

Schwierigkeiten beim Gebrauch eines einsprachigen Lernerwörterbuchs

Ursula Wingate

1. Einleitung

Häufig raten Fremdsprachenlehrer ihren Schülern oder Studenten schon in der Grundstufe, vom zweisprachigen auf ein einsprachiges Wörterbuch überzuwechseln, weil, so behaupten sie, man damit mehr lernt. Sie glauben, daß ein Lernerwörterbuch auf die Bedürfnisse ihrer Lerner zugeschnitten ist, und sind erstaunt, wenn diese über Probleme und Mißerfolge berichten. Warum haben die Benutzer Schwierigkeiten, Wortbedeutungen zu finden und zu verstehen? Können Lerner in diesem Lernstadium wirklich aus dem einsprachigen Wörterbuch Nutzen ziehen?

In der Fremdsprachenliteratur ist es ein umstrittenes Thema, ob zweisprachige Wörterbücher für Lerner hilfreicher sind als einsprachige (Tomaszczyk 1983), oder ob man Lernern von ihrer Benutzung abraten soll (Baxter 1980, Underhill 1985). Das Hauptargument für die Benutzung einsprachiger Wörterbücher ist, daß der Fremdsprachenlerner sein Vokabular schneller erweitern, letztendlich sogar die Sprache schneller lernen kann, wenn er alle Worterklärungen in der Zielsprachigen Definition liest – nur, er muß sie auch verstehen!

Bevor Lernern ein einsprachiges Lernerwörterbuch empfohlen wird, sollten folgende Fragen gestellt werden:

1. Sind die Lerner ausreichend auf die Arbeit mit Wörterbüchern vorbereitet?

2. Sind die graphische Gestaltung und die Makro- und Mikrostruktur des betreffenden Wörterbuches benutzerfreundlich und lernergerecht?

3. Ist die Metasprache der Wortdefinitionen für die betreffenden Lerner verständlich?

Umfragen zufolge verfügen selbst erwachsene Lerner oft nicht über ausreichende Kenntnisse für den Umgang mit Wörterbüchern. Sie kennen Aufbau und Inhalt ihrer Wörterbücher kaum und können deshalb das dort enthaltene Informationsangebot nicht nutzen (Heath/Herbst 1985). Es ist eine ungeklärte Frage, inwieweit eine effektive Wörterbuchdidaktik den Lerner so vorbereiten kann, daß er schon relativ früh auch mit dem einsprachigen Wörterbuch arbeiten kann. Mehrere Studien haben gezeigt, daß Lerner oft wenig oder gar keine Unterweisung im Umgang mit Wörterbüchern erhalten (Hartmann 1982), und daß ein spezielles Wörterbuchtraining notwendig ist, um die zum erfolgreichen Nachschlagen notwendigen Lernerstrategien zu entwickeln (Scholfield 1982, Herbst/Stein 1987, Bejoint 1989).

In den letzten zwanzig Jahren gab es in der englischen Lexikographie zahlreiche Studien zur Benutzerfreundlichkeit (Whitcut 1986). Die Resultate solcher Studien sind in den modernen englischen Lernerwörterbüchern zu erkennen, wie an einigen Beispielen noch gezeigt werden soll.

Die Benutzerfreundlichkeit eines Wörterbuches hängt unter anderem davon ab, wie schnell der Lerner Zugang zu der zutreffenden Wortbedeutung findet und wie gut er diese Wortbedeutung verstehen kann. Weitere Faktoren sind, vor allem für die Sprachproduktion, die Breite und Verständlichkeit von sprachlichen und kulturellen Informationen.

Andere Umfragen haben gezeigt, daß Lerner Wörterbuchdefinitionen schwierig finden, nicht nur schwierig zu verstehen, sondern auch schwierig zu verarbeiten (Bejoint/Moulin 1987: 103; Neubauer 1987: 48).

Es gibt bisher keine empirischen Untersuchungen darüber, ab wann Lerner wirklichen Nutzen aus dem Gebrauch des einsprachigen Wörterbuches ziehen können. Welchen konkreten Schwierigkeiten Lerner in verschiedenen Lernstadien bei seiner Benutzung begegnen, ist ebenfalls nicht ausreichend bekannt. Nachdrücklich ist auf die Notwendigkeit hingewiesen worden, Beobachtungstechniken anzuwenden, mit denen solche Schwierigkeiten offengelegt werden können (Hartmann 1987; 1989: 182).

In diesem Beitrag sollen zu den oben genannten Fragen erste Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung vorgestellt werden. In dieser Studie wurde untersucht, wie effektiv Lerner auf dem Niveau des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache* nach ca. 450–600 Unterrichtsstunden das einsprachige Lernerwörterbuch benutzen, um unbekannte Wörter in Lesetexten zu ermitteln.

Die Arbeit mit dem einsprachigen und im Vergleich dazu auch mit dem zweisprachigen Wörterbuch während der Lektüre verschiedener Texte wurde mit Hilfe von Think-aloud-Protokollen genauer untersucht. Bei diesem in der kognitiven Psychologie entwickelten Verfahren äußert ein Lerner alles laut, was er bei der Bewältigung einer Aufgabe

denkt. Dabei findet so wenig wie möglich Intervention von außen statt (Cohen 1987: 88). Nur wenn der Lerner in zu langes Schweigen verfällt, wird er daran erinnert, seine Gedanken auszusprechen. Diese introspektive Methode kann wie keine andere mentale Operationen offen darlegen (Faerch/Kasper 1987: 14).

Think-aloud-Protokolle wurden mit vier chinesischen Studenten von zwei Universitäten in Hong Kong angefertigt. Ihre Aufgabe war, zwei Artikel aus einer deutschen Zeitschrift zu lesen und dabei alle ihnen unbekannt Wörter im Wörterbuch nachzuschlagen. In den Think-aloud-Protokollen äußern sie ihre Gedanken meist in Englisch, ihrer Zweitsprache, die ihnen geläufiger ist als Deutsch.

In den Fällen, in denen es Lernern nicht gelang, die richtige Bedeutung eines Wortes zu finden, wurden aus den Protokollen die verschiedenen Ursachen für diesen Mißerfolg ersichtlich. Dazu gehören einerseits Strategiefehler beim Nachschlagen, andererseits erhebliche Verständnisschwierigkeiten mit der Wortdefinition. Im folgenden sollen diese beiden Problemfelder näher beleuchtet werden.

Im Anschluß daran werden einige lexikographische Vorschläge zur Vereinfachung und besseren Verständlichkeit von Definitionen gemacht. Zum Schluß wird in Ansätzen gezeigt, wie man Lerner auf die Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch vorbereiten kann.

2. Lernerwörterbücher

Zunächst soll anhand einiger Kriterien die Benutzerfreundlichkeit von einsprachigen Lernerwörterbüchern erörtert werden. Für die vorliegende Studie, die sich mit dem Gebrauch von Wörterbüchern durch nicht fortgeschrittene Lerner beim Lesen befaßt, sind die Hilfen, die das Lernerwörterbuch zur Bedeutungsfindung bietet, besonders wichtig.

2.1 Merkmale von Lernerwörterbüchern

In Lernerwörterbüchern müssen spezielle Aspekte des Spracherwerbsprozesses berücksichtigt werden (Hartmann 1989: 184), wie z. B. der noch begrenzte Wortschatz oder mangelndes stilistisches Gefühl von Lernern. Sie müssen einerseits Hilfen zur Bedeutungsfindung von Wörtern und andererseits Angaben zur Sprachproduktion bieten. Im folgenden wurde der Versuch gemacht, die Informationen, die in den meisten Lernerwörterbüchern zu finden sind, in Hinblick auf ihre Funktion einzuteilen.

Hilfen und Angaben in Lernerwörterbüchern:

<p>1. Hilfen zur Bedeutungsfindung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reduziertes Definitionsvokabular – Deutliche graphische Abgrenzung der verschiedenen Bedeutungen eines polysemem Wortes – Abbildungen
<p>2. Angaben für die Sprachproduktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Orthographie und Trennung der Wörter – Angaben zur Aussprache, Betonung – Grammatische Angaben (im deutschen Wörterbuch: Genus, Genitiv Singular und Pluralformen, Imperfekt- und Perfektformen) – Syntaktische Angaben (Strukturformeln) – Angabe der Stilebene (z. B. <i>vulg</i>), Kennzeichnung der Sprechereinstellung (<i>iron</i>, <i>pej</i>) – Angabe zur Sprachebene (z. B. <i>geschr</i>)
<p>3. Angaben zur Bedeutungsfindung und Sprachproduktion:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wortbildungselemente als eigene Einträge – Synonyme und Antonyme – Beispiele, häufig aus Corpora geschriebener oder gesprochener Sprache – Kollokationen – Idiomatische Wendungen

Ein Vergleich von zwei Lernerwörterbüchern soll genauer darstellen, wie die Hilfen zur Bedeutungsfindung in Wörterbüchern realisiert sein können

2.2 Vergleich eines deutschen und eines englischen Lernerwörterbuches

Für das Deutsche gibt es keine lange lexikographische Tradition von Lernerwörterbüchern wie für das Englische und Französische (Schafroth/Zöfgen 1998; Götz/Haensch 1998: 345). Lerner der deutschen Sprache waren bis vor kurzem auf Wörterbücher der deutschen Gegenwartssprache angewiesen, die zu ihrem Adressatenkreis neben deutschsprachigen Benutzern auch ganz selbstverständlich Ausländer zählten, »jeder Fremdsprachige auch, der Deutsch lernen will« (Kühn/Püschel 1980: 123). Abgesehen davon, daß in diesen für den Muttersprachler konzipierten Werken wertvolle Angaben zur Sprachproduktion fehlen, ist ein Lerner wahrscheinlich oft durch die Metasprache der Worterklärungen überfordert. Erst 1993 erschien im Langenscheidt-Verlag das *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache (LGDaF)*, das im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Universität Augsburg entwickelt wurde. Durch die Mitarbeit von Romanisten und Anglisten sollten die Erfahrungen, die bereits mit französischen und englischen Lernerwörterbüchern gesammelt worden waren, berücksichtigt und verwertet werden (LGDaF: Vorwort, V). Im folgenden werden das LGDaF und das *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE)*¹ in Bezug auf die drei oben genannten Hilfen zur Bedeutungsfindung verglichen. Das LDOCE wurde zum Vergleich ausgewählt, weil dort angegeben ist, ab wel-

1 Das LDOCE liegt bereits in dritter, völlig überarbeiteter Ausgabe vor und stützt sich folglich auf einen breiten Erfahrungshintergrund.

chem Lernstadium das Wörterbuch benutzt werden kann: es ist geeignet für »students at intermediate to advanced level« (Introduction, xi). Da in der vorliegenden Studie nicht fortgeschrittene (*intermediate*) Lerner die Zielgruppe darstellen, ist es von besonderem Interesse, wie das *LDOCE* diesen Lernern die Benutzung ermöglicht. Im *LGDaF* findet sich keine Angabe, welches Lernstadium die Benutzer erreicht haben sollten.

2.2.1 Reduziertes Definitionsvokabular

Lexikologen sehen als ein Hauptproblem der vereinfachten Metasprache für Wortdefinitionen den Mangel an Genauigkeit in der Erklärung (Jain 1981). Durch ein eingeschränktes Vokabular wird vor allem vermieden, daß die zur Erklärung verwendeten Wörter schwieriger sind als das zu erklärende Wort (Neubauer 1984: 117). Der größte Vorteil ist, daß ein Grundvokabular von 2000–3000 Wörtern schnell erreicht werden kann und somit das Wörterbuch auch nicht fortgeschrittenen Lernern zugänglich ist: Cobuild (1989) definiert mit 2326 Wörtern, *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1995) mit 3500 Wörtern.

Das *LDOCE* hat sein Erklärungsvokabular noch rigider als andere englische Lernerwörterbücher auf die 2000 »häufigsten« Wörter beschränkt. Diese 2000 Wörter sind im Anhang des Wörterbuches aufgelistet und werden nur in ihrer »zentralen« Bedeutung verwendet (*LDOCE*: B12). Damit wird einem weiteren Kritikpunkt am reduzierten Definitionsvokabular begegnet, nämlich daß dieses nicht automatisch das Verständnis für den Lerner erleichtert, weil die häufigsten Wörter auch die mit den meisten Bedeutungen sind (Hartmann 1989: 184).

Im *LGDaF* wird kein eingeschränktes Definitionsvokabular benutzt. Im Vorwort heißt es lediglich: »Die Erklärungen der

Stichwörter sind so einfach, verständlich und präzise wie möglich«, und später: »Die Bedeutungen werden in einer möglichst einfachen und verständlichen Sprache erklärt« (Lexikographische Vorbemerkungen, VII). Welche Kriterien von den Lexikographen befolgt wurden, um diese Einfachheit und Verständlichkeit zu gewährleisten, bleibt unklar. Die Frage, inwieweit die Erklärungen wirklich einfach und verständlich sind, soll später aufgegriffen werden.

2.2.2 Darstellung von polysemen Wörtern

Lerner haben oft Schwierigkeiten, in einem langen Wörterbucheintrag mit vielen verschiedenen Wortbedeutungen die richtige Bedeutung zu finden.

Im *LGDaF* sind bei polysemen Wörtern alle Bedeutungen numeriert (mit weiterer Unterteilung nach Kleinbuchstaben) und ohne klare graphische Abhebung, wie z. B. Absätze, nebeneinander angeführt.

Im *LDOCE* haben Wörter mit vielen Bedeutungen sogenannte »signposts«, d. h. vor den einzelnen Definitionen stehen fettgedruckte Überschriften, die den Themenbereich oder Kontext für die verschiedenen Bedeutungen angeben. Für jede einzelne Bedeutung gibt es einen eigenen Absatz. Dadurch findet der Benutzer sehr viel schneller die für seinen Kontext zutreffende Bedeutung, ohne sich durch zahlreiche nichtzutreffende Definitionen durchkämpfen zu müssen. Bei besonders langen Einträgen steht zu Beginn ein »Menu«, in dem alle Überschriften numeriert aufgelistet sind (vgl. Anhang 1).

Die Bedeutungen sind im *LDOCE* gemäß ihrer Häufigkeit aufgelistet, was die Wahrscheinlichkeit erhöht, daß der Lerner die richtige Bedeutung eher zu Beginn des Eintrages findet. Im *LGDaF* orientiert sich die Reihenfolge der Bedeutungen nicht an der Häufigkeit. Beispiels-

weise werden Verben immer in der Reihenfolge: *Vt, Vt/I, Vi, Vr, Vimp* aufgelistet. Dadurch können seltenere Verbbedeutungen ganz oben im Wörterbucheintrag erscheinen (vgl. die Verben *fühlen* und *geben*. Die sehr häufige, unpersönliche Form *es gibt* steht erst an 26. Stelle im Eintrag (LGDaF: 372)).

2.2.3 Abbildungen

Abbildungen sind gerade für nicht fortgeschrittene Lerner besonders hilfreich zur Semantisierung von Wortfeldern (Beispiel: Physical Contact, LDOCE: 1114, Types of Walk, LDOCE: 1438) oder von konkreten Nomen, die schwer zu definieren, aber bildlich gut darstellbar sind. Im Gegensatz zum LGDaF, das wesentlich knappere Schwarzweiß-Abbildungen enthält, bietet LDOCE 24 ganzseitige Farbabbildungen, die wie in einem Bilderwörterbuch ein gesamtes Wortfeld abdecken (vgl. z. B. *Car*, LDOCE: 169; *Auto*, LGDaF: 110). Während im LDOCE die Abbildungen im Inhaltsverzeichnis aufgelistet sind, sind diese im LGDaF nicht immer leicht zu finden. Wenn man z. B. nach der Bezeichnung von Körperteilen sucht, findet man weder eine Abbildung unter den Stichwörtern »Körper« oder »Körperteil«, noch einen Hinweis auf die Abbildung, die sich unter dem Stichwort »Mensch« befindet.

In den genannten Punkten scheint das LDOCE als Lernerwörterbuch für nicht fortgeschrittene Lerner geeigneter zu sein als das LGDaF.

3. Probleme durch unzureichende Lernerstrategien

Das Nachschlagen von Wörtern im Wörterbuch ist eine komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit. Sie darf keinesfalls als letzter Ausweg für denjenigen betrachtet werden, der daran gescheitert ist, die Wortbedeutung aus dem Kontext zu ermitteln (Scholfield 1982: 185).

3.1 Notwendige Lernerstrategien

Scholfield beschreibt den Vorgang des Nachschlagens bis hin zur Einfügung des zuvor unbekanntes Wortes in den Lesekontext in sieben Schritten.

Fünf typische Komplikationen, auf die der Lerner während dieses Vorgangs stoßen kann, und die Strategien, mit denen er diesen Komplikationen begegnen muß, werden hier vorgestellt:

- (1) Idiomatische Ausdrücke (Beispiel: *aus der Luft gegriffen*);
Strategie: Der Lerner muß zwei oder mehr Komponenten nachschlagen.
- (2) Flektierte Formen (Beispiel: *ein Verbrechen begangen*);
Strategie: Der Lerner muß den Wortstamm ermitteln.
- (3) Abgeleitete Wörter (Beispiel: *Sündesündig*);
Strategie: Der Lerner muß das Basiswort ermitteln, dazu seine Kenntnisse von Wortbildungselementen einsetzen und verstehen, was das abgeleitete Wort bedeutet.
- (4) Homonyme und Homographen (Beispiel: *Bank*);
Strategie: Der Lerner muß mehrere Einträge lesen, um die richtige Bedeutung zu finden.
- (5) Wörter mit zahlreichen Bedeutungen (Beispiel: *Hand, machen*);
Strategie: Der Lerner muß so lange Bedeutungen ausprobieren und verwerfen, bis er die richtige findet.

Wenn der Lerner die richtige Bedeutung gefunden hat, bedarf es noch weiterer Umstellungs- und Umformungsstrategien, weil der Definitionssatz aus dem Wörterbuch nicht ohne weiteres das unbekanntes Wort im Kontext ersetzen kann. Oft müssen auch zuerst Wörter aus der Definition nachgeschlagen werden.

3.2 Unzureichende Lernerstrategien

Die Think-aloud-Protokolle machten deutlich, daß die obengenannten Strate-

gien zur Bedeutungsfindung nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Es gab in den Protokollen Beispiele für unvollkommene Strategien zu (2) und (3). Zu (3), den abgeleiteten Wörtern, wurden auch die Fälle gezählt, in denen die Lerner Komposita nicht in die richtigen Komponenten zerlegen konnten. So suchte ein Lerner, der das Wort *Textillieferant* nachschlagen wollte, vergeblich nach dem Eintrag »ferant«.

Der offensichtlichste Mangel besteht jedoch an der oben unter (5) beschriebenen Strategie. In fast allen Fällen lasen die Lerner die Wörterbucheinträge nur in

sehr oberflächlicher Weise. Zwei »Fehlstrategien« werden im folgenden an Auszügen aus zwei Protokollen dargestellt.

3.2.1 Auswahl der ersten angegebenen Bedeutung:

Mehrfach wurde die Bedeutungserschließung eines Wortes dadurch verhindert, daß die Lerner nur die erste im Eintrag angegebene Bedeutung lasen und versuchten, diese in den Kontext einzupassen. Weder die weiteren Bedeutungen noch die Beispiele oder weitere Informationen im Wörterbucheintrag wurden berücksichtigt.

TA-Protokolle/Beispiel 1: Auswahl der ersten angegebenen Bedeutung

Text:	»Die St. Gallerer wollen die Gewohnheiten steuern.«
Wörterbucheintrag:	steuern 1 (<i>etw.</i>) s. bewirken, daß ein Fahrzeug sich in e-e bestimmte Richtung bewegt (lenken <ein Auto, ein Flugzeug, ein Schiff s.; nach links, nach rechts s.> 2 <i>etw.</i> s. bestimmen, wie sich etw. entwickelt od. wie es verläuft <e-e Entwicklung, ein Gespräch, e-e Unterhaltung, e-n Prozeß> 3,4
Lerner:	»Steuern, steuern, always mix up with the word ›Steuer‹. [4'] ...bewirken...ein Fahrzeug sich in eine bestimmte Richtung bewegt...[4'] ..Auto...steuern [16'] Mhm, ›steuern‹ means like ›instruction‹ or...«

Der Lerner liest nicht über die erste von insgesamt vier Bedeutungen hinaus. Er gibt sich mit einer vagen Idee, was das Wort bedeuten könnte, zufrieden. Dieses vage Wortverständnis könnte sogar eher aus dem Kontext als dem Wörterbucheintrag abgeleitet sein.

3.2.2 Substituierung des unbekanntes mit einem bekannten Wort aus der Definition oder den Beispielen

Eine oft verwendete Lernerstrategie wurde von englischen Linguisten als »*kidrule*« beschrieben. Die Strategie wurde zuerst bei Kindern, die ein muttersprachliches Wörterbuch benutzten, und später aber auch bei erwachsenen Lernern von Englisch beobachtet (Nesi & Meara 1994). Aus dem Wörterbucheintrag wird ein bekanntes Element heraus-

gesucht und für das unbekannte Wort eingesetzt.

Der Lerner hat das unbekannte Wort *Unterversorgung* mit einem bekannten Element im Wörterbucheintrag *Maße* ersetzt. In den Think-aloud-Protokollen erscheint *kidrule* als eine Art »Verzweigungsstrategie« besonders dann, wenn die Definition mehrere unbekannte Wörter enthält.

Wie die Beispiele andeuten, besteht eine große Diskrepanz zwischen dem tatsächlichen Nachschlageverhalten von Lernern und dem, was die Herausgeber für die Bedeutungserschließung für notwendig erklären:

»Vielmehr erschließt sich die tatsächliche Bedeutung der Stichwörter dem Benutzer aus den Definitionen und den ergänzenden Angaben. Dazu gehören insbesondere Syn-

TA-Protokolle/Beispiel 2: »Kidrule«

Text:	»Wir haben eine deutliche Unterversorgung an Kalzium und Vitamin B festgestellt.«
Wörterbucheintrag:	unterversorgt (mit etw.) u. mit etw. Wichtigem in nicht ausreichendem Maße versorgt: <i>Das Herz des Kranken ist mit Sauerstoff u. // hierzu: Unterversorgung die</i>
Lerner:	»Unterversorgung [3'], something important, [3']. Oh, but I don't understand what's meant by ›ausreichendem‹. ›Maße‹ is ›the measure‹ ... Mhm, we are sure, we are something sure about the, the deutliche m-, maybe measure, measure in calcium and vitamin B.«

onyme [...], Antonyme [...], Kollokationen [...], Anwendungsbeispiele und Komposita [...]. Diese Fülle an Informationen bettet das Stichwort sozusagen in sein lexikalisches Umfeld ein, zeigt es in seinem üblichen sprachlichen Kontext« (Hinweise für den Benutzer XX).

Wie ist die Tatsache, daß Lerner die Wörterbucheinträge nur anlesen, zu erklären? Zum einen wird deutlich, daß eine gründliche Vorbereitung auf die Arbeit mit dem Wörterbuch die notwendigen Strategien vermitteln oder in Erinnerung rufen muß. Zum anderen ist aber auch zu vermuten, daß die graphische Gestaltung der Einträge polysemer Wörter davon abschreckt weiterzulesen. Ebenso schreckt wahrscheinlich, wie der nächste Abschnitt verdeutlichen soll, die Metasprache der Definitionen vom gründlicheren Lesen ab.

4. Probleme mit den Definitionen

Der folgende Ausspruch spiegelt das Hauptproblem nicht fortgeschrittener Lerner mit dem einsprachigen Wörterbuch wider:

»Oh, I always, I always hate looking up in a mono-, mono-language dictionary, yeah. They have so many words I don't know, and then you need to, ((laughter)) to look up words and words and, and then, maybe, some day, some time you forget which word you were looking for.« (Ausschnitt aus TA-Protokoll)

Wie schon durch Beispiel 2 deutlich wurde, haben Lerner Schwierigkeiten mit unbekanntem Wörtern in der Definition oder sogar mit der Anhäufung von unbekanntem Wörtern. Hinzu treten vermutlich auch Probleme mit der auf Kürze bedachten kompakten Syntax der Definitionen.

Das *LGDaF* benutzt die »klassische Definitionsweise der Lexikographie« (Wiegand 1989: 545–550; Yorkey 1997: 178), in der einem Oberbegriff die Beschreibung der spezifischen Merkmale des Wortes folgt. Diese Merkmale sind oft in einem oder mehreren Nebensätzen, häufig einem Relativsatz ausgedrückt. Andere Wörterbücher, wie z. B. *COBUILD English Learner's Dictionary*, benutzen ganze Sätze in ihren Definitionen, die leichter zu verstehen sind (vgl. Yorkey 1997: 197).

Die Definitionen können lexikalisch und syntaktisch sehr komplex sein, wie die folgenden Beispiele zeigen (die Beispiele enthalten nur die Definition, nicht die weiteren Informationen) (siehe S. 448):

Anhand von Nomen werden im folgenden lexikalische und syntaktische Schwierigkeiten, denen Lerner am Ende der Grundstufe in den Definitionen begegnen, näher beleuchtet.

4.1 Lexikalische Schwierigkeiten

Wie bei einem Wörterbuch ohne reduziertes Definitionsvokabular zu erwarten

Beispiele für die Definitionsweise im LGDaF

	Oberbegriff	Spezifische Merkmale
1. <i>Nomen:</i> Kontrolle	1 die Handlungen,	mit denen man j-n/etw. (regelmäßig) prüft, um festzustellen, ob alles in Ordnung ist
2. <i>Adjektiv:</i> arrogant	<ein Mensch> so,	daß er e-e tatsächliche od. eingebildete Überlegenheit anderen in verletzender Weise zeigt
3. <i>Verb:</i> pflegen	1 für j-n, alles tun,	der alt und krank ist, was nötig ist, damit er gesund wird, od. damit es ihm gut geht

ist, überwiegen für Lerner auf dem Zertifikatsniveau aufgrund ihres noch begrenzten Wortschatzes die lexikalischen Schwierigkeiten.

4.1.1 Oberbegriffe

Aus den Protokollen wird mehrmals ersichtlich, daß den Lernern bereits der Oberbegriff in der Definition unbekannt ist. Eine vorläufige Untersuchung von ca. 1000 Stichwörtern aus dem LGDaF wurde daraufhin überprüft, ob die Oberbegriffe

im Zertifikatswortschatz enthalten waren. Zum Zertifikatswortschatz wurden dabei nur die Wörter gezählt, die in der Wortliste zum Handbuch enthalten sind (Deutscher Volkshochschulverband / Goethe-Institut 1985: 157–503), obwohl die zum Zertifikat führenden Lehrbücher ein größeres Vokabular vermitteln. Die Liste enthält 2000 Stichwörter, von denen die meisten zu den häufigsten Wörtern der deutschen Gegenwartssprache gehören (143).

Im LGDaF häufig verwendete Oberbegriffe:

	Im Zertifikatswortschatz enthalten	Im Zertifikatswortschatz nicht enthalten
Konkreta:		
1. Gegenstände:	Gegenstand, Apparat	Gerät, Behälter, Gefäß, Vorrichtung
2. Ort/Institution:	Raum, Gebäude	Einrichtung, Institution
3. Substanzen:	–	Substanz, Flüssigkeit, Masse, Metall
	Nahrungsmittel, Getränk	Speise, Gebäck
Abstrakta:		
1. Handlungen und Prozesse:	Ereignis	Äußerung, Handlung, Vorgang, Zeremonie
2. Zustände:	Zustand, Ergebnis, Gefühl	Beschaffenheit, Sachverhalt, Eigenschaft, Fähigkeit, Haltung, Einstellung, Bereitschaft

Ein vorläufiges Ergebnis der Untersuchung ist, daß das LGDaF ohne spezielles Training von Lernern auf Zertifikatsniveau

nicht benutzt werden kann, weil viele in den Definitionen verwendete Oberbegriffe nicht zum Zertifikatswortschatz gehören.

4.1.2 Erklärung der spezifischen Merkmale eines Wortes

Wie das folgende Beispiel verdeutlichen soll, macht in diesem zweiten Teil der

Definition sehr oft die Anhäufung von unbekanntem Vokabular die Bedeutungserschließung unmöglich.

TA-Protokolle/Beispiel 3: Anhäufung unbekannter Wörter

Text:	»Die Indizien sind so stark...«
Wörterbucheintrag:	Indiz 1 etw., das darauf hindeutet, daß j-d ein Verbrechen begangen hat
Lerner:	»[3'] Indizien? Was ist ›hindeutet?.... First, and then I don't know the word ›begangen‹. ›Verbrechen‹ – ›to break, to violate...?«

In diesem Eintrag sind dem Lerner alle drei Inhaltswörter weitgehend unbekannt; er hat nur eine vage Vorstellung, was *Verbrechen* bedeuten könnte.

Das Beispiel stammt aus einer typischen Nachschlagesituation: Der Benutzer findet das ganze kontextuelle Umfeld des unbekanntes Wortes im Lesetext schwer zu verstehen und hat daher noch keine Hypothese gebildet, was dieses Wort bedeuten könnte. In einem solchen Fall führt eine Definition mit mehreren weiteren Unbekannten zur völligen Verunsicherung.

In der oben erwähnten Untersuchung von 1000 Stichwörtern wurden weitere Wörter und Ausdrücke gefunden, die sehr oft in diesem Teil der Definition vorkommen, jedoch nicht zum Zertifikatswortschatz gehören: *bewirken, daß; erhalten; entstehen; ein bestimmter; der betreffende; der betroffene*.

Um eine vollständigere Liste des für das *LGDaF* typischen Definitionsvokabulars erstellen zu können, müssen noch erheblich mehr Einträge analysiert werden.

4.1.3 Erklärung eines Derivates mit dem Ausgangswort

In der Definition für *unterversorgt* (vgl. TAP-Protokoll/Beispiel 2) wird das Partizip mit dem negierten Ausgangswort erklärt: »in nicht ausreichendem Maße versorgt«.

Dieses Wort war dem Lerner ebenfalls nicht bekannt und mußte zuerst nachgesehen werden. In den Protokollen gibt es mehrere Beispiele dafür, daß die Erklärung eines Derivates mit dem Ausgangswort nicht hilfreich ist. Hier sei ein weiteres genannt:

TA-Protokolle/Beispiel 4: Erklärung eines Derivates mit dem Basiswort

Text:	»Gesundes ist unbeliebt...«
Wörterbucheintrag:	(bei j-m) u. (bei j-m) nicht beliebt ↔ gern gesehen // ID sich (bei j-m) u. machen durch sein Verhalten bewirken, daß j-d einen nicht mag: <i>Wenn du ständig Fragen an den Chef richtest, machst du dich bei ihm u.</i>
Lerner:	»I want to know the word ›unbeliebt‹. [20] unbeliebt, unbeliebt, ›nicht beliebt, gern gesehen [2] ...durch sein Verhalten bewirken, daß... mag. Wenn du ständig Fragen an den Chef richtest, machst du dich bei ihm [2] unbeliebt. [2] nicht beliebt ..., ›beliebt‹ means ›like‹, [2], unbeliebt means ›unlike‹. [3] I cannot get the whole meaning.«

Diese Worterklärung macht den Wörterbucheintrag überflüssig. Schon in der Grundstufe wissen Lerner, daß mit dem Präfix ›un-‹ das Antonym des Basiswortes gebildet werden kann (vgl. die Wortbildungsliste in: Deutscher Volkshochschul-Verband / Goethe-Institut 1985: 523). Weder die Erklärung noch das Beispiel helfen hier dem Lerner, das Basiswort zu verstehen.

4.2 Syntaktische Schwierigkeiten

In den zur Zeit vorhandenen Daten gibt es kaum empirische Nachweise für syntaktische Probleme mit den Wörterbuchdefinitionen; offensichtlich scheitern die Lerner in erster Linie an lexikalischen Schwierigkeiten. Dennoch sollen im folgenden einige Vermutungen darüber angestellt werden, welche Erscheinungen in der kompakten Syntax der Wörterbuchsprache Probleme bereiten könnten.

4.2.1 Nominalisierte Verben

In den Protokollen gibt es einen Fall, in dem eine nominalisierte Verbform in der Definition das Wortverständnis verhindert. Obwohl die nominalisierte Verbform Lernern auf Zertifikatsniveau bekannt ist, scheint sie immer eine Schwierigkeit zu signalisieren. Bestenfalls bedeutet das nur, daß der Lerner ein weiteres Wort nachschlagen muß, wie bei:

Unschuld 1 das Unschuldigsein

Diese Form, die sich aus einem Adjektiv und dem Hilfsverb *sein* zusammensetzt, ist zwar unnatürlich, aber noch verständlich. Sie wird jedoch überboten durch weitaus kompliziertere Formen wie:

Haft 1 das Festgehaltenwerden oder Eingesperrtsein

Es kann als sicher angesehen werden, daß die aus Partizip und Hilfsverb beste-

henden nominalisierten Verbformen die sprachlichen Möglichkeiten des nicht fortgeschrittenen Lerners überschreiten. Die genannten Formen sind in der Strukturliste zum *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (Deutscher Volkshochschul-Verband/Goethe-Institut 1985: 72–90) nicht enthalten.

4.2.2 Konstruktion der Nomen

Es ist zu vermuten, daß die unterschiedlichen syntaktischen Konstruktionen, die von den verschiedenen Oberbegriffen abhängen, Schwierigkeiten bereiten können. Viele Verbalabstrakta erfordern unterschiedliche Präpositionen, von denen wiederum ein Relativsatz abhängt, wie beispielsweise: *Äußerung, mit der; Vorgang, bei dem; Zustand, in dem.*

Von anderen Oberbegriffen hängen Infinitivkonstruktionen ab, wie von *Eigenschaft, Fähigkeit, Bereitschaft*, z. B.:

Gedächtnis 1 die Fähigkeit, sich an etwas erinnern zu können.

Weitere Oberbegriffe verlangen Genitivergänzungen und/oder präpositionale Attribute, wie:

Frustration das Gefühl der Verärgerung über e-e Enttäuschung, ...

4.2.3 Aneinanderreihung und Verschachtelung von Nebensätzen¹

Sehr oft folgen in Definitionen zwei Nebensätze auf den Oberbegriff, wie z. B.:

Glückwunsch 1 e-e Äußerung, mit der man ausdrückt, daß man sich mit j-m über e-n Erfolg, ein schönes Ereignis, o. ä. freut.

Aber auch die Aneinanderreihung von drei Nebensätzen ist nicht selten, wobei diese Nebensätze ineinander verschachtelt sein können (vgl. die Definition von *Kontrolle*.

1 Zu den syntaktischen Schwierigkeiten, die Relativsätze für Lerner bereiten können, vgl. Odlin (1989: 97–104).

Es ist anzunehmen, daß besonders diese syntaktisch komplexen Definitionen für nicht fortgeschrittene Lerner das Verständnis erschweren. Für die nächste Phase des Projektes ist geplant, Probleme mit der Syntax in Wörterbucheinträgen empirisch nachzuweisen. Unter anderem soll herausgefunden werden, ob Worterklärungen in ganzen Sätzen die Bedeutungserschließung erheblich erleichtern.

5. Einige lexikographische Vorschläge für das Lernerwörterbuch

Aus den Think-aloud-Protokollen wurden einige Probleme bei der Benutzung des Wörterbuches deutlich. Hieraus können einige Vorschläge zu einer lernergerichteteren und benutzerfreundlichen Gestaltung abgeleitet werden.

5.1 Übersichtlichere Anordnung der Einträge

Eine klarere graphische Abgrenzung der einzelnen Bedeutungen polysemer Wörter ist unbedingt nötig. Man kann vermuten, daß gerade längere, graphisch nicht gegliederte Wörterbucheinträge Lerner zu der oben beschriebenen Fehlstrategie verleiten, nur die erste Bedeutung zu lesen. Wenn die einzelnen Bedeutungen durch Absätze und gegebenenfalls Überschriften voneinander abgehoben sind, wird es dem Lerner leichter möglich sein, die zutreffende Bedeutung zu finden. Dazu sollten die Bedeutungen auch nach Häufigkeit aufgelistet sein. Bestimmte z. B. grammatische Angaben in »Marginalsubkommentare« auszulagern, wie Wiegand (1995: 488ff.) vorschlägt, würde sicher auch die Übersichtlichkeit der Einträge verbessern. Eine solche Trennung von Haupttext und Angaben findet sich in Cobuild (1989, 1995).

5.2 Einheitlicher Gebrauch und Einschränkung des Definitionsvokabulars

Es wäre hilfreich für Lerner, wenn bei der Definition von Nomen eine begrenzte Anzahl von Oberbegriffen durchgängig für semantisch ähnliche Lexeme verwendet würde. Dies hätte gleichzeitig zur Folge, daß die syntaktische Struktur der Definitionen einheitlicher wäre, als sie jetzt ist.

Im *Langenscheidts Großwörterbuch* findet man etliche Beispiele für den uneinheitlichen Gebrauch von Oberbegriffen. Hier sei nur eins genannt:

Löffel 1 der Gegenstand, mit dem man z. B. die Suppe isßt

Gabel 1 ein Gerät, mit dem man feste Speisen isßt...

Auch bei der Erklärung der spezifischen Merkmale werden Begriffe nicht durchgängig verwendet, wie die Definitionen der folgenden Adjektive zeigen:

ehrlich 1 so, daß der Betroffene die Wahrheit sagt....

kurzatmig so, daß der Betreffende nur mit Mühe atmen kann

Bei diesem Beispiel stellt sich die Frage, warum nicht entweder die passive und aktive Partizipform einheitlich verwendet wird (falls nicht, warum ist dann nicht der Kurzatmige eher der »Betroffene« als der Ehrliche?). Wichtiger ist aber die nächste Frage: Warum können diese Partizipformen, die nicht zum Grundwortschatz gehören, nicht ganz vermieden und durch »die/eine Person« ersetzt werden. Das Definitionsvokabular sollte gerade um solche lexikalischen Einheiten, die nicht wesentlich zur Bedeutungserklärung beitragen, reduziert werden.

An dieser Stelle kann auch die Forderung erhoben werden, Derivate, soweit es sich vermeiden läßt, nicht mit dem Basiswort zu definieren. Diese Definitionsweise zwingt die Benutzer in den meisten Fällen, ein weiteres Wort nachzuschlagen,

und trägt somit zur Frustration durch die Benützung des Lernerwörterbuchs bei.

Die wichtigsten Forderungen für ein einsprachiges Wörterbuch, das auch nicht fortgeschrittenen Lernern zugänglich sein soll, sind jedoch:

1. so weit wie möglich dieselben Ausdrücke zur Definition von semantisch ähnlichen Wörtern zu benutzen;
2. durchgängig Definitionsvokabular aus dem Grundwortschatz zu verwenden.

6. Vorschläge zur Vorbereitung auf die Benutzung des einsprachigen Lernerwörterbuches

Ein Wörterbuchtraining für nicht fortgeschrittene Lerner muß, wie aus den oben beschriebenen Beobachtungen hervorgeht, zwei Schwerpunkte haben:

1. ein Strategietraining, in dem es vor allem um richtiges Nachschlagen und gründlicheres Lesen des Eintrages geht;
2. ein Verständnistraining, in dem für Definitionen typische Wörter und Strukturen geübt werden.

6.1 Strategietraining

Die Einleitungen zu Lernerwörterbüchern enthalten normalerweise detaillierte Hinweise für den Benutzer. Umfragen haben jedoch ergeben, daß diese Hinweise selten gelesen werden.

Zu einigen englischen Wörterbüchern gibt es Übungsbändchen, die die Benutzung mit diesen Wörterbüchern trainieren sollen (Whitcut 1979, Underhill 1980). Diese Bändchen haben zunächst den offensichtlichen Nachteil, daß sie sich nur auf ein spezielles Wörterbuch beziehen. Der Lerner sollte jedoch Strategien entwickeln, die ihn befähigen, generell mit Wörterbüchern umzugehen. In den Übungen geht es meist darum, den Lerner auf die Breite der im Wörterbuch

enthaltenen Informationen aufmerksam zu machen und ihn daran zu gewöhnen, diese Informationen abzurufen. Die Aufgaben lauten typischerweise: Wie heißt die vierte Bedeutung von *meinen*? oder: Wie viele Antonyme gibt es für *ehrlich*?. Übungen dieser Art lehren mehr darüber, wie das Wörterbuch aufgebaut ist, als darüber, wie man es benutzt.

Daher sollten Übungen zur Wörterbuchbenutzung auf realen sprachlichen Aufgaben basieren (Heath & Herbst 1986). Unbekannte Wörter sollten immer wieder im Unterricht gemeinsam nachgeschlagen werden, wobei der Lehrer die richtigen Strategien vermittelt. Um den Lerner zu befähigen, das Wörterbuch zum Dekodieren effektiv zu benutzen, muß entsprechend den zuvor beschriebenen Strategiefehlern folgendes geübt werden:

1. in den Wörterbucheinträgen immer alle Bedeutungen anzusehen, auch wenn die Lerner meinen, die richtige Bedeutung gleich zu Anfang gefunden zu haben;
2. sich über sehr lange Einträge polysemer Wörter durch ›scanning‹ eine Übersicht zu verschaffen und dann nicht passende Bedeutungen mit Hilfe des Kontextes und weiterer Angaben im Wörterbucheintrag zu eliminieren;
3. nicht einzelne bekannte Wörter aus den Definitionen herauszuziehen und das unbekannte Wort im Text damit zu ersetzen, sondern die ganze Definition so umzuformen, daß sie in den Kontext eingefügt werden kann.

Entsprechende Strategieübungen sollten nicht isoliert und einmalig durchgeführt werden, sondern im Laufe des Fremdsprachenunterrichts immer wieder aufgegriffen werden, damit die angemessenen Strategien wirklich internalisiert werden (Bejoint 1989: 211).

6.2 Übungen zum Verständnis von Definitionen

Nur ansatzweise sollen hier einige methodische Vorschläge zur Vorbereitung auf die Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch gemacht werden.

6.2.1 Definitionsvokabular

Bei einem Wörterbuch ohne reduziertes Definitionsvokabular bedarf es zunächst der Analyse einer großen Zahl von Einträgen, um häufig verwendete Wörter und Ausdrücke zu ermitteln. Zu diesen Wörtern und Ausdrücken können dann entsprechende Wortschatzübungen entwickelt werden.

Im Bereich der Nomen ist es vor allem erforderlich, die Oberbegriffe einzuüben. Dazu gehört zunächst, die Bedeutung zu vermitteln, die ein Oberbegriff im Wörterbuch hat; beispielsweise wird *Einrichtung* nicht in der aus dem Lehrbuch bekannten Bedeutung von »alle Möbel in einem Raum oder einer Wohnung« gebraucht, sondern in der Bedeutung »Institution«.

Zuordnungsübungen sind eine wirkungsvolle Methode, um Lerner mit den nötigen Oberbegriffen vertraut zu machen. Untergeordnete Wörter müssen hier den Oberbegriffen zugeordnet werden (vgl. Anhang 2). Dabei können gleichzeitig Merkmale semantisch ähnlicher Nomen herausgestellt und voneinander abgegrenzt werden, wie z. B. bei: *Behälter – Gefäß, Gegenstand – Gerät, Nahrungsmittel – Speise, etc.*

Weitere Wortschatzübungen müssen typischen Ausdrücken aus den Erklärungen der spezifischen Merkmale gelten (vgl. die Ausdrücke in 4.1.2.).

6.2.2 Syntaktische Übungen

Um Lerner an die kompakte Syntax von Wörterbuchdefinitionen heranzuführen, kann man sie im Rahmen von Wortschatzarbeit selbst definieren lassen. Dabei werden die Satzstrukturen, die im Wörterbuch

benutzt werden, vorgegeben. Zu Anfang kann nach einem einfachen Muster wie Oberbegriff + Relativsatz definiert werden; später werden dann weitere Nebensätze oder andere Angaben hinzugefügt. Dabei ist es leichter, von der Definition konkreter Nomen auszugehen (vgl. Anhang 3).

Selbstverständlich müssen auch die in der Wörterbuchsprache häufigen Erscheinungen wie Partizipien, nominalisierte Verben, präpositionale Attribute etc. im Wörterbuchtraining enthalten sein.

7. Forschungsperspektiven

In diesem Beitrag wurden einige Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung über den Gebrauch von einsprachigen Wörterbüchern vorgestellt. Eine Studie dieser Art kann nur erste Hinweise auf Problemfelder geben. Daher muß in einer quantitativen Untersuchung herausgefunden werden, in welchem Ausmaß und unzureichende Lernerstrategien und zu schwierige Definitionen Lernern auf dem Zertifikatsniveau die Benutzung des einsprachigen Wörterbuches erschweren oder unmöglich machen.

Danach sollte die Untersuchung in zwei Richtungen vertieft werden:

1. Einfluß der Wörterbuchdidaktik: Inwieweit kann ein gezieltes Wörterbuchtraining die Lerner befähigen, schon am Ende der Grundstufe erfolgreich *Langenscheidts Großwörterbuch* zu benutzen? Wie soll dieses Wörterbuchtraining genau aussehen?
2. Eignung des Lernerwörterbuches: Wie kann vor allem die Mikrostruktur des Wörterbuches verbessert werden, damit Lerner leichter die Bedeutung von Wörtern finden und verstehen? Auch weitere Informationen, wie Beispielsätze, Kollokationen, etc. müssen daraufhin untersucht werden, wie sie Lernern bei der Bedeutungsfindung und -erschließung helfen können.

Literatur

- Baxter, James: »The dictionary and vocabulary behavior: a single word or a handfull?«, *TESOL Quarterly* 14, 3 (1980), 325–336.
- Bejoint, Henri: »The foreign student's use of monolingual dictionaries«, *Applied Linguistics* 2, 3, (1981), 207–222.
- Bejoint, Henri; Moulin, André: »The place of the dictionary in an EFL programme«. In: Cowie, A. (Hrsg.): *The dictionary and the language learner* (Lexicographica Series Major 17). Tübingen: Niemeyer, 1987, 97–113.
- Cohen, Andrew D.: »Using verbal reports in research on language learning«. In: Faerch, C.; Kasper, G. (Hrsg.): *Introspection in second language research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987, 82–95.
- Deutscher Volkshochschul-Verband; Goethe-Institut (Hrsg.): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. 3. Auflage. Bonn; Frankfurt; München 1985.
- Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Introspection in second language research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther: »Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: Ein Aus-, Rückblick«. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1998, 345–357.
- Hartmann, Reinhard R. K.: »Das zweisprachige Wörterbuch im Fremdsprachenerwerb«, *Germanistische Linguistik* 3–6/80 (1982), 73–85.
- Hartmann, Reinhard R. K. (Hrsg.): *Lexicography: principles and practice*. London: Academic Press, 1983.
- Hartmann, Reinhard R. K.: »Four perspectives on dictionary use: a critical review of research methods«. In: Cowie, A. (Hrsg.): *The dictionary and the language learner* (Lexicographica Series Major 17). Tübingen 1987, 11–28.
- Hartmann, Reinhard R. K.: »The dictionary as an aid to foreign-language teaching«. In: Hausmann, F. J.; Reichmann, O.; Wiegand, H. E.; Zgusta, L. (Hrsg.): *Wörterbücher*. Bd. 1. Berlin; New York: de Gruyter, 1989, 181–189.
- Heath, David; Herbst, Thomas: »Wer weiß schon, was im Wörterbuch steht? Plädoyer für mehr Wörterbucharbeit im Englischunterricht«, *Die Neueren Sprachen* 84, 6 (1985), 580–595.
- Herbst, Thomas; Stein, Gabriele: »Dictionary-using skills: a plea for a new orientation in language learning«. In: Cowie, A. (Hrsg.): *The dictionary and the language learner* (Lexicographica Series Major 17). Tübingen 1987, 115–127.
- Jain, Mahavir P.: »On meaning in the foreign learner's dictionary«, *Applied Linguistics* 2, 3 (1981), 276–286.
- Kühn, Peter; Püschel, Ulrich: »Der Duden reicht mir«, *Germanistische Linguistik* 3–6/80 (1982), 121–151.
- Nesi, Hilary; Meara, Paul: »Pattern of misinterpretation in the productive use of EFL dictionary definitions«, *System* 22, 1 (1994), 1–15.
- Neubauer, Fritz: »The language of explanation in monolingual dictionaries«. In: Hartmann, Reinhard R. K. (Hrsg.): *LEXETER '83 Proceedings*. Tübingen: Niemeyer, 1984, 117–123.
- Neubauer, Fritz: »How to define a defining vocabulary«. In: Ilson, Robert F. (Hrsg.): *A spectrum of lexicography*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1987, 48–55.
- Odlin, T.: *Language Transfer*. Cambridge: University Press, 1989.
- Schafroth, Elmar; Zöfgen, Ekkehard: »Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache und die französische Lernerlexikographie«. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1998, 3–19.
- Scholfield, Philip J.: »Using the English dictionary for comprehension«, *TESOL Quarterly* 16, 2 (1982), 185–194.
- Tomaszczyk, Jerzy: »On bilingual dictionaries«. In: Hartmann, R. R. K. (Hrsg.): *Lexicography: principles and practice*. London: Academic Press, 1983, 41–51.
- Underhill, Adrian: *Use your dictionary*. London: Oxford University Press, 1980.
- Underhill, Adrian: »Working with the monolingual learner's dictionary«. In: Ilson, R. (Hrsg.): *Dictionaries, lexicography and language learning*. Oxford: Pergamon, 1985, 102–114.
- Wiegand, Herbert Ernst: »Die lexikographische Definition im allgemeinen einspra-

chigen Wörterbuch«. In: Hausmann, Franz Josef; Reichmann, Oskar; Wiegand, Herbert Ernst; Zgusta, Ladislav (Hrsg.): *Wörterbücher*. Band 1. Berlin; New York: de Gruyter, 1989, 530–588.

Wiegand, Herbert Ernst: »Lexikographische Texte in einsprachigen Wörterbüchern. Kritische Überlegungen anlässlich des Erscheinens von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache«. In: Popp, Heidrun (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München: iudicium, 1995, 463–499.

Whitcut, Janet: *Learning with LDOCE*. London: Longman, 1979.

Whitcut, Janet: »The training of dictionary users«. In: Ilson, R. (Hrsg.): *Lexicography*.

An emerging international profession. Manchester, 1986, 111–122.

Yorkey, Richard: »Dictionaries for language learners«. Review, *TESOL Quarterly* 31, 1 (1997), 177–181.

Wörterbücher

Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans (Hrsg.): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München: Langenscheidt, 1993.

Longman Dictionary of Contemporary English. Third Edition. Harlow: Longman, 1995.

COBUILD English Learner's Dictionary. London: Collins, 1996.

COBUILD English Learner's Dictionary. Second edition. London: Collins, 1998.

Anhang 1: Graphische Gestaltung und Gliederung von Einträgen polysemer Wörter
 Beispiel: Eintrag für das Nomen: life/Leben (LDOCE, 819–829; LGDaF, 603)
 Aus Platzgründen wird nur der Anfang der Einträge gezeigt.

life /laɪf/ *n* plural **lives** /laɪvz/

① PERIOD OF LIVING

② HUMAN EXPERIENCES

③ LIFE AND DEATH

④ LIVING THINGS

⑤ REAL/TRUE

⑥ HOW LONG STH CONTINUES

⑦ ACTIVITY/EXCITEMENT

⑧ OTHER MEANINGS

① PERIOD OF LIVING

1 [C.U] the period between a person's birth and death during which they are alive: *Learning goes on throughout life.* | *You have your whole life ahead of you.* | *In your life I'd never seen the woman before in my life.* | *spend your life* *She spent her life moving from one town to another.* | *all your life* (=for the whole of your life) *I've lived in Mayo all my life.* | *early life* (=the part of your life when you were young) *We don't know much about the poet's early life.* | *in later life* (=in the later part of your life) *My grandfather was troubled with illness in later life.* | *late in life* (=when you are older than the usual age) *She had her children late in life.* | *for life* (=not changing for the rest of your life) *As far as I'm concerned, when you get married it's for life.* | *working life* (=the part of your life when you are working) *Norman had started his working life in the shipyards.*

② HUMAN EXPERIENCES

2 ▶ **A PERSON'S EXPERIENCES** ◀ [C usually singular] the kind of experience that someone has during their life: *a life spent at sea* | *lead a happy/exciting/normal etc life* *Maria led a full and happy life.* | *a hard life* (=a life full of difficulty and trouble) *live a life of crime/sacrifice etc* *Marc dreamed of getting rich and living a life of luxury.* — see also LIFE STORY

3 ▶ **TYPICAL EXPERIENCES** ◀ [C.U] all the experiences and activities that are typical of a particular way of living: *army/city/country etc life* *Isobel was bored with country life and longed for London.* | *the life of a soldier/film star etc* *According to his book, the life of a rock star is not a happy one.* | *married life after 25 years of married life*

4 **private/social/sex etc life** activities in your life that are private, done with friends, concerned with sex etc: *She enjoys a very active social life.*

5 ▶ **ALL HUMAN EXPERIENCE** ◀ [U] all human existence considered as a variety of activities and experiences: *My Aunt Julia had very little experience of life.* | *life's rich pattern* | *Life was hard in the mining communities.*

6 **way of life** the way someone chooses to live their life: *a traditional way of life* | *the American way of life*

7 **quality of life** the level of health, comfort, and pleasure in someone's life

8 **be sb's (whole) life** to be the most important thing or person in someone's life: *MUSIC IS Laura's whole life.*

9 **start/make a new life** to completely change your life, for example by moving to another place: *They emigrated to Australia to start a new life there.*

[continued on next page]

Le-ben das; -s, -; mst Sg; 1 das Lebendigsein e-s Menschen, e-s Tiers od. e-r Pflanze ≈ Existenz ↔ Tod (am L. sein, am L. bleiben; das L. verlieren; j-m das L. retten; die Entstehung des Lebens): *Der Feuerwehrmann rettete dem Kind das L.* | K-: **Lebens-, fähigkeit; lebens-, -fähig** 2 der Zeitraum, während dessen j-d lebt (1) (ein kurzes, langes L. haben; das L. (in vollen Zügen) genießen; sein L. verpfuschen): *Mit 80 Jahren stieg er zum ersten Mal in seinem L. in ein Flugzeug* || K-: **Lebens-, -abschnitt, -dauer, -ende, -erfahrung, -erinnerungen** 3 die Art u. Weise zu leben (3) (ein einfaches, sorgenfreies, hektisches, schweres L. führen; j-m das L. angenehm, schwer, unerträglich machen) || K-: **Lebens-, -bedingungen, -gewohnheiten, -verhältnisse, -weise** || -K: **Land-, Stadt-, Studenten-** 4 alle Ereignisse, die man jeden Tag erlebt u. die Einflüsse, die jeden Tag auf einen wirken (das L. meistern; mit dem L. nicht mehr zurechtkommen; dem L. die positiven Seiten abgewinnen) || -K: **Alltags-, Familien-** 5 alle Handlungen u. Vorgänge in e-m bestimmtem Raum od. Bereich ≈ Betrieb? (4), Betriebsamkeit, Treiben: *Vor Weihnachten herrscht L. in den Straßen der Stadt; Seit sie zwei Kinder u. e-n Hund haben, ist L. ins Haus gekommen* || -K: **Kleinstadt-, Großstadt-, Nacht-, Straßen-** 6 etw., das für j-n sehr wichtig ist/war ≈ j-s ein u. alles: *Der Sport u. die Musik sind sein L.* — für sie opfert er seine ganze Freizeit || K-: **Lebens-, -inhalt** 7 das **gesellschaftliche** / **öffentliche** / **politische** / **wirtschaftliche** L. alle Er-

eignisse u. Handlungen im Bereich der Gesellschaft, der Öffentlichkeit, der Politik, der Wirtschaft: *Nach seiner Wahl Niederlage zog er sich aus dem politischen L. zurück* 8 **das ewige L. Rel.** das L. nach dem Tod (ins ewige L. eingehen) 9 **das werdende L.** das kleine Kind (der Fötus), das im Bauch e-r schwangeren Frau heranwächst (das werdende L. schützen) || ID **seinem L. ein Ende machen / setzen; sich das L. nehmen** sich selbst töten ≈ sich umbringen, Selbstmord begehen; *j-m nach dem L. trachten das Ziel haben, j-n zu töten; **(noch einmal) mit dem L. davonkommen** in e-r Situation überleben, obwohl das L. (1) ernsthaft in Gefahr war; **ums L. kommen** sterben; (ein Kampf) **auf L. u. Tod** a) ein Kampf, bei dem einer der Gegner sterben kann od. wird; b) e-e Angelegenheit, bei der es um alles od. nichts geht; **seines Lebens nicht mehr froh werden** (immer wieder) große Probleme haben, so daß man nie glücklich sein kann: *Er hat ein Kind totgefahren u. wird seither seines Lebens nicht mehr froh; etw. ins L. rufen (e-e Organisation, e-e Vereinigung) gründen; **wie das blühende L. aussehen** gespr.; sehr gesund u. kräftig aussehen: **für mein I sein** usw. L. **gern** sehr gern; **Schokolade esse ich für mein L. gern; sich (Äkk) durchs L. schlagen** gespr.; nur mit Mühe soviel Geld verdienen, daß man sich ernähren kann; **nie im L. / im L. nicht!** gespr.; verwendet, um auszudrücken, daß man e-e Behauptung od. e-n Vorschlag völlig ablehnt; **j-m das L. zur Hölle machen** gespr.; j-m viele sehr unangenehme Probleme machen; **e-m Kind****

**Anhang 2: Zuordnungsübung: Welches Nomen passt zu diesen Oberbegriffen?
Bitte ordnen Sie zu: Manchmal passt ein Nomen auch zu zwei Oberbegriffen!**

Beispiel: Übelkeit > Zustand; Gefühl

Oberbegriffe:

1. Zustand ✓
2. Fähigkeit
3. Gefühl ✓
4. Einstellung

- a. Langeweile
- b. Krankheit
- c. Freude
- d. Geduld
- e. Toleranz
- f. Übelkeit ✓
- g. Gedächtnis
- h. Härte
- i. Begabung
- j. Trauer
- k. Güte
- l. Schmerz

Anhang 3: Definieren Sie die folgenden Begriffe:

Gerät
Werkzeug

in dem
mit dem
auf dem

Beispiel: 1,c: Ein Kühlschrank ist ein Gerät, in dem man Lebensmittel kühlen und sie frisch halten kann.

- | | |
|--------------------|--|
| 1. Kühlschrank ✓ | a. Nägel in Bretter od. Wände schlagen |
| 2. Gabel | b. Nahrungsmittel kleiner machen od. mischen |
| 3. Staubsauger | c. Lebensmittel kühlen u. sie frisch halten, |
| 4. Kocher | d. feste Speisen essen |
| 5. Hammer | e. bes Papier od. Stoff schneiden |
| 6. Säge | f. den Fußboden reinigen |
| 7. Schere | g. Schrauben befestigen od. lösen |
| 8. Löffel | h. bes Holz od. Metall schneiden |
| 9. Schraubenzieher | i. warmes Essen kochen |
| 10. Mixer | j. Suppe essen |