

Elisabeth Putterer

Lexisch-semantische Untersuchungen brisanter Wörter im deutschen bildungspolitischen Diskurs*

Die vorliegende Arbeit behandelt die brisanten Wörter des gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurses in Deutschland. Im Rahmen der lexisch-semantischen Analyse wurde mit Hilfe eines diskurs- und korpuslinguistisch orientierten Ansatzes untersucht, welche Bedeutungsintensionen der brisanten lexikalischen Einheiten sich im öffentlichen Sprachgebrauch bzw. in der Presse herausgebildet haben. Aus einem Untersuchungskorpus von 133 Presstexten wurden anhand quantitativer und qualitativer Kriterien exemplarisch die lexikalischen Einheiten *Lehrermangel*, *Quereinsteiger*, *Seiteneinsteiger*, *Integration*, *Inklusion*, *Religionsunterricht*, *Migrationshintergrund*, *Chancengleichheit*, *Chancengerechtigkeit*, *Bildungsgerechtigkeit* ausgewählt und mit Hilfe eines induktiven Modells analysiert.

Schlüsselwörter:

Bildungspolitik, Bildungsdiskurs, Schlagwörter, Schlüsselwörter, brisante Wörter

1. Einleitung und Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der lexisch-semantischen Analyse von Schlag- und Schlüsselwörtern, die in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion in Deutschland eine bedeutende Rolle spielen. Im Rahmen der Untersuchung wollte ich die bildungspolitischen Schwerpunktthemen ermitteln und ihre Darstellung in Presstexten untersuchen. Im Sinne des sprachkonstruktivistischen Ansatzes bin ich von der realitätskonstituierenden Kraft der Sprache ausgegangen: Es wurde präsupponiert, dass nicht nur die Wirklichkeit in der kommunikativen Interaktion konstruiert wird, sondern auch unser Wissen und Denken über die Wirklichkeit diskursiv geformt werden. Aus der Annahme der sprachlichen Bedingtheit von Wissen und Wirklichkeit folgt die Ansicht, dass die Beobachtung des kollektiven Sprachgebrauchs einer Sprachgemeinschaft das Erkennen ihrer Mentalitäten ermöglicht. Um den kollektiven Sprachgebrauch und damit die Mentalitäten einer Sprachgemeinschaft erfassen zu können, müssen Texte im Zusammenhang mit anderen Texten, d.h. im Diskurs untersucht werden.

Der bildungspolitische Diskurs scheint für eine solche Untersuchung äußerst geeignet zu sein, da im Zusammenhang mit der Bildungspolitik themenbedingt mehrere gesellschaftspolitische Fragen angesprochen werden, die von großer gesamtgesellschaftlicher Relevanz sind.

In der vorliegenden Arbeit beabsichtige ich den deutschen bildungspolitischen Diskurs auf einer lexisch-semantischen Ebene zu untersuchen: Mit Hilfe eines diskurs- und

* Betreut wurde die Arbeit von Elisabeth Knipf-Komlósi.

korpuslinguistisch orientierten Ansatzes möchte ich der Frage nachgehen, welche Begriffe sich in den bildungspolitischen Diskussionen als brisant erweisen und welche Begriffsinhalte sie im öffentlichen Sprachgebrauch erhalten. Um die begrifflichen Intensionen der zu untersuchenden lexikalischen Einheiten zu erfassen, wurde eine induktive Vorgehensweise gewählt, d.h., die Begriffsinhalte der Lexeme wurden aufgrund ihrer kontextuellen Einbettung ermittelt.

Der erste Teil der Arbeit stellt zuerst den soziokulturellen Hintergrund des Korpus dar, indem die bildungspolitischen Schwerpunkte, die in der Presse intensiv diskutiert werden, erläutert werden. Anschließend werden die theoretischen Grundlagen der Untersuchung erörtert. Da das Untersuchungskorpus aus Presstexten besteht, wird auch ein summarischer Überblick über die journalistischen Textsorten vermittelt.

Der zweite Teil der Arbeit beschreibt erstens die methodische Herangehensweise, die forschungspraktischen Schwierigkeiten und die Zusammenstellung des Untersuchungskorpus. Als Nächstes erfolgt die empirische Auswertung der Korpusdaten, d.h. die lexisch-semantische Analyse der ausgewählten lexikalischen Einheiten. Als Erstes werden die Darstellung bzw. die Konstruktion des bildungspolitischen Narrativs auf der Ebene der Schlagzeilen behandelt, d.h., es wird untersucht, wie Schule und Bildung in den Schlagzeilen der ausgewählten Artikel repräsentiert werden und welche Wissensbestände dadurch vermittelt werden. Nach der Analyse der einzelnen ausgewählten Schlagwörter sollen die unterschiedlichen Bezeichnungen verschiedener sozialer Gruppen untersucht werden. Schließlich werden die wichtigsten Ergebnisse rekapituliert.

2. Der soziokulturelle Hintergrund der Untersuchung

Bildungspolitische Angelegenheiten gelten als eminente Herausforderungen der Innenpolitik, die v.a. deshalb von großer Bedeutung sind, weil sich in der Schulpolitik mehrere gesellschaftlich-politische Perspektiven akkumulieren, die für gesamtgesellschaftliche Fragen relevant sind und für alle sozialen Schichten der Gesellschaft langfristige Konsequenzen haben. Die Bildungspolitik „wird seit jeher mit Fragestellungen konfrontiert, die als Momentaufnahmen aktueller gesellschaftlicher Problematiken und Diskussionsansätze gelten“ (Hahn 1995: 163). Die Ansicht, die Konflikte der Gesellschaft spielten sich zu einem bestimmten Grad auch auf den Schulhöfen ab, scheint weit verbreitet zu sein. Dementsprechend werden bildungspolitische Themen und Probleme in der öffentlichen Presse intensiv diskutiert, wobei die Bildungspolitik nicht selten eine „weltanschauliche Aufladung“ (ebd.) bekommt. Somit wird die Bildungspolitik nicht selten der Ausgangs- oder Berührungspunkt politischer, ideologischer Narrative, die auch in anderen gesellschaftspolitischen Diskursen an Bedeutung

gewinnen. Aus diesem Grund ist die Frage, welches Narrativ im Bereich der Bildungspolitik in der Presse konstruiert und somit prädominant wird, von gesamtgesellschaftlicher Relevanz.

Betrachtet man die gegenwärtig in Deutschland geführten Diskussionen zur Schulpolitik, kann man mehrere gesellschaftsrelevante bildungspolitische Schwerpunkte unterscheiden.

Ein äußerst akutes Problem ist der in Deutschland herrschende Lehrermangel, der für immer größere Ratlosigkeit und Verzweiflung sorgt: Es fehlen Zehntausende Pädagogen im Land, und Experten präzisieren, dass die schwierige Lage noch jahrelang bestehen werde. Immer häufiger werden sog. Quereinsteiger angestellt, die ohne ein abgeschlossenes Lehramtsstudium – und nicht selten ohne jegliche pädagogische Erfahrung – unterrichten, um den Notstand an besonders überforderten Schulen zu mildern.

Eine äußerst seriöse Herausforderung der Bildungspolitik – und der Gesellschaft – ist die Frage der Integration. Das Thema wird nach der Flüchtlingskrise noch heftiger diskutiert, denn durch die zunehmende Zuwanderung wurden die Bundesländer mit neuen Fragen konfrontiert. In der Berichterstattung werden häufig Sorgen um die Integrationsfähigkeit der Schulen und der Bundesrepublik zum Ausdruck gebracht. In schulpolitischen Diskussionen wird regelmäßig die Klage artikuliert, es finde an deutschen Schulen eine Segregation statt, doch Vorschläge für konkrete Maßnahmen gibt es nur wenige. Mittlerweile werden Lehrkräfte v.a. an Schulen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund mit ganz praktischen Problemen und Fragestellungen konfrontiert: Beispielsweise gilt in vielen Grundschulen Deutsch als Fremdsprache. Eine „Spiegel“-Umfrage versucht die Verhältnisse zu illustrieren, als Beispiel wird Nordrhein-Westfalen genommen: „An mehr als jeder zehnten der 2750 staatlichen Grundschulen sprechen mehr als die Hälfte der Kinder zu Hause selten oder nie Deutsch. In 78 Schulen sind es sogar mehr als drei Viertel der Kinder“ (Arp/Elger 2018). Das Schaffen einer idealen Lernatmosphäre wird nicht nur durch Sprachbarrieren, sondern auch durch religiös motivierte Auseinandersetzungen gehindert. Was den Umgang z.B. mit muslimischen Feiertagen bzw. dem Ramadan in Schulen betrifft, sind Lehrer oft ratlos. Toleranz ist eines der primären Bildungsziele an deutschen Schulen, doch immer wieder wird in der Öffentlichkeit von religiösem Mobbing gesprochen. Besonders große Empörung rief der Fall eines jüdischen Neuntklässlers hervor, der an seiner Schule monatelang gemobbt wurde. In einer sich neulich entfaltenen Rassismus-Debatte wurde deutlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund in ihrem Alltag oft Benachteiligung und Ausgrenzung erleben.

Mobbing und Gewalt haben aber nicht immer religiöse Hintergründe und richten sich nicht ausschließlich gegen Schüler. In der Berichterstattung stößt man auch auf Artikel über die – nicht selten körperliche – Gewalt gegen Lehrer.

Ein weiteres intensiv diskutiertes Thema ist die Frage der Chancengerechtigkeit. In der Presse wird die Frage mit besonderer Aufmerksamkeit verfolgt, denn während Chancengerechtigkeit als klare Zielsetzung der Bildungspolitik betrachtet wird, machen viele den Vorwurf, in Deutschland entscheide über den Bildungserfolg immer noch die soziale Herkunft, eine soziale Mobilität sei dementsprechend kaum möglich. Das sei in erster Linie in sozialen Brennpunkten an den sog. Brennpunktschulen spürbar, wo das Zusammenspiel von Faktoren wie Armut und Arbeitslosigkeit die Chancen der Kinder in bedeutendem Maße beeinflussen. Als Gegenpol zu den Brennpunktschulen stehen die Privatschulen, die in den vergangenen Jahren einen Boom erlebt haben, was eine weitere Entmischung und eventuell eine soziale Spaltung zur Folge haben könnte.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Diskurs, Sprache und Wissen in der linguistischen Theorie

Die Interdependenz von Sprache, Denken bzw. Wissen und Wirklichkeit gilt als eine der leitenden Fragestellungen der Sprachphilosophie. In der Sprachwissenschaft wird die Frage dieser wechselseitigen Abhängigkeit bereits von Humboldt behandelt, nach dessen Sprachverständnis sich in jeder Sprache ein Weltbild manifestiert, und spätestens seit Whorfs Entdeckung der perspektivierenden Kraft der Sprache als zentral betrachtet. Seit der Etablierung der Disziplin der Diskurssemantik und der historischen Semantik steht sie im Mittelpunkt des Interesses. Die Frage, wie Sprache bzw. Sprachgebrauch, Wissen und Wirklichkeit sich gegenseitig bedingen, ist nicht nur für die linguistische Erkenntnis bedeutend, sondern von gesamtgesellschaftlicher Relevanz.

In den konstruktivistischen Ansätzen wird von der realitätskonstituierenden Kraft der Sprache ausgegangen, d.h., es wird präsupponiert, dass die Sprache „die Dinge der Welt nicht einfach passiv abbildet, sondern unseren geistigen Zugang zu ihnen leitet“ (Gardt 2018: 32).¹ Die Sprache wird also nicht nur als Instrument verstanden, das den Zugang zur Welt ermöglicht, sondern die Wirklichkeit wird in der kommunikativen Interaktion durch die Sprache erst geschaffen, und da die Kommunikation ein soziales Handeln ist und intersubjektiv erfolgt, ist „sprachliche Konstruktion der Wirklichkeit [...] immer eine gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (Busse 1987: 272). Dabei wird aber nicht nur die Wirklichkeit in der kommunikativen Interaktion konstruiert, sondern auch unser Wissen und Denken über diese

¹ Als Gegenposition zu dieser Auffassung versteht sich der sprachtheoretische Realismus. Doch weder ein radikaler Konstruktivismus noch ein radikaler Realismus erweisen sich als sinnvoll – sie bedingen sich gegenseitig (vgl. Gardt 2018).

sprachlich geschaffene Wirklichkeit diskursiv geformt (vgl. Felder 2009). Aus der Annahme der sprachlichen Bedingtheit von Wissen und Wirklichkeit folgt die Ansicht, dass die Beobachtung des Sprachgebrauchs einer Sprachgemeinschaft das Erkennen ihres Denkens, ihrer Mentalitäten ermöglicht.²

Um den kollektiven Sprachgebrauch und damit die Mentalitäten einer Sprachgemeinschaft erfassen zu können, müssen Einzeltexte im Zusammenhang mit anderen Einzeltexten, d.h. im Diskurs untersucht werden. Der Begriff ‚Diskurs‘ wird im öffentlichen Sprachgebrauch als brisantes Wort wahrgenommen und in den Geisteswissenschaften vielfach thematisiert.³ Das nach dem französischen *discours* ‚Rede, Vortrag, Gespräch, Konversation‘ geprägte Wort wird in letzter Zeit häufig „modewortartig anstelle von ‚Text‘, ‚Gespräch‘, ‚Diskussion‘ verwendet“ (Strauß et al. 1989: 603). Im Unterschied zur allgemeinen, alltagssprachlichen Bedeutung von ‚Diskurs‘ wird in der Sprachwissenschaft darunter eine virtuelle Menge von thematisch bzw. inhaltlich zusammenhängenden Texten verstanden, d.h., die linguistische Definition betrachtet Diskurse im Grunde genommen als Textkorpora.

Die Eingrenzung eines Diskurses ist aus der Sicht der Forschungspraxis auch deshalb wichtig, weil zu jedem Diskurs eine immense – und häufig nicht mehr vorhandene – Menge von Texten gehört, d.h. alle je produzierten mündlichen und schriftlichen Einzeltexte, die das Thema auch nur oberflächlich behandelt haben. Versteht man einen Diskurs als Textkorpus, so können innerhalb des Diskurses drei Ausprägungsformen unterschieden werden (vgl. Hermanns 1995: 89f.): Das imaginäre Korpus, das alle zum Diskurs gehörenden Texte umfasst; das virtuelle Korpus, das aus den noch erhaltenen Texten besteht; und das konkrete Korpus, das aus den aus dem virtuellen Korpus gezielt ausgewählten, für die Forschungszwecke geeigneten Texten zusammengestellt wird. Bei der Konstituierung des konkreten Korpus entscheiden die vom Forscher aufgestellten Kriterien.

Wie bereits festgestellt wurde, eignet sich die Beobachtung des öffentlichen Sprachgebrauchs einer Sprachgemeinschaft besonders gut für die Erfassung der Mentalitäten. Denn „[i]m öffentlichen Sprachgebrauch kommen die Intentionen und Interpretationen gesellschaftlich wirksamer Kräfte zum Ausdruck, unabhängig davon, ob diese Kräfte bewußt den Sprachgebrauch zu beeinflussen versuchen“ (Stötzel 1995: 1). Besonders prägend sind in dieser Hinsicht die Mediendiskurse und die unterschiedlichen Massenmedienprodukte, da die individuellen Wissensbestände nicht nur durch persönliche Erfahrungen entstehen, sondern

² Unter Mentalitäten werden in Anlehnung an Hermanns „Gesamtheiten von Gewohnheiten insbesondere des Denkens“ verstanden (Hermanns 1995: 75).

³ Vgl. Hermanns 1995, Wengeler 2006, Busse/Teubert 1994.

auch dadurch, dass das Mitglied einer Sprachgemeinschaft sich in seinen kommunikativen Interaktionen mit anderen Menschen über relevante Themen auseinandersetzt und Massenmedienprodukte rezipiert, wobei er mit unterschiedlichen Meinungen und Äußerungen konfrontiert wird (vgl. Felder 2009).

Bezüglich der Interdependenz von Medien, Sprache und Wirklichkeit soll hier noch angemerkt werden, dass selbst die Medien nicht in der Lage sind, durch Sprache die Welt 1:1 abzubilden, denn auch Medienprodukte sind sprachlich gestaltet und somit bereits perspektiviert. Dementsprechend kann auch in der medialen Berichterstattung von Neutralität oder Objektivität nicht die Rede sein.⁴ Vielmehr handelt es sich um ein perspektiviertes Segment der vermittelten Welt (sog. Medienrealität), die von der subjektiven Welt zu unterscheiden ist (vgl. ebd.: 23). Trotz der Komplexität der Verhältnisse zwischen Medien, Sprache, Wissen und Wirklichkeit kann behauptet werden, dass mehrfach rezipierte, d.h. massenmediale Texte – wie die vorliegenden Presstexte – als Indikatoren für kollektive Ansichten, Haltungen und Denkweisen betrachtet werden können, und als solche nicht nur für linguistische, sondern auch für gesellschafts- und sozialgeschichtliche Fragestellungen von Interesse sein können.

Zur Untersuchung und Charakterisierung der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion in Deutschland wurden als Ausgangspunkt Presstexte gewählt, weil sie „die konstitutive Rolle der Sprache für Zustände und Veränderungen des öffentlichen Bewußtseins am besten erkennen lassen“ (Stötzel 1995: 10), und weil sie den aktuellen Sprachzustand, die Entwicklungen und Tendenzen der Gegenwartssprache auf adäquate Weise widerspiegeln.

3.2 Die journalistischen Textsorten

In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird den Presstexten als Belegen eine bedeutende Rolle zugeschrieben, denn die Pressesprache gilt als Indikator für gegenwartssprachliche Entwicklungen und Tendenzen und lässt sich gut beobachten und beschreiben.

Obwohl sich presssprachliche Texte durch einige gemeinsame Merkmale charakterisieren lassen, sind die journalistischen Textsorten v.a. hinsichtlich ihrer Gestaltung und Funktion äußerst heterogen, deshalb ist es angemessener, anstelle von ‚Pressesprache‘ von ‚Presstexten‘ zu reden. Im Untersuchungskorpus der vorliegenden Arbeit lassen sich verschiedene Textsorten unterscheiden, deshalb soll an dieser Stelle eine kurze Charakterisierung der Grundtextsorten angeführt werden.

⁴ Anstelle von Objektivität in Medienkontexten wird von Felder (2009: 29) das „Paradigma der Multiperspektivität“ vorgeschlagen.

Nach ihrer publizistischen Funktion lassen sich journalistische Textsorten in drei größere Kategorien einteilen: Information, Meinungsbildung und Unterhaltung (vgl. Lüger ²1995), wobei zu beachten ist, dass im Fall einiger Textsorten diese Kategorisierung nicht eindeutig durchgeführt werden kann, demnach ist es sinnvoll, fließende Grenzen anzunehmen. Zur vorliegenden Analyse wurden informationsbetonte (Meldungen, Berichte, Reportagen, Interviews) und meinungsbetonte (Kommentare, Gastbeiträge) Texte ausgewählt.

Die informationsbetonten Texte gehören zum Kernbereich der Presse und bilden somit die umfangreichste Klasse der journalistischen Textsorten. Hierbei handelt es sich in erster Linie um die Vermittlung von Sachverhalten bzw. Ereignissen, wobei Bewertungen seitens des Textproduzenten vermieden werden. Das Ziel solcher Texte ist, den Leser über die geschilderten Geschehnisse auf eine möglichst neutrale, objektive Weise zu informieren.

Zu dieser Textsorte gehört auch das Interview, das im Untersuchungskorpus stark vertreten ist. Die dialogisch aufgebaute Textsorte entsteht mit der Intention des Informierens, mit dem Ziel, durch die Antworten des Interviewten die über den Sachverhalt bestehenden Wissensdefizite des Lesers zu beseitigen und seinen Kenntnisstand zu bereichern (vgl. Lüger ²1995: 124). Um das zu ermöglichen, stellt der Interviewer Fragen, die für die Leserschaft erklärungsbedürftig sein könnten.

Im Unterschied zu den sachbezogenen Mitteilungen, in denen der vorherrschende Intentionstyp das Informieren ist, geht es bei meinungsbetonten Texten um die Intention der Bewertung bzw. der Evaluierung. Im Allgemeinen wird bei solchen Texten die Kenntnis der Fakten präsupponiert, trotzdem erfolgt auch hier eine Art des Informierens, der Sachverhalt wird also resümierend geschildert. Das Ziel ist aber nicht die vergleichsweise objektive Darstellung des Sachverhalts, sondern dessen Bewertung: „Eine Bewertung soll nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch anerkannt, vom Empfänger übernommen werden“ (ebd.: 69).

Die Veränderung der Einstellungen des Adressaten ist die vorherrschende Intention des Kommentars, einer Textsorte, die auch im Untersuchungskorpus mehrfach vorkommt. Charakteristisch für den Kommentar ist die „*Problematisierung* eines Sachverhalts, einer Position oder einer Handlung“ (ebd.: 126), d.h., es wird die Umstrittenheit eines Sachverhalts mit Hilfe argumentativer Mittel dargestellt und interpretiert. Durch die Argumentation soll der Leser überzeugt werden und die im Kommentar präsentierte Position übernehmen.

Zu Analysen auf der Wortschatzebene – wie in der vorliegenden Arbeit – eignen sich Presstexte besonders gut, weil sie oft die Stelle der ersten Erscheinung von Neuwörtern sind, was sich damit erklären lässt, dass die Presse immer als Erste über neue Errungenschaften, Entwicklungen und Ereignisse informieren will – dieses Ziel führt zwangsläufig dazu, dass sie

auch die neuen Wörter, die im Zusammenhang mit den neuen Sachverhalten entstehen, vermittelt (vgl. ebd.: 30). Außerdem gelten die in Presstexten mit hoher Frequenz verwendeten Wörter als Indiz für gesamtgesellschaftliches Interesse an bestimmten Themen, und auf diese Weise können über die Wortschatzanalyse hinausgehend gesellschaftlich relevante Probleme, Angelegenheiten erforscht werden.

3.3 Brisante Wörter

Hat man die Absicht, ausgehend vom öffentlichen Sprachgebrauch einen Beitrag zur Geschichte des Gegenwartsdeutschen zu leisten, muss die Frage gestellt werden, welche sprachlichen Phänomene als reliable Indikatoren für geschichtlichen Wandel und geschichtliche Bedeutsamkeit zu betrachten sind. Stötzl (1995: 11f.) nennt vier Indikatoren, die für das oben erwähnte Erkenntnisinteresse von besonders großer Bedeutung sind: die implizite Thematisierung der Sprache, d.h. der heterogene Sprachgebrauch, die ausgeprägte Häufigkeit von „Gelegenheitskomposita mit gleichem Grund- oder Bestimmungswort“ (ebd.: 12), die auffallend hohe Frequenz bestimmter Grund- oder Bestimmungswörter sowie die Neologismen, die in der Forschung traditionellerweise als Nachweis des geschichtlichen Wandels betrachtet werden. Anhand der genannten Indizien wird es noch eindeutiger, welche ausschlaggebende Rolle die Analyse des Wortschatzes für die Erforschung der Sprache im sozialen Handeln spielt. Denn Wörter zeigen nicht nur die Intensivität des aktuellen Wissens über den diskutierten Sachverhalt – wie z.B. Gelegenheitsbildungen –, sie gelten als Signal für die Zuspitzung aktueller Diskussionen in Form von Grundwörtern (z.B. *Bildung* im Bildungsdiskurs), und sie befriedigen die durch den gesellschaftlichen Wandel entstehenden Bezeichnungsbedürfnisse der Sprachgemeinschaft mit Neologismen (vgl. ebd.).

Im öffentlichen Sprachgebrauch tauchen immer wieder Wörter auf, die in einer bestimmten Phase oder in einem bestimmten Bereich besonders brisant erscheinen, häufig gebraucht werden und eine signifikante Rolle im Sprachgebrauch bestimmter gesellschaftlicher Gruppen spielen. Diese Wörter (wie auch die Gruppen, von denen sie verwendet werden) rivalisieren oft miteinander. Mit ihnen werden Phänomene bezeichnet, die für eine bestimmte öffentliche Diskussion von Relevanz bzw. von politischer oder sozialer Brisanz sind. Dementsprechend kann die Eruierung dieser Wörter dabei helfen, durch Sprachgebrauch auch die Denkweise der jeweiligen Sprachgemeinschaft abzubilden, denn Wörter sind „Vehikel von Gedanken“ (Hermanns 1995: 82). Die Untersuchung der einzelnen Wortkarrieren kann außerdem zeigen, dass es „im öffentlichen Wortschatz und im öffentlichen Sprachgebrauch besonders auf der

Bedeutungsebene kein einheitliches Deutsch gibt, dass – häufig nicht bewusst – ein semantisch uneinheitliches bzw. divergierendes Deutsch realisiert wird“ (Stötzel/Eitz ²2003: 5).

Die Klassifizierung brisanter Wörter ist in der sprachwissenschaftlichen Forschung nicht einheitlich: Es gibt unterschiedliche Definitionen und konkurrierende Termini.

Die zwei wichtigsten Termini sind ‚Schlüsselwort‘ und ‚Schlagwort‘. Die beiden Bezeichnungen werden gelegentlich nebeneinander verwendet oder als synonym betrachtet, was sich mit der schwierigen Unterscheidung der beiden Begriffe erklären lässt. Die Abgrenzung ist auch deswegen kompliziert, weil weitere Alternativbezeichnungen vorhanden sind.⁵ Bei mehreren Abgrenzungsversuchen wird aber festgestellt, dass Schlagwörter im Allgemeinen durch ihre Kurzlebigkeit charakterisiert werden können, im Gegensatz zu den Schlüssel- bzw. Symbolwörtern, die sich als konsistenter erweisen (vgl. Spieß 2011: 202, Girth 2002: 53).

Schlüssel- oder Symbolwörter haben die Funktion, die komplexe Wirklichkeit in prägnanter Form, auf die Emotionen wirkend darzustellen bzw. etwas auf vereinfachende Darstellungen zu reduzieren (vgl. Girth 2002). Die Funktion, die Wirklichkeit vereinfachend darzustellen, teilt das Schlüsselwort mit dem Schlagwort, denn Reduktionsleistung, Typisierung und emotiver Gehalt sind auch Merkmale der Schlagwörter. Aufgrund dieser Charakteristika finden Schlüssel- und Schlagwörter häufig Anwendung in der öffentlich-politischen Kommunikation, z.B. um Ideologien und politische Programme zu kondensieren (vgl. Strauß et al. 1989).

Doch die Erforschung der Schlüssel- und Schlagwörter ist nicht nur in sprachwissenschaftlicher Hinsicht relevant: Sie können Rückschlüsse auf Mentalitäten, Denkweisen und Handlungsorientierungen einer Sprachgemeinschaft ermöglichen. Bei der Erfassung von Schlüssel- und Schlagwörtern sind mehrere Kriterien zu beachten. Sie definieren sich als ein Zusammenspiel von Merkmalen auf der morphologischen, lexikalischen und pragmatischen Ebene, d.h., eine prägnante Wortbildung, die variable Bedeutung und die Brisanz sind maßgebende Kriterien (vgl. Wanzeck 2010: 137–139). Ein wichtiges Merkmal ist die Umstrittenheit, die auch in der Öffentlichkeit thematisiert wird, dementsprechend sind Sprachthematisierungen ein wesentliches Kriterium. Weitere Kennzeichen, die die Erfassung solcher Wörter ermöglichen, sind „Bedeutungs- und Bezeichnungskonkurrenzen, Neologismen und Neubedeutungen, die Strittigkeit bzw. Konflikthaftigkeit des jeweiligen Vokabulars sowie auch die Vorkommenshäufigkeit [...] in Diskursen“ (Spieß 2011: 201).

⁵ Anstelle von ‚Schlüsselwort‘ wird z.B. bei Girth (2002) auch ‚Symbolwort‘, bei Spieß (2011) ebenfalls ‚Symbolwort‘ oder ‚Leitvokabel‘ verwendet.

3.4 Sprachthematierungen und semantische Kämpfe

Schlag- oder Schlüsselwörter, konkurrierende Bezeichnungen oder Bedeutungen können von der Sprachgemeinschaft als problematisch empfunden werden. Aus diesem Grund werden sie im öffentlichen Sprachgebrauch häufig thematisiert, d.h., der Sprachgebrauch selbst kann zum Gegenstand der Kontroverse werden. Sprachthematierungen sind metasprachlich markierte Ausdrücke, sprachreflexive Äußerungen, die als Indizien für Problemfälle gelten – die öffentliche Thematisierung der Sprache signalisiert also Probleme im öffentlichen Sprachgebrauch.

Die Thematisierung von Sprache kann implizit oder explizit geschehen. Implizite Sprachthematierungen sind beispielsweise der heterogene Sprachgebrauch, d.h. Bezeichnungskonkurrenzen oder Polysemie (vgl. Stötzel 1995: 11). Bestimmte Bezeichnungen oder Bedeutungen können bestimmten sozialen Gruppen bzw. ihrem gruppenspezifischen Sprachgebrauch zugeordnet werden. Mit Hilfe des gruppenspezifischen Sprachgebrauchs tendieren die Gruppen dazu, „ihre Interpretation von Problemverhalten oder ihr Verständnis von bestimmten Ausdrücken als allgemein akzeptierte Norm durchzusetzen“ (ebd.). Somit werden sprachthematierende Markierungen „als Sonderform strategischen Sprachgebrauchs in der Öffentlichkeit“ betrachtet (Bubenhofer/Scharloth 2014: 140).

Explizite Sprachthematierungen sind aus forschungspraktischer Sicht leichter zu identifizieren, da sie die als problematisch erachteten Ausdrücke *expressis verbis* behandeln. Die am eindeutigsten erkennbaren expliziten Markierungen sind z.B. die verschiedenen Distanzindikatoren (Anführungszeichen, das Partizipialattribut *so genannt* oder *anscheinend*) – sie sind „Minimalformen der Thematisierung“ (Domasch 2006: 101).

Die Thematisierung des öffentlichen Sprachgebrauchs steht in enger Verbindung mit dem „Streit um Worte“, d.h. mit den semantischen Kämpfen. Semantische Kämpfe finden in den meisten Wissensdomänen statt und dienen der Bestrebung um die Durchsetzung bestimmter sprachlicher Formen. Semantische Kämpfe sind in der sprachwissenschaftlichen Forschung in erster Linie im Bereich der Sprache der Politik seit längerer Zeit von Interesse, ausgehend von der Annahme, dass über Semantik Herrschaft und Macht ausgeübt werden können, da die im Diskurs sprachlich konstituierten Wissensbestände, Sprach- und Denkmuster das gesamtgesellschaftliche Denken der Sprachgemeinschaft prägen (vgl. Felder 2006). Somit ist der Kampf um Worte zugleich der Kampf konkurrierender gesellschaftlicher Gruppen, durch den impliziten oder expliziten (Sprachnormierungs-)Konflikt ihre Interpretation der Sachverhalte als allgemein gültig durchzusetzen. Girnth unterscheidet drei Typen des „Kampfes um Wörter“, „die als ‚denotative Lesarten-Konkurrenz‘, ‚evaluative Lesarten-

Konkurrenz‘ und ‚Nominationskonkurrenz‘ bezeichnet werden können“ (Girnth 2002: 63). Bei den Lesarten-Konkurrenzen wird die Inhaltsseite eines Ausdrucks problematisiert, die Nominationskonkurrenz fokussiert v.a. auf die Ausdrucksseite des sprachlichen Zeichens, das bedeutet, dass sich die Lesarten-Konkurrenz auf ein disputables Wort bezieht, während bei der Nominationskonkurrenz zwei oder mehrere Wörter, deren Referenzobjekt identisch ist, miteinander rivalisieren (vgl. ebd.: 63f.).

Im Kampf um Worte spielen neben den Bedeutungsfixierungen auch die sog. realistischen Diktionen eine bedeutsame Rolle. Die realistische Diktion ist im Grunde genommen das Äußerungsschema „x ist y“⁶ (vgl. Stötzl/Eitz 2003: 6). Dabei vollzieht sich ein interpretierendes Sprachhandeln mit der Intention, die Interpretation des Sachverhaltes als objektive Wahrheit darzustellen. In solchen Exemplifizierungsakten, die aus der Sicht des Interpretierenden die Interpretationen als objektive Realität bzw. allgemein gültige Norm darzustellen versuchen, manifestiert sich erneut das wirklichkeitskonstituierende und erkenntnistiftende Potenzial der Sprache.

4. Methodische Herangehensweise

4.1 Forschungspraktische Probleme

Korpuslinguistisch orientierte Diskursanalysen erweisen sich aus methodischer Sicht als besonders vielfältig, doch trägt die methodische Vielfalt zu einer Reihe forschungspraktischer Schwierigkeiten bei, die bei den methodischen Überlegungen berücksichtigt werden müssen. Nicht nur die Interpretation der Ergebnisse, sondern auch die ersten grundlegenden Schritte – die Abgrenzung des Themas, d.h. des Untersuchungsobjektes sowie die Auswahl der Texte und die Zusammenstellung des Korpus – sind durch eine inhärente Subjektivität des Forschers gekennzeichnet. Deshalb erweist es sich als wichtig, über diese Schwierigkeiten zu reflektieren und sie durch objektive Methoden auszugleichen. Bei der Zusammenstellung eines Korpus erfolgt bereits eine Interpretationshandlung seitens des Forschers, da diese und die Feststellung diskursiv-semantischer Beziehungen auf Deutungsakten basieren (vgl. Busse/Teubert 1994: 16). Dies betrifft nicht nur die Textauswahl, sondern auch die Entscheidungen bezüglich des Umfangs des Untersuchungskorpus. Nicht zu vergessen ist die Tatsache, dass Diskurse – und imaginäre Korpora, wenn man Diskurse als Textkorpora definiert – nie erschöpfend erfasst werden können, dementsprechend kann immer nur ein kleiner Ausschnitt analysiert werden. Diese Grundgesamtheit, die die potenziell unendliche Menge von Texten auf eine interpretativ

⁶ Bei Girnth wird das Phänomen als ‚Exemplifizierungsakt‘ bezeichnet, der versucht, „den Eindruck zu erwecken, dass das Symbolwort bzw. seine Negation den Sachverhalt objektiv widerspiegelt“ (Girnth 2002: 68).

bewältigbare Menge reduziert, muss definiert werden (vgl. Bubenhofer 2009). Dabei spielt auch die Frage, ob man eine quantitative oder eine qualitative Vorgehensweise wählt, eine bedeutende Rolle.

In der vorliegenden Arbeit sollen quantitative und qualitative Analysen miteinander verbunden werden, denn es kann weder eine rein quantitative, noch eine ausschließlich qualitative Analyse des Forschungsobjektes als adäquat betrachtet werden. Auf diese Weise soll auch versucht werden, das Problem der „Unterspezifiziertheit“ und der „Übergenerierung“ (vgl. Spitzmüller/Warnke 2011: 16) zumindest zu mildern. Denn eine rein quantitative Analyse würde eine Detailperspektive, d.h. Einzelphänomenanalysen ausschließen, während eine rein qualitative Analyse nicht ermöglicht, auf die Komplexität und Gesamtheit des Diskurses Bezug zu nehmen.

4.2 Datenbasis und Datenerhebung aus dem Korpus

Um die thematisch relevanten Presstexte zu finden, wurden ‚Bildung‘ und ‚Schule‘ als Suchwörter gewählt. Bei der Textauswahl war eine Textsortenheterogenität das Ziel, dementsprechend wurden sowohl informations- als auch meinungsbetonte Texte miteinbezogen (Meldung, Bericht, Interview, Kommentar, Gastbeitrag, Rezension), wobei neben den Journalisten auch andere Akteure, z.B. Bildungsforscher und Lehrer zu Wort kommen. Die Texte stammen aus den Online-Ausgaben der Zeitungen „Die Zeit“, „Süddeutsche Zeitung“ bzw. des Nachrichtenmagazins „Der Spiegel“ und erschienen zwischen Dezember 2017 und September 2018 – das Ziel war, möglichst aktuelle Zeitungsartikel mit einem breiten Adressatenkreis zu untersuchen. So breit das Thema der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion auch ist, musste es durch die oben genannten forschungspraktischen Zwänge eingeschränkt werden: Am Ende des Prozesses wurden 133 Presstexte ausgewählt, die sich als thematisch relevant erwiesen haben. Das Untersuchungskorpus enthält somit 12.875 Worttypes und 93.960 Wortformtokens.

Als erster Schritt wurde mithilfe der Korpusanalyse-Software AntConc eine frequenzorientierte quantitative Analyse durchgeführt, d.h., es wurde eine Wortliste aufgrund der Vorkommenshäufigkeit der Wortformen generiert. Ausgehend von dieser Frequenzanalyse wurden die Schlagwörter eruiert. Bei der Erfassung der Schlagwörter wurden neben der relativ hohen Frequenz drei weitere Kriterien festgelegt (in Anlehnung an Wanzeck 2010): Merkmale auf der morphologischen Ebene, d.h. eine prägnante Wortbildung, Variabilität der Bedeutung und emotiver Inhalt auf der lexikalischen Ebene sowie Brisanz auf der pragmatischen Ebene. Aufgrund dieser Merkmale wurden die folgenden Schlagwörter ausgewählt: *Lehrermangel*,

*Quereinsteiger/Seiteneinsteiger, Integration, Inklusion, Religionsunterricht, Migrationshintergrund, Chancengleichheit/Chancengerechtigkeit/ Bildungsgerechtigkeit.*⁷

Um die begrifflichen Intensionen der ausgewählten lexikalischen Einheiten zu erfassen, wurde in Anlehnung an Mathias (2018) eine induktive Vorgehensweise bevorzugt: Einerseits wurden die quantitativ ermittelten Kookkurrenzen⁸ der Worttypes berücksichtigt, andererseits wurden die Begriffsinhalte der Lexeme aufgrund ihrer kotextuellen Einbettung ermittelt, d.h., es wurde untersucht, welche Inhalte des jeweiligen Wortes je nach Ko- und Kontext aktiviert werden.

5. Empirische Auswertung

5.1 Auswertung der Schlagzeilen

Überschriften und Schlagzeilen dienen als Lektüeranreiz, als die erste und entscheidende Begegnung mit dem jeweiligen Artikel. Schlagzeilen fungieren als eine Art Kurzfresümee des Inhalts, denn ihre Funktion ist in den meisten Fällen die komprimierte Zusammenfassung dessen, was im Artikel behandelt wird. Deswegen sind sie durch eine markante Redundanz gekennzeichnet: Oft fehlen in den Schlagzeilen Verben, Artikel oder Präpositionen. Allerdings vermitteln die Schlagzeilen nicht selten keine eigentliche Aussage über das Inhaltliche, „um zu erfahren, worauf sich die Teilinformationen konkret beziehen, ist der Leser auf den Folgetext angewiesen“ (Lüger ²1995: 29). Wegen der Rolle der Schlagzeilen bei der Orientierung des Lesers erweist es sich als sinnvoll, in einem ersten Schritt diese zu untersuchen, um zu sehen, wie die Themenkomplexe Schule und Bildung auf der Ebene der Schlagzeilen repräsentiert wird, welches Wissen über ‚Schule‘ in Frames zur Darstellung gebracht und somit konstruiert wird, d.h., wie die Beschaffenheit des Sachverhalts mit Hilfe bewusst ausgewählter lexikalischer Mittel präsentiert wird.

Es lohnt sich, mit Hilfe einer Frequenzanalyse festzustellen, welche Wörter in den Schlagzeilen am häufigsten vorkommen. Dabei wurden Präpositionen, Artikel und das Kopulaverb *ist* – die selbstverständlich zu den am häufigsten vorkommenden Wörtern gehören – ausgefiltert. Nach diesem Schritt wurden die Wörter, die mindestens dreimal vorkommen, aufgelistet. Es ergaben sich folgende Resultate:

Frequenz	Wort
20	Schulen

⁷ *Inklusion* und *Integration* sind zwar keine prägnanten Wortbildungen, doch aufgrund ihrer semantischen und pragmatischen Merkmale wurden sie als besonders bedeutende Schlagwörter des Diskurses eingeschätzt.

⁸ Unter Kookkurrenz wird hier „das gemeinsame Vorkommen zweier oder mehrerer Wörter in einem Kontext von fest definierter Größe“ (Lemnitzer/Zinsmeister ³2015: 197) verstanden.

9	Lehrer
8	Schüler
7	Gewalt
7	Inklusion
6	Handyverbot
6	Kinder
6	Schule
5	fehlen
4	Handy
4	Lehrermangel
4	muss
4	werden
3	Bildung
3	brauchen
3	gehen
3	Giffey ⁹
3	hält
3	Mobbing
3	neue
3	Verbot

Tab. 1: Wortfrequenzen in den Schlagzeilen

Zu erwarten war die hohe Frequenz von Wörtern, die zum lexik-gebundenen stereotypischen Wissen über Bildung gehören, wie *Schule(n)*, *Lehrer*, *Schüler*, *Kinder* oder *Bildung*. Auch die Tatsache, dass die intensiv diskutierten bildungspolitischen Schwerpunktthemen sich auf der Ebene der Schlagzeilen abbilden, ist wenig überraschend: *Gewalt*, *Inklusion*, *Lehrermangel* und *Mobbing* werden oft bereits in der Überschrift explizit erwähnt, z.B.:¹⁰

- (1) Massive Gewalt gegen Lehrer (SZ 02.05.2018)
- (2) Wie Nordrhein-Westfalen die Inklusion umkrempelt (SZ 30.07.2018)
- (3) Lehrermangel wird vielerorts noch dramatischer (SZ 09.08.2018)
- (4) Das steckt hinter antisemitischem Mobbing (SO 16.04.2018)

⁹ Familienministerin Franziska Giffey.

¹⁰ SZ = Süddeutsche Zeitung, SO = Spiegel Online, Zeit = DIE ZEIT.

Im Gegensatz dazu werden Probleme wie Rassismus, Integration, Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit oder Kinderarmut auf eine eher indirekte Weise angesprochen, das konkrete Problem wird explizit nicht genannt:

- (5) Warum Max besser abschneidet als Murat (SZ 01.08.2018)
- (6) Weiter nur wenige Studenten aus Nicht-Akademiker-Familien (SZ 09.05.2018)
- (7) Bericht: Immer mehr Kinder brauchen Zuschuss für Schulbedarf (SZ 27.09.2018)

Das Phänomen mag daran liegen, dass die letztgenannten Probleme aus gesellschaftspolitischer Sicht als besonders empfindliche Themen gelten, woraus erklärbar ist, dass die Verfasser solcher Presstexte sich eher für weniger plakative Schlagzeilen entscheiden. Es kann auch seitens des Verfassers die Erwartung angenommen werden, eine indirekte Annäherungsweise könnte bei den Lesern einen besseren Anklang finden.

Da viele Schlagzeilen keine eigentlichen Aussagen über den Inhalt formulieren und keine nähere Information über das Thema des Artikels vermitteln, sondern relativ unklar und vage bleiben, ist es nicht immer einfach, den emotiven bzw. evaluierenden Gehalt dieser Überschriften einzuschätzen. Allerdings kommen in etwa einem Drittel der untersuchten Schlagzeilen eindeutig negativ konnotierte, häufig auch besonders emotive Wörter vor, beispielsweise *Gefühlskälte*, *Verzweiflung*, *Armutzeugnis*, *Stress*, *überfordert*, *ungerecht*, *dramatisch*, aber auch *Vollidioten* (in einem Zitat) und sogar *Apartheid*. Ein großer Teil solcher Wörter taucht in Zitaten auf, trotzdem wurden sie als Resultat eines bewussten Selektionsprozesses aus einer Äußerung hervorgehoben und als Überschrift ausgewählt. Dies kann unterschiedlich interpretiert werden: Einerseits besteht die Möglichkeit, dass diese besonders emotiven Aussagen als in dem Maße gültig und komprimiert empfunden werden, dass sie als Resümee des ganzen Artikels aufgefasst werden, andererseits muss die Anziehungskraft solcher expressiv-emotiven Wörter als wesentlicher Faktor bei ihrer Hervorhebung betrachtet werden. Es muss auch festgestellt werden, dass die besonders negativen Ausdrücke (die meistens Zitate sind), denen in den Schlagzeilen ein hoher Stellenwert zukommt, im gesamten Untersuchungskorpus nur selten vorkommen. Auffallende Wörter oder plakative Zitate als Überschriften zu verwenden gehört zu den journalistischen Techniken, diese sind aber für den allgemeinen Sprachgebrauch des Diskurses eigentlich nicht repräsentativ.

Es stellt sich des Weiteren die Frage, welches gesellschaftliche Sollen (und damit auch Wollen) in diesen Schlagzeilen zum Ausdruck kommt, welche Änderungen in der Bildungspolitik in

den Überschriften als wünschenswert erscheinen. Die meisten hier formulierten Wünsche, Ansprüche betreffen die Chancengleichheit bzw. Bildungsgerechtigkeit, die soziale Mobilität:

- (8) Mehr Ungleichheit, bitte! (Zeit 13.12.2017)
- (9) Apartheid im Schulsystem muss beendet werden (SZ 07.09.2017)
- (10) Aufstieg durch Bildung – Dieses Versprechen muss Deutschland halten (SZ 31.08.2018)

Dabei manifestiert sich nicht nur der Wunsch der Verfasser, sondern das gesamtgesellschaftliche Ideal, den Bildungserfolg der Kinder unabhängig vom Elternhaus zu ermöglichen – daher der auffordernde, präskriptive Ton dieser Schlagzeilen.

Betrachtet man die als Überschrift fungierenden Fragen, kann man feststellen, dass in der Presse Fragen zu den unterschiedlichsten Themen gestellt werden:

- (11) Brauchen geflüchtete Kinder einen Werteunterricht? (SO 08.05.2018)
- (12) Sollten Elternabende verpflichtend sein? (SZ 24.09.2018)
- (13) Handys an Schulen – verbieten oder nutzen? (SZ 31.07.2018)

Diese Fragen können als Indikatoren dafür interpretiert werden, dass über die hier angesprochenen Sachverhalte noch keine Übereinstimmung der Meinungen in der Öffentlichkeit besteht und sie deshalb zur öffentlichen Diskussion gestellt werden sollen.

Einen weiteren Schlagzeilentyp bilden die Überschriften, die mit einem Fragewort (in der Regel mit *wie* oder *warum*) beginnen:

- (14) Wie die Integration zugewanderter Kinder gelingt (SO 19.03.2018)
- (15) Wie sozial benachteiligte Schüler erfolgreich werden (SO 29.01.2018)
- (16) Warum auf vielen Schulzeugnissen Noten fehlen (SO 05.04.2018)
- (17) Warum in Deutschland so viele Lehrer fehlen (SZ 31.08.2018)

Bei diesen Überschriften handelt es sich um Sachverhalte, die nach Einschätzung der Verfasser von den Lesern als erklärungsbedürftig empfunden werden, bzw. bei denen ein Bedarf der Leser angenommen wird, ihren Kenntnisstand über den Gegenstand zu bereichern. Dementsprechend werden anhand der Schlagzeilen in den Artikeln Erklärungen, Begründungen oder die Darlegung der Zusammenhänge als Orientierungshilfe geboten. Die auf diese Weise angesprochenen Problembereiche betreffen die Themen der Integration, die Bildungsgerechtigkeit sowie den Lehrermangel.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das über die Schule durch die Schlagzeilen vermittelte Bild vergleichsweise negativ ist: Anhand der Überschriften lässt sich die Schule in Deutschland als ein gefährlicher, ungerechter Ort beschreiben, da v.a. diese Phänomene

angesprochen werden. Auf diese Weise werden – auch ohne die Lektüre des ganzen Artikels – die Wissensbestände auch solcher Leser konstituiert, die keine persönlichen Erfahrungen mit dem gegenwärtigen Bildungssystem haben und die primär durch die Medien einen Einblick in das Thema gewinnen.

5.2 Lehrermangel

In den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen wird das Problem des Lehrermangels so intensiv diskutiert und als so gravierend betrachtet, wie kaum ein anderes. Mit Mangel an Lehrern oder eben zu vielen Lehrern hatte die deutsche Bildungspolitik in der Vergangenheit bereits zu tun: Ähnlich wie heute wurde die Situation in den 80er Jahren mit Hilfe von expressiven, nicht selten emotiven Bezeichnungen geschildert, die „ein Bild innenpolitischer Weltuntergangsstimmung“ (Hahn 1995: 192) vermittelten. Um die unterschiedlichen Begriffsinhalte des Lexems eruieren zu können, wurden ausgehend von den quantitativen Analysen qualitative, kontextbezogene Untersuchungen durchgeführt.

Das Lexem ‚Lehrermangel‘ und seine flektierten Wortformen kommen im Korpus rund sechszigmal vor, was in der vorliegenden Untersuchung als eine hohe Frequenz zu betrachten ist. Mit Hilfe der konkordanzgestützten Analyse konnten die Wörter, mit denen ‚Lehrermangel‘ am häufigsten kolloziert wird, ermittelt werden. Der Kollokationsliste zufolge sind die bedeutenden Kollokatoren von *Lehrermangel* folgende: *Grundschulen, Seiteneinsteiger, zunehmen, Unterrichtsausfall, Problem, Kampf, fehlende, einzudämmen, dramatisch*. Ausgehend von diesem Ergebnis können die wichtigsten Aspekte des Phänomens beleuchtet werden: Einerseits wird deutlich, welcher Schultyp vom Lehrermangel am meisten betroffen ist (Grundschule), andererseits wird bereits eine der Lösungen des Problems angedeutet (die Einstellung von Seiteneinsteigern). Des Weiteren wird *Lehrermangel* wiederholt mit einer der durch ihn verursachten Wirkungen kolloziert (Unterrichtsausfall). Die weiteren Kollokatoren zeigen, wie das Phänomen wahrgenommen wird (es wird als Problem und als Kampf betrachtet), außerdem wird die deontische Dimension des Begriffs betont (ist einzudämmen). Auf die emotive Seite des Ausdrucks verweist das Merkmal *dramatisch*.

Anhand der quantitativen Analyse der Kollokatoren und der Ko- und Kontexte, in die das Lexem eingebettet ist, können drei wichtige Bedeutungsinhalte von *Lehrermangel* unterschieden werden. Sehr deutlich kommt die Bedeutung ‚Problem‘ zum Ausdruck, da das Phänomen explizit als solches bezeichnet wird:

(18) Der Lehrermangel ist ein Problem, das vor allem da auftritt, wo es an vielem mangelt, aber nicht an Problemen. (SZ 13.08.2018)

Innerhalb dieses Bedeutungsinhalts lässt sich eine weitere, spezifischere Bedeutung differenzieren, die Bedeutung ‚Kampf‘. Dies zeigt sich an den Ausdrücken *Kampf gegen den Lehrermangel* und *den Lehrermangel bekämpfen*.

Eng verbunden mit der Bezeichnung des Lehrermangels als Kampf lässt sich die deontische Dimension des Begriffs erklären: Die Darstellung des Lehrermangels als etwas zu Bekämpfendes, das aktive Partizipation erfordert. Signale der deontischen Bedeutungsebene sind die Ausdrücke *dem Lehrermangel entgegenzutreten*, *den Lehrermangel eindämmen/bekämpfen/beseitigen*.

Schließlich muss der Begriffsinhalt ‚Lehrermangel als singuläres Ereignis‘ erwähnt werden. Darunter ist die sprachliche Repräsentation des Phänomens als Schwierigkeit, die es im Laufe der Geschichte in diesem Maße nur selten oder noch überhaupt nicht gab, zu verstehen. Bemerkenswert ist, dass in diesen Kontexten eine Reihe lexikalischer Steigerungen zu beobachten ist:

(19) Weil der Lehrermangel dramatisch ist wie selten zuvor. (SZ 04.06.2018)

(20) „Einen derart dramatischen Lehrermangel hatten wir seit drei Jahrzehnten nicht mehr“, sagt der Präsident des Lehrerverbands. (Zeit 22.08.2018)

(21) Die Eltern sind ebenfalls in Aufregung. „Aus unserer Sicht ist der Lehrermangel zurzeit so schlimm, wie er noch nie war“, sagte Bundeselternrat-Chef Stephan Wassmuth. (SZ 09.08.2018)

Dass es sich um eine extreme Schwierigkeit handelt, wird auch durch die Bezeichnung des Phänomens als *Bildungsnotstand* intensiviert. Die Gleichsetzung des Lehrermangels mit einem Bildungsnotstand wird auch in der Öffentlichkeit thematisiert:

(22) Bildungsnotstand? Häufig durchzieht ein apokalyptischer Gestus Debatten um die Bildung, auch wenn Schüler und Schulen mit Umbrüchen stets ganz gut klarkamen. Doch könnte es sein, dass dieses Mal das Wort vom „Bildungsnotstand“ nichts verzerrt, sondern die Wirklichkeit exakt beschreibt? (Zeit 22.08.2018)

Die explizite Thematisierung von Bildungsnotstand ist als Indiz für Skepsis zu verstehen: Der kontinuierliche Gebrauch von negativen, besonders emotiven Ausdrücken in öffentlichen Diskussionen hat zur Folge, dass Bezeichnungen wie *Bildungsnotstand* im Laufe der Zeit eine Bedeutungsinflation erleben, so dass die Mitglieder der Sprachgemeinschaft an der Ernsthaftigkeit der Aussage zweifeln und ihre Vorbehalte oft auch metasprachlich signalisieren – in diesem Fall mit Hilfe von Anführungszeichen.

5.3 Quereinsteiger und Seiteneinsteiger

In den Diskussionen über den Lehrermangel bzw. über seine Bewältigung wird immer häufiger über *Quer- und Seiteneinsteiger* gesprochen. Die beiden Bezeichnungen werden als Synonyme gebraucht, doch aus der frequenzorientierten Analyse stellt sich heraus, dass das Lexem *Quereinsteiger* ca. zweimal so häufig vorkommt (32-mal) wie *Seiteneinsteiger* (15-mal).¹¹ Anhand ihrer kontextuellen Verwendung lassen sich in der Bedeutung der Wörter keine begrifflich-substanziellen Unterschiede erkennen: Beiden Begriffen können dieselben Inhalte zugeschrieben werden.

In seiner allgemeinen, ursprünglichen Bedeutung ist der Seiteneinsteiger „jemand, der, aus einem anderen [politischen] Bereich kommend, schnell Karriere macht“ (Duden online), doch diese Bedeutung hat sich im bildungspolitischen Diskurs leicht modifiziert: Betrachtet man die Begriffsinhalte von *Quer-/Seiteneinsteiger*, kann man feststellen, dass, obwohl das Bedeutungselement ‚aus einem anderen Bereich‘ beibehalten bleibt, die Implikation einer schnellen Karriere eher abgeschwächt wird.

Der primäre Begriffsinhalt von *Quer-/Seiteneinsteiger* ist engstens mit der Auffassung von ‚Lehrermangel als Kampf‘ verbunden, indem die Einstellung von Quereinsteigern als Mittel gegen den Lehrermangel charakterisiert werden. Dabei wird kontinuierlich das Ziel der Einstellung von Seiteneinsteigern hervorgehoben: *um gegen den Lehrermangel anzugehen, dem Lehrermangel zu begegnen, um die Löcher zu stopfen, den Lehrermangel bekämpfen* etc. Dementsprechend wird auch wiederholt die Notwendigkeit, die Unvermeidlichkeit der Einstellung von Quereinsteigern akzentuiert:

(23) Auch Udo Beckmann sieht keine andere realistische Chance, dem Lehrermangel zu begegnen, als verstärkt Seiteneinsteiger in die Klassen zu holen. (SO 31.01.2018)

(24) Bis Mitte der 20er-Jahre, prophezeit Klemm, wird der Lehrermangel zunehmen. Notmaßnahmen wie die Einstellung von Seiteneinsteigern seien unvermeidbar. (SZ 31.08.2018)

In dieser Hinsicht stellen Seiteneinsteiger eine wertvolle Hilfe für überforderte Schulen dar, dementsprechend verfügt die Bezeichnung über einen positiven Bedeutungsaspekt. Trotzdem wird die Einstellung von Quereinsteigern nicht ohne Vorbehalte akzeptiert, sie werden wiederholt als *unerfahren, unausgebildet* und *überfordert* beschrieben. Auf die mangelhafte

¹¹ Auch das „Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch“ (OWID) des Instituts für Deutsche Sprache klassifiziert die beiden Lexeme in unterschiedliche Frequenzschichten, wobei *Quereinsteiger* eine höhere Frequenz hat.

Qualifikation lässt sich die Beschreibung der Einstellung von Quereinsteigern als notwendige, aber nur temporäre Lösung zurückführen. Diese Auffassung widerspiegelt z.B. das äußerst emotive Kompositum *Notmaßnahmen* im letzten Beispiel sowie die folgende Aussage:

(25) In Nordrhein-Westfalen hatte 2017 laut Schulministerium jeder neunte neu eingestellte Lehrer keine grundständige Ausbildung. Meidinger sieht diesen Trend kritisch und spricht von einer „Notlösung“. (SZ 09.08.2018)

Weitere Bedeutungsschattierungen sind die Gleichsetzungen dieses Verfahrens mit der Konsequenz falscher Bildungspolitik, die in Kauf genommen werden muss und mit einem Risiko einhergeht:

(26) Das Ringen um Quereinsteiger sei „der Preis“ dafür, dass über Jahre zu wenig Grundschullehrer ausgebildet worden seien – und letztlich auch eine Quittung für die schlechte Bezahlung von Lehrkräften an den Grundschulen. (SO 31.01.2018)

(27) Da zu wenige Lehramtsstudenten von den Hochschulen kommen und eine Aufstockung der Ausbildungskapazitäten erst in zwei Jahren oder später wirkt, setzt das Land stark auf Quereinsteiger. (SZ 11.06.2018)

Im letzten Beispiel drückt die Formulierung *auf Quereinsteiger setzen* ein großes Vertrauen aus, andererseits kann es jedoch als riskantes Experiment interpretiert werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Fall von *Quer- und Seiteneinsteiger* die ermittelten Begriffsinhalte eine ambivalente Beurteilung aufweisen: Einerseits hat die Darstellung der Seiteneinsteiger als Unterstützung im Kampf gegen den Lehrermangel einen positiven Bedeutungsaspekt zur Folge, andererseits gelten die evaluierenden Ausdrücke wie *Notlösung*, *Notmaßnahme* sowie die häufig vorkommenden Attribute *unerfahren*, *unausgebildet* als Hinweise für Vorbehalte und Skepsis gegenüber diesem Begriff.

5.4 Integration

Die Herkunft des Lexems ist auf das lateinische Wort *integratio* zurückzuführen, das die Wiederherstellung eines Ganzen bedeutet. Im gegenwärtigen Sprachgebrauch gilt *Integration* als polysemer Begriff, dessen Bedeutungen laut Duden folgende sind:

1. (bildungssprachlich) (Wieder-)Herstellung einer Einheit (aus Differenziertem); Vervollständigung
2. (bildungssprachlich) Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes
3. (Soziologie) Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit
4. (Mathematik) Berechnung eines Integrals

Die Bedeutung des im bildungspolitischen Diskurs verwendeten Begriffs ‚Integration‘ kann eindeutig auf den aus der Soziologie stammenden Begriff zurückgeführt werden: Es handelt sich um die Verbindung der aus unterschiedlichen kulturellen und sozialen Milieus stammenden Kinder zu einer (Klassen-)Gemeinschaft und somit um ihre Einbeziehung in ein größeres Ganzes, d.h. in die Gesellschaft. Dementsprechend ist es kaum verwunderlich, dass Integration eines der dominantesten Themen in den bildungspolitischen Diskussionen ist.

Auch die relativ hohe Frequenz des Wortes kann als Nachweis seiner bedeutenden Rolle verstanden werden. Wortformtokens des Lemmatypes *Integration* kommen im Untersuchungskorpus 64-mal vor, davon entfallen 20 Tokens auf Komposita mit dem Determinans *Integration* (*Integrationsbeauftragte*, *Integrationsarbeit*, *Integrationsbereitschaft*). Die zwei wesentlichen Bedeutungsschattierungen des Lexems lassen sich teilweise anhand seiner häufigsten Kollokatoren erschließen: *Inklusion*, *Stiftungen*, *Migration*, *deutscher*, *Schulen*, *Radikalisierung*. Einerseits ist Integration ein gesamtgesellschaftliches Programm und somit als kultureller Prozess zu verstehen, wobei die Zielgruppe v.a. Menschen mit Migrationshintergrund sind, die aus unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Milieus stammen:

(28) Nicht zuletzt verweile die Mehrheit der Muslime durch Fernsehen und Internet in dem Spagat zwischen zwei Kulturen, was ihre kulturelle Integration hierzulande erschwere. (Zeit 23.05.2018)

Neben dieser primären Bedeutung, aber im engen Zusammenhang mit ihr, entstand im bildungspolitischen Diskurs das Konzept von Integration im Sinne eines pädagogischen Ziels, das sich einerseits auf Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, andererseits auf Schüler mit Behinderung richtet,¹² wobei der als Integrationsort verstandenen Schule eine besondere Verantwortung zugewiesen wird:

(29) Nach den Befragungen von Wagner hat ein Teil der Lehrerschaft an Schulen mit hohem Migrantanteil inzwischen vom pädagogischen Ziel der Integration Abstand genommen. (Zeit 23.05.2018)

(30) Bereits 2007 mahnte die Bundesregierung deshalb in einem Nationalen Integrationsplan, den Anteil der Lehrer mit Migrationshintergrund zu erhöhen. (SO 10.03.2018)

Dass es sich um ein gesamtgesellschaftliches Ziel handelt, beweist auch die Tatsache, dass in öffentlichen Diskussionen kontinuierlich die Frage thematisiert wird, wie Integration gelingen

¹² Mit der zweiten Bedeutung werden wir uns unter dem Schlagwort *Inklusion* beschäftigen.

und gefördert werden kann, indem über die Faktoren, die die Integration erleichtern oder erschweren, diskutiert wird.

(31) Deutsche sind in der Minderheit, Migrantenkinder bleiben fast unter sich: Das ist der Alltag an manchen Grundschulen. Wie kann die Integration gelingen? (SO 02.04.2018)

(32) Islamischer Religionsunterricht soll Integration fördern und Radikalisierung vorbeugen. In einigen Bundesländern laufen jetzt Modellversuche aus. Und jetzt? (Zeit 30.07.2018)

In der sprachlichen Perspektivierung von Integration wird nicht selten die Perspektive eingenommen, dass es sich um einen problematischen Sachverhalt handelt, zu dessen Verwirklichung von allen Akteuren ein aktives Engagement erforderlich ist (*Integrationsprobleme, Integrationsverweigerung, Integrationsschwächen; Förderung von Integration, Integration fördern, für eine gelingende Integration sorgen*).

5.5 Inklusion

Mit einer Gesamtfrequenz von 116 ist *Inklusion* eines der am häufigsten Lemmatypes im Korpus: Wortformtokens von *Inklusion*, von denen 36 auf Wortbildungsprodukte mit *Inklusions-* entfallen, haben sogar eine höhere Frequenz als die von *Integration*. Das ebenfalls aus dem Latein stammende Lexem hat mehrere Bedeutungen, das in unterschiedlichen Bereichen (Mathematik, Mineralogie) verwendet wird, doch seine allgemeinsprachliche Bedeutung ‚Miteinbezogenheit‘ kommt aus den Bereichen der Soziologie und der Pädagogik. ‚Inklusion‘ kann also als Fachwort betrachtet werden, das eine Bedeutungserweiterung erlebte und heute auch in der Allgemeinsprache weit verbreitet ist.

Die Begriffsinhalte von ‚Inklusion‘ sind ähnlich wie die von ‚Integration‘: Einerseits wird Inklusion als bildungspolitische Aufgabe betrachtet (*Inklusionsreform, Inklusionsquote, Inklusionspolitik*), andererseits bezeichnet das Wort ein pädagogisches Konzept (*Inklusionsklasse, Inklusionsschüler, pädagogisches Inklusionskonzept*). Bemerkenswert im Fall von ‚Inklusion‘ ist v.a. die kontinuierliche, häufig auch explizite Thematisierung des Ausdrucks und seiner Wortbildungsprodukte:

(33) Doch die sogenannte Inklusion – die Integration von aktuell 524 000 gehandicapten Kindern und Jugendlichen in die reguläre Schule – ist kein Selbstläufer. (SZ 30.07.2018)

(34) Werfen wir einen empirischen Blick auf die quantitative Bilanz der sogenannten „Inklusionsreform“. (SZ 31.07.2018)

Das Partizipialattribut *sogenannt* und die Setzung von Anführungszeichen fungieren als Distanzierungsmittel – sie kennzeichnen die Vorbehalte des Sprechers. Im Beleg (34) werden die metasprachlichen Markierungen sogar gehäuft, was zugleich als Evaluation interpretiert

werden kann, indem der Erfolg der Inklusionsreform in Frage gestellt wird. Die evaluierenden Inhalte des Begriffs ‚Inklusion‘ können neben den Distanzierungsmitteln auch anhand der realistischen Diktionen ermittelt werden. Betrachtet man die zwei Überschriften, die realistische Diktionen darstellen, wird die ambivalente Beurteilung des Sachverhalts deutlich:

(35) Inklusion an Schulen – ein Etikettenschwindel (SZ 31.07.2018)

(36) Inklusion, ein Menschenrecht (SZ 17.07.2018)

Die Gleichsetzung der Inklusion mit einem Etikettenschwindel auf der einen Seite, mit einem Menschenrecht auf der anderen, zeigt, dass obwohl die Integration behinderter Schüler als bildungspolitische Aufgabe akzeptiert und gefordert wird, die gegenwärtigen Versuche der Realisierung dieses Ziels kritisiert werden. Somit ist die positive Beurteilung des theoretischen Konzepts der Inklusion von der skeptischen, die praktische Umsetzung betreffenden Betrachtungsweise zu unterscheiden.

5.6 Religionsunterricht

Das Lexem *Religionsunterricht* und seine flektierten Formen sind im Untersuchungskorpus 52-mal zu finden. Am häufigsten ist das Wort mit den flektierten Formen von *islamisch* kolloziert – in erster Linie wird also mit *Religionsunterricht* in der gegenwärtigen bildungspolitischen Debatte auf den islamischen Religionsunterricht Bezug genommen, was seine Bedeutungsinhalte bzw. seine Lesarten in bedeutendem Maße prägt. (Die prägnantere Formulierung *Islamunterricht* hat in den untersuchten Texten eine Frequenz von 29.) Nach der Analyse der Ko- und Kontexte, in denen *Religionsunterricht* auftaucht, lassen sich die unterschiedlichen Begriffsinhalte mühelos erkennen.

Einerseits handelt es sich um ein ordentliches Lehrfach, was in den Texten auch *expressis verbis* bestätigt wird:

(37) Der Religionsunterricht ist in mancherlei Hinsicht ein Schulfach wie andere auch. (Zeit 23.02.2018)

Bei dieser Verwendung fungiert *Religionsunterricht* als Oberbegriff, der alle Arten von Religionsunterricht an Schulen umfasst, sei es evangelischer, katholischer oder islamischer Religionsunterricht. In diesem Sinne hat er auch eine rechtliche Dimension, worauf auch explizit Bezug genommen wird:

(38) Etwas Spezielles ist der Religionsunterricht auch im Rechtssinne. Er ist als einziges Schulfach ausdrücklich im Grundgesetz erwähnt [...]. (Ebd.)

Allerdings wird auch darüber diskutiert, wie der Religionsunterricht beurteilt wird, welcher Stellenwert ihm in der Gesellschaft zukommt, und ob er als Schulfach eine Zukunft hat. Anhand der Diskussion dieser Aspekte wird der Begriffsinhalt ‚Religionsunterricht als pädagogisches Dilemma‘ erkennbar. Dabei erfolgt der Versuch, den Religionsunterricht in praktischer Hinsicht erst zu definieren:

(39) Die Organisation des Religionsunterrichts in der Praxis entfernt sich immer weiter vom ursprünglichen verfassungsrechtlichen Idealzustand. Hinzu kommt ein tiefgreifender Wandel in der Religionspädagogik. (Ebd.)

(40) Wenn sich der Religionsunterricht aber bloß als Mischung aus praktischer Toleranzübung, Religionskunde, Ethik für alle und sozialtherapeutischem Schuldienst versteht, schafft er sich auf Dauer ab. (Ebd.)

Die oben genannten Bedeutungselemente (‚Religionsunterricht als Schulfach‘, als ‚rechtliche Angelegenheit‘, als ‚pädagogischer Problemfall‘) beziehen sich auf den allgemeinen, übergreifenden Begriff – sie sind unabhängig von der jeweiligen Konfession gültig. Eine weitere mögliche Betrachtungsweise des Phänomens interpretiert es als Mittel gegen religiösen Fundamentalismus. Obwohl diese Auffassung ebenfalls für alle Arten des Religionsunterrichts gilt, wird sie besonders im Hinblick auf den Islamunterricht in den Vordergrund gestellt, da dieser Aspekt im engen Zusammenhang mit der Integrationsproblematik steht. In dieser Hinsicht wird der Religionsunterricht zu einer gesellschaftspolitischen Angelegenheit, indem er als Mittel betrachtet wird, das eine erhebliche Rolle bei der Förderung der Integration spielt.

(41) „Es gibt einen breiten Konsens in Forschung und Politik, dass der islamische Religionsunterricht ein hervorragendes Mittel zur Förderung von Integration und zur Vorbeugung gegen Radikalisierung darstellt“, sagt Manfred Pirner [...]. (SO 08.09.2018)

(42) Islamischer Religionsunterricht soll Integration fördern und Radikalisierung vorbeugen. In einigen Bundesländern laufen jetzt Modellversuche aus. (Zeit 30.07.2018)

Doch trotz seiner Anerkennung als wichtiges Instrument gegen Radikalisierung gilt die religiöse Bildung muslimischer Schüler als äußerst heikles Thema, das von einer Vielzahl von Kontroversen begleitet ist. Eine gemeinsame Lösung für die auftauchenden Probleme zu finden ist auch wegen der unterschiedlichen Modelle, die in den einzelnen Bundesländern zum Einsatz kamen, kompliziert. Auch der Einfluss ausländischer (türkischer) muslimischer Organisationen auf den Islamunterricht in Deutschland erweist sich als problematisch. Diese Verhältnisse haben zur Folge, dass sich im Begriff ‚islamischer Religionsunterricht‘, der derzeit viel intensiver diskutiert wird als die Frage des christlichen Religionsunterrichts, weitere, (gesellschafts-)politische Inhalte akkumulieren. Da der evangelische und katholische

Religionsunterricht (in der BRD) im Verhältnis zum islamischen auf eine längere Tradition zurückblickt, können seine Begriffsinhalte auf die bildungspolitisch-rechtliche semantische Domäne beschränkt bleiben, während sich die Bedeutungsakzentuierung des ‚islamischen Religionsunterrichts‘ auf eine breitere, gesamtgesellschaftlich relevante politische Ebene der Gegenwart verschiebt.

5.7 Migrationshintergrund

Deutschland als Einwanderungsland gilt als einer der großen Schmelztiegel Europas, was zur Folge hat, dass die Gesellschaft – und damit die Schülerschaft – in kultureller Hinsicht immer heterogener wird. Derzeit hat etwa ein Drittel der Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund, was in der Öffentlichkeit und in den bildungspolitischen Diskussionen oft im Zusammenhang mit Integration sowie Chancengleichheit thematisiert wird. Auch im vorliegenden Korpus wird immer wieder auf Menschen mit Migrationshintergrund Bezug genommen, so dass das Lexem *Migrationshintergrund* mit einer Frequenz von 66 zu den am häufigsten Wörtern gehört.

Das Determinativkompositum *Migrationshintergrund* ist ein Neologismus der Nullerjahre, der als politisch korrekte Bezeichnung für Zuwanderer gedacht war und seitdem von der Sprachgemeinschaft allgemein akzeptiert und gebraucht wird. Als Synonym von *Migrationshintergrund* kann *Zuwanderungsgeschichte* erwähnt werden: Auch dieses Lexem kommt im Korpus gelegentlich vor, doch von einer Bezeichnungskonkurrenz kann nicht die Rede sein – mit einer Frequenz von 66 hat *Migrationshintergrund* eindeutig die Prädominanz gegenüber *Zuwanderungsgeschichte* mit nur 6 Treffern.¹³ Dass *Migrationshintergrund* ein aus bildungspolitischer Sicht bedeutendes Wort ist, das sowohl das morphologische Kriterium (prägnante Wortbildung) als auch die Forderung nach Brisanz erfüllt, ist unumstritten. Bezüglich der semantischen Merkmale stellt sich die Frage, ob sich der Begriff durch eine Bedeutungsvielfalt charakterisieren lässt.

Anhand der Beobachtung, dass das Lexem in den untersuchten Texten explizit thematisiert wird, kann vermutet werden, dass – obwohl die Bezeichnung als politisch korrekt gilt – der umstrittene Charakter in gewissem Maße vorhanden ist, was auch folgende Belege beweisen:

¹³ Dass dies nicht nur im Untersuchungskorpus, sondern im Allgemeinen der Fall ist, zeigen die Ergebnisse einer Recherche im Korpus „W-öffentlich“ von COSMAS II (Institut für Deutsche Sprache). Die Suchanfrage *Migrationshintergrund* lieferte 44.843 Treffer, während sich bei der Suchanfrage *Zuwanderungsgeschichte* nur 735 Treffer ergaben.

(43) Einen „Migrationshintergrund“ haben laut Studie alle Schüler, die im Ausland zur Welt kamen oder mindestens ein Elternteil haben, das im Ausland geboren wurde. (SO 19.03.2018)

(44) Die Hälfte der rund 200 000 Schüler im Stadtstaat hat einen sogenannten Migrationshintergrund, in den Stadtteilschulen stammen etwa 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen aus Wohngebieten mit sehr niedrigem oder niedrigem Sozialstatus. (SZ 24.09.2018)

Was die Bedeutungsvielfalt des Wortes anbetrifft, lassen sich auf Grund der kontextuellen Einbettung des Lexems zwei unterschiedliche, sogar konträre Bedeutungsaspekte ermitteln. Welcher Begriffsinhalt des Lexems aktiviert wird, hängt vom Kontext ab, d.h. davon, *wessen* Migrationshintergrund thematisiert wird. Geht es um den Migrationshintergrund der Schüler, wird kontinuierlich der Bedeutungsinhalt ‚Nachteil‘ aktiviert:

(45) Kinder mit Migrationshintergrund haben es in der Schule oft schwerer als einheimische. Laut einer Studie klafft die Lücke in Deutschland besonders weit auseinander. (SO 19.03.2018)

(46) Mannheimer Psychologen hatten bereits im vergangenen Jahr bei 1500 Gymnasiasten untersucht, wie stark sich der Migrationshintergrund von Schülern auf ihre Mathenoten auswirkt. Das damalige Ergebnis: Bei gleicher Sprachfertigkeit und sozialer Herkunft wurden Migrantenkinder im Vergleich zu ihren Mitschülern ohne diesen Hintergrund deutlich diskriminiert. (SO 24.07.2018)

Obwohl das Lexem ursprünglich als Bezeichnung gedacht wurde, die frei von negativen Konnotationen und somit relativ neutral ist, illustrieren die Beispiele die Herausbildung eines negativen Bedeutungsaspektes im Sprachgebrauch. Doch während der Migrationshintergrund von Kindern als Nachteil und Problemquelle (z.B. Grund für Diskriminierung) dargestellt wird, kann Migrationshintergrund in anderen Kontexten als Potenzial verstanden werden: Dabei geht es um Lehrer mit Migrationshintergrund. In diesen Fällen wird die verbindende, integrationsfördernde Kraft des Migrationshintergrundes betont:

(47) Zugewanderte Lehrer kommen besser in Kontakt mit Eltern, die wenig Deutsch sprechen. Sie können kulturelle Missverständnisse leichter aufklären und Schüler motivieren. Bereits 2007 mahnte die Bundesregierung deshalb in einem Nationalen Integrationsplan, den Anteil der Lehrer mit Migrationshintergrund zu erhöhen. (SO 10.03.2018)

In der bildungspolitischen Diskussion wird also ‚Migrationshintergrund‘ auf unterschiedliche Weise evaluiert, abhängig davon, *wer* den Migrationshintergrund hat: Spricht man von *Schülern mit Migrationshintergrund*, werden die ungünstigen Konsequenzen (schlechtere Chancen, Benachteiligung) perspektiviert, während *Lehrer mit Migrationshintergrund* als potenzielle Hilfe bei der Integrationsförderung (Kontakt, Verständigung) positiv dargestellt

werden. Die unterschiedlichen Bedeutungsakzentuierungen dieses Lexems verdeutlichen deshalb beispielhaft, wie die konkurrierenden Lesarten eines Wortes im Sprachgebrauch entstehen und wie sie – je nach Kontext – ermittelt werden können.

5.8 Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit, Bildungsgerechtigkeit

Chancengleichheit, *Chancengerechtigkeit* und *Bildungsgerechtigkeit* sind Komposita, die häufig als Synonyme verwendet werden (auch das Erstglied *Chance* wird in diesem Kontext mit *Bildung* in eine synonymische Relation gestellt).

Die Begriffe gelten seit Langem als bildungspolitische Schlagwörter, als deutsche innenpolitische Ideale, die im Laufe der Geschichte im öffentlichen Sprachgebrauch unterschiedliche Konnotationen erhielten und als miteinander konkurrierende Kampfwörter verstanden wurden. Der Terminus ‚Chancengleichheit‘ spielt seit Mitte der sechziger Jahre eine wichtige Rolle in der öffentlichen Diskussion (vgl. Hahn 1995: 180), und galt ursprünglich „als emotiv-appellatives Schlagwort, welches das Bild einer bildungspolitischen Idyllenverheißung zeichnete, ohne mit parteispezifischen Handlungen belastet zu sein“ (ebd.: 181). Dementsprechend wurde das Wort, trotz seiner häufigen Bezeichnung als „parteispezifische lexikalische Kreation der Sozialdemokraten“ (ebd.: 180), nicht nur von den Sozialdemokraten, sondern auch im Sprachgebrauch der Konservativen verwendet, d.h., es galt als allgemein akzeptiertes Grundwertwort, das eine parteiübergreifende Zustimmung genoss. Doch wegen der zunehmenden parteipolitischen Polarisierung bezüglich der Bildungspolitik entwickelte sich *Chancengleichheit* zu einem Kampfwort und bekam dabei einen fragwürdigen Stellenwert. Es entwickelte sich bei *Chancengleichheit* eine Polysemie bzw. Lesarten-Konkurrenz: Neben der positiven Bedeutung entwickelte sich eine negative Konnotation, die ‚Gleichheit‘ als ‚Gleichmacherei‘, als „Einebnung und Egalisierung von ‚natürlichen‘ Ungleichheiten“ (ebd.: 181) verstand. Als Folge der konservativen Stigmatisierung von *Chancengleichheit* erfolgte dann die ungewöhnlich anmutende Bildung von *Chancengerechtigkeit*.

Ideologische Polysemie und Bezeichnungskonkurrenz gelten als Formen der impliziten Sprachthematization (vgl. Stötzel 1995: 11) und somit als Problemfälle im öffentlichen Sprachgebrauch. Es stellt sich die Frage, ob die in den siebziger Jahren entstandene Polysemie und Bezeichnungskonkurrenz auch heute noch bestehen. Im Untersuchungskorpus kommt *Chancengleichheit* insgesamt zehnmal, *Chancengerechtigkeit* siebenmal, *Bildungsgerechtigkeit* achtmal vor, anhand ihrer Frequenz kann also keine der Bezeichnungen als eindeutig favorisiert betrachtet werden. Das bedeutet, dass eine Bezeichnungskonkurrenz weiterhin vorliegt. Allerdings lässt sich keine Bedeutungskonkurrenz erkennen, d.h., die

ideologische Polysemie scheint sich entschärft zu haben. Dies zeigt sich v.a. darin, dass die Begriffe auch innerhalb eines Artikels vorkommen und als Synonyme verwendet werden, ohne Bezug auf parteispezifisches Handeln.

Was aber an diesen Bezeichnungen eindeutig erkennbar ist, ist das Vorhandensein von deontischen Bedeutungskomponenten. Präskriptive oder deontische Bedeutungskomponenten sind nach Hermanns „die lexikalische Entsprechung dessen, was sich mentalitätsgeschichtlich als das kollektive Sollen (also auch als kollektives Wollen) darstellt“ (Hermanns 1995: 84). Betrachtet man die Kontexte, in die *Chancengleichheit*, *Chancen-* und *Bildungsgerechtigkeit* eingebettet sind, kann man feststellen, dass diese Sachverhalte als etwas *zu Erreichendes* dargestellt werden.

(48) Daran, dass trotz aller positiven Entwicklungen der vergangenen Jahre die Chancengleichheit an deutschen Schulen verbessert werden muss, lassen die Forscher allerdings keinen Zweifel. (SO 29.01.2018)

(49) Chancengleichheit? Das war plötzlich nicht mehr als ein deutscher Bildungsmythos. Dabei gibt es Möglichkeiten, wie trotz der unterschiedlichen familiären Startbedingungen Schulerfolg gezielt gefördert werden kann. (Ebd.)

(50) Aber Chancengleichheit in der Bildung, die sollte möglich sein in Deutschland. (SZ 19.05.2018)

Die Beispiele veranschaulichen, wie Chancengleichheit charakterisiert wird: Sie ist ein wünschenswerter Zustand, der verbessert, gefördert werden und möglich sein muss. Dass es sich um eine Zielsetzung handelt, wird besonders in den Kontexten von *Chancengerechtigkeit* verdeutlicht, indem Chancengerechtigkeit explizit als ein Anliegen bzw. ein Ziel genannt wird:

(51) Der soziale Hintergrund entscheidet immer mit. Spätestens seit dem Pisa-Schock 2001 ist die Chancengerechtigkeit eines der wichtigsten Anliegen der Politik. (SZ 27.05.2018)

(52) Bundesbildungsministerin Anja Karliczek (CDU) sagte: „Chancengerechtigkeit ist und bleibt unser Ziel.“ (SZ 11.09.2018)

Im Fall von *Bildungsgerechtigkeit* wird das kollektive Sollen v.a. dadurch ausgedrückt, dass häufig von *mehr Bildungsgerechtigkeit* die Rede ist, die Ausdehnung, die Vermehrung von Bildungsgerechtigkeit wird also als desiderabel dargestellt:

(53) Es gibt Schulen in reichen Stadtteilen und andere in armen. Vom Staat bekommen beide jedoch gleich viel Geld. Wer mehr Bildungsgerechtigkeit will, muss das ändern. (Zeit 13.12.2017)

(54) Hamburg zeigt, wie man für mehr Bildungsgerechtigkeit sorgen kann (Ebd.)

Der polarisierende Charakter dieser Wörter scheint Teil eines vergangenen Sprachgebrauchs zu sein: Es handelt sich nicht mehr um parteispezifische Kampfwörter, die abhängig vom internen

Gruppeninteresse entweder als Fahnenwort oder als Stigmawort verwendet werden, sondern es geht um Ausdrücke des kollektiven Sollens und Wollens, jedem die gleichen Bildungschancen zu gewährleisten, unabhängig von der jeweiligen sozialen Herkunft. Mit ihrer Beschreibung als etwas zu Erreichendes, das *verbessert, gefördert werden muss*, das *möglich sein soll*, das ein *Anliegen* und ein *Ziel* ist, das *mehr* sein sollte wird die deontische Bedeutung dieser Wörter verdeutlicht. Die deontische Bedeutungsdimension wird auch durch die Exemplifizierungsakte, mit denen der Mangel an Chancengleichheit beschrieben wird, verstärkt:

(55) In puncto Chancengleichheit habe sich auch 16 Jahre nach der ersten Pisa-Untersuchung „so gut wie nichts getan“, sagt Studienleiter Wilfried Bos von der TU Dortmund. „Das ist eine Schande.“ (Zeit 13.12.2017)

(56) Kinder aus sozial schwachen oder Migrantenfamilien haben es in Deutschland erheblich schwerer als in den meisten anderen Ländern. [...] Das ist ein Armutszeugnis für Deutschland – im wahrsten Sinne des Wortes: Bildung ist der entscheidende Hebel zum wirtschaftlichen Aufstieg. (SZ 19.05.2018)

Mit diesen Exemplifizierungsakten oder realistischen Diktionen wird das Defizit bezüglich der Chancengleichheit mit negativ-erotiv konnotierten Sachverhalten gleichgesetzt (*Schande*, *Armutszeugnis*), was als weiterer Nachweis der deontischen Bedeutungselemente betrachtet werden kann.

5.9 Bezeichnungen sozialer Gruppen

Anschließend muss die Frage der Bildungsgerechtigkeit bzw. Chancengleichheit mit der sprachlichen Konstituierung der unterschiedlichen sozialen Gruppen oder Schichten, die vom Problem betroffen sind, in Zusammenhang dargestellt werden – die Bezugnahme auf Gesellschafts- bzw. Bildungsschichten in den Diskussionen über Chancengleichheit ist selbstverständlich unumgänglich. Es handelt sich um einen Themenkomplex, aus dem keine einzelne Bezeichnung als eklatantes Beispiel hervorgehoben werden kann, da in diesem Bereich eine besondere Bezeichnungsvielfalt herrscht – dementsprechend wurde nicht eine dieser Bezeichnungen ausgewählt und als Schlagwort charakterisiert, stattdessen wurde auf die unterschiedlichen Perspektivierungsmöglichkeiten fokussiert.

Nach welchen Kriterien werden Bezeichnungen für unterschiedliche Milieus (Familien, Haushalte, Schichten) differenziert? Betrachtet man die vielfältigen Benennungen der Kinder aus bestimmten Milieus, lassen sich vier grundlegende Perspektiven erkennen, die auf verschiedene Faktoren Bezug nehmen: Eine finanzielle Dimension, eine sich auf den Sozialstatus erstreckende Dimension sowie die Dimensionen der Bildung und des

Migrationshintergrunds. Natürlicherweise sind bei den genannten Aspekten Überschneidungen anzunehmen, da zwischen diesen Faktoren ein enger Konnex besteht.

Bezüglich der finanziellen Situation treten folgende Bezeichnungen auf: *Kinder der Bessergestellten, aus wohlhabenden Familien, besser gestellten Familien, armen Familien, finanzschwachen Familien, Hartz-IV-Haushalten, ärmeren Familien/Schichten, Armutsvierteln, wirtschaftlich und sozial benachteiligten Familien*. Es lässt sich feststellen, dass die sich auf die Armut beziehenden Ausdrücke vielfältiger sind, wobei die Benennung der Armut oft auch explizit erscheint, es kommen aber auch Formulierungen vor, die die finanzielle Schwierigkeit auf indirekte Weise ausdrücken (z.B. *Hartz-IV-Haushalte*).

Aus der wirtschaftlichen Situation einer Familie bzw. einer Schicht kann die Beurteilung ihres Sozialstatus abgeleitet werden – wegen des engen Zusammenhangs sind die beiden Perspektiven nicht leicht voneinander zu unterscheiden. Die Bezeichnungen, die die Perspektive des sozialen Status akzentuieren, sind beispielsweise *Familien mit hohem Sozialstatus/mit einem höheren sozialen Status, Eltern in privilegierten Lagen, sozial schwache Familien, prekäre Milieus, sozial benachteiligte Familien, ungünstige soziale Schichten, untere Schichten, weniger privilegierte (Migranten-)Familien*. Auch hier kann die größere Benennungsvielfalt bei den schwierigeren sozialen Verhältnissen beobachtet werden, was als Indiz für die intensivere Auseinandersetzung mit der Situation dieser sozialen Gruppen im öffentlichen Sprachgebrauch interpretiert werden kann – dementsprechend sind die Objektivierungs- und Perspektivierungsmöglichkeiten in diesem Bereich vielfältiger, wobei diese Diversität auch als Unsicherheit über die Angemessenheit der Bezeichnungen gedeutet werden kann. Diese Unsicherheit kann des Weiteren durch Distanzierungsmittel signalisiert werden, wie z.B. im Fall von *Schülern „aus gutem Hause“*.

Mit der wirtschaftlich und sozial benachteiligten Lage wird oft der Migrationshintergrund verbunden, dies beweisen auch die Ausdrücke, in denen diese Aspekte gehäuft vorkommen, wie z.B. *nicht Deutsch sprechende und sozial schwache Familien* oder *weniger privilegierte (Migranten-)Familien* sowie *ärmere und eingewanderte Familien*. Die Bezeichnungen für Familien mit Migrationshintergrund sind auch relativ vielfältig (*Zuwandererfamilie, Einwandererfamilie, Migrantenfamilie*) und kommen ungefähr mit der gleichen Frequenz vor, deshalb besteht hier noch eine Bezeichnungskonkurrenz – ob sich eine dieser Benennungen durchsetzen und die anderen verdrängen wird, lässt sich erst im Laufe der Zeit beobachten. Die Charakterisierung der Eltern mit Zuwanderungsgeschichte erfolgt auf ähnliche Weise: Man spricht von *zugewanderten* oder *ausländischen Eltern*, häufig wird der türkische und muslimische Hintergrund der Eltern explizit erwähnt.

Die vierte Perspektive, die bei diesen Gruppenbezeichnungen eine wichtige Rolle spielt, ist der Bildungsstand, ein Aspekt, der mit den anderen in Zusammenhang gebracht wird (*akademisch gebildete und wohlhabende Familien, ungebildete und Migrantenfamilien*). Für die gebildeten Familien werden in erster Linie die Bezeichnungen *Akademikerfamilien* und *bildungsnahe Familien* verwendet. Den Gegenpol bilden die *bildungsfernen/weniger gebildeten Familien* oder auch *Nicht-Akademiker-Haushalte*. Bei der Bezeichnung der Eltern kommen neben den Ausdrücken *Akademikereltern*, *Nichtakademiker* die Attribute *bildungsnahe/gebildete/ungebildete/studierte/bildungsbewusste/bildungsbeflissene/bildungsinteressierte* Eltern vor, auch das Kompositum *Bildungseltern* taucht auf.

Die angeführten Beispiele zeigen die Vielfalt der lexikalischen Möglichkeiten, mit denen auf bestimmte gesellschaftliche Schichten Bezug genommen wird, wobei v.a. vier Gesichtspunkte (finanzieller Status, sozialer Status, kultureller Hintergrund und Bildung) als Grundlage der sprachlichen Perspektivierung dienen. Dass viele Bezeichnungen als Synonyme verwendet werden und mit ähnlicher Frequenz vorkommen, kann als Indikator für künftige semantische Kämpfe gedeutet werden – erst im Laufe dieser semantischen Kämpfe wird sich herausstellen, welche Benennungen als adäquat empfunden und akzeptiert werden.

Es lässt sich also feststellen, dass wir es hier mit unterschiedlichen thematischen Reihen bzw. mit Frames zu tun haben, die unser Wissen über die im bildungspolitischen Diskurs zentralen sozialen Gruppen organisieren. Bemerkenswert ist, dass in diesen Bezeichnungen nicht nur stereotypische Frame-Elemente repräsentiert werden, sondern dass diese miteinander kontrastiert werden, sodass der Gegenüberstellung eine fast schon antagonistische Implikation zukommt: Die deutsche Gesellschaft wird in wohlhabende und arme Familien, in privilegierte und sozial benachteiligte Eltern, in bildungsnahe und bildungsferne Eltern aufgeteilt.

6. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit behandelt die brisanten Wörter des gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurses in Deutschland. Im Rahmen der lexisch-semantischen Analyse sollte mit Hilfe eines diskurs- und korpuslinguistisch orientierten Ansatzes untersucht werden, welche Bedeutungsintensionen der brisanten lexikalischen Einheiten sich im öffentlichen Sprachgebrauch bzw. in der Presse herausgebildet haben. Aus einem Untersuchungskorpus von 133 Presstexten wurden anhand quantitativer und qualitativer Kriterien exemplarisch die lexikalischen Einheiten *Lehrermangel*, *Quereinsteiger*, *Seiteneinsteiger*, *Integration*, *Inklusion*, *Religionsunterricht*, *Migrationshintergrund*, *Chancengleichheit*, *Chancengerechtigkeit*, *Bildungsgerechtigkeit* ausgewählt und mit Hilfe eines induktiven Modells analysiert, d.h.,

neben den quantitativ ermittelten Kookkurrenzen wurden auch die Begriffsinhalte der Lexeme aufgrund ihrer kotextuellen Einbettung berücksichtigt. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, in welchem Ko- und Kontext welche Inhalte des jeweiligen Lexems aktiviert werden. Es wurde auch untersucht, wie die aktuelle Bildungspolitik in den Schlagzeilen der Presse repräsentiert wird. Des Weiteren wurden onomasiologische Aspekte der Benennungsverfahren bei der Bezeichnung unterschiedlicher sozialen Gruppen behandelt.

Bei den meisten Schlagwörtern lassen sich mehrere Bedeutungsdimensionen erkennen. Die Resultate verdeutlichen die Tendenz, dass viele bildungspolitische Schlagwörter im allgemeinsprachlichen Gebrauch eine allgemeinere Bedeutung haben, dementsprechend können sie oft semantisch variabel eingesetzt werden. Im bildungspolitischen Bereich bilden sich oft speziellere Bedeutungsinhalte, Lesarten heraus, doch der Interpretationsspielraum bleibt immer noch relativ breit. Es kann festgestellt werden, dass viele Wörter (*Quer-/Seiteneinsteiger, Inklusion, Migrationshintergrund*) je nach Ko- und Kontext unterschiedliche, ambivalente Evaluierungen erhalten können.

Bemerkenswert ist auch, dass z.B. im Fall von *Lehrermangel*, aber am eklatantesten bei *Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit* und *Bildungsgerechtigkeit* neben den denotativen und evaluativen Merkmalen die deontische Bedeutungskomponente, die das gesellschaftliche Sollen und Wollen ausdrückt, besonders stark akzentuiert wird. Für die Mentalität der Sprachgemeinschaft bedeutet das nach Hermanns, dass der kollektive Gebrauch eines Wortes mit deontischer Bedeutung zugleich auch beweist, dass der diesem Wort entsprechende deontische Gedanke auch habituell ist und in das kollektive Denken, d.h. in die Mentalität der Sprachgemeinschaft eingegangen ist (vgl. Hermanns 1995: 85).

Was die Auswertung der Schlagzeilen betrifft, kann festgestellt werden, dass sie ein eher negatives Bild über Schule und Bildung vermitteln. Negativ konnotierte, emotive Wörter kommen in den Überschriften häufig vor, die als Schlagzeilen fungierenden Zitate sind in den meisten Fällen besonders emotiv. Die durch die Schlagzeilen konstruierten Frames, die das Wissen der Leser über die Bildungspolitik organisieren, involvieren neben den stereotypischen Sachverhalten, die mit Schule und Bildung assoziiert werden, auch Erscheinungen, die zur negativen Evaluierung der Bildungspolitik und der Situation in Schulen in der Bundesrepublik beitragen.

Da es unmöglich ist, gesellschaftspolitische Themen wie Integration, soziale Mobilität, Kinderarmut oder Bildungsgerechtigkeit anzusprechen, ohne dabei auf die betroffenen sozialen Gruppen Bezug zu nehmen, wurden die Bezeichnungsverfahren der im Korpus erwähnten Gruppen behandelt. Es wurde festgestellt, dass in den untersuchten Texten die deutsche

Gesellschaft mit Hilfe von thematischen Reihen abgebildet wird: Die gesellschaftlichen Gruppen werden aufgrund des finanziellen Status, des sozialen Status, des kulturellen Hintergrunds und des Bildungsstands segmentiert und charakterisiert. Die Gegenüberstellung dieser Gruppen erfolgt nicht selten stereotyp, oppositionell bzw. antagonistisch. Es gibt viele miteinander konkurrierende Bezeichnungen – diese Bezeichnungskonkurrenzen können in Zukunft möglicherweise semantische Kämpfe zur Folge haben, die sich künftig als interessanter Untersuchungsgegenstand erweisen.

7. Literaturverzeichnis

- Arp, Susmita/Elger, Katrin: Was tun, wenn Kinder schlecht Deutsch sprechen? In: *Der Spiegel* 14/2018. <https://www.spiegel.de/politik/schule-was-tun-wenn-kinder-schlecht-deutsch-sprechen-a-00000000-0002-0001-0000-000156562295>.
- Bubenhof, Noah (2009): Sprachgebrauchsmuster. Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse. Berlin/New York: de Gruyter (= Sprache und Wissen 4). <https://doi.org/10.1515/zrs.2011.039>
- Bubenhof, Noah/Scharloth, Joachim (2014): Sprachthematizierungen. Ein korpuslinguistisch-frequenzorientierter Zugang. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 2, 140–154.
- Busse, Dietrich (1987): Historische Semantik. Analyse eines Programms. Stuttgart: Klett-Cotta (= Sprache und Geschichte 13).
- Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Dies./Hermanns, Fritz (Hg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 10–28. <https://doi.org/10.1075/z.184.67bus>
- Domasch, Silke (2006): Zum sprachlichen Umgang mit Embryonen. Semantische Konkurrenzen innerhalb des biomedizinischen Diskurses zur Präimplantationsdiagnostik. In: Felder, Ekkehard (Hg.): Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften. Berlin/New York: de Gruyter, 99–125. <https://doi.org/10.1515/9783110193282.99>
- Felder, Ekkehard (2006): Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. In: Ders. (Hg.): Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften. Berlin/New York: de Gruyter, 13–46. <https://doi.org/10.1515/9783110193282.13>

- Felder, Ekkehard (2009): Sprache – das Tor zur Welt!? Perspektiven und Tendenzen in sprachlichen Äußerungen. In: Ders. (Hg.): Sprache. Berlin, Heidelberg: Springer (= Heidelberger Jahrbücher 53), 13–57. https://doi.org/10.1007/978-3-642-00342-4_2
- Gardt, Andreas (2018): Konstruktivismus und Realismus. Grundpositionen linguistischer Theorie. In: Sprachreport 3, 32–41.
- Girnth, Heiko (2002): Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte 39). <https://doi.org/10.1515/9783110946659>
- Hahn, Silke (1995): Zwischen *Re-education* und *Zweiter Bildungsreform*. In: Stötzel, Georg/Wengeler, Martin (Hg.): Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin/New York: de Gruyter (= Sprache, Politik, Öffentlichkeit 4), 163–209. <https://doi.org/10.1515/9783110881660.163>
- Hermanns, Fritz (1995): Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. Überlegungen zu Sinn, Form und Gegenstand historischer Semantik. In: Gardt, Andreas/Mattheier, Klaus J./Reichmann, Oskar (Hg.): Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen. Gegenstände, Methoden, Theorien. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik 156), 69–100. <https://doi.org/10.1515/9783110918762>
- Lemnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (³2015): Korpuslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2008-2-362>
- Lüger, Heinz-Helmut (²1995): Pressesprache. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Arbeitshefte 28).
- Mathias, Alexa (2018): Lexik und Legitimation rechtspopulistischer Bewegungen. In: Muttersprache 1, 41–51.
- Spieß, Constanze (2011): Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskursanalyse am Beispiel der Bioethikdebatte. Berlin/Boston: de Gruyter (= Sprache und Wissen 7). <https://doi.org/10.1515/9783110258813>
- Spitzmüller, Jürgen/Warnke, Ingo H. (2011): Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse. Berlin, Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/zrp-2013-0073>
- Stötzel, Georg (1995): Einleitung. In: Ders./Wengeler, Martin (Hg.): Kontroverse Begriffe. Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin/New York: de Gruyter (= Sprache, Politik, Öffentlichkeit 4), 1–17. <https://doi.org/10.1515/9783110881660>

Stötzel, Georg/Eitz, Thorsten (Hg.) (2003): Zeitgeschichtliches Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. Schlüsselwörter und Orientierungsvokabeln. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.

Strauß, Gerhard/Haß, Ulrike/Harras, Gisela (1989): Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist. Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin/New York: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110848885>

Wanzeck, Christiane (2010): Lexikologie. Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= UTB 3316).

Wengeler, Martin (2006): Mentalität, Diskurs und Kultur. Semantische Kämpfe in der deutschen Geschichtswissenschaft. In: Felder, Ekkehard (Hg.): Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften. <https://doi.org/10.1515/9783110193282.157>

Weitere Quellen

Anthony, Laurence (2016): AntConc (Version 3.4.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, <http://www.laurenceanthony.net>.

<https://cosmas2.ids-mannheim.de>

<https://www.owid.de/docs/elex/start.jsp>

www.duden.de