

Dóra Pantó-Naszályi (Budapest)

Wörterbucharbeit ins Bild gesetzt – eine Skizze der Möglichkeiten der Wörterbuchdidaktik im DaF – Unterricht

1. Thema und Aufbau des Beitrags

Der vorliegende Beitrag¹ hat vor, einen möglichen Kontext für die *konkrete Wörterbucharbeit in der Unterrichtspraxis im sekundären Bildungsbereich* zu skizzieren. Im Fremdsprachenunterricht repräsentieren Wörterbuchgebrauch und Bildgebrauch zwar verschiedene Segmente der Arbeitspalette, aber zwischen ihnen besteht die Analogie, dass sowohl an der Verwendung von Bildmaterialien als auch am Nachschlagen im Wörterbuch etwas Selbstverständliches haftet²: „Was die Schüler im Umgang mit Wörterbüchern lernen sollen, gilt [...] entweder selbstverständlich oder bleibt ungeklärt“ (Kühn 1982: 168), und beinahe 30 Jahre später schreibt er immer noch über die „wenig ausgeprägte schulische Wörterbuchdidaktik und -methodik“ (Kühn 2010: 2). Die Einstellung der (Durchschnitts)lernenden zu Wörterbüchern, „denen das Odium des Langweiligen [...] haftet“ (Hausmann 1985: 93), wird meistens durch naive, pauschale Vorurteile geprägt, je nachdem, welche Erfahrungen man selbst mit dem Wörterbuch gemacht hatte (vgl. Hessky 1997: 159 ff). Die allgemeine Anwesenheit der Wörterbücher ist nicht mit der entsprechenden Einschätzung und Einbettung des Wörterbuchgebrauchs im Fremdsprachenunterricht gepaart. Hessky (2009: 15) schreibt zwar über eine „positive Wende“ in der Einstellung zum Wörterbuch, aber deutet auch auf skeptische bis ablehnende Meinungen in dieser Hinsicht, und plädiert dafür (Hessky 2009: 12), dass das Wörterbuch als Lerninstrument in den Fremdsprachenunterricht integriert werden soll.

Mit dem Beitrag sollten vor allem angehende und praktizierende DaF-Lehrende auf die Möglichkeiten und Aufgaben einer didaktisch durchdachten und vorbereiteten Wörterbucharbeit im Rahmen des (mittel)schulischen Deutsch- bzw.

1 Dieser Beitrag ist die überarbeitete (gekürzte) Fassung des Vortrags, der mit dem gleichlautenden Titel an der Tagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes mit dem Motto „*Bild und Film im DaF-Unterricht*“ am 16. November 2013 an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität ELTE Budapest gehalten wurde.

2 Vgl.: „Die Kulturtechnik des Bildlesens wird kaum gelehrt [...] die angesichts der Bilderflut meist oberflächliche, flüchtige Bildwahrnehmung führt mangels Schulung sehr häufig zu Fehldeutungen und Fehlschlüssen“ (Sturm 1991: 4).

Fremdsprachenunterrichts³ aufmerksam gemacht werden. Deshalb werden die wichtigsten zentralen Begriffe und Fragen, bzw. theoretischen Überlegungen der Wörterbuchdidaktik zusammenfassend kurz berührt, um – bei der Erklärung der Unterrichtsbeispiele – zeigen zu können, wie die Umsetzung theoretischer Prinzipien in der täglichen Unterrichtspraxis erfolgen kann, und um auf diese Weise den Lehrkräften mit praktischen Impulsen dienen zu können.

2.

2.1. Die Wörterbucharbeit als Strategievermittlung

Das Nachschlagen ist in jeder verschrifteten Kultur eine der grundlegenden Arbeitstechniken, und als solche ein fächerübergreifendes und auch als ein über die Schule hinausweisendes Lernziel. Nachschlagen gehört nicht nur zum Leben der Fremdsprachenlernenden, die heutigen gesellschaftlichen Anforderungen erfordern das Handhaben dieser kulturellen Arbeitstechnik bzw. Strategie in vielen Bereichen (vgl. dazu Feld-Knapp 2004: 445 ff.), sogar in verschiedenen Medien. *Fremdsprachenlehrende* schlagen in der Regel in sehr guten, die Fremdsprache als System erfassenden Sprachkenntnissen nach. Die Informationen der Wörterbücher sind dagegen für die bedeutende Mehrheit der *Sprachlernenden* vereinzelte „Wissensperlen“, die erst durch die systematisierende Arbeit der Sprachstunde zu einem Ganzen integrierbar sind. Wenn die Lehrenden im Unterricht nicht nur Lernstoffe, sondern auch im Dienst derer Verarbeitung auch Lerntechniken vermitteln sollen, dürfte das Nachschlagen nicht mehr gleichbedeutend mit Prestigeverlust wegen Nichtwissens, oder etwas Illegitimes oder Unstatthafes sein (Löschmann 1993: 174), es sollte vielmehr als eine willkommene, anzu-eignende Arbeitstechnik gelten, die den Fremdsprachenunterricht entlastet und nicht belastet. Die Wörterbuchbenutzung sollte eine *bewusste, didaktisch durchdachte und vorbereitete Wörterbucharbeit* sein – in die Sprachstunden bzw. in die entsprechenden Kompetenzbereiche angemessen eingebettet.

Der Unterrichtsprozess ist nur ein Bruchteil der Zeit, die für das effektive Fremdsprachlernen nötig ist. In dem größeren Teil der Zeit, die die Lernenden dem Fremdspracherwerb widmen, sind sie auf sich selbst – und auf das Wörterbuch angewiesen, das stellvertretend für die Lehrperson als *Informationsquelle* und *Kontrollgeber*, die Lernhilfe schlechthin ist. Wörterbücher sind – und bleiben auch - für die Erwartungen des heutzutage so oft postulierten lebenslangen Fremdsprachenlernens die wichtigsten zuverlässigen Lernhilfen der Fremdsprachenlernenden.

³ Die Wörterbuchbenutzungsfragen gelten selbstverständlich nicht nur für Deutsch als Fremdsprache, sondern auch für das Erlernen anderer Fremdsprachen. Deshalb wird im Artikel öfter das Wort Fremdsprachenlernen verwendet, wenngleich ich als ungarische Deutschlehrerin immer im Denkraum DaF in Ungarn bleibe.

Die Wörterbuchbenutzung, die auch als eine kognitive Lernstrategie (wie „Hilfsmittel verwenden“⁴) aufgefasst werden kann, ist eine Fertigkeit, die schulbar und zu schulen ist. Lernstrategien haben eine besondere Relevanz im Kontext des autonomen Lernens, bedeuten „Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert“⁵. Die Entwicklung der Sprachkompetenz, die Übergabe von Kenntnissen, die die Fremdsprachenlehrenden – u.a. den Vorschriften von Lehrplänen entsprechend – vermitteln müssen, kann nicht in der Abwesenheit der dazu gehörenden lernkompetenzmäßigen Fertigkeiten geschehen (vgl. „language needs“ und „reference skills“ von Bèjoint 1981: 207). Die Schulung der Nachschlagetechnik der Lernenden unterstützt in vielen Fähigkeitsbereichen die Vertiefung des direkten Lernstoffes. Wenn die Effektivität des Lernens steigt, kann der gesamte Spracherwerbsprozess erfolgreicher werden.⁶ Andererseits erzieht man die Lernenden dadurch zu einer größeren Selbstverantwortung, bzw. sie werden sich strategischer Lernhandlungen bewusst.

Die Fremdsprachenlernenden können erst dann mit Erfolg dazu motiviert werden, bei Unsicherheiten zum Wörterbuch⁷ zu greifen, wenn sie wissen, dass die gesuchten sachlichen, semantischen oder grammatischen Informationen überhaupt im Wörterbuch stehen, und *wie* sie dort zu finden sind. Durch die formale Handhabung des Wörterbuchs – Kühn nennt das „Sich-im-Wörterbuch Zurechtfinden“ (1987: 13) – wird die optimale Benutzung von Wörterbüchern noch bei weitem nicht garantiert. Er warnt auch davor (Kühn 2010: 3), dass die Wörterbuchdidaktik auf eine „Didaktik der Arbeitstechniken“⁸ (methodische Vorschläge zum Nachschlagen und Finden der Wörter im Wörterbuch) reduziert wird.

4 Vgl. Dringó-Horváth, Ida: Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 46/ 2012, S. 36

5 Die Zeitschrift Fremdsprache Deutsch Heft 46, 2012: Lernstrategien, zitiert (S. 7) hier Tönshoff (2007: 333). S. dazu auch Hessky (2009: 14).

6 Vgl. Pantó-Naszályi, Dóra (2006): (R)észlekedés? Nyelvtanáróknak a szótáridaktikáról. Grimm Kiadó, Szeged (*‘Nachschlagen mit Köpfchen. Über Wörterbuchdidaktik für Fremdsprachenlehrende.’*)

7 Im Artikel werden unter der Bezeichnung „Wörterbuch“ in erster Linie Printwörterbücher gemeint. Die Benutzung der digitalen Wörterbücher wird unter den Lernenden zwar immer verbreiteter, aber die zu erwerbenden elementaren Nachschlagestrategien sind auch in jenem Zusammenhang unabdingbar. Über die Benutzung digitaler Wörterbücher s. Dringó-Horváth (2005, 2011a, 2011b, 2012). In Ungarn dürfen bei den schriftlichen Abiturprüfungen (ausschließlich beim Prüfungsteil „kreatives Schreiben“) *nur Printwörterbücher* benutzt werden.

8 Kühn zitiert hier den Begriff von Menzel (1977: 38).

2.2. Die die optimale (erfolgreiche) Wörterbuchbenutzung bestimmenden Faktoren

Unter dem zweckgerichteten Einsatz des Wörterbuchs muss *die Fertigkeit zum zielgerichteten, schnellen, treffsicheren Auffinden* verstanden werden (Löschmann 1993: 175). Dazu müssen im Fremdsprachenunterricht neben der Förderung der sprachkommunikativen Handlungsfähigkeit im Rahmen einer latenten Wörterbuchpropädeutik die *Nachschlagemotivation* der Lernenden von den Lehrenden geweckt und kontinuierlich gepflegt werden, sowie durch die Weitergabe grundlegender *metalexikographischer* Kenntnisse (Makrostruktur, Mikrostruktur, Textsorte Wörterbuch) die Voraussetzungen zur Förderung der persönlichen *Nachschlagetechnik* geschaffen werden. Das bedeutet einerseits, dass die Lernenden während des Unterrichts (wenn möglich, unterschiedliche) Wörterbücher kennenlernen, bzw. durch authentische Benutzungshandlungen⁹ überhaupt Unterschiede im Wörterbuchaufbau entdecken lernen. Sowohl das erfolgreiche, als auch das erfolglose Nachschlagen soll reflektiert werden, damit die Bewusstmachung der (positiven) Erfahrungen und die der Fehlerquellen die Nachschlagemotivation der Lernenden stärkt, dem Motto der bekannten Werbung¹⁰ entsprechend: „Erfolg ist die Summe richtiger Entscheidungen.“

Mithilfe der Abbildung 1 werden die Faktoren, von denen die *Wörterbuchbenutzung* (im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens) bestimmt wird, zusammenfassend veranschaulicht.

<u>Fremdsprachenlernende</u>	<u>Fremdsprachenlehrende</u>
brauchen	sollen
<i>Nachschlagemotivation</i> <i>Nachschlagekompetenz</i>	<i>diese wecken und fördern,</i> <i>stets schulen, sowie</i>
<u>Wörterbücher</u>	
<i>„passende“ Wörterbücher darstellen, zur Arbeit in der Stunde miteinbeziehen</i>	

Abb. 1. Die optimale (erfolgreiche) Wörterbuchbenutzung bestimmende Faktoren:

⁹ Zur adäquaten Einbettung der wörterbuchdidaktischen Aufgaben in den aktuellen Lernstoff s. 3.2.

¹⁰ Werbespruch der Deutschen Bank, vgl. <http://zitat-sammlung.marco-elling.de/2003/12/erfolg-ist-die-summe-richtiger.html>.

Viele adaptierte Lehrwerke verfügen über zweisprachige Wortlisten, es lohnt sich im Unterricht auch die Unterschiede im Leistungspotenzial zwischen diesen Wortlisten und dem Wörterbuch zu thematisieren. Hessky (2009: 20) deutet ferner im Rahmen der Wortschatzarbeit auch auf die Bedeutung des traditionellen Vokabelheftes, das

als wirksames Hilfsmittel eingesetzt werden kann [...] Dazu ist es erforderlich, dass das Vokabelheft nicht als einfaches zweisprachiges Glossar verstanden wird, sondern zu den eingetragenen Vokabeln alle wesentlichen Informationen eingetragen werden. In dieser Form stellt es eine wichtige Verbindung zum Printwörterbuch her, und es kann den Weg zur erfolgreichen Wörterbuchbenutzung bahnen.¹¹

Zur simplen Handhabung des Wörterbuchs sind einerseits metalexikographische Grundkenntnisse über Wörterbuchgrößen, Typen, Anordnungsprinzipien unabdingbar, nicht zuletzt auch darum, weil die Fremdsprachenlernenden dadurch auch das „Kaufobjekt Wörterbuch“ (Hessky 2009: 13) gewissermaßen kundig betrachten, andererseits müssen sie den Text des Wörterbuchs als eigenständige kommunikative Gattung akzeptieren. Erst wenn die Fremdsprachenlernenden die Sondersprache¹² des Wörterbuchs, die sich durch ihre Strukturiertheit, Gliederungsprinzipien und Abkürzungen stark von den ihnen bekannten – in der Schule behandelten bzw. bearbeiteten – Texttypen unterscheidet, nicht mehr als Hindernis im Wege der Verständigung auffassen, sondern hinter der aus praktischen Gründen entstandenen Textverdichtung auch die Textualität der Sprache des Wörterbuchs erkennen, und es zu fragen und zu verstehen lernen, sind die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Kommunikation mit dem Wörterbuch geschaffen. Es soll hervorgehoben werden, dass in diesem Sinne die Wörterbuchbenutzung nicht nur als eine strategische Handlung, sondern auch als eine Form der authentischen Kommunikation gelten kann¹³.

Die Lernenden werden nicht nutzlos überfordert¹⁴, wenn sie den klassischen, dreigliedrigen Aufbau der Wörterbuchartikel kennenlernen. Die klassische

11 Im Rahmen einer Pilot-Untersuchung (Pantó-Naszályi 2013) wurde u.a. auch das Führen(-Lassen) eines Vokabelheftes befragt. Die erhaltenen Antworten zeigen, dass die wörterbuchdidaktischen Möglichkeiten des Vokabelheftes kaum ausgereizt werden. In diesem Zusammenhang könnte noch das Thema „Vokabelkartei“ behandelt werden, aus strukturellen Gründen wird aber darauf verzichtet.

12 Fenner (1997: 188) bezeichnet den Textcharakter der Wörterbuchartikel als „*verschachtelte Texthaftigkeit*“.

13 Vgl. „Die Wörterbuchbenutzung [im Fremdsprachenunterricht] ist nicht nur als didaktisierter Lernprozess, sondern auch als authentische Kommunikation zu begreifen.“ (Wagner 1985: 287)

14 Diese Formulierung ist keinesfalls ironisch gemeint, denn die Lehrenden stehen im Schnittpunkt der verschiedenen Erwartungen von Eltern, Schülern und Lehrplänen.

lexikalische Trias besteht aus der *Repräsentation*, oder dem *Lemma*, wo die Angaben zu der Erscheinungs- bzw. Ausdrucksform stehen. In dem *Explikationsteil* finden die Lernenden die Worterklärungen: Abhängig davon, ob das Wörterbuch ein- oder zweisprachig ist, gibt es im Explikationsteil Definitionen oder Wortäquivalente. In der dritten Informationsklasse des Wörterbuchartikels, in dem *Demonstrationsteil* werden Verwendungsbeispiele, vor allem die Kollokationen des Lemmas, seine grammatischen und semantischen Kombinationsmöglichkeiten gezeigt. Wenn es den Lernenden beigebracht wird, diesen Texttyp (z.B. vom orientierenden Lesen bis zum verstehenden Lesen) konsultieren zu können, sind die Voraussetzungen für eine zielsichere Suche im Wörterbuch geschaffen.

An der Leichtigkeit der Kommunikation mit dem Wörterbuch kann seine *Benutzerfreundlichkeit* gemessen werden. Darunter soll in erster Linie die *leichte Zugänglichkeit zu den Daten* des Wörterbuchartikels verstanden werden. Die Zugänglichkeit zu den Daten wird durch eine entsprechende (typo)graphische Anordnung, die *Transparenz* erleichtert, die die Eindeutigkeit, gute Lesbarkeit, die Übersichtlichkeit der Textstruktur des Wörterbuchartikels bedeutet.

Die Wörterbuchwahl für die Arbeit während der Sprachstunden wird in erster Linie von dem schulischen Umfeld (z.B. Schulbibliothek) determiniert. Bei der Erwägung (oder Erweiterung) der Möglichkeiten sollte beachtet werden, dass im Dreieck der strategischen Entwicklung der Nachschlagemotivation und der Nachschlagetechnik die in die Mitarbeit einbezogenen Wörterbücher als gleichrangige Komponente gelten.

2.3. Wörterbücher im Kontext der Benutzungsmöglichkeiten

Die eigentliche Domäne der Wörterbucharbeit für die usuelle¹⁵ Benutzung liegt im schriftlichen Bereich des Fremdsprachenunterrichts: bei sprachlichen Informationsfragen, bei Interpretationsfragen und bei Formulierungsfragen (Kühn 1987: 87). Die geeigneten Kompetenzbereiche sind dafür das Lesen, das kreative Schreiben, sowie Sprachmittlungsaufgaben. Hessky plädiert in ihrem Artikel (2009) für die Integrierung der Wörterbuchbenutzung auch in die Wortschatzarbeit. Das Ziel dieses Integrierungsprozesses wäre, die Lernenden für die Leistungen der Wörterbücher zu sensibilisieren, wobei meines Erachtens nicht nur ein bestimmtes Selbstständigkeitsniveau, sondern auch das Streben nach anspruchsvoller Arbeit erreicht werden sollten.

15 Die kommunikativen Wörterbuchbenutzungssituationen dienen zur Sprachrezeption und Sprachproduktion (Zöfgen 1985b: 13). Wiegand nennt die Benutzung vom Wörterbuch als Nachschlagewerk usuelle Benutzung (1987: 214). Eine nichtusuelle, aber kommunikative Benutzungshandlung liegt vor, wenn das Wörterbuch in einer Studiersituation, zur „systematischen“ Kompetenzerweiterung benutzt wird, sowie wenn das Wörterbuch als Prüfgegenstand in der Wörterbuchkritik und in der Wörterbucharbeit dasteht (hier z.B. mit der Absicht, sich die usuelle Benutzung anzueignen). In diesen Fällen geht es um eine metalexikographische Benutzung.

Für die Arbeit der Deutschstunden stehen den Lerngruppen in den meisten Fällen die Wörterbücher der Schulbibliothek zur Verfügung: sowohl zweisprachige, als auch einsprachige Wörterbücher, die sehr häufig – wie die Praxis zeigt – in den Schulbibliotheken der Mittelschulen unterrepräsentiert sind. Teilweise hängt das damit zusammen, dass die Beschreibungssprache der zweisprachigen Wörterbücher keine extra zu überwindende Schwierigkeit bedeutet, also damit zweisprachige Wörterbücher für einen breiteren Kreis der Fremdsprachenlernenden, in allen Phasen des Fremdsprachenlernens, auch für Anfänger einsetzbar sind. Zweisprachige Wörterbücher bilden nicht den Gegensatz, sondern die gegenseitige Ergänzung zu einsprachigen Wörterbüchern, die aus der Perspektive des mittelschulischen Fremdsprachenunterrichts eher fortgeschrittenen, im Wörterbuchgebrauch routinierteren Lernenden passen.¹⁶ Es wäre auch die Aufgabe der Wörterbuchpropädeutik – um die erwünschte Routine entwickeln zu können – dass die Lernenden durch Benutzungshandlungen lernen, welche Informationen sich aus welchem Wörterbuchtyp am einfachsten gewinnen lassen.

Zweisprachige Wörterbücher haben die Aufgabe, die Wortschatzkodifikationen zweier Sprachsysteme so zu korrelieren, dass die Benutzer – die meist nur in einem der beiden Systeme kompetente Sprachteilhaber sind – unmissverständliche Entsprechungen herstellen können (Hartmann 1980: 74). In zweisprachigen Wörterbüchern findet man sowohl aktive als auch passive Züge, die Benutzung solcher Wörterbücher kann keinesfalls allein auf Übersetzungsaufgaben beschränkt werden. (Gemäß der produktiven-rezeptiven Dichotomie der Kompetenzentwicklung im Fremdsprachenunterricht unterscheidet Fenner (1997: 173) aktive und passive Funktionen des Wörterbuchs für den Benutzer: Der Wörterbuchgebrauch für die Rezeption der Fremdsprache und für die Herübersetzung aus der Fremdsprache gilt als passive Benutzung, solange der für die Produktion der Fremdsprache und für die Hinübersetzung in die Fremdsprache als aktive Benutzung verstanden werden kann.¹⁷)

16 Neuere ungarische Befragungen zur Wörterbuchbenutzungsforschung wurden im universitären Bereich ausgeführt, vgl. Muráth, Judith (2002): *Zweisprachige Fachlexikographie*, Budapest: Universitas-Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 209 p. (Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft; 5.) und Kispál, Tamás (2004): *Benutzung von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern des Deutschen und des Ungarischen bei Germanistikstudenten in Ungarn*. In: Czicza, D./Hegedüs, I./Kappel, P./Németh, A. (Hg.): *Wertigkeiten, Geschichten und Kontaste*. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag. Szeged: Grimm. S. 265-281.

17 Nach Fenner (1997: 171) unterscheiden sich „aktive“ und „passive“ Wörterbücher in der unterschiedlichen Behandlung des Stichworts auf der einen Seite und der Äquivalenzangabe auf der anderen. Vgl.: „Im passiven Wörterbuch liegt das Hauptaugenmerk auf dem fremdsprachlichen Stichwort, das mit Hilfe der Muttersprache näher erläutert werden soll. Das aktive Wörterbuch hingegen benutzt das muttersprachliche Stichwort als einen Ausgangspunkt für die Suche des Benutzers [...nach] fremdsprachlichen Äquivalenten und ihren Verwendungsbedingungen.“

Bei Textproduktion können z.B. während der Arbeit auftauchende Fragen von in der Wörterbuchbenutzung noch nicht geübten Lernenden mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuchs leichter angegangen werden, und sind mit dem einsprachigen für sie nur schwer lösbar. Durch eingeübte, (öfter) erfolgreiche Nachschlagehandlungen können die Lernenden am besten zur Erweiterung der Nachschlagegewohnheiten motiviert werden, dass sie die Herausforderung annehmen, auch weitere Wörterbuchtypen zu konsultieren, nicht nur das zweisprachige Wörterbuch. Im Bereich der Spezialwörterbücher sollten die Fremdsprachenlernenden mindestens die folgenden Spezialwörterbücher kennen lernen: das Synonymwörterbuch, das Antonymwörterbuch, das phraseologische Wörterbuch und das Kollokationswörterbuch. Wenn die Benutzung von Synonym- und Antonymwörterbüchern vor allem für fortgeschrittene Lernende bzw. für GermanistikstudentInnen, zunächst für eine anspruchsvolle Textproduktion empfehlenswert ist, sind phraseologische Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht vielfältig einsetzbar (Hessky 1998: 78). Phraseologische Wörterbücher als Spezialwörterbücher gelten nicht nur zu passiven Benutzungszwecken als traditionelle Informationsquelle bei Textrezeption, sie können - bei einer entsprechenden Einführung und kontinuierlichen Praxis zur Benutzung - auch in produktiven Bereichen des Fremdsprachenunterrichts bereits ab schwächerer Mittelstufe als Arbeitsmittel bei der Erweiterung und Differenzierung der Ausdrucksfähigkeit herangezogen werden¹⁸. Hinsichtlich der Kollokationswörterbücher können sich Fremdsprachenlehrende (und Schulen) in erster Linie auf Quellen stützen, die online **zugänglich sind**. Den Lernenden soll vor allem die Bedeutung des Kollokationlernens im Wortschatzerwerb betont werden, sowie sie brauchen eine Beratung, wo und wie sie Kollokationen in den täglich benutzten Printwörterbüchern oder Onlinequellen (womöglich auch noch Korpora) nachschlagen können. In usuellen Benutzungskontexten wird das Wörterbuch immer im Zusammenhang mit anderen – zu produzierenden oder zu verstehenden Texten – eingesetzt. *In nichtusuellen Benutzungshandlungen können bestimmte Wörterbuchtypen auch isoliert gebraucht werden.*

In der *metalexikographischen Benutzung* wird das Wörterbuch zum Prüfgegenstand: Durch die Wörterbuchkonsultation mit *angegebenen Suchfragen*¹⁹ können Fremdsprachenlernende die rationelle Handhabung bereits existierender Wörterbücher bzw. Wörterbuchtypen erlernen, und zum „wörterbuchfreundlicheren Benutzer“ (Herbst 1985: 247) werden. Die metalexikographische Benutzung bedeutet das

18 Zur systematischen Verarbeitung von Phraseologismen für Deutschlerner mit ungarischer Muttersprache eignet sich hervorragend das auch als Nachschlagewerk nutzbare „Arbeitsbuch zur deutschen Phraseologie für Fortgeschrittene“ mit dem Titel „Durch die Blume“ von Regina Hessky (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1993).

19 Ein spezielles wörterbuchdidaktisches Übungsbuch zur metalexikographischen Wörterbuchbenutzung ist das Lehrwerk von Pantó-Naszályi, Dóra (2000): „SZÓjátékTÁR. Gyakorlatok és ötletek a sikeres szótárháznál elsajátításához.“ Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

probeweise Konsultieren entweder mit angegebenen Suchfragen, oder lässt die Lernenden selbst Suchfragen formulieren, wodurch sie sich des Prozesses, während sie *das ihre fremdsprachliche Äußerung betreffende Kommunikationsproblem in eine Suchfrage transformieren bzw. komprimieren müssen*, bewusst werden können. Die Benutzung der *Wörterbücher zur Sprachreflexion* ist auch nicht textbezogen. Der (weit verstandene Begriff der) Sprachreflexion bedeutet (vereinfacht formuliert) das Nachdenken über die Sprache, dazu gehört auch das kritische Nachdenken über die eigene Sprachproduktion. Mit der Bewusstmachung und Optimierung bestimmter Prozesse im Fremdsprachenerwerb (wie die der Wörterbuchbenutzung beispielsweise) kann die Sprachreflexion mittelbar die Sprachkompetenz fördern. Im Kontext des Fremdsprachenlernens sind die *Lern- oder Lernerwörterbücher* am wichtigsten. Die zwei Benennungen werden heutzutage meistens parallel, ohne besondere Bedeutungsunterschiede verwendet.²⁰

2.4. Struktur und Nachschlagen im Lernwörterbuch

Lernwörterbücher haben einen speziellen Adressatenkreis, die Fremdsprachenlernenden (*Adressatenspezifik*), sowie eine *eigene Wörterbuchfunktion: die Hilfestellung zur Aneignung einer Fremdsprache*. Dieser speziellen Bestimmung, der Förderung der Herausbildung der Fremdsprachenkompetenz, sind die charakteristischen Wörterbucheigenschaften der Lernwörterbücher angepasst: „[...] echte Lernwörterbücher lassen die Funktion der ‚Hilfestellung bei der systematischen Wortschatzerweiterung‘ in einer Weise über die anderen [...] dominieren“ (Zöfgen 1985b: 15). *Die spezifischen Merkmale der Lernwörterbücher lassen sich sowohl auf makrostruktureller, als auch auf mikrostruktureller Ebene entdecken* (s. Abb.2), unabhängig davon, um was für einen Wörterbuchtyp (einsprachig oder zweisprachig) es geht.

1. selektive Makrostruktur
2. intensive Mikrostruktur
3. erhöhte Transparenz, u.a durch die Verwendung von einem reichlichen Bildmaterial zur Unterstützung des Lernvorgangs

Abbildung 2: Die strukturellen Besonderheiten der Lernwörterbücher

Lernwörterbücher können sowohl zweisprachig, als auch einsprachig sein, auch ihre Größe kann je nach Lemmazahl variieren. Lernwörterbücher sind bereits auch digitalisiert worden²¹ aber keines davon ist von Anfang an als *digitales*

²⁰ Im Englischen nennt man Gesamtwörterbücher für fremdsprachige Benutzer „*learner’s dictionary*“. Zöfgen (1985b: 13) warnt jedoch vor der Vermischung der Termini „Lernwörterbuch“ und „Lernerwörterbuch“, um *Adressat* und *Funktion* des Wörterbuchs miteinander nicht zu verwechseln.

²¹ vgl. die Wörterbuchliste im Anhang des Artikels von Hollós, Zita (2009): Innovationskraft zweisprachiger Lernerwörterbücher in der ungarischen Lexikographie. [*A kényvelvű tanulósztárak innovációs potenciálja a magyar lexikográfiában.*] In: *Lexicographica* 25. Tübingen, S. 91-108.

Lernwörterbuch konzipiert und aufgebaut worden, vgl. Dringó-Horváth: „Außerdem ist die Zahl der elektronischen Ausgaben von bestehenden Printwörterbüchern gerade bei dem speziellen Typ ‚Lernerwörterbuch‘ außerordentlich gering. Lediglich ein Bruchteil der nach der Wende konzipierten modernen Lernerwörterbücher ist in elektronischer Publikationsform zugänglich.“²²

Im Vergleich zu allgemeinen Gesamtwörterbüchern für Nichtmuttersprachler (wie erwähnt, mit etwa 25.000 Wörterbuchartikeln) wird die Makrostruktur von Lernwörterbüchern drastisch reduziert (*selektive Makrostruktur*). Je nach dem Lemmabestand (Zahl der Wörterbucheinträge) werden zwei Stufen voneinander unterschieden. Für Null- oder Neuanfänger taugen am besten Lernwörterbücher mit ungefähr 3000-4000 *Lemmata*. Lernwörterbücher für spätere Lernphasen verfügen über etwa 6000-7000 *Lemmata*.

Für Lernwörterbücher ist neben einer selektierten Makrostruktur ein mikrostruktureller Reichtum („explicitness“, eine „intensive, wortschatzdidaktisch reflektierte Mikrostruktur“) erwünscht, in der die „auf die Bedürfnisse des fremdsprachigen Benutzers hin zugeschnittene mikrostrukturelle Darstellung der Verwendungsweisen auf Kontrolle, Systematisierung, Vertiefung und Differenzierung von Bekanntem (aber nicht unbedingt Vertrautem) sowie von neuem, in Bezug auf die aktive Sprachkompetenz der Zielgruppe lernenswert erscheinendem Wortgut zielt (Zöfgen 1985b: 17-18.). Vgl. dazu als Beispiel den Aufbau des Lemmas von ‚akzeptieren‘ (Bild 1) im „Langenscheidt Taschenwörterbuch DaF“²³:

The image shows a screenshot of a dictionary entry for the verb 'akzeptieren'. The entry is presented in a grid-like format with multiple columns. The main text on the left defines 'akzeptieren' as 'etwas als richtig annehmen' and provides examples like 'Alarm akzeptieren'. To the right, there are several columns of related terms and phrases, including 'in allem war ihre Leistung ganz gut', 'allein leben', and 'allein erzie-hend'. The entry also includes grammatical information like 'akzeptieren' is a transitive verb and 'akzeptieren' is a reflexive verb. The dictionary is identified as 'Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache' by Wilhelm Kiehl.

1. Bild

- 22 Auch hier möchte ich für die nette persönliche Hilfe von Ida Dringó-Horváth danken, dass ich mich auf ihren vor Erscheinung stehenden Artikel (als Manuskript erhalten) beziehen durfte.
- 23 Quelle der Illustration: <https://www.langenscheidt.de/Langenscheidt-Taschenwoerterbuch-Deutsch-als-Fremdsprache-Buch/978-3-468-49044-6>, zuletzt gesehen am 25. Mai 2014.

Um die transparente Strukturgestaltung bzw. die benutzerfreundliche Konzipierung von Lernwörterbüchern zeigen zu können, wird im Folgenden aufgelistet, wie Lernwörterbücher noch auf visueller Ebene den Lernvorgang fördern können. Fremdsprachenlernende sollten auf diese „Leistung“, besonders auf die folgenden Mittel des Wörterbuchtyps aufmerksam gemacht werden.

A. Das *Adressatenspezifikum* des Lernwörterbuchs ist auf dem Cover und/oder auf der inneren Titelseite immer gut *ablesbar*. Im Sprachpaar Deutsch – Ungarisch haben zweisprachige Lernwörterbücher die Titelangabe: „Lernwörterbuch für das Abitur und Sprachprüfungen“²⁴ bzw. „Deutsch-Ungarisches Schulwörterbuch“²⁵.

B. Meistens auf der inneren Titelseite wird auch der *Umfang des Wörterbuchs* in einer unkomplizierten Formulierung mit im Titel genannt: vgl. „Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache – Das einsprachige Lernerwörterbuch für Einsteiger“²⁶ und „Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache – Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen“²⁷ Die didaktisch formulierte Adressatenbestimmung ist bei diesen „Langenscheidt-gelb“-Wörterbüchern im Untertitel genannt.

C. Das dritte Spezifikum der Lernwörterbücher liegt natürlich an der Bemühung, ihr Transparenzgrad zu steigern, um der spezifischen Bestimmung des Wörterbuchtyps genügen zu können. Die reichliche Verwendung von Bildmaterialien hat verschiedene Funktionen:

1. Bilder bzw. Zeichnungen, z.B. bei ‚*Adventskranz*‘ im ‚Langenscheidt Taschenwörterbuch DaF‘²⁴ *ergänzen visuell* den Wörterbuchartikel, *veranschaulichen* einen verbal schwerer, länger umschreibbaren Gegenstand oder einen Begriff.

2. Als Ergänzung zu einem bestimmten Lemma (aber nicht zu allen Lemmata) wird ein *Wortfeld angegeben*, mit Bildern ergänzt, wie in einem *Bildwörterbuch*, s. z.B. ‚*Essen*‘ (in Hessky, Regina: Német–magyar Magyar–német gyerekszótár, Szeged: Grimm Kiadó 2012).

3. Mit Hilfe von Zeichnungen und/oder Fotos werden *landeskundliche Informationen* – z.B. ‚*Der Prater*‘ in Hessky, Regina: Német–magyar /Magyar–német gyerekszótár, Szeged: Grimm Kiadó 2012²⁸ – dargeboten und veranschaulicht, oft mit einer kurzen informativen, passend formulierten Erklärung versehen.

24 Hessky Regina/Iker Bertalan: Német-magyar, magyar-német tanulószótár. Szeged: Grimm 2005.

25 Hollós Zita: Német-magyar Suliszótár. Második, javított és bővített kiadás. Szeged: Grimm 2001.

26 Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt 2007.

27 Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin Langenscheidt 2007.

28 Die Illustration ist auf http://www.grimm.hu/files/de_gyer_196_197.jpg nachschlagbar, zuletzt gesehen am 25. Mai 2014.

4. Synonymische **Wörter**, wie z.B. *Deckel, Kappe, Verschluss*²⁹ (im „Taschenwörterbuch DaF Langenscheidt“) lassen sich mithilfe von Bildern oder Zeichnungen als *visuellen Semantisierungshilfen* am kürzesten, am einfachsten erklären. Diese Erweiterungen der Lernwörterbücher bieten eine bequeme Möglichkeit zur Wortschatzerweiterung.

5. Bei der Wortschatzarbeit (Vokabellernen) ist die Rolle des Erwerbskontextes außerordentlich wichtig. Das „PONS Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Lernerwörterbuch zum neuen Zertifikat Deutsch, 1999“ verwendet sehr oft *Zeichnungen als Assoziationshilfe* (z.B. ‚jemanden anreden‘), *als visuelle Gedächtnisstütze* bei Begriffen (z.B. ‚ein unheimliches Schloss‘), oder *zur kognitiven Veranschaulichung von Begriffen* (s. z.B. ‚Gegensätze‘, Bild 2) um den Wortschatzerwerbsprozess zu effektivieren.



2. Bild

6. Sogar einige *Phraseologismen* können mit Zeichnungen veranschaulicht werden, wie z.B. *jemandem etw. auf einem silbernen Tablett servieren*‘ in Kempcke: Wörterbuch DaF, Berlin/New York: De Gruyter 2000³⁰.

²⁹ Die Illustration ist nachschlagbar auf <http://deutschderdiedas.files.wordpress.com/2014/04/2013-04-22-18-22-43.jpg>, zuletzt gesehen am 25. Mai 2014.

³⁰ Die Illustration ist nachschlagbar auf http://books.google.hu/books?id=4kKANBtEVC-0C&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, zuletzt gesehen am 25. Mai 2014.

3.

3.1. Ziele und Wege der Ausbildung der Nachschlagekompetenz bei Lernenden

Für didaktische Überlegungen praktizierender Fremdsprachen- bzw. DaF-Lehrenden ist vor allem der Bereich der *Fehleranalyse* von der Benutzerforschung lehrreich, die Aufschluss über potenzielle Benutzerfragen gibt, indem sie alle Fälle abdeckt, in denen durch Nachschlagen im Wörterbuch Fehler im (Fremd)sprachengebrauch hätten vermieden werden können. Nach der Klassifikation der Fehler der Fehleranalyse von Herbst (1985) konnte z.B. festgestellt werden, dass fast 50% der Fehler durch einen sachgerechten Gebrauch eines guten Wörterbuchs nicht begangen worden wären. Mit Hilfe der Untersuchung konnte auch belegt werden, dass *auf die effektive Wörterbuchbenutzung die persönliche Nachschlagekompetenz eine viel größere Wirkung hat, als die strukturelle Beschaffenheit der benutzen Wörterbücher*. Herbst (s. a.a.O.) hat in den unterstehenden Punkten die Gründe für vermeidbare Fehler zusammengefasst:

1. Man schlägt im Wörterbuch nicht nach, weil man nicht weiß, dass man die entsprechende Information dort findet (z.B. Syntaxfehler);
2. Die Lernenden wissen nicht, *wie* sie eine bestimmte Information im Wörterbuch finden, bzw. sie verstehen sie in der dort gegebenen Form nicht zu interpretieren.
3. Die Lernenden schlagen ein Problem nicht nach, weil sie dafür keine Notwendigkeit sehen.
4. Lernende schlagen im Wörterbuch oft auch deshalb nicht nach, weil sie dieserart auf Frustrationen im früheren Gebrauch reagieren.

Die Problematik der ersten beiden Punkte kann mit der direkten Schulung der Nachschlagekompetenz gelöst werden, im dritten und vierten Fall muss man an der persönlichen Einstellung der Lernenden zum Fremdsprachenerwerb arbeiten, die Ansätze zur Nachschlagemotivation errichten, dass für sie die Notwendigkeit und die Vorteile des Nachschlagens deutlich und sichtbar werden (vgl. auch Sandfuchs 1998: 141).

In diesem Sinne ist ein Ziel der Wörterbucharbeit in der Schule auch, dass die Fremdsprachenlehrenden mit einer Art Sensibilisierung in den Lernenden ein gewisses Gespür für Unsicherheitsfaktoren oder Fehlerquellen entwickeln. Die Lernenden sollten zu der Erkenntnis kommen, dass das Wörterbuch als eine Art Erweiterungsangebot für die Sprachkompetenz seines Benutzers angesehen werden kann (Fenner 1997: 178). Meinen persönlichen Erfahrungen nach führt die systematisch trainierte Wörterbuchbenutzung auch zu der Verfeinerung der Arbeits- und Lerngewohnheiten der Lernenden, wodurch ihre Sprachproduktion niveauvoller und nuancierter wird.

Es gibt verschiedene Aufgabenfelder, in denen die „Wörterbuchfragen“ keinen Fremdkörper darstellen, die wichtigsten darunter bilden

- die Textaufgaben, die (jeweils sprachlernbezogene) Textrezeption und -produktion;
- die Wortschatzvertiefung und -erweiterung;
- sprachreflexive Fragestellungen und verschiedene Möglichkeiten der Sprachkompetenzkontrolle;
- die Beachtung von Fehlerquellen (z.B. die selbständige Wortbildung).

Für die Vermittlung von Wörterbuchbenutzungskenntnissen müssen angehende und praktizierende Fremdsprachenlehrende

- einen Überblick haben, welche für den schulischen Gebrauch bestimmten bzw. gut anwendbaren Wörterbücher und Wörterbuchmaterialien es auf dem Buchmarkt gibt;
- mit Hilfe grundlegender metalexikographischer Kenntnisse die Qualität von Wörterbüchern kritisch beurteilen können;
- die Nachschlagemotivation der Lernenden – parallel mit der Erziehung zur anspruchsvollen Lerntätigkeit – wecken und fördern.
- die Nachschlagekompetenz auf die jeweiligen Lerninhalte der Deutschstunde und den Kenntnisstand der Lernenden abgestimmt, auch mit dem Einsatz wörterbuchpropädeutischer Übungstypen fortwährend schulen, um die Lerner zum selbständigen und gewinnbringenden, *sprachlernorientierten* Umgang mit Wörterbüchern anleiten zu können. (Schaeder 1998: 50, Kühn 1998: 11).

3.2. Einsatzmöglichkeiten des Wörterbuchs in der Sprachstunde

Im Laufe der Sprachstunden bietet sich oft die Gelegenheit bei konkreten sprachlichen Problemen (z.B. bei Interpretierungsfragen, bei der Suche nach dem Kollokator oder bei falscher Wortwahl in der Hausaufgabe usw.), dass die Lehrenden – statt selbst die Frage der Lernenden zu beantworten – ihnen ein Wörterbuch (oder mehrere, verschiedene Wörterbücher, wenn sie im Klassenzimmer vorhanden sind) in die Hand geben, um gemeinsam eine Nachschlagehandlung auszuführen. Die authentische Informationslücke löst einen Motivationsschub aus, dank dessen die betreffende Nachschlagehandlung keinen Fremdkörper im Fremdsprachenunterricht bildet.

In der Abb. 3 werden die Möglichkeiten der Einbettung der Wörterbuchdidaktik in den Fremdsprachenunterricht hierarchisch strukturiert zusammengefasst.

EINSATZ DES WÖRTERBUCHS IN DER SPRACHSTUNDE

<p>↑</p> <p>Anknüpfung an sprachliche Probleme im Lernstoff (lernkontextbezogen)</p> <p>⇒ Textaufgaben (Textrezeption und -produktion)</p> <p>⇒ Wortschatzerweiterung</p> <p>☛ Man lernt Suchfragen stellen</p> <p>Man muss</p> <p>SUCHFRAGEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren und • die vom Wörterbuch angebotenen Lösungen selektieren und kritisch beurteilen können. 	<p>↑</p> <p>– kein direkter Aufgabenkontext (⇒ sprachreflexive Fragestellungen)</p> <p>⇒ Beachtung von Fehlerquellen)</p> <p>⇒ Vermittlung metalexikographischer Kenntnisse</p> <p>☛ lexikographische Lernsituationen mit vorgegebenen Suchfragen</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abb. 3. Einsatz des Wörterbuchs in der Sprachstunde

Mit gezielten Fragen kann das „Nachschlagen im Plenum“ gesteuert werden, damit die Lernenden nicht nur die Antwort auf ihre sprachliche Frage erhalten, sondern auch die Logik des Nachschlagens entdecken, und dessen bewusst werden: 1. *Mein sprachliches Problem ist, dass....* z.B. der Ausdruck im Kontext „[Sieh meine Wohnung], so weit hab‘ ich es gebracht“ etwas anderes, als „ich habe [meine Möbel] von weither geholt“³¹ bedeutet, wie ich es vorhin gedacht habe, die Fortsetzung ist mir deshalb nicht verständlich...“

2. Um die Diskrepanz aufzuheben, sollen die Lernenden ihre aktuelle sprachliche Frage in eine Suchfrage transformieren können, wie *„Ich soll im Wörterbuch bei dem Wort [x] und/oder [y] nachschlagen, und die Bedeutungen des Wortes [x] und/oder [y] sichten“*, um zu erfahren, was „[Sieh meine Wohnung], so weit hab‘ ich es gebracht“ bedeutet.“

3. Dabei kann gezeigt werden, dass sich der Wörterbuchartikel aus verschiedenen Teilen zusammensetzt, und sich die Lernenden ein Konzept entwickeln müssen, wo sie die gesuchten Informationen innerhalb des Lemmas finden können, *„dass ich die Antwort auf meine Frage wahrscheinlich im Teil des Wörterbuchartikels [x] und/oder [y] finden werde“*.

31 Das Beispiel stammt aus der eigenen Unterrichtspraxis.

4. Anschließend soll jeweils kontrolliert werden, ob und wie die Informationen des Wörterbuchs (oder die der Wörterbücher, je nach Möglichkeiten des Unterrichts) die ursprüngliche Lernerfrage beantworten.

So ein Exkurs, ein punktueller Nachschlagen, das einerseits als lexikalische Hilfe dient, beträgt auch mit der nötigen Bewusstmachung der Erfahrungen nicht mehr als 5 Minuten innerhalb der Unterrichtszeit. In der täglichen Unterrichtspraxis tauchen oft ähnliche Fragestellungen auf, die Lehrenden brauchen sich nur darauf vorbereiten, dass sie die am besten geeigneten, exemplarischen Möglichkeiten an Ort und Stelle nutzen.

Nicht so oft, wie die täglich aufkommenden sprachlichen Probleme, stellen sich sprachreflexive Fragen, oder bitten die Lernenden ihre LehrerInnen um Hilfe in puncto Fehler und persönliche Entwicklung. In diesen Fällen kann die kurze, spontane, auch die Rolle der Wörterbücher und den Wörterbuchgebrauch betreffende Beratung, die eine kleine Abwechslung und Entspannung im Unterricht bieten kann, das Interesse der Lernenden wecken, Wörterbücher, auch Lernwörterbücher in die Hand zu nehmen, um in ihnen zu schmökern und sich orientieren zu lernen, was nicht zuletzt zur Stärkung der autonomen Lernerhaltung und des Sprachlernbewusstseins beitragen kann und näher zur gelernten Fremdsprache bringt.

Lexikographische Lernsituationen mit vorgegebenen Suchfragen³² können auch in den Unterricht eingebettet werden, was natürlich eine Vorbereitung benötigt, aber den Unterrichtsvorgang umso inspirierender macht. In sehr vielen Bereichen (Orthographie, Alphabetisierung, Wortschatzerweiterung, Wortbildung, Grammatik – z.B. un/trennbare Verbpräfixe – Kollokationen, Phraseologismen, nur um einige zu nennen) können die „herkömmlichen Aufgaben“ der Lehrwerke mit einer passenden Wörterbuchaufgabe ergänzt und aufgefrischt werden. Einen Aufgabenkatalog für das Sprachpaar Deutsch-Ungarisch bietet das Übungsbuch „Szó(játék)tár“ (Pantó-Naszályi 2000), ein kleines, einfaches Beispiel daraus:

Ordnet á, Abart, a.a.O., Abb., Abc alphabetisch!

Welches ist (k)eine Abkürzung? Was bedeuten sie? Benutzt das Wörterbuch!

3.3. Ein wörterbuchdidaktisches Spiel: „Abschleppseil“

Mit dem letzten Unterrichtsbeispiel wird eine Möglichkeit gezeigt, wo eine ganze Stunde (im Voraus geplant) zur Schulung der Nachschlagekompetenz gewidmet wird. Dabei handelt es sich um eine lernkontextbezogene Aufgabe, die nach der ersten Ausführung³³ mit dem Titel „Abschleppseil“ versehen wurde. Für die Deutschstunde, in der es um lexikalische Vorentlastung geht - wurde der folgende Ablauf geplant:

³² Beispiele für fokussierte Nachschlagehandlungen aus einem anderen Bereich liefert der Artikel von Reder (2011), der über einen Praxistest von Lernerwörterbüchern berichtet, ob DaF-Lerner – die Probanden waren BA-Germanistikstudierende - die expliziten Kollokationsangaben der Wörterbücher finden und nutzen können.

³³ In dem zu verarbeitenden Lehrbuchtext handelte es sich (ans Thema „Reisen organisieren“ knüpfend) um eine Checkliste von Gegenständen, die für einen Familienurlaub mit dem Auto unabdingbar sind.

1. Die *Arbeitszeit* beträgt etwa *45 Minuten*, eine ganze Unterrichtsstunde. Es hängt davon ab, wie viele neue lexikalische Elemente des für diese Aufgabe ausgewählten Textteils nachgeschlagen werden müssen.

2. Die *Sozialform* ist *Gruppenarbeit*. Neben den Gruppen, die sich dem Text widmen, gibt es eine „Wörterbuchgruppe“. Nur diese hat die Möglichkeit zum Nachschlagen im Wörterbuch. Die Mitglieder dieser Gruppe erhalten den Text nicht, sondern beantworten mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Wörterbücher *schriftlich* die Fragen der anderen.

3. *Ziel der Aufgabe* (und der Stunde) ist neben der lexikalischen Vorentlastung des Lesetextes die Schulung der Nachschlagekompetenz. Bei beiden Gruppentypen kann dieses Ziel erreicht werden. Die Aufgabenstellung fördert auch das kooperative Lernen und stimuliert das Lernklima.

4. *Benötigte Materialien*:

a. Ein zu bearbeitender Text(teil) des jeweiligen Lernstoffes, mit nicht zu vielen (für 45 Minuten etwa 10) neuen lexikalischen Elementen. Der Schwierigkeitsgrad des Textes ist natürlich dem Kenntnisstand der Schülergruppe anzupassen.

b. Papierzettel (insgesamt etwa 40-50) für die Korrespondenz der Gruppen mit der Wörterbuchgruppe.

5. *Aufgabenstellung*: Die Arbeitsgruppen sollen den neuen Wortschatz erkunden. Nur einer Gruppe stehen Wörterbücher zur Verfügung, deshalb sollen die anderen die ihnen „unbekannten“ Wörter auf Zetteln notieren. Auf einen Zettel darf nur ein einziges Wort geschrieben werden. Auf diese Weise werden die Lernenden veranlasst, konkrete Suchfragen zu formulieren.

Die Zettel werden zuerst in zwei Gruppen geteilt:

a. „*Das Wort muss unbedingt nachgeschlagen werden*“. Diese Wörter bzw. Zettel werden den Mitgliedern der Wörterbuchgruppe direkt überreicht, zwischen den Arbeitsgruppen und der nachschlagenden Gruppe gibt es nur die schriftliche Frage-Antwort-Kommunikation. Die Wörterbuchgruppe darf auf keinen Fall kreativ arbeiten! Wenn die von den MitschülerInnen notierte Wortform nicht im Wörterbuch steht (nicht lemmatisiert ist), kommt „die Post“ leer zurück, die AbsenderInnen müssen eine neue Wortform finden (Infinitiv, Grundwörter usw.), dazu müssen sie ihre Wortbildungskennntnisse aktivieren.

b. „*Ich kann das Wort erraten*“. Lernende sollten dabei ermuntert und unterstützt werden, dass sie mithilfe ihrer Wortbildungskennntnisse, sprachlicher Kreativität oder von Internationalismen die Bedeutung „neuer“ Wörter selbstständig herausfinden. In diesen Fällen aber, bei Unsicherheiten und Selbstkontrolle dürfen sie ebenfalls nach Wörtern oder Wortteilen fragen. Auf diese Weise können die Lernenden hinsichtlich Fehlerquellen und der Grenze der eigenen Kompetenz sensibilisiert werden. Diese Aufgabe lässt auch die persönlichen Unterschiede der Lernenden zum Vorschein kommen. Diejenigen,

die zur Bedeutung von Ableitungen und Komposita kommen, können und sollen in der Kontrollphase selbst ihren Gedankengang darstellen. Von so einem Fall erhielt die Aufgabe übrigens den Namen. In dem behandelten Text tauchte das Wort ‚*Abschleppseil*‘ auf, das als Lemma nicht in dem benutzten Wörterbuch³⁴ stand. Die Lernenden haben das Problem überlegt, und sich endlich für die Suchwörter ‚*abschleppen*‘ und ‚*Seil*‘ entschieden.

6. Die *Abschlussphase*, die Kontrolle, die Zusammenfassung und die Festigung der Ergebnisse ist der wichtigste Teil der Stunde. Einerseits soll die neue Lexik geklärt werden, andererseits sollen die Problemlösungsmethoden verglichen werden, darunter auch diejenigen „neuen“ Wörter, die die Lernenden nicht nachschlagen wollten, weil ihnen der Kontext, die Wortbildung, oder Internationalismen geholfen haben. Es lohnt sich, geraume Zeit für diese Diskussion zu planen, damit die Lernenden über ihre persönlichen Erfahrungen (Gedankenvorgänge, Probleme, Fehler) berichten und Fragen stellen können.

4. Zusammenfassung, Abschluss

Wenn man sich eine Fremdsprache aneignen möchte, gehört das Wörterbuch ganz einfach dazu, vielleicht ohne einmal nachgedacht zu haben, warum es eigentlich nötig oder nützlich ist, oder nutzbar sein kann. Fremdsprachenlernende müssen deshalb das Wörterbuch, möglicherweise Wörterbuchtypen auch durch metalexikographische Benutzung in der Sprachstunde kennenlernen: vor allem die Leistung, die Textsorte, und die Benutzungsmöglichkeiten von zweisprachigen, einsprachigen, und Lernwörterbüchern, sowie sich mit der Routine der usuellen Wörterbuchbenutzung vertraut machen. Es ist umso wichtiger, weil außerhalb des Unterrichts, als man die Gelernten selbständig zu verarbeiten hat, die Lernenden auf sich selbst und auf ihr Wörterbuch angewiesen sind. Die selbständige Arbeitsphase beträgt übrigens die größere Hälfte des gesamten Spracherwerbsprozesses, und dabei ist das Wörterbuch – stellvertretend für die Lehrperson – *die* Lernhilfe der Fremdsprachenlernenden: es gilt für sie als Informationsquelle und übt zudem eine Kontrollfunktion aus. Nach dem aktiven Sprachlernen wird die Rolle des Wörterbuchs noch wichtiger: beruflich und/oder privat ist und bleibt es meistens die einzige Konsultationsinstanz, die einem zur Verfügung steht. Deshalb ist es wichtig, dass wir Fremdsprachenlehrende nicht nur unseren Unterricht effektiv gestalten, sondern auch die Erhöhung der Effektivität der selbständigen Arbeitsphase und die Lernerautonomie anstreben. Durch eine rationale Wörterbuchbenutzung kann das Lernen zu Hause intensiver werden, was zuletzt den ganzen Spracherwerbsprozesses erfolgreicher ma-

³⁴ Hessky, Regina (2009): *Német-magyar kézisztár*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó; Szeged: Grimm Kiadó, 4., bővített, jav. kiadás. Szeged: Grimm.

chen kann. Dabei darf aus der „Lehrerabhängigkeit“ mancher Lernenden keine „Wörterbuchabhängigkeit“ gemacht werden, gerade darum müssen die Lehrenden Nachschlage- und Kompensierungstechniken zeigen, und wie man das Lernwörterbuch zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Verfeinerung der Ausdruckweise beitragen kann.

Für die optimale, erfolgreiche Wörterbuchbenutzung muss im Rahmen der Wörterbuchpropädeutik auf die folgenden hingewiesen werden:

Wenn man nachzuschlagen braucht,

- hat man meistens ein sprachliches Problem, aber die Lernenden müssen zuerst fähig sein, dieses in eine Suchfrage ans Wörterbuch umzuwandeln;
- muss man wissen, wo/wie man im Wörterbuch eine Antwort auf diese Frage finden kann (innerhalb des Wörterbuchartikels und/oder im Anhang des Wörterbuchs);
- soll man die gefundenen Informationen dekodieren, interpretieren, und gegebenenfalls kritisch beurteilen können.

Diese Fähigkeiten nennt man Nachschlagekompetenz. Im Fremdsprachenunterricht gibt es zahlreiche Bereiche, wo die Wörterbucharbeit eine relevante Rolle spielen kann und muss. Zur Einbettung taugen vor allem rezeptive und produktive schriftliche Fertigkeiten, Sprachmittlungsaufgaben und die Wortschatzarbeit, für die auch die metalexikographische Wörterbuchbenutzung relevant sein kann. Eine kontinuierliche (durchdachte und angemessene, sogar auch multimediale) Wörterbuchbenutzungspraxis in dem (mittel)schulischen Fremdsprachenunterricht bereichert die didaktischen Möglichkeiten, erweitert die Kontrollrahmen, und erzieht die Lernenden zum anspruchsvollen, zielbewussten und selbstständigen Handeln. Wie ein weiteres Zitat formuliert: „Wörterbücher sind für die Produzenten fremdsprachlicher Texte so unerlässlich, wie Kompaß und Seil für einen Bergsteiger. Sie helfen ihm bei der Orientierung, geben ihm Sicherheit und Selbstvertrauen.“ (Eggert 1998: 175) Diese Entwicklung ist ein schönes Teilziel des Fremdsprachenunterrichts.

Literatur

Bèjoint, Henri (1981): The teaching of dictionary use: present state and future tasks In: Wörterbücher: An International Encyclopedia of Lexicography Vol.1. Walter de Gruyter Bln and NY, S. 208-215.

Dringó-Horváth Ida (2005): Analyse und Evaluation des elektronischen PC-Wörterbuches als modernes Lehr- und Lernmedium für DaF. In Koloman Brenner/ Roberta Rada (Hg.): Praktische Aspekte der Lexikographie, Budapest Beiträge zur Germanistik. Band. 48. ELTE Germanistisches Institut. Budapest, S. 79-87.

Dringó-Horváth, Ida (2011a): Hogyan válasszunk elektronikus szótárat a nyelvtanuláshoz? (*Wie wählt man elektronische Wörterbücher für den Fremdsprachenunterricht?*) In: Iskolakultúra 2011/6–7, S. 141-156.

Dringó-Horváth, Ida (2011b): Typen und Untypen elektronischer Wörterbücher. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2010. Budapest/Bonn, S. 67-88.

Dringó-Horváth, Ida (2012): Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern. In: Fremdsprache Deutsch Heft 46, 2012, S. 36.

Eggert, Sylvia (1998): Das Wörterbuch beim Produzieren fremdsprachiger Texte - Potenzen und Grenzen In: Lexicographica 14/1998 S. 170-176.

Engelberg, Stefan/Lemnitzer, Lothar (2009): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. Tübingen: Stauffenburg.

Feld-Knapp, Ilona (2004): Wörterbucharbeit als integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: Rita Brdar-Szabó & Elisabeth Knipf-Komlósi (Hg.) Lexikalische Semantik Phraseologie und Lexikographie: Abgründe und Brücken. Festgabe für Regina Hessky. Frankfurt am Main: P. Lang, S. 445-458.

Fenner, Kirsten (1997): Von Text zu Text: Die Textsorte *Wörterbuch* als Vermittlerin bei der Rezeption und Produktion von Texten. Ein benutzerorientierter Ansatz In: Lexicographica 13/1997 S. 169-198.

Hartmann, R. R. K. (1987): Wozu Wörterbücher? Die Benutzungsforschung in der zweisprachigen Lexikographie In: Lebende Sprachen 4/87, S. 154-156.

Hartmann, R. R. K. (1980): Das zweisprachige Wörterbuch im Fremdsprachenwerb In: Germanistische Linguistik 3-6/80, S. 73-86.

Hausmann, Franz Josef (1985): Welche französischen Wörterbücher soll ich kaufen? In: Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 14. Jahrgang Heft 1+2/85, S. 90-98.

Heath, David/Herbst, Thomas (1985): Wer weiß schon, was im Wörterbuch steht? In: Die neueren Sprachen 84(6), S. 580-595.

Herbst, Thomas (1985): Von Fehlern, die vermeidbar wären In: Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 14. Jahrgang Heft 1+2/85, S. 236-249.

Hessky Regina/Iker Bertalan (2005): Német-magyar, magyar-német tanulószótár. Szeged: Grimm.

Hessky, Regina (1997): Das zweisprachige Wörterbuch, In: Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban. Budapest: Eötvös-Loránd-Tudományegyetem, Idegennyelvi Továbbképző Központ, S. 159-164.

Hessky, Regina (1998): Möglichkeiten und Perspektiven für die Arbeit mit phraseologischen Wörterbüchern In: *Lexicographica* 14/1998 S. 74-81.

Hessky, Regina (2009): Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch? In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz.* Budapest: UDV, S. 12-22.

Hollós Zita (2001): Német-magyar Suliszótár. Második, javított és bővített kiadás. Szeged: Grimm.

Hollós, Zita (2009): Innovationskraft zweisprachiger Lernerwörterbücher in der ungarischen Lexikographie. [A kétnyelvű tanulószótárak innovációs potenciálja a magyar lexikográfiában.] In: *Lexicographica* 25. Tübingen 2009, S. 91-108.

Kempcke, Günter (2009): Wörterbuch DaF. Berlin/New York: Walter der Gruyter.

Kispál, Tamás (2002): Seminar zur Wörterbuchbenutzung an der Universität Szeged. In: *Deutschunterricht für Ungarn* 17, S. 56–65.

Kispál, Tamás (2004): Benutzung von ein- und zweisprachigen Wörterbüchern des Deutschen und des Ungarischen bei Germanistikstudenten in Ungarn. In: Czicza, D./Hegedűs, I./Kappel, P./Németh, A. (Hg.): *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste.* Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag. Szeged: Grimm, S. 265-281.

Kühn, Peter (1982): Sprachkritik und Wörterbuchbenutzung In: *Germanistische Linguistik* 1-4/82, S. 157-179.

Kühn, Peter (1987): *Mit dem Wörterbuch arbeiten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Wörterbuchbenutzung (Schriften zur Deutschdidaktik),* Bonn-Bad Godesberg: Dürrsche Buchhandlung

Kühn, Peter (1998): Positionen und Perspektiven der Wörterbuchdidaktik und Wörterbucharbeit im Deutschen In: *Lexicographica* 14/1998, S. 1-14

Kühn, Peter (2010): Wörterbücher/Lernerwörterbücher. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. HSK 35.1. Berlin: De Gruyter, S. 304-315.

Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin: Langenscheidt 2007.

Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache Berlin: Langenscheidt 2007.

Löschmann, Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit: alte und neue Wege* - Vlg. Peter Lang GmbH: Frankfurt am Main (Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion; Bd.1)

Menzel, Wolfgang (1977): Im Wörterbuch nachschlagen In: *Praxis Deutsch* 21/77, S. 38-39.

Muráth, Judith (2002): *Zweisprachige Fachlexikographie*, Budapest: Universitas-Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 209 S. (= Pécsér Beiträge zur Sprachwissenschaft; 5.)

Pantó-Naszályi, Dóra (2000): „SZÓJÁTÉKTÁR. Gyakorlatok és ötletek a sikeres szótárhasználat elsajátításához.“ Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Pantó-Naszályi, Dóra (2006): (R)észkérdés? Nyelvtanároknak a szótárdidaktikáról. Szeged: Grimm Kiadó.

Pantó-Naszályi, Dóra (2013): *Sprache und Wechsel: Interaktionsgewohnheiten im Fremdsprachenunterricht*, DUFU 25, Budapest, S. 53-68.

PONS Basiswörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Lernerwörterbuch zum neuen Zertifikat Deutsch, 1999.

Püschel, Ulrich (1989): Wörterbücher und Laienbenutzung In: *Wörterbücher: An International Encyclopedia of Lexicography* Vol.1. Walter de Gruyter Bln and NY, S. 128-135.

Reder, Anna (2011): Zur Auffindbarkeit von Kollokationen in Lernerwörterbüchern In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 2011, S. 290-313.

Ripfel, Martha/Wiegand, H.E. (1986): Wörterbuchbenutzungsforschung. Ein kritischer Bericht In: Germanistische Linguistik 87-90/1986, S. 491-520.

Schaeder, Burkhard (1984): Anleitung zur Benutzung einsprachiger nhd. Wörterbücher In: Der Deutschunterricht 36, 5/1984, S. 81-95.

Schaeder, Burkhard (1998): Wörterbucharbeit und Sprachnormkontrolle In: Lexicographica 14/1998, S. 41-54.

Schaeder, Burkhard (2000): Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim: Olms (= Germanistische Linguistik, 155-156; Studien zu Deutsch als Fremdsprache V), S. 249-280.

Sturm, Dietrich (1991): Das Bild im Deutschunterricht In: Fremdsprache Deutsch, Heft 5/1991, S. 4-12.

Taschenwörterbuch DaF Langenscheidt

Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernstrategien In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch FSU. 5. Auflage. Tübingen/Basel: Francke 2007, S. 331-335.

Wagner, Horst (1985): Wozu einsprachige Wörterbücher für den fortgeschrittenen Lerner des Französischen? In: Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 14. Jahrgang Heft 1+2/85, S. 249-260.

Wiegand, H.E. (1987): Zur handlungstheoretischer Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung In: Lexicographica 3/1987, S. 178-227.

Wiegand, Herbert Ernst (1998): Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilband. Berlin: De Gruyter.

Zöfgen, Ekkehard (1985a): Zur Einführung: Wörterbuchdidaktik in Theorie und Praxis In: Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 14. Jg. H. 1+2/85, S. 3-10.

Zöfgen, Ekkehard (1985b): Lernerwörterbücher auf dem Prüfstand oder: Was ist ein Lernwörterbuch? In: Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 14. Jahrgang Heft 1+2/85, S. 10-90.

