Politik vor, dafür aber in der nominalisierten Form *Entscheidung*. In diesen Fällen wird die Fachsprachlichkeit des Lemmas bestätigt.

Obwohl das Substantiv *Gut* im Wörterbuch zur Politik aufgeführt ist, ist mit einer absoluten Häufigkeit von 116 Treffern in der Wortfrequenzliste das Adjektiv *gut* gemeint. Dies wird nicht als Fachwort geführt. Ähnlich verhält es sich bei den beiden Lemmata *Klasse* und *Gruppe*. Beide Lemmata finden sich in der wissenschaftlichen Fachsprache, wenn von sozialen Klassen bzw. Gruppen die Rede ist. In diesem Korpus bezeichnen die beiden Lemmata aber keine Form von Gesellschaft in einem fachsprachlichen Sinne. Beide Lemmata gehören hier zum Wortschatz der Schulsprache, etwa wenn es in Aufgabenstellungen heißt *Präsentiert eure Ergebnisse in der Klasse oder Diskutiert in der Gruppe*. Sie stehen für die Klassengemeinschaft, daher werden sie nicht zu den Fachwörtern dieses Korpus gezählt.

Obwohl das Lemma *Vertrag* nicht im Wörterbuch zur Politik gelistet ist, wird es für dieses Korpus dennoch als Fachwort geführt. Es wird in diesem Korpus häufig als eine Komponente von Phrasonymen (vgl. Faro 2015, S. 233f.) wie etwa *Vertrag von Lissabon* oder *Vertrag von Maastricht* benutzt. Das Lemma geht somit deutlich über seine bildungssprachliche

Bedeutung hinaus, daher wird es für den zu analysierenden Korpus als Fachwort geführt. Auch die beiden Adjektive *europäisch* und *politisch* kommen im adverbialen Gebrauch in diesem Korpus als Komponente von Phraseonymen wie *Europäische Union* oder *politische Bildung* vor, daher werden auch diese als Fachwörter bezeichnet. Das Verb *sichern* tritt im vorliegenden Korpus häufig in Zusammenhang mit den Substantiv *Frieden* auf. Da die Kollokation *Frieden sichern* im Wörterbuch zur Politik in der Kompositaform *Friedenssicherung* aufgeführt wird, wird auch das Verb sichern als Fachwort des vorliegenden Korpus geführt.

Die Fehleranfälligkeit der automatischen Lemmatisierung mit Weblicht zeigt sich bei den Verben *wählen* und *betreffen*. Weblicht bestimmt für 75 Wörter das Lemma *wählen*. In einer genauen Analyse mit AntConc fällt allerdings auf, dass Weblicht hier sowohl das Vollverb *wählen* als auch das Partikelverb *auswählen* unter dem Lemma *wählen* zusammengefasst hat. In 26 Wortnennungen wird das Partikelverb *auswählen* im Kontext von Operatoren bei Arbeitsanweisungen benutzt. Da das Verb *auswählen* zum Zertifikatswortschatz B1 zählt, ist dies kein fachsprachliches Verb. Daher wird die absolute Häufigkeit des Lemmas *wählen* manuell auf 49 korrigiert. Damit fällt es von Rang 12 auf Rang 32, den es sich mit den beiden Fachwörtern *Gesetz* und *gleich* teilt.

Weil *betreffen* nicht zum Zertifikatswortschatz B1 zählt, müsste es eigentlich als sechstes fachsprachliches Verb mit 22 Wortnennungen in der Wortfrequenzliste auftauchen. Schaut man sich allerdings die Treffer genauer an, wird deutlich, dass unter dem Lemma *betreffen* nicht nur das Verb sondern auch das Adjektiv *betroffen* zusammengefasst wird. Der Ausdruck *betroffen* wird sowohl als Partizip des Verbs *betreffen* als auch als Adjektiv verwendet. Da das Perfekt von *betreffen* allerdings mit dem Hilfsverb *haben* gebildet wird und im untersuchten Korpus betroffen ausschließlich mit dem Kopulaverb *sein* vorkommt, müssen alle 18 Vorkommen dem Adjektiv *betroffen* in der prädikativen Verwendungsweise zugeschrieben werden. Für das Verb *betreffen* zählen so nur noch 4 Wortnennungen. Daher wird das Verb *betreffen* nicht in die Wortfrequenzliste aufgenommen.

7 Merkmale des Fachwortschatzes des vorliegenden Korpus

Eine umfassende Analyse aller Fachwörter der drei Schulbücher wäre aus Gründen der Repräsentativität wenig aussagekräftig. Um trotz eines recht kleinen Korpus Aussagen über Merkmale des Fachwortschatzes in Schulbüchern für das Fach Politik der 9. und 10. Klasse treffen zu können, werden in diesem Kapitel ausschließlich die häufigsten 100 Fachwörter betrachtet. Die entsprechende Wortfrequenzliste findet sich im Anhang auf Seite 64.

Im Gegensatz zu Kompetenzen sind Fachwörter in Schulbüchern themenabhängig. Der Kernlehrplan für das Fach Gesellschaftslehre in der Gesamtschule (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2011a) weist für die Klassenstufen 9 und 10 Inhaltsfelder aus, die im Unterricht zu behandeln sind. Für die politische Bildung sind insbesondere die Unterrichtsthemen *Europäische Union, neue Technologien und Medien, Identität im Sinne gemeinsamer Werte und dem Wertewandel, der Sozialstaat* und die *Friedens- und Konfliktforschung unter Einbezug der Vereinten Nationen* relevant. Die Schulbücher greifen den thematischen Bezug der Inhaltsfelder auf und konkretisieren diesen. Die Fachwörter orientieren sich an diesen Unterrichtsthemen. Daher ist es nicht zufällig, dass *EU* mit 299 Wortnen-

nungen das häufigste Fachwort im untersuchten Korpus ist. Die folgenden Ergebnisse sind somit nicht auf Schulbücher aller Jahrgangsstufen übertragbar. Sie können ausschließlich für die Jahrgangsstufen 9 und 10 gelten.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist die Unterscheidung der Fachwörter vom bildungssprachlichen Wortschatz schwierig. Daher wird hier darauf verzichtet, den bildungssprachlichen und den fachsprachlichen Wortschatz klar voneinander zu trennen. Stattdessen werden alle Lemmata als Fachwörter angesehen, wenn sie entweder nicht zum Zertifikatswortschatz B1 gehören oder aber in einem wissenschaftlichen Lexikon zur Politikwissenschaft vorkommen. Dieses methodische Vorgehen basiert auf der Annahme, dass die politische Fachsprache als „öffentlich wirksame[.] Fachsprache[.]“ (Fackelmann 2014, S. 33) für die Gesellschaft in einem besonderen Maße relevant ist und daher Eingang in die Bildungssprache gefunden hat. Stimmt diese Annahme, müssten die hochfrequenten Fachwörter im analysierten Korpus besonders häufig auch im Zertifikatswortschatz B1 und damit in der Bildungssprache vorhanden sein. Um diese Annahme zu überprüfen, wird die Wortfrequenzliste in vier gleich große Gruppen unterteilt. Die häufigsten 25 Fachwörter bilden das erste Viertel und die auf Rang 76 bis 100 stehenden Fachwörter das letzte Viertel. Im ersten Viertel gehören 19 der 25 Fachwörter zum bildungssprachlichen Wortschatz. Im zweiten Viertel sind es 13 Fachwörter und im dritten Viertel noch zehn Fachwörter, die ebenfalls im bildungssprachlichen Wortschatz zu finden sind. Im letzten Viertel sind nur sechs Fachwörter neben dem Fachwortschatz auch in der Bildungssprache aufzufinden. Dieses Ergebnis bestätigt die Annahme, dass besonders hochfrequente Fachwörter in den bildungssprachlichen Wortschatz aufgegangen sind.

Während Schröder in seinem untersuchten Korpus aus wissenschaftlicher Literatur der Sozialwissenschaften 90,2% aller Fachwörter den Substantiven zuordnet, 9,8% den Adjektiven und keine fachsprachlichen Verben in seinem Korpus feststellt (vgl. Schröder 1988, S. 70), weicht die Einteilung in diesem Korpus zu Schulbüchern für den Politikunterricht leicht von den Ergebnissen Schröders ab. Von den 100 häufigsten Fachwörtern sind 85 Substantive, 10 Adjektive und 5 Verben. Gegenüber den 90,2% in der wissenschaftlichen Literatur sind in diesem Schulbuchkorpus die Substantive mit 85% etwas seltener. Gegenüber den Adjektiven sind keine Unterschiede festzustellen. Während Schröder in der wissenschaftlichen Fachliteratur keine fachsprachlichen Verben feststellt, finden sich im Schulbuchkorpus 5% fachsprachliche Verben. Dies kann an unterschiedlichen Analysekriterien liegen. Außerdem ist das analysierte Korpus von Schröder deutlich größer als das hier zugrundeliegende Korpus. Möglich ist aber auch, dass die verschiedenen Fachtexte Einfluss auf das Ergebnis haben. Während Schröder ausschließlich wissenschaftliche Fachliteratur der Sozialwissenschaften untersucht hat, sind in diesem Korpus Schulbuchtexte analysiert worden. Dies würde zu Hoffmanns fünf fachsprachlichen Abstraktionsstufen (vgl. Hoffmann 1985, S. 64ff.) passen. Während die wissenschaftliche Fachliteratur in Schröders Korpus dem wissenschaftlichen Diskurs (vgl. ebd., S. 66) als höchster Abstraktionsstufe angehört, ordnen Steinmüller und Scharnhorst (1987, S. 6) die schulbezogene Fachsprache und damit auch Schulbuchtexte dem untersten Abstraktionsniveau zu (vgl. Steinmüller & Scharnhorst 1987, S. 6). Je höher das Abstraktionsniveau der Fachsprache ist, desto komplexer werden der Fachwortschatz und die Satzstrukturen. Beispielsweise können komplexe Nominalphrasen für die höhere Anzahl an Substantiven in wissenschaftlicher Literatur verantwortlich sein.

7.1 Substantive

Generell dominieren Substantive den fachsprachlichen Wortschatz in den untersuchten Schulbüchern. Juchler hat für politische Fachwörter vier Abstraktionsgrade unterschieden (vgl. Juchler 2008, S. 173f.):

1. Auf der untersten Stufe finden sich *Individualtermini*. Aus den 85 häufigsten fachsprachlichen Substantiven gehören mit den Fachwörtern *EU, UNO* und *UN* drei Fachwörter sicher dieser Kategorie an. Die Fachwörter *Union* und *Vertrag* können aufgrund ihrer Verwendungsweise ebenso zu dieser Kategorie gezählt werden. So wird das Fachwort *Union* ausschließlich als Komponente eines Phraseonyms benutzt. Zweimal bezieht sich das Fachwort *Union* auf die Jugendorganisation der CDU, die *Junge Union*, wobei beide Wortnennungen auf einer Schulbuchseite liegen (vgl. trio Gesellschaftslehre 2014, S. 2012). Alle weiteren 55 Wortnennungen beziehen sich auf das Phraseonym *Europäische Union*. Die Verwendung des Fachwortes *Vertrag* ist nicht ganz so deutlich. 13 Wortnennungen, was etwa die Hälfte der Treffer ausmacht, kommen im Zusammenhang europäischer Verträge wie etwa dem *Vertrag von Lissabon* oder dem *Vertrag von Maastricht* zustande. Weitere Nennungen beziehen sich auf andere internationale Verträge. Juchlers Kategorie der Individualtermini lassen sich somit fünf Substantive des Korpus zurechnen. Alle fünf Fachwörter benennen überstaatliche Institutionen.

2. Zu den *Gegenstands- und funktionsbezogenen Termini,* dem zweiten Abstraktionsgrad Juchlers, zählen 51 fachsprachliche Substantive. Unter diese Kategorie fallen Teile des politischen Systems wie *Parlament, Regierung* oder *Partei* und politische Strukturen wie *Rentenversicherung* oder *Stadt*. Der zweiten Abstraktionsstufe sind mehr als die Hälfte alle analysierten Substantive zuzuordnen.

3. Auf komplexe Funktionszusammenhänge bezogene Termini bilden die dritte Stufe. Hier finden sich ausschließlich „beziehungsreiche wie vielschichtige Sachverhalte“ (ebd.) wie *Konflikt, Marktwirtschaft* oder *Terrorismus*. 19 fachsprachliche Substantive zählen zu diesem Abstraktionsgrad.

4. Der höchsten Stufe, den *Deutungstermini* gehören mit neun Substantiven wieder deutlich weniger Fachwörter an. Hier sind Fachwörter wie *Recht, Demokratie* oder *Freiheit* vertreten. Legt man das Abstraktionsniveau Juchlers zugrunde, befinden sich die fachsprachlichen Substantive in Schulbüchern auf einem mittleren Abstraktionsniveau. So entsprechen 6% der Substantive dem ersten Abstraktionsgrad, 60% dem zweiten, 22% dem dritten und 11% dem vierten Abstraktionsniveau. In Schulbüchern für die 9. und 10. Klasse dominieren somit *gegenstands- und funktionsbezogene Termini.*

Mit *Wert, Frieden, Demokratie, Interesse, Freiheit* oder *Sicherheit* finden sich wichtige Abstrakta unter den häufigsten 100 Fachwörtern des Korpus. Neben den Abstrakta sind auch Kollektiva für die Schülerinnen und Schüler komplex zu verstehen. Unter den 84 untersuchten Substantiven sind auch Kollektiva wie *Bevölkerung* und *Gesellschaft*. Kollektiva kommen allerdings deutlich seltener vor als Abstrakta.

Wie im Theorieteil erläutert, entstehen viele Substantive in Fachwortschätzen durch Komposition und Derivation. Von den 85 untersuchten Substantiven sind 17 Substantive durch Komposition, 10 durch Derivation, zwei Substantive durch Konversion und drei durch Kurzwortbildung entstanden. Die Komposition ist im vorliegenden Korpus häufiger als die Derivation und die Konversion. Alle Komposita entstehen durch Komposition zweier Substantive. So finden sich unter den 100 häufigsten Fachwörtern etwa Komposita wie *Sozialstaat, Sozialversicherung, Marktwirtschaft, Grundgesetz, Pressefreiheit*

oder *Bürgerkrieg*. Eine Besonderheit ergibt sich bei den Komposita *Sozialversicherung, Rentenversicherung, Krankenversicherung* und *Arbeitslosenversicherung*. Alle vier Fachwörter gehören nicht nur zum Wortfeld Sozialversicherung, sie werden auch alle gleich gebildet. Alle vier Lexeme sind Determinativkomposita. Sie bestehen aus dem Grundwort *Versicherung* und einem Bestimmungswort, welches die Versicherung näher definiert. Das Grundwort *Versicherung* wiederum ist in einem vorangegangenen Schritt durch Derivation aus dem Verb *versichern* und dem Derivationsmorphem {-ung} entstanden. Darüber hinaus kommt das Fachwort *Versicherung* auch als eigenes Lemma unter den 100 häufigsten Fachwörtern vor. Unabhängig von allen Komposita mit dem Grundwort *Versicherung* werden weitere sechs Substantive mithilfe des Derivationsmorphems {-ung} gebildet. Zu den sieben Fachwörtern zählen *Regierung, Entwicklung, Bevölkerung, Veränderung, Entscheidung, Versicherung* und *Beteiligung*. Sieben der zehn untersuchten Derivate werden durch das Derivationsmorphem {-ung} gebildet. Auch die vier Komposita zum Wortfeld *Sozialversicherung* und das Kompositum *Sozialleistung* tragen das Derivationsmorphem {-ung}. Es wird somit auffällig häufig benutzt. Die drei anderen Derivata *Arbeitslosigkeit, Terrorismus* und *Freiheit* werden mit den Derivationsmorphemen {-keit}, {-mus} und {-heit} gebildet. Mit dem Derivationsmorphem {-ung} werden Verben nominalisiert, während die beiden Derivationsmorpheme {-heit} und {-keit} in diesem Zusammenhang die Adjektive *frei* und *arbeitslos* nominalisieren. Viele fachsprachliche Substantive sind somit durch Nominalisierung entstanden und verdeutlichen die Dominanz der Substantive in Fachwortschätzen.

Durch Konversion werden nur zwei der 85 untersuchten Substantive gebildet. Sowohl das Substantiv *Arbeit* als auch *Wahl* entstehen aus den Verbstämmen von *arbeiten* und *wählen*, wobei bei dem Substantiv *Wahl* zusätzlich der Umlaut wegfällt.

Das in diesem Korpus mit 299 Treffern häufigste Fachwort ist das Kurzwort *EU*. Die Langform *Europäische Union* ist als Phraseonym in seinen beiden Komponenten gleichfalls mit 191 Vorkommen für das Adjektiv *europäisch* und mit 57 Wortnennungen für das Substantiv *Union* unter den 100 häufigsten Fachwörtern vorhanden. Die beiden Kurzwörter *UNO* mit 56 und *UN* mit 41 Wortnennungen stehen beide für die Langform Vereinte Nationen, wobei *UN* und *UNO* die englischen Abkürzungen für *United Nations (Organisation)* sind. Die deutsche Abkürzung *VN* ist nur einmal (vgl. Menschen, Zeiten, Räume 2015, S. 262) im gesamten Korpus zu finden und dies in Form einer Worterklärung. Die Langform *Vereinte Nationen* ist 26 Mal vorhanden. *UN* und *UNO* sind nicht nur Kurzworte sondern zugleich auch Fremdworte. Allerdings erscheint die Langform *United Nations* nur fünf Mal im Korpus, wovon in vier Fällen das Phrasem im Kontext der Worterklärung genutzt wird. Werden die beiden Kurzwörter *UNO* und *UN* zusammen gezählt, summieren sie sich auf insgesamt 97 Treffer. Dies entspricht dem acht häufigsten Fachwort im Schulbuchkorpus. Die Kurzwörter sind somit deutlich häufiger im Korpus vorzufinden als die Langformen. Obwohl unter den 100 Fachwörtern nur drei Kurzwörter sind, werden sie besonders häufig in den analysierten Schulbüchern genutzt.

Für den Numerus der Substantive ergibt sich kein eindeutiges Bild. So finden sich unter den 84 häufigsten Substantiven wie *Krieg* oder *Recht*, die deutlich häufiger im Singular vorkommen als im Plural. Das Lemma *Krieg* findet 64 Mal im Singular und mit nur 31 Mal nur halb so oft im Plural Verwendung. Eben-

so steht auch das Lemma *Recht* 39 Mal im Singular und 21 Mal im Plural. Ähnlich häufig kommen beide Numeri bei fachsprachlichen Substantiven wie *Staat* oder *Konflikt* vor. Das Lemma *Staat* wird 135 Mal im Singular und 125 Mal im Plural verwendet. Dies entspricht einer Verteilung von 51,9% im Singular und 48,1% im Plural. Das Lemma *Konflikt* kommt 62 Mal im Singular und 59 Mal im Plural vor. Fachwörter wie *Land* oder *Wert* sind im Plural häufiger als im Singular, so z.B. das Lemma *Land* mit 86 Wortnennungen im Singular und 140 Nennungen im Plural. Dies entspricht einer Verteilung von 38,1 % im Singular und 61,9% im Plural. Bei dem Lemma *Wert* ist die Verteilung noch deutlicher. In 18,9% der Treffer erscheint das Lemma *Wert* im Singular und in 81,1% der Treffer im Plural. Die Wortfrequenz ist im Plural somit vier Mal so häufig wie im Singular. Das Substantiv *Sozialleistung* ist nur ein Mal im Singular und 27 Mal im Plural zu finden. Die Fachwörter *Medien* (74 Mal) und *Abgeordnete* (23) kommen gar ausschließlich im Plural vor.

Für andere Fachwortschätze mag das häufige Vorkommen im Singular zutreffen, so wie Buhlmann und Fearns (2000, S. 21) es beschrieben haben. Für den untersuchten Fachwortschatz in Politikschulbücher trifft dies nicht zu. Hier ist das Vorkommen je nach Fachwort höchst unterschiedlich.

7.2 Adjektive

Neben der hohen Anzahl an Substantiven zählen auch zehn Adjektive zu den 100 häufigsten Fachwörtern des Korpus. Zwar sind nur 10% der untersuchten Fachwörter Adjektive, unter den häufigsten 10 Fachwörtern finden sich aber bereits drei Adjektive. Mit 191 Vorkommen ist *europäisch* das am häufigsten genutzte Adjektiv im Korpus.

Zunächst soll die syntaktische Verwendungsweise der Adjektive genauer untersucht werden. Buhlmann und Fearns (2000, S. 23) haben bei fachsprachlichen Adjektiven den attributiven Gebrauch in den Vordergrund gestellt. Dieser komme deutlich häufiger vor als die prädikative und die adverbiale Verwendungsweise. Zwar ist die syntaktische Verwendungsweise der Adjektive eigentlich nicht mehr Teil des Lexikons, allerdings müssen Adjektive im attributiven Gebrauch dekliniert werden, während dies in der prädikativen und adverbialen Verwendungsweise nicht nötig ist (vgl. Hentschel & Weydt 2013, S. 188). Schülerinnen und Schüler können mit den unterschiedlichen Verwendungsweisen Schwierigkeiten haben. Zur genaueren Analyse werden zunächst alle zehn Adjektive getrennt nach der Vorkommenshäufigkeit im attributiven, prädikativen bzw. adverbialen Gebrauch untersucht. Da Adjektive im prädikativen und adverbialen Gebrauch keine Deklinationsendung aufweisen, müssen beide Verwendungsweisen hier nicht näher aufgeschlüsselt werden. Eine tabellarische Aufschlüsselung der syntaktischen Verwendungsweise der analysierten Adjektiven findet sich im Anhang auf Seite 67.

Die beiden Adjektive *europäisch* und *gesellschaftlich* kommen ausschließlich in der attributiven Verwendungsweise vor. Dies gilt mit einer relativen Häufigkeit von 97,0% bis zu 97,6% auch für die Adjektive *politisch, gesetzlich* und *sozial*. Werden bei dem Adjektiv *vereint* die zwölf Vorkommen in der Überschrift *Geteilt und vereint – Europa entwickelt sich* nur einmal verrechnet, liegt die relative Häufigkeit für den attributiven Gebrauch bei 83,3%. Etwas häufiger ist die prädikative und adverbiale Verwendungsweise bei den Adjektiven *frei, gleich* und *arm*. Für das Adjektiv *frei* liegt die relative Häufigkeit für den attributiven Gebrauch bei 63,0%, bei *gleich* bei 63,0% und bei *arm* bei 73,7%. Auch bei diesen drei Adjektiven dominiert die attributive Verwendungsweise. Insgesamt stehen die zehn häuf-

igsten fachsprachlichen Adjektive in 61 Wortnennungen in prädikativer oder adverbialer Gebrauchsweise und bei 672 Wortnennungen im attributiven Gebrauch. Das macht eine relative Häufigkeit für die attributive Verwendungsweise von 91,7%.

Die attributiv verwendeten Adjektive tauchen meist in komplexen Nominalphrasen auf. Schaut man sich nun die Wortgruppen bzw. N-Gramme über AntConc an, fällt auf, dass manche attributiv verwendeten Adjektive gehäuft mit dem gleichen Substantiv vorkommen. Sie bilden Phraseme. Das 191 Mal vorkommende Adjektiv europäisch kommt 48 Mal im Phrasem *europäische Union*, 26 Mal im Phrasem *europäisches Parlament* und 11 Mal im Phrasem *europäische Kommission* vor. *Europäische Union, Europäisches Parlament* und *Europäische Kommission* sind Institutionennamen, daher können diese Phraseme genauer den Phraseonymen zugeordnet werden (vgl. Faro 2015, S. 233f.). Weitere Phraseonyme sind *Europäische Zentralbank* (4 Wortnennungen), *Europäische Gemeinschaft* (7 Wortnennungen) oder *Europäischer Rat* (5 Wortnennungen). Auch das zweithäufigste fachsprachliche Adjektiv *sozial* wird vermehrt in Phrasemen benutzt. So kommt 37 Mal das Phrasem *soziale Marktwirtschaft* vor, 11 Mal das Phrasem *soziale Gerechtigkeit*, 13 Mal *soziales Netz*, 15 Mal *soziale Netzwerke* und 10 Mal *soziale Sicherung*. Auch das Adjektiv *politisch* mit einer relativen Häufigkeit von 97% wird zwar in einem Großteil der Fälle als Attribut einer Nominalphrase verwendet, hier findet sich aber kein feststehendes Phrasem. So taucht das Phrasem *politische Bildung* nur 5 Mal auf. Besonders auffällig ist die Phrasembildung bei dem Adjektiv *vereint*. Von den insgesamt 30 Treffern im Korpus entfallen 26 auf das Phraseonym *Vereinte Nationen*. Die fachsprachlichen Adjektive werden somit nicht nur gehäuft als Attribut verwendet, sie treten auch häufig als Teil von Phrasemen in Schulbüchern auf.

Aufgrund der geringen untersuchten Anzahl von Adjektiven lässt sich über die Wortbildung kaum eine Aussage treffen. Drei der 10 Adjektive werden mit dem Derivationsmorphem {-lich} gebildet und zwei mit dem Morphem {-isch}. Beide Derivationsmorphemen dienen der Adjektivierung von Substantiven. So werden aus den Substantiven *Europa, Politik, Wirtschaft, Gesetz* und *Gesellschaft* die Adjektive *europäisch, politisch, wirtschaftlich, gesetzlich* und *gesellschaftlich*. Durch die geringe Anzahl an untersuchten Adjektiven ist hier keine generelle Aussage über die Wortbildung von fachsprachlichen Adjektiven in diesem Korpus möglich.

7.3 Verben

Schröder (1988, S. 70) benennt für das von ihm analysierte wissenschaftliche Korpus keine fachsprachliche Verben. Im Gegensatz dazu kommen in dem hier zugrunde liegenden Korpus unter den häufigsten 100 Fachwörtern auch fünf fachsprachliche Verben vor. Im Allgemeinen spielen die Verben in Fachsprachen nur eine geringe Rolle. So auch in diesem Korpus, in dem nur 5% der 100 häufigsten Fachwörter der Wortart *Verb* angehören. Fachsprachliche Verben stehen in der Regel bedingt durch die Entpersonalisierung in Fachtexten in der dritten Person Singular Präsens oder im Infinitiv (vgl. Buhlmann & Fearns 2000, S. 17f.). Die folgenden Analyseergebnisse sind im Anhang in tabellarischer Form angehängt (siehe S. 67).

Das fachsprachliche Verb *entwickeln* tritt mit 61 Nennungen im untersuchten Korpus am häufigsten auf. In sieben Wortnennungen steht das Verb im Infinitiv. Um das Ergebnis nicht zu verfälschen, wird die Kapitelüberschrift *Geteilt und vereint – Europa entwickelt sich*, die 12 Mal im Korpus vorhanden ist, nur einmal in die Analyse einbezogen. So kom-

men für die dritte Person Singular Präsens 16 Vorkommen zustande. In 32% der Vorkommen steht das fachsprachliche Verb *entwickeln* in der entpersonalisierten dritten Person Singular Präsens. In der Fachsprachenforschung werden andere Realisierungen der Verben wie etwa der Imperativ oder das Präteritum wenig beachtet. Mit 11 Treffern ist auch der Imperativ von *entwickeln* recht häufig. Hier wird das Verb als Operator für Arbeitsaufträge verwendet. Auch das Präteritum ist mit sieben Vorkommen vertreten. Das Verb *entwickeln* kommt in unterschiedlichen Verwendungskontexten vor. So kann es „Ressourcen entwickeln" (Gesellschaft bewusst 2016, S. 281) bedeuten oder auf die Entwicklung von Staaten bezogen sein (vgl. Menschen, Zeiten, Räume 2015, S. 223), aber auch „Werte entwickeln" (ebd., S. 19) beinhalten.

Nachdem manuell das fachsprachliche Verb *wählen* von dem Partikelverb *auswählen* unterschieden werden musste, kommt das fachsprachliche Verb *wählen* auf 49 Wortnennungen. Es kommt 15 Mal im Infinitiv vor. Bei der Verwendung des Infinitiv steht es meist im Kontext von *wählen gehen* zusammen mit dem Verb *gehen*. In 11 Wortnennungen steht es in der dritten Person Singular Präsens. Hier werden etwa Wahlvorgänge beschrieben, wenn

> *„der Wähler nicht direkt wählt, sondern seine Stimme an einen Wahlmann abgibt" (Trio Gesellschaftslehre 2014, S. 217).*

Das Präteritum findet sich nur in zwei Treffern. Im untersuchten Korpus steht das Verb nicht im Imperativ.

Das fachsprachliche Verb *sichern* tritt 12 Mal im Infinitiv auf, wenn man beachtet, dass wie schon beim Verb *entwickeln* auch hier die Kapitelüberschrift *Frieden und Zukunft sichern auf der Erde* mit 17 Treffern fast die Hälfte aller Vorkommen ausmacht. Für die hier vorgenommene Analyse wurde die Kapitelüberschrift nur einmal gezählt. Der Gebrauch des Infinitivs macht somit 48% der Vorkommen des fachsprachlichen Verbs *sichern* aus. In acht Treffern wird das Verb *sichern* in der dritten Person Singular Präsens konjugiert. Imperativ und Präteritum von *sichern* sind nicht vorhanden. Die Kollokation *Frieden sichern* zählt im untersuchten Korpus sieben Wortnennungen (vgl. Menschen, Zeiten, Räume 2015, S. 255). Das Kompositum *Friedenssicherung* kommt hingegen nur zweimal vor. Alle anderen Wortnennungen beziehen sich auf die Sicherung der Existenz bzw. des Lebensstandards.

Das fachsprachliche Verb *entscheiden* kommt in acht Treffern als Infinitiv vor und in 11 Treffern tritt es in der dritten Person Singular Präsens auf. Darüber hinaus ist das Verb *entscheiden* auch in vier Wortnennungen als Operator im Imperativ vorhanden und sieben Nennungen stehen im Präteritum. *Entscheiden* wird meist im Kontext individueller Mündigkeit aber auch politischen Entscheidungen im Rahmen von Institutionen verwendet. Im Bezug auf den Föderalismus heißt es über die Bundesländer:

> *„Sie entscheiden selbstständig über Bereiche der Politik, z.B. über Schulpolitik" (Gesellschaft bewusst 2016, S. 118).*

Jeder Einzelne ist im Rahmen des Politischen zu Entscheidungen aufgerufen: „Man darf und muss sich selbst entscheiden und mit den Folgen leben" (ebd., S. 240). Neben dem Verb *entscheiden* mit einer absoluten Häufigkeit von 37 Vorkommen, zählt auch die nominalisierte Form *Entscheidung* mit 35 Nennungen zu den häufigsten Fachwörtern des Korpus.

Im untersuchten Korpus erreicht das fachsprachliche Verb *verändern* acht Wortnennungen im Infinitiv. Im Präteritum kommt das Verb drei Mal vor, im Imperativ hingegen gar nicht. Besonders interessant ist die hohe Frequenz der dritten Person Singular im Prä-

sens. Sie wird im Korpus 22 Mal eingesetzt, das macht eine relative Häufigkeit von 59,5% aus. Das Fachwort *verändern* wird meist im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen wie dem „Rollenbild" (ebd., S. 242), der „Rolle der Frauen" (ebd., S. 241) oder dem „Zusammenleben mit Kindern" (ebd.) benutzt. Bereits die hier verwendeten Belege zeigen, dass ein Großteil der Wortnennungen in seinem sehr beschränken Seitenumfang genannt wird. 11 Wortnennungen beziehen sich auf die Seiten 237 bis 245 im Schulbuch *Gesellschaft bewusst*. Nicht ganz ein Drittel der Wortnennungen befinden sich somit innerhalb eines Kapitels.

Weder im Präteritum noch in der dritten Person Singular Präsens ist das fachsprachliche Verb *beurteilen* vorhanden. Im Infinitiv kommt es auf neun Wortnennungen. Im Gegensatz zu den anderen Verben wird *beurteilen* mit 29 Wortnennungen besonders häufig im Imperativ genannt. Da die Urteilskompetenz einen wichtigen Kompetenzbereich der politischen Bildung darstellt (vgl. Detjen u.a. 2012), kommt *beurteilen* hier häufig in seiner Funktion als Operator in Aufgabenstellungen vor. Die Operatoren *beurteile* und *beurteilt* finden sich in allen drei analysierten Schulbüchern.

Sowohl der Gebrauch des Infinitivs als auch der dritten Person Singular Präsens dominieren bei den untersuchten Verben wie in der Fachsprachenforschung bereits beschrieben. Dort nicht erwähnt ist die Nutzung fachsprachlicher Verben als fachspezifische Operatoren. Drei der fünf fachsprachlichen Verben werden auch als Operatoren verwendet. So zeigt der Operator *entscheide* bzw. *entscheidet* beispielsweise an, dass von den Schülerinnen und Schülern bei einer Aufgabe ein Entscheidungsurteil verlangt wird (vgl. ebd., S. 62). Ebenso steht der Operator *entwickele* bzw. *entwickelt* für ein Gestaltungsurteil (vgl. ebd., S. 63f.).

Die geringe Anzahl der untersuchten fachsprachlichen Verben lässt kaum Rückschlüsse auf Wortbildungsarten zu wie Ohm u.a. (2007, S. 165) sie beschrieben haben. Vier der fünf untersuchten Verben tragen allerdings ein Derivationsmorphem in Form eines Präfixes. Das Präfix {ver-} findet sich im Verb *verändern*, das Präfix {be-} im Verb *beurteilen* und das Präfix {ent-} in den beiden Verben *entwickeln* und *entscheiden*. Das Derivationsmorphem sorgt dabei nicht für eine Wortartenänderung. Die Derivation findet innerhalb der Wortart Verb statt.

7.4 Zusammenfassung

Substantive dominieren die hier untersuchten 100 häufigsten Fachwörter des Schulbuchkorpus. Sie machen 85% der untersuchten Fachwörter aus. Neben den Substantiven finden sich aber auch 10% Adjektive und 5% Verben. Die Komposition ist die am häufigsten vorkommende Wortbildungsart innerhalb der Substantive, aber auch Derivation, Konversion und Kurzwortbildung sind vorhanden. Mit den Lemmata *EU* und *UN* bzw. *UNO* finden sich sogar besonders hochfrequente Fachwörter unter den Kurzwörtern. Das Derivationsmorphem {-ung} trägt durch Nominalisierung von Verben zur Substantivdominanz bei. Die Verwendung des Numerus unterschiedet sich von Wort zu Wort. Die fachsprachlichen Substantive *Medien* und *Abgeordnete* kommen ausschließlich im Plural vor.

Fachsprachliche Adjektive treten mit einer relativen Häufigkeit von 91,7% in der attributiven Verwendungsweise auf. Der prädikative und adverbiale Gebrauch der fachsprachlichen Adjektive kommt nur sehr selten vor. Darüber hinaus sind die untersuchten Adjektive häufig Teil von Phrasemen wie *Europäische Union, Soziale Marktwirtschaft* oder *Vereinte Nationen*. Bei den fachsprachlichen Verben dominieren der Gebrauch des Infini-

tivs und der dritten Person Singular im Präsens. Drei der fünf untersuchten Verben werden in den untersuchten Schulbüchern als fachspezifische Operatoren genutzt.

8 Politikdidaktische Konzepte in Schulbüchern

Zwar funktioniert der Fachwortschatzerwerb nicht alleine über das einfache Wiederholen der Fachwörter, das Reaktivieren und Abrufen von Fachwörtern gehört aber zum *Wortschatzdidaktischen Dreischritt* (vgl. Feilke 2009). Hochfrequente Fachwörter werden somit eher behalten als sehr selten vorkommende Fachwörter, weil hier durch die Schulbücher nicht die Möglichkeit des Reaktivierens gegeben ist. Da sich die beiden politikdidaktischen Kompetenzmodelle von Weißeno u.a. (2010) und der Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Besand u.a. 2011) als Mindeststandards der politischen Bildung verstehen, bilden die Konzepte auch „das sprachliche Inventar des Faches“ (Weißeno 2013, S. 161) ab. Beide Kompetenzmodelle wurden normativ entwickelt und müssen noch empirisch überprüft werden. Im Folgenden sollen die aufgeführten politikdidaktischen Konzepte mit den Fachwörtern im untersuchten Korpus verglichen werden. Im Anhang auf Seite 68 findet sich die Auswertung in tabellarischer Form.

8.1 Basis- und Fachkonzepte im untersuchten Schulbuchkorpus

Das Kompetenzmodell *Konzepte der Politik* von Weißeno u.a. (2010) besteht aus drei Basiskonzepten und 30 Fachkonzepten. Hinzu kommen noch weitere konstituierende Fachwörter. Die drei Basiskonzepte *Entscheidung, Gemeinwohl* und *Ordnung* werden alle im untersuchten Korpus genannt. Das Basiskonzept *Entscheidung* kommt mit 35 Wortnennungen am häufigsten vor, es taucht zudem auch in den 100 häufigsten Fachwörtern des Korpus auf. In vier Wortnennungen wird das Lemma *Entscheidung* im Sinne der Varietät der Schulsprache verwendet, wenn es etwa „begründe deine Entscheidung“ (Gesellschaft bewusst 2016, S. 121) heißt. Gleichzeitig macht die Arbeitsanweisung die Relevanz politischer Entscheidungsurteile deutlich. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich begründet für eine Position entscheiden. Das Lemma *Entscheidung* kommt auch im Kontext politischer Entscheidungen vor, etwa wenn über eine Friedensmission im UN-Sicherheitsrat abgestimmt wird: „Die Entscheidung über die Durchführung einer Friedensmission fällt der Sicherheitsrat“ (ebd., S. 291). Oder wenn über Debatten gesagt wird:

> *„Debatten, mit dem Ziel, eine Entscheidung zu erwirken, werden in vielen unterschiedlichen Zusammenhängen geführt – oft auch im Fernsehen“ (Menschen, Zeiten, Räume 2015, S. 144).*

Neben den 35 Wortnennungen des fachsprachlichen Substantivs *Entscheidung* ist auch das Verb *entscheiden* mit 37 Wortnennungen im Korpus vorhanden. Da *Entscheidung* durch Nominalisierung aus dem Verb *entscheiden* entstanden ist, werden hier beide Lemma dem Basiskonzept *Entscheidung* zugerechnet. So summiert sich das Basiskonzept *Entscheidung* auf insgesamt 72 Wortnennungen im gesamten Korpus.

Das Basiskonzept *Ordnung* tritt mit 10 Treffern zusammen mit Adjektivattributen im Kontext der „verfassungsmäßige[n] Ordnung“ (Gesellschaft bewusst 2016, S. 119; Trio Gesellschaftslehre, S. 207), der „staatlichen Ordnung“ (Trio Gesellschaftslehre 2014, S. 293) oder auch der „demokratische[n] und rechtsstaatliche[n] Ordnung“ (Menschen, Zeiten, Räume 2015, S. 220) auf. Das Verb *ordnen* erreicht 13 Wortnennungen im untersuchten Korpus. Da auch hier bei der automatischen Lemmatisierung der Verbpartikel *zu* nicht erkannt wurde, müssen die Treffer

für das Partikelverb *zuordnen* vom Verb *ordnen* subtrahiert werden. Das Verb *zuordnen* wird ausschließlich in der Funktion als Operator für Aufgabenstellungen verwendet, daher gehört es der schulsprachlichen Varietät statt dem fachsprachlichen Lexikon an.

Das Basiskonzept *Gemeinwohl* findet sich im untersuchten Korpus vier Mal. In allen vier Wortnennungen geht es um eine abstrakte gesellschaftliche „Verpflichtung gegenüber dem Gemeinwohl" (Trio Gesellschaftslehre 2014, S. 213). Während die Basiskonzepte *Entscheidung* und *Gemeinwohl* relativ gleichmäßig verteilt in allen drei untersuchten Schulbüchern vorkommen, findet das Basiskonzept *Gemeinwohl* ausschließlich im Schulbuch *trio Gesellschaftslehre* Verwendung.

Ein Verständnis für die Basiskonzepte entwickelt sich bei den Schülerinnen und Schülern langfristig über die den einzelnen Basiskonzepten zugeordneten Fachkonzepte. Da die Basiskonzepte nicht explizit in Form von Unterrichtsgegenständen im Fachunterricht thematisiert werden, kann die geringe Frequenz der Basiskonzepte *Ordnung* und *Gemeinwohl* im Schulbuchkorpus darauf zurückgeführt werden. Dementsprechend müssten aber die folgenden Fachkonzepte und konstituierenden Fachwörter häufiger im untersuchten Korpus verwendet werden.

Die Fachkonzepte *Staat* und *Konflikt* kommen mit 260 und 122 Wortnennungen am häufigsten innerhalb der Fachkonzepte vor. Insgesamt finden sich unter den 100 häufigsten Fachwörtern neben dem Basiskonzept *Entscheidung* auch 14 Fachkonzepte. Das Fachkonzept *Massenmedien* tritt zwar nur mit 16 Wortnennungen im untersuchten Korpus auf, da aber das Fachwort *Medien* mit klaren Bezügen zu dem Konzept *Massenmedien* „als vierte Gewalt bezeichnet" (Trio Gesellschaftslehre 2014, S. 218) wird, werden dem Fachkonzept *Massenmedien* hier 90 Wortvorkommen zugeschrieben.

Vergleicht man die in der Wortfrequenzliste der 100 häufigsten Fachwörter vorkommenden Fachkonzepte mit dem Abstraktionsgrad Juchlers (2008, S. 173f.), fällt auf, dass viele der Fachkonzepte höheren Abstraktionsstufen zuzuordnen sind. Die Fachkonzepte *Massenmedien, Parlament, Regierung, Wahl* und *Partei* können den *gegenstands- und funktionsbezogenen Termini* auf der zweiten Stufe zugeordnet werden. Diese Fachkonzepte beschreiben politische Institutionen und Strukturen. Die Fachkonzepte *Konflikt* und *Frieden* entsprechen den auf der dritten Stufe angesiedelten *auf komplexe Funktionszusammenhänge bezogene Termini*. Dass beide Fachwörter hier der Friedens- und Konfliktforschung als Fachdisziplin der Politikwissenschaft zugeordnet werden können, ist dabei zufällig. Auch andere Fachwörter wie *Marktwirtschaft* oder *Armut* zählen in diese Kategorie. Dem höchsten Abstraktionsgrad entsprechen die Fachkonzepte *Staat, Sozialstaat, Demokratie, Freiheit, Sicherheit* und *Macht*. Diese Fachkonzepte können durch die Schülerinnen und Schüler erst unter Kenntnis komplexer politischer Theorien vollständig erschlossen werden. In den Fachkonzepten finden sich somit in besonderer Weise abstrakte und komplexe Fachwörter, während weniger komplexe Fachwörter seltener vorkommen. Von den insgesamt neun *Deutungstermini* innerhalb der 100 häufigsten Fachwörter benennen die Fachkonzepte sechs. Von den weniger komplexen 51 *gegenstands- und funktionsbezogenen Termini* hingegen werden nur fünf in den Fachkonzepten benannt. Während Fachkonzepte wie *Staat* und *Konflikt* besonders häufig im untersuchten Korpus auftreten, sind die vier Fachkonzepte *Europäische Akteure, Legitimation, Öffentliche Güter* und *Repräsentation* nicht zu finden. 12,1% der

Konzepte kommen nicht vor und weitere 30,3% mit fünf Wortnennungen oder weniger nur sehr selten. Die 33 Basis- und Fachkonzepte erreichen insg. 1167 Wortnennungen im gesamten Schulbuchkorpus, d.h. im Durchschnitt kommt jedes Konzept auf 35 Wortnennungen.

Weißeno u.a. weisen neben den Basis- und Fachkonzepten auch konstituierende Fachwörter aus, die teilweise in der Wortfrequenzliste der 100 häufigsten Fachwörter des Schulbuchkorpus genannt werden. Das konstituierende Fachwort *Krieg* erreicht mit 95 Wortnennungen Rang acht der Wortfrequenzliste und bildet das am häufigsten vorkommende konstituierende Fachwort aus der Liste von Weißeno u.a. (2010). Teile des konstituierenden Fachwortes *Armut* und *Reichtum* sind im Substantiv *Armut* mit 42 Wortnennungen vorhanden. Die acht konstituierenden Fachwörter *Sozialversicherung, Arbeitslosigkeit, Terrorismus, Binnenmarkt, Fraktion, Kommunikation, Pressefreiheit* und *Abgeordnete* tauchen ebenso in der Wortfrequenzliste der 100 häufigsten Fachwörter des Korpus auf. Unter den konstituierenden Fachwörtern befinden sich fast ausschließlich Substantive. Dies macht die Einordnung fachsprachlicher Adjektive und Verben aus der Wortfrequenzliste schwierig. Da Adjektive und Verben aber nominalisierten Wortformen zugeordnet werden können, werden auch diese als konstituierende Fachwörter in der Wortfrequenzliste gezählt. So kann das fachsprachliche Adjektiv *arm* dem konstituierenden Fachwort *Armut* zugeordnet werden. Ähnlich komplex ist auch die Zuordnung weiterer Fachwörter zu den konstituierenden Fachwörtern nach Weißeno u.a. Das fachsprachliche Substantiv *Kontrolle* findet keine direkte Entsprechung unter den konstituierenden Fachwörtern. Allerdings weisen Weißeno u.a. die Lexeme *Kontrollfunktion, Kontrollinstrumente* und *Kontrollrechte* als konstituierende Fachwörter aus. Diese Fachwörter werden alle drei dem Fachkonzept Opposition im Sinne der Gewaltenteilung zugeordnet. Schaut man sich die 28 Wortvorkommen des Fachwortes *Kontrolle* genauer an, wird deutlich, dass nur wenige Treffer *Kontrolle* in dieser Wortbedeutung verwenden (z.B. Gesellschaft bewusst 2016, S. 126) und es im untersuchten Korpus vermehrt um die Kontrolle von Waffen in Krisengebieten geht. Hier wird somit kein konstituierendes Fachwort genutzt. Ebenfalls 28 Wortnennungen verzeichnet das Fachwort *Präsident*. In den konstituierenden Fachwörtern kommt allerdings nur das Fachwort *Bundespräsident* vor. Die Fachwörter *Präsident* und *Bundespräsident* tragen allerdings nicht die gleiche Bedeutung. Mit dem Fachwort *Bundespräsident* ist das Amt des Präsidenten auf die Staaten Deutschland, Österreich und die Schweiz verengt. Während Präsidenten überall auf der Welt als Staatspräsidenten existieren, ist ein Bundespräsident ausschließlich in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu finden. Da unter den 28 Wortnennungen zu einem Großteil nicht der Bundespräsident gemeint ist, ist das Fachwort *Präsident* hier nicht mit dem konstituierenden Fachwort *Bundespräsident* gleichzusetzen.

Unter den konstituierenden Fachwörtern findet sich auch das fachsprachliche Substantiv *Partizipation*, welches mit allen drei Wortnennungen auf einer Schulbuchseite zu finden ist (vgl. Trio Gesellschaftslehre 2014, S. 219). Das Wörterbuch zur Politik verweist unter dem Lemma *Partizipation* auf das Stichwort *Politische Beteiligung* (vgl. Schmidt 2010, S. 589). In den untersuchten Schulbüchern kommt das Lemma *Beteiligung* mit 27 Wortnennung häufiger vor als das Lemma *Partizipation*. Da beide Fachwörter im Wörterbuch zur Politik synonym benutzt werden, werden für das konstituierende Fachwort *Partizipation* die Wortnennungen der

Fachwörter *Partizipation* und *Beteiligung* addiert. So summiert sich das konstituierende Fachwort *Partizipation* auf 30 Wortnennungen im Korpus.

Das Fachwort *Kommission* wird mit 23 Lemmata im untersuchten Korpus gezählt. Unter den konstituierenden Fachwörtern finden sich sowohl *Europäische Kommission* als auch *Kommissionen*. Das Phrasonym *Europäische Kommission* erreicht 23 Wortnennungen. Die Pluralform *Kommissionen* kommt im gesamten Korpus überhaupt nicht vor, allerdings existiert die Singularform Kommission mit 23 Wortnennungen, wobei sich hier alle Wortnennungen auf das Phrasem *Europäische Kommission* beziehen. Das konstituierende Fachwort *Europäische Kommission* taucht somit unter den häufigsten 100 Fachwörtern auf, während das konstituierende Fachwort *Kommissionen* im gesamten untersuchten Korpus nicht vorkommt.

Addiert man Basiskonzepte, Fachkonzepte und konstituierende Fachwörter, weisen Weißeno u.a. (2010) in ihrem Kompetenzmodell *Konzepte der Politik* insgesamt 246 Fachwörter aus. Unter den 100 häufigsten Fachwörtern finden sich das Basiskonzept *Entscheidung*, 14 Fachkonzepte und 12 konstituierende Fachwörter. Während ein Drittel der Basiskonzepte in der Wortfrequenzliste der 100 häufigsten Fachwörter auftauchen, sind 46, 7% der Fachkonzepte und 5,6% der konstituierenden Fachwörter in den Schulbüchern vertreten. Die *Auftretenswahrscheinlichkeit* der Fachkonzepte ist somit höher als die der Basiskonzepte. Gleichzeitig ist die Wortfrequenz der konstituierenden Fachwörter gering. Die Annahme, dass Fachkonzepte und konstituierende Fachwörter durch ihre Einbettung in die Inhaltsfelder und damit in die konkreten Unterrichtsgegenstände häufiger im Schulbuchkorpus auftreten, kann hiermit weder bestätigt noch widerlegt werden.

8.2 Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik im Schulbuchkorpus

Die Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Besand u.a. 2011) weist mit sechs Basiskonzepten doppelt so viele auf wie Weißeno u.a. (2010). Am häufigsten tritt das Basiskonzept *Wandel* mit 40 Wortvorkommen auf. Es kommt alleine 10 Mal in der Kapitelüberschrift *Wirtschaft, Medien und Kommunikation im Wandel* aus dem Schulbuch *Gesellschaft bewusst* vor. Auf der einen Seite betont dies die Wichtigkeit des Basiskonzepts, wenn ein ganzes Kapitel dieses thematisiert. Auf der anderen Seite verfälscht es auch die Wortfrequenz, weil das Lemma *Wandel* in allen Überschriften erfasst wird. Um die Aussagekraft nicht zu verfälschen, wird nur eine Kapitelüberschrift in die Wortvorkommen eingerechnet. Dies entspricht dann einer absoluten Häufigkeit von 31 Wortvorkommen. Neben der Kapitelüberschrift wird das Basiskonzept in der Hälfte der Wortvorkommen (16 Wortvorkommen) in der Nominalphrase und Kollokation „demografischer Wandel“ (Menschen, Zeiten, Räume 2015, S. 29) verwendet. Es werden aber auch Phraseme wie „politische[r] Wandel“ (Gesellschaft bewusst 2016, S. 287) oder „technische[r] Wandel“ (ebd., S. 260) verwendet.

Das Basiskonzept *Macht* kommt mit 24 Wortnennungen dicht gefolgt vom Basiskonzept *System* mit 18 Wortnennungen im untersuchten Schulbuchkorpus vor. Das Basiskonzept *Macht* ist sechs Mal in dem Phrasem „politisches System“ (Trio Gesellschaftslehre 2014, S. 207) vorhanden. Die beiden Basiskonzepte *Bedürfnisse* und *Akteure* sind mit acht und sechs Wortnennungen nur selten zu finden. Das Basiskonzept *Bedürfnisse* tritt nur einmal im Singular und sieben Mal im Plural auf. Die Benennung des Basiskonzepts mit der Pluralform *Bedürfnisse* ist somit gerechtfertigt. Es tritt sowohl im Sinne von „Bedürf-

nissen der Menschen“ (ebd., S. 252) oder auch „Bedürfnissen der Gesellschaft“ (ebd., S. 286) auf. Das Basiskonzept *Akteure* taucht in den Schulbüchern nur in seiner Pluralform auf. Das Basiskonzept wird meist im Zusammenhang mit „das Handeln der Akteure“ (ebd., S. 297) genutzt. Das Basiskonzept *Grundorientierungen* kommt nicht im untersuchten Korpus vor. Werden alle Wortvorkommen der sechs Basiskonzepte addiert, zählen die Basiskonzepte insgesamt 87 Wortnennungen im untersuchten Schulbuchkorpus.

Neben den sechs Basiskonzepten weist die Autorengruppe Fachdidaktik auch 43 ausgewählte Teilkonzepte den Basiskonzepten zu. Wie auch bei Weißeno u.a. (2010) ist das Teilkonzept *Staat* (260 Wortnennungen) am häufigsten im Schulbuchkorpus vorhanden. Das Teilkonzept *Politik* setzt sich aus den beiden Fachwörtern *politisch* (101 Wortnennungen) und *Politik* (64 Wortnennungen) zusammen. Mit insgesamt 165 Wortnennungen ist das Teilkonzept *Politik* häufiger im untersuchten Korpus zu finden als das Teil- und Fachkonzept *Konflikt* mit 122 Wortnennungen. Neben den beiden Basiskonzepten *Wandel* und *Macht* sind unter den 100 häufigsten Fachwörtern auch 14 Teilkonzepte vertreten. Zu den häufigsten 100 Fachwörtern gehören alle fachsprachlichen Lemmata, die 21 oder mehr Wortnennungen aufweisen. Da die Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik ausschließlich aus Substantiven bestehen, werden fachsprachliche Adjektive und Verben den Substantiven des gleichen Wortfeldes zugerechnet. So erreicht das fachsprachliche Substantiv *Gleichheit* zwar nur drei Wortnennungen, das fachsprachliche Adjektiv *gleich* gehört aber mit 49 Wortnennungen zu den 100 häufigsten Fachwörtern des Korpus. Das Teilkonzept *Gleichheit* fällt mit 52 Wortnennungen unter die häufigsten 100 Fachwörter des Korpus.

Unter den 100 häufigsten Fachwörtern des Korpus finden sich 16 Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik. Gleichzeitig sind 20 der häufigsten Fachwörter an der Konzeptbildung beteiligt:

1. Von den 20 Fachwörtern entsprechen die vier Fachwörter *Medien, Arbeit, Gewalt* und *Interesse* dem zweiten Abstraktionsgrad Juchlers (2008, S. 173f.).
2. Die fünf Fachwörter *Konflikt, Wert, Wandel, Entscheidung* und *Wirtschaft* gehören dem dritten Abstraktionsgrad nach Juchler an.
3. Zu den Deutungstermini zählen die fachsprachlichen Substantive *Staat, Recht, Politik, Freiheit, Sicherheit* und *Macht*.

Beide Kompetenzmodelle benennen von den insgesamt neun Deutungstermini unter den 100 häufigsten Fachwörtern sechs unter ihren Konzepten. Auch die Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik sind somit durch einen hohen Abstraktionsgrad und hohe Komplexität geprägt. Da die Abstraktionsgrade nach Juchler nur für Substantive gelten, können die fachsprachlichen Adjektive *politisch, wirtschaftlich, frei*, und *gleich* und das Verb *entscheiden* hier nicht berücksichtigt werden.

18 Teilkonzepte kommen zwar in den untersuchten Schulbüchern vor, sie gehören aber nicht zu den 100 häufigsten Fachwörtern des Korpus. Das Teilkonzept *Produktion* müsste mit 24 Wortnennungen unter den häufigsten 100 Fachwörtern vertreten sein, allerdings gehört es zum Zertifikatswortschatz B1 und ist im *Wörterbuch zur Politik* nicht aufgeführt. Deshalb wird das Lexem *Produktion* hier nicht zum Fachwortschatz gezählt. Das Teilkonzept *Gerechtigkeit* kommt neben den 19 Wortnennungen für das Substantiv *Gerechtigkeit* auf weitere 16 Wortnennungen für das Adjektiv *gerecht*. Das Teilkonzept *Gerechtigkeit* tritt insgesamt 35 Mal im Korpus auf, gehört aber nicht zu den 100 häufigsten Fachwörtern, weil

es sich aus mehreren Fachwörtern zusammensetzt. Das Teilkonzept *Öffentlichkeit* setzt sich aus dem Substantiv *Öffentlichkeit* mit 14 Wortnennungen und dem Adjektiv *öffentlich* mit 20 Wortnennungen zu insgesamt 34 Wortnennungen zusammen. Auch die Teilkonzepte *Anerkennung* und *Konkurrenz* bestehen aus mehreren Fachwörtern. Das Teilkonzept *Anerkennung* beinhaltet mit 14 Wortnennungen zu gleichen Teilen die Fachwörter *Anerkennung* und *anerkennen*. Die Fachwörter *Konkurrenz, konkurrieren* und *konkurrenzfähig* bilden zusammen das Teilkonzept *Konkurrenz* mit 13 Wortnennungen. Acht Teilkonzepte kommen mit fünf oder weniger Wortnennungen nur sehr selten vor. Neben dem Basiskonzept Grundorientierungen tauchen weitere 15 Teilkonzepte nicht auf.

30,6% der Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik treten nicht im Schulbuchkorpus auf und weitere 16,3% der Konzepte kommen mit fünf Wortnennungen oder weniger nur sehr selten vor. Insgesamt zählen die Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik 1447 Wortnennungen im Korpus. Betrachtet man die Wortnennungen in Relation zu der Anzahl der Konzepte, finden sich für jedes Basis- und Teilkonzept etwa 30 Wortnennungen.

8.3 Gegenüberstellung beider Konzeptmodelle

Ein Großteil der Konzepte der beiden Kompetenzmodelle von Weißeno u.a. (2010) wie auch der Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Besand u.a. 2011) kann im untersuchten Korpus nachgewiesen werden. Im Kompetenzmodell von Weißeno u.a. sind 12,1% der Konzepte nicht im Korpus zu finden, während 30,6% der Konzepte im Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik nicht auftreten. Zwar ist der Anteil der nicht im Korpus vorkommenden Konzepte im Modell der Autorengruppe Fachdidaktik deutlich höher, allerdings gleicht sich dies bei der Betrachtung der selten vorkommenden Konzepte wieder aus. Konzepte, die maximal fünf Wortnennungen, aber mindestens eine aufweisen, gelten dabei als sehr selten vorkommend. So finden 16,3% der Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik nur sehr selten Verwendung. Dem gegenüber treten bei den Basis- und Fachkonzepten 30,3% der Konzepte nur sehr selten auf. Addiert man die relative Häufigkeit der selten und nicht vorkommenden Konzepte, erreicht das Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik 46,9% und das Kompetenzmodell von Weißeno u.a. 42,4%. Die Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik sind somit etwas seltener im untersuchten Korpus zu finden als die Konzepte der Politik. Die durchschnittliche Anzahl der Wortvorkommen zeigt deutlichere Ergebnisse. Die Basis- und Fachkonzepte nach Weißeno u.a. kommen mit durchschnittlich 35 Wortnennungen pro Konzept im Schulbuchkorpus vor, während die Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe im Durchschnitt etwas geringere 30 Wortnennungen zeigen. Die Konzepte des Kompetenzmodells von Weißeno u.a. treten somit etwas häufiger im untersuchten Korpus auf als die Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik.

Genauer untersucht wurden die häufigsten 100 Fachwörter des Korpus. Die Konzepte beider Kompetenzmodelle haben sich nach der Kategorisierung von Juchler (2008, S. 173f.) als abstrakt und komplex herausgestellt. Von den unter den 100 häufigsten Fachwörtern vorkommenden neun Deutungstermini enthalten beide Kompetenzmodelle jeweils sechs, wobei die benannten Deutungstermini in beiden Modellen nicht identisch sind. Die 100 häufigsten Fachwörter des Korpus zählen von Seiten des Kompetenzmodells *Konzepte der Politik* ein Basiskonzept, 14 Fachkonzepte

und zwölf konstituierende Fachwörter. Somit finden sich unter den häufigsten 100 Fachwörtern zwar nur 5,6% der konstituierenden Fachwörter aber auch 48,7% aller Fachkonzepte. Die 100 häufigsten Fachwörter enthalten somit fast die Hälfte aller Fachkonzepte. Von Seiten der Autorengruppe Fachdidaktik treten unter den häufigsten Fachwörtern zwei Basiskonzepte und 14 Teilkonzepte auf. Da die Autorengruppe Fachdidaktik mit 43 Teilkonzepten deutlich mehr Teilkonzepte als Fachkonzepte benennt, liegt hier die relative Häufigkeit bei 32,6%. Auch unter den 100 häufigsten Fachwörtern kommen die Konzepte nach Weißeno u.a. etwas häufiger vor als die Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik. Über die Gründe hierfür lässt diese Untersuchung keine Schlüsse zu. Denkbar wäre eine unterschiedliche Definition des Gegenstandsbereichs beider Kompetenzmodelle. Während die Autorengruppe ihre Konzepte aus dem Zusammenschluss der Disziplinen Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft und Soziologie generiert, findet im Modell *Konzepte der Politik* eine Konzentration auf den Fachbereich Politikwissenschaft statt.

8.4 Fehlende Konzepte?

Längst nicht alle Fachwörter finden sich in den Konzeptmodellen wieder. Da es sich bei beiden Konzeptmodellen um Mindeststandards handelt, besteht von vorneherein kein Anspruch auf Vollständigkeit von Seiten der Modelle. Dennoch sollten sich besonders häufige Fachwörter in den Konzepten widerspiegeln, denn die Schülerinnen und Schüler müssen diese Fachwörter verstehen und benutzen können.

Beide Konzeptmodelle benennen weder das Kurzwort EU noch die Langform Europäische Union. Dies lässt sich dadurch begründen, dass Konzepte keine Inhaltsfelder sind. Im Sinne des kumulativen Lernens sollen die Fachkonzepte in unterschiedlichen Kontexten wiederholt werden, damit sich die Fachkonzepte verfestigen können. Dem folgend könnten Namen für Institutionen eher als Faktenwissen denn als konzeptualisiertes Wissen gelten. Dieser Begründung widersprechen im Kompetenzmodell von Weißeno u.a. allerdings andere Fachkonzepte und konstituierende Fachwörter. Obwohl das Kurzwort *EU* mit 299 Wortnennungen das am häufigsten vorkommende Fachwort bildet, kommt es im Konzeptmodell von Weißeno u.a. nicht vor. Demgegenüber kommen im Modell Konzepte der Politik aber Fachkonzepte wie *Europäische Akteure* oder *Europäische Integration* und konstituierende Fachwörter wie *Europäische Kommission, Europäischer Gerichtshof* oder *Europäisches Parlament* vor. Bei einer Hierarchisierung wäre das Phraseonym *Europäische Union* der Oberbegriff für all die Fachwörter, die das Kompetenzmodell von Weißeno u.a. benennt, dennoch ist es nicht Teil des Modells. Hier scheint die normative Auswahl von Konzepten und konstituierenden Fachwörtern wenig stringent. Ähnlich verhält es sich auch bei den Kurzwörtern *UNO* und *UN*. Da beide Abkürzungen für die gleiche Langform stehen, könnten sie zusammengefasst werden. Werden die 56 Wortnennungen des Fachwortes *UNO* und die 41 Nennungen des Fachwortes *UN* addiert, nehmen sie mit 97 Wortnennungen Rang 8 in der Wortfrequenzliste der Fachwörter ein. Trotz der weiten Verbreitung in allen drei Schulbüchern findet auch dieses Fachwort in den Konzeptmodellen zum Politikunterricht keine Entsprechung. Zum Wortfeld der *Vereinten Nationen* gehörend kommen aber die konstituierenden Fachwörter *Charta der Vereinten Nationen* oder *Weltsicherheitsrat* im Modell Konzepte der Politik vor. Die Abkürzung *UN* oder *UNO* bilden neben der Langform *Vereinte Nationen* den Oberbegriff für die im Konzeptmodell vorkommenden konstituierenden Fachwörter. Für das Kompetenzmodell *Konzepte der Poli-*

tik wäre hier eine Anpassung der Konzepte wünschenswert.

Neben den Kurzwörtern werden auch eine Reihe von Kollektiva in beiden Konzeptmodellen nicht benannt. So steht das Fachwort *Bürger* mit 76 Wortnennungen an Rang 11 der häufigsten Fachwörter im Korpus. Hinzukommen die Fachwörter *Bevölkerung* mit 46 Wortnennungen und *Gesellschaft* mit 42 Wortnennungen. Für die Schülerinnen und Schüler sind diese Lexeme aufgrund ihres Komplexitätsgehalts schwer zu erfassen.

Unter den konstituierenden Fachwörtern bei Weißeno u.a. finden sich mit *Bundeskanzler/-in, Bundespräsident/-in, Bundesrat, Bundestag, Bundestagspräsident/- in, Bundesverfassungsgericht* und *Bundeswehr* Lexeme für Institutionen des politischen Systems Deutschlands. Wie bereits in Kapitel 8.1 dargelegt, lässt sich beispielsweise das Fachwort *Präsident* auch in anderen Kontexten als denen des Bundespräsidenten verwenden. So tritt das Fachwort *Präsident* mit 28 Wortnennungen im Korpus auf und das Fachwort *Bundespräsident* nur mit 5 Wortnennungen. Obwohl das konzeptualisierte Wissen kontextunabhängig sein soll, findet hier im Modell nach Weißeno, u. a. eine Einengung der Fachwörter statt, die aus korpusanalytischer Sicht wenig Sinn macht.

Das Konzeptmodell der Autorengruppe Fachdidaktik wählt die Konzepte nach einem sozialwissenschaftlichen Gegenstandsbereich aus. Dennoch bleiben mehrere wirtschaftswissenschaftliche Fachwörter wie *Unternehmen* (64 Wortnennungen), *Rohstoff* (62 Wortnennungen), *wirtschaftlich* (56 Wortnennungen) oder *Marktwirtschaft* (47 Wortnennungen) im Konzeptmodell der Autorengruppe Fachdidaktik unberücksichtigt. Wirtschaftswissenschaftliche Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik wie *Knappheit* (eine Wortnennung) oder *Konsum* (keine Wortnennungen) kommen hingegen kaum bis gar nicht in den Schulbüchern vor. Hier ist eine Überarbeitung und Anpassung der normativen Konzepte an die empirischen Ergebnisse sinnvoll. Das Modell *Konzepte der Politik* hat sich bisher ausschließlich auf die Fachdisziplin Politikwissenschaft bezogen. In Schulbüchern werden aber auch viele Fachwörter aus anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen übernommen, daher sollten hier die Konzepte um die Disziplinen der Wirtschaftswissenschaften und der Soziologie erweitert werden. Obwohl der Fokus auf politischen Fachwörtern liegt, werden etwa dem Fachkonzept *Markt* viele konstituierende Fachwörter der Disziplin der Wirtschaftswissenschaften wie *Wettbewerb, Nutzenmaximierung* oder *Produzent* (vgl. Weißeno u.a. 2010, S. 83) zugeordnet. Neben der Erweiterung der politischen Konzepte muss also auch über eine Anpassung der Konzepte nachgedacht werden. Die Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik sind hingegen unter sozialwissenschaftlicher Perspektive entstanden. Da die häufigen wirtschaftswissenschaftlichen Fachwörter aber auch hier nur unzureichend von den Konzepten erfasst werden, sollte auch hier eine Überarbeitung der Konzepte stattfinden.

In den drei untersuchten Schulbüchern kommen unter den häufigsten 100 Fachwörtern deutlich mehr wirtschaftswissenschaftliche Fachwörter vor als soziologische. Dies kann aber an den inhaltlichen Schwerpunkten der Schulbücher für die 9. und 10. Klasse liegen und ist in anderen Jahrgangsstufen und Schulbüchern möglicherweise anders.

8.5 Zusammenfassung

Viele der im untersuchten Schulbuchkorpus häufig vorkommenden Fachwörter finden sich in den beiden politikdidaktischen Konzeptmodellen von Weißeno u.a. (2010) und

der Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Besand u.a. 2011) wieder. Das Konzeptmodell nach Weißeno u.a. benennt neben den fünf Wahlgrundsätzen *allgemein, frei, geheim, gleich* und *unmittelbar* als konstituierende Fachwörter auf den beiden Ebenen der Basis- und Fachkonzepte ausschließlich Substantive. Das Konzeptmodell der Autorengruppe Fachdidaktik beinhaltet ebenso nur Substantive. Für fachsprachliche Adjektive und Verben existieren somit keine eigenen Konzepte, daher werden sie den Substantiven zugeordnet. So besteht das Konzept Entscheidung etwa aus den Fachwörtern *Entscheidung* und *entscheiden*. Dementsprechend können einem Konzept mehrere Fachwörter zugeordnet werden.

Unter den häufigsten 100 Fachwörtern finden sich mit 48,7% fast die Hälfte der Fachkonzepte nach Weißeno u.a. wieder. Die relative Häufigkeit ist bei den Teilkonzepten der Autorengruppe Fachdidaktik mit 32,6% nicht ganz so hoch, aber auch hier kommen fast ein Drittel aller Teilkonzepte unter den häufigsten 100 Fachwörtern vor. Insgesamt sind die *Konzepte der Politik* etwas häufiger im untersuchten Schulbuchkorpus vertreten als die Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik. So treten im Vergleich zu den Konzepten nach Weißeno u.a. mehr Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik nur sehr selten oder nie auf.

Die korpusanalytische Untersuchung der normativ entstandenen Konzepte zeigt aber auch Verbesserungsbedarf. So werden die Kurzwörter *EU* oder *UN* bzw. *UNO* in den Konzeptmodellen nicht berücksichtigt, obwohl sie in den drei untersuchten Schulbüchern besonders häufig existieren. Ebenso treten mehrere Kollektiva nicht in den Konzeptmodellen auf. Eine ganze Reihe an wirtschaftswissenschaftlichen Fachwörtern kommt zwar unter den 100 häufigsten Fachwörtern vor, findet aber keine Entsprechung in den Konzepten. Aufgrund dieses Ergebnisses sollten beide Konzeptmodelle ihre Auswahl ergänzen.

9 Fazit und Ausblick

Wie jeder Fachunterricht hat auch die politische Bildung ihre eigene Fachsprache. Da die Schülerinnen und Schüler diese Fachsprache überwiegend im Unterricht benutzen, können sie sie nur im Fachunterricht erwerben. Von Seiten der Lehrkräfte ist für einen gelungenen Politikunterricht ein umfangreiches Wissen über die politische Fachsprache erforderlich. Insbesondere die Notwendigkeit der Sprachförderung im Politikunterricht ist zwar bereits erkannt, dennoch steht die Erforschung der Fachsprache noch ganz am Anfang. Ziel dieser Arbeit ist es erste Erkenntnisse über den Fachwortschatz von Schulbüchern für den Politikunterricht zu erarbeiten. Der Theorieteil hält den Forschungsstand sowohl der allgemeinen Fachsprachenforschung wie auch der Sprache im Politikunterricht fest. Im empirischen Teil werden drei Fragestellungen bearbeitet.

Zunächst werden die Merkmale von Fachwortschätzen aus dem Theorieteil mit den 100 häufigsten Fachwörtern des Schulbuchkorpus abgeglichen. Da 85% der Fachwörter Substantive sind, kann die Dominanz von Substantiven in Fachwortschätzen auch für den Politikunterricht bestätigt werden. Unter den Substantiven sind die Kurzwörter besonders hochfrequent. Das Kurzwort *EU* ist mit 299 Wortnennungen das häufigste Fachwort. Mithilfe der Komposition werden die meisten untersuchten Substantive gebildet. Da 12 der 85 untersuchten Substantive das Derivationsmorphem {-ung} aufweisen, ist auch die Derivation bei Fachwörtern häufig anzutreffen. Das Derivationsmorphem {-ung} markiert auch die häufig auftretenden Nominalisierungen wie beispielsweise *Entscheidung*

und *Entwicklung*. 5% der untersuchten fachsprachlichen Lemmata gehören den Verben an. Wie bereits in der Forschungsliteratur beschrieben, ist der Gebrauch des Infinitivs und der dritten Person Singular im Präsens besonders häufig anzutreffen. Darüber hinaus ist aufgefallen, dass drei der fünf untersuchten Verben als fachspezifische Operatoren verwendet werden. Die verbleibenden 15% der häufigsten Fachwörter gehören den Adjektiven an. Hier war die Analyse der syntaktischen Verwendungsweise besonders aufschlussreich. So treten 91,7% der untersuchten fachsprachlichen Adjektive in der attributiven Verwendungsweise auf, während der prädikative und adverbiale Gebrauch nur sehr selten ist. Die Dominanz der attributiven Verwendungsweise zeigt die Vielzahl der komplexen Nominalphrasen auf, die in den drei Schulbüchern existieren.

Nicht nur in der Wortfrequenzliste der 100 häufigsten Fachwörter des Korpus überwiegen die Substantive. Neben den fünf Wahlgrundsätzen *allgemein, frei, gleich, geheim* und *unmittelbar* kommen in den Kompetenzmodellen von Weißeno u.a. (2010) und der Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Besand u.a. 2011) ausschließlich Substantive als Konzepte vor.

Diese Konzepte bilden die zweite Fragestellung. Die beiden auf normativer Grundlage entwickelten Kompetenzmodelle werden mit dem Schulbuchkorpus abgeglichen. Im Vergleich der häufigsten Fachwörter mit dem Modell *Konzepte der Politik* kommen mit dem Basiskonzept *Entscheidung* eins der drei Basiskonzepte, 48,7% der Fachkonzepte und 5,6% der konstituierenden Fachwörter unter den 100 häufigsten Fachwörtern vor. Fast die Hälfte aller Fachkonzepte finden sich in den 100 häufigsten fachsprachlichen Lemmata wieder. Von den Konzepten der Autorengruppe Fachdidaktik treten ein Drittel aller Basiskonzepte und 32,6% der Teilkonzepte unter den 100 häufigsten Fachwörtern auf. Die Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik kommen zwar etwas seltener unter den häufigsten Fachwörtern im Korpus vor, sie sind aber immer noch gut vertreten. Die normativ ausgewählten Konzepte beider Kompetenzmodelle halten der empirischen Überprüfung somit Stand.

Nichtsdestotrotz erlaubt die Analyse beider Modelle auch Kritik. Von den insgesamt 82 ausgewiesenen Basiskonzepten und Fach- bzw. Teilkonzepten kommen zwar 31 Konzepte unter den häufigsten 100 Fachwörtern vor, gleichzeitig treten aber 21 Konzepte im gesamten Korpus überhaupt nicht auf. Unter den 21 fehlenden Konzepten sind fünf Fachkonzepte nach Weißeno u.a. (2010) und das Basiskonzept *Grundorientierungen* sowie 15 Teilkonzepte (vgl. Besand u.a. 2011, S. 170). Somit kommen mehr Konzepte der Autorengruppe Fachdidaktik überhaupt nicht im Korpus vor als *Konzepte der Politik*.

Unter den 100 häufigsten Fachwörtern gibt es aber auch einige Fachwörter, die in beiden Kompetenzmodellen nicht berücksichtigt werden, aber aufgrund ihrer Komplexität und Häufigkeit hier durchaus vertreten sein sollten. Dazu gehören die besonders hochfrequenten Kurzwörter *EU* und *UN*, die weder in ihrer Kurz- noch Langform in den Konzepten berücksichtigt werden. Ebenso fehlen auch mehrere Kollektiva wie *Bevölkerung* oder *Gesellschaft*, hinter denen schwierige sozialwissenschaftliche Konzepte stehen, die die Schülerinnen und Schüler anwenden müssen, um diese Fachwörter adäquat im Unterricht benutzen zu können. Mit mehreren wirtschaftswissenschaftlichen Fachwörtern unter den häufigsten fachsprachlichen Lemmata zeigt sich zudem, dass im Gegensatz zur angenommenen Trennung im Kompetenzmodell von Weißeno u.a. (2010) neben

politikwissenschaftlichen Fachwörtern auch soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Lexeme in die Schulbücher einfließen. Hier sollte eine Erweiterung des Modells *Konzepte der Politik* erfolgen. Das Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik wählt zwar von vorneherein eine integrative Herangehensweise aller Sozialwissenschaften, da die Fachwörter aber auch nicht unter diesen Konzepten vorkommen, ist eine Ergänzung der Konzepte hier angeraten.

Die Ergebnisse dieser Arbeit bilden nur einen ersten Schritt zur Erforschung des Fachwortschatzes im Politikunterricht. So werden hier ausschließlich die Jahrgangsstufen 9 und 10 thematisiert. Neben den Klassenstufen kann der Fachwortschatz auch je nach Schulform variieren. Ebenso wurden in dieser Arbeit ausschließlich Schulbücher untersucht, während etwa die mündliche Kommunikation hier überhaupt keine Rolle spielt. Hier ist weitere Forschung nötig. Die Vielfältigkeit möglicher Forschungsbereiche zeigt zugleich die Komplexität der Sprachförderung im Politikunterricht auf. Der Politikunterricht lebt in besonderer Weise von der Sprache, da politische Themen im Alltag oft nicht anschaulich präsentiert werden können. Politik kann nur über Sprache vermittelt werden. Die Kompetenzmodelle, die in der Politikdidaktik gegenwärtig diskutiert werden, eignen sich auch zur kontinuierlichen Sprachförderung, können aber noch optimiert werden. In den drei Schulbüchern zeigen sich schon erste Ansätze sprachförderlichen Umgangs, dennoch ist dieser weiter auszubauen.

Die Analyse der Schulbücher hat auch gezeigt, dass die Sprachförderung nicht alleine auf Basis der Schulbücher erfolgen kann. Die jeweiligen Lerngruppen und die einzelnen Schülerinnen und Schüler sind zu heterogen.

Hier sind zusätzliche Anstrengungen der Lehrkräfte nötig, um die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb des Fachwortschatzes und der Fachsprache zu unterstützen. Diese Arbeit kann hierbei nur den Zweck erfüllen, über den Fachwortschatz des Politikunterrichts zu informieren und damit eine erste Basis für die Sprachförderung anzubieten.

Literaturverzeichnis

Schulbücher

Brokemper, Peter; Humann, Wolfgang; Jahnke-Ouni, Maren; Köster, Elisabeth; Nemetschek, Natascha; Potente, Dieter; Schreck, Klaus & Urbanczyk, Andrea (2015): Menschen, Zeiten, Räume 3. Differenzierende Ausgabe. Hg. v. Brokemper, Peter; Köster, Elisabeth; Potente, Elisabeth. Berlin: Cornelsen.

Dickmann, Hans; Drabinski, Nadja; Finke; Anne-Rose; Kahlert, Georg; Schöning, Dirk & Stewen, Frank (2014): Trio Gesellschaftslehre 9/10. Braunschweig: Schroedel.

Gaffga, Peter; Kirch, Peter; Kreuzberger, Norma; Nebel, Jürgen & Rademacher, Jochen (2016): Gesellschaft bewusst 3. Differenzierende Ausgabe. Braunschweig: Westermann.

Forschungsliteratur

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders. (Hrsg.): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt: Suhrkamp, S. 88-104.

Arnold, Nina; Fackelmann, Bettina; Graffi Michael; Krüger, Frank; Talaska, Stefanie & Weißenfels, Tobias (2011): Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen. Online verfügbar unter: http://library.fes.de/pdf-files/do/08234.pdf (zuletzt besucht am 03.08.2017)

Altun, Tülay, Günther, Katrin & Oleschko, Sven (2015): Bildungspolitische Voraussetzungen für sprachbildenden Unterricht in den Fächern des Fächerverbundes Gesellschaftstlehre/Gesellschaftswissenschaften. In C. Benholz, M. Frank, E. Gürsoy (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache im allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Klett, S. 105-122.

Baumann, Klaus-Dieter (2004): Emotionen in der Fachkommunikation – ein kommunikativ-kognitiver Untersuchungsansatz. In: ders; Kalvenkämper, Hartwig (Hrsg.): Pluralität in der Fachsprachenforschung. Tübingen: Narr Franck Verlag, S. 83- 120.

Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.

Berti, Anna E. (1994): Children's Understanding of the Concept of the State. In: Carretero, Mario & Voss, James F. (Hrsg.): Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 49-75.

Besand, Anja; Grammes, Tilman; Hedtke, Reinhold; Henkenborg, Peter; Lange, Dirk; Petrik, Andreas; Reinhardt, Sibylle & Sander, Wolfgang [Autorengruppe Fachdidaktik] (2011): Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung – Perspektiven für Wissenschaft und Praxis. In: ders. (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 163-172.

Bruckner, Bernd (2011). Das Vakuum ist ein großer leerer Raum, wo der Papst wohnt. Stilblüten aus Aufsätzen und andere Schülerweisheiten. 3. Auflage. München: Wilhelm Heyne Verlag.

Buhlmann, Rosemarie & Fearns, Anneliese

(2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts. 6. Auflage. Tübingen: Narr Verlag.

Bußmann, Hadumod (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft. 4. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Bybee, Roger W. (1997): Towards an understanding of scientific literacy. In: Gräber, Wolfgang & Bolte, Claus (Hrsg.): Scientific Literacy. An international symposium. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, S. 37-68.

Detjen, Joachim (2007): Schulbuch. In: Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 164- 167.

Detjen, Joachim (2012): Mitreden können: Die Bedeutung der politischen Beredsamkeit in der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 46-47, Jg. 62, S. 29-34.

Detjen, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – Ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.

Dittmann, Jürgen (2002): Wörter im Geist. Das mentale Lexikon. In: Ders. & Schmidt, Claudia (Hrsg.): Über Wörter. Freiburg: Rombach-Verlag, S. 283-310.

Dittmar, Norbert (1997): Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben. Tübingen: Niemeyer.

Duden Online: Reagieren. Online verfügbar unter: http://www.duden.de/recht schreibung/reagieren (zuletzt besucht am 03.08.2017)

Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Fackelmann, Bettina (2014): Legitim? Herrschaft durch Sprache in Politik und Wissenschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Band 9-11, Jg. 64, S. 33-38.

Faro, Ken (2015): Feste Wortgruppen/ Phraseologie II: Phraseme. In: Ulrike Haß & Petra Storjohann (Hrsg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 226-247.

Feilke, Helmuth (2009): Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. In: Praxis Deutsch, Band 2018, Jg. 36, S. 4-13.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, Band 233, Jg. 39, S. 4-13.

Fluck, Hans-Rüdiger (1985): Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. 3. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Gogolin, Ingrid & Duarte, Joana (2016): Bildungssprache. In: Kilian, Jörg; Brouer, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: De Gruyter, S. 478- 499.

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel – Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-127.

Goll, Thomas; Richter; Dagmar; Weißeno, Georg & Eck, Valentin (2010): Politisches Wissen zur Demokratie von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund. POWIS-Studie. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 21-48.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung (2012). Bonn.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch 1977. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 26-51.

Hentschel, Elke & Weydt, Harald (2013): Handbuch der deutschen Grammatik. 4. Auflage. Berlin: De Gruyter.

Hoffman, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 2. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

Juchler, Ingo (2008): Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und Political Literacy. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-183.

Kant, Immanuel (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.): Kants Werke. Band VIII. Berlin 1968, S. 33-42.

Kilian, Jörg (2015): Von abiotischer Faktor bis Zustandspassiv. Fachwortschatz der Unterrichtsfächer als Aufgabe des schulischen Deutschunterrichts. In: Kuhs, Katharina & Merten, Stephan (Hrsg.): Arbeiten am Wortschatz. Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Trier: Wissenschaftsverlag Trier, S. 137-160.

Klein, Josef (2014): Grundlagen der Politolinguistik. Ausgewählte Aufsätze. Berlin: Frank und Timme.

Kniffka, Gabriele & Roelcke Thorsten (2016): Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Köhne, Judith; Kronenwerth, Sibylle; Redder, Angelika; Schuth, Elisabeth & Weinert, Sabine (2015): Bildungssprachlicher Wortschatz. Linguistische und psychologische Fundierung und Itementwicklung. In: Redder, Angelika; Naumann, Johannes & Tracy, Rosemarie (Hrsg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Ergebnisse. Münster: Waxmann, S. 67-92.

Kuhn, Hans-Werner (2014): Mit Texten lernen: Textquellen und Textanalyse. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 450-457.

Kulturministerkonferenz (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (zuletzt besucht am 06.08.2017)

Langner, Frank (2007): Planungs- und Analysemodell für den politischen Unterricht. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Planung Politischer Bildung. Baltmannsweiler, Schneider Verlag, S. 12-22.

Langner, Frank (2011): Schulbuch. In: Besand, Anja & Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschauverlag, S. 432-443.

Langner, Frank (2013): Das Schulbuch im politischen Unterricht. In: Frech, Siegfried & Bäder, Valeska (Hrsg.): Leitfaden Referendariat im Fach Politik. Schwalbach: Wochenschauverlag, S, 110-116.

Leimbrink, Kerstin (2015): Wortschatzerwerb. In: In: Ulrike Haß & Petra Storjohann (Hrsg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 27-52.

Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart: Klett.

Manzel, Sabine (2015): Sprache im Politikunterricht – Eine Sensibilisierung angehender Politik- und SoWi-Lehrkräfte für den Einfluss von Bildungs- und Fachsprache auf gesellschaftliche Partizipation. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache im allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht (S. 267-280). Stuttgart: Klett.

Massing, Peter (2014): In Gesprächen lernen: Gesprächsformen in der politischen Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Auflage. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 442-449.

Merzyn, Gottfried (1998): Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht. Teil 2. In: Physik in der Schule, Jg. 36, Heft 7-8, S. 243-247.

Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Fracke.

Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2012): Lehrplan Sozialkunde. Gymnasium. Klassenstufe 9. Online verfügbar unter: https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_SK_Gym_9_Mai_2012.pdf (zuletzt besucht am 31.07.2017)

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2011a): Kernlehrplan für die Gesamtschule Sekundarstufe I in NRW. Gesellschaftslehre. Online verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gesamtschule/GE_Gesellschaftslehre_Endfassung.pdf (zuletzt besucht am 31.07.2017)

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2011b): Kernlehrplan für die Hauptschule in NRW. Gesellschaftslehre. Online verfügbar unter: http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/GL_HSKLP_Endfassung.pdf (zuletzt besucht am 31.07.2017)

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium und Gesamtschule. Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi. pdf (zuletzt besucht am 31.07.2017)

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

Niederhaus, Constanze (2011): Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analysen von Fachtexten der beruflichen Bildung. Münster: Waxmann.

Niedersächsisches Kulturministerium (2008): Kerncurriculum für die Realschule. Politik.

Online verfügbar unter: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_rs_politik_08_nibis.pdf (zuletzt besucht am 31.07.2017)

Nodari, Claudio (2006): Grundlagen zur Wortschatzarbeit. Online verfügbar unter: https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/grundlagen-wortschatzarbeit.pdf (zuletzt besucht am 07.08.2016)

Oberle, Monika & Tatje, Christian (2017): Schulbuchnutzung im Politikunterricht – eine empirische Studie. In: Manzel, Sabine & Schelle, Carla (Hrsg.): Empirische Forschung zur schulischen politischen Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 113-126.

Obermayer, Annika (2013): Bildungssprache im grafisch designten Schulbuch. Eine Analyse von Schulbüchern des Heimat- und Sachkundeunterrichts. Kempten: Klinkhardt.

Ohm, Udo; Kuhn, Christina & Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann.

Oleschko, Sven (2014a): Fachliches und sprachliches Lernen im Politikunterricht. Ein wechselseitiges Bedingungsgefüge. In: Ziegler, Béatrice (Hrsg.): Politische Bildung in der Schweiz. Glarus: Rüegger, S. 74-91.

Oleschko, S. (2014b): Lernaufgaben und Sprachfähigkeit bei heterarchischer Wissensstruktur. Zur Bedeutung der sprachlichen Merkmale von Lernaufgaben im gesellschaftswissenschaftlichen Lernprozess. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung (S. 85-94). Münster. Waxmann.

Oleschko, Sven & Moraitis, Anastasia (2012): Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikschulbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. In Bildungsforschung, Band 1, Jg. 9, S. 11-46.

Oleschko, Sven & Manzel, Sabine (2015): Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In Riegel, U. (Hrsg.), Kompetenzmodellierung und -messung in den Fachdidaktiken (S. 195-210). Münster: Waxmann.

Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas & Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Halbband 2. Berlin: De Gruyter, S. 2227-2240.

Reheis, Fritz (2016): Politische Bildung. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Richter, Dagmar (2006): Civic Literacy, reading Literacy. Gibt es auch eine „politische Lesekompetenz“? In: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach: Springer, S. 55-65.

Richter, Dagmar (2010): Basis- und Fachkonzepte der Politik. Ein konsensuell erarbeitetes Kompetenzmodell. In: Wegler, Patrick & Richard, Simon (Hrsg.): Kompetenzen im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschauverlag, S. 58-73.

Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Roelcke, Thorsten (2014): Zur Gliederung von

Fachsprache und Fachkommunikation. In: Fachsprache. International Journal of Specialized Communication, Heft 3-4, Jg. 37, S. 154-178.

Roelcke, Thorsten (2015): Besondere Wörter II: Fachwörter, Termini. In: Ulrike Haß und Petra Storjohann (Hrsg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 371-393.

Römer, Christine & Matzke, Brigitte (2010): Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale. Tübingen: Narr Francke.

Runte, Maren (2015): Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb. Berlin: De Gruyter.

Rüstow, Nadine (2015): Leichte Sprache – eine neue „Kultur" der Beteiligung. In: Dönges, Christoph; Hilpert, Wolfram; Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 115-125.

Sander, Wolfgang (2010): Basiskonzepte in der politischen Bildung. Grundlagen und Konsequenzen für den Unterricht. In: Wegler, Patrick & Richard, Simon (Hrsg.): Kompetenzen im Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschauverlag, S. 34-43.

Sandfuchs, Uwe (2010): Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 11- 24.

Schellenberg, Wilhelm (2016): Fachwortschatz. In: Pohl, Inge & Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 310-319.

Schmidt, Manfred G. (2010): Wörterbuch zur Politik. 3. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Schröder, Hartmut (1988): Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.

Schröter, Melanie (2015): Besondere Wörter III: Schlagwörter in der öffentlich- politischen Auseinandersetzung. In: Ulrike Haß & Petra Storjohann (Hrsg.): Handbuch Wort und Wortschatz. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, S. 394-412.

Selimi, Naxhi (2015): Ohne Worte keine Sprache ohne Sprache keine Bildung. Die Familie als zentraler Ort der Wortschatzentwicklung eines Kindes. In: Kilian, Jörg & Eckhoff, Jan (Hrsg.): Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, S. 163-184.

Spieß, Constanze (2012): Das Dispositiv als Erweiterungspostulat linguistischer Diskursanalyse – ein Vorschlag zur Analyse öffentlich-politischer Mediendiskurse. In: Dreesen, Philipp; Kumiega, Lukasz; Spieß, Constanze (Hrsg.): Mediendiskursanalyse. Diskurse – Dispositive – Medien – Macht. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 77-111.

Starauschek, Erich (2003): Ergebnisse einer Schülerbefragung über Physikschulbücher. In Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, Band 1, Jg. 9, S. 135-146.

Steinmüller, Ulrich & Scharnhorst, Ulrich (1987): Sprache im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Diskussion über Fachsprachen im Unterricht mit ausländischen Schülern. In Zielsprache Deutsch, Band 4, Jg. 24, S. 3-12.

Strauß, Gerhard; Harras, Gisela & Haß, Ulrike (1989): Brisante Wörter von Agitation bis

Zeitgeist. Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin: de Gruyter.

Ulrich, Winfried (2013): Wissenschaftliche Grundlagen der Wortschatzarbeit im Fachunterricht. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.): Sprachbildung und Leseförderung in Berlin. Berlin, S. 307-330.

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Online verfügbar unter: http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (zuletzt besucht am 03.08.2017)

von Borries, Bodo (1995): Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Eine repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. Weinheim: Juventa-Verlag.

von Borries, Bodo (2010): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? Empirie am Beispiel des Faches Geschichte. In: Fuchs, Eckhardt; Kahlert, Joachim & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht. Kempten: Julius Klinkhardt, S. 102-117.

Weis, Ingrid (2013). DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mühlheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.

Weißeno, Georg (1993). Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung. Schwalbach: Wochenschau.

Weißeno, Georg; Eck, Valentin; Götzmann, Anke (2008): Sozialpolitik als Fachkonzept einer Civic Literacy. Ergebnisse eines Assoziationstests. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 260-278.

Weißeno, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter & Richter Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach: Wochenschau.

Weißeno, Georg (2013): Fachsprache in Schulbüchern für Politik / Sozialkunde. Eine empirische Studie. In: Massing, Peter & Weißeno, Georg (Hrsg.): Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung. Festschrift für Joachim Detjen zum 65. Geburtstag (S. 151-170). Schwalbach: Wochenschau.

Weißeno, Georg & Eck, Valentin (2013): Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz. Münster: Waxmann.

Willenberg, Heiner (2007): Der vergessene Wortschatz. In: Ders. (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 148-156.

Willenberg, Heiner (2008): Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz-Verlag, S. 72-80.

Anhang

Anhang zu Kapitel 4.5: Konzepte der Politikdidaktik

Konzepte der Politik (Weißeno u.a. 2010)

In der folgenden Auflistung finden sich neben allen Basis- und Fachkonzepten auch die konstituierenden Fachwörter für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Basiskonzepte sind unterstrichen und Fachkonzepte über den **Fettdruck** hervorgehoben. Die Markierungen hinter manchen konstituierenden Fachwörtern zeigen Mehrfachnennungen an.

Abgeordneter
Abstimmung (2x)
Agenda 21 Akteure
allgemein Alternativfunktion
Altersstruktur
Amt
Anerkennung
Anfragen
Angebot
Arbeit
Arbeitgeber
Arbeitslosigkeit
Arbeitsmarkt
Armut und Reichtum
Ausschüsse
Autorität
Bedürftigkeit
Beherrschung
Benachteiligung
Berufsfreiheit
Bildung Binnenmarkt (2x)
Bundeskanzler/-in
Bundespräsident/-in
Bundesrat
Bundesstaat
Bundestag
Bundestagspräsident/-in
Bundesverfassungsgericht
Bundeswehr (2x)
Bündnis
Bürgermeister/-in
Chancengerechtigkeit
Charta der Vereinten Nationen (2x)
Datenschutz
Demokratie
Gemeinwohl
Generationengerechtigkeit
Gerechtigkeit
Geschlechtergerechtigkeit
Gesetze (2x)
Gesetzgebungsprozess
Gewalt (2x)
Gewaltenteilung
Gewaltmonopol (2x)
Gewerkschaften
gleich
Gleichberechtigung
Gleichheit
globale Gerechtigkeit
Grenze
Grundrechte
Grundwerte
Diskriminierungsverbot
Diskurs
Diskussion
Dissens
Eigentumsfreiheit
Eigenverantwortung
Einfluss
Einzelinteresse
Entscheidung
Erweiterung **Europäische Akteure**
Europäische Integration
Europäische Kommission
Europäischer Gerichtshof
Europäisches Parlament
Fairness
Folter
Fragestunde
Fraktion frei
Freies Mandat
Freiheit
Frieden
Führung (2x)
geheim
Gehorsam
Gemeinderat (2x)
Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik
Gemeinschaftsinteresse
Gruppeninteresse
Gut
Güter
Handlungseinschränkungen
Harmonie
Hartz-Reformen Herrschaft
humanitäre Intervention
Humanität
Information Interessen (3x)
Interessenaggregation
Interessenartikulation
Interessengruppen
Interessenselektion
Internationale Beziehungen
Internet Kabinett
Kandidatenaufstellung
Kartell
Klassensprecher/-in
Koalitionsbildung
Kommentar
Kommissionen
Kommissionspräsident/-in
Kommunikation (3x)

Kompromiss
Konflikt
Konfliktregulierung
Konkurrenz
Konsens
konstruktives Misstrauensvotum (2x)
Konsum
Konsument
Kontrollfunktion
Kontrollinstrumente
Kontrollrechte
Krieg (3x)
Kriminalität
Kritikfunktion
Kumulieren
Legalität
Legitimation
Leistung
Lobbying
Loyalität
Macht
Manipulation
Markt
Marktformen
Massenmedien
Medien
Mehrheitsentscheidung
Mehrheitsprinzip
Mehrparteiensystem
Meinungsfreiheit
Menschenrechte
Menschenwürde
Menschlichkeit
Migration
Minister/-in
Ministerrat
Nachfrage (2x)
Nachhaltigkeit
Nachricht
Negativer Frieden
neuer Dualismus
Nutzenmaximierung
Offenheit
öffentliche Güter
öffentliche Meinung
Öffentlichkeit
Opposition
Ordnung
Organisationsfähigkeit
Panaschieren
Parlament
Parteien
Partizipation (3x)
Patronage
Pluralismus
Polizei (2x)
positiver Frieden
Preisbildung
Pressefreiheit (2x)
Pressure
Privatheit
Privatisierung
Privileg
Produzent
Rechtfertigung
Rechtsgehorsam
Rechtsstaat
Regeln (2x)
Regierung
Regierungsbildung
Repräsentation
Repression
Richter
Schutz
Selbstachtung
Selbstbestimmung
Selbstjustiz
Sicherheit
Sicherheitspolitik
Sozialpolitik
Sozialstaat
Sozialstaatsmodell
Sozialversicherungen
Sozialversicherungssystem
Staat
Staatsanwalt
Staatsbürgerschaft
Staatsgebiet
Staatsgewalt
Staatsvolk
Steuern
Stimmenverrechnungsverfahren
Strafprozess
Streit
Tarifpolitik
Tausch
Terrorismus
Toleranz
Transparenz (2x)
Trittbrettfahrer
Überwachung
Umweltpolitik
Umweltverträglichkeit
unentgeltliche Nutzung
unmittelbar Verantwortung
Vereinigungsfreiheit
Verfassungsgericht
Vergemeinschaftungsprozess
Verhältnismäßigkeit
Verhandlung
Versammlungsfreiheit
Verteidiger
Vertrauensfrage (3x)
Vetospieler
Volksbegehren
Volksentscheid
Wachstumsdynamik
Waffenstillstand
Wahlen
Wähler/-innen
Wählerpräferenzen
Wahlkampf (2x)
Wahlmöglichkeit
Wahlsysteme
Wehr- und Einsatzdienstflicht
Weltsicherheitsrat
Werte
Wettbewerb
Willensbildung
Wirtschaftsordnung
Wirtschaftspolitik
Zivilprozess
Zugang (Öffentlichkeit)
Zuständigkeit

Basis- und Teilkonzepte der Autorengruppe Fachdidaktik

Die Basiskonzepte sind über den **Fettdruck** hervorgehoben

Aggregation
Akteure
Anerkennung
Arbeit
Bedürfnisse
Deutungshoheit
Diversität
Emotion
Entscheidung
Freiheit
Gemeinwohl
Gerechtigkeit
Gewalt
Gleichheit
Grundorientierungen
(Nicht-intendierte)
Handlungsfolgen
Herrschaft
Historizität
Institution
Integration
Interesse
Knappheit
Konflikt
Konkurrenz
Konsum
Kontingenz
Kooperation
Lebenswelt
Legitimation
Macht
Öffentlichkeit
Ökologie
Ordnungsideen
Politik
Produktion
Recht
Ressourcenverfügbarkeit
Sicherheit
Sinn
Soziale Milieus
Staat
Strategie
System
Verfahren
Verteilung
Wandel
Werte
Wirtschaft
Zukunftsungewissheit

(vgl. Besand u.a. 2011, S. 170)

Anhang zu Kapitel 7: Wortfrequenzliste des fachsprachlichen Vokabulars für das gesamte Korpus

Fachwort	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Bemerkungen
EU	299	0,0016598017	Zertifikatswortschatz B1, Wörterbuch zur Politik
Staat	260	0.0014433059	B1, WP
Land	226	0.0012545659	B1, WP
europäisch	191	0.0010602747	B1, nicht WP, Teil von Phraseonymen wie *Europäische Union*, *Europäische Zentralbank*, *Europäische Gemeinschaft* → diese Phraseonyme kommen in WP vor
sozial	166	9.2149526E-4	
Konflikt	122	6.772435E-4	B1, WP
politisch	101	5.606688E-4	B1, nicht WP, Teil von Phraseonymen wie *politische Bildung*, *politisches System* → Phraseonyme kommen im WP vor
Krieg	95	5.2736176E-4	B1, WP
Wert	92	5.107082E-4	B1, WP,
Recht	79	4.3854292E-4	B1, WP
Bürger	76	4.218894E-4	B1, WP
Medien	74	4.1078703E-4	B1, nicht WP, wird im Sinne des Lexems *Massenmedien* verwendet, welches nicht zu B1 gehört
Frieden	73	4.0523586E-4	B1, WP
Region	69	3.8303118E-4	B1, WP
Arbeit	67	3.7192882E-4	B1, WP
Politik	64	3.552753E-4	B1, WP
Unternehmen	64	3.552753E-4	
Rohstoff	62	3.4417294E-4	
entwickeln	61	3.3862176E-4	B1, im Substantiv *Entwicklung* in WP vorhanden
Parlament	60	3.3307058E-4	WP
Regierung	58	3.2196823E-4	B1, WP
Stadt	58	3.2196823E-4	B1, WP
Sozialstaat	57	3.1641705E-4	
Union	57	3.1641705E-4	
UNO	56	3.1086587E-4	
wirtschaftlich	56	3.1086587E-4	

Sozialversicherung	55	3.053147E-4	
frei	54	2.9976352E-4	B1, im Substantiv *Freiheit* in WP vorhanden
Wahl	54	2.9976352E-4	B1, WP
Demokratie	53	2.9421234E-4	B1, WP
Entwicklung	51	2.8310998E-4	B1, WP
Gesetz	49	2.7200763E-4	B1, WP
gleich	49	2.7200763E-4	B1, im Substantiv *Gleichheit* im WP
wählen	49	2.7200763E-4	Manuell korrigiert: von den 75 Wortnennungen wurden die 26 Nennungen des Verbs *auswählen* abgezogen
Marktwirtschaft	47	2.6090528E-4	
Bevölkerung	46	2.553541E-4	B1, WP
Gewalt	43	2.3870058E-4	B1, WP
Armut	42	2.331494E-4	
Gesellschaft	42	2.331494E-4	B1, WP
Politiker	42	2.331494E-4	B1, WP
Partei	41	2.2759823E-4	B1, WP
sichern	41	2.2759823E-4	B1, kommt hier als Phraseonym mit *Frieden* vor → im WP: *Friedenssicherung*
UN	41	2.2759823E-4	
Karikatur	40	2.2204705E-4	
Maßnahme	40	2.2204705E-4	
Wandel	40	2.2204705E-4	
Rentenversicherung	39	2.1649587E-4	
Arbeitslosigkeit	38	2.109447E-4	B1, WP
arm	38	2.109447E-4	
Veränderung	38	2.109447E-4	
entscheiden	37	2.0539352E-4	B1, im Substantiv *Entscheidung* im WP
Terrorismus	37	2.0539352E-4	
verändern	37	2.0539352E-4	
gesetzlich	36	1.9984234E-4	
Soldat	36	1.9984234E-4	
Bundesrepublik	35	1.9429118E-4	B1, WP
Entscheidung	35	1.9429118E-4	B1, WP
Wirtschaft	35	1.9429118E-4	B1, WP
Einsatz	34	1.8874E-4	
Netzwerk	34	1.8874E-4	B1, WP
Interesse	33	1.8318882E-4	B1, WP
Nation	33	1.8318882E-4	

Rente	33	1.8318882E-4	B1, WP
Freiheit	32	1.7763764E-4	B1, WP
Binnenmarkt	31	1.7208647E-4	
Anschlag	30	1.6653529E-4	
beurteilen	30	1.6653529E-4	
Grundgesetz	30	1.6653529E-4	
vereint	30	1.6653529E-4	
Kontrolle	28	1.5543294E-4	B1, WP
Präsident	28	1.5543294E-4	
Sozialleistung	28	1.5543294E-4	
Vertrag	28	1.5543294E-4	B1, nicht WP, aber meist als Phasonym wie *Vertrag von Lissabon*, *Vertrag von Maastricht* verwendet
Beteiligung	27	1.4988176E-4	
Krankenversicherung	27	1.4988176E-4	
Prinzip	27	1.4988176E-4	
Wirtschaftssektor	27	1.4988176E-4	
Bundesland	26	1.4433058E-4	B1, WP
Fraktion	26	1.4433058E-4	
Kommunikation	26	1.4433058E-4	B1, WP
Mitgliedsstaat	26	1.4433058E-4	
Pressefreiheit	26	1.4433058E-4	
Weltkrieg	26	1.4433058E-4	
Bürgerkrieg	25	1.387794E-4	
Einwohner	25	1.387794E-4	B1, WP
Generation	25	1.387794E-4	
Sicherheit	25	1.387794E-4	B1, WP
Versicherung	25	1.387794E-4	B1, WP
Arbeiter	24	1.3322823E-4	B1, WP
Beitritt	24	1.3322823E-4	
gesellschaftlich	24	1.3322823E-4	
Macht	24	1.3322823E-4	
Abgeordnete	23	1.2767705E-4	
Arbeitslosenversicherung	23	1.2767705E-4	
Kommission	23	1.2767705E-4	Kommt ausschließlich als *Europäische Kommission* vor, WP
Arbeitnehmer	22	1.2212587E-4	
Argument	22	1.2212587E-4	
Flüchtling	22	1.2212587E-4	
Generationenvertrag	22	1.2212587E-4	
Debatte	21	1,17E-004	

B1: Ist Teil des Zertifikatswortschatzes B1 im Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache

WP: kommt im Wörterbuch zur Politik vor (vgl. Schmidt 2010)

Anhang zu Kapitel 7.2: Syntaktische Verwendungsweise der Adjektive

Adjektive	Vorkommen im prädikativen/ adverbialen Gebrauch (absolut)	Vorkommen im attributiven Gebrauch (absolut)	Relative Häufigkeit der Adjektive im attributiven Gebrauch (in Prozent)
europäisch	0	191	100,0%
sozial	4	162	97,6%
politisch	3	98	97,0%
wirtschaftlich	2	54	96,4%
frei	20	34	63,0%
gleich	18	31	63,2%
arm	10	28	73,7%
gesetzlich	1	35	97,2%
vereint*	3	15	83,3%
gesellschaftlich	0	24	100,0%
insgesamt	**61**	**672**	**91,7%**

* Das Adjektiv vereint kommt 12 Mal in der Überschrift *Geteilt und vereint – Europa entwickelt sich* (vgl. Gesellschaft bewusst 2016) vor. Um die Ergebnisse nicht zu verfälschen, wurde die Überschrift nur einmal gewertet.

Anhang zu Kapitel 7.3: Konjugationstabelle der fachsprachlichen Verben

Verben	Infinitiv	Imperativ	3. Pers. Sg. Präs.	Präteritum
entwickeln	7	11	16*	7
wählen	15	0	11	2
sichem	12*²	0	8	0
entscheiden	8	4	11	7
verändern	8	0	22	3
beurteilen	9	29	0	0

* Die Überschrift *Geteilt und vereint – Europa entwickelt sich* kommt 12 mal im Schulbuch Gesellschaft bewusst vor. Sie wurde hier nur einmal in die Berechnungen mit einbezogen.

*² Die Überschrift *Frieden und Zukunft sichern auf der Erde* kommt 17 mal im Schulbuch Gesellschaft bewusst vor. Sie wurde hier nur einmal in die Berechnungen mit einbezogen.

Anhang zu Kapitel 8: Politische Konzepte im untersuchten Korpus

Basis- und Fachkonzepte (Weißeno u.a. 2010) – nach Häufigkeit sortiert

Konzept	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Bemerkung
Staat	260	0.0014433059	
Konflikt	122	6.772435E-4	
Wahlen	103	5.6621997E-4	*Wahl* mit 54 Wortnennungen und *wählen* mit 49 Wortnennungen
Massenmedien	90	4.940547E-4	*Massenmedium* mit 16 Wortnennungen und *Medien* mit 74 Wortnennungen
Frieden	73	4.0523586E-4	
Entscheidung	72	3.9413353E-4	*Entscheidung* mit 35 Wortnennungen und *entscheiden* mit 37 Wortnennungen
Parlament	60	3.3307058E-4	
Regierung	58	3.2196823E-4	
Sozialstaat	57	3.1641705E-4	
Demokratie	53	2.9421234E-4	
Parteien	41	2.2759823E-4	
Freiheit	32	1.7763764E-4	
Sicherheit	25	1.387794E-4	
Macht	24	1.3322823E-4	
Markt	20	1.11023524E-4	
Gerechtigkeit	19	1.0547235E-4	
Öffentlichkeit	14	7.771647E-5	
Gewaltenteilung	12	6.661411E-5	
Ordnung	10	5.5511762E-5	
Nachhaltigkeit	7	3.8858234E-5	*Nachhaltigkeit* mit 2 Wortnennungen und *nachhaltig* mit 5 Wortnennungen
Grundrechte	5	2.7755881E-5	
Gemeinwohl	4	2.2204706E-5	
Rechtsstaat	4	2.2204706E-5	
Gleichheit	3	1.6653528E-5	
Opposition	2	1.1102353E-5	
Europäische Integration	1	5.5511764E-6	
Interessengruppen	1	5.5511764E-6	
International e	1	5.5511764E-6	
Menschenwürde	1	5.5511764E-6	
Europäische Akteure	/	/	
Legitimation	/	/	
öffentliche Güter	/	/	
Repräsentation	/	/	

Basiskonzepte und ausgewählte Teilkonzepte (Autorengruppe Fachdidaktik 2011, S. 170)
– nach Häufigkeit sortiert

Konzept	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit	Bemerkung
Staat	260	0.0014433059	
Politik	165	9.2149526E-4	*Politik* mit 64 Wortnennungen und *politisch* mit 101 Wortnennungen
Konflikt	122	6.772435E-4	
Werte	92	5.107082E-4	
Wirtschaft	91	4.940547E-4	*Wirtschaft* mit 35 Wortnennungen und *wirtschaftlich* mit 56 Wortnennungen
Freiheit	86	4.7740116E-4	*Freiheit* mit 32 Wortnennungen und *frei* mit 54 Wortnennungen
Recht	79	4.3854292E-4	
Entscheidung	72	3.9968468E-4	*Entscheidung* mit 35 Wortnennungen und *entscheiden* mit 37 Wortnennungen
Arbeit	67	3.7192882E-4	
Gleichheit	52		*Gleichheit* mit 3 Wortnennungen und *gleich* mit 49 Wortnennungen
Gewalt	43	2.3870058E-4	
Gerechtigkeit	35	1.9429118E-4	*Gerechtigkeit* mit 19 Wortnennungen und *gerecht* mit 16 Wortnennungen
Öffentlichkeit	34	1.8874E-4	*Öffentlichkeit* mit 14 Wortnennungen und *öffentlich* mit 20 Wortnennungen
Interesse	33	1.8318882E-4	
Wandel	31	1.7208647E-4	Statt 40 Wortnennungen nur 31: Kapitelüberschrift *Wirtschaft, Medien und Kommunikation im Wandel* wird nur einmal gezählt.
Sicherheit	25	1.387794E-4	
Macht	24	1.3322823E-4	
Produktion	24	1.3322823E-4	
System	18	9.992117E-5	
Anerkennung	14	7.771647E-5	*Anerkennung* mit 14 Wortnennungen und *anerkennen* mit 7 Wortnennungen
Konkurrenz	13	7.216529E-5	*Konkurrenz* mit 7 Wortnennungen, konkurrieren und

			konkurrenzfähig mit je 3 Treffern
Institution	11	6.1062936E-5	
Integration	10	5.5511762E-5	
Verteilung	9	4.9960585E-5	
Bedürfnisse	8	4.440941E-5	
Akteure	6	3.3307057E-5	
Sinn	5	2.7755881E-5	
Verfahren	5	2.7755881E-5	
Gemeinwohl	4	2.2204706E-5	
Konsum	3	1.6653528E-5	*Konsumieren* mit 1 Wortnennung und *Konsument* mit 2 Wortnennungen; *Konsum* kommt nicht vor
Kooperation	3	1.6653528E-5	
Emotion	1	5.5511764E-6	
Knappheit	1	5.5511764E-6	
Strategie	1	5.5511764E-6	
Aggregation	/	/	
Deutungshoheit	/	/	
Diversität	/	/	
(Nicht-intendierte)	/	/	
Herrschaft	/	/	
Historizität	/	/	
Grundorientierungen	/	/	
Kontingenz	/	/	
Lebenswelt	/	/	
Legitimation	/	/	
Ökologie	/	/	
Ordnungsideen	/	/	
Ressourcenverfügbarkeit	/	/	
Soziale Milieus	/	/	
Zukunftsungewissheit	/	/	

Impressum

CIVES-Forum #5, 26.02.2018
ISSN (Online) 2364 - 6306

Impressum

Herausgeberin
(Verantwortlicher i. S. v. § 55 RStV Abs. 2):
Univ.-Prof. Dr. Sabine Manzel
Universitätsstr. 12
45117 Essen
Deutschland
E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de
Internet: https://www.uni-due.de/politik/manzel.php

Darüber hinaus gilt das Impressum der Universität Duisburg-Essen, das unter https://www.uni-due.de/de/impressum.shtml zu finden ist.

Redaktion und Layout:
Laura Möllers und Patrick Motté

Redaktionsanschrift:
CIVES! School of Civic Education
Fakultät für Gesellschaftswissenschaften
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 12
45117 Essen
Tel. +49 201-183-6908
http://cives-school.de
info@cives-school.de

„Disclaimer“:
Das Copyright sowie die inhaltliche Verantwortung liegen bei der Autorin. Namentlich gekennzeichnete Beiträge werden von den Autoren selbst verantwortet und geben nicht die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Dieser Beitrag in der Reihe *CIVES-Forum* enthält Hinweise auf und Verknüpfungen zu Websites und digitalen Dokumenten Dritter („externe Links“). Diese Dokumente und Websites unterliegen der Haftung der jeweiligen Herausgeber oder Betreiber. Der Herausgeber oder die Autorin haben keinerlei Einfluss auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung und auf die Inhalte der verknüpften Seiten. Das Setzen von externen Links bedeutet nicht, dass sich der Anbieter die hinter dem Verweis oder Link liegenden Inhalte zu Eigen macht. Eine ständige Kontrolle dieser externen Links ist für den Anbieter ohne konkrete Hinweise auf Rechtsverstöße nicht zumutbar. Bei Kenntnis von Rechtsverstößen werden jedoch derartige externe Links unverzüglich gelöscht.

CIVES-Forum

ISSN (online) 2364-6306

Wie einst der antike Marktplatz dient die Reihe *CIVES-Forum* dem freien Austausch und soll einen Ort bieten, an dem Gedanken und Ideen in einer offenen Umgebung zur Diskussion gestellt werden können. Inhaltlich kann hier ein breites Spektrum von Themen der sozialwissenschaftlichen Bildung behandelt werden. Insbesondere mit *CIVES-Forum* wollen wir eine vielfältige Autoren- und Autorinnenschaft zur Beteiligung einladen – von der Lehrkraft mit langjähriger Berufserfahrung bis zum/zur Lehramts-Studierenden. Aufgrund des explorativen Charakters werden die Beiträge in *CIVES-Forum* keiner intensiven Bearbeitung unterzogen – Beiträge müssen hier nicht in jeder Hinsicht „wissenschaftlich ausgereift" sein. Gerade Studierende sollen so die Möglichkeit bekommen, stärker am Diskurs zu partizipieren und eigene Ideen einzubringen.

Die *CIVES! School of Civic Education* stärkt den integrativen und multidisziplinären Charakter der Lehrer/-innenausbildung im Fach Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *CIVES* wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

CIVES fördert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule und trägt mit Angeboten für Studierende und bereits unterrichtende Politik-/SoWi-Lehrerinnen und Lehrer zu einer professionellen Aus- und Weiterbildung bei.

(Zukünftige) Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt wer-den, Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden, die sozialwissenschaftliche Sachgegenstände multiperspektivisch betrachten können.