

---

**LEXICOGRAPHICA** Series  
Maior 59

---

**Ekkehard Zöfgen**

**Lernerwörterbücher in  
Theorie und Praxis**

Ein Beitrag zur Metalexikographie mit  
besonderer Berücksichtigung des Französischen

**NIEMEYER**



LEXICOGRAPHICA Series  
Maior

# LEXICOGRAPHICA

Series Maior

Supplementary Volumes to the International Annual for Lexicography  
Suppléments à la Revue Internationale de Lexicographie  
Supplementbände zum Internationalen Handbuch für Lexikographie

Edited by

Sturen Allén, Pierre Corbin, Reinhard R. K. Hartmann,  
Franz Josef Hausmann, Hans-Peder Kromann, Oskar Reichmann,  
Ladislav Zgusta

59

Published in cooperation with the Dictionary Society of North America  
(DSNA) and the European Association for Lexicography (EURALEX)

Ekkehard Zöfgen

# **Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis**

Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer  
Berücksichtigung des Französischen

Max Niemeyer Verlag  
Tübingen 1994

*Für Traudel und Sabine*

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Zöfgen, Ekkehard* : Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen / Ekkehard Zöfgen. – Tübingen: Niemeyer, 1994  
(Lexicographica : Series Maior ; 60)

NE: HST

ISBN 3-484-30959-8

ISSN 0175-9264

© Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1994

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.

Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt

# Inhaltsverzeichnis

|             |  |    |
|-------------|--|----|
| <b>I.</b>   | <b>KAPITEL</b>   |    |
|             | <b>Einleitende Bemerkungen</b> .....   | 1  |
| 1.          | Zur Forschungslage und zu den Zielen der Untersuchung .....  | 1  |
| 2.          | Lernerwörterbücher für Französisch, Englisch und Deutsch –<br>ein Überblick .....  | 10 |
| <b>II.</b>  | <b>KAPITEL</b>   |    |
|             | <b>Lexikographisch-pragmatische Voraussetzungen für die<br/>Konzeption von Lern(er)wörterbüchern</b> .....                   | 15 |
| 1.          | Grundsätzliches .....  | 15 |
| 2.          | (Wortschatz-)Lernen mit dem Wörterbuch? .....  | 20 |
| 3.          | Empirische Wörterbuchbenutzungsforschung – Anspruch und<br>Wirklichkeit .....  | 29 |
| 3.1         | Erkenntnisinteressen – forschungsleitende Fragen .....   | 34 |
| 3.2         | Untersuchungsbasis (Zahl der Probanden, Zusammensetzung der<br>untersuchten Benutzergruppen, untersuchte Wörterbücher) ..... | 35 |
| 3.3         | Datenerhebungsverfahren – Operationalisierung der forschungs-<br>leitenden Fragen .....                                      | 39 |
| 3.3.1       | Schriftliche Befragungen .....   | 42 |
| 3.3.2       | Interviews .....   | 44 |
| 3.3.3       | (Direkte) Beobachtung .....  | 46 |
| 3.3.4       | Wörterbuchbenutzungsprotokolle .....   | 46 |
| 3.3.5       | Test und Experiment .....  | 48 |
| 3.4         | Ergebnisse .....   | 51 |
| 3.4.1       | Benutzungssituationen/-anlässe und gesuchte Datentypen .....   | 52 |
| 3.4.2       | Generelle Einschätzung der Qualität von Wörterbüchern .....  | 55 |
| 3.4.3       | Desiderata und Verbesserungsvorschläge .....   | 56 |
| 3.5         | Fazit und Perspektiven .....   | 57 |
| <b>III.</b> | <b>KAPITEL</b>   |    |
|             | <b>Lexikographische Struktur- und Organisationsprinzipien<br/>unter L2-relevanten Gesichtspunkten</b> .....                  | 63 |
| 1.          | Datengewinnung und Datenselektion .....  | 64 |
| 2.          | Makro- und Mikrostruktur – eine begriffliche Klärung .....   | 69 |
| 3.          | Makrostruktur .....  | 75 |

|            |   |            |
|------------|---|------------|
| 3.1        | Gliederung und Selektivität der Makrostruktur .....   | 75         |
| 3.2        | Degruppierung als makrostrukturelles Ordnungsprinzip .....  | 84         |
| 3.2.1      | Die Mehrdeutigkeit der Zeichen – ein Lemmatisierungsproblem.....  | 84         |
| 3.2.2      | Die Abgrenzungsproblematik .....  | 85         |
| 3.2.3      | Lexikographische Praxis als Reflex unklarer semantischer<br>Theorien .....                                | 88         |
| 3.2.4      | Die Relevanzfrage .....   | 93         |
| 3.2.5      | Zur didaktischen Bedeutung von Degruppierungen im L2-Wörter-<br>buch.....                                 | 94         |
| 3.3        | Regruppierung als makrostrukturelles Ordnungsprinzip .....  | 97         |
| <b>4.</b>  | <b>Abstrakte und konkrete Mikrostrukturen .....</b>   | <b>106</b> |
| 4.1        | Markierungen .....  | 110        |
| 4.1.1      | Zum zeichentheoretischen Status von Markierungen .....  | 112        |
| 4.1.2      | Anmerkungen zur lexikographischen Markierungspraxis .....   | 114        |
| 4.1.3      | Einige Folgerungen .....  | 123        |
| 4.2        | Der Explikationsteil im engeren Sinn (die lexikographische<br>„Definition“) .....                         | 126        |
| 4.2.1      | Terminologisches und Grundsätzliches .....  | 126        |
| 4.2.2      | Zur mangelnden Verständlichkeit von Bedeutungserläuterungen ....  | 131        |
| 4.2.3      | Stellenwert und Nutzen von Bedeutungserläuterungen im<br>L2-Wörterbuch .....                              | 141        |
| 4.3        | Die syntagmatische Ebene .....  | 147        |
| 4.3.1      | Angaben zur Konstruktion (Valenzangaben) .....  | 148        |
| 4.3.2      | Der Illustrations- bzw. Demonstrationsteil .....  | 155        |
| 4.3.2.1    | Lexikalische Zweierverbindungen (Kollokationen) .....   | 157        |
| 4.3.2.2    | Kontextualisierungen und Beispielsätze .....  | 183        |
| 4.3.2.2.1  | Was ist ein lexikographisches Beispiel? .....   | 184        |
| 4.3.2.2.2  | Formen und Funktionen von Beispielen .....  | 185        |
| 4.3.2.2.3  | Zur Qualität von Beispielen .....   | 191        |
| 4.3.2.2.4  | Folgerungen .....   | 200        |
| 4.4        | Die paradigmatische Ebene .....   | 202        |
| 4.4.1      | Synonyme und Antonyme .....   | 202        |
| 4.4.2      | Sach- und Begriffsfelder .....  | 209        |
| <b>5.</b>  | <b>Phraseologische Angaben .....</b>  | <b>211</b> |
| <b>6.</b>  | <b>Kontrastive Aspekte .....</b>  | <b>220</b> |
| <b>IV.</b> | <b>KAPITEL</b>  |            |
|            | <b>Die einsprachige L2-Lexikographie in Einzelanalysen .....</b>  | <b>225</b> |
| <b>1.</b>  | <b>Die syntagmatisch orientierte Speziallexikographie: Das Beispiel</b><br><i>Verben in Feldern</i> ..... | <b>226</b> |
| 1.1        | Funktionen von Konstruktions- bzw. Valenzwörterbüchern .....  | 226        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 1.2       | Das Konstruktionswörterbuch in Geschichte und Gegenwart .....  | 227        |
| 1.3       | Valenzlexikographie auf neuen Wegen .....  | 228        |
| <b>2.</b> | <b>Die paradigmatisch orientierte Speziallexikographie: <i>Thésaurus Larousse</i> – ein neues Begriffswörterbuch des Französischen .....</b> | <b>241</b> |
| 2.1       | Vom Nutzen onomasiologisch gliedernder Wörterbücher .....  | 241        |
| 2.2       | Die Paradigmatik des <i>signifié</i> unter wörterbuchtypologischen Gesichtspunkten .....   | 242        |
| 2.3       | Ein französischer Roget .....  | 243        |
| 2.4       | Makro- und mikrostrukturelle Organisationsprinzipien .....   | 244        |
| 2.5       | Adressaten und Benutzungszwecke .....  | 245        |
| 2.6       | <i>Thésaurus Larousse</i> in der Hand des germanophonen Benutzers ...  | 246        |
| 2.7       | Fazit .....  | 250        |
| <br>      |  |            |
| <b>V.</b> | <b>KAPITEL</b>   |            |
|           | <b>Die zweisprachige L2-Lexikographie: Konzepte und Analysen .....</b>   | <b>253</b> |
| <b>1.</b> | <b>Zweisprachige Lern(er)wörterbücher – eine funktionstypologische und historische Betrachtung .....</b>                                     | <b>253</b> |
| 1.1       | Pädagogische Lexikographie im Aufwind .....  | 253        |
| 1.2       | Typen und Funktionen von zweisprachigen Lern(er)wörterbüchern .....  | 255        |
| 1.3       | Alphabetische versus begriffliche Gliederung der Makrostruktur ....  | 256        |
| 1.4       | Wortschatzselektion – offene Fragen und ungelöste Probleme .....   | 259        |
| 1.5       | Zur „Intensität“ der Mikrostruktur .....   | 260        |
| 1.6       | Primäres kontra sekundäres Lernwörterbuch .....  | 262        |
| 1.7       | Das zweisprachige Lern(er)wörterbuch in Geschichte und Gegenwart .....   | 264        |
| <b>2.</b> | <b>Die zweisprachige Valenzlexikographie aus fremdsprachen-<br/>didaktischer Sicht: Positionen und Applikationen .....</b>                   | <b>268</b> |
| 2.1       | Valenztheorie und Fremdsprachenunterricht .....  | 269        |
| 2.2       | Französische (Verb-)Valenzwörterbücher – fremdsprachen-<br>didaktisch betrachtet .....   | 271        |
| 2.2.1     | Gliederung der Artikel .....   | 272        |
| 2.2.2     | Die Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben .....  | 273        |
| 2.2.3     | Exhaustivität und linguistische Explizitheit .....   | 275        |
| 2.2.4     | Die Auswahl des Beispielmaterials .....  | 277        |
| 2.3       | Überlegungen zur Konzeption eines (sekundären) Lernwörter-<br>buchs der französischen Verben .....   | 278        |
| 2.3.1     | Adressatengerechtigkeit .....  | 279        |
| 2.3.2     | Konsequenzen für Gliederung und Selektion der Makrostruktur .....  | 280        |



|            |  |     |
|------------|--|-----|
| 2.3.3      | Zur Ausführlichkeit der Mikrostruktur .....                        | 285 |
| 2.3.4      | Aufbau der Artikel .....   | 288 |
| 2.3.5      | Zu einigen Notationsproblemen .....                                | 290 |
| 2.3.6      | Zur Form des Demonstrationsteils .....                             | 298 |
| 2.4        | Wörterbuchausschnitte .....  | 301 |
| <b>3.</b>  | <b>Bewährungsprobe für <i>Langenscheidts Kontextwörterbuch</i></b> |     |
|            | <i>Französisch-Deutsch</i> .....                                   | 310 |
| 3.1        | Kollokationswörterbücher (des Französischen) – ein Desiderat ..... | 310 |
| 3.2        | Zur Selektion der Makrostruktur .....                              | 311 |
| 3.3        | Struktur und Ausführlichkeit der Mikrostruktur .....               | 314 |
| 3.3.1      | Kollokation versus Phraseologismus .....                           | 314 |
| 3.3.2      | Typen von Kollokationen .....                                      | 316 |
| 3.3.3      | Die Anordnung der Kollokationen .....                              | 316 |
| 3.3.4      | Zur Selektion der Kollokatoren .....                               | 317 |
| 3.3.5      | Die Belegung mit Beispielsätzen .....                              | 319 |
| 3.4        | Miscellanea .....  | 322 |
| 3.4.1      | Markierungspraxis .....  | 322 |
| 3.4.2      | Äquivalente/Übersetzungen .....                                    | 323 |
| 3.5        | Conclusio .....  | 323 |
| <b>VI.</b> | <b>KAPITEL</b>   |     |
|            | <b>Fazit und Perspektiven</b> .....                                | 325 |
| 1.         | Noch immer in der Diskussion: das einsprachige L2-Wörterbuch ...   | 325 |
| 2.         | Plädoyer für ein „produktives“ zweisprachiges Lernerwörterbuch ... | 336 |
|            | <b>English summary</b> .....                                       | 344 |
|            | <b>Résumé français</b> .....                                       | 345 |
|            | <b>Literaturverzeichnis</b> .....                                  | 347 |
| 1.         | [Zitierte] Wörterbücher und Workbooks .....                        | 347 |
| 2.         | Sekundärliteratur .....  | 354 |

## I. KAPITEL

### Einleitende Bemerkungen

#### 1. Zur Forschungslage und zu den Zielen der Untersuchung

Mit der Aneignung und Beherrschung einer Fremdsprache verbindet sich gemeinhin die Vorstellung von der Kenntnis ihres Wortschatzes und ihrer Grammatik. Nicht von ungefähr spielt die Vermittlung von Lexik und grammatischen Regularitäten im schulischen und universitären Fremdsprachenunterricht [= FU] eine zentrale Rolle.

Inwieweit aufgrund dieser Akzentuierung und der daraus nicht selten resultierenden Vernachlässigung pragmatischer Aspekte eine nur beschränkte Handlungskompetenz erworben wird, bleibt dahingestellt. Fest steht, daß das Wörterbuch neben der Grammatik bzw. dem grammatischen Handbuch zu den wichtigsten Arbeitshilfen des Fremdsprachenlehrers und -lernalers zählt. Diese Erkenntnis ist nicht gerade neu.<sup>1</sup> Denn wer sonst könnte ihnen – abgesehen vom erklärungskompetenten, in den wenigsten Fällen aber zur Verfügung stehenden Muttersprachler – Auskünfte über unbekannte Wörter und Konstruktionen geben? Wo sonst sollten sie bei der Suche nach zielsprachenadäquaten Formulierungen für das in der Primärsprache Vertraute, in der Sekundärsprache aber Fremde, Rat einholen? Dies gilt natürlich in besonderem Maße für den Fremdsprachenlehrer. Obgleich in aller Regel mit einer nur begrenzten L2-Kompetenz ausgestattet, verlangt die Korrektursituation ihm wiederholt Entscheidungen ab, die ein quasisprachliches Normbewußtsein voraussetzen. Insofern dürfte Einvernehmen darüber herrschen, daß bei den Informationsquellen große Bedeutung zukommt, und insofern darf man ihnen namentlich bei Normentscheidungen durch den Lehrer und in Situationen des sog. „selbstgesteuerten Lernens“ guten Gewissens den Stellenwert eines «interlocuteur natif absent» (Galisson 1983:60) zuschreiben. Daß eine solche 'Stellvertreterfunktion' durch Referenzwerke erst dann gewährleistet ist, wenn höchste Ansprüche an Zuverlässigkeit und Benutzerfreundlichkeit gestellt und erfüllt werden, braucht nicht eigens betont zu werden.

In der Forschung waren die Gewichte demgegenüber lange Zeit recht ungleich verteilt, richtete sich das Interesse doch fast zwei Jahrzehnte lang so gut wie ausschließlich auf syntaktische Fragestellungen. Diese Situation änderte sich schlag-

---

<sup>1</sup> Stellvertretend für diese von der Fremdsprachendidaktik zwar nicht geleugnete, hingegen nur gelegentlich mit der notwendigen Klarheit formulierte These sei auf Gnutzmann (1983:94) und Leitner (1984:400) verwiesen.

artig unter dem Eindruck der sog. „kommunikativ-pragmatischen Wende“. Die tiefgreifenden Veränderungen, die sich in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre in der Linguistik vollzogen, hinterließen auch in der fachdidaktischen Diskussion deutliche Spuren, so daß N. Becker bereits im Jahre 1977 die provozierende Frage stellte: „Grammatikunterricht, eine unzeitgemäße Beschäftigung?“ Die allenthalben spürbare Skepsis gegenüber dem Nutzen expliziten Sprachwissens für das Erlernen einer Fremdsprache, die den Grammatikunterricht zunehmend ins Geredete brachte, sowie die sich abzeichnende Tendenz, Grammatik ganz aus dem Sprachunterricht zu verbannen, haben vielfältige Ursachen, von denen lediglich zwei erwähnt seien: (1) Mit dem Schlagwort von der „kommunikativen Kompetenz“ als generellem Lernziel des FUs, in dessen Fahrwasser übrigens auch der vernachlässigte Bereich des Wortschatzes eine ungeahnte Renaissance erlebte, wurde jede Art von Beschäftigung mit grammatischem Regelwissen zu einem marginalen Faktor herabgestuft. (2) Die etwa zeitgleich zur pragmalinguistischen Orientierung der Fremdsprachendidaktik von Krashen (zuerst 1976) im Rahmen seines höchst umstrittenen Monitor-Modells eingeführte Unterscheidung zwischen *learning* und *acquisition* bedeutete in letzter Konsequenz eine scharfe Absage an den Nutzen grammatischer Instruktion und damit eine radikale Infragestellung herkömmlichen FUs.

Was die (aktuelle) Praxis des FUs angeht, so blieben Krashens Thesen allerdings weitgehend wirkungslos. Wie die Untersuchung von Zimmermann (1984) belegt, ist Grammatikarbeit bei 75% der Lehrer/-innen nach wie vor nicht nur sehr beliebt; mit 40 bis 60% der Gesamtunterrichtszeit nimmt sie sogar eine dominante – im Vergleich zu ihrer tatsächlichen Bedeutung für den Spracherwerb wahrscheinlich überproportionale – Stellung im FU ein. Hinzu kommt, daß die Plausibilität von Krashens „*non-interface*“-Hypothese sowie die insgesamt sehr unscharfe Begrifflichkeit auf wachsende Ablehnung stießen (vgl. Quetz 1989: 304f). Von daher gesehen nimmt es nicht wunder, daß unter den praktizierenden Fremdsprachenlehrern ein breiter Konsens darüber zu bestehen scheint, daß die Einschaltung kognitiver Phasen ein unverzichtbares (methodisches) Mittel des FUs ist.

Eine ganz ähnliche Schlußfolgerung legt auch die jüngste Auseinandersetzung um den Stellenwert von Grammatik im FU in der Zeitschrift *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* nahe, in der sich trotz kritischer Zwischentöne ein klares Votum für die Notwendigkeit der Bewußtmachung von (grammatischen) Regularitäten herauskristallisiert.<sup>2</sup> Der niederländische Linguist und Didaktiker van Essen hat die nicht zu übersehende erneute Hinwendung zur Grammatik auf die prägnante Formel gebracht: „Grammar is back“ (1989:4).

---

<sup>2</sup> Andere Fachzeitschriften haben diesem Fragenkomplex ebenfalls wieder größere Aufmerksamkeit geschenkt. Vgl. etwa: *Les langues vivantes* 83.3/4 (1989): «Théories linguistiques et pratiques grammaticales»; *Der fremdsprachliche Unterricht* 96/1989: „Grammatikarbeit“ (mit einer Auswahlbibliographie für die Jahre 1979–1989) sowie *OBST* 40.1 (1989): „Sprachbewußtsein und Schulgrammatik“.

Zieht man die fremdsprachendidaktische und angewandt-linguistische Diskussion der siebziger Jahre in Betracht, die von der Rezeption syntaktischer Modelle unterschiedlicher Provenienz beherrscht wurde, so wird man mit Erleichterung konstatieren, daß ein vergleichbarer Paradigmawechsel in den für das fremdsprachenunterrichtliche Geschehen relevanten Bezugsdisziplinen vorläufig nicht in Sicht ist. Die seit den frühen achtziger Jahren sich abzeichnende und sich weiter verstärkende Tendenz, jene Tradition der Fremdsprachendidaktik zu hinterfragen, die darin besteht, „dem Erlernen morpho-syntaktischer Strukturen [...] Vorrang zu geben“ (Henrici/Herlemann 1986:285) und dementsprechend Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung als Forschungsbereiche zu vernachlässigen, muß vor folgendem Hintergrund gesehen werden.

(1) Das Prestige, das den sprachwissenschaftlichen Theorien der fünfziger und sechziger Jahre anhaftete und das der Herausbildung einer weniger syntaxlastigen Sprachdidaktik alles andere als förderlich war, begann in dem Augenblick zu sinken, als klar wurde, daß sich die Hoffnungen, die man auf eine direkte Umsetzung linguistischer Modelle in den Sprachunterricht gesetzt hatte, nicht erfüllen würden, und als sich unter Fremdsprachenlehrern und Fremdsprachendidaktikern Enttäuschung und Resignation breit machte.

(2) Für zahlreiche, seit den sechziger Jahren zu beobachtende Fehlentwicklungen ist vor allem die Tatsache verantwortlich zu machen, daß methodische Konzepte für unterrichtliches Handeln nicht aus fremdsprachendidaktischen Theorien abgeleitet wurden, sondern vielmehr anthropologischen oder bildungstheoretischen Paradigmen folgten. Nicht wenige markante Zäsuren in der Methodendiskussion hinterließen dabei deutliche Spuren im Lernbereich. Jene tiefen Einschnitte sind ausnahmslos auf den starken, im einzelnen schwer vorhersagbaren Einfluß der Bezugswissenschaften zurückzuführen. Unter diesen dominieren Linguistik, Lernpsychologie und Erziehungswissenschaft, die ihrerseits in nicht geringem Maße modischen Trends unterworfen sind. Voraussetzung für die verstärkte Beschäftigung mit Fragen des Bedeutungserwerbs und der Bedeutungsvermittlung war demnach die Ablösung strukturalistisch-behavioristischer Konzepte, wie sie ihren Niederschlag in audiolingualen/audiovisuellen Verfahren im FU gefunden haben, durch lernpsychologische und linguistische Theorien, die grob vereinfachend mit den Stichwörtern *kognitives Lernen* und *Pragmalinguistik* umschrieben werden können.<sup>3</sup>

(3) Ganz wesentlichen Anteil an der wachsenden Aufmerksamkeit, die dem Wortschatz schon seit geraumer Zeit auch von fremdsprachendidaktischer Seite geschenkt wird, hat aber auch das *Wörterbuch*, das seit Ende der siebziger Jahre

---

<sup>3</sup> Während sich die Betonung des kognitiven Lernens eindeutig auf lernpsychologische Erkenntnisse berufen kann, liegen die Verhältnisse bei der sog. „kommunikativen Wende“ weniger klar. Vorbehalte gegen monokausale Erklärungen ergeben sich aus der Tatsache, daß die Hinwendung zu einer „kommunikativen Methodik“ nicht ausschließlich pragmalinguistisch motiviert war.

weltweit in den Blickpunkt des Interesses gerückt ist.<sup>4</sup> Als Begründung sei zum einen auf das seit Mitte der sechziger Jahre zu beobachtende sprunghafte Anwachsen der Wörterbuchproduktion hingewiesen, bei der – im Einklang mit Entwicklungen in der Zweitsprachenerwerbsforschung und der für sie charakteristischen Fokussierung auf den Lerner – der fremdsprachige Benutzer mehr und mehr Berücksichtigung findet. Daneben hat die bereits erwähnte, im Kontext der sog. kommunikativ-pragmatischen Wende zu sehende „Wiederentdeckung“ des Wortschatzes wesentlich dazu beigetragen, daß der als zentral erkannten Klärung wortschatzbedingter Verständigungs- und Kommunikationsschwierigkeiten oftmals schon Vorrang vor der Behandlung syntaktischer Fragestellungen eingeräumt wird. In der Konzeption der neuen Generation von Lehrwerken für den Französischunterricht, bei denen Hausmann (1987) eine starke Tendenz zur „Vokabularisierung“ diagnostiziert, findet jene regelrechte „Wortschatzwende“ ihren sichtbarsten, wenngleich nicht unbedingt befriedigenden Ausdruck. Die Einschränkung bezieht sich auf den berechtigten Einwand, daß den Fragen der Semantisierung und *Wortschatzvermittlung* gerade in diesen „vokabularisierten“ Lehrwerken nicht ausreichend Raum gegeben wurde.<sup>5</sup> Sie steht aber zu der getroffenen Feststellung keineswegs im Widerspruch. Viel eher scheint dieser Mangel das zunehmende Interesse zu erklären, das die Sprachdidaktik dem Wörterbuch entgegenbringt. Vor allem die im angelsächsischen und französischen Sprachraum entstandenen „learners‘ dictionaries“ belegen recht eindrucksvoll, welchen Stellenwert die Fremdsprachenlexikographie der Bewältigung dieser Aufgabe beimißt. Eine dritte Strömung, von der wiederum die fremdsprachendidaktische Forschung nicht ganz unberührt blieb, hat ihren Ausgangspunkt im Bereich der *Metalexikographie*, und zwar insbesondere in der linguistischen Beschäftigung mit Fragen der Wörterbuchkonzeption sowie mit Benutzer- und Benutzungsproblemen.

Zu dieser intensiven wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Phänomen Wörterbuch steht nun die Praxis der Wörterbuchbenutzung in einem augenfälligen Kontrast. Das vorläufige Ergebnis der neueren germanistischen Wörterbuchforschung faßt Wiegand (1984:10) deshalb so zusammen:

„Die kulturelle Praxis der Wörterbuchbenutzung ist innerhalb der deutschen Bevölkerung weder weit verbreitet noch sind ihre differenzierten Formen hinreichend bekannt.“

Die Aussage trifft *mutatis mutandis* auch auf den Fremdsprachenunterricht zu, nimmt man davon einmal die zweisprachigen Taschenwörterbücher aus.

---

<sup>4</sup> Die nachfolgende Darstellung orientiert sich an Hausmann (1982).

<sup>5</sup> Kritisch hierzu vor allem Henrici/Herlemann (1986) mit weiterführender Literatur. Zum Versuch, in einem größeren Forschungsprojekt die damit angedeuteten empirischen Defizite im Bereich von Bedeutungserwerb und Wortschatzvermittlung zu mildern, vgl. jetzt Henrici/Kostrzewa/Zöfgen (1991).

Die Ursachen für die damit auch im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache zu konstatierende weitgehende Wörterbuchabstinenz sind sicher komplex und vielfältig. Empirische Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung (vgl. Kap. II.3) bestätigen den immer wieder geäußerten Verdacht, daß das einsprachige Wörterbuch in enkodierender Perspektive (also in Situationen der Textproduktion) nur sporadisch konsultiert wird und daß der fremdsprachige Lerner das von ihm generell bevorzugte zweisprachige Taschenwörterbuch in völliger Verkennung seiner Fehleranfälligkeit beim Einsatz zum Zwecke der Herstellung eines fremdsprachlichen Textes nach wie vor als primäres Schreibwörterbuch mißbraucht. Die verheerenden Folgen dieser „mißverständene[n] Konzeption der Äquivalenzwörterbücher“ (Hausmann 1977:152) sind allgemein bekannt: fehlerhafte oder gar unverständliche Sätze, die sich dem Gedächtnis des Lerners besonders gut einprägen und nahezu unausrottbar sind, weil sie für diesen eine eigenständige gedankliche und sprachliche Leistung darstellen (vgl. dazu Hausmann 1977:85; Lübke 1982: 5). Hinzu kommt, daß selbst der ausgebildete Fremdsprachenlehrer im allgemeinen nicht über das für die Befriedigung von Informationsbedürfnissen unerläßliche Wissen um die breite Palette existierender Wörterbücher verfügt, von denen einige sprachproduktiven und „kognitiven“ Erfordernissen des Nicht-Muttersprachlers stark entgegenkommen.

Während wir nun beim muttersprachigen Benutzer mit einem *vergleichsweise* geringen Informationsbedürfnis rechnen müssen, kann man beim fremdsprachigen Benutzer im Prinzip ein begründetes und intensives Interesse an lexikalischer und grammatischer Information unterstellen.<sup>6</sup> Der Schluß liegt folglich nahe, daß der nur gelegentliche Griff zum einsprachigen Wörterbuch vorrangig aus der „mangelhaften Unterweisung und Anleitung zur sinnvollen Wörterbuchbenutzung“ (Kühn 1983:168) resultiert. Wir sprechen damit das verschiedentlich beklagte Fehlen einer ausgearbeiteten Wörterbuchdidaktik an, die als eine der Grundvoraussetzungen für den konsequenten und erfolgreichen Umgang mit dem Wörterbuch angesehen werden muß.

Mit Blick auf das Deutsche läßt sich zwar nicht mehr behaupten, daß dieser Bereich zu den Stiefkindern der [germanistischen] Wörterbuchforschung gehört.<sup>7</sup> Doch hat Peter Kühns anerkennenswerter Versuch (1987), diese Lücke mit einer Einführung in die Didaktik und Methodik der Wörterbuchbenutzung für den muttersprachlichen Unterricht zu füllen, bislang keine Nachahmer für den Bereich Deutsch als Fremdsprache gefunden. Weit besser ist es um das Englische bestellt, wengleich sich die zahlreichen und z.T. vielversprechenden Ansätze in aller Regel auf kurzgefaßte *Workbooks* beschränken<sup>8</sup>, die zum richtigen Gebrauch der

---

<sup>6</sup> Zur näheren Begründung dieser Hypothese mit Hinweisen auf die einschlägige Literatur vgl. Zöfgen (1985:137).

<sup>7</sup> Vgl. dazu ausführlicher (mit entsprechenden Literaturhinweisen) Kühn (1983:168ff); Wiegand (1984:12f).

<sup>8</sup> Neben den bekannten Anleitungen zur Benutzung der sog. "learners' dictionaries" (Underhill 1980 [zum ALD<sub>3</sub> 1974], Antor/Ward 1989 [zum ALD<sub>4</sub> 1989]; Fox/Kirby 1987 [zum

Wörterbücher eines bestimmten Verlages anleiten sollen und die selten über reine Wörterbucharbeit im Sinne des Einübens der richtigen Nachschlagetechnik hinausgehen.<sup>9</sup> Fraglich bleibt vor allem, ob sich die "reference skills" der Benutzer durch den verstärkten Einsatz solcher Arbeitshefte wesentlich verbessern lassen oder ob es nicht vielmehr einer umfassenden Anleitung bedarf, in der auch die linguistischen Grundlagen der Wörterbuchschreibung bis zu einem gewissen Grad begleitend vermittelt werden. Genau diesem Anliegen hat sich offenbar das als Einführung in die Benutzung einsprachiger Wörterbücher konzipierte *Workbook on Lexicography* von Kipfer (1984) verschrieben, das allerdings nicht nur in puncto Vollständigkeit und Zuverlässigkeit hinter den Erwartungen zurückbleibt, sondern das auch im Übungsteil wegen der z.T. sehr abstrakten *Exercises* nicht zu überzeugen vermag.

Für das Französische liegt demgegenüber die grundlegende Arbeit von Hausmann (1977) vor, der man in mancherlei Hinsicht Modellcharakter bescheinigen kann.<sup>10</sup> Nicht zuletzt aus diesem Grunde verbietet es sich zumindest von wissenschaftsmethodischer Seite her, dieses Teilgebiet der Metalexikographie als 'terra incognita' zu bezeichnen. Um so mehr muß es befremden, wenn den ersten bescheidenen Anläufen zu einer muttersprachlichen Wörterbuchdidaktik eine Begrifflichkeit zugrunde gelegt wird, die den „didaktischen Benutzungssituationen“ (Wiegand 1977:80) nur den Status einer rationellen Technik der Informationsbeschaffung zubilligt<sup>11</sup>, Wörterbuchdidaktik somit als Teilgebiet einer „Didaktik der Arbeitstechniken“ faßt (vgl. Menzel 1977:38; Menzel/Heinze 1977). Abgesehen davon, daß sich in der zitierten Arbeit von Hausmann (1977), der zur Stützung dieser und ähnlicher Thesen gelegentlich als Kronzeuge angerufen wird, keinerlei Anhaltspunkte für eine vergleichbare Interpretation finden lassen, greift ein solches Verständnis der **Aufgaben einer Wörterbuchdidaktik** ganz einfach

---

COBUILD]; Longman 1979 [zum DCE<sub>1</sub> 1978]; Heath/Herbst/Kucharek 1989 [zum DCE<sub>2</sub> 1987]; Chambers 1981 [zum CULD], um nur einige zu nennen, dürfen die Wörterbuch-ABCs von Schütz (1985) und Pätzold/Schnorr (1985) zu den PONS-Globalwörterbüchern nicht unerwähnt bleiben. – Auffällig ist in diesem Zusammenhang die besondere Ausführlichkeit der in das Wörterbuch integrierten Benutzungshinweise zum LASDE.

<sup>9</sup> Am deutlichsten ausgeprägt ist die didaktische Komponente im *Workbook* zum neuen DCE2 (1987). In diesem Punkt – so Müllich (1990:289ff) – stellt es nicht nur den begleitenden Einführungskurs zum neuen ALD4 (1989) klar in den Schatten, sondern erweist sich auch gegenüber dem sehr materialreichen Arbeitsbuch zum COBUILD (vgl. die Angaben in Anm. 8) als überlegen. – Zu einer kritischen Analyse von insgesamt 40 verschiedenen *workbooks* für die Sprachen Englisch, Dänisch, Deutsch und Französisch vgl. jetzt Stark (1990).

<sup>10</sup> Zur Ergänzung vgl. Hausmann (1979; 1982a; 1983 und 1985). Die im *Euralex-Bulletin* (vol. 1., n° 1, 1984, S. 7) abgedruckte Ankündigung, daß am Erlanger Wörterbuchzentrum Einführungswerke in die Benutzung der deutschen und englischen Wörterbücher nach dem Vorbild von Hausmann (1977) in Vorbereitung seien, hat sich bislang nicht bestätigt. Für das Englische bereitet K. M. Pätzold z.Zt. einen entsprechenden Band vor, der Ende 1994 bzw. Anfang 1995 erscheinen soll.

<sup>11</sup> Kritisch dazu schon Kühn (1983:168) und jetzt auch Kühn (1987:13ff).

zu kurz. Und dies behält unbeschadet der Tatsache Gültigkeit, daß wir den muttersprachlichen Bereich aus unseren Überlegungen ausklammern werden und unser Augenmerk fortan ausschließlich auf den Fremdsprachenunterricht (mit fortgeschrittenen Lernern) bzw. auf den Zweitsprachenerwerb (vgl. dazu Anm. 17, S. 11) richten wollen.

Das Beherrschen der Grundfertigkeit des Suchens und Auffindens von lexikographischen Daten, das Erlernen der Technik des Nachschlagens also, ist nur ein, allerdings keinesfalls marginaler Aspekt einer Didaktik und Methodik des Wörterbuchs. Nur zu gerne wird dabei nämlich übersehen, daß die Leistungsfähigkeit eines einbändigen Wörterbuchs nun einmal Grenzen hat, die wesentlich vom Zwang zur Handlichkeit und Übersichtlichkeit diktiert werden. Der Erfolg des zweckgerichteten Nachschlagens zur Verständigungssicherung und Informationsbeschaffung hängt damit zweitens auch von den bibliographischen Kenntnissen ab, die in die Benutzungshandlung eingebracht werden, kurz: von dem Wissen um die Vielfalt der Wörterbuchttypen, der in ihnen jeweils explizit oder implizit enthaltenen Daten und der dementsprechend abrufbaren Informationen. Dies ist – wie die Beispiele aus dem Englischen unterstreichen – offenbar nicht selbstverständlich.

Eine dritte, von der Germanistik neuerdings stärker akzentuierte<sup>12</sup>, unter fremdsprachendidaktischen Vorzeichen aber nicht minder bedeutsame Aufgabe für eine solche Disziplin wäre darin zu sehen, den Benutzer zum kritischen Umgang mit dem Wörterbuch anzuregen. Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, bedarf es eines erläuternden Zusatzes. Natürlich ist hiermit weniger die kritische Distanz gemeint, die der Muttersprachler dank der bereits gemachten sprachlichen Erfahrungen gegenüber den Bedeutungsangaben oder den stilistischen Markierungen im muttersprachlichen (L1-)Wörterbuch wahren sollte. Vielmehr geht es u.a. darum, der bei der Benutzung zweisprachiger Wörterbücher verbreiteten „Äquivalenzgläubigkeit“ entgegenzuwirken und ganz allgemein – begreift man die Wörterbucheinträge als potentielle Antworten auf konkrete Benutzerfragen – die Fähigkeit zur „Selektion“ der angebotenen Lösungen zu entwickeln. Freilich läßt sich das intendierte gesunde Mißtrauen gegenüber den Angaben der Lexikographen letztlich nur über eine deutliche Erhöhung der Nachschlagegänge erreichen, verbunden mit ersten bescheidenen Versuchen zum kritischen Wörterbuchvergleich. In diesem eingeschränkten Sinn hat Wörterbuchdidaktik die Aufgabe, den Prozeß der Konstitution einer richtigen Antwort aus lexikographischen Daten zu beschreiben und die Fähigkeit zur Kommunikation mit dem «interlocuteur natif absent» zu schulen, damit aus dem potentiellen ein erfolgreicher Benutzer<sup>13</sup> wird.

---

<sup>12</sup> So etwa bei Kühn (1983:172), Schaefer (1984:94) und Wiegand (1984:12).

<sup>13</sup> Zur Terminologie und den getroffenen Unterscheidungen vgl. Wiegand (1985:40ff).



Schließlich ist viertens einer verbreiteten Auffassung von Wörterbuchdidaktik zu widersprechen, die darauf hinausläuft, den Gesamtkomplex wörterbuchdidaktischer Problemstellungen zu einem nachgeordneten Verfahren herabzustufen, mit dessen Hilfe dann lediglich die Defizite und Versäumnisse einer didaktisch nicht ausreichend reflektierten Wörterbuchforschung auszugleichen wären. Eine solche Sicht verkennt, daß jedes Nachdenken über den richtigen Umgang mit dem Wörterbuch notwendig eine konzeptuelle Dimension im Sinne der Vorstellung von adressatengerechten und benutzerfreundlichen Wörterbüchern hat. In diesem (weiteren) Sinn besteht eine besondere Affinität zwischen Wörterbuchdidaktik und dem, was im angelsächsischen Sprachraum als "pedagogical (meta)lexicography" bezeichnet wird<sup>14</sup>; und in dieser umfassenden Bedeutung hat es Wörterbuchdidaktik mit den Kernproblemen metalexikographischer Bemühungen zu tun, ist originärer Bestandteil der empirischen Benutzerforschung und unverzichtbarer Baustein in einer allgemeinen Theorie der Lexikographie.<sup>15</sup>

Mit diesen Präzisierungen ist nun lediglich die Richtung angedeutet, in der eine konsequent wörterbuchdidaktisch argumentierende Metalexikographie zu konturieren wäre. Gleichwohl dürfte im Blick auf unser spezifisches Erkenntnisinteresse und vor dem Hintergrund der vorangegangenen Skizze des aktuellen Forschungsstandes zweierlei deutlich geworden sein:

1. Nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Wörterbuchdidaktik besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Fragestellungen, die im Rahmen lexikographisch-didaktischer Überlegungen auftauchen, und Problemen, für die eine 'pedagogical lexicography' Lösungen zu suchen hat.

2. Von dem unvermindert anhaltenden Aufschwung, den die Wörterbuchproduktion seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre weltweit zu verzeichnen hat, profitierten vor allem die sog. *learners' dictionaries* als das Produkt pädagogisch-lexikographischer Bemühungen. Kritische Aufmerksamkeit verdient dieser Typ von Wörterbüchern allerdings weniger aufgrund der Tatsache, daß er international nach wie vor Hochkonjunktur hat, als vielmehr deshalb, weil er nicht selten vorgibt, sich an den (Informations-)Bedürfnissen des fremdsprachigen Benutzers zu orientieren.

---

<sup>14</sup> Mit dieser Auffassung stehen wir nicht allein. So gehört es nach Tomaszczyk (1987:144) zu den zentralen Anliegen der *pedagogical lexicography*, immer adäquatere 'learners' dictionaries' zu entwickeln, "together with user manuals and training in reference skills".

<sup>15</sup> Üblicherweise wird die Meta-Sprachlexikographie in folgende Forschungsbereiche unterteilt (vgl. Hausmann 1985a:368): (1) Status- und Benutzungsforschung (vgl. Kap. II.3); (2) Geschichte der Lexikographie; (3) Wörterbuchkritik; (4) Theorie der Lexikographie. Letztere zerfällt nach Wiegand (1983; 1984a:559f) wiederum in vier voneinander abgegrenzte Teilttheorien: A. Allgemeiner Teil (Zwecke von Wörterbüchern, Beziehungen zu anderen Theorien, Prinzipien aus der Geschichte der Lexikographie), B. Organisationstheorie, C. Theorie der lexikographischen Spracherforschung (Datenerhebung, Datenbearbeitung, Rechnerunterstützung) und D. Theorie der lexikographischen Sprachbeschreibung (Wörterbuchtypologie, Texttheorie für lexikographische Texte).

Die vorliegende Untersuchung setzt sich zum Ziel, sowohl einen theoretischen als auch einen empirischen Beitrag zur Erforschung der *learners' dictionaries* zu leisten, wobei sie die Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen einer 'pedagogical lexicography' dadurch zu beleben versucht, daß sie bei der Analyse lexikographischer Textsegmente einen konsequent fremdsprachendidaktischen Standpunkt einnimmt und aus dieser Perspektive Vorschläge für die lernergerechte Gestaltung von Wörterbuchartikeln unterbreitet.

Nach einem einleitenden Kapitel, das einen Überblick über die in Bewegung geratene L2-Wörterbuchlandschaft gibt, werden in Kapitel II lexikographisch-pragmatische Voraussetzungen für die Konzeption von (Lerner-)Wörterbüchern diskutiert, zu denen wir – neben entsprechenden Präzisierungen im Hinblick auf Adressat (= Benutzertypologie), Benutzungszweck (= Funktionstypologie) sowie Zahl und Art der Informationen, die das Wörterbuch liefert (= phänomenologische Typologie) – auch die (vorläufig noch unbefriedigenden und wenig verlässlichen) Ergebnisse der empirischen Wörterbuchbenutzungsforschung rechnen.

In deutlicher Parallele zu Einsichten, die ihren Niederschlag in der Konzeption eines Verbwörterbuchs für germanophone Französischlerner gefunden haben, entwirft Kapitel III ein Design, in dessen Mittelpunkt zwölf fremdsprachendidaktisch relevante lexikographische Prinzipien stehen. Sie bilden den Argumentationsrahmen, innerhalb dessen englische, französische und deutsche Gesamtwörterbücher – soweit sie Ansprüche im Hinblick auf die Benutzung als L2-Wörterbuch stellen – einer Kritik unterzogen und Aussagen zu ihrer Funktion und Qualität formuliert werden.

Kapitel IV rückt die Einzelanalyse von einsprachigen „Spezialwörterbüchern“ – i.e. eines Valenzwörterbuches für Deutsch als Fremdsprache sowie eines Begriffswörterbuches für Französisch (als Fremdsprache) – in den Vordergrund und nimmt damit die Forderung ernst, daß wir im Bereich der Wörterbuchkritik "critical in-depth evaluations" (Stein 1986:149) benötigen.

Aufgrund der erwähnten Vorliebe des L2-Lerners für das zweisprachige Wörterbuch ist das fünfte Kapitel der bilingualen L2-Lexikographie gewidmet. Ohne die Bedeutung von (allgemeinen) onomasiologisch oder alphabetisch gliedernden "bilingual learners' dictionaries" zu verkennen und diese beiden Typen zu vernachlässigen, liegt der Akzent auf den syntagmatisch ausgerichteten Nachschlagewerken, und zwar auf Kollokations- und Konstruktions- bzw. Valenzwörterbüchern.

Im abschließenden sechsten Kapitel wird der Versuch unternommen, realistische Perspektiven aufzuzeigen, die sich für die einsprachige und für die zweisprachige *pedagogical lexicography* vor dem Hintergrund der vorangegangenen Erörterungen und unter Berücksichtigung des aktuellen Standes der Metalexikographie eröffnen.

## 2. Lernerwörterbücher für Französisch, Englisch und Deutsch – ein Überblick

Als im Jahre 1966 in Frankreich der *Dictionnaire du français contemporain* [DFC] erschien, war dies ein Ereignis in der Geschichte der Lexikographie. Obwohl primär für den muttersprachlichen Unterricht gedacht, wurde hier der Öffentlichkeit ein Wörterbuch vorgestellt, das nicht nur unter starker Berücksichtigung des nicht-frankophonen Benutzers konzipiert war, sondern das auch gleich mehrere fremdsprachendidaktisch bedeutsame Prinzipien verwirklichte. Dazu gehören: Wortschatzselektion, Homonymisierung der Makrostruktur, Wortfamiliengruppierung, Satzsynonymie, Gliederung der Artikel nach den syntaktischen Eigenschaften der Lemmata, hoher Anteil an syntagmatischer Information, Belegung der Bedeutung mit Kollokationen und/oder Satzbeispielen, u.a.

Die Gründe dafür, daß dieses seinerzeit geradezu revolutionäre Wörterbuch beim breiten französischen Publikum keinen Anklang fand, sind in eben dieser methodischen Einzigartigkeit und deshalb auch gewöhnungsbedürftigen Handhabung zu suchen. Hingegen hängt die verspätete Würdigung, die dem DFC vor allem in der Bundesrepublik zuteil wurde, unmittelbar mit seiner Rezeptionsgeschichte zusammen. F. J. Hausmann (1974) kommt das Verdienst zu, frühzeitig auf die erwähnten methodischen Prinzipien des DFC und auf seine potentielle Verwendbarkeit als „Lernerwörterbuch“ aufmerksam gemacht zu haben.

Die Schule von Jean Dubois, dem verantwortlichen Redakteur des DFC, hat den Weg jener mit dem DFC eingeleiteten neuen Generation von Wörterbüchern inzwischen konsequent fortgesetzt. Noch vor der Neubearbeitung des DFC (= NDFC) und seiner definitiven Ablösung durch den *Dictionnaire de français* [= DDF] wurden dem primär muttersprachendidaktisch orientierten DFC zwei monolinguale L2-(Lern)Wörterbücher an die Seite gestellt, für die es nach wie vor kein ebenbürtiges Gegenstück auf der Welt gibt: der *Dictionnaire du français langue étrangère - Niveau 1* [= DFLE 1] und der *Dictionnaire du français langue étrangère - Niveau 2* [=DFLE 2].

Nun ist die skizzierte Entwicklung keineswegs auf Frankreich beschränkt geblieben. Der im angelsächsischen Sprachraum verbreitete Typ der sog. „learners' dictionaries“ legt davon beredtes Zeugnis ab. Selbst die spanische Lexikographie unternimmt seit geraumer Zeit große Anstrengungen in dieser Richtung. Im Vergleich zu ihren englischen „Artgenossen“ nimmt sich die Zahl L2-tauglicher monolingualer Wörterbücher allerdings recht bescheiden aus.<sup>16</sup> Mit umso größerem Erstaunen wird man zur Kenntnis nehmen, daß die Errungenschaften der „pedagogical lexicography“ an der Bundesrepublik vorbeizulaufen drohen. Zwar kann das Deutsche auf dem Felde der didaktisch orientierten L1-Wörterbücher mit dem makrostrukturell armen, mikrostrukturell dafür aber um so reicheren

---

<sup>16</sup> Einen ersten Eindruck von diesen Bemühungen vermittelt Hausmann (1983a) sowie Saavedra (1985).

Wahrig-dtv aufwarten; der drückenden französischen Überlegenheit (DDF, DFV, DHj, MR<sub>2</sub>/(MR<sub>1</sub>), RM, NLarD,) hat es aber auf diesem Gebiet ebensowenig entgegenzusetzen wie das Englische. Und fest steht auch, daß die *monolinguale Fremdsprachenlexikographie*<sup>17</sup>, wie sie in Frankreich u.a. durch den (alten) DFC – mit Einschränkungen auch durch den DDF – sowie die beiden einzigartigen DFLE und wie sie in England durch eine inzwischen recht eindrucksvolle Zahl von “learners' dictionaries” sowie “pedagogical dictionaries” mit entsprechend verringerter Makrostruktur für ein sog. ‘intermediate level’ repräsentiert wird, vorläufig ohne deutsches Pendant ist.

Daß wir mit dieser Einschätzung, wonach es eine deutschsprachige monolinguale L2-Lexikographie im Grunde genommen nicht gibt, keineswegs allein stehen, sei mit zwei Zitaten belegt, die für viele andere stehen:

“Didactic lexicography of German is – not counting the lexicography of basic vocabulary and valency lexicography – virtually non-existent” (Wiegand 1985a:202).

“As to the related issue of ‘weaning away’ the learner from the bilingual towards the monolingual dictionary, this will not be feasible until the notion of the ‘learner’s dictionary’ becomes a reality for German” (Hartmann 1987:145).

Selbst im Bereich der Valenzwörterbücher, unter denen das im Jahre 1986 erschienene onomasiologisch angelegte Valenzwörterbuch von H. Schumacher (*Verben in Feldern* [= ViF]) eine Art Vorreiterrolle spielen sollte, haben sich die Hoffnungen auf ein adressatengerechtes L2-Spezialwörterbuch nicht erfüllt (vgl. dazu Kap. IV.1.3).

Inwieweit das seit kurzem vorliegende *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* [= LGWDaF] aus dem Hause Langenscheidt tatsächlich eine Bereicherung für die Gruppe der extensiven L2-Gesamtwörterbücher darstellt, bleibt abzuwarten. Nach den bislang vorliegenden Informationen (vgl. auch unten Anm. 265, S. 268) besteht berechtigte Hoffnung, daß es die beklagte Lücke für Deutsch als Fremdsprache wenigstens zum Teil zu füllen vermag.

In Tab. 1 (S. 13) sind die „wichtigsten“ der Mitte 1991 für Französisch, Englisch und Deutsch im Handel erhältlichen einsprachigen Lernerwörterbücher aufgeführt.

---

<sup>17</sup> Während vor allem in der Bundesrepublik im allgemeinen zwischen *Zweitsprachenerwerb* und *Fremdsprachenunterricht* unterschieden wird und sich dementsprechend auch eine terminologische Trennung zwischen Deutsch/Englisch usw. als *Fremd-* und als *Zweitsprache* eingebürgert hat, werden diese Bereiche international aufeinander bezogen diskutiert. Ohne die Berechtigung dieser Unterscheidung prinzipiell in Frage zu stellen (vgl. zu dem ganzen Problemkreis ausführlicher Zöfgen 1986), ziehen wir es vor, die mit diesem Fragenkomplex verbundenen Probleme zunächst auszuklammern und verzichten vorläufig auf Präzisierungen zu einer speziell auf den Fremdsprachenunterricht bezogenen “pedagogical lexicography”. Der Begriff „Fremdsprachenlexikographie“ ist deshalb bis auf weiteres deckungsgleich mit dem im weiteren Verlauf unserer Überlegungen generell bevorzugten Terminus *L2-Lexikographie*.

Die getroffene Auswahl aus dem inzwischen reichen Angebot von Wörterbüchern mit z.T. sehr unterschiedlich gearteten „didaktischen“ Ansprüchen beruht dabei auf folgenden Überlegungen:

1. Ganz im Sinne seiner höchst disparaten Verwendung und mangelnden theoretischen Fundierung wird vorläufig ein intuitives Verständnis des Begriffs „learner's dictionary“ zugrunde gelegt.

2. Als Kriterien für die Berücksichtigung gelten: (a) explizite Kennzeichnung als Lernerwörterbuch im Titel oder im Vorwort oder (b) Adressatenbestimmungen, die vor dem Hintergrund einer gezielten Selektion der Makrostruktur den nicht-muttersprachigen Lerner in den Mittelpunkt rücken<sup>18</sup>. Daneben finden (c) vor allem jene didaktisch orientierten L1-Wörterbücher Erwähnung, die aufgrund ihrer vermuteten Eignung als L2-Wörterbuch im schulischen oder universitären FU der Bundesrepublik zum Einsatz kommen und die ihre Subsumierung unter dieser Begrifflichkeit damit rechtfertigen. Dies gilt beispielsweise nicht für die muttersprachendidaktischen Wörterbücher von Didier sowie Préfontaine (vgl. dazu Hausmann 1979:335f; 1982a:194f), die in der Bundesrepublik relativ unbekannt sind und die deshalb hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt seien.

3. Ausgeklammert bleibt zunächst der gesamte Bereich der nicht-alphabetisch gliedernden Lexikographie.

4. Einer Untersuchung nicht wert erschienen im übrigen die mikrostrukturell unzureichenden Repräsentanten dieses Wörterbuchtyps. Für das Französische ist dies etwa das Wörterbuch von Matoré, das seit 1984 vom Hueber-Verlag unter dem irreführenden Titel *5000 Lernwörter Französisch* vertrieben wird<sup>19</sup>; für das Englische seien das OELDE und das mit ihm vergleichbare *Elementary Dictionary of English* (EDE) aus dem Hause Langenscheidt-Longman genannt; für das Deutsche (als Fremdsprache) schließlich trifft dies u.a. auf das *Duden Bedeutungswörterbuch* zu.<sup>20</sup>

5. Daneben dürfte klar sein, daß es unterschiedliche Fertigungsstufen/Lernniveaus gibt, die folgerichtig ihren Niederschlag in verschiedenen Graden von makrostruktureller Selektivität finden (*advanced*, *intermediate* [unter 25000], *pre-intermediate*, sowie ggf. *elementary* [bis etwa 4000]) und die es im Laufe der Untersuchung zu präzisieren gilt.

---

<sup>18</sup> Daß die beiläufige Erwähnung des ausländischen Benutzers, wie sie in vielen L1-Wörterbüchern gang und gäbe ist, über dessen Eignung als Lernerwörterbuch nichts aussagt, versteht sich von selbst. So erfüllt – um dies an einem Beispiel zu verdeutlichen – das immerhin 120000 Stichwörter umfassende DUW, das im Vorwort lapidar behauptet, „den Bedürfnissen breiter Benutzerkreise, vor allem auch der ausländischen Benutzer, zu entsprechen“, natürlich nicht im entferntesten die Bedingungen, die an ein L2-Wörterbuch zu stellen wären.

<sup>19</sup> Vgl. dazu auch die deutlichen Worte von N. Becker in seiner sehr kritischen Besprechung dieses Wörterbuchs (erschieden in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 32 (1985), 324).

<sup>20</sup> Einen informativen Überblick über die in Frankreich, England und der Bundesrepublik vertriebenen/hergestellten didaktisch orientierten Wörterbücher, der somit auch die hier nicht aufgeführten ausnahmslos berücksichtigt, gibt Hausmann (1985b:28–31).

| Grad der Selektion | S p r a c h e   |   |                   |
|--------------------|---|---|-------------------|
|                    | Französisch   | Englisch  | Deutsch           |
| 20000 bis 50000    | DFC (1966)<br>NDFC (1980)<br>DDF (1986)<br>DFV (1973)<br>MR <sub>1</sub> /MR <sub>2</sub> (1988)<br>RM (1982)<br>DPF (1987) | ALD <sub>3</sub> (1974) → OSDCE <sub>1</sub><br>ALD <sub>4</sub> (1989) ← OSDCE <sub>2</sub> <sup>21</sup><br>DCE <sub>1</sub> (1978) → LASDE <sup>21</sup><br>DCE <sub>2</sub> (1987) → LASDE <sub>n</sub> <sup>21</sup><br>COBUILD (1987) → CELD <sup>21</sup><br>CULD<br>PESD (1991) | [ LGWDaF (1993) ] |
| 10000 bis 20000    | NLarD (1977)<br>DHj (1980)  | EED (1980)<br>MLD (1983) <sup>22</sup>  | Wahrig-dtv (1978) |
| unter 10000        | DFLE 1 (1978)<br>DFLE 2 (1979)<br>DSF (1981)  |   |                   |

**Tab. 1:** Lernerwörterbücher für Französisch, Englisch und Deutsch

Völlig zu Recht ist nun gerade in jüngster Zeit wiederholt die Forderung nach bilingualen L2-Wörterbüchern erhoben und nachdrücklich deren Stellenwert für Sprachrezeption und Sprachproduktion betont worden. Die hier vorgenommene Beschränkung auf den Bereich der monolingualen L2-Wörterbücher bedeutet keineswegs, daß wir Rolle und Funktion des zweisprachigen Wörterbuchs für den Erwerb von und den Umgang mit Fremdsprachen verkennen. Vielmehr ist sie in

<sup>21</sup> Beim OSDCE<sub>1</sub> handelt es sich um die auf ca. 22000 Hauptstichwörter reduzierte Version der dritten Auflage des ALD (1974), die in der Bundesrepublik und in Österreich auch unter dem Titel *Oxford Intermediate Learner's Dictionary of Current English* vertrieben wurde, wohingegen das OSDCE<sub>2</sub> mit knapp 30000 Hauptstichwörtern in deutlicher Parallele zur 4. Auflage des ALD entstanden ist. Das LASDE in der Ausgabe von 1983 (vgl. auch Anm. 8, S. 5) ist die auf etwa 30000 Hauptstichwörter verringerte, nur geringfügig veränderte intermediate version der 1. Auflage des DCE (1978), die in der Bundesrepublik auch als *Longman Compact School Dictionary of English* (1984) angeboten wurde, während sich die Neuausgabe von 1991 (= LASDE<sub>n</sub>) am DCE<sub>2</sub> orientiert und ca. 35000 Einträge (Verlagsangabe: „45000 Wörter und Wendungen“) umfaßt. Mit einer geringeren Zahl von Lemmata, nämlich 30000, wartet das CELD (1989) auf – die sog. „Lerner-Version“ des COBUILD, die u.a um sog. „checkpoints“, um ein Inventar des in den Definitionen verwendeten Wortschatzes, um eine Liste der „structural patterns“ und um einen Anhang mit Illustrationen erweitert wurde.

<sup>22</sup> Im Jahre 1984 ersetzt durch eine „revised edition“ mit dem Titel *Macmillan Student's Dictionary* [= MSD], die sich allerdings kaum von der hier benutzten Ausgabe aus dem Jahre 1983 unterscheidet.

der Tatsache begründet, daß es alphabetisch gliedernde zweisprachige L2-Wörterbücher – zumindest für Deutsch als Ziel- bzw. Ausgangssprache – trotz gegenteiliger Behauptungen der Verlage im Grunde genommen nicht gibt. Eine Aufarbeitung des aktuellen Standes der zweisprachigen (vornehmlich „onomasiologisch“ ausgerichteten) Lernerlexikographie bleibt deshalb dem fünften Kapitel vorbehalten.

## II. KAPITEL

# Lexikographisch-pragmatische Voraussetzungen für die Konzeption von Lern(er)wörterbüchern

### 1. Grundsätzliches

Der Gedanke, daß die Analyse der pragmatischen Voraussetzungen lexikographischer Unternehmungen als konstitutives Element in einer Theorie der Lexikographie verankert sein muß, hat Tradition. Bereits im Jahre 1960 hatte F.W. Householder am Ende der klassischen Conference on Lexicography die wohlbekannte und seitdem immer wieder zitierte Empfehlung ausgegeben:

“Dictionaries should be designed with a special set of users in mind and for their specific needs” (Householder 1967:279).

Sie markierte insofern einen Wendepunkt in der Geschichte der Lexikographie, als sie den Grundstock für das legte, was man fortan als Benutzerperspektive zu bezeichnen pflegte. Auch die gegenwärtige metalexikographische Forschung versäumt es nicht, die Notwendigkeit einer empirisch fundierten Soziologie des Wörterbuchbenutzers zu betonen sowie die Unabdingbarkeit einer daraus abzuleitenden Typologie der Benutzungssituationen herauszustreichen.<sup>23</sup> Gleichwohl scheinen Fragestellungen, die auf den fremdsprachigen Benutzer und seine Informations- und Lernbedürfnisse Bezug nehmen – namentlich in der germanistischen Wörterbuchforschung – in dem Maße vernachlässigt zu werden, wie die Konsequenzen einer solchermaßen ‘pragmatisierten’ Lexikographie für Aufbau, Inhalt und Einsatzmöglichkeiten eines L2-Wörterbuchs (vgl. dazu oben Anm. 17) offenbar unterschätzt werden.<sup>24</sup>

Zwar hat sich längst die Einsicht durchgesetzt, daß die völlig ungeklärte Benutzer- und Benutzungsfrage ein Zentralproblem der Wörterbuchschreibung darstellt; doch ist sich die Metalexikographie nach wie vor eher der Defizite in der Untersuchung der pragmatisch-lexikographischen Voraussetzungen bewußt, als daß sie mit empirisch gesicherten Erkenntnissen aufwarten kann. Von hierher erscheint es gerechtfertigt, dem erwähnten Typ des “learner's dictionary” mit einer gehörigen Portion Skepsis zu begegnen.

Ob nun eine Untersuchung der Pragmatik der Benutzungssituationen zwangsläufig dazu führen muß, daß die traditionellen Wörterbuchtypologien der Linguis-

---

<sup>23</sup> Vgl. dazu Wiegand (1977:64; 1983:99f). Näheres dazu in Kap. II.3.

<sup>24</sup> Vgl. dazu auch die kritische Analyse des ViF in Kap. IV.1.3.



ten und Lexikographen (beispielsweise in semasiologisch-onomasiologisch, historisch-gegenwartsbezogen, gemeinsprachlich-fachsprachlich, etymologisch, usw.) durch didaktisch motivierte nach Benutzern und Benutzungssituationen ersetzt werden, wie Hartmann (1982:74) dies fordert, ist fraglich. Denn selbstverständlich ist neben dem „Kriterium des Benutzungszwecks“ auch das „Kriterium der Zusammensetzung des Wörterbuchs“ (vgl. Hausmann 1989:970f) von unmittelbarer Relevanz. Von nicht geringer Bedeutung ist schließlich die schärfere Konturierung des anvisierten Benutzerkreises, der in der Praxis der Lexikographie – wie oben gezeigt – häufig nur vage umschrieben wird. Für die Konzeption künftiger Wörterbücher bleibt folglich eine lexikographisch-pragmatische Voraussetzung unhintergebar, nämlich die Orientierung an wenigstens drei Parametern: (a) Adressat (= Benutzertypologie), (b) Zweck/Benutzungssituation (= Funktionstypologie<sup>25</sup>) und (c) Zahl und Art der Informationen, die das Wörterbuch über lexikalische Einheiten liefert (= „phänomenologische Typologie“ nach Hausmann 1989:970). Dabei muß grundsätzlich eine Trennung vorgenommen werden zwischen verschiedenen begründeten Benutzerbedürfnissen und zwischen voneinander abweichenden Zwecken, denen Wörterbücher dienen können, jeweils in Verbindung mit der Zuweisung von entsprechend eng definierten Aufgaben für den betreffenden (phänomenologisch unterschiedenen) Wörterbuchtyp. Theoretisch ließen sich die drei Parameter mit ihren jeweils verschiedenen Ausprägungen beliebig untereinander kombinieren. Dagegen mag man einwenden, daß – wie zuletzt von Voigt (1984:337) betont – „time, space and money“ gegen eine solche Diversifizierung und Spezialisierung der Wörterbuchlandschaft sprechen. Dies sollte uns aber nicht davon abhalten, für den fremdsprachigen Benutzer auch solche Wörterbücher zu reklamieren und zu entwerfen, die auf den Kenntnisstand der jeweiligen Adressatengruppe Rücksicht nehmen und die die drei wesentlichen Funktionen eines Wörterbuchs nicht gleichermaßen für sich in Anspruch nehmen. Dies sind: (Hilfestellung bei der) Sprachrezeption (dekodierende Perspektive), Sprachproduktion (enkodierende Perspektive) und „systematische“ Kompetenzerweiterung<sup>26</sup>. Welche Kompromisse man bei der Verwirklichung eines solchen Programms dann eingehen muß, sollten wir nicht *a priori* entscheiden.

Immerhin entlarvt unsere kleine Überlegung die häufig anzutreffende undifferenzierte Verwendung der Begriffe *Lernwörterbuch* und *Lernerwörterbücher* als unzulässige Gleichsetzung von Adressat/Benutzergruppe und Zweckbestimmung.

---

<sup>25</sup> In Ansätzen sind derartige Funktionstypologien von Wiegand (1977:81), Hausmann (1977:144–156) und Hartmann (1989:21) entworfen worden. Einen Versuch zur Typologisierung von Wörterbüchern nach (allen nur denkbaren) Benutzungsmöglichkeiten hat Kühn (1989) unternommen.

<sup>26</sup> Weitere in der Literatur genannte Funktionen, wie etwa das nicht mit einer bestimmten Informationsabsicht verbundene ‘browsing’ oder der Einsatz des Wörterbuchs zur Erbauung und Belehrung für sehr begrenzte Aufgabenstellungen (z.B. Kreuzworträtsel lösen) seien hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt (vgl. Hausmann 1989:970 sowie Kühn 1989).– Zur näheren Erläuterung der Funktion eines Wörterbuchs als Hilfsmittel zur systematischen Kompetenzerweiterung vgl. unten Kap. II.2.

In der Tat handelt es sich bei den englischen *learners' dictionaries* um Gesamtwörterbücher, die nicht auf bestimmte Funktionen festgelegt sind, sondern die auf den nicht-anglophonen Benutzer und seine vermuteten Bedürfnisse in einer unspezifischen Menge von Fragesituationen abheben. Nimmt man den Begriff *Lernwörterbuch* hingegen ernst, soll demnach die Wörterbuchbenutzung die Möglichkeit der kontrollierten Kompetenzerweiterung grundsätzlich beinhalten oder soll darin gar die vorrangige, wenn auch nicht einzige Zweckbestimmung des Wörterbuchs bestehen, dann muß die Qualität dieses Wörterbuchtyps auch unter wortschatzdidaktischen, fehlerlinguistischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten beurteilt werden.

Noch eine weitere Schlußfolgerung legen diese wenigen Bemerkungen nahe, ist es letztlich doch der Mangel an klaren begrifflichen Vorgaben, der eine nicht enden wollende Zahl von Mißverständnissen produziert hat. Am problematischsten erweist sich dabei der Begriff „learner's dictionary/Lernerwörterbuch“. Im Gegensatz zu seiner deutschen Entsprechung und inhaltlichen Füllung durch einige germanistische Wörterbuchforscher<sup>27</sup>, die damit offenbar die Vorstellung von einem durch Vereinfachung aus einem wissenschaftlichen Wörterbuch hervorgegangenen Werk für L1- und L2-Sprecher verbinden, meint diese Bezeichnung im Englischen einen durchaus eigenständigen, keineswegs „abgeleiteten“ Wörterbuchtyp, “[which] is intended primarily for the foreign student” (DCE<sub>1</sub>: viii). Richtig ist allerdings, daß der Begriff sehr uneinheitlich verwendet wird und daß die Etikettierung eines Wörterbuchs als “learner's dictionary” nicht in jedem Fall Rückschlüsse auf die anvisierte Adressatengruppe zuläßt. Während etwa die Wörterbücher aus dem Hause Longman diese Begrifflichkeit ganz vermeiden, findet man sie bei Collins nur in der auf 30000 Lemmata reduzierten ‘intermediate version’. Eine andere Verlagspolitik verfolgt die Oxford University Press, bei der sich – mit Ausnahme der ‘intermediate versions’ (OSDCE<sub>1</sub>, OSDCE<sub>2</sub>) – alle dem Vorbild des ALD verpflichteten reduzierten Versionen (OELDE, OLPD) als lernerorientiert zu erkennen geben.

Unter den französischen „Lernerwörterbüchern“ bezieht allein der DFLE unmißverständlich Stellung, wenn er bereits durch die Vorgabe im Titel «français langue étrangère» den frankophonen Sprecher als potentiellen Benutzer von vornherein ausschließt. Weniger klar liegen die Verhältnisse bei den ursprünglich auf die «élèves du collège» zugeschnittenen L1-Lernerwörterbüchern. Daß sich die L2-Eignung des DDF aufgrund seiner engen Verwandtschaft zum DFC relativ leicht begründen läßt und daß ihm deshalb Eigenschaften zugesprochen werden, die ihn als „vorzügliches Hilfsmittel in der Hand des [germanophonen] Schülers, Studenten und Lehrers ausweisen“<sup>28</sup>, leuchtet ohne weiteres ein. Als fragwürdig

---

<sup>27</sup> Der Begriff wird meines Wissens erstmals von Bergenholtz (1985) und Mugdan (1985) mit Bezug auf ein deutsches (grammatisches) Wörterbuch verwendet.

<sup>28</sup> Franz Josef Hausmann in seinem Vorwort zur deutschen Lizenzausgabe des *Dictionnaire de français* (DDF), die mit dem französischen Original von 1986 allerdings nicht völlig identisch ist.

ist die vorschnelle und in aller Regel empirisch nicht abgesicherte Erweiterung des Adressatenkreises hingegen vor allem dann einzustufen, wenn der deutsche Lizenznehmer die offenkundigen konzeptionellen Unterschiede zwischen L1- und L2-Orientierung mit der falschen Behauptung zu überspielen versucht, ein *dictionnaire d'apprentissage* wie der MR<sub>2</sub> sei „speziell für den Französischunterricht an deutschen Schulen konzipiert [worden]“<sup>29</sup>.

Um nun die Leistungsfähigkeit eines Wörterbuchs für den Gesamtkomplex L2/FU zureichend beurteilen zu können, scheint es dringend geboten, eine Terminologie zu wählen, die einerseits die Grenze zwischen L1 und L2 schärfer als allgemein üblich betont und die andererseits die quantitativen und qualitativen Unterschiede zwischen L2-Wörterbüchern deutlich hervortreten läßt. Zu diesem Zweck greifen wir auf einige von Hausmann (1977) eingeführte Unterscheidungsmerkmale zurück und grenzen den Bereich der monolingualen L2-Lexikographie vor folgendem Hintergrund aus dem Gesamtbereich der Sprachlexikographie aus:

| ADRESSAT: L2-Sprecher (Schüler, Studierende, ...)   |                                  |   |   |
|---|----------------------------------|---|---|
| (Quantität)<br>Grad der Sprachbeherrschung  | Q u a l i t ä t                  |   |   |
|   | Gliederungsprinzip               | Funktion<br>(Hilfestellung bei)                     | Art und Zahl der Informationsangaben  |
| <b>exhaustives</b> L2-Wörterbuch<br>– advanced  | Semasiologisch<br>(alphabetisch) | 1. (Text-)Verstehen<br>[Rezeption]                  | – Gesamtwörterbücher  |
| <b>selektives</b> L2-Wörterbuch<br>– intermediate<br>– pre-intermediate<br>– exementary/basic | Onomasiologisch<br>(begrifflich) | 2. Schreiben/Sprechen<br>[Produktion]               | – Teilwörterbücher:<br>Aussprache-,<br>Valenz-,<br>Kollokations-,<br>Synonymen-,<br>Begriffswörterbücher,<br>usw. |
|   | Thematisch-Sachlich              | 3. (Systematische) Kompetenzerweiterung<br>[Lernen] |   |

**Tab. 2:** Der Bereich der monolingualen L2-Lexikographie

Mit Rücksicht auf den weiteren Gang der Argumentation verzichten wir an dieser Stelle auf eingehende Erläuterungen. Zum Verständnis seien lediglich einige begriffliche Klärungen vorausgeschickt:

(1) Die vorgenommene Akzentuierung des L2-Sprechers als potentiellm Wörterbuchbenutzer, bei dem nicht nur mit einem entsprechend höheren Informationsbedürfnis, sondern auch mit grundlegend anders garteten Nachschlagegängen zu rechnen ist<sup>30</sup>, zielt nicht darauf

<sup>29</sup> So die Behauptung des Klett-Verlages im Katalog „Weiterbilden Sprachen 1992“, S. 148.

<sup>30</sup> Diese von mir wiederholt erläuterte These (vgl. etwa Zöfgen 1985:133f) scheint inzwischen

ab, die bedenkenswerten Versuche zur Typologisierung von Wörterbüchern nach Benutzergruppen auf die Formel L1 versus L2 zu reduzieren. Vielmehr geht es darum, L2-relevante Gesichtspunkte bei der Konzeption künftiger Lernerwörterbücher in den Vordergrund zu rücken und die Qualität und Brauchbarkeit der sog. "learners' dictionaries" nicht zuletzt im Hinblick auf ihren Beitrag zur systematischen Kompetenzerweiterung zureichend zu beurteilen.

(2) Was den Grad der Sprachbeherrschung ('level of proficiency') und die daraus abzuleitenden Folgerungen für die Extension der Makrostruktur sowie die Ausführlichkeit der Mikrostruktur angeht, so gelten für das L2-Wörterbuch ersichtlich andere quantitative Maßstäbe als für das L1-Wörterbuch. Nachschlagewerke, wie etwa der DFC oder der CULD mit einer Makrostruktur von 25000 bzw. 33000 Lemmata, die aus L1-Sicht nur den Rang eines selektiven Wörterbuchs einnehmen, decken sich mit dem, was wir künftig ein exhaustives L2-Definitionswörterbuch bzw. ein L2-Gesamtwörterbuch nennen werden. Dies erklärt, warum sich die im einzelnen noch zu präzisierende Begrifflichkeit nicht ohne eingreifende Veränderungen auf den muttersprachlichen Bereich übertragen läßt.

Für die zweisprachige L2-Lexikographie wäre die vorgeschlagene Kategorisierung zudem um das Merkmal „Ausgangssprache und Sprachrichtung (L1 → L2 bzw. L2 → L1)“ zu erweitern.

(3) Was die Hilfestellung der "learners' dictionaries" bei der Bewältigung der oben bestimmten Aufgaben angeht, so sind sie im allgemeinen „funktionsneutral“. Ein Wörterbuch von der Struktur und Anlage eines DCE<sub>1</sub> favorisiert allerdings stärker als die eben genannten die sprachrezeptive Perspektive. Demgegenüber lassen sich zahlreiche Argumente dafür anführen, daß dieser Wörterbuchtyp seine Stärken eigentlich in Situationen der Textproduktion unter Beweis stellen müßte und daß er die über ein gewisses (noch zu definierendes) Wortschatzvolumen hinausgehende Aufgabe der vollständigen Textrezeption den exhaustiven L1-Wörterbüchern bzw. den zweisprachigen „Großwörterbüchern“ überlassen sollte.

(4) „Echte“ (Gesamt-)Lernwörterbücher – und damit ist in dieser Untersuchung zunächst einmal das nicht auf ein bestimmtes Prinzip bzw. einen bestimmten Bauteil festgelegte selektive Definitionswörterbuch für ein (pre-)intermediate Niveau gemeint – lassen die Funktion der „Hilfestellung bei der (systematischen) Kompetenzerweiterung“ und der Anregung zum lernenden Durcharbeiten der Mikrostruktur(en) in einer Weise über die anderen Funktionen dominieren, daß dieser Wörterbuchtyp für Zwecke der Textrezeption nur geringe Bedeutung hat.

(5) Selbstverständlich kann auch beim fremdsprachigen Benutzer der Griff zum Wörterbuch durch den Wunsch zur Beseitigung eines Informationsdefizites motiviert sein, das sich nicht im Rahmen von Situationen der Textproduktion, der Rezeption eines fremdsprachigen Textes oder der kontrollierten Aneignung, Festigung und Erweiterung der Sprachkompetenz ergibt und das sich folgerichtig nicht durch Konsultation eines L2-Wörterbuches befriedigen läßt. Hierzu rechnen insbesondere jene Benutzungsanlässe, die aus sprachgeschichtlichen, sprachsoziologischen oder anders gearteten sprachlich-linguistischen (Forschungs-)Interessen erwachsen (vgl. auch Kühn 1989:116f und 119).

---

auch in der germanistischen Wörterbuchforschung zunehmend an Bedeutung zu gewinnen. Kromann (1992:159) hält die Dichotomie muttersprachliche versus fremdsprachliche Kompetenz immerhin für so essentiell, daß er sie „zu einem hochrangigen Gliederungskriterium für eine Taxonomie der idealtypischen Benutzungssituationen“ machen möchte.

## 2. (Wortschatz-)Lernen mit dem Wörterbuch?

Es ist kein Geheimnis, daß sich Existenz und Verbreitung bestimmter Wörterbuchtypen nicht aus einem praktischen Benutzungszweck oder aus einem unmittelbaren Benutzerbedürfnis heraus erklären lassen. Ihre Entstehung verdanken sie vielmehr „zeitspezifischen Bedürfnissen“ bzw. Motiven, die erst im Kontext bestimmter historischer Konstellationen verständlich werden (vgl. Püschel 1986: 224). So sind – um nur zwei Beispiele zu nennen – die Anfänge der distinktiven Synonymik des Französischen ein „spezifisches Produkt der Sprachauffassung und des Sprachideals des 17. Jahrhunderts“ (Gauger 1973:2), während die Grundwortschatzlexikographie (des Deutschen) mit dem Beginn der großen Häufigkeitszählungen zusammenfällt und deshalb von Kühn (1984:245) als eine Art „Abfallprodukt der [...] Frequenzforschung“ bezeichnet wird.

Selbst die Vielfalt der Benutzungsanlässe und Benutzungszwecke, wie sie sich in den bereits erwähnten Funktionstypologien manifestiert (vgl. Anm. 25, S. 16), sollte nicht zu der falschen Schlußfolgerung verleiten, daß die Bedürfnisse des L2-Benutzers bei der Konzeption und Erarbeitung von Wörterbüchern ausreichend Berücksichtigung gefunden haben. Nicht etwa, daß das immer wieder zu konstatierende eklatante Mißverhältnis zwischen reklamierter Funktion und tatsächlicher Leistungsfähigkeit eines Wörterbuchs in jedem Fall als bewußte Irreführung des Käufers gedeutet werden muß. Häufig beruht die Diskrepanz „lediglich“ auf einer Fehleinschätzung, der Verfasser und/oder Verleger offenbar selbst erlegen sind.<sup>31</sup> Dennoch scheint Mißtrauen selbst dort angebracht, wo Wörterbücher unter explizit didaktischen Zielsetzungen erarbeitet wurden. Jedenfalls sind viele der sog. Grundwortschatzbücher zum Lernen ebenso ungeeignet wie die für den Schulgebrauch ‘adaptierten’ Fassungen der *learners' dictionaries* und werden entgegen ihrer eigentlichen Zweckbestimmung nicht zur Erweiterung und Vertiefung der rudimentären fremdsprachlichen Kompetenz, sondern als Kontrollinstrument in Orthographie und Genusfragen benutzt. Dies bedeutet nun auch, daß Präferenzen für ein bestimmtes Nachschlagewerk oder die Häufigkeit, mit der es zu Rate gezogen wird, weder Rückschlüsse über seine wirkliche Funktion noch Aussagen über effektive Benutzungsmöglichkeiten erlauben.

Einsprachige Wörterbücher, deren Benutzung gewissermaßen „didaktisch und lernpsychologisch motiviert [ist]“, gehören deshalb auch weiterhin „zu den Desiderata moderner Wörterbuchschreibung“ (Kühn 1989:120). Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die Vorstellung von einsprachigen Lernwörterbüchern auch in der Vergangenheit eine nur untergeordnete Rolle gespielt hat. Demgegenüber belegt die bis weit ins Mittelalter hineinreichende Geschichte der zweisprachigen Lexikographie, daß bereits die frühen lexikographischen Zeugnisse, nämlich die sog. Realglossare, für den praktischen Gebrauch, vor allem aber für

---

<sup>31</sup> Einen solchen extremen Fall erwähnt Kühn (1989:120) unter Hinweis auf Kapeller, der allen Ernstes behauptet, man könne aus seinem Schimpf(wörter)buch das Schimpfen erlernen (1964:7).

den Einsatz im Schulunterricht, ausgelegt waren und daß der Gedanke des Wortschatzlernens mit dem Wörterbuch insbesondere in Form der sog. sachlich und synonymisch gegliederten Glossare eine lange Tradition hat (vgl. auch Kap. V.1.7). Hier – wie im übrigen auch in den Lehrwerken des 17. und 18. Jahrhunderts, die durch großen Einfallsreichtum bei der Präsentation des Sprachmaterials gekennzeichnet sind und in denen der Wortschatzerwerb nach Sachgruppen breiten Raum einnimmt (vgl. Schröder 1984) – ließe sich manche Anregung für den Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht gewinnen. Letzterer kapriziert sich bekanntlich in der ersten Memorierungsphase immer noch zu ausschließlich auf die Glossare der Lehrwerke, jene „großangelegte[n] Vokabelfriedhöfe[n]“ (Schröder 1984:328), mit denen systematische Wortschatzarbeit bereits im Keim erstickt wird. Ein Blick zurück scheint deshalb nicht nur reizvoll, sondern auch lohnend. Nicht wenige dieser lexikographischen Versuche verfügen nämlich im Vergleich zu den sterilen Vokabellisten, wie sie immer noch gang und gäbe sind, über ein nachgerade „kommunikatives Potential“ (vgl. dazu Zöfgen 1994) und verdienen weit größere Aufmerksamkeit, als ihnen in der fremdsprachendidaktischen Forschung bislang zuteil geworden ist.

Dieser kleine Ausflug in die Historiolexikographie unterstreicht, daß Überlegungen, ein Wörterbuch unter dezidiert pädagogischen Zielsetzungen zu gestalten und es zur gezielten Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz benutzbar zu machen, keineswegs neu sind. Unter den Begriffen *Lernwörterbuch*, *pedagogical dictionary*, *learner's dictionary* oder *dictionnaire d'apprentissage*, die dieser Vorstellung allerdings in recht unterschiedlicher Weise Rechnung tragen, erleben sie gegenwärtig eine ungeahnte Renaissance.

Was man sich unter einem *Lernwörterbuch* vorzustellen hat und welchen Zweck es verfolgt, umschreibt Lübke (1982:22) mit den folgenden Worten:

„Ein Lernwörterbuch enthält einen begrenzten, lernenswert erscheinenden Wortschatz, der so arrangiert und kombiniert wird, wie er für das Vokabellernen am geeignetsten ist. Der Benutzer will mit dem Lernwörterbuch den eigenen Wortschatz wiederholen, erweitern, vervollkommen, ausdifferenzieren“.

Ersichtlich wird hier zum einen auf die **Anordnung des Wortschatzes** abgehoben; denn gemeint ist natürlich das (in den meisten Fällen) zweisprachige Sachgruppenwörterbuch, das sinnvolles Wortschatzlernen auf der Grundlage einer paradigmatisch-inhaltlichen Organisation ermöglicht.<sup>32</sup> Ein weiteres Kennzeichen dieses Wörterbuchtyps, der bereits in einem frühen Stadium des L2-Erwerbs zum Einsatz kommen soll und der dementsprechend auf das (ggf. sehr eingeschränkte) sprachliche Vermögen der Adressaten Rücksicht zu nehmen hat, ist die reflektierte **Selektion des Sprachmaterials**. Was dabei als „lernenswerter“ Wortschatz zu gelten hat und wie der Umfang der Makrostruktur

---

<sup>32</sup> Zur grundsätzlichen Problematik einer onomasiologischen Gliederung der Makrostruktur vgl. auch Kap. III.3.1.

entsprechend zu begrenzen ist, hängt zweifellos von der anvisierten Benutzergruppe ab. Folgerichtig reicht die Zahl der Einträge von rund 2500 Lemmata bei den sog. Grundwortschätzen bis hin zu deutlich über 20000 Lemmata bei jenen, die für die Hand des sehr fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner bestimmt sind. Dem Vorschlag Hausmanns (1976:102; 1977:145) folgend, sprechen wir von primären Lernwörterbüchern, die sich dank ihrer onomasiologischen Anlage text- und lehrbuchunabhängig auf praktisch jeder Fertigungsstufe zum Durcharbeiten, Festigen und/oder Wiederholen einzelner Sachgebiete bzw. größerer Lemmatabestände eignen und die die Funktion des systematischen Wortschatzlernens in den Vordergrund rücken.<sup>33</sup>

Im Gegensatz zum primären Lernwörterbuch geht der Arbeit mit Wörterbüchern wie dem bereits erwähnten DFLE in aller Regel die Identifikation einer Lerneinheit im lebendigen Text/Dialog voraus. Aufgrund einer solchen (mehr oder weniger notwendigen) Beziehung zu Text- und Kommunikationszusammenhängen wird verständlich, warum dieser Typ, für den Hausmann (1976:102) den Terminus sekundäre Lernwörterbücher geprägt hat, primär alphabetisch ordnet. Das Attribut „sekundär“ bringt zum Ausdruck, daß die systematische, größere Teile des Wörterbuchs erfassende Aufarbeitung von Kompetenzdefiziten nicht der eigentliche Anlaß für den Griff zum Wörterbuch ist, sondern daß sich Wiederholung, Vertiefung und Ausweitung des Wortschatzes als (un)mittelbare Folge einer punktuellen Konsultation einstellen (können).

Nun haben wir die Überschrift dieses Kapitels nicht ohne Grund mit einem Fragezeichen versehen. Es signalisiert, daß der Anspruch eines Wörterbuches, 'Lernmittel' zu sein oder gar als "silent language teacher" (Stein 1984:126) bzw. als «interlocuteur natif absent» (vgl. oben S. 1) zu fungieren, in der Tat einige Verwirrung stiften könnte. Dies um so mehr, als in wortschatzdidaktischen Arbeiten, in denen – wie ausgeführt – Lern- und Arbeitstechniken vermittelt werden sollen, das Wörterbuch so gut wie ausschließlich als Kontrollinstrument zum Schließen einer Kompetenzlücke bzw. zur Befriedigung eines punktuellen Informationsbedürfnisses fungiert.<sup>34</sup> Wie also ist diese Funktion des Wörterbuchs tatsächlich zu verstehen?<sup>35</sup>

---

<sup>33</sup> Für eine eingehendere Diskussion dieses Wörterbuchtyps sei auf Kap. V.1.2 verwiesen.

<sup>34</sup> Neben den bereits in Anm. 8 und 9 genannten Workbooks seien hier exemplarisch die Arbeiten von Antor (1988), Borbein (1988), Meißner (1987) und Underhill (1985) erwähnt.

<sup>35</sup> Die in diesem Zusammenhang zwar relevante, aber nicht zentrale Frage, auf welcher Fertigungsstufe Wörterbücher als 'Lernmittel' zum Einsatz kommen sollen, klammern wir bewußt aus und verweisen auf Beattie (1973:161), der dazu ganz generell bemerkt: "Common sense indicates that at some point between beginning a foreign language and (say) taking a University degree in it, dictionaries will have to be introduced as an aid to learning". Detailliertere Überlegungen zu dieser Frage haben u.a. Hausmann (1983b) sowie Hartmann (1989a:183) angestellt.

(1) Bekanntlich hat der Begriff des *Lernens* in Krashens (1981; 1982) höchst umstrittener "language-acquisition"-Hypothese eine recht eigenwillige Deutung erfahren. Sieht man einmal von den zahlreichen unbewiesenen Behauptungen und fragwürdigen Postulaten ab, die dieses wenig überzeugende Fragment einer "theory of language acquisition" impliziert, so sind für uns einige der Aspekte von Interesse, die auf die Unterscheidung zwischen „Lernen“ und „Erwerben“, auf das sog. Monitor-Modell und auf die Input-Hypothese Bezug nehmen.

Nach Krashen ist der Prozeß des Erwerbs einer fremden Sprache auf zwei grundsätzlich unterschiedliche und voneinander unabhängige Fähigkeiten zurückzuführen: erstens auf den Erwerb (*acquisition*), der – vergleichbar dem Erstspracherwerb und ganz im Sinne des Chomskyschen "language acquisition device"-Theorems – unbewußt abläuft und der sich nur in festgefügt, invarianten und damit auch kaum beeinflussbaren Sequenzen vollzieht; zweitens auf das Lernen (*learning*), das einen bewußt angewandten, didaktisch steuerbaren Vorgang meint, bei dem die Aufmerksamkeit des L2-Sprechers auf die Form und nicht auf den Inhalt gerichtet ist. *Acquisition* nimmt nicht nur (viel) Zeit in Anspruch, sondern erfordert zudem "a substantial quantity of input data" (Krashen 1982:114), wie er eigentlich nur in realer Interaktion mit *native speakers* stattfindet. *Learning* dagegen versetzt den Fremdsprachenlerner lediglich in die Lage, Regeln explizit zu formulieren; es führt also zur Repräsentation von "pedagogical rules", während es für den Erwerb bzw. die produktive Sprachfähigkeit weitgehend wirkungslos bleibt.

Die Kernaussage des sog. Monitormodells besteht darin, daß der bewußt erlernte Anteil von Sprachkenntnissen, der gewissermaßen als Kontroll- und Korrekturinstanz für den unbewußten Erwerb dient, einem Sprecher nur in der Weise zur Verfügung steht, daß er seine Sprachrezeption und -produktion auf einer Art Kontrollbildschirm (einem *monitor*) überwacht. Krashen geht demnach davon aus, daß die individuelle Variation beim erwachsenen L2-Sprecher in Abhängigkeit von zwei verschiedenen, nicht aufeinander beziehbaren lernersprachlichen Wissensbeständen erklärt werden kann, nämlich formalem Sprachunterricht (*learned system*) und Interaktion mit Muttersprachlern (*acquired system*). Die Monitorfunktion kann nur vom *learned system* übernommen werden. In Aktion tritt der Monitor allerdings nur dann, wenn das Regelwissen internalisiert ist, wenn ausreichend Zeit für die Sprachverarbeitung zur Verfügung steht und wenn schließlich die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form gelenkt wird. Demgegenüber ist dem *acquired system* der Zugang zu diesem 'kommunikationshemmenden' Kontrollmechanismus versperrt, zumal die Umsetzung erworbener Sprachkenntnisse durch Flüssigkeit, Spontaneität sowie Konzentration auf das Inhaltlich-Kommunikative geprägt ist. Damit steht für Krashen fest, daß bewußtes Lernen nicht direkt zum unbewußten Erwerb beiträgt. Beim "optimal monitor user" ergänzen sich allerdings erworbene und erlernte Kompetenz in geradezu idealer Weise, was wiederum nicht ausschließt, daß erlernte Strukturen bis zu einem gewissen Grad auch erworben werden können.

Mit keinem Wort wird in der Monitortheorie auf die Rolle des Inputs als



mögliche Erklärung für die Unterschiede im lernersprachlichen Verhalten eingegangen (vgl. zu dieser Kritik schon Knapp-Potthoff/Knapp 1982:100). Im Rahmen seiner Input-Hypothese (1982:20ff) beschränkt sich Krashen vielmehr darauf, vier Bedingungen zu formulieren, denen ein sog. optimaler, u.d.h. vom Lerner für Verstehens- und Erwerbsprozesse maximal zu nutzender Input zu genügen hat (vgl. Krashen 1982:62ff). Im einzelnen sind dies: ( $\alpha$ ) er muß für den Nicht-Muttersprachler verständlich sein; ( $\beta$ ) er muß für den L2-Sprecher interessant und/oder relevant sein; ( $\gamma$ ) er darf keiner grammatischen Progression folgen; ( $\delta$ ) er muß in ausreichender Quantität angeboten werden.

In der Fremdsprachendidaktik und in der Zweitsprachenerwerbsforschung sind Krashens Thesen auf z.T. heftigen Widerspruch gestoßen. Unabhängig davon, inwieweit diese Kritik im einzelnen berechtigt ist und inwieweit bereits in dieser kurzen Skizze Widersprüche und Ungereimtheiten durchscheinen<sup>36</sup>, bleibt aus fremdsprachendidaktischer Sicht zweierlei festzuhalten:

(a) Die international gebräuchliche Terminologie "pedagogical lexicography" und "learner's dictionary" verdeckt – ebenso wie der hier bevorzugte Begriff L2-Lexikographie (vgl. oben Anm. 17, S. 11) –, daß es sich beim institutionalisierten Fremdsprachenunterricht [= FU] um einen vom natürlichen L2-Erwerb recht verschiedenen Erwerbskontext handelt. Versuche, im gesteuerten FU die Bedingungen des ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs zu simulieren und damit vergleichbare Voraussetzungen für einen „optimalen Input“ zu schaffen, dürften von vornherein zum Scheitern verurteilt sein. Mindestens zwei Gründe sprechen dagegen: zum einen die geringe Zeitdauer, der der Lerner im FU zweitsprachlichen Daten ausgesetzt ist; zum anderen die für kommunikativ adäquates Verhalten ungünstige zahlenmäßige Relation, die sich im FU aus der Konfrontation zwischen einem einzelnen (Quasi-)native speaker und größeren Gruppen von Lernern ergibt. Insofern besteht in der Tat Zwang zur 'Lernökonomie', d.h. zur möglichst sinnvollen und effektiven Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit. Zu den wichtigsten – empirisch gleichwohl unzureichend abgesicherten – didaktischen Maßnahmen, mit denen der Mangel an Interaktion in quantitativer und qualitativer Hinsicht ausgeglichen werden soll, gehört nach wie vor die Steuerung des Inputs, und zwar unter dem Gesichtspunkt der Auswahl und Organisation sprachlicher Erscheinungen.<sup>37</sup>

(b) Wenngleich sich die Input-Hypothese auf *acquisition* und nicht auf *learning* bezieht, sind die Anforderungen, denen ein „optimaler Input“ nach Krashen zu genügen hat, mit Ausnahme von Bedingung ( $\gamma$ ) auch für den gesteuerten FU von grundlegender Bedeutung. Aus lernerlexikographischer Sicht verdienen vor allem Bedingung ( $\alpha$ ) und ( $\beta$ ) Aufmerksamkeit. Mit ( $\beta$ ) wird das Problem der adressaten-

---

<sup>36</sup> Eine besonders scharfsinnige Auseinandersetzung mit Krashens dogmatischen Festlegungen stammt von Gregg (1984), der u.a. auch die zahlreichen logischen Fehlschlüsse in dieser "theory of language acquisition" aufgedeckt hat.

<sup>37</sup> Vgl. zu dem ganzen Gedanken Knapp-Potthoff/Knapp (1982:153f).

gerechten, motivationsfördernden Auswahl des Sprachmaterials angesprochen; mit der Forderung nach einem "comprehensible input" ( $\alpha$ ) gerät nach Vogel (1990:113) „die wichtigste Eigenschaft des Inputs als Voraussetzung für die intendierten Erwerbsvorgänge der Lernenden“ in den Blick.

Gemäß diesen Erläuterungen und unter Zurückstellung grundsätzlicher Bedenken gegen Krashens Modell einer "unified theory of language acquisition" spricht nichts dagegen, dem Wörterbuch die Rolle eines „zusätzlichen, externen Monitors“ zuzuweisen, „welcher dem eigentlichen Monitor-Prozeß vorgeschaltet ist“ (Wagner 1985:251), und die Konsultation des Wörterbuchs als ein „lexikalisches Monitoring“ (ibid.:257) zu bezeichnen. Die mit einem Nachschlagegang verbundene Befriedigung eines Informationsbedürfnisses wäre dann zunächst immer an das *learned system* gekoppelt und hätte nach Krashen keinen Kompetenzzuwachs im Sinne eines direkten Zugriffs auf das *acquired system* zur Folge. Dies hängt ursächlich damit zusammen, daß Wörterbuchartikel, die sich nicht nur durch Strukturmerkmale der Repräsentation, Explikation und Demonstration (vgl. Schaeder 1984:89), sondern auch durch spezifische Benutzungskonventionen auszeichnen, eine Textsorte eigener Art darstellen. Man kann sie als „Instruktionstexte“ auffassen, „die zum regelrechten Gebrauch der durch sie beschriebenen Lexik anleiten [wollen]“ (Schaeder 1987:105). Häufig stellen diese Instruktionen so hohe Anforderungen an die Sprachverarbeitungsfähigkeit, daß sie ohne ein bereits hochentwickeltes mentales Lexikon nur in Teilen verstanden werden. In solchen Fällen wird bestenfalls punktuell „gelernt“. Sofern diese Instruktionstexte jedoch dank einer L2-adäquaten Auswahl und Organisation des Sprachmaterials wesentliche Eigenschaften dessen verkörpern, was nach Krashen einen „optimalen Input“ ausmacht, bestehen gute Aussichten, daß durch die Benutzung des Wörterbuchs der Ausbau sowie die Vernetzung lexikalischen Wissens gefördert und auf dem Umweg über das „lernende“ Durcharbeiten ganzer Textabschnitte Kompetenz „erworben“ wird.

(2) Grundsätzlich gilt, daß die Benutzung eines L2-Wörterbuchs nicht nur als didaktisierte „Lern“situation, sondern überdies als eine spezifische, vom Kompetenzgefälle zwischen L1 und L2 geprägte und deshalb vom Lexikographen mit besonderer Sorgfalt zu antizipierende Kommunikationssituation zu begreifen ist. Die Besonderheit dieser (quasi-)authentischen Frage-Antwort-Situation besteht darin, daß die Kommunikations-/Lernprobleme nicht diskursiv ausgetragen werden können. Adressatengerechte L2-Wörterbücher müssen demnach ein Maß an "explicitness" erreichen, das mit den Stichwörtern Transparenz, Eindeutigkeit, leichte Zugänglichkeit zu den Daten, kontrollierte Verfügbarkeit und Lesbarkeit nur sehr summarisch umschrieben ist. Freilich wird in zahlreichen Fällen Vollständigkeit und linguistische Explizitheit eher hinderlich denn förderlich sein.

Dem (sekundären) Lernwörterbuch fällt in diesem Rahmen die schwierige Aufgabe zu, zumindest die Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß der Nachschlagegang nicht auf das punktuelle Konsultieren beschränkt bleibt, sondern daß er mehr und mehr den Charakter einer (lexikographischen) Lernsituation annimmt. Über Erfolg oder Mißerfolg des „Lernens mit dem Wörterbuch“ sei hier

nicht weiter spekuliert. Nicht einmal der institutionalisierte Fremdsprachenunterricht vermag zuverlässig vorherzusagen, wann eine Abspeicherung des Gelernten im Langzeitgedächtnis einsetzt und wie dies geschieht. Die definitive „Übernahme“ einer bestimmten Struktur in das Gedächtnis des Fremdsprachenlerner wäre dann zwar ein willkommener und auch beabsichtigter (Neben-)Effekt der Wörterbuchbenutzung; jedoch müssen wir uns damit abfinden, daß er „sich keineswegs mit der Regelmäßigkeit ein[stellt], die Fremdsprachen Lehrende und Lernende sich wünschen“ (Wagner 1985:251). Der Lexikograph ist also gut beraten, sich auf die „strukturellen“ Bedingungen zu konzentrieren, die das Lernen nach dem gegenwärtigen Stand der Erkenntnis positiv beeinflussen und unter denen das Wörterbuch eine solche Funktion potentiell übernehmen kann. Dazu zählt die bereits erwähnte Selektion der Makrostruktur. Daneben werden wir Voraussetzungen kennenlernen, die man grob vereinfachend als gezielte Auswahl sowie wortschatzdidaktisch reflektierte und nach fehlerlinguistischen Gesichtspunkten vorgenommene Anordnung und Präsentation der Verwendung eines Lemmas bezeichnen könnte. Diese und ähnliche Strukturprinzipien verleihen dem Wörterbuch dann ein Profil, das seiner zweifachen Bestimmung entspricht: (a) Orientierungshilfe zu sein angesichts einer dem Fremdsprachenlerner in den Texten mit aller Unbarmherzigkeit begegnenden Flut von unbekanntem Wörtern und neuen Verwendungsweisen bekannter Lexeme; (b) Instrument zu sein für die Kontrolle, Differenzierung und Vertiefung von Bekanntem sowie für die systematische Erweiterung des Beherrschten in den Grenzen eines der Adressatengruppe angepaßten Wortschatzvolumens.

(3) Daß der Lexikograph weit überfordert wäre, wollte er Ausschnitte aus dem mentalen Lexikon des L1-Sprechers im Wörterbuchartikel abbilden, sei nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Aus der Zweitspracherwerbsforschung wissen wir, daß weder im Hinblick auf den sprachlichen In- bzw. Output noch hinsichtlich Verarbeitung und Speicherung lexikalischer Einheiten/Informationen gesicherte Erkenntnisse vorliegen. Und dort, wo man nicht mehr auf Mutmaßungen angewiesen ist, sondern mit plausiblen Hypothesen aufwarten kann, deutet alles darauf hin, daß es sich bei diesen Phänomenen um hochkomplexe Vorgänge handelt, die sich einer lexikographischen Beschreibung voraussichtlich auch in Zukunft entziehen.

(4) Nach diesen Präzisierungen kann ein Mißverständnis ausgeräumt werden, das sich bei einigen Metalexikographen, die dem Wörterbuch gerade diese Funktion streitig machen (vgl. etwa Mugdan 1985:222), beharrlich hält. Wörterbücher, die der «fonction constitutive de dépannage» die «fonction nouvelle d'apprentissage» (Galisson 1987:102) zur Seite stellen und die sich als “a tool for the extension and structuring of lexical knowledge, truly complementing the teaching method or the manual” (ibid.:95) definieren, machen sich natürlich nicht anheischig, die in einem Wissensdefizit bzw. einer Kompetenzlücke sich manifestierenden Lernprobleme ausnahmslos einer Lösung näherzubringen. Es wäre vermessen zu behaupten, daß Lernwörterbücher genau das leisteten, was im Kontext der empirischen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts weiterhin als ungeklärt

und umstritten gilt. Allenfalls kann gesagt werden, daß dieser Wörterbuchtyp zum systematischen Aufbau von Kompetenz in dem Maße anregt, wie er die impliziten und expliziten Informationen zum regelgerechten Gebrauch der Wörter als ein wohldurchdachtes „Netzwerk zur Wiederholung, Vertiefung und Ausweitung des Wortschatzes“ (Hausmann 1983b:X) präsentiert.

Des weiteren wird nicht behauptet, daß das L2-Wörterbuch den «interlocuteur natif» ‘repräsentiere’; es verdammt den Fremdsprachenlehrer auch nicht zur Untätigkeit und Sprachlosigkeit. Es ersetzt ihn notgedrungen bei der Lösung diverser Kommunikationskonflikte und Verstehensprobleme und leistet entsprechende Hilfestellung in Situationen, die der sog. „lernerzentrierte Fremdsprachenunterricht“ ein wenig stiefmütterlich behandelt. Gemeint ist das selbstgesteuerte Lernen, das seit geraumer Zeit als das eigentlich zukunftsweisende Mittel für den Erwerb von Fremdsprachen (außerhalb der Lehrer-Lerner-Interaktion) propagiert wird<sup>38</sup> und bei dem vor allem das Lern(er)wörterbuch vertrauter Partner und ständiger Begleiter sein sollte. Wir sprechen damit einen Bereich an, der der Eigeninitiative, der Kreativität, der Phantasie und dem persönlichen Lernrhythmus breiten Raum läßt, in dem der Lerner aber dennoch gezielter (Lern)Hilfen bedarf.

Gerade wegen der in (1) angedeuteten Inputbeschränkungen, denen selbst ein strikt kommunikativ orientierter Fremdsprachenunterricht unterworfen ist, sowie wegen des komplexen Bedingungsgefüges, in das jegliches Lernen eingebunden ist, besteht für den Nicht-Muttersprachler Bedarf an fachspezifischen *Lern*techniken, die eine autonome Korrektur und Ausweitung des Interimslexikons in oder durch reale fremdsprachliche Interaktion ermöglichen. Diese Einsicht hat Knapp (1980:263) in der folgenreichen These zum Ausdruck gebracht, daß „die Bewältigung realer Lebenssituationen im fremdsprachlichen Kontext zu einem (vermutlich) nicht unerheblichen Teil von Strategien selbsttätigen Lernens bzw. Weiterlernens abhängt“. Er verbindet damit die Empfehlung, dem Lerner frühzeitig entsprechende Kenntnisse zu vermitteln, die ihn zum außerunterrichtlichen Ausbau seiner Kompetenz befähigen. Ein Lernwörterbuch kann bei diesem Prozeß in zweifacher Weise von Nutzen sein, indem es einerseits sowohl „inferentielle“ als auch „metasprachlich-interaktive (Lern-)Strategien“ unterstützt und indem es andererseits durch die Art der Datenaufbereitung (Wortbildungsmuster, Kollokations- und Valenzangaben, ‘prototypische’ Verwendungen, usw.) ein Bewußtsein für Regelmäßigkeiten schafft und „metakommunikativ verwendbare zweisprachliche Mittel“ (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982:138f und 170f) in einen für den Lerner kognitiv verwertbaren (strategischen) Zusammenhang bringt.

Eine solche Überlegung mündet in die resümierende Feststellung, daß die regelmäßige Benutzung eines Lern(er)wörterbuches insbesondere im Kontext des gesteuerten FU in letzter Konsequenz darauf abzielt, “to help the students help

---

<sup>38</sup> Exemplarisch verweisen wir an dieser Stelle auf Mayr/Schratz/Wieser (1989), eine Publikation, in der die Entwicklung vom fremd- zum selbstgesteuerten Lernen aus der universitären Perspektive reflektiert wird.

themselves, [...] to help them become independent of a teacher” (Béjoint 1989: 209).

Eine letzte Bemerkung betrifft die Frage, inwieweit Lern(er)wörterbüchern auch bei der Produktion fremdsprachiger Texte der Part des “silent language teacher” zufällt. In der Tat sollten zumindest (sekundäre) Lernwörterbücher nicht nur so gearbeitet sein, daß der fremdsprachige Benutzer in einem überschaubaren Rahmen zum lernenden Durcharbeiten ganzer lexikographischer Artikel angehalten wird; die Wörterbuchartikel sollten darüber hinaus so gestaltet sein, daß er nach intensiver Lektüre der über die Mikrostruktur(en) vermittelten Informationen den Anforderungen gewachsen ist, die eine selbständige Textproduktion in einem L2-angemessenen Rahmen an ihn stellt.

Gemäß dem in II.1 (insbesondere S. 16) vorgetragenen Plädoyer für eine funktionelle Beschränkung des Wörterbuchs und für den gezielten Einsatz unterschiedlicher Typen von Wörterbüchern in Situationen der Textrezeption, der freien Textproduktion, des Übersetzens, usw. impliziert eine solche ‘erweiterte’ Aufgabenbestimmung keineswegs die Forderung nach einem “all-purpose pedagogical dictionary” (vgl. Hartmann 1989:187). Mit dieser Klarstellung ist zugleich angedeutet, daß sekundäre Lernwörterbücher das extensive Schreibwörterbuch nicht ersetzen, sondern vielmehr „kontinuierlich zum Gebrauch der vollständigen einsprachigen Wörterbücher hinführen“ (Hausmann 1983b:V) und zudem für die Bewältigung allgemeiner sprachrezeptiver Aufgaben nur bedingt herangezogen werden können. Davon unberührt bleibt die zutreffende Beobachtung, daß bestimmte Bauteile in weniger selektiven Wörterbüchern durchaus didaktischen Ansprüchen genügen, ohne daß sich solche Wörterbücher damit allerdings schon als Lernwörterbuch qualifizieren. Der scheinbare Widerspruch, in dem eine solche Feststellung zu der vorangegangenen Bestimmung steht, verlangt natürlich nach einer Erklärung. An dieser Stelle mag der Hinweis genügen, daß man mit L2-Wörterbüchern sehr schnell die quantitative und qualitative Grenze erreicht, jenseits derer sinnvollerweise nicht mehr von einem Lernwörterbuch gesprochen werden kann. Von beiden Grenzen, nämlich der notwendigen makro- und mikrostrukturellen Selektion sowie umgekehrt dem nicht zu unterschreitenden Minimum an (wortschatz-)didaktischer Reflexion bei der Festlegung der lexikographischen Struktur- und Organisationsprinzipien soll in Kap. III die Rede sein.

Bliebe noch der Typ des sekundären Lernwörterbuchs für spezielle Zwecke zu erwähnen, von dessen möglichen Aufgabenstellungen und Zielsetzungen das Beispiel des im universitären Fremdsprachenunterricht erprobten *Französischen Verbwörterbuchs für Schule und Universität* [= FVWSU] einen Eindruck vermittelt und über dessen Konzeption Kap. V.2.3 (vgl. S. 278 ff) Rechenschaft gibt.

### 3. Empirische Wörterbuchbenutzungsforschung – Anspruch und Wirklichkeit

Im vorangegangenen Abschnitt wurde bereits auf die Möglichkeit hingewiesen, über eine gezielte Auswahl und Organisation der vom Wörterbuch bereitgestellten Daten die Informationsentnahme zu steuern, um auf diese Weise den Erfolg der Benutzungshandlung zu steigern. Ob eine konsequente Nutzung dieser Einflußmöglichkeiten tatsächlich zur Optimierung und Effektivierung einer Nachschlagehandlung beiträgt, hängt nach Überzeugung von Kühn (1989:123) weitgehend davon ab, ob „Wörterbuchbenutzer und Benutzungszwecke in die konzeptionelle Planung und praktische Ausarbeitung von Wörterbüchern bzw. Wörterbuchtypen eingehen“. Wenn diese Annahme richtig ist, müssen wir uns zunächst ein genaues Bild sowohl von den vermuteten Defiziten als auch den realen Bedürfnissen der Adressaten von L2-Wörterbüchern machen, was – wie Müllich (1990:1f) zu Recht unterstreicht – „genaue und fundierte Kenntnisse der Benutzer und ihrer Verhaltensweisen bei der Wörterbuchbenutzung voraussetzt.“

Ein großer Teil der metalexikographischen Literatur recurriert nun nicht nur bei Aussagen über die Qualität von Wörterbüchern, sondern auch bei Überlegungen zur lernergerichteten Gestaltung des lexikographischen Textes auf einen „imaginären“, in aller Regel „idealtypischen“ Benutzer, der fatal an Chomskys „ideal speaker-listener“ erinnert und der sich wie dieser dem Vorwurf aussetzt, forschungsmethodologisch undifferenzierte Begrifflichkeiten zugrunde zu legen.

Bei entsprechendem Erkenntnisinteresse – so etwa bei historischer Perspektive – hat der hypothetische Benutzer durchaus seine Berechtigung. Gleichwohl ist ein solches Vorgehen mit einer Reihe von Nachteilen verbunden und als methodologische Option langfristig nicht geeignet, der lexikographischen Praxis eine solide Ausgangsbasis zu schaffen, auf der sich Entscheidungsprozesse legitimieren und wissenschaftlich abgesicherte Hypothesen zur Optimierung bestehender Wörterbücher formulieren ließen. Vor allem zwei Gründe sollten zu denken geben:

(1) Gesicherte Erkenntnisse über die L2-Tauglichkeit von Wörterbüchern sind von der Wörterbuchkritik u.a. deshalb nicht zu erwarten, weil sich der Lexikograph mit Aussagen, die auf fiktiven Wörterbuchbenutzern und deren vermutetem Nachschlageverhalten beruhen, auf äußerst unsicherem Boden bewegt. Forschungslogisch gesehen erreichen die unter solchen Bedingungen erzielten Ergebnisse bestenfalls die Qualität von Plausibilitätserwägungen, die ihrerseits der empirischen Überprüfung bedürfen.

(2) Selbst auf die Gefahr hin, daß viele der empirisch ermittelten Befunde nur das zu bestätigen scheinen, was erfahrene Praktiker entweder seit langem ahnten oder ganz sicher zu wissen glaubten, kann sich die *pedagogical lexicography* nicht mit affirmativen didaktischen Spekulationen zufriedengeben. Vorhersehbare Ergebnisse sind kein ausreichender Grund, den empirischen Nach- oder Gegenbeweis für sog. konsensfähige Vermutungen zu verweigern und auf jeglichen Versuch zu verzichten, plausible Vorschläge und einleuchtende Ideen zur Konzeption von L2-Wörterbüchern wissenschaftlich abzusichern.

Die damit unterstrichene Forderung nach Konsolidierung und Intensivierung einer (handlungs-)theoretisch fundierten empirischen Benutzungsforschung (vgl. Wiegand 1987) deckt sich mit Postulaten, wie sie bereits zu Beginn der siebziger Jahre im Zusammenhang mit der Erforschung des Fremdsprachenunterrichts aufgestellt und wie sie zwischenzeitlich von namhaften Vertretern des Faches auch für die Fremdsprachendidaktik als Bezugsdisziplin mit vorrangig planungstheoretischer Zielsetzung geltend gemacht worden sind (vgl. etwa Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1987:972, Anm. 4; Henrici 1989:36ff).

Die überwiegende Mehrheit der mit Fragen der (Neu-)Konzeption und (Um-)Gestaltung von Wörterbüchern befaßten Forscher ist sich der Notwendigkeit verstärkter Bemühungen um die empirische Erforschung des Wörterbuchbenutzers und seiner Benutzungsgewohnheiten bewußt und hält entsprechende Untersuchungen für eines der wichtigsten Desiderate der Metalexikographie. Kritische Stimmen, die die Gefahr einer lediglich empiristisch abgeleiteten (u.d.h. explizit theorielosen) Typologie von Benutzungssituationen sahen und die für eine empirisch gestützte linguistische Beschreibung des Wortschatzes einer Sprache unabhängig von irgendwelchen postulierten Benutzerbedürfnissen plädierten, kamen vor allem aus dem Lager der deutschen Germanistik (vgl. Henne 1979:136, Schaefer 1985:298). Einwände dieser Art blieben jedoch weitgehend wirkungslos. Jedenfalls haben sie – sieht man einmal von den ersten bescheidenen Versuchen aus den sechziger und siebziger Jahren ab – den seit Anfang der achtziger Jahre zu beobachtenden erfreulichen Aufschwung der Wörterbuchbenutzungsforschung nicht aufzuhalten vermocht.

Den Grundgedanken der Wörterbuchbenutzungsforschung, die sich längst als vierte Teildisziplin der Metalexikographie etabliert hat und die von den anderen Forschungsgebieten ohne größere Schwierigkeiten abzugrenzen ist (vgl. oben Anm. 15), hat Wiegand (1987:179) auf die schlichte Formel gebracht:

„Wenn man Kenntnisse, insbesondere empirische, über den Wörterbuchbenutzer und die Wörterbuchbenutzung hat, kann man den Nutzungswert zukünftiger Wörterbücher erhöhen.“

Eine solche Überlegung hat natürlich nur in dem Maße Gültigkeit, wie die zentralen Voraussetzungen dieses Forschungsansatzes stimmen und wie es dieser Disziplin gelingt nachzuweisen, daß „existierende Wörterbücher einen Nutzungswert haben, der [...] wenigstens unter einer Hinsicht erhöht werden kann und erhöht werden sollte“ (ibid.).

Vor Konstituierungsprobleme ganz ähnlicher Art sah sich bekanntlich auch die Sprachlehrforschung bei dem Versuch gestellt, ihren Gegenstandsbereich im Unterschied zu anderen, den Fremdsprachenunterricht ebenfalls für sich reklamierenden Forschungsdisziplinen ausreichend scharf zu konturieren und ihre Zu- und Eigenständigkeit im Hinblick auf dieses Forschungsfeld zu legitimieren.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Vgl. dazu exemplarisch die in Bausch/Königs Hrsg. (1986) dokumentierte forschungsmethodologische Diskussion.

Wenngleich in einen anderen wissenschaftstheoretischen Kontext eingebunden, lassen sich einige der dort vorgebrachten Argumente ohne weiteres auf den Bereich der Metalexikographie übertragen, wobei diese Überlegungen hinsichtlich des Verhältnisses der Benutzungsforschung zu den ihr benachbarten Disziplinen eine Reihe weitergehender Schlußfolgerungen nahelegen.

Prinzipiell kann und sollte die Wörterbuchbenutzungsforschung die Ergebnisse der bisherigen metalexikographischen Forschung – und hierbei in erster Linie die der Wörterbuchkritik – berücksichtigen und ggf. zur Grundlage entsprechender Forschungsdesigns machen. Kritische Distanz zu den aus einem anderen Erkenntnisinteresse heraus gewonnenen Einsichten ist allerdings selbst dort zu bewahren, wo eine Benutzerperspektive explizit simuliert wurde. Um zu verhindern, daß die empirische Wörterbuchbenutzungsforschung zu einem nachgeordneten Prüfverfahren für bereits festgeschriebene und nicht weiter hinterfragte Hypothesen gerät, ist in jedem einzelnen Fall nachzuweisen, daß bzw. in welchem Umfang Fragestellungen und Annahmen aus der Sicht bestimmter Benutzergruppen von Belang sind. Bei nicht wenigen metalexikographischen Aussagen ist dies ersichtlich nicht der Fall; bei anderen bestehen erhebliche Zweifel an deren L2-Relevanz. Einige wenige Beispiele mögen dies veranschaulichen.

Zu den häufig praktizierten Ritualen der Wörterbuchkritik gehören u.a. folgende – exemplarisch herausgegriffene – Analysemodalitäten: (1) an ausgewählten Beispielen zu belegen, daß bestimmte Segmente des lexikographischen Textes aus einem anderen Wörterbuch stammen und daß auf diese in der Lexikographie verbreitete Methode des "Copying" (vgl. dazu Zgusta 1988) nicht ausdrücklich hingewiesen wurde, (2) Lemmalücken zu benennen, (3) systematische Fehler bei der Verwendung von sog. Definitionsvokabularen zu beschreiben.

Die Tatsache, daß eine Abhängigkeit zwischen Wörterbuch A und B besteht, die bewußt verschwiegen wurde, ist natürlich „kritikwürdig“ (Wiegand 1987: 179). Stimmen Makro- und Mikrostruktur weitgehend oder gar vollständig überein, so haben wir es nach Hausmann (1989a) sogar mit einem klassischen Fall von „Wörterbuchkriminalität“ zu tun, die im Interesse des Käufers angeprangert werden muß. Partielle Identität von Wörterbuch A und B ist aber – wie Wiegand (1987: 179) ganz richtig bemerkt – „nicht notwendig eine Eigenschaft, die den Nutzungswert von A senkt, so daß die erfolgreiche Benutzung von A beeinträchtigt wird“.

Bei (2) ist zu klären, welche Rolle die Extension der Makrostruktur für den fremdsprachigen Benutzer spielt und ob die exhaustive Erfassung des Lemmatabestandes einer Sprache überhaupt ein erstrebenswertes Ziel der allgemeinen (einsprachigen) Lernerlexikographie sein kann – eine Frage, die wir bereits an dieser Stelle mit einem klaren „nein“ beantworten. Die häufig als „regelrechte Waren-tests“ angelegten Analysen zur Gebrauchsqualität von Wörterbüchern<sup>40</sup> bleiben

---

<sup>40</sup> D. Zimmer selbst hat seinen als Zeitungsartikel erschienenen und vielzitierten „Wörterbuchtest“ (Zimmer 1986) in dieser Weise charakterisiert.



für die L2-orientierte Lexikographie solange relativ bedeutungslos, wie makrostrukturelle Defizite nicht etwa durch sorgfältigen Vergleich mit Frequenzanalysen oder unter Rückgriff auf adressatenspezifische Corpora aufgedeckt werden, sondern wie stattdessen mit Itemlisten operiert wird, die mehr die persönlichen Erfahrungen und Vorlieben des „Testers“ als die Bedürfnisse eines „typischen“ Durchschnittsbenutzers widerspiegeln.

Einwände ganz anderer Art lassen sich gegen (3) vorbringen. Aus Benutzersicht kann derartigen Untersuchungen nur dann ein Erkenntniswert zugesprochen werden, wenn davon auszugehen ist, daß sich die Qualität eines Wörterbuchs durch Optimierung des „defining vocabulary“ tatsächlich entscheidend steigern läßt. Vorläufig fehlen jedoch schlüssige Beweise dafür, daß ein konsequent und systematisch eingesetztes „controlled defining vocabulary“ das Semantisierungsproblem zu lösen vermag und daß kontrollierte lexikographische Paraphrasierungen in jedem Fall meßbare Vorteile gegenüber anderen (didaktisch reflektierten, aber weniger streng kontrollierten) Definitionsverfahren beim Erfassen der Bedeutung bringen.

Aus den genannten Gründen ist die L2-Lexikographie gut beraten, ihre Hypothesen nach fremdsprachendidaktisch relevanten Gesichtspunkten zu entwickeln und Argumenten einer ausschließlich deskriptiv verfahrenen Metalexikographie eine gehörige Portion Skepsis entgegenzubringen. Dies bedeutet natürlich auch, daß über die Qualität ihrer theoretischen Annahmen nicht dezisionistisch aus der Perspektive der metalexikographischen Forschung, sondern nur in Kenntnis der spezifischen Anforderungen entschieden werden darf, denen der *fremdsprachige* Wörterbuchbenutzer zu genügen hat.

Was aber wissen wir eigentlich über den fremdsprachigen Wörterbuchbenutzer? Inwieweit sind wir bei Vorschlägen zur Organisation des lexikographischen Textes auf Vermutungen und Spekulationen angewiesen, und in welchem Maße sind solche Überlegungen durch Ergebnisse der empirischen Benutzungsforschung abgesichert? Um diese Frage beantworten zu können, müssen wir uns zunächst einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand verschaffen.

Die Anfänge der empirischen Benutzungsforschung reichen bis in das Jahr 1955 zurück, wenngleich die Ergebnisse von Barnharts pionierhafter, in methodischer Hinsicht allerdings äußerst problematischen schriftlichen Befragung erst anlässlich der „Conference on Lexicography“ (1960) einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht und dann schließlich 1962 in den Akten publiziert wurden<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Bei dieser ersten empirischen Untersuchung (Barnhart 1967) standen kommerzielle Interessen im Vordergrund, da es um die Beantwortung der Frage ging, welche Informationskategorien ein einsprachiges Wörterbuch enthalten muß, um auf potentielle Benutzerfragen eine Antwort geben zu können und um dadurch auch finanziell ein Erfolg zu werden. 108 Fragebögen wurden an Englischlehrer an amerikanischen Colleges verschickt. Sie sollten sechs der in amerikanischen Wörterbüchern im allgemeinen angebotenen Informationskategorien im Hinblick auf die Bedeutung beurteilen, die ihnen von „freshman students“ beigemessen wird. Abgesehen davon, daß uns Barnhart (1967) weder die genauen Ergebnisse dieser Fragebogenaktion zugänglich gemacht noch den Fragebogen selbst reproduziert hat, ist das gewählte

Von hier war es noch ein weiter Weg über die ersten bescheidenen Anläufe in den siebziger Jahren mit EFL-Probanden bis hin zu Wiegands bereits erwähntem Versuch im Jahre 1987, dieses jüngste und in vieler Hinsicht unterentwickelte Gebiet der Metalexikographie auf eine handlungstheoretische Grundlage zu stellen. Was die auf den L2-Bereich bezogene empirische Benutzungsforschung angeht, so haben wir für den Zeitraum von 1975 bis 1992 insgesamt 35 Untersuchungen gezählt.<sup>42</sup> In chronologischer Reihenfolge sind dies:

Bujas 1975, Tomaszczyk 1979, Opitz 1979, Baxter 1980, Béjoint 1981, Ard 1982, Galisson 1983, Hartmann 1983, Chagunda (1983), MacFarquhar/Richards (1983), Bensoussan/Sim/Weiss 1984, El-Sakran (1984), Hatherall 1984, Tono 1984, Griffin 1985, Heath/Herbst 1985, Kharma 1985, Neubauer 1985, Rasmussen 1985, Wiegand 1985, Krings 1986, Rampillon 1986, Iqbal 1987, Snell-Hornby 1987, Bogaards 1988, Battenburg 1989, Bräunling 1989, Ripfel 1989, Tono 1989, Atkins/Knowles 1990, Diab 1990, Müllich 1990, Starren/Thelen 1990, Voigt 1991, Tinnefeld 1992.<sup>43</sup>

Die vergleichsweise geringe Zahl von Studien ist ein sicheres Indiz dafür, daß diese Disziplin noch in den Kinderschuhen steckt. Schwerer wiegt allerdings die Tatsache, daß es kaum ernsthafte Vorstöße gibt, die empirische Forschung durch problemorientierte, theoretisch ausreichend reflektierte Fragestellungen in geordnete Bahnen zu lenken und dem häufig zu beobachtenden „blinden Empirismus“ (Wiegand 1987:181) fruchtbare, auf kalkulierbare Erkenntnisgewinnung ausgerichtete Forschungsperspektiven entgegenzusetzen.

Man kann sogar noch einen Schritt weitergehen. Die Benutzungsforschung hat es nämlich nicht nur versäumt, Empirie als theoriegeleitetes, in den nicht weiter hintergehbaren Zusammenhang von erkenntnisleitendem Interesse, Vorannahmen und Zielsetzung eingebundenes Vorgehen zu begreifen; sie hat darüber hinaus auch den gültigen Standards sozialwissenschaftlicher Forschung zu wenig Beachtung geschenkt. Zugespitzt formuliert heißt dies, daß die im einzelnen erzielten Ergebnisse keine verlässliche empirische Grundlage darstellen und folgerichtig auch in keinem einzigen Fall generalisierbare, über die singuläre Beobachtung

---

methodische Vorgehen nicht unproblematisch. Die Befragung gibt nämlich nur darüber Auskunft, "how teachers assumed students used dictionaries" (Battenburg 1991:80).

<sup>42</sup> Nimmt man den L1-Bereich hinzu, so beläuft sich die Gesamtzahl auf 48, wobei diese Angaben aufgrund der z.T. schwer zugänglichen Literatur keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Einen informativen Überblick über den Stand der empirischen Benutzungsforschung liefern auch die Arbeiten von Hartmann (1987a), Wiegand/Ripfel (1988), Diab (1990:21–51) und Battenburg (1991:79–110).

<sup>43</sup> Über zwei weitere, nicht abgeschlossene Untersuchungen (El-Badry [i.V.] und Al-Besbasi [i.V.]) berichtet Diab (1990:50f). In der von Diab (1990:41f) darüber hinaus erwähnten Untersuchung von Nesi (1984) wird überprüft, inwieweit englische Lernerwörterbücher (ALD, DCE, CULD) Hilfestellung bei der Erklärung von Fehlern leisten, die L2-Lerner beim Sprechen und Schreiben gemacht haben. Diese Arbeit fällt damit in den Bereich der Wörterbuchkritik und findet aus diesem Grund in unserer Übersicht keine Berücksichtigung.

hinausweisende Aussagen zulassen. Hinzu kommt, daß die vorgelegten Arbeiten – von wenigen Ausnahmen abgesehen – selbst dort, wo sich im Blick auf die weitere Hypothesengenerierung verwertbare und durchaus interessante Aspekte ergeben, für die hier zu behandelnde Thematik nur begrenzte Aussagekraft besitzen.

Eine derart kritische Haltung gegenüber dem Ertrag der Benutzungsforschung verlangt natürlich nach einer Erläuterung und eingehenden Begründung.

### **3.1 Erkenntnisinteressen – forschungsleitende Fragen**

Für eine so junge Disziplin nicht ungewöhnlich ist das Bemühen um eine „vorurteilsfreie“, von theoretischen Vorannahmen unbelastete Datenerhebung, die gelegentlich als unabdingbare Voraussetzung für die Generierung einer möglichst breiten Palette von Hypothesen angesehen wird. Die Nachteile einer solchen empirischen Forschung, die auf die steuernde Funktion tentativer Modellierungen und theoretischer Vorgriffe verzichtet, liegen auf der Hand. So nimmt es nicht wunder, daß aufeinander aufbauende, den Forschungsstand kritisch sichtende und Forschung als planbares Handeln entwerfende Studien die Ausnahme bilden. Das Fehlen eines ordnenden Zugriffs auf sozialwissenschaftliche Daten bringt es zwangsläufig mit sich, daß Wissen als unstrukturierte Menge von Einzelfakten akkumuliert wird und daß sich im Einzelfall die Tragweite einer Aussage und das Maß an Erkenntnisfortschritt nur schwer abschätzen lassen.

Begünstigt wird diese Entwicklung durch z.T. wenig überzeugend vorgeführte Abgrenzungen des Untersuchungsgegenstandes. Ihren Niederschlag finden sie in vage umschriebenen Erkenntnisinteressen gepaart mit unverbindlich allgemein gehaltenen Fragestellungen. Formulierungen, wie «*établir l'idée qu'ils [= les gros utilisateurs du dictionnaire que sont les étudiants de niveau avancé] ont de cet ouvrage [...]*» (Galisson 1983:5), oder das Bekenntnis, „ganz einfach“ daran interessiert zu sein, „usage habits, reference skills, and opinions of these dictionary users“ zu erforschen (Battenburg 1991:88), wie schließlich gar der Hinweis, daß „die Unsicherheit bei der Beurteilung des potentiellen Benutzers“ Ausgangspunkt der Überlegungen gewesen sei (Voigt 1991:140), unterstreichen, daß es vorrangig um generelle Informationen zu Status und Rolle des (ein- und/oder zweisprachigen) Wörterbuchs geht. Die Bandbreite der erfragten Informationen kann dabei von Art und Zahl der benutzten Wörterbücher, über Motive für Kauf und Besitz und Benutzergewohnheiten und -fertigkeiten bis hin zur Einschätzung und Bewertung eines Wörterbuchs durch den L2-Sprecher reichen (vgl. etwa Battenburg 1989).

Erwähnung verdienen daneben jene Untersuchungen, die den Untersuchungsrahmen wesentlich enger abstecken, indem sie sich z.B. darauf beschränken, die Bedingungen zu beschreiben, unter denen L2-Sprecher zum Wörterbuch greifen (Neubauer 1985), oder indem sie sich zum Ziel setzen, den durchschnittlichen Gebrauchswert einsprachiger Wörterbücher im Hinblick auf bestimmte Nachschlagehandlungen zu ermitteln (Wiegand 1985). An weiteren Beispielen für

weniger globale Zielsetzungen und begrenztere Aufgabenstellungen seien lediglich genannt:

1. Funktionsbeschränkung: (a) Textrezeption (Leistungsfähigkeit zweisprachiger Wörterbücher bei der Textrezeption [Bujas 1975], Einfluß der Benutzung des ein- und zweisprachigen Wörterbuchs auf das Textverstehen [Bensoussan/Sim/Weiss 1984, Tono 1989], Art der Informationsentnahme in dekodierender Perspektive [Tono 1984]), (b) Textproduktion (Fallstudien [z.B. Ard 1982], (c) Art der Benutzung und Effektivität der Informationsentnahme beim Übersetzen [Hatherall 1984, Krings 1986, Starren/Thelen 1990, Müllich 1990]);

2. Konzentration auf bestimmte Typen von Wörterbüchern, wie z.B. Valenzwörterbücher (Bräunling 1989), fachsprachliche Wörterbücher (Opitz 1979, Chagunda 1983) oder auf ein einziges (zweisprachiges) Wörterbuch (Rasmussen 1985, El-Sakran 1984);

3. Fokussierung der Untersuchung auf bestimmte Informationskategorien oder Lemmatypen: Verständlichkeit der Definitionen (z.B. Chagunda 1983, MacFarquhar/Richards 1983), lexikographische Behandlung von "phrasal verbs" (El-Sakran 1984).

Vor diesem Hintergrund ist fraglich, ob sich die von Hartmann (1987b:154) angeregte Unterteilung der empirischen Benutzungsforschung in (a) Wörterbuchtypologie, (b) Benutzertypologie, (c) Bedürfnisanalyse und (d) Fertigungsanalyse auf die unterschiedlichen Forschungsaktivitäten abbilden läßt bzw. ob sie der gegenwärtig einigermaßen verworrenen Forschungssituation tatsächlich gerecht wird. In nicht wenigen Fällen dürfte nämlich die eindeutige Zuordnung zu einem der genannten Bereiche auf unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen, die u.a. mit unklar formulierten Erkenntnisinteressen und diffusen Zielsetzungen<sup>44</sup> zusammenhängen.

### **3.2 Untersuchungsbasis (Zahl der Probanden, Zusammensetzung der untersuchten Benutzergruppen, untersuchte Wörterbücher)**

Disparität und Heterogenität sind auch für Auswahl und Umfang der Probandensample sowie – eng damit verbunden – für Zahl und Art der zugrunde gelegten Wörterbücher kennzeichnend, wenngleich wir keineswegs verkennen, daß die Sicherung eines angemessenen Untersuchungsumfanges mittels einer ausreichenden Zahl von Testpersonen ein nicht zu unterschätzendes Problem für jede Art sozialwissenschaftlicher Forschung darstellt; sei es, daß die Bereitschaft zur Teilnahme an Befragungen oder Tests/Experimenten fehlt, sei es, daß eine ent-

---

<sup>44</sup> Zur Kategorie empirischer Untersuchungen mit äußerst diffusen Zielvorstellungen, die im Ergebnis wenig aussagekräftig sind, gehören schriftliche Befragungen, die in der Absicht durchgeführt werden, hinsichtlich des potentiellen Wörterbuchbenutzers „Auffälligkeiten und Tendenzen festzustellen und eventuell vorsichtige Schlußfolgerungen zu ziehen“ (Voigt 1991: 140).

sprechend große Zahl von Probanden nahezu unüberwindbare organisatorische Schwierigkeiten aufwirft.

Darüber hinaus darf auch der generell zu konstatierende Mangel an Repräsentativität nicht dem einzelnen Forscher angelastet werden. Der gegenwärtige Stand der empirischen Benutzungsforschung erlaubt es nun einmal nicht, die Anforderungen zu erfüllen, die an eine repräsentative Untersuchung zu stellen sind. Dafür wären – wie Ripfel (1990:1633) überzeugend dargelegt hat – „echte Zufallsstichproben oder systematische Stichproben notwendig“. Echte Stichproben scheitern daran, daß es weder möglich ist, die Gesamtheit der Wörterbuchbenutzer in einem bestimmten Land oder für ein bestimmtes Wörterbuch festzustellen, noch daß es Verfahren oder Modalitäten für eine gezielte Auswahl einzelner Benutzer gibt. Systematische Stichproben wiederum setzen eine „repräsentative Merkmalspezifik“ voraus, d.h. ein genaues Wissen darüber, welche Faktoren/Variablen im einzelnen die Wörterbuchbenutzung beeinflussen und in welcher Weise sie dies tun.

Die Tatsache, daß wir über derartige Kenntnisse noch nicht verfügen, beweist, daß auch weiterhin Bedarf an explorativer Forschung besteht; einer Forschung, deren oberstes Ziel es sein sollte, derartige Einflußfaktoren zu isolieren und zu benennen, und die nach Ripfel (1990:1634) um so erfolgreicher agiert, je mehr sie sich darum bemüht, „zunächst einzelne interessierende Einflußgrößen ins Blickfeld zu rücken und sie bei relativ homogenen Gruppen unter gleichen Testbedingungen zu untersuchen“. Die Antinomie, in die solche Empfehlungen unweigerlich zu führen scheinen, ist schnell aufgelöst. Denn natürlich gibt es begründete Hypothesen – etwa im Hinblick auf Schulbildung, Muttersprache, Beruf, soziale Stellung als möglicherweise relevante Einflußgrößen –, ohne die wir auch bei explorativer Forschung nicht auskommen. Sie allein stellen sicher, daß auf der Grundlage einiger weniger Konstanten weitere relevante Parameter entdeckt werden und daß sich unser Wissen somit schrittweise erweitert.<sup>45</sup>

Diesen (eigentlich trivialen) Argumentationen ist die bisherige Forschung weitgehend, aber leider nicht durchgängig und längst nicht immer mit der nötigen Konsequenz gefolgt.

Zu den Untersuchungen, bei denen der Mangel an Homogenität als problematisch einzustufen ist, gehören z.B. Tomaszczyk (1979), Hartmann (1983) und Rasmussen (1985). Während Tomaszczyk (1979) lediglich eine grobe Aufteilung in zwei Gruppen vornimmt, jedoch weder zwischen Sprachstudenten unterschiedlicher Provenienz einerseits (Gruppe I) noch zwischen Fremdsprachenlehrern und literarischen Übersetzern andererseits (Gruppe II) trennt, präsentiert Hartmann (1983) die Ergebnisse seiner Befragung von Deutschlehrern, Studenten und Schülern ausnahmslos in Form von Mittelwerten und neutralisiert damit „interpretationswürdige“ (potentiell relevante) Untersuchungsvariablen. Auch Rasmussen (1985) scheint nicht davon auszugehen, daß die Bedürfnisse und Erwartungen von

---

<sup>45</sup> Der gesamte Gedankengang ist eng angelehnt an Ripfel (1990:1633f).

Probanden verschiedener Muttersprache (Dänen und Franzosen), die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Berufsgruppen oder die verschiedene soziale Herkunft signifikante Variablen darstellen, die zumindest bei der prozentualen Berechnung Berücksichtigung finden müßten.

Vorbehalte sind schließlich dort anzumelden, wo ein Teil der Antworten nicht Meinungen und Einschätzungen einzelner widerspiegelt, sondern – wie Hartmann (1983) selbst einräumt – auf eine Art gruppeninterner Abstimmung einer nicht genau bekannten Zahl von Personen Bezug nimmt.

In anderen Fällen, wo wir es mit relativ homogenen Probandengruppen zu tun haben, hätte man sich zuweilen differenziertere Analysen bzw. eine sorgfältigere Exploration des Datenmaterials gewünscht. So informieren Béjoint (1981), Galisson (1983) oder Diab (1990) zwar recht genau über die prozentuale Verteilung des Probandensamples auf drei bzw. vier Studienjahre; bei der Berechnung und Interpretation der Einzelergebnisse wird auf diese Zahlen hingegen nicht mehr zurückgegriffen, obgleich einiges dafür spricht, daß eine nach Studienjahren getrennte, den Ausbildungsstand als relevanten Faktor fassende Berechnung interessante Tendenzen und Entwicklungen zutage fördern würde. Mag dieser Verzicht bei Béjoint (1981) und Galisson (1983) noch mit der geringen Zahl von Probanden zu begründen sein (122 bzw. 96), so hätte sich der Stichprobenumfang bei Diab (1990) mit 405 Probanden (= in der Ausbildung befindliche arabische Krankenschwestern) für weiterführende Analysen zweifellos angeboten.

Diese letzte Bemerkung enthält zugleich einen Hinweis darauf, daß die Zahl der Probanden selbst in einer (zwangsläufig) nicht-repräsentativen Untersuchung keinesfalls eine marginale Rolle spielt. Unstrittig ist zwar, daß der Stichprobenumfang keine mathematische, mit Hilfe einer arithmetischen Formel vorauszuberechnende Größe darstellt. Vielmehr hängt der Umfang des Samples in erster Linie von der Art der Fragestellung und von der jeweils verwendeten Methode ab (vgl. Ripfel 1990:1634).

Dennoch dürfte auch ohne nähere Erläuterung sofort einleuchten, daß für Untersuchungen, bei denen mittels eines weitgehend standardisierten Katalogs von Fragen Verbreitung und Benutzung von Wörterbüchern sowie die Einschätzung ihres Gebrauchswertes erkundet werden sollen, eine Probandenzahl von lediglich 35 (Snell-Hornby 1987) oder 36 (El-Sakran 1984) eine viel zu schmale Untersuchungsbasis ist, die eher den Eindruck des Anekdotenhaften denn des empirisch Sinnvollen erweckt. Seriöser wirken da schon Untersuchungen mit homogenen Lernergruppen und einem Stichprobenumfang von 371 (Bogaards 1988) bis 700 (Iqbal 1987) oder das inzwischen weitgehend abgeschlossene, wenngleich nur in Teilergebnissen vorliegende EURALEX/AILA Forschungsprojekt mit über 1100 ausgewerteten Fragebögen (vgl. zuletzt Atkins/Knowles 1990). Umgekehrt müssen wir uns darüber im klaren sein, daß große Probandensamples bei dominant qualitativ ausgerichtetem Design (Protokoll/Inhaltsanalysen) forschungstechnisch kaum noch zu beherrschen sind. Wie die Arbeiten von Wiegand (1985), Müllich (1990) und mit gewissen Einschränkungen auch Krings (1986) belegen, kann diese Form der „qualitativen“ Datenerhebung und „sensiblen“ Datenexploration

allerdings schon bei relativ kleinen Stichproben zu höchst aufschlußreichen Resultaten führen.<sup>46</sup>

Von schwer einzuschätzendem Erkenntniswert sind Fallstudien wie die von Ard (1982), die ausschließlich individuellen Lern- und Benutzungsgewohnheiten Rechnung tragen und keinerlei generalisierbare Aussagen zulassen. Jedenfalls läßt sich die Frage, ob der Einfluß der Muttersprache durch die Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs nicht wesentlich erhöht wird, wie Ard (1982) vermutet, nicht auf der Basis von lediglich zwei im Detail ausgewerteten Textproduktionen (Aufsätzen) entscheiden, nämlich der einer japanischen Studentin, die ausgiebig vom zweisprachigen Wörterbuch Gebrauch machte, und der eines arabischen Studenten, der seine Arbeit ohne Hilfsmittel anfertigte. Dies um so weniger, als die Benutzung bzw. Nichtbenutzung des Wörterbuchs der in den beiden Ländern gängigen universitären Praxis entspricht und somit für einen kontrollierten, empirisch verwertbaren Vergleich gar nicht herangezogen werden kann.

Überflüssig zu betonen, daß die Quantifizierung der Stichprobe zu den Standards empirischer Forschung gehört, die unabhängig vom jeweils favorisierten Datenerhebungsverfahren zu beachten sind. Insofern erfüllen die Arbeiten von Opitz (1979), Hatherall (1984) und Voigt (1991), die uns den Umfang der Stichprobe verschweigen, nicht einmal die Mindestanforderungen, denen eine auf Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit bedachte Wörterbuchbenutzungsforschung zu genügen hat.

So unterschiedlich nun die Zusammensetzung der hier nur streiflichtartig beleuchteten Probandensamples ist, so buntgemischt und vielfältig sind auch die untersuchten Wörterbücher und die beteiligten Sprachen. Bei Einbeziehung der ein- und zweisprachigen Wörterbücher und bei mehrfacher Berücksichtigung von Untersuchungen, in denen mehr als eine Sprache behandelt wird, ergibt sich für letztere folgende quantitative Verteilung: Französisch (Galisson 1983, Rasmussen 1985, Krings 1986, Bogaards 1988, Ripfel 1989, Müllich 1990) und Deutsch [als Fremdsprache] (Hartmann 1983, Hatherall 1984, Neubauer 1985, Wiegand 1985, Bräunling 1989, Voigt 1991) sind jeweils mit sechs Arbeiten vertreten. Mit 26 Untersuchungen wird das Feld erwartungsgemäß vom Englischen angeführt; drei Arbeiten entfallen dabei auf den fachsprachlichen Bereich (Opitz 1979, Chagunda 1983, El-Sakran 1984); an immerhin neun Untersuchungen waren Sprecher/Pro-

---

<sup>46</sup> Wiegand (1985) ließ 45 Studenten im Fach Deutsch als Fremdsprache Protokolle anfertigen und wertete ca. 3000 Suchfragen aus, die sich auf ca. 2450 Wörterbuchbenutzungssituationen verteilen. Bei Müllich (1990) handelt es sich um insgesamt 108 Schüler der Oberstufe des bayrischen Gymnasiums, und zwar 45 Schüler im Bereich Französisch und 63 Schüler im Bereich Englisch, die sich jeweils auf vier (Leistungs-)Gruppen verteilen. Die diversen Nachschlagegänge werden mit Hilfe eines eigens entwickelten Modells systematisch aufgeschlüsselt und kategorisiert.– Verdienstvoll ist auch die Untersuchung von Krings (1986), der seine Daten mit Hilfe der Methode des lauten Denkens gewinnt. Problematisch an dieser Untersuchung ist weniger die geringe Zahl der Probanden (4 beim Hinübersetzen, 4 beim Herübersetzen), sondern die Tatsache, daß auf dieser Grundlage qualitative Daten unentwegt quantifiziert werden (vgl. dazu auch unten Abschn. 3.4, insbesondere S. 51).

banden mit nicht-europäischer Muttersprache (Japanisch, Arabisch, Pakistanisch, usw.) beteiligt.

### **3.3 Datenerhebungsverfahren – Operationalisierung der forschungsleitenden Fragen**

Grundsätzlich muß es jeder Wissenschaft selbst überlassen bleiben, welche Datenerhebungsverfahren sie als legitim ansieht und welche Aussagen sie daher als 'wissenschaftliche' Aussagen anzunehmen geneigt ist.

Wie aus der nachfolgenden Übersicht (Tab. 3, S. 40 f) hervorgeht, sind in der Wörterbuchbenutzungsforschung bislang vor allem folgende, aus der empirischen Sozialforschung vertraute Methoden zur Anwendung gekommen: Schriftliche Befragung, Interview, Beobachtung (mit Hilfe verschiedener Aufzeichnungsverfahren), Protokoll (Inhaltsanalysen), Test und Experiment.<sup>47</sup>

Darüber hinaus hielten wir es für angebracht zu dokumentieren, welche Fremdsprache jeweils im Zentrum des Interesses stand und ob die Untersuchung aus der Sicht der Probanden im Mutter- oder im Zielsprachenland (= <sup>ZS</sup>) durchgeführt wurde.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Vgl. auch Wiegand/Ripfel (1988:493ff) und Ripfel (1990:1632f), die allerdings weniger stark differenzieren und insgesamt vier Grundtypen empirischer Untersuchungen (Befragung, Beobachtung, Test/Experiment und Protokoll/Inhaltsanalyse) unterscheiden. Dem fügt Hartmann (1987b:155) zwei weitere, hier bewußt nicht berücksichtigte, da nicht wirklich benutzerorientierte Arten von Datenerhebungsverfahren hinzu, nämlich (Wörterbuch-)Kritik und „Fallstudien“ (womit u.a. die sog. Werkstattgespräche von literarischen Übersetzern gemeint sind).

<sup>48</sup> Die daneben verwendeten Abkürzungen entsprechen den international üblichen: EFL = English as a Foreign Language; ESL = English as a Second Language; ESP = English for Specific Purposes; FLE = Français Langue Étrangère; DaF = Deutsch als Fremdsprache.



| <b>L2-relevante empirische Studien</b> | <b>Art des L2-Erwerbs</b> | <b>Dominant eingesetzte(s) Datenerhebungsverfahren</b> |
|--|---------------------------|--|
| Bujas 1975                             | EFL <sup>ZS</sup>         | Test (= Wörterbuchanalyse)                             |
| Tomaszczyk 1979                        | EFL                       | Schriftliche Befragung                                 |
| Opitz 1979                             | EFL                       | Test (= Wörterbuchanalyse)                             |
| Baxter 1980                            | EFL <sup>ZS</sup>         | Schriftliche Befragung                                 |
| Béjoint 1980                           | EFL                       | Schriftliche Befragung                                 |
| Ard 1982                               | EFL <sup>ZS</sup>         | Beobachtung + Protokoll (+ Test)                       |
| Chagunda 1983                          | ESP <sup>ZS</sup>         | Interview (Einzelbefragung)                            |
| Galisson 1983                          | FLE <sup>(ZS)</sup>       | Schriftliche Befragung (+ Protokoll)                   |
| Hartmann 1983                          | DaF                       | Schriftliche Befragung                                 |
| MacFarquhar 1983                       | EFL <sup>ZS</sup>         | Test (+ Schriftliche Befragung)                        |
| Bensoussan et al. 1984                 | EFL                       | Test (multiple-choice-Fragebogen)                      |
| El-Sakran 1984                         | ESP <sup>ZS</sup>         | Schriftliche Befragung + Test                          |
| Hatherall 1984                         | DaF                       | Protokoll (+ Befragung)                                |
| Tono 1984                              | EFL                       | Experiment   |
| Griffin                                | ESL                       | Schriftliche Befragung                                 |
| Heath/Herbst 1985                      | EFL                       | Schriftliche Befragung                                 |
| Kharma 1985                            | EFL                       | Schriftliche Befragung                                 |
| Neubauer 1985                          | DaF <sup>ZS</sup>         | Protokoll  |
| Rasmussen 1985                         | FLE <sup>(ZS)</sup>       | Schriftliche Befragung                                 |
| Wiegand 1985                           | DaF <sup>ZS</sup>         | Protokoll  |
| Krings 1986                            | FLE                       | Beobachtung + Protokoll (think-aloud-Methode)          |
| Rampillon 1986                         | EFL                       | Schriftliche Befragung                                 |
| Iqbal 1987                             | EFL                       | Schriftliche Befragung+Interview+Test                  |

| <b>L2-relevante empirische Studien</b> | <b>Art des L2-Erwerbs</b> | <b>Dominant eingesetzte(s) Datenerhebungsverfahren</b>                    |
|--|---------------------------|---|
| Snell-Hornby 1987                      | EFL                       | Schriftliche Befragung  |
| Bogaards 1988                          | FLE                       | Schriftliche Befragung  |
| Battenburg 1989                        | ESL                       | Schriftliche Befragung  |
| Bräunling 1989                         | (DaF)                     | Schriftliche Befragung  |
| Ripfel 1989                            | EFL/FLE                   | Schriftliche Befragung (kontrolliert)                                     |
| Tono 1989                              | EFL                       | Test (Experiment)   |
| Atkins/Knowles 1990                    | EFL                       | Schriftliche Befragung + Test   |
| Diab 1990                              | ESP                       | Schriftliche Befragung + Interview + Protokoll (= dictionary-using diary) |
| Müllich 1990                           | EFL/FLE                   | (Beobachtung) + Protokoll (z.T. think-aloud-Methode)                      |
| Starren/Thelen 1990                    | EFL                       | Test (Experiment)   |
| Voigt 1991                             | DaF <sup>ZS</sup>         | Schriftliche Befragung  |
| Tinnefeld 1992                         | EFL                       | Schriftliche Befragung („Experimentier“- und Kontrollgruppe)              |

**Tab. 3:** L2-relevante empirische Studien (1975 bis 1992)

Der in dieser Aufstellung sich manifestierende (begrenzte) Methodenpluralismus entspricht der in den Sozialwissenschaften von einer breiten Mehrheit vertretenen Maxime, nach der „jede inhaltliche Frage eine für sie typische empirische Vorgehensweise verlangt, es also die optimale Forschungsmethode nicht gibt“ (Bortz 1984:1)

Die Befürwortung unterschiedlicher wissenschaftsmethodischer Zugangsverfahren, mit der das Problem der richtigen oder falschen Methode weitgehend relativiert ist, bedeutet natürlich nicht, daß die Art des Datenerhebungsverfahrens ganz in das Belieben des Forschers gestellt ist. Abgesehen davon, daß die Wahl der Methode auch vom jeweiligen Forschungsstand abhängt sowie schließlich auch von einer Reihe externer Faktoren – wie etwa „vom möglichen Personal-, Zeit- und Geldeinsatz“ (Ripfel 1990:1631) – beeinflusst wird, folgt aus der wechselseitigen Bedingtheit von Gegenstandsbegriff, Erkenntnisinteressen und wissenschaftstheoretischen Forderungen vielmehr, daß sich die Angemessenheit der Methode in erster Linie an der Art der forschungsleitenden Fragen bemißt. Insofern

wäre es bei einem so jungen und unterentwickelten Forschungsgebiet und der daraus resultierenden Vielfalt von Forschungsinteressen geradezu fatal, würde man bestimmte Verfahren von vornherein für ungeeignet erklären und aus dem Inventar möglicher Datenerhebungsverfahren verbannen (vgl. dazu auch Ripfel: *ibid.*).

Ungeachtet dessen müssen wir uns darüber im klaren sein, daß z.B. schriftliche Befragungen mit erheblichen Unsicherheitsrisiken verbunden sind und daß die wissenschaftliche Dignität von Verfahren zur methodischen Regelung des Erkenntnisprozesses nicht allein unter dem Gesichtspunkt ihrer Adäquatheit relativ zur Fragestellung beurteilt werden darf, sondern daß sie auch im Hinblick auf Zuverlässigkeit und Aussagekraft der jeweils erzielten Ergebnisse zu bewerten ist. Mit der Wahl des Datenerhebungsverfahrens ist das Methodenproblem also keineswegs als erledigt zu betrachten.

### 3.3.1 Schriftliche Befragungen

Was den organisatorischen Aufwand angeht, so lassen sich sowohl das Ausfüllen der Fragebögen wie auch die Auswertung standardisierter oder quasi-standardisierter Fragebögen in relativ kurzer Zeit bewältigen. Damit ist sichergestellt, daß bei einem vertretbaren Einsatz von Zeit, Personal und finanziellen Ressourcen eine im Vergleich zu anderen Methoden relativ große Zahl von Probanden erreicht wird (vgl. Ripfel/Wiegand 1988:493). Nicht zuletzt aus diesem Grund gehört die schriftliche Befragung zu der mit Abstand am häufigsten gewählten Form der Datenerhebung. Diab (1990:60f) ist sogar davon überzeugt, daß die "questionnaire method" trotz aller vorgebrachten Kritik

"will continue to be used as a major tool in any research concerned with people: what they think, what they feel, what they do, etc. It is capable of eliciting a large quantity of data about a large number of people in a short time and with less expense than other means, e.g. interviews. Above all, it lends itself to machine analysis, which makes the task accurate and convenient".

Die unbestreitbaren Vorteile der "questionnaire method" werden allerdings mit einer Reihe von Nachteilen erkauft, die mit der „Indirektheit“ dieses Verfahrens zusammenhängen. Zu nennen wären vor allem die folgenden (vgl. Ripfel/Wiegand (1988:493f):

(a) Mit Ausnahme der Untersuchung von Ripfel (1989), die in Form eines kontrollierten Gruppeninterviews stattfand, wurden die Befragungen nicht im Beisein der Fragesteller durchgeführt. Damit scheidet bestimmte „Wissensfragen über Wörterbücher“ von vornherein aus, „weil nicht entscheidbar ist, ob die Befragten die Angaben gemäß ihren Kenntnissen machen oder in Wörterbüchern nachsehen“ (Ripfel/Wiegand 1988:493); bei anderen sind Zweifel angebracht, ob sie richtig verstanden und im Sinne der Frageintention beantwortet wurden.

(b) Wie nicht anders zu erwarten, wurde aus Gründen der möglichst einfachen Handhabung vorzugsweise mit standardisierten Fragebögen operiert. Sie zwingen den Probanden, gemäß den Vorgaben zu antworten und sind nicht dazu angetan, die genauen Motive für eine

Nachschlagehandlung bzw. die im einzelnen auftauchenden Verstehensschwierigkeiten zu dokumentieren oder gar zu erhellen, die zur Wörterbuchbenutzung führen. Umgekehrt gilt: Je offener die Form der gewählten Fragen, desto problematischer ist die statistische Aufbereitung sowie die Kategorisierung der Antworten und desto fragwürdiger ist auch das Bestreben, zu verallgemeinernden Aussagen zu kommen.

(c) Wer selbst einmal versucht hat, sich über seine Wörterbenutzungsgewohnheiten Klarheit zu verschaffen, kann in etwa die Schwierigkeit ermessen, die darin besteht, Fragen zu Benutzungsanlässen wahrheitsgetreu zu beantworten, Angaben zu Benutzungshandlungsabläufen oder zu bevorzugt abgefragten Datentypen zu machen und damit verlässliche „Erinnerungsdaten“ (Ripfel/Wiegand: *ibid.*) zu liefern.

Erschwerend kommt hinzu, daß wir uns nicht einmal bei durchaus einleuchtenden Begrifflichkeiten, wie sie sich zur Benennung der verschiedenen Bauteile des lexikographischen Artikels in der Metalexikographie eingebürgert haben, darauf verlassen können, daß der Wörterbuchbenutzer diese und keine anderen Differenzierungen vornimmt bzw. daß er überhaupt weiß, welcher Ausschnitt aus dem Gesamt an Informationen zum Gebrauch des Wortes mit *Grammatik/grammatischen Angaben, Bedeutungsangaben, Beispielen*, usw. gemeint ist.

Eine radikale Position vertritt Hatherall (1984), für den die oben formulierten Einwände offenbar ausreichen, um die Reliabilität dieses Verfahrens ganz generell in Zweifel zu ziehen und um (schriftliche) Befragungen als untaugliche Methode zur Erkundung des Wörterbuchbenutzers und seiner Gewohnheiten prinzipiell abzulehnen:

“Are subjects saying here what they do, or what they think they do, or what they think they ought to do, or indeed a mixture of all three? Do they all define the categories in the same way – and in the same way as the researcher? When all is said and done, do we not, on this basis, arrive at a consensus on how subjects are likely to behave when faced with a particular questionnaire, rather than authentic data on what they use the dictionary for?” (Hatherall 1984:184).

Dem ist zweierlei entgegenzuhalten: (1) Es gibt durchaus benutzerrelevante Fragestellungen, bei denen die “questionnaire method” mit Aussicht auf interessante und aussagekräftige Resultate eingesetzt werden kann. Vorbildlich ist in dieser Hinsicht z.B. die mit großer Umsicht und Sachverstand durchgeführte Untersuchung von Ripfel (1989). (2) Die mangelnde Genauigkeit und Validität der Ergebnisse ist längst nicht in jedem Fall eine der Methode immanente Eigenschaft; nicht selten hat sie ihren Ursprung nachweislich im «*caractère vague de certaines questions*» bzw. in der «*force suggestive que peuvent avoir les questions soumises aux enquêtés*» (Bogaards 1988:138). So dürfte das Erinnerungsvermögen der meisten Probanden mit Fragen wie der folgenden: «*Combien de fois avez-vous consulté le DF [= dictionnaire danois-français] pendant la période d'un an où vous avez consulté le dictionnaire le plus fréquemment?*» (Rasmussen 1985) bei weitem überfordert sein. Fragen dieser Art legen beredtes Zeugnis ab von einer gewissen Unbekümmertheit im Umgang mit diesem methodischen Instrumentarium. Dazu paßt die Feststellung, daß sich nur wenige Forscher veranlaßt sehen, Durchführung und Ergebnisse ihrer Befragung aus kritischer Distanz zu kom-

mentieren. So fragt sich Tomaszczyk (1979) angesichts des häufigen Gebrauchs der Wörterbücher in Situationen des "speaking", ob seine Probanden die Frage richtig verstanden haben. Hingegen scheint Galisson (1983) der naheliegende Gedanke, daß einige der für ihn selbst verblüffenden Resultate in direktem Zusammenhang mit den Vorgaben und Kategorisierungen des Fragebogens stehen, gar nicht erst zu kommen. Wie sonst ist zu erklären, daß er sich hinsichtlich der Antwort auf die Frage nach den Hauptfunktionen des Wörterbuchs (Frage 16°)<sup>49</sup> darüber wundert, «de trouver l'apprentissage classé au premier rang des fonctions dictionnairiques» (Galisson 1983:72).

Größerer Nutzen ließe sich aus Befragungen schließlich dadurch ziehen, daß die Fragebögen strukturell aufeinander abgestimmt und daß auf diese Weise wichtige Voraussetzungen für einen direkten Vergleich der Ergebnisse geschaffen werden. Von dieser Möglichkeit ist bislang nur in wenigen Fällen Gebrauch gemacht worden. Im L1-Bereich haben Greenbaum/Meyer/Taylor (1984) einen entsprechenden Vorstoß unternommen und sich bei der Anlage ihres Fragebogens zur Bestimmung von Rolle und Status des allgemeinen einsprachigen Wörterbuchs bei amerikanischen College Studenten an Quirks Untersuchung britischer Studenten aus dem Jahre 1973 orientiert. Unter den L2-relevanten schriftlichen Befragungen verdienen namentlich die von Bogaards (1988) und Battenburg (1989) Erwähnung, die sich *expressis verbis* um größtmögliche strukturelle Ähnlichkeit und Vergleichbarkeit mit den Untersuchungen von Tomaszczyk (1979), Baxter (1980), Béjoint (1981) und Hartmann (1983) bemühen.<sup>50</sup>

### 3.3.2 Interviews

Die grundsätzliche Problematik der Fragebogenmethode ist den meisten Forschern sehr wohl bewußt. So weist etwa Bogaards (1988:146) mit Nachdruck darauf hin, daß die «enquête» – wie jede andere Meinungsumfrage – eine Technik ist, «dont les résultats sont toujours sujets à caution». Der Befragte könne immer nur das antworten, was er für die Wirklichkeit hält, «même s'il s'agit de sa propre réalité». Und Battenburg (1991:105f) räumt ein,

"that informants may either intentionally or unintentionally indicate responses which misrepresent their actual behavior with dictionaries. In addition, researchers may be

---

<sup>49</sup> Hier der genaue Wortlaut der Frage: «Parmi les trois principales fonctions du dictionnaire: fonction de décodage (faire comprendre des mots dans des phrases), fonction d'encodage (faire produire des mots dans des phrases), fonction d'apprentissage (faire acquérir le vocabulaire : forme, usage et sens des mots), quelle est celle qui vous semble le mieux répondre à sa vocation (celle qu'il assume avec la plus grande efficacité)?» (Galisson 1983:11).

<sup>50</sup> Der Vollständigkeit halber sei noch auf die wegen der schmalen Untersuchungsbasis wenig aussagekräftige Befragung von Anglistikstudenten der Universität Zürich durch Snell-Hornby (1987) verwiesen. Inspiriert durch Hartmann (1983), verwendete Snell-Hornby einen "similar questionnaire" (1987:167).

misled because they wrongly attribute importance to answers which were insignificant to the informants.”

Auch mündliche Befragungen (Interviews) bieten keine Gewähr dafür, daß die Antworten ein getreues Bild vom tatsächlichen Benutzerverhalten zeichnen. Gleichwohl ist dieses Verfahren der “questionnaire method” in mancherlei Hinsicht überlegen. Zu den Vorzügen und Besonderheiten der “interview technique” heißt es bei Diab (1990:61):

“With interviews it is possible to ask for explanations and to clarify obscurities for the respondent. Interviews can be open or structured, recorded or unrecorded, conducted with subjects individually or in small groups. The interview technique has also the advantage of providing an opportunity for direct observation. However face-to-face interviews can be quite time-consuming and expensive. [...] Data obtained via open interviews can be difficult to analyse.”

Interviews sind – wie diese Kurzcharakteristik unterstreicht – nicht nur zeitraubend; in offener Form erfordern sie zudem ausgefeilte Analysetechniken und einen hohen interpretativen Aufwand, der bei großer Probandenzahl nur von einem Team zu bewältigen ist. Ob dies der Grund dafür ist, daß Interviews in der Wörterbuchbenutzungsforschung nach wie vor ein Schattendasein führen (Chagunda 1983, Iqbal 1987, Diab 1990) und daß diese Methode unseres Wissens nur von Diab (1990) auch bei großen Probandengruppen eingesetzt wurde, mag dahingestellt bleiben. Wichtiger als der quantitative Befund ist die Frage, welche Funktion man Interviews insbesondere in Kombination mit anderen Datenerhebungsverfahren zuschreibt. Für die genannten Untersuchungen gilt, daß mit Interviews nahezu die gleichen Ziele verfolgt werden wie mit schriftlichen Befragungen, sei es, daß sie an die Stelle des Fragebogens treten (Chagunda 1983), sei es, daß sie – “designed on the basis of the questionnaire with more or less the same content” (Diab 1990:70) – lediglich Daten liefern sollen, die die auf der Grundlage des “questionnaire” erzielten Resultate ergänzen oder bestätigen.

Für die Elizitierung retrospektiver Daten mit Hilfe von Interviews gibt es dagegen auch in den stärker handlungsorientierten Untersuchungen keinerlei Anhaltspunkte. Dies muß um so mehr überraschen, als zum einen die prozessuale Ebene der Wörterbuchbenutzung eine zunehmend wichtige Rolle spielt und als zum anderen Retrospektionen in der Zweitsprachenerwerbsforschung schon seit geraumer Zeit mit Erfolg eingesetzt werden, um mit gezielten Fragen etwas über mentale Verarbeitungsprozesse in Erfahrung zu bringen und um ggf. die auf der Grundlage von Performanzdaten entwickelten Hypothesen zu stabilisieren oder zu korrigieren. Die Möglichkeit, mit Hilfe von direkten Lernerbefragungen zu einer vom Lerner „autorisierten“ Interpretation von Benutzungsprotokollen (vgl. unten Abschn. 3.3.4) zu kommen und neue Erkenntnisse zum Anteil deklarativen (z.B. Kenntnis des verwendeten “controlled defining vocabulary”) und prozeduralen Wissens (genaue Beschreibung der Verstehensblockaden) zu gewinnen, ist demnach bislang nicht genutzt worden.

### 3.3.3 (Direkte) Beobachtung

Mit den bisher beschriebenen Verfahren, bei denen das Benutzerverhalten auf dem Umweg über vorinterpretierte Erinnerungsdaten rekonstruiert werden muß, ist es kaum möglich, reale Handlungsabläufe zu erfassen und den wirklichen Bedürfnissen und Fertigkeiten bei der Wörterbuchbenutzung empirisch nachzuspüren. Tiefere Einblicke in das prozessuale Geschehen könnte uns dagegen die "direct observation" vermitteln. Hatherall (1984:184) hält dieses Verfahren sogar für "the only reliable method of collecting data on the dictionary user behaviour".

Diese Einschätzung steht in krassem Widerspruch zur Praxis der Benutzungsforschung, in der das Dokumentieren der Nachschlagehandlungen per Video oder Tonband auch in den stärker „prozeßorientierten“ Arbeiten (vgl. Ard 1982, Hatherall 1984, Neubauer 1985, Wiegand 1985, Krings 1986, Müllich 1990) kein durchgängiges Prinzip ist bzw. nur in Verbindung mit anderen Verfahren (Protokoll, Test) zur Anwendung kommt.

Nun ist der Einsatz verschiedener Forschungsinstrumente zur Gewinnung von Daten an sich nichts Ungewöhnliches. Im Rahmen der Analyse von Lerneräußerungen und von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden begnügt man sich bei der Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs längst nicht mehr damit, die medial aufgezeichneten und nach sehr unterschiedlichen Konventionen verschriftlichten Beobachtungsdaten ausschließlich aus der Sicht des Forschers zu interpretieren. Vielmehr wird verstärkt auf die interpretative Kraft von Introspektionen und Retrospektionen gesetzt. Letztere haben allerdings insofern einen anderen forschungslogischen Status als Wörterbuchbenutzungsprotokolle (vgl. Abschn. 3.3.4), als es ausschließlich darum geht, mit diesen „zusätzlich zu den Performanzdaten prozeßeingreifend“ bzw. im unmittelbaren oder zeitlich verschobenen Anschluß an den Interaktionsprozeß erhobenen Daten „Aufschlüsse über Prozeßverläufe bei der kognitiven Verarbeitung von sprachlichen Daten durch die Lernenden [zu] erhalten“ (Henrici 1990:33) und/oder die aus den Performanzdaten entwickelten „forschereigenen“ Hypothesen zu verifizieren, zu modifizieren oder zurückzuweisen.

Da die Wörterbuchbenutzung demgegenüber in aller Regel als „nicht-verbalierte Interaktion“ zwischen Benutzer und Wörterbuch abläuft und folglich kaum damit zu rechnen ist, "that all the information the researcher needs would be retrievable via the visual medium" (Hatherall 1984:184), ist die Beobachtung ein für diese Disziplin wenig geeignetes Datenerhebungsinstrument. Auf durch Introspektion (und ggf. Retrospektion) gewonnene Daten kann grundsätzlich nicht verzichtet werden.

### 3.3.4 Wörterbuchbenutzungsprotokolle

Befragungen, aber auch Analysen auf der Produktebene liefern uns immer nur indirekte Hinweise darüber, welche Entscheidungsprozesse in einer konkreten Wörterbuchbenutzungssituation vollzogen werden und warum eine Nachschlage-

handlung erfolgreich war, eine andere scheiterte. Eine in der Benutzungsforschung inzwischen mehrfach praktizierte Möglichkeit, den gedanklichen Prozes- sen bei der Informationsentnahme auf die Spur zu kommen, besteht darin, den Vorgang der Wörterbuchbenutzung durch den Lerner selbst mündlich oder schriftlich „protokollieren“ zu lassen.<sup>51</sup>

Je nachdem, welche Aufgaben den Testpersonen gestellt werden und in wel- chem Umfang in den Anweisungen zum Ausfüllen der Protokolle festgelegt wurde, zu welchem Zeitpunkt was in welcher Form notiert oder beschrieben wer- den soll, ergeben sich recht unterschiedliche Wörterbuchbenutzungsprotokolle, die folgerichtig unterschiedliche Arten von empirischen Daten bereitstellen.<sup>52</sup> Der Fächer reicht von (a) per Video oder Tonband aufgezeichneten Verbalisierun- gen der Versuchspersonen, die unvoreingenommen und ohne besondere Fest- legungen seitens des Beobachters den Schreibprozeß mit und ohne Wörterbuch- benutzung zu dokumentieren hatten (Ard 1982) bzw. die „alles aussprechen [soll- ten], was ihnen beim Übersetzen in den Sinn kam“ (Krings 1986:55), über (b) den Versuch, bei einem Teil der Aufgaben den nach bestimmten Vorgaben zu erle- digenden Arbeitsauftrag durch die Methode des lauten Denkens zu ersetzen (Mül- lich 1990), bis hin zu (c) ausschließlich schriftlich fixierten Protokollen, die ent- weder ohne jegliche Vorgaben (Neubauer 1985) bzw. in halboffener Form (Hatherall 1984) oder aber nach einem genau festgelegten Plan anzufertigen waren (Wiegand 1985).

So verschieden die Handhabung dieser Datenerhebungsform, so verschieden auch die Ziele, die im einzelnen verfolgt werden. Ard (1982) wollte wissen, ob das zweisprachige Wörterbuch den Einfluß der Muttersprache bei der Textpro- duktion verstärkt und somit für L1-bedingte Interferenzfehler verantwortlich zu machen ist; Krings (1986) ging es vor allem darum, Probleme von fortgeschritte- nen germanophonen Französischlernern bei der Hin- und der Herübersetzung anhand von sog. Äquivalentfindungsdiagrammen zu veranschaulichen; Neubauer (1985:218) bestimmte als Hauptziel seiner Untersuchung von Teilnehmern an PNdS-Kursen die „detaillierte Mikroaufnahme der Benutzungsschritte mit ihren

---

<sup>51</sup> Wie aus der Übersicht (Tab. 3, S. 40 f) hervorgeht, handelt es sich um die Arbeiten von Ard (1982), Hatherall (1984), Neubauer (1985), Wiegand (1985), Krings (1986), Diab (1990), Müllich (1990). Aus dem L1-Bereich käme noch die Untersuchung von Descamps/Vaunaize (1983) hinzu, bei der es sich – ebenso wie bei Diab (1990) – um sog. Tagebucheintragungen handelt, die einerseits nicht in die Benutzungssituation integriert sind und daher einen völlig anderen Datentyp repräsentieren (vgl. auch Anm. 52) und die andererseits wegen des geringen Rücklaufs (nur fünf der insgesamt 380 verschickten Protokollhefte wurden vollständig ausge- füllt zurückgesandt) geringe Aussagekraft besitzen.

<sup>52</sup> Uns interessieren in diesem Zusammenhang nur sog. „Teilprotokolle“, also solche, die „innerhalb der Benutzungssituation angefertigt [werden]“ (Wiegand 1985:60). Dictionary using diaries – wie sie etwa Diab (1990) verwendet –, bei denen Nutzungs- und Protokollsituation getrennt und die außerdem der Kontrolle des Untersuchenden entzogen sind, haben ersichtlich einen anderen forschungslogischen Status.



Erfolgen und Mißerfolgen“; Wiegand (1985) konzentrierte sich auf Fragen, die ausländische Studierende an das einsprachige Wörterbuch des Deutschen stellen und dabei vor allem auf die Analyse von Fragen zur Grammatik; Müllich (1990) schließlich versuchte, den Vorgang der Benutzung des einsprachigen Wörterbuchs bei der Herübersetzung (französisch-deutsch) mit Hilfe seines eigens für diesen Zweck entwickelten OMEGA-Modells in Einzelhandlungen aufzulösen, um die Daten systematisch aufzuschlüsseln zu können.

Für die Auswertung von Benutzungsprotokollen muß auf Verfahren der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen werden. Der Vorteil solcher Inhaltsanalysen ist nach Ripfel/Wiegand (1988:495) darin zu sehen, „daß man über sie Einzelheiten der Wörterbuchbenutzung erfahren kann, die dem Benutzer selbst u. U. gar nicht bewußt sind oder die er im Detail nicht schildern kann“. Nachteilig wirkt sich die Tatsache aus, daß die Interpretation introspektiver Daten, die im Rahmen von Teilprotokollen in großem Umfang erhoben werden, Raum für spekulative Deutungen läßt und nicht selten zu kaum nachvollziehbaren Kategorisierungen führt. Dieser „Deutungsspielraum“ (Ripfel/Wiegand:ibid.) ist um so größer, je intensiver von der sog. thinking-aloud-Methode Gebrauch gemacht wird, je offener die Aufgabenstellung und je geringer die Vorgaben für Struktur und Inhalt der Benutzungsprotokolle.

Wenn man die Schwierigkeiten berücksichtigt, mit denen der Lerner bei der Identifizierung, Benennung und Ausformulierung sprachlicher Probleme zu kämpfen hat, wird verständlich, warum es Henrici (1990:34) für erforderlich hält, „dem vielerorts selbstverständlich betriebenen Einsatz des Instruments [von Introspektion und Retrospektion, meine Ergänzung] und den damit verbundenen Positiv-Meldungen [...] gründlich zu mißtrauen“. Eine gewisse Skepsis gegenüber der Authentizität und Verlässlichkeit der im Rahmen von Benutzungsprotokollen erhobenen Daten scheint deshalb durchaus angezeigt. Klare Vorgaben für die jeweils zu bewältigende Aufgabe, Vertrautheit der Probanden mit den in den Anweisungen zum Ausfüllen der Protokolle verwendeten Fachtermini, Erläuterung der Analysekategorien und Interpretationsschritte lauten die Forderungen, denen bislang nur wenige Forscher nachgekommen sind (so etwa Wiegand 1985) und denen um der größeren Auswertungsobjektivität willen unbedingt Rechnung zu tragen ist.

### 3.3.5 Test und Experiment

Es ist ein Irrtum zu glauben, daß qualitative Verfahren dem Gegenstand „Wörterbuchbenutzung“ grundsätzlich angemessener seien als quantitative Verfahren.<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> In bezug auf die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs wird eine solche extreme Position z.B. von Ellis (1988) vertreten. Um sich einem so komplexen Forschungsfeld wie dem Fremdsprachenunterricht überhaupt nähern und dem Gegenstand angemessene Resultate erzielen zu können, seien „qualitative studies“ in jedem Fall der „wiser approach“ (1988: 30).

Richtig ist vielmehr, daß die gelegentlich auch unter dem Begriff *explorativ-interpretative Methoden* (vgl. Grotjahn 1989) subsumierten qualitativen Verfahren den Blick auf bislang übersehene Sachverhalte lenken und damit gerade für eine junge Forschungsdisziplin einen wichtigen Beitrag leisten zur Entwicklung fruchtbarer Fragestellungen sowie zur sensiblen Generierung neuer bzw. zur Modifikation bestehender Hypothesen. Richtig ist aber ebenso, daß in der Benutzungsforschung auf *analytisch-nomologische* (Grotjahn 1989), d.h. auf Quantifizierung und Überprüfung von Hypothesen ausgerichtete Verfahren nicht völlig verzichtet werden kann.

Hypothesenüberprüfende Funktionen werden bekanntlich Tests bzw. Experimenten zugesprochen, wenngleich aufgrund des relativ weiten Testbegriffs, wie er auch den empirischen Arbeiten zur Wörterbuchbenutzung zugrunde liegt, die Grenzen zwischen Befragung, Beobachtung und Test weit weniger eindeutig und scharf zu ziehen sind, als es die hier vorgenommene Gliederung vermuten läßt.

Rechtfertigen ließe sich eine Abgrenzung nach Ripfel/Wiegand (1988:495f) dagegen im Hinblick auf die zentralen Fragestellungen und Zielsetzungen, wie sie von den Untersuchenden z.T. selbst formuliert wurden. Im Vordergrund stehen nicht mehr Benutzungssituationen und Benutzungsmodalitäten; vorrangig geht es nunmehr darum zu prüfen, ob und inwieweit bestimmte Wörterbücher (El-Sakran 1984, Starren/Thelen 1990) oder bestimmte Bauteile/Artikel sich zur Lösung einer gestellten Aufgabe eignen (MacFarquhar/Richards 1983, Tono 1984) bzw. welchen Nutzen bestimmte Zielgruppen in einer genau festgelegten Situation aus der Konsultation des Wörterbuchs ziehen können (Bensoussan/Sim/Weiss 1984, Tono 1989). Zwei weitere umfangreiche Projekte sind teilweise (vgl. Atkins/Knowles 1990)<sup>54</sup> oder ausschließlich (Mitchell 1983)<sup>55</sup> den "reference skills" gewidmet und fallen damit in den Bereich, den Hartmann (1983:154) unter „Fertigkeitsanalyse“ rubriziert.<sup>56</sup>

Da der Erfolg von Tests und damit die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse vor allem davon abhängen, ob die Hypothesen ausreichend operationalisierbar sind und ob zu deren Überprüfung geeignete Verfahren gefunden werden, kommt

---

<sup>54</sup> Es handelt sich um den aus 44 Fragen bestehenden *Dictionary Research Test*, der Teil des Euralex/Aila Forschungsprojektes ist und über dessen Ergebnisse zuletzt bei Atkins/Knowles (1990:386ff) berichtet wird.

<sup>55</sup> Mitchells Untersuchung, über die bei Ripfel/Wiegand (1988:505ff) ausführlich berichtet wird, bestand im wesentlichen aus einem fünf Frageeinheiten umfassenden Wörterbuchtest, der sowohl die Makro- wie auch die Mikrostruktur betraf und der mit englischen Schülern der Klassen 6 und 7 durchgeführt wurde. Obgleich auf das muttersprachendidaktische Wörterbuch bezogen, sind die Ergebnisse auch für den L2-Bereich von einiger Bedeutung.

<sup>56</sup> Auf die in der Aufstellung L2-relevanter Studien (Tab. 3, S. 40 f) der Vollständigkeit halber erwähnten Arbeiten von Bujas (1975) und Opitz (1979) gehen wir nicht weiter ein, da es sich nicht um einen empirischen Test im engeren Sinn handelt. Die Teilnehmer befinden sich nämlich ebensowenig in „echten Benutzungssituationen“ (vgl. zu dieser Kritik schon Ripfel/Wiegand 1988) wie bei Iqbal (1987).

es vor allem darauf an, „daß das, was jeweils untersucht werden soll, explizit festgelegt und analytisch definiert wird“ (Ripfel 1990:1632). Noch höhere Anforderungen an das Forschungsdesign und an die Operationalisierung der forschungsleitenden Fragen stellen experimentelle Studien, die von den meisten Psychologen als Königsweg empirischer Forschung angesehen werden (vgl. etwa Cook 1986). Als experimentelle Felduntersuchung angelegt ist Tono (1984), der den Einfluß verschiedener Datentypen auf die Wahl des muttersprachlichen Äquivalents bei der Benutzung des zweisprachigen Wörterbuchs kontrolliert, u.d.h. bei Veränderung von jeweils nur einer Variablen, untersucht. Allerdings läßt die Versuchsanordnung in mancherlei Hinsicht zu wünschen übrig, so daß Tono selbst den Aussagewert der Ergebnisse für relativ begrenzt hält. Insofern darf auch nicht verwundern, daß wiederholt kritische Stimmen laut geworden sind, die die Zuverlässigkeit der bislang publizierten Tests in Frage stellen und erhebliche Zweifel daran äußern, daß das gewählte Testverfahren zur Prüfung der Hypothese(n) geeignet ist.<sup>57</sup>

Einiges spricht dafür, daß die Dominanz hypothesenerkundender Verfahren ihre Ursache weniger im aktuellen Forschungsstand und damit im vermuteten Mangel an plausiblen Hypothesen hat – eine These, für die diese Untersuchung einige Gegenargumente liefern will –, als vielmehr in der Schwierigkeit, hypothesenüberprüfende Untersuchungen nach Maßstäben zu organisieren und durchzuführen, wie sie in der empirischen Sozialforschung als allgemein gültige Standards anerkannt werden.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Im Kreuzfeuer der Kritik stand dabei die mit großem Aufwand betriebene, in drei Teststaffeln in den Jahren 1977 bis 1979 an Universitäten Israels durchgeführte Untersuchung von Bensoussan/Sim/Weiss (1984), die zu der Feststellung führte, daß die Wörterbuchbenutzung keinerlei Einfluß auf das Textverstehen („reading comprehension“) hat. Der Grund für dieses überraschende Ergebnis ist zweifellos in der Versuchsanordnung zu suchen, denn „gerade die Tatsache, daß die Probanden so wenig nachgeschlagen haben, spricht dafür, daß der Test ungeeignet war, um den Einfluß der Wörterbuchbenutzung auf das Textverstehen zu prüfen“ (Ripfel/Wiegand 1988:509). Als trotz der großen Probandenzahl „inconclusive“ hat inzwischen auch Hartmann (1989b) das Ergebnis dieser Untersuchung bezeichnet. Bestätigt wird er in dieser Einschätzung durch Tono (1989), der die Aussagen von Bensoussan/Sim/Weiss (1984) zu widerlegen suchte und zu der Schlußfolgerung gelangt: „My results support the contention that a significant difference in performance exists between reading comprehension with dictionaries and that without dictionaries for both levels of students“ (Tono 1988: 196).

<sup>58</sup> Einen Eindruck von den organisatorischen und methodologischen Schwierigkeiten bei Planung und Realisierung eines vorrangig als hypothesenüberprüfend angelegten empirischen Projektes aus dem Bereich des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs vermittelt der Bericht über die unter der Leitung von G. Henrici und E. Zöfgen durchgeführte Untersuchung zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten (Henrici/Kostrzewa/Zöfgen 1991).

### 3.4 Ergebnisse

Trotz nicht zu leugnender Fortschritte in der Erforschung von Benutzerbedürfnissen und Benutzergewohnheiten bleibt die Frage nach wie vor unbeantwortet, wer wann wie zu welchem Zweck, mit welchen Erwartungen und unter welchen Bedingungen welche Wörterbücher bzw. welches Wörterbuch mit welchem Erfolg benutzt<sup>59</sup>. Nicht einmal über einzelne Benutzergruppen – geschweige denn über 'den' L2-Benutzer – liegen gesicherte Erkenntnisse vor, so daß konkrete Vorschläge zur (Neu-)Konzeption von Lernerwörterbüchern auch weiterhin auf einem sehr unsicheren empirischen Fundament stehen. Zu einer ähnlich ernüchternden Feststellung gelangt auch Bogaards (1988:145), wenn er mit kritischem Blick auf «la portée et la valeur des données recueillies» bekennt:

«[...] l'image qui se dégage est loin de présenter des contours clairs. [...] Il faut encore mener beaucoup d'autres enquêtes auprès de publics diversifiés et à propos de dictionnaires de différents types avant qu'on puisse vraiment tenir compte de ce facteur dans l'élaboration d'un dictionnaire.»

Es wäre allerdings verfehlt, wollte man die insgesamt enttäuschende Bilanz der bisherigen Benutzungsforschung allein auf die geringe Zahl von empirischen Studien zurückführen. Der geringe Aussagewert manch einer Untersuchung hängt ursächlich mit forschungsmethodologischen Defiziten und Schwächen zusammen, die in den vorangegangenen Abschnitten wiederholt angeklungen sind und von denen die wichtigsten stichwortartig in Erinnerung gerufen werden sollen. Zu nennen sind vor allem:

(zu) geringe Probandenzahl; (zu) bescheidener Umfang der Untersuchung; divergierende Fragestellungen und Erkenntnisinteressen, die zusammen mit der Disparität der ins Zentrum gerückten Benutzungssituation eine vergleichende Betrachtung der Ergebnisse unmöglich machen; dominanter Einsatz schriftlicher Befragungen als Datenerhebungsverfahren mit den geschilderten Risiken und Unabwägbarkeiten; unreflektierter Umgang mit dem gewählten Forschungsinstrument sowie schließlich die mangelnde Vertrautheit mit Verfahren der deskriptiven und inferentiellen Statistik<sup>60</sup>, die sich in zweierlei Weise äußert: zum einen in der Neigung, qualitativ erhobene Daten blind zu quantifizieren und statistische Auswertungsverfahren auch dort zur Anwendung zu bringen, wo die dafür nötigen Voraussetzungen nicht erfüllt sind (so etwa bei Krings 1986); zum anderen in der

---

<sup>59</sup> Die Formulierung lehnt sich an Descamps/Vaunaize (1983:89) an, die ins Zentrum ihrer Untersuchung die *multiquestion* stellen: «qui use comment de quel dictionnaire en quelle circonstance à quelle fin avec quel fruit?» – Ähnlich, wenn auch weniger explizit, schon Henne (1977:8).

<sup>60</sup> Zum Einsatz quantifizierender Verfahren aus der deskriptiven und inferentiellen Statistik im Bereich von Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik vgl. die anregenden Überlegungen von Kostrzewa (1992).

unvollständigen Auswertung der Daten, so daß beispielsweise keinerlei Korrelationsanalysen vorgenommen und die Daten z.T. unter-, z.T. überinterpretiert werden.<sup>61</sup>

Im nachfolgenden Versuch, trotz aller wohlbegründeten Vorbehalte zu einigen verallgemeinernden Aussagen zu kommen und damit ein partielles Resümee der bisherigen Benutzungsforschung zu ziehen, kann es deshalb nicht darum gehen, Hypothesen zu formulieren oder ein Gesamtergebnis zu präsentieren, sondern allenfalls darum, bestimmten Trends oder häufig gemachten Beobachtungen nachzuspüren. Zu den Gesichtspunkten, die in der einen oder anderen Form in konzeptuelle Überlegungen Eingang finden sollten, gehören unseres Erachtens<sup>62</sup>:

### 3.4.1 Benutzungssituationen/-anlässe und gesuchte Datentypen

Hinsichtlich der Frage, zu welchem Zweck bzw. bei welchen Gelegenheiten zum Wörterbuch gegriffen wird, ist zu unterscheiden zwischen (1) Aufgaben, für deren Bewältigung man sich des Wörterbuchs bedient (= Benutzungssituationen/-anlässe) sowie (2) Informationen/Daten, die vorrangig im Wörterbuch gesucht werden.

Die Vorgaben zu dem unter (1) präzisierten Benutzungszweck sind fertigkeitsorientiert, d.h. sie folgen weitgehend der aus dem Fremdsprachenunterricht bekannten Beherrschung von vier bzw. fünf *skills* (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Übersetzen). Die entsprechenden Aufteilungen nach übersetzungsrelevanten, produktiven und rezeptiven (schriftlichen sowie mündlichen) Tätigkeiten werden allerdings nicht nach einheitlichen Standards vorgenommen.<sup>63</sup> Außerdem wird nicht in jedem Fall zwischen Hin- und Herübersetzung auf der einen sowie zwischen Übersetzen (in die Muttersprache und aus der Muttersprache) und Textproduktion auf der anderen Seite unterschieden. Erschwerend kommt hinzu, daß außer der Mittelwertberechnung praktisch keine anderen statistischen Verfahren eingesetzt werden. Die ausschließliche Angabe von Durchschnittswerten verwischt jedoch die vor allem von Atkins/Knowles (1990) unterstrichenen, offensichtlich auch statistisch signifikanten Abweichungen, die sich bei Berücksichtigung des Sprachniveaus als Bezugsgröße ergeben.<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> Wir folgen hier der Argumentation von Ripfel (1990:1636), die diesen Gedanken noch weiter ausführt.

<sup>62</sup> Folgerichtig brauchen wir nicht auf Fragen einzugehen, die den Besitz oder die Häufigkeit der Benutzung von Wörterbüchern betreffen. Ausgeklammert bleiben zunächst auch alle Aspekte, die sich auf die (mangelnden) Nachschlagefertigkeiten ("reference skills") der Probanden beziehen.

<sup>63</sup> So wird z.B. bei Heath/Herbst (1985:581) innerhalb der Textproduktion (Schreiben) zwischen *Essay Writing* und *Briefe schreiben* differenziert.

<sup>64</sup> Noch problematischer ist das von Battenburg (1989; 1991) praktizierte Verfahren, da hier ohne nähere Erläuterung Mittelwerte aus den prozentualen Angaben für das ein- und zweisprachige Wörterbuch gebildet werden.

Läßt man sich trotz aller sichtbar gewordenen Vorbehalte auf eine vergleichende Betrachtung ein, so legen die von uns erfaßten Untersuchungen folgende Rangfolge von Benutzungssituationen für das einsprachige Wörterbuch nahe: 1. Herübersetzen (L2 → L1); 2. Hinübersetzen (L1 → L2); 3. Textrezeption; 4. Textproduktion. Mit deutlichem Abstand folgen: 5. Konsultation des Wörterbuchs beim Sprechen und Hören (Konversation)<sup>65</sup> sowie 6. zum Zwecke des (Vokabel-)Lernens.<sup>66</sup>

Grundsätzlich gilt es allerdings festzuhalten, daß das zweisprachige Wörterbuch sich ganz generell größerer Beliebtheit erfreut als das einsprachige (vgl. Kap. V.1). Mit anderen Worten: es gibt praktisch keine einzige Aufgabe und Situation, die nach Überzeugung vieler Probanden den «emploi préférentiel du monolingue» verlangt (Bogaards 1988:143). Dies gilt sowohl für die Übersetzung in die Fremdsprache (vgl. etwa Krings 1986, Bogaards 1988, Atkins/Knowles 1990), als auch für die Übersetzung in die Muttersprache, bei der nach Tomaszczyk (1979), Béjoint (1981) und Hartmann (1982) das zweisprachige Wörterbuch den Vorzug erhält. Die vorläufigen Resultate der Auswertung des EURALEX/AILA-Projektes (Atkins/ Knowles 1990) lassen allerdings vermuten, daß die Tendenz zur Bevorzugung des zweisprachigen Wörterbuchs auf fortgeschrittenem Niveau deutlich abnimmt und daß es zu einem ausgewogeneren Verhältnis bei der Benutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher kommt. Der von Ripfel (1989) an der Universität Heidelberg durchgeführten Befragung von Studierenden der Fächer Englisch und Französisch ist sogar zu entnehmen, daß das einsprachige Wörterbuch von dieser Probandengruppe sowohl bei der Her- als auch bei der Hinübersetzung häufiger konsultiert wird als das zweisprachige.

Wie immer man diese Ergebnisse beurteilen mag, eines sollte uns bedenklich stimmen, nämlich die geringe Frequenz, mit der das einsprachige Wörterbuch in produktiver (nicht übersetzender) Perspektive zur Lösung der gestellten Aufgabe herangezogen wird. Tenor vieler Untersuchungen ist die bittere Erkenntnis, daß das (Lerner-)Wörterbuch vornehmlich als Kontrollinstanz fungiert (vgl. etwa Iqbal 1987, Battenburg 1989, Tinnfeld 1992) und somit vom Benutzer als “diagnostic rather than generating” Hilfsmittel eingesetzt wird (Tomaszczyk 1983:42).

---

<sup>65</sup> Die dieser erwartungsgemäß niedrigen Einstufung des Wörterbuchs für mündliche Kommunikationszwecke widersprechenden Ergebnisse bei Tomaszczyk (1979) und Iqbal (1987) beruhen ganz offensichtlich darauf, daß die Probanden die entsprechende Frage gründlich mißverstanden und – wie Tomaszczyk (1979:108) selbstkritisch eingesteht – mit *speaking* “the occasional use of a dictionary when preparing all kinds of talks, speeches and oral reports” gemeint haben (vgl. dazu auch oben S. 44).

<sup>66</sup> Diese traditionellerweise nicht zu den fünf Fertigkeiten zählende, in Abschn. 2 oben ausführlich dargestellte Funktion des einsprachigen Wörterbuchs wird unseres Wissens nur in den Untersuchungen von Galisson (1983) und Ripfel (1989) systematisch erfaßt. (Zur Kritik an der von Galisson in diesem Zusammenhang gestellten Frage vgl. oben S. 44).

Auf den ersten Blick relativ klar liegen die Verhältnisse bei den vorrangig abgefragten Informationen (Datentypen).

Seit jeher steht die „Explikation“ von Bedeutungen mittels einer lexikalischen Paraphrase, eines Synonyms oder anderer „definitorischer“ Mittel im Zentrum der lexikographischen Beschreibung. Insofern nimmt es nicht wunder, daß Bedeutung/Definition in allen Untersuchungen die Liste der am häufigsten gesuchten Datentypen anführt (vgl. etwa Béjoint 1981, Hartmann 1983, Heath/ Herbst 1985, Neubauer 1985, Snell-Hornby 1987, Battenburg 1989, Ripfel 1989, Diab 1990); ein Ergebnis übrigens, daß sich mit den auf den L1-Bereich bezogenen Befragungen deckt (vgl. etwa Greenbaum/Meyer/Taylor 1984).

Weniger eindeutig ist die Situation bei der Rangverteilung von Verwendung/ Gebrauch/Beispiele, Grammatik, Syntax, Aussprache und Orthographie, was einerseits auf nicht eindeutige oder divergierende Vorgaben (im Fragebogen) zurückzuführen ist<sup>67</sup>, andererseits aber auch sprachspezifisch<sup>68</sup> und/oder wörterbuchtypologisch (valenzorientierte Darstellung der ‘syntactic patterns’ in den englischen Lernerwörterbüchern) bedingt sein mag.

Nicht zuletzt deshalb sind die Ergebnisse im Hinblick auf Syntax/Grammatik besonders widersprüchlich. Zum Teil wird dieser Datentyp als besonders wichtig eingestuft und erscheint demzufolge auf dem zweiten (Béjoint 1981, Hartmann 1983, Heath/Herbst 1985) bzw. hinter Verwendung/Gebrauch auf dem dritten (oder vierten) Platz (Snell-Hornby 1987, Ripfel 1989); andererseits wird er von fast der Hälfte der Probanden als „selten oder nie erfragt“ charakterisiert (so etwa bei Kharma 1985, Iqbal 1987; Diab 1990:156).<sup>69</sup>

Im Mittelfeld liegen Synonyme, Orthographie und Aussprache, wengleich auch die zuletzt genannten keine einheitlichen Gewichtungen erfahren.<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> Dies gilt vor allem für Grammatik/Syntax, bei denen häufig nicht zu entscheiden ist, was mit dieser Kategorie gemeint ist: nur die Angaben zur Konstruktion, nur die zu Wortart, Genus, Pluralbildung, usw. oder gar beides?

<sup>68</sup> Aus der von Neubauer (1985) und Wiegand (1985) vorgenommenen Zuordnung der Nachschlagehandlungen zu Datentypen geht hervor, daß DaF-Lerner ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Informationen zur Grammatik (Genus, Pluralbildung, Morphologie, Wortbildung, Syntax) haben. Bei Neubauer (1985) entfallen 21% der dokumentierten Nachschlagegänge auf Fragen zur Grammatik, bei Wiegand (1985) sind es sogar 52%.

<sup>69</sup> Bei Battenburg (1989; 1991:94) sind es unter den “intermediate students” immerhin 45%, die angeben, sich mit einer grammatischen oder syntaktischen Frage „nie“ an das Wörterbuch zu wenden; bei den fortgeschrittenen Lernern steigt dieser Wert gar auf 65%.

<sup>70</sup> So ermittelten sowohl Galisson (1983) als auch Battenburg (1989; 1991) eine relativ hohe Frequenz bei Fragen zur Orthographie, die diesem Datentyp den zweiten Platz hinter „Bedeutung“ zuweisen. Nicht minder überraschen muß auch die Aussage von Diab (1990:159), demzufolge “an overwhelming majority of the nursing students [...] (90,8%, N=368 out of 405) reported that they needed help in spelling, with almost half of them [...] rating the level of need as ‘much’.”

Es folgen die (stilistischen) Markierungen, die zusammen mit den Angaben zur Etymologie das Schlußlicht in dieser Rangskala bilden.<sup>71</sup>

### 3.4.2 Generelle Einschätzung der Qualität von Wörterbüchern

Trotz der erwähnten Bevorzugung des zweisprachigen Wörterbuchs scheinen viele Benutzer mit diesem Referenzwerk unzufriedener zu sein als mit dem einsprachigen Wörterbuch (vgl. etwa El-Sakran 1984, Bogaards 1988). Vereinzelt vorgenommene negative Bewertungen des einsprachigen Lernerwörterbuchs (vgl. etwa Kharma 1985, Iqbal 1987) vermögen das insgesamt recht positive Bild, das die Mehrheit der Probanden von diesem Wörterbuchtyp zeichnet (Galisson 1983, Battenburg 1989 und 1991:104, Diab 1990:167), kaum zu trüben.<sup>72</sup> Die erstaunlich hohe Wertschätzung, die dem Wörterbuch zuteil wird, kommt auch darin zum Ausdruck, daß fortgeschrittene Sprachlerner das Wörterbuch für das wichtigste Hilfsmittel beim Erlernen der Fremdsprache halten (vgl. Galisson 1983, Ripfel 1989:184).

Von Interesse sind in diesem Zusammenhang auch die Kriterien, die beim Kauf eines Wörterbuchs den Ausschlag geben oder deretwegen einem bestimmten Wörterbuch der Vorzug gegeben wird, wobei auf „externe Faktoren“ wie geringer Preis (Snell-Hornby 1987, Battenburg 1991), Handlichkeit, Empfehlung von verschiedener Seite (Battenburg 1991:100; Ripfel 1989:180–182) nicht eingegangen wird. Mit unterschiedlicher Gewichtung werden genannt (vgl. Bogaards 1988: 142, Battenburg:ibid., Ripfel:ibid.): Exhaustivität (komplette Informationen zu einem Stichwort, möglichst große Zahl von Einträgen, Zahl und Qualität der Definitionen), Klarheit und Präsentation des Datenmaterials, Zahl und Verständlichkeit der Beispiele, hoher Anteil an gesprochener Sprache, Synonyme und Antonyme. Übersichten, Illustrationen/Bebilderungen sowie enzyklopädische Informationen im Anhang scheinen dagegen keinen Einfluß auf die Kaufentscheidung zu haben.

---

<sup>71</sup> Daß auch auf diese Aussage nicht in jedem Fall Verlaß ist, zeigt die Befragung von Heath/Herbst (1985), bei der sich die *Stilangaben* hinter *Bedeutungen* und *Konstruktionsmöglichkeiten*, aber noch vor *Aussprache* und *Rechtschreibung* auf dem dritten Platz behaupten können.

<sup>72</sup> Inwieweit die unterschiedlichen Bewertungen auch mit dem Grad der Sprachbeherrschung zusammenhängen, läßt sich schwer beurteilen. Nach Battenburg (1991:104) sind fortgeschrittene Lerner mit dem Wörterbuch zufriedener als Anfänger, was er damit erklärt, daß auf einem 'advanced level' die Erwartungshaltung gegenüber dem Wörterbuch geringer ist und daß die Informationskategorien insgesamt besser verstanden würden. Demgegenüber kommt Tinnefeld (1992:22) zu dem Schluß, daß Studierende dem Wörterbuch wesentlich kritischer gegenüberstehen als Teilnehmer an Sprachkursen in der Erwachsenenbildung und gerade bei dieser Gruppe „ein distanzierteres Verhältnis zum Wörterbuch besteht“.



### 3.4.3 Desiderata und Verbesserungsvorschläge

Die breite Zustimmung, die das einsprachige Wörterbuch bei einer Mehrheit der Benutzer zu finden scheint, wird vor allem dann offenkundig, wenn Mängel benannt und konkrete Änderungsvorschläge unterbreitet werden sollen. Viele Probanden behaupten, daß es keiner Veränderungen bedarf; andere können sich keinerlei Verbesserungen für ihr Wörterbuch vorstellen. Ob die Unfähigkeit, Desiderata metalexikographisch angemessen zu formulieren, hierbei eine Rolle spielt, lassen wir dahingestellt. Festzuhalten bleibt, daß in der Untersuchung von Ripfel (1989:184) immerhin 42,69% der Befragten bekunden, in ihrem Wörterbuch nichts zu vermissen.

Die Palette der im einzelnen genannten Mängel (vgl. u.a. Battenburg 1989, 1991:104f; Ripfel 1989:184–187) reicht von *zu wenig illustrierende Beispielsätze*, und *unverständliche Definitionen* über *zu wenig umgangssprachliche Ausdrücke*, *zu geringe Zahl von Einträgen*, *mangelnde Übersichtlichkeit* und *Kennzeichnung der Stilebenen* bis zu dem Wunsch nach *besserer Druckqualität* und *besserer Illustration*, *verstärkter Aufnahme von Fachsprache* sowie *verstärkter Berücksichtigung von slang, Dialekten, Phraseologie* (vgl. dazu Snell-Hornby 1987). Überflüssig zu betonen, daß diese Aufzählung aufgrund der z.T. deutlich voneinander abweichenden Prozentangaben keinerlei Rückschlüsse auf eine allgemein gültige Rangverteilung zuläßt.

In dreierlei Hinsicht ist diese Mängelliste gleichwohl von Bedeutung, da sie in begrenztem Maße Aufschluß über vermeintliche und tatsächliche Benutzerbedürfnisse zu geben vermag:

(a) Nicht selten stehen die Verbesserungsvorschläge in einem eigentümlichen Widerspruch zu den Gesichtspunkten, an denen sich L2-Lerner offenbar beim Kauf eines Wörterbuchs orientieren. Während der Umfang der Makrostruktur ein kaufentscheidendes Argument zu sein scheint, führt die vergebliche Suche nach einem nicht aufgenommenen Lemma nicht zwangsläufig zur Geringschätzung von Lernerwörterbüchern. Ebenso wenig findet sich die Erhöhung der Zahl der Einträge unter den häufig genannten Desiderata. Dies muß um so mehr überraschen, als sich gerade in den Anfragen des „durchschnittlichen Benutzers“ an die Redaktionen von lexikographischen Verlagen eine Grundhaltung offenbart, derzufolge das optimale Wörterbuch ein Maximum an Stichwörtern enthalten soll<sup>73</sup>, und zwar selbst auf die Gefahr hin, daß dies zu Lasten der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit geht.<sup>74</sup> Diese Hinweise unterstreichen erneut, daß den Ergebnissen

---

<sup>73</sup> Vgl. dazu W. Voigt (1984:340). Vgl. weiter Schaeder (1981:93f), der aus entsprechenden Anfragen an die Dudenredaktion zitiert, in denen vor allem Lemmalücken der „Stein des Anstoßes“ sind.

<sup>74</sup> Auf die alternative Frage, ob das Wörterbuch besser weniger Stichwörter enthalten, dafür aber übersichtlicher sein sollte oder ob eine große Zahl von Lemmata wichtiger sei als Übersichtlichkeit, war die große Mehrheit (73,48%) der von Ripfel Befragten durchgängig „eher für mehr Lemmazeichen und weniger Übersichtlichkeit“ (Ripfel 1989:187).

von Befragungen, die sich relativ einfacher statistischer Auswertungsverfahren bedienen und auf Korrelationsanalysen und Kontrollfragen verzichten, mit einer gehörigen Portion Skepsis zu begegnen ist.

(b) Diese Skepsis ist auch deshalb berechtigt, weil die von den Benutzern gehegten Erwartungen und Einschätzungen hinsichtlich ihres Benutzungsverhaltens von den tatsächlichen Bedürfnissen und Benutzungsgewohnheiten erheblich abweichen können. Wir begnügen uns mit einem markanten Beispiel. Nach den Auskünften, die Benutzer hinsichtlich der am häufigsten in ihrem Wörterbuch gesuchten Datentypen geben (vgl. oben S. 54), schätzen sie ihren Bedarf an Informationen zu grammatischen und syntaktischen Besonderheiten offenbar recht hoch ein. Demgegenüber findet der wiederholt geäußerte Verdacht, daß Benutzer des ALD oder des DCE keinerlei Notiz von den Informationen zur syntaktischen Konstruktion nehmen (vgl. hierzu etwa Béjoint 1981:219, Heath 1982:98 und 106, Herbst 1984:139f) und daß sie selbst nach langjähriger Arbeit mit diesen Wörterbüchern den Kodierungen für die *verb patterns* keinerlei Aufmerksamkeit schenken, sogar bei erfahrenen Englischlehrern seine Bestätigung.

(c) Besonderes Gewicht für die Konzeption von Lernerwörterbüchern ist zweifellos der Tatsache beizumessen, daß mit augenfälliger Priorität ausgerechnet an den Bauteilen Kritik geübt wird, die die Rangskala der am häufigsten nachgefragten Informationen anführt.

Gerügt wird vor allem der Beispielteil, bei dem mehr als die Hälfte der Benutzer die ungenügende Zahl von Sätzen zur Illustration der Bedeutung im Kontext bemängelt (vgl. u.a. Béjoint 1981:218f, Hartmann 1983, El-Sakran 1984, Kharma 1985, Ripfel 1989:184f sowie Battenburg 1989, 1991:104f<sup>75</sup>). Schlechte Noten erhält darüber hinaus der sog. Explikationsteil (die „Definitionen“), der den L2-Lerner aufgrund des in aller Regel zu hoch angesetzten Definitionsvokabulars vor nahezu unüberwindbare Verstehensprobleme stellt (vgl. Kharma 1985, Iqbal 1987, Battenburg 1989, Diab 1990).

### 3.5 Fazit und Perspektiven

Ob wir – wie Hoberg (1978:33) vermutet – durch Umfragen tatsächlich zu gesicherten Erkenntnissen über derzeitige Benutzerbedürfnisse und zukünftige Benutzerwünsche gelangen können, muß nach den oben vorgetragenen Einwänden bezweifelt werden. In jedem Fall handelt es sich um eine bei weitem zu „optimistische Einschätzung“, die

---

<sup>75</sup> Auch in diesem Fall ist allerdings auf einen Widerspruch in den Einschätzungen der Probanden hinzuweisen, die – gemäß der Antwort auf die Frage nach den am häufigsten gesuchten Informationen – den illustrierenden Sätzen nur wenig Aufmerksamkeit schenken; ein Umstand, den Battenburg (1989, 1991: 97) angesichts der Bedeutung, die Beispielen bei enkodierenden Tätigkeiten zukommt, für „alarming“ hält.

„nicht nur die Begrenztheit der Möglichkeiten [übersieht], mithilfe von Umfragen Einsichten in die Motive von Menschen darüber zu gewinnen, warum sie etwas tun oder unterlassen, sie kalkuliert zudem nicht ein, daß die von Benutzern gehegten Erwartungen durch Vorurteile oder auch Erfahrungen im Umgang mit Wörterbüchern bereits in hohem Maße präformiert sind“ (Schaeder 1981:93).

So müssen sich Lexikographen und Metalexikographen vor allem damit abfinden und darauf einstellen, daß nur geringe Neigung besteht, die einführenden Benutzungshinweise oder die Zusatzinformationen im Anhang zu lesen (vgl. Béjoint 1981, Hartmann 1983, Bogaards 1988, Battenburg 1989). Dieser Tatbestand wiegt insofern besonders schwer, als eine erstaunliche Unkenntnis darüber herrscht, welche Informationen das (Lerner-)Wörterbuch bereitstellt, in welcher Form diese dort Aufnahme gefunden haben und wie der Zugriff auf sie erfolgt (vgl. etwa Griffin 1985).<sup>76</sup> In bezug auf die Fähigkeit zum gezielten und gewinnbringenden Gebrauch des Wörterbuchs ist zwar mit großen individuellen Unterschieden zu rechnen (vgl. Müllich 1990, Atkins/Knowles 1990), doch jeder zweite Benutzer hat nach eigenem Bekunden Schwierigkeiten bei der Konsultation und ist häufig nicht in der Lage, aus dem Informationsreichtum – vor allem aus den Angaben zur Syntax – Nutzen zu ziehen (vgl. Tomaszczyk 1979:116, Béjoint 1981:216, Heath/Herbst 1985:581, Herbst 1985:238). Hinzu kommt eine gewisse Unbekümmertheit im Umgang mit der fremden Sprache, die dazu führt, daß L2-Lerner die Möglichkeiten des Wörterbuchs nur unzureichend ausschöpfen, weil sie sich ihrer Defizite gar nicht bewußt sind und keine Veranlassung sehen, im Wörterbuch nachzuschlagen (vgl. Herbst 1985:246f). Insofern finden das Plädoyer für mehr Wörterbucharbeit (vgl. etwa Herbst 1985, Heath/Herbst 1985) und die Forderung nach einer „Didaktik der Hilfsmittelbenutzung“ (Krings 1986), die Ernst macht mit der systematischen Unterweisung in die Arbeit mit dem Wörterbuch und die auf intensive Einübung von Nachschlagetechniken zielt (vgl. exemplarisch Battenburg 1989, Tinnefeld 1992), nicht nur breite Zustimmung, sondern bedürfen darüber hinaus keiner erneuten (empirischen) Begründung.

Weniger Einvernehmen dürfte hingegen über den daraus (voreilig) gezogenen Schluß bestehen, daß es „noch zu wenige gute Wörterbuchbenutzer“, aber genug „gute Wörterbücher“ gibt (Heath 1985:118) bzw. daß es nach einer Phase der „benutzerfreundlichen“ Gestaltung der Wörterbücher nun „an der Zeit [sei], dafür zu sorgen, daß der Benutzer ‘wörterbuchfreundlicher’ wird“ (Herbst 1985: 248).

Empirisch ist diese These schon deshalb nicht haltbar, weil zunächst zweierlei bewiesen werden müßte: (1) daß die von Benutzerseite am L2-Wörterbuch vorgebrachte Kritik unberechtigt ist und (2) daß erfolgloses Nachschlagen immer ein Zeichen für mangelnde Wörterbuchbenutzungskompetenz ist und demnach die

---

<sup>76</sup> Snell-Hornby (1987:167) berichtet, daß viele der Befragten vorgaben, täglich ein- und zweisprachige Wörterbücher zu benutzen, jedoch mit „only a very hazy idea of their identity (...) and dictionaries available at home were inadequate and outdated“. Insofern darf es nicht verwundern, daß einigen Benutzern offenbar auch der Unterschied zwischen L1- und L2-Wörterbuch weitgehend unbekannt ist (vgl. Iqbal 1987).

Ursachen für Fehlschläge ausschließlich beim Benutzer und nicht im Wörterbuch selbst zu suchen sind.

Vieles spricht gegen die Richtigkeit dieser Annahme. Sehr zu denken geben sollte uns jedenfalls die von Müllich als Fazit seiner Beobachtungen zur Gebrauchsqualität einiger französischer Lernerwörterbücher aufgestellte These, derzufolge „der Einfluß richtiger Methodik auf die Erfolge der Wörterbuchbenutzung [...] begrenzt [ist]“ (1990:164) und didaktischen Maßnahmen – zumindest im Bereich der Schule – „nur eine recht schmale Erfolgsmarge“ zugebilligt werden kann (1990:179). Aus diesem Grunde sei ein Wörterbuch zu entwerfen, das den direkten Zugriff auf die Daten erlaube, dessen Artikelstruktur man ohne Einleitung durchschauen könne, kurz: ein Wörterbuch, das ohne langwieriges Studium der Benutzungsanleitung aus sich selbst heraus verständlich sei (Müllich 1990: 179; vgl. auch Neubauer 1985:234 und Ripfel 1989:193).

Auf die Frage, wie ein solches Wörterbuch im einzelnen zu realisieren sei, bleibt die bisherige Benutzungsforschung die Antwort leider schuldig. Und dort, wo sich konkrete Anhaltspunkte ergeben, fehlt es den Ergebnissen von Befragungen an Beweiskraft, um über den Rahmen des bereits Bekannten oder von Fremdsprachendidaktikern seit langem Geforderten hinausgehende Aussagen zur „benutzerfreundlichen“ Anlage von L2-Wörterbüchern zu machen.

Die grundsätzliche Bedeutung und Nützlichkeit dieser Forschungsdisziplin, von der nicht nur wichtige Impulse für die gezielte Verbesserung der „reference skills“ ausgegangen sind, sondern die auch eine Reihe von interessanten Einsichten vermittelt hat<sup>77</sup>, wird mit dieser Feststellung ebensowenig in Frage gestellt wie die Unverzichtbarkeit weiterer Anstrengungen um die theoriegeleitete empirische Erforschung des Wörterbuchbenutzers.

Soweit es um die Formulierung konzeptueller Überlegungen zur lernergerechten Gestaltung des lexikographischen Textes geht, sollte sich die Benutzungsforschung allerdings in verstärktem Maße hypothesenüberprüfender Verfahren bedienen und der dominant praktizierten Erhebung von Daten mittels Fragebogen, Interview und auch Protokoll (Introspektion) mit der nötigen kritischen Distanz begegnen.

Eine solche Position scheint nun unweigerlich in eine Aporie zu münden, die sich dadurch ergibt, daß wir Aussagen über Struktur und Konzeption von Lern(er)-wörterbüchern machen wollen, die sich im Grunde genommen erst als Ergebnis bzw. als Folge empirisch gestützter Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung einstellen können. Ohne den möglichen Vorwurf der unzureichenden empirischen Basis als völlig ungerechtfertigt hinstellen zu wollen, lassen sich dennoch eine Reihe von Punkten ins Feld führen, die unsere nachfolgenden theo-

---

<sup>77</sup> Deutlich zu weit geht deshalb auch Kromann (1992:159), der der Benutzungsforschung vorhält, die bisherigen Untersuchungsergebnisse hätten kaum mehr gebracht „als das, was erfahrene Lexikographen und Fremdsprachenlerner immer wußten und vermutlich als trivial bezeichnen würden“.

retischen Bemühungen legitimieren und die unseren Vorschlägen mindestens den Anspruch der Plausibilität sichern.

So wie der (fortgeschrittene) Lerner beim Griff zum Wörterbuch sehr wohl zwischen den recht unterschiedlichen Aufgaben zu unterscheiden weiß, die sich bei der Rezeption einerseits und bei der Produktion von Texten andererseits stellen, so hat er – wie meine eigenen Befragungen von Studienanfängern ergeben haben – eine zumindest vage Vorstellung von dem, was ein Wörterbuch bei der punktuellen und systematischen Konsultation zu leisten hätte. Mit der in II.2 erläuterten Zweckbestimmung von sekundären Lernwörterbüchern wird deshalb immerhin die Richtung angedeutet, in der das Design in seinen groben Umrissen zu entwerfen wäre. Hinzu kommt, daß unsere Überlegungen auch auf begleitende Untersuchungen beim Einsatz ähnlich konzipierter Wörterbücher Bezug nehmen<sup>78</sup> und daß wir dank langjähriger Unterrichtserfahrungen über recht detaillierte Kenntnisse verfügen im Hinblick auf Nachschlagesituationen, die für die im Mittelpunkt unseres Interesses stehende Adressatengruppe (i.e. den universitären Fremdsprachenlerner) mehr oder weniger typisch sind.

Neben diesen die Lehrpraxis und die dort gewonnenen Erfahrungen ins Spiel bringenden Argumenten läßt sich unser Vorgehen aber auch unter „theorieimmanenten“ Gesichtspunkten rechtfertigen. Denn es wäre geradezu fatal, würde sich die Wörterbuchbenutzungsforschung bei der Aufstellung von Hypothesen auf die Beobachtung der faktischen Benutzergewohnheiten zurückziehen. In einem solchen Fall wüchse die Gefahr, daß eine empirisch festgestellte Praxis, i.e. die vom Benutzer/Lerner subjektiv vermeinten Bedürfnisse, festgeschrieben und daß die Wörterbuchbenutzung auf „lernereigene Rituale“ festgelegt wird, die es angesichts der (oben S. 58) beschriebenen Defizite doch gerade zu verändern und zu verbessern gilt, und zwar auf der Grundlage einer Erfassung „objektiver“ Benutzerbedürfnisse.<sup>79</sup> Der Hinweis darauf, daß wir unsere Vorstellungen unter wortschatzdidaktischen und fehlerlinguistischen Vorzeichen entwickeln, darf deshalb an dieser Stelle nicht fehlen, bedeutet er doch, daß es in der aktuellen Situation auch darum gehen muß, mittels plausibler Hypothesen (über typische Wörterbuchbenutzungssituationen) ein modifiziertes Datenangebot zu machen, um so entsprechende „objektive“ Benutzerbedürfnisse überhaupt erst zu wecken.

Damit sollte hinreichend klargestellt sein, daß nicht nur Bedarf an wortschatzdidaktisch und fehlerlinguistisch fundierten, die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studien gleichwohl berücksichtigenden Entwürfen für die Konzeption von Lernerwörterbüchern besteht, sondern daß die Benutzungsforschung auch weiterhin auf wörterbuchkritische, aus der Perspektive des L2-Lerners und im

---

<sup>78</sup> Es handelt sich um die in Zöfgen (1982) vorgestellte Konzeption des FVWSU, einem Verblernwörterbuch, auf das bereits oben (S. 28) hingewiesen wurde und das vom Verlag ursprünglich als schuladaptierte Version des *Französischen Verblexikons* [= FVL] von Busse/Dubost (1977) geplant war (vgl. dazu detaillierter Kap. V.2.3 [S. 278 ff]).

<sup>79</sup> Vgl. dazu auch Wiegand (1985:34) und Ickler (1985:359f).

Hinblick auf relevante Benutzungssituationen argumentierende Analysen dringend angewiesen ist.

Insofern gehört es zu den vornehmsten Aufgaben einer konzeptuell argumentierenden Wörterbuchdidaktik, die geeigneten *Voraussetzungen* zu schaffen, unter denen Wörterbücher – wie von Wiegand (1985:35) gewünscht – zu einem wirklichen Instrument der empirischen Benutzungsforschung werden. Ganz in diesem Sinn will die vorliegende Arbeit mit ihren Aussagen einen Beitrag leisten zur differenzierten Hypothesenbildung, die einerseits als Anregung für experimentelle Untersuchungen zur Qualität einzelner Bauteile gedacht ist<sup>80</sup> und die andererseits auf die Entwicklung komparativer Prädikate<sup>81</sup> hinwirkt.

---

<sup>80</sup> Dies gilt beispielsweise für die Frage, welche Funktion Beispielen beim Verstehen und Behalten der Bedeutung zukommt (vgl. dazu Henrici/Kostrzewa/Zöfgen 1991) und welche Auswirkungen die Überlegenheit kontextueller Erklärungen für den Definitions- und Demonstrationsteil in L2-Wörterbüchern hat.

<sup>81</sup> Die Formulierung entsprechender Bedingungen bedeutet, daß angegeben wird, unter welchen (theoretischen) Voraussetzungen gesagt werden kann: Wörterbuch A ist benutzerfreundlicher/lernergerechter als Wörterbuch B (zur Forderung nach Entwicklung komparativer Prädikate vgl. Wiegand 1988:45ff).



### III. KAPITEL

## Lexikographische Struktur- und Organisationsprinzipien unter L2-relevanten Gesichtspunkten

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zur Notwendigkeit „theoretischer“ Entwürfe für die Gestaltung von Lern(er)wörterbüchern können wir uns nunmehr gezielt einigen Konsequenzen zuwenden, die sich aus den vorangegangenen noch sehr vorläufigen Abgrenzungen für die makro- und mikrostrukturelle Organisation von L2-Wörterbüchern ergeben.

Besondere Bedeutung kommt dabei der Tatsache zu, daß die Relevanz der zunächst nur im Blick auf Lernwörterbücher formulierten Bedingungen und lexikographischen Prinzipien im Einzelfall weit über diesen Wörterbuchtyp hinausweist. Wie zu zeigen sein wird, erstreckt sich ihr Geltungsbereich mindestens auf jene Wörterbücher, die (fremdsprachen)didaktische Ansprüche erheben bzw. die den fremdsprachigen Benutzer in den Vordergrund ihrer Adressatenbestimmungen rücken. Insofern erweist sich das vorzuschlagende Raster als brauchbares Instrumentarium bei der Beurteilung von Funktion und Qualität von Wörterbüchern, die sich für die Hand des Nicht-Muttersprachlers empfehlen, und insofern werden viele Einsichten erst in der kritischen Auseinandersetzung mit den sog. „Lernerwörterbüchern“ gewonnen.

Zu den mehr oder weniger systematisch herangezogenen Wörterbüchern zählen für das Deutsche der Wahrig-dtv, für das Englische ALD<sub>3</sub> bzw. ALD<sub>4</sub>, CULD, DCE<sub>1</sub> bzw. DCE<sub>2</sub>, COBUILD<sup>82</sup>, PESD und MLD, für das Französische DFC, DDF, DPF, MR<sub>1</sub>, MR<sub>2</sub>, DSF und DFLE 1/2, wobei letzterem eine Art „Leitfunktion“ zuerkannt wird.<sup>83</sup>

Der Einwand, daß hier offenbar Wörterbücher unterschiedlichen Umfangs, unterschiedlicher Funktion und Zielsetzung zueinander in Beziehung gesetzt werden und demnach unzulässigerweise nach einheitlichen Kriterien bewertet werden sollen, läßt sich leicht entkräften. Von rühmlichen Ausnahmen abgesehen besteht nämlich ein eigentümlicher Zusammenhang zwischen abnehmender Makrostruk-

---

<sup>82</sup> Das im Jahre 1987 erschienene *Collins COBUILD English Language Dictionary*, das mit einigen bemerkenswerten 'features' aufwarten kann und das zweifellos eine Bereicherung für den international interessanten Markt von Lernerwörterbüchern darstellt, ist bereits an anderer Stelle (Zöfgen 1988) unter L2-relevanten Gesichtspunkten untersucht worden. Soweit dieses Wörterbuch zum Vergleich herangezogen wird, beziehen wir uns ausdrücklich auf diese Darstellung, die hier in einer Reihe von Punkten erweitert (vgl. unten Abschn. 4.1 bis 4.3) und präzisiert wird.

<sup>83</sup> Vgl. dazu auch die überblickartige Zusammenstellung von "learners' dictionaries" in Tab. 1 (S. 13).



tur und zunehmender Selektion der Mikrostruktur, so daß ein Vergleich zwischen den makrostrukturell relativ reichen „Lernerwörterbüchern“ und den *per definitio-nem* stark selektierenden „Lern-/Schulwörterbüchern“ auch unter den nachfolgend erläuterten Prämissen eigentlich zugunsten der ersteren ausfallen müßte. Dies erklärt dann auch, warum wir die gegenüber dem (größeren) „Vorbild“ abgemagerten und/oder mikrostrukturell generell unzureichenden Wörterbücher, zu denen etwa LASDE und OSDCE<sub>1</sub>/OELDE<sub>2</sub> gehören, lediglich mit einem Seitenblick streifen. Weitere selektive Wörterbücher, die – wie etwa der RM – nur ganz bestimmte didaktische Prinzipien konsequent verwirklichen, finden an der entsprechenden Stelle Erwähnung. Andere, wie z.B. Matoré oder OELDE, bleiben wegen mangelnder Relevanz für unseren Argumentationszusammenhang ganz ausgespart.<sup>84</sup>

Gerechtfertigt erscheint der intendierte Vergleich noch aus einem anderen Grund, betonen doch insbesondere die für den fremdsprachigen Benutzer konzipierten Gesamtwörterbücher vom Range eines DCE, eines ALD oder eines DPF den Einsatz zum Zwecke der Textproduktion sowie zur systematischen Erweiterung der L2-Kompetenz.

## 1. Datengewinnung und Datenselektion

Entgegen aller Beteuerungen von Verlagen und Werbemanagern, die dem Benutzer Vollständigkeit des Wörterbuchs zu suggerieren versuchen, ist es schlechterdings unmöglich, in der Makrostruktur durch Verzicht auf jegliche Lemmaselektion und in der Mikrostruktur mit Hilfe eines entsprechenden Umfangs an Informationen zu einem bestimmten Eintrag jeder denkbaren Frage potentieller Wörterbuchbenutzer Rechnung zu tragen. Als völlig unhaltbar erweisen sich solche Behauptungen vor allem dann, wenn Wörterbücher vorgeben, den geläufigen Wortschatz bzw. die gegenwärtige Allgemeinsprache berücksichtigt zu haben, und wenn sie gleichzeitig Multifunktionalität sowohl im Hinblick auf Benutzungssituationen wie auch hinsichtlich Benutzergruppen für sich in Anspruch nehmen – Zielsetzungen, die aus fremdsprachendidaktischer Sicht bereits kritisiert und zurückgewiesen worden sind (vgl. oben Kap. II.1). Selbst in den sog. exhaustiven Wörterbüchern von der Qualität und dem Umfang eines Duden-GWB oder eines TLF bleibt die lexikographische Inventarisierung des gesamten Lemmatabestandes einer Sprache Illusion. Stichproben auf der Grundlage von Textausschnitten aus der Gegenwartsliteratur (vgl. Bergenholtz 1989: 773f) belegen, daß sowohl theoretische als auch praktische Gründe dagegensprechen.

Angesichts einer derart irreführenden und leicht zu durchschauenden Werbung ist es für die Wörterbuchkritik natürlich ein Leichtes, der Lexikographie Versäumnisse und Defizite nachzuweisen. Ein solches Vorgehen ist solange nicht zu

---

<sup>84</sup> Zu weiteren Erläuterungen hinsichtlich der im einzelnen getroffenen Auswahl vgl. S. 12.

beanstanden, wie nicht aus dem Fehlen bestimmter Wörter voreilig auf die mangelnde Qualität des Wörterbuchs geschlossen und umgekehrt das (mehr oder weniger zufällige) Vorhandensein eines Lemmas, einer Ableitungsform oder eines semantischen Neologismus als Gütesiegel eines lexikographischen Produkts hingestellt wird. Wenn dennoch eine Mehrzahl der Rezensenten bei der Beurteilung von (L2-)Wörterbüchern genau diese Haltung einnimmt, so führt dies zu einer völlig unangemessenen „Überbewertung der Lemmaselektion“, die wiederum auf der falschen Voraussetzung beruht, daß die vollständige Erfassung des Wortschatzes nicht nur möglich, sondern in jedem Fall auch erstrebenswert ist (vgl. auch Bergenholtz 1992:49).

Für die Klärung der Selektionsproblematik wäre es jedoch wichtiger, über die Kriterien der Datenauswahl nachzudenken bzw. diese kritisch zu beleuchten. Überraschenderweise hat dieser Fragenkomplex in der intensiven und z.T. lebhaft geführten metalexikographischen Diskussion nur vereinzelt Beachtung gefunden.

Für Bergenholtz (1992:49), einem der wenigen Metalexikographen, die sich mit dieser Frage intensiver befaßt haben, bieten sich grundsätzlich „zwei Arten der benutzerorientierten metalexikographischen Überlegungen“, um Entscheidungen zur Lemmaselektion auf eine solide theoretische Grundlage zu stellen. Sie betreffen zum einen „die vor allem von Wiegand (...) initiierte Hinwendung zu einer Wörterbuchbenutzungsforschung, die eine handlungsorientierte Trennung zwischen unterschiedlichen Benutzertypen (...) und verschiedenen Benutzungssituationen vorsieht“ (Bergenholtz 1992:49f). Sie knüpfen zum anderen an das an, was gegenwärtig unter dem Stichwort „Funktionstypologie“ diskutiert wird und was auf eine Trennung von sprachproduktiven, sprachrezeptiven und kompetenzerweiternden Aufgaben des Wörterbuchs hinausläuft.<sup>85</sup>

Beide Gesichtspunkte sind in Kapitel II eingehend erörtert worden und sollen dementsprechend bei den Vorschlägen zur Gestaltung von L2-Wörterbüchern Berücksichtigung finden. Inwieweit solche Vorgaben tatsächlich für die Lemmaselektion fruchtbar gemacht werden können, ist jedoch beim gegenwärtigen Stand der Erforschung von Wörterbuchbenutzungssituationen eine weitgehend ungeklärte Frage, so daß wir uns auch in diesem Punkt mit Plausibilitätserwägungen zufriedengeben müssen. Insofern kann über die Vorteile von Spezialwörterbüchern vorläufig nur spekuliert werden, wenngleich die in ähnlicher Form von Bergenholtz (1989:772) vertretene These sofort einleuchtet, derzufolge ein Wörterbuch den Bedürfnissen und Anforderungen besonderer Benutzergruppen und Benutzungssituationen um so eher gerecht wird, je spezifischer die Zielsetzungen und je begrenzter die zu erfüllenden Funktionen sind.

Im Vorgriff auf später zu vertiefende Argumentationen seien bereits an dieser Stelle einige wenige Möglichkeiten zur benutzer- und funktionsorientierten Datenselektion angedeutet. So kann z.B. in sprachrezeptiver Perspektive in den al-

---

<sup>85</sup> In zweisprachigen Wörterbüchern kämen Gesichtspunkte hinzu, die die jeweiligen Erfordernisse von Sprechern der Ausgangs- und Zielsprache stärker berücksichtigen (vgl. Bergenholtz 1992:50).

lernermeisten Fällen auf Angaben zur Syntax/Konstruktion verzichtet werden. Verfolgt das Wörterbuch dagegen vorrangig sprachproduktive Zwecke, genügt es, Kollokationen ausschließlich unter der Basis, nicht aber unter dem Kollokator aufzuführen. Auch eine mit Wortbildungselementen operierende Gruppierung der Derivata und Komposita in einer eigenen Rubrik (nach dem Vorbild des DFLE) bietet sich an. Schließlich ist zur Entlastung der Makrostruktur im Bereich des fachsprachlichen Vokabulars die generelle Ausklammerung linguistischer und literaturwissenschaftlicher Termini zu erwägen.

Bei der Bedeutung, die den skizzierten Problemen in konzeptueller und praktischer Hinsicht zukommt, ist es einigermaßen verwunderlich, daß man präzise Angaben zur Datenauswahl in den Einleitungen der Wörterbücher vergeblich sucht. Selbst auf die Frage nach der Datengewinnung, u.d.h. nach der zugrunde liegenden Datenbasis, bleiben die Lexikographen häufig eine Antwort schuldig (vgl. etwa OSDCE<sub>2</sub>, PESD, MLD – um nur einige zu nennen) oder flüchten sich in unbefriedigend allgemeine Formulierungen des Typs:

*«Le Dictionnaire du français contemporain vise à présenter un état actuel du lexique usuel. En ce sens, il contient tous les mots qui entrent dans l'usage écrit ou parlé du français le plus habituel. On a écarté les termes qui sont restreints à des milieux professionnels étroitement spécialisés ou qui appartiennent à une terminologie proprement scientifique, mais on a retenu les mots techniques vulgarisés, communs dans la presse et les conversations.»* (DFC:III).

*«Le Dictionnaire pratique du français est un ouvrage destiné à couvrir l'essentiel des besoins en matière de documentation sur les mots du français d'aujourd'hui. [...], il apporte [...] une information plus centrée sur la langue générale contemporaine, c'est-à-dire sur ce fonds commun de toute expression en français dans le monde moderne.»* (DPF:II).

*«La sélection correspondante comporte tous les mots usuels de la langue contemporaine, ainsi que les mots didactiques jugés indispensables pour la pédagogie.»* (MR<sub>2</sub>:IX).

*“Chambers Universal Learner's Dictionary is compiled [...] by the same team of lexicographers that is responsible for Chambers Twentieth Century Dictionary.”* (CULD [Umschlagtext]).

*“The dictionary has benefited from a four-year programme of basic research carried out by the OUP Lexical Research Unit at the University of Leeds, especially in its thematic treatment of verbs and nouns in the new Notes on Usage. It has profited greatly, too, from access to the very rich resources of the Oxford English Dictionary archive.”* (ALD<sub>4</sub>:vii).

In diesen oder ähnlichen Fällen ist – wie die Zitate aus den beiden englischen *learners' dictionaries* verdeutlichen – davon auszugehen, daß andere Wörterbücher als Datenbasis dienten und daß auf der Grundlage vorgefundener Selektionen im Vergleich mit weiteren lexikographischen Werken sowie ggf. Informantenbefragungen und Belegkarteien (vgl. Bergenholtz 1989:774) Entscheidungen zur quantitativen Ausgestaltung von Makro- und Mikrostruktur getroffen wurden.

Dem Benutzer mag es zwar gleichgültig sein, woher die vorgefundene Information stammt (z.B. aus dem „größeren Bruder“ des L2-Wörterbuchs, aus den lexikographischen Archiven des Verlages, usw.); wissen möchte er aber sicherlich, mit welcher Begründung ein bestimmtes Lemma, eine Bedeutung, eine Konstruktion, o.ä. keine Aufnahme in das von ihm konsultierte Wörterbuch gefunden haben. Die Forderung nach Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Selektionskriterien und -schritte ist demnach keineswegs ein unbilliges Verlangen an die (L2-)Lexikographie.

In der Festlegung klarer Selektionsprinzipien liegen die unbestreitbaren Vorteile der korpusorientierten Lexikographie, bei der sich die Datenauswahl nach der Häufigkeit des Vorkommens in einer bestimmten Menge von Texten richtet. Nicht unwidersprochen bleiben kann demgegenüber die Behauptung, daß auf diesem Wege generell „eine genauere Berücksichtigung des üblichen Sprachgebrauchs möglich [werde]“ (Bergenholtz 1989:774). Denn nunmehr hängt alles davon ab, welche Quellen herangezogen wurden: ob z.B. auch in großem Stil Texte der gesprochenen Sprache ausgewertet wurden und ob bestimmte fachsprachliche Bereiche im Korpus stärker oder schwächer vertreten sind. Wie sonst ist zu erklären, daß die Anwendung dieses „objektive[n] und eindeutig verwendbare[n] Prinzip[s]“ (Bergenholtz 1989:777) in Wörterbüchern etwa gleichen Umfangs zu unterschiedlicher Lemmaselektion führt und daß z.B. in der Mikrostruktur des DCE<sub>2</sub> und des COBUILD der Anteil der Kollokationen sowohl nach Art als auch nach Zahl stark voneinander abweicht.<sup>86</sup>

Noch überraschender dürfte dabei das Ergebnis des quantitativen Vergleichs der drei großen englischen Lernerwörterbücher sein. Er liefert nämlich eine empirische Bestätigung für unsere Aussage aus dem Jahre 1988 (Zöfgen 1988: 55), wonach die Bilanz des COBUILD vor allem im syntagmatischen Bereich nicht mehr als durchschnittlich ist und ihm gegenüber DCE<sub>2</sub> keinerlei Vorteile verschafft.

Diese Feststellung ist um so enttäuschender, als mit der – von Rosamund Moon bereits im April 1985 anlässlich des Euralex-Seminars in Leeds als lernerlexikographische Innovation herausgestellten – empirischen Fundierung dieses Wörterbuchs hochgesteckte Erwartungen verbunden waren, die sich aber nur zum Teil erfüllt haben. In der Tat steht das Kürzel COBUILD für *Collins Birmingham University International Language Database*. Zusammen mit dem werbewirksam ins Bild gesetzten Zusatz im Titel „helping learners with real English“ sollte es diesem jüngsten Sproß aus der inzwischen recht großen Familie von Collins-Wörterbüchern offensichtlich ein wissenschaftliches Profil verleihen, das die enge Verzahnung von Linguistik und Lexikographie unterstreicht, die die Entstehung des Werkes begleitet hat. Gewähr dafür boten nicht nur das unter Leitung des renommierten Sprachwissenschaftlers John Sinclair arbeitende Redaktions-

---

<sup>86</sup> Detaillierte Informationen über den Kollokationsreichtum dieses Wörterbuchs liefert Abschnitt 4.3.2.1.2 in diesem Kapitel (vgl. unten S. 167 ff).

team der Englischabteilung der Universität Birmingham, sondern auch eine lexikographische Datenbank mit über 20 Millionen Wörtern (vgl. Renouf 1987).<sup>87</sup>

Als Fazit dieser zunächst auf das Grundsätzliche beschränkten Anmerkungen ist folgendes festzuhalten:

(1) Die Inventarisierung des gesamten Wortschatzes einer Sprache ist eine von der Lexikographie nicht zu leistende Aufgabe. Mit den Zielsetzungen der Lernerlexikographie ist der Anspruch auf Exhaustivität ohnehin nicht vereinbar, da für das L2-Wörterbuch die gezielte Datenselektion eine *conditio sine qua non* ist.

(2) Bei der Bestimmung des Umfanges von Makro- und Mikrostruktur spielt der Gesichtspunkt der Vorkommenshäufigkeit – relativ zu einer möglichst großen bzw. auf die spezifischen Bedürfnisse der Benutzer ausgerichteten Menge von Texten – zweifellos eine wichtige Rolle. Ob bei der Zusammensetzung des Datenkorpus für den fremdsprachigen Benutzer andere Akzente gesetzt werden sollen als für den Muttersprachler, ist eine schwer zu beantwortende Frage. Wir müssen uns nur darüber im klaren sein, daß eine streng korpusorientierte Datenauswahl mehr Probleme aufwirft als sie zu lösen verspricht, zumal sich die Qualität eines L2-Wörterbuchs nicht zwangsläufig an der Größe des zugrunde gelegten Datenkorpus bemißt. Vor allem in L2-Wörterbüchern mit weniger als 15000 Lemmata bedarf die reflektierte Informationsbeschränkung (fehler-)linguistischer und wortschatzdidaktischer Überlegungen.

(3) Für die L2-Lexikographie ergibt sich daraus als wichtige Konsequenz die Forderung, die Entscheidungen zur quantitativen Ausgestaltung von Makro- und Mikrostruktur durch Offenlegung der Selektionskriterien auf eine rationale Grundlage zu stellen.

Solchen Ansprüchen genügen bislang nur wenige Lern(er)wörterbücher. Neben den beiden englischen Korpuswörterbüchern (DCE und COBUILD) ist der DSF zu nennen, der für die Auswahl der 7500 Stichwörter „neben dem *Français fondamental* den Wortschatz der wichtigsten derzeit in den Schulen eingeführten Lehrbücher systematisch ausgewertet hat“ (DSF:III).

Eine interessante Alternative zur sklavischen Orientierung an der Vorkommenshäufigkeit bieten die beiden DFLE, die für die Lemmaauswahl neben dem Kriterium der «fréquence d'utilisation» des Wortes in der gesprochenen und geschriebenen Sprache auch sein „produktives Kapital“ gewichten, was im DFLE 2 eine sichtbare, didaktisch begründete Bevorzugung von Verben, Adjektiven und abstrakten Nomina zur Folge hat, «qui offrent les possibilités les plus grandes de construire des phrases nouvelles» (DFLE 2:IX), wohingegen konkrete Ausdrücke, die stark von der Textsorte abhängen, auch bei entsprechend hoher absoluter Frequenz kaum vertreten sind.

---

<sup>87</sup> Ob letztere tatsächlich das Prädikat „einzigartig“ verdient, wie es die Pressemitteilung des Klett-Verlages als deutscher Lizenznehmer mit Stolz verkündet, wagen wir allerdings zu bezweifeln. Vorläufig gilt dies immer noch für das auf der Welt größte Textkorpus, den *Trésor de la langue française*, der mit über 85 Millionen Wörtern und einer bislang nicht erreichten Zahl von ausgewerteten Quellen auch die Birminghamer „database“ in den Schatten stellt.

## 2. Makro- und Mikrostruktur – eine begriffliche Klärung

Soweit bislang die Termini Makro- und Mikrostruktur verwendet wurden, geschah dies unter stillschweigendem Rekurs auf eine Begrifflichkeit, die in der metalexikographischen Forschung große Verbreitung gefunden und die J. Rey-Debove in ihrer bekannten Definition aus dem Jahre 1971 folgendermaßen festgelegt hat:

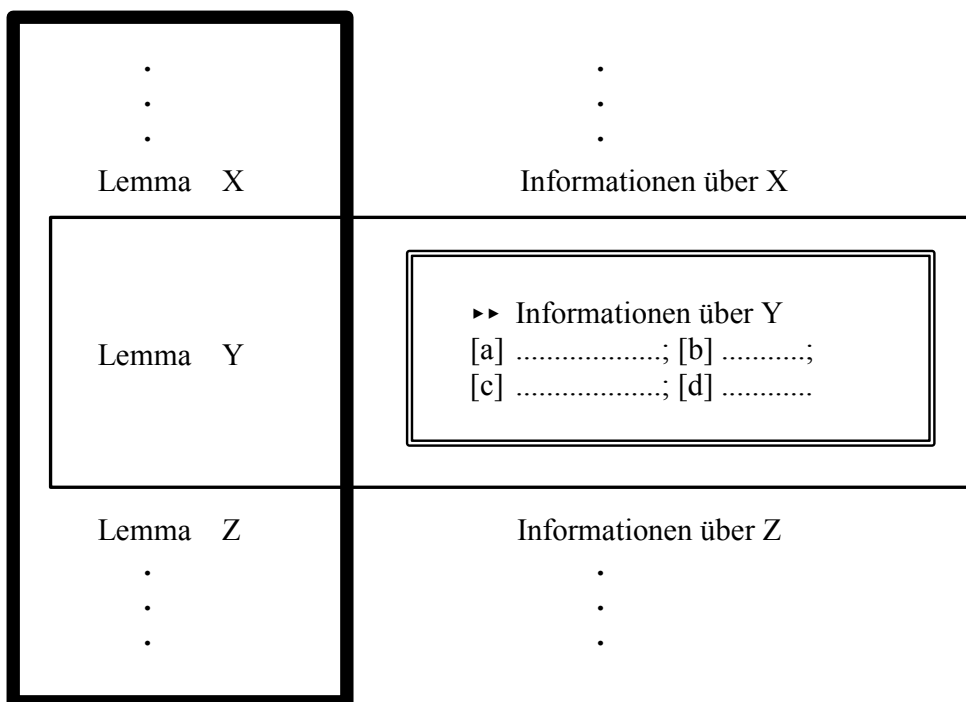
On appellera MACROSTRUCTURE l'ensemble des entrées ordonnées, toujours soumise à une lecture verticale partielle lors du repérage de l'objet du message. On appellera MICROSTRUCTURE l'ensemble des informations ordonnées de chaque article, réalisant un programme d'information constant pour tous les articles, et qui se lisent horizontalement à la suite de l'entrée (...). On gardera le terme de microstructure pour un programme n'ayant qu'un type d'information. La macrostructure est couramment nommée NOMENCLATURE (Rey-Debove 1971:21).

Die klassische Konzeption, bei der das (zunächst monosem gesetzte) Lemma (die *entrée*) nicht Bestandteil der Mikrostruktur ist und bei der sich das Verhältnis zwischen Lemma und Informationsangabe in der Mikrostruktur linguistisch gesehen als Thema-Rhema-Relation präsentiert, läßt sich in Anlehnung an Hausmann (1977:4) und Hausmann/Wiegand (1989:329) stark vereinfacht graphisch so darstellen (vgl. ➔ Abb. 1, S. 70).

Dieses binäre Modell zeichnet insofern ein verzerrtes Bild von der lexikographischen Realität, als es zwei leicht zu widerlegende Annahmen beinhaltet, nämlich (1) die Prämisse, daß die postulierte Trennung grundsätzlich mit einer je verschiedenen Funktionszuweisung von Makro- und Mikrostruktur (i.e. mit dem Zugriff auf die Information über die Nomenklatur und mit der Informationsentnahme selbst) korreliert, sowie (2) die Hypothese, daß sich die Verteilung von rhematischen und thematischen Segmenten durchgängig an dieser binären Struktur orientiert, was notwendigerweise die generelle Gleichsetzung von Thema und Lemma zur Folge hat. Demgegenüber läßt sich in der aktuellen englischen, französischen und deutschen Wörterbuchlandschaft kein einziges Wörterbuch ausmachen, bei dem sämtliche lexikographischen Bearbeitungseinheiten<sup>88</sup> auf dieses bipolare Modell abbildbar wären. Denn «la majorité des définitions [oder sonstiger (Bedeutungs-)Angaben, meine Ergänzung] dans les dictionnaires ne se rapportent pas directement au lemme (ou au signe-lemme) mais à des unités qui ne sont qu'indirectement représentées par le lemme» (Hausmann 1990:60).

---

<sup>88</sup> Wir übernehmen den Begriff von Wooldridge (1977:XVIII), der unter «énoncé lexicographique» die Verbindung einer im lexikographischen Text erwähnten Form und ihrer Definition (Bedeutungsangabe) versteht (vgl. dazu auch Hausmann/Wiegand 1989:328).



**Abb. 1:** Die klassische Konzeption von Makro- und Mikrostruktur<sup>89</sup>

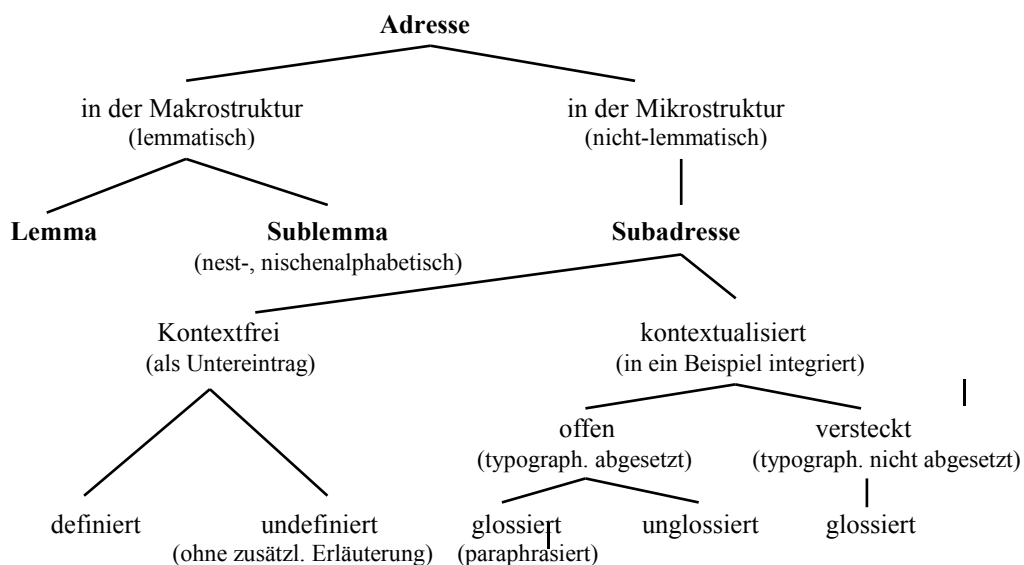
Um den auf verschiedenen (hierarchischen) Ebenen anzutreffenden Thema-Rhema-Relationen auch theoretisch Rechnung zu tragen, ist vorgeschlagen worden, die zu einer bestimmten Angabe/Information gehörige Form(einheit) als *Adresse*, und dementsprechend die Art und Weise, in der zwischen Adresse und Information eine Beziehung hergestellt wird, als *Adressierung* zu bezeichnen (vgl. Hausmann 1990, Hausmann/Wiegand 1989:328)

Von den weitreichenden Konsequenzen dieser neuen Sichtweise ist vor allem das Oppositionspaar Makrostruktur/Mikrostruktur betroffen; denn nunmehr ist von einer dieser Dichotomie übergeordneten Basisstruktur, der sog. Adressierungsstruktur, auszugehen, die alle Arten von Thema-Rhema-Beziehungen zwischen Adresse und Informationsangaben umfaßt. Unbestritten bleibt zwar, daß das Lemma aufgrund seiner Zugehörigkeit zur initialalphabetischen Zugriffsstruktur weiterhin die wichtigste Adresse ist. Klar sein muß aber ebenso, daß das Lemma nicht die einzige Adresse ist, an der sich der Benutzer zu orientieren hat, um zur gesuchten Information in der Mikrostruktur zu gelangen.

Je nach Art ihres Vorkommens und nach der Zuweisung zu Makro- oder Mikrostruktur lassen sich folgende Adressierungstypen benennen<sup>90</sup>:

<sup>89</sup> Dabei bedeuten: **█** = Makrostruktur, **—** = Wörterbuchartikel; **===** = Mikrostruktur.

<sup>90</sup> Näheres dazu mit entsprechenden Beispielen für die einzelnen Adressierungstypen bei



**Abb. 2:** Adressierungstypen

Für die Evaluierung von Wörterbüchern ist die Adressierungsstruktur insofern von einigem Erkenntniswert, als der Grad an Übersichtlichkeit, Transparenz und Benutzerfreundlichkeit des Wörterbuchs ganz wesentlich von Zahl und Art der Adressen abhängt (vgl. Hausmann 1988:65). In der lexikographischen Praxis hat dieser Gedanke bislang kaum eine Rolle gespielt, so daß es auch keine klaren Vorgaben für die Art und Weise der Adressierung von lexikographischer Erläuterung plus Formeinheit als Lemma, Sublemma oder Subadresse gibt – geschweige denn Überlegungen, die den wichtigen Zusammenhang zwischen Funktion(en) des Wörterbuchs (Rezeption, Produktion, Lernen) und spezifischer Adressierungsstruktur thematisieren.

Im Prinzip spricht nichts dagegen, Komposita, idiomatische Ausdrücke, usw. grundsätzlich nicht-lemmatisch zu adressieren. In Wörterbüchern vom Umfang und vom Reichtum eines DUW oder eines Duden-GWB ist es zur Entlastung der Makrostruktur sogar unvermeidlich, einen Teil der lexikographischen Bearbeitungseinheiten in die Mikrostruktur zu integrieren. Wenn dies allerdings in ähnlich undurchsichtiger Weise geschieht wie im PR, wo fünfzig und mehr nicht einmal alphabetisch geordnete Subadressen keine Seltenheit sind, mindert die Adressierungspraxis den Gebrauchswert dieses im Hinblick auf Reichtum und Vollständigkeit der Informationen untadeligen Wörterbuchs, und zwar selbst unter Berücksichtigung der Tatsache, daß wir es mit einem primär dekodierenden Zwecken dienenden Nachschlagewerk zu tun haben.

---

Hausmann/Wiegand (1989:349–353).



Ungeachtet dessen sind für einsprachige L2-Wörterbücher, bei denen enkodierende und kompetenzerweiternde Aufgabenstellungen einen wichtigen Platz einnehmen, Adressierungsstrukturen zu reklamieren, mit denen die Vielfalt der Subadressierungsmöglichkeiten beschränkt und eine Überfrachtung der Mikrostrukturen durch lexikographische Bearbeitungseinheiten schon im Ansatz verhindert wird. Wenngleich von den L2-Wörterbüchern selten konsequent befolgt, sollte aus naheliegenden Gründen auf kontextualisierte (auf der Ebene der *parole* angesiedelte) Subadressen verzichtet werden.<sup>91</sup> undefinierte Untereinträge sind nur dort zu tolerieren, wo es morpho-semantische Abhängigkeiten zwischen Sublemma und Subadresse gibt, wie dies bei durchsichtigen Wortbildungen und einer entsprechend großen inhaltlichen Ähnlichkeit zwischen Grundwort und Ableitung(en) der Fall ist.

Im Vorgriff auf spätere Argumentation sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß nach unserer Überzeugung im L2-Wörterbuch nur die nestalphabetische, dem Prinzip der synchronen Wortfamilienbildung verpflichtete Anordnung ihre Berechtigung hat. Fremdsprachendidaktisch ist die nischenalphabetische Sublemmatisierung ohne jede Relevanz. Darüber hinaus hat sich die nicht-lemmatische Adressierung der idiomatischen Einheiten nicht bewährt. Anstatt die Phrasologismen nach z.T. uneinheitlichen Kriterien entweder in die polyseme Struktur des Lemmas zu integrieren oder aber als kontextfreie Untereinträge in die Mikrostruktur einzustreuen, ist einer sog. «adressage sous-lemmatique annexé» (Hausmann 1990:63) der Vorzug zu geben, wie es COBUILD und DCE (in der zweiten Auflage) bei den “phrasal verbs” zur leichteren Auffindbarkeit mit Erfolg praktiziert haben.

Auf diese Weise ließe sich die Makrostruktur im (selektiven) L2-Wörterbuch wieder zu dem machen, was sie sein sollte, nämlich zu einer primären Ordnungsstruktur, die den Zugriff auf die Informationen zur Bedeutung und zum Gebrauch der Formeinheiten steuert und die nicht durch komplexe Subadressierungen in der Mikrostruktur ihrer eigentlichen Funktion beraubt wird.

Ein ganz anderer Einwand gegen die bisherige begriffliche Bestimmung von Makro- und Mikrostruktur betrifft die auf Rey-Debove (1971:151–179) zurückgehende klassische Konzeption der Mikrostruktur selbst, wie sie in ihren Grundzügen auch in der oben zitierten Definition (vgl. S. 69) zum Ausdruck kommt. Im Kern läuft dieser Ansatz darauf hinaus, eine für alle Wörterbuchartikel quasi konstante Mikrostruktur anzunehmen, die sich als Gesamtmenge der linear angeordneten und dem Lemma direkt folgenden Informationsangaben präsentiert. Ein konstanter und strukturell stets gleicher Aufbau des rechts vom Lemma plazierten Teils der Wörterbuchartikel setzt aber eine Art festes Programm für die Informationsangaben voraus. Wir müssen uns dieses Programm demnach als linear geordnete Menge von Typen oder Klassen von Angaben (und damit als *abstrakte*, lineare Mikrostruktur) denken, die vom Lexikographen bei jedem Lemma in der glei-

---

<sup>91</sup> Zu entsprechenden Beispielen aus dem DCE<sub>2</sub> vgl. Hausmann/Wiegand (1989:350).

chen Reihenfolge von links nach rechts „abzuarbeiten“ ist (vgl. Wiegand 1989: 416).

Mit der weiteren Bestimmung, derzufolge unter der Mikrostruktur des Wörterbuchs «l'ensemble des informations ordonnées qui suivent l'entrée» zu verstehen sei, wobei dieses Datenangebot ebenfalls eine «structure constante» aufweise (Rey-Debove 1971:151), wird nun aber eine generelle Isomorphie von abstrakter Mikrostruktur (des Wörterbuchs) und konkreter Mikrostruktur eines jeden x-beliebigen Wörterbuchartikels behauptet. Angesichts der auch für den Laien erkennbaren erheblichen Unterschiede in der „mikrostrukturellen“ Behandlung der einzelnen Lemmata ist eine solche Redeweise nur dadurch gerechtfertigt, daß Rey-Debove sich auf einen «degré zéro de l'information» (ibid..) beruft. Das Informationsprogramm wird also im Einzelfall an bestimmten Stellen gezielt „übersprungen“, so daß nicht für jedes Lemma sämtliche von der abstrakten Mikrostruktur geforderten Angaben in der konkreten Mikrostruktur eines Wörterbuchartikels realisiert werden.

In mindestens zweierlei Hinsicht wird der Terminus *Mikrostruktur* durch diese mehrfache Funktionszuordnung interpretationsbedürftig:

(1) Es bleibt weitgehend unklar, wie man sich den genauen Zusammenhang zwischen abstrakter Mikrostruktur des Wörterbuchs und hierarchischer Struktur des Wörterbuchartikels vorzustellen hat. Unbeantwortet bleibt auch die Frage, in welcher Weise die Variationen beim Prozeß der Ausformulierung eines Wörterbuchartikels vom «programme d'information» (Rey-Debove 1971:151) gesteuert werden.

(2) Der Terminus ist zweideutig, was sich in höchst ambigen Verwendungsweisen widerspiegelt. Wenn etwa in metalexikographischen Arbeiten einem bestimmten Wörterbuch eine reiche Mikrostruktur bescheinigt wird, so kann damit dreierlei gemeint sein:

(i) Die Zahl der Klassen von Informationen, die das Informationsprogramm des Wörterbuchs vorgibt, ist relativ groß im Vergleich zu Wörterbüchern des gleichen Typs, der gleichen Adressatengruppe, usw.

(ii) In der Mikrostruktur eines Wörterbuchartikels ist eine große Zahl von Typen von Angaben realisiert – es gibt folglich wenige Null-Informationen –, womit explizit das Verhältnis zwischen abstrakter Mikrostruktur des Wörterbuchartikels und dem zugehörigen Informationsprogramm des Wörterbuchs angesprochen wird.

(iii) Die Zahl der zu bestimmten Typen von Informationen verzeichneten Angaben geht über das für Wörterbücher dieses Umfangs „übliche“ Maß hinaus, was nicht besagen muß, daß das Wörterbuch über ein besonders reiches Informationsprogramm verfügt, das den Standard vergleichbarer Wörterbücher übertrifft.

Ganz ähnliche Überlegungen haben Wiegand (1989:423ff) bewogen, eine in wesentlichen Punkten modifizierte Konzeption der Mikrostruktur auszuarbeiten<sup>92</sup> und für diesen sowohl in theoretischer als auch in praktischer Perspektive äußerst

---

<sup>92</sup> Eine erweiterte Fassung dieses theoretischen Ansatzes findet sich in Wiegand (1990).

fruchtbaren Terminus eine präzisierende Redeweise einzuführen. Von den im Zentrum der Argumentation stehenden Differenzierungen, deren theoretische Fundierung hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden kann, verdienen vor allem die folgenden Erwähnung, zumal sie auch für den weiteren Gang der Untersuchung von grundsätzlicher Bedeutung sind (vgl. dazu auch Hausmann/Wiegand 1989:344ff):

(a) Mikrostrukturen von Wörterbuchartikeln haben als Strukturen unter anderen zu gelten und müssen deshalb immer im Zusammenhang mit anderen artikel-internen Strukturen betrachtet werden, nämlich der oben bereits angesprochenen Adressierungsstruktur und der Angabenstruktur, die sich gewissermaßen als Summe aus hierarchischer Mikrostruktur und Adressierungsstruktur ergibt.

(b) Wörterbuchartikel zu unterschiedlichen Typen von Lemmazeichen (also z.B. "phrasal verbs" gegenüber Präpositionen, Modalpartikeln, usw.) divergieren nicht nur inhaltlich. Um sie lemmatypgerecht zu gestalten, müssen auch die aus Klassen von Angaben bestehenden Ordnungsstrukturen, u.d.h. die abstrakten hierarchischen Mikrostrukturen, anders beschaffen sein. Daraus folgt: "a general monolingual dictionary with n types of lemma signs has exactly n abstract (hierarchical) microstructures" (Hausmann/Wiegand 1989:344).

**Bemerkung:** In den L2-Wörterbüchern läßt sich nicht mit Sicherheit sagen, inwieweit diese Zusammenhänge theoretisch ausreichend reflektiert wurden. Einen ersten, allerdings noch stark wortklassenorientierten Ansatz zur lemmatypspezifischen Gestaltung der Wörterbuchartikel finden wir vorläufig nur im DFLE. Wengleich die vorgeschlagene Einteilung nach Nomen, Adjektiven, Verben und «mots invariables» (Adverbien, „Funktionswörter“, usw.) ein viel zu grobes Raster darstellt und den semantischen und pragmatischen Gegebenheiten lexikographischer Bearbeitungseinheiten nur unzureichend Rechnung trägt, beweisen die zur Illustration im Vorwort abgedruckten Beispielartikel, daß beim systematischen Aufbau der Artikel verschiedene abstrakte Mikrostrukturen zum Tragen kommen und daß zur Ausformulierung in Abhängigkeit vom Lemmazeichentyp auf unterschiedliche Ordnungsstrukturen zurückgegriffen wurde.

(c) Darüber hinaus ist es für Lexikographen und Metalexikographen von einigem Interesse zu wissen, wie die abstrakten Mikrostrukturen der Wörterbuchartikel mit dem Informationsprogramm des Wörterbuchs interagieren. Es spricht also einiges dafür, den Terminus *Mikrostruktur* auch in einem auf das Wörterbuch als Ganzes bezogenen Sinn zu stabilisieren. Da es gemäß der in (b) getroffenen Festlegung exakt so viele abstrakte Mikrostrukturen gibt wie Lemmazeichentypen, stellt sich der Zusammenhang zwischen der Mikrostruktur des Wörterbuchs und den abstrakten hierarchischen Mikrostrukturen seiner Wörterbuchartikel natürlich anders dar als in der oben skizzierten klassischen Konzeption.

Nach Wiegand (1989:455ff) haben wir es mit drei Typen von Mikrostrukturen zu tun, die nicht die Wörterbuchartikel, sondern das Wörterbuch in seiner Gesamtheit betreffen:

(i) die *obligatorische Mikrostruktur*, die allen Wörterbuchartikeln gemein ist, die aber nicht bei jedem Lemmazeichen und bei jeder Lesart zwangsläufig realisiert ist.

(ii) die *absolut obligatorische Mikrostruktur*, die im Unterschied zu (i) nicht nur in allen abstrakten hierarchischen Mikrostrukturen präsent ist, sondern die „auch zu einer Teilstruktur isomorph ist, die in jeder konkreten Mikrostruktur solcher Wörterbuchartikel [...] auftritt“ (Wiegand 1989:456).

(iii) die *vollständige obligatorische Mikrostruktur eines Wörterbuchs*, die nicht mehr als in allen lemmazeichentypspezifischen Mikrostrukturen wiederkehrende Teilstruktur konzipiert ist, sondern als eine Art Hyperstruktur, durch die das gesamte Informationsprogramm des Wörterbuchs determiniert ist. Wir erhalten damit Auskunft (a) über Zahl und Art der Klassen von Angaben, die in dem Wörterbuch insgesamt Verwendung finden, (b) über die lemmazeichentypspezifische Realisierung der Informationsangaben, (c) über Zahl und Art der zu berücksichtigenden Lemmzeichentypen sowie (d) über die zu den Lemmzeichentypen gehörenden abstrakten Mikrostrukturen (vgl. Wiegand 1989:457).

Mit dem Wissen um diese terminologischen Differenzierungen und Präzisierungen können wir uns nunmehr einigen ausgewählten Fragestellungen zuwenden, die bei der makro- und mikrostrukturellen Organisation von L2-Wörterbüchern von zentraler Bedeutung sind.

### 3. Makrostruktur

#### 3.1 Gliederung und Selektivität der Makrostruktur

Für Wörterbücher, die sich zum lernenden Durcharbeiten des lexikalischen Materials eignen sollen, ist – wie in II.2. (vgl. oben S. 21) unterstrichen – im allgemeinen die paradigmatisch-inhaltliche Anordnung des gesamten aufgenommenen Wortschatzes kennzeichnend. Auch bei der Benutzung eines Wörterbuchs mit dem Ziel der Herstellung eines fremdsprachigen Textes erweist sich das onomasiologische Gliederungsprinzip dem semasiologischen in vieler Hinsicht als überlegen. Besonders deutlich werden die Vorteile begrifflich-thematischer Anordnungen bei phraseologischen Wortschatzsammlungen, die sich nur unter der Voraussetzung als „aktive“ Wörterbücher und damit als Nachschlagewerke zur Verwendung idiomatischer Wendungen bei der Versprachlichung einer konkreten kommunikativen Absicht eignen, wenn sich die Makrostrukturen nicht mehr am Alphabet sondern an inhaltlich-assoziativen Paradigmen orientieren. Will jemand sich in Situationen, in denen von *Gesundheit*, *Krankheit*, *Hunger*, *Faulheit/Passivität*, usw. die Rede ist, idiomatisch ausdrücken, so läßt ihn die alphabetische Liste – gleichgültig, welches Element einer fixierten Wendung für die Festlegung der Reihenfolge herangezogen wurde – meistens im Stich. Phraseolexeme, wie frz. *avoir bon pied bon œil*, *reprendre du poil de la bête* (Gesundheit), *brûler la chandelle par les deux bouts*, *filer un mauvais coton* (Krankheit) und *avoir les pieds nickelés* oder *avoir un poil dans la main* (Faulheit) – um nur einige wenige zu nennen – lassen sich ohne Frage auch alphabetisch lernen. Unter sprachproduktiven Gesichtspunkten bleiben sie für den L2-Benutzer im alphabetisch gliedernden Wörterbuch jedoch „totes Kapital“, aus dem er nur dann einigen Nutzen ziehen wird, wenn das Wörterbuch über ein Begriffssystem verfügt, mit dessen

Hilfe über die in Klammern angegebenen „Konzepte“ auf den Phrasenbestand zugegriffen werden kann.<sup>93</sup>

Was uns dennoch von einer inhaltlichen Gliederung der Makrostruktur abhalten könnte, ist zum einen die allgemein linguistische Problematik, die jede onomasiologische Gliederung nun einmal aufwirft (vgl. auch Kap. IV.2 und V.1.3). Daneben spielt bei einer solchen Entscheidung die Tatsache eine Rolle, daß man mit entsprechend stark selektierenden Wörterbüchern, die gleichwohl sehr verschiedenen Kommunikationssituationen gerecht werden sollen, schnell in einen Zielkonflikt gerät, und zwar insofern, als verbindliche Aussagen darüber fehlen, welche Kommunikationsbereiche von fortgeschrittenen Lernern bewältigt werden müssen und welche nicht. Fällt nämlich die Festlegung sprachlich kommunikativer Bedürfnisse für spezielle Anwendungszwecke, wie etwa „Lesen einführender wissenschaftlicher Texte“, noch relativ leicht, so stellt die Erforschung und Erfassung von Lernerbedürfnissen in einem weiter gesteckten Rahmen eine kaum lösbare Aufgabe dar. Lockerung der makrostrukturellen Begrenzungsvorgaben heißt das Gegenmittel, zumal die erwähnten Schwierigkeiten tatsächlich in dem Maße abnehmen, wie sich die Zahl der aufzunehmenden Lemmata erhöht. Eine befriedigende Lösung ist damit aber keineswegs in Sicht. Die Problematik wird lediglich auf eine andere Ebene verlagert. Denn abgesehen davon, daß sich die Frage der „systematischen Entfaltung des Wortschatzes“ (Hausmann 1976:99) sowie die Zuordnung zu Kategorien, Sachgebieten und Sachgruppen nunmehr in aller Schärfe stellt, führt die Ausweitung der Makrostruktur insbesondere bei onomasiologischer Anlage fast immer zu einer noch stärkeren Ausdünnung der syntagmatischen Ebene. Diese Notwendigkeit ergibt sich fast zwangsläufig, wenn man auch Handlichkeit, Übersichtlichkeit und Eindeutigkeit in der Zweckbestimmung als Kriterien für die Qualität eines lernergerechten Wörterbuchs ernst nimmt.

Zu Recht wird der aufmerksame Leser bislang einen Hinweis auf das *Longman Lexicon* (LLOCE) vermißt haben, das die soeben aufgestellten Behauptungen Lügen zu strafen scheint, verbindet es doch das Prinzip der inhaltlichen Gruppierung von etwa 15000 Items in 14 Hauptkategorien mit insgesamt 129 Untergruppen mit dem Prinzip von Informationsangaben zum Lemma nach dem Vorbild des DCE<sub>1</sub>. Daß die in diesem Wörterbuch beispielhaft vollzogene, über einen alphabetischen Index leicht zu erschließende Ordnung des Wortschatzes nach der Nähe/Ähnlichkeit der *signifiés* (Wortinhalte), also die paradigmatisch-assoziative Gruppierung der Lexeme zu sogenannten „sets“, von großem Nutzen für die quantitative und qualitative Ausdifferenzierung der L2-Kompetenz ist, steht außer Zweifel. Mit 15000 Items geht das LLOCE aber nicht nur weit über die von uns noch zu begründende quantitative Grenze des „aktiv“ zu beherrschenden Wortschatzes hinaus, sondern bleibt aufgrund der Übernahme der Mikrostrukturen aus

---

<sup>93</sup> Die Beispiele sind der thematisch gliedernden phraseologischen Wortschatzsammlung von Bárdosi (1986) entnommen, die seit kurzem auch in einer für den germanophonen Benutzer adaptierten Fassung vorliegt (Bárdosi/Ettinger/Stölting 1992).

dem DCE<sub>1</sub> leider auch hinter den Erwartungen zurück, die wir einem Lernwörterbuch entgegenbringen.

Die Leistung dieses „pionierhaften“ Wörterbuchs sei damit ebensowenig in Frage gestellt, wie die Bedeutung des onomasiologischen Prinzips für Wortschatzerwerb und Textproduktion. Nicht zuletzt deshalb sollten bereits L1-Wörterbücher, sofern sie in Situationen von Sprachrezeption und Sprachproduktion gleichermaßen leistungsfähig sein wollen, die Integration von semasiologischen und onomasiologischen Prinzipien anstreben. Folglich dürfen auch L2-Wörterbücher, die aus den oben angedeuteten Gründen einer alphabetischen Gliederung den Vorzug geben, nicht gerade mit onomasiologischer „Blindheit“ geschlagen sein, sondern müßten den paradigmatisch-assoziativen Bindungen der Wörter zumindest in der Mikrostruktur ausreichend Raum geben. Damit soll von den Mängeln, die semasiologisch gliedernden Wörterbüchern in sprachproduktiver und lernender Perspektive anhaften, keineswegs abgelenkt werden. Solche Nachteile fallen indessen bei partiell zweisprachig konzipierten, die Adressierungsstruktur über entsprechende Indizes (muttersprachliches Element → Adresse [= Lemma/Sublemma/Subadresse]) „aufschließenden“ Lernwörterbüchern weniger stark ins Gewicht. Nimmt man dann noch die Erkenntnis hinzu, daß sich selbst mit den lexikographischen Bedeutungsparaphrasen, die sich eines Definitionsvokabulars bedienen, eindeutige Semantisierungen nur in recht begrenztem Maße erreichen lassen, so spricht beim Lernwörterbuch vieles für die – allerdings reflektierte – Verankerung muttersprachlicher Äquivalente/Glossierungen im Wörterbuchartikel.

Mit dem Versuch, die primär alphabetische Gliederung für sekundäre Lernwörterbücher zu rechtfertigen, ist das Problem der Auswahl der Lemmata, also die gezielte Selektion des Wortmaterials, natürlich nicht aus der Welt geschafft. Die Erarbeitung von Sprachminima gehört ja nach wie vor zu den wichtigsten, aber auch umstrittensten Fragen der Fremdsprachendidaktik. Im Mittelpunkt der kontrovers geführten Diskussion steht dabei der Begriff der Frequenz.

Ein Vergleich der existierenden Sprachinventare für den Französischunterricht mit dem *Français fondamental* sowie mit den Lemmatabeständen der Lern-/Schulwörterbücher<sup>94</sup> macht verständlich, warum man den Grund- bzw. Kernwortschatzsammlungen sowie generell den einer Wortschatzselektion zugrunde liegenden Auswahlprinzipien mit zunehmender Skepsis begegnet. So sind wir in der Tat in vielen Fällen auf Vermutungen über die Gründe angewiesen, die zur Aufnahme oder Nichtaufnahme eines bestimmten Lemmas geführt haben. Das Beispiel *tract*, das im auf 5000 Lemmata begrenzten DFLE 2 eines Eintrages in der Makrostruktur für würdig befunden wurde und das man im 7500 Stichwörter umfassenden DSF vergeblich sucht, mag für viele andere stehen.

---

<sup>94</sup> Einen solchen exemplarischen Vergleich haben wir bei der Selektion der Makrostruktur für das *Französische Verbwörterbuch* [= FVWSU] vorgenommen (vgl. dazu Kap. V.2.3.2).

Auch wenn wir auf die Frage nach der Repräsentativität bzw. didaktischen Relevanz von Frequenzuntersuchungen hier nicht näher eingehen können, sei festgehalten, daß die – bei entsprechend großer Datenmenge – relative Zuverlässigkeit einer frequenzorientierten Wortschatzselektion vornehmlich in einem Bereich zwischen 10000 und 20000 Lemmata großen Schwankungen unterworfen ist. Hausmann (1979:332) vermutet, daß die Wörter ab etwa 15000 beginnen, wirklich selten zu werden, und daß deshalb die Einordnung eines Items oberhalb dieses Frequenzranges äußerst schwierig wird. Ob sich demgegenüber eine kalkulierbare Progression im Wortschatz zwischen 3000 und 15000 schon dadurch nachweisen läßt, daß die intuitiv vorgenommenen Frequenzeinordnungen von Muttersprachlern in etwa den vom Computer ermittelten Frequenzrängen entsprechen, wagen wir allerdings zu bezweifeln. Unter Hinweis auf das in Abschn. 1 Gesagte gilt weiterhin, daß eine streng korpusorientierte Datenauswahl aus den dort genannten Gründen keine verlässliche Grundlage für die L2-Lexikographie darstellt und daß das Problem einer adressatengerechten Begrenzung und Festlegung der lexikographischen Bearbeitungseinheiten nur mit Hilfe quantitativer und qualitativer Selektionskriterien einer befriedigenden Lösung zuzuführen ist (vgl. oben S. 68).

Wichtiger scheint uns im übrigen eine ganz andere Vermutung, nämlich die, wonach man mit etwa 15000 passiv beherrschten Wörtern ein annähernd muttersprachliches Verständnis authentischer Texte erreicht. Dem ließe sich eine weitere Hypothese hinzufügen. Mit etwa 6000 aktiv beherrschten Wörtern (jeweils einschließlich der gängigen Verwendungsweisen) ist man den meisten Kommunikationssituationen des täglichen Lebens in produktiver Weise, schriftlich wie mündlich, recht gut gewachsen.

Solche Zahlen sind natürlich nicht aus der Luft gegriffen, sondern beruhen auf eigenen Beobachtungen und Erfahrungen sowie auf Schlußfolgerungen, die sich aus der einschlägigen Literatur zu diesem Thema ergeben. Von besonderem Interesse dürfte in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer wissenschaftlichen Untersuchung an der Gesamthochschule Siegen sein. Diese ergab, daß Jungen und Mädchen bei ihrer Einschulung durchschnittlich 3800 Wörter kennen und verwenden. Der höchste Wortschatz umfaßte 5300, der niedrigste 3100. Angesichts dieser Zahlen aus dem L1-Bereich sollte man die Wortschatzanforderungen im L2-Unterricht einer kritischen Prüfung unterziehen.<sup>95</sup> Als weiteres Indiz für die Plausibilität einer solchen Hypothese werten wir die Tatsache, daß so gut wie alle Arbeitshilfen und Referenzwerke, die für schulische oder lernende Zwecke konzipiert wurden, ihren Lemmabestand im allgemeinen nicht über 6000 ausdehnen (vgl. dazu auch Kap. V.1.3). Schließlich sei noch an die Untersuchung von Augst/Bauer/Stein (1977) erinnert, in der Augst den aktiven Wortschatz seines eigenen Kindes im Vorschulalter auf etwa 5000 Lexemwörter beziffert.

---

<sup>95</sup> Diese Angaben entnehmen wir einer Notiz in der Zeitschrift *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 32 (1985), S. 80.

Auch im passiven Bereich liefern uns die selektiven L1-Wörterbücher Anhaltspunkte für die Begrenzung des aufzunehmenden Wortschatzes. So begründet z.B. der DHj, der sich an zehn- bis vierzehnjährige Schüler wendet, seine Lemmaselektion folgendermaßen:

«Ce dictionnaire contient l'essentiel des mots du français tel qu'il est écrit et parlé aujourd'hui; la liste des mots à définir a été établie à partir de nombreux dépouillements portant sur des livres et documents scolaires, ainsi que sur des revues et ouvrages de littérature pour les enfants. Aussi les **17000 mots** de la nomenclature couvrent-ils largement les besoins des élèves qui lisent et qui sont en contact avec les médias» (préface:3).

Auf die bislang nicht ausdrücklich thematisierte Schulsituation bezogen bedeutet dies, daß wir einerseits für die sog. Übergangsphase – jenen kritischen Punkt beim Aufbau der Zweitsprachenkompetenz – Lernwörterbücher brauchen zur Festigung und Vertiefung des bereits Erworbenen sowie andererseits Lernwörterbücher, die die Defizite ausgleichen helfen, die aus der Diskrepanz zwischen Lehrbuch- und Textarbeit resultieren und die – bei einem entsprechend großen Datenangebot zu den einzelnen Typen von Angaben und bei auf kognitive Bedürfnisse hin abgestimmten abstrakten Mikrostrukturen – den aktiven und passiven Wortschatz eines “intermediate” Lerners abdecken. Für die Selektion der Makrostruktur von Lernwörterbüchern bedeutet dies im einzelnen: Der von dieser Zielgruppe aktiv zu beherrschende Wortschatz von maximal 6000 Lemmata ist in einer entsprechenden Zahl von Wörterbuchartikeln mit einem ausreichenden, jedoch keineswegs L1-konformen Datenangebot zu behandeln; der nur passiv zu beherrschende Wortschatz von etwa 9000 Lemmata figuriert je nach systematischem Stellenwert (Ableitung, Synonym, Sachfeldbegriff) an der entsprechenden Stelle in der Makro- oder Mikrostruktur und wird für Zwecke der Textrezeption außerdem über einen alphabetischen Index zugänglich gemacht. Als oberste Grenze für Lernwörterbücher eines *intermediate level* sehen wir folglich ein Wortschatzvolumen von insgesamt 15000 Lemmata an, womit selbstverständlich keinerlei Festlegungen zur Zahl möglicher Subadressen (z.B. Phraseologismen) und Definitionen (Semanteme) verbunden sind.

Werfen wir nun einen Blick auf die Makrostrukturen der wichtigsten didaktisch orientierten Wörterbücher, sei es in ihrer Ausprägung als sog. „Lernerwörterbücher“, sei es in der Form der sog. Lern-/Schulwörterbücher und versuchen wir, uns anhand der Verlagsangaben und unserer eigenen Schätzungen ein ungefähres Bild von der jeweiligen quantitativen Selektion zu machen<sup>96</sup>:

---

<sup>96</sup> Neben den in Anm. 48 (S. 39) erläuterten Abkürzungen bedeuten: DaM = Deutsch als Muttersprache, DaZ = Deutsch als Zweitsprache, FLM = Français langue maternelle. Das Sternchen hinter einer Abkürzung in Spalte 2 zeigt an, daß das Wörterbuch explizit für ein sog. intermediate level konzipiert wurde.



| WB.-SIGEL          | Zielsprache      | Verlag<br>(Ursprungsland)        | Verlagsangaben<br>(references, words<br>and phrases, ...) | Lemmata +<br>Sublemmata<br>(Schätzung) |
|--------------------|------------------|----------------------------------|---|--|
| Wahrig-dtv         | DaM/DaF          | dtv (D)                          | 16000 Stichwörter   | 16000                                  |
| LGWDaF             | DaF/DaZ          | Langenscheidt (D)                | 50000 Stichwörter   | (nicht<br>überpr.)                     |
| MLD                | EFL              | Macmillan (GB)                   | 33000 Wörter und<br>Wendungen                             | ≈ 18000                                |
| CULD               | EFL              | Chambers (GB)                    | 33000 references  | ≈ 30000                                |
| ALD <sub>3</sub>   | EFL/ESL          | Oxford U.P. (GB)                 | 50000 headwords<br>and derivatives                        | ≈ 42000                                |
| ALD <sub>4</sub>   | EFL/ESL          | Oxford U.P. (GB)                 | 57100 words and<br>phrases                                | ≈ 46000                                |
| OSDCE <sub>1</sub> | EFL/ESL*         | Oxford U.P. (GB)                 | 35000 words and<br>phrases                                | ≈ 22500                                |
| OSDCE <sub>2</sub> | EFL/ESL*         | Oxford U.P. (GB)                 | 40000 words and<br>phrases                                | ≈ 25000                                |
| DCE <sub>1</sub>   | EFL/ESL          | Langenscheidt-<br>Longman (D/GB) | 55000 Stichwörter<br>und Wendungen?                       | ≈ 45000                                |
| DCE <sub>2</sub>   | EFL/ESL          | Langenscheidt-<br>Longman (D/GB) | 56000 Stichwörter<br>und Wendungen                        | ≈ 46000                                |
| LASDE              | EFL/ESL*         | Longman (GB)                     | 38000 words and<br>phrases                                | ≈ 30000                                |
| COBUILD            | EFL/ESL          | Collins (GB)                     | 70000 references  | ≈ 40000                                |
| CELD               | EFL/ESL*         | Collins (GB)                     | 55000 references  | ≈ 30000                                |
| PESD               | EFL/ESL          | Penguin (GB)                     | 40000 words and<br>phrases                                | ≈ 35000                                |
| DFLE 1             | FLE              | Larousse (F)                     | 2581 entrées<br>5100 voc. compl.                          | ≈ 7700                                 |
| DFLE 2             | FLE              | Larousse (F)                     | 5000 entrées<br>2800 dérivés<br>2000 voc. compl.          | ≈ 10000                                |
| DSF                | FLE<br>(german.) | Langenscheidt-<br>Hachette (D/F) | 7500 Stichwörter  | ≈ 7000                                 |

| WB.-SIGEL       | Zielsprache   | Verlag<br>(Ursprungsland)      | Verlagsangaben<br>(references, words<br>and phrases, ...) | Lemmata +<br>Sublemmata<br>(Schätzung) |
|-----------------|---------------|--------------------------------|---|--|
| DHj             | FLM/(FLE)     | Hachette (F)                   | 17000 mots  | ≈ 17000                                |
| DFC             | FLM/FLE       | Larousse (F)                   | 25000 termes  | ≈ 25000                                |
| NDFC            | FLM/FLE       | Larousse (F)                   | 33000 mots/termes   | ≈ 33000                                |
| DDF             | FLM/FLE       | Larousse (F)                   | 35000 mots/termes<br>(entrées et sous-entrées)            | ≈ 35000                                |
| MR <sub>1</sub> | FLM/FLE       | Le Robert (F)                  | 30000 mots  | ≈ 30000                                |
| MR <sub>2</sub> | FLM/FLE       | Le Robert (F)                  | 35000 mots  | ≈ 35000                                |
| RM              | FLM/(FLE)     | Le Robert (F)                  | 34390 mots<br>1730 éléments                               | ≈ 34000                                |
| DFV             | FLM/(FLE)     | Bordas (F)                     | 45000 mots et<br>locutions                                | ≈ 34000                                |
| DPF             | FLM/<br>(FLE) | Langenscheidt-<br>Hachette (F) | 40000 Stichwort-<br>artikel                               | ≈ 37000                                |

**Tab. 4:** Quantitative Selektion der Lern(er)wörterbücher

Wenn die Benutzung eines Wörterbuchs dazu führen soll, vorhandenes Wissen und Können zu sichern, zu vertiefen und zu erweitern, dann muß nicht nur eine gezielte Selektion der Makrostruktur, sondern auch eine ebenso gezielte Abstimmung der aufzunehmenden lexikographischen Bearbeitungseinheiten auf das anvisierte Sprachniveau vorgenommen werden.

Dies vorausgeschickt steht zum einen fest, daß die Verlagsangaben zur Selektion der Makrostruktur ein verzerrtes Bild von der tatsächlichen Zahl der aufgenommenen Lemmata und Sublemmata zeichnen. So bleibt weitgehend unklar, was mit "words and phrases" bzw. mit "references" wirklich gemeint ist. Da zudem das Prinzip der Sublemmatisierung bei Vorliegen synchroner Wortfamilien in sehr unterschiedlicher und keineswegs immer konsequenter Weise gehandhabt wird und Ableitungen oder Wortzusammensetzungen z.T. sublemmatisiert, z.T. aber auch subadressiert werden, finden sie bei einer ausschließlich auf die Makrostruktur ausgerichteten Zählung nicht generell Berücksichtigung. Zum anderen läßt sich nicht leugnen, daß auch unsere eigene Schätzung keine verlässliche Grundlage ist, um Aussagen über den tatsächlichen Reichtum der L2-Wörterbücher zu machen.

Dazu wäre es vielmehr erforderlich, die jeweilige Adressierungsstruktur zu ergründen, d.h. im einzelnen offenzulegen, wie die lexikographischen Bearbeitungseinheiten über Makro- und Mikrostruktur verteilt sind. Eine Vergleichbarkeit ist damit allerdings noch immer nicht gegeben. Da die Adressierungsstrukturen in aller Regel nicht identisch sind, müßten sie zunächst in Übereinstimmung gebracht werden – eine angesichts der komplexen Vielfalt von Adressierungsniveaus (vgl. Abb. 2 auf S. 71) kaum zu leistende Aufgabe, da sie in letzter Konsequenz auf eine «réécriture» der zu vergleichenden Wörterbücher hinausliefere (vgl. Hausmann 1990:65).

Trotz der damit angemeldeten Vorbehalte gegenüber der Möglichkeit, den „Reichtum“ von (L2-)Wörterbüchern anhand der makrostrukturellen Selektion zu bemessen, liefern die Zahlen in der rechten Spalte quantitative Anhaltspunkte, die uns zu der Schlußfolgerung berechtigen, daß selbst die Wörterbücher, die von den offiziellen Richtlinien als „Schulwörterbücher“ empfohlen werden (MR, ALD, DCE), als (sekundäre) Lernwörterbücher völlig ungeeignet sind. Dabei ist zu betonen, daß selbst der Studienanfänger im allgemeinen nicht nur in quantitativer, sondern auch in qualitativer Hinsicht mit den großen einsprachigen „Schulwörterbüchern“ weit überfordert ist. Wer etwa die Worterklärungen in diesen Wörterbüchern verstehen will, benötigt einen Wortschatz von bis zu 10000 Sinneinheiten und mehr.<sup>97</sup> Der durchschnittliche Lerner bringt jedoch ein solches Wortschatzvolumen trotz gegenteiliger Behauptungen bzw. fiktiver Prüfungsanforderungen nicht einmal nach Abschluß seines Studiums mit. Die wichtige Konsequenz aus dieser Feststellung ist die Forderung, daß einsprachige L2-Wörterbücher den Wortschatz der potentiellen Benutzer realistisch einschätzen müssen.<sup>98</sup>

Einer solchen Forderung tragen die beiden DFLE beispielhaft Rechnung. Der 1. Band (DFLE 1) umfaßt ca. 2500 Haupteinträge, der 2. Band (DFLE 2) ca. 5000 Haupteinträge, wobei die lexikalische Progression und Lernprogrammierung durch die fast vollständige Einbeziehung der Informationen des Niveau 1 in das Niveau 2 gewährleistet sind. Dies bedeutet, daß dem Französischlerner mit dem DFLE 1 ein Wörterbuch zur Verfügung steht, das nach etwa 3 bis 4 Jahren Schulfranzösisch – im allgemeinen also noch vor Beginn der Oberstufe – mit Gewinn eingesetzt werden kann, während sich vergleichbare Erfolge bei der Wortschatzarbeit mit dem DFLE 2 nach etwa 4 bis 6 Jahren Schulfranzösisch einstellen dürften. Hinzu kommt, daß der DFLE durch eine im einzelnen noch zu erläuternde Aufstockung des lexikalischen Materials auf nahezu 10000 Einheiten auch beim Übergang von der Schule zum Studium (bis etwa zum Abschluß des Grundstudiums) hervorragende Dienste leisten wird.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> Eine positive Ausnahme bilden in diesem Punkt lediglich die mit Definitionsvokabularen arbeitenden Wörterbücher des Longman-Verlages.

<sup>98</sup> Diese Ansicht vertritt schon Lübke (1982:10f) mit wohlthuender Offenheit.

<sup>99</sup> Dem Englisch lernenden Franzosen wird man an dieser Stelle den *Dictionnaire de*

Daß es daneben weiterhin makrostrukturell reichhaltigere L2-Wörterbücher geben muß und soll, sei ausdrücklich betont. Dabei schließen wir uns allerdings der Forderung von Martin (1985:170) an, daß die Makrostruktur eines "learner's dictionary" [= L2-Gesamtwörterbuch] möglichst nicht mehr als 30000 lemmatische und sublemmatische Adressen umfassen sollte, zumal eine solche „Datenbasis“ völlig ausreicht, um die lexikalische Kompetenz des "average educated L1-user" lexikographisch angemessen zu beschreiben.<sup>100</sup> Mit einem Eintragsvokabular von 25000 «mots-vedettes» (Lemmata und Sublemmata) erfüllt der DFC diese Bedingungen in geradezu idealer Weise. CULD, LASDE, CELD und NDFC liegen mit 30000 bis 33000 Einträgen an der äußersten Grenze.

Eine abschließende Bemerkung betrifft die oben (S. 16ff) vorgenommene Funktionsdifferenzierung zwischen *L2-Gesamt-* und *Lernwörterbüchern*, die ihren Niederschlag selbstverständlich nicht allein in quantitativ voneinander abweichenden Lemmatabeständen findet. Dennoch sind die qualitativen Unterschiede zwischen diesen beiden Typen von L2-Wörterbüchern weniger ausgeprägt als man vermuten könnte. Dies gilt – von einigen wichtigen, im einzelnen zu erläuternden Ausnahmen abgesehen – ohne Einschränkung sowohl für die gesamte Adressierungsstruktur als auch für die Bereiche, die man gemeinhin als mikrostrukturelle Ordnungsprinzipien bezeichnet. Von hierher wird verständlich, warum in der kritischen Darstellung derjenigen Bauteile, durch die sich der DFLE als Lernwörterbuch auszeichnet (vgl. insbesondere Abschn. 4), die sog. "learners' dictionaries" erneut zum Vergleich herangezogen werden. Dies besagt natürlich nicht, daß damit bereits ein negatives Urteil über diese in einzelnen Bauteilen didaktischen Ansprüchen durchaus gerecht werdenden Wörterbücher gefällt ist.

---

*l'anglais contemporain* (DAC) wärmstens empfehlen können; ein zweisprachiges Lernwörterbuch, auf das wir in Kap. V.1.6 zurückkommen werden. In wesentlichen Bauteilen nach dem Muster des DFLE 2 konzipiert und daher – wenn auch jenem bei weitem nicht ebenbürtig – viele fremdsprachendidaktische Prinzipien verwirklichend, bleibt der DAC mit insgesamt knapp 15000 Lemmata/Sublemmata innerhalb des für Lernwörterbücher gesetzten makrostrukturellen Rahmens.

<sup>100</sup> An dieser Stelle sei nochmals auf die bereits zitierte Pionierstudie von Augst/Bauer/Stein (1977) verwiesen, in der Augst bei seinem eigenen Vorschulkind einen passiven Wortschatz von etwa 27000 Wörtern diagnostiziert.

### 3.2 Degruppierung als makrostrukturelles Ordnungsprinzip<sup>101</sup>

Polysemie und Homonymie machen ein grundlegendes Faktum natürlicher Sprachen namhaft: die Asymmetrie sprachlicher Zeichen, die sich vornehmlich in der Mehrdeutigkeit bzw. Plurivalenz vieler Signifikanten (Lautformen) manifestiert. Auch ein L2-Wörterbuch, das besonderen Wert auf eine kohärente Organisation der Wörterbucheinträge und eine möglichst transparente Adressierungsstruktur zu legen hat, kann sich gegenüber der Frage, in welcher Weise diese Plurivalenz jeweils sichtbar werden soll, nicht indifferent verhalten. In der Tat ist in jedem einzelnen Fall eine Entscheidung darüber zu treffen, ob die jeweils eruierten Semembündel als Fall von Polysemie (artikelintern) interpretiert oder aber in homonyme Lexikoneinträge aufgelöst und damit als **degrupperte Lemmata** behandelt werden sollen.

Wir haben es also mit einem Lemmatisierungsproblem zu tun, das den Lexikographen mit einer linguistisch höchst umstrittenen Problematik konfrontiert und zu dessen Klärung es zunächst einiger grundsätzlicher Erläuterungen bedarf.

#### 3.2.1 Die Mehrdeutigkeit der Zeichen – ein Lemmatisierungsproblem

Nach der gängigen Definition liegen bei Homonymie zwei oder mehrere Zeichen mit gleicher Lautform vor, während Polysemie das Auftreten eines Zeichens mit mehreren untereinander verwandten Sememen (= Lesarten/Inhaltseinheiten) meint. Diese letzte Bestimmung enthält als stillschweigende – manchmal schwer zu erfüllende – Voraussetzung die Identifikation und Paraphrasierung funktionaler Inhaltseinheiten im Gegensatz zur Beschreibung von Verwendungsweisen desselben Semems (= Kontextvarianz). Sie verweist darüber hinaus auf einen Typ von sprachlicher Mehrdeutigkeit, den man im Unterschied zur Vagheit als Ambiguität bezeichnet, wobei nur deren spezifisch lexikalische Ausprägungen terminologisch als *Polysemie* und *Homonymie* gefaßt werden (vgl. Weber 1974; Fries 1980; Pinkal 1985). Mit letzteren unlösbar verbunden sind divergierende zeichentheoretische Modellvorstellungen (vgl. Bergmann 1977:38ff).

Ein monosemer Zeichenbegriff liegt den Interpretationen zugrunde, die das Phänomen der Mehrdeutigkeit in der frühesten Phase der Lexikographie erfuhren. Bis etwa 1670, teilweise sogar bis weit in das 18. Jahrhundert, widmen die französischen Wörterbücher jeder „Form-Semem-Verbindung“ ein eigenes Stichwort.

Die praktischen Bedenken, die diesem Verfahren entgegenstehen, betreffen die bei konsequent monosemer Orientierung drastisch ansteigende Zahl von Stichwörtern/Lemmata, wodurch das Problem der Plurivalenz in die nunmehr an Homonymen reiche Makrostruktur verlagert wird. Der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit dürfte dies nicht gerade förderlich sein. Die theoretischen Einwände gründen sich auf die Tatsache, daß Pluralität der Inhalte bei identischer Lautform als

---

<sup>101</sup> Die nachfolgende Darstellung ist in großen Teilen bereits an anderer Stelle publiziert worden (vgl. Zöfgen 1989).

Grundbedingung sprachlicher Ökonomie zu gelten hat und ein wesentliches Kennzeichen von 'Bedeutung' ist. Folgerichtig beginnt sich am Anfang des 18. Jahrhunderts das Prinzip der hierarchischen Gruppierung von Inhaltseinheiten unter einem Stichwort durchzusetzen (vgl. Quemada 1967:272ff; Landau 1984: 44 und 48), das die Grundlage der traditionellen Konzeption des Wörterbuchartikels bildet und das der Plurivalenz durch weitgehende Gleichsetzung von Signifikant und Stichwort/Lemma Rechnung zu tragen sucht. Im allgemeinen neigen auch die modernen Wörterbücher zu dieser, selten radikal durchgeführten polysemen „Lösung“.

Daraus kann nunmehr begründet gefolgert werden, daß sich die in Linguistik, Logik und Philosophie äußerst kontrovers diskutierte Unterscheidung zwischen Polysemie und Homonymie über den Begriff der Worteinheit und seiner zeichentheoretischen Implikationen mit der praktischen lexikographischen Frage berührt, wann die Plurivalenz eines Signifikanten durch Konjunktion der Sememe [„S“] unter einem Lemma [L], also L: „S<sub>1</sub>“ / „S<sub>2</sub>“ / „S<sub>3</sub>“ /... (= Polysemie), und wann sie durch Disjunktion in getrennten Artikeln mit identischen Lemmata und ggf. verschiedenen Indexziffern, also L<sub>1</sub>: „S<sub>1</sub>“ || L<sub>2</sub>: „S<sub>2</sub>“ || L<sub>3</sub>: „S<sub>3</sub>“ ||... (= Homonymie) darzustellen ist. Insofern gibt die dem Lexikographen obliegende Entscheidung über die Art der Lemmatisierung einer mehrdeutigen Lautform, wie etwa dt. *Hahn*, engl. *bank*, frz. *grue*, ital. *marrone*, span. *china*, offenbar Antwort auf die von Godel (1948) im Anschluß an Saussure gestellte heikle Frage: Homonymie oder Identität des sprachlichen Zeichens?

### 3.2.2 Zur Abgrenzungsproblematik

Über die Schwierigkeiten einer klaren Abgrenzung zwischen Homonymie und Polysemie herrscht weitgehend Einvernehmen. Zu berücksichtigen sind nämlich nicht nur die phonologischen, morphologischen und syntaktischen Eigenschaften der „Wörter“, sondern insbesondere auch semantische Kriterien, mit denen erstere in Wechselwirkung stehen. Für die Wörterbuchschreibung unproblematisch, da grundsätzlich als Mehrfacheintrag behandelt, sind Wörter mit unterschiedlicher phonischer oder graphischer Realisierung, wie wir sie in den folgenden Konstellationen vorfinden: (1) Heterophonie/Homographie, z.B. dt. *Tenor*: [te'no:r] ≠ [te:nɔr]; engl. *lead*: [li:d] (v) ≠ [led] (n); frz. *fier*: [fje] (v) ≠ [fjɛR] (adj) – (2) Heterographie/Homophonie, z.B. dt. *Lerche* ≠ *Lärche*; engl. *sew* ≠ *sow*; frz. *compter* ≠ *conter*. Vor allem das Französische hat mit einer etymologisierenden Graphie auf die von der Sprachentwicklung her stärker begünstigte Herausbildung von Homophonen reagiert. Da die Schrift aber nicht planmäßig homophonen-differenzierend aufgebaut ist, muß im Falle von Homophonie/Homographie (vgl. die oben gegen Ende von Abschn. 3.2.1 erwähnten Beispiele) auf andere Unterscheidungsmerkmale zurückgegriffen werden.<sup>102</sup>

<sup>102</sup> Aus der umfangreichen Literatur zu diesem Problemkreis seien folgende resümierende Darstellungen genannt: Ullmann (1962:159ff), Heger (1963), Geckeler (1971:124ff), Zgusta

[A] **Etymologische Wurzel:** Wissenschaftsgeschichtlich ist die Unterscheidung von der historischen Linguistik vorgegeben. Da sich eindeutige Resultate mit den Mitteln der diachronen Betrachtung erzielen lassen, stellt sie für viele die einzig objektive Methode zur Feststellung von Homonymie dar. Bei dt. *Mark*, engl. *ear*, frz. *canon*, ital. *canto*, span. *llama* wäre dann problemlos auf etymologisch begründete Homonymie, bei dt. *Nagel*, engl. *spirit*, frz. *grève*, ital. (*il/la*) *capitale*, span. *letra* hingegen auf historisch begründete Polysemie zu schließen.

Gegen eine konsequent diachrone Orientierung der primär synchron ausgerichteten monolingualen Wörterbücher sind Vorbehalte formuliert worden. Sie reichen von der berechtigten Frage, wie denn im Fall von nicht oder unzureichend rekonstruierbarer Etymologie zu verfahren sei, über den Nachweis der relativen Beliebigkeit dieses Kriteriums<sup>103</sup> bis hin zu dem Vorwurf, etymologisch fundierte Entscheidungen liefen häufig der Intuition zuwider (so etwa bei polysemer Interpretation von frz. *grève* oder dt. *Messe*).

[B] **Semantische Nähe/Disparität:** Dementsprechend wurde versucht, das Verhältnis Polysemie–Homonymie unter Berufung auf das „synchron“ Sprachbewußtsein neu zu verteilen und eine diachrone Einheit dann homonym aufzulösen, wenn zwischen den Sememen keinerlei klare semantische Verbindung mehr zu erkennen ist. Derartige Beziehungen können vom kompetenten Sprecher allerdings auf recht unterschiedliche Weise hergestellt und bei entsprechendem Nachdenken selbst zwischen entfernten „Inhalten“ mühelos gefunden werden: so z.B. [„weiß“] als gemeinsames Element von *Schimmel*: „Pferd“ || „Pilz“. Keine nennenswerten Fortschritte brachten die Versuche, den bedeutungsmäßigen Zusammenhang bei Polysemie als Semübereinstimmung (Merkmalintersektion) zu definieren. Denn die Entscheidung für ein Merkmal, das als oberste Spitze einer Semstruktur ein semasiologisches Paradigma konstituieren soll, hat bis zur definitiven Untersuchung der gesamten Lexik als vorläufig zu gelten. Umgekehrt stellen sich bei hinreichend allgemeiner Wahl der Beschreibungssprache triviale Merkmalintersektionen der Form [–belebt] oder [+Artefakt] ein, die ebensoviel Spielraum für subjektive Differenzierungen lassen wie das so geschmähte Sprachbewußtsein. Sichtbarer Ausdruck der daraus resultierenden Unsicherheiten ist die uneinheitliche Behandlung der klassematischen Unterschiede in den italienischen und französischen Wörterbüchern (vgl. dazu Zöfgen 1976:450ff; Messelaar 1985).

Von einem ähnlichen Einwand wird auch das mit dem vorigen eng verwandte Kriterium der Zugehörigkeit von Homonymen zu verschiedenen Wortfamilien getroffen. Wegen des Fehlens eines allgemein akzeptierten Kategoriensystems verschiebt sich das Problem auf die Ebene des Verfahrens, mit dem das feldkonstituierende Sem ermittelt wird. Eine Antwort darauf glaubte der Distributionalis-

---

(1971:74ff); Bonnard (1973), Schogt (1976:54ff), Bergmann (1977:34ff), Zöfgen (1977: 245ff), Lyons (1977:550ff), Fries (1980:65ff); Lutzeier (1981:220ff), Wichter (1988).

<sup>103</sup> Zu engl. *port*<sub>1</sub> „Hafen“ || *port*<sub>2</sub> „Portwein“ vgl. Lyons (1977:551).

mus geben zu können, indem er die Verteilung der Wörter im Satz zur Bedeutungsunterscheidung nutzt. Auf diese Analysen stützen sich die Wörterbücher, die unter der Verantwortung von J. Dubois entstanden sind (DFC, NDFC, Lexis [= DFC-Serie] sowie DFLE 1 und DFLE 2) und deren Kennzeichen eine starke Tendenz zur Homonymisierung ist.

Gleichwohl steckt auch dieses Verfahren voller Tücken, und zwar insofern, als (a) bei zahlreichen ambigen Zeichen die syntaktischen Unterschiede gar nicht offen zutage liegen und als (b) eine unterschiedliche Distribution nicht zwangsläufig einer Bedeutungsdivergenz entspricht (vgl. Heringer 1981:119).

Beachtung verdient der Vorschlag Godels (1948), Homonymie an der Zugehörigkeit zu verschiedenen Ableitungsverbindungen festzumachen, zumal sich dieses Kriterium in einigen französischen Wörterbüchern (RM, DFC-Serie) einen festen Platz erobert hat (vgl. etwa *collège*: 1. „höhere Schule“ → *collégien* || 2. „Kolegium“ → *collégial*, ...). Eine auf den ersten Blick attraktive Lösung, die dennoch weniger objektive Unterscheidungen liefert als zunächst angenommen. Die Zuordnung zu einer Wortfamilie setzt nämlich die Bedeutungsanalyse voraus, so daß wir es nach Heringer (1981:119) nicht mit einer Erklärung von Mehrdeutigkeit, sondern mit einer „petitio principii“ zu tun haben.

Die dem Kriterium der derivationalen Abhängigkeit stark verpflichteten Homonymisierungsentscheidungen im RM und im DFC illustrieren dies exemplarisch. Werden nämlich *cher*, *juste* und *poli* noch einheitlich degruppiert, so zeigen sich bereits bei *enfant* und *expédition* auf der einen (nur im RM homonymisiert) sowie bei *fil* und *frais* (im DFC jeweils 4 verschiedene Lemmata) auf der anderen Seite markante, in der jeweiligen Bedeutungskonzeption angelegte Unterschiede. Abweichende Lemmatisierungen wie bei *croiser* (im RM 4, im DFC 2 Einträge) unterstreichen die relativ begrenzte Zuverlässigkeit dieses Kriteriums.

[C] **Morphosyntax/Grammatik**: Eine nicht nur zeichentheoretisch einwandfreie, sondern auch das subjektive Ermessen des Lexikographen weitgehend ausschaltende Lösung der Homonymenfrage verspricht die Beschränkung auf rein äußere Unterscheidungsmerkmale. Eine Trennung homophoner Homographe hätte dann nur dort zu erfolgen, wo Unterschiede in Flexion, Genus oder syntaktischer Kategorie bestehen. Zu den entschiedensten Verfechtern einer solchen Auffassung, mit der die Unterscheidung faktisch aus der Semantik ausgegrenzt wird, gehört Lyons (1977:554ff). In der Konsequenz läuft sie auf eine Maximierung polysemer Repräsentation im Wörterbuch hinaus mit der Folge, daß semantisch verbundene Zeichen (z.B. span. *cantar*: Verb [v] und Nomen [n] zu „Homonymen“ und semantisch bzw. etymologisch disparate Zeichen (z.B. span. *real*<sub>1</sub> „wirklich“ || *real*<sub>2</sub> „königlich“) zu Polysemen erklärt werden müssen.

Nach Ansicht ihrer Befürworter (Bergmann 1973:28; Werner 1982:312ff) sei eine auf die Lautform fixierte Orientierung für die vom Signifikanten ausgehenden semasiologischen Wörterbücher zu unterstützen. Als unzulässige Vermischung von grammatischer und semantischer Ebene sind demgegenüber Positionen zu werten, die den Rückgriff auf morphosyntaktische Unterschiede als ob-



jektives Kriterium für semantisch motivierte Homonymisierungen ausgeben (vgl. etwa Schildt 1969). Denn zum einen ist bei Zeichen, die verschiedenen Wortparadigmen angehören (dt. *Bank, Bänke* vs. *Bank, Banken*; engl. *lie, lay, lain* vs. *lie, lied, lied*), eine für das Polysemie-Homonymie Problem wichtige Voraussetzung nicht erfüllt, nämlich die völlige Identität der Form. Man kann hier also bestenfalls von partieller oder grammatischer Homonymie sprechen. Zum anderen ist in den zitierten Beispielen die Korrespondenz zwischen flexivischer und inhaltlicher Differenz rein zufällig (vgl. Bergmann 1977:58f; Lutzeier 1981:224). Zu ergänzen wäre, daß man nicht in allen Sprachen gleichermaßen auf Genus- und Flexionsunterschiede rekurren kann. Nicht ohne Grund kommt diesem Kriterium eigentlich nur in den deutschen Wörterbüchern systematischer Stellenwert für die Begründung von (lexikalischer) Homonymie zu.

### 3.2.3 Lexikographische Praxis als Reflex unklarer semantischer Theorien

Während die innerhalb der Linguistik geführte Diskussion von einer unübersehbaren Abstinenz gegenüber lexikographischen Fragestellungen gekennzeichnet ist, wird dieses Problem in den meisten Wörterbüchern entweder gar nicht oder in unbefriedigend allgemeiner Weise angesprochen. Demzufolge ist häufig nicht abzuschätzen, welche Überlegungen einer bestimmten Lemmatisierung zugrunde liegen. Von wichtigen, namentlich im französischen Sprachraum angesiedelten Ausnahmen abgesehen, scheinen die Lexikographen ihr Handeln mehrheitlich an drei Leitlinien auszurichten (vgl. auch Klappenbach 1971):

(a) In der Homonymenfrage können semantische Aspekte nicht gänzlich vernachlässigt werden. Da mit diachroner Verschiedenheit in aller Regel semantische Disparität einhergeht, kann man die Etymologie als kleinsten gemeinsamen Nenner semantisch begründeter Entscheidungen bezeichnen. (b) Mit dem durchschnittlichen Sprachbewußtsein verträgliche Homonymenansätze sind nur im Zusammenspiel mehrerer, in jedem einzelnen Fall neu zu gewichtender Gesichtspunkte zu erreichen. (c) Was die Zahl getrennter Repräsentationen bei Mehrdeutigkeit angeht, so ist der Lexikograph "well advised to steer a reasonable middle course" (Zgusta 1971: 78).

Ganz in diesem Sinn offenbart die Artikelstruktur der meisten Wörterbücher einen relativ weiten Polysemiebegriff, der selbst dort zum Tragen kommt, wo man sich – wie im TLF (tome I, 1971:XXXV) – zu einer strikten Definition von Polysemie im Sinne klar eruierbarer Merkmalintersektion bekennt (vgl. Mok 1978:110). Soweit Homonymisierungstendenzen innerhalb eines Artikels bewußt gemacht werden sollen, geschieht dies vermöge einer zweigliedrigen Strukturierung mit römischen Ziffern für Homonymie und arabischen Ziffern für Polysemie.

Von dem Fehlen kontrollierbarer Kriterien und einheitlicher theoretischer Vorgaben legt die heterogene Lemmatisierungspraxis beredtes Zeugnis ab. Sprachspezifisch stellt sie sich für fünf europäische Sprachen so dar:

[A] **Spanisch:** Nach jahrzehntelanger Abhängigkeit vom *Diccionario de la Real Academia* hat sich das von etymologischer Orientierung und wenig kohärenter Interpretation der sog. grammatischen Homonymie geprägte Bild der Makrostrukturen spanischer Wörterbücher in zwei Richtungen verändert. Als exponiertes Beispiel für synchronisch-semantic motivierte Degruppierungen ist der *Básico Sopena* zu nennen (jeweils drei Artikel für **grave** und für **regular, adj.**). Diametral entgegengesetzt verläuft die Entwicklung bei zwei Vertretern einer neuen Generation von (L2-)Wörterbüchern: *Planeta* und GDLE. Getrennt wird nur noch bei Heterographie, womit wir den bislang extremsten Fall von Polysemierung vor uns haben.

[B] **Englisch:** Ein ähnlicher Befund zeichnet sich bei den englischen Wörterbüchern insoweit ab, als sie die Tradition des OED kaum leugnen können.

Was allerdings Homonymisierungen aufgrund der Zugehörigkeit zu verschiedenen Wortklassen angeht, so folgen nur wenige (z.B. *Webster*) seinem Beispiel. Die Mehrheit – darunter auch einige “learners' dictionaries” – koppelt Entscheidungen für grammatische Polysemie entweder an das Vorliegen gleicher etymologischer Wurzel (z.B. *Chambers* 1983) oder richtet sich nach dem Grad der (morpho-)semantischen Übereinstimmung (z.B. ALD<sub>3</sub> und ALD<sub>4</sub>). Dementsprechend setzen ALD<sub>3</sub> bzw. ALD<sub>4</sub> und CULD für **kiss** (v; n) ein Lemma, für **safe** (adj; n) zwei Lemmata an. Keineswegs selten sind daneben Fälle wie **touch** (v; n), das im CULD unter einem Eintrag, im ALD<sub>3</sub> bzw. ALD<sub>4</sub> aber in getrennten Artikeln erscheint. Entgegengesetzte Strategien verfolgen DCE<sub>1</sub> bzw. DCE<sub>2</sub> und PESD, die bei morphosemantischer Übereinstimmung und verschiedener Wortklasse generell homonymisieren bzw. polysemieren (PESD).<sup>104</sup>

Bei identischer Wortklasse scheint dagegen das Kriterium der “different history” nach dem Vorbild des OED unumstößliche Gültigkeit zu haben. Gleichwohl gewinnt das Sprachbewußtsein auf Umwegen einige Bedeutung. Semantische Disparität führt nämlich auch dort zu einem Mehrfacheintrag, wo (a) der (historische) Zusammenhang nicht ausgeschlossen oder gar explizit angenommen wird (u.a. bei **bit, jam**) oder wo (b) das etymologische Argument angesichts von “uncertain origin” auf recht schwachen Füßen steht (vgl. unter **bull**). Von vergleichbaren Schwankungen in der Lemmatisierung bleiben dann auch Fälle wie **boxer** (1. „Faustkämpfer“, 2. „Hund“) nicht verschont.

[C] **Deutsch:** Anders liegen die Verhältnisse in der deutschen Lexikographie, die drei verschiedene Wege beschreitet. Während das Wahrig-DW unbeirrt am diachronen Standpunkt festhält, steht der Brockhaus-Wahrig gewissermaßen auf den Schultern des Wahrig-dtv, indem er wie dieser Flexionsunterschiede als zusätzliches Kriterium für Homonymie ausdrücklich anerkennt und nunmehr auch

---

<sup>104</sup> Aus dem Rahmen fällt COBUILD, bei dem es keinerlei homonyme Auflösungen gibt (vgl. dazu auch unten Abschn. 3.2.5 in diesem Kapitel).

bei *hängen* (*intr.* || *tr.*) trennt. Mit dieser etymologisch-grammatischen Orientierung liegt er ganz auf der Linie des Duden-GWB. Läßt man den ohnehin seltenen Fall einer polysemen, im allgemeinen volksetymologisch begründeten Interpretation von herkunftsverschiedenen Wörtern beiseite (vgl. *Kohl*), so ergibt sich für beide folgendes Wichtigkeitsprofil bei der Anwendung des in Abschn. 3.2.2. erläuterten Kriterienrasters:  $A \leftarrow [= \text{„wichtiger als“}] C$  und  $C \leftarrow B$ .

Im einzelnen heißt dies: (a) Unterschiedliche Etymologie weist in der Regel auf Homonymie hin (vgl. *Ball*). (b) Bei gleicher historischer Wurzel kommt der grammatischen Verschiedenheit größere Bedeutung zu als der semantischen Disparität, so daß zwar *Bank*<sub>1</sub> || *Bank*<sub>2</sub> und (*der*) *Schild*<sub>1</sub> || (*das*) *Schild*<sub>2</sub> als Homonyme erscheinen, *Schloß* (1. „Vorrichtung zum Verschließen“, 2. „Gebäude“) jedoch polysem interpretiert wird. Damit unvereinbar ist aber nicht nur die fehlende Degruppierung bei *Fall*, – || *Fall*, *Fälle*, sondern auch die nicht erläuterte artikelinterne Homonymisierung von <sup>1</sup>*Messe* („Gottesdienst“) und <sup>2</sup>*Messe* („Warenausstellung“).

Einen bescheidenen, dennoch bemerkenswerten Vorstoß, den Auseinanderfall semantischer Verbindungen in der Makrostruktur zum Ausdruck zu bringen, unternimmt das WDG. Denn nunmehr gilt:  $B \leftarrow C \leftarrow A$ . Grammatische Unterschiede sind zwar weiterhin ein Kriterium für Homonymie; synchron gesehen werden sie aber lediglich als virtuelles Indiz für verdunkelten Zusammenhang gewertet (vgl. dazu die Homonymenansätze bei den Stichwörtern *Bahn*, *Ente*, *Grund*, *Zug*).

[D] **Italienisch/Französisch:** Eine gewisse Zurückhaltung bei synchron begründeter Homonymie haben sich auch die italienischen Wörterbücher auferlegt, die mit ihren Interpretationen theoretisch einer Mehrheit der französischen Lexikographen nahestehen (vgl. Messelaar 1985:157f).

Als radikaler Schritt, die Plurivalenz der Zeichen (generell) homonym aufzulösen, mußten demgegenüber die Degruppierungen der Wörterbücher aus der DFC-Serie empfunden werden. Bereits auf dem Felde der grammatischen Homonymie/Polysemie, wo die Worteinheit als semantisch relevantes Kriterium mit wechselnder Priorität in die Entscheidungen eingeht, werden Unterschiede sichtbar, wengleich sie hier eher gradueller denn prinzipieller Natur sind.

Einheitlich regroupiert (= L1, L2, L3) werden *la trompette*, *le trompette*, die mit degruppiertem *le pendule* || *la pendule* kontrastieren. Durchgängig in zwei Artikeln erscheint auch *ensemble* (*adv*; *n*). Mit disparaten Homonymisierungen/Polysemierungen präsentieren sich dagegen *ami*, *bas*, *original* (jeweils *adj* und *n*). Für die DFC-Serie haben Dubois/Dubois (1971:67) dazu klare Stellung bezogen. Für sie liegen bei Wechsel der syntaktischen Kategorie und identischem Semkern verschiedene «valeurs d'emploi» desselben Semems vor, so daß partielle Polysemierung bei den zuletzt genannten Beispielen sofort einleuchtet. Dennoch lassen Polysemierungen, wie die von *large*, *le large* („hohes Meer“), große Zweifel an der Verlässlichkeit dieses Prinzips aufkommen.

Weit deutlicher treten die Konsequenzen der veränderten zeichentheoretischen Konzeption bei rein lexikalischer Plurivalenz hervor. Exemplarisch veranschaulicht sei die semantisch motivierte Homonymisierungstendenz in einigen französischen Wörterbüchern für den Signifikanten *côte* an den Lemmataansätzen [= L] für die Lesarten [= La; □] 1. „Steigung, Hang“; 2. „Küste“; 3. [anat.] „Rippe“; 4. [Pullover] „Rippenmuster“; [von Früchten] „Rippe“:

| Lesarten | Wörterbuchsigel |      |                    |                    |                    |
|----------|-----------------|------|--------------------|--------------------|--------------------|
|          | PR              | GLLF | RM                 | DFC/Lexis          | NDFC               |
| La 1     | □               | □    | □ — L <sub>1</sub> | □ — L <sub>1</sub> | □ — L <sub>1</sub> |
| La 2     | □               | □    | □ — L <sub>2</sub> | □ — L <sub>2</sub> | □ — L <sub>2</sub> |
| La 3     | □               | □    | □                  | □                  | □ — L <sub>3</sub> |
| La 4     | □               | □    | □                  | □                  | □ — L <sub>4</sub> |

Abb. 3: Semantisch motivierte Homonymisierungstendenz in französischen Wörterbüchern

Mit dieser Interpretationsvielfalt deckt die französische Wörterbuchlandschaft nahezu das gesamte Spektrum semantisch fundierter Entscheidungen in der Homonymenfrage ab. Der Bogen spannt sich von vornehmlich an diachronen Bezugspunkten orientierten Lemmatisierungen (z.B. *Petit Robert* [PR]) über maßvolle, am Sprachbewußtsein festmachende Homonymisierungen (z.B. GLLF) bis hin zum Bemühen eines RM bzw. der DFC-Serie, die Degruppierungen als Gesetzmäßigkeit aus linguistischen Kriterien zu deduzieren.<sup>105</sup>

Für ein Wörterbuch aus dem Hause Robert recht ungewöhnlich ist dabei das Erscheinungsbild des RM, dessen morphosemantisch motivierte Homonymenansätze zahlenmäßig fast an die nach distributionell-derivationalen Gesichtspunkten vorgenommenen Trennungen (vgl. auch Abschn. 3.3) des DFC heranreichen. Insofern dürfte auch die vom DFC in der Homonymenfrage gesetzte Zäsur (vgl. etwa *balle*: 7 Einträge/Lemmata; *crochet*: 5 Einträge/Lemmata) an Schärfe verloren haben.

Die Schwankungen in der Repräsentation von Mehrdeutigkeit sind wiederholt kritisch unter die Lupe genommen worden.<sup>106</sup> Nicht nur die Anhänger eines strikt

<sup>105</sup> Vgl. dazu auch die kritische und kenntnisreiche Analyse von Bornäs (1986) zum RM (78ff) sowie zur DFC-Serie [DFC, NDFC, Lexis] (17ff).

<sup>106</sup> Für das Deutsche sei verwiesen auf Bergmann (1973) und Gervasi (1981). Zum Französischen vgl. Hausmann (1974:103ff), Zöfgen (1976:439ff), Rey (1977:135ff), Mok (1978),

grammatischen Homonymiebegriffs halten es danach für erwiesen, daß sich der Lexikograph immer dann auf unsicherem Boden bewegt, wenn er das synchrone Sprachbewußtsein zu explizieren versucht. Aber selbst einem so linguistischen Wörterbuch wie dem DFC, dessen distributioneller Ansatz allein schon wegen der zu bewältigenden Datenmenge den Argwohn seiner Kritiker erregte, blieb der Vorwurf der Willkür und der unkontrollierten Mitwirkung der Intuition an den Entscheidungen nicht erspart (vgl. Rey-Debove 1971:128ff, Zwanenburg 1983:28ff, Bornäs 1986:31ff).

Daß diese Kritik nicht ganz unberechtigt ist, belegt ein Blick in den NDFC, dessen Makrostruktur gegenüber der ersten Auflage (DFC) einer gründlichen Revision unterzogen wurde, und zwar sowohl in Richtung weiterer Homonymisierung (vgl. dazu Abb. 3 auf S. 91) als auch in Richtung (Re-)Polysemierung (vgl. *grue*: jetzt 2 statt 3 Artikel; *crochet*: jetzt 2 statt 5 Artikel). In ihrer Skepsis bestärkt fühlen dürften sich die Gegner semantisch-syntaktischer Homonymisierungen auch durch die substantiellen Änderungen, die der aus dem DFC direkt hervorgegangene DDF an den Degruppierungsentscheidungen seiner Vorgänger vorgenommen hat. Generell ist eine deutliche Tendenz zur Repolysemierung zu beobachten. So wird *crochet* nunmehr ausschließlich polysem interpretiert; für *balle*, dem der NDFC noch 6 Einträge widmet, begnügt sich der DDF mit 3 Artikeln. Für einige Verwirrung sorgt darüber hinaus die aus anderen Wörterbüchern zwar bekannte, aber an keiner Stelle erläuterte Gliederung der Artikel durch römische Ziffern (I., II., usw.), die offenbar auf semantisch sehr entfernt miteinander verbundene Sememe Bezug nimmt und die deshalb bei *grue* (zwei Sememe) und *côte* (wiederum drei Sememe wie im DFC) zum Tragen kommt (vgl. dazu auch Zöfgen 1976).

Auf Ablehnung stieß daneben die mit der Konzeption des Wortes als «*unité de discours*» vom DFC propagierte inhaltlich bestimmte Zeichendefinition, die nicht mehr den Signifikanten, sondern den «*noyau sémique*» zur fundamentalen lexikographischen Einheit erhebt (vgl. Dubois/Dubois 1971:67). Bei der Realisierung dieses Vorhabens ist der DFC im übrigen auf halbem Wege stehen geblieben. Er sah sich aus diesem Grunde nicht nur mit dem Argument konfrontiert, daß ein «*excès d'homonymie*» der Struktur und Aufgabe eines Bedeutungswörterbuches widerspreche, sondern auch dem Vorwurf inkonsequenter Degruppierungen ausgesetzt.

An Vorschlägen für eine stringenteren, auf die Leistungen der Merkmalsemantik vertrauende Behandlung der Homonymenfrage fehlt es nicht. Solche Versuche, die Tauglichkeit des Semprinzipis zu dokumentieren (z.B. Gervasi 1981:257ff), oder aber den Wortfeldgedanken durch umfassende Distributionsanalysen empirisch abzusichern (vgl. François 1980:15ff), können nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Semantik der Lexikographie bislang nicht das theoretisch-

---

Zwanenburg (1983) und Messelaar (1985a). Italienische Wörterbücher untersucht Messelaar (1985).

methodische Rüstzeug bereitgestellt hat, um homonyme Repräsentationen von Mehrdeutigkeit widerspruchsfrei zu begründen.

### 3.2.4 Die Relevanzfrage

Angesichts des Fehlens allgemeingültiger Kriterien war bereits Ullmann (1962: 178) zu der Überzeugung gelangt: "The decision [i.e. polysemy or homonymy] is bound to be subjective and to some extent arbitrary".

Einige Lexikographen haben eine solche Subjektivität offen zugestanden; andere haben sie um die Feststellung ergänzt, daß die Lexikographie „noch lange mit mutmaßlichen Kriterien [werde] operieren müssen“ (Kempcke 1983:161). Nicht zuletzt deshalb ist empfohlen worden, die Unterscheidung aufzugeben und semantisch motivierte Homonymisierungen aus den Wörterbüchern zu verbannen.

Gemäß der in Abschn. 3.2.2 unter [C] skizzierten Position (S. 87 f) hätten dann die semasiologischen Wörterbücher der polysemen Repräsentation von Mehrdeutigkeit prinzipiell den Vorzug zu geben und eine Trennung signifikantgleicher Zeichen immer als grammatische Homonymie auszuweisen. Dies um so mehr, als es für die praktischen Bedürfnisse des Benutzers gleichgültig sei, ob die Plurivalenz eines Zeichens polysem oder homonym expliziert werde. Zweifellos ist der Erklärungswert dieser Differenzierung, die auf der Ebene des Funktionierens von Sprache an Relevanz verliert, in der Vergangenheit überschätzt worden. Damit ist zugleich klargestellt, daß Polysemie und Homonymie keine absoluten, sondern nur relative Begriffe sind, bei denen sich die Modifikationen aus dem jeweils zugrunde gelegten Sprachzeichenbegriff ableiten.

Hieraus kann nun begründet gefolgert werden: Ob im Wörterbuch zur Darstellung von Mehrdeutigkeit ein Lemma oder mehrere Lemmata angesetzt werden, hängt vorrangig davon ab, welche deskriptiven Absichten der Lexikograph verfolgt. Evident stellt ein Wörterbuch mit etymologischer Zielsetzung andere Anforderungen als eines mit dezidiert didaktischer. Von solchen grundsätzlichen Erwägungen unberührt bleiben Überlegungen, die die Relevanzfrage aus einem ganz anderen Blickwinkel beleuchten:

(a) Mit Ausnahme der etymologischen Wörterbücher gibt es keine zwingende Notwendigkeit für getrennte Repräsentation von homophonen Homographen. Richtig ist auch, daß es z.Zt. kein Verfahren gibt, das die geforderte Kontrollierbarkeit bei semantisch motivierter Homonymisierung aufweist. Fraglich bleibt dennoch, ob dieses Problem lexikographisch ausschließlich unter (zeichen-)theoretischen Gesichtspunkten entschieden werden darf und ob es nicht auch unter dem Aspekt der übersichtlichen Gestaltung der Wörterbuchartikel sowie der ansprechenden Präsentation der Informationen gesehen werden muß. Denn selbst wenn Homonymenansätze auf einer theoretischen Basis erfolgen, deren Problematik dem Benutzer verborgen bleibt, wiegen die Vorteile einen solchen Nachteil auf (vgl. Messelaar 1985a:55). Abgesehen von der partiellen Verdeutlichung bestimmter lexikalischer Strukturprinzipien, wie etwa Wortfamilienbildung (vgl.

unten Abschn. 3.3), kommt die Entlastung der Mikrostrukturen durch Verlagerung separierter Sememe in die Makrostruktur fast immer der Lesbarkeit und Zugänglichkeit des lexikographischen Textes zugute.

(b) Zu der berechtigten Forderung nach Offenlegung und nach konsequenter Anwendung der jeweiligen Prinzipien muß sich die Einsicht gesellen, daß sich in der Homonymenfrage auch künftig Unklarheiten und widersprüchliche Resultate nicht ganz vermeiden lassen. Deshalb braucht die Lexikographie noch keinen Schuldkomplex gegenüber der Linguistik zu entwickeln, zumal dieses Problem auch eine – meistens unterschlagene – ‘didaktische’ Dimension hat. Ihr sollte sich die Metalexikographie verstärkt zuwenden. Dabei wird sich herausstellen, daß man in der Perspektive einer zweckgerichteten und adressatengerechten Organisation der Makrostruktur der „Unentscheidbarkeit der Ambiguität“ (Heringer 1981) – und damit der Möglichkeit, signifikantgleiche Zeichen nach unterschiedlichen Kriterien zu degruppieren – durchaus positive Aspekte abgewinnen kann.

### **3.2.5 Zur didaktischen Bedeutung von Degruppierungen im L2-Wörterbuch**

Ogleich die Zahl der Stimmen zu überwiegen scheint, die in der «*méthode des disjonctions*» einen großen «*avantage pédagogique*» (Hausmann 1974:103) sehen, hat die bisherige Analyse gezeigt, welche vielfältigen Interpretationen die Unterscheidung zwischen Polysemie und Homonymie in der Lexikographie erfahren hat und auch weiterhin erfährt. Ohne im entferntesten die Schwierigkeiten einer konsensfähigen Unterscheidung zwischen diesen beiden Manifestationen von Plurivalenz der Zeichen leugnen zu wollen, plädieren wir im L2-Wörterbuch für eine distributionell-derivational motivierte Homonymisierung der Makrostruktur. Entgegen der unbewiesenen These, daß der Benutzer die unübersichtlichen Aneinanderreihungen von Bedeutungen unter einem Lemma grundsätzlich vorziehe, wie Zwanenburg (1983:40) vermutet, spricht vieles dafür, daß namentlich der L2-Lerner aus den homonymisierenden Auflösungen von Bedeutungsklumpen, wie sie der DFC als erster vorgeführt hat und wie sie einen vorläufigen Höhepunkt im DFLE erreicht haben, großen pädagogischen Nutzen ziehen kann. Mindestens zwei Gründe sind es, die ein solches Organisationsprinzip vor allem im sekundären Lernwörterbuch nahelegen:

(1) Wie schon bei Hausmann (1977:41) nachzulesen, ist die Lerneinheit des Fremdsprachenlernalers nicht der Wörterbuchartikel, sondern das Semem, nicht der Signifikant, sondern der monosemierte Wortinhalt. Eben deshalb bedarf der Benutzer einer klar erkennbaren, didaktisch hinreichend visualisierten Trennung von syntaktisch und semantisch voneinander unabhängigen Verwendungen desselben Signifikanten (vgl. dazu etwa s.v. *tourner, travail* im DFLE 2). Dies zu betonen, heißt auch erkennen, daß es sich bei der Alternative zwischen homonymer und polysemer Interpretation in diesem Wörterbuchtup nicht um eine sekundäre Lemmatisierungsfrage handelt, „für die nach pragmatischen Lösungen zu suchen ist“ (Ickler 1985:376), sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit um ein lernpsychologisch relevantes Darstellungsproblem.

(2) Radikale Degruppierungen bleiben natürlich nicht ohne Folgen für die Lesbarkeit der Makrostruktur. Dank der gezielten Auswahl der Sememe und der partiellen Beibehaltung von polysemer Lesarteninterpretation – Prinzipien, die wir uns in Anlehnung an den DFLE 2 für die Entwicklung unseres eigenen Verblernwörterbuchs [= FVWSU] zu eigen gemacht haben – halten sich die mit radikalen Lösungen einhergehenden Nachteile in einem (*per definitionem*) selektiven Lernwörterbuch aber in Grenzen.

Was nun das Verfahren zur Aufsplitterung des Signifikaten bzw. zur Ermittlung solcher Lerneinheiten angeht, so sei auf entsprechende Überlegungen und Begründungen in Kap. V.2.3.4 verwiesen. Die in Kap. V.2.4 (S. 302 ff) reproduzierten Beispielartikel verdeutlichen besser als jede weitere Erläuterung das Ausmaß und die Richtung dessen, was wir als radikale Homonymisierung des Bedeutungsinhaltes und als konsequent semantisch-syntaktische Artikelstrukturierung bezeichnen würden. –

Daß die weniger selektiven **englischen** Wörterbücher hinter einer solchen nur schwer zu überbietenden Transparenz weit zurückbleiben, ist verständlich. Dennoch vermißt man bei den meisten jeglichen Ansatz zur Degruppierung/Homonymisierung, wie sie der NDFC mit immerhin 33000 Lemmata und Sublemmata vorgeführt hat. Wie angedeutet, hängt dies mit der in der Homonymenfrage stark diachronen Orientierung der englischen Lexikographie zusammen, von der auch in den englischen L2-Wörterbüchern noch einiges zu spüren ist. So lösen CULD, ALD<sub>3</sub>/ALD<sub>4</sub>, OSDCE<sub>1</sub>/OSDCE<sub>2</sub>, DCE<sub>1</sub>/DCE<sub>2</sub>, LASDE, MLD die Plurivalenz folgender Signifikanten zu homonymen Einträgen auf<sup>107</sup>: *bank*<sub>1</sub> „Ufer“; „Sandbank“, [...] || *bank*<sub>2</sub> „Bankinstitut“; „Vorratsplatz“ || ((*bank*<sub>3</sub> [...]))<sup>108</sup>; *ear*<sub>1</sub> „Ohr“ || *ear*<sub>2</sub> „Ähre“; *port*<sub>1</sub> „Hafen“, *port*<sub>2</sub> „Ladeluke“; [...], ((*port*<sub>3</sub> „Backbord“)) || ((*port*<sub>4</sub> „Portwein“)); *seal*<sub>1</sub> „Seehund“ || *seal*<sub>2</sub> „Siegel“. Eine Ausnahme bildet lediglich PESD, der *ear* nicht degruppirt. Daß eine diachrone Erklärung bei *port* der Überprüfung nicht standhält, haben wir bereits gesagt. Unter diachronen Vorzeichen unproblematisch sind demgegenüber Fälle von Mehrdeutigkeit, wie sie in dem berühmten *bachelor*-Beispiel, aber auch bei ***division***, ***mouth*** und ***spirit*** vorliegen. Übereinstimmend werden sie von der englischen L2-Lexikographie als Polysemie jeweils unter einem einzigen Eintrag abgehandelt. Spätestens nach der Lektüre des Artikels ***spirit*** läßt sich jedoch erahnen, mit welcher Verständnislosigkeit der L2-Lerner das krampfhaft Bemühen quittieren wird, bis zu dreizehn z.T. äußerst

---

<sup>107</sup> In Doppelklammern gesetzte Homonyme finden sich nicht in allen erwähnten Wörterbüchern.

<sup>108</sup> Die Bedenken von Hartmann (1983a:7), der sich gegen eine entsprechende Homonymisierung bei *bank* ausspricht, erscheinen insofern unbegründet, als in den gängigen „learners' dictionaries“ übertragene Verwendungen – z.T. auch Idiomatismen – des (polysemisch interpretierten) Lemmas nach „semantischen“ Gesichtspunkten in den Artikel eingebunden sind und damit Entscheidungen über die Zuordnung zu einem bestimmten Semem getroffen werden müssen.



disparate Sememe unter einem „Dach“ zu vereinen (vgl. DCE<sub>1</sub>), und welches Unbehagen ihn bei den keineswegs immer nach einsichtigen Kriterien vollzogenen Disjunktionen beschleichen wird.

Daß es allerdings durchaus Versuche gibt, diese Tradition in Frage zu stellen und bei der Behandlung von Homonymen andere Wege zu gehen, belegen CULD und COBUILD. So scheint ein auf der Basis von 50 Items vorgenommener Test die Vermutung zu erhärten, daß sich der CULD noch am weitesten von der diachronen Sicht entfernt und z.B. mit der Homonymisierung von *chord* („Saite“ || „Sehne“) und *chest* („Brustkasten“ || „Kiste“) einen ersten – im Blick auf die französische L2-Lexikographie freilich recht bescheidenen – Vorstoß in Richtung synchron motivierter Degruppierungen unternommen hat.

Im Vergleich dazu mutet die von COBUILD gewählte Lösung geradezu radikal an. Aufgrund der durchgängig polysemen Interpretation gibt es weder homonyme Auflösungen bei diachron verschiedener Wurzel und entsprechender semantischer Disparität (vgl. *ear/ear*; *seal/seal*), noch werden homophone Homographie bei grammatischer Verschiedenheit getrennt (vgl. *touch*, *kiss*, u.a.). Von dem berechtigten Einwand, daß die generelle Polysemierung von Plurivalenz zahlreiche Artikel zu voluminösen, den Benutzer von der Lektüre abschreckenden Bedeutungsklumpen anschwellen läßt, wird COBUILD dennoch kaum getroffen. Die drucktechnisch unterstützte Separierung der „Inhaltseinheiten“/Sememe und damit die Behandlung jeder (Haupt-)Lesart als eigener Eintrag garantiert dem lexikographischen Text ein hohes Maß an Durchsichtigkeit. Den unbestreitbaren Vorteilen, die der konsequente Verzicht auf die Unterscheidung zwischen Polysemie und Homonymie mit sich bringt, steht das nunmehr in aller Schärfe sich stellende Problem gegenüber, bei der Lesartenabfolge sowohl syntaktisch-grammatische als auch semantische Gesichtspunkte berücksichtigen zu müssen, soll der Benutzer die Struktur eines Artikels vom Umfang und der Komplexität wie etwa bei *start* (18 Haupteinträge) oder bei *stop* (22 Lesarten) einigermaßen durchschauen. Evident haben sich die Bearbeiter für eine primär semantisch motivierte Gliederung entschieden, bei der die stärkeren Zäsuren zwischen Lesarten erst nach kompletter Lektüre des Artikels sichtbar werden und bei der Homonymisierungen die Lesbarkeit des lexikographischen Textes zweifellos erhöht hätten. Allerdings sorgen die in einer Randleiste („extra column“) konzentrierten expliziten Angaben, zu denen u.a. die grammatischen Informationen gehören, dafür, daß der Benutzer nicht völlig die Übersicht verliert und daß der mit dem Verzicht auf grammatische Homonymie einhergehende wiederholte Wortklassenwechsel innerhalb des Artikels (verb – noun – verb ...) relativ leicht nachzuvollziehen ist.

Was die deutschen „Lernerwörterbücher“ angeht, so erhält man bei kursorischer Lektüre des Wahrig-dtv einen der Mehrzahl der englischen L2-Wörterbücher vergleichbaren Befund. Den Degruppierungen bei den Stichwörtern *Ball*, *Band*, *Bank*, *Bremse*, *Ton*, *Tor* stehen die polysemen Bedeutungsklumpen unter *Blatt*, *Hahn*, *Läufer*, *Nagel*, *Paß*, *Pflaster*, *Schloß*, *Schimmel* und *Stock* gegenüber – um nur einige wenige zu nennen. Die in dieser Interpretation von Pluri-

valenz sich bestätigende lexikographische Praxis der Aneinanderreihung heterogener Inhaltseinheiten mag historisch begründet sein; (fremdsprachen)didaktisch ist sie hingegen durch nichts gerechtfertigt.

### 3.3 Regruppierung als makrostrukturelles Ordnungsprinzip

In Abschn. 3.1 ist bereits angeklungen, daß die alphabetische Reihenfolge dem Wortschatzlernen nicht gerade förderlich ist. Zwar sollten die Wörter dem Lerner in monosemierten Kontexten oder in Form von Kollokationen begegnen; für eine einigermaßen ökonomische Aneignung des Wortschatzes wird man aber ohne eine Bewußtmachung der paradigmatischen Strukturen im Lexikon nicht auskommen. Von daher gesehen dürfen L2-Wörterbücher, wie Hausmann (1974: 113) in einer frühen Phase der metalexikographischen Forschung bereits unterstrichen hat, „nicht jedes einzelne Wort isoliert dem Atomismus der alphabetischen Reihenfolge überlassen“, sondern „müssen [...] den Wortschatz in lernpsychologisch günstigen Assoziationsfeldern gruppieren“. Bei der Beantwortung der zentralen Frage nach der für den Lerner am klarsten strukturierten und am leichtesten erfahrbaren paradigmatischen Beziehung können wir uns mit dem Hinweis begnügen, daß den **synchronen Wortfamilien** aufgrund ihrer besonders ausgeprägten inhaltlichen und formalen Abhängigkeit die größte Assoziationsmächtigkeit zukommt, zumal den von anderer Seite vorgetragenen Argumenten (vgl. Hausmann 1974:112ff) nichts hinzuzufügen ist. Klar sein müssen wir uns nur darüber, daß die Gruppierung der Wörter in Ableitungsverbänden, also die sog. Regruppierungen (frz. *regroupements*), nicht zu trennen sind von den in Abschn. 3.2.3 kritisch hinterfragten Degruppierungsentscheidungen. Denn selbstverständlich muß im Falle von Homonymie die semantische Übereinstimmung bzw. Nähe zwischen Grundwort und Ableitung sichergestellt sein, während im Falle von Polysemie die Beziehung zwischen den Mitgliedern der Wortfamilie und den verschiedenen Sememen zum Ausdruck gebracht werden muß.

Was die Art der Adressierung von Mitgliedern einer synchronen Wortfamilie angeht, so kommt für eine dem Regruppierungsprinzip verpflichtete Anordnung der Lemmata ausschließlich die nestalphabetische Sublemmatisierung von Ableitungen und Wortzusammensetzungen in Frage (vgl. oben S. 72). Von sublemmatischen Adressen ist dabei auch dann zu sprechen, wenn „derived“ und „compound words“ aus Gründen der Platzersparnis nicht auf einer neuen Zeile beginnen, sondern wie etwa im DFC – typographisch deutlich erkennbar abgesetzt – als eigener Untereintrag innerhalb des Wörterbuchartikels figurieren und damit dennoch als Bestandteil der Makrostruktur zu gelten haben.

Betrachten wir dazu zwei Beispiele aus dem DFC. Der Artikel **bond** steht stellvertretend für einen polysemen Eintrag, die Lemmatisierung von **estimer** für eine Homonymendifferenzierung, so daß der jeweilige Wörterbuchartikel unter Einbeziehung der entsprechend vorgenommenen Regruppierungen folgende Grobstruktur aufweist:

*bond* [...] n. m. 1° [...].- 2° [...].- 3° [...].- 4° [...] ♦ *bondir* [...] v. intr. 1° [...].- 2° [...]. ♦ *bondissement* [...] n. m. ♦ *rebondir* v. intr. 1° [...].- 2° [...] ♦ *rebond* [...] n. m. Sens 1 du verbe [...] ♦ *rebondissement* n. m. Sens 2 du verbe [...] ♦ *rebondi,e* adj. [...].

*estime* [...] n. m. [...] ♦ *estimer* v. tr. [...] ♦ *estimable* adj. [...] ♦ *mésestimer* v. tr. [...].

1. *estimer* v. tr. V. ESTIME.

2. *estimer* [...] v. tr. ♦ *estimatif,ve* adj. [...] ♦ *estimation* n. f. [...] ♦ *inestimable* adj. [...] ♦ *sous-estimer* v. tr. [...] ♦ *sous-estimation* n. f. [...] ♦ *surestimer* v. tr. [...] ♦ *surestimation* n. f. [...].

3. *estimer* [...] v. tr. 1° [...].- 2° [...].- 3° [...].

Nicht unerwähnt bleiben sollte in diesem Zusammenhang, daß im Zuge der Neubearbeitung (= NDFC) nicht nur gewisse Mängel der 1. Auflage beseitigt worden sind – so fehlt im DFC an der entsprechenden alphabetischen Stelle z.B. der Verweis von *auditoire* auf *auditeur* und von *auditorium* auf **2. audition** –, sondern daß auch in großem Umfang neu de- und regroupiert wurde, u.a. um die Regruppierungsentscheidungen stärker an der semantischen Nähe von Grundwort und Ableitung orientieren zu können.<sup>109</sup>

Wenn nun die vom DFC (NDFC) praktizierte Durchbrechung der alphabetischen Reihenfolge beim breiten französischen Publikum auf wenig Gegenliebe stieß, so sagt dies noch nichts über den (fremdsprachen)didaktischen Wert des Regruppierungsprinzips aus. Der Muttersprachler wünscht sich ein Lesewörterbuch, das das rasche Auffinden an der vermuteten (alphabetischen) Stelle im Wörterbuch ermöglicht. Hingegen bemißt sich die Qualität eines L2-Wörterbuchs, das bei der Präsentation des Wortschatzes auch lernökonomische Gesichtspunkte in den Vordergrund rücken muß, nicht zuletzt daran, wie konsequent bei der Anordnung der Lemmata dem Phänomen der Bildungsdurchsichtigkeit und der sog. Verschiebebeziehungen Rechnung getragen wurde.

Einen erwähnenswerten Versuch zur Wortfamiliengruppierung unternimmt auch der 1988 in der 2. Auflage erschienene *Micro Robert* (MR<sub>2</sub>), indem er einerseits eine „benutzerfreundliche“ Lösung wählt, die auf einen Kompromiß zwischen strikt morpho-semantischer Anordnung der Ableitungsverbände und Beibehaltung der alphabetischen Reihenfolge hinausläuft, und indem er sich andererseits die Regruppierungsprinzipien des RM zunutze macht.

---

<sup>109</sup> Näheres dazu bei Hausmann (1982a:193) mit weiteren Beispielen.– Nicht eingegangen werden kann hier auf die weit über das Ziel hinausschießende Lösung, die der DFV mit seinen Regruppierungen nach panchronischen Wortfamilien gewählt hat. Auch die weniger radikale, dafür didaktisch aber um so interessantere Anwendung des Regruppierungsprinzips im RM (vgl. auch Hausmann 1983:132f), das dem des CULD vergleichbar ist, verdiente sicher eine eingehendere Betrachtung als dies weiter unten mit den wenigen Hinweisen geschieht. Intensiv hat sich Bornäs (1986) in der bereits in Abschn. 3.2 (Anm. 105, S. 91) erwähnten Studie mit dem Durchbrechen der alphabetischen Reihenfolge in den französischen Wörterbüchern befaßt, indem er das jeweils recht verschieden realisierte Regruppierungsprinzip in den Wörterbüchern der DFC-Serie, im RM und im DFV einem kritischen Vergleich unterzieht.

Für diese »solution pragmatique« waren – wie Alain Rey in der Einleitung (1988:Xf) erläutert – zwei Überlegungen ausschlaggebend:

(1) Psycholinguistische Tests hätten gezeigt, daß der schnelle Zugriff auf die gesuchte Information dann nicht beeinträchtigt werde, wenn in einem die alphabetische Reihenfolge durchbrechenden Ableitungsverband nur solche Kandidaten erscheinen, bei denen die ersten vier bis fünf (gelegentlich sogar nur die ersten drei) Buchstaben identisch sind. Für den Benutzer spiele es demnach keine Rolle, ob ein Wort wie *faiblard* vor *faible* (= alphabetische Reihenfolge) oder hinter *faible* (»ordre logique«) lemmatisiert sei. Für das Auffinden sei des weiteren die Länge eines Wörterbuchartikels von erheblicher Bedeutung, so daß in die Regruppierungsentscheidungen auch quantitative Gesichtspunkte hineinspielen. Auf die Nachteile eines Verfahrens, das der »efficacité pratique« (Préface:X) absoluten Vorrang gibt und damit das Risiko willkürlicher oder „unlogischer“ Regruppierungen bewußt in Kauf nimmt, weist Rey selbst hin. Die gemäß diesen Vorgaben im MR<sub>2</sub> vorgenommenen bzw. bewußt nicht realisierten artikelinternen Regruppierungen sehen dann beispielsweise wie folgt aus:

*adresse* || *adroit* ▶ *adroitement* || *maladresse*  
*auditeur* || *audition* ▶ *auditionner* || *auditoire*  
*bouillir* ▶ *bouillant*; ▶ *bouilleur*; ▶ *bouillie*; ▶ *bouilloire*; ▶ *bouillotte* || *bouillon* ▶ *bouillonner*; ▶ *bouillonnement*  
*chaud* ▶ *chaudent*; ▶ *chaudière*; ▶ *chaudron*; ▶ *chaudronnerie*; ▶ *chaudronnier*, *ière* || *chaleur* ▶ *chaleureux*, *se*; ▶ *chaleureusement*  
*croire* || *croyable* || *croyance* ▶ *croyant*  
*cuisine* ▶ *cuisiné*, *e*; ▶ *cuisiner*; ▶ *cuisinette*; ▶ *cuisinier*, *ière*; ▶ *cuisinière* || *culinaire*  
*dur* || *durcir* ▶ *durcissement* || *durement* || *dureté* || *endurcir* ▶ *endurci*, *ie*; ▶ *endurcissement*; [...]  
*lire* || *lecteur* || *liseur* || *lisible* (*illisible*) ▶ *lisibilité*; ▶ *lisiblement*  
*louer* [„mieten, vermieten“] ▶ *loueur*, *euse* || *location* || *locataire* || *louable* || *louage* || *loyer* || *sous-loyer*  
*profond* ▶ *profondément*; ▶ *profondeur* || *approfondir* ▶ *approfondissement*  
*souffrir* ▶ *souffrant*, *e*; ▶ *souffre-douleur* || *souffrance* || *souffreteux*  
*traduire* [„übersetzen“] ▶ *traduisible* (*intraduisible*) || *traduction* ▶ *traducteur*, *trice*

(2) Den damit sichtbar gewordenen Mängeln einer nicht konsequent nestalphabetisch argumentierenden Lemmatisierung versucht der MR<sub>2</sub> mit einer am Ende des Artikels in eckige Klammern gesetzten Auflistung morphosemantisch relevanter Lemmata zu begegnen. Auf diese Weise kann sich der Benutzer in aller Regel ein Bild von Umfang und Struktur des Ableitungsverbandes machen. Dies gilt nicht nur für die Mehrheit der oben unter (1) aufgeführten und nicht als „run-on-entries“ behandelten Lemmata, sondern z.B. auch für: *boire* [...] <▶ *boisson*, *buvable*, *buvard*, *buvette*, *buveur*, *imbu*, *pourboire*>, *noble* ▶ *noblailon*, *onne*, *m*; *nobliau*, *n.m.*; ▶ *noblement* ▶ *noblesse* <▶ *anoblir*, *ennoblir*, *ignoble*,

nobiliaire> oder *terre* ▶ *terreau*; ▶ *terre à terre* <▶ atterrer, atterrir, déterrer, enterrer, parterre, pied-à-terre, pomme de terre, souterrain, terrain, terrasse, terrassement, terrasser, terre-neuvas, terre-neuve, terre-plein, se terrer, terrestre, terreux, terrien, ① terrier, ② terrier, terril, terrine, territoire, terroir>.

So benutzerfreundlich der vom MR<sub>2</sub> beschrittene Weg auf den ersten Blick auch erscheinen mag, so lassen sich bei genauerem Hinsehen gegen das hier praktizierte Verfahren zur Wortfamiliengruppierung aus didaktischer und linguistischer Sicht mindestens zwei gravierende Einwände vorbringen: (a) Im morphosemantischen „Kommentar“ werden nur solche Lemmata genannt, die auch als Haupteintrag in der Makrostruktur erscheinen. Will der Benutzer sich einen Überblick über den gesamten Ableitungsverband verschaffen, muß er die Artikel aller erwähnten Lemmata konsultieren und die Wortfamilie mühsam selbst rekonstituieren. Hinzu kommt, daß relevante Ableitungen, wie etwa *adresse* ⇒ *adroit*, *chaud* ⇒ *chaleur*, *cœur* ⇒ *cardiaque*, *évêque* ⇒ *épiscopal*, *louer* ⇒ *location*, *manger* ⇒ *comestible*, *mûr* ⇒ *maturité*, *trahir* ⇒ *traître* nur als Querverweise innerhalb des Artikels auftauchen und dementsprechend auf ihre erneute Nennung an der für sie eigentlich reservierten Position im Artikel verzichtet wird. (b) Der bei kursorischer Lektüre entstehende Eindruck, daß die denominalen (z.B. *bobine* <▶ embobiner>, *prison* <▶ emprisonner>, *rhume* <▶ enrhummer>), deverbale (z.B. *adhérer* ▶ *adhérent* <▶ adhésion>, *baigner* ▶ *baignade* ▶ *baignoire*, *mendier* [...] ▶ *mendicité*) und deadjektivalen (z.B. *faible* <▶ affaiblir>, *fraid* <▶ rafraîchir>, *froid* <▶ refroidir>, *sourd* <▶ surdité>) Ableitungen insgesamt eine systematische Behandlung erfahren haben, wird bei gezielten Stichproben nicht bestätigt. Vielmehr stoßen wir auf zahlreiche Inkonsistenzen, die darauf schließen lassen, daß der MR<sub>2</sub> bei seinen Regruppierungsentscheidungen auf halbem Wege stehen geblieben ist bzw. aus der Kritik an den systematischen Lücken im DFC (vgl. Hausmann 1974:121ff) nicht die nötigen Konsequenzen gezogen hat. So wurden zwar die alphabetisch weit auseinanderliegenden Ableitungen *sel* <▶ saler> und *dimanche* (⇒ *dominical*) <▶ s'endimancher> gruppiert oder geben sich bei aufmerksamer Lektüre des Artikels als Mitglieder einer Wortfamilie zu erkennen, hingegen fehlen deutliche Hinweise z.B. bei *bouche* ▶ *buccal*, *cuisine* ▶ *culinaire*, *étoile* ▶ *stellaire*, *lire* ▶ *lecteur* (nur über *liseur* zu erschließen), *muet* ▶ *mutisme*, *profond* ▶ *approfondir* – um nur einige wenige zu erwähnen.

Angesichts dieser Bemühungen des MR<sub>2</sub> um verstärkte Verankerung morphosemantischer Kriterien überrascht die vollständige Aufgabe des Regruppierungsprinzips im DDF und die Rückkehr zur strikt alphabetischen Anordnung der Lemmata. Sie stellt ohne Zweifel ein Zugeständnis an den französischen Benutzer dar, beraubt den jüngsten Sproß aus der DFC-Familie damit aber eines seiner wichtigsten fremdsprachendidaktischen Charakteristika.

Demgegenüber darf man die beiden DFLE, die die Homonymisierung der Signifikant-Signifikat-Einheit zu einem Grundprinzip der Artikelstrukturierung erheben, auch in diesem Punkt – nämlich der Zusammenfassung der präfigierten und suffigierten Lexeme zu synchronen Wortfamilien – als vorbildlich bezeichnen. Die eigens für die Ableitungsverbände eingerichtete Rubrik des *commentaire*

**lexical** (= L.) läßt dank der zahlreichen Erläuterungen kaum Wünsche offen. Wie den nachfolgend auszugsweise wiedergegebenen Artikeln zu **condamner**, **conduire** und **réprimer** zu entnehmen ist, werden dem Benutzer über Beispielsätze die Transformationen vom Grundwort zur Ableitung vor Augen geführt:

**condamner** [...] v.t. (conj. 1)

I. (sujet qqn) **condamner qqn (à une peine)** [...]

II. (sujet qqn, qqch) **condamner qqn, qqch à + inf., à qqch** [...]

III. (sujet qqn) **condamner qqn, son attitude** [...]

S. [= commentaire sémantique] [...]

L. **condamné, e** (n.) [sens I] Il a gracié celui qui a été condamné à mort → *il a gracié le condamné à mort.* ♦ **condamnabile** (adj.) [sens III] Cet acte ne mérite pas d'être condamné → *cet acte n'est pas condamnable.* ♦ **condamnation** (n.f.) [sens I et III] On a été surpris que l'accusé soit condamné → *la condamnation de l'accusé a surpris.*

**conduire** [...] v.t. (conj. 60)

I. (sujet qqn) **conduire qqn qpart** [...] ♦ (sujet qqc) **conduire (qqn) qpart, à qqc (résultat)** [...]

II. (sujet qqn) **conduire (un véhicule)** [...]

III. (sujet qqn) **se conduire bien, mal, etc.** [...]

S. [...]

L. **conducteur**, v. ce mot. ♦ **conduite** (n.f.) [sens II] Elle conduit rapidement → *Elle a une conduite rapide.* ♦ [sens III] Elle se conduit bien → *elle a une bonne conduite.*

**réprimer** [...] v.t. (conj. 1)

I. (sujet qqn) **réprimer qqch (sentiment, attitude)** [...]

II. (sujet qqn une institution) **réprimer qqch (action)**

S. [...]

L. **répression** (n.f.) [sens II] Nous réprimerons sévèrement les fraudes fiscales → *la répression des fraudes fiscales sera sévère.* ♦ **irrépressible** (adj.) [sens I] *Il était pris d'une colère irrépressible* (← qu'il ne pouvait réprimer).

Präzisierende Angaben über die spezifische Anbindung der «dérivation» an entsprechende Teile des lexikographischen Textes lassen keinen Zweifel daran, in welcher Beziehung die Ableitungen zu den verschiedenen degruppierten Inhaltseinheiten (*sens*) stehen bzw. mit welchen *sens*-Restriktionen bei den Mitgliedern der Wortfamilie im Verhältnis zum Grundwort zu rechnen ist. Ableitungen, die nicht nur wegen ihrer Vorkommenshäufigkeit, sondern auch wegen der Vielzahl von Verwendungskontexten bei gleichzeitiger semantischer Differenzierung ohnehin als Lemma in der Makrostruktur figurieren, sind ebenfalls in den Ableitungsverband integriert und als solche kenntlich gemacht (vgl. oben **conduire**; vgl. auch s.v. **sec** → **sèchement** ♦ **sécheresse** ♦ **sécher**, v. ce mot; et passim). Darüber hinaus deuten bereits diese wenigen Beispiele an, daß der **commentaire lexical** das Phänomen der Wortbildung in der Tat recht systematisch präsentiert. Neben den suffigierten Formen (vgl. etwa s.v. **souffrir** → **souffrance**; **tourner** → **tournant**, v. ce mot ♦ **tournoyer** ♦ **tournage** ♦ **tournure**), unter denen die fehleranfälligen

synchronen Wortfamilien, wie etwa *séduire* → *séduisant*, v. ce mot ♦ *séducteur*, *trice* ♦ *séduction* oder *muet* → *mutisme*, das besondere Interesse des fremdsprachigen Benutzers verdienen, wird auch den präfigierten Lemmata (vgl. oben s.v. *réprimer*; vgl. des weiteren: *intelligent* → *intelligemment* ♦ *intelligence* ♦ *inintelligent*; *logique* → *logiquement* ♦ *illogique*; *soleil* → *solaire* ♦ *ensoleillé*; *soûl* → *soûler* [...] ♦ *deussoûler*; *triste* → *tristement* ♦ *tristesse* ♦ *attrister*, etc.) Aufmerksamkeit geschenkt. Erfreulich schließlich auch, daß die durchsichtigen Verschiebebeziehungen vom Typ *partir* → *départ* endlich Berücksichtigung gefunden haben.<sup>110</sup> Schade nur, daß sich die Equipe von J. Dubois offensichtlich nicht zur Aufnahme der für die Textkonstitution gleichermaßen wichtigen undurchsichtigen Verschiebebeziehungen (z.B. *dormir* → *sommeil*, *tomber* → *chute*) hat durchringen können.

An den Maßstäben, die der DFLE – mit gewissen Einschränkungen auch der MR<sub>2</sub> – mit dieser Anordnung des Wortschatzes setzen, müssen sich die englischen und deutschen L2-Wörterbücher messen lassen.

Es wird kaum verwundern, daß der primär für den muttersprachlichen Unterricht konzipierte Wahrig-dtv bei diesem Vergleich am schlechtesten abschneidet. Wortfamiliengruppierungen sind selbst da nicht zu erkennen, wo das alphabetische Prinzip durch eine solche Organisation nicht in Frage gestellt worden wäre und wo sich zumindest eine nischenalphabetische Sublemmatisierung von abgeleiteten Lemmata angeboten hätte.

Den weitesten und gelungensten Vorstoß in dieser Richtung unternimmt unter den englischen L2-Wörterbüchern der CULD, wenngleich er an das elaborierte System des DFC oder gar der beiden DFLE nicht heranreicht. Ausgeprägte semantische Übereinstimmung zwischen Grundwort und Ableitung ist daran zu erkennen, daß bei morphosemantisch mit dem Stichwort eng verbundenen Suffixbildungen generell auf Definitionen verzichtet wird und daß solche Mitglieder einer Wortfamilie, für die weder Definitionen noch Kontexte/Beispiele angegeben sind, zudem als "run-on-entries" erscheinen. Bei den auf einer neuen Zeile beginnenden Sublemmata ist die drucktechnisch (durch Einrücken) verdeutlichte Zusammengehörigkeit von "headword", "derivatives", "compounds" (und "phrases") positiv hervorzuheben. Lob gebührt auch den durch *See also* eingeleiteten "cross-references". Mit ihrer Hilfe wird der Benutzer auf die an einer weiter entfernten liegenden alphabetischen Stelle lemmatisierten Präfixbildungen (häufig mit antonymischer Bedeutung) verwiesen, so daß sich insgesamt ein recht geschlossenes Bild von der Struktur der synchronen Wortfamilie ergibt (vgl. etwa s.v. *comprehend*: ← *comprehensible* ← *comprehension* ← *comprehensive*, *comprehensively*, *comprehensiveness* ← *See also* *incomprehensible*; *conclude*: ▼ *conclusion* ← *conclusive*, *conclusively*, *conclusiveness* ▼ *in conclusion* ▼ *See also* *inconclusive*; *rational*: *rationally*, *rationality* ← *rational* ← *rationalize*, *-ise*,

<sup>110</sup> Im DFC sucht man einen entsprechenden Verweis ebenso vergeblich wie im NDFC, während der RM diesen Ableitungstyp in aller Regel am Ende des Artikels verzeichnet.

**rationalization** ← *See also irrational*).<sup>111</sup> Überflüssig zu betonen, daß die re-gruppieren Lemmata – wenn nötig – auch an ihrer alphabetischen Stelle erscheinen und auf das entsprechende “headword” verwiesen wird, unter dem die Ableitung lemmatisiert ist (vgl. etwa s.v. *reactor* *see react*).

Mit vergleichbaren, dem Wortschatz ebenso förderlichen Signifikant-Signifikat-Assoziationsverbänden und Verweissystemen, wie sie übrigens auch im RM zur Anwendung kommen, können die anderen englischen L2-Wörterbücher nicht aufwarten. Daran ändert auch nichts der von der Linguistik immer schon mit Argwohn betrachtete, aufgrund der inkonsistenten Begrifflichkeit in der Tat wenig überzeugende Versuch, das Phänomen der Wortbildungen mit der Lemmatisierung oder wenigstens Auflistung aller gängigen Prä- und Suffixe durchsichtiger zu machen.<sup>112</sup>

Worin liegt, so fragen wir, der didaktische Wert der im DCE<sub>1</sub>/DCE<sub>2</sub> getroffenen Unterscheidung zwischen “derived words”, bei denen – ebenso wie übrigens bei den “compounds” – das “alphabetical arrangement” grundsätzlich beibehalten wurde, und “related words”, die als “run-on-entries” behandelt werden? Abgesehen davon, daß die zu treffende Entscheidung in jedem Einzelfall auch semantisch fundiert werden muß – “related words” erscheinen in der Mikrostruktur ohne Definition, da ihre Bedeutung aus der des “headword” direkt ableitbar sein muß – und daß sich daraus einige absurde Differenzierungen ergeben (vgl. etwa *absurd*: -ly, -ity gegenüber an der alphabetischen Stelle lemmatisierten *happy*, *happily*, *happiness*), vermag auch die für dieses Verfahren gegebene Begründung nicht zu überzeugen. Natürlich kann man nicht unbedingt davon ausgehen, daß der Benutzer weiß, “that one word (such as **madden**) is derived from another (**mad**) [DCE<sub>1</sub> general introduction:viii]”. Aber dieses Problem läßt sich bekanntlich mit relativ einfachen Mitteln, nämlich Querverweisen, aus der Welt schaffen. Jedenfalls scheint die Lösung des DCE voller Tücken zu stecken. So bleibt – um nur ein Beispiel zu nennen – auch die 2. Auflage (DCE<sub>2</sub>) eine Antwort auf die Frage schuldig, warum *adequate*, -cy re-gruppieren wurden, nicht aber *accurate* und *accuracy*. Verbesserungen gegenüber der 1. Auflage wurden demgegenüber bei den Hinweisen auf Präfixbildungen mit *in-*, *un-* und *non* erzielt. Suchte man im DCE<sub>1</sub> einen entsprechenden Hinweis wie s.v. *able* (opposite **unable**) bei *acceptable*, *accurate*, *conclusive*, *effective* – aber nicht nur dort – vergeblich, so sind diese Lücken im DCE<sub>2</sub> ausnahmslos beseitigt worden. Die Nachteile eines solchen Verfahrens, das immer nur einen kleinen Teil der Mitglieder einer Wortfamilie erfaßt und beispielsweise den morphosemantischen Zusammenhang zwischen

---

<sup>111</sup> Dabei bedeutet: durch Kommata getrennte Lemmata figurieren als “run-on-entries”, das Zeichen ← zeigt an, daß das Sublemma eingerückt auf einer neuen Zeile steht.

<sup>112</sup> Für den Bereich der englischen Lexikographie vgl. dazu etwa die kritischen Analysen von Stein (1976, 1979:15–19). Für das Französische ist die Frage unter lexikographischen Gesichtspunkten exemplarisch vor allem von Corbin 1983 [mit weiteren Literaturangaben und Verweisen auf zahlreiche frühere Arbeiten]) – umfassend dann 1987 – behandelt worden.



*forget* → **forgetful** → **unforgettable** konzeptionsbedingt auseinanderreißt, liegen dennoch auf der Hand.

Ganz im Sinne der Interpretation des DCE<sub>1</sub>/DCE<sub>2</sub> beruft sich auch COBUILD bei der Behandlung von Suffixbildungen als "run-on-entry" oder als "separate entry" auf das Kriterium der Bedeutungsnahe bzw. -ferne. Darüber hinaus spielt bei der Frage, wann ein "derived word" als eigenes Lemma in der Makrostruktur figurieren soll, seine „Gebräuchlichkeit“ eine wichtige Rolle ("where a derived word is very common" [x]). Wie wenig verlässlich derartige Kriterien sind und wie sehr sie dazu beitragen, die Struktur einer Wortfamilie zu vernebeln, kommt u.a. darin zum Ausdruck, daß sich zwischen den beiden Wörterbüchern trotz sehr ähnlicher Entscheidungsgrundlage kaum Übereinstimmungen ausmachen lassen (vgl. etwa im DCE<sub>2</sub>: *absurd*, *-ly*, *-ity*; *accurate* || *accuracy*; *happy* || *happily* || *happiness* im Gegensatz zu COBUILD: *happy*, *happily*, *happiness*; *accurate*, *accurately* || *accuracy*; *absurd*, *absurdity* || *absurdly*). Schon in dieser Auswahl deutet sich an, daß sich mit dem Rückzug auf Semantik und "Gebräuchlichkeit" bzw. Frequenz Regruppierungsprinzipien schwerlich begründen lassen. Außerdem wird man bedauern, daß in COBUILD "cross-references" auf Präfixbildungen fehlen.

Nicht weniger schwer zu durchschauen sind die Organisationsprinzipien des ALD, der sich zwar grundsätzlich – allerdings unter Ausklammerung der Präfixbildungen – zur Wortfamiliengruppierung bekennt, der aber "compounds" und "derivatives" in all den Fällen als "main entries" lemmatisiert, in denen Aussprache und/oder Bedeutung von der des Grundwortes abweichen, nämlich "very" bzw. "quite different" sind. Damit ist der Willkür nun wahrlich Tür und Tor geöffnet. Dem Bemühen, die Ungereimtheiten früherer Auflagen zu beseitigen und Ableitungen bzw. Wortzusammensetzungen im ALD<sub>4</sub> mit graphischen Symbolen stärker voneinander abzuheben, wollen wir selbstverständlich nicht unsere Anerkennung versagen. Dennoch: Was mag die Autoren bewogen haben, von der zweiten zur vierten Auflage bei den folgenden Mitgliedern einer Wortfamilie z.T. völlig andere semantische Interpretationen vorzunehmen? Die Folge ist eine je unterschiedliche Zahl von "main entries" [= ■], wie sie Tab. 5 (S. 105) verdeutlicht:

|                      | ALD <sub>2</sub>   | ALD <sub>3</sub>  | ALD <sub>4</sub>   |
|----------------------|--|---|--|
| <b>absurd</b> , .... | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ absurd, ~ly</li> <li>■ absurdity</li> </ul>   | absurd, ~ly,<br>~ity  | absurd<br>▷ absurdity, absurdly  |
| <b>accept</b> , ...  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ accept, ~able, ~ance</li> <li>■ acceptance</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ accept, ~able, acceptability, acceptance, acceptation</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ accept</li> <li>■ acceptable, acceptability, acceptably</li> <li>■ acceptance</li> </ul>  |
| <b>access</b> , ...  | access, ~ible, ~ibility  | access, ~ible<br>accessibility  | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ access</li> <li>■ accessible, accessibility</li> </ul>  |
| <b>intense</b> , ... | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ intense, ~ly</li> <li>■ intensify, intensification</li> <li>■ intensity</li> <li>■ intensive</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ intense, ~ly</li> <li>■ intensify, intensification</li> <li>■ intensity</li> <li>■ intensive, ~ly</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>■ intense</li> <li>▷ intensely</li> <li>intensify, intensification, intensifier, intensity</li> <li>■ intensive [...]</li> <li>intensively</li> </ul> |

**Tab. 5:** Wortfamiliengruppierungen in verschiedenen Auflagen des ALD

Und schließlich: Ist es wirklich sinnvoll, *able* und *ability* oder *explode* und *explosion* allein aufgrund orthographischer Gegebenheiten als morphosemantischen Verband aufzulösen und in Gegensatz zu *acceptable*: *acceptability*, *acceptably* zu stellen?

Noch größere Verwirrung stiften schließlich die nichtssagenden Erläuterungen des MLD, wenn die Herausgeber im Vorwort (x) lapidar bemerken: "In a particular entry compound words and derived words connected with the headword may be given" [Sperrung von mir]. So wird es denn auch ihr Geheimnis bleiben, warum sie bei *accept*, *accurate*, *collect*, *happy*, u.a. regroupiert haben, die Lemmata *accessible*, *intensity*, *madden*, usw. hingegen als offenbar nicht in der gleichen Weise mit dem entsprechenden "headword" (*access*, *intense*, *mad*) verbunden interpretieren.

Damit dürfte feststehen, daß derartige Lemmatisierungen/Wortfamiliengruppierungen wesentlich mehr Fragen aufwerfen als sie zu lösen vorgeben. Sie bestärken uns in der Überzeugung, daß anderen, die Wortbildungsmuster stärker berücksichtigenden Regruppierungsprinzipien – wie sie auch im PESD für die Suffixbildungen Anwendung finden – in jedem Fall der Vorzug zu geben ist.

#### 4. Abstrakte und konkrete Mikrostrukturen

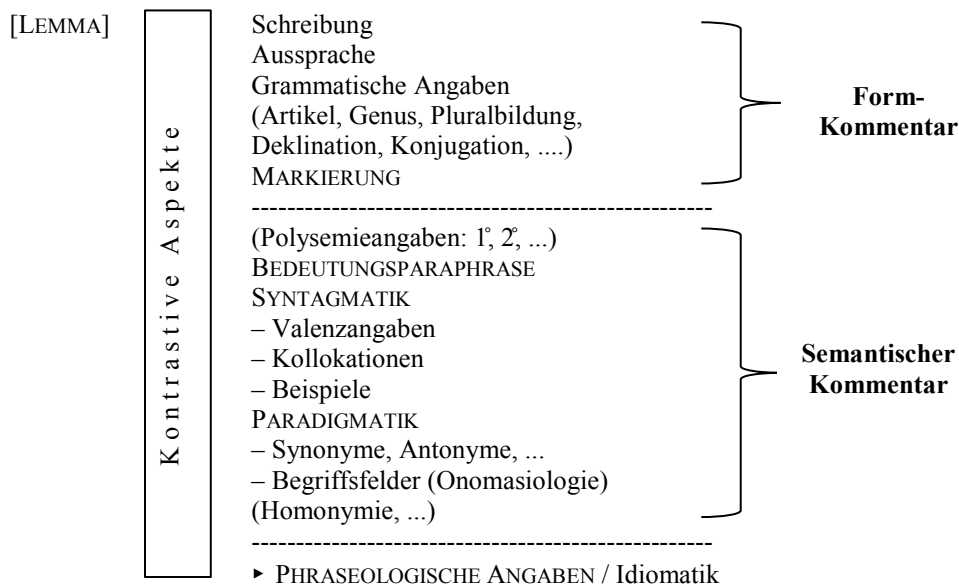
Nicht selten sind Wörterbücher in ein Niemandsland hineingeschrieben. Dies hängt u.a. mit dem mangelnden Bewußtsein einiger Lexikographen für die Tatsache zusammen, daß ihre Werke letztlich nichts anderes sind als das Resultat einer mehr oder weniger erfolgreich antizipierten Interaktion zwischen „Produzent“ und Benutzer. Eine solche Erkenntnis müßte in besonderem Maße für die Organisation der einzelnen Wörterbuchartikel gelten, denn dieser lexikographische Text ist ja vorrangig dazu bestimmt, „to communicate something to the dictionary user, to help him/her solve a specific communication problem“ (Hartmann 1985:129). Demzufolge kommt es bei der Anlage der Wörterbuchartikel als der primären lexikographischen Textsorte und damit vornehmlich bei der Ausgestaltung der abstrakten und konkreten Mikrostrukturen entscheidend darauf an, daß einerseits die richtigen Fragen gestellt und daß andererseits Wörterbuchbenutzungssituationen angemessen simuliert werden.

Werden nun – wie vorgeschlagen – Wörterbuchartikel als Texte aufgefaßt und ihre Teile als (lexikographische) Textsegmente bezeichnet (vgl. Wiegand 1988a), so ist eine Entscheidung darüber zu treffen, welche „Typen“ von funktionalen Textsegmenten (= Klassen von Angaben und Arten von Strukturanzeigern)<sup>113</sup> in einem L2-Wörterbuch vertreten sein sollen. Eine solche Frage ist – wie oben (S. 72ff) gezeigt – grundsätzlich nur lemmazeichentypspezifisch zu beantworten. Was demnach Art und Zahl der „Bausteine“ von L2-Wörterbüchern angeht – um auf einen in der Metalexikographie verbreiteten Fachausdruck zurückzugreifen –, so sind etwa Aussagen zu den regelmäßig wiederkehrenden Klassen von Angaben (= abstrakte Mikrostrukturen) und deren Ausformulierung (= konkrete Mikrostrukturen) nur unter der Voraussetzung sinnvoll, daß sie in Abhängigkeit von der Wortklasse (besser noch vom Lemmzeichentyp) gemacht werden.

Mit der Beschränkung auf metalexikographisch „strukturverwandte“ Wortklassen, nämlich Nomen, Verben und Adjektive, sowie mit dem bewußten Verzicht auf Exhaustivität kann diese Bedingung jedoch weitgehend vernachlässigt werden. Solange demnach keinerlei Anspruch auf die Erarbeitung einer Art Hyperstruktur erhoben wird, besteht durchaus die Möglichkeit, ein für alle drei Wortklassen gültiges grobes Raster zu entwerfen, in dem Textsegmente benannt werden, die im L2-Wörterbuch dominant vertreten sein sollten. Ausgeklammert bleiben dabei die sog. Strukturanzeiger sowie die nichtsprachlichen Angaben, zu denen vor allem Illustrationen rechnen. Für die sprachlichen Angaben, die wir – der Terminologie Wiegands folgend – vorläufig zum Formkommentar (de n Signifikanten betreffend) und zum semantischen Kommentar (das Signifikat betreffend) zusammenfassen, ergibt sich dann unter Berücksichtigung ihrer linearen Abfolge im Wörterbuchartikel und unter vorläufiger Zurückstellung notwendiger Präzisierungen folgendes Profil:

---

<sup>113</sup> Zur Terminologie vgl. Wiegand (1989:426ff).



**Abb. 4:** Lineare Abfolge der Textsegmente

Zum besseren Verständnis dieses auf zentrale Angabenklassen reduzierten Ausschnitts aus einer Typologie von funktionalen Textsegmenten, der das Grundgerüst für den Entwurf abstrakter Mikrostrukturen von drei Lemmazeichentypen bildet, bedarf es einiger erläuternder Bemerkungen:

(1) Wenngleich in dieser Aufstellung auf eine Hierarchisierung verzichtet wurde, haben wir es dennoch mit einer Ordnungsstruktur zu tun, „die festlegt, welche Angaben aus welchen Angabenklassen in welcher Reihenfolge der Artikel enthält“, d.h. wie innerhalb der Mikrostruktur „als besonders ausgezeichnete[r] Teilstruktur der vollständigen Artikelstruktur“ (Wiegand 1989: 443) die für den Benutzer relevanten Informationen/Daten verteilt sein sollen.

(2) Mit Abweichungen von dieser Reihenfolge und vor allem mit einer anderen Verteilung ist bei polysem interpretierten Lemmazeichen zu rechnen, die – wie Wiegand (1989: 447 ff) gezeigt hat – einer Reihe von textverdichtenden Operationen, insbesondere der der „Auslagerung“, unterliegen.

Da unterschiedliche Schreibung und/oder Lautung in der Lexikographie generell zum Mehrfacheintrag führt und da auch „grammatische“ Differenzen in aller Regel als Indiz für Homonymie ausgelegt werden (vgl. Abschn. 3.2), ist es in polysemen Wörterbuchartikeln üblich, den sog. Formkommentar nach links auszulagern, ihn also rechts vom Stichwort/Lemma und vor allen weiteren Bedeutungsangaben zu plazieren. Der Geltungsbereich des Formkommentars wird damit automatisch auf sämtliche Sememe/Lesarten des Lemmas sowie auf alle in der Übersicht zwischen den gestrichelten Linien aufgelisteten Angaben ausgedehnt. Umgekehrt gilt dann, daß sich formkommentierende Angaben, die nicht unmittelbar dem Lemma folgen, sondern einem bestimmten Semem oder einer bestimmten

Angabe vorangestellt sind, grundsätzlich nur auf diesen Textabschnitt oder das zugehörige Textsegment beziehen. In den semantischen Kommentar integrierte grammatische Angaben, Markierungen, usw. bewirken, daß der Geltungsbereich des ausgelagerten Formkommentars in bezug auf den in Frage stehenden Textabschnitt eingeschränkt oder erweitert wird.<sup>114</sup>

(3) Phraseologische Angaben stehen grundsätzlich am Ende des Artikels und erfahren aufgrund ihres theoretischen Status als autonome Zeichen eine gesonderte Behandlung (vgl. dazu unten Abschn. 5 in diesem Kapitel).

(4) Daß in dieser Aufstellung die Angabenklassen *Datierung* und *Etymologie* fehlen, ist kein Zufall. In der Rangskala der am häufigsten abgefragten Datentypen bilden sie das Schlußlicht (vgl. auch oben S. 55). Übereinstimmend werden sie in den Befragungen auf die Liste derjenigen Angabenklassen gesetzt, auf die der L2-Benutzer wegen des geringen Erkenntnisgewinns noch am ehesten glaubt, verzichten zu können.<sup>115</sup> Dieser Einschätzung ist in der Tat beizupflichten, da sich der im L2-Wörterbuch – nicht anders als im L1-Wörterbuch – knappe Raum sinnvoller nutzen läßt, z.B. durch Erhöhung der Zahl syntagmatischer Verbindungen in den konkreten Mikrostrukturen.

(5) Bereits dieser unvollständige Überblick über die wichtigsten der für ein L2-Wörterbuch relevanten Angabenklassen unterstreicht, daß sich künftige empirische Untersuchungen stärker als bislang an den tatsächlichen Gegebenheiten in den abstrakten Mikrostrukturen orientieren müssen, um verwertbare Ergebnisse zu liefern. Jedenfalls sind Befragungen, die den gesamten semantischen Kommentar auf die Angabenklasse „Bedeutung“ reduzieren und die unter Grammatik offensichtlich sowohl einen Teil des Formkommentars wie auch die Valenzangaben fassen, für entsprechende konzeptuelle Entscheidungen solange wenig hilfreich, wie nicht vorab die abstrakten Mikrostrukturen von L2-Wörterbüchern untersucht werden und die entsprechenden Angabenklassen ihren Niederschlag im Forschungsdesign finden.<sup>116</sup>

Da eine Erörterung aller für ein L2-Wörterbuch maßgeblichen Prinzipien den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, konzentrieren wir uns im folgenden auf neun relevante Bauteile bzw. Klassen/Typen von Angaben (Abschn. 4.1 bis 5) – wohl wissend, daß damit nicht nur die durchaus wichtige Frage nach Art und Zahl der grammatischen Angaben beim Lemma unberücksichtigt bleibt, sondern auch

---

<sup>114</sup> Vgl. zu dem ganzen Gedanken mit einer detaillierteren Begründung des Phänomens der Rechtsauslagerung Wiegand (1989:447ff).

<sup>115</sup> Vgl. etwa Battenburg (1991: 94 und 96) sowie Ripfel (1989: 186).

<sup>116</sup> Üblicherweise konzentrieren sich die Befragungen auf die fünf Datentypen *meaning*, *spelling*, *grammar*, *etymology*, *pronunciation* (Hartmann 1987:17), die bei Ripfel (1989) um den Angabentyp „Beispiele“ ergänzt wurden. Ein recht differenziertes Bild, das den tatsächlichen Verhältnissen in den meisten abstrakten Mikrostrukturen recht nahekommt, ergibt sich demgegenüber aus der Auflistung von “types of information” bei Battenburg (1991:94f).

diejenige nach Innovationsmöglichkeiten in bislang weitgehend vernachlässigten Bereichen, wie etwa dem der Aussprache.<sup>117</sup>

Vorab ist einem verbreiteten Mißverständnis vorzubeugen. Es betrifft die Feststellung, daß zum einen die makrostrukturelle Reichhaltigkeit der meisten Definitionswörterbücher – wie im übrigen auch der zweisprachigen „Schulwörterbücher“ – in aller Regel einseitig zu Lasten der Zahl bzw. Ausführlichkeit und Explizitheit der sprachlichen Angaben in den Mikrostrukturen geht und daß zum anderen ein didaktischen Ansprüchen zuwiderlaufender Zusammenhang zwischen abnehmender Makrostruktur und zunehmender Selektion der abstrakten und konkreten Mikrostrukturen besteht. Demgegenüber darf das aus fremdsprachendidaktischer Sicht unverzichtbare Bemühen um die Verankerung der oben erwähnten Klassen von Angaben in den abstrakten und einer ausreichenden Zahl realisierter Formen in den konkreten Mikrostrukturen nicht mit dem Bestreben nach Exhaustivität verwechselt werden. Dies gilt für Kollokationen ebenso wie für die Zahl aufzunehmender Bedeutungen eines polysemen Wortes.

Ganz in diesem Sinn fragt auch Martin (1985: 171) im Blick auf den DCE<sub>1</sub>, ob engl. *pit* im „mentalen“ Lexikon des L1-Sprechers/Hörers tatsächlich mit 16 verschiedenen Bedeutungen repräsentiert ist und warnt nachdrücklich davor, den “non-native” mit einer falsch verstandenen “explicitness” zu belasten. Im Vergleich zu L2-Gesamtwörterbüchern vom Range eines DCE oder DFC, die sowohl in sprachproduktiver wie in sprachrezeptiver Perspektive zum Einsatz kommen sollen, wird man in Lernwörterbüchern die reflektierte Auswahl aufzunehmender Verwendungsweisen wie auch die Begrenzung der realisierten Informationen über die syntagmatischen und paradigmatischen Bedeutungsbeziehungen noch ein gutes Stück weiter treiben müssen, ohne deshalb schon gegen fundamentale didaktische Grundsätze zu verstoßen.<sup>118</sup> Aus Erfahrung wissen wir nämlich, daß “dictionary users tend to extract from an entry only such information as they think is necessary for the solution of the problem at hand” (Béjoint/Moulin 1985: 5)<sup>119</sup>. Je umfangreicher das Bedeutungsspektrum und je verzweigter die Wörterbuchartikelstruktur, desto weniger Aussicht besteht für die gewünschte intensive Wörterbuchbenutzung zu einem speziellen Problem. Wenn also die begründete Selektion der abstrakten und konkreten Mikrostrukturen den Gebrauchswert von L2-Wörterbüchern durchaus erhöhen kann, so ist sie für ein Lernwörterbuch eine *conditio sine qua non*. Diese Schlußfolgerung ist auch deshalb zwingend, weil nicht einzusehen ist, warum man dem Fremdsprachenlerner bei allen nicht im

---

<sup>117</sup> Zu entsprechenden Vorschlägen für die englische Lernerlexikographie vgl. jetzt Herbst (1991).

<sup>118</sup> Vorschläge für eine didaktisch reflektierte und entsprechend begründete Selektion der aufzunehmenden Verwendungsweisen eines Lemmas sowie Überlegungen zur Abfolge/Ordnung der Sememe finden sich in Kap. V.2.3.4 (insbesondere S. 294f).

<sup>119</sup> Wir zitieren hier nach der vervielfältigten Fassung des Beitrages von Béjoint/Moulin zum Euralex-Seminar in Leeds 1985. In der publizierten Fassung (Béjoint/Moulin 1987), die in Cowie ((ed.) 1987:97–114) erschienen ist, findet sich diese Formulierung nicht mehr.

L2-Wörterbuch verzeichneten (*per definitionem* weniger frequenten) Bedeutungen oder syntagmatischen Verknüpfungen eines Lemmas nicht die Konsultation des (exhaustiveren) L1-Wörterbuches oder des bei der Textrezeption ohnehin bevorzugten zweisprachigen Wörterbuchs guten Gewissens empfehlen sollte.

Nach diesen Klarstellungen erübrigt sich eigentlich der Hinweis, daß die Form der Einträge grundsätzlich dem Gebot der Benutzerfreundlichkeit zu gehorchen hat. Dazu gehört dann nicht nur eine entsprechende (typo)graphische Anordnung, die ein Höchstmaß an Transparenz und Übersichtlichkeit der Textstruktur garantiert. Zusätzlich gilt es, den Grundsatz zu beherzigen, daß ein Wörterbuch um so benutzerfreundlicher ist, je weniger Verweisungen, Symbole, formalisierte Darstellungen und Kürzel zu beachten bzw. zu dechiffrieren sind. Zwar ist die „Erziehung“ zum Wörterbuchbenutzer ein durchaus legitimes Anliegen; sie sollte aber – wie Ickler (1985: 376) hervorhebt – „andere Qualifikationen anstreben, als die Fähigkeit, sich durch (Pseudo-)Formalisierungen und Abkürzungen hindurchzufinden“.

#### 4.1 Markierungen

Wörter wie (dt.) *abkratzen*, (frz.) *crever* [ $\approx$  mourir], (engl.) *to pop off* oder (dt.) *bekloppt*, (frz.) *dingue / cinglé / con*, (engl.) *daft* weichen in auffälliger Weise von einer wie auch immer gearteten Zone der „sprachlichen Normalität“ ab (vgl. Hausmann 1989b: 649), womit sie gegenüber ihren „neutralen Äquivalenten“ in irgendeiner Weise markiert sind. Sprecher der genannten Sprachen werden nicht zögern, solche Divergenzen unter Rückgriff auf ihre muttersprachliche Kompetenz mit Merkmalen wie *familiär – salopp*, *familier – relâché – parlé*, *informal*, o.ä. zu charakterisieren. Sie bringen damit spontan und intuitiv Verwendungsrestriktionen zum Ausdruck, „die der Fremdsprachler [...] ganz so wie die phonetischen, morphologischen, semantischen, syntagmatischen und paradigmatischen Regeln, eigens lernen muß“ (ibid.).

Gemeint sind demnach jene Zusatzinformationen, „die im weitesten Sinn typische Kommunikationsbedingungen der betreffenden Wortschatzeinheit repräsentieren“ (Ludwig 1991: 1). Im Englischen hat sich dafür der Terminus „labels“ durchgesetzt, während die germanistische Metalexikographie – offenbar in Anlehnung an das im Französischen gebräuchliche «marques» – neuerdings von „Markern“ spricht (vgl. z.B. Ludwig 1986). Einer verbreiteten Auffassung folgend wollen wir diese nicht zu Unrecht auch unter der Bezeichnung ‘pragmatische Informationen’ (Wiegand 1981) diskutierten lexikographischen Bewertungen der Wörter im Hinblick auf Stil, gruppenspezifischen Gebrauch, Alter, Register, Frequenz, usw. ungeachtet ihres recht heterogenen Charakters zur Angabenklasse der Markierungen zusammenfassen.

Markierungen sind keine Errungenschaft des 20. Jahrhunderts, sondern haben in der Lexikographie eine lange Tradition und lassen sich bis zu den Anfängen der einsprachigen Lexikographie des Deutschen, Englischen oder Französischen zu-

rückverfolgen.<sup>120</sup> Daß Alain Rey (1990) in Furetière den Wegbereiter der modernen Markierungspraxis sieht, bei der in aller Regel eine klare Trennung zwischen dem „pragmatischen Kommentar“ auf der einen und der Definition sowie dem Beispielteil auf der anderen Seite vorgenommen wird, darf uns nicht zu der falschen Annahme verleiten, als seien etwa die diaphasisch-diastratischen Markierungen («bas», «familier», usw.) im *Dictionnaire universel* (Furetière 1690) mit denen eines *Grand Robert* (1985) auch nur im entferntesten vergleichbar. Dazu sind die soziokulturellen Parameter bzw. die gesellschaftlichen Verhältnisse im 17. und 20. Jahrhundert ganz einfach zu verschieden. Fühlbaren Veränderungen waren allerdings nicht nur die „Markierungsetiketten“, sondern auch die „Markierungssysteme“ und die „Markierungsnormen“<sup>121</sup> unterworfen, wobei sich aus den zunächst noch begrenzten Inventaren von Markern z.T. recht elaborierte Markierungssysteme entwickelt haben. Was allerdings die Markierungspraxis selbst und die damit verbundenen Bewertungsentscheidungen angeht, so sind von Beginn an erhebliche Divergenzen festzustellen. Die hier sichtbar werdende Unsicherheit der Lexikographen betrifft nicht nur «les catégories et les critères, mais encore [...] la formulation, le rôle et la place des marques dans le discours lexicographique» (Glatigny 1990: 11).

An dieser Unsicherheit hat sich bis heute wenig geändert, ohne daß die Notwendigkeit lexikographischer Markierungen je in Frage gestellt worden wäre. Alain Rey hat sich aus der Sicht des praktizierenden Lexikographen zu dieser Problematik zuletzt folgendermaßen geäußert:

«La pratique lexicographique doit représenter ses jugements de valeur, constitutifs d'une norme du dictionnaire, par un système de marques simple et compréhensible. Le maniement de ces marques, très délicat en pratique, conduit à insister sur certains axes de jugements et à en négliger d'autres. Ceci, parce que les informations disponibles sont toujours insuffisantes. En outre, le caractère plus ou moins intuitif des attributions de marque et les interprétations présumées du lecteur, soumises à une tradition peu critiquée, donnent à ces marques un caractère partiellement fictif et arbitraire» (1990: 17).

Sucht man nach den Gründen dafür, daß Markierungen in theoretischer Hinsicht nach wie vor umstritten sind und daß sie sich in der praktischen Arbeit des Lexikographen als eine schwierig zu handhabende Angabenklasse erweisen, so stößt man vor allem auf zwei Problemkreise, nämlich (1) den ungeklärten zeichentheoretischen Status dieser „Kategorie“ (4.1.1) sowie (2) die kontrovers diskutierte Möglichkeit, einheitliche Kodifizierungs- sowie konsistente Klassifizierungssysteme zu entwickeln (4.1.2).

---

<sup>120</sup> Zum Deutschen vgl. u.a. Ludwig (1991, Kap. 2); zum Englischen vgl. etwa Osselton (1958); zum Französischen vgl. jetzt das von M. Glatigny (éd. 1990) unter dem Titel *Les marques d'usage dans les dictionnaires (XVII<sup>e</sup>–XVIII<sup>e</sup> siècles)* herausgegebene Themenheft der Zeitschrift *Lexique* 9 (1990).

<sup>121</sup> Zur hier verwendeten Terminologie vgl. Hausmann (1989b).



#### 4.1.1 Zum zeichentheoretischen Status von Markierungen

Gestützt auf die Vorschläge der traditionellen Bedeutungslehre, deren Unterscheidungen bis auf wenige Ausnahmen auf die Einteilung der Wortbedeutung durch Erdmann (1966: 107) zurückgehen, besteht für die meisten strukturellen Semantiker kein Zweifel daran, daß sich das Signifikat – wir wollen fortan von *Wortinhalt* sprechen – aus denotativen (= begrifflichen) und konnotativen (= affektischen, evokativen, assoziativen, unsystematischen und individuellen) Elementen zusammensetzt und daß eine Analyse im Rahmen der lexikalischen Semantik sich auf die Beschreibung des begrifflichen Teils des Wortinhaltes zu beschränken hat. Die Aussagen der strukturellen Wortfeldtheoretiker wie auch die der an dieser Unterscheidung orientierten strukturellen Synonymiker stehen damit unter der Bedingung der Möglichkeit und Geltung einer jederzeit zu realisierenden Aufspaltung des Inhaltskomplexes in denotative und konnotative Komponenten.

Die beabsichtigte Beschränkung auf den begrifflich-darstellungsfunktionalen Teil des Wortinhaltes scheint unmittelbar einleuchtend, denn die im Bühlerschen Organonmodell (1965: 28) als Ausdrucks-, Appell- und Darstellungsfunktion symbolisierten semantischen Funktionen sind auf das Sprachzeichen als "token" im konkreten Sprechakt bezogen und nicht auf das Sprachzeichen als "type". Der daraus gezogene Schluß, alle sog. *Konnotationen* im Sinne von Ausdrucks- und Appellfunktion gehörten nicht zum Sprachbesitz (vgl. etwa Geckeler 1971: 78), so daß je nach theoretischer Position jeweils nur die Strukturfunktion oder die Darstellungsfunktion in den Vordergrund zu rücken sei, mag konsequent sein. Dennoch sind gegen eine in dieser Form vorgenommene Unterscheidung von 'Denotat' und 'Konnotat' Bedenken anzumelden, da sich nunmehr eine Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten für das unter dem Terminus *Konnotat* Zusammengefaßte eröffnet. Vor allem bleibt unklar, welche Bedingungen stillschweigend als erfüllt vorausgesetzt, welche Unterscheidungen damit aufgegeben und welche Subsumptionen unreflektiert vorgenommen werden.

In Zöfgen (1977: 224 ff) haben wir gegen eine so verstandene Grenzziehung zwischen den „konnotativen Potentialen“ (Ludwig 1986) und den denotativen Informationen lexikalischer Einheiten zahlreiche Einwände formuliert. Diese betrafen (a) die nicht diskutierte, obgleich suggerierte und zugleich fragwürdige Gleichsetzung der usuellen mit der denotativen Bedeutung eines Wortes, (b) die als prinzipiell unproblematisch hingestellte Trennung von „Logischem“ und „Affektischem“, (c) die zwangsläufig sich ergebende Subsumption von individuellen Assoziationen und affektiven Bedeutungszonen des Wortinhaltes unter dem Terminus *Konnotat* sowie schließlich (d) die nicht aufrechtzuerhaltende globale Zuweisung der konnotativen Komponente des Wortinhaltes zu dem, was in der Lexikographie unter Markierungen verstanden wird.

Ohne die dort geführte Argumentation an dieser Stelle nachzeichnen zu müssen, seien zum Verständnis der hier bezogenen theoretischen Position zwei Überlegungen aufgegriffen, die im Rahmen der unter (c) und (d) angedeuteten Problemkreise angestellt wurden:

(1) Faßt man unter dem ‘Denotat’ sämtliche Inhaltsausprägungen, die von den Sprachteilhabern als gemeinsamer Sprachbesitz empfunden werden, und wird unter dem ‘Konnotat’ demgegenüber ausschließlich das expressive, aber nicht signifikative Element verstanden<sup>122</sup>, so machen diese Termini eine höchst bedeutsame Differenzierung namhaft. Unter dieser Prämisse müssen aber in einer Wortinhaltsbeschreibung und damit auch innerhalb einer lexikographischen Paraphrase die dem frz. *crinclin* anhaftenden, konventionell fixierten Gefühlstöne sowie die leicht depreziativen Wertungen und Beurteilungen des „kategorisierten Referenten“ auf jeden Fall berücksichtigt werden. Zu dieser Interpretation des Oppositionspaares ‘Konnotat–Denotat’ hat Martinet (1967: 1290) sehr treffend bemerkt:

«On pourrait également définir la dénotation comme ce qui, dans la valeur d'un terme, est commun à l'ensemble des locuteurs de la langue. Ceci, bien entendu, coïncide avec ce qu'indique tout bon dictionnaire. Les connotations, où le pluriel s'oppose au singulier de “dénotation”, seraient, en ce cas, tout ce que ce terme peut évoquer, suggérer, exciter, impliquer de façon nette ou vague, chez chacun des usagers individuellement. Dans ce cas, le jugement de valeur qu'implique *crinclin* par rapport à *violon* ne serait pas une connotation, mais ferait partie de la dénotation du terme. C'est dans ce dernier sens que le terme de “connotation” peut rendre les plus grands services [...].»

(2) Selbst dann, wenn man einer solchen Interpretation von ‘Konnotation’ nicht zustimmen vermag, sollte eine Gleichsetzung mit dem vermieden werden, was wir in Anlehnung an Gauger (1970: 60 f und 82 f) die *Wortvorstellung* genannt haben und womit dominant auf das Wissen über die diatopischen, diaphasischen, diastratischen, diatechnischen, diaevaluativen, usw. Unterschiede zwischen lexikalischen Einheiten rekuriert wird. Da nun die Wortvorstellung primär am Signifikanten festmacht, indem sie jenes intuitive Wissen darüber enthält, um was für ein Wort es sich handelt (ein altes, ein regional begrenztes, ein poetisches, ein affektiertes, ein familiäres, ein obszönes, ein pejoratives, usw.), kann sie mit den affektischen Anteilen des Wortinhaltes nicht schlechterdings identisch sein. Konnotationen (in dem oben präzisierten Sinn) und Wortvorstellung (Markierungen im lexikographischen Sinn) liegen folglich auf grundverschiedenen (vor-)theoretischen Ebenen.

Richtig ist allerdings auch, daß sich eine scharfe Abgrenzung zwischen Markierung und konnotativen Inhaltsausprägungen nicht konsequent durchhalten läßt, denn zum einen rufen sich Ausdruck und Inhalt gegenseitig hervor, so daß die Wortvorstellung ‘irgendwie’ auch auf den Wortinhalt bezogen ist, zum anderen gehen vor allem mit diastratischen, diaphasischen und diaevaluativen Markierungen nicht selten affektgeladene Beurteilungen des Referenten einher, die konsequenterweise ihren Niederschlag in der lexikographischen Bedeutungsanalyse finden müssen. Zur Illustration sei nochmals auf frz. *crinclin* verwiesen, bei

---

<sup>122</sup> Bekanntlich kann Auto in einer Welt drohender Umweltverschmutzung bei den Angehörigen einer Sprachgemeinschaft recht unterschiedliche positive oder negative Assoziationen auslösen.

dem sich der DPF – wie die Mehrheit der Wörterbücher (u.a. MR<sub>2</sub>) – mit der Umschreibung «**Fam.** Mauvais violon» begnügt, während der DFC einen diaevaluativen Marker hinzufügt und dementsprechend paraphrasiert: «*Fam. et péjor.* Mauvais violon; son désagréable qu'il rend». Ersichtlich meinen *violon* und *crinclin* nicht dasselbe auf verschiedene Weise; *crinclin* stellt keineswegs eine funktionelle (diaphasisch markierte) Bezeichnungsvariante zu *violon* dar, wie strukturelle Semantiker in solchen Fällen zu sagen pflegen. Vielmehr schwingen hier depreziative Urteile mit, die auf einer je verschiedenen Designatvorstellung beruhen und die der DFC mit einer die Bedeutungsparaphrase präzisierenden zusätzlichen Markierung zum Ausdruck zu bringen versucht.

Aus der damit konstatierten Unsicherheit über die theoretisch einwandfreie Lokalisierung „affektischer“ Inhaltsausprägungen sowie aus der Schwierigkeit einer durchgängig klaren Trennung zwischen dem, was ausschließlich den Bereich der Markierungen betrifft, und dem, was ausschließlich zur Bedeutungsparaphrase gehört, ergibt sich für den zeichentheoretischen Status der Markierungen folgende Konsequenz: Da einiges dafür spricht, die bisherige lexikographische Praxis beizubehalten, indem neben dem Kriterium der Technizität, der Räumlichkeit, der Temporalität, der Frequenz, usw. auch die Schichtenzugehörigkeit sowie die Haltungen, Einstellungen und Bewertungen der Sprachgemeinschaft in die Markierungssysteme einbezogen werden, müssen die Markierungsetiketten fortan als eine Klasse von Angaben behandelt werden, die Informationen über das Zeichen als Ganzes liefern. Im Hinblick auf Signifikant und Signifikat befinden sie sich auch deshalb in einer Art „Zwitterstellung“, weil sich Markierungen natürlich auf sehr verschiedene Bauteile (Angaben) beziehen können: Aussprache, grammatische Angaben, Beispiele, usw. Dies bedeutet aber auch, daß die oben (S. 107) in Anlehnung an Wiegand vorgenommene Klassifizierung der Markierungen insofern einer Korrektur bedarf, als diese Angabenklasse sowohl zum Formkommentar als auch zum semantischen Kommentar zu zählen ist.

#### 4.1.2 Anmerkungen zur lexikographischen Markierungspraxis

In Ermanglung empirisch gesicherter Grundlagen kann sich der Lexikograph bei den Angaben zu Stil, Register, sozialem Status der Wörter, usw. vorerst nur auf seine Intuition stützen. Grundsätzlich bestünde zwar die Möglichkeit, die lexikographische Markierungspraxis mit Hilfe der Befragung einer ausreichenden Zahl von kompetenten Sprechern auf eine verlässlichere Grundlage zu stellen<sup>123</sup>; doch

---

<sup>123</sup> Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang auch eine von Häcki Buhofer und Burger (1992) durchgeführte Fragebogenstudie, die das Problem des Gebrauchs und des Verstehens von Phraseologismen über deren metakommunikative Einschätzung durch nicht-professionelle Sprecher/-innen angeht und die dabei zu dem Ergebnis kommt, daß starke Abweichungen zwischen der lexikographisch-stilistischen Markierung von Phraseologismen und deren Beurteilung durch (schweizerdeutsche) Muttersprachler bestehen.

sind derartigen – im übrigen auch mit methodischen Risiken behafteten – Verfahren bei großen Datenmengen relativ enge Grenzen gesetzt. Die großen Schwankungen, mit denen wir bei Berufung auf die Intuition nun einmal rechnen müssen, spiegeln sich nicht nur in Zahl und Art der Markierungsetiketten wider, sondern auch in unterschiedlichen Markierungssystemen und Markierungsnormen (vgl. Hausmann 1989b: 650).

Abweichungen und Divergenzen dieses Ausmaßes beeinträchtigen die Aussagekraft von Analysen, die auf einen direkten Vergleich der Markierungen von Wörterbüchern zielen. Sie sollten jedoch nicht zum Anlaß genommen werden, die lexikographische Markierungspraxis generell ins Zwielficht zu rücken und sind erst recht kein überzeugendes Argument für den völligen Verzicht auf diese Angabenklasse. Sie verdeutlichen vielmehr, daß den sog. Markern „kein absoluter, wohl aber ein relativer Wert zuzumessen ist“ (Hausmann: *ibid.*), der für den Benutzer auch erkennbar wird, wenn es

- (1) klare Vorgaben im Hinblick auf Zahl und Art der Marker gibt, wenn ihnen
- (2) – genauso wie auch den anderen Angaben – eine feste Position zugewiesen wird und wenn
- (3) ihre Funktion im Wörterbuchartikel nach einheitlichen Kriterien bestimmt wird.

Die nachfolgende Übersicht (vgl. Tab. 6, S. 116) zeigt, daß diese Voraussetzungen, mit denen wir die interne Validität der lexikographischen Markierungspraxis in fünf französischen und fünf englischen Lern(er)wörterbüchern ansprechen<sup>124</sup>, gegenwärtig von den wenigsten L2-Wörterbüchern zufriedenstellend erfüllt werden.

---

<sup>124</sup> Wenngleich bei der Analyse nur ein (notwendigerweise) begrenzter Wörterbuchauschnitt herangezogen werden konnte – bei den englischen Lernerwörterbüchern war dies der Buchstabe A, bei den französischen der Buchstabe **B** –, ist davon auszugehen, daß die nachfolgenden Aussagen und Kommentare ein einigermaßen repräsentatives Bild von der Markierungspraxis der Lernerwörterbücher zeichnen.

| Wörterbuch-SIGEL | Markierungen im Wörterbuch |                 |         |          |                         |              |               |                |
|------------------|----------------------------|-----------------|---------|----------|-------------------------|--------------|---------------|----------------|
|                  | Zahl                       | (wo) aufgeführt |         |          | Struktur und Systematik |              |               |                |
|                  |                            | bei Abkürzungen | separat | komplett | feste Position          | Mikrosysteme | Erläuterungen | Inkonsistenzen |
| DFC              | >20                        | die meisten     | nein    | nein     | meistens                | nein         | vage          | Ja             |
| DDF              | 24                         | ja              | nein    | ja       | ja                      | nein         | sehr vage     | Wenige         |
| DPF              | ≈20                        | (nein)          | ja      | (ja)     | ja                      | nein         | ja            | Zahlreiche     |
| MR <sub>2</sub>  | >20                        | die meisten     | nein    | nein     | ja                      | nein         | ja            | Kaum           |
| DFLE 2           | >12                        | die meisten     | nein    | nein     | nein                    | nein         | ja            | Wenige         |
| DCE <sub>2</sub> | 37                         | nein            | ja      | ja       | ja                      | ja           | präzise       | sehr wenige    |
| COBUILD          | ≈36                        | nein            | nein    | nein     | (ja)                    | nein         | vage          | Ja             |
| ALD <sub>4</sub> | >30                        | nein            | ja      | nein     | ja                      | ja           | präzise       | Wenige         |
| PESD             | >20                        | wenige          | ja      | nein     | ja                      | nein         | nein          | Ja             |
| MLD              | ≈25                        | (wenige)        | ja      | nein     | ja                      | (ja)         | ja            | Nein           |

**Tab. 6:** Die Markierungspraxis im englischen und französischen Lern(er)wörterbuch

►► **Kommentar zum DFC:**

Die Zahl der Markierungsetiketten dürfte bei etwa 25 liegen. 16 werden in abgekürzter Form verwendet und finden sich dementsprechend in der Liste der »abréviations« (VI). In der Einleitung, die sich mit einer knappen Bemerkung zu den »niveaux de langue« und den »marques stylistiques« begnügt und die dem Benutzer weder Auskunft über das Markierungssystem noch über die Markierungsnormen gibt, werden ergänzend erwähnt: »langue écrite, soignée, soutenue, [...], vieillie, etc«. Typographie (Kursivdruck bzw. Normaldruck, wenn kursiv gesetzte Teile dem Marker unmittelbar folgen) und Position im Artikel (rechts von den grammatischen Angaben bzw. vor der entsprechenden Bedeutungsparaphrase oder den Kollokationen/Beispielen) stellen sicher, daß die Markierungen in aller Regel leicht zu identifizieren sind.

Von diesen Konventionen ist der DFC allerdings in einer ganzen Reihe von Fällen abgewichen, indem er zum einen Markierungsetiketten auch innerhalb der lexikographischen „Definition“ verwendet und indem er zum anderen (in Klammern gesetzte und typographisch nicht hervorgehobene) Angaben zur Verwendungsrestriktion in die Bedeutungsparaphrasen integriert. Bei den folgenden Lemmata finden sich „Kommentare“ als Teil der Bedeutungsparaphrase, die eindeutig den Status von Markern haben, ohne sich auf den ersten Blick als solche zu erkennen zu geben:

**badin** 1° [...] (littér.), **bagnole** *Pop.* [...] (usuel dans le français parlé), **balluchon** *Fam.* [...] (vieilli), **bannir** [...] (littér.); *baratin* *Pop.* [...] (usuel en argot scol.) **barguigner** *Fam.* [...]; vieilli), **bastonnade** [...] (surtout ironiq. ou plaisant), **béat** [...] (ironiq. et péjor.), **bécane** *Fam.* [...] (syn. fam. et plus usuel: VÉLO), **bisquer** *Pop.* [...] (surtout dans le langage des enfants) **bonhomme** [...] (... , péjor. ou avec une nuance de pitié, d'affection), **bourlinguer** [...] [Comme terme de marine, il se dit ...] **boy-scout** [...] (souvent employé d'une manière ironiq., pour ...), **brimborium** [...] (vieilli), **bruissement** [...] (littér.), **bruire** [...] (littér.), **buccal** [...] (sert d'adj. à *bouche* dans la langue techn. ou scientif.).

►► **Kommentar zum DDF:**

Abgesehen davon, daß – wie im Vorwort angedeutet – das Markierungssystem verfeinert und die diaphasisch-diastratischen Markierungsetiketten der Sprachentwicklung angepaßt wurden<sup>125</sup>, sind zahlreiche Irrtümer der 1. Auflage beseitigt worden, so daß (1) die den Markern zugewiesene (feste) Position in aller Regel auch beibehalten und (2) eine Verquickung von Bedeutungsparaphrase und Markierung weitgehend vermieden ist. Erreicht wurde dies u.a. dadurch, daß erklärende, für den Benutzer durchaus informative Zusätze vom Typ »surtout dans le langage des enfants« ersatzlos gestrichen sind. Der kritischen Erwähnung bedürfen folgende Lemmata, bei denen die Inkonsistenzen des DFC offenbar unentdeckt blieben: **balluchon**, **bannir**, **bisquer**, **buccal** (vgl. oben).

►► **Kommentar zum DPF:**

Einen sehr zwiespältigen Eindruck hinterläßt die Markierungspraxis des DPF. Positiv hervorzuheben sind Typographie (Fettdruck in kleinerem Schriftgrad) sowie feste Position innerhalb des Artikels, durch die der schnelle Zugriff auf die gesuchte Information weitgehend sichergestellt ist.

Die wenig aufschlußreichen Erklärungen des Vorwortes zu den sog. «*marques et commentaires*» (VI) zeugen jedoch von einem höchst fragwürdigen Verständnis dieser Angabenklasse, dessen Konturen sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht recht verschwommen bleiben. Daran sind weniger die differenzierenden Zusätze vor allem beim Marker **arg.** (des écoles, des militaires, des musiciens, etc.) schuld, denen auch typographisch der Status von «*commentaires*» und nicht von «*marques*» zugesprochen wird. Schwerer wiegt die Tatsache, daß zum einen die semantischen Glossen vom Typ **fig.**, **par anal.**, **par extens.**, usw., die ausschließlich das Problem der Bedeutungsdifferenzierung berühren, fälschlicherweise zur Markierung gerechnet werden<sup>126</sup>, und daß zum anderen bestimmte Teile des lexikographischen Textes (auch typographisch) als «*commentaires*» ausgewiesen sind, die unzweifelhaft den Status von Markern haben. Letzteres gilt nicht nur für die diaintegrativen Marker wie (Anglicisme) oder (Américanisme), sondern auch für den gesamten Bereich der Fachsprachen, der sich dem Benutzer häufig erst „auf Umwegen“, nämlich über die Bedeutungsparaphrasen, erschließt: vgl. etwa s.v. **balayage** [...] *En informatique*, [...]; s.v. **binaire** [...] **2. Numérotation binaire** [...] (Sert notamment en informatique [...]) oder s.v. **bruitage** [...] (théâtre, cinéma, radio, télévision). Eine eigentümliche Zwitterstellung zwischen Kommentar und Markierung

<sup>125</sup> Dies kommt u.a. in zahlreichen Registerverschiebungen zum Ausdruck (vgl. etwa *bagnole* und *baratin* jetzt statt *Pop.* nur noch *Fam.* markiert).

<sup>126</sup> Diese durchaus verbreitete Auffassung in der Lexikographie wird auch von Hausmann (1989b:653) zu Recht kritisiert.

nehmen schließlich jene Hinweise auf Verwendungsrestriktion ein, die als gewissermaßen präzisierende Ergänzung eines Markers auftreten. Dazu gehören etwa *bicot* [...] **Pop.,péjor.** (injurieux et raciste), *bounoul* [...] **Péjor.** (injurieux et raciste), *pépé* [...] **Fam.** (Langage enfantin), die wiederum zu unterscheiden sind von Fällen, bei denen dieser Typ von „Markierung“ entweder als semantischer Kommentar (vgl. etwa *dodo* [...] (Langage enfantin)) oder aber als unmittelbarer Bestandteil der Bedeutungsparaphrase behandelt wird (vgl. *bobo* [...] 1. Dans le langage des enfants: mal physique).

►► **Kommentar zum MR<sub>2</sub>:**

Die Markierungen des MR<sub>2</sub> präsentieren sich auf den ersten Blick als eine in sich geschlossene Angabekategorie, die an eine feste Artikelposition gebunden ist und die auch unter systematischen Gesichtspunkten kaum Anlaß zur Kritik zu geben scheint. Die Neubearbeitung von 1988 hat dabei sicher auch von der reichen lexikographischen Erfahrung von Alain Rey profitiert, der an der aktuellen metalexikographischen Diskussion regen Anteil hat und der in Kenntnis der grundsätzlichen Problematik von Markierungen den «jugements sociaux et marques d'usage» in der *préface* (XV) weit mehr Raum widmet als die anderen französischen Lernerwörterbücher.

Bei näherem Hinsehen zeigt sich jedoch, daß auch die Markierungspraxis des MR<sub>2</sub> Schwächen hat und mindestens in folgender Hinsicht verbesserungsbedürftig ist: (1) Während Formkommentar und semantischer Kommentar durch graphische Symbole oder – bei Polysemie – durch Nummern deutlich voneinander getrennt sind, wurde auf eine auch optisch klare Grenzziehung zwischen Markern und Bedeutungsparaphrase in vielen Fällen verzichtet. Da zudem alle links von der Definition stehenden Informationen im gleichen (nur unmerklich kleineren) Schriftgrad gehalten sind, besteht für den Benutzer die Gefahr der Verwechslung von (semantischem) Kommentar und Markierung (vgl. etwa s.v. *béguine*). (2) Leider fehlt auch im MR<sub>2</sub> eine komplette Liste, aus der Zahl und Art der im einzelnen verwendeten Markierungsetiketten hervorgeht. Inwieweit davon bewußt abgesehen wurde, um das Markierungsschema offen gestalten zu können, lassen wir dahingestellt. Fest steht, daß die Markierungsetiketten gelegentlich von den Vorgaben abweichen bzw. in stark modifizierter Form verwendet werden: vgl. etwa »Arg.« in den Varianten »Arg. milit.«, »Arg. des écoles«, usw., »Enfant.« neben »Lang. des enfants« und »Lang. enfantin« sowie »Terme d'injure raciste« neben »Terme xénophobe«. Hinzu kommt, daß vor allem der Bereich der Fachsprachen weit mehr als die im Vorwort erwähnten Marker umfaßt und daß neben »(En) Informatique«, »Dans le milieu du spectacle« gelegentlich auch die Wissensgebiete auftauchen, die normalerweise nicht näher bezeichnet werden, (nämlich »Botanique«, »Zoologie«, usw.) und für die der MR<sub>2</sub> den Marker »Didact.« reserviert hat.

►► **Kommentar zum DFLE 2 (DFLE 1):**

Daß ein stärker selektierendes Wörterbuch wie der DFLE 2 mit insgesamt 10 000 Lemmata aufgrund der bewußten Beschränkung der Sprachregister und des notwendigerweise geringen Anteils an Fachsprachen mit erheblich weniger Markierungsetiketten auskommt, ist nicht weiter erstaunlich. Interessanter als dieser quantitative Aspekt ist die Markierungspraxis selbst, die sich markant von der anderer Wörterbücher abhebt. Da alle Informationen zur „Semantik“ des Lemmas im sog. »commentaire sémantique« als einer Textsorte eigener Art zusammengefaßt sind, in der nur objektsprachliche Ausdrücke typographisch als solche gekennzeichnet sind, genießen die Marker keinerlei Sonderstatus und sind folglich auch von den übrigen „semantischen Kommentaren“ (Definition, Hinweise auf Synonymie, Erläuterungen des Typs »plus fort, plus vague«, usw.) nicht mehr zu unterscheiden. Der »commentaire sémantique« zum Verb

*bavarder* hat z.B. folgendes Aussehen: *Bavarder* est fam. et parfois péjor.; PARLER et CAUSER sont des syn. non péjor.; CONVERSER est soutenu. Auf die bei umfangreichen Erläuterungen dieser Art sich ergebenden Nachteile einer solchen Markierungspraxis wird noch im Zusammenhang mit dem von COBUILD favorisierten Verfahren einzugehen sein. Darüber hinaus bleibt uns leider auch der DFLE eine Antwort auf die Frage nach dem zugrunde liegenden Markierungssystem schuldig. Da allein unter dem Buchstaben **B** vier nicht dokumentierte Marker nachzuweisen sind (»usuel«, »savant«, »vieilli« sowie »terme d'injure«), spricht einiges dafür, daß der DFLE weit mehr Marker einsetzt, als Abkürzungsverzeichnis (dort insgesamt neun) und Vorwort (weitere drei) vermuten lassen.

►► **Kommentar zum DCE<sub>2</sub>:**

Im Gegensatz zu vielen anderen Lernerwörterbüchern, bei denen das „Markierungsschema“ nicht Gegenstand der Benutzungsanleitung ist und/oder bei denen die Markierungspraxis den strukturellen Vorgaben widerspricht (vgl. Hausmann 1989b: 650), informiert der DCE<sub>2</sub> recht präzise über das komplette, in sieben Gruppen bzw. Mikrosystemen („region“, „special fields or subjects“, „situations“, „time“, „attitude“, „other limitations on use“) angeordnete Inventar der Marker (vgl. preface: F45–F47) und stellt auch in der konsequenten Anwendung dieses gut ausgearbeiteten Systems seine Überlegenheit eindrucksvoll unter Beweis.

Gleichwohl sind auch dem DCE<sub>2</sub> einige kleinere Versehen unterlaufen. Zu nennen wären: (1) Verwendungsrestriktionen – wie z.B. „spoken English“, das wiederholt in den **Usage Notes** (aber nicht nur dort) auftaucht –, die den Status von Markierungen haben, sind typographisch (d.h. durch Kursivdruck) nicht als solche kenntlich gemacht und fehlen demzufolge auch in der Liste der „labels“. (2) Unter den insgesamt sieben Markierungsetiketten, die zur Charakterisierung fachsprachlichen Gebrauchs dienen, findet sich u.a. der globale Marker *techn*, der so verschiedene Wissensbereiche wie Biologie, Linguistik, Physik, usw. umfaßt, ohne daß diese im einzelnen spezifiziert würden. Dem widerspricht aber die explizite Kennzeichnung grammatischer Termini durch „(in) grammar“ (vgl. s.v. *antecedent*, *apposition*, *object 4* et passim). (3) Auch in einem so „linguistischen“ Wörterbuch wie dem DCE<sub>2</sub> stoßen wir auf versteckte Markierungen, und zwar auf zweierlei Weise: (a) Aus der Definition geht hervor, daß das Lemma im fachsprachlichen Bereich anzusiedeln ist (z.B. *music*, *computing*, usw.), für den eigentlich der (fehlende) Marker *techn* zur Verfügung steht (vgl. s.v. *(to) access<sup>2</sup>*, *accompaniment 2*, *address<sup>2</sup> 2*, usw.); (b) Markierungsetiketten bzw. Begrifflichkeiten, die uns in den Erläuterungen zum „labelling“ begegnen, sind integraler Bestandteil der Bedeutungsparaphrase (vgl. *acquittal* [...] the act of acquitting someone in a court of law [→ *law*], *crumpet 2* [U] *BrE sl* women considered as sexual objects (considered extremely offensive to women) [offensive → *taboo*]. Schließlich ist zu fragen, ob der DCE<sub>2</sub> mit der aus fremdsprachiger Sicht sicher zu begrüßenden Tendenz, von den immerhin 37 Markern intensiv Gebrauch zu machen, gelegentlich nicht des Guten zuviel getan hat; etwa dann, wenn ein Lemma (mikrosystematisch) vierfach markiert ist, wie z.B. *abo AustrE* [= region] *taboo* [= other limitations] *derog* [= attitude] *sl* [= situation].

►► **Kommentar zu COBUILD:**

Während der DFLE bei den französischen L2-Wörterbüchern mit einer ganzen Reihe lexikographischer Prinzipien gebrochen hat, ist es in der englischen Lernerlexikographie das Wörterbuch von Collins, das neue Akzente zu setzen versucht und das u.a. in der Bedeutungsvermittlung andere Wege beschreitet. Davon sind erwartungsgemäß auch die Markierungen betroffen. Zwar finden sie sich in den meisten Fällen an durchaus exponierter Stelle, indem sie der Bedeutungserklärung entweder als durch Semikolon abgetrennte Information nachgestellt sind oder



aber – weniger häufig – diese einleiten; doch bedarf es wegen fehlender typographischer Hervorhebung in aller Regel einer sorgfältigen Lektüre der z.T. umfangreichen Bedeutungsparaphrasen, um die gesuchte Information aus dem lexikographischen Text gewissermaßen „herauszufiltern“. Die Markierungen verlieren auf diese Weise ihre “warning function” (Hausmann/Gorbahn 1989:53), was aus der Sicht des fremdsprachigen Benutzers nicht nur bei den sog. Tabuwörtern ein schwerwiegender Nachteil ist.

Wie stark die Markierungspraxis des COBUILD von bisherigen lexikographischen Gepflogenheiten abweicht und wie problematisch die damit verbundene Tendenz im Einzelfall ist, „Konnotationen“ nur noch als implizite Informationen zu vermitteln, mag folgende Gegenüberstellung veranschaulichen<sup>127</sup>:

| Stichwort            | DCE <sub>2</sub>  | COBUILD   |
|----------------------|---|---|
| <b>arse</b>          | <i>BrE taboo sl 1</i> also <b>ass</b> <i>AmE</i> – the part of the body one sits on [...] | [...] Your <b>arse</b> is your bottom; an informal or rude word. [...]  |
| (to) <b>piss off</b> | <i>taboo sl 1</i> [...] to go away  | If a person tells someone else to <b>piss off</b> , that person is telling them in a rude way to go away, usually because they have done something very annoying. |
| (to) <b>screw</b>    | <b>5</b> <i>taboo sl</i> to have sex (with)   | <b>6</b> If someone <b>screws</b> another person, they have sex with that person; a very informal use which many people consider to be rude and offensive.        |
| <b>skinny</b>        | <i>infml often derog</i> very thin, esp. in a way that is unattractive                    | Someone who is <b>skinny</b> is very thin, especially in an unattractive way.   |
| <b>svelte</b>        | <i>apprec</i> (esp. of a woman) thin, graceful, and well-shaped [...]                     | Someone who is <b>svelte</b> is attractively slim, elegant, and stylish.  |

**Tab. 7:** Markierungspraxis in DCE<sub>2</sub> und COBUILD

Des weiteren fällt auf, daß COBUILD sich beim “labelling” eine gewisse Zurückhaltung auferlegt hat. Dies hängt nur zu einem kleinen Teil damit zusammen, daß das Collins- Wörterbuch aus seiner Vorliebe für das britische Englisch kein Hehl macht – “this dictionary, originating in Britain, inevitably tends towards a British variety of English” (Introduction: xx) – und demzufolge eine gegenüber seinen direkten Konkurrenten (DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>4</sub>) weit geringere Zahl von Amerikanismen enthält. Abgesehen von dieser kalkulierten, aufgrund der großen Verbreitung der “American variety” aber sicher nicht klugen Vernachlässigung regionaler Varietäten, ist COBUILD nämlich auch in der diastratisch-diaphasischen und diatechnischen Markierung insofern nicht immer zuverlässig, als zahlreiche, im DCE<sub>2</sub> (z.T. auch im ALD<sub>4</sub>) als *fml*, *techn*, *law*, usw. ausgewiesene Lemmata unmarkiert bleiben (vgl. etwa: [im DCE: *fml*] (*to*)

<sup>127</sup> Auf diese Problematik macht bereits Fillmore (1989:64) aufmerksam, der neben den hier berücksichtigten Adjektiven *skinny* und *svelte* u.a. auch *rascal* erwähnt.

*abate*, (to) *abdicate*, *abject*, (to) *abound*, (to) *abscond*, *adverse*, *adversity* oder [im DCE: *med*, *law*, *techn*] *abdomen*, (to) *abet*, *abrasion*, usw.). Der umgekehrte Fall, d.h. das "labelling" von Lemmata, bei denen die Markierung im DCE<sub>2</sub> und im ALD<sub>4</sub> unterbleibt, ist zwar ebenfalls belegt, dürfte aber eher die Ausnahme sein (vgl. **abyss**: a literary word, **accolade**: a fairly formal word).

Nicht zu überzeugen vermögen schließlich die unverbindlich allgemeinen Aussagen zum Markierungssystem, über das wir mit Hilfe verstreuter Hinweise soviel erfahren: (1) Zur Kennzeichnung von "usage" bedient sich COBUILD verschiedener Strategien, um anzudeuten "when a word is mainly used by a particular group of people or in a particular social context, or is used in order to convey an attitude or opinion of someone or something" (xi). (2) Offensichtlich besteht das Markierungsschema aus drei Mikrosystemen, die mit "technical terminology", "social variety" und "geographical variety" umschrieben werden. (3) Als Marker fungieren "technical, literary, formal, informal" sowie Begriffe, mit denen "politeness" oder "rudeness" ausgedrückt wird, nämlich "rude, offensive, obscene or insulting" (xx). Zusätzlich ist die Markierung derjenigen Lemmata vorgesehen, vor deren Gebrauch ausdrücklich gewarnt werden soll.

Wie die folgende Liste unterstreicht, kommen de facto natürlich wesentlich mehr Markierungsetiketten zum Einsatz. Mit der vorgeschlagenen Systematik wird ein bescheidener Versuch unternommen, die mittels einer Analyse sämtlicher Mikrostrukturen des Buchstabens **A** ermittelten Marker (insgesamt 36) acht Mikrosystemen zuzuordnen (vgl. dazu auch Hausmann 1989b: 651) und damit das (nicht offengelegte) Markierungsschema zu rekonstruieren, wobei wir uns der Problematik eines solchen Unterfangens bewußt sind:

- [1] *Zeitlichkeit* (diachronische Markierung): 1. old-fashioned use/expression, in old-fashioned English.
- [2] *Räumlichkeit* (diatopische Markierung): 2. (used mainly in) British English, a British word/expression, 3. (used mainly in) American English, an American word/expression, 4. (used esp. in) Scottish English, 5. used in some dialects of British English (esp. in Scotland).
- [3] *Nationalität* (diintegrierte Markierung): 6. a French expression.
- [4] *Frequenz* (diafrequente Markierung): 7. rare.
- [5] *Formalität* und *soziale Gruppe* (diaphasische und diastratische Markierung): 8. a formal word/expression, (used in) formal English; 9. a (very) informal word/expression, (used mainly) in informal English.
- [6] *Attitüde* und *Normativität* (diaevaluative und dianormative Markierung): 10. a (very) rude word/expression/use; 11. an offensive word/expression/use; 12. used showing (strong) disapproval; 13. used showing approval; 14. used showing impatience; 15. an affectionate word/expression/...; 16. a humorous word/expression, (often) used humorously; 17. [...] impolitely [häufig als versteckter Marker]; 18. non-standard English/...; 19. avoid using it.
- [7] *Medialität* (diamediale Markierung): 20. (especially/mainly used in) spoken English.
- [8] *Textsorte* und *Technizität* (diatextuelle und diatechnische Markierung): 21. a religious word/expression; 22. a literary word/expression; 23. a legal word/expression/use; 24. in (the) grammar, a grammatical term, term used in grammar; 25. in music; 26. trademark; ▶ a technical term/word/use [mit oder ohne eine der folgenden Präzisierungen:] 27. in biochemistry; 28. in geometry; 29. in literary criticism; 30. in medicine; 31. in physics; 34. in science; 35. in science fiction; 35. in scientific theory; 36. in sociology; 36. in taxation (sowie vielleicht auch "computing", das allerdings nur als indirekter Marker belegt ist).<sup>128</sup>

<sup>128</sup> Was die mehrfache Markierung angeht, so werden in aller Regel von den hier genannten acht Kriterien nicht mehr als zwei kombiniert. Zu den am häufigsten belegten gehören: informal spoken English; an informal expression in British English; an informal American use (used in

►► **Kommentar zu ALD<sub>4</sub>:**

Daß sich die 4., deutlich verbesserte Auflage des ALD innovative Elemente anderer Lernerwörterbücher zu eigen gemacht hat, wird u.a. daran deutlich, daß das Oxforder Wörterbuch – wie schon CULD und DCE<sub>2</sub> – nunmehr ebenfalls die (fast) komplette, mit ausführlichen Kommentaren versehene Liste der verwendeten Marker abdruckt und daß es zudem ein aus sieben Mikrosystemen (Currency, Region, Register, Evaluation, Technical fields, Sayings and catchphrases, Proprietary names) bestehendes Markierungsschema präsentiert (pp. 1572–1575), das ersichtlich vom Konkurrenten aus dem Hause Longman inspiriert ist.

Um so unverständlicher sind kleinere und größere Ungereimtheiten, von denen drei nicht unerwähnt bleiben dürfen: (1) Die (auch vom DPF und von CULD vertretene) Auffassung, daß es sich bei der semantischen Glosse **fig**(urativ) um einen (diaevaluativen) Marker handele, läßt sich mit Blick auf die vom ALD selbst vorgeschlagene Definition des Kriteriums “evaluation” nicht rechtfertigen; im übrigen widerspricht sie – wie oben dargelegt – dem hier entwickelten, für lexikographische Zwecke einzig sinnvollen Verständnis von Markern als einer Klasse von Angaben, die Aussagen über Verwendungsrestriktionen – und nicht über Bedeutungs-differenzierungen – macht. (2) Unter **Evaluation**, wo der Benutzer davon ausgehen muß, daß die Liste der Marker komplett ist, fehlt das label (*non-standard*). (3) Das Gewicht, das den **Proprietary names** mit der Bereitstellung eines eigenen Mikrosystems beigemessen wird, entspricht bei weitem nicht der Bedeutung dieses Markers, für den sich andere Lösungen (z.B. “technical fields”) anbieten. (3) Das Mikrosystem **Region** vereint vor allem solche Lemmata bzw. Bedeutungen, deren Gebrauch auf ein bestimmtes Land oder eine bestimmte Gegend beschränkt ist. Auf die Marker *Brit*, *Scot*, *dial*, usw. trifft diese Definition sicher zu. Wie steht es aber mit den diaintegrativen Markierungen vom Typ *French*, *German*, usw., die “place of origin” (S. 1573) bezeichnen und die sich nicht organisch in diese Rubrik einfügen? Hier wäre ALD<sub>4</sub> gut beraten gewesen, das Markierungsschema des DCE<sub>2</sub> nicht zu kopieren.

Was die Markierungspraxis angeht, so ist nicht zu übersehen, daß ALD<sub>4</sub> beim “labelling” eine mittlere Linie verfolgt, indem er zwar häufiger als COBUILD, aber mit deutlich geringerer Frequenz markiert als DCE<sub>2</sub>. Positiv hervorzuheben ist dagegen nicht nur die Tatsache, daß die Marker ausnahmslos an einer bestimmten, vom Markierungsschema vorgegebenen Position erscheinen und daß so gut wie keine „indirekten“ Markierungen festzustellen sind, sondern auch die sehr präzise Kennzeichnung der Fachsprachen mit nahezu dreißig verschiedenen Markierungsetiketten. In alphabetischer Reihenfolge sind dies<sup>129</sup>: (*anatomy*), \*(*architecture*), \*(*art*), (*astronomy*), (*biology*), (*botany*), (*chemistry*), \*(*cinema or TV*) (*commerce*), \*(*computing*), (*engineering*), (*geology*), \*(*grammar*), \*(*law*), (*linguistics*), (*mathematics*), (*medicine*)/(*medical*), (*music*), (*nautical*), (*philosophy*), (*phonetics*), (*physics*), (*politics*), (*psychology*), (*radio*), (*religion*), (*sport*).

Innovativ (oder vielleicht auch nur modisch) gibt sich ALD<sub>4</sub> bei *crumpet*, *an easy lay* und einigen anderen Lemmata/Ausdrücken, die er – der intensiv geführten Diskussion über sexistischen Sprachgebrauch Rechnung tragend – mit dem bislang von keinem (Lerner-)Wörterbuch verwendeten Marker (*sexist*) versieht.

---

informal American English); nonstandard spoken English; nonstandard American English; a formal word used showing disapproval; an offensive use, used in American English; an informal and affectionate word.

<sup>129</sup> Die mit Sternchen (\*) versehenen Marker werden im “detailed guide to the entries” (S. 1574) beispielhaft erwähnt.

Eine hinsichtlich der Markierungspraxis durchaus erfreuliche Bilanz, die durch einige wenige Inkonsistenzen nur unwesentlich getrübt wird.<sup>130</sup>

►► **Kommentar zum PESD:**

Hinter den vom ALD<sub>4</sub> und DCE<sub>2</sub> in der Markierungstechnik erreichten Grad an Differenzierung und Transparenz fällt der PESD ein gutes Stück zurück, wofür keineswegs die geringere Zahl von Markierungsetiketten verantwortlich zu machen ist, sondern das Markierungsschema selbst sowie dessen inkonsistente Applikation.

Das beginnt bereits bei der uneinheitlichen Typographie, die für die diatopischen Marker (Scot, US, UK) ohne ersichtlichen Grund keinen Kursivdruck vorsieht. Natürlich hat auch die Kennzeichnung *proverb* – ebenso wie die unserer Ansicht nach zur Etymologie zählenden Erläuterungen *Latin in origin* oder *Greek in origin* – in dieser Angabenklasse nichts zu suchen. Überhaupt ist die alphabetische Liste der Markierungsetiketten, zu der sich noch vier bei den Abkürzungen aufgeführte Marker gesellen, in mehrfacher Hinsicht fehlerhaft. So wird medizinische Fachsprache in aller Regel als *medical* und nicht – wie bei der Aufzählung der “style markers used in full” (introduction: x) suggeriert – mittels *medicine* markiert. Andere “labels”, wie z.B. *grammar*, *geometry*, usw. wurden schlichtweg vergessen; bei wieder anderen, wie etwa “do not use!” s.v. *arse*, die in der Einleitung ebenfalls keine Erwähnung finden, bleibt unklar, inwieweit der PESD ihnen tatsächlich den Status von Markierungen zuerkennt.

►► **Kommentar zum MLD:**

Keinen Grund zur Beanstandung gibt das relativ einfache Markierungsschema des MLD, der seine Art des “labelling” mit Stichwörtern wie “suitable in particular situations or [...] used only by certain people”, “style markers”, “specialist subject markers”, “markers showing older words”, “proprietary names” umreißt und sich folglich an fünf Mikrosystemen orientiert. Für ein Wörterbuch diesen Umfangs recht ungewöhnlich ist dabei die starke Ausdifferenzierung der Fach- und Gruppensprachen (z.B. *anatomy*, *aviation*, *biology*, *chemistry*, *children*, *economics*, *grammar*, *medicine*, *nautical*, *physics*, *zoology*, usw.), auf die mehr als die Hälfte der insgesamt 25 unter dem Buchstaben **A** ermittelten Marker entfallen, von denen wiederum 12 in der Benutzungsanleitung aufgeführt sind.

### 4.1.3 Einige Folgerungen

Bei der Komplexität der Markierungsproblematik und der daraus resultierenden Verschiedenartigkeit der Markierungsschemata wäre es ein aussichtsloses Unterfangen, das sichtbar gewordene breite Spektrum an Standpunkten auf einen Nenner zu bringen. Dazu sind die Unterschiede zwischen den Markierungssystemen und Markierungsnormen einfach zu groß, und dafür sind auch die Marker selbst und die darin sich manifestierenden Makrosysteme in vielen Fällen gar nicht vergleichbar, da „einzelsprachlichen Normen unterworfen“ und damit „einzelsprachenabhängig“ (vgl. Hausmann 1989b: 652). Ersichtlich gibt es signifikante Unterschiede zwischen der englischen und französischen (L2-)Wörterbuchschreibung, die nicht

---

<sup>130</sup> So erscheint uns beispielsweise die Kennzeichnung von *wop* mit (sl) und (△), die beide auf Registerunterschiede Bezug nehmen, theoretisch unbefriedigend bzw. widersprüchlich.

allein auf eine jeweils andere lexikographische Tradition zurückzuführen sind, sondern in denen sich auch die gesellschaftlichen Verhältnisse der jeweiligen Sprachgemeinschaft widerspiegeln. Von daher verbietet es sich, ein für alle Sprachen gültiges Markierungsmodell zu entwickeln, und insofern kann es im folgenden lediglich darum gehen, einen Rahmen vorzugeben, innerhalb dessen die sprachspezifische Organisation und Ausgestaltung der Markierungsetiketten zu erfolgen hat. Für die L2-Lexikographie sind dabei vor allem die folgenden Gesichtspunkte von Interesse:

(1) Was die **L2-Relevanz** und den Stellenwert von Markierungen angeht, so hat Ronald Carter in seiner vergleichenden Besprechung von COBUILD und DCE<sub>2</sub> die in der metalexikographischen Forschung vorherrschende Meinung sehr treffend wiedergegeben, wenn er formuliert: "The area of style marking is one of considerable complexity for the second or foreign language learner and an area in which errors are regularly made" (1989: 36).

Wer nun aus der gezielten Beobachtung der fremdsprachlichen Wirklichkeit nachhaltigen Nutzen ziehen will, der benötigt eine Art „metasprachliche Lernhaltung“ (Hausmann 1976a: 185), bei deren Herausbildung das L2-Wörterbuch mit der unmißverständlichen Markierung der Lemmata/Ausdrücke entscheidende Hilfestellungen leisten kann. Dies gilt in besonderem Maße für die Sprachebenen, die die soziokulturelle Schichtung, die Registerindizierung sowie Frequenz und Alter der Wörter betreffen. Um auch tatsächlich als Warnsignale verstanden zu werden, müssen die lexikographischen Markierungen allerdings nicht nur typographisch eine Einheit bilden und klar von anderen Bauteilen unterschieden sein, sondern auch an exponierter Stelle im Artikel erscheinen, u.d.h. grundsätzlich der Angabe vorangehen, auf die sie sich beziehen.

(2) Zur **Markierungsnorm**: Trotz der zu Recht gerügten Schwächen und Inkonsistenzen, wie sie sich auch in unserem Überblick (Abschn. 4.1.2) bestätigt haben, wäre es geradezu fatal, würde sich der Lexikograph als Reaktion darauf Beschränkungen beim Markieren auferlegen. Für die L2-Lexikographie gilt jedenfalls auch weiterhin die Empfehlung, die Wolfgang Steinitz dem WDG mit auf den Weg gegeben hat, nämlich: „Bewerten Sie reichlich!“ (zit. nach Malige-Klappenbach 1986: 41; vgl. auch Hausmann 1989b:652).

(3) Mit der Empfehlung an die L2-Lexikographie, eher zu viel als zu wenig zu markieren, verbindet sich die Forderung, die Zahl der **Markierungsetiketten** zu begrenzen und das Makrosystem nicht länger als offene, nach Belieben zu erweiternde Liste *ad hoc* gesetzter "labels" zu definieren. Rund 20 verschiedene Marker, über die die Benutzungsanleitung umfassend Auskunft zu geben hat, sollten ausreichen, um den Bedürfnissen des fremdsprachigen Lerners gerecht zu werden.

(4) Eine von Lexikographen meistens unterschätzte, in der Metalexikographie nur sporadisch thematisierte Schwierigkeit stellt die Wahl geeigneter, d.h. scharf konturierter und nicht überlappender Mikrosysteme dar, mit der das Problem eindeutiger Zuweisungen der Marker zu nur einem Kriterium zufriedenstellend zu lösen wäre. Zur Begründung ließe sich u.a. anführen, daß sich diastratische, diaphasische und diamediale Marker oft „komplementär“ verhalten (Hausmann 1989b:

652) und daß auch die exakte Abgrenzung zwischen diatechnischer und diatextueller Markierung nicht in jedem Fall gelingt.

Der Versuch, diesem Umstand so weit wie möglich Rechnung zu tragen, führt zum Ansatz von sieben **Mikrosystemen**, die nach der Rangfolge ihrer Wichtigkeit für eine L2-gerechte Markierungspraxis nach sieben Kriterien zu organisieren sind<sup>131</sup>: 1. Sozialer Status – Situation (Register) – Medium, 2. Haltung – Einschätzung – Normativität, 3. Textualität und Technizität, 4. Räumlichkeit, 5. Nationalität, 6. Alter, 7. Frequenz.

(5) In die Überlegungen zur Entwicklung transparenter und einprägsamer Markierungsschemata muß natürlich auch der innerhalb eines Mikrosystems liegende **markierte Raum** einbezogen werden, der nicht selten durch übertrieben fein differenzierte Abstufungen charakterisiert ist. Solange aber der Lexikograph gezwungen ist, sich bei den Markierungsentscheidungen auf seine Intuition zu berufen, die bekanntermaßen eine nicht immer verlässliche Instanz darstellt, ist Skalierungsvielfalt theoretisch schwer zu begründen<sup>132</sup> und sind im übrigen Zweifel an deren praktischem Nutzen angebracht.

Eine in diesem Zusammenhang bedenkenswerte, zuletzt von Ludwig (1991: 224 ff) aufgegriffene Alternative zur Skalierungsvielfalt, wie sie offensichtlich auch in der deutschen Lexikographie gang und gäbe ist, findet sich bei Käge (1982), der u.a. schlußfolgert, daß die Schichtenmodelle, wie sie zur Kennzeichnung von Stilfärbungen bzw. Gebrauchsangaben im WDG und Duden-GWB praktiziert werden, viel zu komplex seien und damit nicht objektivierbare Angaben geradezu provozierten. Sein Vorschlag läuft auf eine radikale Vereinfachung solcher Stilschichtenmodelle hinaus, zumal Käge davon ausgeht, daß der Benutzer sich Angaben in dieser Differenziertheit gar nicht wünscht, sondern eigentlich nur wissen will, „ob ein ihm weniger oder gar nicht geläufiges Wort (eine Wendung) ‘normalsprachlich’ (...) ist oder nicht“ (1982: 112 f). Überträgt man diese Argumentation und die daraus gezogenen Konsequenzen auf das oben unter (4) an erster Stelle genannte Mikrosystem, so ergibt sich folgende Skalierung, bei der die Markierung selbst entweder über ikonische Zeichen oder aber über sprachspezifische Markierungsetiketten erfolgt (z.B. *fml.* (*written*), (*spoken*), *infml.*, *taboo* (bzw. *do not use*):

---

<sup>131</sup> Zu einem anderen, den Bereich von Textualität und Technizität ausklammernden Vorschlag vgl. Hartmann (1983b).

<sup>132</sup> In diesem Sinne äußert sich auch Schaefer (1989:688), der vor allem „die ungeordnete und unbegründete Skalierungsvielfalt“ bei den diafrequenten Markierungsprädikaten kritisiert.

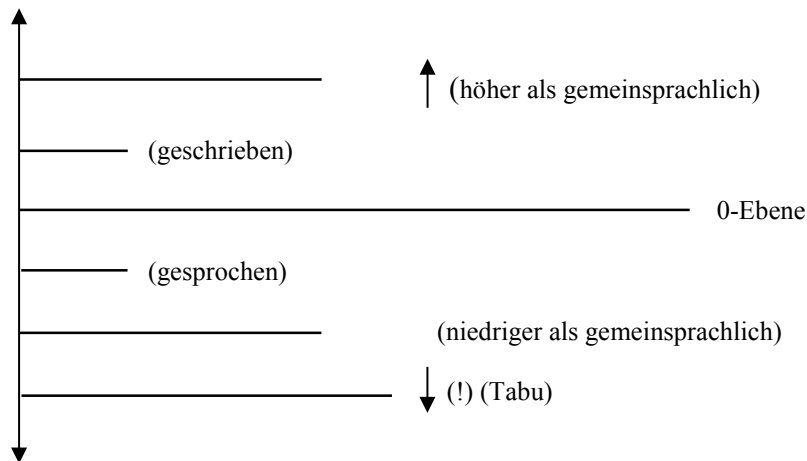


Abb. 5: Das Mikrosystem „Sozialer Status/Situation/Medium“ im Lernerwörterbuch

Bliebe abschließend noch darauf hinzuweisen, daß um der Klarheit und Nachvollziehbarkeit einer lexikographischen Markierung willen für die Angaben der Verwendungsrestriktionen maximal drei Mikrosysteme ins Spiel gebracht werden sollten und daß für die Kennzeichnung der oben vorgeschlagenen Kriterien selbstverständlich nur ein (und zwar der jeweils „stärkste“ bzw. am engsten definierte) Marker heranzuziehen ist. Auf diese Weise ließen sich Redundanzen und Widersprüche vom Typ *con II. Injur.* et *grossier* [DPF]<sup>133</sup> oder *wop sl*, [ALD] (vgl. oben Anm. 130) auf ein Minimum beschränken.

## 4.2 Der Explikationsteil im engeren Sinn (die lexikographische „Definition“)

### 4.2.1 Terminologisches und Grundsätzliches

Zur klassischen, auf die zentralen Angabenklassen reduzierten lexikalischen Trias gehört neben dem Lemma und dem Illustrations- bzw. Demonstrationsteil der Explikationsteil, dessen Stelle im zweisprachigen Wörterbuch von den Äquivalenten eingenommen wird.

Unabhängig von den enger definierten Aufgaben, die einem Wörterbuch zugewiesen werden können, bleibt die Erläuterung und Vermittlung von „Bedeutungen“ nun einmal das zentrale Anliegen der Lexikographie. Damit korreliert beim

<sup>133</sup> Natürlich handelt es sich um diaevalutive Marker, die gemäß dem oben (unter (4) auf S. 125) unterbreiteten Vorschlag beide zum Mikrosystem *Haltung – Einschätzung – Normativität* gehören und die insofern eine redundante Information liefern, als der Marker »injurieux« den Marker »grossier« einschließt.

Benutzer das Bedürfnis nach Verständigungssicherung und nach Hilfe bei der Semantisierung unbekannter Wörter und Ausdrücke.

Was die Art des Umgangs mit Bedeutungen im Wörterbuch angeht, so lassen sich nach Ilson (1986: 214) vier "explanatory techniques" unterscheiden, die in vielfältiger Weise miteinander kombiniert werden können: 1. illustration, 2. exemplification, 3. discussion (dazu gehören z.B. "synonym essays" und "usage notes"), 4. definition. Wie immer man nun den Stellenwert dieser „Explikationstechniken“ für die L2-Lexikographie im einzelnen beurteilen mag, so läßt sich nicht leugnen, daß im Mittelpunkt der lexikographischen Beschreibung seit jeher Bedeutungserläuterungen mittels einer lexikalischen Paraphrase standen und daß sowohl in Linguistik als auch in Metalexikographie diesem Bauteil eine im Vergleich zu anderen Angabenklassen ungleich höhere Aufmerksamkeit zuteil geworden ist. Zu klaren semantischen Konzeptionen hat die intensive Beschäftigung mit den Bedeutungsangaben der Lexikographen bislang allerdings nicht geführt. Ob nicht dafür letztlich auch die terminologischen Konventionen verantwortlich zu machen sind, bleibt dahingestellt. Fest steht, daß es zumindest unzweckmäßig, wenn nicht gar irreführend ist, auf die hier in Frage stehenden Teile des Wörterbuchartikels mit Termini wie *Definition* oder – mit steigender Tendenz auch – *Explikation* zu referieren.

Wie Wiegand (zuletzt 1989a: 539 ff) überzeugend dargelegt hat, ist es ungewöhnlich, „wenn Lexikographen und Wörterbuchforscher – ohne sich näher zu erklären – auf den Sprachgebrauch von wissenschaftlichen Definitionslehren zurückgreifen“ und „dasjenige mit Definition [bezeichnen], was in allen anderen Wissenschaften Definiens heißt“ (539). Hinzu kommt, daß sich die lexikographische Tätigkeit, die darauf abzielt, potentiellen Benutzern die Bedeutung eines Lemmas zu erläutern, grundlegend von Definitionskonzepten und Definitionslehren unterscheidet, die ja fast ausschließlich auf der Grundlage von bzw. für Wissenschaftssprachen entwickelt wurden. Damit wird nicht behauptet, daß nicht auch in der Alltagskommunikation definitionsähnliche Verfahren eingesetzt werden und daß in der lexikographischen Praxis in einem so verstandenen Sinne nicht tatsächlich auch „definiert“ werden sollte.

Nicht weniger mißverständlich ist auch der Vorschlag Hennes (1972: 114), der angeregt hat, statt von lexikographischer Definition von (Bedeutungs-)Explikation zu sprechen. Denn nunmehr – so die Argumentation Wiegands (1989a: 542) – entsteht der falsche Eindruck, als habe die Technik des lexikographischen Erläuterns von Bedeutung irgendetwas mit der Präzisierung wissenschaftlicher Termini zu tun.

Abzulehnen ist dieser Sprachgebrauch aber auch deshalb, weil er unmittelbar oder mittelbar auf Konzepte der strukturellen Merkmalsemantik Bezug nimmt und dadurch Erwartungen und Hoffnungen weckt, die sich als unerfüllbar herausgestellt haben und die weiterführende Erkenntnis in der lexikalischen Semantik in einer Weise verhindern, wie kaum ein anderes linguistisches Analyseverfahren. Dies hängt im wesentlichen damit zusammen, daß Verfechter der Merkmalsemantik sich an logischen Ordnungsprinzipien orientieren, die ihrerseits dem Vorbild



der schulmäßigen Lehre – und der innerhalb der nominalen Definitionen der Logik üblichen Technik – des Definierens nach *genus proximum* und *differentia specifica* folgen. Nun steckt aber dieses seit der Antike wirksame Schema, das in der Diskussion um die Erläuterung von Sinnrelationen eine so bedeutsame Rolle spielt und das vor allem für die Hierarchisierung der Seme erhalten muß, voller ungelöster Probleme. Wir beschränken uns auf drei grundsätzliche Bemerkungen:

(1) Obgleich die Prinzipien der traditionellen Definitionslehre auf den ersten Blick durchaus vernünftig erscheinen, sind gegen ihre universelle Gültigkeit insbesondere seitens der Erkenntnistheorie und der Logik zahlreiche berechtigte Einwände erhoben worden.<sup>134</sup> Insofern kann die an Logik und Philosophie so kopflastige Merkmalsemantik gerade in diesem Punkt keineswegs auf uneingeschränkten interdisziplinären Zuspruch hoffen.

(2) Die lexikalischen Paraphrasen der Lexikographen sind in dem Maße zirkulär, wie auf Elemente und Ausdrücke rekuriert wird, die als bekannt vorausgesetzt werden. Bei solchen „impliziten Definitionen“ macht der Lexikograph von der Methode der Erläuterung von Sinnrelationen Gebrauch, indem er dem Explikandum „semantische Merkmale“ allgemeiner und besonderer Art zuordnet und damit in mehr intuitiver Weise Identitätsrelationen konstatiert (vgl. Henne 1972: 115 f). Diese Methode ähnelt in der Tat der klassischen Definitionslehre von *genus proximum* und *differentia specifica*, ohne daß damit theoretische Ansprüche gestellt werden (können). Wenn wir nämlich ein Wort durch zwei oder mehrere bekannte erklären wollen,

„dann ist es durchaus gleichgültig, wie wir das Verhältnis dieser Termini [= Ausdrücke] untereinander bestimmen. Wichtig ist allein, daß wir sie kennen und ihre Kombination zum Definiens als solche verstehen“ (Seiffert 1972: 35).

Problematisch ist dieses Verfahren natürlich besonders dann, wenn wir die Bedeutung der in der lexikalischen Paraphrase verwendeten Ausdrücke gar nicht kennen, weil sie einer halbformalen, aber nicht hinreichend eingeführten Sprache angehören. Jedoch selbst dann, wenn ich bei der zur Demonstration immer wieder bemühten Erklärung von *Schimmel* durch „ein Pferd, das weiß ist“<sup>135</sup> die Bedeutung von „Pferd“ und „weiß“ bereits kenne, ist die Unterscheidung nach *genus proximum* und *differentia specifica* mehr oder weniger willkürlich. Denn entweder hängt alles davon ab, welchen Aspekt ich aus welchen Gründen auch immer in den Vordergrund rücken will<sup>136</sup>, oder aber es werden bedenkliche ontologische Assoziationen heraufbeschworen, zumal wir gar keine gesicherten Kriterien für solche Unterscheidungen haben. Wer sagt uns eigentlich, daß „Pferd“ die Gattung und „weiß“ das Spezifische dieser Gattung ist und daß nicht umgekehrt unter einem *Schimmel* „ein pferdeförmiges Weißes“ zu verstehen ist?<sup>137</sup>

---

<sup>134</sup> Erwähnt sei nur die systematische Kritik an der traditionellen Definitionslehre von Suppes (1957:151–172).

<sup>135</sup> Vgl. dazu Kamlah/Lorenzen (1967:78f); vgl. auch oben S. 86.

<sup>136</sup> Wunderlich (1974:279) erläutert diesen Einwand am Beispiel der Paraphrasierung von dt. Fisch: (1) „ein Wirbeltier [genus proximum], das im Wasser lebt, Kiemenatmung besitzt, usw.“ oder (2) „etwas das im Wasser lebt [genus proximum] und das eine Wirbelsäule, Kiemenatmung, usw. besitzt“.

<sup>137</sup> Vgl. zu der ganzen Argumentation Seiffert (1972:35f). Ähnliche Schwierigkeiten ergeben

(3) Zu bemängeln ist auch, daß das *genus-species*-Schema „keine Bestimmungen darüber enthält, wie das *genus proximum* mit den verschiedenen *differentiae specifica* syntaktisch zu kombinieren ist“ (Wunderlich 1974: 280). Die These Hiltys (1971: 251), daß „Seme der tieferen Ebene solche der höheren Ebene spezifizieren“, läßt auch den Schluß auf eine konjunktivische Verbindung zu. Dann aber leisten solche Hierarchisierungen in gar keinem Fall mehr als gemeinsprachliche Paraphrasierungen, bei denen in vergleichbaren Fällen Relativsatzkonstruktionen verwendet werden.

Mit dem Gesagten befinden wir uns in Übereinstimmung mit Wiegand (1989a: 550), der weitere Argumente dafür beigebracht hat, daß es wenig sinnvoll und für die lexikographische Praxis unfruchtbar ist, Bedeutungsparaphrasenangaben als Merkmalanalysen oder als *Definientia* von klassischen Definitionen zu interpretieren, wie überhaupt gesagt werden muß, daß Komponentenanalysen für die lexikographische Definition von sehr geringem Nutzen sind.

Vor diesem Hintergrund ist die Entscheidung, diejenigen Textsegmente, mit denen Lexikographen explizite Angaben zur Bedeutung eines Lemmas machen, nicht länger mit *Definition* oder *Explikation* zu bezeichnen, sondern sie durch den Terminus (**lexikographische**) **Bedeutungserläuterung** oder **lexikalische Paraphrase** bzw. **Bedeutungsparaphrasenangaben**<sup>138</sup> zu ersetzen, nicht einfach eine terminologische Neuerung, sondern (gleichzeitig) Ausdruck einer grundlegend anderen inhaltlichen Auffassung von der Funktion und – wie wir sehen werden – auch von der Leistungsfähigkeit dieses Bauteils.

Die Kernpunkte dieser neuen Auffassung, der eine handlungssemantische Konzeption von Bedeutung zugrunde liegt und bei der nicht mehr strikt zwischen Sprache und Welt(erfahrung) getrennt wird<sup>139</sup>, lassen sich in fünf Thesen zusammenfassen (vgl. Harras 1986: 140 f; Wiegand 1989a: 552 ff):

(1) Überlegungen zur Gestaltung von Wörterbuchartikeln sind als Versuch zu werten, in textverdichteter und strukturierter Form antizipierte Benutzerfragen zu

---

sich auch in anderen Wissenschaften, etwa in der Biologie, auf deren Begriffe dieses Definitionsschema zugeschnitten zu sein scheint, wenn ich z.B. das charakteristische Merkmal der Art „Primaten“ angeben will. Auch Menschenaffen kann man ein gewisses Maß an Vernunft nicht absprechen, und selbstverständlich gibt es nicht wenige Menschen, die durch dieses Merkmal gerade nicht charakterisiert sind (vgl. Essler 1969:249).

<sup>138</sup> Zur lexikographischen Bedeutungserläuterung gehören dann alle Textsegmente, die funktional gesehen die Aufgabe von „Definitionen“ erfüllen können, unabhängig davon, ob es sich um Bedeutungsparaphrasenangaben oder Synonymangaben handelt. Hiermit wird u.a. erreicht, daß Synonymangaben im Sinne einer auf ein Wort reduzierten lexikalischen Paraphrase von solchen Synonymangaben abgegrenzt sind, denen keine im engeren Sinne „definitorischen“ Aufgaben im Wörterbuchartikel zufallen. Wiegand (1985b:60) hat die damit sichtbar gewordene weite Interpretation von lexikalischer Paraphrase inzwischen aufgegeben, weil er sie für unzweckmäßig hält, ohne allerdings terminologisch sauber zwischen funktional verschiedenen Synonymangaben zu differenzieren.

<sup>139</sup> Zu einer ausführlichen Begründung der Notwendigkeit, den Zusammenhang zwischen Sprache und Welt in Bedeutungskonzeptionen zu reflektieren, vgl. schon Zöfgen (1977:261ff).

simulieren und zu beantworten, wobei im Hinblick auf Art, Umfang und sprachliche Ausformulierung der einzelnen Bauteile dem spezifischen Vorwissen des jeweiligen Adressatenkreises Rechnung zu tragen ist.

(2) Explizite Bedeutungserläuterungen erfüllen innerhalb der Textsorte Wörterbuchartikel, der auf vielfältige Art und Weise über Bedeutung und Gebrauch eines Lemmzeichens informiert, eine ganz bestimmte Funktion. In der Regel können nur sehr allgemeine Aspekte der jeweiligen Bedeutung akzentuiert werden. Infolgedessen sind lexikalische Paraphrasen von vornherein nicht als eine erschöpfende, vom Rest des Artikels abgekoppelte Antwort auf entsprechende Benutzerfragen zu entwerfen, sondern vielmehr als in das Gesamt des Artikels integrierte Textsegmente, die erst in Verbindung mit den anderen Bauteilen die Bedeutung des Lemmzeichens in seiner ganzen Breite erfassen.

(3) Lexikalische Paraphrasen im Wörterbuch machen sich die Reflexivität natürlicher Sprachen zunutze und bedürfen aus diesem Grunde weder in semantischer noch in syntaktischer Hinsicht einer spezifischen Metasprache.

(4) Aus der Erkenntnis, daß es sich bei dieser Art des Umschreibens von Bedeutung grundsätzlich nicht um analytische Definitionen handelt, folgt u.a., daß die lexikalischen Paraphrasen des Lexikographen nicht alle notwendigen und hinreichenden Bedingungen enthalten, um ein Lemmzeichen in allen denkbaren Fällen korrekt zu verwenden, und daß logischerweise „eine Äquivalenzbeziehung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch nicht möglich ist“ (Wiegand 1989a: 561). Mit den in einer lexikalischen Paraphrase genannten ‘Merkmale’ und Verwendungsbedingungen wird vielmehr „eine empirische Hypothese über den usuellen Gebrauch“ (ibid.) des Lemmzeichens formuliert.

(5) Vor allem bei nichtfachsprachlichen Lemmzeichen ist darauf zu achten, daß die Bedeutungserläuterung keine Fachtermini enthält und daß Laien- und Expertenwissen nicht in unkontrollierter Weise miteinander vermischt wird, wie das vor allem bei Tier- und Pflanzenbezeichnungen häufig der Fall ist. Davon unberührt bleibt die Feststellung, daß Hypothesen über den usuellen Gebrauch auf jenes Wissen Bezug nehmen, „das in der gesamten sprachgemeinschaft zu einem bestimmten zeitpunkt für die festlegung der extension eines wortes eine rolle spielt“ (Harras 1986: 141). Insofern sind Bedeutungserläuterungen im Wörterbuch immer auch Sachbeschreibungen, mit denen enzyklopädisches Wissen vermittelt wird.

Für die Metalexikographie ergibt sich daraus als wichtige Konsequenz, daß die Qualität lexikographischer Bedeutungserläuterungen nicht länger nach merkmalssemantischen bzw. logischen Maßstäben beurteilt werden darf, sondern ausschließlich unter funktionalen bzw. pragmatischen Gesichtspunkten, bei denen vorrangig von der Brauchbarkeit für den potentiellen Benutzer ausgegangen wird. Unter solchen Vorzeichen sind dann Fragen, die die mangelnde Kohärenz/Systematizität oder die im Gegensatz zu analytischen Definitionen fehlende Abgeschlossenheit der lexikalischen Paraphrasen betreffen, von marginaler Bedeutung. Wichtig ist allein, wie und ob der Wörterbuchartikel, zu dem Synonym- und Bedeutungsparaphrasenangaben als integraler Bestandteil gehören, den Be-

nutzer in die Lage versetzt, Bedeutung und Gebrauch eines Lemmzeichens relativ zu einem unterstellten Vorwissen einwandfrei zu erschließen (vgl. auch Wiegand 1989a: 553).

#### 4.2.2 Zur mangelnden Verständlichkeit von Bedeutungserläuterungen

Untersuchungen wie die von Greenbaum/Meyer/Taylor (1984) deuten darauf hin, daß offensichtlich mehr als die Hälfte der muttersprachigen Benutzer von Wörterbüchern Schwierigkeiten mit den lexikographischen „Definitionen“ hat und daß kompetente Sprecher Bedeutungserläuterungen dieser Art häufig deshalb als wertlos betrachten, weil sie ihnen weniger Informationen über das Lemma liefern als die, die sie bereits in ihrer Sprachkompetenz gespeichert haben.<sup>140</sup> Wie die empirischen Studien zur Wörterbuchbenutzung des weiteren belegen, schneiden die lexikalischen Paraphrasen des Lexikographen im Urteil von L2-Sprechern sogar noch schlechter ab.<sup>141</sup> Mit Blick auf das in Abschn. 4.2.1 argumentativ vorgetragene Plädoyer für einen “new and more functional approach to the evaluation of definitions by testing for usefulness to the dictionary user” (Stock 1988: 87) müssen wir bei der Suche nach den Ursachen für diese Unzufriedenheit eine klare Trennungslinie zwischen dem L2- und dem L1-Benutzer ziehen.

Was den Nicht-Muttersprachler angeht, so kann er aus den Bedeutungserläuterungen nur unter der Voraussetzung einigen Nutzen ziehen, daß die fraglichen Textsegmente ihn sprachlich nicht überfordern und daß sie für ihn sowohl syntaktisch als auch semantisch verständlich bleiben – womit natürlich nicht gesagt ist, daß es nicht auch Definitionen gibt, die selbst für den (sehr) kompetenten L1-Sprecher im Dunst des Halbverstandenen oder Unverständlichen bleiben.<sup>142</sup>

Stark beeinträchtigt wird die Rezipierbarkeit der lexikographischen „Definition“ in mindestens dreierlei Hinsicht, wobei sich die Lexikographen dieser Schwächen z.T. durchaus bewußt sind und vor allem in den englischen L2-Wörterbüchern bemerkenswerte Anstrengungen zur Lösung der daraus sich ergebenden Probleme unternommen haben:

(1) Jedem, der des öfteren ein Wörterbuch konsultiert, ist sicher schon folgendes passiert, was dem Fremdsprachenlerner bei der Benutzung des CULD, des

---

<sup>140</sup> Nach Greenbaum/Meyer/Taylor (1984) sind immerhin 65% der Befragten dieser Ansicht.

<sup>141</sup> Die Urteile reichen von „zu einfach“ über „schwer zu handhaben“ bis hin zu „zu kompliziert“ oder „zu komplex“ (vgl. exemplarisch Béjoint 1981:217 sowie Béjoint/Moulin 1987: 103; Galisson 1983:56; MacFarquar/Richards 1983; Kharma 1985; Iqbal 1987; Battenburg 1989; Diab 1990; Müllich 1990:178f).

<sup>142</sup> Als Beispiel für eine solche, selbst für den frankophonen Sprecher kaum zu verstehende lexikalische Paraphrase dürfte die Definition von *gonade* gehören – ein Lemma, das in den selektiven Wörterbüchern der DFC-Serie (DFC, NDFC, DDF) fehlt und das vom MR<sub>2</sub> (aber auch vom RM) mit Hilfe des nicht weniger fachspezifischen und den wenigsten Franzosen geläufigen »définisseur« *gamète* – “Organe sexuel qui produit les gamètes” – erläutert wird (vgl. dazu auch Hausmann 1990a:226).

ALD<sub>3</sub>/ALD<sub>4</sub>, des COBUILD, des MR<sub>2</sub>, aber auch des Wahrig-dtv und des DFC (NDFC, DDF) sowie vieler anderer Wörterbücher widerfahren kann. Die lexikalische Paraphrase für das Lemma A verweist aufgrund der verwendeten „Metasprache“ auf Lemma B und vielleicht auch noch auf Lemma C, die semantische Erläuterung dieser Lemmata führt dann wieder zu Lemma A, evtl. noch zu Lemma D, usw. Noch gravierender als der damit aufgedeckte *circulus vitiosus* sind allerdings Fälle, in denen die Zahl der in den „Definitionen“ insgesamt verwendeten Einheiten größer ist als die Gesamtzahl der aufgenommenen Lemmata (vgl. Neubauer 1977: 46 ff).

Das Problem der Paraphrasierung des Wortinhaltes mit Hilfe von Ausdrücken, die selbst wieder als „Definiendum“ in der Makrostruktur figurieren, ist hinreichend bekannt. Während nämlich analytische Definitionen nach *genus proximum* und *differentia specifica* nicht zirkulär sein und zur Explikation nur klar determinierte bzw. scharf konturierte Begriffe verwenden dürfen, sind solche Bedingungen von der einsprachigen Lexikographie solange nicht zu erfüllen, wie sie sich einer natürlichen – nur sehr begrenzt (vor-)interpretierten – Sprache bedient, in der sich im Prinzip jeder Ausdruck mit Elementen derselben Sprache paraphrasieren läßt. Da es aber keine Möglichkeit gibt, die in dieser Reflexivität sich manifestierende „semantische Geschlossenheit“ natürlicher Sprachen „aufzubrechen“, gehört ein gewisses Maß an Zirkularität zu den konstitutiven Eigenschaften des lexikographischen „Definierens“ (vgl. auch Wiegand 1989a: 547).

(2) Aus dem Gesagten folgt jedoch nicht, daß man sich mit der Zirkularität lexikographischer Bedeutungserläuterungen ganz generell abfinden muß. Um den *circulus vitiosus* auf ein Mindestmaß zu reduzieren, ist es erforderlich, eine Teilmenge der lexikalischen Einheiten als Definitionsvokabular aus der Gesamtmenge auszugrenzen. Die verbleibenden Lemmazeichen sind nunmehr ausschließlich mit Hilfe dieser kontrollierten Menge eines „defining vocabulary“ zu explizieren. Für unseren Zusammenhang ohne große Bedeutung ist dabei die vieldiskutierte Frage, auf welchem Wege solche Einheiten zu ermitteln sind und wie im einzelnen zu verfahren ist.<sup>143</sup> Nur am Rande sei deshalb zweierlei erwähnt: (a) Die Idee von den sog. „semantic primitives“, denen man durch Kontrolle des gesamten Definitionswortschatzes auf die Spur zu kommen sucht und die man dann durch systematische Eliminierung der synonymischen «définisseurs» glaubt gewinnen zu können, läßt sich bis zu Diderot und d'Alembert zurückverfolgen und ist damit weniger neu als gemeinhin vermutet (vgl. Hausmann 1984: 54 ff). (b) Da wir noch weit davon entfernt sind, verbindliche Aussagen über ein wie auch immer geartetes Grundinventar von abstrakten sprachlichen Einheiten machen zu können, scheiden Komponentenanalysen zur Erstellung eines Definitionsvokabulars (vorläufig) aus (vgl. auch Bredemeier/Jansen/Petöfi 1977: 81).

---

<sup>143</sup> Vgl. dazu exemplarisch Neubauer (1980:10ff), Neubauer/Petöfi (1981) sowie Werner (1982a:66f).

Natürlich stellt der Versuch des DCE, den beschriebenen Zirkel mit Hilfe eines “controlled defining vocabulary” partiell zu durchbrechen, dennoch eine bemerkenswerte lexikographische Leistung dar. Daß versäumt wurde, das „Explikationsvokabular“ gemäß dem Vorschlag von Neubauer (1980: 62 f) in der Makrostruktur typographisch zu kennzeichnen und den Benutzer auf diese Weise zu warnen, „daß alsbald mit Zirkularität zu rechnen ist“, dürfte allerdings mehr als nur ein Schönheitsfehler sein. Letztlich wäre Zirkularität erst dann zu einem “guiding principle” geworden. Dies soll das Verdienst der Bearbeiter nicht grundsätzlich schmälern. Immerhin wird die Tatsache beeindruckend, daß den 55 000 Lemmazeichen lediglich 2 280 Einheiten im “defining vocabulary” gegenüberstehen, was einem Verhältnis von 1 zu 24 entspricht. Sämtliche lexikalischen Paraphrasen enthalten – von weiter unten zu diskutierenden Ausnahmen abgesehen – ausschließlich das im Anhang abgedruckte Definitionsvokabular. Da man eine vergleichbare Basisliste im MLD vermißt, läßt sich die Behauptung, die “definitions” seien in “simplified English using a limited number of words” [Prospektumschlag] verfaßt, kaum überprüfen. CULD und ALD<sub>3</sub> versichern dagegen, man habe darauf geachtet, daß die Bedeutungserläuterungen “clear and accurate” sowie “as simple as possible” [Umschlagseiten] ausfallen.<sup>144</sup> Der Wahrig-dtv hat angeblich besonderen Wert darauf gelegt, daß „Wörter, die der Erklärung (Definition) dienen, selbst als Stichwörter vorkommen und ihrerseits erklärt werden“ (Vorwort: 6), was bedeuten würde, daß der Definitionswortschatz im Extremfall immerhin 16 000 Lemmazeichen umfaßt, wobei auch diese Rechnung nur solange stimmt, wie man von den verschiedenen „Bedeutungen“ der Einheiten absieht, die in den Definitionen verwendet wurden und die der Computer nicht erfaßt hat.

Nicht ohne Grund stieß deshalb das erstmals im DCE<sub>1</sub> systematisch angewandte – in der 2. Auflage weiter verfeinerte und noch exakter kontrollierte – Verfahren, den angedeuteten Zirkelkreis zumindest partiell zu durchbrechen, in aller Welt auf breite Zustimmung, was allerdings auch dazu geführt hat, daß Definitionsvokabulare in ihrer Wirkung auf Verstehenszuwachs und Semantisierungserleichterung offensichtlich überschätzt werden. Unsere kritische Haltung stützt sich im wesentlichen auf die folgenden vier Einwände (2a bis 2d):

(2a) Ein Vergleich mit neueren Grundwortschatzlisten, die zu etwa 80% mit dem “defining vocabulary” übereinstimmen (vgl. Herbst 1986: 103), verdeutlicht den didaktischen Anspruch der getroffenen Auswahl, die auf “a thorough study of a number of frequency and pedagogic lists of English” (DCE<sub>1</sub>: ix) beruht. Daß die vorrangig zu Rate gezogene Frequenzliste von Michael West (1953), die für den DCE<sub>2</sub> vor allem unter Hinzuziehung aktueller Frequenzzählungen auf den neuesten Stand gebracht wurde, modifiziert werden mußte, hängt zum einen mit der mangelnden Zuverlässigkeit des Frequenzkriteriums selbst zusammen, zum anderen aber auch mit der Tatsache, daß in lexikographischen „Definitionen“ auf Abstraktionen und bestimmte verallgemeinernde Begriffe nicht verzichtet werden kann,

---

<sup>144</sup> ALD<sub>4</sub> spricht in diesem Zusammenhang von “clear, precise definitions throughout”.

die – wie etwa *organ, vehicle, etc.* – relativ niedrige Frequenzränge einnehmen.<sup>145</sup> Dementsprechend sollte bereits im DCE<sub>1</sub> das Definitionsvokabular flexibel eingesetzt werden – eine Maxime, nach der DCE<sub>2</sub> in noch stärkerem Maße handelt, so daß nunmehr auch die in den lexikalischen Paraphrasen der 1. Auflage schmerzlich vermißten abstrakten Nomen *process, problem, situation*, u.a. ausnahmslos berücksichtigt sind.

Diese exemplarischen Hinweise liefern genügend Anhaltspunkte dafür, daß sich in Listen dieser Art bis zu einem gewissen Grad auch zufällige und arbiträre Entscheidungen niederschlagen und daß die Kritik an der Zusammensetzung des “Longman Defining Vocabulary” [= LDV] nicht ganz unberechtigt war. Sie sind aber – wie auch die Modifikationen im DCE<sub>2</sub> unterstreichen – noch kein überzeugendes Argument gegen die grundsätzliche Eignung von Definitionsvokabularen für L2-relevante Zwecke.

Schwerer wiegt dagegen, daß das LDV de facto weit mehr Lemmata umfaßt als die in der Einleitung erwähnte Zahl von “2000 base words” (DCE<sub>2</sub>: F8), wobei die Neubearbeitung beim Versuch, das Gesamtvolumen der zur Definition herangezogenen Lemmata in überschaubaren Grenzen zu halten, fühlbare Fortschritte erzielt und vor allem bei der Verwendung von abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern den Grundsatz der Transparenz und leichten Verständlichkeit in den meisten Fällen tatsächlich befolgt hat.<sup>146</sup>

Klare Vorgaben gibt es nun auch für die Präsenz von “phrasal verbs” innerhalb der Bedeutungserläuterungen, wenngleich die Formulierung: “Phrasal verbs [...] are NOT used in definitions in the dictionary, except in a very small number of cases where the phrasal verb is extremely common and there is no common equivalent” (DCE<sub>2</sub>: B15) viel Spielraum läßt für sehr subjektive Urteile über die angeblich semantische Durchsichtigkeit von Wortverbindungen wie etwa *to break across, to get through*<sup>147</sup>, die auch weiterhin zum Definitionsbestand gehören.

---

<sup>145</sup> Vgl. dazu Herbst (1986:102, Anm. 2), der aus einem unveröffentlichten Vortragsmanuskript von J. Whitcut aus dem Jahre 1978 zitiert, sowie Neubauer (1984:121).

<sup>146</sup> So wurde z.B. in der lexikalischen Paraphrase zu *backspace* die abgeleitete Form *roller* im Sinne von ‘Druckkopf, Schlitten (einer Schreibmaschine)’, deren Bedeutung sich natürlich nicht aus den Bedeutungen der Morpheme *roll + er* im LVD des DCE<sub>1</sub> so ohne weiteres ergibt, ersatzlos gestrichen, während umgekehrt das Definitionsvokabular gerade in dieser Hinsicht komplettiert ist und nunmehr auch Begriffe aufführt, die – wie etwa *nonsense* – im DCE<sub>1</sub> als Zusammensetzung aus *non + sense* zu erschließen waren oder die – wie etwa das hochfrequente, nach Jansen/Mergeai/Vanandroye (1987:83) mit immerhin 176 Okkurrenzen in den Definitionen vertretene *business* – bei der Erstellung des LVD schlicht vergessen worden waren (die Beispiele übernehmen wir von Herbst 1986).

<sup>147</sup> Zu weiteren Beispielen, bei denen wir allerdings nicht überprüft haben, ob sie auch im DCE<sub>2</sub> Verwendung finden, vgl. Jansen/Mergeai/Vanandroye (1987:88ff).

Nicht minder deutlich fallen die Veränderungen bei der Erläuterung fachsprachlicher Lemmata aus, bei denen im DCE<sub>1</sub> von der Möglichkeit, “to refer to a less common word that is not in the 2000-word defining vocabulary [and that] is written in SMALL CAPITAL LETTERS to show that it does not belong to the special list” (DCE<sub>2</sub>: F34), intensiv Gebrauch gemacht wurde. Einige wenige Beispiele, die auch Herbst (1986: 107) diskutiert, mögen das Bemühen des DCE<sub>2</sub> verdeutlichen, den Anteil des “non-controlled defining vocabulary” zu verringern, ohne daß darunter die Genauigkeit der Bedeutungserläuterung gelitten hätte:

|                 | DCE <sub>1</sub>  | DCE <sub>2</sub>   |
|-----------------|---|--|
| <b>sycamore</b> | <b>1</b> (in Europe) a type of MAPLE tree [...]   | <b>1</b> a European tree with fairly large five-pointed leaves and seed that float to the ground on wing-like parts                                |
| <b>syphilis</b> | a serious VENEREAL DISEASE (...) which can be passed on during sexual activity and also from parent to child by INHERITANCE | a very serious disease, passed on during sexual activity or from parent to child [...]   |
| <b>syrup</b>    | <b>2</b> TREACLE or SUGARCANE juice, used in foods  | <b>2</b> <i>esp. BrE</i> a very thick sticky pale liquid made from sugar   |
| <b>volt</b>     | (...) the amount needed to produce one AMPERE of electrical current where the RESISTANCE of the CONDUCTOR is one OHM        | <i>tech</i> the standard measure of the amount of electrical force needed to produce one AMP of electrical current where the RESISTANCE is one OHM |

Diese und andere Verbesserungen, von denen die Neubearbeitung vor dem Hintergrund einer intensiven Wörterbuchkritik profitiert hat<sup>148</sup>, ändern jedoch nichts an der Tatsache, daß der insgesamt in den Definitionen verwendete Wortschatz nach unserer Schätzung die für selektive Lernwörterbücher bestimmte quantitative Grenze nach wie vor überschreitet und damit weit höhere Anforderungen an die L2-Sprachkompetenz stellt, als es die Beschränkung auf ein Definitionsvokabular vermuten läßt.<sup>149</sup>

(2b) Vorläufig gibt es keinerlei empirischen Beweis dafür, daß Bedeutungserklärungen automatisch leichter verstanden werden, wenn das zur Paraphrasierung bereitgestellte Vokabular drastisch reduziert und nur noch auf eine Art Kernwortschatz zurückgegriffen wird. Denn es sind ja gerade die hochfrequenten Lemmata, bei denen auch in der Zielsprache Polysemie und Homonymie besonders stark

<sup>148</sup> Zu den Verbesserungen in der Definitionspraxis des DCE<sub>2</sub> gegenüber DCE<sub>1</sub> vgl. auch Jehle (1990: 502–504).

<sup>149</sup> Nach einer Zählung von Engels [at al.] 1981 (zitiert in Jansen/Mergeai/Vanandroye 1987: 84, Anm. 1) beläuft sich die Gesamtzahl von Wortformen, die im DCE<sub>1</sub> sowohl in den Definitionen als auch in den Beispielen verwendet werden, auf nicht weniger als 16000.



ausgeprägt sind (vgl. Hartmann 1989a: 184). Bei einem “defining vocabulary” diesen Zuschnitts ist deshalb damit zu rechnen, daß in Wahrheit mit einer um mindestens das Dreifache höheren Zahl von Sememen operiert wird<sup>150</sup>, und zwar selbst dann, wenn wir der in ähnlicher Form bereits im DCE<sub>1</sub> abgegebenen Versicherung Glauben schenken, “that its use [= of the 2000 base words] [...] is further restricted in that only the frequent *senses* of words, and compounds and phrasal verbs that were self-explanatory, were permitted” (DCE<sub>2</sub>: F9).<sup>151</sup> Der Grund dafür ist u.a. in den komplexen Bedeutungsstrukturen zu suchen, die in die Computerprüfprogramme offensichtlich unzureichend eingebunden sind. Nicht zuletzt deshalb gibt es gegenwärtig auch kein einziges L2-Wörterbuch, das den Definitionswortschatz auf der Ebene der Sememe wirklich kontrolliert, sieht man einmal von einigen bescheidenen Vorstößen ab, die der DFC ansatzweise in dieser Richtung unternommen hat (vgl. Hausmann 1990a: 228).

Ferner bestehen erhebliche Zweifel daran, daß es sich bei den „zugelassenen“ Sememen generell um diejenigen handelt, die man mit Recht als “the most ‘central’” (DCE<sub>1</sub>: ix) oder “the most frequent” bezeichnen würde.<sup>152</sup>

(2c) Vielen Paraphrasierungsversuchen muß man das anlasten, was man den klassifikatorisch-deskriptiven „Definitionen“ generell zum Vorwurf machen kann: sie vermitteln den Eindruck des Unnatürlichen und Umständlichen. In L2-Wörterbüchern, die sich einer reduzierten Metasprache bedienen, kommt zweierlei erschwerend hinzu: (a) Das Bemühen um knappe und kontrollierte Erläuterungen steht in einem fortgeschrittenen Lernstadium zumindest teilweise im Widerspruch zu spracherwerbsorientierten Zielsetzungen, denn „die zur Beschreibung offene Redundanz der Definition“ (Hausmann 1977: 36) kann didaktisch durchaus von Vorteil sein. (b) Mit der Beschränkung auf einen lediglich 2 000 Lemmata umfassenden Kernwortschatz stellt sich das Problem eindeutiger und präziser lexikalischer Paraphrasen in aller Schärfe. Eben deshalb können viele der grob vereinfachenden „Definitionen“ des DCE<sub>1</sub> ihre Herkunft aus einem “controlled defining vocabulary” in der Tat nicht leugnen. Die Folge sind zahlreiche ungenaue oder vage Bedeutungserläuterungen, die manchmal gezwungen, manchmal sogar lächerlich wirken und bei denen nicht selten konstitutive Merkmale fehlen.<sup>153</sup> Nicht von ungefähr hat CULD von der Verwendung eines kontrollierten Explikationsvokabulars bewußt Abstand genommen, um “akward definitions

<sup>150</sup> Miller/Gildea (1983/84:16) vermuten sogar, daß die Zahl der im DCE<sub>1</sub> tatsächlich verwendeten Lesarten bei etwa 10000 liegt.

<sup>151</sup> Zu einer Analyse polysemer Einheiten im DCE<sub>1</sub> vgl. Jansen/Mergeai/Vanandroye (1987:85–88).

<sup>152</sup> So wurde zwar *true* in der Wendung *true to* gestrichen und taucht demnach im Artikel *aberrant* nicht mehr auf; hingegen wird *bear* auch weiterhin in der Bedeutung ‘tolerate’ verwendet (vgl. zu einer entsprechenden Kritik am DCE<sub>1</sub> Herbst 1986:104).

<sup>153</sup> Vgl. dazu die Diskussion entsprechender Beispiele bei Stein (1979: 5–9), Jain (1981: 276 ff) und Yorkey (1979: 394 ff).

resulting from an unnaturally restricted vocabulary” [Umschlagseite] zu vermeiden.

Aus diesen Einwänden dürfen keine voreiligen Schlüsse gezogen werden, etwa der Art, daß sich der Lexikograph in einem permanenten Konflikt zwischen zwei nur schwer miteinander in Einklang zu bringenden Zielsetzungen bei der semantischen Paraphrasierung befinde, nämlich zwischen *comprehensibility*, der der DCE mit seinen Definitionsverfahren absoluten Vorrang eingeräumt hat, und *accuracy*, auf die der ALD angeblich besonderen Wert gelegt hat. Denn weder führt – wie die in deutlicher Parallele zum LASDE vorgenommenen Modifikationen im DCE<sub>2</sub> belegen<sup>154</sup> – leichte Verständlichkeit automatisch zu einem Manko an Genauigkeit, noch müssen – wie die grundlegend überarbeitete 4. Auflage des ALD beweist, in der das Definitionsvokabular sowohl in qualitativer wie in quantitativer Hinsicht deutlich entschärft wurde<sup>155</sup> – exakte(re) und präzise(re) Definitionen zwangsläufig unverständlicher sein als die computerkontrollierten des DCE.

Gleichwohl läßt sich kaum bestreiten, daß viele lexikalische Paraphrasen durch die reflektierte Berücksichtigung von Vokabular, das nicht zum LVD gehört, merklich an Präzision und Trennschärfe gewinnen (vgl. dazu im ALD<sub>4</sub> s.v. *(to) foster*, *intriguing* oder *unprecedented*). Wie oben unter (2a) dargelegt, hat sich auch der DCE einer solchen Einsicht nicht verschlossen und empfohlen, das Definitionsvokabular flexibel zu handhaben und entsprechende „Ausnahmen“ zuzulassen. Insofern besteht Einigkeit darüber, daß *comprehensibility* und *accuracy* keine sich gegenseitig ausschließenden Zielsetzungen beim lexikographischen „Definieren“ sind, sondern daß ein vernünftiger Ausgleich zwischen Verständlichkeit und Exaktheit gefunden werden muß.

(2d) Von dieser letzten Bemerkung ist es nur noch ein kleiner Schritt zu einer überraschenden Beobachtung, die sich auf einen stichprobenartigen Vergleich von 50 Lemmata stützt. Dabei zeigt sich nämlich, daß vor allem bei den Konkreta die nicht kontrollierten Definitionen in CULD, in COBUILD, im ALD<sub>4</sub> und im PESD im Hinblick auf die verwendeten metasprachlichen Ausdrücke mit denen des DCE<sub>2</sub> nahezu identisch sind (vgl. etwa s.v. *hawk*, *phoenix*, *radio*) und daß sich die genannten Wörterbücher nur gelegentlich eines Vokabulars bedienen, das im LVD nicht verzeichnet ist (vgl. s.v. *rabbit*: “furry animal” (COBUILD), “furry tail” (ALD)) bzw. das vom DCE<sub>2</sub> nicht ebenfalls als “non-controlled defining word” zugelassen ist (BURROW).

---

<sup>154</sup> Vgl. dazu etwa die von Herbst (1986: 110 f) monierten *lexicographer*, *syringe*, usw., die entweder präziser gefaßt oder um “constituent features” (Stein 1979: 6) erweitert wurden.

<sup>155</sup> Aus einem von Herbst (1986:108ff) vorgenommenen Vergleich von 200 Einträgen im DCE<sub>1</sub> und im ALD<sub>3</sub> geht hervor, “that in ALD [...] four to five times as many words outside the LDOCE defining vocabulary are used than in LDOCE”. Ein Vergleich zwischen DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>4</sub> läßt letzteren allerdings in einem wesentlich günstigeren Licht erscheinen.

In Ermanglung empirisch gesicherter Erkenntnisse läßt sich allerdings die entscheidende Frage, ob nicht das Verfahren des DCE aufgrund weiterhin bestehender signifikanter Unterschiede dem L2-Lerner doch meßbare Vorteile bringt, vorläufig nur spekulativ beantworten. Soweit wir uns überhaupt auf Befragungen oder Tests zur "usefulness" dieser Angabenklasse berufen können, ist die Untersuchungsbasis für generalisierende Aussagen viel zu schmal und sind die Ergebnisse im übrigen widersprüchlich.<sup>156</sup> Vieles deutet darauf hin, daß sich mit Definitionsvokabularen, die ein mittleres lexikalisches Niveau ansetzen, die gleichen Erfolge erzielen lassen wie mit streng kontrollierten und daß die von Longman favorisierte Linie nicht das Maß der Dinge für die L2-Lexikographie ist.

Solange der empirische Beweis für die verstehensfördernde Wirkung einer bestimmten Definitionstechnik aussteht, ist die Metalexikographie gut beraten, die L2-Eignung eines Wörterbuchs nicht primär an den lexikalischen Paraphrasen festzumachen und den pädagogischen Wert des "controlled vocabulary approach" nicht überproportional zu gewichten.

(3) Wenden wir uns abschließend noch einer ganz anderen Kritik zu, die vor allem gegen die (syntaktische) Gestaltung der hier in Frage stehenden Textsegmente vorgebracht worden ist und die etwas mit der enormen Textdichte herkömmlicher lexikographischer „Definitionen“ zu tun hat.

Von einigem Interesse ist in diesem Zusammenhang die sorgfältig dokumentierte empirische Studie von Müllich (1990: 178), die u.a. zu dem Schluß kommt, daß der Grund für die mangelnde L2-Eignung des MR<sub>1</sub> einerseits in dem „zu hoch angesetzten Definitionsvokabular“, andererseits in dem geradezu „amtssprachlichen Erklärungsstil“ zu suchen ist. So äußere sich der in vielen Definitionen durchscheinende „Hang zu wissenschaftlicher Exaktheit“ (Müllich 1990: 148) vor allem darin, daß die Bedeutungserläuterungen wie eine mathematische Gleichung angelegt seien und daß der lexikographische Text damit einen Abstraktionsgrad erreiche, der die Dekodierungsfähigkeiten der meisten L2-Benutzer bei weitem übersteige. Bezeichnenderweise hat auch der MR<sub>2</sub> die hier sichtbar werdenden konzeptuellen Probleme eines L2-angemessenen Erläuterns von Bedeutung nicht überzeugend gelöst – eine Feststellung, die auch auf andere L2-Wörterbücher (so etwa DPF und z.T. auch DFC und DDF) zutrifft.

Stellvertretend für einen solchen extrem verdichteten Wörterbuchstil, der sich nach Müllich (ibid.) am ehesten mit dem Adjektiv „sperrig“ charakterisieren läßt, sei hier der Eintrag s.v. *démasquer* zitiert, den sowohl MR<sub>1</sub> als auch MR<sub>2</sub> folgen-

---

<sup>156</sup> So geht z.B. der DCE<sub>1</sub> aus einer an der Universität Augsburg durchgeführten Befragung (22 Fragebögen, bei der die Definitionen von 14 ausgewählten Lemmata im DCE<sub>1</sub>, im ALD<sub>3</sub> und in CULD gegenübergestellt wurden) sowohl in puncto *comprehensibility* als auch in puncto *adequacy* als klarer Sieger hervor (vgl. Herbst 1986: 109, Anm. 13). Demgegenüber läßt eine auf der Basis von 15 items und mit 16 Probanden an der Universität Bielefeld realisierte empirische Untersuchung keinen Zweifel daran, daß die nicht-kontrollierten lexikalischen Paraphrasen von COBUILD der Definitionstechnik im DCE<sub>2</sub> in nahezu allen Belangen deutlich überlegen sind (vgl. Kostrzewa 1991: 122).

dermaßen umschreiben: «1 Faire connaître (qn, un comportement) pour ce qu'il est, sous des apparences trompeuses [...]». Eine nicht weniger schwer zu verkraftende Paraphrase, die den Dekontextualisierungseffekt durch das fehlende Objekt noch verstärkt und die ihre abschreckende Wirkung auf den L2-Benutzer sicher nicht verfehlen wird, findet sich im DCE<sub>2</sub> unter dem (korrespondierenden) Verb (*to unmask*: “to show the hidden truth about”).

Hier setzt nun die Kritik von Patrick Hanks (1987) an, der die konventionelle Praxis der lexikographischen Textgestaltung radikal in Frage gestellt und damit den Weg für einen ganz neuen Definitionsstil geebnet hat, wie er seit 1987 in den L2-Wörterbüchern des Collins-Verlages (COBUILD und CELD) gepflegt wird. Der entsprechende Eintrag für (*to unmask*) lautet: “1 If you **unmask** someone or something bad, you show or make known their true nature or character, when they had previously been thought to be good”.

Wie groß die Unterschiede tatsächlich sind, mag die folgende Gegenüberstellung für die Lemmata (*to kill*, *broad (smile)* und *bitch*) verdeutlichen:

|                        | <i>kill</i> (v)  | <i>broad</i> (adj)   | <i>bitch</i> (n)  |
|------------------------|--|--|---|
| <b>CULD</b>            | 1 to cause the death of  | 1 wide; great (or greater than average) in size from side to side  | 2 a (bad-tempered or unpleasant) woman  |
| <b>PESD</b>            | 1 (...) cause (s.o/s.t) to die   | 1 wide, large from one side to the other (???)   | 2 nasty unkind woman  |
| <b>DCE<sub>2</sub></b> | 1 to cause death or cause to die   | 1 large, or larger than usual, when measured from side to side; wide   | 2 a woman, esp. when unkind or bad-tempered   |
| <b>ALD<sub>4</sub></b> | 1 cause death or cause the death of (sb/sth)   | 4 clear; obvious; unmistakable   | 2 spiteful woman  |
| <b>COBUILD</b>         | 1 To kill a person, animal, plant, or other living thing means to cause the person or thing to die | 4 A <b>broad</b> smile is one in which your mouth is stretched very wide because you are very pleased or amused. | 1 If you call a woman a <b>bitch</b> , you mean that she behaves in an unpleasant and nasty way to other people; [...]. |

Sieht man einmal von den wortartspezifischen Besonderheiten ab, so sind es vornehmlich die folgenden Eigenschaften, die COBUILDs Definitionstechnik auch im Urteil der meisten fremdsprachigen Benutzer in ein positives Licht rücken<sup>157</sup> und die ihr offenbar deutliche Vorteile gegenüber Longmans kontrollierten Paraphrasen verschaffen.

<sup>157</sup> Vgl. etwa Müllich (1990: 297 f und 472) und Hausmann (1990a: 227); vgl. auch oben Anm. 156.

Sofern die Definition dem Beispielteil vorangeht und – wie es normalerweise der Fall ist – keine relationalen Ausdrücke enthält, liegt gemäß den oben (S. 71 ff) gemachten Ausführungen eine lemmatische Adressierung vor. Aufgrund der Verwendung des Lemmazeichens in vollständigen Sätzen und dessen Einbettung in einen Kontext, aus dem sein Gebrauch erschlossen werden kann, haben wir es demgegenüber bei COBUILD generell mit dem zu tun, was Hausmann (1990a: 229) den «*adresse zéro*» und Wiegand (1989a: 570) das vollständige Fehlen lemmatisch adressierter Bedeutungsparaphrasenangaben nennt.

Die dabei gewählte Art der Kontextualisierung entspricht der generellen Zielsetzung, nämlich ein “*dictionary as prose*” (Hanks 1987: 118) zu schaffen und dafür Sorge zu tragen, “that any explanation should, if read aloud, sound like natural spoken English, of the kind that a teacher might use when explaining the meaning of a word or expression in the classroom” (ibid.: 119). Strukturell ähnelt COBUILDs Definitionstechnik damit dem, was Edelmann (1979) unter dem Begriff „operationale Definitionen“ faßt, die in „einfacher vorwissenschaftlicher Form“ (ibid.: 35) bereits von Kindern verwendet würden (vgl. auch Kostrzewa 1991: 119).

Die Verteilung metasprachlicher Elemente auf eine relativ lange Satzsequenz mit Hilfe von syntaktischen Modellen der Form „Wenn ..., dann“ bzw. „X ist, wenn“ o.ä., bei der Thema-Rhema-Beziehungen geschickt zur Geltung gebracht werden, trägt einerseits zur Anschaulichkeit des lexikographischen Textes bei. Sie führt andererseits aber auch zu einer Art «*décondensation*» bzw. «*décompression du texte lexicographique classique*» (Hausmann 1990a: 227), was wiederum das Verstehen günstig zu beeinflussen scheint.

Bereits die wenigen zur Veranschaulichung herangezogenen Beispiele lassen erkennen, daß COBUILDs Bedeutungserläuterungen häufig in eine Beschreibung übergehen, die über die Summe linguistisch relevanter Merkmale „überschüssig“ ist und die damit genau jene Bedingungen erfüllt, die wir (oben S. 136) unter Hinweis auf die didaktischen Vorteile einer „zur Beschreibung offenen Redundanz der Definition“ als spracherwerbsfördernd hingestellt haben.<sup>158</sup> Demgemäß spielt COBUILD seine Stärken vor allem bei den Abstrakta aus, indem er den rechten Teil der Umschreibung wie ein “*invented example*” anlegt. Wir begnügen uns mit einem Beispiel, das unterstreicht, wie sehr dieses Wörterbuch bemüht ist, die lexikographische Bedeutungserläuterung „enger an die motivierende Wirklichkeit [zu binden]“ (Hausmann 1977: 36):

**responsibility** [...]. **1** If you have **responsibility** for someone or something, you have control and authority over them, and its your duty to make sure that necessary tasks are carried out.

**2** If you accept or assume **responsibility** for a particular event or situation, you agree that you caused it or that your were to blame for it.

---

<sup>158</sup> Diese Einschätzung wird übrigens auch von Müllich (1990:472) geteilt, für den feststeht, daß „gerade auf dieser Stufe des Spracherwerbs vertraute Erklärungsweisen und eine gewisse Redundanz sehr hilfreich sein können“.

Spätestens an dieser Stelle wird klar, daß das unter Linguisten und Lexikographen ohnehin umstrittene Prinzip der zu ganzen Sätzen ausformulierten Bedeutungserläuterungen ebenfalls seine Schattenseiten hat. Da ist zum einen die mit der Kontextualisierung des Lemmas einhergehende Verwischung der Grenze zwischen „Explikations“- und Demonstrationsteil, der sich viele Lexikographen mit dem Argument widersetzen werden, daß es nach ihrem Verständnis nicht Aufgabe dieses Bauteils sein kann, den Gebrauch „beispielhaft“ zu illustrieren. Und so bleibt denn auch abzuwarten, ob L2-Benutzer aus dem verstärkten Angebot an Syntagmatik im Rahmen der „Definitionen“ (vgl. oben s.v. *responsibility* 2) produktives Kapital zu schlagen wissen oder ob nicht vielmehr die Gefahr besteht, daß einzelne Angaben in der Masse der auf diesen Bauteil nunmehr konzentrierten (impliziten) Informationen zum Gebrauch des Wortes (Markierung, Kollokationen, Pragmatik) untergehen bzw. unentdeckt bleiben.

Zweifel sind des weiteren gegenüber der Behauptung angebracht, die Paraphrasen seien dem gesprochenen Englisch nachempfunden und klängen bei lauter Lektüre natürlich. Schon Hausmann (1990a: 227) hat darauf aufmerksam gemacht, daß das zum Gesetz erhobene Definieren in ganzen Sätzen oft zu einer «sériation d'éléments vides» und zu einer «répétition fastidieuse et lourde» zwingt, so daß die ursprüngliche – durchaus begrüßenswerte – Absicht, die Paraphrase als mündlich versprochlichte Bedeutungserläuterung zu konzipieren, in Fällen wie den folgenden in der Tat pervertiert ist:

- find**     **9** If you **find** pleasure, enjoyment, comfort, etc in a particular thing of activity, you experience the feeling mentioned as a result of this thing or activity.  
**10** If you **find** the time or money to do something, you succeed in making or obtaining enough time or money to do it.
- throw**    **12** If something **throws** light or a shadow on a particular thing or area, it causes that thing or area to have light or shadow on it.

#### 4.2.3 Stellenwert und Nutzen von Bedeutungserläuterungen im L2-Wörterbuch

Auf die zentrale Frage, wie lexikographische Bedeutungserläuterungen konzipiert sein sollten, damit dem Benutzer das nötige Handlungswissen vermittelt wird, aus dem dann die Regeln zum Gebrauch des Lemmas erschlossen werden können, müssen wir die Antwort auch weiterhin schuldig bleiben. Dies ist allerdings nicht weiter verwunderlich, wenn man sich klarmacht, daß der gesamte Wörterbuchartikel „eine Instruktion an den Wörterbuchbenutzer zum richtigen Verstehen und Gebrauch der behandelten lexikalischen Einheit [ist]“ (Hausmann 1985a:374) und daß der lexikalischen Paraphrase beim Erwerb von „Bedeutung“ mit Hilfe des Wörterbuches längst nicht immer eine Schlüsselrolle zufällt.

Was die nach dem *genus-species*-Schema konzipierten lexikalischen Paraphrasen angeht, wie sie in den meisten L2-Wörterbüchern nach wie vor dominieren, so ist deren Wert für die Semantisierung selbst und für die Entwicklung der lexika-

lischen Kompetenz im besonderen ohnehin weit überschätzt worden. Damit keineswegs unvereinbar ist die Auffassung, daß komponentielle Analysen für spezielle Zwecke – wie beispielsweise im Rahmen einer synonymischen Diskriminierung oder einer paradigmatisch-inhaltlichen Gruppierung von Wörtern mit leicht zu differenzierenden Referenten – äußerst nützlich sein können. Es hieße also die hier formulierten Vorbehalte völlig mißverstehen, unterstellte man uns radikal kontextualistische oder einseitig holistische Positionen in der Frage angemessener Bedeutungserläuterungen. Mindestens zu denken geben sollte uns aber doch das Ergebnis der Untersuchung von Quasthoff/Hartmann (1982), die aufgrund empirischer Befunde für die Annahme der psychologischen Realität eines holistischen Bedeutungsbegriffes plädieren. Vor allem die Tatsache, daß in ihrem Korpus die Zahl der „Explikationen“ mittels Beispiel und bedeutungsgleichem Ausdruck bzw. durch Angabe eines typischen Verwendungskontextes eindeutig überwiegt, dürfte die These von der generell komponentiell kognitiven Repräsentationsform unseres Wissens über Bedeutungen ins Wanken bringen.

Wir können sogar noch einen Schritt weitergehen und die provozierende These aufstellen, daß der Nutzen von „definitivischen“ Bedeutungserläuterungen bei bestimmten Lemmazeichen selbst bei einer noch so ausgeklügelten Definitionstechnik als äußerst gering einzustufen ist. Betrachten wir dazu – stellvertretend für viele andere ähnlich gelagerte Fälle – die lexikalischen Paraphrasen von *Brücke*, *Nagel* und *Seife*, von denen einige geradezu „exotisch“ anmuten<sup>159</sup>:

|                  | <i>Brücke</i> (bridge, pont)  | <i>Nagel</i> (nail, clou)  | <i>Seife</i> (soap, savon)   |
|------------------|---|--|--|
| Wahring-Dtv      | Bauwerk zur Führung von Verkehrswegen über Straßen, Eisenbahnlinien, usw. | 1 hölzerner od. metallener Stift mit zugespitztem Schaft u. einem Kopf zum Befestigen od. Verbinden von Gegenständen | 1 zum Reinigen verwendete Natrium- od. Kaliumsalze von höheren Fettsäuren  |
| CULD             | 1 structure carrying a road or railway over a river <i>etc</i>            | 2 a thin pointed piece of metal used to fasten pieces of wood <i>etc</i> together                                    | a mixture containing oils or fats and other substances, <i>esp</i> formed into small regularly-shaped pieces and used in washing |
| DCE <sub>2</sub> | 1 a structure that carries a road or railway over a valley, river, etc.   | 1 a thin pointed piece of metal for hammering into a piece of wood, usu. to fasten the wood to something else        | a usu. solid substance that produces a LATHER (= soft white mass) when rubbed with water and is used for cleaning esp. the body  |

---

<sup>159</sup> Als „exotisch anmutend“ bezeichnet Müllich (1990: 148) u.a. auch die Erklärung des MR<sub>1</sub> für *genou*: «l' Articulation du fémur (cuisse) et du tibia (jambe), et région avoisinante, chez l'homme».

|                 |   |   |   |
|-----------------|---|---|---|
| MR <sub>2</sub> | 1. Construction, ouvrage reliant deux points séparés par une dépression ou par un obstacle  | <b>I.1</b> Petite tige de métal à pointe et le plus souvent à tête, qui sert à fixer, assembler, suspendre          | 1. Produit utilisé pour le dégraissage et le lavage, obtenu par l'action d'un alcali sur un corps gras.                     |
| DDF             | Construction en pierre, en bois ou en métal, pour relier deux rives d'un cours d'eau, pour franchir une voie ferrée, un estuaire, ou un obstacle quelconque | 1. Tige de métal ayant une pointe et une tête, et destinée à être plantée, en général pour fixer ou accrocher qqch. | Produit obtenu par l'action d'un composé de soude ou de potasse sur un corps gras, et servant au nettoyage, au blanchissage |
| DPF             | Ouvrage d'art, construction permettant de franchir un obstacle encaissé, un cours d'eau, un bras de mer, etc.   | 1. Petite tige de métal, pointue, et ordinairement dotée d'une tête, servant à fixer, attacher ou pendre qqch.      | 1. Produit obtenu par action d'un agent alcalin sur des corps gras naturels, employé pour blanchir et nettoyer.             |

Der Einwand, daß der potentielle Benutzer die Bedeutung dieser zum Elementarwortschatz gehörenden Wörter ohnehin kennt und kaum auf den Gedanken kommen dürfte, sie im einsprachigen Wörterbuch nachzuschlagen, ist zwar nicht von der Hand zu weisen. Er müßte aber – konsequent zu Ende gedacht – dazu führen, daß man sich bei ähnlich frequenten Bezeichnungen für Konkreta einer Illustration bedient, die umständliche und zugleich ein hohes sprachliches Niveau voraussetzende „Definitionen“ diesen Zuschnitts entbehrlich macht. Dies gilt gleichermaßen für weite Bereiche des fachsprachlichen Vokabulars, wo den Versuchen des L2-Wörterbuchs, das Gemeinte sprachlich unmißverständlich zu charakterisieren, relativ enge Grenzen gesetzt sind.<sup>160</sup>

Aber selbst dann, wenn die Semantisierung mit Hilfe derart abstrakter Bedeutungserläuterungen von Erfolg gekrönt wäre, bliebe zu fragen, was der L2-Benutzer mit den über die Paraphrase vermittelten Informationen anfangen kann. Da nicht davon auszugehen ist, daß der Benutzer das mit „Nagel“ und „Seife“ Bezeichnete selbst herstellen möchte, ist der Wert der mitgelieferten realenzyklopädischen Details im konkreten Fall von höchst zweifelhaftem Nutzen. Denn wissen will der L2-Benutzer in erster Linie, wie das Bezeichnete in der fremden Sprache verwendet wird und ob die betreffenden Wörter z.B. spezifischen Verwendungsbedingungen unterliegen. Mit anderen Worten: was wir brauchen, sind „weniger klassifikatorische als vielmehr pragmatische Definitionen“ (Weinrich 1976: 362), die vor allem die syntagmatische Dimension der Lemmazeichen zur Geltung bringen und die uns darüber aufklären, daß man *Brücken überquert* (engl. *to cross* oder *to pass over a bridge*, frz. *traverser un pont*), *Nägel einschlägt* (engl.

<sup>160</sup> Vgl. hierzu schon Stein (1979:7), die den Mangel an Präzision vor allem bei Tier- und Pflanzennamen (z.B. *bass*, *quail*) sowie bei Bezeichnungen für Substanzen und Spiele beklagt. Ähnlich auch Hausmann (1990a:232), der sich bei Lemmazeichen wie *tisser*, *tissage*, *tissu*, *métier à tisser*, *chaîne*, *trame* und *navette* für eine «description cohérente avec l'illustration du tissage» anstelle einer Definition an der jeweiligen alphabetischen Stelle ausspricht.



to hammer a nail into, frz. *enfoncer, planter un clou*) und Seife vorzugsweise zum Waschen (von Gesicht, Händen, usw.) benutzt.

Die damit ins Spiel gebrachte Dimension des Kontextes rückt nun vor allem bei jenen Lemmazeichen in den Vordergrund, deren Bedeutung sich ohne direkte oder indirekte Bezugnahme auf das syntaktisch-semantische Umfeld nicht zureichend darstellen läßt und bei denen „Explikations“- und Demonstrationsteil gewissermaßen eine (Beschreibungs-)Einheit bilden (müssen). In den Wörterbüchern wird der Kontextabhängigkeit auf recht unterschiedliche Weise Rechnung getragen. Gleichwohl lassen sich die im einzelnen praktizierten Verfahren bei aller (strukturellen) Verschiedenheit im Detail im Prinzip auf zwei diametral entgegengesetzte Strategien zurückführen.

Die erste Strategie, von der in der französischen Wörterbuchlandschaft vorzugsweise die Wörterbücher aus dem Hause Le Robert Gebrauch machen, besteht darin, die klassische Abfolge der Bauteile, also Definition – Beispiel, beizubehalten und die einen sehr weiten Bedeutungsradius umspannende lexikalische Paraphrase mit Hilfe der nachfolgenden Kollokationen/Kontextualisierungen stark einzuschränken. Evident ist dies bei den folgenden Sememen der Fall, bei denen nicht die „Definition“, sondern das Syntagma die für das genaue Erfassen der Bedeutung unverzichtbaren (semantischen) Informationen bereitstellt:

- dresser** 2. Faire tenir droit [...] *Dresser un monument, une statue. Dresser un lit, une tente.* (MR<sub>2</sub>).
- dresser** 5. Préparer, établir. *Dresser un contrat, un plan.* (DPF)
- assume** 2 to take or to claim for oneself (sometimes without the right to do so); begin to have or use: *You will assume your new responsibilities tomorrow.* | *The army assumed control over the government.* (DCE<sub>2</sub>)

Die Interdependenz von Bedeutung und Kontext ist auch der Grund dafür, daß in einigen L2-Wörterbüchern unter den gegebenen Bedingungen genau der umgekehrte Weg beschritten wird und daß der Bedeutungsparaphrase ein charakteristischer Verwendungszusammenhang vorangestellt ist. Daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen für Funktion und Stellenwert der „Definition“, die nicht mehr so tun kann, „as if meaning is something independent, inherent and unique to an item“ (Moon 1987: 86), und die nur noch dazu dient, die Verwendung des Lemmas in einem bestimmten Sprachausschnitt paraphrasierend zu erläutern:

- 2. adhérer** [...] 1° *Adhérer à une organisation, y entrer comme membre: Adhérer à un parti politique* (syn.: ENTRER DANS), et absol.: *Il a cessé d'adhérer depuis deux ans.* – 2° *Adhérer à une opinion, se ranger à cet avis: J'adhère à ce que vous avez dit* (syn.: SE RALLIER À, APPROUVER, SOUSCRIRE À). [...] (DFC)
- assouvir** [...] (sujet nom d'être animé) 1° *Assouvir sa faim, son appétit, les calmer complètement en mangeant* (littér.): *Il a un appétit vorace qu'on ne parvient pas à assouvir* (...). – 2° *Assouvir un sentiment violent (vengeance, haine, colère, etc.), le satisfaire pleinement par un acte de vengeance, de colère: Il assouvit sa fureur sur cet être faible et sans défense* (syn.: PASSER). [...] (DFC).

Letztlich ist auch das von den Collins-Wörterbüchern bevorzugte Definieren in ganzen Sätzen, bei dem dem Kontext eine “crucial role” (Moon 1987: 87) zufällt, nichts anderes als eine elaborierte Variante dieser Strategie, und zwar insofern, als sich COBUILD einer binär strukturierten Paraphrase bedient, deren linker Teil in Wahrheit eine syntagmatische Information enthält, die im rechten Teil „definiert“ wird (Hausmann 1990a: 231).

Mit einer noch radikaleren Lösung, die den Kontextualisierungsgedanken zum alles beherrschenden „semantischen Prinzip“ erhebt, sehen wir uns im DFLE 1 und DFLE 2 konfrontiert:

**clou** I. [...] *Tu crois vraiment qu'un seul clou va suffire pour accrocher le tableau? • Regarde! La pointe du clou est tordue, tu ne pourras jamais l'enfoncer!*  
 (...) *Surtout, traversez bien dans les clous!*  
 II. [...]

**S. 1.** On plante un *clou* (sens I) en tapant dessus avec un marteau, et on l'arrache avec des tenailles. *Clou* ou pour syn. **POINTE** (qui désigne également la partie pointue du *clou*). Les *clous* sont, sur une voie, un passage destiné aux piétons [...].

**percer** I. (sujet qqn, qqch) **percer qqch (concret)** *En faisant les travaux, les ouvriers ont percé le mur entre la chambre et la salle de séjour. • Attention, la bouteille est percée, le lait coule!*  **percer un trou, une ouverture, etc.** *Nous allons percer une fenêtre ici, cela vous donnera plus de lumière.*

II. (sujet qqn) **percer qqch (abstrait)** *Nous finirons bien par percer ce mystère.*

**S. 1.** *Percer qqch* (sens I), c'est y faire un trou, le traverser de part en part, le TROUER. *Percer un trou*, c'est le faire, le CREUSER. – 2. *Percer un mystère* (sens II), c'est le DÉCOUVRIR.

**remplir** I. (sujet qqn) **remplir qqch (récipient) de qqch** *Prends une casserole et remplis-la d'eau : on va faire cuire du riz. • Oh dis! Tu remplis trop mon verre, je ne boirai pas tout ce vin!*

II. (sujet des choses, des personnes) **remplir qqch (lieu, objet)** *Les nouvelles de la crise remplissent la première page des journaux. • Oh! Fais donc attention! Ta lettre est remplie de fautes d'orthographe! • L'église était remplie pour le mariage de Catherine!*

III. (sujet qqn) **remplir des papiers, des formalités** *C'est pour un [sic!] carte d'identité? Bon: remplissez ces papiers en indiquant votre nom, votre prénom, votre adresse.*

IV. (sujet qqch) **remplir qqn de qqch (sentiment)** *La nouvelle de son retour m'a rempli de joie.*

**S. 1.** *Remplir qqch* (sens I), c'est mettre un liquide, une matière, des objets dans un récipient jusqu'à ce qu'il soit plein. Il a pour contr. **VIDER**. – 2. [...].

Wie diese Textbeispiele aus dem DFLE 2 zeigen, werden auf einer ersten Stufe überhaupt keine Definitionen verwendet. Offenbar traut die Equipe von Jean Dubois den traditionellen Bedeutungserläuterungen nicht die Unterstützung bei der Semantisierung zu, die ihnen nachgesagt wird. Um so größeres Gewicht erlangen demgegenüber die Kollokationen, Kontextualisierungen und Beispielsätze, die eine

doppelte Aufgabe zu erfüllen haben. Einerseits sollen sie in ausreichendem Maße über die Norm der Verwendung(en) informieren; andererseits ist das Bemühen unverkennbar, das Lemma in einen Kontext zu stellen, von dem eine möglichst starke bedeutungsdeterminierende Wirkung ausgeht. Hieraus kann begründet gefolgert werden, daß die Beispielsätze zumindest partiell die Funktion übernehmen, die im allgemeinen den „Definitionen“ vorbehalten ist.

Erst auf einer zweiten Stufe, nämlich im sog. «commentaire sémantique» [S.], begegnen wir auch im DFLE Bedeutungserläuterungen, die häufig aber eine Reihe von Besonderheiten aufweisen. So wird im semantischen Kommentar zu *clou* (I) das im Beispielpart verwendet Grundvokabular systematisch aufgestockt, und zwar durch die Hereinnahme von Ausdrücken/Begriffen, die entsprechende inhaltliche Abgrenzungen ermöglichen und/oder die in kommunikationsrelevanter Weise mit dem Lemma verbunden sind (*marteau, tenailles, pointe*). Daneben läßt auch die Struktur der Paraphrasierung keinen Zweifel daran, daß wir es – ähnlich wie in COBUILD – mit einer Art pragmatisch orientierter „Definition“ zu tun haben. Wir erfahren nämlich nicht nur etwas über den Verwendungskontext des zu semantisierenden Gegenstandes, sondern auch etwas darüber, wie man mit ihm umgeht. Insgesamt vermitteln Beispielpart und semantischer Kommentar mehr Details über die Syntagmatik von „Nagel“ als der Wahrig-dtv, der nicht gerade zu den kollokationsarmen Wörterbüchern zählt. –

**Fazit:** Wie die bisherige Argumentation unschwer erkennen läßt, spricht einiges dafür, gewisse Traditionen beim Redigieren von Wörterbuchartikeln zu ändern. Vor allem scheint es zweckmäßig, die kulturelle Praxis des lexikographischen Definierens zu überdenken und sie im L2-Wörterbuch vielleicht sogar radikal in Frage zu stellen. Je ein Vertreter der “pedagogical lexicography” aus dem französischen und aus dem englischen Sprachraum hat diesen Schritt gewagt und jeder auf seine Weise den Bruch mit der Tradition vollzogen: COBUILD, indem er der verstehensfördernden Wirkung binär strukturierter Bedeutungsparaphrasen vertraut; der DFLE, indem er ganz auf die bedeutungsdeterminierende Kraft des ‘beispielhaften’ Kontextes setzt.

Welcher dieser beiden Strategien aus fremdsprachlicher Sicht der Vorzug zu geben ist, läßt sich wahrscheinlich nur im Rahmen einer gerade erst in Gang gekommenen empirischen Benutzungsforschung definitiv klären und soll deshalb hier auch nicht dezisionistisch entschieden werden. Als vorläufiges Fazit ist aber festzuhalten, daß sich bestimmte Bereiche des Lexikons – zumindest im L2-Wörterbuch – dem definitiven Zugriff entziehen. Für andere gilt, daß für den Nicht-Muttersprachler die lexikographische Information in ihrem wichtigsten Teil gerade nicht «définitionnelle», sondern «syntagmatique ou situationnelle, voire iconographique» ist (Hausmann 1990a: 232). Daraus folgt zwingend, daß Definitionen im Bewußtsein von Benutzern, Wörterbuchmachern und Metalexikographen immer noch ein – verglichen mit ihrer wirklichen Bedeutung für Dekodierung und Enkodierung – viel zu hohes Ansehen genießen. Demgegenüber verdient die Frage, ob Gebrauch und Verwendung der Lemmazeichen in einer ausreichenden Zahl von Kollokationen und Beispielsätzen vorgeführt werden,

ungleich größere Beachtung, weil gerade der L2-Sprecher täglich die Erfahrung machen muß, daß das Lexikon einer Sprache im wesentlichen kontextuell und idiomatisch ist (Hausmann: *ibid*).

### 4.3 Die syntagmatische Ebene

Mit systematischem Wortschatzlernen verbindet sich häufig die Vorstellung vom Einschleifen paradigmatischer Strukturen. Unbestritten ist, daß Wortschatzlernen – neben der zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellten Notwendigkeit des Memorierens von Einzelwörtern – in der Tat etwas zu tun hat mit der Erarbeitung von Wortfeldern, der Bewußtmachung von Bildungsdurchsichtigkeiten (vgl. oben Abschn. 3.3) sowie mit dem kontinuierlichen Aufbau von „Sachfeldern“ (vgl. unten Abschn. 4.4.2). Ohne also die Relevanz der paradigmatischen Organisation des Wortschatzes für dessen Aneignung in Abrede zu stellen, überzeugen die Argumente, die der Syntagmatik bei der systematischen Wortschatzarbeit Vorrang einräumen. Denn Ziel des Wortschatzlernens ist und bleibt nun einmal die normgerechte Verwendung der Wörter. Um ein Wort „richtig“ gebrauchen zu können, müssen die wichtigsten Verwendungskontexte in der Kompetenz abrufbar sein. Dies in wohlthuender Klarheit unterstrichen zu haben, verdanken wir Hausmann, der dazu resümierend feststellt:

„Differenziertes Verstehen und vor allem sprachrichtiges Sprechen und Schreiben steht und fällt mit der Kenntnis der Syntagmatik der Wörter. Gebrauchen muß man sie können“ (1984a: 406).

Von einem monolingualen (L2-)Wörterbuch wird man deshalb nicht nur präzise Bedeutungserläuterungen, sondern vor allem auch genaue Angaben über die Verwendung des Lemmas erwarten. Mehr als jede andere Bedeutungsangabe können die syntagmatischen Charakteristika dazu beitragen, die Kompatibilitäten eines Wortes und seine Distributionsverhältnisse zu erhellen.

In den Wörterbüchern tritt uns die syntagmatische Dimension auf vier Ebenen entgegen, und zwar (1) in Angaben zur Konstruktion/Syntax („Valenz“): z.B. *en arriver à qc / à faire qc*; (2) in Form der Aufzählung von lexikalischen Zweierkombinationen („Kollokationen“): z.B. *problems arise / come up*; (3) in festen, in der Regel lemmatisierten lexikalischen Verbindungen, die das Wort mit anderen eingeht: z.B. **défendre son bifteck** oder *to be part and parcel of*; (4) in ganzen Beispielsätzen oder satzähnlichen (meist infinitivischen) Kontextualisierungen, in denen (1) + (2) oder (3) als implizite Information im allgemeinen enthalten ist (vgl. dazu auch Hausmann 1977: 70). Während die Mikrostrukturen eines Wörterbuchs im ungünstigsten Fall auf die nackten „Definitionen“ reduziert sind, sollten in einem L2-Wörterbuch idealiter alle vier Stufen angemessen vertreten sein. Trotz gegenteiliger Behauptungen kommt ihnen nämlich eine je verschiedene Funktion zu und geben sie Antwort auf verschiedene potentielle Benutzerfragen.

Als syntagmatische Angaben im engeren Sinn haben nur die unter (1), (2) und (4) genannten Ebenen zu gelten, da es sich – wie oben (S. 108) angedeutet – bei den unter (3) erwähnten fixierten Verbindungen um lexikalisierte Einheiten mit Zeichencharakter handelt, die gemäß ihrem zeichentheoretischen Status auch typographisch als zur Makrostruktur gehörige Lemmazeichen zu kennzeichnen sind. Wenden wir uns deshalb zunächst den damit hinreichend ausgegrenzten syntagmatischen Angaben zu.

#### 4.3.1 Angaben zur Konstruktion (Valenzangaben)

Innerhalb der syntagmatischen Verbindungen, die ein Wort mit anderen eingeht, kommt den konstruktionsellen Eigenschaften besonderes Gewicht zu. Mit Recht geht die Dependenzgrammatik davon aus, daß Elemente einer Wortklasse – hier vor allem die Verben, aber auch die Adjektive und Substantive – die Elemente ihrer Umgebung strukturell determinieren und somit die richtige Verwendung eines Wortes in erheblichem Maße festlegen. Einer verbreiteten Auffassung zufolge ist unter Valenz die Fähigkeit von lexikalischen Einheiten zu verstehen, Leerstellen zu eröffnen, die ihrerseits in einer bestimmten Zahl und Art, also nach einem genau festgelegten Plan, von den Aktanten (Mitspielern, Ergänzungen) besetzt werden müssen.

An einem germanophonen Französischlerner sei exemplarisch aufgezeigt, auf welche potentiellen Benutzerfragen zur Konstruktion der Lemmata ein Nachschlagewerk eingestellt sein müßte: Bei einem Verb wie *croire* („glauben“) ergeben sich u.a. folgende Fragen: (a) Kann *croire* wie im Deutschen zwei Objekte bei sich haben? Wenn nicht, wie lautet die französische Entsprechung für *jdm. etwas glauben*? (b) Wie ist die weitere Verteilung und Kombination der Ergänzungen? Erlaubt das Verb z.B. indirekte, intransitive, pronominale oder gar unpersönliche Konstruktion und eröffnet es auch die Möglichkeit der prädikativen Ergänzung des Objektes? (c) Mit welcher Strukturvielfalt ist bei den abhängigen Satzgliedern zu rechnen? Kann die Funktion des direkten Objektes durch einen *que*-Satz oder durch infinitivischen Anschluß ausgefüllt werden, und wie ist dann im Französischen der Modus bzw. die Präposition (*à, de, Ø*)? (d) Unterliegen die Ergänzungen und das Subjekt evtl. bestimmten semantischen Restriktionen? – Bei einem Adjektiv wie *méchant* ist damit zu rechnen, daß der Benutzer neben der Hilfestellung bei der schwierigen Entscheidung über Vor- und/oder Nachstellung Auskunft darüber verlangt, ob *méchant* sowohl attributiv als auch prädikativ verwendet werden kann. Für andere, wie etwa *caractéristique*, ist überdies von Interesse, wie die Ergänzungen angeschlossen werden: *für jdn./etwas = de qn/qc.* – Vergleichbare Nachschlagelagen sind bei Substantiven wie *Tendenz* zu (*tendance à inf*) oder *Angst* vor (*peur devant/de*) und auch bei Nomina als Teil des Prädikats zu erwarten (vgl. etwa *prendre soin de inf*).

Angaben dieser Art sind ein wichtiger Bestandteil der Grammatiken. Letztere beschreiben die Syntagmatik in der Perspektive syntaktischer Ergänzungsklassen, indem sie eine Unterteilung nach Konstruktionstypen vornehmen und diesen eine repräsentative Zahl von Beispielen zuordnen. Daß zahlreiche Elemente in einem unter grammatischen Vorzeichen konzipierten Klassifikationssystem an verschiedenen Stellen gleichzeitig erscheinen (vgl. etwa *croire*: direkte Objekte,

Infinitivanschlüsse, *que*-Sätze, prädikative Ergänzungen), deutet darauf hin, daß Fragen der erwähnten Art nicht als grammatische Regellücke interpretiert werden dürfen. Vielmehr betreffen sie einen Bereich, der gesamthaft idiosynkratische Merkmale aufweist. Insofern würde das Wörterbuch, das vom einzelnen Wort ausgeht und dann systematisch dessen Verwendungsregeln zu formulieren sucht, dem Bedürfnis des Benutzers nach schneller und umfassender Information stärker entgegenkommen als die Grammatik.

Diese Erkenntnis hat sich seit langem durchgesetzt. Die vielfältigen Versuche, das Dependenzmodell valenzlexikographisch umzusetzen, sowie die Tatsache, daß wir für eine Reihe europäischer Sprachen über entsprechende Darstellungen und über ausgearbeitete Valenzwörterbücher verfügen (vgl. auch Kap. IV.1.2), belegen dies eindrucksvoll. Davon unberührt bleibt die Notwendigkeit, valenzspezifische Angaben in den Mikrostrukturen von L2-Gesamtwörterbüchern zu verankern und dem Benutzer auch im weniger spezialisierten Wörterbuch die Konstruktionseigenschaften von Verben, Substantiven und Adjektiven in ihren wesentlichen Zügen vor Augen zu führen.

Genau dies geschieht bekanntlich in einer nicht unbeträchtlichen Zahl von L2-Wörterbüchern, die dem Problem der Konstruktion von Verben (und Adjektiven) z.T. breiten Raum widmen und die im übrigen beweisen, daß die Fortschritte auf dem Gebiet der Valenzforschung auch an ihnen nicht spurlos vorbeigegangen sind. Die kritische Distanz, die man dennoch zu einer Rezeption der Valenzforschung wahren sollte, wie sie u.a. im ALD<sub>3</sub>, im DCE<sub>1</sub> und im Wahrig-dtv ihren Niederschlag gefunden hat, habe ich an anderer Stelle (in Zöfgen 1985) ausführlich erläutert und begründet und dabei aus fremdsprachendidaktischer Sicht Vorschläge zur (syntaktisch-semantischen) Organisation und Gestaltung der (Verb-) Artikel wie auch zur Einbeziehung von „mehr“ Syntax in die L2-Gesamtwörterbücher (Deutsch, Englisch, Französisch) unterbreitet. Die dort angemeldeten Vorbehalte bezogen sich vor allem auf die dependenz**grammatische** Orientierung der „verb patterns“, die Separierung funktional gleichwertiger Satzergänzungen, die Vermischung von semantisch relevantem Kontext und lexikographisch relevantem Kontext, die Art der Kodierung, die beim fremdsprachigen Benutzer keinerlei Bewußtsein für die zugrunde liegenden Satzgenerierungsmuster schafft, sowie ganz generell auf den Mangel an Transparenz und Stringenz der Darstellung.<sup>161</sup> Auf die Einwände im einzelnen brauchen wir in diesem Zusammenhang nicht erneut einzugehen. Um aber wenigstens anzudeuten, welche Grundsätze bei der Verankerung von „mehr“ Syntax im Wörterbuch zu beachten sind und wie ein „lernerfreundlicher“ Eintrag auszusehen hätte, führen wir die Alternative zur Darstellung von *(to) promise* im ALD<sub>3</sub> und DCE<sub>1</sub> vor, die in der erwähnten Un-

---

<sup>161</sup> Zu einem ganz ähnlichen Urteil ist auch Standop (1985:23 und 28ff) gekommen, der in seiner detaillierten Analyse der Valenzangaben im DCE<sub>1</sub> nicht nur diverse Inkonsistenzen und „zahlreiche Nachlässigkeiten“ aufdeckt, sondern der vor allem auch die „Unzweckmäßigkeit des grammatischen Systems“ für erwiesen hält.

tersuchung den Abschluß eines ersten Argumentationsstranges bildete (vgl. dazu Zöfgen 1985: 147):

**PROMISE<sup>2</sup> v**

**1** [...]

(a) [sbd] + V + (sbd) + sth / (that) ... / to inf ...: *He promised her his help.* • *It's already 10 o'clock and he promised (that) he would not be late.* • *Don't worry, I promise you to return your car in good condition.*

(b) [sbd] + V + sth + (to sbd): *They promised a special prize to the winner.* • *The administration promised an immediate reply to her letter.*

(c) [sbd] + V + (sbd): *I'll be back in time, I promise.* • *Will you come? – Yes, I promise (= you can be sure of it).* • *The work won't be easy, I promise you (= I warn you).*

**2** (formal) [.....]

(d) [sth/it] + V + to inf ...: *His forthcoming novel promises to be successful.*

**3** [...]

[keine pattern codes]: *The clear sky promises fine weather.* • *He promises well as an author.*

[Idm.]: (to) promise someone the moon / the earth

Ersichtlich berücksichtigt dieser Vorschlag einen wichtigen Einwand gegen die verstärkte Hereinnahme der Satzsyntax ins Wörterbuch; den Einwand nämlich, daß Angaben zur Konstruktion in diesem Wörterbuchtup nicht überproportional anwachsen dürfen gegenüber anderen, nicht minder bedeutsamen Informationen. Daneben ist der ganz bewußte Verzicht auf ein nur mit zeitraubenden Nachschlagegängen zu dechiffrierendes Kodierungssystem hervorzuheben. Bezeichnenderweise findet die damit verdeutlichte Kritik an der Darstellung der “verb patterns” in den englischen Lernerwörterbüchern eine indirekte Bestätigung im LASDE, der im Gegensatz zu seinem größeren Bruder eine den “reference skills” der Zielgruppe wesentlich besser angepaßte Beschreibungssprache wählt. Interessanterweise hat die Notationstechnik des LASDE in leicht veränderter Form Eingang in die Neubearbeitung des DCE (DCE<sub>2</sub>) gefunden und damit die benutzerfeindlichen “grammar codes” der 78er-Auflage abgelöst, ohne jedoch das Maß an Transparenz und „Funktionalität“ zu erreichen, das wir für unsere Konzeption bei aller Problematik im Detail in Anspruch nehmen. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, daß die Satzbaupläne nicht als valenzfundierte Strukturmuster vorgeführt werden (also unter dem Gesichtspunkt der Zahl der Leerstellen, die das Verb eröffnet), sondern in einer Mischung aus Angaben zur Satzfunktion, zur Wortklasse und zu „objektsprachlichen Realisierungen“ einer Wortklasse, die einzeln in den Beispieltel eingestreut sind. Also: **promise<sup>2</sup> v 1** [I; T (to)] ..... [+to-v] ..... [(that)] ..... [+obj + (that)] ..... [+obj(i) + obj(d)]. Auf diese Weise geht zum einen der funktionale Zusammenhang zwischen *sthg*, *obj(d)*, *to inf* und *that-clause* verloren; zum anderen wird die Chance verspielt, Strukturwissen zu vermitteln. Gleichwohl ist nicht zu bestreiten, daß das neu entworfene Kodierungssystem ein hohes Maß an Benutzerfreundlichkeit aufweist und daß die Exemplifizierung der Patterns mit je einem Beispielsatz für Anschaulichkeit und Klarheit sorgt. Allerdings ist die vom

DCE<sub>2</sub> praktizierte Methode, nämlich Code und Beispielsatz unmittelbar zueinander in Beziehung zu setzen, mit Risiken verbunden und läßt – wie Jehle (1990: 500–502) überzeugend dargelegt hat – in einer ganzen Reihe von Fällen die erforderliche Akribie vermissen. Die Folge sind sporadische Unzulänglichkeiten im Setzen der Codes bei Substantiven und Adjektiven sowie Informationslücken im Bereich der Verbsyntax.

Nicht vollends zu überzeugen vermag uns auch die Lösung des ALD<sub>4</sub>, der sein bisheriges Kodierungssystem ebenfalls einer gründlichen Revision unterzogen und dem entsprechenden Eintrag nunmehr folgendes Aussehen gegeben hat: **promise**<sup>2</sup> [...] v 1 [I, Tn, Tf, Tt, Dn·n, Dn·pr, Dn·f] ~ **sth (to sb)** make a promise (to sb) [...]. Zwar präsentiert sich die Notation in einer gegenüber früheren Auflagen weit einprägsameren Form – dort lautet dieser Eintrag noch: [VP6A,7A,9,11, 12A, 13A,17] –, doch dürfte den meisten Benutzern verborgen bleiben, daß die in eckigen Klammern stehenden Codes detaillierte Informationen zur Besetzung der durch die Grundstruktur **sth (to sb)** vorgegebenen Leerstellen liefern. Und wer schließlich wissen will, was sich tatsächlich hinter dem Kürzel Tf verbirgt (nämlich das Pattern “direct object: *that*-clause”) oder was mit Dn·pr (nämlich das Strukturmuster: “direct object + indirect object: *to/for* + noun (phrase)/pronoun”) gemeint ist, der wird um ein zeitaufwendiges Nachschlagen im “Detailed guide to the entries” (1556–1570) nicht herumkommen. Dabei wird er irgendwann feststellen, daß ihm diese detaillierten Erläuterungen im Vergleich zu dem in unseren Strukturformeln unter (1a) bis (1c) in kompakter und übersichtlicher Form vermittelten Wissen nichts aufregend Neues zu bieten haben. Insofern ist leider nicht auszuschließen, daß dem ALD<sub>4</sub> das gleiche Schicksal wie dem ALD<sub>3</sub> droht und daß Benutzer – wie von verschiedener Seite vermutet und/oder empirisch belegt<sup>162</sup> – von den syntaktischen Informationen keine Notiz nehmen und selbst nach langjähriger Arbeit mit diesem Wörterbuch den Kodierungen für die “verb patterns” keinerlei Beachtung schenken.

Was den dritten im Bunde der großen englischen Lernerwörterbücher angeht, der ja bereits mit seinem Definitionsstil neue Wege zu gehen sucht, so setzt COBUILD auch in diesem Punkt auf Innovation. Positiv hervorzuheben ist die (oben S. 96) bereits gewürdigte, da konsequent durchgehaltene Entlastung des eigentlichen lexikographischen Textes von grammatisch-syntaktischen Erklärungen. Strukturwissen vermittelnde Angaben – folglich auch sämtliche “grammar notes” – finden sich in der erwähnten Randleiste, die der Benutzer dann konsultieren soll, wenn es ihm nicht gelingt, aus den impliziten, über „Definition“ und Beispielteil „abfragbaren“ Informationen generalisierende Schlußfolgerungen über das syntaktische Verhalten eines Lemmas zu ziehen.

Angesichts der z.T. erdrückenden Fülle von Strukturformeln erhebt sich allerdings die Frage, ob nicht bei den Verben einer syntaktisch-semantischen Artikelgliederung der Vorzug vor einer dominant semantischen zu geben wäre. Da die

---

<sup>162</sup> Vgl. dazu exemplarisch Béjoint (1981:219), Heath (1982:98 und 106) und Herbst (1984:139f).



Zahl der syntaktischen Angaben durch eine solche Maßnahme auf eine überschaubare Menge schrumpfen würde, rückte auch das Ziel, das mit der "extra column" verfolgt wird – nämlich zu verallgemeinernden Aussagen über die Konstruktionseigenschaften zu kommen – ein gutes Stück näher. In der vorliegenden Form ist zu befürchten, daß die Randleiste dem Benutzer nur sehr begrenzt Einsicht in das syntaktische Funktionieren von Sprache erlaubt und daß er vor dieser Flut von Strukturangaben kapitulieren wird.

Dies ist nicht die einzige getrübe Freude. Obgleich das Bemühen anzuerkennen ist, eine gegenüber ALD<sub>3</sub> und DCE<sub>1</sub> transparentere und leicht zu dechiffrierende Symbolik/Notation auszuarbeiten, hatte das Redaktionsteam bei der Wahl der Beschreibungssprache nicht immer eine glückliche Hand. Jedenfalls dürfte sowohl die Bezeichnung REPORT CL[ause] (als Symbol für alle durch *that, if, whether, why*, usw. eingeleiteten Sätze) wie auch seine systematische Unterscheidung von WH-Sätzen (*who, whom, when, where*, usw.) nicht so ohne weiteres einleuchten. Wer verstehen will, warum bei (*to*) **promise** nur *that*, bei **ask** hingegen *if*, usw. die REPORT CL repräsentieren, ist gezwungen, die Erklärung im entsprechenden "special entry" nachzulesen. Die „traditionelle“ Lösung, "that-clauses" von indirekten Fragesätzen (WH = *if, whether, who*, usw.) zu unterscheiden, ist nicht nur überzeugender, sie ist dem Benutzer darüber hinaus auch mit weniger deskriptivem Aufwand nahezubringen.

Da sich die englischen L2-Wörterbücher bis in die jüngste Zeit zur Frage der Stellung der Partikel von "phrasal verbs" mit Ergänzung ausgeschwiegen haben, wird man es nachdrücklich begrüßen, daß COBUILD sich diesem Problem nicht nur angenommen, sondern es obendrein besonders gründlich behandelt hat. Leider erweist sich die Darstellung als geradezu klassisches Beispiel dafür, wie man durch eine im übrigen nicht befriedigend geklärte strukturelle Differenzierung (hier zwischen PREP und ADV) nicht aufklärend wirkt, sondern ganz im Gegenteil große Verwirrung stiften und den Benutzer mit einer Vielzahl erzwungener Nachschlagehandlungen und Dekodierungsoperationen schier zur Verzweiflung bringen kann. Tab. 8 (S. 153), die nur die für das genannte Problem relevanten und von uns bereits „(vor)interpretierten“ Fälle auflistet und sie mit der Notation im DCE<sub>2</sub> konfrontiert, legt davon beredtes Zeugnis ab.

Die Empfehlung kann nur lauten: (1) Aufgabe der Unterscheidung zwischen ADV und PREP; (2) oberflächenstrukturelle Beschreibung der Konstruktionsmuster, die bei [2] etwa folgendes Aussehen haben könnte: **V + (up) + sbd/sth + (up)** und die sich ansonsten die Lösung des DCE<sub>2</sub> zum Vorbild nehmen sollte.

| Beispiel   | Art der Strukturbeschreibung  |   |
|--|---|---|
|  | COBUILD   | DCE <sub>2</sub>  |
| [1] <i>to look after</i>   | V+PREP<br>[gemäß Erläuterung p. 1076, n° 2: intransitiv]  | <b>look after</b> sbdy./sthg.<br>[T]  |
| [2] <i>to bring up</i><br><i>to keep down</i><br><i>to give up</i> | V+O+ADV<br>ORDER V+O+ADV<br>ORDER V+ADV+O<br>[Auflösung vgl. p. 1076, n° 3]                           | <b>bring</b> sbdy./sthg. ↔ <b>up</b><br>[gemäß Erläuterung p. F44 bedeutet ↔ Vor- und Nachstellung der Partikel: "But if the object is a pronoun (...), it MUST come directly after the verb.]" |
| [3] <i>to hold against</i>   | V+O+PREP<br>[vgl. p. 1076, n° 4]  | <b>hold</b> sthg. <b>against</b> sbdy.<br>[T]   |
| [4] <i>to look forward to</i>                                      | V+ADV+PREP<br>[vgl. p. 1076, n° 5: trans.; prepos. always after ADV]                                  | <b>look forward to</b> [T]  |
| [5] <i>to take out on</i>  | V+O+ADV+PREP<br>[komplizierte Erläuterung p. 1077, n° 6: Nach COBUILD kann <i>out</i> vor "O" stehen] | <b>take</b> sthg. <b>out on</b> sbdy.<br>[DCE <sub>2</sub> verneint die Möglichkeit der Vorstellung von <i>out</i> ]  |
| [6] <i>to break through</i>  | V+ADV/PREP<br>[vgl. p. 1076, n° 7: intransitiv]   | <b>break through</b> [T; I]<br>[T;I markiert einen Bedeutungsunterschied]   |
| [7] <i>to cross off</i>  | V+O+ADV/PREP<br>[vgl. p. 1077, n° 8]  | <b>cross</b> sbdy./sthg. <b>off</b>   |

Tab. 8: Syntaktische Strukturbeschreibung für Verben in COBUILD (und DCE<sub>2</sub>)

Bei den französischen Lern(er)wörterbüchern darf natürlich die um Angaben zur semantischen Selektionsrestriktion ergänzte Valenzkonzeption des DFLE nicht unerwähnt bleiben, zumal sich dieses Wörterbuch einer Notation bedient, die sich ohne Kenntnis eines bestimmten Grammatikmodells in Handlungsanweisungen zur Satzkonstruktion umsetzen läßt (vgl. oben S. 145). Warum man dennoch zögert, der Anlage und Ausgestaltung dieser Textsegmente ein uneingeschränktes Lob auszusprechen, und warum es hier noch einiges zu verbessern gilt, zeigt ein Vergleich mit einem Verbwörterbuch für germanophone Französischlerner (vgl. Kap. V.2.3), das diesen Aspekt in den Mittelpunkt der Beschreibung stellt und naturgemäß präzisere Informationen liefert.

Mit einer solchen Gegenüberstellung ist freilich nicht beabsichtigt, die Integration syntaktischer Angaben in das L2-Gesamtwörterbuch so weit zu treiben, daß langfristig das Spezialwörterbuch zu einem verzichtbaren Luxus verkümmert. Vielmehr geht es darum zu verdeutlichen, daß auch die großen Lernerwörterbücher

aus den konsequent adressatenorientierten Deskriptionen von Spezialwörterbüchern manche Anregung schöpfen können. Um entsprechenden Überlegungen in Kap. IV.1 und V.2 nicht vorzugreifen, seien abschließend lediglich stichwortartig einige Grundsätze formuliert, die es bei der Verankerung von (verb)valenzspezifischen Angaben im L2-Gesamtwörterbuch zu befolgen gilt<sup>163</sup>:

- Syntaktisch-semantische Gliederung der Verbartikel.
- Oberflächenstrukturelle Beschreibung der „lexikographisch relevanten Verbkontext[e]“ (Wiegand/Kučera (1981: 162 ff), bei der sicherzustellen ist, daß die Satzbaupläne auch ohne Kenntnis der zugrunde liegenden Grammatik verstanden und in Anweisungen zur Satzkonstruktion umgesetzt werden können.
- Gruppierung solcher Verbkontexte zu Strukturformeln, in denen Satzglieder in gleicher Funktion (z.B. *obj*) auch mit Blick auf die Wortklasse (z.B. *noun*) und ggf. die objektsprachlichen Repräsentanten der Wortklasse (*that* bzw. *que* oder *when* bzw. *quand*) beschrieben werden und in denen Fakultativität und Obligatorität Berücksichtigung finden. Die Nachteile, die einem solchen Verfahren aus linguistischer Sicht zweifellos anhaften (Vermischung von grammatischer Kategorie, grammatischer Funktion und objektsprachlicher Realisierung der Satzglieder) werden um der didaktischen Vorteile willen in Kauf genommen.
- Differenzierung der in den Strukturformeln enthaltenen grobsemantischen Kategorien (sth./sbd.) in Richtung auf Präzisierung der Selektionsbeschränkungen durch entsprechend gewählte Beispielsätze und/oder durch Belegung mit einer ausreichenden Zahl von Kollokationen.
- Verzicht auf Satzbaupläne für sämtliche syntagmatischen Verbindungen mit quasi-idiomatischem Charakter. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, daß die Strukturformel in einem solchen Fall ein nur geringes Generierungspotential besitzt.

---

<sup>163</sup> Zu den Anforderungen, denen die grammatischen Informationen im Lernerwörterbuch genügen müssen, vgl. auch Jehle (1990a:249–258), der bei seiner Analyse der Kodierungssysteme der englischen L2-Wörterbücher zwar zu einem ähnlich kritischen Gesamturteil kommt wie wir, der aber z.T. andere Prioritäten setzt. Für ihn sind es vor allem die folgenden fünf Kriterien, die die Konstruktionsmuster erfüllen müssen, „um ihrer Aufgabe hinsichtlich des Adressatenkreises des Wörterbuchs gerecht zu werden“ (250): 1. Klarheit und leichte Verständlichkeit; 2. Präzision; 3. Exhaustivität; 4. Konsistenz in der Verwendung und Setzung grammatischer Codes; 5. Transparentmachung ähnlicher und durch Transformationen miteinander verwandter Strukturen. Allerdings räumt er ein, daß „der Verfasser einer populärwissenschaftlichen Rezension sich wohl in verstärktem Maße auf die praktische Verwertbarkeit, also auf die Verständlichkeit, Memorierbarkeit und Umsetzbarkeit der Codes [...] aus der Sicht des Durchschnittsbenutzers konzentrieren [wird]“ (258).

### 4.3.2 Der Illustrations- bzw. Demonstrationsteil

Als Charles Pinot Duclos, ständiger Sekretär der *Académie française* seit 1755 und verantwortlicher Redakteur der 4. Auflage des Akademiewörterbuchs, im Jahre 1760 Voltaire um Mitarbeit bei der Fertigstellung des zweibändigen Werkes bat, antwortete ihm dieser:

«Je suis entièrement à vos ordres pour le dictionnaire de l'Académie [...]. Votre plan me paraît aussi bon que je trouve l'ancien plan sur lequel on a travaillé mauvais. On réduisit le dictionnaire aux termes de la conversation et la plupart des arts étaient négligés. Il me semble aussi qu'on s'était fait une loi de ne point citer, mais un dictionnaire sans citations est un squelette».<sup>164</sup>

In der Geschichte der Lexikographie hat der letzte Satz dieser Passage einige, wenngleich zweifelhafte Berühmtheit erlangt. Bis in die jüngste Zeit wird Voltaire nämlich manchmal der Ausspruch in den Mund gelegt: «*un dictionnaire sans exemples est un squelette*».<sup>165</sup> Die damit verdeutlichte Verwechslung von *exemple* und *citation* hat im 18. und 19. Jahrhundert zu einer Reihe von Fehldeutungen geführt, die u.a. den Zeitpunkt der Verankerung von „Beispielen“ im Wörterbuch betreffen. Bereits die zwei- und mehrsprachigen Wörterbücher des 16. und 17. Jahrhunderts – und hier vor allem der *Dictionnaire françois-latin* von Estienne (1539) sowie seine „Bearbeitungen“ durch Thierry (1564) und Nicot (1606)<sup>166</sup> – zeichnen sich bekanntlich durch einen großen Reichtum an Phraseologismen aus. Zusammen mit den plurilingualen lexikographischen Nachschlagewerken des 17. Jahrhunderts bilden sie die „theoretische“ Grundlage für die ausführliche Belegung der Bedeutungsparaphrasenangaben mit Zitaten bei Richelet (1680) und Furetière (1690) und für die (nicht belegten) Satzbeispiele, wie wir sie in den Akademiewörterbüchern vorfinden. Voltaire ist demnach nicht, wie offenbar noch das 19. Jahrhundert glaubte, der geistige Urheber dieser lexikographischen Praxis. Und ein weiteres wird verdeckt, wenn man sich in dieser Form auf Voltaire beruft. Spätestens seit der Mitte des 18. Jahrhunderts war die Frage „selbstgebildete Beispiele“ (*exemples*) versus „Autorenbelege“ (*citations*) ganz im Sinne der rationalistischen

---

<sup>164</sup> Der Brief an Charles Pinot Duclos datiert vom 11. August 1760. Wir zitieren nach: Voltaire. *Correspondance*, V (janvier 1758 – septembre 1760), éd. Th. Besterman. Paris: Gallimard 1980, S. 1053.

Die 4. Auflage des Akademiewörterbuchs von 1762 hebt sich in vielerlei Hinsicht positiv von den Vorgängern ab. Welchen Anteil Voltaire an der endgültigen Fassung hatte, darüber gibt auch die Korrespondenz keinen letztgültigen Aufschluß. Vieles deutet aber darauf hin, daß weder seine Arbeit am Buchstaben T noch seine konzeptuellen Vorschläge Eingang in das Akademiewörterbuch gefunden haben (vgl. dazu ausführlicher Vernier 1970: 227 ff).

<sup>165</sup> Exemplarisch seien genannt: Collignon/Glatigny (1978:144) und Quemada (1967:539), der allerdings den Widerspruch insofern auflöst, als er immerhin erläutert, was Voltaire wirklich gemeint hat.

<sup>166</sup> Näheres dazu in der grundlegenden Arbeit von Wooldridge (1977).

Sprachauffassung zugunsten von Zitaten aus der (meist schönen) Literatur entschieden.<sup>167</sup>

Unsere kleine Reminiszenz an das fast schon legendäre Voltaire-Zitat ist für die hier zu behandelnde Thematik insofern von Belang, als sie den Stellenwert unterstreicht, der dem „Illustrationsteil“ bei der lexikographischen Beschreibung von Bedeutungen von Beginn an zukam. Zu dieser Einsicht steht nun die anhaltende intensive wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Wörterbuch in einem eigentümlichen Kontrast. Von rühmlichen Ausnahmen abgesehen, wird diesem so wichtigen Bauteil der monolingualen Sprachwörterbücher in der metalexikographischen Literatur nicht genügend Beachtung geschenkt. Und dort, wo dessen Rang entsprechend gewürdigt und die Problematik mit mehr als nur einer Randbemerkung gestreift wird, kommt man kaum über die Erörterung der bereits vor Voltaire heftig diskutierten Frage des Für und Wider von “made-up” oder “quoted examples” hinaus.<sup>168</sup> Ein solches begrenztes Problembewußtsein ist u.a. darauf zurückzuführen, daß im Mittelpunkt der lexikographischen Beschreibung seit jeher die „Erläuterung“ von Bedeutungen mittels einer lexikalischen Paraphrase stand. „Definitionen“ wurden deshalb nicht nur als der wichtigere Teil des Wörterbuchs angesehen; sie galten auch als der weitaus schwierigere. Mit beiden Einschätzungen erliegt man einem fatalen Irrtum mit unliebsamen Konsequenzen. Fest steht nämlich, daß die in diesem Zusammenhang zu diskutierenden Fragen in dem Augenblick eine andere Qualität bekommen, in dem man sie in der Perspektive zweckbestimmter und adressatengerechter Wörterbücher aufwirft. Denn nunmehr müssen die „Beispiele“ im Blick auf ihre Funktion und Leistung innerhalb des gesamten Wörterbuchartikels als eines didaktischen Textes *sui generis* beurteilt werden.

Da mit der Kenntnis von Konstruktionsmustern, Satzbauplänen oder “pattern codes” der oben beschriebenen Art lediglich Wissen um *K o t e x t e* erworben wird, kann man Valenzangaben vernünftigerweise auch nicht als Manifestation von „Beispielen“ bezeichnen, die in der Regel auch semantische Informationen über die normgerechte Verwendung des Lemmas enthalten. Ebenso wenig läßt sich dies von lexikalisierten Wendungen des Typs (*dire, savoir, ... qc*) **sur le compte de qn** behaupten, die selbst Zeichencharakter haben und die sich damit von lexikalischen Zweierverbindungen der Form *to lay a trap* oder *tendre un piège* unterscheiden, auf die dies – wie wir sehen werden – gerade nicht zutrifft. Eine ganz entscheidende, von Rey-Debove (1970: 1054) übersehene Voraussetzung für das Vorliegen einer

---

<sup>167</sup> Nicht zuletzt wegen der Belegpraxis erschien den Zeitgenossen das Wörterbuch von Richelet (1680) dem Akademiewörterbuch von 1694 weit überlegen (vgl. dazu die aufschlußreichen Hinweise bei Bray 1985: 248). Wie intensiv die Diskussion dennoch über zwei Jahrhunderte hinweg geführt wurde und welche Argumente für und gegen die belegende Lexikographie vorgebracht wurden, stellt Quemada (1967: 539 ff et passim) dar.

<sup>168</sup> Bewußt nennen wir zwei nicht-französische Einführungen in die Lexikographie, die hier keine Ausnahme bilden: für das Spanische Haensch [et al.] (1982:422); für das Englische Landau (1984: 166f).

„beispielhaften“ Verwendung, i.e. die implizite Information über das lemmatisierte Zeichen durch Einbettung in einen Verwendungskontext, fehlt ihnen somit. Aus lexikographischer Sicht wären demnach als Verwendungskontexte ausschließlich jene „Demonstrationen“ der Syntagmatik eines Lemmas zu werten, bei denen der monosemierte Inhalt eines lemmatisierten Zeichens in einem semantisch relevanten Zusammenhang „gezeigt“ wird. Dies bedeutet nun auch, daß Kontexte, die eine metasprachliche Information enthalten und in denen über das Lemma selbst etwas ausgesagt wird, keine „beispielhafte“ Verwendung im erläuterten Sinn darstellen. Angaben dieser Art und Funktion sind aber keine Seltenheit in den exhaustiven Wörterbüchern. Folgende, dem *Grand Robert* [GR] entnommenen Zitate illustrieren diesen Fall exemplarisch<sup>169</sup>:

- [1] (L'emploi du mot) *récession* (...) *marque l'hypocrisie des hommes publics devant les termes de sens précis et grave, comme crise.* ÉTIEMBLE (GR, s.v. **récession**, cit. 3).
- [2] *Pour réaliser, au sens anglais de to realize, depuis Bourget, il est difficile de le refuser. Car le mot exprime une nuance particulière (...)* BAZIN (GR, s.v. **réaliser**, cit. 12).

Ohne den Ansprüchen zu genügen und ohne die Bedingungen zu erfüllen, die wir an eine Nominaldefinition zu stellen hätten, erlaubt eine solche Näherungsbestimmung immerhin, den „beispielbezogenen“ Teil aus dem Gesamt der syntagmatischen Informationen zum Lemma auszugrenzen. Einem in der metalexikographischen Literatur sporadisch anzutreffenden Sprachgebrauch folgend und diesen präzisierend, nennen wir fortan die oben (S. 147) unter (2) und (4) skizzierten syntagmatischen Ebenen des Lemmas den DEMONSTRATIONSTEIL eines lexikographischen Artikels.

#### 4.3.2.1 Lexikalische Zweierverbindungen (Kollokationen)

4.3.2.1.1 Vielen französischen Wörterbüchern – DFC, DDF und PR eingeschlossen – kann man zum Vorwurf machen, daß sie den Demonstrationsteil nicht immer unmißverständlich (u.a. auch *typographisch*) von den lexikalisierten Einheiten mit Zeichencharakter abheben. Weit stärker als die französischen mischen allerdings einige deutsche Wörterbücher die oben erwähnten syntagmatischen Angaben zu einem manchmal nur schwer zu durchdringenden lexikographischen Text, indem sie weder die fixierten Wendungen als (eigentlich) zur **Makrostruktur** gehörige Einheiten markieren, noch zwischen expliziten Angaben (etwa Verb-kotexten) auf der einen und impliziten Informationen auf der anderen Seite zureichend differenzieren.

---

<sup>169</sup> Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, daß derartige metasprachliche Informationen/Darstellungen in Wörterbüchern vom Range eines GR oder TLF von großem dokumentarischen Wert sind.

Mit der oben (S. 157) gerechtfertigten Entscheidung, „typische Zweierverbindungen“ zum Demonstrationsteil zu rechnen, ist zugleich klargestellt, daß die hier gemeinte Form von Lexemkombination als solche noch keinerlei explizite Angabe über Bedeutung, Verwendung und Distribution des Lemmas macht. Erst eine exhaustive Liste aller lexikographisch relevanten Zweierverbindungen könnte *in toto* den Charakter einer expliziten Aussage über die (semantischen) Kompatibilitäten des Lemmas/Semems annehmen. Insofern spricht einiges dafür, den Kollokationen im Sinne „ausgezeichneter“ Zweierkombinationen unter allen Formen der beispielhaften Verwendung eines Lemmas einen der vordersten Ränge zuzuerkennen und ihnen namentlich im L2-Wörterbuch breitesten Raum zu gewähren. Dies setzt natürlich eine Einigung darüber voraus, was unter einer solchen „typischen Verbindung“ zu verstehen ist.

Betrachten wir dazu einige Verb-Verbindungen mit *Skandal*. Vor allem die Presse *berichtet* gerne *über* Skandale; einige Blätter *leben* sogar *davon*. Gelegentlich liest man auch, daß Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens *in* Skandale *verwickelt* sein sollen (engl. *to be involved in*, *to be embroiled in* oder *to be mixed up with*; frz. *être impliqué dans*; *être compromis dans*)<sup>170</sup> und daß man nichts unversucht gelassen habe, einen Skandal zu *vertuschen* (engl. *to hush up*, *to cover up*; frz. *étouffer*). Von den zuletzt genannten Verbindungen geht eine eigentümliche Spannung aus. Substantiv und Verb stehen in einer markanten, für den kompetenten Sprecher auffälligen Beziehung zueinander. Wer über entsprechende Erfahrung im Umgang mit dem Französischen und Englischen verfügt, weiß außerdem, daß auch die Partner der syntagmatischen Verbindung *le scandale éclate* bzw. *a scandal bursts / erupts* mit einer Art auffälliger Üblichkeit dazu tendieren, kombiniert aufzutreten. Im Unterschied zu Syntagmen der Form *commenter/analyser/parler d'un scandale*, *aimer le scandale*, u.a. liegt bei dem gleichzeitigen Vorkommen von *scandale* und dem nur begrenzt kombinationsfähigen *éclater* i.S.v. „se produire, se manifester“ – wie auch bei *être impliqué dans*, *étouffer un scandale* und seinen englischen Entsprechungen – eine „typische, spezifische und charakteristische Zweierkombination von Wörtern“ vor (Hausmann 1985c: 118), für die sich der Terminus KOLLOKATION eingebürgert hat. Im Gegensatz zu syntaktisch relevanten syntagmatischen Verbindungen zeichnen sich Kollokationen nicht nur durch ein hohes Maß an Üblichkeit aus, mit der die Einzelwörter in dieser Konstellation auftreten, sondern auch durch die aufgrund komplizierter semantischer

---

<sup>170</sup> Erwähnung verdient die Tatsache, daß man die Kollokation *to be embroiled in a scandal* in den englischen L2-Wörterbüchern vergeblich sucht und daß die Kollokation *to be involved in a scandal*, auf die wir im DEWC im Artikel *involve* stoßen, in den englischen Wörterbüchern ebenfalls nicht verzeichnet ist. Mit Erstaunen wird man schließlich zur Kenntnis nehmen, daß für das BBI die Kombination *in einen Skandal verwickelt sein* offensichtlich keine typische Zweierverbindung darstellt und daß dementsprechend die erwähnten Verbkollokatoren dort nicht berücksichtigt wurden. Viel besser ist es auch um die französischen Wörterbücher nicht bestellt. Bei den mehrbändigen werden wir nur im ansonsten sehr kollokationsarmen GLLF fündig. Bei den einbändigen finden wir sie bezeichnenderweise im stark selektierenden DHJ, und zwar jeweils unter *impliquer*, nicht hingegen unter *scandale*.

Regeln sich gegenseitig begrenzende Kombinierbarkeit. Man ist fast geneigt, von einem gegenseitigen Sich-Hervorrufen zu sprechen, wie es auch das Verhältnis von *signifiant* zu *signifié* kennzeichnet. Solchermaßen „definierte“ Kombinationen sind Versatzstücke, „Halbfertigprodukte des Formulierens“ (Hausmann (1989d: 8). Beim Sprechen und Schreiben unterliegen sie einem gewissen Automatismus, bei der Sprachrezeption (Hören und Lesen) werden sie als vertraut und bekannt empfunden.<sup>171</sup>

Für einen kontinuierlichen Aufbau der lexikalischen Kompetenz ist es mithin unerlässlich, beim Lerner ein Bewußtsein oder zumindest eine Sensibilität für das Kollokationsphänomen zu wecken und zudem im Blick auf die systematische Wortschatzarbeit – insbesondere im außerunterrichtlichen Bereich – gewisse Prioritäten zu setzen, und zwar selbst auf die Gefahr hin, daß dies zu Lasten von anderen, nicht minder bedeutsamen Elementen des Wortschatzes geht. Aus der weitgehend abgesicherten Erkenntnis heraus, daß es nicht nur lernpsychologisch günstig ist, sondern auch innerhalb überschaubarer Zeiträume nachweislich zu einer Verbesserung des Ausdrucksvermögens – und zwar in puncto Sicherheit und Geschmeidigkeit – führt, wenn man auf Bekanntem aufbaut und wenn man vorhandenes Wortschatzwissen (syntagmatisch) richtig anzuwenden lernt, habe ich vorgeschlagen, den Akzent auf die Fähigkeit zum „kollokationsentdeckenden Lesen“ (Zöfgen 1989a: 192) zu legen, und entsprechende Vorschläge für eine kollokationsorientierte Textarbeit unterbreitet.<sup>172</sup>

Eine solche Position macht sich die inzwischen längst zu einem Gemeinplatz gewordene Einsicht zu eigen, daß es sich bei Kollokationen um “important learning units” handelt (Cop 1990: 36), die der fremdsprachige Lerner u.a. deshalb aktiv beherrschen sollte, weil er gezwungen ist, sie beim Sprechen und Schreiben ständig zu verwenden. Entsprechend häufig werden fortgeschrittene Lerner Kollokationen im Wörterbuch abfragen und entsprechend groß sollte beim Benutzer das Interesse an ausreichender Hilfestellung in einem bekanntermaßen fehlerträchtigen Bereich sein.<sup>173</sup>

Dem damit zweifellos vorhandenen Bedürfnis nach umfassender syntagmatisch-lexikalischer Information hat sowohl die englische als auch die französische Lernerlexikographie mit der Erarbeitung spezieller Kollokationswörterbücher inzwischen entsprochen (vgl. dazu auch Kap. V.3). Wie die intensiv geführte metalexikographische Diskussion um Funktion und Bedeutung von lexikalischen Zweierverbindungen und die in diesem Zusammenhang immer wieder erhobene

---

<sup>171</sup> Vgl. zu dem ganzen Gedanken auch Hausmann (1984a: 398 f).

<sup>172</sup> Zur Didaktik und Methodik des Kollokationslernens, bei dem auch dem Aspekt des Übens und Testens von lexikalischen Zweierverbindungen Rechnung getragen wird, vgl. jetzt auch Bahns (1993).

<sup>173</sup> Auf die Fehleranfälligkeit von Kollokationen und die daraus resultierenden Konsequenzen hat bereits Korosadowicz-Strużyńska (1980:115) aufmerksam gemacht: “Errors in the use of word collocations surely add to the foreign flavour in the learner’s speech and writing and along with his faulty pronunciation they are the strongest markers of ‘an accent’”.



Forderung nach verstärkter Aufnahme von Kollokationen ins L2-Gesamtwörterbuch belegt<sup>174</sup>, spielt diese Angabenklasse aber offensichtlich eine so wichtige Rolle, daß wir – wie bereits früher (in Zöfgen 1985a: 49) angeregt – endlich beginnen sollten, die Qualität der Lernerwörterbücher dominant nach Art und Zahl der aufgenommenen ‘typischen Zweierverbindungen’ zu beurteilen.

Überraschenderweise ist die Wörterbuchkritik dieser Empfehlung bislang nicht gefolgt und hat auch in der Vergangenheit diesem Teil des Wörterbuchartikels – gemessen an seiner Wichtigkeit für Wortschatzerwerb und Sprachbeherrschung – nur selten die ihm gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Nach Jehle (1990a: 261) wird das Thema „Kollokationen“ lediglich in 11 der insgesamt 210 von ihm eingehend analysierten Rezensionen zu englischen und französischen Lernerwörterbüchern in nennenswertem Umfang behandelt, wobei jedoch selbst in den erwähnten 11 Fällen in aller Regel kaum mehr als ein Zehntel der Besprechung auf diesen Bauteil entfallen. Erschwerend kommt hinzu, daß die zu diesen Textsegmenten durchgeführten Tests und stichprobenartigen Vergleiche in keinem einzigen Fall wirklich systematisch angelegt sind und daß selbst jene Arbeiten, in denen die Angabenklasse ‘Kollokation’ einen vergleichsweise breiten Raum einnimmt, keine verlässlichen Resultate liefern; sei es, daß die Untersuchungsbasis zu schmal ist<sup>175</sup>, sei es, daß qualitative Gesichtspunkte – i.e. die Art, in der Kollokationen verzeichnet sind, und der Ort, an dem der Benutzer sie aufspüren kann – sträflichst vernachlässigt wurden.<sup>176</sup>

Um zu einigermaßen abgesicherten Aussagen über die Kollokationspraxis der Lernerwörterbücher zu kommen, genügt es eben nicht, ein ausreichend großes Testkorpus zu wählen. Vorab sind eine Reihe von Entscheidungen im Hinblick auf folgende Probleme zu treffen:

(1) Mit der oben (S. 158f) angedeuteten Differenzierung zwischen spezifischen, zur *Norm* gehörigen Kollokationen und unspezifischen, zur *parole* zu rechnenden freien Verbindungen, die Hausmann (1984a: 398) mit dem Terminus KO-KREATION belegt<sup>177</sup>, ist bereits eines der zentralen Beschreibungsprobleme

---

<sup>174</sup> Vgl. dazu exemplarisch: Zöfgen (1985a:48ff); Benson (1985:65); Bahns (1987:100) und Jehle (1990a: 259ff).

<sup>175</sup> Dies gilt für meine eigene Analyse aus dem Jahre 1985 (Zöfgen 1985a: 49 ff), die sich auf lediglich sechs Substantive stützt und die darauf abzielte, Ausmaß und Art des „Verzeichnetseins“ von Verbkollokatoren in englischen und französischen Wörterbüchern sowie im Wahrig-dtv zu untersuchen.

<sup>176</sup> Dies gilt etwa für die verdienstvolle Übersichtsbesprechung englischer Wörterbücher und Nachschlagewerke von Henke/Pätzold (1985), bei der immerhin 30 Testitems zugrunde gelegt wurden.

<sup>177</sup> In der metalexikographischen Literatur sind auch andere Begrifflichkeiten gebräuchlich. So spricht etwa Sinclair (1988) bei Kollokationen von “closed or strong collocations”; Cowie (1981; 1986) unterscheidet “settled combinations” von “open combinations” und das BBI-Wörterbuch stellt “*recurrent combinations, fixed combinations or collocations*” (ix) in Gegensatz zu “*free lexical combinations*” (xxiv). Bei Mel’čuk heißen Kollokationen «cooccur-

angesprochen, mit dem jede Theorie der Kollokation konfrontiert ist. Denn ein solcher Versuch, innerhalb der lexikalischen Zweierverbindungen klar zu trennen zwischen auffälliger und unauffälliger Üblichkeit, stößt – wie auch Hausmann (1985c) freimütig einräumt – auf einige Schwierigkeiten, so daß diesbezügliche Zuordnungen längst nicht immer so eindeutig ausfallen, wie es sich der Linguist wünscht. Während es in den meisten Fällen problemlos gelingt, phraseologische Verbindungen unmißverständlich von Kollokationen zu unterscheiden (vgl. etwa: *renvoyer l'ascenseur à qn* [= “locution”] // *appeler l'ascenseur* [= Kollokation]; *mener qn en bateau* [= “locution”] // *couler un bateau* [= Kollokation]) sind die Übergänge zwischen “free” und “restricted combinations” in der Tat fließend, so daß wir uns vor allem bei Substantiven mit ausgesprochen großen Kollokationsradien (vgl. etwa *Angst, Krankheit, Zweifel*, u.a.) notgedrungen in Grauzonen bewegen, wo mit schwer objektivierbaren Festsetzungen zu rechnen ist.<sup>178</sup>

Ich widerstehe der Versuchung, an dieser Stelle die (in Zöfgen 1985a: 51 ff vertiefte) Diskussion über mögliche Kriterien für eine schärfere Grenzziehung zwischen Kollokationen und Ko-Kreationen aufzugreifen. Trotz der dort vorgeschlagenen, den Ansatz von Hausmann (1984a, 1985c) stützenden Präzisierung für die Identifikation von ‘spezifischen und charakteristischen Zweierkombinationen’ wollen wir aus unserer Überzeugung kein Hehl machen, daß sich die lexikographische Praxis ruhig ein wenig naiver geben darf als die (auch nicht immer so raffinierte) streng linguistisch argumentierende Wörterbuchforschung. Außerdem müssen wir uns darüber im klaren sein, daß in die Charakterisierung von Zweierverbindungen als “free” oder “restricted” auch kontrastive Gesichtspunkte hineinspielen, so daß aus L2-Sicht selbst „unauffälligen“ Lexemkombinationen, wie etwa *a hot day*, unter bestimmten Bedingungen ebenfalls der Status von Kollokationen zugesprochen werden sollte (vgl. Cop 1990: 37).

Besser als jede weitere Überlegung vermag die folgende kleine Auswahl zu veranschaulichen, welche Lexemverbindungen (im Französischen) als Kollokationen einzustufen sind und wann (L2-)lexikographisch auf das Vorliegen einer freien (durch Doppelklammer abgehobenen) Kombination zu schließen ist:

**accident:** *chercher, échapper à, frôler, ... ((voir)); chèque:* *barrer, encaisser/toucher, émettre/tirer, faire, ... ((déchirer, perdre, remettre ~ à qn)); dictionnaire:* *consulter, ... ((acheter, analyser, ...)); gouvernement:* *former/constituer, remanier, renverser/faire tomber, ... ((attaquer, critiquer, ...)); pont:* *franchir, traverser, lancer, jeter, faire sauter, ... ((admirer, peindre, ...)); problème:* *aborder/entamer, s'attaquer à, buter sur/contre, cerner, éluder, évacuer, résoudre, soulever, ... ((parler de, ...)).*

---

rences lexicales restreintes» (DEC 1984:4) und Kromann (1989) schließlich grenzt „usuelle Wortverbindungen“ (Kollokationen) von „regelrechten Wortverbindungen“ ab.

<sup>178</sup> So gibt es sicherlich gute Gründe, in der Kombination *maladie + se propage* eine Kollokation zu sehen. Dagegen spricht, daß diese Affinität im Vergleich zu *incendie/épidémie se propage* relativ schwach ausgeprägt ist.

Nunmehr kann in Wörterbüchern eine gezielte und in der überwiegenden Zahl der Fälle auch begründete Auswahl aus der nahezu unendlichen Menge möglicher Zweierkombinationen getroffen werden. Ein derartiger Kollokationsbegriff hebt sich damit positiv ab von dem des britischen Kontextualismus, der jegliche Art des Neben- und Miteinander von Wörtern meint und der konsequenterweise auch die sicherlich frequenten Verbindungen des Typs *critiquer un jugement, comprendre la peur de qn, vendre une maison, une belle robe*, u.a. in den Rang lexikographisch relevanter Kollokationen erheben müßte. Demgegenüber sehen wir uns durch die Ergebnisse der frequenzorientierten Lexikographie<sup>179</sup> in der Auffassung bestätigt, daß im Wörterbuch einzig jener Typ von Lexemkombination von Interesse ist, der uns gemäß den oben umrissenen Abgrenzungskriterien in folgenden Strukturtypen entgegentritt:

**1. Nomen + Verb:**

(dt.) *Mut schöpfen, eine (Telefon-)Nummer wählen, Verdacht schöpfen, eine Verpflichtung eingehen, ...*

(engl.) *to run a business, to keep a promise, to deliver a speech, to fulfil a threat,*

...

(frz.) *commettre un crime, rentrer sa colère, verser des larmes, toucher un salaire, ...*

**2. Nomen + Adjektiv:**

(dt.) *eine beißende Kritik, eine vernichtende Niederlage, ...*

(engl.) *a crushing defeat, a heavy smoker, ...*

(frz.) *une douleur accablante, un pur mensonge, ...*

**3. Verb + Adverb:**

(dt.) *zutiefst bedauern, schmerzlich vermissen, ...*

(engl.) *to appreciate sincerely, to consider seriously, ...*

(frz.) *neiger dru, regretter amèrement, ...*

**4. Adjektiv + Adverb:**

(dt.) *tief betrübt, hoch zufrieden, ...*

(engl.) *deeply absorbed, hotly contested, ...*

(frz.) *vivement débattu, parfaitement heureux, ...*

**5. Nomen<sub>1</sub> + Nomen<sub>2</sub>:**

(dt.) *ein Akt von Gewalt, ein Schwall von Worten, ...*

(engl.) *a piece of advice, an act of violence, ...*

(frz.) *un essaim d'abeilles, une volée d'oiseaux, ...*

---

<sup>179</sup> Die Unzulänglichkeit des Frequenzkriteriums für die lexikographische Darstellung der Kollokationen hat Hausmann (1985c:124f) am Beispiel von dt. *Angst* vorgeführt.

(2) Um auf der Grundlage eines solchermaßen stabilisierten Kollokationsbegriffs festzustellen, in welchem Umfang Lernerwörterbücher das Kollokationspotential eines bestimmten Lexems tatsächlich erfassen, wäre nun beim Vergleich mehrerer Wörterbücher ein Analyseverfahren (a) denkbar, bei dem die Wörterbücher selbst als *tertium comparationis* fungieren. Das Ziel einer derartigen Untersuchung bestünde dann darin zu ermitteln, welches Wörterbuch die meisten Kollokationen bereitstellt. Dehnte man eine solche Umschau auf etwa 70 bis 100 hochfrequente Substantive aus, so käme man zweifellos zu recht validen Ergebnissen. Allerdings ist ein solches Vorgehen mit erheblichen methodischen Risiken behaftet, verlangt es doch in jedem einzelnen Fall eine Entscheidung darüber, ob es sich bei der verzeichneten Kombination um eine Kollokation, eine Ko-Kreation oder eine phraseologische Verbindung handelt. Im übrigen ist dieser Ansatz für Einzelanalysen ungeeignet, da das *tertium comparationis* fehlt.

Damit sind bereits die wichtigsten Gründe genannt, warum in der bisherigen Wörterbuchkritik ein methodisch weniger risikoreicher und weniger beschwerlicher Weg (b) beschritten worden ist, nämlich derjenige mit externem *tertium comparationis*. Anlaß zur Kritik geben dabei allerdings die jeweils zum Vergleich herangezogenen Kollokationslisten, die generell als Stichprobe angelegt sind und die damit entweder nur die „publikumswirksamen“ oder die nach undurchschaubaren Kriterien zusammengestellten Kollokationen überprüfen, anstatt den Kollokationsreichtum eines Wörterbuchs im Hinblick auf das gesamte Kollokationspotential eines Lemmas zu testen. Erfolgversprechender und aussagekräftiger wäre hier ein systematischer Vergleich mit den Kollokationsinventaren, die uns für das Englische das BBI, für das Französische das *Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch* [= KFD] zur Verfügung stellt. Da nun diese Wörterbücher ihrerseits nicht ohne Fehl und Tadel sind und z.T. erhebliche Lücken aufweisen<sup>180</sup>, ließe sich die Zuverlässigkeit solcher Tests u.a. dadurch steigern, daß das Untersuchungskorpus „bearbeitet“ wird, indem die Kollokationsinventare bei den zur Überprüfung ausgewählten Substantiven, Verben oder Adjektiven konsequent ergänzt werden. Auf diese Weise wäre sichergestellt, daß der überwiegende Teil der Kollokationen, die im BBI bzw. im KFD fehlen, die aber in die L2-Wörterbücher Aufnahme gefunden haben, in der Vergleichsliste repräsentiert ist und daß die prozentualen Angaben ein wesentlich exakteres Bild von der unterschiedlichen Kollokationspraxis zeichnen.

(3) In der Kollokationsforschung besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß die Partner einer Zweierkombination, wie etwa *Verdacht schöpfen*, insoweit einen unterschiedlichen Status haben, als sie in einer hierarchischen Ordnung zueinander stehen. Terminologisch wird dieser Unterschied, dem in der Strukturtypologie

---

<sup>180</sup> Eine solche umfassende Analyse des BBI, die die Lücken und Ungereimtheiten dieses Wörterbuchs aus der Sicht des germanophonen Benutzers aufdeckt, hat Pätzold (1987) vorgelegt. Auf einige besonders gravierende Lücken im KFD kommen wir in Kap. V.3.3.4 zu sprechen.

(oben S. 162) durch eine entsprechende Anordnung der Kollokationspartner Rechnung getragen ist, als Opposition zwischen BASIS und KOLLOKATOR (engl. *node* und *collocate*) gefaßt. Lexikographisch kommt dieser Unterscheidung immer dann systematischer Stellenwert zu, wenn das Wörterbuch auch oder gar primär als Schreibwörterbuch zum Einsatz kommen soll. Erst mit der Beantwortung der Frage, ob die Kollokationen unter der Basis oder unter dem Kollokator lemmatisiert sind, können deshalb auch qualitative Differenzen in der Kollokationspraxis in den Blick genommen werden.

Die Entscheidung darüber, welcher Partner einer Zweierverbindung als Basis und welcher als Kollokator fungiert, läßt sich dabei nicht – wie offenbar Pätzold (1987: 154) vermutet und wie es auch unsere Strukturtypologie zunächst zu suggerieren scheint – ausschließlich an der Wortklassenhierarchie (Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb) festmachen. Als Basis hat vielmehr jener Teil zu gelten, der eine nähere Qualifikation (durch den Kollokator) erfährt. Insofern ist die vom BBI vorgenommene Rubrizierung von *to cry one's eyes out* unter **cry** oder *to ply sb with liquor* unter **ply**, bei denen jeweils das Verb genauer bestimmt wird, nicht zu beanstanden, und insofern handelt es sich bei *s'exprimer avec clarté* oder *rire aux larmes* eben nicht um Nomen-Verb-Kollokationen, sondern um Verb-Adverb-Kollokationen, die konsequenterweise unter dem Verb als Basis zu erscheinen hätten und nicht – wie im KFD geschehen – unter dem Nomen. Mit anderen Worten: in der obigen Strukturtypologie bezeichnen Nomen, Verb, usw. keine Wortklassen, sondern Funktionen, die sich erst aus der richtigen Anwendung des Prinzips ergeben: Kollokator = determinierender Teil, Basis = determinierter Teil.

Eine Auswertung der zu diesem Thema bislang vorliegenden Tests und Vergleiche – nicht zuletzt auch die von Arican (1985) durchgeführte Analyse von 270 Wörterbuchartikeln im ALD<sub>3</sub>, im DCE<sub>1</sub> und im CULD<sup>181</sup> – lassen keinen Zweifel daran, daß lexikalische Zweierverbindungen dominant unter dem Kollokator zu finden sind und daß die (Lerner-)Wörterbücher damit einen semasiologischen Zugang zu Kollokationen favorisieren, der weniger dazu dient, den Gebrauch der Basis in seinem kollokationellen Umfeld zu illustrieren, als dazu, die Bedeutung des Kollokators mit Hilfe der Basis zu erklären. Alle Anzeichen sprechen also dafür, daß “meaning and the reception of texts (i.e., the semasiological approach) is still given priority over the production of texts” (Cop 1990: 39). Unklar bleibt, inwieweit sich die Lernerlexikographie dieser Tatsache wirklich bewußt ist, zumal von einem reflektierten Umgang mit dem Kollokationsphänomen solange keine Rede sein kann, wie transparente Zweierverbindungen vom Typ *to make a mistake*, *arriver à un but*, *faire peur à qn*, usw., die ersichtlich kein Verstehensproblem

---

<sup>181</sup> Es handelt sich um eine im Sommersemester 1985 an der Universität Erlangen-Nürnberg angefertigte Seminararbeit mit dem Titel *Die Verteilung von Kollokationen in den einsprachigen britischen Lernwörterbüchern ALD, LDOCE und CULD anhand ausgewählter Beispiele*, die wir nach Cop (1990: 39) zitieren.

darstellen und bei denen es im Grunde genommen nichts zu „erklären“ gibt, weiterhin unter dem Kollokator verzeichnet sind.

Ganz anders liegen die Verhältnisse bei Benutzungshandlungen, die von einem Informationsdefizit bei der Herstellung eines fremdsprachigen Textes ausgelöst werden. In Situationen der (schriftlichen) Sprachproduktion ist es nämlich günstiger, wenn das Wörterbuch einen onomasiologischen, die Basis zum Ausgangspunkt nehmenden Zugang wählt und u.a. auf Fragen wie die folgenden eingestellt ist: “what can you do to STUDIES? [...], what can you do to a CAREER?, what do you do to a CAVEAT? how do you express the notion of a QUESTION which is disputable?” (Cop 1990: 39 f). Anders gewendet: In enkodierender Perspektive geht es darum, Konzepte wie etwa „Schmerz“ oder „Frieden“ durch Verbverbindungen wie *affermir la paix*, *adoucir la douleur* syntagmatisch angemessen zu versprachlichen oder aber eine verfügbare Kollokation wie frz. *aborder un problème*, engl. *carry out an experiment* oder *to raise a question* semantisch adäquat zu variieren (**problème**: *affronter*, *s'attaquer à*, *entamer*, *résoudre*, *trancher*, usw.; **experiment**: *to conduct*, *to perform*; **question**: *to bring up*, *to ponder*, usw.). Da der fremdsprachige Benutzer gerade im Kollokationsbereich immer damit rechnen muß, daß eine in der Ausgangssprache (onomasiologisch) verfügbare Kollokation in der Zielsprache ganz anders realisiert ist, dürfen im Lernerwörterbuch unter der Basis auch so banal anmutende lexikalische Verbindungen wie *prendre de l'importance* („Bedeutung gewinnen“) nicht fehlen, auf die das zutrifft, was wir an anderer Stelle (in Zöfgen 1989) thesenartig so formuliert haben: Je größer die Vertrautheit des L2-Sprechers mit den Kollokationspartnern, desto größer die Interferenzgefahr und desto geringer die Chancen dafür, daß solche Kollokationen bei der Textrezeption als lernenswerte Einheiten überhaupt wahrgenommen werden. Natürlich besteht grundsätzlich die Möglichkeit, zu einem zweisprachigen Wörterbuch zu greifen, wo wir in diesem speziellen Fall allerdings eine herbe Enttäuschung erleben werden und aufgrund der vergeblichen Suche sowohl unter der Basis als auch unter dem Kollokator<sup>182</sup> zu der Überzeugung gelangen müßten, \**gagner de l'importance* sei eine im Französischen akzeptable Nomen-Verb-Kombination.

Ein in diesem Zusammenhang durchgeführter stichprobenartiger – und demzufolge auch nur bedingt aussagekräftiger – Test deutet darauf hin, daß der für die lexikographische Erfassung so wichtigen Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator selbst in einem so linguistisch orientierten Wörterbuch wie COBUILD viel zu wenig Beachtung geschenkt wurde bzw. daß auch hier Situationen favorisiert werden, wie sie für die Wörterbuchbenutzung zum Zwecke der Textrezeption typisch sind. Nur so ist zu erklären, daß die hochfrequenten Nomen-Verb-Verbin-

---

<sup>182</sup> Wir haben verschiedene zweisprachige Wörterbücher konsultiert, u.a. auch das ansonsten exzellente LGWF/D-F, das uns ebenfalls im Stich läßt. Eine positive Ausnahme bildet nur das GIWb/D-F, das im Artikel **Bedeutung** auch *Bedeutung gewinnen* verzeichnet (*prendre* od *revêtir de l'importance*).

dungen vom Typ *ein Problem angehen, lösen*, usw. z.T. unter der Basis (*to solve a problem*), z.T. unter dem Kollokator (*to tackle a problem* [auch im DCE<sub>2</sub> s.v. **tackle**], *to face a problem*) Aufnahme gefunden haben. Der L2-Benutzer wird nicht gerade glücklich sein über die damit sichtbar gewordene wenig stringente Behandlung der Kollokationen, wie sie auch bei Stichwörtern wie *cheque, difficulty* und *responsibility* zu beobachten ist – um nur einige wenige zu nennen (Fundstelle jeweils halbfett): CHEQUE: *to pay by **cheque**, to **cash** a cheque*; DIFFICULTY: *to overcome **difficulties**, to **face** difficulties*; RESPONSIBILITY: *to take over, (accept [nur im „Explikationsteil“]), **assume responsibility**, to **claim** responsibility for*. Sprachproduktiv sind deshalb auch folgende Verbindungen „totes Kapital“ und müssen bei der Enkodierung eigentlich schon bekannt sein, will man sie in COBUILD aufspüren: *to **reach** (warum nicht auch: *to come to*) an agreement, to **pass** an examination, to **fail** an examination, to **dash** hopes, to **attach** importance to, to **set** a record*; Kollokationen übrigen, die im DCE<sub>2</sub> ausnahmslos unter der Basis verzeichnet sind.

(4) Gegen die vom Birminghamer Redaktionsteam getroffene Entscheidung, Kollokationen im Demonstrationsteil grundsätzlich über (vollständige) Beispielsätze zu vermitteln, läßt sich im Prinzip nichts einwenden, wenngleich die Praxis anderer Lernerwörterbücher zeigt, daß der Informationsgehalt des syntagmatischen Teils bei Reduktion auf Teilsätze oder auf die reinen Zweierverbindungen nicht automatisch abnimmt und daß man sich in vielen Fällen durchaus mit der platzsparenden Aufzählung von Kollokationen begnügen kann. Problematisch ist dieses Verfahren jedoch an den Stellen, wo jene impliziten Angaben über verschiedene Bauteile, nämlich über den „Definitionsteil“ und den „Demonstrationsteil“ gestreut sind bzw. wo – wie im DCE<sub>2</sub> – relevante Zweierverbindungen sogar in den kommentierenden Erläuterungen (USAGE NOTES) auftauchen. Für den Benutzer wäre es sicher hilfreich, wenn Kollokationen nicht nur in den USAGE NOTES durch Fettdruck hervorgehoben, sondern auch innerhalb der „Definitionen“ entsprechend kenntlich und von der lexikalischen Paraphrase als solcher typographisch abgesetzt wären, zumal er sie nach unseren Beobachtungen an dieser Stelle eigentlich nicht erwartet. Wenn Kollokationen gar nur im „Explikationsteil“ erscheinen (vgl. in COBUILD s.v. **cheque**: *sign*, s.v. **exam**: *take*, s.v. **responsibility**: *accept*), ist die typographische „Markierung“ geradezu zwingend. Für eine zureichende Beurteilung der Kollokationspraxis ist es deshalb von erheblichem Interesse, wo genau innerhalb des Wörterbuchartikels der Benutzer bei der z.T. recht mühsamen Suche nach Kollokationen fündig wird.

(5) In der Metalexikographie ist es gang und gäbe, das Fehlen bestimmter Angaben oder Einträge zu brandmarken und daraus auf die (mangelnde) Qualität des jeweiligen Wörterbuchs zu schließen. So wird man – um nur zwei Beispiele herauszugreifen – in COBUILD Kollokationen wie *to write out a cheque* und *to suffer (oder auch *to meet*) a defeat* vermissen, bei denen der DCE<sub>2</sub> uns wiederum nicht im Stich läßt. Dies trifft in noch stärkerem Maße auf die Nomen-Adjektiv-Ver-

bindungen zu, die von COBUILD recht stiefmütterlich behandelt worden sind (man vgl. dagegen im DCE<sub>2</sub> den Artikel **victory** mit einer imposanten Fülle von Adjektivkollokatoren).

Solange man mit internem *tertium comparationis* arbeitet und komparative Prädikate der Struktur »Wörterbuch A ist mächtiger als Wörterbuch B« zu entwickeln sucht, können wir es bei derartigen Befunden bewenden lassen. Bei externem *tertium comparationis*, i.e. bei systematischem Vergleich mit z.T. extensiven Kollokationslisten, ist hingegen zu bedenken, daß L2-Gesamtwörterbücher nun einmal keine Kollokationswörterbücher sind und daß ein "general dictionary" nicht an den Maßstäben gemessen werden darf, die für ein Spezialwörterbuch gelten. Von daher gesehen wäre es ungerechtfertigt, COBUILD etwa das Fehlen von Kollokationen anzukreiden, die selbst das BBI-Wörterbuch nicht liefert. Mit leicht ironischem Unterton kommentiert Pätzold (1987:180) dieses Manko so:

“**Attempts** do not *fail*, eyes or **glances** do not *meet*, **engines** do not *idle* nor do **opinions** vary. **Pains** do not *abate*, **chances** do not *pay off*, **doors** and **windows** do not *give on to lawns* nor do **houses** *face on to the road*. All these **problems** do not *arise* or *come up*, nor do they *confront* or *face* the user of BBI.”

Aber wie steht es mit *to acquire* (bzw. *to assume*) *importance*, *to inspire fear* oder *to inflict an injustice*, die wir zugegebenermaßen auch im DCE<sub>2</sub> vergeblich suchen werden? Anders gefragt: Wo ist die quantitative Grenze für die Berücksichtigung (resp. Nicht-Berücksichtigung) von Kollokationen in diesem Wörterbuchtyp zu ziehen und wie läßt sich diese Grenze sinnvoll bestimmen, um positive oder negative Urteile intersubjektiv nachvollziehbar zu machen?

Wir treffen diesbezüglich folgende Festlegung, die u.a. darauf Rücksicht nimmt, daß Handlichkeit und Preiswürdigkeit bei einem Lernerwörterbuch eine nicht unerhebliche Rolle spielen und daß höhere Anforderungen in diesem Bereich nur unter der Voraussetzung gestellt werden können, daß in anderen Bauteilen gestrichen oder aber daß die Zahl der Einträge verringert wird. Mit diesen Einschränkungen wäre ein L2-Gesamtwörterbuch, das sich makrostrukturell in den in Abschn. 3.1 (S. 77 ff) beschriebenen quantitativen Grenzen bewegt, dann als hervorragend einzustufen, wenn es etwa die Hälfte der Kollokationen verzeichnet, die uns im Spezialwörterbuch begegnen, während es bei weniger als 25% das Prädikat »nicht L2-tauglich« verdient.

4.3.2.1.2 Untersuchungen der Kollokationspraxis in den einschlägigen Lernerwörterbüchern, die den oben formulierten Ansprüchen genügen, fehlten bislang.

Für das **Englische** legt nun Bahns (1994) erstmals eine wörterbuchkritische Analyse vor, die methodisch u.a. dadurch zu überzeugen vermag, daß sie sich nicht nur auf eine breite empirische Basis stützt, sondern zudem auch qualitative Gesichtspunkte in dem geforderten Maße einbezieht. Untersuchungsobjekt sind die aktuellen Auflagen der drei großen "learners' dictionaries" (DCE<sub>2</sub>, COBUILD, ALD<sub>4</sub>). Als (externes) *tertium comparationis* dient ein Korpus von 176 Substanti-



ven mit insgesamt 1375 Verbkollokatoren, das auf der Basis der im BBI verzeichneten Verbindungen zusammengestellt wurde. Im Mittel liegt das getestete Kollokationspotential also bei 7,81 Verben; bei den einzelnen mehr oder weniger zufällig ausgewählten Substantiven schwankt es zwischen 2 (**caution**) und maximal 24 (**claim**). Was die Art des „Verzeichnetseins“ angeht, so wird nicht nur nach Basis und Kollokator unterschieden, sondern auch nach Bauteilen, für die drei Kategorien in Ansatz gebracht werden: (a) Illustrationsteil (in unserer Terminologie der Demonstrationsteil), (b) „Explikations-“ bzw. „Definitionsteil“ sowie (c) Fettdruck, der in den untersuchten Wörterbüchern allerdings recht verschiedene Funktionen hat, indem er Zweierverbindungen z.T. als “particularly fixed” interpretiert, z.T. aber auch deren quasi-idiomatischen Charakter (etwa innerhalb der USAGE NOTES) signalisieren soll und insoweit einen leicht hybriden Status hat.

Die auf die nackten Zahlen reduzierten Ergebnisse dieser sorgfältig recherchierten Studie sind zur besseren Übersicht in zwei getrennten Tabellen zusammengestellt (vgl. Bahns 1994: 14)<sup>183</sup>:

|   | DCE <sub>2</sub> | COBUILD      | ALD <sub>4</sub> |
|---|------------------|--------------|------------------|
| s.v. Nomen<br>(= Basis)                         | 267<br>19,4%     | 207<br>15,1% | 315<br>22,9%     |
| s.v. Verb<br>(= Kollokator)                     | 394<br>28,7%     | 441<br>32,1% | 436<br>31,7%     |
| Doppeleinträge                                  | 132<br>9,6%      | 112<br>8,1%  | 147<br>10,7%     |
| GESAMT<br>(ohne Doppeleinträge)                 | 529<br>38,5%     | 536<br>39,0% | 604<br>43,9%     |
| Testkorpus:<br>Σ <b>Verbkollokatoren</b> = 1375 | 1375<br>100%     | 1375<br>100% | 1375<br>100%     |

**Tab. 9:** Quantitative Verteilung der Kollokationen in englischen L2-Wörterbüchern

<sup>183</sup> Wir zitieren nach der Umbruchkorrektur, bei der die endgültigen Seitenzahlen noch nicht festlagen.

|                    |            | DCE <sub>2</sub> | COBUILD     | ALD <sub>4</sub> |
|--------------------|------------|------------------|-------------|------------------|
| Demonstrationsteil | s.v. Nomen | 164 (61,4%)      | 147 (71,0%) | 223 (70,8%)      |
|                    | s.v. Verb  | 290 (73,6%)      | 288 (65,3%) | 342 (78,4%)      |
| Fettdruck          | s.v. Nomen | 99 (37,1%)       | 58 (28,0%)  | 84 (26,7%)       |
|                    | s.v. Verb  | 36 ( 9,1%)       | 34 ( 7,7%)  | 36 ( 8,3%)       |
| Explicationsteil   | s.v. Nomen | 4 ( 1,5%)        | 2 ( 1,0%)   | 8 ( 2,5%)        |
|                    | s.v. Verb  | 68 (17,3%)       | 119 (27,0%) | 58 (13,3%)       |
| GESAMT             | s.v. Nomen | 267 (100%)       | 207 (100%)  | 315 (100%)       |
|                    | s.v. Verb  | 394 (100%)       | 441 (100%)  | 436 (100%)       |

**Tab. 10:** „Qualitative“ Verteilung der Kollokationen in englischen L2-Wörterbüchern

**Tab. 9** (S. 168) listet den jeweiligen (prozentualen) Anteil verzeichneter Kollokationen auf, wie er sich aus der direkten Gegenüberstellung mit dem BBI-Korpus ergibt. Aus diesem Vergleich geht der ALD<sub>4</sub> als Sieger hervor, dicht gefolgt von COBUILD und DCE<sub>2</sub>, die sich den zweiten Platz teilen.

Eine solche Rangfolge wird um so mehr überraschen, als COBUILD bekanntlich mit dem publikationswirksamen Slogan angetreten war, „helping learners with *real English*“. Ob nun die Birminghamer „database“ tatsächlich nur diese begrenzte Menge von typischen Zweierkombinationen bereitstellt oder ob der Grund für die eher „magere Ausbeute“ in der (nicht zielgerichteten) Auswahl der Beispielsätze zu suchen ist, sei dahingestellt. Als Fazit ist festzuhalten, daß COBUILD zwar nicht zu den kollokationsarmen L2-Wörterbüchern gehört, daß es aber in diesem Bauteil nicht nur hinter den Erwartungen, sondern auch hinter der Neubearbeitung des ALD ein gutes Stück zurückbleibt. Dennoch muß dieses Ergebnis gemäß den oben erläuterten Voraussetzungen rein quantitativ gesehen als mindestens zufriedenstellend bezeichnet werden (vgl. Bahns 1994: 16). Bestätigt wird es im übrigen durch eine auf 25 der 176 Substantive gestützte Überprüfung des Kollokationsreichtums im CULD und im PESD, die sich bei diesem Test mit dem vierten bzw. fünften Platz zufriedengeben müssen.

Verbesserungen ließen sich bei allen englischen Lernerwörterbüchern in erster Linie durch ein ausgewogeneres Verhältnis der unter der Basis und dem Kollokator lemmatisierten Zweierverbindungen erzielen. In jedem Fall müßte bei einem Wörterbuch, das enkodierenden Benutzungssituationen gewachsen sein will, der Anteil der unter der Basis verzeichneten Kollokationen deutlich erhöht werden. Erneut fällt auf, daß der ALD<sub>4</sub> auch in diesem Punkt (d.h. in der Zahl der unter dem Nomen gefundenen Verbanschlüsse sowie in der Zahl der Doppeleinträge) seinen Konkurrenten einiges voraushat.

Dies gilt bis zu einem gewissen Grade auch für die Verteilung der Kollokationen innerhalb der Wörterbuchartikel, über die **Tab. 10** (S. 169) Aufschluß gibt. Nicht zu übersehen ist der außergewöhnlich hohe Anteil von Kollokationen, die uns bei COBUILD im „Explikationsteil“ begegnen – ein Befund, der mit der in Abschn. 4.2.2 erläuterten besonderen Definitionstechnik dieses Wörterbuchs zusammenhängt und der aufgrund häufig fehlender typographischer Hervorhebung der Kollokationen negativ ins Gewicht fällt. –

Um Aussagen zur Kollokationspraxis der **französischen Lernerwörterbücher** auf eine empirisch ähnlich gesicherte Grundlage stellen zu können, haben wir sechs Vertreter dieses Typs (DFC, DDF, DPF, MR<sub>2</sub>, DFLE 2 und DSF) einem aufwendigen Test unterzogen, bei dem die strukturellen Vorgaben aus der Untersuchung von Bahns (1994) um der besseren Vergleichbarkeit willen so weit wie möglich beibehalten wurden. Hierin liegt auch der Grund dafür, daß zur Überprüfung nur die N(omen)-V(erb)-Verbindungen herangezogen wurden. Das Testkorpus bestand aus 75 Substantiven; die Gesamtzahl der Verbkollokatoren betrug 1092.

Um eine möglichst unvoreingenommene Auswahl der Basen sicherzustellen, wurde zunächst eine Maximalliste von rund 300 hochfrequenten Substantiven erstellt, in der dann Streichungen nach folgenden Kriterien vorgenommen wurden:

Es kamen nur solche Substantive in Frage, die nicht nur in allen sechs Lernerwörterbüchern, sondern auch im KFD verzeichnet sind, da letzteres den Ausgangspunkt für die Bestimmung des externen *tertium comparationis* bilden sollte. Da die Makrostruktur des DFLE 2 nur 5 000 Haupteinträge umfaßt und da mehr als die Hälfte der ursprünglich ausgewählten Basen in diesem Wörterbuch entweder fehlen oder aber nur als abgeleitete Form im sog. «commentaire lexical» figurieren, schieden bereits in dieser Phase Lemmata wie *affront*, *ambition*, *carrière*, *désir*, *espoir*, usw. aus, die sich nicht zuletzt wegen ihres Kollokationspotentials als aussichtsreiche Kandidaten für eine solche wörterbuchkritische Untersuchung angeboten hätten.<sup>184</sup> Von den verbleibenden 90 Substantiven wurden diejenigen eliminiert, für die sich weniger als drei Verbkollokatoren ausmachen ließen. Hierzu zählen u.a.: *alcool*, *ami* und *apéritif*. Fünf weitere Basen fielen der Überlegung zum Opfer, daß eine möglichst große Zahl verschiedener Verben getestet werden sollte und daß deshalb bei Substantiven, die durch sehr ähnliche Kollokationspotentiale charakterisiert sind (*hypothèse–thèse*, *défaite–échec*, *succès–victoire*) jeweils nur eines der beiden zur Überprüfung herangezogen zu werden braucht. Aus der Anwendung dieser Prinzipien resultierte die folgende Liste von Basen, die sowohl Abstrakta als auch Konkreta enthält:

---

<sup>184</sup> Eine Ausnahme bildet das im DFLE 2 nur als “dérivé” aufgenommene Substantiv *scandale*, das deshalb in der definitiven Liste ausgewählter Substantive erscheint, weil es in der Mikrostruktur kollokationell ausreichend vertreten ist.

|                   |                               |                           |
|-------------------|-------------------------------|---------------------------|
| accident          | défaite                       | malentendu                |
| adversaire        | défi                          | médicament                |
| aide              | dette                         | mystère                   |
| appétit           | difficulté                    | obstacle                  |
| argent            | douleur                       | occasion                  |
| argument          | effort                        | paix                      |
| attentat          | élection                      | parti („polit. Partei“)   |
| avenir            | emploi („Stelle, Anstellung“) | peur                      |
| avion             | enquête                       | piège                     |
| bateau            | examen („Prüfung, Examen“)    | pouvoir („(Staats)Macht“) |
| bonheur           | faim                          | preuve                    |
| bruit („Gerücht“) | fièvre                        | principe                  |
| but („Ziel“)      | gouvernement                  | problème                  |
| candidat          | grève                         | record                    |
| chèque            | habitude                      | réputation                |
| choix             | hypothèse                     | responsabilité            |
| colère            | importance                    | rêve                      |
| confiance         | impôt                         | scandale                  |
| conseil           | incendie                      | secret                    |
| contrat           | intention(s)                  | témoin                    |
| courage           | jugement („Gerichtsurteil“)   | testament                 |
| crime             | larme                         | tribunal                  |
| crise             | livre                         | vérité                    |
| danger            | majorité                      | victoire                  |
| déception         | maladie                       | violence                  |

Wie noch zu zeigen sein wird, legt das KFD einen recht fragwürdigen Kollokationsbegriff zugrunde. Da außerdem wichtige Kollokationen fehlen und dieses Wörterbuch somit nicht in jedem Fall ein zuverlässiges „tertium comparationis“ darstellt, rekrutiert sich unsere Liste von insgesamt 1092 Verbkollokatoren nur zu etwa drei Vierteln aus der des KFD. Syntagmatische Verbindungen, die in diesem Spezialwörterbuch als N+V-Kollokationen hingestellt werden, blieben u.a. dann ausgespart, wenn sie unter eine der drei folgenden Bestimmungen fallen<sup>185</sup>: (a) Zweierkombinationen, die das BBI als „grammatical collocations“ bezeichnet und bei denen es nicht um lexikalische Probleme, sondern Fragen der Valenz (des Substantivs) geht (vgl. etwa *être candidat (à)*, *avoir la responsabilité de qc, de qn*). (b) Phraseologische Verbindungen des Typs *jeter l'argent par les fenêtres*, *prendre son courage à deux mains*, die in einem Kollokationswörterbuch nichts zu suchen haben. (c) Lexikalische Verbindungen, wie etwa *(qc) représente un danger*, *(qc) constitue une preuve*, *(qc) repose sur une hypothèse* oder *être arrêté par un obstacle*, denen es an „Spezifik“ fehlt und die deshalb auch nicht den Status von Kollokationen genießen.

<sup>185</sup> Weitere Beispiele für das äußerst problematische Kollokationsverständnis, das der Auswahl des KFD zugrunde liegt, geben wir in Kap. V.3.3.1.

Gestrichen wurden darüber hinaus jene Zweierverbindungen, die einen anderen Kollokationstyp repräsentieren und die einerseits als Nomen-Adverb-Kollokationen (z.B. *voter qc à une majorité*), andererseits als Nomen-Nomen-Kollokationen (z.B. *faire la grève de la faim* neben *faire (la) grève*) zu gelten haben.

Anlaß zur Kritik gibt auch die ungenügende semantische Differenzierung der Basen im KFD, was u.a. zur Folge hat, daß nicht zwischen **jugement**<sup>1</sup> („Gerichtsurteil“) und **jugement**<sup>2</sup> („Urteil, Urteilsvermögen“) geschieden wird und daß Kollokationen wie *casser* oder *rendre un jugement* (nur Bedeutung 1) in einer Reihe mit *s'en remettre* oder *s'en rapporter au jugement de qn* oder *se soumettre au jugement de qn* (nur Bedeutung 2) stehen. In diesen und anderen Fällen<sup>186</sup> wurden nur die Verbanschlüsse aufgenommen, die mit der „Grundbedeutung“ vereinbar sind.

Das auf diese Weise „bereinigte“ Korpus des KFD von nunmehr rund 800 Kollokatoren wurde um ca. 300 Verben aufgestockt, die Teil einer umfangreichen Kollokationssammlung sind, die bei der intensiven Beschäftigung mit der französischen Sprache im Laufe der Jahre sukzessiv erweitert wurde. Unter Hinweis auf Kap. V.3.3.4, das eine Auswahl der im KFD fehlenden Kollokationen enthält, begnügen wir uns an dieser Stelle mit vier Beispielen: *trionpher d'un adversaire*, *détourner de l'argent*, *expier un crime*, *pallier une difficulté*.

Allerdings stellte sich bei den Recherchen heraus, daß auch unsere Liste dem Kollokationsreichtum eines DFC (DDF) oder eines MR<sub>2</sub> bei weitem nicht gerecht wird. So finden sich in den untersuchten Lernerwörterbüchern neben banalen Verbindungen wie *le gouvernement va changer* (DFLE 2, s.v. **gouvernement**) auch auffällige Zweierkombinationen wie *partager la douleur de qn* (DFLE 2, s.v. **partager** II) oder *vaincre une maladie* (MR<sub>2</sub>, s.v. **vaincre**), die in unserer Sammlung fehlen, deren Berücksichtigung aber am Gesamtergebnis wenig geändert hätte.

Generell läßt sich sagen, daß die Zahl der im Einzelfall überprüften Verbkollokatoren z.T. unter, z.T. aber auch deutlich über der im KFD getroffenen Auswahl liegt. Für die insgesamt 75 Basen bewegt sie sich in einem quantitativen Rahmen, der von minimal 3 bzw. 5 (*défi*, *défaite*) über 22 bzw. 27 (*importance*, *peur*, *problème*, *secret*) bis hin zu maximal 38 (*colère*) reicht. Bei insgesamt 1092 Verbkollokatoren entspricht dies einem Testdurchschnitt von 14,58 Verben.

Was nun die genaue statistische Erfassung anlangt, so kam es uns – wie ausführlich erläutert – nicht nur darauf an zu ermitteln, ob eine N + V-Kollokation in den betreffenden Wörterbüchern unter der Basis oder unter dem Kollokator bzw. gar unter beiden aufgeführt ist. Von nicht minder großem Interesse war die Frage, wo bzw. wie uns die gesuchte Information als Textsegment innerhalb eines Substantiv- oder eines Verbeintrages begegnet.

---

<sup>186</sup> Vgl. etwa **colère**: 1. „Wut“ (*rentrer sa colère*, usw.); 2. „Wutanfall“ (*faire/prendre/piquer une (des) colère(s)*) oder **preuve**: 1. „Beweis(stück)“ (*apporter une preuve*, usw.) 2. „Probe, Bewährung“ (*faire ses preuves*, *faire preuve de*).

Da sich die von Bahns (1994) vorgeschlagenen Kategorien nicht so ohne weiteres auf die französische Lernerlexikographie übertragen ließen und da uns einige der dort vorgenommenen Zuordnungen ohnehin nicht ganz unproblematisch scheinen, ließ sich die beabsichtigte Parallelisierung der beiden Untersuchungen im Hinblick auf die Kategorisierung nach Bauteilen nur begrenzt durchhalten. Folgende Festlegungen wurden getroffen:

(1) Als im **Demonstrationsteil** [= **D**] verzeichnet gilt eine Kollokation unter der Voraussetzung, daß sie im kursiv gedruckten Teil des Wörterbuchs belegt ist, wobei auf weitere Differenzierungen – etwa zwischen einer Belegung als Kollokation oder der Einbindung in einen Beispielsatz – bewußt verzichtet wurde.

In die Zählung als „D“ sind ohne weitere Kennzeichnung außerdem jene Fälle eingegangen, die bei Bahns (1994) in der Kategorie „Fettdruck“ erscheinen. In der französischen L2-Wörterbuchlandschaft stößt die Etablierung einer solchen Kategorie nämlich auf erhebliche Abgrenzungsschwierigkeiten, weil „particularly fixed expressions“ mit spezieller Bedeutungsparaphrasenangabe und ggf. einem zusätzlichen illustrierenden Beispielsatz längst nicht in jedem Fall typographisch gesondert markiert sind und weil es umgekehrt keine Seltenheit ist, daß „normale“ Kollokationen von einer semantischen Glosse oder einer Bedeutungsparaphrasenangabe gefolgt sind.

Nicht zu dieser Kategorie rechnen hingegen Fälle, wo die fragliche Kollokation nur auf Umwegen zu erschließen ist, da das Verb in einer abgeleiteten Form auftritt, wie etwa in folgenden, bei Bahns (1994: 12) zitierten Kontextualisierungen:

*The confession was obtained by extortion* (DCE<sub>2</sub>, s.v. **extort**)

→ *to extort a confession*

*The news was a boost to morale* (COBUILD s.v. **morale**)

→ *to boost morale*

*Being late is an unforgivable sin round here* (ALD<sub>4</sub>, s.v. **sin**)

→ *to forgive smbd's sin.*

Für diese und andere Typen des nicht unmittelbar „Verzeichnetseins“ wurde eine eigene Kategorie gebildet, in der alle Arten sog. „indirekter Belegung“ zusammengefaßt sind; vgl. etwa: *Le rétablissement de la paix* (DFC, s.v. **paix**) → *rétablir la paix*.

(2) Als im „Explikationsteil“ [= **E**] verzeichnet zählt eine Kollokation dann, wenn der Kollokationspartner in der Bedeutungsparaphrase von Basis oder Kollokator genannt ist und wenn zudem eine eindeutige Beziehung zwischen Stichwort und Kollokator besteht. Dies trifft z.B. auf folgende Ausschnitte aus Wörterbuchartikeln nicht zu, in denen zwar der Kollokationspartner tatsächlich vorkommt, in denen letzterer aber integrativer Bestandteil der semantischen Umschreibung ist und aus denen deshalb der Benutzer nicht ohne weiteres auf die Existenz einer Kollokation des Typs Stichwort + Substantiv (hier: *endosser la responsabilité* bzw. *minimiser l'importance*) schließen kann:

**endosser** [...] 2. Prendre ou accepter la responsabilité de [...] *Je suis prêt à endosser les conséquences* [...] (MR<sub>2</sub>).

**minimiser** [...] *Minimiser quelque chose*, en réduire l'importance. *Il cherche à minimiser les conséquences de son acte* [...] (DFC).

Eine solche Schlußfolgerung bietet sich jedoch bei folgenden Bedeutungsparaphrasenangaben an, in denen entweder die Kollokation selbst erscheint oder aber die zugehörige Basis in Klammern gesetzt und damit als mögliches Subjekt oder Objekt zum Stichwort gekennzeichnet ist. Dazu zwei Beispiele, von denen das erste den eher seltenen Fall der Belegung unter dem Substantiv, das zweite den weit häufigeren Fall der Belegung unter dem Verb illustriert:

**peur** [...] 2 *Avoir peur*, éprouver de la peur (...) (DFC)

**surmonter** [...] 2. Fig. Aller au-delà de (un obstacle, une difficulté), par un effort victorieux [...] (MR<sub>2</sub>).

(3) Als „**indirekt belegt**“ [= I] werden solche Fälle kategorisiert, bei denen die gesuchte Kollokation aufgrund morphologischer und/oder semantischer Gegebenheiten aus der verzeichneten Zweierverbindung zu erschließen ist. Dies kann auf dreierlei Weise geschehen: (a) Die N+V-Kollokation läßt sich aus einer Nomen+Nomen- bzw. Nomen + Adjektiv-Kollokation problemlos ableiten (vgl. Beispiele unter (1), S. 173). (b) Das Substantiv ist durch ein Synonym vertreten, das höchstens diaphasisch/diastratisch oder diatextuell markiert sein darf. Diese Voraussetzung ist z.B. bei *navire* anstelle von *bateau*, *pleurs* anstelle von *larmes* oder *rumeur(s)* anstelle von *bruit* erfüllt, nicht hingegen bei *crainte/timidité/effroi*, deren Kollokatoren z.T. mit denen von *peur* übereinstimmen, oder bei *complot/crime*, die sich mit ähnlichen Verben verbinden wie *attentat*. (c) Semantisch gesprochen wird mit einer onomasiologischen Reihe des Typs *argent: francs, économies*, usw. auf das Verhältnis von Hyperonym zu Hyponym Bezug genommen. Für sie gilt, daß das Hyponym in nahezu allen Kontexten problemlos durch das zugehörige Hyperonym ersetzt werden kann, während längst nicht jedes Hyponym an die Stelle des Hyperonyms treten darf. In Abhängigkeit von der in Frage stehenden Basis wird deshalb unter genau definierten Bedingungen auch dann von „indirektem Verzeichnetsein“ gesprochen, wenn zwischen Basis und dem im Wörterbuch belegten Nomen eine entsprechende semantische Relation besteht. Beispiele dafür sind: *Placer ses économies à la Caisse d'épargne* (DPF, s.v. **placer**) → *placer de l'argent – Traité, bail, etc. qui expire* (DFC, s.v. **expirer**) → *un contrat expire – Coller qn* [...] *le refuser à un examen: Il a encore été collé au bac* (DDF, s.v. **coller**) → *être collé à un examen – Sortir un roman, un film* (DPF, s.v. **sortir**) → *sortir un livre – Attraper un rhume* (DPF, s.v. **attraper**) → *attraper une maladie*.

Als auch indirekt nicht verzeichnet wird eine Kollokation hingegen dann gewertet, wenn das Wörterbuch lediglich ein Hyperonym als Nomen bereitstellt,

wie dies vor allem im Explikationsteil häufig der Fall ist und wie dies auch auf folgendes Textsegment zutrifft, das dem DFC für die Kollokation *la colère envahit qn* die Bewertung „nicht belegt“ eintrug:

**envahir** [...] 2 (sujet nom désignant un sentiment, une idée, etc.) *Envahir quelqu'un, envahir les esprits*, etc. [...] (DFC).

Synonymenangaben – aus denen sich Kollokationen, die unter dem angegebenen Synonym nicht belegt sind, ohne Schwierigkeiten hätten ableiten lassen<sup>187</sup> – haben deshalb keinen Eingang in die Untersuchung gefunden, weil ihre Berücksichtigung jenen Wörterbüchern, die sich des Verfahrens der Satzsynonymie bedienen (DFC und DDF), bei diesem Vergleichstest einen zu großen Vorteil verschafft hätte.

Überflüssig zu betonen, daß das mehrfache Vorkommen einer Kollokation unter einem Stichwort nur einmal gezählt wird und daß dabei der Demonstrations- teil Priorität vor dem Explikationsteil und dieser wiederum Priorität vor indirekter Belegung hat.

In **Tab. 11** (S. 176) sind nochmals einige typische Beispiele für die insgesamt sechs Kategorisierungsmöglichkeiten im Überblick zusammengestellt. Um das Analyseverfahren so transparent wie möglich zu machen, fügen wir eine weitere tabellarische Übersicht hinzu (**Tab. 12**, S. 177), die am Beispiel des Lemmas *paix* die Einzelergebnisse sowie den Auswertungsmodus dokumentieren soll.<sup>188</sup>

Die Tatsache, daß eine zusätzliche Berechnung der Gesamtzahl verzeichneter Kollokationen unter Neutralisierung der Kategorie „I“ vorgenommen wurde, deutet darauf hin, daß man über die Berechtigung speziell dieses Zählverfahrens geteilter Meinung sein kann und daß wir uns der Problematik dessen, was hier als „indirekte Belegung“ bezeichnet wurde, durchaus bewußt sind. Für das Gesamtergebnis ist es wichtig zu wissen, daß sich der um die Kategorie „I“ bereinigte Wert nicht automatisch aus der Differenz von Gesamt (B+K) und B:I/K:I ergibt, da selbstverständlich nur die „indirekten Belegungen“ in Abzug gebracht werden dürfen, die nicht zu einem Doppeleintrag gehören. Bei den im DFC als **I** ausgewiesenen Belegungen entfallen immerhin 8 auf einen Doppeleintrag, so daß die Berechnung nach dem Schlüssel erfolgt:

Gesamt – B:I/K:I + anteilige Doppeleinträge von **I**.

---

<sup>187</sup> So finden wir im DFC (DDF) u.a. zu folgenden Kollokationen die in Klammern angegebenen Synonyme, bei denen unter dem synonymischen Kollokator die gesuchte Kollokation nicht verzeichnet ist und die folgerichtig in die Bewertung als „nicht belegt“ eingehen: (*des habitudes*) *s'enracinent (s'implanter)*, *attribuer de l'importance (accorder)*, *aborder un problème (affronter, s'attaquer à)*.

<sup>188</sup> Die Abkürzungen in Tab. 12 sowie in den folgenden Tabellen 13 und 14 bedeuten: **B** = Basis, **K** = Kollokator, **D** = Demonstrationsteil, **E** = Explikationsteil, **I** = Indirekte Belegung, **N** = Nomen, **V** = Verb. Mit **L** = Ø ist gemeint, daß der überprüfte Kollokator in der Makrostruktur des Wörterbuches fehlt. Unterstrichene Kollokatoren gehören nicht zum Korpus des KFD.



| s.v. N          | Demonstrationsteil (= D)   | Explikationsteil (= E)  | Indir. Belegung (= I)   |
|-----------------|--|---|---|
| DFC             | <i>Cette promenade [...] m'a donné de l'appétit, a aiguisé mon appétit.</i>  | <b>1. but</b> [...] 3° Ce à quoi l'on veut parvenir   | <b>impôt</b> [...] Contribution, <u>taxe</u> levée sur les revenus, [...] → lever des impôts  |
| DDF             | <i>Déjouer un attentat</i> (syn. COMLOT), [...]  | <i>Un chèque barré</i> (= qui porte deux barres parallèles et qui ne peut être touché que par [...])  | vgl. DFC  |
| DPF             | <i>Donner, suivre un conseil. Prendre conseil de qqn</i>   | <b>obstacle 2. Fig.</b> Ce à quoi on se heurte dans l'exécution d'un projet [...]   | <b>examen</b> [...] 2. Épreuve ou <u>ensemble d'épreuves</u> que subit un candidat afin que [...] → subir un examen                                 |
| MR <sub>2</sub> | <i>Vous donnez, vous attachez trop d'importance à un petit détail.</i>   | <b>but</b> [...] 4. Abstrait. Ce que l'on se propose d'atteindre, ce à quoi l'on tente de parvenir.   | <b>bonheur</b> [...] <i>La recherche du bonheur</i><br>→ rechercher le bonheur  |
| DFLE            | <i>Vous dites que je n'arriverai jamais à soulever ce poids? C'est un défi que vous me lancez, eh bien je le relève, regardez!</i> | <b>aide</b> [...] S. [...] <u>apporter son aide, de l'aide à qn</u> , c'est l'AIDER.  | -----<br>(vgl. Tab. 14, S. 178)   |
| DSF             | La <b>déception</b> [...] <u>causer une ~ à qn</u>   | -----<br>(vgl. Tab. 14, S. 178)   | le <b>livre un ~ relié/broché</b><br>→ relier un livre  |
| s.v. V          | Demonstrationsteil (= D)   | Explikationsteil (= E)  | Indir. Belegung (= I)   |
| DFC             | <b>Résilier</b> [...] <u>Résilier une convention, un contrat</u> , y mettre fin en usant d'une clause [...]                        | <b>2. prononcer</b> [...] 1° Dans la langue juridique, faire connaître une décision, un <u>jugement</u>   | <b>circuler</b> [...] <i>Des rumeurs alarmantes circulent déjà</i><br>→ Des bruits circulent  |
| DDF             | <b>Attraper</b> [...] 6. Fam. <u>Attraper une maladie, une punition</u> , etc., en être atteint, la subir                          | <b>survivre</b> [...] 1° <u>Survivre (à qqn, à qqch)</u> , rester en vie après la mort de qqn, un <u>accident</u> où d'autres ont péri; [...]         | <b>expirer</b> [...] 3° (sujet traité, bail, etc.) Arriver à son terme<br>→ un contrat expire   |
| DPF             | <b>trahir</b> [...] <u>Trahir la confiance de qqn.</u>   | <b>affronter</b> [...] Aller avec courage au-devant de (un ennemi, un danger)   | <b>couver</b> [...] II. v. intr. [...] Le <u>feu couve</u> sous la cendre.<br>→ un incendie couve   |
| MR <sub>2</sub> | <b>dénouer</b> [...] 2. [...] <i>La crise se dénoue enfin.</i>   | <b>homologuer</b> [...] 2. Reconnaître, enregistrer officiellement après vérification (une performance, un <u>record</u> )                            | <b>administrer</b> [...] 1. Faire prendre (un remède)<br>→ administrer un médicament  |
| DFLE            | <b>s'emparer de qqch, qqn</b> <i>Ils ont cherché par tous les moyens à s'emparer du pouvoir; ils n'ont pas réussi.</i>             | <b>supporter</b> S. <u>Supporter</u> a pour syn. TOLÉRER (...). En parlant d'un phénomène physique (température, <u>douleur</u> , effort, etc.) [...] | <b>passer</b> [...] IV. [...] <i>Pierre a passé sa grippe à toute la famille, c'est pas drôle, ils sont tous couchés!</i><br>→ passer une maladie à |
| DSF             | <b>acquitter</b> [...] s'~ [...] <u>s'~ de ses dettes envers qn</u>  | <b>publier</b> v. Faire paraître (un livre, un journal)   | <b>guérir</b> v. [...] le médecin a guéri le malade<br>→ guérir une maladie   |

Tab. 11: Kategorisierung der Kollokationen im Überblick

| <b>PAIX</b>                              | DFC               | DDF               | DPF         | MR <sub>2</sub> | DFLE 2          | DSF               |
|--|-------------------|-------------------|-------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| <u>affermir</u>                          | K:D               | K:D               | –           | –               | L = Ø           | L = Ø             |
| conclure                                 | B:D               | B:D               | –           | K:D             | –               | –                 |
| consolider,<br>cimenten                  | B:D<br>–          | –<br>–            | –<br>–      | –<br>–          | L = Ø<br>L = Ø  | –<br>L = Ø        |
| faire la ~                               | B:D+K:D           | B:D+K:D           | B:D         | B:D             | –               | B:D               |
| faire régner                             | K:D               | K:D               | –           | B:D             | –               | –                 |
| maintenir,<br>préservier,<br>sauvegarder | B:D<br>B:D<br>B:D | B:D<br>B:D<br>B:D | –<br>–<br>– | K:D<br>–<br>–   | –<br>–<br>L = Ø | K:D<br>–<br>L = Ø |
| menacer                                  | –                 | –                 | –           | –               | –               | –                 |
| mettre la ~ en<br>danger                 | B:D               | B:D               | –           | –               | –               | –                 |
| négociier                                | K:D               | K:D               | –           | –               | –               | K:D               |
| rétablir,<br>ramener                     | B:I<br>B:D        | –<br>B:D          | K:D<br>–    | –<br>K:D        | –<br>–          | –<br>K:D          |
| rompre                                   | B:D               | B:D               | –           | –               | –               | –                 |
| ratifier,<br>signer la ~                 | –<br>B:D+K:D      | –<br>B:D          | –<br>B:D    | –<br>K:D        | L = Ø<br>B:D    | –<br>–            |
| troubler                                 | B:D               | B:D               | –           | –               | –               | –                 |
| SUMME (K): 18                            |                   |                   |             |                 |                 |                   |
| <b>Auswertung</b>                        | DFC               | DDF               | DPF         | MR <sub>2</sub> | DFLE 2          | DSF               |
| Basis                                    | 12                | 10                | 2           | 2               | 1               | 1                 |
| Kollokator                               | 5                 | 4                 | 1           | 4               | 0               | 3                 |
| Doppeleinträge                           | 2                 | 1                 | 0           | 0               | 0               | 0                 |
| GESAMT (B+K)<br>[ohne Doppeleinträge]    | 15                | 13                | 3           | 6               | 1               | 4                 |
| Demonstr.-teil: N                        | 11                | 10                | 2           | 2               | 1               | 1                 |
| Demonstr.-teil: V                        | 5                 | 4                 | 1           | 4               | 0               | 3                 |
| Explikat.-teil: N                        | 0                 | 0                 | 0           | 0               | 0               | 0                 |
| Explikat.-teil: V                        | 0                 | 0                 | 0           | 0               | 0               | 0                 |
| Ind. Belegung: N                         | 1                 | 0                 | 0           | 0               | 0               | 0                 |
| Ind. Belegung: V                         | 0                 | 0                 | 0           | 0               | 0               | 0                 |
| GESAMT<br>(ohne Indir. Belegung)         | 14                | 13                | 3           | 6               | 1               | 4                 |

**Tab. 12:** Auswertungsmodus am Beispiel der Basis *paix*

Über das Gesamtergebnis informieren **Tab. 13** und **Tab. 14**, bei denen aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Vergleichbarkeit der Resultate mit Tab. 9 und Tab. 10 die Ergebnisse der Verteilung nach Basis und Kollokator sowie die der artikelinternen Kategorisierung getrennt voneinander dargestellt sind:

| $\Sigma$ Kollokatoren: 1092                      |          | DFC          | DDF          | DPF          | MR <sub>2</sub> | DFLE 2       | DSF          |
|--|----------|--------------|--------------|--------------|-----------------|--------------|--------------|
| s.v. <b>Nomen</b><br>(= Basis)                   |          | 241<br>22,1% | 208<br>19,0% | 116<br>10,9% | 198<br>18,1%    | 113<br>10,3% | 154<br>14,1% |
| s.v. <b>Verb</b><br>(= Kollokator)               |          | 506<br>46,3% | 500<br>45,8% | 325<br>29,7% | 412<br>37,7%    | 190<br>17,4% | 213<br>19,5% |
| Doppeleinträge                                   |          | 92           | 76           | 31           | 82              | 30           | 60           |
| <b>GESAMT 1</b><br>(ohne Doppeleinträge)         |          | 655<br>60,0% | 632<br>57,8% | 410<br>37,5% | 528<br>48,3%    | 273<br>25,0% | 307<br>28,1% |
| Anteil von<br>Gesamt                             | % s.v. N | 36,7%        | 32,9%        | 28,2%        | 37,5%           | 41,4%        | 50,2%        |
|  | % s.v. V | 63,2%        | 67,1%        | 71,7%        | 62,5%           | 58,6%        | 49,8%        |
| <b>GESAMT 2</b> (ohne „Indi-<br>rekte Belegung“) |          | 615<br>56,3% | 598<br>54,7% | 381<br>34,8% | 499<br>45,7%    | 259<br>23,7% | 295<br>27,0% |

**Tab. 13:** Quantitative Verteilung der Kollokationen in französischen L2-Wörterbüchern

|                 | Demonstrationsteil |              | Explicationsteil |            | Indir. Belegung |            | Gesamt      |             |
|-----------------|--------------------|--------------|------------------|------------|-----------------|------------|-------------|-------------|
|                 | s.v. N             | s.v. V       | s.v. N           | s.v. V     | s.v. N          | s.v. V     | s.v. N      | s.v. V      |
| DFC             | 227<br>94,2%       | 453<br>89,5% | 8<br>3,3%        | 11<br>2,2% | 6<br>2,5%       | 42<br>8,3% | 241<br>100% | 506<br>100% |
| DDF             | 194<br>93,2%       | 451<br>90,2% | 9<br>4,3%        | 13<br>2,6% | 5<br>2,4%       | 36<br>7,2% | 208<br>100% | 500<br>100% |
| DPF             | 106<br>91,4%       | 269<br>82,8% | 7<br>6,0%        | 28<br>8,6% | 3<br>2,6%       | 28<br>8,6% | 116<br>100% | 325<br>100% |
| MR <sub>2</sub> | 185<br>93,4%       | 343<br>83,3  | 9<br>4,5%        | 39<br>9,5% | 4<br>2,0%       | 30<br>7,3% | 198<br>100% | 412<br>100% |
| DFLE            | 88<br>77,9%        | 159<br>83,7% | 25<br>22,1%      | 13<br>6,8% | 0<br>0%         | 18<br>9,5% | 113<br>100% | 190<br>100% |
| DSF             | 153<br>99,4%       | 194<br>91,1% | 0<br>0%          | 3<br>1,4%  | 1<br>0,6%       | 16<br>7,5% | 154<br>100% | 213<br>100% |

**Tab. 14:** „Qualitative“ Verteilung der Kollokationen in französischen L2-Wörterbüchern

Ersichtlich können die Wörterbücher der DFC-Serie ihre Ausnahmeposition bei diesem Test eindrucksvoll unter Beweis stellen, und zwar nicht nur im Hinblick auf das Gesamtergebnis, sondern auch im Hinblick auf die Zahl der unter der Basis verzeichneten Kollokationen. Um diesen Zusammenhang auch optisch zu verdeutlichen, wurden die Werte aus Tab. 13 in ein Balkendiagramm übertragen:

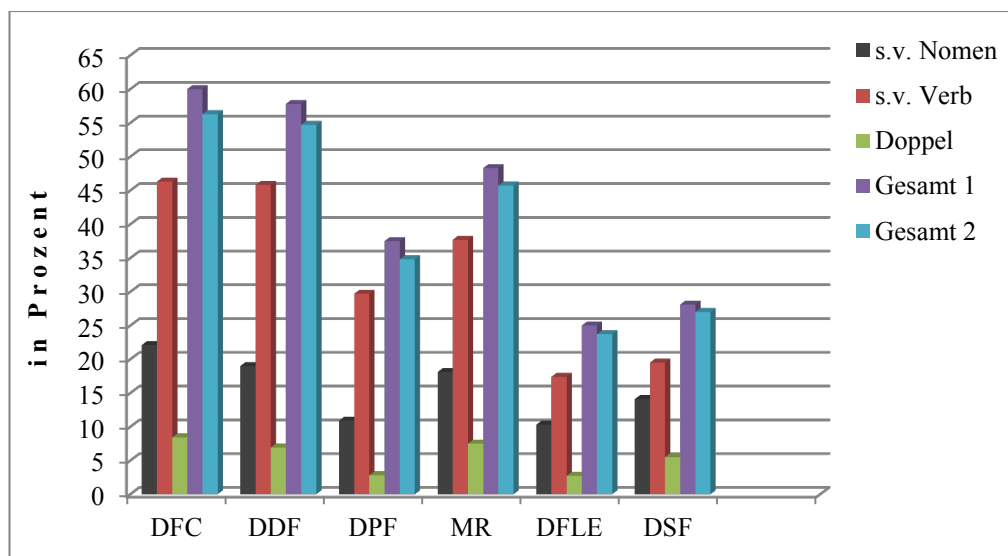


Abb. 6: Quantitative Verteilung der Kollokationen

Der interne Vergleich zwischen DFC und DDF untermauert zudem die Einschätzung einiger Metalexikographen, die dem („alten“) DFC weiterhin den Vorzug vor seiner Neubearbeitung aus dem Jahre 1986 geben (so etwa Ettinger 1991: 26). Dabei ist das leichte Plus, das der DFC in der Gesamtbilanz selbst bei Vernachlässigung der Kategorie „I“ für sich verbuchen kann, im Einzelfall weit größer als es die prozentualen Werte vermuten lassen. So wurde im DDF nicht nur im Artikel *paix* kräftig gestrichen (vgl. dazu Tab. 12, S. 177); dem Zwang zu Kürzungen, die Platz für eine Ausweitung der Makrostruktur schaffen sollten, sind eine Reihe wichtiger Kollokationen zum Opfer gefallen<sup>189</sup>, während es für den umgekehrten Fall, d.h. die Berücksichtigung von Kollokationen im DDF, die wir im DFC vermissen, nur wenige Beispiele gibt<sup>190</sup>.

<sup>189</sup> Aus dem DFC wurden in den DDF u.a. nicht übernommen: *savourer son bonheur*, *démentir un bruit*, *reprendre courage en qn*, *échapper à un danger*, *essuyer une défaite* (was zur Folge hat, daß der DDF zu **défaite** keine einzige Kollokation mehr nennt), *redoubler ses efforts*, *la fièvre se ranime*, *formuler une hypothèse*, *taire ses intentions*, *une maladie se déclare*, *acquérir de la réputation*, *rejeter la responsabilité sur*.

<sup>190</sup> Hier wären z.B. folgende Kollokationen zu nennen (Fundstelle jeweils halbfett): *soupeser ses arguments*, *détourner un avion*, *résoudre une difficulté*, *accorder de l'importance à*, *dégager sa responsabilité*.

Nicht von der Hand zu weisen ist die Möglichkeit, daß das relativ gute Abschneiden des MR<sub>2</sub>, der mit seiner extrem benutzerunfreundlichen Textgestaltung die Geduld des Ratsuchenden immer wieder auf eine harte Probe stellt<sup>191</sup>, zu einem gewissen Teil mit dem Textkorpus selbst zusammenhängt. Letzteres beruht – wie oben erläutert – zu über 70% auf den Einträgen des KFD, das sich – wie selbstverständlich auch der MR<sub>2</sub> – in erster Linie am Kollokationsreichtum des *Grand Robert* orientiert hat. Daß dagegen die stark selektiven Lern(er)wörterbücher (DSF und DFLE 2) bei diesem Test ins Hintertreffen geraten, wird nicht weiter überraschen, wenn wir uns klarmachen, daß ca. ein Viertel (DSF) bzw. ein Drittel (DFLE 2) der involvierten Verbkollokatoren nicht zum Eintragsvokabular dieser Wörterbücher gehören.

Eine abschließende Bemerkung zu Tab. 13 betrifft den jeweiligen prozentualen Anteil der in einem bestimmten Wörterbuch verzeichneten Kollokationen, der auf die Basis entfällt. Die interne Verteilung (auf Basis und Kollokator) sei auch in diesem Fall an einem Balkendiagramm veranschaulicht:

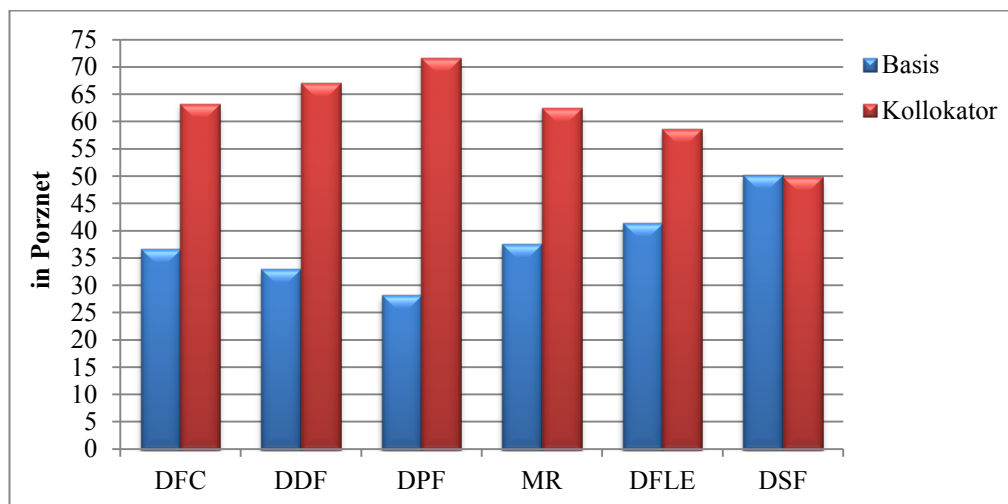


Abb. 7: Interne Verteilung auf Basis und Kollokator

Hier überrascht nicht nur der gute Wert des MR<sub>2</sub> sowie das wiederum bessere Abschneiden des DFC gegenüber dem DDF. Die Zahlen belegen auch, daß DFLE 2 und DSF als Produktions- und Lernwörterbücher konzipiert sind und daß sie sich nur bedingt für rezeptive Aufgaben eignen.

In Tab. 14 verdienen vor allem zwei Zahlen Aufmerksamkeit, für die ausnahmslos konzeptuelle Besonderheiten der betreffenden Wörterbücher verantwortlich

<sup>191</sup> Dies ist vor allem auf die semantische Organisation der Verbartikel zurückzuführen, die sich bei intensiven Mikrostrukturen besonders negativ bemerkbar macht. Es ist deshalb zu befürchten, daß ein unerfahrener Wörterbuchbenutzer die Suche nach *faire scandale* s.v. **faire** sehr bald aufgeben wird.

sind. Das Ergebnis der grafischen Aufbereitung von Tab. 14, bei der qualitative Gesichtspunkte im Vordergrund stehen und bei der es um die artikelinterne Verteilung geht, ist in Abb. 8 zu sehen:

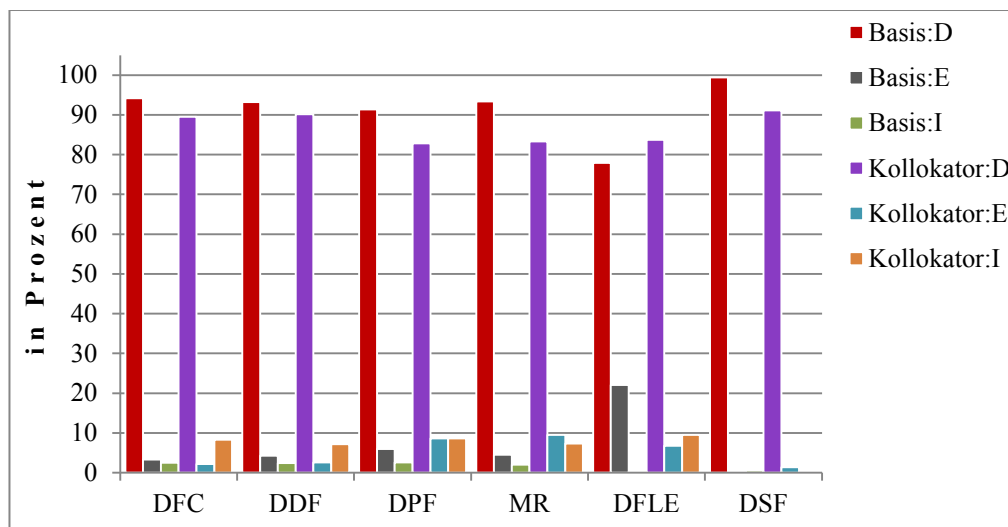


Abb. 8: Artikelinterne Verteilung auf Basis und Kollokator

Gemeint ist zum einen die in den Prozentwerten des DSF sich widerspiegelnde Konzentration der Kollokationen auf den Demonstrationsteil, die daraus resultiert, daß der *Dictionnaire scolaire* in den Bedeutungsparaphrasenangaben fast ausschließlich Synonyme verwendet. Zusammen mit der platzsparenden Aufzählung von Kollokationen und dem damit verbundenen weitgehenden Verzicht auf (vollständige) Beispielsätze ergibt sich dadurch nicht nur bei der Verteilung innerhalb des lexikographischen Artikels ein günstiges Bild; auch im Gesamtergebnis übertrifft der DSF den DFLE 2.

Ungewöhnlich ist zum anderen der hohe Prozentsatz von Kollokationen, die uns im Explikationsteil des DLFE 2 begegnen. Vor dem Hintergrund der uns bereits vertrauten Definitionstechnik dieses Wörterbuchs, das sämtliche semantisch relevanten Angaben im sog. «commentaire sémantique» zusammenfaßt und das Kollokationen in diesem Bauteil durch Kursivdruck hervorhebt<sup>192</sup>, relativiert sich dieser Wert allerdings.

Erst bei genauer Betrachtung der Einzelergebnisse, die aus Platzgründen nicht dokumentiert werden können, kristallisieren sich einige interessante Details heraus. Dazu gehört an erster Stelle die Erkenntnis, daß die Leistungsfähigkeit der Lernerwörterbücher im Bereich der Kollokationen großen Schwankungen unterworfen ist und je nach untersuchter Basis stark variieren kann. So setzt sich z.B. der DFC

<sup>192</sup> Vgl. dazu die oben (S. 145) wiedergegebenen Teilausschnitte der Artikel **clou** und **percer**.

bei *appétit* (mit 9 von 13 möglichen Punkten) und bei *but* (mit 11 von 14 möglichen Punkten) klar an die Spitze, während er bei *argument* (mit nur 3 von 17 getesteten Kollokatoren) nicht zu überzeugen vermag und vom DPF auf den 4. Platz verwiesen wird. Bei anderen Basen, wie etwa *médicament*, läßt beispielsweise der MR<sub>2</sub> seine Konkurrenten weit hinter sich, fällt aber bei *avenir* auf den drittletzten Platz zurück, der ihm beinahe noch vom DFLE 2 streitig gemacht worden wäre.

Nicht unerwähnt bleiben sollte schließlich jene zahlenmäßig durchaus ins Gewicht fallende Gruppe von Kollokationen, die (L2-)lexikographisch recht stiefmütterlich behandelt worden ist; sei es, daß die Zweierverbindungen in nur einem Wörterbuch verzeichnet sind<sup>193</sup>, sei es, daß sie in den sechs untersuchten Wörterbüchern weder unter der Basis noch unter dem Kollokator aufzuspüren sind.<sup>194</sup>

**Fazit:** Was die **Zahl** verzeichneter N+V-Kollokationen angeht, so können wir den englischen und französischen (extensiven) Lernerwörterbüchern eine mindestens ausreichende, z.T. sogar eine hervorragende Qualität bescheinigen. Wenn ein L2-Gesamtwörterbuch mit nahezu 44% (ALD<sub>4</sub>) oder – wie im Falle des DFC – sogar mit deutlich mehr als der Hälfte der Kollokationen aufwartet, die das Spezialwörterbuch dem Benutzer bietet, so dürfte sich dieser exzellente Wert ohne eine Verringerung der Zahl der Lemmata oder ohne einschneidende Eingriffe in andere Bauteile bzw. den völligen Verzicht auf bestimmte Klassen von Angaben kaum noch steigern lassen.

In **qualitativer** Hinsicht ist die Kollokationspraxis der Lernerwörterbücher jedoch in mancherlei Hinsicht unbefriedigend, da der Anteil der unter der Basis verzeichneten Kollokationen nach wie vor zu gering ist – sieht man einmal von den beiden selektiven Wörterbüchern ab, die quantitativ am untersten Ende der von uns gesetzten Grenze liegen. Zu bemängeln ist der Eintrag von lexikalischen Zweierverbindungen unter dem Kollokator insbesondere in den Fällen, wo es sich um transparente Zweierverbindungen handelt<sup>195</sup>, für die insofern kein „Informationsbedürfnis“ besteht, als für den fremdsprachigen Lerner kein Verstehensproblem entsteht und als er deshalb in dekodierender Perspektive nicht zum Wörterbuch greifen wird. Wertvolle Hilfestellung würde ihm das Wörterbuch jedoch dann

---

<sup>193</sup> Exemplarisch seien genannt: *ruiner un argument* (nur DPF), *encaisser un chèque* (nur DFLE 2), *libeller un chèque* (nur DPF), *cuver sa colère* (nur MR<sub>2</sub>), *baisser la fièvre* (nur DFLE 2), *prendre de l'importance* (nur DFLE 2), *contrecarrer ses intentions* (nur DFC), *éclaircir un malentendu* (nur DSF), *la peur envahit qn* (nur DFLE 2), *pallier un problème* (nur DFLE 2), *taire la vérité* (nur MR<sub>2</sub>).

<sup>194</sup> Zu dieser Gruppe gehören z.B. die folgenden: *frôler un accident*, *revendiquer un attentat*, *envisager l'avenir*, *jouir de la confiance de qn*, *annuler un contrat*, *inspirer du courage à qn*, *enrayer une crise*, *côtoyer les dangers*, *défier un danger*, *ruminer sa déception*, *honorer une dette*, *minimiser l'importance*, *énoncer un principe*, *endosser la responsabilité*, *se dérober/se soustraire à la responsabilité*, *attaquer un testament*.

<sup>195</sup> Vgl. etwa: *gagner la confiance de qn* (DPF), *payer ses dettes* (DPF), *former un gouvernement* (MR<sub>2</sub>), *prendre un médicament* (DPF und MR<sub>2</sub>) oder *taire la vérité* (MR<sub>2</sub>).

leisten, wenn diese Kollokation unter der Basis eingetragen wäre, wo er bei der Textproduktion ggf. seine Hypothesen verifizieren könnte.

Eine generell stärkere Berücksichtigung von Kollokationen unter der Basis führt natürlich dazu, daß die Zahl der Doppeleinträge dramatisch steigt. Umfangsneutral ließen sich derartige Forderungen, wie sie von der Metalexikographie wiederholt erhoben worden sind, nur mit Hilfe „intelligenter“ Verweissysteme umsetzen, die so anzulegen sind, daß sie den nicht zu bestreitenden Kollokationsreichtum einiger Lernerwörterbücher sowohl in dekodierender als auch in enkodierender Perspektive erschließen. Erfahrungsgemäß ist die Effizienz derartiger Verweissysteme um so größer, je leichter der Benutzer auf die gesuchten Informationen zugreifen kann. Nicht zuletzt deshalb ist dafür Sorge zu tragen, daß dieser Datentyp seinen angestammten Platz im Demonstrationsteil behält und daß Kollokationen, soweit sie in Beispielsätze eingebunden sind oder gar zusammen mit anderen Klassen von Angaben in anderen Bauteilen (wie etwa im „Explikationsteil“) auftreten, typographisch hervorgehoben und damit schnell als solche identifiziert werden können.

#### 4.3.2.2 *Kontextualisierungen und Beispielsätze*<sup>196</sup>

Unter den 10 Thesen, die Wiegand im Jahre 1977 aufgestellt hat und die er als eine Art Plädoyer für eine neue Generation von (einsprachigen) Wörterbüchern (des Deutschen) verstanden wissen will, findet sich unter (5.) die bezeichnende Aussage:

„Die Lexikographie benötigt eine Theorie des lexikographischen Beispiels. Diese muß zeigen, wie die bedeutungserläuternde, insbesondere die kontrakonfliktäre Funktion lexikalischer Paraphrasen systematisch durch Beispieltypen unterstützt werden kann. Dabei muß insbesondere die Symptomfunktion und die bewertende Kraft der Lemmata berücksichtigt werden“ (Wiegand 1977: 102).

Das in dieser These angesprochene theoretische Defizit hat uns veranlaßt, im Jahre 1986 einen ersten bescheidenen Vorstoß in dieser Richtung zu unternehmen und zur Klärung folgender, im Zentrum einer Theorie des lexikographischen Beispiels stehenden Fragen beizutragen: (1) Was ist ein lexikographisches Beispiel? (2) Welche Funktionen erfüllen lexikographische Beispiele bzw. sollten sie erfüllen? (3) Nach welchen Kriterien läßt sich die Qualität eines lexikographischen Beispiels zureichend beurteilen oder anders gefragt: Was berechtigt uns, im L2-Wörterbuch von einem gelungenen Beispiel zu sprechen?<sup>197</sup>

---

<sup>196</sup> Die nachfolgenden Überlegungen gehen in der Substanz auf einen in der Festschrift für Hans-Wilhelm Klein erschienenen Beitrag zurück (Zöfgen 1986a).

<sup>197</sup> Eigentümlicherweise sind es genau diese Fragen, die auch Hermanns (1988) zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen macht, ohne allerdings auf meine Arbeit aus dem Jahre 1986 Bezug zu nehmen.



#### 4.3.2.2.1 Was ist ein lexikographisches Beispiel?

In einem ersten Angang wurde oben (S. 157) aus den vier Typen syntagmatischer Anschlüsse die demonstrationsteilrelevante Ebene als jener Teil ausgegrenzt, bei dem das Lemma-Zeichen in einem semantisch relevanten, beispielhaften Kontextzusammenhang „gezeigt“ wird. Mit dieser Näherungsbestimmung setzen wir uns von sehr weit gefaßten Definitionsversuchen ab, die jede Art von Textfragment oder Text, „das oder der in einem Wörterbuchartikel erscheint und von dem das Lemma-Zeichen dieses Artikels ein Teil ist“ (Hermanns 1988: 163), zu Beispielen erklärt und die es unterlassen, eine klare Grenze zwischen Beispielen auf der einen und Phraseologismen, Verbkotexten, usw. auf der anderen Seite zu ziehen.

Um nun zu verhindern, daß der Demonstrationsteil mit der Angabenklasse „Beispiele“ gleichgesetzt wird, werden die oben formulierten Bedingungen für das Vorliegen eines Beispiels dahingehend erweitert, daß künftig von Beispielen nur noch dann die Rede ist, wenn es sich um objektsprachliche, eindeutig auf der *parole*-Ebene angesiedelte Äußerungen handelt, bei denen das monosemierte Lemma-Zeichen in einem semantisch relevanten Kontext gezeigt wird. Damit ist zugleich klargestellt, daß Kollokationen zum Demonstrationsteil des lexikographischen Artikels gehören, aber keine Beispiele im Sinne dieser Definition sind.

Beispiele der beschriebenen Art und Ausprägung haben in der Geschichte der Lexikographie eine sehr unterschiedliche Rolle gespielt (vgl. Hausmann 1987a). Unabhängig von der jeweils maßgeblichen Tradition in den einzelnen Ländern, von der die Konzeption der „modernen“ Wörterbücher nicht ganz unbeeinflusst blieb, muß vor allem die L2-Lexikographie zur Kenntnis nehmen, daß sich der fremdsprachige Benutzer z.B. bei der Suche nach Informationen zur Verbvalenz dominant auf Beispiele stützt und daß viele erfolgreiche Semantisierungen in erster Linie aus gut gewählten Verwendungsbeispielen zustandekommen.<sup>198</sup> Dies erklärt auch die in empirischen Untersuchungen dokumentierte massive Kritik, die an der zu geringen Zahl von Bedeutung und Verwendung des Lemmas illustrierenden Sätzen geübt wird.<sup>199</sup> Um so unverständlicher ist der geringe Stellenwert, der diesem Datentyp in den Besprechungen englischer und französischer Lernerwörterbücher zugewiesen wird, was sich u.a. an der Tatsache ablesen läßt, daß „die Diskussion der Beispielsätze [...] in den allerseltensten Fällen einmal 10% des Gesamtumfangs der Rezension überschreitet“ (Jehle 1990a: 112) und daß Bewertungen unsystematisch bzw. nach schwer durchschaubaren Kriterien vorgenommen werden.

---

<sup>198</sup> Zum Komplex Grammatik/Syntax vgl. vor allem Herbst (1984: 140 und 161, Anm. 2) sowie Heath/Herbst (1985: 582). Zur Bedeutung von Verwendungsbeispielen für die Textrezeption vgl. u.a. Müllich (1990: 180).

<sup>199</sup> Zu entsprechenden Literaturangaben vgl. die oben (S. 57) genannten empirischen Untersuchungen von Béjoint (1981), Hartmann (1983), El-Sakran (1984), Kharm (1985), Ripfel (1989) und Battenburg 1991).

#### 4.3.2.2.2 Formen und Funktionen von Beispielen

Zur Ökonomie des (extensiven) einbändigen Wörterbuchs gehört neben der diskutierten platzsparenden Aufzählung von Kollokationen häufig auch der Verzicht auf vollständige Beispielsätze. So sieht sich der Lexikograph wiederholt gezwungen, die Illustration von Verwendungsweisen des Stichworts in Form einer (infinitivischen) KONTEXTUALISIERUNG vorzunehmen. Nicht selten wird dieses Verfahren ergänzt durch Kumulierung bestimmter Satzteile. Insbesondere der fremdsprachige Benutzer wird diese Präzisierungen zur Selektionsbeschränkung zu schätzen wissen. Hierzu einige wenige Beispiele:

- [3] *Mettre, verser du baume sur une plaie, une blessure, dans le (au) cœur de qqn* (DFC/DDF, s.v. **baume**).
- [4] *Attribut, caractère [qui est] propre à une chose, une personne, un ensemble. Traits [qui sont] propres à certains individus* (PR, s.v. **propre**).
- [5] *Conduire qqn chez le médecin. Conduire un enfant à l'école* (RM, s.v. **conduire**).
- [6] *Appeler qqn à (une charge, une fonction, un poste)* (RM, s.v. **appeler**).

Für problematisch halten wir vor allem die unter [5 (erster Teil)] und [6] aufgeführten Kontextualisierungen. Abgesehen davon, daß sie durch die Verwendung eines stark neutralisierenden Elementes (*qqn*) eine Zwitterstellung zwischen *langue*- und *parole*-bezogenen Beispielformen einnehmen, will die Mischung von Valenzangabe und semantisch kategorialer Bestimmung des Adverbials bzw. der Objektergänzung nicht recht gefallen. Besonders störend sind solche hybriden Formen im DFC (DDF), der sie vereinzelt einer expliziten Konstruktionsangabe nachstellt (vgl. s.v. **reconnaître**).

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen, sei ausdrücklich betont, daß mit Kontextualisierungen der Form *avancer de l'argent à un ami, accompagner un chanteur / un soliste au piano / à la guitare* oder *demander son chemin à un passant* die spezifische Verwendung des Lemmas lexikographisch zureichend („normgerecht“) dargestellt werden kann, zumal dann, wenn Konstruktion und Bedeutung auch noch in anderer Form abgehandelt werden. Hier wie in anderen Fällen wird man die von Hausmann (1977: 84) getroffene Feststellung unterschreiben müssen, daß für den Benutzer die Information nicht zwangsläufig mit der Länge des „Beispiels“ wächst. Darüber hinaus sagt die Vollständigkeit eines Satzes allein noch nichts über die Güte des Beispiels aus. Ersichtlich verbessert sich die Qualität einer Kontextualisierung nicht schon dadurch, daß man das Verb in die finite Form bringt. Dies ist – neben anderen – ein Grund dafür, daß ein keineswegs schlechtes Wörterbuch wie der DFV, der unter Verzicht auf Konstruktionsangaben fast ausschließlich mit (z.T. sehr knappen) Satzbeispielen arbeitet, weit hinter der Informationsdichte eines DFC (bzw. DDF) zurückbleibt und den Beispielreichtum eines RM oder gar PR auch nicht annähernd erreicht.

Dennoch hat der eindeutig *parole*-bezogene (BELEG-)SATZ nicht ganz zu Unrecht seinen festen Platz im (Lerner-)Wörterbuch. Mit Rücksicht auf den weiteren Gang der Argumentation bleibt die Frage zunächst unbeantwortet, ob das Prestige gerechtfertigt ist, das vornehmlich Korpusbelege nach wie vor genießen. Vorausge-

schickt sei aber, daß der vollständige Satz selbstverständlich mehr leisten sollte als eine Kollokation oder eine infinitivische Kontextualisierung. Anders gewendet: die über den Satz implizit vermittelten Informationen sollten ein gutes Stück über das hinausgehen, was über eine explizite Valenzangabe, eine Kollokation oder eine Kontextualisierung ohne Schwierigkeiten abgefragt werden kann. Um dieser letzten These größeres Gewicht zu verleihen, entwerfen wir nachfolgend eine Funktionstypologie des (Satz-)Beispiels.<sup>200</sup> Dabei unterscheiden wir zehn idealtypische Fälle, die sich zu zwei unterschiedlich großen Gruppen ordnen lassen:

Eine erste Gruppe umfaßt im wesentlichen jene „Kontexte“, die eigentlich nicht in den Beispielpart gehören, dort aber gleichwohl zahlreich vertreten sind:

1° «En premier lieu, et bien qu'une telle exigence puisse sembler évidente, il n'y a pas d'exemple sans que le mot figure dans l'exemple». Ein solcher von Rey-Debove (1970: 1050) namhaft gemachter klassischer Fall von **Pseudobeispiel** ist keineswegs so selten, wie man zunächst annehmen möchte. Als Ursache kommen u.a. Veränderungen der lemmatisierten Form in Betracht, die den Wegfall des Stichwortes in der Mikrostruktur nach sich ziehen. Sogar dem in diesem Punkt recht zuverlässigen DFC unterläuft ein solches Versehen, wenn er unter **2. coco** die Wendung „Fam. à la noix de coco (ou simpl. à la noix)“ einträgt und sie dann mit dem Beispielsatz „belegt“:

[7] *Il nous a raconté une histoire à la noix.* [nicht im DDF]

Es versteht sich von selbst, daß man diesen Tatbestand auch anders deuten kann. Ob man in dieser Anomalie aber eher einen Lemmatisierungsfehler und kein Pseudobeispiel sieht, ist weniger eine Frage der richtigen Diagnose denn der Forschungsperspektive.

2° Pseudobeispiele ganz anderer Art und Funktion sind auch jene als [1] und [2] in Abschn. 4.3.2 (→ S. 157) bereits vorgestellten, semantisch irrelevanten Erläuterungen, in denen das Lemma als autonome Größe erscheint und in denen häufig

---


<sup>200</sup> Dieser Entwurf weist eine Reihe von Parallelen zu Beschreibungsversuchen auf, wie sie vor allem Rey-Debove (1970 und 1971:273ff) in einer frühen Phase der Metalexikographie bereits unternommen hat. Dies gilt insbesondere für die hier als 1°, 3°, 4° und 5° herausgestellten Typen. Weniger hilfreich war uns die Arbeit von Collignon/Glatigny (1978), die das Problem in Anlehnung an Rey-Debove (1971) verkürzt darstellen. Hinzuweisen wäre noch auf die Überlegungen von Drysdale (1987), der aus der Sicht der L2-Lexikographie sechs verschiedene Funktionen des Beispielsatzes beschreibt. Dabei entsprechen seine „Typen“ (1) und (2) in etwa unserem Typ 5°, während sich die Typen (3), (4), (5) und (6) weitgehend unter den hier als 6°, 7°, 8° und 9° gefaßten Typen subsumieren lassen. Eine stark an Drysdale (1987) orientierte und offensichtlich auch von Zöfgen (1986:225ff) inspirierte Funktionsbeschreibung stammt von Jehle (1990a:267–281), dessen insgesamt sechs Typen mit den hier als Nr. 3° sowie 5° bis 9° ausgewiesenen übereinstimmen.

**metasprachliche Aussagen** über seine diasystematische Markierung gemacht werden.

3° Im Widerspruch zu den Aufgaben eines Sprachwörterbuches stehen die sog. **enzyklopädisch orientierten** Satzbeispiele, wenngleich die gelegentliche Vermittlung von landeskundlichem oder kulturspezifischem Wissen in diesem Wörterbuchtyp eine willkommene Auflockerung bedeuten kann und deshalb in Ausnahmefällen – wie etwa in [10] und [11] – selbst im Demonstrationsteil eines Lernerwörterbuches zuzulassen ist. Auch hier bildet der so linguistische DFC keine Ausnahme:

- [8] **gerfaut** [...]: *Le gerfaut était très estimé au moyen âge pour la fauconnerie.* (PR)
- [9] **cagoule** [...]: *La cagoule était portée au Moyen Âge par des confréries de pénitents; elle est encore mise par les membres de certaines sociétés secrètes aux États-Unis.* (DFC/DDF)
- [10] **1. marée** [...] *La force des marées est utilisée dans des usines marémotrices, comme celle de la Rance.* (DFC)
- [11] **calvaire** [...]: *En Bretagne, il y a beaucoup de calvaires* [...]. (DHj)

4° Einen zwiespältigen Eindruck hinterlassen die folgenden Ausschnitte aus dem Demonstrationsteil französischer Wörterbücher:

- [12] **SERVEUR, EUSE** [...]  Sports [...] *Celui qui, le premier, lance la balle en l'air est dénommé «serveur» (ou servant) et son adversaire relanceur.* Henri COCHET, le Tennis, p. 82 (GR, cit. 3).
- [13] **agrégation** [...]: *L'agrégation est le concours de recrutement le plus élevé dans l'enseignement.* (DFC)
- [14] **calorie** [...] *La calorie (ou petite calorie) est la quantité de chaleur nécessaire pour élever d'un degré la température d'un gramme d'eau.* (DFC/DDF)

Betrachtet man sie losgelöst von den anderen Datentypen im Artikel, so könnte man versucht sein, ihnen Beispielcharakter zuzusprechen. Auch ohne nähere Erläuterung dürfte aber klar sein, daß es sich um sog. **definierende Beispiele** handelt. Sie ähneln strukturell und inhaltlich den Bedeutungsparaphrasenangaben, mit denen die Klasse von Referenten beschrieben wird, auf die das Lemma bezogen ist. Und insofern „zeigen“ sie es selbst dann nicht in einem typischen Kontext, wenn sie wie [12] einem authentischen Verwendungszusammenhang entnommen sind und wenn sie überdies die Funktion haben, die „Definition“ zu ersetzen. Etwas anders liegen die Verhältnisse bei [13] und [14]. Ist [13] nämlich in der Bedeutungsparaphrase des DFC<sup>201</sup> expressis verbis enthalten, so dupliziert [14] mit der fast wörtlichen Übernahme der Bedeutungsparaphrase („unité de quantité de chaleur“) eine bereits bekannte Information über das mit dem Lemma „Bedeutete“, um sie gegenüber ersterer lediglich zu modifizieren. Die Nachteile eines solchen

---

<sup>201</sup> “Concours [bzw. Concours de recrutement (DDF)] qui permet aux candidats reçus d'être professeurs dans l'enseignement secondaire ou, en droit, en médecine et en pharmacie, d'enseigner en faculté [bzw. à l'université (DDF)]”.

Verfahrens, bei dem die normalerweise dem „Explikationsteil“ vorbehaltene Designatbestimmung über verschiedene Bauteile gestreut wird, sind evident. Entweder bringt der Demonstrationsteil im Vergleich zur Bedeutungsparaphrase keinen erkennbaren Informationszuwachs mehr oder aber die Bedeutungsparaphrasenangaben werden zu einer „quantité négligeable“ degradiert. In beiden Fällen wäre einer zweigeteilten lexikalischen Paraphrase (im sog. Explikations- oder Definitionsteil) der Vorzug zu geben.

Fiel die Abgrenzung der *ex negativo* definierten Gruppe von beobachtbaren Beispieltypen noch relativ leicht, so erweist sich das Unterfangen, eine systematische Ordnung in die demonstrationsteilrelevante Funktionsvielfalt von Beispielsätzen zu bringen, als einigermaßen schwierig. Zur Begründung wird immer wieder darauf aufmerksam gemacht, daß die bedeutungsdeterminierende Wirkung, die vom syntagmatischen Umfeld eines Lemmas ausgeht, viele Gesichter haben kann. Die Skala reicht in der Tat von „redundant gegenüber signifikanten Inhaltseinheiten“ des Lemmas bis hin zu „neutral gegenüber Bedeutung und Verwendung“. Wir benennen sechs Fälle, wohl wissend, daß das Problem damit in fast unzulässiger Weise verkürzt wird.

5° Unter dem Gesichtspunkt des Maximums an syntagmatischem Zwang, den Wörter ausüben, die nicht in unmittelbarem („kollokatorischen“) Kontakt mit dem Lemma stehen, finden wir an erster Stelle den Typ des bedeutungsdeterminierenden Beispielsatzes, der entweder als (zusätzliche) Semantisierungshilfe fungiert oder aber der eine so starke kontextdeterminierende Wirkung ausübt, daß er die Bedeutungsparaphrase überflüssig macht. „Forcing examples“ («exemples contraignants») sind das Markenzeichen der zur DFC-Familie gehörigen Wörterbücher. Zu höchsten Ehren kommen sie in den beiden DFLE. Hier wie dort sind der Equipe von Jean Dubois zahlreiche an Eindeutigkeit und Lebendigkeit nur schwer zu überbietende Beispielsätze gelungen.

Die folgenden halten wir vor allem deshalb für geglückt, weil sich in ihnen eine lebensnahe Situation widerspiegelt, die dem Lemma sein typisches Kolorit verleiht und es mit den „Konnotationen“ umgibt, die ihm für gewöhnlich anhaften:

- [15] *Le camelot essaie par son bagou d'amener les badauds à acheter cet objet aussi inutile qu'encombrant.* (DFC, s.v. **bagou**)
- [16] *Il a la langue trop bien pendue: on ne peut pas lui faire confiance; il est trop bavard.* (DFC/DDF, s.v. **bavard**)
- [17] *J'ai demandé mon chemin à un vieux paysan, qui m'a répondu dans un baragouin étrange, auquel je n'ai rien compris.* (DFC, s.v. **baragouin**)
- [18] *Excusez-le s'il ne participe pas à notre réunion ce soir, son travail l'absorbe énormément en ce moment, il ne pense qu'à ça.* (DFLE 2, s.v. **absorber**)
- [19] *Encore un hold-up dans une banque cet après-midi: on a volé plusieurs millions et les gangsters sont en fuite.* (DFLE 2, s.v. **hold-up**)
- [20] *Tu n'as pas besoin de laisser un pourboire, le service est compris dans le prix des consommations.* (DFLE 2, s.v. **pourboire**)

6° Des weiteren können Beispiele eine wichtige Hilfestellung beim Verständnis polysemer Bedeutungsstrukturen und beim genauen Erfassen subtiler semantischer Unterschiede zwischen den Sememen eines Lemma-Zeichens leisten. So dürften die folgenden, aus dem DFC stammenden Beispiele in weit stärkerem Maße zur Semantisierung und Bedeutungsdiskriminierung beitragen, als die zugehörigen lexikalischen Paraphrasen:

- [21] **2. entraîner** [...] 1° (...) *Entraîner quelqu'un*, l'emmener à l'écart: *Il m'a entraîné dans un coin du jardin pour me faire quelques confidences*. [...] 2° *Entraîner quelqu'un*, l'attirer par une influence morale, l'engager dans une action, le pousser à un état: *Il s'est laissé entraîner dans cette entreprise par des gens peu recommandables*. (DFC/DDF)
- [22] **1. entretenir** [...] 1° *Entretienir quelque chose*, le maintenir dans le même état, le faire durer: [...] *Les petits cadeaux entretiennent l'amitié*. [...] 2° *Entretienir une chose*, faire le nécessaire pour la conserver en bon état: *Ces bâtiments ont été mal entretenus : certaines parties menacent ruine*. (DFC)

7° Auffällige Üblichkeit des engeren syntagmatischen Umfeldes bei geringer semantischer Relevanz des weiteren Kontextes zeichnen jene Satzbeispiele aus, bei denen die Determination allein von den Kollokationspartnern getragen wird. Die Belege für diesen bereits angeprangerten Typ des **kollokationsäquivalenten** vollständigen Satzes, der in [23], [24] und [25] *langue*-verfügbare Zweierverbindungen ohne weiteren Erkenntnisgewinn auf der objektsprachlichen Ebene vorführt, sind Legion:

- [23] *Il a affronté de grands dangers*. (DFC/DDF, s.v. **affronter**)
- [24] *Tu approches de la vérité*. (DFC/DDF, s.v. **approcher**)
- [25] *Elle se flattait de prédire l'avenir*. (MR<sub>2</sub>, s.v. **prédire**)

8° Schwach determiniert, in Reinkultur selten auftretend, sind auch jene meistens knappen Beispielsätze, deren Funktion allein darin besteht, die **grammatischen Konstruktionsmöglichkeiten** bzw. eine **Valenzangabe** zu illustrieren:

- [26] **demander** [...] *Demander une chose à quelqu'un, demander que* (et le subj), *de, à* (et l'infin.) [...] *Il demandait à être introduit. Je lui demande d'être exact (...). Je demande que chacun participe à ce travail*. (DFC/DDF)
- [27] **1. douter** [...] 2° *Douter que* (et le subj.): [...] *Nous ne doutons pas qu'il ait raison* (ou *qu'il n'ait raison*). (DFC/DDF)

9° In [28] und [29] ist es dagegen die **diasystematische Markierung**, die zur Geltung kommen soll und auf die sich unser Augenmerk richtet.

- [28] «– *T'as bouffé....? – Non j'ai pas d'pèze*» (CARCO). (PR, s.v. **pèze**)
- [29] *Pourquoi est-ce que tu te trimbales avec tout ton barda? Il se trimbale dans une belle bagnole*. (DFC s.v. **trimbaler, se trimbaler**)

Erreicht wird dies in den zitierten Sätzen vor allem dadurch, daß in der unmittelbaren Umgebung des Lemma-Zeichens Lexeme verwendet werden, die ihrer-

seits diaphasisch-diastratisch markiert sind, und daß – in [28] – zusätzlich auch die Syntax dem gesprochenen bzw. sehr familiären Register Rechnung trägt. Dennoch steht die kontextuelle Einbettung von *pèze* in [28] dem Wortinhalt neutraler gegenüber als die von *se trimbal(l)er* in [29].

**10°** Am unteren Ende des Determinationsgefüges stehen (Beleg-)Sätze, die sich **bedeutungs- und angabenindifferent** verhalten:

[30] *La vache a avorté* (DFV, s.v. **avorter**)

[31] *Il était radin comme personne* (Duhamel). (GLLF, s.v. **radin**).

[32] «Donnez une dizaine de mille francs à la soubrette» (BALZ.). (PR, s.v. **soubrette**)

Bei [30] und [31] kommt dies in einer belanglosen Kontextualisierung zum Ausdruck, die im Falle von [31] zudem keinerlei Aufschluß über den „pragmatischen Status“ von *radin* gibt. Bei [32] tritt ein weiteres Kennzeichen dieses Typs hinzu: das Lemma wird in einer unspezifischen und unauffälligen Verbindung vorgeführt; an die Stelle von Kollokationen treten Ko-Kreationen.

Bei der gebotenen Kürze müssen wir es mit diesen wenigen Bemerkungen bewenden lassen und uns mit dem Hinweis begnügen, daß sich die hier für die französischen Wörterbücher erarbeitete Funktionstypologie problemlos auf die englischen (Lerner-)Wörterbücher übertragen und mit entsprechenden Wörterbuchauschnitten fundieren läßt.<sup>202</sup> Nicht verschwiegen werden sollte allerdings, daß sich der überwiegende Teil der Beispiele im monolingualen (Lerner-)Wörterbuch irgendwo zwischen den als Typ **5°** und Typ **10°** rubrizierten Polen bewegt, also zwischen größtmöglicher Determination und völliger Neutralität des Kontextes gegenüber dem Lemma. Von daher gesehen wird man selbstkritisch zugestehen müssen, daß unsere Darstellung den in zahlreichen Nuancen schillernden Stufungen auf der angedeuteten Skala nicht gerecht wird und daß sie die Realität des lexikographischen Beispiels in unvollkommener Weise abbildet. In der Tat stoßen wir im Demonstrationsteil einerseits auf Beispielsätze, bei denen die fließenden Übergänge zwischen Determination und Neutralität sichtbar werden, andererseits auf Mischtypen, die sich allesamt dem Zugriff einer klar trennenden und univok zuordnenden Funktionstypologie entziehen. Zur Beurteilung von Qualität und Leistung des lexikographischen Beispielsatzes (im Lernerwörterbuch) ist sie – wie wir sehen werden – jedoch von erheblichem Interesse.

---

<sup>202</sup> Vgl. dazu die zahlreichen bei Drysdale (1987) sowie bei Jehle (1990a:267ff) zitierten Beispielsätze aus englischen Lernerwörterbüchern.

#### 4.3.2.2.3 Zur Qualität von Beispielen

Daß Beispiele in der heuristischen Phase zur Bildung und Überprüfung der Bedeutungsparaphrasen unverzichtbar sind und daß die semantische Paraphrase das Beispiel zur Ergänzung und Überprüfung dringend braucht, war der Lexikographie schon früh bewußt. Ebenfalls nicht neu ist der Hinweis, daß für die sinnvolle Benutzung des Wörterbuchs Art und Auswahl der Beispielsätze von entscheidender Bedeutung sind. Weniger verbreitet scheint demgegenüber die Einsicht zu sein, daß ein solches klares Bekenntnis nicht ohne Folgen für Struktur, Form und Funktion des Demonstrationsteils im Blick auf den jeweiligen Wörterbuchttyp bleiben kann. Dazu paßt auch die Beobachtung, daß es kaum Untersuchungen gibt, die den Beispielen endlich die Schlüsselstellung einräumen, die ihnen nun einmal im L2-Wörterbuch zukommt. Dies ist um so erstaunlicher, als wir es inzwischen für weitgehend erwiesen erachten, daß die Mehrzahl der „Definitionen“ insbesondere für den fremdsprachigen Benutzer eine kaum zu nehmende Hürde auf dem Weg zum Verständnis von Bedeutung und Verwendung eines Wortes ist. Der Zugang erfolgt – wie auch die Hinweise in Abschn. 4.3.2.2.1 unterstreichen – vornehmlich über den Demonstrationsteil, dem im L2-Wörterbuch damit die Hauptlast der „Bedeutungsexplikation“ zufällt.

So zugespitzt zu formulieren, heißt auch erkennen, daß Wörter mehr sind als das, was eine lexikalische Paraphrase oder eine explizite Angabe erfassen kann. Um dieses „Mehr“ über den Wörterbuchartikel zu vermitteln, müssen die Beispiele im L2-Wörterbuch so gewählt und strukturiert sein, daß sie eine möglichst große Fülle impliziter Informationen liefern, und zwar dergestalt, daß sie einerseits zur richtigen Einschätzung des Gebrauchswertes des Lemma-Zeichens befähigen und daß sie andererseits das Feld für seine normgerechte Wiederverwendung vorbereiten helfen (vgl. dazu Hausmann 1982a: 194).

Bedauerlicherweise ist die metalexikographische Diskussion über die Güte von Beispielen, nachdem sie mit Überlegungen dieser Art verheißungsvoll begonnen hatte, sehr bald im Sande verlaufen.<sup>203</sup> Entsprechend fragwürdig und z.T. auch widersprüchlich sind die Kriterien, nach denen in der wörterbuchkritischen Literatur die Qualität von Beispielen bewertet wird. Zwar finden in den von Jehle 1990a: 112 ff) analysierten Besprechungen Gesichtspunkte wie Zahl, Verständlichkeit und der illustrative Charakter von Beispielen durchaus Berücksichtigung. Jedoch wird von den meisten Rezensenten die Authentizität der Beispiele zum mit Abstand wichtigsten Kriterium erkoren, womit in aller Regel die Belegung des

---

<sup>203</sup> Einer der wenigen, der diese Diskussion aufgegriffen und vertieft hat, ist Hermanns (1988: 177ff), der für das lexikographische Beispiel eine Reihe von „wünschenswerten Eigenschaften“ bzw. Tugenden herausgearbeitet hat und insgesamt vier Maximen nennt, die ein gutes Beispiel ausmachen. Nach diesem Vorschlag soll ein lexikographisches Beispiel (1) sprechend, (2) ansprechend, (3) echt und (4) kurz sein, wobei mit diversen Untermaximen im einzelnen erläutert wird, was etwa genau unter „sprechend“ zu verstehen ist, nämlich, daß ein Beispiel das semantisch Prototypische eines Lemmazeichens zeigen, daß es tautologisch und daß es multifunktional sein sollte.



Beispielsatzes in einem gesprochenen oder geschriebenen, literarischen oder nicht-literarischen Korpus gemeint ist. Auf diese Weise wird das zugegebenermaßen schwierige Bewertungsproblem auf die sehr elementare Frage reduziert, ob es sich um ein zitiertes oder um ein „konstruiertes“ Beispiel handelt. Für die kritische Würdigung des Beispielteils von (L2-)Wörterbüchern wäre es aber zweifellos nicht nur interessanter, sondern auch wichtiger zu wissen, ob das Beispiel die ihm zugedachte Funktion auch tatsächlich zu erfüllen vermag.

Von den Beispielsätzen, die wir als besondere Ausprägungen des bedeutungsdeterminierenden Typs oben unter 5° subsumiert haben (vgl. S. 188), läßt sich dies jedenfalls behaupten. Dem Ideal eines L2-gerechten Beispiels kommen sie u.a. deshalb recht nahe, weil sie dem Wort das Kolorit zurückgeben, das im definitivischen Akt verlorengelassen wird. Sie führen nämlich das Lemma-Zeichen in einer Kontextualisierung vor, die den Benutzer in eine spezifische und typische (nicht lexikographische) Kommunikationssituation versetzt. Dies bedeutet: auch wenn die jeweils versprachlichten Kommunikationsanlässe „fiktiv“ sind, leiten sie sich dennoch aus „realen“ Lebenssituationen ab und sind damit in quasi-kommunikativer Absicht verfaßt. Im Idealfall geben sie dem fremdsprachigen Lerner das nötige Rüstzeug, um in einer dem Beispiel vergleichbaren Situation bei der Verwendung dieser Kontextualisierung erfolgreich und pragmatisch adäquat zu kommunizieren.

Die praktischen Probleme, an denen die Verwirklichung eines so ambitionierten Programms oftmals scheitert, sind schnell aufgezählt. Da die Beispiele schon aus Raumgründen zumeist in Form von Syntagmen, von kurzen Sätzen oder von auf einen überschaubaren Satzkontext hin gekürzten Textpassagen erscheinen, sieht sich der Lexikograph mit einem prinzipiellen Dilemma konfrontiert. Um sicherzustellen, daß das Lemma in einer hochfrequenten Kontextualisierung steht und zudem maximale Repräsentanz besitzt, muß er sich für eine „beispielhafte“ Verwendung entscheiden, in der das Lemma-Zeichen in quasi-idealisierte Umgebung figuriert. Hinzu kommt, daß sich zur Erzielung einer bedeutungsdeterminierenden Wirkung gerade jene Kontexte als besonders geeignet erweisen, die sich inhaltlich dem Gemeinplatz nähern und denen es dann gelegentlich an der gewünschten „Authentizität“ und Lebendigkeit fehlt. Vergleichen wir dazu vier Beispiele:

[33] *Cette peinture est trop épaisse, il faut la diluer avec de l'huile de lin.* (DFC, s.v. **diluer**)

[34] *«Il n'était pas en fonds; il n'avait pas chez lui toute la somme»* (LESAGE). (PR, s.v. **fonds** II. 3)

[35] *Le rosier a des épines aiguës.* (DFV, s.v. **aigu**)

[36] *Le buvard boit l'encre* (DFV, s.v. **boire**)

Unter sprachästhetischen Vorzeichen wird man solchen Kontexten verständlicherweise keine Beachtung schenken. Andererseits dürfte es schwerfallen, dem Beispiel [33] nur deshalb die kommunikative Relevanz streitig zu machen, weil es im Gegensatz zu [34] nicht „belegt“ ist. Hingegen vermag man sich für [35] und [36] kaum eine Situation vorzustellen, in der diese Sätze in kommunikationsrelevanter Absicht geäußert würden. Richtig ist auch, daß einige monolinguale Wörterbücher – für das Deutsche allen voran das KVL, für das Französische in erster Linie der

DFV – von sprachunüblichen und selbstentlarvenden Beispielen dieser Art wimmeln.

An letzteren entzündet sich nun die Kritik der streng korpusorientierten Lexikographie, die sich angesichts dieser beklagenswerten lexikographischen Praxis zu der Behauptung versteigt, „konstruierte“ Beispiele seien im Gegensatz zu belegten (a) semantisch, (b) syntaktisch und (c) textlinguistisch/pragmatisch grundsätzlich unrealistisch (so Mugdan 1985: 222). Eine solche Aussage reizt zum Widerspruch, geht sie doch nicht nur am Kern des Problems vorbei, sondern zieht auch voreilige Schlüsse aus einer zwar nachweisbaren, für die französische (und z.T. auch für die englische) Lexikographie aber auf keinen Fall typischen Praxis des nicht-belegten Beispiels. Dreierlei ist ihr entgegenzuhalten:

(1) Jeder einzelne der von uns namhaft gemachten Beispieltypen läßt sich natürlich auch als korpusgestützte „Variante“ vorführen. Relativ begrenzt ist dabei lediglich die Zahl jener Kontexte, die gegenüber dem Lemmazeichen „redundant“ sind. Gleichwohl wäre es ein Leichtes, dem unter [34] zitierten bedeutungsdeterminierenden Belegsatz weitere beizugesellen. Fragen müssen wir uns aber, welchen Sinn es haben könnte, für einen so banalen Satz wie [31] oder [34] Duhamel bzw. Lesage als Kronzeugen anzurufen, und welche Vorteile es mit sich bringt, wenn man für das Übliche, Alltägliche und Merkmallose einen Autor oder ein Textkorpus bemüht.<sup>204</sup> So schlägt denn auch die streng korpusorientierte Lexikographie bei den folgenden Beispielen bemerkenswerte Kapriolen:

[37] *Sie ist jung, zweiundzwanzig.* (Bergenholtz 1985: 251, s.v. **jung**, I.2)<sup>205</sup>

[38] *Zwei Männer und eine Frau jagen nach Gold.* (Mugdan 1985: 213, s.v. **jagen**, I.3)

Wir können beim besten Willen nicht erkennen, inwiefern diese Sätze weniger klischeehaft sein sollen als selbstgebildete Beispiele und was sie gar zu semantisch/pragmatisch „realistischen“ Kontexten qualifiziert. Ist es in [37] vielleicht die Nachstellung der Altersangabe? Und ist [38] deshalb „authentisch“, weil sich hier – bei einiger Böswilligkeit des Interpreten – eine emanzipationsfeindliche Gesinnung offenbart?

---

<sup>204</sup> Im Vorwort zum PR (1977: XV) lesen wir: «[...] elles [= les citations] sont choisies pour illustrer l'usage normal de la langue: c'est pourquoi des phrases volontairement banales, très courtes, ont souvent été retenues.» Dies veranlaßt auch Collignon/Glatigny (1978: 146) zu der kritischen Bemerkung: «Certains se demanderaient alors pourquoi les prendre chez des écrivains?»

<sup>205</sup> Es handelt sich hier um das von Bergenholtz/Mugdan initiierte Projekt eines *Grammatischen Wörterbuchs* für Deutsch, das die Autoren – beide Verfechter einer streng korpusorientierten Lexikographie – in zahlreichen Veröffentlichungen vorgestellt haben. Die Belege sind den dort abgedruckten Probeartikeln entnommen.

Belegen muß der Lexikograph einerseits das Ungewöhnliche und das sprachlich Eigenwillige. Zitieren sollte er daneben den metaphorischen Gebrauch, den Aphorismus oder ganz einfach das stilistisch Markante, Auffällige und „Inhaltsschwere“.<sup>206</sup> Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, so wird der Lexikograph das Textkorpus allenfalls auf der Stufe des „Entdeckungszusammenhanges“ zu Rate ziehen.

(2) Soweit es sich um die soeben beschriebene Art der Belegpraxis handelt, hat sie natürlich nicht nur ihre Berechtigung, sondern ist zugleich Ausdruck von zwei entgegengesetzten Zweckbestimmungen des einsprachigen Wörterbuchs, nämlich «la description d'une réalité moyenne fondée sur la fréquence et l'apport d'informations qui dépassent cette réalité moyenne puisqu'elle est déjà de la compétence du lecteur» (Rey-Debove 1970: 1053).

Der (gebildete) Muttersprachler wünscht sich ein Wörterbuch, das einerseits sprachliches Vorbild ist, das aber andererseits auch die Verwendungen bereitstellt, die er in seiner Kompetenz nicht gespeichert hat. Mit einigem Gewinn wird er deshalb auch die seinem Sprachvermögen überlegenen „Modelle“ verschrifteter Texte rezipieren. Unter solchen Prämissen wird das Nachschlagewerk zum Wörter-Lesebuch, in dem kultur- und geistesgeschichtlich Relevantes zusammenfließt. Einen ersten Höhepunkt erreicht dieses Zitierverfahren im *Grand Robert*, der für **faire** nicht weniger als 279 Belege verzeichnet. Übertroffen und z.T. bis zum Exzeß gesteigert wird die Belegpraxis vom TLF, der bei **amour** mit 318 Belegen aufwarten kann und der sich unter **appentis** den Luxus eines 24-Zeilen-Zitats mit über 200 Wörtern leistet.

Der L2-Sprecher, dessen Informations- und Nachschlagebedürfnisse sich – wie mehrfach betont – grundlegend von denen des L1-Sprechers unterscheiden, wird aus dieser Orientierung des Wörterbuchs in aller Regel nur wenig Nutzen ziehen können. Für ihn zählt zunächst einmal das Anspruchslose, Geläufige und Alltägliche. Selbst das „Banale“ wird ihn nicht abschrecken, zumal er aus der Erfahrung im Umgang mit seiner Muttersprache weiß, daß sich der überwiegende Teil der täglichen Kommunikation auf dieser Ebene abspielt. Und schließlich: wenn es stimmt – und alles spricht dafür –, daß der Fremdsprachenlerner sich noch am ehesten über Kollokationen und Beispiele Zugang zum lexikographischen Text verschaffen kann, dann gilt es, im Demonstrationsteil von L2-Wörterbüchern eines immer zu bedenken: die Beispiele dürfen keine unüberwindbaren Verstehensbarrieren aufbauen. Deshalb muß der im Beispielsatz verwendete Wortschatz zum einen die Fähigkeiten des L2-Benutzers realistisch einschätzen; zum anderen ist dafür zu sorgen, daß das kontextuelle Umfeld nicht durch auffällige Unüblichkeit von dem zu illustrierenden Phänomen ablenkt. Eben deshalb sind auch große Zweifel an der L2-Relevanz von folgenden, selbstverständlich zitierwürdigen Beispielen angebracht:

---

<sup>206</sup> Vgl. dazu einige einschlägige Beispiele bei Hausmann (1977: 83).

- [39] *Ich habe zwanzig Jahre witzlos politisch gearbeitet.* (Bergenholtz/Mugdan 1984: 88, s.v. **Jahr**, I.4.1)
- [40] *Er jagte gerade drei irre blickende, klapperdürre Rinder.* (Mugdan 1985: 213, s.v. **jagen**, I.2)
- [41] *Il (Lahrier) avait une calligraphie à lui, une bâtarde fantaisiste, pétaradante d'enjolivements (...).* COURTELINE, Messieurs les ronds-de-cuir, 2<sup>e</sup> tableau, I, p. 61. (GR, s.v. **calligraphie**, cit. 1)

Einige Verwirrung dürfte bereits die höchst eigenwillige Verwendung von *witzlos* in [39] stiften. Nicht gerade glücklich wird der fremdsprachige Benutzer auch darüber sein, daß das Korpus für das „Zeigen“ des transitiven Gebrauchs von *jagen* offensichtlich nur „drei irre blickende, klapperdürre Rinder“ zur Verfügung stellt. In Ratlosigkeit entläßt ihn sicher das in gekürzter Form in den PR übernommene Beispiel [41]. Denn er wird kaum die vokabularmäßigen Voraussetzungen mitbringen, um die zweifellos vorhandene Kontextdetermination nachzuvollziehen. Man stelle sich seine Erleichterung vor, wenn er den DFC (DDF) unter diesem Stichwort aufschlägt und dort den „konstruierten“ Beispielsatz findet:

- [42] *Avec quel soin il copie ce texte! C'est de la calligraphie!*

(3) Daß selbstgebildete Beispiele nicht in „kommunikativer Absicht“ entstanden sind, liegt in der Natur der Sache. Daraus jedoch zu folgern, Korpusbelege enthielten „alle wesentliche[n] Merkmale, die für reale Äußerungen charakteristisch sind“ (Mugdan 1985: 223), ist bestenfalls eine Fiktion, schlimmstenfalls eine Anmaßung oder Schutzbehauptung, die sich leicht widerlegen läßt. Textlinguistisch/pragmatisch „salonfähig“ sind die zitierten Korpusbelege ebensowenig wie konstruierte Satzzusammenhänge. Wir kennen nur ein Wörterbuch, das diesem Anspruch gerecht werden könnte: den TLF mit Tausenden von umfassend dokumentierten Textpassagen. Aber selbst da sind Vorbehalte anzumelden. Die Beschränkung auf den Satz hat ja nicht nur einen quantitativen, sondern auch einen qualitativen Aspekt. Sie wird nicht nur deshalb gewählt, weil der Umfang des Wörterbuchs keine satzübergreifenden Einheiten zuläßt, sondern auch deshalb, weil der Stand der Forschung die lexikographisch relevante Einbeziehung des Textes nicht gestattet. Im übrigen wird nur zu gern übersehen, daß selbstgebildete Beispiele, wie sie unter [15] bis [20] (S. 188) erwähnt wurden, im allgemeinen eine ungleich höhere Informationsdichte haben als „geschnittene“ Textpassagen. Konsequenterweise zu Ende gedacht bedeutet dies, daß der Lexikograph, wollte er das Bedeutungs- und Verwendungsspektrum in textlinguistisch adäquater Weise darstellen, in Ermanglung gesicherter theoretischer Vorgaben zweierlei zu tun hätte: er müßte erstens die kontextuelle Einbettung zunächst sehr weit fassen, und er müßte zweitens die Anzahl der Belegstellen drastisch erhöhen. Ein solches Unternehmen scheitert an den bekannten Zwängen des auch in mehrbändigen Wörterbüchern beschränkten Raumangebotes. Bezeichnenderweise hat ja selbst der TLF, der sich in seiner Gründungsphase mit grenzenlosem Optimismus dieser Aufgabe verschrieb, zu einem recht frühen Zeitpunkt, nämlich bei Erscheinen des dritten Ban-

des (1974), spürbare Abstriche von der ursprünglich großzügigen Belegpraxis machen müssen. "Time, space and money" diktieren nunmehr die wesentlich bescheidenere Zitierweise und die stärker „idealisiert“e Dokumentation des Beispielteils (vgl. zuletzt tome XV (sale-teindre), 1992).

Vor diesem Hintergrund und nach den z.T. ernüchternden Erfahrungen, die wir mit dem auf der Welt größten Textkorpus, dem TLF in Nancy/Paris, gesammelt haben<sup>207</sup>, läßt sich die These nicht aufrechterhalten, wonach eine angemessene Qualität des Demonstrationsteils nur dann zu erreichen sei, wenn man sich ausschließlich auf empirische Daten aus einem Korpus stützt.<sup>208</sup> Konstruierte Beispiele, die die Form von [30], [31], [35] oder [36] haben, sind keine überzeugende Begründung für das dogmatische Festhalten an "quoted examples". Es wäre geradezu fatal, würde man selbstgebildeten Beispielen generell die wissenschaftliche Dignität absprechen und wollte man den Demonstrationsteil von L2-Wörterbüchern allein an den Maßstäben einer für andere Wörterbuchtypen zweifellos bedeutungsvollen Korpusorientierung messen.

Die daran sich anschließende – teilweise bereits beantwortete – Frage nach Form, Struktur und Funktion des Beispiels im L2-Wörterbuch ist in einer früheren Arbeit (Zöfgen 1985a: 57 ff) ausführlicher behandelt worden. Die dort vorgetragenen Argumente sollen hier präzisiert und um drei Bemerkungen ergänzt werden:

(a) Trotz nicht zu leugnender Anstrengungen, im Demonstrationsteil von "learners' dictionaries" eine ausreichende Zahl von Beispielen zu verankern, läßt die Ausgestaltung dieser Angabenklasse nicht selten jenes Maß an Sorgfalt und Kontrolle vermissen, das bei der Erarbeitung von „Definitionen“ angeblich zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Dafür sind sicher auch theoretische Defizite verantwortlich zu machen, die zur Folge haben, daß die Auswahl der Beispielsätze zu wenig zielgerichtet und – wie Drysdale (1987: 223) mit Blick auf DCE<sub>1</sub>, ALD<sub>3</sub> und CULD feststellt – "without due regard to their full range of possible functions" erfolgt.

Grundsätzlich gilt, daß im L2-Wörterbuch „angabenindifferente“ Beispiele sowie solche, die lediglich das duplizieren, was sich platzsparender und ohne Informationsverlust in Form einer Kollokation oder einer infinitivischen Kontextualisierung unterbringen läßt, entbehrlich sind. Demgegenüber kann auf die Veranschaulichung von Valenzangaben selbst dann nicht generell verzichtet werden, wenn sich das Wörterbuch einer leicht verständlichen Notation bedient. Mit zwei Einschränkungen: Um aus expliziten Informationen zur Verwendung eines Lemmas produktives Kapital schlagen zu können, muß bei weitem nicht jede Valenzangabe auf der objektsprachlichen Ebene vorgeführt und mit Hilfe von Beispielsätzen konkretisiert werden. Des weiteren ist darauf zu achten, daß durch Beispielsätze

---

<sup>207</sup> Vgl. dazu die informativen Beiträge von Hausmann (1977a, 1988), in denen u.a. auch auf einige der dem Korpus anzulastenden Lücken aufmerksam gemacht wird.

<sup>208</sup> Genau diese Behauptung haben Bergenholtz/Mugdan wiederholt aufgestellt (u.a. 1982: 34).

nicht nur syntaktisch-grammatisches, sondern immer auch kollokationelles bzw. semantisch relevantes Wissen erworben wird.

(b) Innerhalb der Funktionen, die Beispiele im einsprachigen Wörterbuch zu erfüllen haben, muß nach Cowie (1989:57) unterschieden werden zwischen “functions relevant to decoding” und “functions relevant to encoding”. Zu ersteren zählt er “that of clarifying a sense and that of distinguishing between related senses“ (Cowie 1989: 55); enkodierende Funktionen könnten Beispiele dagegen dann übernehmen, wenn sie Hilfestellung bei der Wahl des richtigen grammatischen Pattern, der richtigen Kollokation oder des richtigen Registers leisteten.

Ein solches Verständnis der Aufgaben und Leistungen des Beispielteils greift natürlich viel zu kurz. Besonders deutlich wird dies an dem hier als „kontextdeterminiert“ ausgewiesenen Beispieltyp, dessen bedeutungserhellende Funktion in einem viel umfassenderen Sinn – nämlich als Beitrag zum genauen Erfassen der Verwendungsbedingungen des Lemmas – verstanden werden muß und der deshalb ausdrücklich (auch) für sprachproduktive Aufgaben von zentraler Bedeutung ist.

Nach dem Gesagten werden wir den Bemühungen der L2-Lexikographen um die Bildung einer möglichst großen Zahl von “forcing examples” kaum unsere Anerkennung versagen wollen. Nicht unerwähnt lassen sollten wir jedoch die Schattenseiten einer Praxis, die diesen Typ zu einer Art Leitnorm erhebt. Dann nämlich ist die Versuchung, der vornehmlich der DFLE erlegen ist, besonders groß, die determinierende Wirkung des Kontextes zum alles beherrschenden Prinzip zu hypostasieren. Die Folge sind Beispiele, die diesen Zwang geradezu „atmen“ und die – wie etwa [43] – eine dem alltäglichen Leben „abgeschaut“ Situation in unnatürlicher und wenig überzeugender Weise versprachlichen:

[43] *Tu préfères nager dans la mer ou dans la piscine? – Ni l'un ni l'autre: ce que je préfère, c'est pêcher en rivière.* (DFLE 2, s.v. **piscine**)

Zahlreiche ähnliche, schlicht mißlungene „Konstruktionsversuche“ (etwa s.v. **extorquer**) sprechen eine deutliche Sprache. Hier wie in anderen Fällen wird die intendierte semantische Redundanz des syntagmatischen Umfeldes mit schweren Nachteilen erkaufte. Die L2-Lexikographie tut deshalb gut daran, Lebendigkeit, Natürlichkeit oder andere für den Fremdsprachenlerner relevante Kriterien über die Stärke der Kontextdetermination zu stellen. Hierzu ein letztes Beispiel, das eine solche Entscheidung insoweit veranschaulicht, als es das landeskundliche Kolorit in den Vordergrund rückt:

[44] *C'est une tradition: à Noël, on mange toujours des huîtres; il en faudra trois douzaines, puisque nous sommes dix.* (DFLE 2, s.v. **huître**)

(c) Selbstverständlich ist es wünschenswert, daß sich der L2-Lexikograph auf umfangreiche Textkorpora stützt und daß insbesondere die erfaßten Kollokationen aus der sorgfältigen Analyse entsprechenden Datenmaterials hervorgehen. Leider

ist die „Empirie“ kein Garant dafür, daß alle wichtigen *langue*-verfügbaren Kollokationen auch tatsächlich im Korpus vorkommen. Und was die Identifikation der typischen Zweierkombinationen, u.d.h. ihre Ausgrenzung aus dem Gesamt möglicher syntagmatischer Verbindungen, angeht, so sei an die oben erwähnte Untauglichkeit des Frequenzkriteriums erinnert.

Solchen Argumenten darf sich die L2-Lexikographie auch bei der Gestaltung des Beispielteils nicht länger verschließen. Da L2-Wörterbücher keine philologisch-thesaurierenden Nachschlagewerke sind, besteht zunächst einmal kein Anlaß, durch Beleg oder Zitat zu beweisen, daß es das fragliche Wort, die fragliche Kollokation/Konstruktion, usw. tatsächlich gibt (vgl. Ickler 1988: 380). Auch das blinde Vertrauen in das Textkorpus ist durch nichts gerechtfertigt. Denn es genügt eben nicht, für eine bestimmte Verwendung des Lemmas irgendeinen Beleg aufzutreiben, zumal solche aus dem Zusammenhang gerissenen Sätze ohne den „belebenden“ größeren Kontext häufig abstrakt, surrealistisch oder gar lächerlich wirken (vgl. auch Ickler: *ibid.*). Was wir benötigen, sind vielmehr charakteristische oder – wie man heute zu sagen pflegt – „prototypische“ Beispiele, die so ‘konstruiert’ sein müssen,

„daß der Benutzer des Wörterbuchs ausgehend von seinen Kenntnissen, von der lexikalischen Beschreibung und von der Struktur des Beispiels einen fiktiven Kontext bilden kann, wo das Lexem in einer Weise interpretierbar ist, die als prototypisch gelten kann“ (Nikula 1986: 189).

Solche Beispiele sind im Textkorpus erfahrungsgemäß äußerst selten anzutreffen. Außerdem wird von den Verfechtern einer streng korpusorientierten Lexikographie übersehen (oder bewußt verschwiegen), daß natürlich auch belegte Beispiele nie wirklich „authentisch“ sein können, weil sie im Wörterbuch eine ganz andere Funktion übernehmen als in dem ursprünglichen Kontext, aus dem sie für lexikographische Zwecke herausgelöst wurden. Aus diesem Grund besteht zwischen „quoted“ und „made-up examples“ hinsichtlich der Authentizität allenfalls ein gradueller Unterschied, und insofern ist es vielleicht nicht einmal übertrieben zu behaupten, daß ein Beispiel um so schlechter die Funktion eines L2-relevanten lexikographischen Beispiels erfüllt, je authentischer (im obigen Sinn) es ist.<sup>209</sup>

Nach diesen Klarstellungen leuchtet sofort ein, warum sich auch COBUILD, der bei der zielgerichteten Auswahl der Beispielsätze ganz auf die erklärende und belegende Kraft der Birminghamer Datenbank setzt, einige kritische Fragen gefallen lassen muß. Da die empirische Fundierung lexikographischer Unternehmungen – insbesondere von L2-Wörterbüchern – keine Selbstverständlichkeit ist, versäumt es der Verlag nicht, die Authentizität des Beispielmaterials als Gütezeichen von COBUILD herauszustellen, mit dem sich dieses „learner's dictionary“ von seinen Konkurrenten (positiv) abzuheben gedenkt.

---

<sup>209</sup> Wir folgen hier der Argumentation von Nikula (1986:189).

Auf die zahlreichen unbewiesenen Annahmen, die diese Aussage impliziert, brauchen wir nicht erneut einzugehen. So nimmt es auch nicht wunder, daß CO-BUILD notgedrungen mit (z.T. stark) „geschnittenem“ Beispielmateriale operiert, dessen „Authentizität“ sich gelegentlich allein an der Verwendung von Eigennamen festmachen läßt:

[45] *...as Harris has acutely observed.* (s.v. **acutely 3**)

[46] *She went to London University...* (s.v. **go 3**)

[47] *He has a house in Pimlico...* (s.v. **house 1**)

Ansonsten weisen solchermaßen „bearbeitete“ Beispielsätze kaum Unterschiede zu jenen „made-up examples“ auf, bei denen der Lexikograph versucht, das Lemma in einer hochfrequenten Kontextualisierung vorzuführen, so daß man sich fragt, worin die L2-relevanten Vorteile dieser Belegpraxis bestehen sollen:

[48] *The government argues that removing controls at the top of the market will stimulate trade.* (s.v. **control 12**)

[49] *I made a mistake and I will assume responsibility for it.* (s.v. **responsibility 2**)

In anderen Fällen erweist sich die starre Orientierung am Textkorpus sogar als äußerst nachteilig, weil sie einerseits zu Lasten von Eindeutigkeit und Verständlichkeit geht und weil es andererseits schwerfällt, in dem Beleg das für den normgerechten Gebrauch des Lemmas Charakteristische zu erkennen – ganz abgesehen davon, daß es nicht Aufgabe des Wörterbuchbenutzers ist und sein kann, den Beleg zu interpretieren und daran anschließend ein prototypisches Beispiel selbst zu bilden.

Das Ergebnis sind Beispielsätze wie z.B. [50] und [51], die in der geschnittenen Form sehr merkwürdig klingen und die die Vorstellungskraft des Benutzers weit überfordern. Daneben stoßen wir aber auch auf solche, die entweder (wie etwa [52]) stilistisch markiert sind und stark von der Norm abweichen oder die – wie [53] und [54] – syntaktische bzw. semantische Schwierigkeiten enthalten und die ihrer eigentlichen Aufgabe, nämlich die durch die Definition eingeleitete Semantisierung zu unterstützen oder zu stabilisieren, schon deshalb nicht gerecht werden, weil der Benutzer einige Zeit mit der mühevollen Dekodierung beschäftigt sein dürfte:

[50] *...our ancestors' cheerful acceptance of their plight.* (s.v. **acceptance 5**)

[51] *Mary Stuart put a beseeching hand on my arm.* (s.v. **beseeching**)

[52] *He exulted in the title of the Napoleon of Fleet Street.* (s.v. **exult 3**)

[53] *...truck drivers gobbling up hot dogs dripping with mustard...* (s.v. **hot dog**)

[54] *To have access to the truth and so to pass beyond the region of mere opinion is to take great risks.* (s.v. **region 3**)

Wertlos und damit überflüssig sind jene zwar „verständlichen“, jedoch belanglosen und nichtssagenden Belegsätze, deren Informationsgehalt im besten Fall dem entspricht, was dem Benutzer auch an anderer Stelle im lexikographischen Artikel



mitgeteilt wird und was z.B. über die Konsultation der “extra column” problemlos in Erfahrung zu bringen ist. Vgl. etwa:

- [55] *The baptism took place a fortnight later...* (s.v. **baptism**)
- [56] *Everything in life is beautiful.* (s.v. **beautiful 2**)
- [57] *They began to disband.* (s.v. **disband**)
- [58] *They regularly bought one or two discs every week.* (s.v. **disc 4**).
- [59] *I sympathize with Dehlia... Everyone sympathized with Bruce.* (s.v. **sympathize 1**)

Textsegmente diesen Zuschnitts, die uns im Demonstrationsteil von COBUILD in beträchtlicher Zahl begegnen, scheinen die These Lügen zu strafen, wonach die Korpusorientierung dieses Wörterbuchs für den fremdsprachigen Lerner an sich schon mit Vorteilen verbunden sei<sup>210</sup> und wonach der Benutzer aus belegtem Beispielmateriale einen größeren didaktischen Nutzen ziehen könne als aus funktionsgerecht ausgewählten selbstgebildeten Beispielsätzen. Den Beweis für die Richtigkeit dieser Behauptung ist die korpusorientierte Lexikographie bislang jedenfalls schuldig geblieben – eine Überzeugung, die der verantwortliche Redakteur des ALD<sub>4</sub> so zum Ausdruck gebracht hat:

“Whatever the merits of authentic specimens of usage, it still has to be convincingly shown that they can take the place of invented examples for several productive purposes” (Cowie 1989: 58).

#### 4.3.2.2.4 Folgerungen

Seit dem 17. Jahrhundert genießt die „belegende“ Lexikographie in Frankreich höchstes Ansehen. Zitate (nicht nur aus der schönen Literatur) sind auch heute noch der Stolz der großen einsprachigen Wörterbücher. So wenig also der Beleg der Rehabilitation bedarf, so wenig scheint daneben der selbstgebildete Satz als unumgängliche Ergänzung zu dieser Praxis ernsthaft zur Disposition zu stehen. Dies heißt freilich nicht, daß es an dieser Praxis nichts auszusetzen gäbe. Und dies heißt ebensowenig die Augen zu verschließen vor Beispielen, die das lexikographische Tun ins Zwielficht bringen. Mit Nachdruck widersprechen wird man hingegen den Argumenten einer streng korpusorientierten Lexikographie, wie sie innerhalb der germanistischen Wörterbuchforschung Mitte der achtziger Jahre formuliert worden sind. Hier gerät nicht etwa das Korpus, sondern der Belegsatz zum Fetisch, mit dem

---

<sup>210</sup> In ganz ähnlicher Weise äußern sich auch Hausmann/Gorbahn (1989:46), von denen wir die hier unter [50], [52], [54] und [59] zitierten Beispiele übernehmen. Als weitere Indizien für die mangelnde didaktische Eignung des Belegmaterials nennen sie zum einen den idiosynkratischen Gebrauch des Englischen, wie er sich z.B. in einem Satz wie *There is a strong feel about it of the West Coast of America...* (s.v. **about 5**) zeige, zum anderen die Tatsache, daß das Lemma-Zeichen im Demonstrationsteil gelegentlich durch ein Wort “of the same derivation” erklärt werde: *He continued to be self-indulgent, as he had been indulged when he was a little boy* [bei Hausmann/Gorbahn (ibid.) nicht korrekt zitiert] (s.v. **self-indulgent**); vgl. auch das in COBUILD s.v. **auditor** zitierte Beispiel: *Once a year an auditor came to audit the accounts.*

jeder anderen Beispielform automatisch der Stempel des Unredlichen und Unwissenschaftlichen aufgedrückt wird. Demgegenüber wurde hier für eine differenzierte und kritische Sicht der Aufgaben und Funktionen des Demonstrationsteils plädiert. Dabei sei nochmals klargestellt, daß es zu keinem Zeitpunkt darum ging, das Korpus zu einem Popanz aufzubauen, um von daher die Ehrenrettung des selbstgebildeten Beispiels zu betreiben.

Eines sollte in den vorangegangenen Überlegungen hinreichend deutlich geworden sein. In ein Wörterbuch, daß für den fremdsprachigen Benutzer konzipiert ist, gehören präzise Bedeutungsangaben. Wie wir in Abschn. 4.2 gesehen haben, leistet aber selbst eine gelungene lexikalische Paraphrase längst nicht immer das, was für die Kenntnis der Verwendungsbedingungen eines Wortes unerlässlich ist. Zu den mit Abstand besten Möglichkeiten, dem Benutzer Bedeutung und Verwendung nahezubringen, zählt eine ausreichende Zahl einschlägiger Kollokationen und gut gewählter Beispiele. Untypische, zufällige, stilistisch auffällige oder schwierige Kontextualisierungen können oftmals durch keine noch so griffige Bedeutungsparaphrasenangabe wettgemacht werden.

Eine solche These findet Unterstützung in der psycholinguistischen Literatur, die bei der Evaluierung der Wirksamkeit von Beispielsätzen im Vergleich zu Definitionen zu dem vorläufigen Schluß gelangt: "Sentences illustrating how the words were used were more helpful [...] than were definitions" (Miller/Gildea 1983/84: 23).<sup>211</sup> Insofern sollte die L2-Lexikographie dem Demonstrationsteil endlich die Aufmerksamkeit schenken, die ihm aufgrund seiner zentralen Rolle zukommt. Nachdem man gerade in diesem Bereich die Anstrengungen zu lange auf die vergebliche Suche nach den „semantischen Primitiven“ konzentriert hat, sollte die Devise nunmehr heißen: „Beispielhygiene“. Dabei ist zu hoffen, daß die vorangegangenen Anmerkungen den fremdsprachigen Benutzer davor bewahren, daß ihn im Demonstrationsteil nur noch „irre blickende Rinder“ anstarren. Eine streng korpusorientierte Lexikographie könnte einer solchen Entwicklung Vorschub leisten. Mit ihr wüchse die Gefahr, daß dieser Bauteil, dessen Anteil an der Bedeutungsvermittlung und an der Erfassung der Gebrauchsbedingungen nicht hoch genug veranschlagt werden kann, für den L2-Benutzer einmal „ziemlich witzlos“<sup>212</sup> wird.

---

<sup>211</sup> Daß die Rolle von Beispielen auch in der zweisprachigen Lexikographie nicht unterschätzt werden darf, betont Creamer (1987: 243), für den es keinen Zweifel gibt, daß "an example can be worth a thousand words of definition".

<sup>212</sup> Wir spielen hiermit bewußt auf Beispiel [39] (S. 195) an. Aus diesem Grunde steht witzlos hier in einer zwar auffälligen, für den germanophonen Sprecher aber dennoch natürlichen Verwendung. Unsicher sind wir uns allerdings, ob es sich dabei nun um ein „konstruiertes“ Satzbeispiel oder um einen authentischen Beleg handelt. Aber das wird uns sicher die streng korpusorientierte Lexikographie beantworten können.

## 4.4 Die paradigmatische Ebene

Zur Ökonomie des Lernens gehören, wie verschiedentlich betont, Angaben zur Paradigmatik der Lexeme. Von den synchronen Wortfamilien, die aufgrund der formalen Abhängigkeit und der Enge der Beziehung zwischen den *signifiants* lernpsychologisch gesehen als besonders günstige Assoziationsfelder herausgestellt worden sind, ist ja bereits in Abschn. 3.3 (S. 97 ff) die Rede gewesen. Neben diesen sollten L2-Wörterbücher (a) jenen inhaltlichen Relationen Aufmerksamkeit schenken, die das Verhältnis von semantischer Ähnlichkeit und Diversität betreffen und die man gemeinhin mit dem Terminus *Wortfeld* im Sinne einer onomasiologischen Teilstruktur belegt, sowie (b) jenen sprachlich und sachlich begründeten *signifié*-Assoziationen, die das ebenso schwierige wie unerschöpfliche Programm einer umfassenden begrifflichen Organisation meinen und die in die Gliederung des Wortschatzes nach *Sachgruppen* und *Begriffsfeldern* einmünden. Nicht von ungefähr haben gerade die paradigmatischen Beziehungen zur Herausbildung einer ganzen Reihe von Spezialwörterbüchern geführt (vgl. auch Kap. IV.2).

### 4.4.1 Synonyme und Antonyme

Die Darstellung der Relationen zwischen den Angehörigen einer onomasiologischen Teilstruktur kann nach verschiedenen Prinzipien erfolgen. In der Geschichte der Lexikographie haben die diesen Prinzipien zugrunde liegenden Synonymiebegriffe zur Herausbildung von drei Typen von Synonymiewörterbüchern geführt:

- (a) **kumulative Synonymiken**, die sich darauf beschränken, diejenigen Wörter in Listen zusammenzustellen, von denen Austauschbarkeit mit dem Lemma-Zeichen in bestimmten Kontexten vermutet wird. Dieser Typ, der Kompetenz beim Benutzer voraussetzt und der nur wenig Relevanz für den Nicht-Muttersprachler besitzt, ist in der germanistischen Lexikographie recht verbreitet.
- (b) **distinktive Synonymiken**, die darauf abzielen, den Gedanken der Wortschatzstruktur systematisch umzusetzen und die jeweiligen Bedeutungsnuancen auszudifferenzieren.
- (c) **kontextuell ausgerichtete Synonymiken**, die das Synonym/Antonym direkt hinter einer bestimmten Verwendung des Lemmas anführen – eine in der deutschen und englischen Lexikographie weitgehend unbekannt Methode, die sich in Frankreich zunehmend Gewicht verschafft hat: an die Stelle der nivellierenden Aufzählung bedeutungsverwandter und bedeutungskonträrer Lexeme treten Kollokationen und Satzbeispiele, in denen die angegebenen Synonyme oder Antonyme auch wirklich substituierbar sind.

Während die distinktive Synonymik in der deutschen Lexikographie erstaunlicherweise ein Schattendasein führt<sup>213</sup>, gibt es bei den vergleichbaren

---

<sup>213</sup> Die vorläufig einzige distinktive Synonymik des Deutschen ist der von W. Müller bearbeitete Schülerduden (1977), der allerdings von höchst unterschiedlicher Qualität ist (vgl. dazu Hausmann 1986).

Synonymiken des Englischen und Französischen eine ungebrochene Tradition mit einer dementsprechend nicht abreißen Wörterbuchproduktion. Ebenfalls kein Mangel herrscht an reichhaltigen Begriffs- und Sachgruppenwörterbüchern. Für das Deutsche (als Muttersprache) wird man mit Genugtuung auf Dornseiff (1970) verweisen. Die englische Lexikographie darf stolz sein auf das bereits gewürdigte LLOCE, das vorläufig einzige umfassend begrifflich konzipierte Gesamtwörterbuch. Kein alphabetisch gliederndes L2-Gesamtwörterbuch wird sich in Kenntnis dieser lexikographischen Leistungen anheischig machen, zu Synonymenwörterbüchern oder begrifflich gliedernden Spezialwörterbüchern in Konkurrenz zu treten.

Dennoch sind Informationen zur Paradigmatik des Semems auch für den hier interessierenden Wörterbuchtyp von unschätzbarem Wert. Abgrenzungen zu bedeutungs- oder begriffsverwandten Lexemen bringen durch den gliedernden Zugriff nicht nur Licht in die unstrukturierte Masse des Wortschatzpotentials, sie tragen auch zur weiteren Erhellung der Verwendungsbedingungen eines Lemmas bei.

Was die deutschen Wörterbücher angeht, so hat Wiegand zu Recht deren „onomasiologische Blindheit“ (1977: 102) gerügt. Auch das vom Wahrig-dtv für sich in Anspruch genommene „umfangreiche[s] System von Verweisen“ (Vorwort: 12) entpuppt sich bei näherem Hinsehen als völlig unzureichendes Miniprogramm zur inhaltlichen „Aufschließung“ der Makrostruktur (Synonyme, Antonyme und Wörter, die einen Begriffsbereich vervollständigen). Abgesehen davon, daß Bedeutungsidentität und Bedeutungsgegensatz sehr eng ausgelegt sind und folglich auch nur Paare wie etwa *Dessert*–*Nachtisch*, *nachbilden*–*nachahmen* (*kopieren*), *Ozean*–*Weltmeer*, *Orthographie*–*Rechtschreibung* als Synonyme sowie *Tag*–*Nacht* oder *stabil*–*labil* als Antonyme interpretiert werden, fragt man sich, inwiefern bei *Zweig*–*Ast* Bedeutungscontrast (Antonymie?) vorliegt und wo sich eigentlich die zahlreichen Querverweise verborgen halten, die auf eine wie auch immer geartete begriffliche Gliederung der Lexik Bezug nehmen. Man muß sich schon in einiger Geduld üben, um das eher zufällig in den einen oder anderen Artikel eingestreute Symbol „→ a. [= siehe auch]“ aufzuspüren. Aufschlußreicher sind da schon die zur Erläuterung in der lexikalischen Paraphrase verwendeten Quasi-Synonyme, deren inhaltliche Nähe oder Ferne zum Lemma-Zeichen für den fremdsprachigen Benutzer aber nicht so ohne weiteres erkennbar sein dürfte.

Besser ist es um die englischen „learners' dictionaries“ bestellt. Größere Erwartungen darf man jedoch erst an das gegenüber CULD (und auch ALD<sub>3</sub>) recht diversifizierte System von „cross-references“ im DCE<sub>2</sub> knüpfen. Begnügen sich nämlich CULD und ALD<sub>3</sub> noch weitgehend mit der Nennung von Präfixbildungen, deren Inhalt dem des Stichwortes entgegengesetzt ist, so findet man im DCE<sub>2</sub> nicht nur sporadisch Hinweise auf Antonyme und Synonyme (auf die jeweils mit „opposite“ hingewiesen ist bzw. die der Definition direkt folgen), sondern auch die verschiedensten Arten von „cross-references“, bei deren Beachtung Wortfeld- und Sachfeldwissen erworben werden kann. Daß die Synonymik nun auch im ALD<sub>4</sub> stärker zum Zuge kommt, läßt sich an den rund 200 erstmals in diesem Wörterbuch zu findenden „notes on usage clarifying points of grammatical or semantic

difficulty” (Umschlagtext) ablesen, mit dem das lange Zeit marktbeherrschende “learner’s dictionary” aus Oxford seinem Rivalen nachzueifern und einen Teil des seit 1978 verlorengegangenen Bodens wettzumachen versucht.

Sehen wir uns zunächst jene Verweise an, mit denen der Benutzer aufgefordert wird, sich in weiteren Nachschlagegängen der Bedeutungsverwandtschaft oder -ähnlichkeit des Stichwortes mit anderen Lemmata zu vergewissern. Im DCE<sub>2</sub> sind dies zum einen die mit “compare” oder “see also” eingeleiteten Querverweise, mit denen wir etwa im Artikel **macaroni** zum Vergleich mit “words that are in some way similar or related” (DCE<sub>2</sub>: F27), nämlich mit *spaghetti*, *tagliatelle* und *vermicelli*, angehalten werden. Problematisch ist dieses Vorgehen insofern, als dabei immer schon vorausgesetzt wird, daß dem Benutzer die in z.T. recht umständlichen Bedeutungsparaphrasen versteckte, über zeitraubende Artikelvergleiche zu eruiierende “important likeness to or difference from the word he originally looked up” (DCE<sub>1</sub>: xxvi) auch tatsächlich bewußt wird. Es sind dies des weiteren die im DCE<sub>2</sub> mit “see”, “see also ...”, im ALD<sub>4</sub> mit “⇒ USAGE at ...” eingeleiteten “cross-references” auf die sog. USAGE NOTES, die im DCE<sub>2</sub> neben Informationen zum pragmatischen richtigen Gebrauch, zu “difficult points of grammar and style” (DCE<sub>2</sub>: F49) sowie zu Unterschieden zwischen britischem und amerikanischem Englisch auch solche über “differences between words of similar meaning” (DCE<sub>2</sub>: F25) enthalten. Diesem Zweck, nämlich der Erläuterung semantischer Unterschiede zwischen “words which differ slightly in meaning or use” (ALD<sub>4</sub>: xviii), dient auch eine große Zahl von NOTES ON USAGE im ALD<sub>4</sub>.

Die Tradition der Synonymendiskriminierung findet damit Eingang in die englischen L2-Wörterbücher. Ein zweifellos wichtiger Schritt in die rechte Richtung. Trotzdem muß die Frage erlaubt sein, ob die Methode der distinktiven Synonymenunterscheidung dem L2-Benutzer genügend Anhaltspunkte für kontrollierte Entscheidungen über die Austauschbarkeit oder Nicht-Austauschbarkeit bedeutungsähnlicher Wörter im Satzzusammenhang bietet. Weiß der Nicht-Muttersprachler – sofern er mit Erläuterungen, wie sie ihm ALD<sub>4</sub> zu *smirk*, *sneer*, *frown*, *scowl*, *grimace* liefert, etwas anfangen kann und sofern er den komplexen Bedeutungszusammenhang versteht, den ALD<sub>4</sub> zwischen *scamper*, *scurry* und *scuttle* herstellt – nach der Lektüre der USAGE NOTE zu *disease – illness* oder zu *help – assist – aid* im DCE wirklich, wann er in den zugehörigen Artikeln der diskriminierten Lemmata das “headword” im Demonstrationsteil durch eines der “words of similar meaning” ersetzen darf und wann nicht? Führt demnach die Kenntnis von *langue*-relevanten Unterscheidungsmerkmalen zur Beherrschung von Satzsynonymie? Daß Beispiele, deren Zahl sich im DCE<sub>2</sub> gegenüber der 1. Auflage leicht erhöht hat, inzwischen zum festen Bestandteil dieses Bauteils gehören, deutet darauf hin, daß den verantwortlichen Redaktionen solche Überlegungen zumindest nicht fremd sind und daß die Notwendigkeit, abstrakt formulierte Differenzierungen auf der objektsprachlichen Ebene zu veranschaulichen, erkannt wurde.

So versucht z.B. der DCE<sub>1</sub> (DCE<sub>2</sub>), dem Benutzer unter **near** auf umständliche Weise klarzumachen, daß *near* und *close* zwar viele semantische Gemeinsamkeiten haben, daß sie in den meisten Kontexten aber dennoch nicht miteinander kommutieren. Verdeutlicht wird die Erläuterung mit Beispielen und unter ausdrücklichem Hinweis auf die Unmöglichkeit, in den zitierten Kontexten das Lemma durch das jeweils andere zu ersetzen. Hier wie auch bei anderen Stichwörtern drängt sich die Frage auf, ob es nicht grundsätzlich sinnvoller und einfacher gewesen wäre, „sogleich die typischen Verwendungsweisen aufzuzählen, anstatt den Benutzer mit theoretisierenden Formulierungen zu traktieren“ (Standop 1985: 25).

Damit wird nun nicht behauptet, daß „theoretisierende“ Synonymdiskriminierungen zwangsläufig unverständlich, nutzlos und überflüssig seien. Gerade im L2-Wörterbuch müssen jedoch elementare linguistische Grundsätze beachtet werden, ohne die eine distinktive Synonymik dem fremdsprachigen Benutzer nicht uneingeschränkt empfohlen werden kann, nämlich „Kontextualisierung, Kommuntationsprobe und paradigmatische Unterscheidung auf der Basis der Syntagmatik“ (Hausmann 1986: 239).

Vorbehalte sind allerdings nicht nur in qualitativer, sondern auch in quantitativer Hinsicht anzumelden. Darüber kann selbst die Zahl von immerhin 316 Einträgen mit Querverweisen auf sinnverwandte Wörter, die Stein (1979: 10) für den Buchstaben **A** im DCE<sub>1</sub> gezählt hat, nicht hinwegtäuschen. Zwar darf man von einem L2-Gesamtwörterbuch nicht verlangen, daß es das Potential paradigmatisch-lexikalischer Strukturen auch nur annähernd erschöpfend darstellt – wohl aber, daß es die Kriterien offenlegt, aufgrund derer semantische Probleme für so wichtig gehalten werden, daß sie eine Sonderbehandlung erfahren. Da es solche Prinzipien offensichtlich nicht gibt, wird es nicht weiter überraschen, daß die Meinungen über das, was geeignet ist, „to cause difficulty for learners“ (ALD<sub>4</sub>: Umschlagtext), weit auseinandergehen und daß es folgerichtig keinerlei Übereinstimmungen zwischen den semantisch relevanten USAGE NOTES im DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>4</sub> gibt. Entsprechend zufällig wirkt häufig die jeweils getroffene Auswahl<sup>214</sup>, und entsprechend unklar ist der systematische Stellenwert dieses Bauteils in einem L2-Gesamtwörterbuch, ohne daß die didaktische Relevanz von USAGE NOTES generell in Zweifel gezogen werden soll.

---

<sup>214</sup> So verschweigt uns z.B. auch die Neubearbeitung des DCE<sub>1</sub>, daß *amaze*, *astonish*, *astound* und *surprise* semantisch miteinander verbunden und als onomasiologische Teilstruktur zu behandeln sind (auf diese und andere Lücken im DCE<sub>1</sub> hat bereits Stein 1979: 10 hingewiesen). Daß im DCE<sub>2</sub> *astonish* im Artikel *amaze* nunmehr als Synonym genannt wird, ändert nichts an der Tatsache, daß ein Verweis auf *astound* und *surprise* nach wie vor fehlt. Zu fragen ist des weiteren, warum im ALD<sub>4</sub> semantisch relativ klar voneinander abgegrenzte Lemmata (vgl. etwa *talk*, *discussion*, *conversation*, *chat*, *gossip*) synonymisch diskriminiert werden, während zahlreiche andere, die dem fremdsprachigen Lerner erhebliche Schwierigkeiten bereiten dürften (vgl. etwa *aim-goal-target*, *resembling-similar-analogous*, *industrious-diligent-assiduous-sedulous*, *creep-crawl*), keine Berücksichtigung fanden.

Mit einer lexikographischen Neuerung, die sich einer typologischen Zuordnung zunächst widersetzt, präsentiert sich der Konkurrent aus dem Hause Collins. Wie schon im Explikations- und Demonstrationsteil, so geht COBUILD auch bei der Angabe von Synonymen und Antonymen eigene Wege. Sie betreffen sowohl den Ort, an dem onomasiologisch relevante Informationen abgefragt werden können – nämlich in der “extra column” – wie auch die Art der Deskription. Letztere orientiert sich unverkennbar an dem aus der Logik bekannten Schema *genus proximum – differentia specifica*, dessen Applizierbarkeit auf sprachliche Phänomene bereits in Abschn. 4.2.1 (S. 127 f) kritisch hinterfragt worden ist. Zur Veranschaulichung sei der Eintrag **fat (1)** [ADJ] herangezogen. Die diesbezüglichen Angaben in der Randleiste, die einen strukturellen semantischen Zusammenhang zwischen dem “entry word” und anderen Lemmata herstellen, haben folgendes Aussehen:

|              |   |
|--------------|---|
| ↑ large      | (bei den mit ↑ markierten Wörtern handelt es sich um sog. “superordinate words”, die in der Linguistik auch unter dem Terminus <i>Hyperonym</i> bekannt sind) |
| = overweight | (mit dem Zeichen = eingeleitete Wörter sind “subordinate words”, für die sich in der Linguistik der Terminus <i>Hyponyme</i> eingebürgert hat)                |
| ≠ thin, slim | (bei rechts vom Zeichen ≠ stehenden Wörtern handelt es sich um <i>Antonyme</i> )  |

Für **fantasy** lautet der entsprechende Eintrag in der “extra column”:

|                |   |
|----------------|---|
| ↑ idea         | (Hyperonym)   |
| = dream, fancy | (in der Linguistik würde man bei <i>fancy</i> von einem <i>Ko-Hyponym</i> sprechen) |

Eine auf den ersten Blick überzeugende und benutzerfreundliche Lösung, die ein gutes Stück über das nivellierende Aufzählen von Synonymen/Antonymen hinausgeht und die nicht nur als systematische Kategorie angelegt ist, sondern die z.T. sogar den umständlichen Erläuterungen zu Diversität und Ähnlichkeit von Hyponymen und Ko-Hyponymen im DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>4</sub> überlegen ist. Leider hält dieses Verfahren nicht in jedem Fall das, was es verspricht. Die Gefahren lauern im Detail. Dabei übergehen wir die Einwände, die sich aus linguistischer Sicht bei der Anwendung dieses Prinzips ergeben, und beschränken uns auf die Bedenken, die unter fremdsprachendidaktischen Vorzeichen und im Blick auf die oben unter (c) skizzierte Methode zu formulieren wären.

Bei nivellierender oder distinktiver Synonymie sind wir es gewohnt, daß die zur Diskussion stehenden Angaben relativ global auf das Lemma-Zeichen bezogen werden, wobei letztlich nur der kompetente L1-Sprecher zu entscheiden vermag, welche der vorgeschlagenen Synonyme in welchem Kontext an die Stelle des “entry word” treten können. Aufgrund der (eigentlich positiv zu bewertenden) Zuordnung von maximal zwei Synonymen/Antonymen zu einer bestimmten Lesart/„Bedeutung“ entsteht für den Benutzer von COBUILD der trügerische Ein-

druck, als kommutierten “entry word” und “subordinate word(s)” innerhalb des zur Lesart gehörigen Beispielteils. Wer sich allerdings in diesem Glauben wiegt, wird mehr als nur eine unangenehme Überraschung erleben. Für zahlreiche Artikel gilt, daß man die angegebenen Synonyme entweder überhaupt nicht oder nicht in allen aufgeführten Kontexten einsetzen darf, ohne den Satz zu deformieren oder aber gegen syntaktische Regeln zu verstoßen. Wir begnügen uns mit einer Auswahl, die diesen Widerspruch exemplarisch aufzeigt:

**Substantive:**      **aid (6.3)** <sup>?</sup>= *the services of*; **date (9)** <sup>?</sup>= *boyfriend, girl-friend*; **manifest** <sup>?</sup>= *platform*; **marketing** <sup>?</sup>= *distribution*; **recreation (1)** <sup>?</sup>= *leisure*  
**Adjektive:**      **obtuse (1)** <sup>?</sup>= *slow*; **rancid** <sup>?</sup>= *off, rank* [Kommentar: *off* darf bekanntlich nur prädikativ, nicht aber attributiv verwendet werden, wie es das Beispiel fordert]; **wise (1)** <sup>?</sup>= *prudent*  
**Verben:**          **borrow (4)** <sup>?</sup>= *pirate* [Kommentar: *to pirate sthg* ≠ *to borrow sthg from*].

Ersichtlich schwimmt in diesem Bauteil die Grenze zwischen *langue* und *parole*, so daß auch der Status der Angaben zur Paradigmatik des Lemmas nicht exakt zu bestimmen ist. Daran ändert die Tatsache kaum etwas, daß COBUILD im Vorwort auf diese Problematik mit einer versteckten Warnung aufmerksam macht und von “a synonym” spricht “[which] is very similar in meaning and use and can often be used instead of it” (ix). Bleibt zu hoffen, daß COBUILDs onomasiologische Reihen durch satzsynonymische Angaben ergänzt und damit in didaktischer Hinsicht aufgewertet werden. Als Vorbild für Innovationen in der L2-Lexikographie kann dieser Vorschlag zur lexikographischen Darstellung von Synonymen sicher nicht dienen. –

Nun hatte die französische Lexikographie der deutschen und englischen immer schon einiges voraus, wenn es um die Integration paradigmatisch-lexikalischer Strukturen in die semasiologisch orientierten Definitionswörterbücher ging. Dem Synonymen- und Antonymenreichtum eines PR haben die englischen und deutschen einbändigen Wörterbücher nichts Vergleichbares entgegenzusetzen. Den entscheidenden Schritt zu einer für den L2-Sprecher adäquaten, Kompetenz nicht schon postulierenden Darstellung der inhaltlichen Beziehungen zwischen den Angehörigen einer Synonymenreihe hat allerdings erst der DFC getan, der generell auf kumulative Synonymik verzichtet, wie sie im PR vorherrscht und wie sie uns auch der DSF in zahlreichen Artikeln vorführt, und der stattdessen Synonyme direkt hinter die jeweilige Verwendung des Lemmas (Kollokation oder Beispiel) plaziert. Deren Geltungsbereich ist damit prinzipiell auf den zugehörigen Kontext begrenzt. An die Stelle von nivellierender und distinktiver *langue*-Synonymie tritt *parole*- bzw. Satzsynonymie.

Um so bedauerlicher ist es, daß der DFLE – bedingt durch die Fokussierung aller Angaben zur Paradigmatik des *signifié* auf den “commentaire sémantique” – von diesem Prinzip abgegangen ist. Versöhnlich stimmt allein die bisweilen beeindruckende Fülle von Informationen. Dazu wiederum einige wenige Beispiele, die dokumentieren sollen, wie stark Licht und Schatten wechseln:



**grossier** [...]

S. En parlant de qqn qui manque d'éducation, *grossier* a pour syn. MAL ÉLEVÉ et, moins fort et fam. MALPOLI; les contr. sont POLI, CORRECT, BIEN ÉLEVÉ. INCORRECT et INSOLENT (moins forts) sont des syn. qui s'appliquent à l'attitude de qqn; les contr. sont DISTINGUÉ, COURTOIS et, plus fort, RAFFINÉ. INCONVENANT, CHOQUANT et, plus fort, OBSCÈNE s'appliquent à un geste ou à des paroles. En parlant du langage, les syn., plus forts, sont TRIVIAL et VULGAIRE; CRU s'applique surtout à une plaisanterie.

**conducteur** [...]

S. Un *conducteur* est qqn qui CONDUIT un véhicule: voiture de tourisme (AUTOMOBILISTE), camion (ROUTIER, CAMIONNEUR). Celui dont le métier consiste à conduire un véhicule (taxi, autobus) est un CHAUFFEUR.

**conduire** [...]

S. 1. Au sens I, *conduire*, c'est mener d'un lieu à un autre; il a pour syn. ACCOMPAGNER, AMENER, EMMENER. RECONDUIRE, RACCOMPAGNER et RAMENER qqn sont également syn., mais impliquent en outre qu'on *conduit* qqn à un endroit où il avait été auparavant. Quand le sujet est qqch, le syn. est MENER. [...]

Der semantische Kommentar zu *grossier* skizziert auf engstem Raum das synonymische und antonymische Verhältnis von nicht weniger als 16 begrifflich miteinander verbundenen Adjektiven, wobei auch die Syntagmatik nicht zu kurz kommt. Ein solcher Versuch, System- und Satzsynonymie zu kombinieren, gibt dem fremdsprachigen Benutzer das notwendige Rüstzeug an die Hand zum Feststellen von Austauschbarkeit und Nicht-Austauschbarkeit sowie von Bedeutungsveränderung im konkreten Satzbeispiel. Die richtige Verwendung von frz. *trivial* (≠ dt. „trivial“) als stärker abwertende „Variante“ von *grossier* mit Bezug auf Sprache scheint sichergestellt. Auch in anderen Fällen, wie etwa im Artikel **achever** ergeben sich keinerlei Probleme für den L2-Benutzer. Die angegebenen Synonyme sind mit dem Lemma-Zeichen im Demonstrationsteil austauschbar. Leider ist die Zahl der Artikel, wo dies nicht der Fall ist, beträchtlich. Die Skala reicht von Nicht-Austauschbarkeit aufgrund unterschiedlicher Valenz bis hin zu onomasiologischen Reihungen, bei denen sich – wie etwa im Artikel **entrer** – eine nur für den frankophonon Benutzer durchsichtige Verteilung der bedeutungsverwandten Lexeme auf die Beispielsätze ergibt.

Dies ist nicht die einzige getrübe Freude. Vielfach verschwimmt die Grenze zwischen den in die Bedeutungsparaphrasenangabe eingebrachten quasi-synonymen Ausdrücken und Oberbegriffen auf der einen und den Ko-Hyponymen auf der anderen Seite. Des weiteren wechseln bedeutungsdifferenzierende, die Verwendungskontexte bündig formulierende Kommentare – wie etwa bei **conducteur** – mit solchen ab, die auf der Methode der kumulativen Synonymenreihung beruhen (vgl. s.v. **conduire**) und die die Differenzierung nicht weit genug treiben. Zweifellos hängt dies auch mit den sprachlichen Gegebenheiten selbst zusammen. *Conducteur* läßt sich nun einmal relativ problemlos von *automobiliste*, *chauffeur*, usw. abgrenzen, wohingegen Ähnlichkeit und Diversität von *conduire* im Verhältnis zu *accompagner*, *amener* und *emmener* einen hohen deskriptiven Aufwand erfordern.

#### 4.4.2 Sach- und Begriffsfelder

Nach so viel Kritik darf ein Aspekt nicht unerwähnt bleiben, den die semantischen Kommentare im DFLE als Positivum für sich verbuchen können. Gemeint sind die sog. “développements analogiques”, also jene z.T. exzellent präsentierten Ausflüge in Sach- und Begriffsfelder sowie in thematische Bereiche. Wer sich im Französischen etwa über Kinderkrankheiten informieren, wer einige zentrale Begriffe des französischen Steuersystems und das Äquivalent für „Staatsanwalt“ (bei Gericht) kennenlernen will oder wer sich gar einen Überblick über Bezeichnungen verschaffen möchte, die das Auto betreffen, der wird mit Gewinn die semantischen Kommentare zu den Artikeln **impôt**, **maladie**, **tribunal** und **voiture** im DFLE 1 und DFLE 2 konsultieren. Daß solche Knapptexte die Leistungsfähigkeit eines analogischen Spezialwörterbuchs ebensowenig erreichen wie die eines PR – und nicht zu vergessen eines RM – ist selbstverständlich. Als Einstieg in die begriffliche Organisation des Wortschatzes möchten wir diese prägnanten Skizzen aber nicht missen.

Auch DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>4</sub> schneiden in diesem Punkt recht gut ab. Bereits das aufwendige Verweissystem des DCE<sub>1</sub>, das für die Neubearbeitung einer gründlichen Revision unterzogen wurde und das nunmehr kaum noch Wünsche offenläßt, sah bekanntlich auch solche “cross-references” vor, die das begriffliche System des Englischen erschließen helfen. Folgt man ihnen, so landet man bei tabellarischen Aufstellungen oder zusammenfassenden Sachdarstellungen, die dem ALD<sub>4</sub> bei der Gestaltung des neuen “thematically-arranged illustrated appendix” offensichtlich als Vorlage gedient haben und die nun ihrerseits zum didaktischen Inventar dieses Wörterbuchs gehören. Ist es im DCE<sub>2</sub> z.B. der Hinweis “see picture at CAR” im Artikel **gear-lever**, der die Verbindung zu einer Abbildung und zum dort illustrierten Begriffsfeld „Auto“ herstellt, so wird der Benutzer im ALD<sub>4</sub> mit “⇒ illus at App 1” aufgefordert, im Anhang nachzuschlagen, um sachfeldbezogenes Wissen anhand diverser Schaubilder aus dem Bereich „CAR“ zu erwerben. Als Bereicherung wird man ebenso die zahlreichen kleineren Illustrationen werten, mit denen der DCE<sub>1</sub> den ALD<sub>3</sub> um Längen hinter sich läßt und bei denen auch der ALD<sub>4</sub> trotz Verbesserungen im Detail gegen den DCE<sub>2</sub> nicht bestehen kann. Bebilderte Übersichten wie beispielsweise unter den Stichwörtern **birds**, **flowers**, **insects**, **tools**, **vegetables** (DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>3</sub>), die im ALD<sub>4</sub> z.T. in den Anhang verbannt, z.T. ersatzlos gestrichen wurden, sowie Darstellungen bestimmter Lebensbereiche nach Art des Bilder-Dudens unter **house** (nur DCE<sub>2</sub>), **human body** (DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>4</sub>), **kitchen** (nur DCE<sub>2</sub>), usw. sind probate Mittel, Sachwissen in visualisierter Form und unter Verzicht auf umständliche Beschreibungen zu vermitteln.

Schon ein oberflächlicher Vergleich zwischen dem ALD<sub>4</sub> und dem DCE<sub>2</sub> einerseits, sowie zwischen dem DCE<sub>1</sub> und seinem kleineren Bruder, dem LASDE, andererseits zwingt uns jedoch, der an sich begrüßenswerten Idee, Bildlegenden und Illustrationen im L2-Gesamtwörterbuch fest zu verankern, wesentlich reser-

vierter gegenüberzustehen. Die Aufnahme bestimmter Schaubilder – so etwa die grafische Darstellung von **pop concert** im LASDE, der sich in der Bundesrepublik besonders an die Zielgruppe der dreizehn- bis siebzehnjährigen Schüler richtet – läßt den Verdacht aufkommen, daß diesbezügliche Entscheidungen offenbar mehr Blickfang für den Käufer denn didaktisch reflektiertes Strukturprinzip des Wörterbuchs sind.<sup>215</sup> Außerdem kostet die Vermittlung von Sachfeldwissen mit Hilfe von Illustrationen – vor allem dann, wenn sie sich in ähnlich großzügiger Aufmachung präsentiert wie im LASDE – Platz, sogar sehr viel Platz. Wenn dieser Platz – wie das Beispiel des NDFC bezeugt, der z.B. die Bezeichnungen für die verschiedenen Teile eines Hauses anhand einer schematischen Darstellung (s.v. **maison**, p. 714) „erläutert“ – einseitig zu Lasten der Syntagmatik geht und wenn wir zudem wissen, daß eine konsequente Bebilderung an dem begrenzt verfügbaren Raum scheitert, drängt sich die Frage auf, ob hier die richtigen Prioritäten richtig gesetzt sind und ob Illustrationen im L2-Wörterbuch nicht generell auf die Fälle zu beschränken sind, wo sie in der Tat eine unverzichtbare Semantisierungshilfe darstellen und wo sie die lexikographische Paraphrase entbehrlich machen.

Welche Überlegungen es im einzelnen waren, die das COBUILD-Team dazu bewogen haben, auf Schaubilder, zusammenfassende Sachdarstellungen o.ä. zu verzichten, wird nicht gesagt. Zu vertreten ist eine solche Entscheidung aus den dargelegten Gründen ganz zweifellos. Nicht einzusehen ist dagegen, warum dieser Verzicht so radikal ausfallen mußte und warum selbst an den Stellen Querverweise auf Begriffs- und Sachverwandtes fehlen, wo sich letztere ohne Schwierigkeiten in den lexikographischen Text hätten integrieren lassen. Und dort, wo COBUILD Sachwissen als implizite Information über die lexikalischen Paraphrasen vermittelt (vgl. s.v. **car, court, illness, tax**), sind die Angaben eher impressionistischer als systematischer Natur und geben sich zudem erst auf den zweiten Blick als solche zu erkennen.

Unklar bleibt schließlich, welchen (systematischen) Stellenwert jene “special entries” beanspruchen, die nicht vorrangig der Erläuterung der “grammar notes” dienen, sondern die die Art und Weise demonstrieren, “in which you can express some important concepts” (vii). Dazu zählen **age, date, measurement, money, time** und (mit Einschränkungen auch) **title**. Die Liste unterstreicht, daß es sich weder um „grammatisch“ motivierte Kategorien noch um sog. “pragmatic topics” handelt, wie wir sie im DCE<sub>2</sub> unter den Stichwörtern APOLOGIES, ADDRESSING PEOPLE, usw. in die Makrostruktur eingestreut finden. Die Qualität der “language notes” ist untadelig, und die Hinweise zur Umsetzung der genannten Konzepte unter bestimmten kontextuellen und situationellen Bedingungen sind sicher nützlich. Wie heißt aber das *tertium comparationis*, das diese “concepts” miteinander verbindet und das Zahl und Art der “special entries” letztlich determinierte? Solange diese Frage unbeantwortet bleibt, muß sich COBUILD den Vorwurf gefallen

---

<sup>215</sup> Daß dieser Verdacht in der Tat nicht unbegründet ist, läßt sich auch an der Tasche ablesen, daß die Abbildung **pop concert** in der neuen Ausgabe von 1991 [= LASDE<sub>n</sub>] ersatzlos gestrichen wurde.

lassen, “some other important concepts” – wie etwa **colours, health, lines and shapes, professions**, usw. – ohne ersichtlichen Grund ausgeklammert zu haben.

## 5. Phraseologische Angaben

Trotz aller Erkenntnisfortschritte im Bereich der linguistischen und sozialpsychologischen Forschung ist nicht nur die Sonderstellung, die der Phraseologie als linguistischer Teildisziplin inzwischen von vielen Forschern eingeräumt wird, sondern auch die vieldiskutierte Annahme eines eigenen phraseologischen Systems innerhalb der Sprache nach wie vor umstritten. Dies hängt u.a. damit zusammen, daß das Untersuchungsobjekt der Phraseologie „unter funktionalem Gesichtspunkt zwar eindeutig dem Lexikon [...] der Sprache zugehört“ und die Erörterung phraseologischer Fragestellungen folgerichtig in den Zuständigkeitsbereich von Lexikologie und Semantik fielen, daß sich phraseologische Einheiten aber andererseits „durch ihre Strukturiertheit auf der Ausdrucksebene, ihren polylexikalischen Charakter, von Einzelwortlexemen deutlich ab[heben]“ (Hessky 1992: 77). Die Eigenständigkeit dieser Disziplin wird deshalb vor allem damit gerechtfertigt, daß eine Beschäftigung mit Wortgruppen- und Satzlexemen das Gebiet von Lexikologie und Syntax ebenso berühre wie das von Wortbildung und Stilistik.

Für die lexikographische Praxis ist die unter solchen Prämissen in den letzten Jahren intensivierte phraseologische Forschung von erheblichem Interesse, wenngleich das Dilemma, in dem sich der Lexikograph befindet – nämlich „gleichzeitig wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen und die Benutzbarkeit für den ‘Normalverbraucher’ zu gewährleisten“ (Pilz 1987: 139) – aufgrund der Komplexität dieser Forschungsdisziplin besonders groß ist und wenngleich ein wirklicher Durchbruch bei der Integration phraseologischer Forschungsergebnisse in die Wörterbücher bislang nicht erreicht worden ist.

Was die Darstellung von Phraseologismen in einsprachigen Spezial- und Gesamtwörterbüchern des Deutschen angeht, so überwiegen die Stimmen, die entweder zu einer negativen Einschätzung kommen oder die sogar von einem desolaten Zustand sprechen (vgl. etwa Pilz 1987: 136; Hausmann 1985d: 108). Aus der Sicht des L2-Sprechers sind es dabei vor allem die folgenden Mängel, die die Benutzung des Wörterbuchs erschweren oder in einigen Fällen sogar unmöglich machen:

- (1) *Fehlende (typographische) Kennzeichnung.* Phraseologische Angaben sollten allein schon wegen ihres zeichentheoretischen Status vom Demonstrationsteil typographisch abgehoben und als zur Makrostruktur gehörige Lemma-Zeichen gekennzeichnet sein, wobei eine zusätzliche Indizierung mittels (idm.), (phras.) o.ä. sicher hilfreich ist.

Zu den Wörterbüchern, die Phraseologismen als solche nicht markieren, indem sie nicht unmißverständlich zwischen Kollokationen und „idiomatischen“ Verwendungen des Lemmas unterscheiden, gehören bei den französischen „learners' dictionaries“<sup>216</sup> DFC, DDF und DSF. MR<sub>2</sub> und DPF verzichten zwar ebenfalls weitgehend auf den typographisch unterstützten optischen Hinweis, verwenden dafür aber metasprachliche Angaben des Typs *loc.*, *fig.*, u.ä. Leider fehlt es diesen Symbolen an Eindeutigkeit und Stringenz, weil sie einerseits bei nahezu allen Typen sog. feststehender Wendungen zu finden sind und weil andererseits bei der Markierung weder nach einheitlichen Kriterien noch besonders konsequent verfahren wird. So behandelt der MR<sub>2</sub> z.B. *mettre la puce à l'oreille à qqn* als **Loc.**, nicht aber *monter un bateau à qqn*. Und im DPF wird *faire le pied de grue* durch den metasprachlichen Ausdruck **Fig.** eingeleitet, *jeter l'argent par les fenêtres* dagegen durch **Loc. fig.**; unsicher scheint sich der DPF auch bei *chercher midi à quatorze heures* zu sein, das s.v. **chercher** als **Loc. proverb.**, s.v. **midi** als **Loc. fig.** charakterisiert ist. Unverständlich ist in diesem Zusammenhang, warum im MR<sub>2</sub> einige wenige Phraseologismen, wie z.B. CASSER SA PIPE, vom Beispielteil typographisch abgesetzt sind und warum die Aufmerksamkeit des Benutzers durch die Verwendung von Kapitälchen auf bestimmte Phraseologismen gelenkt werden soll, auf andere aber nicht.

Einer besonderen Schrift, die den Phraseologismus als Lemma-Zeichen ausweist, bedienen sich alle englischen Lernerwörterbücher.<sup>217</sup> Typographisch markiert und zusätzlich mit einem Symbol versehen erscheinen phraseologische Einheiten im COBUILD (Fettdruck + PHR [in der „extra column“]) sowie im ALD<sub>4</sub> ((idm) + Fettdruck).

(2) *Artikelinterne Platzierung der Phraseologismen nach semantischen Gesichtspunkten.* Da sich die Bedeutung mehrgliedriger (phraseologischer) Ausdrücke in den meisten Fällen nicht aus der Summe der beteiligten Elemente erschließen läßt, sind Versuche, sie in die polyseme Struktur des Wörterbuchartikels einzupassen, entweder von vornherein zum Scheitern verurteilt oder aber so arbiträr, daß entsprechende Zuordnungen für den Benutzer kaum nachvollziehbar sind und ihn zur Lektüre des kompletten lexikographischen Textes zwingen. Einige wenige Wörterbücher des Deutschen (DUW und HDG) haben daraus die notwendigen Konsequenzen gezogen. Besonderes Lob verdient das HDG, das die phraseologischen Einheiten nicht mehr im Rahmen der „Kontextsphäre“ des Stichwortes erläutert. Als selbständige lexikalische Einheiten erfahren sie vielmehr eine gesonderte Darstellung am Ende des lexikographischen Artikels (vgl. HDG: X). Eine der zentralen Forderungen an das L2-Wörterbuch muß folgerichtig lauten, die phraseologischen Angaben generell nach rechts auszulagern bzw. sie vom Wörterbuchartikel regelrecht abzutrennen, um sie dann – vergleichbar den zu synchronen Wortfamilien re gruppierten Ableitungsverbänden – sublemmatisch zu adressieren.

<sup>216</sup> Zum Vergleich wurden herangezogen: DFC, DDF, DPF und MR<sub>2</sub>. Aufgrund der geringen Zahl von Phraseologismen im DSF schien eine systematische Auswertung bei diesem Wörterbuch nicht gerechtfertigt. Dies gilt in noch stärkerem Maße für den DFLE 2, der aus diesem Grunde unberücksichtigt bleibt.

<sup>217</sup> Diese Aussage bezieht sich selbstverständlich nur auf die hier untersuchten „learners' dictionaries“, nämlich DCE2, ALD<sub>4</sub>, COBUILD, CULD und PESD.

Von diesem Ideal sind Wörterbücher wie MR<sub>2</sub> und DPF weit entfernt. Entsprechend der semantischen Gliederung der Artikel haben sie sich für eine im Einzelfall arbiträr wirkende Verteilung der Phraseologismen auf verschiedene Sememe/ Lesarten entschieden (vgl. etwa s.v. **brûler, casser, chercher**). Auch DFC und DDF können in diesem Punkt nicht überzeugen. Die vornehmlich am syntaktischen Verhalten des Lemmazeichens orientierte Artikelgliederung hat zwar vor allem bei Verben mit intensiver Mikrostruktur unbestreitbare Vorteile. Für Phraseologismen ist sie jedoch untauglich. Die durchaus vorhandenen Ansätze zur Regruppierung von «locutions et expressions» (vgl. etwa s.v. **main**) können nicht darüber hinwegtäuschen, daß Phraseologismen im DFC (DDF) (a) kein klar abgegrenzter Datentyp sind, daß sie (b) nur in Ausnahmefällen konzentriert am Ende des Artikels erscheinen<sup>218</sup> und daß (c) ihre Identifikation dadurch erschwert ist, daß sie gelegentlich ohne besondere Kennzeichnung in den Beispielteil integriert sind.<sup>219</sup>

Ein wesentlich erfreulicherer Bild ergibt sich bei den englischen Lernerwörterbüchern, die den Phraseologismen ausnahmslos einen Sonderstatus zuerkennen. Soweit Unterschiede festzustellen sind, betreffen sie ausschließlich die Art und Weise, in der diese Kategorie am Ende des Artikels (sub)adressiert wird. Der Fächer reicht von der gleichzeitigen Erfassung sämtlicher phraseologisch interpretierter Einheiten (“idioms” und “phrasal verbs”) innerhalb eines numerierten Untereintrages im PESD über die getrennte Behandlung von “idioms” und “phrasal verbs” im ALD<sub>4</sub>, der sie jeweils in alphabetischer Reihenfolge unter der vorletzten (idm) bzw. letzten (phr v) Lesart auflistet, bis hin zur individuellen Subadressierung im DCE<sub>2</sub>, bei der jeder Phraseologismus als eigenes Semem behandelt wird.

Aus dem Rahmen fällt wiederum COBUILD. Bedingt durch den völligen Verzicht auf die Unterscheidung zwischen Homonymie und Polysemie (vgl. oben S. 96), erscheinen die phraseologischen Angaben bei Lemma-Zeichen, die verschiedenen Wortklassen angehören, bei der Lesartenabfolge direkt vor dem Wortklassenwechsel und ggf. noch vor Einträgen zu “phrasal verbs” (vgl. etwa s.v. **kick**). Da COBUILD innerhalb der Wortklasse zusätzlich nach der Bedeutung gliedert, müssen wir allerdings auch mit semantisch bedingten Zuordnungen rechnen. Erst auf den zweiten Blick fallen dabei entsprechende Querverweise ins Auge. Freilich sorgt das Symbol PHR in der Randleiste dafür, daß der Benutzer bei voluminösen Artikeln mit nahezu 40 Lesarten (vgl. etwa **back**) nicht vollends den Überblick verliert und zumindest die unter dem Stichwort behandelten Phraseologismen problemlos aufspürt.

Sublemmatisch adressiert und somit vom Artikel separiert werden die Phraseologismen im CULD, der unglücklicherweise “phrasal verbs” in die alphabetische Liste einreihet und nur deshalb nicht die ideale Lösung anzubieten hat.

(3) *Uneinheitliche Lemmatisierungspraxis*. Aufgrund der lediglich partiellen Signifikatübereinstimmung zwischen Lemma und Phraseologismus, die inhaltlich in der Regel gar nicht oder bestenfalls locker miteinander verbunden sind, ist ihre

<sup>218</sup> Vgl. dazu im DFC s.v. **1. casser** (4°) im Gegensatz zu Artikeln wie **parler**, wo *parler de la pluie et du beau temps* aus syntaktischen Gründen unter 6° *Parler de quelqu'un, de quelque chose* erscheint. Viel besser ist es auch um den DDF nicht bestellt. Denn von der umfangreichen Reorganisation vieler Artikel im DDF haben die Phraseologismen am wenigsten profitiert. In einigen Fällen figurieren sie jetzt zwar tatsächlich als letzte Lesart (vgl. s.v. **jeter**); in anderen Fällen hatte die Zusammenfassung homonymisierter Einträge zu einem einzigen Artikel aber zur Folge, daß sie nunmehr vom Ende in die Mitte des Artikels rücken (vgl. s.v. **casser**).

<sup>219</sup> Vgl. dazu exemplarisch s.v. **mener**: 3° [...] *Sa femme le mène par le bout du nez, à la baguette* [...].

Assoziationsmächtigkeit aus synchroner Sicht äußerst gering. Nicht zuletzt deshalb ist im alphabetisch organisierten Wörterbuch die Frage, welches der beteiligten Lexeme als Stichwort gewählt wird, unter dem die gesuchte Information abgerufen werden kann, für sprachproduktive Zwecke zweitrangig. Bei Phraseologismen des Typs *battre de l'aile* („in großen Schwierigkeiten sein; kriseln“), *renvoyer l'ascenseur* („sich erkenntlich zeigen“), *chercher la petite bête* („an allem etw. auszusetzen haben“), usw. weiß der fremdsprachige Benutzer ohnehin nicht, unter welchem Lemma er nachschlagen soll. Völlig bedeutungslos ist dieser Aspekt in enkodierender Perspektive dennoch nicht, da es bekanntlich partiell durchsichtige Phraseologismen, wie etwa *promettre la lune, se ressembler comme deux gouttes d'eau* oder *parler français comme une vache espagnole* gibt, deren linker Teil vertraut klingt und der damit einen Anhaltspunkt für die gezielte Suche bietet. Von besonderer Relevanz ist das angesprochene Problem bei der Textrezeption, bei der es darauf ankommt, die Nachschlagegänge mit Hilfe einheitlicher und durchschaubarer Lemmatisierungsprinzipien auf ein Minimum zu reduzieren. Dies um so mehr, als sich gerade das L2-Wörterbuch aus Platzgründen damit begnügen muß, den Phraseologismus unter einem einzigen Stichwort zu behandeln.

Damit wird die Wahl des „richtigen“ Stichwortes zur alles entscheidenden Frage. Da nicht davon auszugehen ist, daß der Nicht-Muttersprachler ähnliche Suchstrategien favorisiert wie der L1-Sprecher, bei dem das Nachschlageverhalten von der Frequenz und von der semantischen „Wichtigkeit“ der beteiligten Lexeme beeinflußt zu sein scheint, kommen ausschließlich formorientierte Lösungen in Betracht.<sup>220</sup> Ein lexikographisch mühelos zu beschreitender, für den Benutzer klar definierter Weg besteht darin, den Phraseologismus vorzugsweise unter dem ersten Verb, Substantiv, Adjektiv oder Adverb zu lemmatisieren. Von dieser Regelung sind Hilfsverben (*avoir* und *être*, usw.) sowie die hochfrequenten Verben (*faire, mettre, prendre*, usw.) deshalb auszunehmen, weil sich andernfalls eine zu starke Konzentration auf einige wenige, zu unübersichtlichen Artikeln anschwellende Stichwörter ergäbe. Es versteht sich von selbst, daß bei sämtlichen Elementen mit Lexemstatus, die im Phraseologismus enthalten sind, ein Querverweis auf das betreffende Stichwort zu erfolgen hat. Gemäß diesen Prinzipien würde der Benutzer in einem französischen Lernerwörterbuch *mettre les bâtons dans les roues (à qn)* unter **bâton** (mit Querverweis von **mettre** und **roue**), *ne pas savoir sur quel pied danser* unter **savoir** (mit Querverweis von **pied** und **danser**) und *être aux petits soins pour qn* unter **petit** (mit Querverweis von **soin**) finden.

---

<sup>220</sup> Insofern läßt sich auch der von Bogaards (1991) gemachte Vorschlag, die lexikographische Erfassung von Mehrwortlexemen in französischen (L1-)Wörterbüchern durch die abschließliche Lemmatisierung unter dem jeweils frequentesten Element zu vereinheitlichen, nicht auf das L2-Wörterbuch übertragen.

Einmal mehr ist es die englische Lernerlexikographie, die sich bemüht hat, adressatengerechte Lösungen zu entwickeln. Unserem Vorschlag am nächsten kommen DCE<sub>2</sub> und ALD<sub>4</sub>, die sich zu dieser Problematik ausführlich in den Benutzungshinweisen äußern und die die Lemmatisierung von Phraseologismen zu einem Strukturprinzip dieses Wörterbuchtyps machen. Im Vergleich dazu ist die Lemmatisierungspraxis von PESD und COBUILD als mindestens „gewöhnungsbedürftig“ einzustufen, zumal die Tendenz, Substantive – sofern Bestandteil des Phraseologismus – als Stichwort auszuwählen, nicht begründet wird (also: **kick the bucket** see **bucket**, **to drive a hard bargain** see **bargain**, usw.). Wenig gedient – da muttersprachliche Kompetenz postulierend – ist dem Ausländer auch mit dem Hinweis des CULD, daß Phraseologismen häufig unter dem Wort rubriziert seien, „which is considered to be the most important word in the phrase“ (vii). Daß diese Wörterbücher dennoch einen schnellen Zugriff auf die gesuchte Information gestatten, verdanken sie dem breit angelegten Verweissystem, das alle beteiligten Lexeme einbezieht.<sup>221</sup>

Wie schon bei der Kennzeichnung und Platzierung von Phraseologismen innerhalb des Artikels, so präsentieren sich die französischen Lernerwörterbücher auch bei der Bestimmung des Stichwortes, unter dem der Eintrag erfolgen soll, ohne klares Konzept. Sicheres Indiz dafür ist das weitgehende Fehlen von Querverweisen<sup>222</sup>, die nur dann entbehrlich sind, wenn sich das Wörterbuch den Luxus platzraubender Mehrfacheinträge leistet.

Aus der nebenstehenden Übersicht (Tab. 15, S. 216–217) geht hervor, daß solche Fälle tatsächlich belegt sind, daß es aber andererseits genügend Beispiele für „einfache Lemmatisierung“ gibt, bei denen die der Stichwortwahl zugrunde liegenden Prinzipien völlig im dunkeln bleiben. Auch der DDF kann hier letztlich keine Pluspunkte sammeln, da ihm beim Versuch, Phraseologismen in den Verbartikeln in großem Umfang zu streichen und sie nur noch in die Substantivartikel einzubinden, zahlreiche Versehen unterlaufen sind (vgl. unten Nr. 3b und 8b). Rätsel gibt schließlich die von Willkür beherrschte Lemmatisierung der sog. komparativen Phraseologismen auf (Nr. 14 bis 20), die häufig gerade nicht unter dem links vom Vergleichspartikel stehenden Element verzeichnet sind und auf die der Benutzer bei der Herstellung eines fremdsprachigen Textes damit keinen Zugriff hat.

---

<sup>221</sup> Leider ist dieses Verweissystem nicht immer zuverlässig. So fehlt in COBUILD z.B. ein Querverweis von **grasp** auf *to grasp the nettle* (s.v. **nettle**), während uns CULD z.B. bei *to beat about the bush* (s.v. **beat**) im Stich läßt, wenn wir zunächst unter **bush** nachschlagen.

<sup>222</sup> Querverweise finden sich vor allem im MR<sub>2</sub>, der mit dem Zeichen \* das Stichwort markiert, unter dem der Benutzer ggf. eine Erläuterung zum Phraseologismus findet. In Ausnahmefällen macht auch der DFC von Verweisen Gebrauch (vgl. etwa *mettre de l'eau dans son vin* s.v. **vin**: V. EAU).



| Nr.                        | Phraseologismus                                | Wb.-Sigel                                   | Verzeichnet s.v.  |
|----------------------------|--|---|---|
| 1a<br>1b<br>1c<br>1d<br>1e | <i>jeter l'argent par les fenêtres</i>         | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | argent, fenêtre, jeter<br>jeter<br>argent, fenêtre, jeter<br>argent, fenêtre, jeter<br>fenêtre, jeter |
| 2a<br>2b<br>2c<br>2d       | <i>mener qn en bateau</i>                      | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | bateau, mener<br>bateau<br>(fehlt)<br>bateau, mener   |
| 3a<br>3b<br>3c<br>3d       | <i>clouer le bec à qn</i>                      | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | bec, clouer<br>bec, clouer<br>clouer<br>bec, clouer   |
| 4a<br>4b<br>4c<br>4d       | <i>chercher la petite bête</i>                 | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | bête, chercher<br>bête<br>bête<br>bête  |
| 5a<br>5b<br>5c<br>5d       | <i>(avoir du mal à) joindre les deux bouts</i> | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | bout, joindre<br>bout<br>bout, joindre<br>bout  |
| 6a<br>6b<br>6c<br>6d       | <i>brûler la chandelle par les deux bouts</i>  | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | chandelle<br>chandelle<br>chandelle<br>bout, chandelle  |
| 7a<br>7b<br>7c<br>7d<br>7e | <i>bâtir (faire) des châteaux en Espagne</i>   | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | bâtir, château<br>château<br>château<br>château<br>château  |
| 8a<br>8b<br>8c<br>8d<br>8e | <i>couper les cheveux en quatre</i>            | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | cheveu, couper<br>couper<br>cheveu<br>cheveu, couper, quatre<br>cheveu                                |
| 9a<br>9b<br>9c<br>9d<br>9e | <i>prendre son courage à deux mains</i>        | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | courage<br>courage<br>courage<br>courage<br>courage   |
| 10a<br>10b<br>10c<br>10d   | <i>chercher midi à quatorze heures</i>         | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | chercher, midi<br>midi<br>chercher, midi<br>chercher, midi  |

| Nr.                             | Phraseologismus                                  | Wb.-Sigel                                   | Verzeichnet s.v.   |
|---------------------------------|--|---|--|
| 11a<br>11b<br>11c<br>11d        | <i>avalier la pilule</i>                         | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | avalier, pilule<br>pilule<br>pilule<br>pilule                                  |
| 12a<br>12b<br>12c<br>12d<br>12e | <i>mettre la puce à l'oreille à qn</i>           | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | oreille, puce<br>puce<br>puce<br>oreille, puce<br>puce                         |
| 13a<br>13b<br>13c<br>13d<br>13e | <i>dire ses quatre vérités à qn</i>              | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | quatre, vérité<br>quatre, vérité<br>vérité<br>quatre, vérité<br>quatre, vérité |
| 14a<br>14b<br>14c<br>14d        | <i>être bête comme ses pieds</i>                 | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | bête<br>bête<br>bête, pied<br>pied   |
| 15a<br>15b<br>15c<br>15d        | <i>être gai comme un pinson</i>                  | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | gai, pinson<br>pinson<br>gai, pinson<br>gai, pinson                            |
| 16a<br>16b<br>16c<br>16d        | <i>être muet comme une carpe</i>                 | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | carpe, muet<br>muet<br>carpe, muet<br>carpe, muet                              |
| 17a<br>17b<br>17c<br>17d        | <i>être soûl comme une grive</i>                 | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF        | soûl, grive<br>(fehlt)<br>soûl, grive<br>(fehlt)                               |
| 18a<br>18b<br>18c<br>18d<br>18e | <i>parler français comme une vache espagnole</i> | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | vache<br>vache<br>vache<br>vache<br>parler, vache                              |
| 19a<br>19b<br>19c               | <i>il pleut comme vache qui pisse</i>            | DFC/DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF           | (fehlt)<br>pisser, pleuvoir, vache<br>vache                                    |
| 20a<br>20b<br>20c<br>20d<br>20e | <i>travailler comme un nègre</i>                 | DFC<br>DDF<br>MR <sub>2</sub><br>DPF<br>DSF | nègre<br>nègre<br>nègre<br>nègre<br>nègre                                      |

Tab. 15: Lemmatisierung von Phraseologismen in französischen L2-Wörterbüchern

(4) *Unterschiedliche bzw. fehlerhafte Nennform.* Zu den Selbstverständlichkeiten der lexikographisch angemessenen Erfassung von Phraseologismen gehört ihre Präsentation in einer normgerechten und zugleich standardisierten Form. Leider sind Nachlässigkeiten und Widersprüche auch bei den Nennformen keine Seltenheit in den (französischen) Lernerwörterbüchern. Nachfolgend führen wir vier typische Fehler an jeweils ausgewählten Beispielen vor:

(4a) Phraseologismen mit „infinitivfähigem Verb“ werden in Form eines Beispielsatzes eingeführt (vgl. Korhonen 1990: 198):

- ▶ *Elle a du mal à joindre les deux bouts* [de l'année] avec le seul salaire de son mari (DFC, s.v. **bout**). Richtig: (avoir du mal à, ne pas) joindre les deux bouts.
- ▶ *Je n'irai pas par quatre chemins* (MR<sub>2</sub>, s.v. **chemin**; vgl. auch DPF, s.v. **chemin**). Richtig: ne pas y aller par quatre chemins.
- ▶ *Il lui a dit ses quatre vérités* (DSF, s.v. **quatre**).

(4b) (Quasi-)Obligatorische Ergänzungen, Pronomina, Negationspartikel, usw. sind ausgelassen oder wurden in unzulässiger Weise verändert:

- ▶ *mettre la puce à l'oreille de qn* (DSF, s.v. **puce**). Ergänze: [...] à qn
- ▶ *Être à couteaux tirés* (MR<sub>2</sub>, s.v. **couteau**). Ergänze: [...] avec qn
- ▶ *Poser un lapin* (MR<sub>2</sub>, s.v. **lapin**). Ergänze: [...] à qn
- ▶ **PRENDRE EN GRIPPE** (MR<sub>2</sub>, s.v. **grippe**). Richtig: prendre qn en grippe

(4c) Die Nennform erweckt den Eindruck, als sei der Phraseologismus auf einen ganz bestimmten Kontext begrenzt:

- ▶ *Malice cousu de fil blanc* (MR<sub>2</sub> und DPF s.v. **fil**). Richtig: être cousu de fil blanc

(4d) Verwirrung stiftet die (auch in den deutschen Wörterbüchern) verbreitete Unsitte, bei Mehrfachlemmatisierung variierende Nennformen zu wählen und den fremdsprachigen Benutzer damit über die korrekte Form oder die Variationsmöglichkeiten im unklaren zu lassen:

- ▶ *Jeter l'argent par les fenêtres* (DPF s.v. **argent, jeter**). Aber s.v. **fenêtre**: Jeter son argent par les fenêtres (DPF s.v. **fenêtre**)
- ▶ *donner sa langue au chat* (DFC, s.v. **chat**). Aber s.v. **langue**: donner sa langue aux chats.
- ▶ *avoir un pied dans la tombe* (MR<sub>2</sub>, s.v. **pied**). Aber s.v. **tombe**: avoir déjà un pied dans la tombe.

(5) Zu den schwierigsten und bislang nicht gelösten Problemen zählt die Frage, wie die Bedeutung von Phraseologismen mit Hilfe von lexikalischen Paraphrasen am adäquatesten zu umschreiben ist. Zu Recht hat Sternkopf (1991: 117) darauf aufmerksam gemacht, daß sich „der noch nicht befriedigende Forschungsstand auf dem Gebiet der phraseologischen Semantik [...] hier empfindlich nieder[schlägt]“ und einen bedenkenswerten Ansatz zur typspezifischen Gestaltung von Bedeutungsparaphrasenangaben vorgestellt. Bevor die L2-Lexikographie seine An-

regungen für die Vereinheitlichung der Bedeutungsparaphrasierung von Phraseologismen aufgreift, muß sie allerdings erst einmal damit beginnen, einige elementare Grundsätze zu beachten, um gehäuft auftretende Fehler wie die folgenden zu vermeiden (vgl. auch Korhonen 1990: 201 ff):

(5a) Obgleich bei mehrfacher Lemmatisierung auf Querverweise verzichtet wurde, findet sich der Phraseologismus unter einem der Stichwörter ohne Bedeutungsangaben:

- ▶ *Être muet comme une carpe* [...] *Muet comme une tombe* (DFC, s.v. **muet**).
- ▶ *Être gai comme un pinson* (DPF, s.v. **gai**).
- ▶ *Il lui a dit ses quatre vérités* (DFC und DDF, s.v. **quatre**).

(5b) Die Bedeutungsangabe bezieht sich nur auf einen Teil des Phraseologismus, wobei in einigen Fällen zu befürchten ist, daß das semantische Verhältnis zwischen beiden dem L2-Sprecher nicht sofort einleuchtet:

- ▶ *Avoir, garder une dent contre qqn*, de l'animosité, du ressentiment (MR<sub>2</sub>, s.v. **dent**).
- ▶ *Filer à l'anglaise*, sans être vu et sans prendre congé (DPF, s.v. **filer**)
- ▶ *Savoir sur le bout du doigt, des doigts*, à fond (DPF, s.v. **bout**).
- ▶ *Fam. Verte réprimande: Passer un savon à quelqu'un. Recevoir un savon* (DFC, s.v. **2. savon**).

(5c) Nennform und Bedeutungsparaphrasenangabe stimmen grammatikalisch nicht überein, weil z.B. das Indefinitpronomen nicht wiederholt wird und weil der Lexikograph es vorzieht, „sich in der Metasprache anaphorisch auf ein objektsprachliches Element zurückzubeziehen“ (Korhonen 1990: 202):

- ▶ *Mener qn par le bout du nez*, le mener à sa guise (MR<sub>2</sub>, s.v. **nez**).
- ▶ *Faire une croix sur qqch*, y renoncer définitivement (MR<sub>2</sub>, s.v. **croix**).
- ▶ *Mener quelqu'un en bateau*, lui en faire accroire (DPF, s.v. **bateau**).

(5d) Wenig hilfreich für den fremdsprachigen Benutzer sind Bedeutungsparaphrasen, die aus nur einem einzigen Lexem bestehen. Dies gilt im besonderen natürlich für solche, die außerdem noch Verstehensschwierigkeiten bereiten:

- ▶ *Jeter l'argent par les fenêtres*, dilapider (MR<sub>2</sub>, s.v. **jeter**).
- ▶ *Mener en bateau*, berner (DPF, s.v. **mener**)
- ▶ *Filer à l'anglaise*, s'échapper (syn.: PRENDRE LA POUDRE D'ESCAPETTE) (DFC, s.v. **filer**)

(5e) Zur Verunsicherung des Wörterbuchbenutzers trägt auch die Tatsache bei, daß bei mehrfacher Lemmatisierung eines Phraseologismus die Bedeutungsangaben unter den verschiedenen Stichwörtern nicht nur nicht übereinstimmen, sondern z.T. sogar stark voneinander abweichen. Die Beispiele sind Legion:

- ▶ *chercher la petite bête* – DFC, s.v. **bête**: chercher à découvrir le défaut peu important qui permettra de déprécier quelqu'un ou quelque chose – DFC, s.v. **chercher**: être pointilleux à l'excès.

- ▶ *jeter l'argent par les fenêtres* – MR<sub>2</sub> s.v. **argent**: dépenser en gaspillant – MR<sub>2</sub>, s.v. **fenêtre**: le dépenser inconsidérément – MR<sub>2</sub>, s.v. **jeter**: dilapider.
- ▶ *donner sa langue au chat* – MR<sub>2</sub>, s.v. **chat**: s'avouer incapable de répondre à une question – MR<sub>2</sub>, s.v. **langue**: renoncer à deviner.
- ▶ *Il n'y a pas de quoi fouetter un chat* – DPF s.v. **chat**: c'est une affaire de peu d'importance – DPF, s.v. **fouetter**: ce n'est qu'une faute légère.
- ▶ *mettre la puce à l'oreille (à qn)* – DPF, s.v. **oreille**: éveiller les soupçons – DPF, s.v. **puce**: inspirer des inquiétudes, de la méfiance.
- ▶ *brûler la chandelle par les deux bouts* – DPF, s.v. **bout**: compromettre sa fortune, sa santé, par des excès – DPF s.v. **chandelle**: faire des dépenses exagérées; abuser de sa santé.

## 6. Kontrastive Aspekte

“The modern general dictionary is an amalgam of different information categories for different purposes and is therefore a compromise between the divergent reference needs of various potential groups of users” (Hartmann/Bailey/McArthur 1987: 10).

Hartmann, von dem dieser Satz stammt, spricht hier ein grundsätzliches Problem an, mit dem sich der Lexikograph bei der Konzeption von sog. „Definitions-wörterbüchern“ konfrontiert sieht. In der Tat wird man einsprachige Gesamtwörterbücher hinsichtlich der Benutzungssituationen und Nachschlagebedürfnisse auch künftig offen zu gestalten haben. Das daraus resultierende breite Spektrum von Angaben und Antworten auf eine schwer definierbare Menge von potentiellen Benutzerfragen, das dieser Wörterbuchtyp auf gedrängtem Raum zu liefern sucht, hat allerdings nicht nur Vor- sondern auch Nachteile. Die Bandbreite recht heterogener Angabenklassen geht nämlich häufig zu Lasten von Genauigkeit und Tiefe der Information in einem bestimmten Bereich und steht der erfolgreichen Wörterbuchbenutzung nicht selten im Wege. Daraus ergibt sich, daß der Leistungsfähigkeit eines “general dictionary” natürliche Grenzen gesetzt sind, die wesentlich vom Zwang zur Handlichkeit und Übersichtlichkeit bestimmt sind.

In einem ähnlichen Dilemma befinden sich auch L2-Gesamtwörterbücher vom Anspruch und Umfang eines COBUILD, eines ALD<sub>4</sub> oder eines DCE<sub>2</sub>. Vielen Herren und (zu) vielen Zwecken müssen sie dienen, um auf einem internationalen Markt erfolgreich zu sein. Eine wahrlich schwere Bürde. Denn im Blick auf definierte Zielgruppen, über deren spezifische Bedürfnisse sowie Schwierigkeiten grammatischer, lexikalischer oder orthographischer Art wir wesentlich besser informiert sind als über den anonymen Fremdsprachenlerner, bedeutet dies, daß der gesamte Bereich interlingualer Interferenzen unberücksichtigt bleibt. Abhilfe könnten im Falle von Englisch und Französisch mit einem entsprechend großen Nachfragepotential in europäischen und außereuropäischen Ländern sog. adressatenspezifische Versionen des L2-Wörterbuchs schaffen, das nunmehr vertiefte Einsichten in das Funktionieren der Fremdsprache durch die bewußte Einbeziehung des vom Benutzer beherrschten L1-Systems vermittelt. „Muttersprache im

Lern(er)wörterbuch“ heißt das Schlagwort, mit dem wir diese Forderung umreißen wollen. In zweierlei Weise könnte sie in diesem Wörterbuchtyp präsent sein:

(1) unmittelbar, d.h. in Form von Äquivalenten bzw. muttersprachlichen Glosierungen, die die Bedeutungsparaphrasenangaben ergänzen und die ggf. auch in den Kollokationsteil einzustreuen sind. Ein zweisprachiger Index (Muttersprache–Fremdsprache) würde dabei den Nutzen des Wörterbuchs für Zwecke der Textproduktion erhöhen und schaffte darüber hinaus die Möglichkeit “to enter culture-specific MT-items about which the L2-user may want to talk in L1” (Martin 1985: 173).

(2) mittelbar, indem das muttersprachliche System unter kontrastlinguistischen Vorzeichen ins Spiel gebracht und die Mikrostruktur (sowie ggf. auch die Makrostruktur) nach fehleranalytischen Gesichtspunkten aufbereitet wird.

Für die Verwirklichung des unter (1) gemachten Vorschlages gibt es inzwischen zahlreiche Beispiele. In der Metalexikographie heißen diese adaptierten Versionen “bilingualised learners' dictionaries”, die wir in Kap. V.1.2 mit einer kurzen Bemerkung streifen werden. Relativ wenig Beachtung hat demgegenüber bislang das unter (2) angedeutete Verfahren gefunden. Den weitesten Vorstoß in dieser Richtung hat der DSF aus der Sicht des germanophonen Französischlerners unternommen. Mit dem Zeichen  $\triangleleft$  weist dieses Wörterbuch „auf Schwierigkeiten und Fehlerquellen hin, die sich durch den muttersprachlichen Gebrauch des Deutschen leicht ergeben können“ (Vorwort: III). Zu den so erfaßten Fehlertypen gehören: (a) Genusfehler: z.B. **un** ananas, **une** armoire, **un** incendie; (b) Orthographiefehler: *rythme* (warum nicht auch *agressif*?); (c) grammatische Interferenzen: *aimer faire qc*<sup>223</sup>; (d) lexikalische “faux amis”, bei denen es sich in vielen Fällen strenggenommen nicht um einen “faux ami”, sondern um Interferenzen handelt, für die die kontrastive Linguistik den Terminus ‘Divergenz’ geprägt hat und die wir als klassischen Germanismus einstufen würden: *amande* – *amygdale*; *anneau* – *alliance*; *appartement* – *studio*; *atelier* – *studio*; *avenir* – *futur*; *se baigner* – *prendre un bain*; *blouse* – *chemisier*; *conférence*, *conseil*; *frontière* – *limite*, usw. Daneben erfahren wir auch etwas über die Gebräuchlichkeit bestimmter bedeutungsgleicher Wörter: *accoutumer* → *habituer*; *auto* → *voiture*, u.a.

Bereits diese kleine Auswahl unterstreicht die Bedeutung des Beitrags, den der DSF für die kontrastlinguistische Analyse des deutsch-französischen Wortschatzes leistet, zumal er partiell noch über die von Klein (1975) vorgelegte Sammlung von “faux amis” und Germanismen hinausgeht. Unsere Einwände und Verbesserungsvorschläge zielen deshalb auch nicht so sehr auf die Substanz der unter dem Zeichen  $\triangleleft$  subsumierten Phänomene; sie betreffen die Art der Darstellung sowie die zu starke Gewichtung von Genus- und Orthographiefehlern. Den Hintergrund bilden auch hier eigene langjährige Beobachtungen von Studierenden des Faches

---

<sup>223</sup> Von sehr fragwürdigem didaktischen Wert dürfte allerdings der Hinweis auf literarisches *aimer à* und inkorrektes *aimer de* sein.

Französisch im Grund- und Hauptstudium, im Laufe derer sich drei Fehlerschwerpunkte herauskristallisiert haben. Als dominant erwiesen sich lexikalische Fehlgänge, die zum überwiegenden Teil auf falsche Äquivalentbildung zurückgehen (Übergeneralisierung), gefolgt von Unsicherheiten im Gebrauch des richtigen Kollokators; erstaunlich hoch ist auch der Anteil von „grammatischen“ Fehlern, die sich aus der mangelnden Beherrschung der Konstruktionseigenschaften von Verben, Substantiven und Adjektiven heraus erklären. Diese Ergebnisse, die sich in auffälliger Weise mit den Fragen decken, die nach Herbst (1985) bei der Textproduktion (Englisch) am häufigsten an das Wörterbuch herangetragen werden, führen zu einem Fehlerprofil, das andere Akzente für die lexikographische Behandlung der interlingualen Interferenzen setzt.

Was die Genus- und Orthographieunterschiede sowie die morphologischen Differenzen angeht, so reicht es völlig aus, wenn man sie durch Unterstreichen des/der betreffenden Buchstaben(s)/Silbe(n) in der Makrostruktur bzw. bei den – hier nicht behandelten – grammatischen Angaben zum Lemma-Zeichen kenntlich macht: **agressif**, **amiral**, **acclimater**, **conservateur/-trice**, **un épisode**, usw. Unser Hauptaugenmerk sollte auf Syntagmatik und Semantik gerichtet sein. Priorität bei der kontrastlinguistischen Gestaltung des lexikographischen Textes hätten dann (mit zunehmender Wichtigkeit):

(1) **Konstruktionsangaben** (vgl. oben Abschn. 4.3.1): Aufmerksamkeit verdienen nicht nur die Verben (vgl. etwa *s'abonner à*; *hésiter à faire qc*; *jouer d'un instrument*, *jouer à un jeu*<sup>224</sup>, *préférer faire qc*, *user de qc* ≠ *user qc*), sondern auch die Substantive bzw. die mit Substantiv gebildeten Verbaldrücke (vgl. etwa *avoir tendance à*, *avoir droit à qc* ≠ *avoir le droit de faire qc*, *avoir le temps de faire qc*;) sowie schließlich die Adjektive (*comparable à*, *identique à*, *indispensable à*, *propre à*; *fâché contre*; *amoureux de*, *révélateur de*, *indulgent pour (envers)*, usw.).

(2) **Kollokationen**: Äquivalenzbedingte Kollokationsfehler treten im Französischen z.B. auf bei *\*gagner des amis* (→ *se faire des amis*), *\*collectionner des champignons* → (*ramasser* oder *cueillir des champignons*), *\*gagner de l'importance* (→ *prendre de l'importance*), *\*mener un journal* [i.S. von „Tagebuch“] (→ *tenir un journal*), *\*poser/mettre un piège [fig.]* (→ *tendre un piège*), *\*apporter des sacrifices* (→ *faire* oder *offrir des sacrifices*), im Englischen<sup>225</sup> u.a. bei *\*found a family* (→ *start a family*), *\*make a compliment* (→ *pay a compliment*), *\*say the truth* (→ *tell the truth*), *\*make a photograph* (→ *take a photograph*).

Angeichts der vom L2-Sprecher zu beherrschenden Menge von Kollokationen, deren Zahl Mackin (1978: 150) auf „tens of thousands“ schätzt, drängt sich die

<sup>224</sup> Unverständlicherweise werden gerade diese klassischen syntaktischen Interferenzen im DSF nicht eigens markiert. Nur am Rande sei vermerkt, daß *jouer de la guitare* nicht zu beanstanden ist, wie es der mit dem Zeichen  $\hat{\Delta}$  eingeleitete Kollokationshinweis *pincer de la guitare* im Artikel **jouer** zu suggerieren scheint.

<sup>225</sup> Die Beispiele übernehmen wir von Bahns (1993a:60).

Frage auf, ob sich dieses uferlos erscheinende Lernmaterial nicht bei strikt kontrastiver Sicht auf ein überschaubares Maß reduzieren läßt. Aus diesem Grund ist es mindestens eine Überlegung wert, ob nicht im L2-Wörterbuch auf solche Kollokationen verzichtet werden kann, bei denen eine “direct translational equivalence” zwischen L1 und L2 besteht, wie dies aus der Sicht des germanophonen Sprechers im Französischen z.B. bei *gagner la confiance de qn, exercer un contrôle (sur), saisir l'occasion, sauver sa peau, tenir sa promesse, trouver une solution* oder *taire la vérité* und im Englischen etwa bei *to swallow one's anger, to spoil one's appetite* oder *to draw a conclusion* der Fall ist.<sup>226</sup>

(3) **Äquivalenzgeneralisierungen mit und ohne “faux ami”**: Gemäß der durch empirische Untersuchungen abgesicherten Hypothese, nach der „nicht bei wachsendem Kontrast die Lernschwierigkeiten größer werden, sondern bei wachsender Ähnlichkeit“ (Kielhöfer 1975: 127), können wir Fälle von interlingualer Homonymie<sup>227</sup> nicht zuletzt wegen der in diesem Lernstadium selten festgestellten Verwechslung von begrifflich weit auseinanderliegenden Lexemen (z.B. *blâmer* ≠ *blamieren*) beiseite lassen. Man wird sich sogar fragen müssen, ob es opportun ist, sie angesichts unliebsamer Konsequenzen überhaupt nebeneinanderzustellen. Wegen ihrer begrifflichen Nähe didaktisch relevant und recht schwierig sind dagegen die interlingualen Polyseme des Typs dt. *impotent* / frz. *impotent*, am fehlerträchtigsten die in vielen Nuancen schillernden Divergenzen, bei denen die Gefahr der Äquivalenzgeneralisierung mit der begrifflichen Nähe und der Signifikatähnlichkeit zunimmt (vgl. dt. *progressiv*: frz. *un parti progressiste* ≠ *l'impot progressif*).

Typologische Erörterungen dieser Art sind nun für die lexikographische Praxis im monolingualen Wörterbuch nur von sekundärem Interesse. Wichtig zu wissen ist allein, daß begriffliche Nähe, ja bereits Ähnlichkeit der L2-Äquivalente bei gleichzeitiger Bedeutungsnahe oft genug Grund und Anlaß für die Konfusion zielsprachlich mehr oder weniger deutlich geschiedener Wörter sind. Dies ist beispielsweise bei folgenden, im DSF nicht verzeichneten Divergenzen – in der Ausprägung als “faux ami” oder als lexikalischer Germanismus – der Fall:

„Beitrag“: *contribution* – *cotisation*; „besuchen“: [erwähnt sind:] *visiter* – *aller voir* – [es fehlt ein Hinweis auf:] *fréquenter (un lycée)* – *assister à (un concert)*; „Ende“: *bout* – *fin*; „erscheinen“: *apparaître* – *paraître* – *comparaître*; „hören“: *écouter* – *entendre* – *entendre dire, apprendre*; „(aus)leihen“: *emprunter* – *prêter*; „originell“: *original*, *e* ≠ *originel*, *le*; „warten auf, erwarten; rechnen mit“: *attendre qc/qn* – *s'attendre à qc*.

<sup>226</sup> Vgl. dazu Bahns (1993a), der für das Sprachenpaar Deutsch-Englisch entsprechende Überlegungen angestellt hat und von dem auch die englischen Beispiele entlehnt sind.

<sup>227</sup> Zu der hier verwendeten Terminologie vgl. Hausmann (1977: 68 f; 1977b: 94 f), dem wir in der Einschätzung der didaktischen Relevanz der Divergenzen weitgehend folgen. Für unseren Argumentationszusammenhang ohne Bedeutung ist die von Rettig (1985: 93 ff) aus der Sicht der zweisprachigen Lexikographie vorgeschlagene, die Hausmannsche Terminologie modifizierende Typologie von Äquivalenzrelationen.



Zu den offenbar unausrottbaren Germanismen zählen auch Divergenzen, wie sie uns in der eingeschränkten Verwendbarkeit bestimmter Präpositionen oder Adverbien begegnen; vgl. etwa „schon“: *déjà* – *dès* (\**déjà le matin après le retour* → *dès le matin du retour*); „bis“: *jusqu'à* – *avant* – *pour* – *d'ici*; „nur“: *ne ... que, seulement* – *seul, e*.<sup>228</sup>

Wir wollen es bei diesen wenigen Beispielen bewenden lassen, die einer umfangreichen, im universitären Fremdsprachenunterricht zusammengetragenen Fehlersammlung entnommen sind. Blicke noch zu erwähnen, daß der germanophone Benutzer mit relativ geringem lexikographischen Beschreibungsaufwand vor falscher Äquivalenzbildung gewarnt werden kann. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wird es insbesondere im Lernwörterbuch immer möglich sein, die Bedeutungsdifferenzierung über einschlägige Verwendungskontexte unter Einbeziehung von Satzsynonymie vorzuführen, um so das Bewußtsein für einen drohenden Germanismus zu schärfen. –

Damit schließt sich der Kreis unserer Überlegungen, in deren Zentrum zwölf Organisations- und Strukturprinzipien standen, die wir in Kap. VI.1 stichwortartig in einen Forderungskatalog für die Konzeption von L2-Wörterbüchern aufnehmen werden.

---

<sup>228</sup> Vgl. dazu auch den Vorschlag für eine (kontrastlinguistische) Darstellung von *nur* im deutsch-französischen Lernerwörterbuch in Kap. VI.2 (S. 341 f).

## IV. KAPITEL

### Die einsprachige L2-Lexikographie in Einzelanalysen

Zu den Konsequenzen, die sich aus den in Kap. III angestellten Überlegungen gewinnen lassen, zählt u.a. die Einsicht, daß sich die Qualität eines L2-Wörterbuchs nicht an der Extension der Makrostruktur bemißt und daß die exhaustive Erfassung des Bedeutungs- und Anwendungsspektrums eines Lemmas nicht in jedem Fall ein erstrebenswertes Ziel der Lernerlexikographie sein kann. Insofern sind auch bestimmte Rituale der Wörterbuchkritik zu überdenken. Und insofern sollten wir uns darauf einstellen, daß das Aufdecken von makrostrukturellen Defiziten oder der Hinweis auf das Fehlen einer bestimmten Bedeutungsnuance für den fremdsprachigen Benutzer von höchst fragwürdigem Erkenntniswert ist. Daraus folgt nun keineswegs, daß Spezialwörterbücher für den L2-Sprecher nutzlos oder gar überflüssig seien, zumal unsere Analyse gezeigt hat, daß L2-Gesamtwörterbücher vor allem in den Bereichen Valenz, Kollokationen, Synonymik und Begriffsfelder sehr schnell an ihre quantitativen Grenzen stoßen. Häufig kann man sich allerdings des Eindrucks nicht erwehren, daß gerade Spezialwörterbücher in ein Niemandsland hinein geschrieben sind, da sie weder auf die spezifischen Bedürfnisse des Nicht-Muttersprachlers Rücksicht nehmen, noch das Bemühen erkennen lassen, Nachschlagesituationen im Blick auf dessen "reference skills" zu antizipieren.

Die Forderung an die Wörterbuchkritik kann deshalb nur lauten: 1. sich nicht länger auf hypothetische Benutzer zu kaprizieren, sondern sich an realen Benutzern und deren tatsächlichen (aus der praktischen Erfahrung vertrauten bzw. von der Benutzungsforschung ermittelten) Bedürfnissen zu orientieren, sowie 2. den Gebrauchswert eines Wörterbuchs nicht ausschließlich nach Art und Zahl der Informationen zu bestimmen, sondern die Leistungsfähigkeit eines lexikographischen Produktes dominant aus der Perspektive der anvisierten Adressaten und im Hinblick auf reale Benutzungssituationen zu beurteilen.

Am Beispiel des „großen“ Valenzwörterbuchs der deutschen Verben, das sich ausdrücklich an den Deutsch lernenden Ausländer wendet, sowie am Beispiel des neuen *Thésaurus Larousse* – einem Begriffswörterbuch, das sich explizit an ein frankophones Publikum wendet, das aber nach Meinung des deutschen Lizenznehmers in der Hand des germanophonen Benutzers völlig andere, mit der ursprünglichen Zielsetzung nur schwer in Einklang zu bringende Funktionen zu erfüllen hat – unternehmen wir nachfolgend einen bescheidenen Versuch, den soeben formulierten Ansprüchen ein Stück gerecht zu werden und einige Akzente für eine „pragmatisierte“, die Bedürfnisse von L2-Sprechern mitreflektierende Spezialwörterbuchkritik zu setzen.

## 1. Die syntagmatische orientierte Speziallexikographie: Das Beispiel *Verben in Feldern* <sup>229</sup>

### 1.1 Funktionen von Konstruktions- bzw. Valenzwörterbüchern

Analysen von Lernersprache belegen, daß grammatische Unsicherheiten des in Kap. III.4.3.1 beschriebenen Typs auf fast allen Stufen des L2-Erwerbs anzutreffen sind. Von daher kann man ein begründetes, in empirischen Untersuchungen bestätigtes Interesse an Informationen zur Konstruktion bzw. Valenz unterstellen (vgl. auch Wiegand 1985: 73 ff). Wer allerdings nicht über eine muttersprachliche Kompetenz verfügt, wird die Erläuterungen in den Definitionswörterbüchern als unzureichend empfinden. Und dort, wo die "learners' dictionaries" diesem Phänomen relativ breiten Raum widmen, bleibt die Benutzung wegen der mangelnden Verständlichkeit, der geringen Explizitheit sowie der Inkonsistenz der Patternsysteme nicht selten erfolglos (vgl. exemplarisch Herbst 1987). Vor allem für den fremdsprachigen Benutzer ergibt sich daraus ein beträchtliches Bedürfnis nach Konstruktions- bzw. Valenzwörterbüchern, denen zwei – gelegentlich auch drei –, einzeln oder verbunden auftretende Funktionen zufallen (vgl. auch Projektgruppe Verbvalenz 1981: 36 ff): (a) In der Funktion eines Schreibwörterbuches, das der Behebung grammatischer Schwierigkeiten in der Sprachverwendung Priorität einräumt, bietet dieses Spezialwörterbuch einen Regelapparat an, mit dem die Bildung ungrammatischer Sätze verhindert werden kann. Die Akzentuierung der enkodierenden Perspektive in Verbindung mit einer (für Valenzwörterbücher nicht untypischen) stark selektiven Makrostruktur erklärt, warum dieser Wörterbuchtyp – abgesehen von der Korrektursituation – für Zwecke der Sprachrezeption anderen Nachschlagewerken unterlegen ist und warum vor allem die sprachdidaktisch orientierten Valenzlexika eher als Produktions- denn als „Identifikations“wörterbuch konzipiert sind. (b) Vorzugsweise für die Hand des Lehrers bestimmt sind jene, die sich nachdrücklich als Korrekturhandbuch empfehlen. Einer solchen Zielsetzung wird das Valenzwörterbuch freilich erst dann gerecht, wenn es möglichst viele der Strukturen aufnimmt, die in Texten vorkommen können, und wenn es innerhalb der makrostrukturell vorgegebenen Grenzen bedingt auch sprachrezeptiven Aufgaben gewachsen ist. (c) Sofern die zur Illustration der Satzbaupläne aufgeführten Beispielsätze die Zielgruppe sprachlich nicht überfordern, kann dieser Wörterbuchtyp dem Lehrer zudem als geordnete Materialsammlung zu ausgewählten Kapiteln der Grammatik dienen.

Grundlage eines Artikels bilden häufig Einträge der Form: N/Pron + **apply** + (to N/Pron) + *for* N/Pron (vgl. Herbst 1987: 41). Mit diesem Verfahren knüpfen viele Valenz- bzw. Konstruktionswörterbücher an die in den Definitionswörterbüchern schon früher verbreitete Praxis an, insbesondere die Umgebung der Verben zu-

---

<sup>229</sup> Bei der nachfolgenden Darstellung handelt es sich um die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Beitrages, der in der Zeitschrift *Lexicographica* 5/1989 erschienen ist (Zöfgen 1989b).

mindest im Hinblick auf die Objektergänzungen syntaktisch und ‘grobsemantisch’ zu charakterisieren.

## 1.2 Das Konstruktionswörterbuch in Geschichte und Gegenwart

Grammatische Angaben, im besonderen solche zur Konstruktion, trifft man zu einem recht frühen Zeitpunkt auch außerhalb des in 1.1 skizzierten Wörterbuchtyps an. Dies gilt in erster Linie für die sog. „grammatischen Wörterbücher“, die speziell auf solche, aber auch auf andere Fragen Antwort geben. Die äußerst fruchtbare Tradition der «dictionnaires grammaticaux» wird durch Féraud (1761) begründet (vgl. Swiggers 1983). Nicht von ungefähr erleben sie ihre große Blüte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wo sich die Grenzen zu den ihnen eng verwandten «dictionnaires de difficultés» zunehmend auflösen und es gelegentlich zu einer Vermischung zwischen beiden kommt (so etwa bei Laveaux 1818).

Konstruktionswörterbücher im engeren Sinn – also Valenzwörterbücher, von denen im folgenden ausschließlich die Rede sein soll – sind vor allem ein Kind des 20. Jahrhunderts, ohne daß der Traditionsstrang der grammatischen Wörterbücher sofort abreißt. Den Anstoß für tiefgreifende konzeptuelle Veränderungen und somit für den Bruch mit der Tradition der grammatischen Wörterbücher gab die verspätete Rezeption der Dependenzgrammatik des Franzosen Lucien Tesnière. Tesnière hatte dem Verb schon recht früh – nämlich zu Beginn der dreißiger Jahre – eine exponierte Stellung als strukturelles Zentrum des Satzes zuerkannt. In seinem 1959 posthum erschienenen Hauptwerk, *Éléments de syntaxe structurale*, das seit 1980 in einer von Ulrich Engel besorgten deutschen Übersetzung vorliegt, hat er diesen Ansatz auf ein breites dependenzgrammatisches Fundament gestellt. Valenz ist dort als Eigenschaft des Verbs definiert, eine bestimmte Anzahl von „Aktanten“ an sich zu binden (Tesnière<sup>2</sup>1966: 238).

In Frankreich wurde Tesnière zwar gelesen; dennoch fanden seine Ideen im eigenen Land kaum Anklang, so daß sein Name bis in die siebziger Jahre relativ unbekannt blieb. Ganz anders im deutschen Sprachraum, wo mit der endgültigen Rezeption der Dependenzgrammatik durch Helbig (1965) ein breites Fachpublikum auf sein Werk und auf die ungenutzten Möglichkeiten dieses Grammatikmodells aufmerksam wurde. Die geradezu stürmische Resonanz, die sein Werk in Deutschland gefunden hat, führte recht schnell zu einer Serie von Valenzwörterbüchern, zuerst in der (ehemaligen) DDR, dann auch in der Bundesrepublik. Richtungweisend – zumal unter fehlerlinguistischen Gesichtspunkten entwickelt – war das Verbwörterbuch von Helbig/Schenkel (1969). Sichtbarer Ausdruck seiner nachhaltigen Wirkung sind u.a. die von Sommerfeldt/Schreiber (1974 und 1977) in Anlehnung an jenes Beschreibungsmodell redigierten Valenzwörterbücher zu den deutschen Adjektiven und Substantiven, auch wenn ihnen ein vergleichbarer Erfolg versagt blieb.

Am raschen Erfolg der **zweisprachigen Valenzlexikographie** hatte darüber hinaus das *Kleine Valenzlexikon* [KVL] von Engel/Schumacher (1976) maßgeblichen Anteil. Zur Gruppe dieser Wörterbücher, die sich an den Deutsch lernenden

Ausländer richten, gehört neben Weeren [deutsch-niederländisch]) (1977), dem Helbig/Schenkel (in der 2. Aufl. 1973) als Vorbild gedient hat, das deutsch-spanische Verbwörterbuch von Rall/Rall/Zorilla (1980), das sich im deskriptiven Teil am KVL (in der 2. Aufl. 1978) orientiert. Zu erwähnen wäre weiter das deutsch-rumänische Wörterbuch von Engel/Savin (1983), das das KVL (<sup>2</sup>1978) konsequent fortsetzt und weiterentwickelt. Zahlreiche weitere Projekte für Verbvalenzlexika mit Deutsch als Zielsprache scheinen sich diesem Ansatz ebenfalls verpflichtet zu fühlen (vgl. Schumacher 1986: 375 f).

Zur zweiten, auf den germanophonen Fremdsprachenlerner zugeschnittenen Gruppe zählen Rickmeyer [japanisch-deutsch] (1977) mit einem an Helbig/Schenkel (1969) orientierten, jedoch um eine Tiefenkasuskomponente erweiterten Valenzmodell sowie das von den germanistischen Vorreitern zwar nicht unbeeinflusste, aber durchaus eigenständige Wörterbuch von Busse/Dubost [FVL] zu 5 000 französischen Verben, von dem bereits die Rede gewesen ist (vgl. oben Anm., S. 60). Ein dieser Konzeption (vgl. Busse 1974) folgendes Wörterbuch zu etwa 2 000 portugiesischen Verben von W. Busse steht kurz vor der Fertigstellung.

### 1.3 Valenzlexikographie auf neuen Wegen

**1.3.1** Die einsprachige Valenzlexikographie des Deutschen hat den in Abschn. 1.2 aufgezeigten Pfad inzwischen verlassen und versucht, andere Wege zu gehen. Charakteristisch für diesen Weg ist vor allem die Abkehr vom syntaktisch fundierten Valenzbegriff, wie er bei Tesnière (1959) angelegt ist und wie er seinen Niederschlag trotz zahlreicher Modifikationen auch in den erwähnten Valenzwörterbüchern gefunden hat. Dies gilt gleichermaßen für jene „elaborierten“ Versionen mit einer interpretativ-semantischen Komponente, bei denen für die auf syntaktischem Wege eruierten Ergänzungen zusätzlich zu ihrer syntaktischen Gestalt semantische Subkategorisierungen in Form entsprechender Selektionsregeln angegeben werden (vgl. etwa Engel/Savin 1983). Auch hier bleibt Valenz ein primär syntaktisches Phänomen, das lediglich um Angaben zur Verträglichkeit zwischen Valenzträger und seiner Umgebung erweitert wird. Demgegenüber hat sich der Kern der Valenzforschung seit geraumer Zeit von der Syntax zur Semantik hin verschoben. Einer verbreiteten Auffassung zufolge sind nämlich die bislang nicht überwundenen Schwierigkeiten – allen voran die Unterscheidung zwischen *Angaben* und *Ergänzungen* – nur dann zu beheben, wenn die syntaktischen Bestimmungen aus einem logisch-semantischen Valenzbegriff abgeleitet werden. Valenz als Fähigkeit von Elementen einer Wortklasse (und hier vor allem von Verben), die Elemente ihrer Umgebung strukturell zu determinieren, müsse demnach von vornherein semantisch interpretiert werden.

Genau diese Überzeugung liegt den Überlegungen Helbig (1983) und einer Autorengruppe des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim unter Leitung von H. Schumacher zum Entwurf eines Wörterbuchs deutscher Verben zugrunde. Während ersterer seine Konzeption im Jahre 1983 vorgestellt, seitdem aber nicht

weiter konkretisiert hat, haben die Mitarbeiter des IDS die Fachöffentlichkeit durch Forschungsberichte und Vorpublikationen ausgewählter Wörterbuchausschnitte regelmäßig und sehr eingehend über den Stand ihres Vorhabens informiert (am ausführlichsten dokumentiert in: Projektgruppe Verbvalenz 1981).

Mit *Verben in Feldern* [= ViF] liegt nun das seit langem angekündigte und mit Spannung erwartete „große Valenzwörterbuch“ des IDS vor, das zwar von nahezu der gleichen Autorengruppe verfaßt ist wie das KVL, das aber im Gegensatz zu seinem kleineren Bruder aus Mannheim konsequent „semantisch fundiert“ ist. Sieben wissenschaftliche Mitarbeiter und fünf wissenschaftliche Hilfskräfte haben das wahrhaft imposante, aus sechs Teilen bestehende Opus von 882 Seiten unter der Federführung von H. Schumacher in knapp zehn Jahren geschaffen. Die Frucht dieser Forschungstätigkeit, die sich – rechnet man die Vorarbeiten aus den Jahren 1972 bis 1978 hinzu – über einen Zeitraum von fast fünfzehn Jahren erstreckt und die von einem kommerziellen Wörterbuchverlag kaum zu finanzieren gewesen wäre, ist ein „nach onomasiologischen Kriterien gegliederte[s] selektive[s] Wörterbuch mit Wortartikeln, in denen die Bedeutung ausgewählter Verben erklärt und deren spezifische Umgebung in syntaktischer und semantischer Hinsicht charakterisiert wird“ (VI).

Wie die Vf. (S. 2) zu Recht bemerken, stellt ihr Wörterbuch hohe Anforderungen an seine Benutzer und eignet sich nicht zum punktuellen Nachschlagen. Sinnvoll kann es in der Tat nur von dem konsultiert werden, der bereit ist, komplette Wörterbuchartikel durchzuarbeiten, und der sich der Mühe einer gründlichen Lektüre der *Einleitung* (Teil I: 1–67) unterzieht.

Anknüpfend an die metalexikographische Diskussion der letzten Jahre, die den Wörterbuchbenutzer mit seinen spezifischen Informationsbedürfnissen und Fähigkeiten in den Blickpunkt gerückt hat, werden zunächst Zielsetzung, Adressaten und Benutzungssituationen präzisiert. Zählte man im Jahre 1981 den ausländischen Deutschlerner noch explizit zum potentiellen Benutzerkreis (vgl. Projektgruppe Verbvalenz 1981: 33), so wendet sich das Buch nunmehr in erster Linie an Lehrkräfte, die Deutsch als Fremdsprache auf fortgeschrittenem Niveau unterrichten, wobei in diese Zielgruppe einerseits Lehrbuchautoren sowie Sprachdidaktiker, „die nicht nur für den Eigenbedarf Lehr- und Übungsmaterial erstellen“ (S. 3), andererseits aber auch (germanistische) Linguisten einbezogen sind. Mit dieser überfälligen Funktionsbeschränkung und dem ausdrücklichen Hinweis darauf, daß es sich nicht um ein Arbeitsinstrument handelt, mit dem der Studierende selbständig umgehen sollte, wurden offenbar Konsequenzen aus kritischen Äußerungen gezogen, die die ursprüngliche Zweckbestimmung des Wörterbuchs betreffen.

**1.3.2** Daß *Verben in Feldern* vornehmlich in enkodierender Perspektive (also bei der **Textproduktion**) zum Einsatz kommen soll, ergibt sich fast zwangsläufig aus seinem onomasiologischen Aufbau. Als geordnete Materialsammlung für den Unterricht könne es nach Ansicht der Autoren somit etwa bei alternativen Ausdrucksmöglichkeiten für eine bestimmte begriffliche Struktur, zur Wortschatzerweiterung bzw. Differenzierung semantisch verwandter und miteinander kon-

kurrierender syntaktischer Strukturen oder aber zur expliziten Formulierung von Regeln zu Rate gezogen werden. Von den über 1 000 Verben und verbalen Ausdrücken, die in diesem selektiven Wörterbuch expliziert werden, erscheint allerdings nur knapp die Hälfte in eigenen Artikeln; der überwiegende Teil findet hingegen ausschließlich in den Feldvorspannen Erwähnung. Die Auswahl der Lemmata ist dabei als strikt adressatenspezifisch zu bezeichnen. Gemäß den Anforderungen, die an Studienanfänger gestellt werden (nämlich die Beherrschung der „allgemeinen Wissenschaftssprache“), sind diverse Bereiche des sozialen Lebens nicht vertreten. Folgerichtig wird man auch hochfrequente Verben der Alltagssprache, wie etwa *ankommen*, *anrufen*, *besuchen*, *fahren*, *gehen*, *wohnen*, usw., in diesem Wörterbuch vergeblich suchen, während ein Verb wie *divergieren* oder gar *umgreifen* (das im Wahrig-dtv nicht verzeichnet ist) eines gesonderten Eintrags für würdig befunden wurde.

Das so gewonnene Inventar von Verben aus dem Bereich der allgemeinen Wissenschaftssprache wird onomasiologisch, d.h. nach der begrifflichen Nähe, und hierarchisch gruppiert. Allerdings ist das Wörterbuch nicht durchgängig onomasiologisch angelegt, wie die Vf. fälschlicherweise behaupten, da die sieben Makrofelder (Verben der allgemeinen Existenz, der speziellen Existenz, der Differenz, der Relation und des geistigen Handelns, des Handlungsspielraums, des sprachlichen Ausdrucks, der vitalen Bedürfnisse) nicht miteinander verbunden sind (vgl. Heringer 1987: 316). Innerhalb jedes Makrofeldes wird nach dem Prinzip vom Allgemeinen zum Speziellen bzw. vom Einfachen zum Komplexen klassifiziert, so daß ein strukturiertes Gefüge „mediostruktureller Paradigmen“ entsteht, bei dem jede Stufe ein lexikalisches Feld konstituiert. Dies bedeutet einerseits, daß am Anfang eines solchen Paradigmas in aller Regel das Verb mit der allgemeinsten Bedeutung steht (*unterscheiden* im Paradigma „Verben der Differenz“) bzw. dasjenige, das den Gattungsbegriff (das *genus proximum*) repräsentiert: *existieren* bei „Verben der Existenz“ (vgl. Helbig 1987: 304). Dies bedeutet aber andererseits, daß die alphabetische Anordnung bis in die sog. Subgruppen aufgebrochen ist. Daß ein solcher onomasiologischer Aufbau nicht „irgendwo vorgegeben“, sondern weitestgehend in das Ermessen des Lexikographen gestellt ist, wissen natürlich auch die Vf. Insofern zielen Einwände, die auf den generellen Gliederungsrahmen Bezug nehmen, meistens ins Leere. Dennoch: So überzeugend die Untergliederung der Makrofelder in Verb- und Subfelder auf den ersten Blick auch erscheinen mag, so wenig wird man sich letztlich mit der Entscheidung abfinden können, hierfür Zustands-, Vorgangs- und Kausativverben sowie (in Verbindung mit dieser Einteilung) Handlungs- und Nicht-Handlungsverben anzusetzen. Abgesehen davon, daß die Differenzierung zwischen Zustands- und Vorgangsverben von der sonst üblichen erheblich abweicht, ist die mit der Einführung des Kriteriums der Absichtlichkeit zusammenhängende terminologische Schöpfung „Zustands-Handlungsverben“ (S. 17) mehr als nur gewöhnungsbedürftig (vgl. Helbig 1987: 304 f). Wir wagen zu bezweifeln, daß sich diese eigenwillige, um nicht zu sagen hybride Bildung durchsetzen wird.

**1.3.3** Für das Verständnis der Einträge unverzichtbar ist die Wörterbuchgrammatik (S. 19–44). Sie geht auf eine Grammatiktheorie zurück, die im Anschluß an die Beschreibungsmodelle von Montague und Creswell entwickelt wurde. Entsprechend den Grundannahmen der Kategorialgrammatik wird Valenz indirekt als Abhängigkeitsverhältnis i.S. einer Operator-Operand-Relation interpretiert, wobei der Operator als Valenzträger fungiert und die durch die Variablen symbolisierten Operanden die abhängigen Elemente vertreten. In deutlicher Parallele zur in der Logik als Funktor-Argument-Relation definierten Beziehung zwischen sprachlichen Ausdrücken müssen den Ergänzungen in der Basis Argumente des Prädikats bzw. Operanden entsprechen. Der auf diese Weise gewonnene Valenzbegriff wäre semantisch „motiviert“ in dem Sinne, daß Zahl und Art der valenzgebundenen Terme nicht mehr von den syntaktischen Proben, sondern von der Verbanalyse abhängen. Insofern bestünde auch ein grundlegender Unterschied zwischen den Belegungsregeln im ViF und „den ‘Selektionsbeschränkungen’ der Transformationsgrammatik, die als inhärente Merkmale der Nomina aufgefaßt werden“ (S. 20). Eine solche Absage an interpretativ-semantische Beschreibungsverfahren kennzeichnet u.a. auch den Versuch von Lewicka/Bogacki (1983), kasusgrammatische Einsichten mit Prinzipien der generativen Semantik zu verbinden.<sup>230</sup> Der unmittelbare theoretische Zusammenhang zwischen kategorialgrammatischen Prämissen und dem im ViF gewählten Beschreibungsmodell bleibt damit recht verschwommen, so daß dieser Teil der Einleitung an Relevanz für den Benutzer verliert (so auch Helbig 1987: 305).

Unbedingt vertraut machen sollte sich dieser hingegen mit den Passagen, die über die Art und Darstellungsform der Valenzbeziehungen informieren. Wundert wird er sich vielleicht darüber, daß eine Auseinandersetzung mit konkurrierenden Ansätzen nicht stattfindet und daß der eigene Valenzbegriff weder definiert noch diskutiert wird (vgl. dazu auch Heringer 1987: 311). Ganz im Sinne der immer wieder geäußerten Kritik an der unzureichenden semantischen Fundierung der einsprachigen Valenzwörterbücher des Deutschen beruhen die Valenzbestimmungen im ViF auf Bedeutungsanalysen. Bei der Spezifizierung der Umgebungen, in denen ein Verb vorkommt bzw. vorkommen kann, gibt es natürlich einen mehr oder weniger großen Entscheidungsspielraum. Folglich sagen die jeweils getroffenen Festlegungen auch etwas über die (je unterschiedliche) Kompetenz des Lexikographen aus. Daran ändert selbst die Tatsache, daß in großem Umfang Korpusbelege herangezogen und die Analysen mit Hilfe des Eliminierungs- und Implikationstests abgesichert wurden, nur wenig. Insofern wird die heftig umstrit-

---

<sup>230</sup> Den Ausgangspunkt der Analyse von 574 Verben mit über 3 000 separierten Lesarten in Lewicka/Bogacki (1983) bildet die ‘semantische’ Struktur des Verbs, die in Termen von tiefenstrukturell begründeten ‘semantischen Argumenten’ und einem begrenzten Inventar kleinster Grundausdrücke, den sog. atomaren Prädikaten («*prédicats profonds*»), beschrieben wird. Das an sich begrüßenswerte Ziel, Übereinstimmungen zwischen der ‘semantischen’ und der separat behandelten syntaktischen Struktur aufzuzeigen, kann allerdings nicht über den *ad-hoc*-Charakter der logischen Explikationssprache hinwegtäuschen.



tene Frage einer widerspruchsfreien Unterscheidung zwischen Angaben und Ergänzungen, deren Behandlung nicht nur dem KVL als entscheidender Mangel angelastet wird, im semantisch fundierten ViF nur scheinbar befriedigend gelöst. War für die Zuweisung eines Satzteils zu den Angaben oder zu den Ergänzungen in der Vergangenheit die Grammatikalität eines Satzes ein wichtiges (wenn auch nicht das einzige) Kriterium, so hängt diese Entscheidung nunmehr maßgeblich von Struktur und Aussehen der semantischen Paraphrasen ab. Deshalb dürfte es auch nicht überraschen, daß man über die eine oder andere Interpretation der Vf. durchaus geteilter Meinung sein kann.

Das beginnt bereits bei der Einteilung der Ergänzungsklassen: Zunächst einmal ist nicht einzusehen, warum bei der Benennung z.T. auf morphologische (z.B. Nominativ-E), z.T. auf funktionale (z.B. Prädikativ-E) und z.T. auf wortartenspezifische Bezeichnungen (Verbativ-E) zurückgegriffen wurde (vgl. auch Helbig 1987: 305). Daneben wirft die Kategorisierung der Komplemente, die sich nicht an der morphologischen Form der Satzglieder, sondern an der Ersetzbarkeit durch Anaphern orientiert, unübersehbare methodische Probleme auf. Eine theoretisch einwandfreie Zuweisung der Satzglieder zu den E-Klassen auf der Basis ihrer spezifischen Anaphorisierbarkeit setzt nämlich voraus, daß (1) eine Liste aller Anaphorisierungsmöglichkeiten erstellt und diese dann nach einheitlichen Kriterien systematisiert (vgl. Heringer 1987: 312) und daß (2) jede Anapher immer nur einer einzigen Kategorie zugewiesen wird. Zumindest das zweite Postulat scheint mit der Reduktion auf acht E-Klassen und der damit verbundenen Zusammenfassung der Engelschen Situativ- und Direktivergänzung zur Adverb-E sowie der Einordnungs- und Artergänzung (bei denen identische Anaphern vorliegen) zur Prädikativ-E erfüllt zu sein. Bei der Ermittlung der Ergänzungsklassen hat man sich hingegen über die unter (1) aufgeführten Grundsätze hinweggesetzt; die mehr zufällig gebildeten Anaphern dienen offenbar nur dazu, die grammatischen oder semantischen Differenzierungen zu stützen bzw. zu ergänzen. Dafür spricht u.a. die bereits erwähnte uneinheitliche Etikettierung der E-Klassen wie auch die ganz offenbar *ad hoc* gebildete und völlig aus dem Rahmen fallende Anapher *es sein/geschehen; daß es so ist/geschieht*, mit deren Hilfe die Verbativ-E kategorisiert werden soll. Für den Fall, daß es sich bei dieser merkwürdigen Ausdrucksweise lediglich um die (unglückliche) Paraphrasierung der Anaphern *es/so* handelt (Heringer 1987: 312), läge ein Verstoß gegen Voraussetzung (2) vor; das gesamte Kategoriensystem käme ins Wanken. Darüber hinaus ließen sich Bedenken gegen die Verbativ-E als solche wie auch gegen deren Charakterisierung vorbringen.<sup>231</sup> Laut Definition (S. 31) kann die Verbativ-E nicht durch eine Nominalgruppe substituiert werden. Bereits der als Musterbeispiel gegebene Satz (S. 26) belehrt uns – wie auch Heringer (1987: 312) feststellt – eines anderen: *Die Studenten fanden, daß der Test zu schwer war*. Wir finden *das* nicht und sind im übrigen (mit Herin-

---

<sup>231</sup> Nicht unerwähnt bleiben darf, daß der Wörterbuchteil kein Beispiel für eine Verbativ-E enthält.

ger: *ibid.*) der Ansicht, daß die Entscheidung, die abhängigen Infinitive zu den Komplementen zu zählen, überdacht werden muß. Dabei könnte ein Blick über den (germanistischen) Sprachzaun durchaus inspirierende Wirkung haben. So werden in der französischen Valenzlexikographie (vgl. etwa das FVL) die von infiniten Strukturen gefolgt Verben (wie z.B. *ausfallen lassen*; *vergessen*, *jmdn. zu benachrichtigen*, u.a.) strukturell wie modale Hilfsverben behandelt. Zwei Vorteile hat diese Notation. Zum einen dokumentiert sie die (auch semantisch relevante) Realisierung bestimmter Verben als Voll- oder als Hilfs-/Funktionsverb; zum anderen lassen sich mit ihr die von den Vf. geäußerten Zweifel an der Kategorisierung der Komplemente von Modalverben als Akkusativ-E weitgehend ausräumen.<sup>232</sup>

Ein anderes, mindestens ebenso gravierendes Kategorisierungsproblem ergibt sich bei den sog. Adverbial-E. Nicht ohne Grund hat diese Klasse großen Zuwachs bekommen. Die „semantische Fundierung“ des ViF hat hier deutliche Spuren hinterlassen. Folgerichtig hat vieles von dem, was in den syntaktisch orientierten Valenzwörterbüchern zu den freien Angaben zählte, im ViF Valenzrang. Gleichwohl vermag nicht einzuleuchten, warum in dem Satz *Der Druck ändert sich bei steigender Temperatur* (S. 25) der „Umstandsbestimmung“ der Status einer Ergänzung zuerkannt wird.<sup>233</sup> Als besonders fragwürdig erweisen sich die Valenzbeschreibungen an den Stellen, wo bereits die semantischen Paraphrasen Rätsel aufgeben. Wir begnügen uns mit einem Beispiel, das jene Fälle exemplarisch illustriert, bei denen die Schwierigkeit einer klaren Abgrenzung zwischen Angaben und Ergänzungen auf die Ebene der „Bedeutung“ verlagert ist. In dem Satz *Es fehlte (in dieser Angelegenheit) nicht an deutlichen Hinweisen* (S. 38) soll es sich bei dem geklammerten Satzglied um eine Adverbial-E handeln, weil damit der Kontext angegeben würde, auf den sich die Äußerung bezieht. Der Satzbauplan lautet dementsprechend: PräpE *an* (AdvE) [S. 189]. Eine solche Interpretation reizt geradezu zum Widerspruch. Für uns ist das Adverbial jedenfalls nicht in der Semantik des Verbs verankert und dürfte somit auch nicht in die Strukturformel eingeschlossen sein.

Schließlich ist zu fragen, ob es sich die Vf. bei der Ausgrenzung der sog. „freien Dative“ nicht zu leicht gemacht haben. Den sekundären *dativi* ist gemeinsam, daß sie „die Form eines indirekten Objektes haben, ihrer Funktion nach jedoch nicht Bezüge des Verbs sind, und somit auch nicht als Satzgliedglieder gelten können“ (Busse 1974: 137). Daß sie infolgedessen bei der Bestimmung der Valenz außer Betracht bleiben, erscheint konsequent. Übersehen wird dabei gelegentlich, daß längst nicht alle sog. Pertinenzdative ohne weiteres durch einen Genitiv ersetzt werden können (Helbig 1987: 305), was ja bekanntlich als operationaler Test angesehen wird. Hinzu kommt, daß dergestalt transformierte Sätze (vgl. etwa: *?Der*

<sup>232</sup> Argumente für die Gleichbehandlung von Modal- und „Funktions“-verben liefert übrigens auch die identische Anaphorisierung von *vergessen* (*es vergessen* [zu tun]) und *können* (*es [tun] können*).

<sup>233</sup> Den gleichen Einwand erheben auch Helbig (1987: 309) und Heringer (1987: 312).

*Blinddarm meines Bruders ist entfernt worden*) nicht von jedem kompetenten Sprecher als normgerecht akzeptiert werden.

**1.3.4** Mit über 700 Seiten nimmt das eigentliche *Wörterbuch* natürlich den größten Raum ein. Von diesen 728 Seiten entfällt wiederum ein Drittel auf die (z.T. sehr umfangreichen) Vorspanne zu den Makrofeldern und zu den Verbfeldern, die insgesamt 573 Verben und verbale Fügungen enthalten und damit zahlenmäßig die in den Wörterbuchartikeln behandelten Lemmata übertreffen. Den „mediostrukturellen“ Vorspanntexten der Verbfelder fällt dabei die Aufgabe zu, den onomasiologischen Ansatz zu verdeutlichen und die Artikel zu entlasten. Aus diesem Grunde bieten die Texte nicht nur eine Übersicht (die alle mit einem Wörterbuchartikel belegten Verben auflistet) sowie bei einigen wenigen Feldern auch einen Abschnitt, der einen Teil der Verben in einen größeren Textzusammenhang stellt; sie gehen auch und vor allem auf die feldinternen semantischen Relationen ein, indem sie eine Abgrenzung gegen andere Felder vornehmen und über die Kriterien der textinternen Gliederung Auskunft geben. Wertvolle Informationen über die Belegung der Ergänzungen erhält der Benutzer im Kapitel über die Verwendungsbedingungen. Diese Belegungsregeln betreffen sowohl die Syntax (zusätzlich zur Art der Ergänzungsklasse werden häufig auch die morphologischen Repräsentationen einer E genannt), als auch die Semantik (angegeben sind die semantischen Kategorien, vergleichbar den Selektionsregeln in stärker syntaktisch orientierten Valenzwörterbüchern), wie auch die Pragmatik (so wird ggf. beschrieben, in welchen Textsorten und Situationen bestimmte Verben bevorzugt gebraucht werden und welche Konnotationen mit ihrem Gebrauch verbunden sind). Ergänzt werden diese Hinweise mit einem Ausblick auf „sonstige Verben und Ausdrücke“ (sowie Funktionsgefüge), von denen die Vf. annehmen, daß sie zwar ihrer Bedeutung nach zum jeweiligen Feld zu rechnen sind, daß sie aber nicht wirklich adressatenspezifisch sind.

Die lexikographischen Artikel sind nach einem genau festgelegten Muster aufgebaut, wobei das Stichwort (Lemma) von bis zu 14 verschiedenen Eintragungen gefolgt wird. Im einzelnen sind dies: [1] Morphosyntaktische Informationen: (Stammformen, (abtrennbarer) Verbzusatz oder (nicht-abtrennbares) Verbpräfix, Perfekt mit *haben* oder *sein*); [2] Verbkomplex (zusätzlich zum Lemma im Infinitiv werden z.B. angeführt: nicht-kommutierbares *es*, Reflexivum, Nominal- bzw. Präpositionalgruppen bei Funktionsverbgefügen); [3] Satzbauplan mit Angabe der fakultativen und obligatorischen E (bei PräpE ist/sind die Präposition/en hinzugefügt: z.B. NomE AkkE (DatE/PräpE *an*)); [4] (durch Umrandung hervorgehobenes) Strukturbeispiel zum Satzbauplan (die Referenz der E wird durch Variablen, wie z.B. x, y, a, symbolisiert; die Abkürzungen der E-Klassen sind als Indizes gesetzt); [5] (semantische) Paraphrase (bei der eine standardisierte Syntax und ein begrenztes, ggf. in Teil IV erläutertes Beschreibungsvokabular verwendet wird); [6] stilistische Kennzeichnung (der von der „normalen“ Stilebene abweichenden Verben); [7] Belegungsmöglichkeiten (morphosyntaktischer Art): E-Klassen und deren spezifische Realisierungen (satzförmige E, Art der PräpE, usw.); [8]

semantische (u.d.h. argumentspezifisierende) Belegungsregeln für die jeweiligen Variablen (z.B. x: Produkt; y: abstraktes Individuum, Sachverhalt; a: Kollektiv/Institution); [9] Informationen zur Passivfähigkeit (*werden-*, *sein-*, *bekommen-* Passiv); [10] Text-/Satzbeispiele als zentraler Bestandteil des Demonstrationsteils; [11] Hinweise auf (idiomatische) Wendungen und [12] auf abgeleitete Formen (Wortbildungen); [13] wörterbuchinterne und -externe Verweisungen auf Lemmata/Bedeutungen, die wegen des onomasiologischen Aufbaus an verschiedenen Stellen im Wörterbuch vorkommen bzw. die aufgrund der adressatenspezifischen Selektion aus dem Beschreibungsrahmen herausfielen und nicht im Wörterbuch verzeichnet sind (hier kommt also die semasiologische Komponente zum Tragen); [14] Anmerkungen (die grundsätzlich hinter dem Informationsblock erscheinen, auf den sie sich beziehen). Eine Randleiste, die den Ort der Eintragung durch entsprechende Abkürzungen signalisiert, unterstreicht die vorbildlich klare Strukturierung der Artikel. Sie ermöglicht zudem eine schnelle Orientierung für den Fall, daß nur ganz bestimmte Auskünfte verlangt werden.

**1.3.5** Sowohl die Präsentation der Daten als auch die reichhaltigen Informationen, die das Wörterbuch in jedem Artikel bereithält, verdienen sicher eine eingehendere Würdigung als dies hier möglich ist. Wir beschränken uns deshalb auf einige Anmerkungen grundsätzlicher Art:

(1) Im Gegensatz zu den meisten anderen Valenzwörterbüchern verzichtet das ViF auf Angaben zur Zahl der Aktanten und der Argumente; ein Manko, das insofern nicht schwer wiegt, als sich die Wertigkeit ohne Schwierigkeiten aus dem Satzbauplan ableiten läßt. Des weiteren fällt das völlige Fehlen von Informationen zu den sog. semantischen Kasus auf, denen vor allem in generativ-semantisch und kasustheoretisch inspirierten Valenzmodellen eine zentrale Rolle zugeschrieben wird (vgl. Helbig 1987: 307 f). Nach Überzeugung Helbigs (1983), der sie in seinem sechsstufigen Modell auf der Stufe III ansiedelt, fungieren sie gewissermaßen als Verbindungsglied zwischen den Aktanten auf syntaktischer und den Argumenten auf semantischer Ebene. Wenn man jedoch bedenkt, daß die Fragen nach Status und Inventar der Kasusrollen in der Linguistik nach wie vor heftig umstritten sind, versteht man besser, warum sich die Vf. auf dieses ebenso schwierige wie ungelöste Problem nicht eingelassen haben.

(2) Die benutzerfreundliche Gestaltung der Artikel ist bereits erwähnt worden. In der Tat macht die wohlgedachte Anordnung der Bauteile dieses Wörterbuch zu einem Muster an Klarheit und mikrostruktureller Transparenz. In Anbetracht des großzügigen Umgangs mit dem in einem Wörterbuch für gewöhnlich äußerst knappen Raum scheint uns hier allerdings des Guten zuviel getan worden zu sein. Davon legt auch das Verhältnis von Zahl der Seiten und Zahl der ausführlich (in einem eigenen Artikel) beschriebenen Lemmata beredtes Zeugnis ab. Platz ließe sich u.a. dadurch einsparen, daß zum einen Lemma, Verbkomplex und Wortbildung(en) in einem Bauteil abgehandelt würden und daß zum anderen eine Integration des

Satzbauplanes in die Strukturformel erfolgte. Letzteres käme nicht nur der Vereinfachung, sondern auch der Verständlichkeit zugute. Schließlich lehrt die Erfahrung, daß sich der Fremdsprachenlerner am ehesten über die Verwendungen Zugang zum Artikel verschafft. Deshalb sollten die Satz- und Textbeispiele, die im Gegensatz zu den Beschreibungen im Explikationsteil implizite Informationen über das syntagmatische Umfeld enthalten, einen größeren Stellenwert bekommen als allgemein üblich, indem sie – gleichberechtigt mit den Satzbauplänen – an einer der vordersten Stellen im Artikel figurieren (vgl. auch Heringer 1987: 315).

(3) In die gleiche Richtung zielen auch Vorbehalte, die gegen die explizit onomasiologische Anlage des ViF anzumelden sind. Die mit recht abstrakten Argumenten überspielte und nicht weiter in Frage gestellte Gruppierung der Lemmata nach ihrer begrifflichen Nähe reißt nämlich in unerträglicher Weise Zusammengehöriges auseinander (Heringer 1987: 316). Dabei sind Spitzfindigkeiten, wie etwa der selbst durch unterschiedliche Strukturformeln kaum zu rechtfertigende Ansatz von zwei Lemmata für *zusammenhängen (mit)*, im Grunde genommen noch das kleinere „Übel“. In aller Schärfe zeigt sich die prinzipielle Problematik von onomasiologisch ausgerichteten Wörterbüchern hingegen dort, wo die Rekonstruktion des semasiologischen Feldes mit Hilfe der Querverweise und des Registers zu einer Art Puzzlespiel gerät, zumal die wörterbuchinterne Konstituierung von semasiologischen Paradigmen (vgl. oben unter Eintragung [13]) an den Feldgrenzen haltmacht. Dazu nur ein – zugegebenermaßen extremes – Beispiel: Das Verb *machen* taucht im Register nicht weniger als 28mal auf. 6mal ist es mit eigenen Artikeln vertreten, die restlichen 22 Vorkommen verteilen sich auf die Vorspanntexte von 9 verschiedenen Verb- und Subfeldern. Abgesehen davon, daß in einem weniger selektiven Wörterbuch die wichtigen (für das ViF nicht-adressatenspezifischen) Verwendungen, wie z.B. *Licht/Feuer machen, Geld machen, die Betten machen, jdm. etwas verständlich machen, das macht ... [Geldbetrag]*, usw. zu berücksichtigen sind und die mit dieser Ausdifferenzierung verbundene Atomisierung des Zeichens noch ein gutes Stück weiterzutreiben wäre, bleibt kritisch anzumerken, daß semantische Disparität häufig auch dort postuliert wird, wo es sich eher um Kontextvarianz desselben Semems handelt.<sup>234</sup>

(4) Für die semantischen Paraphrasen (vgl. oben unter Eintragung [5]) wurde eine Beschreibungssprache entwickelt, die nicht nur etwas über die Bedeutung des Verbs selbst aussagen, sondern die auch die Beziehungen zwischen bedeutungsverwandten Verben durchsichtig machen soll. Um die Forderung nach Explizitheit und Verständlichkeit gleichermaßen zu erfüllen, lehnt sie sich – ohne den Benutzer

---

<sup>234</sup> Vgl. dazu etwa *möglich (wahrscheinlich) machen* (Feld 3.3) / *möglich, unmöglich, deutlich machen* (Feld 5) / *verfügbar machen* (Feld 2.2). Verwiesen sei noch auf das Verb *bestehen*, bei dem semantische Disparität zwischen *es besteht ein Zusammenhang/ein Unterschied/eine Differenz/eine Möglichkeit/eine Übereinstimmung* angenommen wird (vgl. auch Helbig 1987:306).

durch eine zu starke Formalisierung zu überfordern – an eine formale Sprache an, bei der alle (normalsprachlich) nicht eindeutigen Terme erklärt und in Teil IV zugänglich gemacht werden. Einem solchen Bemühen um Darstellung der inneren Zusammenhänge zwischen den Bedeutungen mittels eines begrenzten und systematisierten Explikationsvokabulars gebührt Anerkennung. Bei genauerem Hinsehen offenbart diese Art der Bedeutungsparaphrasierung, die sich als versprachlichte Fassung von modifizierten generativ-semantischen Notationen zu erkennen gibt, einige Ungereimtheiten. Zunächst einmal „verführt“ die gewählte Form dazu, die Explikationen im natürlichsprachlichen Sinn zu lesen (Helbig 1987: 308) bzw. sie wie „normale“ lexikographische Bedeutungserläuterungen zu behandeln. Dem ersten Mißverständnis versuchen die Vf. dadurch zu begegnen, daß sie Satzanfang und -ende nicht kennzeichnen und nachdrücklich darauf hinweisen, daß es sich bei den Paraphrasen um Ausdrücke einer Kunstsprache handelt (S. 54). Ergänzend dazu wäre klarzustellen, daß diese Art der Explikation kaum zur Semantisierung beiträgt, die traditionellerweise schwerpunktmäßig von den lexikalischen Paraphrasen („Definitionen“) geleistet wird. Daß sich der Benutzer, wenn ihm dieser grundlegende Unterschied erst einmal deutlich geworden ist, mit Umschreibungen des Typs „a ↑ bewirkt ↑ absichtlich und gegen den Willen von x, daß ↑ es dazu kommt, daß x den z nicht mehr hat und a den z hat“ (s.v. **nehmen** [S. 752]) anfreunden wird, ist kaum zu erwarten. Schon das Verständnis der Explikationen in Teil IV für die durch ↑ markierten Terme wird ihm große Schwierigkeiten bereiten. Fraglich ist außerdem, ob er den unmarkierten Ausdruck „gegen den Willen“ im Feldvorspann (S. 735) aufspürt, wo dieser mehr beiläufig erwähnt, aber keineswegs expliziert ist. Überhaupt bringt die Vermischung von Objekt- und Metasprache (vgl. Helbig 1987: 308) in den Paraphrasen etliche Probleme mit sich. Während sich in der zitierten Paraphrase der Rückgriff auf die Objektsprache noch in sehr engen Grenzen hält, wird mit der Verwendung eines Ausdrucks wie „nahezu ausschließlich“ (s.v. **sich konzentrieren** [S. 592]), der trotz seiner sprichwörtlichen Vagheit als nicht erklärungsbedürftig betrachtet wird, der Anspruch auf Explizitheit nur teilweise eingelöst. Dies trifft auf zahlreiche andere Beispiele zu, bei denen die Vf. der normierenden Kraft der Umgangssprache blind zu vertrauen scheinen. So muß auch der Versuch, *zuordnen*, *verbinden* und *verknüpfen* (S. 390 ff) ohne Explikationsvokabular voneinander abzugrenzen, als gescheitert gelten. Die differenzierte Ausdrucksweise („zugehörig“, „zusammengehörig“, „eng zusammengehörig“) legt zwar feine semantische Unterschiede nahe; diese bleiben aber in der relativen Unverbindlichkeit natürlichsprachlicher Diskriminierungen und damit einigermaßen unscharf (vgl. Heringer 1987: 313 f).

Wenig vorzustellen vermögen wir uns schließlich unter einer „rein sprachlich begründet[en] Ontologie der deutschen Sprache“ (S. 43), die keinerlei universale Gültigkeit besitze, die aber mit den Termini des Beschreibungsvokabulars (zwangsläufig) gegeben sei. Fest steht, daß sich über die Klassifikationen des ViF (insbesondere über die Aufteilung der Klasse der Abstrakta) ebenso trefflich streiten läßt (so auch Helbig 1987: 306), wie über eine Ontologie, die universale Gültigkeit beansprucht.

(5) Zu Recht wird hervorgehoben, daß „die Paraphrasen nicht der alleinige Ort für die Bedeutungserläuterungen [...] sind“, sondern daß „ihre Funktion im Zusammenspiel mit dem ganzen Wörterbuchartikel und dem Vorspann gesehen werden muß“ (S. 54). Davon sind – wie bereits erwähnt – die Beispiele in besonderem Maße betroffen. Um so bedauerlicher ist es, daß zur Demonstration so gut wie ausschließlich Korpusbeispiele herangezogen wurden und daß das ViF damit ein gutes Stück hinter den Erkenntnisstand der metalexikographischen Diskussion zurückfällt. Wie in Kap. III.4.3.2.2 gezeigt, bringt die starre Korpusorientierung dem fremdsprachigen Benutzer mehr Nachteile als Vorteile. Die Tatsache, daß L2-Lerner weit weniger deduktiv vorgehen als gemeinhin angenommen und daß Bedeutung und Gebrauch dominant aus gut gewählten Beispielen induziert werden, widerspricht der Auffassung vieler Lexikographen, wonach sich die Rolle von Beispielen weitgehend darin erschöpfe, die Explikation zu unterstützen. Für das Verständnis der Verwendungsbedingungen eines Wortes sind Beispiele zentral und haben an exponierter Stelle im Wörterbuch zu erscheinen. Hierzu hat sich die Einsicht zu gesellen, daß prototypische Verwendungen, die das Lemma in einer hochfrequenten Kontextualisierung vorführen, in den Korpora in aller Regel schlecht belegt sind. Anstatt nun die Korpusbelege gezwungenermaßen durch selbst gebildete Beispiele zu ergänzen, sollten prototypische Beispiele den Kern dieses Bauteils bilden und dem Benutzer den Einstieg in den lexikographischen Text erleichtern. Bei der Auswahl von Beispielen für ein L2-Wörterbuch gilt es – wie oben (S. 194 f) ausgeführt – zweierlei zu bedenken: die Beispiele sind dem Kenntnisstand der potentiellen Adressaten anzupassen, um zu verhindern, daß unüberwindbare Hürden für die Rezeption aufgebaut werden; zum anderen ist dafür zu sorgen, daß das kontextuelle Umfeld nicht durch auffällige Unüblichkeit von dem zu ‘illustrierenden’ Phänomen ablenkt. Die „authentischen“ Beispiele des ViF erfüllen diese Bedingungen nicht im entferntesten. Abgesehen davon, daß die überproportionale Präsenz von fachsprachlichem Vokabular aus den Bereichen Finanzwesen, Bergbau, Chemie (*photometrisch* [S. 344]), Technik usw. selbst den Muttersprachler zuweilen in arge Verlegenheit bringen wird<sup>235</sup>, dürften vor allem die Häufung von Eigennamen (S. 350), das Zusammentreffen von syntaktischen und semantischen Schwierigkeiten (S. 324) oder ganz einfach die Länge und Komplexität vieler Satzbeispiele die zu illustrierende Regularität eher verdunkeln als erhellen. Im Blick auf die immer wieder reklamierte Überlegenheit authentischer Beispielsätze bleibt festzuhalten, daß die didaktische Bedeutung von “quoted examples” auch in diesem Wörterbuch falsch eingeschätzt worden ist.

Bleibe noch auf Teil III (809–820) des Buches hinzuweisen, der die nach Quellen, Wörterbüchern und (benutzer) Sekundärliteratur getrennte Bibliographie enthält, sowie auf den umfangreichen Registerteil (Teil V: 839–882), der neben den aus rein didaktischen Erwägungen erstellten Registern (zu den Verbfeldern, den

---

<sup>235</sup> Wer könnte schon auf Anhieb sagen, worin die technische Besonderheit eines *Wechselgetriebes* (S. 292) besteht?

Satzbauplänen und den Passiv-Bildungen) auch das für ein onomasiologisch konzipiertes Wörterbuch unverzichtbare alphabetische Register aufnimmt. Ein Abkürzungsverzeichnis (Teil VI), das in einem ausklappbaren Faltblatt untergebracht ist, beschließt den Band.

### 1.3.6 Bilanz

Vom Erscheinen der *Éléments* bis heute hat die Valenztheorie eine rasante Entwicklung durchgemacht. Vor allem die Überlegungen zur semantischen Fundierung des Valenzbegriffs, wie sie seit Mitte der siebziger Jahre von verschiedenen Seiten angestellt wurden, haben dabei den tiefgreifendsten Wandel verursacht, von dem auch die Valenzlexikographie nicht unberührt blieb. Jüngstes Beispiel dieses Umbruchs ist das hier vorgestellte große Valenzwörterbuch des IDS, das sich von seinem Vorgänger, dem KVL, durch einige Besonderheiten unterscheidet. Dazu zählen der Adressatenkreis (vornehmlich Lehrer), die Zweckbestimmung (das ViF soll im DaF-Unterricht mit Fortgeschrittenen und unter Anleitung des Lehrers zum Einsatz kommen), die Auswahl und Anordnung der Lemmata (Verben der allgemeinen Wissenschaftssprache, die begrifflich und hierarchisch gruppiert sind), der zugrunde gelegte Valenzbegriff (der maßgeblichen Einfluß auf die Anlage des „Explicationsteils“ hat), wie schließlich auch ganz generell das mikrostrukturelle Erscheinungsbild. Zu den hervorstechendsten Merkmalen gehört aber zweifellos die Tatsache, daß das ViF nicht nur mit einer Darstellung der semantischen Relationen zwischen den Verben aufwarten kann, sondern darüber hinaus die Bedeutung der Verben detailliert unter dem Aspekt ihrer syntaktischen und semantischen Umgebungen beschreibt. Mit dieser beeindruckenden Fülle von Informationen steht es vorläufig konkurrenzlos da und dürfte sich schon jetzt einen festen Platz unter den semantisch fundierten Valenzwörterbüchern erobert haben.

Weit schwieriger ist dagegen die Frage zu beantworten, wem dieses Wörterbuch – sieht man einmal vom linguistisch versierten oder hochgradig verstehenswilligen Leser ab – zum Kauf empfohlen werden soll oder, anders gewendet, wer es überhaupt zu welchem Zweck sinnvoll benutzen kann. Nicht unerwähnt lassen sollten wir den horrenden Preis, der seine abschreckende Wirkung auf den kaufwilligen DaF-Lerner nicht verfehlen wird. Hinzu kommt die sehr spezifische Selektion der Lemmata, die den potentiellen Benutzerkreis von vornherein auf einen kleinen Adressatenkreis mit sehr speziellen Informationsbedürfnissen einschränkt. Unabhängig davon dürfte es schwerfallen, sich eine reale Benutzungssituation vorzustellen, in der ein Sprecher eine kommunikative Absicht (etwa der Form: „ich möchte ein Verb der Relation bzw. des geistigen Handelns verwenden und suche für dieses Verb den passenden Satzbauplan“) äußert, bei deren Umsetzung ihm ein Blick in das ViF praktische Hilfestellung leistet (vgl. Heringer 1987: 316). Schuld daran ist vor allem die onomasiologische Konzeption. Wie gezeigt, werden die unbestreitbaren Vorteile einer sprecherbezogenen/sprachproduktiven Perspektive mit schweren Nachteilen erkaufte, die an der didaktischen Relevanz einer konsequent onomasiologischen Gliederung – zumal bei selektiven Wörterbüchern – Zweifel aufkommen lassen. Dies um so mehr, als die onomasiologische



Abstinenz der alphabetisch gliedernden Wörterbücher bald der Vergangenheit angehört und begrifflich organisierte Wörterbücher längst nicht in jedem Fall eine Lücke füllen (vgl. dazu auch unten Abschn. 2.1 in diesem Kapitel).

Insgesamt gesehen hinterläßt das ViF einen sehr zwiespältigen Eindruck. Einerseits wird man nicht umhinkönnen, diesem Wörterbuch trotz aller Einwände, die wir gegen die eine oder andere Entscheidung bzw. gegen die eine oder andere Interpretation formuliert haben, zumindest im Hinblick auf Transparenz und Informationsdichte Modellcharakter zu bescheinigen. Insofern ist nicht auszuschließen, daß dieser vielversprechende Beitrag der germanistischen Linguistik der einsprachigen Valenzlexikographie entscheidende Impulse gibt, wenngleich nur zu gern verschwiegen wird, daß sowohl in der früheren UDSSR als auch in Polen seit geraumer Zeit mit Erfolg an der Weiterentwicklung des Valenzgedankens gearbeitet wird.<sup>236</sup> Andererseits vermißt man die für ein Wörterbuch diesen Zuschnitts unverzichtbare (fremdsprachen)didaktische Dimension. Der unaufgelöste Widerspruch zwischen Zielgruppenorientierung und konzeptioneller Umsetzung, den das ViF damit in sich trägt, ist mit ein Grund dafür, daß sich die Hoffnungen der Autoren, die von der Möglichkeit seines Einsatzes in PNdS-Sprachkursen unter Anleitung des Lehrers fest überzeugt waren, bislang nicht erfüllt haben und – so behaupten wir – auch nicht erfüllen werden.

---

<sup>236</sup> Einen Überblick über den aktuellen Stand der Valenzlexikographie, bei dem auch die Entwicklung in der früheren UDSSR und in Polen berücksichtigt ist, habe ich in Zöfgen (1989c) gegeben.

## 2. Die paradigmatisch orientierte Speziallexikographie: *Thésaurus Larousse* – ein neues Begriffswörterbuch des Französischen<sup>237</sup>

### 2.1 Vom Nutzen onomasiologische gliedernder Wörterbücher

Daß die gängigen alphabetisch gliedernden Wörterbücher vom Typ eines *Dictionnaire pratique du français* [DPF] oder eines *Petit Larousse* in Situationen der Textproduktion nur sehr begrenzt Hilfestellung leisten, ist hinlänglich bekannt. Insoweit dürfte Einigkeit darüber bestehen, daß das onomasiologische Prinzip, bei dem der Lexikograph anstelle der üblichen Blickrichtung Wortkörper → Definition (Wortinhalt) von einem semantischen Konzept oder einer abstrakten Vorstellung ausgeht und folglich zu einer bestimmten begrifflichen „Einheit“ die jeweiligen sprachlichen Realisationen sucht, der semasiologischen Vorgehensweise sowohl bei der Erweiterung des Wortschatzes wie auch bei der Suche nach dem treffenden Wort überlegen ist.

Kein geringerer als Paul Robert hat frühzeitig auf die Bedeutung der begrifflichen Gliederung des Wortschatzes für das semasiologisch konzipierte Wörterbuch aufmerksam gemacht und letztere dann in seinem *Dictionnaire alphabétique et analogique* verwirklicht.<sup>238</sup> Die von Wiegand im Blick auf die germanistische Lexikographie wiederholt gerügte onomasiologische Abstinenz der großen einsprachigen Gesamtwörterbücher (vgl. etwa Wiegand 1977: 102; 1977a: 71) hat demnach zumindest für die französische Wörterbuchlandschaft keine Gültigkeit.

Der analogische Reichtum eines *Grand Robert* [GR] oder eines *Petit Robert* [PR] darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die begriffliche Gruppierung des Wortschatzes zu umfangreichen Inhaltsparadigmen keineswegs durchgängig erfolgt und daß der primär semasiologische Aufbau und die damit verbundene Verteilung der onomasiologischen Angaben über sämtliche Artikel zudem zu systematischen Inkonsistenzen führt. Auflistungen mit einer beeindruckenden Fülle von relevanten Begriffen – etwa s.v. **chimie**, **maladie** oder **métier** im GR bzw. s.v. **métal**, **métallurgie** im PR – stehen Artikel wie **maire** oder **architecture** und **fonctionnaire** im PR gegenüber, bei denen der analogische Teil entweder ganz fehlt (vgl. s.v. **maire**) oder aber die „onomasiologische Bilanz“ eher enttäuschend ausfällt. Des weiteren müßte (*c'est*) *monnaie courante* eigentlich s.v. **banal** verzeichnet sein, ist von diesem Stichwort aus jedoch „nur durch Verweis auf *courant* und von dort weiter auf *monnaie* als analog zu erschließen“ (Hausmann 1977: 104). Die Notwendigkeit, dieses Prinzip in einem eigenen Wörterbuchtyp konsequent und kompromißlos zu realisieren, ist deshalb auch im Verlag Robert längst erkannt worden. Seit 1979 wird das analogische Wörterbuch von Delas/Delas-Demon in

---

<sup>237</sup> Kapitel IV.2 wurde bereits in einer erweiterten Fassung in der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* 91.6 publiziert (Zöfgen 1992).

<sup>238</sup> Die hier möglicherweise vermißten Hintergrundinformationen zur „Entdeckung“ dieses Prinzips durch Paul Robert liefert Hausmann (1982a: 204 ff).

der Reihe 'Les usuels du Robert' angeboten, dem im Jahre 1980 ein Konkurrent aus dem Hause Larousse an die Seite getreten ist. Wie weit der *PR* in der onomasiologischen Dimension hinter diesen Wörterbüchern zurückbleibt, zeigt ein Blick in den *Nouveau dictionnaire analogique* von Niobey (1980), der unter den Leitbegriffen **architecture** und **fonctionnaire** mit einer nach Unterbegriffen geordneten Menge von Assoziationen aufwartet, die kaum Wünsche offenläßt.

## 2.2 Die Paradigmatik des *signifié* unter wörterbuchtypologischen Gesichtspunkten

Wie von verschiedener Seite vorgeschlagen<sup>239</sup>, lassen sich die an der Paradigmatik des *signifié* (Signifikats) ansetzenden inhaltlich-strukturell ausgerichteten Wortschatzdarstellungen unter wörterbuchtypologischen Gesichtspunkten – zumindest für den Bereich der französischen Lexikographie – in folgender Weise systematisieren<sup>240</sup>: (1) Synonymie- und Antonymiewörterbücher, (2) Analogische Wörterbücher, (3) Begriffswörterbücher / Thesauri (»dictionnaires idéologiques«) und (4) Sachgruppenwörterbücher.

Auf Typ 1 soll hier zunächst nicht weiter eingegangen werden. Von den analogen Wörterbüchern, die verstärkt die syntagmatische Ebene einbeziehen und die den onomasiologischen Gedanken nicht selten als von einem beliebigen semantischen Merkmal ausgelöste freie Assozierbarkeit interpretieren (so vor allem Boissière 1862), ist bereits die Rede gewesen. Was die Abgrenzung zwischen (3) und (4) angeht, so wird es aufgrund der in den topikal Glossaren sich manifestierenden gemeinsamen Vorgeschichte nicht weiter überraschen, daß die Übergänge in vielen Fällen fließend sind. Gleichwohl haben wir in einem anderen Zusammenhang (in Zöfgen 1994) genügend Argumente geliefert, um innerhalb der sog. "Thesaurien" sowohl unter funktionstypologischen als auch unter phänomenologischen Gesichtspunkten klar zu unterscheiden zwischen (a) begrifflich-ontologisch organisierten Wörterbüchern, die in aller Regel dem Vorbild von Rogets *Thesaurus* folgen (vgl. unten Abschn. 2.3), sowie thematisch-sachlich gliedernden Wörterbüchern, die in mehr oder weniger direkter Beziehung zum (Fremd)Sprach(en)unterricht stehen (vgl. auch Kap. V.1.2).<sup>241</sup>

---

<sup>239</sup> Vgl. dazu vor allem Hausmann (1977:92ff), dessen wörterbuchtypologischer Ansatz sich an der von Quemada (1967:361ff) im Kapitel «classements sémantiques» vorgenommenen Einteilung orientiert.

<sup>240</sup> Eine von diesem Vorschlag abweichende typologische Einteilung der onomasiologischen Wörterbücher findet sich bei Reichmann (1990).

<sup>241</sup> Natürlich lassen sich bei den Thesaurien auch andere (Sub-)Klassifizierungen denken und rechtfertigen. Nicht zu überzeugen vermag allerdings Marellos (1990) Vorschlag, drei Haupttypen zu unterscheiden und damit die ausschließlich praktischen Zwecken dienenden topikal organisierten „Vokabularien“ auf eine Stufe mit „cumulative thesauri“ und „defining thesauri“ zu stellen. Hinzu kommt, daß sich die von Marello (1990: 1083) suggerierte Gleichsetzung der

Gemeinsames unterscheidendes Merkmal von Typ (3) und (4) gegenüber (1) und (2) ist die Tatsache, daß die rein inhaltlich-begriffliche Organisation des Wortschatzes sowohl das mikrostrukturelle als auch das makrostrukturelle Erscheinungsbild prägt. Daß eine solche makrostrukturelle Gliederung nicht in der gleichen Weise festliegt wie das alphabetische System und daß der ordnende Zugriff mit Hilfe onomasiologisch begründeter Kategorien ein nahezu unerschöpfliches Programm ist, das willkürlichen Setzungen und linguistisch schwer begründbaren Entscheidungen großen Spielraum läßt, dürfte sofort einleuchten. Ein geschlossenes Begriffssystem als Basis der onomasiologischen Lexikographie würde nämlich nicht mehr und nicht weniger als eine allgemein akzeptierte Weltauffassung und damit eine universale Gültigkeit beanspruchende Ontologie voraussetzen.

Von daher gesehen nimmt es nicht wunder, daß Makro- und Mikrostruktur in diesem Wörterbuchtyp außerordentlich disparat organisiert und von Wörterbuch zu Wörterbuch großen Schwankungen unterworfen sind. Der alphabetische Index, über den sachlich und begrifflich organisierte Wörterbücher in der Regel verfügen, erlaubt allerdings einen doppelten Zugriff auf die gesuchte Information und gleicht damit die Nachteile rein onomasiologischer Gliederungen der Makrostruktur weitgehend aus.

### 2.3 Ein französischer Roget

Das große Vorbild für alle Begriffswörterbücher (= Typ 3) ist immer noch Peter Mark Roget: *Thesaurus of English Words and Phrases* (London 1852). Der (neue) *Thésaurus* aus dem Hause Larousse [= THL] ist sich dieser Tradition durchaus bewusst.

Nicht aufrechterhalten läßt sich freilich die im Vorwort vom Herausgeber aufgestellte Behauptung, daß es sich um ein «ouvrage d'une conception à la fois entièrement nouvelle et relativement ancienne» (VI) handele. Zum einen verfügt die französische Lexikographie mit Robertson (1859) seit Mitte des 19. Jahrhunderts sehr wohl über einen «strict équivalent» (VI) zu Roget; zum anderen werden mit dem an gleicher Stelle gegebenen Hinweis auf Boissière (1862) und Maquet (1936) grundlegende, hier lediglich angedeutete typologische Unterschiede zwischen analogischen und Begriffswörterbüchern verwischt. Dies muß um so mehr überraschen, als das Wörterbuch von Robertson aus dem Jahre 1859, der Rogets Empfehlung: “on the same plan of classification there might be formed a French, a German, a Latin or a Greek thesaurus” aufgegriffen und dessen Vorwort sogar

---

thematisch-sachlich gliedernden Wörterbücher mit “bilingual or plurilingual thesauri for travellers” kaum aufrechterhalten läßt. Dagegen spricht nicht nur die Existenz einsprachiger Sachgruppenwörterbücher (vgl. etwa Pautex 1835), sondern auch die Tatsache, daß dieser Wörterbuchtyp häufig explizit fremdsprachenunterrichtliche Zweckbestimmungen erfährt.

wörtlich übernommen hat, von der metalexikographischen Forschung keineswegs vernachlässigt worden ist.<sup>242</sup>

Über die Qualität dieses in mehrfacher Hinsicht anspruchsvollen Wörterbuchs ist damit natürlich nichts ausgesagt; anspruchsvoll insofern, als sich hier das Problem der Kategorisierung, der begrifflichen Ordnung von Welt im Sinne einer „philosophische[n] [...] Anordnung des Wortmaterials“, in aller Schärfe stellt – ein Anspruch, der für Hausmann (1976b: 343) den „große[n] Traum des französischen 18. Jahrhunderts“ darstellt.

## 2.4 Makro- und mikrostrukturelle Organisationsprinzipien

Während der von Roget im Jahre 1852 erarbeitete ‘plan of classification’ (6 Hauptklassen mit insgesamt 39 sections und zunächst 1000 [später 987] Begriffsgruppen [sog. “heads”]) über die diversen Auflagen hinweg nur geringfügige Änderungen erfahren hat und in den für andere europäische Sprachen adaptierten Fassungen fast vollständig übernommen wurde, nimmt der THL sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht eine (makrostrukturelle) Einteilung vor, die sich von derjenigen, «que son devancier avait utilisé pour l'anglais dans l'univers des significations» (VII), grundlegend unterscheidet. Die 873 „Artikel“ des THL sind um insgesamt 53 Oberbegriffe gruppiert, denen wiederum 14 Sachgebiete (wie z.B. **La volonté et l'action** oder **La communication**) übergeordnet sind, die sich ihrerseits auf drei Kategorien (A. *Le monde*; B. *L'homme*; C. *La société*) verteilen. Grund für diese Entscheidung ist die zutreffende Feststellung, daß sich die Begriffsstruktur einer Sprache nicht direkt auf eine andere abbilden lasse und daß somit auch keine «coincidence parfaite entre les significations des mots de deux langues» (VI) bestehe; eine Einsicht, die dem von Hallig/Wartburg (1952) erarbeiteten übereinzelsprachlichen Ordnungsschema eine klare Absage erteilt. Beibehalten wurde dagegen die von Roget vertraute formalinhaltliche Anordnung der Artikel; seinem Vorbild folgend sind die Artikel «par paires de notions opposées ou corrélatives» arrangiert und wurden – soweit möglich – auf gegenüberliegenden Seiten oder auf der gleichen Seite plaziert. Auf diese Weise erhält der Benutzer ohne weitere Nachschlagegänge einen umfassenden Überblick über das Gesamt an Informationen zu Synonymen, Antonymen und Analogien für ein bestimmtes Wort/einen Begriff (vgl. etwa 9. *Présence* neben 10. *Absence*; 88. *Augmentation* neben 89. *Diminution*; 436. *Beauté* neben 437. *Laideur*; 463. *Joie* neben 464. *Tristesse*, usw.).

Der mikrostrukturellen Präsentation des Wortmaterials liegt ein einheitlicher Aufbau für alle Artikel zugrunde. Zwar weist die gewählte Strukturierung gewisse Parallelen zu Roget auf (Grobklassifizierung nach Wortarten); gleichwohl läuft der THL seinem englischen ‘Artgenossen’ zumindest in diesem Punkt klar den Rang

---

<sup>242</sup> Vgl. dazu etwa Quemada (1967: 380), Hausmann (1976b: 345 und 1977: 105), Marelló (1990: 1089).

ab und besticht nicht zuletzt durch die – auch (typo)graphisch unterstützte – sehr übersichtliche Gesamtgestaltung: durchnummerierte Abschnitte, in denen Wörter jeweils in „Begriffsfamilien“ zusammengefaßt sind; innerhalb jedes Abschnittes semantische Feindifferenzierung durch Gedankenstrich und Semikolon für jeweils stärkere oder schwächere Bedeutungsunterscheidung; Hervorhebung der am häufigsten gebrauchten „Assoziationen“ und der Querverweise auf andere begriffsverwandte Artikel durch Fettdruck.

## 2.5 Adressaten und Benutzungszwecke

Vor dem Hintergrund dieser wenigen Anmerkungen zu den Organisationsprinzipien des THL können wir uns nunmehr gezielt der Frage nach seinem Gebrauchswert zuwenden. Gerade die in der jüngsten Vergangenheit intensiv geführte Diskussion um Benutzerinteressen und Benutzungszwecke, denen Wörterbücher dienen (können), hat den Blick geschärft für die häufig bestehende Kluft zwischen der von Verlagen und Lexikographen reklamierten und der tatsächlichen Leistungsfähigkeit ihrer Produkte für die anvisierten Zielgruppen. Offensichtlich besteht nicht selten eine Diskrepanz zwischen potentiellen und tatsächlichen Benutzungsanlässen und -zielen, die mit den Hinweisen zur Benutzung eines Wörterbuchs in den meisten Fällen eher verdunkelt als erhellt werden. Wörterbuchkritik als Teil der Metalexikographie hat sich deshalb vorrangig mit der Frage zu beschäftigen, für welche Adressatengruppe und für welche Zwecke ein bestimmtes Wörterbuch (ein bestimmter Wörterbuchtyp) „wichtig, nützlich oder brauchbar ist oder sein könnte“ (Kühn 1989: 122).

Püschel (1986: 224) zufolge ließe sich nun die Existenz der in der Nachfolge von Roget entstandenen sachlich bzw. begrifflich gegliederten Sprach- und Wortschätze gerade nicht „aus einem praktischen Benutzungszweck oder Benutzerbedürfnis erklären“. Überspitzt formuliert sei ihr Gebrauchswert „umgekehrt proportional zu den Versprechungen ihrer Verfasser“. Inwieweit der THL, der sich ausdrücklich an ein «public francophone» (VII) wendet, über dessen Informationsbedürfnisse und Benutzungsgewohnheiten wir an dieser Stelle nicht weiter spekulieren wollen, von einem solchen Dictum getroffen wird, mag ein frankophoner Rezensent beurteilen.<sup>243</sup> Daß allerdings auch der (germanophone) Fremdsprachenlehrer und -lerner ausdrücklich zum potentiellen Adressatenkreis gerechnet wird, ergibt sich bereits aus der Tatsache, daß der Cornelsen-Verlag dieses Begriffswörterbuch in der Bundesrepublik vertreibt. Zum Benutzungszweck heißt es in der Pressemitteilung lapidar, daß der THL die Möglichkeit biete, „das jeweils richtige Wort oder den treffenden Ausdruck für einen bestimmten Kontext zu finden“. Unter einer derart nichtssagenden Funktionsbestimmung ließen sich dann

---

<sup>243</sup> Zu einem sehr positiven Urteil gelangt etwa Boulanger, der den THL aus frankophoner Sicht unter die Lupe nimmt und dabei die «exceptionnelle richesse» sowie die «indéniable utilité» (1993: 144 f) des Werkes hervorhebt.

allerdings nicht nur Synonymen- und Antonymenwörterbücher subsumieren, sondern vor allem auch eine Vielzahl von syntagmatisch orientierten Nachschlagewerken (vor allem Kollokationswörterbücher).

Unabhängig davon, daß nach Reichmann (1990: 1063) bis zu acht funktionsorientierte Benutzungsmodalitäten bei onomasiologischen Wörterbüchern vorstellbar sind, besteht der originäre Zweck von Begriffswörterbüchern darin, ausgehend von einem Begriff (bzw. einem den Begriff repräsentierenden Zeichen) Ratgeber bei der Suche nach dem passenden Ausdruck zu sein und das Auffinden der Information zu erleichtern. Entsprechend diesem globalen Ziel, bei dem es „zwei Varianten für das Suchverfahren [gibt], die sich in ihrem jeweiligen Ausgangspunkt voneinander unterscheiden“ (Püschel 1986: 238), bezeichnet das französische Vorwort den THL als ein «auxiliaire de l'expression [écrite]», zu dem der Benutzer unter folgenden Voraussetzungen greift:

- «lorsqu'on ne connaît pas, ou lorsqu'on a oublié, le mot ou l'expression qui conviendrait le mieux à l'idée que l'on veut exprimer»
- «lorsque le mot ou l'expression qui vient à l'idée paraît inadéquat et que l'on souhaite en trouver un mieux adapté à la nuance de sens que l'on souhaite rendre» (V).

Modalität (1) meint die über das Inhaltsverzeichnis oder Register in Gang zu setzende Suche nach der passenden Bezeichnung für eine globale begriffliche Vorstellung (concept → mot/expression). Funktion (2) hebt ab auf die vornehmlich über das alphabetische Register gesteuerte Suche nach einem sinnverwandten, sprachlich adäquateren Wort für einen anderen, weniger adäquaten Ausdruck (mot → (concept) → mot), ein Verfahren, das der synonymischen Diskriminierung recht nahesteht.

## 2.6 *Thésaurus Larousse* in der Hand des germanophonen Benutzers

Versuchen wir nun, einige reale Benutzungsanlässe beim L2-Sprecher zu simulieren, wie sie uns aus langjähriger Erfahrung im universitären Fremdsprachenunterricht vertraut sind.

**2.6.1** Bei der ersten Variante des Suchverfahrens wird stillschweigend angenommen, daß wir in der Lage sind, die uns vorschwebende Idee in angemessener Weise fremdsprachlich umzusetzen und eine entsprechende (analoge) Begrifflichkeit im Register aufzuspüren. In nicht wenigen Fällen dürfte dies nur auf erheblichen Umwegen bzw. gar nicht gelingen. Man denke etwa an Konzepte wie „(Sicherung des) Flugverkehrs → der für die Überwachung Zuständige/Verantwortliche“ (→ Fluglotse = *contrôleur (aérien)*; fam. *aiguilleur du ciel* [fehlt im THL]). Bereits die Bildung eines „analogen“ Begriffes bzw. die Formulierung eines Sachgebietes, unter dem die Suche Aussicht auf Erfolg verspricht, steht auf unsicheren Füßen: Berufe (?), Luft(fahrt)/TRANSPORTS PAR AIR [art. 820] (?), Flugplatz,

-zeug (?), Sicherheit (?). Eben deshalb wird es nicht verwundern, daß es trotz Vorgabe der Lösung kaum möglich ist, den Weg zurückzuverfolgen, der zur gesuchten Bezeichnung im Art. 553. **ALARME** führt: [...] 8. Guetteur; garde, gardien, sentinelle, vigie, vigile. – Contrôleur [AÉRON. MIL.]. Und dort, wo dieser Weg weniger „Gedankenakrobatik“ (Püschel 1986: 238) erfordert, ist die Suche keineswegs immer von Erfolg gekrönt. Idealtypisch lassen sich aus L2-Sicht vier Fälle denken.

**2.6.1.1** Wer sich vage erinnert, einmal dem (französischen) Wort für die „Bewohner von Höhlen“ begegnet zu sein, wird unter den Stichwörtern **habitant** und **caverne** im PR auf *trogloodytes*, unter **caverne** zusätzlich noch auf *spéléologie* stoßen (vgl. dazu Hausmann 1982a: 205). Auch im THL wird er im dritten Abschnitt des Artikels 676. **HABITANT** fündig. Das onomasiologische Begriffsfeld *caverne* („Höhle“) → *trogloodyte* („Höhlenbewohner“) → *spéléologie* („Höhlenforschung“) ist allerdings auseinandergerissen. In der Verteilung auf drei verschiedene „Konzepte“ offenbart sich die ‚ontologische‘ Problematik, vor die sich die Bearbeiter bei dem Versuch einer möglichst widerspruchsfreien und nicht-redundanten Organisation von Welt offenbar gestellt sahen. Dabei mag es durchaus einsichtige Gründe für die Zuweisung von *caverne* zum Begriffsfeld **creux** (art. 153.7) geben. Schwer nachzuvollziehen ist dagegen die assoziative Bindung von *spéléologie* an *alpinisme* (art. 870.25), das seinerseits als Unterrubrik des Artikels **SPORTS** figuriert.

**2.6.1.2** Die zweite, keineswegs unrealistische Benutzungssituation wurde im Rahmen eines (zugegebenermaßen nicht repräsentativen) Experimentes beleuchtet. Wir haben zehn Studierende des Faches Französisch mit der Frage konfrontiert: „Wie nennt man denjenigen, der den Dienst mit der Waffe verweigert“ (→ *objeteur de conscience*) und gebeten, die ausnahmslos bestehende Wissenslücke unter Zuhilfenahme des THL zu schließen. Nachschlagegänge unter den über das alphabetische Register gesteuerten Stichwörtern *service militaire* [art. 663.18] (9mal), **REFUS** [art. 520] (4mal) blieben ebenso erfolglos, wie der bemerkenswerte Ansatz einer Testkandidatin, die ihr Glück aufgrund der vom Deutschen her sich anbietenden Assoziation „aus Gewissensgründen“ mit *conscience* als „Konzept“ versuchte. Abgesehen vom sprachlichen Vermögen, das dem L2-Lerner das mühevollen Umsetzen einer Definition/Paraphrase in annähernd analoge Ausdrücke abverlangt, hätten uns zur erfolgreichen Suche die Begriffe **DÉSACCORD** [art. 429] oder *contestataire* [art. 429.6] einfallen müssen. Gedankliche Anstrengungen dieser Art, verbunden mit einer kaum zu schulenden Abstraktionsfähigkeit, zeigen im Grunde genommen das ganze Dilemma von Begriffswörterbüchern und berühren – wie Püschel (1986: 238) zu Recht hervorhebt – „grundsätzliche Mängel des vorgeschlagenen Verfahrens“.

**2.6.1.3** Sobald nun die Benutzungshandlung durch ein Informationsbedürfnis ausgelöst wird, das sich mit der ursprünglichen Zweckbestimmung des *Thésaurus*



*Larousse* nur z.T. deckt und das in der Vergangenheit durch Konsultation alphabetisch gliedernder onomasiologischer Wörterbücher befriedigt werden mußte, haben wir es mit einer zuverlässigen Informationsquelle zu tun. Mit seinen zahlreichen überblickartigen Zusammenstellungen von (z.T. hochspezialisiertem und „aktuellem“) Fachvokabular aus den verschiedensten Sachgebieten erweist sich der THL als willkommene Ergänzung zum analogischen Wörterbuch, das im angelsächsischen Sprachraum zunehmend an Bedeutung verloren hat und in Vergessenheit zu geraten droht. Vor allem in den stärker enzyklopädisch orientierten bzw. naturwissenschaftlich geprägten Bereichen (wie etwa Pflanzen- und Tierwelt [art. 285 ff], Elemente und Materialien [art. 252 ff], Chemie [art. 230], Optik [art. 234], aber auch Gesundheit und Krankheit [art. 382 ff]), die von Beginn an einen Schwerpunkt der analogischen Wörterbücher bildeten, kann der THL seine Stärken ausspielen. Artikel wie beispielsweise MALADIE [art. 383], die ihr begriffliches Potential über mehr als zehn Druckspalten entfalten, sind keine Seltenheit. Breit gefächert und nicht weniger überzeugend ist das Angebot in den unter den Oberbegriffen **savoir** [art. 407 ff], **droit** [art. 711 ff] oder **délits et peines** [art. 717 ff] rubrizierten Artikeln, in denen einerseits der schulische und universitäre Fachjargon, andererseits die juristische Fachsprache kraftvoll vertreten sind. Von großem praktischen Nutzen ist schließlich auch die Sammlung von «interjections» im Artikel 748. Angefangen von *bougre* („Donnerwetter“) und *putain* (etwa: „Junge, Junge; meine Fresse!“) über *allez* bis hin zu *tchin tchin* enthält sie so ziemlich alles, was die französische Sprache an Flüchen oder an Ausrufen zum (verstärkenden) Ausdruck eines bestimmten Gefühls, einer Stimmung, usw. bereithält.

Nicht selten stehen wir dieser Flut von Fachtermini allerdings einigermaßen hilflos gegenüber. Bei der im Zeitalter des Computers auf dem Vormarsch befindlichen Sprache der Informatik [art. 772] stellen die allseits bekannten *logiciel* und *matériel* sicher kein Verstehensproblem mehr dar. Ein spezifischeres Wissen verlangt natürlich *gestionnaire de fichier*, in dem wohl nur der im Umgang mit dem PC Versierte den „Dateimanager“ erkennt. Größere Hürden, die sich aufgrund mangelnder Fachkenntnis gelegentlich als nicht zu überwindende Verstehensbarrieren entpuppen, sind da schon in Bereichen wie etwa IMPRIMERIE [art. 763] – ganz zu schweigen von den uns ohnehin weniger vertrauten, wie MICRO-ORGANISMES [art. 284], TISSUS VIVANTS [art. 336], **médecine** [art. 391 ff], usw. – zu erwarten. Wir können allenfalls erahnen, um welche Art von Heftung/Broschur es sich bei *piqûre à cheval* [art. 763.3] handelt, sehen uns jedoch außerstande, für das Bezeichnete den adäquaten Fachterminus zu benennen.

**2.6.1.4** Unter den in 2.6.1.3 beschriebenen Vorzeichen kann das Ziel einer Nachschlagehandlung bekanntlich auch die systematische Erweiterung des Wortschatzes sein. Wer nun auf Unterstützung bei Ausdrücken hofft, die in den ein- oder zweisprachigen Wörterbüchern entweder gar nicht verzeichnet oder nur schwer aufzuspüren sind, der wird die eine oder andere herbe Enttäuschung erleben. Wir greifen dazu das von Hausmann (1982a: 206) zur Illustration der

Brauchbarkeit des analogischen Wörterbuchs von Niobey (1980) vorgeführte Beispiel AUTOMOBILE [art. 817] auf.

Auf den ersten Blick ergibt sich ein durchaus erfreuliches Bild. Mit Genugtuung registrieren wir die Aufnahme von *pot catalytique* [art. 817.3], *système ABS* [art. 817.9] und *pervenche* (neben veraltetem *aubergine*) als familiäre Varianten zu *contractuelle*. Bei näherem Hinschauen wird der positive Eindruck allerdings mehrfach getrübt. So läßt uns der THL nicht nur bei „Zwischengas geben“ oder „die Kupplung schleifen lassen“ (vgl. Niobey 1980: 49) im Stich; es fehlen darüber hinaus Ausdrücke, die wir auch in den analogischen Wörterbüchern vermissen und bei denen ein Begriffswörterbuch seine Überlegenheit gegenüber dem zweisprachigen Wörterbuch unter Beweis stellen müßte. Spontan fallen uns ein: *faire un créneau* („rückwärts einparken“) und *pousser/trafiquer le moteur* („frisieren, manipulieren“). Unverständlich ist zudem, daß zwar *caler le moteur*, nicht aber *noyer* Berücksichtigung fand und daß die verbalen Ableitungen zu *rodage* und *vidange* unerwähnt bleiben.

Weitere stichprobenartige, mit Studierenden des Faches Französisch durchgeführte Vergleiche etwa s.v. ENSEIGNEMENT [art. 414], wo weder *unité de valeur* noch der semantische Neologismus *filière* „Studiengang“ (vgl. Gilbert 1980) verzeichnet sind, unterstreichen, daß der THL bei aller Aktualität und trotz des hohen Anteils an fachsprachlicher Terminologie den *Nouveau dictionnaire analogique* (Niobey 1980) in der Funktion eines (alphabetisch gliedernden) assoziativen Wörterbuchs nicht zu ersetzen vermag.

**2.6.2** Zur zweiten Variante des Suchverfahrens. Längst nicht jeder sprachkompetente L1-Benutzer wird die „begrifflich-semantische“ Organisation der Artikel in allen Fällen durchschauen. Dafür sagt ihm allerdings das Sprachgefühl, ob eines oder mehrere der in einer onomasiologischen (Synonymen-)Reihe aufgeführten Lemmata in einem bestimmten Kontext einsetzbar sind oder nicht. Für den fremdsprachigen Benutzer gerät der Versuch, anläßlich der Formulierung eines Textes und ausgehend von einem aktuell verfügbaren Wort mit Hilfe des THL ein Synonym oder ein partielles Synonym zum Zwecke stilistischer Variation oder zum Zwecke der Nuancierung, Präzisierung bzw. Spezifizierung eines Gedankens zu finden, zu einem wahrhaft „frustrierenden“ Unternehmen. Drei (der insgesamt fünfzehn dokumentierten) Beispiele, die auf authentische Wörterbuchbenutzungssituationen aus dem universitären Fremdsprachenunterricht Bezug nehmen, mögen dies veranschaulichen.

Im Rahmen einer schriftlichen Textproduktion zum Thema «Est-ce que les enseignants devraient avoir le statut de fonctionnaire?» sahen sich die Studierenden u.a. vor folgende Probleme gestellt: (1) Bezieht der Beamte ein *salaire*? (2) Wenn ja, heißt es *recevoir un salaire* und kann man „bekommen“ auch anders ausdrücken? (3) Beamte können nicht so ohne weiteres entlassen werden. Sagt man also *renvoyer un fonctionnaire* oder vielleicht doch besser *congédier*? Gemäß seiner Konzeption als nicht-definierender, lediglich mit Registermarkierungen operierender Thesaurus stellt der THL in den betreffenden, über den Index zu erschließenden

Rubriken (*salair* [art. 795.4], *renvoyer* [art. 644.6], *recevoir* [art. 822.17]) Listen von alternativen Ausdrucksmöglichkeiten zusammen. Über die aus L2-Perspektive zentrale Frage nach der systematischen Bedeutungsdifferenz sowie nach den evtl. vorhandenen kontextuellen Selektionsrestriktionen, die zwischen den aufgeführten Lemmata bestehen, schweigt er sich naturgemäß aus. Hausmann (1977: 94) nennt diese Methode treffend „kumulativ“ oder „nivellierend“ (vgl. auch Kap. III.4.4.1). Daran ändert auch die bereits erwähnte Tatsache nichts, daß mit Interpunktionszeichen (, ; –) zumindest eine grobsemantische Unterscheidung vorgenommen wird. Sinnvoll läßt sich ein Begriffswörterbuch folglich nur in Verbindung mit einem Synonymenwörterbuch benutzen, das – wie etwa Genouvrier/Désirat/Hordé (1977) – distinktiv (bedeutungsdiskriminierend und -explizierend) argumentiert oder – besser noch – das sich dem ansatzweise in Macé/Guinard (1984) realisierten Prinzip der Satzsynonymie verpflichtet fühlt und das die Austauschbarkeit oder Kontextspezifik von Synonymen/Antonymen im Satzzusammenhang illustriert. Deren Geltungsbereich ist damit auf einen bestimmten Kontext begrenzt; die Möglichkeit der fehlerhaften Anwendung bedeutungsverwandter oder gegensinniger Wörter reduziert sich auf ein Minimum. Überraschenderweise hat Niobey (1980) dem THL auch in diesem Punkt einiges voraus. So erfährt der Benutzer s.v. **salair** dank der geschickten Einbeziehung der „syntagmatischen“ Ebene, daß es fachsprachlich korrekt *traitement* heißen muß; und der Artikel **recevoir** klärt ihn über eine mögliche – allerdings nicht unproblematische, da semantisch nicht völlig gleichwertige – Variation des Kollokators *recevoir (de l'argent)* auf: *percevoir, toucher, [...]*. Lediglich bei *renvoyer* bleibt Niobey (1980) eine befriedigende Antwort schuldig und liefert erst s.v. **fonctionnaire** die gesuchte Information: *Relever de ses fonctions. Destituer [...]. Révoquer [...]. Casser [...]*.<sup>244</sup>

## 2.7 Fazit

Begriffswörterbücher (wie auch analogische Wörterbücher) gehören zur Kategorie der sog. «dictionnaires d'encodage» (Schreibwörterbücher). Bevorzugte Adressanten eines Thesaurus, der sich laut Vorwort von Daniel Péchoin vor allem an «journalistes, publicitaires, rédacteurs, orateurs», aber auch «enseignants, étudiants, lycéens» wendet, sind Benutzer mit muttersprachlicher Kompetenz. Und dies gilt unbeschadet der Tatsache, daß Charles Bally bereits im Jahre 1909 den begrifflich-abstrakten Teil des französischen Wortschatzes im Anhang zu seinem *Traité de stylistique française* (S. 223–264) nach dem Vorbild von Roget (1852) und

<sup>244</sup> Wer sich der Mühe unterzieht, den gesamten Artikel 795 durchzuarbeiten, wird auch im THL auf Kollokationen wie *recevoir des appointements, toucher son salair*, usw. [art. 795.12] stoßen. Leider wurde nicht nur in diesem speziellen Fall versäumt, durch eine entsprechende nicht-begriffliche Organisation einen solchen Zugriff auf *recevoir* → *toucher* auch über das Register zu ermöglichen.

Robertson (1859) in nahezu 300 Begriffsgruppen gegliedert (vgl. Hausmann 1977: 106) und dem onomasiologischen Prinzip damit zu didaktischer Bedeutung verholfen hat. In diesem Sinne sind auch die deutlichen Worte von Franz Dornseiff (1970: 5) zu verstehen, der im Vorwort zur 1. Auflage seines Begriffswörterbuches ausdrücklich davor warnt, „daß nur wer die deutsche Sprache durchaus beherrscht, hier gefahrlos schöpfen kann“. Für Püschel (1986: 237) besteht deshalb kein Zweifel daran, daß Wörterbücher dieses Zuschnitts „für Benutzer gemacht [sind], die sie eigentlich gar nicht brauchen“ und daß diejenigen, „die sie brauchen können, um ihre Wortschatzdefizite auszugleichen, [...] sie eben deshalb nicht benutzen [können]“. Selbst wenn man diese Schlußfolgerung auch im Blick auf unser Urteil über den Gebrauchswert des THL für weit überzogen hält, so ist doch bezeichnend, daß Rogets *Thesaurus* in Henke/Pätzolds eingehender Besprechung von Wörterbüchern und Nachschlagewerken, „die der deutsche Anglist [...] bei der Analyse und Produktion von englischen Texten hilfreich finden dürfte“ (1985: 98), mit keiner Silbe erwähnt wird. Dazu paßt auch die Einschätzung Ewald Standops (1985: 1 ff), der nicht nur bezweifelt, daß eine Ordnung der Begriffswelt nach Sachgruppen überhaupt möglich ist, sondern der dem EFL-Lerner sogar von der Benutzung von Rogets *Thesaurus* dringend abrät.

Wie schon bei der lernerlexikographischen Beurteilung des ViF, so sind wir erneut im Zwiespalt bei der Frage, wem dieses Wörterbuch empfohlen werden kann bzw. wer den THL zu welchem Zweck wann benutzen soll.

Sieht man einmal von den philosophischen Ansprüchen ab, die mit dem ehrgeizigen Entwurf eines konsequent onomasiologisch organisierten Wörterbuchs verfolgt werden und die aus fremdsprachendidaktischer Sicht allenfalls historische Bedeutung haben, dann bleibt – wie die vorangegangenen Überlegungen hoffentlich verdeutlicht haben – unbestritten, daß der THL auch in der Hand des Nicht-Muttersprachlers durchaus seine Berechtigung hat. Gleichwohl ist einem leistungsfähigen analogischen Wörterbuch, wie etwa dem konkurrenzlos preiswerten *Nouveau dictionnaire analogique* (Niobey 1980), bei den oben (in 2.6.1.3 und 2.6.1.4) beschriebenen Nachschlagesituationen der Vorzug zu geben. Und was den werbewirksamen Slogan angeht, der THL sei „ein unverzichtbares Hilfsmittel, vor allem bei Übersetzungsarbeiten und Korrekturen“, so vermag man sich beim besten Willen nicht vorzustellen, daß dieses Wörterbuch eine solche Funktion übernehmen und zu einem ernsthaften Konkurrenten für diejenigen einsprachigen Gesamt- sowie paradigmatischen und syntagmatischen Spezialwörterbücher avancieren könnte, die wir in der Korrektursituation auf keinen Fall missen möchten. Insofern dürfte sich der Nutzen dieses Wörterbuchs nicht zuletzt aufgrund der hohen sprachlichen Anforderungen, die es an den nicht-frankophonen Benutzer stellt, nicht nur für den (fortgeschrittenen) Fremdsprachenlerner, sondern selbst für den Fremdsprachenlehrer in engen Grenzen halten.

Von solchen aus der L2-Perspektive vorgetragenen Einwänden bleibt das Verdienst des Herausgebers/der Bearbeiter und ihr Bemühen um die begrifflich-abstrakte lexikographische Erschließung des französischen Wortschatzes unberührt. Mit seinem ungeheuren Reichtum an sprachlich wie sachlich begründeten

inhaltlichen Assoziationen stellt der THL nicht nur eine interessante Bereicherung auf dem Felde der (einsprachigen) Begriffswörterbücher dar, sondern beschert der frankophonen Welt zugleich ein würdiges französisches Analogon zu Rogets berühmtem und zugleich bahnbrechenden Werk<sup>245</sup>, das seit 1987 in einer neuen (sechsten), von Betty Kirkpatrick grundlegend überarbeiteten Fassung vorliegt.

---

<sup>245</sup> Vgl. dazu das (in Anm. 243) bereits zitierte überschwengliche Lob von Boulanger (1993), der seine Besprechung mit den Worten schließt: «En toute justice, je dois dire que le présent compte rendu doit beaucoup à cette splendide et indispensable trouvaille dictionnaire qui, en maillant les mots et les idées, forme à la fois la chaîne et la trame de la langue française» (145).

## V. KAPITEL

### Die zweisprachige L2-Lexikographie: Konzepte und Analysen

#### 1. Zweisprachige Lern(er)wörterbücher – eine funktionstypologische und historische Betrachtung<sup>246</sup>

##### 1.1 Pädagogische Lexikographie im Aufwind

Ungeachtet der in Kap. III nachgewiesenen konzeptuellen Defizite sowie des weiterhin bestehenden Mangels an empirisch fundierten Kenntnissen über die wahren Bedürfnisse der Benutzer und über ihre Verhaltensweisen bei der Wörterbuchbenutzung haben sich die sog. “learners' dictionaries” unter den zahlreichen Typen von monolingualen Wörterbüchern einen festen Platz erobert. Dabei ist nicht zu leugnen, daß vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten bei der makro- und mikrostrukturellen Gestaltung dieses Wörterbuchtyps theoretische und praktische Fortschritte erzielt wurden.

Zweisprachige Lernerwörterbücher, die diesen Namen verdienen und die sich einer hier auf eine breite Grundlage gestellten “pedagogical lexicography” verpflichtet fühlen, liegen dagegen mit Ausnahme einiger weniger Sprachenpaare bislang nicht vor. Diese Feststellung muß um so mehr überraschen, als die in Kap. II.3 referierten (empirischen) Untersuchungen belegen<sup>247</sup>, daß zumindest bei Fremdsprachlern die Benutzung des zweisprachigen Wörterbuchs überwiegt und daß sich letzteres – auch unter Berücksichtigung einiger widersprüchlicher Resultate<sup>248</sup> – offensichtlich weit größerer Beliebtheit erfreut als das einspra-

---

<sup>246</sup> Bei der nachfolgenden Darstellung handelt es sich im wesentlichen um die deutsche Fassung des in englischer Sprache im *Internationalen Handbuch zur Lexikographie* abgedruckten Artikels zu den “Bilingual learners' dictionaries” (Zöfgen 1991), die z.T. ergänzt, z.T. aber auch – vor allem in Abschn. 1.7 – gekürzt wurde. Für entsprechende Literaturangaben zu den hier nicht genannten Sachgruppenwörterbüchern des 20. Jahrhunderts sowie zu den zwischen 1961 und 1970 in der (ehemaligen) Sowjetunion erschienenen alphabetisch gliedernden zweisprachigen Lernerwörterbüchern sei generell auf diese Arbeit verwiesen.

<sup>247</sup> Vgl. dazu auch die dort (insbesondere S. 53) resümierten Aussagen zur Bevorzugung des zweisprachigen Wörterbuchs.

<sup>248</sup> Widersprüchliche Aussagen hängen vor allem damit zusammen, daß in einigen Untersuchungen konsequent nach Sprachniveaus unterschieden wurde. So weisen etwa Atkins/ Knowles (1990) darauf hin, daß zweisprachige Wörterbücher – mit deutlichem Unterschied innerhalb der verschiedenen Sprachniveaus – von 59,5% häufig und einsprachige von 22,1% häufig benutzt werden, wobei sich dieses Verhältnis mit zunehmender Kompetenz zugunsten

chige.<sup>249</sup> Probanden auf weniger fortgeschrittenem Sprachniveau äußerten sogar die Überzeugung, daß es praktisch keine Aufgabe oder Informationslücke gebe, für deren Bewältigung bevorzugt auf das einsprachige Wörterbuch zurückzugreifen sei.<sup>250</sup>

Weder innovative Verfahren, die darauf abzielen, das einsprachige L2-Wörterbuch zu einem "tool for learning" (Lamy 1985: 27) umzugestalten, noch präzise Instruktionen, wie aus dem Informationsreichtum von "learners' dictionaries" größerer Nutzen gezogen werden kann, haben diese Haltung zu ändern vermocht. Ob diese Tendenz – wie Kharma (1985) und Iqbal (1987) vermuten – eine direkte Folge der Unzufriedenheit mit dem einsprachigen Wörterbuch ist, scheint zweifelhaft, zumal L2-Sprecher in anderen Befragungen ein positives Bild vom monolingualen Wörterbuch zeichnen und im Gegenzug dem zweisprachigen Wörterbuch insoweit erstaunlich kritisch begegnen, als sie es für weniger nützlich, ja sogar für wesentlich unzuverlässiger halten als das einsprachige.<sup>251</sup>

Eine plausiblere Erklärung für die bevorzugte Benutzung ist einerseits in dem berechtigten Wunsch des fremdsprachigen Wörterbuchbenutzers nach schneller und präziser Semantisierung zu sehen, wie er ja auch in der z.T. massiven Kritik am unverständlichen oder zu hoch angesetzten Definitionsvokabular zum Ausdruck kommt. Zum anderen müssen wir zur Kenntnis nehmen, daß fremdsprachliche Textproduktion in aller Regel durch die Muttersprache gesteuert wird und daß – wie Krings (1987: 87) schlußfolgert – „Hin-Übersetzung und Aufsatz prozebanalytisch und lerntheoretisch gesehen keine Alternativen sind“. Die Berechtigung von

---

des einsprachigen (29,0% zu 45,0%) verschiebt. Vergleichbare Resultate liefert auch die Befragung von Bogaards (1988), der dazu feststellt, daß das zweisprachige Wörterbuch von Anfangssemestern häufiger als von mittleren oder höheren Semestern konsultiert werde. (Gleichwohl lag der durchschnittliche wöchentliche Gebrauch bei 97% für das zweisprachige und 60% für das einsprachige Wörterbuch.) Keine Bestätigung erfährt dieser Trend in der von Ripfel (1989) an der Universität Heidelberg durchgeführten Umfrage unter Studierenden der Fremdsprachen Englisch und Französisch. Denn dort wird das einsprachige Wörterbuch in allen Gruppen als wichtigstes, das Sprachlehrbuch als unwichtigstes Hilfsmittel eingestuft; Grammatik und zweisprachiges Wörterbuch lagen mit deutlichem Abstand etwa gleichauf an zweiter Stelle.

<sup>249</sup> Entsprechende Belege für diese Aussage finden sich vor allem in folgenden Untersuchungen: Tomaszczyk (1979), Baxter (1980: 333); Hartmann (1982; 1983: 197), Tomaszczyk (1983: 45 f; 1988: 294), Bensoussan/Sim/Weiss (1984), Griffin (1985), Heath/Herbst (1985) [dort gaben 105 von 160 der Befragten an, das zweisprachige Wörterbuch zu bevorzugen], Kharma (1985), Krings (1986) [zur Lösung von Rezeptionsproblemen wurde in drei von vier Fällen auf das Wörterbuch zurückgegriffen, und zwar hauptsächlich auf das zweisprachige. Die Probanden machten insgesamt 87mal Gebrauch vom zweisprachigen, nur fünfmal vom einsprachigen], Diab (1990).

<sup>250</sup> Vgl. dazu etwa Bogaards (1988:143), Battenburg (1989) und Diab (1990).

<sup>251</sup> So geht aus der Befragung von Béjoint (1981) hervor, daß 36% das einsprachige Wörterbuch für nützlicher erachteten als das zweisprachige (nur 17% waren gegenteiliger Ansicht). Ähnliche Aussagen finden sich auch bei Bogaards (1988) und bei Diab (1990).

zweisprachigen Wörterbüchern ist demnach unbestritten; die Erarbeitung eines bilingualen L2-Wörterbuchs bleibt unter solchen Vorzeichen ein Desiderat.

## 1.2 Typen und Funktionen von zweisprachigen Lern(er)wörterbüchern

Nicht zuletzt durch die in der metalexikographischen Diskussion verbreitete einseitige Fixierung auf das alphabetisch gliedernde L2-Wörterbuch geraten jene Typen von Wörterbüchern leicht aus dem Blick, die sich von jeher explizit didaktischen Zielsetzungen verschrieben haben. An vorderster Stelle wären die zweisprachigen Sachgruppenwörterbücher zu nennen, deren Funktion und Zielsetzung in Kap. II.2 (S. 21 f) skizziert wurden und bei denen der Akzent auf der Anordnung und auf der Begrenzung des Wortschatzes liegt.

Gemäß der empirisch abgesicherten Erkenntnis, daß die alphabetische Reihenfolge systematisches Wortschatzlernen eher behindert denn fördert, sind die Wörter in der Makrostruktur nach semantisch relevanten Assoziationsfeldern organisiert (z.B. **understanding and knowledge, touching and moving**, usw.). Die Makrostruktur trägt damit einem lernpsychologisch wichtigen Progressionsprinzip Rechnung: dem der inhaltlichen Nähe zwischen Bekanntem und Unbekanntem. Mit einer solchermaßen thematisch aufbereiteten Anordnung der Lemmata, die auf die assoziative Bindung der Wortinhalte setzt und die situativ angemessenes Sprechen fördern will, qualifiziert sich das zweisprachige Sachgruppenwörterbuch als *p r i m ä r e s L e r n w ö r t e r b u c h* (Hausmann 1976: 102), das sich selbst bei extremer Wortschatzselektion (vgl. unten Abschn. 1.4) unmißverständlich von den sog. Grundwortschatzbüchern abhebt.

Nach dem Umfang der Wortschatzbegrenzung lassen sich die primären Lernwörterbücher in zwei Gruppen unterteilen: (a) Selektive (mit bis zu 5 000 Lemmata), die vorzugsweise im schulischen Bereich zum Einsatz kommen sollen und die sich text- und lehrbuchunabhängig auf praktisch jeder Lernstufe zur gezielten Wiederholung der Grundwörter eines Sachgebietes sowie zur Festigung bereits erworbener Lexik in einem relativ frühen Stadium des Kompetenzerwerbs eignen. Der Anfänger kann sie mit Erfolg zur lehrbuchbegleitenden Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung seines Wortschatzes einsetzen. (b) Dieser letzte Aspekt tritt bei den extensiven Lernwörterbüchern in den Vordergrund, die sich vornehmlich an Studierende einer Fremdsprache oder den recht fortgeschrittenen L2-Sprecher richten. Mit bis zu 25 000 Lemmata (*Les mots allemands* [= Barnier 1974]) ermöglichen sie zudem den orientierenden Einstieg in ein Fachgebiet und beanspruchen gelegentlich, Lern- und Nachschlagewerk zugleich zu sein.

Im Gegensatz zum Sachgruppenwörterbuch, für dessen Benutzung es nicht unbedingt eines konkreten Text- oder Kommunikationszusammenhanges bedarf, setzt die Arbeit mit dem alphabetisch gliedernden Wörterbuch die Identifikation und Bestimmung unbekannter Phonemfolgen oder Syntagmen in einem lebendigen Text notwendig voraus. Signifikante, für das allgemeine zweisprachige Wörterbuch untypische Benutzungssituationen oder Nachschlagehandlungen lassen sich



weder für die Sprachrichtung L2 → L1, noch für die Sprachrichtung L1 → L2 ausmachen. Da keinerlei gesicherte Erkenntnisse über die spezifischen Anforderungen vorliegen, die an das bilinguale Lern(er)wörterbuch zu stellen sind, lassen sich vorläufig nur zwei allgemeine Merkmale bestimmen, die dem alphabetisch gliedernden “bilingual learner's dictionary” sein unverwechselbares Profil verleihen, nämlich die selektive Makrostruktur und die intensive – nicht unbedingt an Datentypen, jedoch an Informationen zur Syntagmatik des Lemmas besonders reiche – Mikrostruktur.

Erwähnung finden sollten in diesem Zusammenhang noch die für spezifische Adressatengruppen adaptierten (zweisprachigen) Fassungen der monolingualen (englischen) Lernerwörterbücher, wie sie als “translated versions” des ALD<sub>3</sub>, des DCE<sub>1</sub>, des OELDE, des OSDCE<sub>1</sub> und anderer “learners' dictionaries” mittlerweile für eine ganze Reihe von Ländern vorliegen – angefangen vom arabischen Sprachraum, über das Finnische, Griechische, Hebräische, Italienische und Spanische bis hin zum Chinesischen und Japanischen.<sup>252</sup> Dieser von der Metalexikographie bislang recht stiefmütterlich behandelte Wörterbuchtyp verdient insofern unsere Aufmerksamkeit, als er berücksichtigt, daß die Muttersprache auch bei der Benutzung des einsprachigen Wörterbuchs eingestanden oder uneingestanden omnipräsent ist. Dem Bedürfnis des fremdsprachigen Lerners nach schneller und leichter Informationsentnahme kommt das “bilingualised” Wörterbuch dadurch entgegen, daß es das Lemma (sowie ggf. alle abgeleiteten Wortformen) einschließlich der wichtigsten Bedeutungen – und gelegentlich sogar weitere Teile des lexikographischen Textes (wie etwa die Beispiele) – muttersprachlich glossiert und daß es auf diese Weise “features of bilingual and monolingual learners' works” miteinander verbindet (Battenburg 1991: 119). Für dekodierende Zwecke ist dies eine durchaus akzeptable, bislang nicht hinreichend gewürdigte (Kompromiß-) Lösung.<sup>253</sup> Für enkodierende Aufgaben genügen “semi-bilingual dictionaries” jedoch bei weitem nicht den globalen Standards, die für aktive zweisprachige Lernerwörterbücher zu gelten haben (vgl. Kap. VI.2).

### 1.3 Alphabetische versus begriffliche Gliederung der Makrostruktur

Die alphabetische bzw. semasiologische Organisation des Wortschatzes, die man aus fremdsprachendidaktischer Sicht als entscheidenden Nachteil empfinden wird (vgl. Kap. III.3.1 und IV.2.1), hat für den Lexikographen einen unbestreitbaren Vorteil: da sie weitgehend vorgegeben ist, hängt die Anordnung der Einträge nicht mehr vom jeweiligen Bearbeiter des Wörterbuchs ab und verleiht den Makro-

---

<sup>252</sup> Genauere bibliographische Angaben finden sich bei Tomaszczyk (1983: 47), Battenburg (1991: 118), Hartmann (1991) [zum *OMEGA English Learner's Dictionary for Speakers of Greek*, dem das *Chambers Concise Usage Dictionary* zugrunde liegt] sowie Hartmann (1993).

<sup>253</sup> In einer von Hartmann (1994) angefertigten empirische Studie kommen die Probanden zu einer insgesamt recht positiven Einschätzung verschiedener “bilingualised versions” von Lernerwörterbüchern und unterstreichen damit deren Nutzen für Zwecke des Leseverstehens.

strukturen in einem (bilingualen) Lernerwörterbuch ein relativ einheitliches Aussehen. Durchbrochen wird die alphabetische Reihenfolge lediglich beim *Dictionnaire de l'anglais contemporain* [= DAC], der z.B. Ableitungen, Synonyme oder Antonyme re gruppiert, d.h. sie als "run-on-entries" behandelt, und damit in deutlicher Anlehnung an die beiden DFLE die Makrostruktur „sekundär“ in der Mikrostruktur fortsetzt.

Ganz anders verhält es sich dagegen mit der begrifflichen Gliederung des Wortschatzes. Da sich der Lexikograph nicht mehr auf ein allgemein verbindliches Kategoriensystem berufen kann, haftet allen Versuchen, den Wortschatz nach onomasiologischen Ordnungsprinzipien „systematisch“ zu entfalten, stets etwas Subjektives an. Folgerichtig bleibt auch die Zuordnung der Lemmata zu einem Sachbereich in vielen Fällen in das Ermessen des jeweiligen Bearbeiters gestellt. Die nachfolgende Übersicht (Tab. 16) verdeutlicht exemplarisch, welche prinzipiellen Probleme (auch ontologischer Art) sich für die Makrogliederung im primären Lernwörterbuch ergeben und in welcher unterschiedlicher Weise der „inhaltlich-sachliche“ Zugriff auf Sprache und Welt erfolgen kann.

| Wörterbücher |             | Kategorien                   | Sachgebiete | Teilbereiche | Wichtigkeitsstufen | Lemmata (Einträge) |             |
|--------------|-------------|------------------------------|-------------|--------------|--------------------|--------------------|-------------|
| Selektive    | Englisch    | LGw/E 1984                   | 20          | 56           | 70                 | 2                  | 2500 (4000) |
|              |             | GuA/E 1977                   | –           | 13           | 73                 | 2                  | 4500        |
|              |             | ThGuA/E 1987                 | –           | 21           | 98                 | 2                  | 4363 (5437) |
|              |             | Pollmann 1982 <sup>254</sup> | –           | 38           | 201                | –                  | 4200 (5400) |
|              |             | Berold 1987                  | –           | 9            | 46                 | 4                  | 4980        |
|              | Französisch | LGw/F 1984                   | 22          | 56           | 76                 | 2                  | 2500 (4000) |
|              |             | Lübke 1975                   | 7           | 19           | 270                | –                  | 3500 (4000) |
|              |             | GuA/F 1977                   | –           | 13           | 73                 | 2                  | 4500        |
| ThGuA/F 1987 |             | 6                            | 35          | 171          | 2                  | 4943 (6000)        |             |
| Extensive    | Englisch    | Haase 1959                   | 3           | 35           | –                  | 7                  | 7 000       |
|              |             | EWiS 1956                    | –           | 30           | 35                 | –                  | 10 000      |
|              |             | Fischer 1964                 | 10          | 18           | 135                | –                  | 17 000      |
|              | Französisch | Vian/Vian 1961               | –           | 10           | 86                 | 2                  | 8 000       |
|              |             | Borel 1949                   | –           | 52           | 300                | –                  | 10 000      |
|              |             | Fischer 1962                 | 10          | 18           | 135                | –                  | 16 000      |
|              |             | Barnier 1974                 | –           | 20           | 80                 | –                  | 25 000      |

Tab. 16: Makrogliederung von französischen und englischen Sachgruppenwörterbüchern

<sup>254</sup> Die Neubearbeitung dieses „Lernwörterbuchs in Sachgruppen“ aus dem Jahre 1990 weist in der Makrogliederung keinerlei Veränderungen gegenüber der Auflage von 1982 auf.

An erläuternden Ergänzungen sei hinzugefügt: **(a)** Nicht immer ist das Prinzip der inhaltlich-begrifflichen Gliederung konsequent durchgehalten. Dabei ist die Tendenz unverkennbar, die sog. Funktions- bzw. Strukturwörter auszugliedern und als eigene Kategorie zu behandeln (z.B. LGw/E und LGw/F, ThGuA/F). **(b)** Hierarchisch strukturiert sind nicht nur Kategorien, Sachgebiete und Teilbereiche in ihrem Verhältnis zueinander, sondern auch die Teilbereiche untereinander. Mit der Zahl der Teilbereiche wächst auch die Schwierigkeit der einheitlichen und durchgängigen Makrogliederung. Entsprechend vielgestaltig sind die Progressionsprinzipien bei Pollmann (1982) und Lübke (1975), nämlich Opposition, Synonymie, allgemein → speziell, Ablauf einer Handlung, wachsende Intensität, usw. **(c)** Lernanreize bieten vor allem jene Wörterbücher, die mit 17 (Lübke 1975) bis max. 28 Items (ThGuA/F) für Überschaubarkeit einer Sachgruppe Sorge tragen. LGw/E und LGw/F mit durchschnittlich 39 oder Berold (1987) mit gar 108 Lerneinheiten pro Sachgruppe versuchen, das Manko der unzureichenden inhaltlichen Ausdifferenzierung durch Angabe von zwei bzw. vier Lernstufen (Wichtigkeitsniveaus) wettzumachen. Unter dem Gesichtspunkt des systematischen Lernens sind Sachgruppen mit 285 (EWiS) oder gar 315 Items (Barnier 1974) didaktisch nicht mehr vertretbar. **(d)** Situativ angemessenes Sprechen und Reagieren setzt u.a. voraus, daß paradigmatisches Lernen an der von der Zielsprache vorgegebenen Organisation von „Welt“ orientiert ist. Für das primäre Lernwörterbuch ist deshalb die Übersetzungsrichtung L2 → L1 zwingend. Insofern gehen Fischer (1962) bzw. Fischer (1964) und EWiS, die die umgekehrte Sprachrichtung bevorzugen, sowie *Les mots allemands* (Barnier 1974), das unter Studierenden der Fremdsprache Französisch recht verbreitet, gleichwohl primär auf den frankophonen Deutschlerner zugeschnitten ist, an den Bedürfnissen des germanophonen L2-Sprechers vorbei. **(e)** Wenn Sachgruppenwörterbücher auch in Situationen benutzbar bleiben sollen, bei denen der Lernanlaß vom Einzelwort ausgeht, muß die Makrostruktur über ein alphabetisches Register zugänglich gemacht werden. Die selektiven Lernwörterbücher tragen dem grundsätzlich Rechnung; die extensiven verzichten in der Regel darauf. Eine Ausnahme bildet das Arbeitswörterbuch von Haase (1959), das aus dieser Betrachtung ohnehin ein wenig herausfällt, weil es im Hauptteil eine alphabetische Wortliste (englisch-deutsch) enthält, deren fremdsprachlicher Anteil im Anhang nach Sachgruppen geordnet ist. Ein deutsches Register bieten darüber hinaus GuA/E, GuA/F und Berold (1987). Letzterer glänzt vor allem mit zahlreichen Angaben zur Verwendung der Wörter und verbindet damit die Vorzüge eines Lernwörterbuchs mit denen eines Lese- und Frequenzwörterbuchs, das bedingt auch sprachproduktiven Aufgaben gewachsen ist.

Auch in der Strukturierung der einzelnen Sachgruppen zeigen sich beträchtliche Unterschiede. Nach rein formalen Gesichtspunkten gliedern vornehmlich die exhaustiven Sachgruppenwörterbücher. Dagegen verzichten die nach 1980 erschienenen mit Ausnahme von LGw/E, LGw/F sowie ThGuA/F sowohl auf die Trennung nach Wortarten als auch auf jegliche alphabetische Ordnung, indem sie die Wortschatzstruktur bis in die Sachgruppen hinein als Geflecht inhaltlicher Paradigmen (Synonymie, Antonymie, Hyponymie, Wortfamilie, usw.) abzubilden versuchen.

Die konsequente Orientierung am Wortinhalt birgt allerdings zahlreiche Gefahren und ist in didaktischer Hinsicht nicht ganz unproblematisch. Zunächst einmal dürfte eine klar strukturierte Feingliederung im allgemeinen an der Vielfalt möglicher inhaltlich-assoziativer Beziehungen und ihrer z.T. komplizierten inneren Verwobenheit scheitern. Und dort, wo pragmalinguistisch inspirierte Kategorien die inhaltliche Paradigmatik überlagern und diese dann zur Situationsparadigmatik ausweiten, häufen sich Zuordnungen, die dem Lerner nicht unmittelbar einleuchten

werden (so etwa *deserve* in der Sachgruppe **sport** [ThGuA/E, S. 208]). Damit aber wird es zunehmend schwierig, die Progressionsprinzipien zu durchschauen bzw. die Einheit der Sachgruppe plausibel zu begründen. Im übrigen wissen wir nicht, ob der Benutzer die Assoziationen des Wörterbuchs nachvollziehen kann, ja ob er sie überhaupt als Paradigmen erkennt. Der didaktische Nutzen der Sachgruppengliederung kann sich also durchaus ins Gegenteil verkehren. Statt zur Hilfe wird das Prinzip der konsequent inhaltlich-begrifflichen Gliederung des Wortschatzes zum „Lernhindernis“ (vgl. Hausmann 1976: 101).

#### 1.4 Wortschatzselektion – offene Fragen und ungelöste Probleme

Bei der Beantwortung der Frage, wie ein „lernenswerter Wortschatz“ qualitativ und quantitativ zu bestimmen ist und welchen Stellenwert die relative Häufigkeit eines Wortes für die Selektion der Makrostruktur hat (vgl. auch Kap. III.3.1), scheint die Lernerlexikographie einen gemäßigten Standpunkt einzunehmen. Er läßt sich auf die These reduzieren: Eine Häufigkeitsliste ergibt noch keinen Grundwortschatz; sie stellt aber eine wichtige Grundlage dar (vgl. Hoffmann 1969: 48).

Wie bereits (oben S. 77) erwähnt, spielt der Begriff der Frequenz in der Diskussion um die Erarbeitung adressatengerechter Sprachinventare nach wie vor eine zentrale Rolle.<sup>255</sup> Daß die Gültigkeit von Frequenzuntersuchungen zunehmend in Frage gestellt wurde, hing nicht zuletzt mit der Verlagerung des Interesses auf die Sprechakte zusammen, in denen kommuniziert wird. Außerdem betraf die Kritik weniger das Frequenzkriterium als solches, als vielmehr die inhaltliche und statistische Angemessenheit der Korpora bzw. die methodischen Mängel bei der Datenexploration. Von daher beginnt sich die Einsicht durchzusetzen, daß die radikale Ablehnung des Häufigkeitskriteriums einen methodischen Rückschritt bedeuten würde.

Ganz in diesem Sinne betonen die selektiven Sachgruppenwörterbücher übereinstimmend, daß einerseits neben der Häufigkeit des Auftretens in Lehrwerken sowohl diverse Sprachminima (wie “Threshold Level” und “Niveau Seuil” [Coste et al. 1976]) als auch „wissenschaftliche“ Quellen – allen voran Michael Wests *General Service List* (1953) für das Englische sowie für das Französische Gougenheims Untersuchungen zum *Français fondamental* (1958) – herangezogen worden sind, daß aber andererseits die Häufigkeit eines Wortes für die Auswahl der Lemmata nicht allein maßgebend war. Als weitere unverzichtbare Auswahlkriterien werden genannt: Vertrautheitsgrad, Nützlichkeit (bzw. Gebrauchswert) und Verfügbarkeit in Alltagssituationen sowie Wichtigkeit für die Adressatengruppe. Zur Begründung wird zweierlei angeführt: (a) Fast alle bekannten Grundwortschatzlisten basieren bei z.T. unterschiedlicher Konzeption auf den veralteten Frequenzlisten des “Français fondamental” bzw. auf dem klassischen, aber seit

---

<sup>255</sup> Für das Französische vgl. dazu die kenntnisreiche Darstellung von Stammerjohann (1983: 176 ff).

langem unzeitgemäßen Mindestwortschatz von West (1953), sieht man einmal von der offensichtlich nur von Berold (1987) berücksichtigten Arbeit von Hindmarsh (1980) ab. (b) Ein thematisch strukturiertes Korpus existiert nicht; darüber hinaus lassen sich die sog. Aufbauwortschätze mit den verfügbaren Frequenzuntersuchungen statistisch nicht belegen.

Methodisch kann ein solches Vorgehen kaum befriedigen. Fest steht, daß jene intuitiv vorgenommenen, durch kein systematisches Verfahren kontrollierten Streichungen und Hinzufügungen die in den Frequenzlisten ohnehin enthaltene Subjektivität noch verstärken.<sup>256</sup> In noch höherem Maße gilt dies für die weniger stark selektierenden Lernerwörterbücher, die uns mit dem lapidaren Hinweis auf „Frequenz“ oder „Nützlichkeit“ über die methodischen und empirischen Grundlagen der Wortschatzselektion völlig im unklaren lassen.

Ein uneinheitliches Bild ergibt sich aber nicht nur in qualitativer (= Auswahlkriterien), sondern auch in quantitativer Hinsicht (= Umfang und Abstufung des Wortschatzes). Strukturelle Parallelen zeigen sich erst beim globalen Vergleich der begrifflich gliedernden mit den alphabetisch gliedernden Wörterbüchern: So verzeichnen die in der früheren UDSSR entwickelten bilingualen Lernerwörterbücher in der Sprachrichtung L1 → Russisch 3 500 bis 8 500 Einträge, in der Sprachrichtung Russisch → L1 sind es 9 000 bis 16 000.<sup>257</sup> Dies entspricht in etwa den quantitativen Schwankungen bei den selektiven und exhaustiven Sachgruppenwörterbüchern (vgl. Tab. 16, S. 257). Auch der für den frankophonen Englischlerner bestimmte DAC fügt sich mit 15 000 „headwords“ – davon 5 200 Haupteinträge (= «vocabulaire essentiel»), 9 000 Nebeneinträge (= «vocabulaire complémentaire») und einer Ergänzungsliste von 800 „specialized terms“ – in diesen quantitativen Rahmen ein (vgl. auch oben Anm. 99, S. 83).

## 1.5 Zur „Intensität“ der Mikrostruktur

Wörter wie *nutmeg* oder *savory* liegen nicht im Kern, sondern an der Peripherie des Wortschatzes. Sie gehören zur sog. nomenklatorischen Lexik, also jenem Teil des Wortschatzes, in dem Sprache durch die Ordnung der Welt – die Dinge selbst – weitestgehend determiniert ist. Insofern sind Wortgleichungen des Typs dt. *Nelke* = engl. *clove* in der Sachgruppe **food** nicht zu beanstanden. Dies mag erklären, warum sich vor allem die extensiven Sachgruppenwörterbücher mit ihrem hohen Anteil an Fachwortschatz bzw. an Nomenklaturen (z.B. Flora und Fauna) in vielen Fällen mit der Nennung eines einzigen L2-Äquivalents begnügen. Die selektiven Sachgruppenwörterbücher haben es demgegenüber nur in zweiter Linie mit Nomenklaturen zu tun (vgl. bei Pollmann 1982 – bzw. in der Neubearbeitung von

---

<sup>256</sup> Eine gewisse Transparenz erreicht nur Lübke (1975) durch die Markierung der Lemmata, die dem „Français fondamental“ hinzugefügt wurden.

<sup>257</sup> Vgl. dazu die detaillierte Übersicht bei Denisov (1977:14).

1990 – etwa die Sachgruppen **occupations** oder **animals** [no. 159 ff]). Der Fokus liegt hier auf jenem Teil des Wortschatzes, in dem die Welt primär durch sprachliche Differenzierungen organisiert ist und in dem englisch-deutsche bzw. deutsch-englische Wortgleichungen wie *cook = kochen* und *kochen = cook, boil* ebenso große Verwirrung beim Lerner stiften dürften, wie französisch-deutsche bzw. deutsch-französische Gleichungen der Art *sain = gesund* und *gesund = sain, en bonne santé*. Hier muß über die Wortgleichung hinaus für Eindeutigkeit gesorgt werden. Eine Möglichkeit, die Gültigkeit einer Äquivalenz zu begrenzen, ergibt sich aus der Zuordnung der verschiedenen Bedeutungen des Lemmas zu verschiedenen Themen/Sachgruppen (*accident = Unfall* in der Sachgruppe **traffic**; *accident = Zufall* in der Sachgruppe **existence**). Dabei werden erneut Nachteile einer Gruppierung der Lemmata nach ihrer begrifflichen Nähe sichtbar, denn nicht selten wird semantisch Zusammengehöriges in unerträglicher Weise auseinandergerissen.<sup>258</sup>

Dort, wo sich die Mehrdeutigkeit innerhalb einer Sachgruppe entfaltet, müssen explizite Kontextbeschränkungen die Funktion der Monosemierung übernehmen, also etwa: *to be killed in an accident, a road accident* || *to meet s.o. by accident*. Alle selektiven Sachgruppenwörterbücher jüngeren Datums sind bestrebt, mit Hilfe von Syntagmen die Äquivalenz zu relativieren und falscher Anwendung im Satzzusammenhang vorzubeugen.

Den weitesten Vorstoß in dieser Richtung hat neben Lübke (1975) vor allem Pollmann (1982; 1990) unternommen, indem er den Vokabelgleichungen bis zu fünf syntagmatische Verbindungen (vorzugsweise Kollokationen und Valenzangaben) zur Seite stellt. In der Vielfalt der Informationen zum richtigen Gebrauch der Wörter wird er allerdings noch von Berold (1987) übertroffen, der zwar – trotz expliziter syntaktischer Angaben [im englischen Index] – an den syntagmatischen Reichtum von Lübke (1975) und Pollmann (1982) nicht heranreicht, der aber zusätzlich auch die Paradigmatik (Synonymik, Antonymik) sowie intra- und interlinguale Interferenzen behandelt und der sich mit sog. “remember boxes”, Bebilderungen und einer benutzerfreundlichen Gestaltung der Seiten zugleich am didaktischsten gibt.

Im Hinblick auf die Möglichkeit, Gedanken und Zusammenhänge in der Fremdsprache zu äußern und zu verstehen, treten die Schwächen und Grenzen von Lern(er)wörterbüchern dieser Dimension und Zielsetzung bei näherem Hinsehen offen zutage. Um Mißverständnissen vorzubeugen, ist zunächst der Hinweis wichtig, daß mangelnde Ausdrucksfähigkeit keineswegs immer ein Zeichen für einen quantitativ zu geringen Wortschatz ist. Entscheidende Verbesserungen im Bereich der produktiven Kompetenz sind einerseits von der Kenntnis der vielfältigen Verwendungsweisen schon erworbenen Wortgutes, andererseits von der sicheren Beherrschung der Satzbildungsmuster zu erwarten. Da der schulische und universitäre Fremdsprachenunterricht insbesondere dem weitgespannten Bedeutungsradius der hochfrequenten Wörter und ihren komplexen Distributionsverhältnissen nach-

---

<sup>258</sup> Vgl. dazu bei Berold (1987) *belief* in der Sachgruppe **Thinking and Learning**, *belief (in God)* in der Sachgruppe **Education and Religion**.

weislich in unzureichender Weise Rechnung tragen, sollten (zweisprachige) Lernwörterbücher gerade diesen Aspekt betonen. Um so schwerer wiegt die Tatsache, daß die syntagmatischen Angaben in den Sachgruppenwörterbüchern häufig nicht ausreichen, um falsche Bildungen des Typs *\*je suis sain* oder *\*The water is cooking* zu verhindern. Vergeblich suchen wird man außerdem hochfrequente Verbindungen, wie *to attach importance to*, *to tackle / to raise a problem*, *to overcome difficulties*, *to make objections*, *to assume responsibility*, *to pass (adopt) a law on sthg.*; sei es, daß das Stichwort fehlt<sup>259</sup>, sei es, daß sie der notwendigen Beschränkung der Mikrostruktur zum Opfer fielen. Hinzu kommt, daß die Bedeutungs-differenzierung insgesamt nicht weit genug getrieben ist (vgl. unter Stichwörtern wie *to give*, *to get*, *to tell*). Folgerichtig sind idiomatische bzw. fixierte Verbindungen sowie die übertragenen Bedeutungen der Wörter (vgl. etwa: *to set an example*, *to be at stake*, *to take sthg. for granted*, usw.) stark unterrepräsentiert.

## 1.6 Primäres kontra sekundäres Lernwörterbuch

Aus den vorangegangenen Bemerkungen läßt sich nun eine Liste der wichtigsten Mängel von primären Lernwörterbüchern zusammenstellen, in der die Gütekriterien einer methodisch ausgereiften Sachgruppenlexikographie gewissermaßen *ex negativo* definiert sind. Zu den häufig zu beobachtenden didaktischen Fehlern gehören<sup>260</sup>:

(1) **Übersetzungsrichtung:** Die im zweisprachigen Sachgruppenwörterbuch zwingend vorgegebene Unidirektionalität der Sprachrichtung (L2 → L1) wird nicht beachtet. Der sprachspezifische Zugriff auf „Welt“ erfolgt aus der muttersprachlichen, das „Weltbild“ der fremden Sprache verzeichnenden Sicht.

(2) **Selektion des Sprachmaterials:** Fachsprachliche Bereiche sind überproportional gewichtet. Im selektiven Sachgruppenwörterbuch mit einer absoluten Obergrenze von 5 000 Lemmata führt dies zwangsläufig dazu, daß die für den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten so wichtigen Elemente des sprachlichen Handelns (unter ihnen vor allem die sog. Redemittel) unterrepräsentiert sind.

(3) **Umfang der Sachgruppen:** Aufgrund mangelnder Differenzierung der Themenbereiche ist das lernpsychologisch wichtige Prinzip der Überschaubarkeit nicht gewahrt. Die Sachgruppe ist folglich nicht als Lerneinheit definiert, „so daß das systematische Lernen in der Masse des lexikalischen Materials erstickt“ (Hausmann 1991: 2880).

---

<sup>259</sup> So sind z.B. bei Pollmann (1982) die folgenden Lemmata nicht verzeichnet: *to beg*, *to bet*, *danger*, *difficulty*, *door*, *importance*, *problem* und *victory*. In der Neuauflage von 1990 wurden immerhin *door* und *importance* ergänzt.

<sup>260</sup> Eine vergleichbare Mängelliste mit geringfügig anderer Akzentuierung findet sich bei Hausmann (1991: 2880).

(4) **Feingliederung / Anordnung der Lemmata innerhalb der Sachgruppen:** Die inhaltlich-assoziative Ausgliederung des Wortschatzes wird innerhalb der Sachgruppe nicht konsequent fortgeführt. In einigen Fällen läßt die Anordnung der Lemmata keinerlei inhaltlich relevante Progression erkennen, in anderen Fällen ist sie durchsetzt mit einer didaktisch nicht vertretbaren Unterteilung nach Wortarten. Manchmal ist das Prinzip der begrifflich-assoziativen Erfahrung von „Welt“ gar ganz aufgegeben worden zugunsten einer das Lernen eher behindernden denn fördernden alphabetischen Auflistung des Wortmaterials.

(5) **(Assoziative) Zuordnung der Lemmata zu einer Sachgruppe:** Die inhaltliche Einheit der Sachgruppe vermag aufgrund der willkürlich wirkenden Zuordnungen oder der vom Lerner nur schwer nachvollziehbaren Assoziationen nicht unmittelbar einzuleuchten (vgl. Hausmann 1976: 102). Unabhängig davon dürfen die sprachlichen Paradigmen nicht durch die Zuweisung von Grundwort und Ableitung zu verschiedenen Sachgruppen oder Wichtigkeitsstufen auseinandergerissen werden. Schließlich sollte sich das Sachgruppenwörterbuch angesichts der großen, wegen der Vielzahl der Assoziationsmöglichkeiten nur begrenzt lösbaren Gliederungsprobleme gelegentlich den Luxus des Mehrfacheintrags insbesondere bei solchen Wörtern leisten, die zum geistig-seelischen Bereich gehören.

(6) **Informationen zum Gebrauch der Wörter:** Die Neigung vieler Sachgruppenwörterbücher „zur sinnlosen Anhäufung von Nomenklatur“ und der damit in aller Regel einhergehende Verzicht auf „unabdingbare Kontexte“ (Hausmann 1991: 2880) widersprechen der (durchaus trivialen) fremdsprachendidaktischen Einsicht, daß Sprache vom frühesten Lernstadium an nicht nur in der paradigmatischen, sondern auch in der syntagmatischen Dimension der Wörter erfahren werden muß.

Gerade was den unter (6) aufgezeigten Mangel angeht, müssen wir uns damit abfinden, daß primären Lernwörterbüchern bei der Darstellung von Verwendung und Gebrauch der Wörter enge Grenzen gesetzt sind. Daraus kann begründet gefolgert werden, daß das primäre Lernwörterbuch mit seiner inhaltlich-paradigmatischen Gliederung ergänzt werden muß durch sog. sekundäre Lernwörterbücher (vgl. S. 22), die zwar primär alphabetisch gliedern, die aber ihre Stärken in der Mikrostruktur ausspielen, indem sie quantitativ über das in den Sachgruppenwörterbüchern Gebotene hinausgehen und qualitativ den gesamten Artikel auf die Bedürfnisse des Fremdsprachenlerner hin ausrichten.

Einen solchen ernsthaften und zugleich radikalen Versuch, fremdsprachendidaktisch relevante Parameter lexikographisch umzusetzen, unternimmt das englisch-französische Wörterbuch von Dubois-Charlier [et al.] [= DAC], das in deutlicher Parallele zum DFLE 2 entstanden ist und das durch ähnliche Struktur- und Organisationsprinzipien charakterisiert ist wie sein einsprachiges Vorbild. Zu den auffälligsten Merkmalen gehören (vgl. Dubois 1981: 247):

(a) Selektive Makrostruktur (vgl. oben Abschn. 1.5 [S. 260 ff]). (b) Syntaktische Gliederung der Artikel: d.h. Differenzierung der Lesarten nach ihrem unterschiedlichen syntaktischen Verhalten, wobei jedem (typographisch hervorgehobenen) Konstruktionsplan ein anderes Äquivalent in L1 entspricht. (c) Beschränkung von Informationen zur Syntagmatik und Paradigmatik auf den „aktiven“ Gebrauch des Englischen: während sich die meisten zweisprachigen Wörterbücher an Übersetzer oder an solche Benutzer wenden, die nur gelegentlich zu diesem Hilfsmittel greifen und die vor allem „schwierige“ oder ausgefallene Wörter bzw. Wortverbindungen nachschlagen, konzentriert sich der DAC auf “expressions commonly found in everyday situations” (Dubois 1981: 247). Der Akzent liegt auf Kollokationen und “fixed ex-



pressions“, wie sie uns vor allem im mündlichen Sprachgebrauch begegnen. Deren normgerechte Verwendung wird ausnahmslos anhand von vollständigen Beispielsätzen illustriert, die gelegentlich zu einem „Minidialog“ ausgeweitet werden und dabei ansatzweise reale Kommunikationsabläufe nachstellen. (d) Übersetzung der wichtigsten Teile des lexikographischen Textes: Während die Ableitungen mit je einer französischen Entsprechung belegt sind, wurde beim Stichwort auf Äquivalente verzichtet; stattdessen sind die Beispiele komplett übersetzt. Im Unterschied zu den in Abschn. 1.2 erwähnten „semi-bilingual dictionaries“ sind darüber hinaus auch die metasprachlichen Angaben in der L1 abgefaßt. (e) Weitere Angabenklassen, wie z.B. Registermarkierungen, stilistische Bewertungen, Ableitungen und Synonyme sind vom lexikographischen Artikel abgetrennt und werden als sublemmatische Adressen behandelt. Dieser Teil des Artikels, der sog. «commentaire», enthält also das «vocabulaire complémentaire», wobei die Bedeutungserklärung – wie unter (d) erwähnt – in aller Regel auf die Nennung des L1-Äquivalents begrenzt bleibt. (f) L1-L2 Index: Im Anhang erscheint der auf diese Weise präsentierte Wortschatz in umgekehrter Sprachenfolge, d.h. das Wörterbuch enthält einen 10 000 Lemmata umfassenden französischen Index mit englischen Übersetzungen und entsprechenden Querverweisen auf den englisch-französischen Teil.

Mit dieser wohldurchdachten Gesamtkonzeption, von der auch die Darstellung der “function words” profitiert (vgl. die Einträge unter **any**, **by**, **if**, usw.), wird der DAC selbst von solchen Wörterbüchern nicht erreicht, die – wie etwa das deutsch-russische Wörterbuch von Ivanova/Liperovskaja (1966) – nicht nur mit transparenten Mikrostrukturen aufwarten können, sondern die auch bereits im Untertitel auf die Akzentuierung der syntagmatischen Dimension hinweisen und die dementsprechend mit reichhaltigem Kollokationsmaterial im Demonstrationsteil zu überzeugen vermögen.

## 1.7 Das zweisprachige Lern(er)wörterbuch in Geschichte und Gegenwart

Als Sachgruppenwörterbuch hatten wir jenen Typ von onomasiologisch organisierten Wörterbüchern bezeichnet, der mit seiner an sachlichen und sprachlichen Paradigmen ausgerichteten Anordnung der Lemmata auf systematischen Wortschatzerwerb zielt.

Historiographische Annäherungen an eine Geschichte des Sachgruppenwörterbuchs haben der Tatsache Rechnung zu tragen, daß der Gedanke des Wortschatzlernens mit dem Wörterbuch eine jahrhundertelange Tradition hat. In der Tat offenbart die historische Entwicklung der zweisprachigen Wörterbücher von den frühesten Anfängen an eine stark didaktische Orientierung. Als Erklärung mag der Hinweis genügen, daß die meisten der bis ca. 1600 erschienenen Wörterbücher ihre Entstehung einem sehr praktischen Bedürfnis verdanken, nämlich Lernenden einer Fremdsprache Hilfestellung zu leisten (vgl. Mathews 1933: 14).

Eine wichtige Rolle spielen in diesem Zusammenhang die sog. topikal organisierten Glossare oder Vokabularien, in denen der Wortschatz nicht alphabetisch angeordnet ist, sondern in denen die thematisch-begrifflich miteinander verbundenen Lemmata unter entsprechenden Oberbegriffen zu größeren Gruppen (wie etwa Himmel und Erde, Körperteile, Pflanzen, Tiere, usw.) zusammengefaßt sind.

Mit ihrem im weitesten Sinne onomasiologischen Gliederungsprinzip in der Makrostruktur stehen sie den mittelalterlichen Realglossaren, den sog. *summae* bzw. *nominales*, nahe. Dadurch, daß letztere auf den Einsatz im Lateinunterricht ausgerichtet waren und dort das ganze Mittelalter hindurch gute Dienste beim Übersetzen, beim Auslegen theologischer Schriften (Püschel 1986: 227), wie schließlich auch bei der systematischen Wortschatzarbeit leisteten, unterscheiden sie sich von den nicht thematisch organisierten Glossen neben der Art der Lemmataanordnung vor allem im Benutzungszweck (vgl. auch Hüllen 1989, 1989a).

Beispiele aus vielen europäischen Sprachen<sup>261</sup> lassen keinen Zweifel daran, daß diese mittelalterliche Tradition keineswegs auf den angelsächsischen Sprachraum beschränkt ist und daß die Umkehrung der Sprachrichtung, wie sie Withals in seinem 1553 erschienenen englisch-lateinischen Sachgruppenwörterbuch vorgeführt hat (vgl. dazu Hüllen 1994), in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Der große Erfolg, der den Vokabularien seit der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts beschieden war und der nicht zuletzt in der großen Verbreitung der mehrsprachigen Versionen zum Ausdruck kommt, hängt unmittelbar mit seiner nunmehr noch schärfer konturierten Funktion als »auxiliaire pratique pour l'étude des langues« (Quemada 1967: 362) zusammen. Lexikographen und Fremdsprachenlehrer aus jener Zeit sind sogar fest davon überzeugt, daß die gewählte Organisation der Makrostruktur zum einen unbestreitbare gedächtnispsychologische Vorteile habe; zum anderen werde dem Benutzer innerhalb der Sachgruppen wertvolles Material an die Hand gegeben, mit dem er für die Bewältigung enkodierender Aufgaben bestens gerüstet sei.<sup>262</sup>

Die „nomenklatorischen“ Wörterbücher, in denen Verben, Adjektive und Adverbien oft nur ein Schattendasein führen (vgl. auch Stein 1985), sind allerdings nicht die einzigen Hilfsmittel, die sich einer solchen Zweckbestimmung verschrieben haben. Breiten Raum nimmt der Erwerb von Wortschatz nach Sachgruppen auch in den Lehrwerken des 17. und 18. Jahrhunderts ein (vgl. Schröder 1984: 309 ff, Düwell 1986: 275 ff). Zusammen mit den Vokabularien tragen sie dazu bei, den Traditionsstrang der topikalen Glossare bis in das 19. Jahrhundert hinein zu bewahren und die thematische Gruppierung von Wortschatz sowohl als lexikogra-

---

<sup>261</sup> Vgl. etwa Püschel (1986) zum Deutschen, Quemada (1967:361ff) zum Französischen, Tancke (1984) zum Italienischen.

<sup>262</sup> So fügt etwa De Blégny (1667) seiner Abhandlung zur Orthographie am Schluß des Werkes 33 Sachgruppen hinzu, in denen er – »pour ne rien obmettre de ce qui est nécessaire à la Jeunesse« – »les noms des choses les plus communes« auflistet, »dont plusieurs se pourront servir, pour rediger par memoire la pluspart des choses qu'ils voudront remarquer« (1667:138). Und für Pautex (1834) gibt es keinen Zweifel, daß eine solche Anordnung »facilite l'intelligence et offre aux maîtres des matériaux tout prêts pour la composition de leurs thèmes« (Préface; zit. nach Quemada 1967:363). Zu ganz ähnlichen Argumenten vgl. auch Withals, der in der zweiten Auflage von 1602 die topikale Anordnung für "the fittest *order*, and the fittest *method* for yong beginners" hält (zit. nach Stein 1985:195).

phisches wie auch als pädagogisches Prinzip für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu etablieren.

Idee und Konzeption der französisch-deutschen Sachgruppenwörterbücher, die erst mit dem Erscheinen von Karl Plötz' *Vocabulaire systématique* (1847) einen kontinuierlichen Aufschwung zu verzeichnen hatten, fügen sich nahtlos in den skizzierten Rahmen ein. Im Jahre 1913 erlebte diese schon klassisch gewordene Sammlung von Wörtern und Redensarten ihre 22. Auflage, hatte mittlerweile aber in Gillot/Krüger (1912) einen ernsthaften Konkurrenten gefunden. Erwähnung verdient daneben das französisch-deutsche Wörterbuch von Du Cloux (1678), das sich seinerzeit ausdrücklich als Lernwörterbuch für die Jugend von Straßburg empfahl und aus dem sich manche Anregung für die „moderne“ Sachgruppenlexikographie gewinnen ließe (vgl. dazu Zöfgen 1994).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, daß die entfernten Vorläufer der Sachgruppenwörterbücher im frühen Mittelalter zu suchen sind. Ein weiter Bogen spannt sich von Aelfrics lateinisch-angelsächsischem Glossar aus dem 10. Jahrhundert<sup>263</sup> über die Vokabularien der Renaissancezeit bis hin zu den Lernwörterbüchern des 20. Jahrhunderts, bei denen wir sowohl die aus dem 15. und 16. Jahrhundert bekannte Kombination von alphabetischer und thematischer Gliederung vorfinden als auch die „reine“, methodisch offensichtlich stärker reflektierte Sachgruppengliederung, wie sie uns in Ansätzen ebenfalls bereits zu einem recht frühen Zeitpunkt begegnet. Der Erfolg der zuerst genannten Wortschatzlisten, die in den frühen sechziger Jahren zunächst für Englisch-Deutsch und Französisch-Deutsch entstanden sind (GuA/E und GuA/F), führte für andere Sprachenpaare sehr schnell zu einer ganzen Reihe ähnlich konzipierter Werke, die sich trotz methodischer Mängel weiterhin großer Beliebtheit erfreuen. Seit einiger Zeit gibt es aber klare Anzeichen dafür, daß diese Konzeption langfristig von den durchgängig thematisch organisierten Grund- und Aufbauwortschätzen abgelöst wird (vgl. ThGuA/E und ThGuA/F), die einerseits größeren Wert auf die syntagmatische Einbettung des Wortes legen, die sich andererseits aber gegen eine inzwischen stark gewachsene Konkurrenz behaupten müssen. Insgesamt wird hier der Einfluß der fremdsprachendidaktischen Forschung der siebziger und achtziger Jahre spürbar.

Dieser Überblick sei durch zwei extreme Beispiele vervollständigt, die ebenfalls beanspruchen, den Wortschatz nach didaktisch günstigen Assoziationsfeldern zu ordnen bzw. zu präsentieren. Am untersten Ende der Assoziationsmächtigkeit der Wörter liegt das etymologische Prinzip, wie es uns in der Gruppierung der Wörter nach Wortsippen entgegentritt (vgl. z.B. Fischer 1958). Den Gegenpol bildet Leyton (1960), der das Prinzip der begrifflichen Anordnung der Wörter mit der Darbietung des Wortschatzes in narrativer Form verbindet.

Die aktuelle Entwicklung in der zweisprachigen Sachgruppenlexikographie ist gekennzeichnet durch mannigfaltige Veränderungen im mikrostrukturellen Erscheinungsbild. Dazu gehören die verstärkte Aufnahme von Illustrationen, die

---

<sup>263</sup> Das Glossar ist abgedruckt in Wright (1884). Vgl. dazu auch Hüllen (1989a: 114 f).

Berücksichtigung kontrastiver Aspekte, die partielle Darstellung synonymischer und antonymischer Beziehungen sowie das Bemühen um Kontextualisierung, mit der die Syntagmatik definitiv Einzug ins paradigmatische Wörterbuch hält (vgl. oben Abschn. 1.5).

Der innovative Charakter dieser „neuen“ Generation von primären Lernwörterbüchern reduziert sich nun in dem Maße, wie man sich die historische Dimension dieses Wörterbuchtyps vergegenwärtigt, der ganz offensichtlich in einer Art von didaktisch-methodischer Tradition steht. Und dies gilt nicht nur für das bereits von Starnes/Noyes (1991: 200 ff) in Vokabularien der Renaissancezeit nachgewiesene Prinzip der Bebilderung, sondern vor allem auch für die Berücksichtigung von Informationen zum semantisch und pragmatisch angemessenen Gebrauch der Wörter.

Da nun Glossare und thematische Vokabularien von Aufbau und Zielsetzung her keine Wörterbücher im engeren Sinn des Wortes sind, ergibt sich ein völlig anderes Bild, wenn dieser historische Rückblick auf die alphabetisch gliedernden Wörterbücher beschränkt wird. Denn obgleich die überwiegende Mehrheit der frühen mehrsprachigen Wörterbücher zumindest in Teilen dazu bestimmt war, „to replace some of the functions of the schoolmasters“ (Hartmann 1989a: 181), kann man eigentlich erst seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts von einer zweisprachigen Lernerlexikographie sprechen. Richtig ist zwar, das Ščerba bereits 1936 mit Nachdruck eine benutzerorientierte Typologie des zweisprachigen Wörterbuchs befürwortet hat (vgl. Kromann/Riiber/Rosbach 1984: 166 ff); und richtig ist auch, daß er einige Jahre später (vgl. Ščerba 1940) überzeugende Argumente für die Notwendigkeit bilingualer ‚pädagogischer‘ Wörterbücher vorgetragen hat. In seinem rudimentären Entwurf einer Theorie der Lexikographie wird jedoch weder etwas über die Möglichkeiten noch über die genaue Form solcher Wörterbücher gesagt. Dies erklärt, warum es von diesen anfänglichen Überlegungen zur Etablierung einer „bilingual pedagogical lexicography“ noch ein weiter Weg war bis zu den oftmals übersehenen Bemühungen der russischen Lexikographie um die Erarbeitung zweisprachiger Lernerwörterbücher für Russisch als Zweit- und als Fremdsprache. Während es in anderen Ländern nur sporadische Versuche zur Entwicklung bilingualer Lernerwörterbücher gibt, war die (ehemalige) Sowjetunion nicht nur das erste, sondern auch das einzige Land, das diesem Wörterbuchtyp ständige Aufmerksamkeit geschenkt hat (vgl. Tomaszczyk 1981: 288 f).

Zwischen 1961 und 1970 sind nicht weniger als 24 zweisprachige Lernerwörterbücher für insgesamt 11 verschiedene Sprachen erschienen.<sup>264</sup> Didaktische Forderungen erfüllen diese Wörterbücher insoweit, als sie zum einen nicht nur die Muttersprache der Lerner, sondern auch deren produktive und rezeptive Fähigkeiten angemessen berücksichtigen und als sie zum anderen die Differenz zwischen „aktiven“ (L1 → L2) und „passiven“ (L2 → L1) Wörterbüchern u.a. an einer je

---

<sup>264</sup> Genaue bibliographische Angaben sind Denisov (1977: 13 ff) und Zöfgen (1991: 2896) zu entnehmen.

unterschiedlichen Zahl von Einträgen deutlich machen. Gleichwohl bleiben insbesondere bei den Angaben zum Gebrauch der Wörter – aber nicht nur dort – viele Wünsche offen.

Einen vielversprechenden Vorstoß in diese Richtung, der vor allem dem Bedürfnis des L2-Sprechers nach intensiver lexikographischer Behandlung des Kernwortschatzes gerecht zu werden versucht, hat dagegen der DAC unternommen, dessen Vorzüge in Abschn. 1.6 (S. 263 f) hinreichend gewürdigt worden sind. An den Maßstäben, die von diesem Wörterbuch im syntagmatischen Bereich gesetzt worden sind, müssen sich auch die Demonstrationsteile anderer Lernerwörterbücher messen lassen. Dabei zeigt sich, daß viele Wörterbücher, die sich mit dem Etikett 'learner's dictionary' schmücken – so z.B. das arabisch-englische Wörterbuch von Salmoné (1972) bzw. sein englisch-arabisches Gegenstück von Steingass (1960) – eine didaktische Orientierung weder in makro- noch in mikrostruktureller Hinsicht erkennen lassen.

## **2. Die zweisprachige Valenzlexikographie aus fremdsprachen- didaktischer Sicht: Positionen und Applikationen**

Daß in dieser Untersuchung die Wörterbücher des Deutschen recht stiefmütterlich behandelt worden sind, hängt unmittelbar mit dem unterentwickelten Stand der Lernerlexikographie des Deutschen (als Fremdsprache) zusammen.<sup>265</sup> Auch der Versuch, diese beklagenswerte Lücke zumindest im Bereich der einsprachigen Speziallexikographie zu schließen, muß nach den Ausführungen in Kap. IV.1 als gescheitert angesehen werden. Leider mehren sich die Anzeichen, daß die monolinguale Valenzlexikographie generell der Versuchung erliegt, ihre eigenen, einseitig linguistisch begründeten Anforderungen zum alleinigen Maßstab zu machen und sie mit Benutzerbedürfnissen gleichzusetzen. Von daher gesehen drängt sich die Frage auf, inwieweit diese Einschätzung auch auf die zweisprachig ausgelegten Valenzwörterbücher zutrifft, die immerhin ein Viertel des Gesamtbestandes ausmachen.

Für den Bereich des Französischen geben die nachfolgenden Überlegungen darauf insofern eine Antwort, als wir vor dem Hintergrund einer kritischen Betrachtung des *Französischen Verblexikons* [= FVL] das Design eines sekundären Lernwörterbuchs für germanophone Sprecher entwerfen und damit zugleich einige

---

<sup>265</sup> Erste positive Reaktionen (vgl. etwa Bahns 1993b) auf das soeben erschienene, in dieser Arbeit nicht mehr berücksichtigte LGWDaF deuten darauf hin, daß nunmehr auch das Deutsche über ein Nachschlagewerk verfügt, das den Typus des Wörterbuchs für (fortgeschrittene) L2-Lerner repräsentiert und das trotz nicht zu übersehender Schwächen zumindest mit der 1. Auflage des DCE – an dem sich Herausgeber und Redaktion unverkennbar bei der makro- und mikrostrukturellen Gestaltung orientiert haben – verglichen werden darf.

der in Kap. III und V.1 aufgestellten Forderungen an die L2-Lexikographie zu konkretisieren gedenken.<sup>266</sup>

## 2.1 Valenztheorie und Fremdsprachenunterrichts

Seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre, als auch im deutschen Sprachraum ein breites Fachpublikum auf Lucien Tesnière aufmerksam wurde, scheint das Dependenzmodell nichts von seiner Faszination eingebüßt zu haben. Im Gegenteil! Wie die im Jahre 1987 von Schumacher (Hrsg.) vorgelegte Valenzbibliographie mit mehr als 1 500 aufgenommenen Titeln bezeugt, hält das Interesse an valenztheoretischen Fragestellungen nicht nur unvermindert an, sondern ist international gesehen eher noch gewachsen.

Der Grund dafür ist nach Bondzio (1988: 62) weniger in den „nur schwer einlösbaren sprachdidaktischen Nutzungsmöglichkeiten“ zu suchen; vielmehr könne sich ein solches Konzept als „möglicher Zugang zu dem in gegenwärtigen Grammatik- und Sprachtheorien zentralen Problem des Verhältnisses von Semantik und Grammatik/Syntax“ erweisen. Eine derart skeptische Haltung gegenüber einer Applikation der Dependenzgrammatik auf den Sprachunterricht überrascht, hatte doch ihr Begründer bekanntlich von Anfang an eine »mise en pratique« im Auge. Bei Lexikographen, Grammatikographen und Lehrbuchautoren werden solche kritischen Zweifel sicher auf Unverständnis, wenn nicht gar auf heftigen Widerspruch stoßen. Immerhin scheint Einigkeit insoweit zu bestehen, als ein zureichendes Verständnis der Satzstruktur vom Verb auszugehen hat und als das auf dieser Prämisse aufbauende „relativ simple Prinzip“ der (Verb-)Valenz auch von „eminent didaktische[r] Relevanz“ ist (vgl. Engel [und U. Teubert] 1988: 18).

Ganz im Sinne ihres Begründers hat die intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Tesnières Werk zu einer ganzen Reihe von Ansätzen in Richtung auf eine didaktische Umsetzung sowie zu konkreten Vorschlägen für ihre praktische Anwendung im Unterricht geführt. Daß die Verbvalenz in diesen Arbeiten und sprachpädagogischen Anwendungsbeispielen im Vordergrund steht, ist natürlich kein Zufall, deuten doch die Ergebnisse der empirischen Fehlerforschung (vgl. etwa Götze 1978) darauf hin, daß es sich bei der Verbvalenz um einen besonders fehleranfälligen Bereich handelt. Eben deshalb wird es nicht überraschen, daß trotz aller immer wieder geäußerten Skepsis gegenüber dem Nutzen der „Wertigkeitsgrammatik“ für den Sprachunterricht und trotz aller Kritik an der didaktischen Eignung einiger zentraler Kategorien der Valenzgrammatik (vgl. dazu schon Latour 1978: 102) die prinzipielle Berechtigung eines valenztheoretischen Zugriffs für den Fremdsprachenunterricht [= FU] offenbar außer Zweifel steht. Die optimistischen Einschätzungen hinsichtlich ihrer Applizierbarkeit auf den Unterricht

---

<sup>266</sup> Mit den in diesem Kapitel unterbreiteten Vorschlägen zur Konzeption eines Verblernwörterbuchs greifen wir eine Diskussion auf, die im Rahmen eines in der Zeitschrift *Linguistik und Didaktik* erschienenen Beitrags geführt worden ist (Zöfgen 1982). Vgl. auch oben Anm. 78.

reichen von mehr beiläufig geäußerten Vermutungen, auf ihrer Basis ließe sich der FU verbessern, über implizit erhobene didaktische Ansprüche bis hin zu explizit formulierten Versprechungen, wonach die Regelmechanismen dem Lerner die Bildung „korrekter“ Sätze auch bei solchen Verben ermöglichten, die nicht eigens beschrieben seien (vgl. ausführlicher Latour 1978: 105).

Ganz in diesem Sinne hat Engel (1990: 145) erst kürzlich darauf hingewiesen, daß wesentliche Elemente des 1977 entwickelten Konzeptes der *Dependenzverbgrammatik* Eingang in die meisten DaF-Lehrwerke deutscher Verlage gefunden haben. Die Übernahme dieses Modells bei der Darstellung der Satzglieder und einiger damit zusammenhängender Probleme in systematischen Grammatiken für den DaF-Bereich ergab sich von daher beinahe zwangsläufig. Überhaupt erfreuen sich Grammatiken, in denen die Verbvalenz Grundlage der Strukturbeschreibung von Sätzen ist, sowohl in der Muttersprachen- als auch in der Fremdsprachendidaktik zunehmender Beliebtheit.

Sichtbarster Ausdruck der nachhaltigen Wirkung des Valenzgedankens sind daneben die inzwischen recht zahlreichen – z.T. unter explizit didaktischen Vorzeichen konzipierten – Valenzwörterbücher, allen voran die bereits erwähnten Verbwörterbücher von Helbig/Schenkel (1969) für das Deutsche und von Busse/ Dubost (1977) für das Französische [= FVL].

Während wir nun für das Deutsche auf eine intensive Auseinandersetzung mit den wichtigsten der bis 1980 publizierten Verbwörterbücher auch aus dem Blickwinkel unterrichtspraktischer Problemstellungen zurückblicken können<sup>267</sup>, beschränkt sich die Diskussion der französischen Valenzwörterbücher – hier vor allem die des von der Kritik mit einhelliger Zustimmung aufgenommenen FVL – weitgehend auf valenztheoretisch relevante Fragestellungen sowie auf Verbesserungsvorschläge im Detail. Was hingegen seinen praktischen Nutzen angeht, so reduzieren sich die Urteile auf so nichtssagende Formulierungen wie die folgende: „unentbehrlich für den französischen Fremdsprachenunterricht“ (Happ 1979: 132) oder auf die vage Feststellung, daß das FVL „im Spracherwerb [...] hervorragende Dienste zu leisten vermag“ (Kotschi 1979: 412). Welche Funktion diesem Wörterbuch aber beim Prozeß der Sprachvermittlung und beim Spracherwerb tatsächlich zukommt und ob es sich nur an den im Vorwort (1977: VII) anekdotenhaft zitierten Romanistikstudenten wendet, bleibt ungeklärt.

Eine kritische Analyse dieses in der Tat bemerkenswerten Wörterbuchs scheint also gerade aus fremdsprachendidaktischer Sicht dringend geboten. Eine solche Analyse könnte auch dazu beitragen, Valenzbeschreibungen nicht vorschnell als explizit angewandt-linguistische Forschung auszugeben und valenztheoretische Modelle ungeprüft für unterrichtsrelevant zu erklären. Sie dürfte aber andererseits auch davor bewahren, hinter jedem Applikationsversuch, hinter jeder Einrichtung dieses Modells für die Lösung praktischer Probleme des FU sofort unzulässige linguistische „Übergriffe“ zu vermuten.

---

<sup>267</sup> Vgl. dazu insbesondere die von der Arbeitsgruppe „Linguistik“ der DAAD Lektoren in Frankreich zusammengestellte Dokumentation [Bossong et al. 1980].

## 2.2 Französische (Verb-)Valenzwörterbücher – fremdsprachendidaktisch betrachtet

Spezialwörterbücher werden konsultiert, um Antwort auf ganz spezifische Fragen zu bekommen. Bei einem Verbvalenzwörterbuch erwartet der Benutzer zu Recht Auskunft über die Konstruktionsmöglichkeiten der Angehörigen der Wortklasse „Verb“. Diesem Informationsanspruch wird das FVL aufgrund der beeindruckenden Fülle behandelter Verben sowie der mikrostrukturellen Exhaustivität im Vergleich zu seinen einsprachigen Konkurrenten<sup>268</sup> mit Abstand am besten gerecht.

Fremdsprachendidaktische Relevanz kann man einem solchen Konsultationswörterbuch allerdings erst dann zusprechen, wenn es sich über das punktuelle Informieren hinaus mindestens auch als sekundäres Lernwörterbuch eignet und dem L2-Sprecher Zugang zum systematischen Durcharbeiten von Teilen der Mikrostruktur verschafft. Nun hat die Erfahrung von Studienanfängern im Umgang mit dem FVL gezeigt, daß bereits die Strukturbeschreibungen in einigen Fällen eher Verwirrung stiften, als daß sie die intendierte Hilfestellung bei der Konstruktion eines akzeptablen französischen Satzes leisten. Vom Standpunkt weniger fortgeschrittener Lerner dürften somit auch bei der Textproduktion Vorbehalte gegen den uneingeschränkten Einsatz des FVL anzumelden sein.

Worauf ist dies zurückzuführen? Sicher nicht auf die erst bei minutiöser Durchsicht aufgespürten Lücken, auch wenn das Fehlen von Konstruktionen wie *compter qc à qn* („jdm etw berechnen“) oder *éviter à qn qc / de inf* („jdm etw ersparen“), die wir auch in der 2. Auflage von 1983 vermissen<sup>269</sup>, und Notationsfehler vom Typ *qc envahit \*qc* (mit Bezug auf Gefühle, die „jdn überkommen, ergreifen, in ihm aufsteigen“), natürlich der Erwähnung bedürfen. Aus der Perspektive des lernenden Durcharbeitens der Artikel wirken sich andere Aspekte weit nachteiliger aus. Mit Rücksicht auf die Ausführungen in Abschn. 2.3 beschränke ich mich auf vier Gesichtspunkte (2.2.1 bis 2.2.4).

---

<sup>268</sup> Den 5 050 im FVL behandelten Verben stehen gegenüber: Caput/Caput (1969), mit 2 500 lückenhaft beschriebenen Verben, das GWF (1970) mit ca. 2 000 Verbeinträgen, wobei die Informationen im einzelnen höchst unzuverlässig sind; die Untersuchung von Le Goffic/Combe McBride (1975) mit den 328 nicht exhaustiv beschriebenen Verben des „Français fondamental“ (1<sup>er</sup> degré) und der DSFF mit ca. 500 Verben, deren Beschreibung neben der unterlassenen Bedeutungsdifferenzierung auch noch andere Mängel aufweist.

<sup>269</sup> Demgegenüber wurden zahlreiche andere Lücken und Inkohärenzen der 1. Auflage von 1977, auf die wir (in Zöfgen 1982:22f) hingewiesen haben, in der 2. Auflage beseitigt.



### 2.2.1 Gliederung der Artikel

Während in den meisten französischen Valenzwörterbüchern syntaktische Gliederungsmerkmale (Einteilung in Valenzklassen, „einfache“ vs. „komplizierte“ Strukturen) den Aufbau des lexikographischen Artikels bestimmen (vgl. etwa Caput/Caput 1969, DSFF) und das Phänomen der Mehrdeutigkeit in unzureichender Weise berücksichtigt wird<sup>270</sup>, kann das FVL mit einer lexikalisch-syntaktischen Darstellung der Verben aufwarten, die den Bedürfnissen des (germanophonen) Lernalters entgegenzukommen scheint. Jedenfalls stellt das von Busse/Dubost gewählte Verfahren, bei den Verbeinträgen nach „normalem“ und „figurativem“ Gebrauch sowie – in enger Anlehnung an die in Lexis (1975) vorgenommenen Differenzierungen – Homonymie und (innerhalb solcher Degruppierungen auch noch) Polysemie zu unterscheiden, einen beachtlichen Fortschritt dar.<sup>271</sup> Es hebt sich damit wohltuend ab von dem heillosen Durcheinander im DSFF, der – entgegen der im Vorwort akzentuierten „pädagogischen Konzeption“ – einen lernerzentrierten Aufbau nicht erkennen läßt und der zum systematischen Durcharbeiten von Wörterbuchausschnitten nicht empfohlen werden kann.<sup>272</sup>

Dennoch sind einige kritische Bemerkungen angebracht. Die erste betrifft die z.T. unverständlichen Erläuterungen zur Unterscheidung von figurativem und normalem Gebrauch eines Verbs, ganz abgesehen davon, daß das ohnehin bedenkliche Differenzierungsprinzip nicht konsequent durchgehalten wurde.<sup>273</sup> Bedenklich ist dieses Prinzip insofern, als sich mit der Bedingung, daß sich figurativer Gebrauch auch in einer unterschiedlichen Konstruktion ausdrücken muß, Überlagerungen dieser Unterscheidung mit den Homonymie/Polysemie-Differenzierungen nicht mehr vermeiden lassen. Die zweite Bemerkung zielt auf jene semantisch „blassen“ Verben wie *faire*, *mettre*, bei denen die «*dégrounements*» zu wenig befriedigenden Resultaten geführt haben (vgl. auch Happ 1979: 132). Schließlich wäre drittens zu fragen, ob nicht das Phänomen des „multiple meaning“, das erfahrungsgemäß durch große Lernschwierigkeiten gekennzeichnet ist, eine weit differenziertere Berücksichtigung des Verhältnisses von Zielsprache und

---

<sup>270</sup> Dies gilt insbesondere auch für das eigentlich als Korrekturhandbuch für den Lehrer konzipierte GWF. Vgl. dort den Artikel **arrêter**.

<sup>271</sup> Hinzuweisen ist besonders auf Degruppierungen, wie Busse/Dubost sie bei **arrêter**, **arriver**, u.a. vorgenommen haben.

<sup>272</sup> Trotz der auch von Hausmann (1982a:200) monierten fehlenden Degruppierung im DSFF fällt sein Urteil über die fremdsprachendidaktische Eignung dieses Wörterbuchs weit weniger negativ aus.

<sup>273</sup> Vgl. zu dieser Kritik ausführlicher Kotschi (1979: 411). In der Tat erwartet man figurative Verwendung eines Verbs in den Fällen, wo eine der Ergänzungen das Merkmal [– konkret] oder [– belebt] aufweist, ohne daß die Strukturformeln voneinander abweichen. Dann aber hätte bei **appuyer** nicht normaler (1a) und figurativer (1b) Gebrauch angenommen werden dürfen, wohl aber bei **attraper**: (a) *un poisson*, *un voleur*, (b) *un rhume*, usw. und auch bei **conserver**: (a) *des aliments*, (b) *des amis*.

Muttersprache erfordert, als mit der im übrigen nicht unproblematischen Unterscheidung zwischen Polysemie und Homonymie zu erreichen ist (vgl. dazu ausführlicher Kap. III.3.2). Vom Standpunkt des fremdsprachigen Benutzers bietet sich hier eine „distributionell-semantische“ Vorgehensweise an, die sich konsequent am deutschen Lerner orientiert und die ihre Degruppierungsentscheidungen somit auch unter kontrastiven Gesichtspunkten zu begründen hätte (vgl. detaillierter unten Abschn. 2.3.4).

### 2.2.2 Die Unterscheidung zwischen Ergänzungen und Angaben

Ein in der Valenzforschung nach wie vor umstrittenes, die grundsätzliche Frage eines semantisch oder syntaktisch fundierten Valenzbegriffes aufwerfendes Problem ist die Unterscheidung zwischen valenzabhängigen und valenzunabhängigen Satzgliedern. Zugespitzt formuliert geht es dabei um die Frage, ob die für die Definition der Valenz konstitutive Voraussetzung einer eindeutigen Abgrenzung zwischen (Verb-)Ergänzungen [= E] und per definitionem ‘freien’ Angaben [= A] überhaupt erfüllbar ist und mit welchen operationalisierbaren Verfahren diesbezügliche Differenzierungen vorgenommen werden können.

Die allgemein theoretische Problematik dieser Unterscheidung scheint den Verfassern des FVL durchaus bewußt zu sein.<sup>274</sup> Die Aussagen zu dem der Konzeption zugrunde liegenden Valenzbegriff sind aber so knapp gehalten und z.T. auch so widersprüchlich, daß sich im Einzelfall gar nicht nachvollziehen läßt, in welchem Maße semantisch motivierte Entscheidungen in die Valenzbeschreibungen eingeflossen sind (vgl. Kotschi 1979: 402 f). Wenn nämlich die Verbbedeutung ganz offensichtlich eine wesentliche Komponente der syntaktischen Valenz darstellt, dann bleibt unerfindlich, aufgrund welcher Kriterien *parmi/au nombre de qn/qc* in *Je le compte parmi mes amis*, die Konstituente *pour inf* in *Ils se sont arrangés pour arriver à l'heure* und das Satzglied *à inf* in *J'ai employé mes vacances à repeindre mon studio*<sup>275</sup> – um nur einige zu nennen – als Angaben und nicht als Ergänzungen eingestuft werden.<sup>276</sup> Denn während bei *compter* und *arranger* die Tilgung der Elemente in den zitierten Beispielen Bedeutungsverschiebungen hervorruft, ist die „präpositionale“ Ergänzung bei *employer* möglicherweise „kommunikativ-weglaßbar“ (Kotschi 1981: 114 f) bzw. (text-)syntaktisch nicht notwendig, deshalb aber noch keine frei hinzufügbare Angabe.

---

<sup>274</sup> Vgl. dazu vor allem die Einleitung zur 1. Auflage (1977:IX).

<sup>275</sup> Die Sätze finden sich in dieser Form zwar nicht im FVL, stehen aber auch nicht im Widerspruch zu den von der Strukturformel vorgegebenen Konstruktionsbedingungen.

<sup>276</sup> Bezeichnenderweise ist bei *compter* die Strukturformel in der 2. Auflage verändert worden, so daß *parmi/au nombre de qc/qn* nunmehr als satzkernbildende Ergänzung interpretiert wird.

Daß die Verteilung zwischen A und E in einer Reihe von Fällen zu kontroversen Interpretationen Anlaß gibt, zumal die Anwendung der bekannten Tests<sup>277</sup> sich widersprechende Ergebnisse liefert, zeigt Kotschi (1981: 114 ff) am Beispiel des Verbs *passer* in der Bedeutung „[Zeit] verbringen“. In den Sätzen *j'ai passé mes vacances au bord de la mer / avec Jean / à repeindre mon studio* und *j'ai bien passé la semaine* verweist der „quasi“-obligatorische Charakter von *au bord de la mer / avec Jean / à repeindre mon studio* und *bien* auf einen Ergänzungsstatus dieser Konstituenten. Ihre Zuordnung zu ganz verschiedenen E-Klassen sowie deren Kumulierbarkeit bei bedeutungskonformer Verwendung von *passer* (vgl. etwa: *je passerai le week-end avec ma famille au bord de la mer*) sprechen hingegen für den Status von Angaben. Wie immer man sich hier entscheiden mag, fest steht, daß weder Busse/Dubosts Notation  $N-V-N <à inf>$  noch eine möglicherweise Kotschi vorschwebende Strukturformel  $N-V-N-qp/adv$  eine aus der Sicht der L2-Lerners gerechtfertigte Abstraktion wäre. Allein die von Kotschi nicht bedachte „Variante“, bei der die quasi-obligatorische „Ergänzung“  $qp/adv$  adjektivisch im direkten Objekt erscheint (vgl. *nous avons passé de **bonnes** vacances*) deutet an, mit welchen Problemen ein lernerorientiertes Valenzwörterbuch konfrontiert ist, das die Produktion von Sätzen des Typs *\*nous avons passé nos vacances* eigentlich verhindern sollte, und zwar selbst dann noch, wenn – was ich stark bezweifle – ein solcher Satz unter bestimmten kontextuell-pragmatischen Bedingungen weniger fragwürdig sein sollte.

Vor diesem Hintergrund sind auch die – zwar auf einer anderen theoretischen Ebene liegenden, den A- bzw. E-Status der Satzglieder aber unmittelbar berührenden – Entscheidungen hinsichtlich Fakultativität und Obligatorität der Konstituenten einer gründlichen Überprüfung zu unterziehen. So wenig die Notation  $N-V-(qp)$  für *aller* in der Bedeutung „gehen, fahren, usw.“ linguistisch zu überzeugen vermag, so gefährlich ist sie auch für den fremdsprachigen Benutzer, den sie zur Bildung des geradezu klassisch falschen Fragesatzes *\*on va?* verleiten wird. Dies mag die Autoren des FVL bewogen haben, in der 2. Auflage das Richtungsadverbial als obligatorische Ergänzung zu notieren. Die Weglaßbarkeit bei folgendem Modaladverbial oder bei Infinitivergänzung (vgl. etwa: *Tu y vas en voiture? Moi, j'y vais à pied*) geht aus der geänderten Strukturformel allerdings nicht hervor. Insofern besteht auch weiterhin Inkohärenz in der Notierung zwischen *aller* und *arriver* i.S.v. „ankommen“ (vgl. detaillierter unten Abschn. 2.3.5). Ähnliches gilt für *éclairer*. In dem – in dieser Form in das FVWSU übernommenen – Satz: *Il fait sombre ici. La lampe de 40 watts n'éclaire pas assez la table* ist *la table* zweifelsfrei ein weglaßbares Element. Die einer solchen Konstellation nur z.T. gerecht werdende Strukturformel des FVL, nämlich  $N-V-(N)$ , wird deshalb nicht ausschließen können, daß der Lerner Sätze der Form *\*on devrait acheter une lampe pour éclairer* oder *\*cette lampe éclaire* unter Berufung auf die Angaben im FVL für ak-

---

<sup>277</sup> Näheres dazu bei Happ (1976:347–428 und 1978:112–115).

zeptabel hält. Um ihn vor solchen Schlußfolgerungen zu bewahren, müssen wir auch hier andere Lösungen suchen.<sup>278</sup>

### 2.2.3 Exhaustivität und linguistische Explizitheit

Von einem Spezialwörterbuch, das makrostrukturell (notwendig) selektiv angelegt ist, verlangt man zu Recht, daß es Vollständigkeit in der Mikrostruktur anstrebt. Und hier zeigt sich auch die Stärke des FVL. Denn trotz der erwähnten Lücken und trotz gewisser Inkohärenzen in bezug auf die Berücksichtigung kontextuell bedingter und entsprechend markierter „Objekttilgung“<sup>279</sup> enttäuscht es die Erwartungen nicht, die man an ein Verbvalenzwörterbuch stellt. Ob eine solche extensive Darstellung der Konstruktionsmöglichkeiten eines Verbs allerdings in jedem Fall als „lernergerechte Lösung“ zu werten ist, bedarf der genauen Klärung.

Konsultiert der fremdsprachige Benutzer das FVL unter den Stichwörtern **aider** oder **apprendre**, so kann er innerhalb einer imposanten Fülle von Ableitungsstrukturen auswählen. Woher aber weiß er, daß *aider qn à ce que S Kj 2* eine gegenüber *aider qn à inf 2* höchst ungewöhnliche, um nicht zu sagen ungebräuchliche – wenngleich „mögliche“ – Struktur ist? Wie wird zuverlässig vermieden, daß er unter Hinweis auf die im FVL verzeichnete Struktur *apprendre à qn inf 1* einen Satz wie *?j'ai appris à la concierge aller déménager* (anstelle von *que j'allais déménager*) für standardsprachliches Französisch hält? Mit Erstaunen wird er wahrscheinlich auch bei der Lektüre des Artikels **demander** reagieren. Nachdem ihm die Wahl der richtigen Präposition vor folgendem Infinitiv bislang immer Schwierigkeiten bereitete, klärt ihn die Liste möglicher Konstruktionen nunmehr darüber auf, daß es sich hierbei ganz offenkundig um ein Scheinproblem handelt. Laut FVL sind sowohl *à* als auch *de* grundsätzlich akzeptabel (oder möglich?). Damit wird die für den Fremdsprachenunterricht zunächst einmal maßgebliche „Leitnorm“<sup>280</sup>, die für das Infinitivverhalten bei **demander** mit *demander à qn de inf* und *demander à inf/que subj* zureichend umschrieben ist<sup>281</sup>, in Frage gestellt.

---

<sup>278</sup> Zur Illustration der „eingeschränkten Weglaßbarkeit“ des direkten Objektes werden neben einer geänderten Strukturformel im Beispielpart des FVWSU einige Umformungsmöglichkeiten für den oben zitierten Satz aufgezeigt, z.B.: → *n'éclairer pas assez*, → *éclairer mal*.

<sup>279</sup> So fragt man sich, warum kontextualisiertes *Oui, je crois* aufgenommen ist, während man die auf gleicher Ebene anzusiedelnden *Ah, je vois* (= „je comprends“) oder das nicht weniger interessante *Tu confonds* vergeblich sucht.

<sup>280</sup> Zum Begriff der Leitnorm und seiner möglichen fremdsprachendidaktischen Relevanz vgl. Zöfgen (1977: 95 ff).

<sup>281</sup> Vgl. dazu die auf S. 305 abgedruckte (am deutschen Lerner orientierte) Beschreibung des Verbs **demander (2)** aus dem FVWSU.

Zu den im FVL nicht systematisch erfaßten Eigenschaften der Verben gehört die reflexive Konstruktion. Aufgeführt wird letztere nur dort, „wo sie besondere Beachtung verdient“ (Einleitung 1977: XVII). Dies sei u.a. dann der Fall, „wenn sie besondere kontextuelle Beschränkungen aufweis[e], oder wenn die Übersetzung im Deutschen stark von der Übersetzung der Ausgangskonstruktion abweich[e] (ibid.). Folgerichtig ist *s'appuyer* (*qp*) als von *N-V-N-(qp)* abgeleitete Konstruktion aufgenommen, nicht aber die hochfrequenten *se bousculer* oder *se brûler* (*qc*). Daneben wird man in vielen Fällen – etwa bei *conserver*, *conjuguer* oder *écrire* – auch das Fehlen der *seV*-Konstruktion in passivischer Bedeutung bedauern.

So konsequent nun die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme der *seV*-Struktur unter dem Aspekt der Kontextbeschränkung gehandhabt wurde, so wenig schlüssig sind entsprechende Entscheidungen im Hinblick auf semantische Disparität/Affinität zum Deutschen. Unter der Bedingung der Abweichung der Übersetzung ins Deutsche von der „wörtlichen“ Übersetzung der Ausgangsstruktur hätte über die verzeichneten *s'attacher*, *s'attaquer*, *se baigner*, *se déranger*, *se dégager* oder *s'effacer* hinaus eine nicht unbeträchtliche Anzahl weiterer Verben in reflexiver Verwendung Berücksichtigung finden müssen. Ich erwähne nur: *se calmer* „[Wind] s. legen, ... [Schmerz] nachlassen“; *se coucher* „[von Gestirnen] untergehen“; *se décourager* „den Mut sinken lassen, verzagen“.

Die damit konstatierte ungleiche Gewichtung syntaktischer und semantischer Aspekte muß natürlich im Zusammenhang mit der generellen Organisation der Artikel im „Notationsbereich“ gesehen werden; einer Organisation, die auf linguistische Explizitheit bedacht ist, indem sie Reduktionsmöglichkeiten und Ableitungsstrukturen durch eine entsprechende Anordnung der Satzbaupläne verdeutlicht. Erkauft wird diese Explizitheit mit zwei (fremdsprachendidaktisch) wichtigen Nachteilen. Auf der einen Seite führt sie dazu, daß Frequentes manchmal eher am Rande in Form lexikalisch-syntaktischer Sonderfälle vermerkt wird und damit in einer Rubrik unterzugehen droht, die lediglich „Ordnungs- und Papierkorbfunktion“ hat. Zu denken ist hierbei an Fälle wie *j'abandonne – je lui ai acheté une montre* (*lui* = *pour lui* [dativus commodi]) – *être débordé de travail – déposer qn qp*, u.a. Auf der anderen Seite führt sie dazu, daß der Bereich der deutschen Übersetzungen in vielen Fällen die von den Notationen her gewohnte Sorgfalt vermissen läßt und daß der Bedeutungsdifferenzierung – und damit der für die Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit des fortgeschrittenen Lernalters unerläßlichen Beherrschung möglichst vieler Verwendungsweisen – zumindest in den Äquivalenten nicht immer die erforderliche Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dies wirkt sich in dreierlei Hinsicht aus: (1) in deutschen Äquivalenten, von denen keines zur (idiomatischen oder korrekten) Übersetzung der Kollokationen/Beispielsätze herangezogen werden kann: *Ces mesures aideront à la reprise économique* = ? „helfen“ – *arranger sa chambre* = ?? „ordnen, in Ordnung bringen“ – *Les enfants s'amuse à faire des bulles de savon* = ?? „s. lustig machen“ – *Il a été blessé à la guerre* = ? „verletzen“ – *cesser le travail* = ? „aufhören (mit)“ – *Ce rosé demande à être bu frais* = ? „ab-verlangen, bitten, fragen“; (2) in ungenauen Äquivalenten: **détacher**<sup>3</sup> = ? „reinigen“ [→ „Flecken entfernen aus“]; und schließlich (3) in allzu knappen, we-

wesentliche Teile des Bedeutungsspektrums vernachlässigenden Angaben, die sich beim Einsatz des FVL zum Zwecke der Textproduktion nachteilig auswirken. So wären – neben den oben genannten – auch die folgenden, wahllos herausgegriffenen Verben um deutsche Äquivalente zu ergänzen, und zwar mindestens um die hier erwähnten: *s'abîmer* auch „verderben“, „[Stoff] s. abnutzen“; *casser* auch „[Strick] (ab-)reißen“; *cuire* auch „backen, erhitzen“; *demander* auch „erfordern, brauchen, benötigen“; [*qc*] *échapper à qn* auch „[Name] entfallen sein“; *embêter* auch „zu schaffen machen, stören, ärgern“.<sup>282</sup>

#### 2.2.4 Die Auswahl des Beispielmaterials

Unsere bisherigen kritischen Anmerkungen lassen keinen Zweifel an der Überlegenheit des FVL im Vergleich zu seinen Mitbewerbern um die Gunst des L2-Sprechers. Auch in puncto Auswahl des Beispielmaterials sind weder das 1979 erschienene selektive Konstruktionswörterbuch von Célérier/Maillard [= DSFF] noch das ursprünglich als Korrekturhandbuch konzipierte GWF eine Konkurrenz, zumal im FVL die Beispiele die von den Strukturformeln vorgegebene Analyse oftmals noch weiterführen.<sup>283</sup>

Uneingeschränktes Lob wäre aber auch hier verfrüht. Jedenfalls ist die Behauptung, daß die „abstrakten Konstruktionsbeschreibungen [...] durch zahlreiche gut gewählte und instruktive Beispiele erläutert [werden] (Happ 1979: 131 f) in dieser Form nicht haltbar. Da ist zunächst einmal die beträchtliche Zahl nichtsagender Beispiele/Beispielsätze, die so wenig zwingend sind, daß man auf sie hätte ganz verzichten sollen. Die folgenden, zur Illustration der Strukturformel abgedruckten Beispiele stehen für viele andere: *Ne bougez pas – Je bronze vite – Il calcule vite – Calmez-vous – (danser) apprendre à danser – déjeuner tôt*. Außerdem fragt man sich, warum Busse/Dubost bei so banalen Sätzen wie *Je l'entends remuer la casserole* oder *Elle les entendit se disputer* J. Romains bzw. Prévost bemühen oder warum für *Le patron est de bonne humeur aujourd'hui* ein Roman-schriftsteller herhalten mußte.

Überhaupt fällt auf, daß viele der (ganz offensichtlich) selbst „kreierte“ Beispiele von einer gewissen Einfallslosigkeit zeugen, ohne daß wir die mit der Bildung „lebendiger“ und „zwingender“ Beispiele verbundenen Schwierigkeiten verkennen wollen. Deshalb muß man sich mit Sätzen der folgenden Art aber noch längst nicht abfinden: *Jean accélère* (sc.: *la vitesse de la voiture*) – *Une femme accouche* – *La maison brûle* – *J'ai choisi un crayon noir* – *Il digère son repas* – *Jean et Pierre se disputent* – *Ça m'embête / Tu m'embêtes* – *La perdrix s'envola*. Der fremdsprachendidaktische Wert solchen Sprachmaterials, das den Namen

---

<sup>282</sup> Ergänzt wurde in der 2. Auflage bei *offrir* die fehlende Bedeutung „schenken“, auf die Oesterreicher (1978:294) in seiner Rezension des FVL hingewiesen hat.

<sup>283</sup> Hausmann (1979:346) belegt dies exemplarisch am Verb *entendre* und stellt (in Hausmann 1982a: 200) die gelungene Analyse des FVL der mißlungenen im DSFF gegenüber.

„Beispielsatz“ zu Unrecht trägt, darf füglich bezweifelt werden. Umgekehrt reduziert sich die Wiederverwendbarkeit eines Beispiels in dem Maße, wie seine Länge und die Spezifik seiner kontextuellen Einbettung zunehmen (vgl. dazu etwa das Fünf-Zeilen-Zitat aus *Le Monde* s.v. **consister**).

### 2.3 Überlegungen zur Konzeption eines (sekundären) Lernwörterbuchs der französischen Verben

Die vorangegangene Analyse hatte nicht zum Ziel, die Relevanz des FVL für den FU schlechterdings zu leugnen. Es war auch keineswegs beabsichtigt, das große Verdienst, das sich Busse/Dubost mit der konsistenten Darstellung des syntaktischen Verhaltens von mehr als 5 000 Verben erworben haben, in irgendeiner Weise zu schmälern oder gar den Wert dieses ersten extensiven Konsultationswörterbuchs der französischen Verben in Zweifel zu ziehen. Vielmehr sollte deutlich geworden sein, daß das FVL in der vorliegenden Form, u.d.h. von Zielsetzung, Aufgabenstellung und Durchführung her, als Lernwörterbuch – als das es ja auch nicht konzipiert war – ebensowenig geeignet ist wie die bereits genannten selektiven Konstruktionswörterbücher.<sup>284</sup> Erschwerend kommt hinzu, daß der Nicht-Muttersprachler – und dies gilt auch für den ausgebildeten Fremdsprachenlehrer – vor allem im Hinblick auf Frequenz und Gebräuchlichkeit bestimmter Konstruktionsarten und Verwendungsweisen der Verben überfordert ist, will er dieses Wörterbuch gezielt zur Vorbereitung des Unterrichts einsetzen.

Hieraus kann begründet gefolgert werden, daß ein valenztheoretischer Zugriff nicht notwendig das erfaßt und aufschlüsselt, was aus der Sicht des FU dringend der Erläuterung und Beschreibung bedarf. Und genau diese häufig anzutreffende Diskrepanz zwischen linguistischen Ansprüchen und fremdsprachendidaktischer Relevanz galt es erneut aufzuzeigen.

Es lag deshalb nahe, eine auf die Anwendbarkeit im Fremdsprachenunterricht hin konzipierte Fassung des FVL zu redigieren, die dann zur Grundlage für weitere Überlegungen im Bereich der Vermittlungsstrategien werden kann. Das Ergebnis dieser Bemühungen um ein auf die Bedürfnisse des (leicht) fortgeschrittenen germanophonen Lernalters hin zugeschnittenes, die Verwendung im Unterricht mitreflektierendes Verbwörterbuch liegt seit geraumer Zeit in einer Rohfassung vor.<sup>285</sup> Von den zahlreichen lernerlexikographisch relevanten Fragestellungen, die in dieser als (sekundäres) Lernwörterbuch angelegten ‘Version’ des FVL Berück-

---

<sup>284</sup> Ich zähle das Wörterbuch von Caput/Caput (1969) im Gegensatz zu Hausmann (1977: 72) aufgrund der Zahl behandelter Verben und aufgrund der partiellen Selektivität der Mikrostruktur nicht zu den extensiven Konstruktionswörterbüchern.

<sup>285</sup> Es handelt sich um das hier als FVWSU zitierte Wörterbuch, für das die Publikationsrechte beim Klett-Verlag Stuttgart liegen. Wegen nicht auszuräumender Differenzen über Konzeption und Zielsetzung und wegen der vom Verlag (ganz zu Unrecht) befürchteten Konkurrenz zum FVL ist mit einer Veröffentlichung nicht zu rechnen.

sichtigung finden sollten, sowie von den mannigfachen Problemen, die sich bei der Abfassung des Manuskriptes einstellen, greife ich mit Rücksicht auf den begrenzten Raum sechs heraus (2.3.1 bis 2.3.6).

### 2.3.1 Adressatengerechtigkeit

Die Bedeutung, die der genauen Kenntnis der künftigen Benutzer eines Wörterbuchs für dessen Aufbau und Ausgestaltung zukommt, ist in dieser Untersuchung hinreichend begründet worden. Von besonderer Wichtigkeit sind solche Fragestellungen natürlich bei der Konzeption eines Wörterbuchs, das im Bereich Französisch als Fremdsprache [= FaF] eingesetzt werden soll. Die für die meisten Bundesländer nach wie vor gültige Empfehlung, mit dem *Micro Robert* [= MR<sub>1</sub> bzw. MR<sub>2</sub>] als einsprachigem Wörterbuch zu arbeiten, zeigt in aller Schärfe, mit welcher Unbekümmertheit sich die Schule über die lexikographisch-pragmatischen Voraussetzungen beim Einsatz von Wörterbüchern im Unterricht hinwegsetzt. Wie Müllich (1990: 148, 178 et passim) gezeigt hat, sind Schüler der Klasse 11 – nicht selten auch der Klassen 12 und 13 – mit dem *Micro Robert* nun einmal überfordert (vgl. auch oben S. 138), ganz abgesehen davon, daß weder der MR<sub>1</sub> noch der MR<sub>2</sub> die Funktion eines (sekundären) Lernwörterbuchs erfüllen.

Vor diesem Hintergrund und im Blick darauf, daß einerseits die Lernziele von der jeweils angesprochenen Lerngruppe abhängen und daß andererseits bei der desolaten Situation des Französischunterrichts mit stark voneinander abweichenden Vorkenntnissen zu rechnen ist, lassen sich Funktion und Einsatzbereich eines Verblexikons für FaF folgendermaßen präzisieren:

**1. Zielgruppenbestimmung:** Einen der schwierigsten Abschnitte beim Aufbau der L2-Kompetenz, der von der Fremdsprachendidaktik lange Zeit sträflichst vernachlässigt worden ist, stellt die sog. „Übergangsphase“ dar (vgl. oben S. 79). Sie markiert insofern einen kritischen Punkt des Fremdsprachenerwerbs, als die Mehrzahl der für die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit verantwortlichen Probleme eigentlich erst dann über den Lerner hereinbrechen, wenn er die vorgezeichneten Bahnen des lehrbuchgesteuerten Unterrichts verläßt. Differenzierung der Satzbildungsmuster, „bessere Beherrschung und vielseitigeres Ausschöpfen der Verwendungsmöglichkeiten schon erworbenen Wortguts“ (Möhle 1980: 219) sowie quantitative Ausweitung des Wortschatzes sind einige Stichworte, die das Aufgabenfeld des lehrbuchunabhängigen Unterrichts umreißen. Dabei halten wir die der Valenzforschung zugrunde liegende Überzeugung für unwiderlegbar, daß den Verben bzw. den verbalen Ausdrücken im Satz eine „syntagmatische Gelenkfunktion“ (Strack 1977: 324) zukommt, daß also hier eine Art «couche syntagmatique de pré-énoncés» (Galisson 1971: 13) vorliegt, „während Subjekte, Objekte und sonstige Ergänzungen und Bestimmungen mehr oder weniger frei austauschbar sind“ (Strack: *ibid.*). Dies bedeutet nun, daß beim fortgeschrittenen Lerner die Kenntnis der von der Norm her regulierten Verwendung der Verben die Voraussetzung für eine nachhaltige Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit ist.



Eine solche Feststellung verdeutlicht wie keine zweite Überlegung, welchen Stellenwert ein Verbwörterbuch im lehrbuchunabhängigen Unterricht beanspruchen kann. Sie enthält gleichzeitig einen Hinweis darauf, wie ein solches Wörterbuch zu konzipieren ist und für welchen Benutzerkreis es bestimmt sein müßte.

Das FVWSU macht sich diese Einsichten zu eigen und wendet sich dementsprechend an Schüler der Sekundarstufe II<sup>286</sup> und an Studierende im Grundstudium, bei denen diagnostische Eingangstests erschreckende Wissenslücken in den genannten Bereichen zutage förderten.

**2. Zweck- und Funktionsbestimmung:** Mit der Erfassung der Verben in ihrem syntaktisch-semantischen Kontext werden verschiedene Zielsetzungen verfolgt. Ganz allgemein gesprochen will das FVWSU an vorhandenes Wissen anknüpfen und vornehmlich über die mikrostrukturelle Organisation der Artikel eine der Zielgruppe angemessene Erweiterung des verfügbaren L2-Besitzes erreichen. Dabei vereint es zwei – allerdings nicht gleichgewichtete – Funktionen:

(a) Trotz makro- und mikrostruktureller Selektion erfüllt es für den Benutzer bedingt die Ansprüche, die er an ein dem Lernfortschritt angepaßtes Nachschlagewerk stellt, ohne deshalb schon zu einem vollgültigen Ersatz für ein auf Sprachrezeption hin angelegtes Konsultationswörterbuch zu werden. Obgleich nicht eigentlich für die Hand des Lehrers gedacht, dürfte es aber auch ihm wertvolle Dienste leisten, enthält es doch eine bei der Unterrichtsvorbereitung willkommene Materialsammlung. In der Korrektursituation wird er zweifellos dem FVL den Vorzug geben.

(b) Seine fremdsprachendidaktische Relevanz müßte ein syntaktisch-semantisches Verbwörterbuch noch in einem anderen Bereich unter Beweis stellen, und zwar bei der Aneignung und Verbesserung sprachproduktiver Fertigkeiten im lehrbuchunabhängigen Unterricht. Hier könnte das FVWSU in der Tat seine Stärken ausspielen, indem es die Richtung weist, in der „eingeführter Wortschatz [...] zur Erweiterung der Ausdrucksfähigkeit wieder aufgenommen und vielfältiger nutzbar gemacht werden kann“ (Möhle 1980: 268).

### 2.3.2 Konsequenzen für Gliederung und Selektion der Makrostruktur

Welche valenzlexikographisch relevanten Auswirkungen haben solche Überlegungen nun auf die Konzeption eines Verblernwörterbuchs für FaF? Wenden wir uns zunächst den Konsequenzen zu, die sich aus den vorangegangenen Bestimmungen für Aufbau und Umfang der Makrostruktur ergeben.

---

<sup>286</sup> Angesichts der Situation des Französischunterrichts an deutschen Gymnasien und Gesamtschulen scheint die Einschränkung „mit Französisch als Leistungsfach“ angezeigt. Gerade diese Zielgruppenbestimmung war ein entscheidender Grund dafür, daß der Klett-Verlag das Projekt zurückgezogen hat. Denn die Redaktion war der (irrigen) Meinung, ein Valenzwörterbuch solle sich an Schüler der Sekundarstufe I richten.

Für primäre Lernwörterbücher ist – wie in Kap. III.3.1 hervorgehoben – die „inhaltliche Strukturierung des gesamten aufgenommenen Wortschatzes“ (Hausmann 1977: 145) eine unabdingbare Voraussetzung. Auf die Vorteile des onomasiologischen Gliederungsprinzips in enkodierender Perspektive brauchen wir an dieser Stelle nicht erneut einzugehen. Zu erinnern ist allerdings an die verschiedentlich thematisierte linguistische Problematik, vor die sich der Lexikograph in einem solchen Fall gestellt sieht. Denn ein Rest an Unverbindlichkeit der Abgrenzungskategorien, ein gewisses Maß an Zufälligkeit bei der Feldkonstituierung sowie ein nicht zu unterschätzender Anteil subjektiver Entscheidungen in Bereichen, die ins Gefühlsmäßige hineinspielen, bleiben trotz aller vorgeschlagenen Verfahren bestehen. Hinzu kommt, daß gerade für die ins Auge gefaßte Zielgruppe klare Aussagen darüber fehlen, welche Kommunikationssituationen tatsächlich bewältigt werden müssen und welche Sprechanlässe eine untergeordnete Rolle spielen. Solange sich die Diskussion über die Reform der Inhalte des FU weitgehend darin erschöpft, eine Front zwischen landeskundlichen und literarischen Lerninhalten auf der einen sowie fertigungsorientierten Zielvorstellungen auf der anderen Seite aufzubauen, fehlen die Ansatzpunkte für die genaue Erfassung von Lernbedürfnissen und damit für die von vielen geforderte Lernzieldefinition, bei der dann die textsemantische und die pragmatische Sprachdimension in den Vordergrund rücken. Auch vielversprechende Anläufe in dieser Richtung<sup>287</sup> können über die prinzipiellen Schwierigkeiten der Erforschung kommunikativer Bedürfnisse bestimmter Zielgruppen – und dies gilt in verstärktem Maße für den von uns anvisierten Adressatenkreis – nicht hinwegtäuschen.

Der Mangel, die semasiologisch gliedernden Wörterbüchern bei der reinen Sprachproduktion oder beim systematischen Durcharbeiten anhaften, sollte man sich aber dennoch bewußt sein. Solche Nachteile fallen allerdings bei zweisprachig angelegten Wörterbüchern weit weniger stark ins Gewicht und können mit Hilfe entsprechender Indices (1. Deutsch-Französisch, 2. Semantische Konzepte<sup>288</sup>) zumindest partiell ausgeglichen werden.

---

<sup>287</sup> Was jene vielversprechenden Anläufe betrifft, so dürfen wir nicht übersehen, daß sich das «Niveau-Seuil» (Coste et al. 1976) an den kommunikativen Bedürfnissen eines Touristen oder Gastarbeiters in Frankreich orientiert. Nicht zuletzt deshalb überrascht es nicht, daß die Festlegungen dieses „Sprachinventars“ (1. Actes de parole von Martins-Baltar [83–224]; 2. Objets et notions von D. Coste [307–409]; 3. Index [401–663]) die Entwicklung des schulischen Fremdsprachenunterrichts kaum zu beeinflussen vermocht haben, wenngleich Teile davon sicherlich auch für den schulischen Französischunterricht von Interesse sind. Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß die Situation des Fremdsprachenlernens im Leistungskurs und zu Beginn des Lehrerstudiums nicht mit der des ausländischen Studienbewerbers vergleichbar ist, der den Nachweis deutscher Sprachkenntnisse erbringen muß. Insofern gehen auch die Überlegungen von Kubczak (1979), die eine sinnvolle Lemmataauswahl für ein Verbwörterbuch für fortgeschrittene Deutschlerner von der genauen Erfassung der Bedürfnisse dieser Lerner abhängig macht, von anderen Voraussetzungen aus.

<sup>288</sup> Bei der Anlage dieses Index kann man sich weitgehend auf die von Strack (1977:326) vorgeschlagene konzeptuelle Gruppierung der Verben des *Français fondamental* (1<sup>er</sup> degré) stützen.

Weit schwieriger ist die Frage nach Zahl und Auswahl der zu beschreibenden Verben zu beantworten. Denn obgleich speziell für das Französische kein Mangel an Untersuchungen zur relativen Häufigkeit herrscht, begegnet man den Häufigkeitslisten sowie den Grund- bzw. Kernwortschatzsammlungen mit zunehmender Skepsis (vgl. dazu auch Kap. V.1.4). Wie zuverlässig bzw. wie repräsentativ sind Frequenzuntersuchungen wirklich? Wie umfangreich müsste ein Verbwörterbuch sein, will es den sprachlichen (Minimal-)Anforderungen an unsere Zielgruppe genügen? Machen wir zunächst bei zwei prominenten, auf ganz unterschiedlicher Materialbasis beruhenden Frequenzuntersuchungen die Probe aufs Exempel.

Vergleicht man das *Français fondamental* [= FF], bei dem von insgesamt 3 055 Wörtern etwa 700 auf die Verben entfallen<sup>289</sup>, mit den Auszählungen von Juilland et al. (1970), bei dem sich unter den insgesamt 5 082 verzeichneten Wörtern ungefähr 970 Verben befinden, so wird verständlich, warum immer wieder Vorbehalte gegen Häufigkeitszählungen angemeldet werden. Während nämlich das FF (und folglich auch Gougenheim 1958, Lübke 1975, u.a.) die Verben *griffer*, *moissonner*, *mutiler*, *piocher*, *pourrir*, *saler*, *secourir*, *tisser* und *vacciner* enthalten (letzteres nicht in Gougenheim 1958), finden wir bei Juilland et al. (1970) in der nach dem „Nutzwert“ (*usage*) erstellten Tabelle der 5 000 gebräuchlichsten Wörter oberhalb von 3 000 eine größere Zahl von Verben, die man wiederum vergeblich in anderen Sprachinventaren sucht. Hier eine kleine Auswahl mit Angabe der auf den Nutzwert bezogenen „Platzziffer“: *allonger* (1741), *attarder* (2779), *attribuer* (2170), *compromettre* (2233), *débattre* (1926), *guetter* (2693), *inspirer* (973). Bezieht man in diesen Vergleich Gougenheim (1958) und den bei Studierenden des Faches Französisch ausnahmslos bekannten *Grund- und Aufbauwortschatz* [= GuA/F] mit ein, so stößt man zwar auf *affoler*, *aiguiser*, *ajuster*, *amasser* [nur GuA: Aufbauwortschatz] sowie *limer* [nur Gougenheim 1958] und *luire* [nur GuA: Aufbauwortschatz], nicht aber auf *accélérer*, *accoucher*, *bavarder*, *bloquer*, *bricoler*, *embêter*, *injurier* oder *vexer*, die allesamt im DFLE 1 eines Eintrags für würdig befunden wurden und die somit nach Ansicht der Autoren zum 2 581 Stichwörter – davon 580 Verben – umfassenden “vocabulaire de base” gerechnet werden müssen.<sup>290</sup>

---

<sup>289</sup> Ich habe für das FF 1 (1<sup>er</sup> degré) 295 verschiedene Wortformen (signifiants) bei den Verben gezählt, wobei lediglich *voler* wegen der Homonymisierung im FF doppelt gezählt wurde. Für das FF 2 (2<sup>e</sup> degré) ergaben sich 402 Verben. Rechnet man die in den offiziellen (vom «Ministère de l'Éducation Nationale» herausgegebenen) Listen abgedruckten reflexiven Konstruktionen hinzu, so ergeben sich für das FF 1 (1<sup>er</sup> degré) 328 Verben, für das FF 2 (2<sup>e</sup> degré) 484 Verben. Die von Gougenheim et al. (1964:206) angegebene Zahl von 339 Verben für das FF 1<sup>er</sup> degré ist auf der Basis dieser Listen jedenfalls nicht zu ermitteln.

<sup>290</sup> Mit Ausnahme von *bloquer* und *injurier* sind diese Verben auch im DSF (1981) verzeichnet.

Abweichungen und Lücken solchen Ausmaßes lassen nun sowohl das FF als auch die im FVL in Anlehnung an Juilland et al. (1970) durch einen schwarzen Punkt markierten Verben als wenig geeignete Grundlage für ein adressatengerechtes Sprachinventar erscheinen. Anlaß für Polemik und für die radikale Infragestellung der Ermittlung von Wortschatzinventaren auf der Basis von Häufigkeitszählungen bieten sie hingegen nicht. Der nachfolgend skizzierte Weg, der für die endgültige Lemmataauswahl eingeschlagen wurde, kennzeichnet denn auch einen gemäßigten Standpunkt, wie wir ihn bereits oben (S. 259) in der Frage nach dem Stellenwert des Kriteriums der relativen Häufigkeit eines Wortes für die Selektion der Makrostruktur eingenommen haben.

Als Ausgangspunkt diente ein Korpus von ca. 1 350 Verben, das als eine Art „Maximalliste“ hervorgegangen ist aus den beiden genannten Frequenzuntersuchungen im Vergleich mit (a) verschiedenen Grundwortschatzsammlungen und Sprachinventaren (z.B. Lübke 1975, GuA/F, Raasch 1972), (b) Wörterbüchern wie etwa Gougenheim (1958), Matoré (1963), DFLE 1, DSF, sowie (c) den Verblisten von vier der gängigsten, im Jahre 1982 an deutschen Gymnasien verwendeten Lehrwerken (nämlich *Cours de base*, *Cours intensif*, *Salut* und *La France en direct*). Die Hinzuziehung der unter (c) erwähnten Lehrwerke sollte sicherstellen, daß das in der Schule vermittelte „Wissen“ gebührend Berücksichtigung findet und daß einheitlich eingeführter Wortschatz aufgenommen und differenziert wird.

Die Tatsache, daß von diesen 1 350 Verben nahezu 200 mit entsprechend geringer Frequenz in nur einem einzigen Lehrwerk vertreten waren und daß zudem ein hoher Prozentsatz von Verben in nur einer Wortschatzliste auftauchte, machte ein methodisches Vorgehen notwendig, das unserem Korpus durch begründete Eliminierungen größere Repräsentativität verschaffen sollte.

Fünf Gesichtspunkte gaben den Ausschlag bei der Selektion der Makrostruktur, wobei die einzelnen Entscheidungsparameter in einem aufwendigen und zeitraubenden Verfahren gegeneinander abgewogen werden mußten:

1. **Anzahl der Inventare/Wortschatzlisten**, in denen das Verb verzeichnet ist.
2. **Nutzwert** des Verbs unter dem Aspekt seiner **semantischen und syntaktischen Vorkommenshäufigkeit**: Erst die Berücksichtigung der syntagma- und satzbildenden Funktion der Verben macht das Kriterium der Frequenz zu einer zentralen Kategorie bei der Ermittlung des Nutzwertes, u.d.h. bei ihrer Verwendbarkeit und tatsächlichen Verwendung in den unterschiedlichsten Kontexten.  
Die in ihrer Bedeutung für den Französischunterricht viel zu wenig gewürdigte Untersuchung von Strack (1977), der das Textmaterial, das den Autoren des *Français fondamental* als Basis diente, im Hinblick auf die Frequenz aller vorkommenden Verben in ihrem **syntaktisch-semantischen Kontext** ausgewertet hat, liefert dafür den Beweis. Diese Studie erwies sich damit gleichzeitig als unentbehrliche Entscheidungsgrundlage, erlaubt sie doch **differenzierte** Aussagen über die Gebrauchsfrequenz der Verben.
3. **Adressatenspezifik**: Verben, die von mindestens drei Lehrwerken eingeführt werden, die aber in den Sprachinventaren fehlen (so etwa: *dicter*, *rédiger*), weisen auf adressatenspezifische Situationen hin, für die entsprechendes Sprachmaterial zur Verfügung gestellt werden muß.

4. **Sprachökonomie:** Unter dem Gesichtspunkt der Sprachökonomie fielen durch Synonymenquervergleiche Verben dem Eliminierungsprozeß dann zum Opfer, wenn sie in einer Bedeutung belegt waren, die ihrerseits durch ein anderes, ohnehin aufgenommenes Verb bei etwa gleicher Gebrauchsfrequenz abgedeckt war. Als Beispiele seien genannt; *aménager* (*une chambre*) → *arranger*; *haïr* → *détester*; *se hâter* → *se dépêcher*.
5. **Kontrastivität:** Syntaktisch besonders fehleranfällige, den Typ des klassischen syntaktischen Germanismus darstellende Verben, wie z.B. „etwas abonnieren“ = *s'abonner à quelque chose*, wurden dem Korpus unter Vernachlässigung des Frequenzgesichtspunktes hinzugefügt.

Auf diese Weise reduzierte sich die Makrostruktur auf 825 Lemmata (bezogen auf *signifiant*-Verschiedenheit). Bleibt zu erwähnen, daß diese zahlenmäßige Festlegung aufgrund eines deutlichen „Nutzwertknicks“ zwischen 800 und 850 keineswegs dem Zufall entspringt.

Einige wenige Beispiele mögen die Vorgehensweise und die im Einzelfall durchaus angreifbaren Entscheidungen veranschaulichen<sup>291</sup>:

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b><i>abaisser</i></b>     | FF 2 (+), J (4 451), L (+), GuA (A), G (+), M (+), DSF (+), DFLE 1 (-), LW (-), St (-).<br>→ FVWSU: nicht aufgenommen (siehe <i>baisser</i> )   |
| <b><i>s'abaisser</i></b>   | FF 2 (+), J (-), L (-), GuA (-), G (-), M (-), DSF (-), DFLE 1 (-), LW (-), St (L. 1: R 1 / F 1).<br>→ FVWSU: nicht aufgenommen   |
| <b><i>accélérer</i></b> FF | (-), J (-), L (-), GuA (-), G (-), M (+), DSF (+), DFLE 1 (+), LW (LFed: Bd 2), St (L. 1: R 2 / F 2; L. 2: 1 529).<br>→ FVWSU: aufgenommen  |
| <b><i>bloquer</i></b> FF   | (-), J (-), L (-), GuA (-), G (-), M (+), DSF (-), DFLE 1 (+), LW (Salut: Bd 2 <i>bloqué</i> ; LFed: Bd 3), St (L. 1: R 4 / F 4; L. 2: 1 026).<br>→ FVWSU: aufgenommen                |
| <b><i>bricoler</i></b> FF  | (-), J (-), L (-), GuA (-), G (-), M (+), DSF (+), DFLE 1 (+), LW (in allen verzeichnet), St (L. 1: R 8 / F 11; L. 2: 507).<br>→ FVWSU: aufgenommen                                   |
| <b><i>embêter</i></b> FF   | (-), J (-), L (-), GuA (-), G (-), M (-), DSF (+), DFLE 1 (+), LW (Ci: Bd 2; Salut: voc. facultatif; LFed: Bd 3); St (L. 1: R 7 / F 8; L. 2: 650).<br>→ FVWSU: aufgenommen            |
| <b><i>s'embêter</i></b>    | Nur im DFLE 1 (+), LW (-), St (L.1: R 5 / F 5; L. 2: 913).<br>→ FVWSU: aufgenommen  |
| <b><i>éveiller</i></b>     | FF (-), J (1 888), L (-), GuA (G), G (-), M (+), DSF ( <i>éveillé</i> ), DFLE 1 (-), LW (Salut: Bd 2 <i>éveillé</i> ; LFed: Bd 3), St (L.1: R 1 / F 1).<br>→ FVWSU: nicht aufgenommen |

<sup>291</sup> Dabei bedeutet: (-) = fehlt/nicht aufgenommen; (+) = verzeichnet/aufgenommen; FF = Français fondamental; J = Juilland et al. (1970); L = Lübke (1975); GuA (G) = Grundwortschatz [im GuA]; GuA (A) = Aufbauwortschatz [im GuA]; G = Gougenheim (1958); M = Matoré (1963); LW = Lehrwerke (Cdb = Cours de base; Ci = Cours intensif; LFed = La France en direct); St = Strack 1977 (L. 1 = alphabetische Liste 1: R = répartition, F = fréquence; L. 2 = Liste 2 [diese Liste erfaßt nach abnehmender Frequenz die 1977 semantisch-syntaktischen Konstruktionen, die in mindestens 2 Texten vorkommen, also R > 1]).

*forger* FF 1 (+), J (-), L (+), GuA (G), G (+), M (-), DSF (+), DFLE 1 (-), LW (Ci: Bd 2); St (-).  
→ FVWSU: nicht aufgenommen.

### 2.3.3 Zur Ausführlichkeit der Mikrostruktur

In einem Verblernwörterbuch verbietet sich – so hatten wir gesagt – die exhaustive Darstellung der Konstruktionsmöglichkeiten. Da es uns jedoch nicht nur um die Erfassung der syntaktischen Eigenschaften der Verben geht, sondern auch um deren semantische Vielfalt, betrifft die Frage der Ausführlichkeit der Mikrostruktur das Problem der Aufnahme einer angemessenen Zahl syntaktischer Strukturen ebenso wie das einer „repräsentativen“ Auswahl aus den vom Verb realisierten Bedeutungsnuancen.

Nun mag es durchaus sein, daß ein gerüttelt Maß an Erfahrung im Umgang mit der (Fremd-)Sprache hier zu vernünftigen Einsichten und plausiblen Entscheidungen führt. Auf welchem unsicherem Boden sich dabei aber selbst (oder gerade?) der Muttersprachler bewegt, lehrt uns ein Blick in den DSFF. Unter dem Buchstaben **B** findet sich kein einziger Verbeintrag, unter dem Buchstaben **A** zählen wir ganze 17 Verben. Zwar sind alle nicht im Lexikonteil behandelten Verben des FF (1<sup>er</sup> degré) im Anhang verzeichnet; dort werden sie aber lediglich tabellarisch mit ihren Konstruktionen vorgestellt. Dagegen wollen die Verfasser mit Konstruktionen und Bedeutungsvarianten, wie sie durch die folgenden Beispiele illustriert sind, offenbar ihr Versprechen einlösen, ein «répertoire aussi complet que possible» (avant-propos: 5) vorzulegen:

*L'enfant s'apprend à manier la langue – J'ai choisi qu'on s'en aille tout de suite – Le ministre s'entend à disculper ses collaborateurs – J'espère en votre loyauté – Il essaie ses talents de comique sur ses invités.*

Das damit aufgezeigte Mißverhältnis von extremer Selektion der Makrostruktur zu mit wechselndem Erfolg erreichter Exhaustivität der Mikrostruktur ist ein weiterer Grund, der gegen die uneingeschränkte Eignung des DSFF für den Bereich FaF spricht.

Dabei hätten sich die Autoren durch eingehendes Studium der von Strack (1977) erstellten Listen darüber informieren können, welche semantisch-syntaktischen Verbverwendungen mit einiger Sicherheit als frequent «au niveau du discours» eingestuft werden können und welche – intuitiv ausgewählten – in diesem systematisch ausgewerteten Textmaterial nicht nachgewiesen sind. Auch ohne detaillierte Kommentierung vermitteln die in Abschn. 2.4 abgedruckten Artikel aus dem FVWSU<sup>292</sup> einen Eindruck davon, daß man die maßvolle Selektion der

---

<sup>292</sup> Verben, die in Abschn. 2.4 (ab S. 302 ff) mit ihrer kompletten Mikrostruktur als Wörterbuchauschnitte erscheinen, sind im fortlaufenden Text durch in Klammern vorangestelltes Symbol (•) kenntlich gemacht.

Konstruktionsmöglichkeiten eines Verbs keineswegs dem Zufall überlassen muß und daß man bei der Begrenzung der semantischen Differenzierung nicht blind der Intuition vertrauen sollte.

Vielleicht aber doch soviel zur Erläuterung und Stützung dieser These. Unter dem Gesichtspunkt der Selektion der syntaktischen Kontexte bieten die Frequenzangaben bei Strack (1977) genügend Anhaltspunkte für eine im Vergleich zum FVL einschneidende Verringerung der syntagmatischen und paradigmatischen Dimension. Bei *aider* in der Bedeutung „helfen“ reichen zwei Strukturformeln aus, um alle für den L2-Sprecher wirklich wichtigen Satzbaupläne zu definieren:  $N + V + qn + (\grave{a} \text{ inf})$  und  $qc + V$ . Die Frage, ob zwecks Bedeutungserweiterung auch die Struktur  $qc + V + \grave{a} qc$  („beitragen zu“) hinzugefügt werden sollte, läßt sich anhand unseres Materials nicht so ohne weiteres beantworten. Wenn sie trotzdem aufgenommen und mit einem Beispielsatz belegt wurde<sup>293</sup>, so ist dies auf die Auswertung „sekundärer Quellen“ zurückzuführen, in denen diese Struktur/Bedeutung gelegentlich auftaucht.<sup>294</sup> Ganz ähnlich verhält es sich mit dem Verb *apparaître*, bei dem die Beschränkung auf die Konstruktion  $N + V$  auch etwas über den tatsächlichen Nutzwert des Verbs aussagt. Sofern man auf die Strukturformel  $N + V + (\grave{a} qn) + \acute{e}tre n / (\acute{e}tre) \text{ adj/adv}$  und damit auf die „zweite“ Bedeutung des Verbs nicht verzichten möchte, schafft ein Verweis auf das in dieser Verwendung weit frequentere *paraître* die nötige Klarheit.

Wir wollen der Beschreibung der von uns vorgenommenen Auswahl relevanter semantischer Kontexte aber nicht zu weit vorgehen. Was nämlich den oftmals weitgespannten Bedeutungsradius und die damit verbundenen komplexen Distributionsverhältnisse der Verben angeht, so entnehmen wir der Untersuchung von Möhle (1980: 232 ff und 260 ff), daß diesem für die Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit so bedeutsamen Faktum in der Schule in sehr unterschiedlicher Weise Rechnung getragen wird (vgl. oben S. 261 f). Nur etwa ein Siebtel der insgesamt 502 im Lehrwerk *Cours de base* enthaltenen Verben werden mit mehr als einer Bedeutung eingeführt. Dazu kommt, daß bei nicht einmal der Hälfte der 72 Polyseme die Bedeutungsvielfalt systematisch behandelt wird. Als Beispiele für eine systematische, in den Lehrwerken nicht im entferntesten verwirklichte Darstellung des Bedeutungsspektrums seien die Verben (•)*arriver* („kommen“; „ankommen“; „passieren“; „es fertigbringen“) (•)*changer* („umsteigen“; „wechseln, austauschen“; „sich verändern“; „ändern“; „wechseln“) und (•)*demander* („fragen“; „bitten um, verlangen“; „fordern, verlangen“; „erfordern“) erwähnt. Unter den mit nur einer Bedeutung verzeichneten Verben fällt auf, daß „der größte Teil der im Lehrwerk nicht realisierten Zweitbedeutungen einem Wortschatzbereich

---

<sup>293</sup> Die als eigenständige Lerneinheit ausgewiesene Bedeutung „beitragen zu“ ist im FVWSU mit folgendem Beispielsatz belegt: *On espère que les mesures prévues aideront à la réussite du projet* (contribuer).

<sup>294</sup> Zu solchen „sekundären Quellen“ zählen etwa *Grammatische Übungshefte*, wie das von Kleineidam/Monfils (1976). Dort wird diese Verwendung von *aider* in exercice 10 (s.v. **aider**, Satz 3) aufgeführt.

an[gehört], der für problemorientierte Fragestellungen [...] durchaus von Bedeutung ist“ (Möhle 1980: 268).

Um nun zu ermitteln, für welche Wörter die Kenntnis der verschiedenen Bedeutungen eines Verbs unverzichtbar ist oder sich vielleicht auch nur als nützlich erweist und wie weit die Differenzierungen im Einzelfall zu treiben sind, kommen wir ohne die mehrfach zitierte Arbeit von Strack (1977) nicht aus. Dank Einbeziehung der semantischen Komponente leistet sie in den meisten Fällen mehr als nur Orientierungshilfe. Auf diese Weise ergeben sich fast zwangsläufig „semasiologische Mikrostrukturen“ bei den im *Cours de base* mit nur einer einzigen Bedeutung belegten Verben, wie z.B. *abandonner*, (•)*arranger*, *avancer* und (•)*entendre*.<sup>295</sup> Auch die vervollständigende Darstellung des Bedeutungsspektrums von (•)*compter*<sup>296</sup> scheint gerechtfertigt und abgesichert zu sein. Mit weit weniger eindeutigen Entscheidungen ist bei *accrocher*, (•)*admettre*, (•)*écraser*, u.a. zu rechnen. Zunächst einmal läßt uns der auf frequentes *accrocher qc* zu beziehende Zusatz «sens concret» bei Strack (1977: 40) im unklaren darüber, ob hier die Bedeutung „aufhängen, hängen an“ oder aber die Bedeutung „[Auto] anfahren, rammen, streifen“ gemeint ist.<sup>297</sup> Schließlich legen die Frequenzangaben zu *admettre* die Begrenzung des Verwendungsbereichs auf die Bedeutung „zugeben“ nahe.<sup>298</sup> Konsultiert man hingegen den DFLE 1 bzw. 2 unter den entsprechenden Stichwörtern, so nimmt die Bereitschaft, unsere Entscheidungen allein von Häufigkeitszählungen abhängig zu machen, zusehends ab. Die weitgehende Übereinstimmung von spontan vorgenommenen, durch den praktischen Umgang mit der Fremdsprache gestützten Bedeutungserweiterungen mit der Darstellung in den beiden DFLE läßt eine differenzierte Beschreibung des Verwendungsbereichs dieser Verben immerhin sinnvoll erscheinen. Ähnliche Argumente wären auch im Fall von (•)*échapper* vorzubringen, bei dem die Aufnahme einer relativ großen Zahl von semantisch-syntaktischen Kontexten auch unter kontrastiven Gesichtspunkten zu sehen ist.

Solche Überlegungen machen offenkundig, daß auch bei der Selektion der Mikrostruktur in jedem einzelnen Fall verschiedene Aspekte (Frequenzverhalten, partielle Synonymität [*s'accrocher avec* → *se disputer avec*], Fehleranfälligkeit

---

<sup>295</sup> Im *Cours de base* erscheinen diese Verben vorzugsweise im 3. Band mit folgender Bedeutung: *abandonner* („aufgeben“), *arranger* (nur in der Form *s'arranger*), *avancer* ([von einem Zug] „vorwärtskommen“), *entendre* („hören“).

<sup>296</sup> Im *Cours de base* werden im Verlauf der drei Bände folgende Bedeutungen eingeführt: 1. „zählen“, 2. „hinzurechnen, einbeziehen“, 3. „auf jdn zählen“.

<sup>297</sup> Im *Cours de base* lernen die Schüler nur die zuletzt genannte Bedeutung kennen.

<sup>298</sup> Der *Cours de base* verwendet das Verb nur in dieser Bedeutung und mit der Konstruktion *qn + V + qc*, während nach Strack (1977: 41) die *que*-Satz-Konstruktion wesentlich frequenter ist.



bzw. grammatische Schwierigkeiten [Modus bei (**•**)**admettre (3)**], u.a.) gegeneinander abzuwägen waren, um zu einigermaßen begründbaren Entscheidungen zu gelangen.

#### 2.3.4 Aufbau der Artikel

Auch ein alphabetisch gliederndes Valenzwörterbuch kann sich gegenüber der Frage, wie das semasiologische Paradigma im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen Polysemie und Homonymie zu konstituieren ist, nicht indifferent verhalten. Angesichts der (in Kap. III.3.2 eingehend dargelegten) Schwierigkeit, verlässliche Aussagen über diese Unterscheidung auf der Basis semantischer Kriterien zu machen, wird man für ein Valenzwörterbuch noch eine ganz andere Möglichkeit der Artikelorganisation als ernst zu nehmende Alternative ins Auge fassen müssen. Der Vorschlag, die „Lexikoneinträge nach Zahl und Art der bei einem Verb vorkommenden Ergänzungen“ zu strukturieren (Kotschi 1979: 409 f), leuchtet sofort ein, verleiht er doch der Darstellung der Konstruktionseigenschaften der Verben große Stringenz. Darüber hinaus scheint er bei Annahme des Bestehens einer Isomorphie-Relation zwischen Unterschieden auf der Ausdrucks- und Unterschieden auf der Inhaltsseite zu einer eleganten Lösung der Polysemie/Homonymie-Problematik zu führen. Aus der von Kotschi (1981: 108 f) in diesem Sinne interpretierten Analyse des Verbs *compter* erkennen wir aber sofort, daß es sich hierbei um eine trügerische Annahme handelt, die keiner Überprüfung standhält. Fünf Satzbauplänen stehen acht Sememe gegenüber. Für ein Lernwörterbuch, das den Gegensatz zwischen Grammatik und Lexik überwinden helfen will, ist ein solcher Befund von beträchtlichem Interesse. Denn die Lerneinheit des Fremdsprachenlerner ist weder der Lexikonartikel noch der abstrakte Satzbauplan, sondern die *Inhaltseinheit* mit dem zugehörigen Satzbauplan (vgl. auch oben S. 97). Insofern muß gerade unter didaktischen Gesichtspunkten das Strukturprinzip des Wörterbuchartikels, das der Benutzer in einem rein syntaktischen Wörterbuch zu Recht in der linken Spalte vermutet, in die rechte Spalte verlagert werden, und insofern wird man einen Vorstoß zur Homonymisierung der Mikrostruktur unternehmen müssen, der weit über die Degruppierungen des DFC hinausgeht.

Zu ermitteln sind solche Lerneinheiten, indem man sich bei der Abgrenzung der „Sememe“ nicht nur an Art und Zahl der Ergänzungen orientiert, sondern auch die semantische Natur der Subjektfüllungen berücksichtigt. Wichtige Informationen liefern im übrigen auch die deutschen Äquivalente. Des weiteren können Synonymenproben mit den Beispielsätzen dazu beitragen, das Verfahren der Aufsplitterung des *signifié* auf eine breite Grundlage zu stellen, ohne daß wir deshalb schon vor subjektiven Entscheidungen gefeit wären. Eine solche – wie ich sie nennen möchte – distributionell-semantische Vorgehensweise entspricht mit Einschränkungen dem Verfahren zur *sens*-Degruppierung, wie es in den beiden DFLE verwirklicht worden ist.

Die weitreichenden Konsequenzen dieses Konzepts können wir hier nur sehr summarisch andeuten. Sie sind selbst mit dem Begriff der grundlegenden Neuordnung von Makro- und Mikrostruktur des FVL nur unzureichend umschrieben. Denn diese Art der Herausarbeitung von Lerneinheiten umfaßt zusätzliche Degruppierungen bei erfolgter Homonymisierung (vgl. *attacher, avoir, coucher, (•)compter*) ebenso wie Homonymisierung bei durchgängig polysemer Interpretation (vgl. etwa *baisser, battre, céder, etc.*) wie schließlich auch Vereinfachungen (*faire*) und Regruppierungen/Polysemierungen unterschiedlicher Tragweite.<sup>299</sup> Degruppierungen, wie sie etwa bei *(•)arranger, (•)changer, (•)croire* und *(•)demander* vorgenommen wurden, lassen aber immerhin die Richtung und das Ausmaß der Differenzierungen erkennen. Ersichtlich hat die Lesbarkeit des lexikographischen Textes dank der Selektivität der „semantischen Informationen“ und der partiellen Beibehaltung von Bedeutungsvariation (Polysemie) der Inhaltseinheiten nur geringfügig gelitten, so daß sich – sieht man einmal von durchaus problematischen Fällen wie *compter* ab – die Nachteile, die mit radikalen Degruppierungen einhergehen, hier noch in Grenzen halten.

Um bei den Hierarchisierungen, wie sie sich bei konsequenter Beachtung des Frequenzverhaltens einstellen, maßvoll korrigierend eingreifen zu können, dürfen wir guten Gewissens an unser Sprachbewußtsein appellieren, das bei *(•)arriver* (Frequenzabfolge: (1), (3), (2)) und *(•)arranger* (Frequenzabfolge: (1), (2), (4), (3)) spontan reagiert. Die hier in sehr bescheidenem Rahmen einsetzende Wirkung des logischen Ordnungsprinzips (konkrete vs. figurative Verwendung) kann dem fremdsprachlichen Wortschatzlernen nur förderlich sein. Wir sollten aber selbstkritisch genug sein, um einzugestehen, daß sogar noch weitergehende Umgruppierungen, wie sie beispielsweise bei *(•)compter* vorgenommen wurden, nicht immer den gewünschten Erfolg haben. Jedenfalls vermag die Organisation des Artikels von **compter** in der vorliegenden Form die Autoren selbst nicht ganz zu überzeugen, so daß eine grundlegende Revision der Bedeutungsaufsplitterung und der Hierarchisierung der Inhaltseinheiten zu erwägen ist.<sup>300</sup>

Soweit nun durch voneinander abgehobene deutsche Äquivalente Bedeutungsnuancierung oder -variation innerhalb einer Lerneinheit sichtbar wird (vgl. etwa *(•)arriver (2), (•)croire, (•)entendre (1)*), behält der Gesichtspunkt der Anordnung der Bedeutungen nach Wichtigkeit und Häufigkeit selbstverständlich seine Gültigkeit. Im Gegensatz dazu schien es bei den syntaktischen Informationen ratsam, das Kriterium der Frequenz dem Aspekt einer einheitlichen, bei allen Verben konsequent durchgehaltenen Darstellungsweise der linken Spalte unterzuordnen, die sich an der Art und Zahl der Ergänzungen orientiert. Letztlich wird man

<sup>299</sup> Vgl. dazu insbesondere die Zuordnung von *en arriver à* zu *(•)arriver (2)* sowie die von *en croire N* zu *(•)croire (2)*. Beide Strukturen figurieren im FVL unter einem eigenen Eintrag.

<sup>300</sup> Bezeichnenderweise haben auch die Autoren des DFLE die bei *compter* im Niveau 1 (DFLE 1) vorgenommenen Homonymisierungen im Niveau 2 (DFLE 2) verändert. Dies kann als Indiz für die Schwierigkeiten angesehen werden, hier zu konsensfähigen Degruppierungen zu gelangen.

den Vorwurf nicht ganz von der Hand weisen können, daß eine übermäßige Degruppierung zu Lasten der Klarheit der Darstellung der syntaktischen Eigenschaften der Verben geht. Infolgedessen ist durch eine gleichbleibende Anordnung der morphologischen Realisationen, die eine Ergänzung repräsentieren (z.B. *qc – que ind – inf*), ein Mindestmaß an Übersichtlichkeit und syntaktischer Transparenz zu garantieren, damit dem Benutzer die paradigmatische Dimension einer Leerstelle auch wirklich bewußt wird (vgl. dazu (•)**admettre (1)** oder (•)**arriver (3)**). Daß man dabei Kompromisse eingehen muß, die etwas mit der Verständlichkeit der Strukturformeln zu tun haben (vgl. etwa unter (•)**demander (1)**), bedarf sicher keiner weiteren Erläuterung.

### 2.3.5 Zu einigen Notationsproblemen

Um dem Benutzer das Nachschlagen in Tabellen und das ständige Entschlüsseln von Abkürzungen oder Zeichen weitestgehend zu ersparen, wurde die Notation dahingehend vereinfacht, daß nur leicht verständliche, im allgemeinen bereits aus der Lehrbucharbeit bekannte Symbole verwendet werden (*qc, qn, inf, adj, adv, etc.*). Daneben konnte durch Verzicht auf die Angabe der Reduktionsmöglichkeiten die Zahl der Strukturformeln drastisch verringert werden. Die daraus resultierende Notwendigkeit, vor allem bei den dreiwertigen Verben bis zu drei Satzbaupläne in einer einzigen Strukturformel zusammenzufassen, läßt allerdings die Frage aufkommen, ob der Benutzer mit einer derart „komprimierten“ Darstellung nicht bereits überfordert ist.<sup>301</sup>

Ungeahnte Schwierigkeiten ergaben sich aus dem Vorsatz, die semantische Natur der Verbergänzungen (also den *type de complément*: animé / non animé) sowie die des Subjekts (*type de sujet*) generell anzugeben. Um die eingeschränkte Kombinierbarkeit von *qc* mit *qn* etwa bei **charger**, (•)**compter (8)** oder **désigner** zu verdeutlichen, hätte man in der folgenden Weise notieren müssen:

|                |       |       |    |           |                 |    |       |       |
|----------------|-------|-------|----|-----------|-----------------|----|-------|-------|
| <i>charger</i> | qc/qn | + V + | qc | + (de qc) | <i>désigner</i> | qc | + V + | qc/qn |
|                | qn    |       | qn |           |                 | qn |       | qc    |

Durch eine entsprechende Erläuterung in den Benutzungshinweisen wäre dann sicherzustellen gewesen, daß die Zuordnungen von *qc* und *qn* nur auf der Horizontalen erfolgen dürfen – eine Lösung, die bei unterschiedlichem Status von *qc* und *qn* in bezug auf Fakultativität und Obligatorität zu derart komplexen Strukturformeln geführt hätte, daß dieses Vorhaben schließlich aufgegeben werden

---

<sup>301</sup> Bei den dreiwertigen Verben *chanter* und *enseigner* (1) werden die Reduktionsmöglichkeiten mit Hilfe der folgenden Strukturformel zum Ausdruck gebracht:  $qn + V + (qc + (\grave{a} qn))$ . Durch Auflösung der Klammer ergeben sich: **1.**  $qn + V + qc + \grave{a} qn$ , **2.**  $qn + V + qc$ , **3.**  $qn + V$ . Die Doppelklammer verhindert, daß Sätze der Form \**chanter à qn* oder \**enseigner à qn* gebildet werden.

mußte.<sup>302</sup> *qc/qn* wird nunmehr einheitlich als N notiert, was zur Folge hat, daß die Kombinationsbeschränkungen nicht mehr durchgängig markiert sind.

Verworfen werden mußte der Plan, über die „Passivfähigkeit“ der Verben möglichst präzise zu informieren und die Fälle, in denen die im Präsens morphologisch nicht markierte Form *être + participe passé* keine passivische Bedeutung hat (nämlich dann, wenn sie Zustand oder Ergebnis einer Handlung bezeichnet), von der passivischen Verwendung dieser Konstruktion abzuheben. Zusätze, wie [surtout/souvent au passif] bei *assister* in der Bedeutung „unterstützen“, bei *blessé*, u.a. sowie Erläuterungen des Typs [surtout/souvent *être PP*] bei *boucher*, *émouvoir*, u.a. haben die Funktion, auf die Verwendungsfrequenz dieser grammatischen Form hinzuweisen und für Inkongruenzen zwischen Satzbauplan und grammatischer Konstruktion des Beispielsatzes zu sensibilisieren (vgl. etwa (•)admettre (4)). Dort, wo der Sprachgebrauch Anlaß zu der Vermutung gibt, daß von der Norm her eine bestimmte Konstruktionsform eindeutig bevorzugt wird, trägt auch die Strukturformel diesen Gegebenheiten Rechnung. So fehlt bei **abonner** der Satzbauplan *abonner qc à qn*, während für (•)écraser (1) in der Bedeutung „(jdn) überfahren“ nur die Strukturformel *être écrasé/se faire écraser* erwähnt wird.

Die Liste solcher Einzelprobleme ließe sich leicht verlängern, angefangen von der Art der Kennzeichnung des „subjonctif“ in modaler Funktion (*contester*, *ne pas croire*, etc.) bis hin zu der Frage, ob unpersönliche Konstruktion (Subjektinversion) prinzipiell als abgeleitete Struktur zu markieren ist (vgl. (•)arriver (3)) oder ob überhaupt nur die frequentere, stilistisch „elegantere“ verzeichnet werden soll.

Konzentrieren wir uns auf zwei Fragenkomplexe, die uns bereits in Kapitel IV.1.3.5 und oben in Abschn. 2.2.2 beschäftigt haben und die in eindrucksvoller Weise die Unerfüllbarkeit des Postulats einer linguistisch expliziten Valenzbeschreibung bei gleichzeitig lernergerechter Darstellung der Satzbaupläne untermauern. Ich meine die Unterscheidung zwischen Ergänzungen (E) und Angaben (A) und das damit zwar verknüpfte, dennoch nicht identische Problem der Entscheidung über Fakultativität und Obligatorität der im Satz aktualisierten bzw. nicht aktualisierten Verbergänzungen.

Zur Kategorie der Angaben zählen u.a. die sog. „freien Dative“. Die Valenzgrammatik hat versucht, den Bereich der Satzglieder mit Dativcharakter klarer zu

<sup>302</sup> So hätten die konstruktiven Gegebenheiten von **engager (2)** i.S.v. „jdn zu etw anhalten, bewegen, veranlassen“, wo eingeschränkte Tilgbarkeit von *qn* bei nicht belebtem Subjekt vorliegt, durch folgende Strukturformel verdeutlicht werden müssen:

$$\begin{array}{c} qc \quad \quad (qn) \\ + V + \quad + à qn / à inf. \\ qn \quad \quad qn \end{array}$$

Stattdessen wird notiert:  $N + V + qn^* + à qc/à inf$ , wobei das Sternchen hinter *qn* darauf hindeutet, daß besondere Tilgungsbedingungen vorliegen, die dem Beispielparteil zu entnehmen sind: *Le temps \*n'engage pas à sortir, il pleut à verse* (inviter). ▪ *Mes parents m'engagent à continuer mes études, mais j'hésite* (pousser).

definieren, indem sie dem „eigentlichen“ Dativobjekt drei Typen sog. sekundärer Satzglieder (*dativus ethicus*, *dativus possessivus* bzw. Pertinenzdativ und *dativus commodi*)<sup>303</sup> gegenüberstellt und gegeneinander abgrenzt. Da diese „sekundären dativi“ nicht auf das Verb bezogen sind, das Verb also für sie auch keine Leerstelle eröffnet, bleiben sie bei der Bestimmung der Valenz unberücksichtigt (vgl. oben S. 233). Gleichwohl ist zu fragen, ob auch ein Verblernwörterbuch solche Satzglieder bei der Beschreibung des „strukturellen Zentrums“ grundsätzlich ausklammern sollte oder ob es unter bestimmten Voraussetzungen nicht bereits in den Satzbauplänen einen Hinweis auf die besondere Funktion dieser (sekundären) „indirekten Objekte“ enthalten müßte. Der ganze Problemkreis verdiente sicher eine eingehendere Erörterung als dies hier möglich ist. Erwähnt werden sollte aber doch, daß aufgrund der Nicht-Weglaßbarkeit der Pertinenzbestimmung (vgl. etwa *Il est à l'hôpital, on lui a enlevé l'appendice* s.v. (•)enlever (4)) und aufgrund der aus der Perspektive der Sprachnorm geringen Relevanz der Possessivform (*on a enlevé son appendice*) diese Relation in den Strukturformeln als *qc à qn* erscheint (vgl. etwa (•)changer (4), (•)échapper (5), (•)écraser (1)), wobei fehlendes Pluszeichen und kleinerer Schrifttyp die Objektbezüglichkeit des Pertinenzobjektes signalisieren sollen. Des weiteren hätte ich sowohl unter kontrastiven als auch unter frequenzorientierten Gesichtspunkten keinerlei Bedenken, den „dativus commodi“ bei *acheter qc à qn* nicht als sekundären Dativ zu behandeln und dementsprechend ohne spezifische Kennzeichnung dieses Satzglieds zu notieren: *qn + V + qc + (à / pour qn)*.

Während nun Einvernehmen darüber zu herrschen scheint, daß die freien Dative (eigentlich) nicht unter die Bezüglichkeit des Verbs fallen, gehen die Meinungen über den Status bestimmter Umstandsbestimmungen in vielen Fällen weit auseinander. Aus den oben am Verb *passer* exemplarisch demonstrierten Schwierigkeiten, operationalisierbare Kriterien für die Abgrenzung zwischen A und E anzugeben, wurde verschiedentlich sogar die Notwendigkeit abgeleitet, diese Unterscheidung ganz aufzugeben. Andere gehen noch einen Schritt weiter. Für sie ist eine Grammatiktheorie, „bei der die Weglaßbarkeit von Satzgliedern [i.e. freien Angaben] eine zentrale, deren Hinzufügbarkeit aber kaum eine Rolle spielt, [...] in ihrem Wert für den Fremdsprachenunterricht vom Ansatz her eingeschränkt“ (Latour 1978: 106). Diese Schlußfolgerungen sind nun weder aus linguistischer noch aus fremdsprachendidaktischer Sicht plausibel. Da die linguistische Reflexion schon von anderer Seite geleistet worden ist (vgl. etwa Kotschi 1981: 115–119) und da ich bereits im Rahmen einer aus fremdsprachengrammatischer Sicht geführten Diskussion die Unabdingbarkeit der Unterscheidung zwischen valenzabhängigen und valenzunabhängigen Satzgliedern nachgewiesen und dabei Argumente für die zu Unrecht bestrittene Klarheit eines „aufgeklärt“ syntaktisch argumentierenden Valenzbegriffs vorgetragen habe (vgl. Zöfgen 1992a), beschränke ich mich auf

---

<sup>303</sup> Zur Kategorie der „sekundären dativi“ vgl. u.a. Busse (1974: 134–137), Happ (1976: 274–284) und Götze (1979: 196–199).

lediglich einen Einwand, der gegen den Verzicht auf eine binäre Einteilung nach A und E formuliert werden kann.

Niemand wird bestreiten, daß die Erweiterbarkeit von Sätzen ein ebenso wichtiges didaktisches Problem ist wie die Eliminierbarkeit freier Angaben bzw. die Ermittlung des „syntaktischen Minimums“. Insofern sollten die Mahnungen ernst genommen werden, die vor einer Überschätzung der Leistungen einer morphologisch-syntaktisch orientierten Dependenz-Verb-Grammatik für die Lösung von Problemen des FU warnen. In der Tat spricht vieles dafür, daß adäquate Antworten auf viele offenen Fragen im Rahmen einer semantisch fundierten Valenztheorie zu suchen sind. Die – schon aus lernökonomischen Gründen – berechnete Annahme, daß die grammatisch-syntaktischen Strukturen zwar keine „freischwebende Größe“ sind, wohl aber einen isolierbaren Aspekt von Sprache darstellen, läßt es hingegen zweifelhaft erscheinen, ob dieser Aspekt mit Hilfe eines hochkomplexen semantisch-syntaktischen Erklärungsmodells L2-angemessen beschrieben werden kann (vgl. dazu auch Kap. IV.1.3). Wir sollten uns im übrigen davor hüten, das Interesse des Lerner an der Versprachlichung von Redeabsichten gegen den Aspekt der grammatischen Korrektheit auszuspielen. Dies bedeutet selbstverständlich nicht, daß wir die enge Beziehung zwischen diesen beiden Bereichen leugnen oder daß wir gar die Notwendigkeit ihrer gleichrangigen Berücksichtigung bei der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien übersehen. Die Gesamtkonzeption des FVWSU läßt eher das Gegenteil vermuten.

So zu argumentieren, heißt nun nicht, daß wir die im FVL getroffenen Funktionsbestimmungen ungeprüft übernehmen wollen. Dies schon deshalb nicht, weil – wie in Abschn. 2.2.2 erläutert – die Satzbaupläne teilweise im Widerspruch zu den Beispielsätzen stehen. Obligatorische Satzglieder – und darunter sind valenztheoretisch zunächst einmal **satzbezogen nicht-weglaßbare** Elemente zu verstehen, wie sie etwa bei *passer* in der Bedeutung „[Zeit] verbringen“ zur Bildung eines unabhängig von irgendwelchen Aktualisierungen vollständigen Satzes erforderlich sind – haben als fester Bestandteil des Satzbauplans zu gelten. Die Zuweisung solcher Elemente zu den satzkernbildenden Ergänzungen ist dann selbst unter der Voraussetzung noch intuitionskonform und didaktisch „richtig“, daß die partielle Kumulierbarkeit satzbezogen nicht-weglaßbarer Konstituenten keine linguistische Bestätigung für ihren E-Status liefert.

Damit hängt die Bestimmung des Status der Satzglieder – neben der hier nicht zu erörternden, u.a. durch Permutations- und Abspaltungstest zu ermittelnden Positionsgebundenheit – auch von Entscheidungen im Hinblick auf Fakultativität und Obligatorität der Umstandsbestimmungen ab. Und sofort erhebt sich die Frage, inwieweit wir der dabei zwangsläufig ins Spiel gebrachten Intuition als „linguistischer Entscheidungsinstanz“ vertrauen dürfen und ob denn diese Opposition für den Lerner überhaupt von Bedeutung ist. Um es gleich vorwegzunehmen: zwar stufen wir diese Unterscheidung im Vergleich zu der zwischen A und E als weniger wichtig ein, halten sie aber dennoch für unentbehrlich. Jedenfalls ist die Tatsache, daß offenbar kein Konsens darüber zu erzielen ist, wann Fakultativität vorliegt und wann nicht, noch kein ausreichender Grund, ihren unterrichtspraktischen Wert in

Zweifel zu ziehen.<sup>304</sup> Abgesehen davon, daß dem Fremdsprachenlerner in den Listen der Satzmodelle, die auf diese Unterscheidung verzichten, wichtige Informationen vorenthalten werden und daß ihre Vernachlässigung sich in einem Valenzlexikon eigentlich schon aus Gründen der Darstellungsökonomie verbietet (vgl. etwa **(•)entendre (1)**), wollen wir nicht vergessen, daß die (morpho-syntaktisch) eliminierbaren Satzglieder häufig zur Aktualisierung der semem-spezifischen Bedeutung unerläßlich sind und daß demnach vermöge dieser Differenzierung auf Unterschiede im Inhalt geschlossen werden kann.<sup>305</sup> Ob dieses Oppositionspaar allerdings theoretisch wirklich so gut begründet ist, wie Happ (1979: 118) meint, sei dahingestellt.

Einige der angesprochenen Schwierigkeiten hängen vor allem damit zusammen, daß von Valenztheoretikern oftmals bereits bei der Festlegung der Valenzstruktur eines Lexems der Begriff der „syntaktischen Notwendigkeit“ benutzt wird und somit unzulässigerweise auf der Ebene der lexikalischen Beschreibung entschieden wird, ob ein Satzglied in einem gegebenen (Satz-)Kontext „strukturell notwendig“ ist oder nicht (vgl. Moilanen 1985: 189). Der Begriff der strukturellen Notwendigkeit ist u.a. deshalb untauglich oder aber irreführend, weil Verbvalenzstrukturen, wie sie sich in Satzbauplänen manifestieren, „Prototypen von dekontextualisierten Sätzen“ sind (Moilanen 1985: 190). Was aus einer Art Gesamtvalenz (die all das umfassen kann, was Kasustheorie und semantischlogische Ansätze zum Valenzbegriff rechnen) im Einzelfall aktualisiert wird, hängt außer vom Kontext auch von sememrelevanten Faktoren ab. Auf der Ebene des Semems lassen sich aber über die Wohlgeformtheit von Sätzen keinerlei konkrete Aussagen machen. Um die daraus resultierenden Mißverständnisse zu vermeiden, hat bereits Moilanen (1985: 192) angeregt, überhaupt nicht mehr von Ergänzungen und Angaben, sondern nur von *valenzgebundenen* (bzw. *valenzabhängigen*) und *valenzunabhängigen* Satzgliedern zu sprechen.

Mit anderen Worten: In der Valenzabhängigkeit von Satzgliedern drückt sich die semantische und morpho-syntaktische Spezifik eines Lexems aus; sie betrifft das Vorkommen von Leerstellen und kann für die Unterscheidung von A und E nicht herangezogen werden (vgl. auch Nikula 1986a). Testverfahren, die bei der „freien Hinzufügbarkeit“ bzw. der Weglaßbarkeit von ‘Angaben’ ansetzen und die Valenzabhängigkeit mit Hilfe von Kommutierbarkeit und Tilgbarkeit überprüfen (vgl. ausführlicher Zöfgen 1992a: 142 f), sind insofern zurückzuweisen, als der gleichzeitige Rekurs auf die Merkmalpaare A/E sowie obligatorisch/fakultativ zur Anwendung heterogener Kriterien und somit zu einer theoretisch nicht zulässigen

---

<sup>304</sup> Vor allem Götze (1974:66–69) und im Anschluß daran auch Latour (1978:107ff) haben den didaktischen Wert dieser Unterscheidung in Frage gestellt. Demgegenüber scheint Götze in seiner 1979 erschienenen Arbeit der Angabe von Fakultativität in den Satzbauplänen doch wieder größere fremdsprachendidaktische Bedeutung beizumessen (vgl. dort 68f und 109f).

<sup>305</sup> Zu denken ist etwa an Fälle wie: 1. *abandonner qc* „(Ort) verlassen“, 2. *abandonner (qc)* „(etw) aufgeben“ oder 1. *entendre (qc/qn/...)* „hören, verstehen“, 2. *entendre qc/qn* „(an-)hören; [Zeugen] vernehmen.

Kreuzklassifikation führt. Dort, wo zudem das Antonymenpaar obligatorisch/fakultativ in die Nähe von notwendig/nicht-notwendig gerückt wird, haben wir es gar mit einem zweifachen Mißverständnis zu tun; denn nunmehr gerät der prinzipielle Unterschied zwischen drei jeweils auf einer anderen theoretischen Ebene liegenden Arten von Differenzierungen völlig aus dem Blick. Schematisch läßt sich dieser Zusammenhang folgendermaßen veranschaulichen:

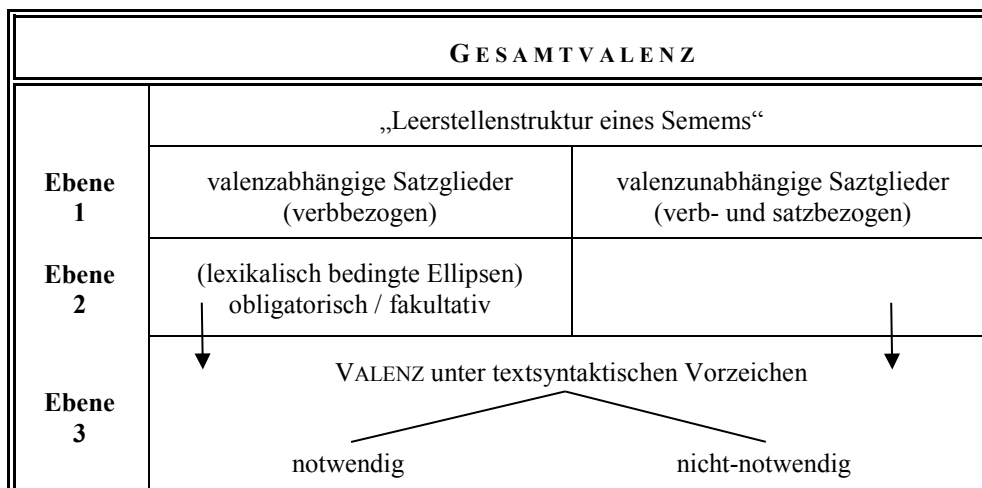


Abb. 9: Valenz auf lexikalischer und textsyntaktischer Ebene

Der entscheidende Vorteil besteht nach Moilanen (1985: 194) darin, daß „im Unterschied zu geläufigen Auffassungen hinsichtlich des Status der sog. ‘freien Angaben’ der Begriff der Valenzunabhängigkeit seinen syntaktischen Status in einer konkreten Satzverwendung“, seine wenn man will ‘kommunikative Notwendigkeit’, nicht festlegt:

*Avant, j'étais à Cologne, mais le magasin a fermé, maintenant je travaille à Berlin.  
Cela va durer longtemps, la rénovation de votre maison? – Non, ils ont promis  
d'effectuer les travaux en moins de trois mois.*

Zwar können die unterstrichenen Teile des Satzes weggelassen werden, ohne daß die Lexemspezifik von *travailler* und *effectuer* angetastet wird. Dennoch sind diese valenzunabhängigen Konstituenten (text-)syntaktisch genauso notwendig wie die valenzabhängigen. In diesem Sinne ist die fragliche Unterscheidung tatsächlich eine „kontextlose“ Kategorisierung, mit der sich hybride Begrifflichkeiten des Typs „obligatorische freie Angaben“ nicht rechtfertigen lassen. Vielmehr ist davon auszugehen, daß syntaktisch notwendige (valenzunabhängige) Satzglieder immer kommunikative Relevanz besitzen.

Damit ist auch klargestellt, daß durch eine grammatische oder lexikographische Beschreibung der Valenzbeziehungen die Frage der Eliminierbarkeit oder Nicht-Weglaßbarkeit von Satzgliedern nicht definitiv beantwortet werden kann.



Sofern man also die Voraussetzung akzeptiert, daß obligatorisch/fakultativ eine Kategorie des Sprachsystems ist, kommen dafür nur jene Eliminierungen in Frage, bei denen wir es mit **lexikalisch bedingten Ellipsen** zu tun haben; mit Ellipsen also, für die sich eine sinnvolle Interpretation anbietet, ohne daß auf einen spezifischen Kontext rekurriert wird (vgl. detaillierter Nikula 1978). Eine so verstandene Fakultativität ist immer in der semantischen Spezifik begründet.

Dies bedeutet nun auch, daß die Unterscheidung obligatorisch/fakultativ in ihrer Bedeutung für den FU überschätzt worden ist. Viele der in der Unterrichtspraxis zu beobachtenden Verstöße gegen die Obligatorik von Satzgliedern betreffen ausschließlich die Leerstellenstruktur des Semems, da durch Weglassung einer Konstituenten die Monosemierung des Verblexems gefährdet ist (vgl. Nikula 1978: 49). Die Empfehlung kann demnach nur lauten, weniger auf der „Fakultativität“ von Ergänzungen als auf dem Bedeutungsspektrum eines Lexems zu insistieren. Wenn es außerdem richtig ist, daß einerseits bei nur etwa 2% aller französischen Verben generell obligatorische Satzglieder nachgewiesen wurden, während bei allen anderen grundsätzlich kontextuelle (linguistisch vorläufig nicht zu systematisierende) Bedingungen gefunden werden können, unter denen der Satz auch nach Eliminierung valenzabhängiger Satzglieder akzeptabel bleibt<sup>306</sup>, so erscheint es dringend geboten, bei den Entscheidungen über die „Tilgbarkeit“ von Satzgliedern einen strikt „kontextlosen“ Standpunkt zu beziehen. Schlimmstenfalls riskiert man damit in einer konkreten Satzverwendung Redundanzen, die aber selbst unter kommunikativ-pragmatischen Aspekten keinen wirklichen Schaden anrichten können.

Da die Schwerpunkte der Argumentation damit grob umrissen sind, seien abschließend noch einige Konsequenzen angedeutet, die sich aus diesen valenztheoretischen Überlegungen für die Beschreibung der syntaktischen Grundstrukturen in einem Verblernwörterbuch ergeben.

Wie erläutert, sind bei *passer son temps* weder das Orts- bzw. das Richtungsadverbial noch die Infinitivergänzung so ohne weiteres weglaßbar. Für die Wahrung der syntaktischen Akzeptabilität dieses Syntagmas muß deshalb an der dritten Leerstelle mindestens ein Element realisiert bleiben, wobei ich die Kontexte, in denen diese Konstituenten angeblich fehlen können, für höchst fragwürdig halte. Da diese Elemente aber keiner einheitlichen Ergänzungs-kategorie angehören und „in ganz unterschiedlicher Weise anaphorisierbar und erfragbar sind“ (Kotschi 1981: 116), setzen wir in Anlehnung an Höhle (1978) eine Leerstelle mit variabler syntaktischer Funktion an (= Var), die in einer für fremdsprachendidaktische Zwecke geeigneten Strukturformel folgendes Aussehen haben könnte:  $qn + V + qc + Var: qp/adv/avec qn/\grave{a} inf$ . Anders bei den Verben **abandonner** („aufgeben“) **accepter**, (**•**)**essayer (2)** („(es) versuchen“) und **refuser**, bei denen im Falle der Tilgung der Verbergänzungen sog. definite Ellipsen vorliegen, wie sie das FVWSU für **abandonner** und **accepter** anhand folgender Beispielsätze vorführt: *J'aban-*

---

<sup>306</sup> Vgl. Happ (1977: 421). Auch Götze (1974: 67) geht davon aus, daß „im Textzusammenhang grundsätzlich alle Teile eines Satzes weggelassen werden können“.

*donne, je n'arriverai jamais à sauter 1,40 m* ▪ *Luc m'a proposé de collaborer à son projet. Si tu étais à ma place, tu accepterais?* Dekontextualisiert ist das Verb immer durch indefinites *es, das, usw.* zu ergänzen. Zwar vermitteln die zitierten Ellipsen durch ihren determinierenden Kontext so etwas wie Situationsbezogenheit, doch hinterlassen die reduzierten Formen (*j'abandonne, j'accepte*) auch außerhalb der kontextuellen Einbettung keineswegs den Eindruck der (grammatischen) Unvollständigkeit und werden dementsprechend wie lexikalisch bedingte Ellipsen behandelt.<sup>307</sup>

Für *arriver* in der Bedeutung „ankommen“ gilt, daß es nur in einer ganz bestimmten grammatischen Form ohne Ergänzung auftreten kann, während weder die satzkernbildende Lokalergänzung bei *aller* noch das direkte Objekt bei *éclairer* satzbezogen weglafbar sind, es sei denn, ein Zeit- oder Modaladverbial tritt zum Satzkern hinzu. Um nun einerseits Sätze der Form *\*je vais, \*la lampe éclaire* bzw. ungewollte Bedeutungsnuancierung bei **arriver** („ankommen“ → „kommen“) auszuschließen, ist die Charakterisierung der Lokal-, Zeit- und Modaladverbiale als obligatorische Ergänzungen – zumindest bei *aller* und *éclairer* – den Strukturformeln des FVL (1977) vorzuziehen, das bei *aller* in der 2. Auflage (1983) entsprechende Korrekturen vorgenommen hat und nunmehr notiert: *qn-V-qp*. Wie zu verfahren ist, um andererseits die Kumulierbarkeit von Adverbialen ebenso zum Ausdruck zu bringen wie die Möglichkeit, die Lokalergänzung unter bestimmten Bedingungen zu tilgen, verdeutlicht die folgende (unter (•)**arriver (1)** zusätzlich aufgenommene) Strukturformel: *N + V + (qp) + adv*. Eine ähnliche Interpretation bietet sich dann auch für *éclairer* an. Bei **aller (1)** schließlich werden sogar drei Satzbaupläne benötigt, um die Tilgungsbedingungen lerneradäquat darzustellen, nämlich:

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <i>N + V + qp</i>          | <i>On va au cinéma? – Non, je dois aller chez le dentiste.</i>   |
| <i>N + V + (qp) + adv</i>  | <i>Tu y vas en voiture? Moi, j'y vais à pied / à (oder en) vélo / en bus / en (oder par le) train / par le train de huit heures.</i> |
| <i>qn + V + (qp) + inf</i> | <i>Tu seras là cet après-midi? – Non, je vais en ville faire des courses.</i>  |

Alle mit dieser Notation nicht zu erfassenden (reduzierten) Formen vom Typ *être arrivé* gehören unseres Erachtens in den Demonstrationsteil des Wörterbuchs, wo sie entsprechend zu markieren sind. Dies gilt dann auch für die Möglichkeit, die variable Leerstelle bei *passer son temps* unter bestimmten Bedingungen (*passer de bonnes vacances*) unbesetzt zu lassen. Wollten wir darüber hinaus zeigen, in welchem Maße bestimmte, als obligatorisch gekennzeichnete Ergänzungen gleichwohl weglafbar sind und warum fakultativ interpretierte Konstituenten oder als Angaben ausgewiesene Satzglieder „kommunikativ“ notwendig sein können, so kämen wir

<sup>307</sup> Gerade unter kontrastiven Gesichtspunkten sind definite Ellipsen des Typs „ich versuch's“ = *je vais essayer* von beträchtlichem Interesse und stützen damit die hier vorgenommene Interpretation.

um die textuelle, den Rahmen eines Verb(lern)wörterbuchs sprengende Einbettung der Beispiele prinzipiell nicht herum.

Die Mängel, die der von uns gewählten Darstellungsweise damit aus linguistischer – insbesondere aus „valenzsemantischer“ – Sicht anhaften mögen, nehmen wir um der erwähnten didaktischen Vorteile willen gern in Kauf.

### 2.3.6 Zur Form des Demonstrationsteils

Unsere Überlegungen in Kap. IV.1.3.5 und V.1.4 haben gezeigt, daß den mit der Form des Demonstrationsteils verbundenen Fragen in den Valenzwörterbüchern – aber nicht nur dort – bei weitem nicht immer die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sätze der Form *il calcule vite* (FVL), *j'entends les enfants / les voitures* (GWF), *je perds toujours* (Le Goffic/Combe McBride 1975: 65) unterstreichen, daß der Valenzlexikographie die Beispiele allein dazu dienen, den Satzbauplan zu illustrieren – gleichgültig, ob vom Satzkontext eine (bedeutungs-) determinierende Wirkung ausgeht oder nicht.

Demgegenüber sollte sich der Demonstrationsteil eines Lernwörterbuchs gerade nicht auf die Illustration der „morphosyntaktischen Informationen“ beschränken. Wie verschiedentlich hervorgehoben, kommt dem Beispiel hier vielmehr die Funktion zu, die Bedeutungsexplikation zu unterstützen bzw. im zweisprachigen Wörterbuch das deutsche Äquivalent durch die Verwendung von lexikalischen Fügungen (z.B. Kollokationen) „mit Leben zu erfüllen“ und auf diesem Wege die Sprachkompetenz des L2-Benutzers zu festigen und zu erweitern. Selbst dann, wenn auf Auswahl und Exaktheit der Übersetzungsäquivalente größere Sorgfalt verwendet wird als im FVL, gehen schwach kontextdeterminierte Beispiele im allgemeinen an den Bedürfnissen des fremdsprachigen Benutzers vorbei. Wir müssen nämlich damit rechnen,

„daß beim freien, nicht mehr durch Lektionsvorbilder bestimmten Sprechen die Denkprozesse zunächst einmal durch muttersprachliche Normen lexikalischer Fügung gesteuert werden. [...] Ein erheblicher Teil der Schwierigkeiten, der Unsicherheit des Lernenden beim freien Sprechen auf fortgeschrittener Stufe hat seine Wurzeln in diesem Bereich. [...] Das einzige Mittel, der genannten Schwierigkeit wirksam zu begegnen, liegt vermutlich darin, die Aufmerksamkeit des Lernenden schon zeitig vom bloßen Erwerb der Wortbedeutungen auf die Normen der Wortverwendung und der lexikalischen Fügungen hinzulenken.“ (Möhle 1980: 275 und 279).

Dies zu betonen, heißt – unter Rückgriff auf das bereits in Kap. III.4.3.2.2 zur Form der Beispiele Gesagte – u.a. zweierlei erkennen:

(1) Zwar kann man sich auf den Standpunkt stellen, daß der Benutzer durch die Angaben zur Kollokation zusammen mit der vom Satzbauplan vermittelten syntaktischen Information hinreichend Aufschluß über den syntagmatischen Status des Wortes erhält. Der vollständige Satz wäre dann „als eine Art Luxus an[zu]sehen“, der zudem „durch seine relative Länge die Ökonomie des durchschnittlichen Wör-

terbuchs erheblich belastet“ (Hausmann 1977: 84). Dem wird man in einer Reihe von Fällen auch zustimmen. Mit Kontextualisierungen wie etwa *allumer une cigarette / un feu* ist die Kollokabilität des in Frage stehenden Verbs in seiner spezifischen Bedeutung zufriedenstellend behandelt (vgl. auch S. 185). Auch die syntagmatische Angabe *demander un service / des renseignements à qn* (vgl. (•) **demand-der (2)**) reicht aus, um in Ergänzung vorangegangener Beispielsätze auf weitere wichtige Verwendungen des Semems und des zugehörigen Satzbauplans zu verweisen. Von daher gesehen gilt es erneut festzustellen, daß für den Lerner die Information nicht zwangsläufig mit der Länge des Beispiels wächst. Daß der Benutzer dagegen mit Kollokationen, Kontextualisierungen oder Drei-Wort-Sätzen über die Normen der Verwendung hinreichend Auskunft erhält, muß schon im Blick auf die Verben ohne Objektergänzung (**bouger**, (•)**changer (1)**, etc.) und auf solche mit sehr weitem Bedeutungsspektrum, wie etwa (•)**compter** oder (•)**échapper**, und z.T. unscharfen Bedeutungszonen wie etwa (•)**embêter** bezweifelt werden.

(2) Zu erinnern ist des weiteren daran, daß die Vollständigkeit des Satzes allein noch nichts über die Güte des Beispiels aussagt. So verbessert sich die Qualität von Syntagmen wie *ne pas bouger*, *calculer de tête*, *embêter qn* nur unwesentlich, wenn sie in der finiten Verbform erscheinen. Gut gewählte Beispiele mit entsprechend hohem praktischen Wert zeichnen sich im Gegensatz dazu dadurch aus, daß sie eine bestimmte Norm der Wortverwendung durch Einbettung der zugehörigen Kollokation in einen ausreichend determinierenden Kontext sichtbar machen. Von den zitierten Beispielsätzen läßt sich dies aber ebensowenig behaupten wie von Sätzen der Form: *Ça compte peu* (FVL) oder *Il n'entend plus* (FVL).

Was die Herkunft der Beispiele angeht, so wird ein Lernwörterbuch in aller Regel ohne Korpusbelege auskommen müssen. Die Gründe, die vornehmlich selbstgebildete Beispiele sinnvoll erscheinen lassen, sind in Kap. III.4.3.2.2 eingehend erläutert worden, so daß wir uns an dieser Stelle mit folgendem Hinweis begnügen können: Sätze des Typs *Je vais mieux. Le médecin m'a autorisé à reprendre l'entraînement – Si tu bouges continuellement, la photo sera ratée* oder *Les négociations avec les syndicats ont définitivement échoué, c'est la grève* (FWWSU s.v. **autoriser**, **bouger** und **échouer**) verweisen auf alltägliche Kommunikationssituationen und bedürfen keiner Belegung durch ein wie auch immer geartetes Korpus. Sie determinieren das Lemma mit Hilfe des syntagmatischen Umfeldes, wobei – immer bezogen auf die Zielgruppe – kompetenzbestätigender und in dosierter Form auch kompetenzerweiternder Wortschatz verwendet wird (*rater une photo*, *négociations*) und offerieren damit didaktische Möglichkeiten, die Korpusbeispiele in aller Regel nicht zu bieten haben.

Ich ziehe aus diesen Überlegungen Zwischenbilanz. Auch in einem Verblernwörterbuch, das sich schwerpunktmäßig der Darstellung der Satzbaupläne verschrieben hat, sollte dafür Sorge getragen werden, daß sich in den Beispielen die gebräuchlichsten Verwendungskontexte widerspiegeln und daß das Lemma in eine typische Lebens- bzw. Kommunikationssituation gestellt ist. Dabei ist der zu ver-

wendende Wortschatz dem sprachlichen Können der Adressatengruppe in der Weise anzupassen, daß er vornehmlich kompetenzbestätigende Elemente umfaßt. Daneben sollten die Beispiele möglichst alle jene freien (nicht satzkernbildenden) Angaben enthalten, mit denen das Verb für gewöhnlich in einer solchen Verwendung auftritt. Dies bedeutet freilich, daß das Beispiel nicht mehr als getreues Abbild des Satzbauplans fungiert. Die „Inkongruenzen“ zwischen linker und rechter Spalte sind also einerseits beabsichtigt, andererseits muß sichergestellt sein, daß sich das Beispiel auf die in der Strukturformel beschriebenen konstitutiven Teile auch tatsächlich reduzieren läßt und daß durch Tilgung der als fakultativ markierten Satzglieder keine „unsinnigen“ Sätze entstehen. Schließlich sind in begrenztem Rahmen noch jene „im äußersten Bereich syntagmatischer Zwänge“ (Hausmann 1977:85) anzusiedelnden Wörter in das Beispiel einzubeziehen, von denen sowohl kontextdeterminierende als auch – wenn auch nicht generell – kompetenzerweiternde Wirkung zu erwarten ist.

Zusammengefaßt folgt daraus, daß die Auswahl der Beispiele vor dem Hintergrund der gebräuchlichsten Kollokationen zu erfolgen hat, während das Beispiel selbst – soweit darstellbar – der Bedingung der semantischen Eindeutigkeit genügen sollte.

Wenn nun unser Beispielmateriale diesen hohen Ansprüchen bei weitem nicht (immer) gerecht wird, so hat dies verschiedene Ursachen. Da ist zum einen die Tatsache, daß semantische Eindeutigkeit und Kontextdeterminiertheit bei einer Reihe von Verben, wie z.B. (•)**embêter**, nur über ein längeres Textbeispiel zu erreichen gewesen wären. Weiterhin ließ das Gebot der Kürze in Verbindung mit entsprechenden Auflagen des Verlages das Wünschenswerte nicht selten hinter das auf einem so begrenzten Raum „Machbare“ zurücktreten.

Dennoch scheint die Auswahl in vielen Fällen einigermaßen geglückt. Zahlreiche Satzbeispiele unter den Stichwörtern **arranger**, **changer**, **déranger**, **échapper**, **écouter**, **emmener** und **enlever** – um nur die in Abschn. 2.4 aufgenommenen zu nennen – sind kontextdeterminiert und verweisen den Benutzer auf eine nicht-lexikographische Kommunikationssituation, in der er entweder solchen Kontexten selbst begegnen oder aber solche (normgerechten) Verwendungen des Lemmas in ganz ähnlicher Weise produzieren könnte. Dem unter (•)**enlever** (5) aufgeführten Beispielsatz ist in diesem Zusammenhang insofern „Modellcharakter“ zuzusprechen, als er semantische Eindeutigkeit, „Authentizität“ sowie Kompetenzbestätigung und Kompetenzerweiterung in einem Zwei-Zeilen-Text in sich vereint und sich damit auch zum Memorieren eignen dürfte.

Wenngleich in ihrem Wert nicht unbedingt eingeschränkt, jedoch wesentlich schwächer determiniert präsentieren sich einzelne Beispielsätze bei den Verben mit großem Bedeutungsradius ((•)**compter**, (•)**demander**, (•)**entendre**), unscharfer Bedeutungsstruktur ((•)**embêter**, **ennuyer**) oder intensiver Mikrostruktur ((•)**croire**, (•)**entendre**, (•)**entrer**). In solchen Fällen mußte die Kontextdetermination begrenzt werden. Bedeutungsexplizierende oder kompetenzerweiternde Sätze wurden nachträglich gestrichen, um die Artikel überschaubarer zu machen.

Bei einer anderen Gruppe von Verben (z.B. (·)**arriver** und **éclairer**) zielen einige der definitiv ausgewählten Beispielsätze vorrangig auf die Illustration der im Satzbauplan formulierten Konstruktionsregeln und erleichtern dem Benutzer das Verstehen dessen, was in den Strukturformeln (bewußt) nicht explizit gemacht wird. Die Notation weist hier durch nachgestelltes Sternchen (\*) auf konstruktive Sonderbedingungen hin, die vor allem die Tilgbarkeit auf transphrastischer Ebene (kontextuell bedingte Ellipsen) bzw. lexikalische Sonderfälle betreffen. Dies erklärt sich so, daß zwar grundsätzlich darauf geachtet wurde, daß der Satzbauplan die syntaktischen Gegebenheiten der Beispielsätze „korrekt“ wiedergibt, daß aber – wie in Abschn. 2.3.5 dargelegt – die im Demonstrationsteil enthaltenen syntaktisch-semantischen Informationen nicht in jedem Fall von einem nach dem Grundsatz der maximalen Transparenz erstellten Satzbauplan erfaßt werden können.

## 2.4 Wörterbuchausschnitte

Ein so konzipiertes Verbwörterbuch ist für den Einsatz im Unterricht in dem Maße geeignet, wie wir erstens anerkennen, daß beim leicht fortgeschrittenen Lerner das systematische Durcharbeiten größerer lexikographischer Textsegmente ein wenn auch nur unterstützendes, so doch unverzichtbares Element des Unterrichts ist, und wie wir uns zweitens zu der Einsicht durchringen, daß die kompetenzbestätigende und kompetenzerweiternde Lektüre des Demonstrationsteils von Lernwörterbüchern zu den Aufgaben eines FU gehört, der frühzeitig die Voraussetzungen schaffen und die methodischen Grundlagen für das eigenständige (Weiter-)Lernen legen sollte.

Was die Möglichkeiten des gezielten Einsatzes des FVWSU im Unterricht mit Schülern der Sekundarstufe II oder mit Studierenden im Grundstudium angeht, so sei auf einige grundsätzliche Überlegungen hingewiesen, wie wir sie an anderer Stelle (in Zöfgen 1982: 48 ff) erläutern haben. Einiges davon läßt sich auch ohne nähere Begründung den nachfolgend abgedruckten Wörterbuchausschnitten für insgesamt achtzehn exemplarisch ausgewählte Verben entnehmen. Sie sollen zugleich einen Eindruck von den Möglichkeiten, aber auch den Grenzen vermitteln, fremdsprachendidaktisch relevante Prinzipien lexikographisch umzusetzen und im zweisprachigen Spezialwörterbuch zu verankern.<sup>308</sup>

---

<sup>308</sup> Die in eckigen Klammern gesetzten Zahlen verweisen auf die hier natürlich nicht dokumentierten Konjugationstabellen.

|   |  |
|---|--|
| <p><b>ADMETTRE (1)</b><br/>qn+V+qc/<br/>que ind/subj<br/>+inf</p>                       | <p>[44] ▶ anerkennen, zugeben, einräumen<br/><i>Même quand il a tort, il ne l'admet pas</i> (reconnaître). • <i>J'admets que, moi aussi, je m'énerve, mais j'essaie de me dominer. J'admets avoir été trop sévère</i> (avouer).</p>  |
| <p><b>admettre (2)</b><br/>N+V(nég)+qc/<br/>que subj</p>                                | <p>▶ (nicht) zulassen, dulden, gestatten<br/><i>C'est assez! Je n'admets pas cette façon de parler / qu'on me mente</i> (accepter).</p>  |
| <p><b>admettre (3)</b><br/>qn+V+que subj</p>  | <p>▶ [als Hypothese] annehmen<br/><i>Admettons un moment que tu aies échoué à l'examen, tu ne rirais pas</i> (supposer)!</p>   |
| <p><b>admettre (4)</b><br/>qn+V+qp/à qc<br/>[surtout au passif ou être PP]</p>          | <p>▶ Zutritt gewähren; zulassen, aufnehmen<br/><i>Les chiens ne sont pas admis dans ce magasin.</i> • <i>Fred a eu de la chance, il est admis à l'oral / à L'École des PTT</i> (recevoir).</p>   |
|   |  |
| <p><b>ARRANGER (1)</b><br/>qn[pl]+seV<br/>→ qn+seV+avec qn<br/><br/>qn+seV+pour inf</p> | <p>[8] ▶ s. einigen, s. arrangieren (mit), s. verständigen (mit)<br/><i>Je me suis arrangé avec Marc pour lui rendre les 300 francs en trois fois</i> (s'accorder).<br/>es so einrichten, daß; zusehen, daß ...<br/><i>Arrangez-vous pour arriver à l'heure, je n'attendrai pas</i> (Fam: se débrouiller).</p>                               |
| <p><b>arranger (2)</b><br/>qn+V+qc</p>  | <p>▶ [Defektes] in Ordnung bringen, reparieren<br/><i>On peut sûrement arranger ta vieille radio, ne la jette pas</i> (réparer).</p>   |
| <p><b>arranger (3)</b><br/>qn+V+qc<br/><br/>qc+seV</p>                                  | <p>▶ in Ordnung bringen, regeln<br/><i>Heureusement que tu as arrangé les choses, sinon Marie et Luc allaient encore se disputer.</i><br/>s. regeln, s. einrenken<br/><i>Ne t'en fais pas, tout va s'arranger.</i></p>   |
| <p><b>arranger (4)</b><br/>qc+V+qn</p>  | <p>▶ jdm zusagen, passen, gelegen kommen<br/><i>Demain soir, ça t'arrange? – Oui, ça m'arrange bien</i> (convenir).</p>  |
| <p><b>arranger (5)</b><br/>qn+V+qc</p>  | <p>▶ einrichten, [hübsch] anordnen<br/><i>Claude a vraiment arrangé son studio avec beaucoup de goût</i> (aménager).</p>   |
|   |  |
| <p><b>ARRIVER (1)</b><br/>qn+V<br/><br/>N+V+qp*<br/><br/>N+V+(qp)+adv</p>               | <p>[3] ▶ kommen<br/><i>Tu viens? – Oui, j'arrive</i> (venir).<br/>(an-)kommen, eintreffen<br/><i>Pardon Monsieur, le train de Paris, il arrive à quel quai? • Le courrier *est déjà arrivé? – Non le facteur n'est pas encore passé.</i><br/><i>Jean a téléphoné, il arrivera à la gare par le train de huit heures / à Paris lundi.</i></p> |

|   |     |  |
|---|-----|--|
| <b>arriver (2)</b><br>qn+V+à qc/à inf               |     | ► erreichen, gelangen zu; es schaffen, gelingen<br><i>Luc est content, il est arrivé à ses fins.</i> • <i>Je n'arrive pas à ouvrir la porte, ça doit être la mauvaise clé</i> (réussir, parvenir).<br>schließlich kommen zu, allmählich etw tun  |
| qn+enV+à qc/à inf                                   |     | <i>J'en arrive à me demander s'il n'est pas fou / à la conclusion suivante....</i> (en venir à).   |
| <b>arriver (3)</b><br>qc+V                          |     | ► passieren, vorkommen, geschehen<br><i>Des choses pareilles, ça n'arrive pas tous les jours</i> (se produire).  |
| → il+V+qc/<br>que subj                              |     | <i>Il arrive souvent des accidents à ce carrefour dangereux.</i> • <i>Il arrive qu'il neige en mai, mais c'est très rare dans cette région.</i>  |
| qc+V+à qn   |     | <i>Cela ne m'arrivera plus, je te le promets!</i>  |
| → il+V+à qn+qc/de inf                               |     | <i>Hier, il m'est arrivé une drôle d'histoire!</i> • <i>Il m'arrive souvent de rentrer à pied.</i>   |
| <b>CHANGER (1)</b><br>N+V                           | [8] | ► s. ändern, anders werden; s. verändern<br><i>Le temps n'a pas encore changé, il pleut depuis lundi.</i> • <i>Il a beaucoup changé depuis sa maladie: il paraît dix ans de plus.</i>  |
| <b>changer (2)</b><br>qn+V+de qc                    |     | ► etw ändern; wechseln<br><i>Il a changé d'adresse, je ne sais pas où il habite maintenant.</i> • <i>J'ai changé d'avis, je ne pars plus.</i> ■ <i>Changer de métier.</i>  |
| qn+V+(de qc)  |     | umsteigen<br><i>Pour aller à la Gare de l'Est, prenez le RER et changez à Opéra.</i> • <i>Changer (de train).</i>  |
| <b>changer (3)</b><br>qn+V+qc+(en, contre, pour qc) |     | ► etw (aus-)wechseln; umtauschen, austauschen<br><i>Il faut que tu changes les pneus avant de ta voiture, ils sont usés</i> (remplacer). • <i>Vous ne pourriez pas me changer 10 francs en pièces de 1 franc?</i> • <i>Quand est-ce qu'on change les draps dans cet hôtel?</i> • <i>Il est fou! Il a changé sa Renault 19 pour une vieille 2 CV.</i> |
| qn+seV  |     | s. umziehen<br><i>Je vais me changer, je suis tout mouillé.</i>  |
| <b>changer (4)</b><br>N+V+qn/qc à qc                |     | ► etw ändern [an etw]; jdn (ver-)ändern<br><i>Tes critiques ne changeront rien à ma décision.</i> ■ <i>Comme tes lunettes te changent, je ne t'ai pas reconnue!</i>  |
| N+V+qn/qc à qn                                      |     | auf andere Gedanken bringen, Abwechslung bringen<br><i>Va au cinéma, ça te changera les idées!</i> ■ <i>Un week-end à Paris, ça vous changera.</i>   |
| <b>COMPTER (1)</b><br>qn+V                          | [3] | ► rechnen; (zusammen-, ab-, aus-)zählen<br><i>L'épicier ne sait pas compter (de tête), il s'est encore trompé dans l'addition.</i>   |
| qn+V+qc[pl]   |     | <i>Noël approche, ma fille compte les jours.</i><br>mitzählen, mitrechnen, einbeziehen   |
| qn+V +qc[pl]  |     | <i>Il nous faudra deux chambres. En comptant les enfants, nous sommes quatre.</i>  |



|  |   |
|--|---|
| <b>compter (2)</b><br>qn+V+N   | ▶ rechnen (mit) [Angabe der Zeitdauer]<br><i>Vous ne comptez que deux jours? En voiture? Mais c'est à 2 500 kilomètres!</i>   |
| <b>compter (3)</b><br>qn+V+avec N  | ▶ rechnen mit, s. darauf einstellen<br><i>Aux prochaines élections, il faudra compter avec les écologistes.</i> • <i>Comptez avec la rentrée sur Paris, partez à l'heure (s'attendre à).</i>  |
| <b>compter (4)</b><br>qn+V+sur N   | ▶ rechnen mit, zählen auf, s. verlassen auf<br><i>Tu viendras ce soir! On compte sur toi.</i> • <i>Je peux compter sur son aide? – N'y comptez pas trop / ne comptez pas là-dessus!</i>   |
| <b>compter (5)</b><br>qn+V+inf   | ▶ damit rechnen, daß; beabsichtigen, vorhaben<br><i>Je compte aller vous voir la semaine prochaine, mais je ne peux encore rien dire de définitif.</i>  |
| <b>compter (6)</b><br>N+V  | ▶ zählen, wichtig sein, etw gelten<br><i>Une amitié de vingt ans, pour moi, ça compte!</i> • <i>Laisse tomber, ça ne compte pas.</i>  |
| <b>compter (7)</b><br>qn+V+qc+(à qn)   | ▶ berechnen, anrechnen<br><i>Le garagiste ne m'a compté que 600 francs pour la révision, je trouve que c'est honnête.</i>   |
| <b>compter (8)</b><br>N+V+parmi N<br><br>N+V+N+parmi N   | ▶ zählen zu, rechnen zu, gehören zu<br><i>Notre Dame de Paris compte parmi les plus belles cathédrales gothiques.</i><br><i>On ne compte pas ce romancier parmi les grands auteurs du XX<sup>e</sup> siècle.</i>  |
| <b>compter (9)</b><br>qn+V+N[pl]   | ▶ zählen, haben<br><i>Dijon n'est pas une grande ville, mais elle compte quand même plus de 50 000 habitants (avoir).</i>   |
| <b>CROIRE (1)</b><br>qn+V+que ind**<br><br>+inf<br>qn+V*<br><br>qn+V+N+n/adj/adv<br><br>qn+seV+n/adj/adv | [29] ▶ glauben, meinen, denken<br><i>Tu crois vraiment qu'il faut repeindre la cuisine? Je ne crois pas que ce soit nécessaire (penser).</i><br><i>Il croit toujours être dans son droit, il est invivable (penser).</i><br><i>Ça s'est passé hier? – Oui, je crois.</i><br>halten für; glauben, daß ...<br><i>Ah, tu es là! Je te croyais parti / à Paris.</i> • <i>Tu me déçois, je te croyais mon ami.</i><br><i>Il fait froid, on se croirait en hiver.</i> |
| <b>croire (2)</b><br>qn+V+N<br><br>qn+V+à N<br>[mais: en Dieu]   | ▶ jdm glauben, etw glauben, etw für wahr halten<br><i>Ne croyez pas cet homme / ce qu'il raconte, il ment! – Ah bon? Je l'aurais cru sur parole.</i><br>glauben an [die Wahrheit, Möglichkeit, Existenz von]<br><i>Je crois à sa sincérité, il est sérieux.</i> ▪ <i>Les athées ne croient ni en Dieu ni à la vie éternelle.</i> ▪ <i>Tu crois encore au Père Noël?</i>   |

|                                   |     |   |
|-----------------------------------|-----|---|
| qn+V+à qc                         |     | glauben an [vertrauen auf]<br><i>Je crois à la science / au progrès en médecine, j'ai toujours été optimiste.</i>   |
| qn+V+en N<br>[en le(s) → au(x)]   |     | glauben an [sein Vertrauen setzen auf jdn, in etw]<br><i>J'ai toujours cru en ce jeune homme / en son étoile, sa carrière ne me surprend pas.</i>   |
| qn+enV+N                          |     | jdm/etw glauben wollen, Glauben schenken sollen<br><i>Si on en croit la météo, demain il neigera. • À l'en croire, tout se passera bien.</i>  |
| <b>DEMANDER (1)</b>               | [3] | ▶ jdn fragen (nach); s. etw fragen  |
| qn+V+à qn                         |     | <i>C'est où la rue d'Hauteville? – Demande à Gérard, moi, je ne sais pas.</i>   |
| qn+V+(à qn)+qc/<br>si, quand, ... |     | <i>Je n'ai pas de plan, je vais demander mon chemin à un passant.</i><br>• <i>Tu ne sais que faire? Demande à ton prof, si tu peux continuer tes études. Demande-lui son avis.</i>          |
| qn+seV+qc/<br>si, quand, ...      |     | <i>Je me demande ce que je vais faire à dîner demain / pourquoi Paul n'est pas venu.</i>  |
| <b>demander (2)</b>               |     | ▶ verlangen, wünschen, begehren; bitten um  |
| qn+V+(à qn)+qc                    |     | <i>Monsieur, vous avez demandé l'addition? J'arrive. • Qu'est-ce que tu as demandé pour Noël? • Il demande combien de l'heure, le maçon? • Demander un service / un renseignement à qn.</i> |
| qn+V+à qn+de inf                  |     | <i>Je vous demande de me répondre par retour du courrier, c'est urgent (prier).</i>   |
| qn+V+que subj/à inf               |     | <i>Monsieur le Directeur, le père de Luc demande que son fils passe l'examen de rattrapage / à être reçu (vouloir, exiger).</i>   |
| <b>demander (3)</b>               |     | ▶ jdn zu sprechen wünschen, verlangen; suchen   |
| qn+V+qn                           |     | <i>Allô, qui demandez-vous? ... Yves, on te demande au téléphone. • On demande une vendeuse à la boucherie Lesec (rechercher).</i>  |
| <b>demander (4)</b>               |     | ▶ erfordern, benötigen, brauchen; ... müssen  |
| qc+V+qc (à qn)                    |     | <i>C'est un travail qui demande de la patience (exiger). • Écris-moi, ça ne te demande pas beaucoup de temps / longtemps (prendre).</i>   |
| N+V+qc/<br>+à inf                 |     | <i>Le malade demande un calme complet (avoir besoin de). • Ce que vous dites demande à être vérifié (exiger).</i>   |
| <b>DÉRANGER (1)</b>               | [8] | ▶ stören, ungelegen kommen; jdm etwas ausmachen   |
| N+V+qn                            |     | <i>Je te dérange? – Excuse-moi, mais j'ai du travail. Ça te dérangerait de passer demain?</i>   |
| <b>déranger (2)</b>               |     | ▶ in Unordnung bringen, durcheinanderbringen  |
| qn+V+qc                           |     | <i>Qui est-ce qui a dérangé mes affaires? Je ne retrouve plus rien sur mon bureau!</i>  |

|  |  |
|--|--|
| <b>déranger (3)</b><br>qn+seV                                | ▶ s. (her-)bemühen, s. die Mühe machen<br><i>Ne vous dérangez pas, je connais le chemin. • On s'est encore dérangé pour rien, le musée est fermé le mardi.</i>   |
| <b>ÉCHAPPER (1)</b> [3]<br>qn+V+à qn                         | ▶ entkommen, entwischen, entfliehen<br><i>Malgré les barrages de police, les gangsters ont échappé aux gendarmes.</i>  |
| <b>échapper (2)</b><br>qn+V+à qc<br><br>qn+l'échapper belle* | ▶ [e-r Krankheit/Gefahr] entgehen, entrinnen<br><i>Tout le monde est malade, il semble que je sois le seul à avoir échappé à la grippe. ▫ Échapper à un danger / à un mal/.....</i><br>noch einmal (gut)/mit dem Schrecken davonkommen<br><i>Ce matin, je l'ai échappé belle, j'ai failli recevoir un pot de fleurs sur la tête.</i> |
| <b>échapper (3)</b><br>qn+seV+(de qp)                        | ▶ ausbrechen, entfliehen<br><i>Un détenu s'est échappé de la prison, la police a déjà commencé l'enquête de sa fuite (s'enfuir, s'évader).</i>   |
| <b>échapper (4)</b><br>qc+V+à qn                             | ▶ [Name] entfallen sein<br><i>Je sais qu'il habite à Lyon maintenant, mais le nom de la rue m'échappe.</i><br>[Fehler, Detail, usw.] entgehen, übersehen<br><i>C'est une faute grave, pourtant elle a échappé à deux correcteurs.</i><br>[Bemerkung, usw.] herausrutschen<br><i>Cette remarque m'a échappé. Excusez-moi.</i>         |
| <b>échapper (5)</b><br>qc+V+de qc à qn                       | ▶ [Gegenstand] entgleiten, fallen aus<br><i>La bouteille de vin m'a échappé des mains et s'est renversé sur la nappe.</i>  |
| <b>ÉCOUTER (1)</b> [3]<br>qn+V+(N)<br><br>qn+V+qn+inf        | ▶ hören, s. anhören, zuhören<br><i>On écoute de la musique? – Oui, si tu veux. • Chut, je voudrais écouter les informations. • Parlez toujours, je vous écoute!</i><br><i>Quand même, on ne va pas l'écouter raconter des bêtises toute la soirée.</i>   |
| <b>écouter (2)</b><br>qn+V<br><br>qn+V+N                     | ▶ [kontextuell] hör(en Sie) mal, hör(en Sie) zu<br><i>Écoute, ça fait une heure que je t'attends! Tu ne veux pas t'excuser au moins?</i><br>auf jdn/etw hören, (jds Ratschläge) befolgen<br><i>Pourquoi est-ce que tu n'écoutes pas (les conseils de) Marc, il a de l'expérience.</i>  |
| <b>ÉCRASER (1)</b> [3]<br>qn+V+qc/<br>qc à qn                | ▶ zerdrücken, zerquetschen; [Fuß] treten auf<br><i>Tu vas écraser le raisin si tu mets le pain dessus. • Faites donc attention, vous m'écrasez les pieds avec vos bottes.</i>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| qn+être écrasé / se faireV+<br>(par qc)     |  | [vom Auto] überfahren werden<br><i>C'est affreux! Le fils de nos amis a été écrasé / s'est fait écraser par un camion.</i>  |
| qc+seV+qp*                                  |  | prallen gegen; zerschellen, abstürzen<br><i>La voiture s'est écrasée contre un arbre après avoir quitté la route. • Après la collision, l'avion s'est écrasé *(au sol/sur une montagne).</i>  |
| <b>écraser (2)</b><br>qn+être écrasé +de qc |  | ► [mit Arbeit, usw.] übermäßig belastet sein<br>siehe: <b>être débordé de qc</b>  |
| <b>écraser (3)</b><br>qn+V+qn               |  | ► vernichtend schlagen, haushoch überlegen sein<br><i>Football: Nice écrase Marseille – 5:0 !!!</i>   |
| <b>EMBÊTER (1)</b> FAM [3]<br>qc+V+qn       |  | ► [Sache] jm auf die Nerven gehen, zu schaffen machen, jn wurmen (auch: blöd finden)<br><i>Il est déjà minuit! Ça m'embête que Luc ne soit pas encore rentré</i> (ennuyer, tracasser).  |
| qn+V+qn                                     |  | [Person] jm auf die Nerven gehen, auf den Wecker fallen, jn aufregen (auch: ärgern)<br><i>Oh, tu m'embêtes avec ton éternel football</i> (agacer). • <i>Excusez-moi, je ne voulais pas vous embêter avec mes histoires de famille</i> (ennuyer). • <i>Fred, tu m'embêtes, va jouer</i> (ennuyer). |
| <b>s'embêter (2)</b> FAM<br>qn+seV          |  | ► s. schrecklich langweilen<br><i>Qu'est-ce qu'on s'est embêté chez Roger! Toujours ses diapos</i> (s'ennuyer).   |
| <b>EMMENER</b> [4]<br>qn+V+qn+(qp)          |  | ► mitnehmen<br><i>Je suis en voiture, je peux vous emmener quelque part</i> (conduire)? • <i>Tu veux emmener le chien en ville? Mais il va te gêner.</i>  |
| qn+V+qc+(qp) FAM                            |  | <i>Si tu pars à la montagne, emmène un gros pull, les soirées sont fraîches</i> (emporter).   |
| <b>ENLEVER (1)</b> [4]<br>qn+V+qc+(de qp)   |  | ► [Gegenstand] wegschaffen, -räumen, wegstellen<br><i>Fred, enlève tes affaires de la table, on mange dans dix minutes</i> (retirer).   |
| <b>enlever (2)</b><br>qn+V+qc               |  | ► [Kleider] ablegen, ausziehen<br><i>Entre, enlève ton manteau et assieds-toi</i> (retirer).  |
| qn+V+qc [+de qp]                            |  | [Flecken, usw.] entfernen<br><i>Avec quoi est-ce que je vais pouvoir enlever cette tache? C'est du vin rouge!</i>   |
| <b>enlever (3)</b><br>qn+V+qc+à qn          |  | ► jdm etw ausziehen<br><i>Enlève son pull au petit, il va avoir chaud.</i>  |
| <b>enlever (4)</b><br>qn+V+qc à qn          |  | ► jdm etw entfernen, herausnehmen, -operieren<br><i>Il est à l'hôpital, on lui a enlevé l'appendice.</i>  |

|  |      |   |
|--|------|---|
| <b>enlever (5)</b><br>qn+V+qn                            |      | ► jn entführen<br><i>On a enlevé un riche industriel niçois. Les ravisseurs demandent une rançon de 3 millions de dollars.</i>  |
| <b>ENTENDRE (1)</b><br>qn+V+(N)                          | [14] | ► hören, vernehmen; verstehen<br><i>Tu n'as rien entendu? Mais le chien a aboyé! • Il entend très mal, il est presque sourd. • [Au tél.] Pardon? Je vous entends très mal, parlez plus fort, s'il vous plaît.</i>                               |
| qn+V+( <i>que</i> ind)<br>qn+V+(N) inf                   |      | <i>Paul est déjà rentré? – Oui, tu n'as pas entendu qu'il arrivait? Ah, tu es là! Je ne t'ai pas entendu rentrer.</i>   |
| qn+V*  |      | [kontextuell] hörst du! verstanden!<br><i>Lise, je te défends de sortir, tu entends!</i>  |
| qn+entendre dire+((à/par) qn)<br>+qc<br>+ <i>que</i> ind |      | hören, daß...; jdn sagen hören<br><i>Alors, tu as entendu la concierge dire quoi? – Eh bien, je lui / l'ai entendu dire des méchancetés sur ton compte. J'ai entendu dire à/par la concierge que l'appartement au premier allait être loué.</i> |
| qn+entendre parler+de qc/qn                              |      | hören von<br><i>Duteil? Non, je n'ai jamais entendu parler de lui. • Tu es au courant? Jean a gagné au loto. – Oui, j'en ai entendu parler.</i>   |
| <b>entendre (2)</b><br>qn+V+N                            |      | ► (an-)hören, beiwohnen; [Zeugen] vernehmen<br><i>Vous venez d'entendre une valse de Chopin. Écoutez maintenant le feuilleton du lundi. • Le tribunal a décidé d'entendre d'autres témoins, avant de prononcer le jugement.</i>                 |
| <b>entendre (3)</b><br>qn[pl]+seV<br>→ qn+seV+avec qn    |      | ► s. [gut] verstehen, [gut] auskommen mit<br><i>Paul est mon ami, on s'est toujours très bien entendu. • Maud ne s'entend plus avec Jean. Elle a décidé de se séparer de lui.</i>   |
| <b>entendre (4)</b><br>qn+V+qc                           |      | ► verstehen, Sinn/Verständnis haben für<br><i>Maud est bien trop sérieuse, elle n'entend pas du tout la plaisanterie.</i>   |
| qn+V+qc à qc   |      | <i>Ne te fatigue pas, il n'entend rien à la peinture abstraite. Il n'y entend absolument rien!</i>  |
| qn+faire/laisserV+(à qn)+<br><i>que</i> ind              |      | andeuten, jm zu verstehen geben<br><i>Mon patron m'a laissé entendre que je serai bientôt augmenté.</i>   |
| qn+V+qc+par qc   |      | verstehen unter, meinen/sagen wollen mit<br><i>Qu'est-ce qu'on entend par "euro-communisme"? Qu'est-ce que cela veut dire exactement?</i>   |
| <b>entendre (5)</b><br>qn+V+qc/inf                       |      | ► wollen, beabsichtigen, gedenken [zu tun]<br><i>Fais comme tu l'entends, ça m'est égal (vouloir). • Dimanche, j'entends me reposer.</i>  |

|                       |     |   |
|-----------------------|-----|---|
| <b>ENTRER (1)</b>     | [3] | ▶ eintreten, [Wohnung] betreten; hereinkommen, gehen/... in; [Land] einreisen   |
| qn+V+(qp)             |     | <i>Entrez donc dans le vestibule, ne restez pas à la porte. • Tu n'es jamais entré chez Marc? Il a un magnifique studio. • Les voleurs sont entrés par la cave. • J'ai vu Fred entrer au café, mais il n'y est plus. • Pour entrer dans ce pays, il faut un visa.</i> |
| qc+V+(qp)             |     | [Zug] einfahren, einlaufen<br><i>Dépêche-toi, le train entre déjà en gare!</i>  |
| qc+V+(qp)             |     | [Regen, usw.] hereinkommen, eindringen<br><i>La pluie est entrée par une tuile cassée.</i>  |
| qc+V+dans qp à qn     |     | [Gegenstand, usw.] (ein-)dringen in, schneiden in<br><i>Aïe! Le couteau m'est entré dans le doigt, ça fait mal (rentrer).</i>   |
| <b>entrer (2)</b>     |     | ▶ [in e-n Club, usw.] eintreten; [ins Gymnasium, Schule] kommen, gehen; gehen zu  |
| qn+V+qp               |     | <i>Tu veux entrer au club de voile? • Que devient ton frère? – Mon frère, il est entré en terminale / au lycée / dans la police / chez Renault.</i>   |
| <b>entrer (3)</b>     |     | ▶ [Detail] eingehen auf; [Alter] kommen in  |
| qn+V+dans qc          |     | <i>N'entre pas dans les détails, va à l'essentiel. • En mai, ma mère entre dans sa cinquantième année.</i>  |
| <b>entrer (4)</b>     |     | ▶ [zur Herstellung] verwendet werden, gehören zu  |
| qc+V+dans qc          |     | <i>Qu'est-ce qui entre dans la composition de ce médicament / de ce parfum?</i>   |
| → il+V+dans qc+de inf |     | [Absicht] liegen in<br><i>Il n'entre pas dans mes intentions de vous reprocher quoi que ce soit.</i>  |
| <b>ESSAYER (1)</b>    | [9] | ▶ anprobieren, ausprobieren; [Auto auch] Probefahrt machen mit, testen  |
| qn+V+qc               |     | <i>Je peux essayer cette robe? – Bien sûr, Madame, allez dans la cabine deux, s'il vous plaît. • Essayez le camembert Ledoux, il est en promotion. • J'ai essayé la petite Renault, elle est très nerveuse et bien confortable.</i>                                   |
| <b>essayer (2)</b>    |     | ▶ (es) versuchen / probieren; versuchen zu tun  |
| qn+V+(de inf)         |     | <i>Tu viens demain? – J'essaierai de passer, mais je ne peux rien promettre. • C'est difficile, je sais bien, mais je vais essayer quand même.</i>  |

### 3. Bewährungsprobe für *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch*<sup>309</sup>

#### 3.1 Kollokationswörterbücher (des Französischen) – ein Desiderat

Die stereotype Klage über das Fehlen eines „brauchbaren“ Kollokationswörterbuchs zieht sich wie ein roter Faden durch die fremdsprachendidaktische Literatur der siebziger und achtziger Jahre. Der lernerlexikographischen Relevanz lexikalischer Zweierverbindungen, wie sie damit unmißverständlich zum Ausdruck gebracht wird, haben wir in Kap. III.4.3.2.1.1 mit der eingehenden Analyse dieser Angabenklasse im L2-Gesamtwörterbuch Rechnung zu tragen versucht. Franz Josef Hausmann kommt das Verdienst zu, die Bedeutung der Kollokationen für das Wortschatzlernen nicht nur erkannt, sondern in zahlreichen Publikationen auch den Weg für eine auf die Erstellung von „produktiven“ Kollokationswörterbüchern<sup>310</sup> ausgerichtete Kollokationsforschung geebnet zu haben.<sup>311</sup>

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen, sollte nicht unerwähnt bleiben, daß dieser Wörterbuchtyp im deutschen Sprachraum vornehmlich unter dem Terminus *Stilwörterbuch* bekannt ist, das nicht nur im europäischen Ausland zahlreiche Nachahmer gefunden hat.<sup>312</sup> Kollokationswörterbücher, die sich speziell an den germanophonen Fremdsprachenlerner wenden, liegen ebenfalls seit geraumer Zeit vor. Für das Englische sei auf Leonhardi (1955), Werlich (1969) und Friederich (1979) [= DEWC] verwiesen, die allerdings allesamt mit gravierenden methodischen Mängeln behaftet sind und die nicht zuletzt deshalb mit dem Erscheinen des *BBI Combinatory Dictionary of English* (1986) zur Bedeutungslosigkeit verurteilt sein dürften.

Ganz ähnlich stellt sich die Situation im Französischen dar, wo die fruchtbare, bis ins 16. Jahrhundert zurückreichende Tradition (vgl. Hausmann 1982b) zu Beginn des 19. Jahrhunderts abgerissen zu sein scheint. Jedenfalls ist es um die wenigen „modernen“ Kollokationswörterbücher nicht sonderlich gut bestellt. Entweder sind sie hoffnungslos veraltet (Reum/Becker 1953) und obendrein vergriffen (Bar 1930, Lacroix 1956) oder aber wegen der allzu starken Selektivität für den

---

<sup>309</sup> Kapitel V.3 stellt die leicht veränderte und ergänzte Fassung eines Beitrages dar, der in der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* erschienen ist (Zöfgen 1990).

<sup>310</sup> Ich vermeide hier bewußt den Begriff „aktives Kollokationswörterbuch“, unter dem in Anschluß an Kromann/Riiber/Rosbach (1984) ein zweisprachiges Wörterbuch mit der Sprachrichtung Muttersprache → Fremdsprache zu verstehen wäre, und spreche stattdessen von einem produktiven, d.h. vorrangig für Zwecke der Textproduktion einsetzbaren (ein- oder zweisprachigen) Wörterbuch.

<sup>311</sup> Exemplarisch seien hier Hausmanns Arbeiten aus den Jahren 1976 (= 1976c), 1979 (= 1979a), 1984 (= 1984a) und 1985 (= 1985c) genannt.

<sup>312</sup> Der Begriff wurde im Jahre 1900 von Heintze eingeführt und später dann von Reum übernommen. Vgl. dazu detaillierter (mit Literaturangaben) Hausmann (1989c: 1011 f).

Lerner auf fortgeschrittenem Niveau denkbar ungeeignet (Galisson 1971, Klein 1956, Klein/Huda 1987<sup>313</sup>). Den weitesten Vorstoß zur Beschreibung der syntagmatischen Beziehungen hat zweifellos Igor Mel'čuk unternommen. Von dem auf mehrere Bände angelegten Projekt eines „erklärend-kombinatorischen“ Wörterbuchs des Französischen, in dem die Grenze zwischen Konstruktions-, Kollokations- und phraseologischem Wörterbuch in beiden Richtungen überschritten wird, liegen bislang drei Bände vor (DEC 1984, DEC 1988, DEC 1992), in denen grammatische Konstruktion und lexikalische Verbindbarkeit für insgesamt etwa 250 Lemmata beschrieben werden. Aufgrund des theoretischen „Überbaus“ und einer daraus resultierenden Überfrachtung des lexikographischen Textes mit Angaben zu den „lexikalischen Funktionen“ setzt die Benutzung dieser Wörterbücher allerdings einen linguistisch vorgebildeten und hochgradig verstehenswilligen Lerner voraus.

Die Erarbeitung eines Kollokationswörterbuchs des Französischen blieb demnach auch oder gerade aus fremdsprachendidaktischer Sicht ein dringendes Desiderat. Diese offenkundige Lücke versucht nun der Langenscheidt-Verlag mit einem zweisprachigen, speziell auf den germanophonen Benutzer zugeschnittenen Kontextwörterbuch zu schließen; eine begrüßenswerte Initiative, die Hausmann in der Einleitung angemessen würdigt und die angesichts des handlichen Formats und des durchaus erschwinglichen Preises sicher auch der potentielle Benutzer zu schätzen wissen wird. Nicht beantwortet ist damit natürlich die Frage, ob dieses „neuartige“ Wörterbuch, das selbstbewußt Hilfestellung „beim Schreiben von Aufsätzen und Briefen, bei der Bearbeitung von Textaufgaben, bei der Vorbereitung eines mündlichen Vortrages oder bei der Übersetzung eines Textes in die Fremdsprache“ (S. 3) zu leisten verspricht, die hochgesteckten Erwartungen erfüllt und inwieweit es den selbst gestellten Ansprüchen genügt.

### 3.2 Zur Selektion der Makrostruktur

„Das Kontextwörterbuch listet [...] etwa 3 500 der wichtigsten französischen Substantive mit ihrer deutschen Entsprechung auf“ (S. 3).

Mit dieser Bestimmung bekennt sich das *Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch* [= KFD] ausdrücklich zur hierarchischen Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator, wobei es sich die Einsicht zu eigen macht, daß „Textproduktion über die Basen zu den Kollokatoren [geht]“ (Hausmann 1985c: 119), und folgerichtig

---

<sup>313</sup> Selbst nach der Neubearbeitung durch H.-G. Huda ist dieses (sekundäre) „Lernwörterbuch“ für den Hochschulunterricht nicht zu empfehlen. Zwar wurden zahlreiche Einträge hinzugefügt (dafür aber zahlreiche andere gestrichen), doch genügt die Auswahl bei weitem nicht den Anforderungen, die an Studierende des Faches Französisch in den Anfangssemestern gestellt werden müssen. Erschwerend kommt hinzu, daß der Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator nach wie vor keine Rechnung getragen wurde.



die lexikalischen Zweierverbindungen konsequent unter der jeweiligen Basis einträgt (also: *retirer de l'argent* s.v. **argent**, *d'amers reproches* s.v. **reproche**).

Die mit Abstand wichtigste Basis ist natürlich das Substantiv, denn die Dinge und Begriffe unserer Welt, über die wir sprechen bzw. Aussagen machen wollen, sind nun einmal primär in den Substantiven versprachlicht. Insofern läßt sich die Entscheidung, aus Platzgründen auf die Behandlung der Verb- und Adjektivbasen zu verzichten, durchaus rechtfertigen. Nicht zu überzeugen vermag uns dagegen die von Hausmann hinzugefügte Begründung, daß deren Berücksichtigung dem „Ablauf des Formulierens“ (S. 8) zuwiderliefe. In Sätzen wie *il ment par omission*, *il regrette amèrement*, *il déplore sincèrement*, *il est mortellement jaloux* oder *il est parfaitement heureux* ist uns selbstverständlich zuerst das Verb bzw. das Adjektiv gegenwärtig, zu dem wir eine „Ergänzung“ bzw. Qualifikation suchen, und nicht umgekehrt. Aus diesem Grunde ist nicht einzusehen, inwiefern zwischen Kollokationslücken der Struktur *il ment* (+ Ø [= Adverb]) auf der einen und *une défaite* (+ Ø [= Adjektiv]) auf der anderen Seite Unterschiede bestehen sollen. Auch die daneben geäußerte Überzeugung, daß die Verb- und Adjektivartikel „bereits im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch reichhaltig genug“ seien (S. 8), hält der Überprüfung längst nicht in allen Fällen stand. Abgesehen davon, daß eine so gängige Kollokation wie *attendre impatientement* in den einbändigen Wörterbüchern häufig fehlt (so auch im PR) und daß man *savoir (qc) pertinemment* selbst im *Grand Robert* [GR] vergeblich unter der Basis **savoir** sucht, ist auch der ansonsten ausgezeichnete *Sachs-Villatte Französisch-Deutsch* [= LGWF/F-D] gerade in diesem Punkt nicht immer zuverlässig. In den Verb- bzw. Adjektivartikeln sind dort vor allem die Adverbien schwach vertreten.<sup>314</sup> In sprachproduktiver Hinsicht sind sie damit „totes Kapital“ und müssen eigentlich schon bekannt sein, will man sie in der Mikrostruktur aufspüren. Angesichts des z.T. recht großzügigen Umgangs mit dem vorhandenen Platz (vgl. dazu unten Abschn. 3.3.5) drängt sich die Frage auf, ob das KFD die Prioritäten tatsächlich richtig gesetzt hat und ob nicht der Verzicht auf Verb- und Adjektivbasen überdacht werden müßte.

Mit gemischten Gefühlen begegnet man der Extension der Makrostruktur und der damit zusammenhängenden Auswahl der Substantiv-Lemmata. Nach vorsichtiger Schätzung ist davon auszugehen, daß in den bekannten L2-Wörterbüchern knapp die Hälfte der Einträge auf die Substantive entfallen. Legt man nun – bei aller Problematik, die diese Parallelisierung mit sich bringt – ein solches Verhältnis zugrunde, so würde das KFD im Hinblick auf die makrostrukturelle Extension zwischen dem DFLE 2 mit 5 000 (bzw. 7 800)<sup>315</sup> und dem DSF mit etwa 7 000 Einträgen rangieren. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, daß diese Schlußfolgerung offensichtlich falsch ist und daß die Makrostruktur des KFD zahlreiche Besonderheiten (und Merkwürdigkeiten) aufweist.

<sup>314</sup> Neben den genannten ist im Artikel **attendre** z.B. auch *attendre de pied ferme* nicht verzeichnet.

<sup>315</sup> Dieser zweite Wert ergibt sich, wenn man die Ableitungen (häufig Substantive) im sog. «commentaire lexical» hinzunimmt.

Verdeutlichen mag dies ein systematischer Vergleich der Tranche **ab–ai** im KFD mit dem entsprechenden Ausschnitt in vier der in Kap. III.3.1 und V.1.3 erwähnten Lern(er)wörterbüchern. Im einzelnen handelt es sich dabei um<sup>316</sup>: ThGuA/F [4 943], DSF [7 000], DFLE 2 [7 800 einschließlich Ableitungen], DHj [17 000]. Weit aufschlußreicher als der rein quantitative Befund (ThGuA/F: 41 (Substantive), KFD: 49, DFLE 2: 66, DSF: 75, DHj: 167) ist die strukturelle Analyse. Von den in allen untersuchten Wörterbüchern verzeichneten Substantiven fehlen im KFD *achat, acier, acteur, adolescent, adulte, aéroport, agence, agent, agglomération, agneau, agriculteur, agriculture* und *aise*, während das KFD als einziges Wörterbuch *aberration, abomination* sowie *absolution* aufgenommen hat<sup>317</sup>; Substantive also, die nicht einmal im immerhin 17 000 Lemmata umfassenden DHj eines Eintrags für würdig befunden wurden und die in der z.Zt. zuverlässigsten, wenngleich stark von literarischen Quellen geprägten Frequenzliste<sup>318</sup> – nämlich dem im Zusammenhang mit dem *Trésor de la langue française* [= TLF] entstandenen *Dictionnaire des fréquences* [= DF] – die Ränge 10 316 (*aberration*), 8 068 (*abomination*) und 9 223 (*absolution*) einnehmen.

Bereits ein flüchtiger Blick über den Buchstaben A hinaus fördert eine Reihe von Ungereimtheiten zutage, für die wir keine plausible Erklärung sehen. Warum tauchen *quarantaine* und *soixantaine* als Stichwörter auf, nicht aber *vingtaine, trentaine, cinquante*?<sup>319</sup> Und schließlich: Was mag die Autoren bewogen haben, neben einem stark zur Fachsprache hin tendierenden Wortschatz<sup>320</sup> sowohl die familiäre<sup>321</sup> als auch die literarische Sprachebene (vgl. unten Abschn. 3.4.1) einzubeziehen, hingegen frequentere Substantive der Allgemeinsprache, wie *chantier* [DF: 6 126], *prudence* [DF: 2 591], *promotion* [DF: 11 552]<sup>322</sup> – um nur drei zu

<sup>316</sup> In eckigen Klammern die Gesamtzahl der Lemmata gemäß eigener Zählung bzw. Aufstellung in Tab. 4 (S. 80 f) und Tab. 16 (S. 257).

<sup>317</sup> Daneben wäre noch auf *agissements* hinzuweisen, das nur im DHj figuriert.

<sup>318</sup> Aus einem Vergleich von fünf Frequenzlisten, den Greidanus (1990: 11 ff) zur Ermittlung der 250 frequentesten Verben des Französischen anstellt, geht der TLF als neutralste quantitative Untersuchung hervor.

<sup>319</sup> Angesichts des im Prinzip identischen Kollokationspotentials hätte man sich mit *inem* Eintrag und entsprechenden Querverweisen begnügen sollen.

<sup>320</sup> Vgl. etwa: *blanc-seing* [DF: 23168], *gâchette* [DF: 19992], *non-lieu* [DF: 19713], *schuss* [DF: nicht belegt], u.a.

<sup>321</sup> Hierzu zählen beispielsweise: *dada* [DF: 16551], *flemme* [DF: 23684], *frousse* [DF: 16476], *guigne* [DF: 17937], *taule* [DF: 25933].

<sup>322</sup> Oberhalb des Ranges 7000 macht sich nicht nur die Abhängigkeit der Frequenzzählungen des TLF von der Literatur des 19. Jahrhunderts bemerkbar, sondern auch die Tatsache, daß keine Texte nach 1964 ausgewertet wurden. Nur so ist zu erklären, daß z.B. ein Substantiv wie *promotion*, das in der Bedeutung „Aufstieg“ vor allem im politischen und sozial-ökonomischen Kontext eine wichtige Rolle spielt und dort entsprechend gut belegt ist, mit einer absoluten Frequenz von nur 178 (58 im 19. Jahrhundert) auf Rang 11552 zurückfällt.

nennen – auszuklammern? Jedenfalls erweist sich die naheliegende Vermutung, daß das Kollokationspotential die Auswahl bestimmt haben könnte, als falsch. Dem relativ engen Kollokationsradius von *abomination*, *aberration*, *blanc-seing*, *gâchette*, *schuss*, usw. (jeweils  $\leq 2$ ) stehen *prudence* (*manquer de ~*, *négliger toute ~*, *redoubler de ~*, usw.) und *promotion* (*~ ouvrière*, *~ professionnelle*, *~ sociale*; *assurer la ~ de qn*, *fêter/arroser la ~ de qn*, *obtenir sa ~*, usw.) mit Kollokationsradien von  $\geq 3/5$  gegenüber. Leider bleibt das KFD eine Antwort auf die Frage schuldig, wie es die „wichtigsten französischen Substantive“ ermittelt hat bzw. welche Kriterien die Auswahl maßgeblich determiniert haben (z.B. eigene Zählungen, Orientierung an Frequenzlisten [wenn ja: an welchen?], Kombination von quantitativen Analysen und intuitiven Gesichtspunkten, usw.). Gerechterweise sollten wir nicht verschweigen, daß das KFD mit solchermaßen empirischen Defiziten keineswegs allein steht.<sup>323</sup> Die L2-Lexikographie würde sicher an Glaubwürdigkeit gewinnen, wenn sie mit dieser undurchschaubaren Praxis bräche und endlich begänne, die Verfahren der makrostrukturellen Selektion offenzulegen.<sup>324</sup>

### 3.3 Struktur und Ausführlichkeit der Mikrostruktur

#### 3.3.1 Kollokation versus Phraseologismus

Für Mel'čuk besteht kein prinzipieller Unterschied zwischen fixierten Wortverbindungen, wie etwa *faire la tête (à qn)*, und nicht-fixierten Lexemkombinationen vom Typ *hocher/secouer la tête*. Da erstere – wie in Kap. III.5 herausgearbeitet – aufgrund des Grades der „Lexikalisierung“ als ein Zeichen aufzufassen sind, finden sie in der bisherigen Kollokationsforschung in aller Regel keine Berücksichtigung.<sup>325</sup> Während Hausmann die Notwendigkeit einer solchen Abgrenzung verschiedentlich thematisiert hat und die Ausklammerung der «locutions figurées» für völlig unproblematisch hält (vgl. Hausmann 1989c: 1013), tut sich das KFD mit der Beachtung des typologischen Unterschiedes zwischen fixierten und nicht-fixierten Wortverbindungen außerordentlich schwer. In Ergänzung des dazu in Kap. III.4.3.2.1 bereits Gesagten (vgl. oben S. 171) geben wir nachfolgend eine kleine Auswahl von „Kontextualisierungen“, die eindeutig Zeichencharakter haben

<sup>323</sup> Vgl. dazu die Kritik an den englischen und französischen Sachgruppenwörterbüchern in Abschn. 1.4 in diesem Kapitel (S. 259 f).

<sup>324</sup> Für das inzwischen aufgegebene Projekt eines *Französischen Verbwörterbuchs für Schule und Universität* [= FVWSU] wurde dies exemplarisch in Abschn. 2.3.2 vorgeführt (vgl. vor allem S. 283 ff).

<sup>325</sup> Dies gilt im allgemeinen auch für die im *BB1* unter dem Terminus „grammatical collocations“ gefaßten Kombinationen, bei denen es sich natürlich um nichts anderes als die Valenzstruktur von Verben und Adjektiven handelt.

und die damit nicht den Status von Kollokationen, sondern von idiomatischen Wendungen bzw. Phraseologismen haben [Basis jeweils halbfett]:

*jeter l'argent par les fenêtres, plier **bagage**, rester **bouche** bée, être assis entre deux **chaises**, être toujours la même **chanson**, être sur des **charbons** ardents, couper les **cheveux** en quatre, faire dresser les **cheveux** sur la tête de qn, être tiré par les **cheveux**, être au septième **ciel**, remuer **ciel** et terre, tomber du **ciel**, (faire) **coup**<sup>1</sup> double, tenir le **coup**<sup>1</sup>, être dans le **coup**, faire les quatre cents **coups**<sup>2</sup>, prendre son **courage** à deux mains, porter la **culotte**, envoyer au **diable**, ne pas remuer/bouger/lever le petit **doigt**, avoir bon **dos**, il passera de l'eau sous les ponts, battre le **fer**, être cousu de **fil** blanc, donner des **jambes** à qn, pâlir/sécher sur les **livres**, mettre la **main** à la pâte, tirer les vers du **nez** à qn, taper dans l'**œil**, vendre cher sa **peau**, vivre sur un grand **pied**, mettre le doigt dans/sur la **plaie**, faire à qn une **réputation** de, être dans le **secret**, je ne sais pas où donner de la **tête**<sup>1</sup>, laver la **tête**<sup>1</sup> à qn (vgl. dazu Hausmann 1984a: 398), je donnerais ma **tête**<sup>4</sup> à couper.*

Legt man die genannten strengen Kriterien an und bestimmt die Kollokation als lexikalische (Zweier-)Verbindung, deren Gesamtbedeutung der Summe der Einzelbedeutungen von Basis und Kollokator entspricht, so gehört ein nicht unerheblicher Teil der Mikrostruktur genaugenommen in ein phraseologisches Wörterbuch. Wenn die im Titel gewählte Begrifflichkeit *Kontextwörterbuch* dagegen signalisieren soll, daß es sich um ein Wörterbuch im Sinne von Mel'čuks *Dictionnaire explicatif et combinatoire* [= DEC] handelt und daß der engere Rahmen eines Kollokationswörterbuches bewußt gesprengt werden soll, hätte man gerne gewußt, wie das "tertium comparationis" heißt, das es bei den oben zitierten Basen erlaubt, die folgenden «locutions» auszuschneiden:

*remuer l'argent à la pelle, faire la **bouche** fine, avoir un **cheveu** sur la langue, avoir mal aux **cheveux**, se faire des **cheveux**, manquer son **coup**, être aux cents **coups**, avoir les **doigts** crochus, se mettre/se fourrer le **doigt** dans l'œil, scier le **dos** à qn, avoir qn sur le **dos**, en avoir plein le **dos**, mettre de l'eau dans son vin, porter de l'eau à la rivière, donner du **fil** à retordre, se mettre le **fil** à la patte, forcer la **main** à qn, ne pas y aller de **main** morte, avoir qn dans le **nez**, mener qn par le bout du **nez**, se battre l'**œil** de qc, casser les **pieds** à qn, mettre les **pieds** dans le plat, casser la **tête** à qn, se payer la **tête** de qn, usw.*

Solange diese Frage ungeklärt bleibt, muß sich das KFD den Vorwurf gefallen lassen, entweder den Bereich der idiomatischen Wendungen sehr stiefmütterlich behandelt oder aber ein recht eigenwilliges bzw. erklärungsbedürftiges Kollokationsverständnis zugrunde gelegt zu haben, das gelegentlich sogar Sprichwörter mit einbezieht (vgl. etwa *la fin justifie les moyens* s.v. **fin** oder *la vérité sort de la bouche des enfants* s.v. **vérité**).

### 3.3.2 Typen von Kollokationen

Wie aus unserer Strukturtypologie hervorgeht (vgl. oben S. 162), geht das Substantiv nicht nur mit Verben und Adjektiven, sondern auch mit anderen Substantiven (+ Präp.) eine charakteristische Verbindung ein (Typ 5). Nun kann man sich auf den Standpunkt stellen, daß die substantivischen Zusammensetzungen im deutsch-französischen Wörterbuch häufig unter der Basis verzeichnet sind und daß im übrigen die meisten der auftauchenden Übersetzungsschwierigkeiten mit Hilfe der zweisprachigen Wörterbücher zu meistern sind (*poussée de colère* → s.v. **Fieberanfall**; *Schwall von Wörtern* → s.v. **Wortschwall**). Wer sich jedoch in der trügerischen Hoffnung wiegt, für *bouffée de colère* oder *bouffée de vent* einen entsprechenden Eintrag unter der Basis **Wut (colère)** bzw. **Wind (vent)** zu finden, wird eine bittere Enttäuschung erleben. Insofern ist die einseitige Bevorzugung der (zahlenmäßig natürlich klar führenden) Adjektiv- und Verbkollokatoren weit weniger selbstverständlich, als es die (nicht begründete) Ausklammerung der Substantivkollokatoren vermuten läßt. Daß sich trotzdem Kollokationen der Struktur Nomen<sub>1</sub> (+ prép.) Nomen<sub>2</sub> in der Mikrostruktur nachweisen lassen (vgl. *avoir une mine d'enterrement, (faire) la grève de la faim*), ist auf systematische Fehler in der Bestimmung der Basis zurückzuführen. Dies gilt gleichermaßen für Wortverbindungen, wie *rayonner de bonheur, presser qn comme un citron, s'exprimer avec clarté, pleurer à chaudes larmes, préparer de longue main, tenir qc de première main, voter qc à une majorité, vivre en paix, léguer qc par testament*, u.a., bei denen es sich eindeutig um Verb-Adverb-Kollokationen handelt, die nach der selbst verordneten Beschränkung auf Substantiv-Basen in diesem Wörterbuch fehl am Platz sind. Glücklicherweise halten sich diese Versehen in Grenzen und fallen zahlenmäßig kaum ins Gewicht.

Zweifelhaft erscheint uns weiterhin, ob der Eintrag *j'ai la bouche / la gorge en feu* im Artikel **feu** für den Textproduzenten nachvollziehbar ist. Überhaupt ließe sich über die Zuordnung manch eines Phraseologismus trefflich streiten. Sowenig wie bei *laver la tête à qn* etwas über den „Kopf“ ausgesagt wird, sowenig ist der „Faden“ das Thema von *être cousu de fil blanc*. Als Formulierungshilfe gehören Idiomatismen in ein onomasiologisch orientiertes phraseologisches Wörterbuch.<sup>326</sup> In einem alphabetisch gliedernden Kontextwörterbuch (vgl. Abschn. 3.3.3) sind sie allenfalls aus dekodierender Perspektive von einigem Interesse.

### 3.3.3 Die Anordnung der Kollokationen

Bei der Frage, wie das Kontextwörterbuch die Wortverbindungen innerhalb eines Artikels anordnen soll, steht es vor der gleichen Alternative wie ein allgemeines einsprachiges L2-Wörterbuch. Die alphabetische, von subjektiven Einflüssen

---

<sup>326</sup> *Laver la tête à qn* gehörte somit in einen Artikel „Zurechtweisung, Strafe“; *être cousu de fil blanc* wäre unter einem Stichwort wie „offenkundig“ einzutragen (vgl. dazu auch die in Kap. III.5 vorgetragenen Argumente).

weitgehend freie Organisation des Wortschatzes konkurriert mit dem Prinzip der inhaltlichen, d.h. thematisch-sachlichen Gliederung. Aus der Sicht des Textproduzenten – so hatten wir in Kap. IV.2.1 gesagt – hat die sog. onomasiologische Ordnung unbestreitbare Vorteile und ist der alphabetischen eigentlich vorzuziehen. Bekannt ist aber auch, daß aufgrund des Fehlens eines allgemein verbindlichen Kategoriensystems allen Versuchen, den Wortschatz „systematisch“ zu entfalten, stets etwas Arbiträres anhaftet (vgl. auch Abschn. 1.3 [S. 256 ff]). In aller Schärfe stellt sich das Problem bei einer entsprechend geringen Zahl von Kollokatoren. Selbst die Suche nach Leitbegriffen – wie Hausmann (S. 9) dies anregt – dürfte deshalb bei etwa der Hälfte der Stichwörter auf nahezu unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen und sich als wenig sinnvoll erweisen. Unbeschadet der grundsätzlichen Einwände, die bereits gegen die Aufnahme von Phraseologismen und deren Lemmatisierung formuliert wurden, halten wir die Entscheidung, Synonyme zusammenzufassen (vgl. *haine acharnée/déclarée/implacable/impitoyable/irréconciliable/jurée/tenace* „erbitterter/unversöhnlicher Haß“) und im übrigen die alphabetische Reihenfolge innerhalb der nach Adjektiven und Verben getrennten Rubriken beizubehalten, für eine akzeptable – nicht selten sogar zwangsläufige – Lösung des angesprochenen Problems. Die zweisprachige Anlage bietet Gewähr dafür, daß die gesuchte Kollokation relativ schnell in den übersichtlich gestalteten Artikeln aufzufinden ist und daß das KFD tatsächlich gezielte Formulierungshilfen bereitstellt.

### 3.3.4 Zur Selektion der Kollokatoren

Laut Verlagsangabe nennt das KFD zu den 3 500 Substantiven insgesamt über 20 000 Adjektive und Verben (im Durchschnitt also 6 pro Stichwort). Entsprechend dem je unterschiedlichen Kollokationspotential reicht der Fächer von Substantiven mit lediglich einem einzigen Kollokator (vgl. etwa *acide, acompte, cage, carrefour, compteur, confiture*, u.a.) über solche, deren Kollokationsumfang die Zahl 50 deutlich überschreitet (vgl. etwa *affaire, cheveu, esprit, idée, prix, question, style*), bis hin zu Artikeln, die mit nahezu 100 Wortverbindungen aufwarten (*œil, regard*): eine beeindruckende Fülle also, die das KFD zu einer wahren Fundgrube syntagmatisch gebundener Anschlüsse macht, wie sie bei der „aktiven“ Verwendung des Französischen benötigt werden. Mit Fug und Recht läßt sich behaupten, daß dieses Wörterbuch in der Tat hält, was es verspricht, und daß es nicht einmal den Vergleich mit dem an Kollokationen besonders reichen *Grand Robert* zu scheuen braucht, der zusammen mit dem LGWF/F-D bei der Anlage des einen oder anderen Artikels Pate gestanden haben dürfte.

Zu den erfreulichen Feststellungen gehört in diesem Zusammenhang auch, daß selbst im Bereich der Beschreibung der „typischen“ Laute von Tieren kaum Wünsche offenbleiben<sup>327</sup> (vgl. etwa bei **chien**: *aboie, gronde, hurle, jappe*; **oiseau**:

<sup>327</sup> Ergänzungen sind der informativen Zusammenstellung von Literski (1987) zu entnehmen.

*chante, gazouille, piaille*). Um so mehr überrascht es, daß ausgerechnet bei den hochfrequenten Basen durchaus gängige Kollokatoren fehlen. Zur Gruppe derer, die man vermissen wird, gehören z.B. (vgl. auch oben S. 172):

**abeille**: butine; **accident**: arrive, se produit, survient; **adversaire**: ménager son ~, pulvériser son ~, triompher de son ~; **appétit**: aiguïser l'~; **argent**: détourner de l'~; **argument**: battre en brèche des ~s, pulvériser un ~; **attentat**: avorte (faire avorter un ~), projeter un ~; **avenir**: prévoir l'~; **avion**: s'écrase, pique; **bonheur**: rechercher le ~; **bruit** („Gerücht“): se répand (répandre un ~); **but**: se fixer un ~; **candidat**: soutenir un ~; **catastrophe**: se noue („s. anbahnen“); **chance**: sauvegarder ses ~s; saisir, prendre sa ~; **chèque**: ~ en blanc, barré; **toucher un ~**; **cheval**: s'ébroue; **choix**: être placé dans un ~ (Adj); **climat**: se dégrade; **colère**: décharger sa ~ sur, déchaîner sa ~ sur, étouffer sa ~; ~ s'empare de qn, ~ envahit qn, ~ éclate/explose; **confiance**: troubler la ~, gagner/ obtenir la ~ de qn; jouir de la ~ de qn; **conflit**: couve („schwelt“), désamorcer un ~; **contrat**: expire, rompre un ~; **courage**: inspirer du ~ à qn, relever le ~ de qn; **crime**: expier un ~, payer un ~, punir un ~; **crise**: s'aggrave, s'amorce, se désamorce, se déclenche, affronter une ~, conjurer une ~, s'enfoncer dans la ~; **déception**: épargner une ~ à qn; **dette**: éteindre une ~, honorer une ~; **difficulté**: esquiver une ~, pallier une ~, triompher d'une ~; **élection(s)**: anticipée(s), ajourner une ~, se faire blackbouler aux ~s; **emploi**: créer des ~s, supprimer des ~s; **fièvre**: insidieuse, ~ se ranime, ~ remonte, baisser la ~; **habitude**: rompre avec une ~, se corriger d'une ~; **hypothèse**: confirmer une ~, corroborer une ~, vérifier une ~; **importance**: prêter de l'~ à; **incendie**: combattre un ~, étouffer un ~; **intention(s)**: cacher ses ~s, démêler les ~s de qn, scruter les ~s de qn; **journal**: tirer un ~ (à ... exemplaires); **livre**: parcourir un ~, (faire) relier un ~, sortir un ~; **loi**: entre en vigueur; **majorité**: requise; **maladie**: abat qn, consume qn, épuise qn, guérir une ~, soigner une ~, passer une ~ à; **malentendu**: prévenir un ~; **message**: laisser un ~ (à qn); **mesure**: lever des ~s; **moral**: flanche; **moteur**: noyer le ~, trafiquer un ~; **occasion**: attendre l'~, gâcher l'~; **opinion**: arrêtée, ferme, (avoir) une piètre ~ (de qc); **paix**: affermir la ~ („dauerhaft machen, sichern“); **parti** („polit. Partei“): être noyauté par („unterwandert sein von“); **photo**: (faire) agrandir une ~; **piège**: éventer un ~; **politique**: conservatrice, progressiste, à la petite semaine („kurzsichtig, ohne klares Konzept“); **problème**: s'attaquer à un ~, débroussailer des ~s, éluder un ~, évacuer un ~, pallier un ~, se pencher sur un ~, toucher à un ~; **quartier**: insalubre („Elendsviertel“), réhabiliter un ~ („sanieren“); **regard**: river son sur ~; **responsabilité**: se dérober/ se soustraire à la ~; **scandale**: éclate, s'amplifie, dénoncer un ~, révéler/découvrir/dévoiler un ~; **secret**: éventer un ~, violer un ~; **succès**: immérité, mérité, inespéré, ...; **témoin**: dépose; **trace**: effacer les ~; **vengeance**: assouvir sa ~.

Nun ist es – um mit Hahn (1983: 242) zu sprechen – „bei noch so guten Wörterbüchern ein leichtes Spiel, aber auch ein billiges Vergnügen“, Lücken aufzuzeigen. Dies ist nicht der einzige Grund, warum wir es bei diesen wenigen Beispielen bewenden lassen und auf ein grundsätzliches Dilemma hinweisen wollen, in dem sich letztlich alle existierenden Kollokationswörterbücher befinden.

Was das oben kritisierte Fehlen von *fièvre insidieuse* angeht, so könnte das KFD nicht ganz zu Unrecht auf die tatsächlich verzeichnete Kollokation *maladie insidieuse* verweisen, mit deren Hilfe sich die gesuchte Information ohne Schwie-

rigkeiten extrapolieren ließe. Es gibt daneben aber eine ganze Reihe weiterer Beispiele, wo die ungleiche Verteilung von Kollokatoren auf „bedeutungsverwandte“ Substantive zu erheblichen Irritationen führt.

Betrachten wir dazu die Artikel **faim** und **soif** und die jeweils angegebenen Übersetzungsmöglichkeiten für „löschen, stillen“:

**faim:** *calmer, apaiser, assouvir sa* ~  
„seinen Hunger stillen“

**soif:** *calmer, étancher sa* ~  
„seinen Durst stillen, löschen“

Die direkte Gegenüberstellung verleitet möglicherweise zu dem falschen Schluß, die Verbindung *apaiser/assouvir sa soif* sei unfranzösisch. Spezifisch im Sinne der Nicht-Austauschbarkeit sind jedoch nur *étancher sa soif* und (fehlendes) *rassasier sa faim*. Die Liste ähnlich gelagerter Fälle ließe sich leicht verlängern (vgl. *cachet – tampon; cancans – potins; embuscade – guet-apens; erreur – faute; gouvernement – régime; un parallèle – une parallèle; problème – question*). Die damit sich andeutende Konsequenz hat bereits Bahns (1989: 511) beim Vergleich des BBI mit dem DEWC gezogen:

„Wenn eine Kollokation in den Wörterbüchern nicht verzeichnet ist, so kann dies [...] nicht als Beleg oder Beweis dafür genommen werden, daß diese falsch oder nicht üblich ist“.

Während das BBI mit dem auf dem ‘backcover’ angemeldeten Anspruch, dem Benutzer darüber Auskunft zu geben, “which words go together in English and which words do not”, deutlich zu weit geht, gibt sich das KFD weit bescheidener und wird von einem solchen Vorwurf nicht getroffen. Richtig ist auch, daß die aufgezeigten Lücken in enkodierender Perspektive kaum Schaden anrichten können. Gleichwohl scheint es dringend geboten, den potentiellen Benutzer mit einer unmißverständlichen Warnung darauf aufmerksam zu machen, daß aus dem Fehlen von Kollokationen keine voreiligen Schlüsse gezogen werden dürfen. Für den Einsatz des KFD in der Korrektursituation bedeutet dies, daß seine Leistungsfähigkeit hier zwangsläufig begrenzt ist. Es erlaubt uns nicht mit Sicherheit zu sagen, welche der vom L2-Sprecher produzierten Kollokationen tatsächlich falsch sind, und kann uns somit vor Fehlentscheidungen nur unzureichend bewahren.

### 3.3.5 Die Belegung mit Beispielsätzen

Untersuchungen zum Bedeutungserwerb scheinen die an verschiedenen Stellen dieser Arbeit geäußerte Vermutung zu stützen, daß viele L2-Lerner bei der Konsultation eines Wörterbuchs zur Erfassung von Bedeutung und Gebrauch eines Lemmas weniger deduktiv vorgehen als angenommen und daß syntaktische, semantische und pragmatische Aspekte häufig aus gut gewählten „Beispielen“ induziert werden.<sup>328</sup> Ein solcher Befund steht im Widerspruch zur Auffassung einiger

---

<sup>328</sup> Vgl. dazu die in Henrici/Kostrzewa/Zöfgen (1991) vorgestellten Ergebnisse eines empirischen



(Meta-)Lexikographen, wonach die „Definition“ des Wortes für die Semantisierung eine zentrale Rolle spielt und wonach Beispiele die Bedeutungsparaphrase lediglich zu „illustrieren“ haben. Für das Verständnis der Verwendungsbedingungen eines Wortes sind Beispiele von nicht zu unterschätzender Bedeutung und haben deshalb – wie in Kap. IV.1.3.5 (S. 238) gefordert – an exponierter Stelle im lexikographischen Artikel zu erscheinen. Dies gilt prinzipiell auch für zweisprachige Wörterbücher, in denen ausgerechnet die Beispiele häufig ein Schattendasein führen und der bloßen Aufzählung von muttersprachlichen Äquivalenten zum Opfer fallen.

In einem bilingualen Kontextwörterbuch liegen die Verhältnisse insofern ein wenig anders, als die Kollokationen bereits als Syntagmen figurieren und „Kontextualisierungen“ damit in gewisser Weise exemplifizieren. Vollständige – im Gegensatz zu den Wortverbindungen auf der *parole*-Ebene angesiedelte – Beispielsätze sind dann nur insoweit sinnvoll, als sie implizite Informationen über das syntaktisch-lexikalische Verhalten von Basis und Kollokator liefern, die ein Stück über das auf der *langue*-Ebene vermittelte Wissen hinausgehen. Das in Kap. III.4.3.2.2.4 vorgetragene Plädoyer für mehr „Beispielhygiene“ sowie die in verschiedenen Argumentationszusammenhängen geäußerte Kritik an der starren Korpusorientierung einiger L2-Wörterbücher scheint im KFD Gehör gefunden zu haben. Ein Indiz dafür ist die Entscheidung, den verbalen Wortverbindungen jeweils einen vollständigen Beispielsatz beizugeben; auch das Bemühen, die Verwendung dieser Kollokationen in ihrem „typischen Kontext“ zu veranschaulichen, entspricht ziemlich genau den von uns gestellten Forderungen.

Wer nun aus eigener Erfahrung weiß, wie schwer es ist, für jede Substantiv-Verb-Verbindung ein Beispiel zu bilden, das die Bedingung einer gewissermaßen „(proto-)typischen“ Verwendung erfüllt, wird den Anstrengungen der Vf. seine Anerkennung nicht versagen können. Mit zahlreichen treffenden und sorgfältig ausgewählten Beispielen (vgl. *Au début, le nouveau président a travaillé comme un nègre, mais à présent, il laisse aller les affaires comme ses prédécesseurs* [s.v. **affaire**] – *En rationalisant rigoureusement, nous sommes parvenus à alléguer les charges qui pèsent sur les coûts de fabrication* [s.v. **charge**<sup>1</sup>] – *Monsieur Revault se fait excuser. Il est retenu par un empêchement* [s.v. **empêchement**]) hebt sich das KFD wohlthuend von vielen anderen L2-Wörterbüchern ab, die gerade der Gestaltung des Demonstrationsteils (also des „Zeigens“ einer Bedeutung in der konkreten Verwendung) nicht die nötige Aufmerksamkeit schenken und die das Beispiel damit zu einer »quantité négligeable« herabstufen. Selbst das landeskundliche Kolorit kommt nicht zu kurz (vgl. etwa: *L'accusé sera déféré le 8 juillet devant la Cour d'Assises* [s.v. **accusé**] – *Le gouvernement a décidé d'accorder une allocation à toutes les familles nombreuses dont le salaire ne dépasse le SMIG que de vingt pour cent* [s.v. **allocation**]). Daß – wie von uns betont – die Länge eines Beispielsatzes nicht unbedingt ein Kriterium für seine Güte ist, wird an zahlreichen

---

rischen Projekts zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren sowie die aufschlußreichen Resultate der empirischen Untersuchung von Kostrzewa (1991).

prägnanten Formulierungen erneut deutlich (vgl. etwa: *Assez de promesses! Il est temps de passer aux actes* [s.v. **acte**] – *Cette mauvaise nouvelle m'a coupé l'appétit* [s.v. **appétit**] – *La cérémonie avait mal commencé, mais elle a fini en beauté* [s.v. **beauté**]). Umgekehrt ist für ein Wörterbuch dieses Umfangs die beträchtliche Zahl von Beispielsätzen, die mehr als drei Zeilen umfassen, recht ungewöhnlich (vgl. etwa: *Étant donné le changement profond de la situation immobilière, nous sommes malheureusement obligés de résilier le contrat conclu le 15 octobre 1981* [s.v. **contrat**] – *En faisant de 1980 «l'année du patrimoine», la France a tenté de sauvegarder son patrimoine culturel, menacé par les progrès de la civilisation technique* [s.v. **patrimoine**]). Gelegentlich wird die Kollokation in einen „idiomatischen Kontext“ eingebettet und damit stillschweigend zu einer sprichwörtlichen Redewendung „umfunktioniert“ (vgl. *un chemin mène à* → *Tous les chemins mènent à Rome* – *le chien aboie* → *Chien qui aboie ne mord pas*). Inkonsistenzen in dem Sinne, daß das Beispiel von der Kollokation abweicht (vgl. *les cheveux poussent* → *Après cette maladie, elle avait perdu ses cheveux; mais maintenant, ils commencent à repousser*), sind dagegen die Ausnahme. Kurzum: es ist auf weiten Strecken ein Vergnügen, in diesem Wörterbuch zu lesen und mit ihm extensiv zu lernen.

Nicht verschweigen dürfen wir die Schattenseiten der „Beispielpraxis“ im KFD. So ist die anfängliche Freude an den Stellen getrübt, an denen der Pfad der Tugend verlassen wird und an denen nichtssagendes und überflüssiges Beispielmateriale das positive Gesamtbild nachhaltig beeinträchtigt. Ersichtlich ist der Informationswert des Demonstrationsteils gleich Null, wenn man den Kollokator lediglich in die finite Form bringt oder wenn man sich darauf beschränkt, die Kollokation um ein beliebig austauschbares Adverb zu erweitern. Genau dies trifft auf folgende Beispielsätze zu [Kollokationsvorgabe jeweils halbfett]:

**la classe se termine à 4 heures** → *Aujourd'hui la classe se termine à midi* ♦ **remonter sa cave** → *Avez-vous déjà remonté votre cave?* ♦ **ranger sa chambre** → *As-tu déjà rangé ta chambre?* ♦ **faire un chemin à pied** → *J'ai fait tout le chemin à pied* ♦ **rentrer sa chemise dans son pantalon** → *Michel, rentre ta chemise dans ton pantalon!* ♦ **prendre une citation dans** → *Où avez-vous pris cette citation?* ♦ **enregistrer une commande** → *Avez-vous enregistré notre commande?* ♦ **dépasser les compétences de qn** → *Cela dépasse mes compétences* ♦ **avoir un compte chez qn** → *J'ai un compte chez Monsieur Latanier* ♦ **régler ses comptes** → *Avez-vous déjà réglé vos comptes?* ♦ **tirer, lâcher un coup de feu** → *Quelqu'un a tiré un coup de feu* ♦ **avoir beaucoup de volonté** → *Cet élève a beaucoup de volonté* ♦ **partir en week-end** → *Les Dorron sont partis en week-end* ♦ **collectionner les zéros** → *Cette année, j'ai collectionné les zéros.*

Da vollständige Beispielsätze viel Platz beanspruchen, kann die Empfehlung nur lauten, das von uns mit Nachdruck befürwortete Prinzip der Belegung verbaler Wortverbindungen mit lebendigen Beispielsätzen nicht überzustrapazieren und belanglose, mit der Kollokation quasi-identische Formulierungen ersatzlos zu streichen.

Daneben stoßen wir leider auch auf solche Beispielsätze, deren Authentizität, Situationsadäquatheit und Registerkompatibilität in Zweifel gezogen werden muß. Zimmer (1990: 23 f) verdeutlicht dies an „Kontextualisierungsversuchen“ im Artikel **bras**, die u.a. durch die Verwendung von ‘passé simple’ in Verbindung mit Ausdrücken des familiären Registers (vgl. *La grand-mère tendit les bras et fit la bise à chacun de ses petits-enfants*), durch den Gebrauch „phraseologisch anfechtbare[r]“ Ausdrücke (vgl. *Elle se jeta dans ses bras et laissa couler ses larmes*) oder durch die Versprachlichung einer unglaublichen Situation (vgl. etwa *Les agents de police ont tordu le bras de l'automobiliste fautif et l'ont conduit au commissariat* oder *Le médecin, en me voyant, leva les bras au ciel, ce qui ne me rassura pas*) nicht zu überzeugen vermögen.

### 3.4 Miscellanea

Aus der Fülle weiterer Fragestellungen, die zwar nicht den Kern eines Kollokationswörterbuchs betreffen, die aber gleichwohl von unmittelbarer Relevanz für den Benutzer sind, greifen wir zwei heraus.

#### 3.4.1 Markierungspraxis

Wie in Kap. III.4.1.2 bereits festgestellt, beruht die Markierung in den Wörterbüchern in Ermanglung theoretisch und empirisch gesicherter Grundlagen durchweg auf der Intuition des Lexikographen. Die daraus resultierenden Markierungsabweichungen, die nicht nur Folge unterschiedlicher Markierungssysteme und -normen sind, haben gerade diese Kategorie immer wieder ins Zwielicht gebracht. Auch die Markierungen des KFD bilden hier keine Ausnahme. Zieht man zum Vergleich den DDF sowie den *Grand Robert* [= GR] heran, so ergibt sich für das KFD ein verwirrendes Bild:

Übereinstimmend weisen GR, DDF und KFD folgenden Lemmata das Merkmal »familier« zu: *culot, flemme, frousse, gaffe, gars, gosse, guigne, pagaille, rigolade, tuyau* („Tip“). Bei einer zweiten Gruppe, die im DDF ebenfalls der familiären Sprachebene zugerechnet wird, unterbleibt die Markierung sowohl im GR als auch im KFD (vgl. *bourde, commérages, dada, potins*). Daneben gibt es aber auch Fälle, wo das KFD sich der Markierungspraxis des DDF anschließt (vgl. *cobaye* und *pétrin* [im GR unmarkiert]). Besonders irritierend sind jene Divergenzen, bei denen das KFD als einziges markiert (etwa bei *chahut*), bzw. als einziges nicht markiert (vgl. *combine, crâneur, galipette, trac*). Damit nicht genug! Es kann auch vorkommen, daß die Markierung um eine Stufe ansteigt (*taule*: GR *arg.*, DDF *pop.*, KFD *fam.*).<sup>329</sup>

---

<sup>329</sup> Ganz ähnliche Beobachtungen lassen sich auch in der Mikrostruktur machen (vgl. etwa *que le diable l'emporte*: GR *Vx* [= vieux] ou *par plais.*, DDF *fam.*, KFD unmarkiert).

Die erkennbare Tendenz des KFD, sich bei den Markierungen eine gewisse Zurückhaltung aufzuerlegen, wird dort auf heftigen Widerspruch stoßen, wo die literarische Stilebene tangiert ist. So versehen DDF und GR *gorge* in der Bedeutung „Busen“ einheitlich mit dem Merkmal »litt.«; der GR fügt sogar noch »ou vieilli«[!] hinzu. Im übrigen haben wir in Kapitel III.4.1.3 die Überzeugung geäußert, daß L2-Wörterbücher gut beraten sind, in Zweifelsfällen eher zu markieren als nicht zu markieren: „Denn niemand wird leugnen, daß der Einheit irgendeine Art von Auffälligkeit anhaftet, man kann lediglich darüber streiten, ob diese Auffälligkeit ausreicht, um die Grenze zur Markierung zu überschreiten“ (Hausmann 1989b: 650).

### 3.4.2 Äquivalente/Übersetzungen

Die durchgängig zweisprachige Anlage des Wörterbuchs kommt in der Weise zum Ausdruck, daß nicht allein den Stichwörtern deutsche Äquivalente beigegeben sind, sondern daß sogar bei jeder Kollokation mindestens eine Übersetzung angeführt wird. Auch hier läßt uns das KFD nicht im Stich und erweist sich mit präzisen und idiomatischen Entsprechungen als zuverlässiges Nachschlagewerk.

Nur einige wenige Einträge bedürfen eines kritischen Kommentars. Zu diesen zählt der Artikel **débouché** „Absatzmarkt“; dort sollte die (wichtigere) Bedeutung „Berufsmöglichkeit“ ergänzt bzw. diesem Semem der Vorzug gegeben werden (vgl. *offrir des débouchés* [+ Adj.]). Dazu rechnen des weiteren Divergenzen, wie sie durch „Bankrott“: *banqueroute* ≠ *faillite* repräsentiert sind. Fehleranfällig sind insbesondere die verzeichneten Kollokationen *faire banqueroute* und *faire faillite* für die jeweils (auch) die Übersetzung „Bankrott machen“ angegeben ist und die damit der Produktion fachsprachlich nicht korrekter Sätze Vorschub leisten (vgl. etwa: *La chute des prix a mis cette entreprise en état d'insolvabilité. À la Bourse on s'attend à ce qu'elle fasse \*banqueroute*). Verhindern ließe sich dies möglicherweise mit erklärenden Zusätzen: **banqueroute** (jur.) „[strafbarer] Bankrott“ – **faillite** „[unverschuldeter] Bankrott, Konkurs“ (vgl. auch Klein 1975: 43).

### 3.5 Conclusio

Nachdem das Englische mit dem *BBI Combinatory Dictionary* seit 1986 über ein zuverlässiges Kollokationswörterbuch verfügt, war es nur eine Frage der Zeit, bis diese allenthalben beklagte Lücke auch für das Französische geschlossen sein würde. Mit dem *Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch* legt nun der Langenscheidt-Verlag dieses lang erwartete Nachschlagewerk vor. Es zeichnet sich nicht nur durch die klare Anordnung von Makro- und Mikrostruktur und die damit verbundene – wenngleich nicht konsequent durchgehaltene – Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator aus; es besticht darüber hinaus durch den Reichtum an affinen Wortverbindungen sowie durch präzise, in aller Regel treffende deutsche Äquivalente. Trotz unübersehbarer Schwächen vermag auch der Demonstrations-

teil alles in allem zu überzeugen. Partuell genügen die Beispielsätze sogar den Anforderungen, die wir in einem monolingualen Lern(er)wörterbuch an diesen so wichtigen Bauteil gestellt haben.

Ein weniger positives Urteil verdienen die Auswahl der Stichwörter sowie die ungleiche Verteilung der Kollokatoren auf bedeutungsverwandte Lemmata. Offenlegung der Selektionskriterien lautet die hinreichend begründete Empfehlung, die um die weitergehende Forderung nach strikterer Trennung zwischen Kollokationen und Phraseologismen zu ergänzen wäre. Im Zuge einer gründlichen Durchforstung des Demonstrationsteils sollte schließlich überflüssiges, u.d.h. gegenüber den Kollokationen „redundantes“ Beispielmaterial getilgt werden. An Vorschlägen, wie der so gewonnene Raum sinnvoll zu nutzen ist, fehlt es nach den vorstehenden Ausführungen nicht. Dabei gilt es insbesondere, die Entscheidungen zu überdenken, die den Verzicht auf Verb- und Adjektivbasen sowie die Ausklammerung der Substantivkollokatoren betreffen. Zu erwägen ist weiterhin ein deutsch-französischer Index, mit dem sich die Nachteile der alphabetisch gegliederten Mikrostruktur z.T. wettmachen ließen.

Bleibt zu hoffen, daß unsere kritischen Anmerkungen so verstanden werden, wie sie tatsächlich gemeint sind: nämlich als Beitrag zur theoretischen Fundierung der L2-Lexikographie und als Anregung, mit der sich die Qualität dieses zweifellos guten Wörterbuchs durchaus noch steigern ließe.

## VI. KAPITEL

### Fazit und Perspektiven

#### 1. Noch immer in der Diskussion: das einsprachige L2-Wörterbuch

Nicht wenige behaupten, das Wörterbuch sei “the most successful and significant book about language” (Ilson 1985: 1). Andere gehen noch einen Schritt weiter und halten es für das verbreitetste Buch überhaupt. Für den deutschsprachigen Raum wird man eine solche Annahme zwar in Zweifel ziehen müssen, für England und Frankreich scheint sie aber zuzutreffen. Nach übereinstimmenden Schätzungen besitzen 85 bis 90% aller Haushalte wenigstens ein Wörterbuch, das damit in der Verbreitung selbst die Bibel übertreffen würde.

Die Parallele ist bewußt herbeigeführt. Denn so wie man die Autorität der Bibel in religiösen Fragen nicht so ohne weiteres anfechten wird, so werden Grammatik und Wörterbuch immer wieder – ob zu Recht oder Unrecht sei dahingestellt – zu einer Art letzter Entscheidungsinstanz in Fragen des „richtigen“ Sprachgebrauchs überhöht. Und so wie man im allgemeinen auch nur eine Bibel sein eigen nennt, so gibt sich auch der Muttersprachler in aller Regel mit einem (Gesamt-)Wörterbuch zufrieden. Man mag dies vor allem im Hinblick auf eine in Deutschland unterentwickelte kulturelle Praxis der Wörterbuchbenutzung bedauern. Denn fest steht: je universaler das einbändige monolinguale Wörterbuch, desto unbefriedigender wird die gesuchte Antwort auf die oftmals sehr speziellen Fragen des kompetenten Sprechers ausfallen.

Laute Klage sollten wir demgegenüber in Schule, Hochschule und Weiterbildungsinstituten darüber führen, daß eine beträchtliche Zahl von Fremdsprachlern immer noch glaubt, man sei mit einem zweisprachigen (Schul-)Wörterbuch für die meisten Kommunikationssituationen und -konflikte bestens gerüstet. Daß oftmals selbst Studierende einer Fremdsprache – und davon ist das Französische stärker betroffen als das Englische – erst nach intensiver Aufklärungsarbeit vom Gegenteil zu überzeugen sind und sich meistens nur zögernd zum Kauf von mehr als einem einsprachigen Wörterbuch entschließen können, sollte uns von unseren Bemühungen um eine grundlegende Veränderung dieses Zustandes nicht abbringen. Noch nie standen die Zeichen für entsprechende Einsichten so günstig. Die breite Palette L2-relevanter französischer Wörterbücher und die – nach der jahrzehntelangen Vorherrschaft des ALD – um drei bedeutende Vertreter dieses Typs (CULD, DCE<sub>2</sub> und COBUILD) bereicherte englische Wörterbuchlandschaft sind dafür ein sicherer Garant.

Sieht man einmal von den beiden einzigartigen DFLE ab, so gibt es sichere Anzeichen dafür, daß die französische L2-Lexikographie gegenüber der englischen

ins Hintertreffen zu geraten droht und daß Frankreich, das ja auf eine ruhmreiche – seit dem 17. Jahrhundert nicht abreißende – Tradition in der monolingualen Lexikographie zurückblickt, seine führende Position in Europa nur bei den mehrbändigen L1-Wörterbüchern behaupten kann. Denn während sich die französische Lernerlexikographie seit geraumer Zeit auf einem relativ hohen Niveau stabilisiert zu haben scheint, setzen die englischen “learners' dictionaries” nicht nur weiter auf Innovation (vgl. etwa COBUILD), sondern haben zudem zahlreiche der in den letzten Jahren unterbreiteten Verbesserungsvorschläge aufgegriffen und in den aktuellen Auflagen des DCE<sub>2</sub> und des ALD<sub>4</sub> L2-lexikographisch verankert. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß man sich nunmehr auch im deutschen Sprachraum verstärkt um „eine optimale Umsetzung des inzwischen recht ansehnlichen Ideenspektrums ‘Lernerlexikographie’“ (Kempcke 1992: 171) bemüht und daß man mit dem jüngst erschienenen LGWDaF sowie mit dem seit 1987 an der Akademie der Wissenschaften in Berlin geplanten *Lernerwörterbuch der deutschen Sprache*<sup>330</sup> große Anstrengungen unternommen hat, um den Anschluß an den mit “learners' dictionaries” von der Qualität eines DFC oder eines DCE<sub>2</sub> erreichten Entwicklungsstand nicht zu verpassen.

Warum also dennoch der Versuch, Anregungen zum gründlichen Überdenken lexikographischer Struktur- und Organisationsprinzipien zu geben und für eine „neue Generation“ von lernerorientierten Wörterbüchern zu werben?

Unsere Analysen haben gezeigt, daß sowohl bei den französischen als auch bei den englischen Lernerwörterbüchern Licht und Schatten gerade in den aus der Sicht des L2-Benutzers wichtigen Bauteilen in kaum vorhersehbarer Weise wechseln. Je nach Kompetenzlücke oder Nachschlageanlaß zwingt dieser Umstand immer wieder zur Konsultation verschiedener (Gesamt-)Wörterbücher. Nicht etwa, daß wir uns gegen die Unterweisung und Anleitung zur regelmäßigen und systematischen Benutzung einer Vielzahl einsprachiger Wörterbücher aussprechen – ganz im Gegenteil. Denn obgleich die Didaktik der Wörterbuchbenutzung nicht zu den zentralen Anliegen dieser Untersuchung gehörte, hoffen wir dennoch, für unterschiedliche Fragetypen und Wörterbuchbenutzungssituationen ausreichend sensibilisiert und einige Hinweise gegeben zu haben, welche Wörterbücher bei welchen Typen von Benutzerfragen am leistungsfähigsten sind. Über eines aber sollten wir uns im klaren sein: trotz einer noch so gut ausgearbeiteten Didaktik der Hilfsmittelbenutzung werden auch künftig die wenigsten Fremdsprachlerner bereit sein, mit mehr als zwei einsprachigen Definitionswörterbüchern zu arbeiten – ganz zu schweigen von der illusionären Hoffnung, sie zum Kauf von mehreren L2-Gesamtwörterbüchern bewegen zu können. Eben deshalb dürfen wir uns mit dem Erreichten nicht zufriedengeben. Dies schmälert nicht die großen Verdienste

---

<sup>330</sup> Über Organisationsprinzipien und Informationsangebote in diesem bislang nur in Ausschnitten der Öffentlichkeit vorgestellten *Lernerwörterbuch für Deutsch als Fremdsprache* mit insgesamt etwa 15000 Lemmata, in dem offensichtlich viele der von mir (in Zöfgen 1985a) unterbreiteten Vorschläge für die Konzeption und Gestaltung von L2-Wörterbüchern verwirklicht werden sollen, berichtet Kempcke (1992).

der französischen und englischen L2-Lexikographie. Insofern darf auch nicht der Eindruck entstehen, als seien die wegen Mängeln oder Inkonsistenzen in bestimmten Bauteilen gerügten "learners' dictionaries" von minderer Qualität. Die meisten der hier behandelten sind sicher besser, als es nach den z.T. sehr kritischen Worten den Anschein haben könnte. Umgekehrt sind viele der hier nicht erwähnten unbrauchbarer, als man es sich vorzustellen vermag.<sup>331</sup>

Fassen wir also die vorgebrachten Argumente zusammen und formulieren wir nochmals – stark verkürzend und vereinfachend – einige grundlegende Bedingungen, denen L2-Wörterbücher nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung zu genügen hätten. Im Mittelpunkt des vor allem in Kap. III sichtbar gewordenen Designs, das – von wenigen Ausnahmen abgesehen – für alle alphabetisch gliedernden L2-Definitionswörterbücher (Lernwörterbücher und L2-Gesamtwörterbücher) gleichermaßen Geltung hat, steht die Forderung nach makrostruktureller Anlage und Textgestaltung der Artikel im Hinblick auf zwölf (fremdsprachendidaktisch relevante) Prinzipien, die sowohl die Organisation als auch das Daten- bzw. Informationsangebot betreffen:

**1. Selektion der Makrostruktur (und Mikrostruktur):** Bei der Bestimmung des Umfangs der Makrostruktur – wie im übrigen auch der Mikrostruktur – spielt der Gesichtspunkt der Vorkommenshäufigkeit eine wichtige Rolle. Nicht zu beantworten ist vorläufig die Frage, ob bei der Zusammensetzung des Datenkorpus andere Akzente gesetzt werden sollen als für die Erarbeitung von L1-Wörterbüchern. Unbestritten ist hingegen, daß eine streng korpusorientierte Datenauswahl mehr Probleme aufwirft als sie zu lösen verspricht. Deshalb muß vor allem bei Wörterbüchern mit weniger als 15 000 Einträgen ein Kompromiß zwischen frequenzorientierter und didaktisch begründeter Auswahl (etwa nach dem Vorbild der beiden DFLE) gefunden werden. Davon unberührt bleibt die Forderung an die L2-Lexikographie, die Entscheidungen zur Aufnahme bzw. Nichtaufnahme von Lemmazeichen und Sememen durch Offenlegung der Selektionskriterien auf eine rationale Grundlage zu stellen.

Was die Zahl der Einträge angeht, so zeigt gerade die jüngste Entwicklung in der Lernerlexikographie, daß viele Lexikographen und Wörterbuchforscher der Zahl der Einträge (immer noch) eine unverhältnismäßig große Bedeutung beimessen. Während der ALD bereits in der 1. Auflage von 1948 mit deutlich über 40 000 Lemmata aufwarten konnte, bringt es der DCE<sub>2</sub> des Jahres 1987 durch Erweiterung des Wortschatzes im allgemeinen und fachsprachlichen Bereich um 15% gar auf

---

<sup>331</sup> Zu diesen gehört auch der 1979 erschienene *Larousse élémentaire à l'usage des Allemands* [= LarEUA] mit etwa 20 000 Stichwörtern, der wesentlich schlechter ist, als es uns einige Rezensenten glauben machen wollen (so etwa D. van Eecke in *Zielsprache Französisch* 13.1 (1981), 39–42) und der trotz seines Titels keinerlei kontrastiven Ansatz erkennen läßt. Dieses Wörterbuch ist „kein Schulwörterbuch, geschweige denn ein Lernwörterbuch“ (Hausmann 1982a: 196), sondern bestenfalls ein Konsultationswörterbuch, von denen es zahlreiche bessere gibt.



56 000 Stichwörter und Wendungen. Ähnliches läßt sich auch bei den französischen Wörterbüchern beobachten, unter denen der DFC in seiner nunmehr 25jährigen Geschichte sein Eintragsvokabular um immerhin 40% von seinerzeit 25 000 auf nunmehr 35 000 Stichwörter gesteigert hat.

Aktualität heißt offenbar das Zauberwort. Insofern wird es der eine oder andere Wörterbuchkritiker sicher begrüßen und zu würdigen wissen, daß nunmehr auch der ALD<sub>4</sub> – wie schon der DCE<sub>2</sub> – das Wort *yuppie* verzeichnet und daß der DCE<sub>2</sub> sogar als einziges L2-Wörterbuch den Neologismus *telemarketing* aufgenommen hat. Andererseits wäre es ein Leichtes, diesen Wörterbüchern Versäumnisse bei der Berücksichtigung „aktueller“ Lexik nachzuweisen. Dazu würde es genügen, nach Belieben aus dem Korpus von Henke/Pätzold (1985: 99 ff) zu schöpfen, die acht gängige englische L1-Wörterbücher einem 100 Items umfassenden Test unterzogen haben. Viel wichtiger als die dabei massiv zutage tretenden Defizite<sup>332</sup> ist jedoch die Konsequenz, die bereits Hausmann (1977a: 217) aus dem Problem der Extension von Makrostrukturen bei der kritischen Analyse des TLF gezogen hat: «[...] l'exhaustivité de la nomenclature n'est essentielle et possible que pour les 30 à 40 000 du français commun [...], au-delà tout est affaire de corpus et de hasard».

Grundsätzliche Überlegungen dieser und anderer Art waren es, die uns in der Überzeugung bestärkt haben, daß der Lemmatabestand von L2-Gesamtwörterbüchern, die sprachproduktive und sprachrezeptive Aufgaben zu erfüllen haben, 35 000 „Einheiten“ nicht überschreiten sollte. Im (sekundären) Lernwörterbuch ist demgegenüber die Zahl des aktiv zu beherrschenden Wortschatzes auf ca. 6 000 *signifiants* zu beschränken, der mit Hilfe des im lexikographischen Text systematisch präsentierten sog. „komplementären Vokabulars“ um ca. 9 000 passiv zu beherrschende Lemmata auf insgesamt 15 000 „Formeinheiten“ aufzustocken ist, wobei die aus der Artikelgliederung sich ergebenden Lerneinheiten natürlich ein Mehrfaches dieser Zahl ausmachen.

**2. Degruppierung:** Ohne die Schwierigkeiten einer konsensfähigen Unterscheidung zwischen Polysemie und Homonymie leugnen zu wollen, plädieren wir im L2-Wörterbuch auch weiterhin für eine distributionell-derivationell motivierte Homonymisierung der Makrostruktur. Selbst wenn wir davon ausgehen müssen, daß nicht jedem Benutzer die Ansätze zur Degruppierung „pluraler“ Zeichen einleuchten werden, wiegen die Vorteile einen solchen Nachteil auf. Abgesehen von der Möglichkeit, Wortfamilienbildung durch Degruppierungen auch semantisch zu fundieren, kommt die Entlastung der Mikrostruktur durch typographisch unterstützte Separierung der Sememe fast immer der Lesbarkeit und der Zugänglichkeit des lexikographischen Textes wie schließlich auch – im Lernwörterbuch – der leichteren Erfassung der Lerneinheiten zugute.

---

<sup>332</sup> So finden z.B. auch im DCE<sub>2</sub> weder „Neuschöpfungen“ wie *hat-check (girl)*, *to network*, *to print up* oder *yup-ward* Berücksichtigung noch Amerikanismen wie *bimbo* (für „Frau“), *five-spot* (für „Geld“) oder gar die semantischen Neologismen *to be great on sthg.* („begeistert sein von“), *to hack sthg.* (= „to manage“), *to run* (= „to cost“) – um nur einige zu nennen.

**3. Regruppierung:** Strikt initialalphabetische Ordnungen der Makrostruktur erleichtern das rasche Auffinden der gesuchten Information und haben vornehmlich im L1-Wörterbuch ihre Berechtigung. Im L2-Wörterbuch spielen demgegenüber auch lernökonomische Gesichtspunkte eine wichtige Rolle. Diesem Umstand ließe sich am effektivsten durch eine nestalphabetische, dem Prinzip der Regruppierung verpflichtete Anordnung der Lemmata nach synchronen Wortfamilien Rechnung tragen, da letztere aufgrund ihrer besonders ausgeprägten inhaltlichen und formalen Nähe lernpsychologisch gesehen die größte Assoziationsmächtigkeit aufweisen. Typographisch sind die Mitglieder solchermaßen „regruppierter“ Ableitungsverbände als zur Makrostruktur gehörige Einheiten auszuweisen und vorzugsweise in einem nach Ableitung und Wortzusammensetzung getrennten Untereintrag zusammenzufassen, womit sie innerhalb der Adressierungsstruktur automatisch den Rang von sublemmatischen Adressen einnehmen.

**4. Markierungen:** Bekanntlich haben Fremdsprachenlerner besondere Schwierigkeiten bei der Beachtung von Verwendungsrestriktionen, die mit typischen Kommunikationsbedingungen der Wörter zusammenhängen. Sie benötigen deshalb eine Art „metasprachlicher Lernhaltung“, bei deren Herausbildung das L2-Wörterbuch mit der unmißverständlichen Kennzeichnung der Lemmazeichen im Hinblick auf Sprachebene, sozialen Status, Register, Frequenz, usw. Hilfestellung leisten sollte. Um allerdings tatsächlich auch als Warnsignale interpretiert werden zu können, müssen die sog. lexikographischen Markierungen nicht nur typographisch einheitlich verwendet und klar von anderen Bauteilen bzw. Datentypen unterschieden werden, sondern sollten grundsätzlich auch der Angabenklasse vorangestellt sein, auf die sie sich beziehen.

Mit der wohlbegründeten Empfehlung, im L2-Wörterbuch eher zuviel als zuwenig zu markieren, verbindet sich die Forderung nach quantitativer Begrenzung der Markierungsetiketten auf etwa zwanzig verschiedene „labels“, die sich wiederum auf maximal sieben (möglichst nicht überlappende) Mikrosysteme verteilen sollten. Darüber hinausgehende Maßnahmen, mit denen sich eine lernergerechte Gestaltung dieser Angabenklasse bewerkstelligen läßt, betreffen einerseits die radikale Vereinfachung der (sonst üblichen) Skalierungsvielfalt sowie andererseits Vorgaben hinsichtlich Art und Zahl der bei einem Lemma gleichzeitig ins Spiel gebrachten Marker (nämlich max. drei Marker, die verschiedenen Mikrosystemen angehören müssen).

**5. Bedeutungsparaphrasenangaben:** Seit jeher steht die lexikographische Paraphrase bzw. Definition im Mittelpunkt der Bemühungen des Wörterbuchs um eine adäquate Beschreibung der „Bedeutung“ der Lemmazeichen. Im Gegensatz zur Auffassung vieler Linguisten und Metalexikographen wurde in dieser Untersuchung (für das L2-Wörterbuch) eine handlungssemantische Konzeption von „Bedeutung“ reklamiert, die zum einen nicht mehr strikt zwischen Sprache und Welt(erfahrung) trennt und die sich zum anderen nicht länger der Erkenntnis verschließt, daß sich mit Hilfe von Bedeutungsparaphrasenangaben immer nur sehr

allgemeine Aspekte von „Bedeutung“ akzentuieren lassen und daß ihnen somit auch nicht mehr die Schlüsselrolle bei der Beantwortung entsprechender Benutzerfragen zufällt. Infolgedessen sind sie von vornherein als in das Gesamt des lexikographischen Artikels integrierte Textsegmente zu entwerfen, die lediglich Teilantworten liefern und aus denen Verwendung und Gebrauch des Lemmas erst in Verbindung mit den hier unter (4.) bis (10.) rubrizierten Informationen aus anderen Bauteilen erschlossen werden können.

Vorläufig läßt sich die entscheidende Frage, welche Technik der Bedeutungsparaphrasierung dem L2-Lerner meßbare Vorteile verschafft, in Ermanglung empirisch gesicherter Daten nur spekulativ beantworten. Vieles deutet darauf hin, daß kontrollierte Definitionsvokabulare nicht unbedingt das Maß der Dinge sind und daß im übrigen der Wert dieser Angabenklasse im Vergleich zu ihrer tatsächlichen Bedeutung für das Erfassen der Gebrauchsbedingungen und für die Entwicklung einer lexikalischen (L2-)Kompetenz von Benutzern und (Meta-) Lexikographen bei weitem überschätzt wird.

**6. Oberflächenstrukturelle Beschreibung syntaktischer Eigenschaften:** Mehr als jede andere Bedeutungsangabe tragen die syntagmatischen Charakteristika dazu bei, die Kompatibilitäten eines Wortes einschließlich seiner Distributionsverhältnisse zu erhellen. Innerhalb der syntagmatischen Verbindungen, die ein Lexem mit anderen eingeht, kommt den konstruktionellen Eigenschaften einiges Gewicht zu. Was die Art der Verankerung syntaktischer Angaben im L2-Wörterbuch angeht, so wurden detaillierte Vorschläge für eine oberflächenstrukturelle Beschreibung der lexikographisch relevanten (Verb)Kotexte unterbreitet, mit der wir uns zu einem primär syntaktisch fundierten Valenzbegriff bekennen und mit der sichergestellt ist, daß die Satzbaupläne ohne Kenntnis der zugrunde liegenden Grammatik verstanden und in Anweisungen zur (syntaktisch „korrekten“) Konstruktion von Sätzen transformiert werden können.

**7. Quantitativ und qualitativ angemessene Berücksichtigung von Kollokationen:** Unter Fremdsprachendidaktikern und Metalexikographen besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß es sich bei Kollokationen im Sinne „typischer“ lexikalischer Zweierverbindungen um wichtige Lerneinheiten handelt, die in ihrer Tragweite für die sichere Beherrschung einer Fremdsprache lange Zeit verkannt worden sind. Von hierher kann ein entsprechend großes Interesse des Benutzers an einem ausreichenden Informationsangebot in einem bekanntermaßen fehlerträchtigen Bereich unterstellt werden. Nicht zuletzt deshalb muß auch die Wörterbuchkritik ihr Augenmerk verstärkt auf diese Angabenklasse richten und endlich beginnen, die Qualität von L2-Wörterbüchern (dominant) nach Art und Zahl der aufgenommenen Kollokationen zu beurteilen.

Was die Zahl verzeichneter Kollokationen angeht, so belegen unsere Analysen, daß sich die von den „großen“ englischen und französischen Lernerwörterbüchern erzielten Resultate ohne eine Verringerung der Zahl der Einträge bzw. ohne ein-

schneidende Reduzierung des Informationsangebotes in anderen Bauteilen kaum noch steigern lassen.

Zu beanstanden ist demgegenüber die unzureichende Berücksichtigung der Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator, der lexikographisch immer dann systematischer Stellenwert zukommt, wenn das Wörterbuch auch für produktive Zwecke zum Einsatz kommen soll. Besonders schwer wiegt dieser Mangel dort, wo transparente Zweierverbindungen, die ersichtlich kein Verstehensproblem darstellen und die deshalb für enkodierende Aufgaben nur unter der Basis zu erscheinen brauchen, unter dem Kollokator eingetragen sind. Anlaß zur Kritik gibt schließlich auch die Streuung der Kollokationen über verschiedene Bauteile. Um zielgerichtet auf diese Angabenklasse zugreifen zu können, ist die L2-Lexikographie gut beraten, Kollokationen vorzugsweise im Demonstrationsteil anzusiedeln und sie in den Fällen typographisch hervorzuheben, wo sie in Beispielsätze eingebunden sind oder gar im Definitionsteil bzw. in den semantischen Kommentaren (wie z.B. den "Usage Notes") auftreten.

**8. Beispielsätze:** Zu dem oben (unter 5.) bereits angedeuteten Schluß, dem zufolge selbst eine gelungene lexikographische Paraphrase längst nicht immer das leistet, was für die Kenntnis der Gebrauchsbedingungen eines Lemmas unerlässlich ist, muß sich im L2-Wörterbuch die Einsicht gesellen, daß eine ausreichende Zahl von Kollokationen und gut gewählten Beispielsätzen zu den mit Abstand besten Möglichkeiten zählt, dem Benutzer Bedeutung und Verwendung nahezubringen. Um diese Funktion auch tatsächlich erfüllen zu können, müssen die Beispiele auf die sprachlichen Fähigkeiten der Adressaten Rücksicht nehmen und gleichzeitig so angelegt sein, daß sie eine möglichst große Fülle impliziter Informationen liefern, die zur richtigen Einschätzung des Gebrauchswertes des betreffenden Lemmas befähigen und die somit das Feld für seine normgerechte Wiederverwendung vorbereiten helfen.

Bedauerlicherweise hat sich die metalexikographische Diskussion über die Güte von Beispielen auf die Authentizität als wichtigstes Kriterium kapriziert und damit das zugestandenermaßen heikle Bewertungsproblem auf die L2-lexikographisch völlig irrelevante Frage reduziert, inwieweit sich das Wörterbuch belegter oder „konstruierter“ Beispiele bedient. Überhaupt hat es die L2-Lexikographie versäumt, dem Demonstrationsteil die Aufmerksamkeit zu schenken, die er aus fremdsprachiger Sicht verdient. Denn – so hatten wir argumentiert – gerade die Beispiele sind es, die dem Wort das „Kolorit“ zurückgeben, das im definitiven Akt verlorengelassen. Eben deshalb nehmen sie auch nicht – wie Engel (1982: 52 f) in völliger Verkennung des Stellenwertes von Beispielen meint – wichtigeren Informationen den Platz weg, enthalten keineswegs „überschüssige Informationen, die ohne Schaden für den Benutzer verkürzt werden können“ und sind erst recht nicht „das Nutzloseste, Verwirrendste, Fehlerträchtigste“ in einem Wörterbuchartikel. Ganz im Gegenteil „rührt, wer hier beschneidet, an die Substanz des Wörterbuchs“ (Hausmann 1982a: 194).

**9. Kontextuelle Einbettung der Synonymen- und Antonymangaben:** Zu den Angaben, für deren Präsenz im L2-Wörterbuch wir sprachökonomische Argumente ins Feld geführt haben, zählen – außer den oben (unter 3.) erwähnten synchronen Wortfamilien – vor allem jene inhaltlichen Relationen, die das Verhältnis von Ähnlichkeit und Diversität betreffen und mit denen das Wörterbuch die Paradigmatik der Sememe in den Blick nimmt.

Synonymendiskriminierungen, wie sie in einigen englischen Lernerwörterbüchern mit zunehmender Tendenz praktiziert werden, werden beim L2-Lerner allerdings nur dann die gewünschte Wirkung haben, wenn bei der Herausarbeitung relevanter Bedeutungsunterschiede drei elementare linguistische Grundsätze beachtet werden, nämlich Kontextualisierung, Kommutationsprobe und Differenzierung mit Hilfe des syntagmatischen Umfeldes. Ein solches „Programm“ scheitert für gewöhnlich an dem in einem L2-Gesamtwörterbuch begrenzten Raum und ließe sich allenfalls bei einigen wenigen onomasiologischen Teilstrukturen mit Erfolg realisieren. Als durchgängiges Prinzip ist deshalb einer ganz anderen Art der Darstellung inhaltlicher Relationen der Vorzug zu geben, nämlich der Aufzählung von Synonymen und Antonymen direkt hinter Kollokationen oder Beispielsätzen, womit der Geltungsbereich dieser Angabenklasse automatisch auf die jeweilige kontextuelle Einbettung des Lemmas eingeschränkt wird.

**10. Ansätze zur sachlichen und begrifflichen Gliederung des Wortschatzes:** In begrenztem Maße sollten L2-Wörterbücher darüber hinaus auch für solche *signifié*-Assoziationen Raum zur Verfügung stellen, die sich nicht an sprachlichen Kategorien orientieren, sondern die durch den gliedernden Zugriff auf thematisch-sachlich und begrifflich verwandte Lexeme Licht in die unstrukturierte Masse des fremdsprachigen Wortschatzpotentials bringen.

Was die in diesem Zusammenhang wichtige Frage nach dem Anteil von Bildlegenden und Illustrationen angeht, so bedürfen diesbezügliche Entscheidungen einer didaktischen Begründung, zu der auch die Überlegung gehören müßte, daß nicht-sprachliche Angaben (nur) dort ihre Berechtigung haben, wo sie Semantisierungsfunktionen übernehmen und wo sie Bedeutungsparaphrasenangaben entbehrlich machen.

**11. Gesonderte Behandlung phraseologischer Einheiten:** Eine L2-angemessene Darstellung phraseologischer Einheiten hat unter fünf Gesichtspunkten zu erfolgen: (1) Typographische Kennzeichnung, durch die Phraseologismen unmißverständlich als zur Makrostruktur gehörige Einheiten identifiziert werden können; (2) Sublemmatische Adressierung und gesonderte Behandlung in einer vom Artikel abgetrennten Rubrik; (3) Widerspruchsfreie und nachvollziehbare Lemmatisierungsentscheidungen, für die ausschließlich formorientierte Lösungen in Betracht kommen; (4) Wahl einer normgerechten und zugleich standardisierten Nennform; (5) Einheitliche und bei Mehrfacheintrag übereinstimmende Bedeutungsparaphrasierung.

**12. Kontrastlinguistische Aufbereitung von Makro- und Mikrostruktur:** Bei Schulsprachen mit einem entsprechend großen Nachfragepotential sollten sich zumindest Lernwörterbücher den „Luxus“ leisten, durch die gezielte Konfrontation von L2 und L1 vertiefte Einsichten in das „Funktionieren“ der Fremdsprache zu vermitteln und durch eine entsprechende Organisation und Gestaltung von Makro- und Mikrostruktur auf die Gefahr muttersprachlicher Interferenz im Sinne von negativem Transfer aus L1 hinzuweisen. Eigene umfangreiche Fehlersammlungen belegen, daß im Französischen Konstruktionsangaben, Kollokationen sowie Äquivalenzgeneralisierungen (mit und ohne „faux ami“) zu den Bereichen gehören, die im monolingualen Wörterbuch im Vordergrund einer lexikographischen Behandlung von interlingualer Interferenz stehen sollten.

Wären abschließend noch zwei verbreitete Mißverständnisse auszuräumen, denen wir mit einigen verkürzten Formulierungen möglicherweise noch Vorschub geleistet haben.

**Erstens.** Daß auch L2-Wörterbücher eine empirische Basis haben sollten, braucht nicht eigens betont zu werden. Weniger selbstverständlich ist dabei allerdings die bereits vor geraumer Zeit von Vertretern der germanistischen Wörterbuchforschung in die Diskussion eingebrachte These, nach der der Weg zum „Lernerwörterbuch“ prinzipiell über ein (offenbar zunächst zu erarbeitendes) wissenschaftliches Wörterbuch führe, „aus dessen Daten [dann] eine gewisse Auswahl getroffen wird“ (Bergenholtz 1985: 256). Fraglich ist bereits, ob man ernst zu nehmende Argumente dafür finden kann, „daß eine genaue deskriptive Erfassung eine notwendige Voraussetzung für die Erstellung eines Lernerwörterbuchs ist bzw. sein sollte“ (ibid.: 254). Was die monolinguale L2-Lexikographie angeht, so scheint uns der angedeutete Weg vom wissenschaftlichen Wörterbuch zum Lernerwörterbuch, das vermöge einer zweifelhaften ‘Abstrichmethode’ als gekürzte Version aus ersterem hervorgehen würde, ein Irrweg der (Meta-)Lexikographie zu sein. Die hier erörterten Prinzipien, aber auch die Ausgestaltung der einzelnen Bauteile sowie das Informationsangebot insgesamt sprechen eher gegen die Zulässigkeit eines solchen Verfahrens. Das beginnt bei einer falsch verstandenen “explicitness” sowie bei Pseudoformalisierungen, setzt sich fort bei der frequenzorientierten und damit völlig untauglichen Auswahl der Kollokationen nach der Vorkommenshäufigkeit syntagmatischer Zweierverbindungen und erreicht einen ersten Höhepunkt bei der dogmatischen Festlegung auf „belegte“ Beispielsätze – ein Postulat, dem eine streng korpusorientierte Lexikographie im L2-Wörterbuch die merkwürdigsten Kapriolen verdanken dürfte.

Einer solchen Fehlentwicklung in der “pedagogical lexicography” gilt es rechtzeitig vorzubeugen.

**Zweitens.** Die herausragende Bedeutung der empirischen Benutzungsforschung für künftige lexikographische Projekte ist zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt worden. Gleichwohl haben wir nicht ohne Grund darauf aufmerksam gemacht, daß sich ein adressatenspezifisches Wörterbuch nicht einfach an den „subjektiven“, d.h. empirisch festgestellten Benutzerbedürfnissen orientieren darf.

Vielmehr müssen in die Konzeption auch solche Prinzipien Eingang finden, die sich von „objektiven“ Benutzerbedürfnissen her rechtfertigen lassen. Als objektive Benutzerbedürfnisse haben wir für das L2-Wörterbuch – namentlich für das Lernwörterbuch – u.a. wortschatzdidaktisch relevante Fragestellungen sowie Erkenntnisse und Ergebnisse der empirischen Fehlerforschung bestimmt.

Nun begründet die einseitig linguistisch argumentierende Wörterbuchforschung die Notwendigkeit einer exhaustiven deskriptiven Erfassung der sprachlichen Fakten ebenfalls mit dem Hinweis auf sog. „objektive Informationsbedürfnisse“. Freilich versteht sie darunter etwas grundlegend anderes. Das Nachdenken über spezifische Informationsdefizite des L2-Lerners sowie über die mit dem Kompetenzgefälle zwischen L1 und L2 zusammenhängenden eingeschränkten „reference skills“ hält sie ohnehin für reine Spekulation, das Insistieren auf dem didaktischen Charakter lexikographischer Texte für geradezu abwegig. Erst recht nicht diskussionswürdig scheint bei einigen (wenigen) Metalexikographen auch die Forderung nach Verankerung fremdsprachendidaktisch relevanter Prinzipien im L2-Wörterbuch zu sein.<sup>333</sup> Hier gerät der unbefriedigende Stand der empirischen Benutzungsforschung zum willkommenen Anlaß, über die Adäquatheit und Inadäquatheit der Gestaltung von Wörterbuchartikeln sowie ganz generell über die „eigentliche“ Aufgabe der (L2-)Lexikographie zu mutmaßen. Dies bleibt so lange ein fragwürdiges Unterfangen, wie man aufgrund mangelnder Vertrautheit mit dem anvisierten Adressatenkreis die von uns verschiedentlich akzentuierte Rolle des L2-Wörterbuchs als eminent didaktisches Referenzwerk für die Lösung L2-spezifischer Probleme verkennt und wie man Versuchen, das L2-Wörterbuch als „pedagogic tool“ zu definieren<sup>334</sup>, ohne überzeugende Gegenargumente eine Absage erteilt.

Zwar läßt sich kaum bestreiten, daß die wenigsten Wörterbücher einer solchen Zweckbestimmung tatsächlich gerecht werden. Dies bedeutet aber keineswegs, daß die in dieser Untersuchung aufgestellten Hypothesen einem Wunschdenken entspringen. Vielmehr handelt es sich ausnahmslos um begründete, durch eine reiche Literatur gestützte Annahmen. Sie berechtigen uns, Wörterbücher wie die beiden DFLE als „a tool for learning“ (Lamy 1985: 27) zu bezeichnen (vgl. auch oben S. 254), die sich von der Anlage der Makro- und Mikrostruktur her dadurch als Lernwörterbuch *par excellence* empfehlen, daß sie das Wörterbuch in ein „complete learning ‘pack’“ (Lamy 1985: 28) verwandeln.<sup>335</sup>

---

<sup>333</sup> Diesen Eindruck mußte man aufgrund zahlreicher Diskussionsbeiträge beim Essener „Kolloquium zur Grammatik im Wörterbuch“ gewinnen. Einiges davon ist auch noch in der publizierten Fassung (Bergenholtz/Mugdan (Hrsg.) 1985) zu spüren.

<sup>334</sup> Genau in dieser Funktion sieht Landau (1984: 39 f) die Besonderheit des L2-Wörterbuchs begründet. Dabei sei selbst eine gewisse Gewöhnungsbedürftigkeit – etwa durch die Hereinnahme expliziter syntaktischer Beschreibungen – kein Hindernis für den potentiellen Benutzer; schließlich könne man bei ihm „some familiarity with the pedagogical foreign language instruction“ (ibid.: 30) voraussetzen.

<sup>335</sup> Zahlreiche Sprachwissenschaftler und Didaktiker haben in den letzten Jahren das Loblied

Die L2-Lexikographie braucht in der Tat neben Gesamtwörterbüchern auch solche Wörterbücher, „denen das Odium des Langweiligen, das nun einmal an Nachschlagewerken haftet, [...] fehlt“ (Hausmann 1985e: 93) und mit denen es Spaß macht, extensiv zu lesen und intensiv zu lernen. Unter diesen Voraussetzungen sind Lern(er)wörterbücher mit Einschränkungen auch ‘Lesewörterbücher’ (Ickler 1982), die sie zu einem der wichtigsten Hilfsmittel in Situationen des selbstgesteuerten Lernens machen.

Daß wir mit unseren Überlegungen keiner Fiktion nachjagen und daß solche Wörterbücher zum lernenden Durcharbeiten der Mikrostrukturen prädestiniert sind, bezeugen die positiven Erfahrungen, die wir seit mehreren Jahren beim Einsatz des DFLE 2 im (universitären) Fremdsprachenunterricht sammeln konnten. Insofern könnte dieses Wörterbuch für die hier reklamierte „neue Generation“ von L2-Wörterbüchern eine Art „Ideenlieferant“ sein. Wie heißt es doch im Vorwort des DFLE 1:

«Ce dictionnaire [...] répond [...] à l'objectif fondamental de la pédagogie des langues vivantes: apprendre la langue parlée et écrite à travers les situations de la vie quotidienne» (VII).

Schon mit dieser Bestimmung und Zielsetzung dürfte dieses Lernwörterbuch einige Bewegung in die verkrustete Wörterbuchlandschaft bringen, die immer noch Nachschlagsituationen in sprachrezeptiver Haltung einseitig favorisiert.

---

der beiden DFLE gesungen und dabei insbesondere auf seine Funktion als Lern- und Produktionswörterbuch [nur DFLE 2] hingewiesen: vgl. dazu exemplarisch das Vorwort zur deutschen Lizenzausgabe von Hausmann (1983b) sowie Hausmann (1979: 336 ff und 1982a: 195 f); vgl. ferner Gross/Ibrahim (1981: 29 ff), Rück (1985), Wagner (1980) [zum DFLE 1] sowie Wagner (1984: 105 f) [zum DFLE 2].

Dennoch sollte nicht verschwiegen werden, daß es neben zahlreichen positiven Urteilen auch kritische Stimmen gibt, die gerade die explizit „pädagogische“ Zielsetzung dieses Wörterbuchs mißbilligen und sie für unvereinbar mit den „anerkannten“ Aufgabenstellungen der Lexikographie erklären. Einen solchen Standpunkt vertritt beispielsweise Candel (1983: 124), die im Anschluß an den Vorwurf, die beiden DFLE seien «quelque peu disparates dans leurs objectifs», ausführt: «C'est ainsi [...] que le message proposé ressemble, en certains cas, à celui d'un manuel d'enseignement. C'est l'impression que peut donner la lecture d'articles dans les DFLE 1 et 2 [...]. Il est vrai que ces dictionnaires possèdent bien des données et des richesses absentes des autres dictionnaires. Mais cette riche matière peut aussi donner lieu à davantage de critiques. En fait, ces ouvrages sortent même du cadre habituellement reconnu aux dictionnaires.»





Eine solche Typologie hat zahlreiche lexikographietheoretische Implikationen, die in praktisch alle Bereiche der Wörterbuchschreibung hineinwirken. Damit wird zugleich behauptet, daß der weitaus größte Teil der z.Zt. existierenden zweisprachigen Wörterbücher sowohl hinsichtlich der makrostrukturellen Anlage als auch hinsichtlich der Gestaltung der Artikel einer grundlegenden Revision bedarf. Zur Begründung sei darauf hingewiesen, daß das „traditionelle“ zweisprachige Wörterbuch (1) bidirektional angelegt ist – sich also an Benutzer beider Sprachen eines Sprachenpaares wendet – und infolgedessen (2) weder die jeweilige muttersprachliche noch die nur begrenzte fremdsprachige Kompetenz ausreichend berücksichtigt und daß es schließlich (3) multifunktional ausgerichtet ist, d.h. praktisch alle Typen von Benutzungssituationen abdecken soll, was ein wichtiger – wenngleich nicht der einzige – Grund dafür ist, daß z.B. Schulwörterbücher immer wieder zum Zwecke der Übersetzung eines schwierigen Textes aus der L1 in die L2 „mißbraucht“ werden.

Man könnte sogar noch einen Schritt weiter gehen. Wollte man nämlich die Funktionen des Wörterbuchs in Situationen der Textproduktion und Textrezeption typologisch möglichst exakt abbilden, so müßte das sog. Aktiv-Passiv-Prinzip noch erweitert werden. Die Anregung Hausmanns (1977: 146 ff) aufgreifend, wäre dann bei passiven Wörterbüchern zwischen Her-Verstehen (Text → Ø) und Her-Übersetzen (Text → Text), bei aktiven zwischen Hin-Übersetzen (Text → Text) und Hin-Produzieren (Ø → Text) zu differenzieren (vgl. auch Baunebjerg Hansen 1988: 187). Eine solche verfeinerte Wörterbuchtypologie, die zur Erstellung von acht Wörterbüchern pro Sprachenpaar zwingt, läßt sich aus verlagstechnischen und finanziellen Gründen nicht durchsetzen. Aufgrund der begrenzten lexikographischen und ökonomischen Ressourcen scheint nicht einmal die Verwirklichung der oben skizzierten Typologie eine realistische Perspektive für die nahe Zukunft zu sein. Für die weitaus meisten Sprachen werden wir deshalb auch weiterhin mit max. zwei Wörterbüchern pro Sprachenpaar auskommen müssen. Da enkodierende (aktive) Wörterbücher in aller Regel auch als passive Wörterbücher benutzt werden können, während passive sich in aller Regel nicht für die Herstellung eines fremdsprachigen Textes eignen, besteht eine wichtige Aufgabe der zweisprachigen Lexikographie darin, Vorschläge für die Konzeption von sog. Aktiv-Passiv-Wörterbüchern zu erarbeiten.

Die damit sichtbar gewordenen Einschränkungen bei der Umsetzung des Aktiv-Passiv-Prinzips gelten natürlich in noch stärkerem Maße für einen vierten Gesichtspunkt, nämlich die vom Wörterbuch ggf. ausschließlich behandelte Angabenklasse, mit der auf die Unterscheidung zwischen Gesamtwörterbuch und Spezialwörterbuch Bezug genommen wird. In der Tat lassen sich gegen die – theoretisch denkbare – Kombination aller vier Parameter und die daraus resultierende Diversifizierung und Spezialisierung der Wörterbuchlandschaft zahlreiche begründete Einwände – nicht nur ökonomischer Art – vorbringen. Gleichwohl hoffen wir gezeigt zu haben, daß jener Typ von Spezialwörterbuch, wie ihn das in Kap. V.2.3 vorgestellte zweisprachige Verbwörterbuch für germanophone Französischlerner repräsentiert, durchaus seine Berechtigung hat und daß er in der Lage

ist, wichtige Aufgaben bei der Aneignung einer Fremdsprache zu übernehmen.

Mit diesen Präzisierungen sollte klargestellt sein, daß die Ausrichtung des Wörterbuchs auf spezifische Adressatengruppen lediglich eine notwendige, keinesfalls aber eine hinreichende Bedingung darstellt, auf deren Grundlage sich eine zweisprachige Lexikographie legitimieren ließe.

Für zweisprachige Wörterbücher mit lernerlexikographischer Komponente ist darüber hinaus zu fordern, daß sie (1) auf die spezifischen Anforderungen des Erwerbs einer Fremdsprache Bezug nehmen, daß sie (2) die sprachlichen Fähigkeiten der Benutzer realistisch einschätzen und somit nicht nur das sprachliche Material, sondern auch die linguistischen Informationen nach dem Kenntnisstand der Benutzer auswählen und daß sie (3) bei der Anlage und Gestaltung von Makro- und Mikrostruktur wortschatzdidaktisch und fehlerlinguistisch relevante Aspekte zur Geltung bringen.

Gerade die Verwirklichung dieses letzten Postulats, das sich mit Forderungen deckt, die wir im Blick auf konzeptuelle Vorgaben für die einsprachige L2-Lexikographie aufgestellt haben, scheint auf unüberwindbare Hindernisse zu stoßen. Diese Befürchtung beruht z.T. auf einem Mißverständnis, das Platz und Rolle des Wörterbuchs (als Hilfsmittel) beim Erwerb einer Fremdsprache betrifft. Denn natürlich kann es nicht darum gehen, lernpsychologisch abgesicherte Antworten auf Fragen zu geben, die mit dem hochkomplexen Prozeß der Äquivalenzfindung zusammenhängen. Dies um so weniger, als unser Wissen um die bei der Wörterbuchbenutzung ablaufenden Prozesse in den letzten Jahren nicht gerade sicherer geworden ist und als sich eine Theorie des bilingualen Wörterbuchs allenfalls in Umrisen abzuzeichnen beginnt. Davon einmal abgesehen, wäre die Lexikographie – wohl auch in Zukunft – mit der Aufgabe überfordert, Strukturen des (bilingualen) mentalen Lexikons im Wörterbuch abzubilden.

Insofern gilt auch für die zweisprachige Lexikographie, daß wir uns (vorläufig) mit der Beschreibung solcher Voraussetzungen begnügen müssen, die das Wörterbuch potentiell in den Rang eines pädagogisch bestimmten erheben (vgl. auch oben S. 26). Die folgenden Anmerkungen sind deshalb auch nur ein bescheidener Versuch, einige relevante Parameter zu benennen und damit einen Rahmen vorzugeben, der künftigen lernerlexikographischen Projekten erfolgversprechende Forschungsperspektiven eröffnet.

**1. Grundsätzliches:** Zweisprachige Lernerwörterbücher sollten sich das einsprachige L2-Wörterbuch nicht nur zum Vorbild nehmen; sie sollten darüber hinaus – wie dieses – integraler Bestandteil eines Sprachlehr- und -lernprogramms sein.

Wie Snell-Hornby (1987: 160 f) überzeugend dargelegt hat, darf der Lerner nicht zu früh mit Nachschlagewerken in Berührung kommen, in denen sich die "items" nicht mehr auf einen konkreten Text beziehen – wie es in den Vokabelverzeichnissen der Lehrwerke in aller Regel der Fall ist –, sondern in denen sie als kontextlose und abstrakte (gewissermaßen „hypostasierte“) Einheiten erscheinen. Von Nutzen wird ein zweisprachiges (Lerner-)Wörterbuch für ihn erst dann

sein, wenn er die Grundlagen der Fremdsprache beherrscht und wenn er in der Lage ist, gezielte Vergleiche zwischen beiden Sprachsystemen anzustellen.

**2. Aktives oder passives Lernerwörterbuch?** In den meisten Schulwörterbüchern spielt die makrostrukturelle Ausdehnung eine unverhältnismäßig große Rolle. Wörterbücher dieses Zuschnitts, in denen dem Stichwort eine Auswahl von semantisch unzureichend differenzierten, syntagmatisch nicht klar abgegrenzten Äquivalenten zur Seite gestellt ist, mögen für Zwecke der Textanalyse und des Leseverstehens durchaus geeignet sein; dem fortgeschrittenen Lerner werden sie – vor allem dann, wenn ihnen ein einsprachiges Lernerwörterbuch zur Seite steht – sogar gute Dienste bei der Identifizierung unbekannter Bedeutungen leisten. Insofern gehört die Erarbeitung passiver zweisprachiger Wörterbücher nicht zu den vorrangigen Aufgaben der Lernerlexikographie. Dringender Bedarf besteht demgegenüber an produktiven, wahrhaft „generierenden“ L1-L2-Wörterbüchern, die dem L2-Sprecher vor allem dort Hilfestellung anbieten müßten, wo es um interferenzgefährdete syntaktische und semantische Strukturen geht und wo „culture-bound vocabulary specific to the source language“ (Tomaszczyk 1983: 47) involviert ist.

Wörterbücher in der Sprachrichtung L2-L1, die – wie etwa der DAC – mit einem L1-L2 Index versehen sind und die dank eines aufwendigen Verweissystems den Zugriff auf Informationen im Hauptteil auch in der Richtung Muttersprache → Fremdsprache erlauben, nehmen im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen enkodierenden und dekodierenden Wörterbüchern eine eigentümlich hybride Position ein. Gemäß den Erläuterungen zum Aktiv-Passiv-Prinzip ist jedoch festzuhalten, daß dieser Typ von „semi-bidirektionalen“ Lernerwörterbüchern nicht nur einen erheblichen praktischen Nachteil hat – und zwar insofern, als er den Benutzer bei der L1-gesteuerten Suche nach Äquivalenten zwingt, bis zu zehn verschiedene Artikel durcharbeiten –, sondern daß er (konzeptionsbedingt) als Hinproduktionswörterbuch bei weitem nicht leistungsfähig genug ist.

**3. Lemmasektion und Lemmaanordnung:** Fremdsprachenlerner neigen dazu, die Qualität zweisprachiger Wörterbücher ausschließlich nach der Zahl der aufgenommenen „items“ zu beurteilen. Neuere Untersuchungen belegen, daß diese Haltung der Grundeinstellung des durchschnittlichen Wörterbuchbenutzers entspricht<sup>336</sup> und daß vor allem Schüler dem handlichen Taschenwörterbuch mit reicher Makrostruktur und zwangsläufig geringer Informationsdichte in der Mikrostruktur nicht nur blind vertrauen, sondern ihm eindeutig den Vorzug vor anderen geben.<sup>337</sup> Der „Erziehung“ zum Wörterbuchbenutzer eröffnet sich hier ein weites Feld. Denn eines der Grundprinzipien der Lernerlexikographie kommt – wie verschiedentlich betont – in der Überzeugung zum Ausdruck, daß ein L2-Wörterbuch – anstatt Raum für ein Maximum von Stichwörtern zur Verfügung zu stellen – den „aktiven“ Wortschatz so intensiv wie nach dem Kenntnisstand der Zielgruppe

---

<sup>336</sup> Vgl. dazu vor allem die in Kap. II.3 (insbesondere S. 53) zitierte Literatur.

<sup>337</sup> Zu entsprechenden Ergebnissen kommt auch Hernández (1989: 122) für Spanisch als L1.

erforderlich behandeln und dabei besonderen Wert auf eine angemessene Darstellung der Funktionswörter und der "culture-bound elements" (Tomaszczyk 1984) legen sollte.

Während sich gängige Schulwörterbücher damit rühmen, rund 100 000 Stichwörter zu verzeichnen, wird ein produktives Lernerwörterbuch bei gleichem Umfang nicht mehr als 15 000 Lemmata enthalten, bei deren Auswahl Frequenz und Disponibilität eine wichtige Entscheidungsgrundlage bilden. Da es hinsichtlich der Organisation der Makrostruktur ausschließlich darauf ankommt, daß die muttersprachlichen Lemmata schnell und problemlos identifiziert werden können, ist eine nestalphabetische Ordnung fehl am Platz. Im L1-L2 Wörterbuch sind die Lemmazeichen deshalb strikt initialalphabetisch anzuordnen, womit zugleich der in einigen zweisprachigen Wörterbüchern immer noch praktizierten Unsitte, intensiven Gebrauch von Lemmazeichenkürzungen zu machen (also etwa: **find | en, ~er(in), ~erlohn, ~ig, ~igkeit, ~ling**), eine klare Absage erteilt wird.

**4. Konsequenzen für Struktur und Textgestaltung der Wörterbuchartikel:** Daß die erwähnten Prinzipien Folgen für die mikrostrukturelle Organisation und Präsentation der Daten haben, die ein gutes Stück über die mit dem Aktiv-Passiv-Prinzip verbundenen Implikationen hinausgehen, versteht sich von selbst. Im Blickpunkt des Interesses dürften dabei vor allem folgende Angabenklassen und Strukturprinzipien stehen:

1. Artikelaufbau
2. Angaben beim Lemma: bewußter Verzicht auf grammatische Angaben (wie etwa Genus und Numerus) sowie auf Markierungen, für die aufgrund muttersprachlicher Kompetenz kein Informationsbedürfnis besteht
3. Paradigmatik: Auswahl und Anordnung der Äquivalente
4. Syntagmatik: Syntaktische Angaben, Kollokationen, Beispielsätze
5. Behandlung phraseologischer Einheiten
6. L1-L2 Interferenzen

Obgleich wir aufgrund fehlender Einblicke in die prozessualen Abläufe bei der Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs nicht mit Bestimmtheit sagen können, wie die abstrakten und konkreten Mikrostrukturen für eine optimale Sprachverarbeitung im einzelnen aussehen müßten, kann es keinen Zweifel geben, daß Überlegungen, wie sie zur „internen“ Struktur von zweisprachigen Wörterbüchern auf dem Kopenhagener Kolloquium 1986 vorgetragen worden sind (vgl. dazu den Bericht von Baunebjerg Hansen 1988), auch für diesen Wörterbuchtyp relevant sind. Dies betrifft zum einen Probleme, die sich auf die oben unter (1.) bis (5.) genannten Bereiche beziehen. Dies gilt aber ebenso für Fragen, die im Zusammenhang mit Datenerhebung und Datenselektion auftauchen.

Einer genaueren Betrachtung, die den spezifischen Belangen eines produktiven Lernerwörterbuchs stärker Rechnung trägt, bedürfen allerdings Artikelaufbau, Syntagmatik sowie der (in aller Regel vernachlässigte) fehlerlinguistische Teil. Zu

entsprechenden Anforderungen habe ich in einer früheren Arbeit (Zöfgen 1991: 2898 f) Stellung bezogen und dabei u.a. für explizite Konstruktionsangaben bei grammatisch-syntaktischer Inkongruenz zwischen L1 und L2, für Satzbeispiele mit jeweils vollständiger Übersetzung in die Fremdsprache sowie schließlich auch für die Einrichtung einer separaten L1-L2 Rubrik plädiert, mit der die Aufmerksamkeit auf klassische „Übersetzungsfehler“ gelenkt wird.

Eine weiterführende Diskussion der dort vorgebrachten Argumente würde den Rahmen dieser Untersuchung bei weitem sprengen. Wir begnügen uns deshalb damit, an zwei Beispielen exemplarisch aufzuzeigen, inwieweit sich diese Vorschläge problemlos verwirklichen lassen, und d.h. auch, wie sie sich auf die Artikelstruktur auswirken würden und wie bestimmte Textsegmente in einem produktiven Lernerwörterbuch Deutsch-Französisch aussehen könnten<sup>338</sup>:

**besuchen [...]**

1° jn [freundschaftlich] besuchen ◊ **aller voir qn, venir voir qn**: *Wenn Sie nach Paris fahren, kommen Sie uns doch besuchen, Sie sind immer willkommen = Si vous allez à Paris, venez (oder passez) nous voir, vous êtes toujours le bienvenu* ■ (Kranke) besuchen ◊ **aller voir (des malades)** [auch: visiter (des malades)]: *Der Doktor kann Sie im Augenblick nicht empfangen, er macht einen Krankenbesuch = Pour l'instant, le docteur ne peut pas vous recevoir, il est allé voir un de ses malades.*

2° [formell] jn besuchen ◊ **rendre visite à qn** (oder: **faire une visite à qn**): *Wenn Sie erlauben, werde ich Sie gegen 5 Uhr besuchen = Si vous le permettez, je vous rendrai visite vers cinq heures* • *Im April wird der Staatspräsident Norwegen besuchen = En avril, le président de la République fera une visite (oder: se rendra en visite) en Norvège.*

3° etw [häufig oder gewohnheitsmäßig] besuchen ◊ **aller à qc, fréquenter qc**: *Besuchst du noch die Schule? – Ja, ich gehe ins Gymnasium. – Und welches Gymnasium besuchst du? = Tu vas encore à l'école? – Oui, je vais au lycée. – Et c'est quel lycée que tu fréquentes?* ▶◀ **fréquenter qn** → **verkehren mit**

4° (e-n Ort) besuchen ◊ **visiter un lieu**: *Wenn Sie in Bordeaux sind, sollten Sie unbedingt die Höhlen von Lascaux besuchen = Si vous êtes à B., il faut absolument que vous visitiez la grotte de L.*

5° (Konzert, Versammlung, usw.) besuchen ◊ **assister à un concert, etc.**: *Um befördert werden zu können, habe ich verschiedene Fortbildungskurse besucht = Pour monter en grade, j'ai assisté à plusieurs cours de perfectionnement* (SYN. suivre un cours).

[△] Dt. ≠ Frz.] ◻ Freunde besuchen (↑ 1°): *aller voir des amis* (**nicht**: visiter) ■ die Universität besuchen (vgl. ↑ 3°): [meistens] *suivre des cours à l'université.*

**nur [...]**

1° [auf das Objekt des Satzes bezogen] ◊ **ne ... que, seulement**: *Mein Auto verbraucht nur fünf Liter auf hundert Kilometer = Ma voiture ne consomme que (oder: consomme seulement) cinq litres aux cent.*

<sup>338</sup> Dabei bleiben sowohl bestimmte Angabenklassen (wie etwa die phraseologischen Einheiten) als auch lemmazeichenspezifische Unterschiede unberücksichtigt.

2 [in den folgenden Fällen nur] ♦ **seulement**: (a) [in der Bedeutung „aber, allerdings“ am Satzanfang] *Geh schon, nur bleib nicht so lange* = *Vas-y, seulement ne reste pas trop longtemps*. (b) [bezogen auf eine prädikative Ergänzung] *Geht es dir nicht gut?* – *Doch, ich bin nur müde* = *Tu ne vas pas bien?* – *Si, je suis seulement fatigué*. (c) [in Sätzen ohne Verb] *Was nimmst du, das Tagesmenü?* – *Nein, nur einen Salat* = *Qu'est-ce que tu prends, le menu du jour?* – *Non, seulement une salade*.

3 [auf das Subjekt des Satzes bezogen] ♦ **seul,e**: (a) [mit nominalem Subjekt] vor- oder nachgestellt: *Nur der Fahrer hat den Unfall überlebt* = *Seul le conducteur* (oder: *Le conducteur seul*) *a survécu à l'accident*. (b) [mit pronominalem Subjekt] nachgestellt: *Er allein kann dir sagen, was passiert ist* = *Lui seul sera capable de te dire ce qui s'est passé*.

4 [auf das Verb des Satzes bezogen] ♦ **ne faire que**: *Wir verlieren nur unsere Zeit, wenn wir noch länger warten* = *Nous ne faisons que perdre notre temps en attendant plus longtemps*.

[.....]

[△] Dt. ≠ Frz.] ■ *Nur Gott kann uns jetzt helfen* (↑ 3): *Dieu seul peut nous aider maintenant*. oder: *Il n'y a que Dieu qui puisse nous aider maintenant* (**nicht**: seulement Dieu).

■ *Anstatt zu arbeiten, amüsiert er sich nur*. (↑ 4) = *Au lieu de travailler, il ne fait que s'amuser* [**nicht**: *il s'amuse seulement* = er amüsiert sich lediglich].

→ **schon, allein, einzig(e)**

In dieser Skizze, die immerhin die Konturen einer konkreten lexikographischen Umsetzung erkennen läßt, bleiben natürlich viele Fragen unbeantwortet. Wie groß die Zahl der ungelösten Probleme tatsächlich ist, unterstreicht der Katalog von Forschungsdesideraten, den Baunebjerg Hansen (1988: 199 f) aufgestellt und in dem sie Zukunftsaufgaben für eine „moderne“ zweisprachige (Meta-)Lexikographie umrissen hat. Dieses zehn Punkte umfassende „Programm“ ist aus lernerlexikographischer Sicht um drei grundsätzliche Überlegungen zu ergänzen.<sup>339</sup>

(a) Mit der Forderung nach bewußter Einbeziehung von zweisprachigen Lernerwörterbüchern in den Prozeß des Erwerbs einer Fremdsprache sind notwendig Anstrengungen verbunden “to adjust the lexical substance [...] to the social role of the learner-user” (Hartmann 1988: 227). Inwieweit läßt sich ein solches Postulat mit dem für die Lemmaselektion als unverzichtbar hingestellten Frequenzkriterium in Einklang bringen?

(b) Vorschläge zur Selektion des Datenangebotes und zur lernergerechten Gestaltung des lexikographischen Textes (im Sinne eines „optimalen“ Inputs) beruhen weitgehend auf Hypothesen über antizipierte Fragen von Benutzern und deren typischen Kompetenzdefiziten. Insoweit stehen sie auf einem recht unsicheren (empirischen) Fundament. Vorläufig läßt sich nicht absehen, in welchem Maße vertiefte Einsichten in Bedürfnisse und Gewohnheiten von Wörterbuchbenutzern zu einer grundlegenden Veränderung der gegenwärtigen Wörterbuchlandschaft führen werden. In diesem Punkt bleibt abzuwarten, ob die empirische Erforschung dieser ‘terra incognita’ zu fundamental neuen Einsichten über Profil und Inhalt von

<sup>339</sup> In ganz ähnlicher Weise wurde bereits in Zöfgen (1991:2899) argumentiert.

Lernerwörterbüchern oder aber nur zur partiellen Korrektur der bislang bekannten Konzepte führen wird.

(c) Die Forderung, Lernerwörterbüchern einen festen Platz bei der Vermittlung und beim Erwerb von Fremdsprachen zuzuweisen, scheint berechtigt und wohlbegründet. Solange sich jedoch viele Fremdsprachenlerner ihrer Kompetenzdefizite gar nicht erst bewußt werden und solange ihre unzureichenden Nachschlagefertigkeiten die angemessene Benutzung des (zweisprachigen) Wörterbuchs schon im Ansatz verhindern, solange wird (auch) das Lernerwörterbuch nicht die Funktion übernehmen können, die wir ihm im Rahmen des gesteuerten und ungesteuerten Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerbs zudedacht haben. Aber selbst wenn sich die Hoffnungen auf einen grundlegenden Wandel in der Einstellung von L2-Sprechern zum Wörterbuch erfüllen sollten, müssen wir uns darüber im klaren sein, daß (auch) einem produktiven Lernerwörterbuch bei der Überwindung der – Fremdsprachenlehrern nur zu vertrauten – Diskrepanz zwischen Ausdrucksabsicht und Ausdrucksvermögen enge Grenzen gesetzt sind. Denn abgesehen davon, daß es dem Benutzer immer nur auf einen Teil seiner Fragen eine befriedigende Antwort wird liefern können, sollte sich die “pedagogical lexicography” gelegentlich daran erinnern, “that language learning involves much more than the extensive use of reference books” (Tomaszczyk 1987: 145).



## English summary

Over the last twenty years more and more dictionaries have come onto the market and this trend continues. The *learner's dictionary*, the product of considerable effort in the field of 'pedagogical lexicography', has been particularly successful. The reason why this type of dictionary deserves critical attention is not so much its continuing international success but the fact that it claims to be expressly designed to meet the needs of the non-native user.

This book is intended as a contribution to the systematic study of *learners' dictionaries* and it approaches the subject from both a theoretical and a practical point of view. It represents a new departure in that it tackles the analysis of the components of lexicographical text by consistently applying user-oriented principles. This enables the author to make suggestions for improving lexicographical procedure in this type of learner-centred dictionary.

Chapter One offers an introductory survey of the main developments and changes that have taken place in the world of L2 dictionaries in Great Britain, France and Germany.

Chapter Two discusses aspects of the pragmatics of lexicography: the prospective user, the uses the dictionary is likely to be put to, the amount and type of information to be covered as well as the results of recent empirical research into user strategies and user behaviour in general, however provisional and unsatisfactory these may be.

Using the insights gained in the process of devising a valency dictionary of French verbs for German-speaking learners, Chapter Three draws up a model which basically consists of twelve central lexicographic principles relevant to the making of dictionaries for L2 learners. The criteria thus developed are then applied to the analysis of a number of English, French and German general dictionaries which claim to cater for the special needs of the foreign-language learner. These works are assessed in terms of both functions and quality.

In response to G. Stein's statement that there is a need for more "critical in-depth evaluations", Chapter Four offers a detailed study of an onomasiological and a valency dictionary, both of them monolingual.

It has been shown that L2 learners have a tendency to prefer bilingual dictionaries; so these are the subject of Chapter Five. Onomasiological as well as alphabetically arranged dictionaries are dealt with, but the emphasis is on works which concentrate on syntagmatic aspects.

Based on the results of the previous chapters as well as the findings of modern lexicographical research in general, Chapter Six attempts to arrive at some realistic perspectives for the future of 'pedagogical lexicography', both in its monolingual and in its bilingual versions.

## Résumé français

L'essor prodigieux qu'a pris dans le monde entier l'élaboration de dictionnaires persiste depuis plus de vingt ans. Ce sont surtout les *dictionnaires d'apprentissage*, résultat d'un effort 'pédagogique' considérable, qui ont profité des progrès faits en métalexigraphie et qui méritent notre attention vigilante. Toutefois, il convient de souligner que ce type de dictionnaire, qui prétend répondre aux besoins du locuteur étranger, ne saurait remplir toutes les attentes du non-natif.

Le présent ouvrage se propose non seulement d'apporter une contribution à la fois théorique et empirique à l'analyse des dictionnaires à finalité didactique; il vise aussi à ranimer la discussion sur les possibilités et les limites d'une lexicographie qu'on pourrait qualifier de 'pédagogique'. C'est dans ce cadre que vient s'inscrire l'étude approfondie du 'discours' lexicographique que l'auteur a réalisée en adoptant strictement le point de vue du locuteur non-natif et en s'efforçant – dans ses tentatives de parvenir à une présentation du matériel lexicographique conforme aux exigences du public visé – de satisfaire à quelques-unes des revendications formulées par la didactique des langues étrangères.

Après un chapitre d'introduction, qui présente une vue d'ensemble des dictionnaires 'pédagogiques' et qui donne un aperçu des évolutions récentes dans trois pays (en Grande-Bretagne, en France et en Allemagne), l'auteur essaie, au 2<sup>ème</sup> chapitre, de définir les conditions 'pragmatiques' auxquelles est soumise toute entreprise lexicographique: informations sur le groupe-cible, sur les conditions d'utilisation du dictionnaire, de même que sur le nombre et la nature de renseignements que l'utilisateur peut y trouver. Sont également prises en considération les récentes découvertes dans le domaine des recherches empiriques sur l'utilisation du dictionnaire, bien que les résultats obtenus soient souvent sujets à caution et partant discutables.

Dans le 3<sup>ème</sup> chapitre, l'auteur s'appuie sur des réflexions exposées au cours d'un travail pratique de conception d'un dictionnaire valenciel à l'usage des germanophones apprenant le français pour développer les douze principes lexicographiques qu'il juge essentiels à un dictionnaire spécialement conçu pour les étrangers. Les critères ainsi dégagés sont appliqués à l'analyse de divers dictionnaires d'apprentissage (anglais, français, allemands), ce qui permet d'évaluer ces ouvrages par rapport à leur fonction et à leur qualité.

Le 4<sup>ème</sup> chapitre prend pour point de départ la constatation de G. Stein, selon laquelle nous manquons en métalexigraphie d'«évaluations critiques en profondeur» ("critical in-depth evaluations"), et fournit une étude détaillée de deux dictionnaires "spéciaux" monolingues, à savoir d'un dictionnaire valenciel pour l'allemand langue étrangère et d'un dictionnaire notionnel s'adressant à l'origine à un public francophone.

Le 5<sup>ème</sup> chapitre part de l'hypothèse – corroborée d'ailleurs par de nombreuses enquêtes empiriques – que l'apprenant étranger tend généralement à consulter le

dictionnaire bilingue et que même les notables progrès de la lexicographie ‘pédagogique’ dans le domaine du dictionnaire monolingue n'ont pas pu renverser cette tendance. Les sujets abordés dans ce chapitre relèvent par conséquent du domaine de la lexicographie bilingue. L'auteur y met délibérément l'accent sur les ouvrages à orientation syntagmatique (dictionnaires de collocations et dictionnaires de constructions respectivement “de valence”), sans pour autant délaisser les dictionnaires généraux bilingues – qu'ils adoptent un classement alphabétique ou par ordre de matières.

Le dernier chapitre entreprend d'esquisser quelques perspectives qui – tant sur le plan monolingue que sur le plan bilingue – s'ouvrent à la ‘lexicographie pédagogique’ compte tenu des analyses précédentes ainsi que de l'état actuel de la recherche en métalexigraphie générale.

# Literaturverzeichnis

## 1. [Zitierte] Wörterbücher und Workbooks

- ALD<sub>2</sub>** [1963] = *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Ed. A. S. Hornby with A. P. Cowie and A. C. Gimson. Second edition. Oxford: University Press 1963 [<sup>1</sup>1948].
- ALD<sub>3</sub>** [1974] = *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Ed. A. S. Hornby with A. P. Cowie and A. C. Gimson. Third edition. Oxford: University Press 1974 [veränderte Nachdrucke, zuletzt 1985].
- ALD<sub>4</sub>** [1989] = *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. A. S. Hornby. Fourth edition. Chief Editor: A. P. Cowie. Oxford: University Press 1989.
- Antor, H. / Ward, J.** (1989): *Getting the Most out of Your Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Berlin 1989.
- Bar, E. D.** (1930): *Dictionnaire des épithètes et qualificatifs*. Paris 1930.
- Bárdosi, V.** (1986): *De fil en aiguille. Les locutions françaises: recueil thématique et livre d'exercices*. Kalandozás a francia szólások világában. Budapest 1986.
- Bárdosi, V. / Ettinger, S. / Stölting, C.** (1992): *Redewendungen Französisch/Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch*. Tübingen 1992 (UTB 1703).
- Barnier 1974** = Barnier, J. / Delage, E. / Niemann, R.-F.: *Les mots allemands* [Deutsch/Französisch nach Sachgruppen]. Paris 1974 [335 pp.; 1. Aufl.: J. Barnier & E. Delage: *Les mots allemands et les locutions allemandes groupés d'après le sens*, 1939].
- Básico Sopena** = *Diccionario ilustrado básico Sopena idiomático y sintáctico*. Redacción Lázaro Sánchez Ladero. Barcelona 1973.
- BBI** = *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*, compiled by M. Benson, E. Benson and R. Ilson. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins 1986.
- Berold, K.** (1987): *Words you can use. Lernwörterbuch in Sachgruppen*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press 1987.
- Boissière, P.** (1862): *Dictionnaire analogique de la langue française*. Répertoire complet des mots par les idées et des idées par les mots. [...]. Paris: Larousse et Boyer 1862.
- Borel, P.** (1949): *Vocabulaire systématique français-allemand*. 2<sup>e</sup> éd. Berne 1959 [<sup>1</sup>1949].
- Brockhaus-Wahrig** = *Brockhaus-Wahrig. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden*. Hrsg. von Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer, Harald Zimmermann. Wiesbaden/Stuttgart 1980–1984.
- Caput, J. / Caput, J.-P.** (1969): *Dictionnaire des verbes français*. Paris: Larousse 1969.
- CELD** = [PONS] *COBUILD English Learner's Dictionary*. Editor in chief: John Sinclair [...]. London/Glasgow: Collins & Stuttgart: Klett 1989.
- Chambers** = *Chambers Twentieth Century Dictionary*. New Edition 1983. Ed. by Elizabeth M. Kirkpatrick. Edinburgh 1983.
- Chambers Universal Learner's Workbook**. Compiled by E. M. Kirkpatrick. Edinburgh 1981.
- COBUILD** = *COLLINS COBUILD. English Language Dictionary*. [Editor in chief: John Sinclair]. London/Glasgow: Collins & Stuttgart: Klett 1987.
- CULD** = *Chambers Universal Learners' Dictionary*. Ed. E. M. Kirkpatrick. Edinburgh: Chambers 1980.

- DAC** = Dubois-Charlier, F. [et al.]: *Dictionnaire de l'anglais contemporain*. Paris: Larousse 1980.
- DCE<sub>1</sub>** [1978] = *Longman Dictionary of Contemporary English*. Ein umfassendes einsprachiges Wörterbuch für Schule und Hochschule. München/Berlin: Langenscheidt & Longman 1978.
- DCE<sub>2</sub>** [1987] = *Longman Dictionary of Contemporary English*. Völlige Neubearbeitung 1987. Ein umfassendes einsprachiges Wörterbuch für Schule und Hochschule. München/Berlin: Langenscheidt & Longman 1987.
- DDF** = Dubois, J. [et al.]: *Dictionnaire de français*. 35 000 mots. Paris: Larousse 1986 [Berlin: Cornelsen 1989].
- De Blégnny**, É. (1667): *L'Ortografe Françoise, ou l'unique metode, contenant les Regles qu'il est necessaire de savoir pour écrire correctement*. Paris: Gilles André 1667 (Genève: slatkinne reprints 1972).
- DEC 1984** = Mel'čuk, I. [et al.]: *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Recherches lexico-sémantiques I. Montréal 1984.
- DEC 1988** = Mel'čuk, I. [et al.]: *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Recherches lexico-sémantiques II. Montréal 1988.
- DEC 1992** = Mel'čuk, I. [et al.]: *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain*. Recherches lexico-sémantiques III. Montréal 1992.
- Delas**, D. / **Delas-Demon**, D. (1979): *Dictionnaire des idées par les mots: analogique*. Paris 1979 (Les usuels du Robert) [zuletzt: Paris 1991].
- DEWC** = Friederich, W. (unter Mitwirkung von J. Canavan): *Dictionary of English Words in Context*. Dortmund: Lensing 1979 [<sup>2</sup>1983].
- DF** = *Dictionnaire des fréquences. Vocabulaire littéraire des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. I. Table alphabétique, 4 Bde.; II. Table des fréquences décroissantes. Paris 1971.
- DFC** = Dubois, J. [et al.]: *Dictionnaire du français contemporain*. Paris: Larousse 1966 [München: Langenscheidt 1982; seit Juli 1989 auch in der Bundesrepublik nicht mehr im Handel].
- DFLE 1** = Dubois, J. [et al.]: *Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 1*. Paris: Larousse 1978.
- DFLE 2** = Dubois, J. [et al.]: *Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau 2*. Paris: Larousse 1979.
- DFV** = Davau, M. / Cohen, M. / Lallemand, M.: *Dictionnaire du français vivant*. Paris: Bordas 1972.
- DHj** = Amiel, Ph. / Bonnevie, P.: *Dictionnaire Hachette juniors*. Paris: Hachette 1980.
- Didier**, M. (1979): *Mes 10 000 mots. Le dictionnaire pour l'école*. Paris: Bordas 1979.
- Dornseiff**, F. (1970): *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 7. unv. Aufl. [= 2. der 5. Aufl. von 1959]. Berlin: de Gruyter 1970 [<sup>1</sup>1933].
- DPF** = Hachette. *Dictionnaire pratique du français. Das neue einsprachige Nachschlagewerk für Schule und Hochschule. 40 000 Stichwörter*. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1987.
- DSF** = Lübke, D.: *Dictionnaire scolaire du français*. Ein einsprachiges Grundwörterbuch für die Schule. München: Langenscheidt-Hachette 1981.
- DSFF** = Célérier, P. / Maillard, J.-P.: *Dictionnaire des structures fondamentales du français*. Paris: Clé International 1979.
- Du Cloux**, L. Ch. (1678): *Frantzösisches Wörter=buch / Mit Angehengter Form / Art und Weiß / von jedem Ding zu reden / Zu nützlichem Gebrauch und Dienst der Jugend in Straßburg*.

- Vocabulaire François*. Avec une Phraseologie convenable à tous les mots [...]. Strasbourg: Frederic Guillaume Schmuck 1678.
- Duden** *Bedeutungswörterbuch*. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag 1970.
- Duden-GWB** = *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden*. Hrsg. u. bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter Leitung von Günther Drosdowski. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliograph. Institut 1976–1981.
- DUW** = *DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch*. 2., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Hrsg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von G. Drosdowski. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag 1989 [<sup>1</sup>1983].
- EDE** = *Elementary Dictionary of English*. A Langenscheidt-Longman Dictionary. München [usw.]: Langenscheidt-Longman 1977.
- EED** = Collin, P.: *Harrap's Easy English Dictionary*. London: Harrap 1980.
- Engel, U. / Savin, E.** [at al.] (1983): *Valenzlexikon deutsch-rumänisch. Dicționar de valență German-Român*. Heidelberg: Gross 1983 (Deutsch im Kontrast; 3).
- EWiS** = Blass, W. / Friederich, W.: *Englischer Wortschatz in Sachgruppen*. 11., überarb. Aufl. München 1976 [1. Aufl. von A. Blass 1956].
- Féraud, J.-F.** (1761): *Dictionnaire grammatical de la langue française* [...]. Nouv. édition. Paris 1768, 2 vol. [Avignon <sup>1</sup>1761].
- Fischer, W.** (1958): *Englischer Wortschatz. Für die Oberstufe nach Wortsippen geordnet*. 6. durchges. Aufl. Göttingen 1973 [<sup>1</sup>1958].
- Fischer, W.** (1962): *Französischer Wortschatz in Sachgruppen*. 7. Aufl. München 1986 [<sup>1</sup>1962].
- Fischer, W.** (1964): *Englischer Wortschatz in Sachgruppen*. 4., verbess. Aufl. Göttingen 1978 [<sup>1</sup>1964].
- Fox, G. / Kirby, D.** (1987): *COLLINS COBUILD. English Language Dictionary Workbook. Pons*. London/Glasgow & Donauwörth 1987.
- Furetière, A.** (1690): *Dictionnaire universel, contenant generalement tous les mots françois tant vieux que modernes, & les termes de toutes les sciences et des arts* [...], 3 vol. La Haye/ Rotterdam: Arnout & Reinier Leers 1690.
- FVL** = Busse, W./Dubost, J.-P.: *Französisches Verblexikon. Die Konstruktion der Verben im Französischen*. 2., überarb. Auflage. Stuttgart 1983 [<sup>1</sup>1977].
- FVWSU** = Zöfgen, E. / Bockslaff, J.: *Französisches Verbwörterbuch für Schule und Universität*. Die frequentesten Verben in ihrem syntaktischen und semantischen Kontext. Stuttgart: Klett 1981/82 [Ms.].
- Galisson, R.** (1971): *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*. Paris 1971.
- GDLE** = *Gran Diccionario de la lengua española*. Red. Aquilino Sánchez Pérez. Madrid 1985.
- Genouvrier, É. / Désirat, Cl. / Hordé, T.** (1977): *Nouveau dictionnaire des synonymes*. Paris: Larousse 1977.
- Gilbert, P.** (1980): *Dictionnaire des mots contemporains*. Paris: Le Robert 1980 (Les usuels du Robert) [zuletzt: Paris 1991].
- Gillot, H. / Krüger, G.** (1912): *Dictionnaire systématique français-allemand. Französisch-deutsches Wörterbuch nach Stoffen geordnet*. Dresden 1912.
- GLLF** = *Grand Larousse de la langue française en sept volumes*. [Ed. par] Louis Gilbert, René Lagane, Georges Niobey. Paris 1971–1978.

- GIWb/D-F** = *Pons-Globalwörterbuch*. Teil 2: *Deutsch-Französisch*. Bearbeitet von H. Mattutat. Neubearbeitung unter Mitwirkung von Ch. Nugue. 2. Auflage. Stuttgart: Klett 1985 [<sup>1</sup>1978].
- Gougenheim**, G. (1958): *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris: Didier 1958 [letzter Nachdruck 1967].
- Grand Robert** [GR] = *Le Grand Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de Paul Robert. 2<sup>e</sup> édition entièrement revue et enrichie par A. Rey. Paris: Le Robert 1985, 9 vol.
- GuA/E** = *Grund- und Aufbauwortschatz Englisch*, bearb. von Erich Weis. Stuttgart: Klett 1977 (1989) [<sup>1</sup>1963 ohne Index].
- GuA/F** = *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch*, bearb. von Günter Nickolaus. Stuttgart 1977 (1989) [<sup>1</sup>1963 ohne Index].
- GWf** = Bonnard, H. / Leisinger, H. / Traub, W.: *Grammatisches Wörterbuch – Französisch*. 6. Auflage. Dortmund: Lensing 1984 [<sup>1</sup>1970].
- Haase**, A. (1959): *Englisches Arbeitswörterbuch. The Learner's Standard Vocabulary*. Der aktive englische Wortschatz in Wertigkeitsstufen und Sachgruppen [...]. 7. Aufl. Frankfurt/Berlin/München: Diesterweg 1979 [<sup>1</sup>1959].
- Hallig**, R. / **Wartburg**, W. von (1952): *Begriffssystem als Grundlage für die Lexikographie*. Versuch eines Ordnungsschemas. 2. neubearbeitete u. erw. Auflage. Berlin: Akademie-Verlag 1963 [<sup>1</sup>1952] (Veröffentlichungen des Instituts für Romanische Sprachwissenschaft; 19).
- HdG** = *Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. In zwei Bänden. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Günter Kempcke. Berlin: Akademie-Verlag 1984.
- Heath**, D. / **Herbst**, Th. / **Kucharek**, R. (1989): *Dictionary Techniques. Praktische Wörterbucharbeit mit dem DCE. Workbook*. München: Langenscheidt-Longman 1989 [+ Lehrerhandreichungen, in denen das *Workbook* integriert ist].
- Helbig**, G. / **Schenkel**, W. (1969): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. 8., durchgesehene Auflage. Tübingen 1991 [Leipzig <sup>1</sup>1969].
- Hindmarsh**, R. (1980): *Cambridge English Lexicon: A Graded Word List for Materials Writers and Course Designers*. 3<sup>rd</sup> ed. Cambridge 1987 [<sup>1</sup>1980].
- Ivanova**, E. A. / **Liperovskaja**, N. A. (1966): [*Nemecko-russkij učebnyj slovar'*] *Deutsch-russisches Wörterbuch für Lehrzwecke*; etwa 6 200 Stichwörter [...]. 3. verb. u. erw. Aufl. Moskau 1981 [1. Aufl.: N. A. Liperovskaja / E. Ivanova [...] 6 000 Stichwörter in Wendungen [...] Moskau 1966].
- Juilland**, A. [et al.] (1970): *Frequency Dictionary of French Words*. The Hague/Paris 1970.
- Kapeller**, L. (1964): *Das Schimpfbuch. Von Amtsschimmel bis Amtsziege*. Mit 37 Zeichnungen von Helmut Voigt. Herrenalb/Schwarzwald <sup>3</sup>1964 [<sup>1</sup>1962].
- KFD** = *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch. Ein neues Wörterbuch zum Schreiben, Lernen, Formulieren*. Von Peter Ilgenfritz, Nicole Stephan-Gabinel, Gertraud Schneider. Mit einer Einführung von Franz Josef Hausmann. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1989.
- Kipfer**, B. A. (1984): *Workbook on Lexicography. A Course for Dictionary Users* with a glossary of English lexicographical terms. Exeter 1984 (Exeter Linguistic Studies; 8).
- Klein**, H.-W. (1956): *Les mots dans la phrase*. Petit dictionnaire de style. Dortmund 1956 [<sup>7</sup>1972].
- Klein**, H.-W. / **Huda**, H.-G. (1987): *Les mots dans la phrase*. Französisches Lernwörterbuch. Dortmund 1987.

- KVL** = Engel, U. / Schumacher, H.: *Kleines Valenzlexikon deutscher Verben*. Unter Mitarbeit von Joachim Ballweg [et al.]. Tübingen <sup>2</sup>1978 [<sup>1</sup>1976].
- Lacroix, U.** (1956): *Les mots et les idées*. Dictionnaire des termes cadrant avec les idées. Paris <sup>2</sup>1956 [<sup>1</sup>1931].
- LarEUA** = *Larousse élémentaire à l'usage des Allemands. Ein Schulwörterbuch mit französischen Definitionen*. Neubearbeitung 1979. München: Langenscheidt 1979.
- LASDE** = *Longman Active Study Dictionary of English*. Ed. D. Summers. Harlow: Longman 1983 [*New Edition* (Editorial Director: Susan Maingay) Harlow: Longman 1991].
- LASDE<sub>n</sub>** = *Longman Active Study Dictionary of English*. New Edition. Editorial Director: Susan Maingay [...]. Harlow: Longman 1991.
- Laveaux, J. Ch.** (1818): *Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française* [...]. 6<sup>e</sup> édition revue [...] par Ch. Marty-Laveaux. Paris 1910 [<sup>1</sup>1818].
- Le Goffic, P. / Combe McBride, N.** (1975): *Les constructions fondamentales du français*. Avant propos de Maurice Gross. Préface de Francis Debyser. Paris: Hachette et Larousse 1975 (Collection Le Français dans le Monde; 16).
- Leonhardi, A.** (1955): *The Learner's dictionary of style*. Dortmund 1955 [<sup>10</sup>1977].
- Lewicka, H. / Bogacki, K.** [u.a.] (éds.) (1983): *Dictionnaire sémantique et syntaxique des verbes français*. Warszawa 1983.
- Lexis** = *Lexis. Dictionnaire de la langue française*. Par Jean Dubois [et al.]. Paris: Larousse 1975.
- Leyton, J.** (1960): *Modern English Vocabulary in narrative form with 2000 translated idioms* (English-German). 8. Aufl. München 1988 [<sup>1</sup>1960].
- LGw/E** = *Langenscheidts Grundwortschatz Englisch*. Ein nach Sachgebieten geordnetes Lernwörterbuch mit Satzbeispielen. Erarbeitet von der Langenscheidt-Redaktion. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1984.
- LGw/F** = *Langenscheidts Grundwortschatz Französisch*. Ein nach Sachgebieten geordnetes Lernwörterbuch mit Satzbeispielen. Erarbeitet von der Langenscheidt-Redaktion. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1984.
- LGWDaF** = *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende. Herausgeber Dieter Götz, Günther Haensch, Hans Wellmann. In Zusammenarbeit mit der Langenscheidt-Redaktion. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1993.
- LGWF/D-F** = *Langenscheidts Großwörterbuch Französisch*. Teil II: *Deutsch-Französisch*. Begründet von Karl Sachs und Césaire Villatte. Völlige Neubearbeitung 1968. Hrsg. von W. Gottschalk und G. Bentot. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1968 [mit Nachtrag 1979].
- LGWF/F-D** = *Langenscheidts Großwörterbuch Französisch*. Teil I: *Französisch-Deutsch*. Begründet von Karl Sachs und Césaire Villatte. Völlige Neubearbeitung 1979. Hrsg. von E. Weis. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1979.
- LLOCE** = *Longman Lexicon of Contemporary English*. Ed. T. McArthur. Harlow 1981.
- Longman Dictionary of Contemporary English. Workbook**. Harlow 1979 [München: Langenscheidt-Longman 1980].
- Lübke 1975** = *Emploi des mots. Lernwörterbuch in Sachgruppen*. Zusammengestellt und bearb. von D. Lübke. 13. Aufl. Dortmund 1987 [<sup>1</sup>1975; Neubearbeitung 1990 (mit Illustrationen)].
- Macé, P. / Guinard, M.** (1984): *Le grand dictionnaire des synonymes*. Paris: Nathan 1984 (Collection Pluriguides Nathan).



- Maquet**, Ch. (1936): *Dictionnaire analogique. Répertoire moderne des mots par les idées, des idées par les mots*, d'après les principes de P. Boissière [...]. Paris: Larousse 1936.
- Matoré**, G. (1963): *Dictionnaire du vocabulaire essentiel (les 5000 mots fondamentaux)*. Paris: Larousse 1963 [= *5000 Lernwörter Französisch*. München: Hueber 1984].
- MLD** = *Macmillan Learner's Dictionary*. Ed. [by] M. H. Hanser. London/Basingstoke: Macmillan 1983 [New edition: vgl. unter MSD].
- MR<sub>1</sub>** = *Le Micro Robert. Dictionnaire du français primordial*. Paris: Le Robert 1971 [Stuttgart: Klett 1979].
- MR<sub>2</sub>** = A. Rey [et al.]: *[PONS] Micro Robert. Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris: Le Robert & Stuttgart: Klett 1988.
- MSD** = *Macmillan Student's Dictionary*. General Editor: Martin H. Manser [...]. London/Basingstoke: Macmillan 1984 (1992).
- NDFC** = Dubois, J. [et al.]: *[Nouveau] Dictionnaire du français contemporain illustré*. Paris: Larousse 1980.
- Niobey**, G. (1980): *Nouveau dictionnaire analogique. Répertoire des mots par les idées, des idées par les mots* [...]. Paris: Larousse 1980 [zuletzt: Paris 1989 (1991)].
- NLarD** = Lagane, R. [et al.]: *Nouveau Larousse des débutants*. Paris: Larousse 1977.
- OED** = *The Oxford English Dictionary*. Ed. by James A. H. Murray [et al.]. London 1933 [repr. 1963; second edition 1989].
- OELDE** = *Oxford Elementary Learner's Dictionary of English*. Edited by S. Burridge. Oxford: University Press 1981.
- OLPD** = *Oxford Learner's Pocket Dictionary*. New [Second] Edition. Chief Compiler Martin H. Manser with assistance from Fergus McGauran. Oxford: University Press 1991 [<sup>1</sup>1983].
- OSDCE<sub>1</sub>** = *Oxford Student's Dictionary of Current English*. Ed. A.S. Hornby with the assistance of Ch. Ruse. Oxford: University Press <sup>10</sup>1984 [<sup>1</sup>1978; in der Bundesrepublik vertrieben unter dem Titel: *Oxford Intermediate Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: University Press & Berlin: Velhagen/Klasing 1978].
- OSDCE<sub>2</sub>** = *Oxford Student's Dictionary of Current English*. [Ed. by] A.S. Hornby, Ch. Ruse. Second Edition by Christina Ruse. Oxford: University Press 1988.
- Pätzold**, K. M. / **Schnorr**, V. (1985): *[PONS] Wörterbuch-ABC Englisch. Übungen zum PONS Globalwörterbuch Englisch*. Stuttgart 1985.
- Pautex**, B. (1834): *Recueil de mots français rangés par ordre de matières à l'usage des classes d'orthographe*. Paris 1834.
- Pautex**, B. (1835): *Recueil de mots français rangés par ordre de matières à l'usage des classes d'orthographe*. Troisième édition. Paris 1835.
- PESD** = *The Penguin English Student's Dictionary*. Edited by L. A. Hill. London: Penguin 1991.
- Petit Robert [PR]** = *Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* par Paul Robert. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove. Nouvelle édition. Paris 1977 [zuletzt: Paris 1989].
- Planeta** = *Diccionario Planeta de la lengua española usual*. Red. F. Marsá. Barcelona: Planeta 1982 [<sup>2</sup>1985].
- Plötz**, K. (1847): *Vocabulaire systématique et Guide de Conversation Française*. Sammlung der zum französisch Sprechen nöthigsten Wörter und Redensarten, nach einer das Lernen und Behalten derselben erleichternden Anordnung [...]. Berlin: Herbig 1847 [22. Aufl. 1913 mit dem Untertitel: *Methodische Anleitung zum Französisch Sprechen*, neu bearb. von Richard und Gustav Ploetz].

- Pollmann 1982** (1990) = *How to use your words. Lernwörterbuch in Sachgruppen*. Zusammen- gestellt und bearb. von Carin Pollmann-Laverentz und Friedrich Pollmann. 5. Auflage, Dortmund 1987 [<sup>1</sup>1982; Neubearbeitung 1990].
- Préfontaine**, R. R. (1974): *Demande à Isabelle. Dictionnaire descriptif, phonologique, ana- logique et orthographique du vocabulaire actif*. Ottawa: Le Sablier 1974.
- Raasch**, A. (1972): *Französisch-deutsches Lernwörterbuch. Wortschatz des Lehrwerkes Fran- zösisch für Sie und der Prüfung zum VHS-Zertifikat in alphabetischer und phraseologischer Form*. München: Hueber 1972.
- Rall**, D. / **Rall**, M. / **Zorilla**, O. (1980): *Diccionario de valencias verbales. Alemán-Español*. Tübingen 1980.
- Reum**, A. / **Becker**, H. (1953): *Petit dictionnaire de style à l'usage des Allemands*. Leipzig 1953.
- Richelet**, P. (1680): *Dictionnaire françois, contenant tous les mots et les choses, plusieurs nouvelles remarques sur la langue françoise [...]. Le tout tiré de l'usage et des bons auteurs de la langue françoise*. Genève: Jean Herman Widerhold 1680.
- Rickmeyer**, J. (1977): *Kleines japanisches Valenzlexikon*. Hamburg: Buske 1977.
- RM** = *Le Robert méthodique. Dictionnaire méthodique du français actuel*. Rédaction dirigée par J. Rey-Debove. Paris: Le Robert 1982.
- Robertson**, Th. (1859): *Dictionnaire idéologique. Recueil des mots, des phrases, des idiotismes et des proverbes de la langue française classés selon l'ordre des idées*. Paris: Derache 1859.
- Roget**, P. M. (1852): *Thesaurus of English Words and Phrases classified and arranged so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition*. London 1852.
- Roget**, P. M. (1987): *Roget's Thesaurus of English Words and Phrases*. New edition prepared by Betty Kirkpatrick. Harlow: Longman 1987.
- Salmoné**, H. A. (1972): *An Advanced Learner's Arabic-English Dictionary: including an English Index* by H. Anthony Salmoné. New impression. Beirut 1972.
- Schülerduden**. *Die richtige Wortwahl. Ein vergleichendes Wörterbuch sinnverwandter Aus- drücke*, bearb. von W. Müller. Mannheim 1977.
- Schütz**, A. (1985): *[Pons] Wörterbuch-ABC Französisch. Übungen zum PONS Globalwörter- buch Französisch und zum PONS Micro Robert en Poche*. Stuttgart 1985.
- Sommerfeldt**, K.-E. / **Schreiber**, H. (1974): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Adjektive*. Leipzig <sup>3</sup>1983 [<sup>1</sup>1974].
- Sommerfeldt**, K.-E. / **Schreiber**, H. (1977): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution der Sub- stantive*. Leipzig <sup>3</sup>1983 [<sup>1</sup>1977].
- Steingass**, F. (1960): *A Learner's English-Arabic Dictionary*. Beirut 1960.
- ThGuA/E** = *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Englisch*, von Gernot Häublein und Recs Jenkins. Stuttgart: Klett 1987.
- ThGuA/F** = *Thematischer Grund- und Aufbauwortschatz Französisch* von R. Herrmann und R. Rauch. Stuttgart: Klett 1987.
- THL** = *Thésaurus Larousse, des mots aux idées, des idées aux mots*, sous la direction de Daniel Péchoin. Paris: Larousse 1991.
- TLF** = *Trésor de la langue française*. Dictionnaire de la langue du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle (1789– 1960). Paris: CNRS 1971 ff.
- Underhill**, A. (1980): *Use your dictionary. A Practice Book for Users of Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford <sup>4</sup>1983 [<sup>1</sup>1980; Bielefeld: Cornel- sen-Velhagen & Klasing].

- Vian, R. / Vian, M.** (1961): *Vocabulaire et phraséologie modernes. Nach Sachgebieten geordnet*. Einführung in den aktuellen französischen Wortschatz. 3., erw. Aufl. Wien 1969 [<sup>1</sup>1961].
- ViF** = *Verben in Feldern. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben*. Herausgegeben von H. Schumacher. Berlin/New York: de Gruyter 1986 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache; 1).
- Wahrig-dtv** = *dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache*. Hrsg. von G. Wahrig in Zusammenarbeit mit zahlreichen Wissenschaftlern und anderen Fachleuten. München <sup>5</sup>1982 [<sup>1</sup>1978; identisch mit: *Der kleine Wahrig. Wörterbuch der deutschen Sprache*. München 1982].
- Wahrig-DW** = Wahrig, G.: *Deutsches Wörterbuch* [...]. Völlig überarb. Neuausgabe [Bearb. von Ursula Hermann]. [München] 1980 [<sup>1</sup>1968].
- WDG** = *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Hrsg. von Ruth Klappenbach [und] Wolfgang Steinitz. Berlin 1961–1977, 6 Bde.
- Webster** = *Webster's New Collegiate Dictionary*. Based on Webster's Third International Dictionary. Springfield/Mass. 1973.
- Weeren, J. van** (1977): *Interferenz und Valenz*. Zum Problem der „falschen Freunde“ für niederländische Germanistikstudenten. Phil. Diss., Leiden 1977.
- Werlich, E.** (1969): *Wörterbuch der Textinterpretation. The Field System Dictionary for Text Analysis*. Word Fields, defining phrases, word families, and use (fields of collocations). Dortmund 1969.
- West, M.** (1953): *A General Service List of English Words*, with semantic frequencies and a supplementary list for the writing of popular science and technology. Rev. and enl. edition. London/New York 1953 [<sup>13</sup>1974; repr. 1977].
- Withals, J.** (1553): *A shorte dictionarie for yonge begynners, Gathered of good authors, specially of Columel, Grapald, and Plini*. [o.O. und o.J.; London 1553].

## 2. Sekundärliteratur

- Ägel, V. / Hessky, R.** (Hrsg.) (1992): *Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik*. Tübingen 1992 (Reihe Germanistische Linguistik; 128).
- Antor, H.** (1988): „Einsprachige englische Wörterbücher für Muttersprachler – eine Alternative für deutsche Schüler?“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 41 (1988), 223–228.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld** (1987): „Welcher Typ von Forschung in der Fremdsprachendidaktik? Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung“. In: *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning*. To Honour Werner Hüllen on the Occasion of His Sixtieth Birthday, edited by W. Lörcher and R. Schulze. Vol. 2, Tübingen 1987, 943–975.
- Ard, J.** (1982): „The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing“. In: *ITL. Review of Applied Linguistics* 55 (1982), 1–27.
- Atkins, B. T. / Knowles, F. E.** (1990): „Interim report on the EURALEX/AILA research project into dictionary use“. In: Magay/Zigány (eds.) 1990, 381–392.
- Augst, G. / Bauer, A. / Stein, A.** (1977): *Grundwortschatz und Ideolekt. Empirische Untersuchungen zur semantischen und lexikalischen Struktur des kindlichen Wortschatzes*. Tübingen 1977 (Reihe Germanistische Linguistik; 7).
- Bahns, J.** (1987): „Kollokationen in englischen Wörterbüchern“. In: *anglistik & englischunterricht*. Band 32: *Wortschatzarbeit*. Heidelberg 1987, 87–104.

- Bahns, J.** (1989): „Kollokationen als Korrekturproblem im Englischunterricht“. In: *Die Neuen Sprachen* 88 (1989), 497–514.
- Bahns, J.** (1993): „Kollokation kontra Kontext. Wider ein zu weites Verständnis des Kollokationsbegriffs“. In: *Praxis* 40.1 (1993), 30–37.
- Bahns, J.** (1993a): „Lexical collocations: a contrastive view“. In: *ELT Journal* 47.1 (1993), 56–63.
- Bahns, J.** (1993b): „Wer eine günstige Gelegenheit verpaßt, kann beträchtlichen Schaden davontragen. Kollokationen in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“. In: *Lernen in Deutschland* 13.2 (1993), 137–155.
- Bahns, J.** (1994): „Die Berücksichtigung von Kollokationen in den drei großen Lernerwörterbüchern des Englischen“. [Erscheint] In: E. Zöfgen (Hrsg.): *Wörterbücher und ihre Benutzung* [Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23 (1994)].
- Bally, Ch.** (1909): *Traité de stylistique française*. Tome 2. Genève 41963 [1909].
- Barnhart, C. L.** (1967): „Problems in editing commercial monolingual dictionaries“. In: Householder/Saporta (eds.) 1967 [1962], 161–181.
- Barrera-Vidal, A. / Kleineidam, H. / Raupach, M.** (Hrsg.) (1986): *Französische Sprache und bon usage*. Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75. Geburtstag. München 1986.
- Battenburg, J. D.** (1989): *A Study of English Monolingual Learners' Dictionaries and their Users*. Ph. D. Dissertation, Purdue University 1989.
- Battenburg, J. D.** (1991): *English Monolingual Learners' Dictionaries. A user-oriented study*. Tübingen 1991 (Lexicographica. Series maior; 39).
- Baunebjerg Hansen, G.** (1988): „Stand und Aufgaben der zweisprachigen Lexikographie. Nachlese zum Kopenhagener Werkstattgespräch 12.–13. Mai 1986“. In: *Lexicographica* 4 (1988), 186–202.
- Bausch, K.-R. / Königs, F. G.** (Hrsg.) (1986): *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Untersuchungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 1986.
- Baxter, J.** (1980): „The dictionary and vocabulary behavior: a single word or a handful?“ In: *TESOL Quarterly* 14 (1980), 325–336.
- Beattie, N.** (1973): „Teaching dictionary use“. In: *Modern Languages* 54 (1973), 161–168.
- Becker, N.** (1977): „Grammatikunterricht, eine unzeitgemäße Beschäftigung?“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 24 (1977), 58–67.
- Béjoint, H.** (1981): „The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills“. In: Cowie (ed.) 1981, 207–222.
- Béjoint, H.** (1989): “[Art.] 25. The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 208–215.
- Béjoint, H. / Moulin, A.** (1985): „The place of the dictionary in an EFL programme“ In: *The Dictionary and the Language Learner*. Euralex-Seminar. University of Leeds 1–3 april 1985 [mimeo].
- Béjoint, H. / Moulin, A.** (1987): „The place of the dictionary in an EFL programme“ [Part I (H. Béjoint): The value of a dictionary in vocabulary acquisition – Part II (A. Moulin): The dictionary and encoding tasks]“. In: Cowie (ed.) 1987, 97–114.
- Benson, M.** (1985): „Collocations and Idioms“. In: Ilson (ed.) 1985, 61–68.
- Bensoussan, M. / Sim, D. / Weiss, R.** (1984): „The effect of dictionary usage on EFL test performance compared with student and teacher attitudes and expectations“. In: *Reading in a Foreign Language* 2 (1984), 262–276.

- Bergenholtz, H.** (1985): „Vom wissenschaftlichen Wörterbuch zum Lernerwörterbuch“. In: *Bergenholtz/Mugdan* (Hrsg.) 1985, 225–256.
- Bergenholtz, H.** (1989): „[Art.] 68. Probleme der Selektion im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch“. In: *Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta* (Hrsg.) 1989, 772–779.
- Bergenholtz, H.** (1992): „Lemmaselektion in zweisprachigen Wörterbüchern“. In: G. Meder / A. Dörner (Hrsg.): *Worte, Wörter, Wörterbücher*. Lexikographische Beiträge zum Essener Linguistischen Kolloquium. Tübingen 1992 (*Lexicographica*. Series Maior; 42), 49–65.
- Bergenholtz, H. / Mugdan, J.** (1982): „Grammatik im Wörterbuch: Probleme und Aufgaben“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* II. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/New York 1982 (= *Germanistische Linguistik* 3–6/80), 17–36.
- Bergenholtz, H. / Mugdan, J.** (1984): „Grammatik im Wörterbuch: von *ja* bis *Jux*“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* V. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1984 (= *Germanistische Linguistik* 3–6/84), 47–102.
- Bergenholtz, H. / Mugdan, J.** (Hrsg.) (1985): *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch 28.–30.6.1984*. Tübingen 1985.
- Bergmann, R.** (1973): „Zur Abgrenzung von Homonymie und Polysemie im Neuhochdeutschen“. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen u. Literaturen* 210 (1973), 22–40.
- Bergmann, R.** (1977): „Homonymie und Polysemie in Semantik und Lexikographie“. In: *Sprachwissenschaft* 2 (1977), 27–60.
- Bogaards, P.** (1988): «À propos de l'usage du dictionnaire langue étrangère». In: *Cahiers de lexicologie* 52 (1988–I), 131–152.
- Bogaards, P.** (1991): “Word frequency in the search strategies of French dictionary users”. In: *Lexicographica* 7 (1991), 202–212.
- Bondzio, W.** (1988): „Probleme eines valenzorientierten semantisch-syntaktischen Sprachvergleichs“. In: *Mrazović/Teubert* (Hrsg.) 1988, 62–68.
- Bonnard, H.** (1973): «Homonymie». In: *Grand Larousse de la langue française* [GLLF], tome III. Paris 1973, 2445–2447.
- Borbein, V.** (1988): „Anregungen für die Arbeit mit dem Wörterbuch“. In: *Zielsprache Französisch* 20.1 (1988), 22–27.
- Bornäs, G.** (1986): *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage*. Lund 1986 (*Études romanes de Lund*; 40).
- Bortz, J.** (1984): *Lehrbuch der empirischen Forschung. Für Sozialwissenschaftler*. Unter Mitarbeit von D. Bongers. Berlin [usw.] 1984.
- Bossong, G.** [et al.] (Arbeitsgruppe „Linguistik“ der DAAD-Lektoren in Frankreich) (1980): *Verbwörterbücher und Verbvalenz im Deutschunterricht für Ausländer*. Regensburg 1980 (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 17).
- Boulanger, J.-Cl.** (1993): „[Rez.:] Daniel Péchoin, [sous la direction de], *Thésaurus Larousse. Des mots aux idées, des idées aux mots* [...]“. In: *Journal of Lexicography* 6.2 (1993), 141–147.
- Bräunling, P.** (1989): „Umfrage zum Thema Valenzwörterbücher“. In: *Lexicographica* 5 (1989), 168–177.
- Bray, L.** (1985): «Notes sur la réception du ‘Dictionnaire françois’ (1680) de Pierre Richelet». In: *Lexicographica* 1 (1985), 243–251.
- Bredemeier, J. / Jansen, L. M. / Petöfi, J. S.** (1977): „Überlegungen zu den syntaktischen und semantischen Informationen im Wörterbuch einer natürlichen Sprache“. In: J. S. Petöfi / J.

- Bredemeier (Hrsg.): *Das Lexikon in der Grammatik – die Grammatik im Lexikon*. Hamburg 1977 (Papiere zur Textlinguistik; 13), 65–88.
- Bühler**, K. (1965): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. 2. Aufl. Stuttgart 1965.
- Bujas**, Z. (1975): “Testing the performance of a bilingual dictionary on topical current texts”. In: *Studia Romanica et Anglica Zagrebiensia* 39 (1975), 193–204.
- Busse**, W. (1974): *Klasse – Transitivität – Valenz. Transitive Klassen des Verbs im Französischen* avec un résumé en français. München 1974 (Internationale Bibliothek für allgemeine Linguistik; 54).
- Candel**, D. (1983): «À propos de dictionnaires du français langue étrangère». In: *Études de linguistique appliquée* 49 (1983), 110–126.
- Carter**, R. (1989): “Review of: *Longman Dictionary of Contemporary English* [...]. *Collins COBUILD English Language Dictionary* [...]”. In: *International Journal of Lexicography* 2.1 (1989), 30–43.
- Chagunda**, M. (1983): *Interfaces between Technical Dictionaries and EAP Learners*. M. Sc. Dissertation, University of Aston, Birmingham 1983.
- Colff**, A. van der (1992): *Zur Konzeption eines deutschen Lernwörterbuchs für fremdsprachige Rezipienten*. Mit einem kurzen Modellwörterbuch in Anlehnung an COBUILD. Magisterarbeit, Stellenbosch 1992 [Ms.].
- Collignon**, L. / **Glatigny**, M. (1978): *Les dictionnaires. Initiation à la lexicographie*. Paris 1978.
- Cook**, V. J. (ed.) (1986): *Experimental Approaches to Second Language Learning*. Oxford 1986.
- Cop**, M. (1990): “The Function of Collocations in Dictionaries”. In: Magay/Zigány (eds.) 1990, 35–46.
- Corbin**, D. (1983): «Le monde étrange des dictionnaires (4): la créativité lexicale, le lexicographe et le linguiste». In: *Lexique* 2 (1983), 43–68.
- Corbin**, D. (1987): *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Tübingen 1987 (Linguistische Arbeiten; 193/194), 2 Bde.
- Coste**, D. [et al.] (1976): *Un niveau-seuil*. Strasbourg 1976.
- Cowie**, A. P. (1981): “The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries”. In: Cowie (ed.) 1981, 223–235.
- Cowie**, A. P. (1986): “Collocational dictionaries – a comparative view”. In: M. G. Murphy (ed.): *Proceedings of the Fourth Joint Anglo-Soviet Seminar on English Studies*. London 1986, 61–69.
- Cowie**, A. P. (1989): “The language of examples in English learners' dictionaries”. In: James (ed.) 1989, 55–65.
- Cowie**, A. P. (ed.) (1981): *Lexicography and its Pedagogic Applications*. Oxford 1981 (= *Applied Linguistics* 2 (1981)).
- Cowie**, A. P. (ed.) (1987): *The Dictionary and the Language Learner*. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1–3 April 1985. Tübingen 1987 (Lexicographica. Series maior; 17).
- Creamer**, Th. (1987): “Beyond the definition: some problems with examples in recent Chinese-English and English-Chinese bilingual dictionaries”. In: Cowie (ed.) 1987, 238–245.
- Denisov**, P. N. (1977): “Učebnaja leksikografija: itogi i perspektivy”. In: P. N. Denisov / V. V. Morkovkin (eds.): *Problemy učebnoj leksikografii*. Moskau 1977, 4–22.

- Descamps, J.-L. / Vaunaize, R.** (1983): «Le dictionnaire au jour le jour en milieu adulte: une pré-enquête». In: *Études de linguistique appliquée* 49 (1983), 89–109.
- Diab, T.** (1990): *Pedagogical Lexicography. A Case Study of Arab Nurses as Dictionary Users*. Tübingen 1990 (Lexicographica. Series Maior; 31).
- Drysdale, P. D.** (1987): “The role of examples in a learner's dictionary”. In: Cowie (ed.) 1987, 213–223.
- Dubois, J.** (1981): “Models of the dictionary: Evolution in dictionary design”. In: Cowie (ed.) 1981, 236–249.
- Dubois, J. / Dubois, Cl.** (1971): «Homonymie et polysémie». In: Dies.: *Introduction à la lexicographie. Le dictionnaire*. Paris 1971, 66–83.
- Düwell, H.** (1986): „Mittler der französischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert, oder: Des neuen Versuchs, die französische Sprache auf eine angenehme und gründliche Art in kurzer Zeit zu erlernen...“. In: Barrera-Vidal/Kleineidam/Raupach (Hrsg.) 1986, 267–283.
- Edelmann, W.** (1979): *Einführung in die Lernpsychologie. Band 2: Kognitive Lerntheorien und schulisches Lernen*. München 1979.
- Ellis, R.** (1988): “Classroom research: recent methods and findings”. In: G. Kasper (ed.): *Classroom Research*. Amsterdam 1988 (= *AILA Review* 5 (1988)), 20–39.
- El-Sakran, T.** (1984): *The Treatment of Phrasal and Prepositional Verbs in General Purpose English-Arabic Dictionaries*. M. Sc. Dissertation, University of Aston, Birmingham 1984.
- Engel, U.** (1982): „Valenz in Gebrauchswörterbüchern“. In: W. Kühlwein / A. Raasch (Hrsg.): *Stil: Komponenten – Wirkungen. Band II. Kongreßberichte der 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., Mainz 1981*. Tübingen 1982, 49–54.
- Engel, U.** (1990): „Grammatiken eines Jahrzehnts. Einführung in den thematischen Teil“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 16 (1990), 141–146.
- Engel, U. [und U. Teubert]** (1988): „Ulrich Engel im Interview“. In: Mrazović/Teubert (Hrsg.) 1988, 15–27.
- Erdmann, K. O.** (1966): *Die Bedeutung des Wortes. Aufsätze aus dem Grenzgebiet der Sprachpsychologie und Logik*. Darmstadt 1966 [Nachdruck der 4. Aufl., Leipzig 1925, 1900].
- Essler, W. K.** (1969): *Einführung in die Logik*. 2. Aufl. Stuttgart 1969.
- Ettinger, S.** (1991): «Le Dictionnaire du français contemporain (DFC) est mort. Vive le Dictionnaire de français (DDF)». In: *français heute* 22.1 (1991), 22–27.
- Fillmore, Ch. J.** (1989): “Two Dictionaries”. In: *International Journal of Lexicography* 2.1 (1989), 57–83.
- François, J.** (1980): «Le lexique verbal français et les dégroupements homonymiques». In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 90 (1980), 1–24.
- Fries, N.** (1980): *Ambiguität und Vagheit. Einführung und kommentierte Bibliographie*. Tübingen 1980 (Linguistische Arbeiten; 84).
- Galisson, R.** (1983): «Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avancée». In: *Études de linguistique appliquée* 49 (1983), 5–88.
- Galisson, R.** (1987): «De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage. Pour une politique de rénovation des dictionnaires monolingues de FLE à l'école». In: *Cahiers de lexicologie* 51 (1987–II), 95–118.
- Gauger, H.-M.** (1970): *Wort und Sprache. Sprachwissenschaftliche Grundfragen*. Tübingen 1970.

- Gauger, H.-M.** (1973): *Die Anfänge der Synonymik: Girard (1718) und Roubaud (1785). Ein Beitrag zur Geschichte der lexikalischen Semantik.* Mit einer Auswahl aus den Synonymiken beider Autoren. Tübingen 1973.
- Geckeler, H.** (1971): *Strukturelle Semantik und Wortfeldtheorie.* München 1971.
- Gervasi, T.** (1981): "Omonimia e polisemia in tedesco come oggetto et come strumento di indagine lessicografica". In: *Studi tedeschi XXIV* (1981), 231–260.
- Glatigny, M.** (1990): «Présentation: l'importance des marques d'usage». In: Glatigny (éd.) 1990, 7–16.
- Glatigny, M.** (éd.) (1990): *Les marques d'usage dans les dictionnaires (XVII<sup>e</sup>–XVIII<sup>e</sup> siècles).* Coordonné et présenté par M. Glatigny. Lille 1990 (= *Lexique 9* (1990)).
- Gnutzmann, C.** (1983): „Zur Klassifizierung und Bewertung von grammatischen Handbüchern“. In: W. Kühlwein (Hrsg.): *Texte in Sprachwissenschaft, Sprachunterricht und Sprachtherapie* (Kongreßbericht der 13. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL [Köln 1982]). Tübingen 1983 (Forum Angewandte Linguistik; 4), 94–96.
- Godel, R.** (1948): «Homonymie et identité». In: *Cahiers Ferdinand de Saussure* 7 (1948), 5–15 [deutsch in: *Strukturelle Bedeutungslehre*, hrsg. von Horst Geckeler, Darmstadt 1978 (Wege der Forschung; 426), 325–337].
- Goetz, D. / Herbst, Th.** (Hrsg.) (1984): *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie.* 1. Augsburger Kolloquium. München 1984.
- Götze, L.** (1974): „Zu den Begriffspaaren ‘obligatorisch / fakultativ’ und ‘notwendig / nicht notwendig’ in einer Valenzgrammatik und ihre Relevanz für den Sprachunterricht“. In: *Zielsprache Deutsch* 5 (1974), 62–71.
- Götze, L.** (1978): „Zum Problem der Didaktisierung linguistischer Forschungsergebnisse“. In: U. Engel / S. Grosse (Hrsg.): *Grammatik und Deutschunterricht.* Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1977. Düsseldorf 1978, 212–220.
- Götze, L.** (1979): *Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive. Eine didaktische Darstellung für das Fach Deutsch als Fremdsprache.* München 1979.
- Gougenheim, G.** [et al.] (1964): *L'élaboration du français fondamental (1<sup>er</sup> degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base.* Nouvelle édition refondue et augmentée. Paris 1964.
- Greenbaum, S. / Meyer, Ch. / Taylor, J.** (1984): "The image of the dictionary for American College students". In: *Dictionaries* 6 (1984), 31–52.
- Gregg, K. R.** (1984): "Krashen's Monitor and Occam's Razor". In: *Applied Linguistics* 5 (1984), 79–100.
- Greidanus, T.** (1990): *Les constructions verbales en français parlé. Étude quantitative et descriptive de la syntaxe des 250 verbes les plus fréquents.* Tübingen 1990.
- Griffin, P. J.** (1985): *Dictionaries in the ESL Classroom.* M.A. Dissertation, Southern Illinois University 1985.
- Gross, G. / Ibrahim, A.** (1981): «Dictionnaires du français langue étrangère». In: *Le Français dans le Monde* 159 (1981), 26–31.
- Grotjahn, R.** (1989): „[Art.] 89. Empirische Forschungsmethoden: Überblick“. In: K.-R. Bausch / H. Christ / W. Hüllen / H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen 1989, 383–387.
- Häcki Buhofer, A. / Burger, H.** (1992): „Gehören Redewendungen zum heutigen Deutsch?“ In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21 (1992), 11–32.



- Haensch, G.** [et al.] (1982): *De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid 1982 (Biblioteca Románica Hispánica. Manuales; 56).
- Hahn, W. von** (1983): „[Rez.] *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in sechs Bänden*“. In: *Muttersprache* 93 (1983), 242–243.
- Hanks, P.** (1987): „Definitions and Explanations“. In: Sinclair (ed.) 1987, 116–136.
- Happ, H.** (1976): *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*. Göttingen 1976.
- Happ, H.** (1977): «Quelques résultats et problèmes de la recherche valencienne sur le verbe français». In: *Linguisticae Investigationes* I.1 (1977), 411–434.
- Happ, H.** (1978): «Théorie de la valence et enseignement du français». In: *Le Français Moderne* 46 (1978), 97–134.
- Happ, H.** (1979): „Die Dependenzgrammatik im Fremdsprachenunterricht: Resultate und Perspektiven“. In: W. Kleine: *Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik*. Frankfurt [usw.] 1979, 113–158 [dt. Fassung von «La grammaire de dépendance dans l'enseignement: résultats et perspectives». In: *Études de linguistique appliquée* 31 (1978), 110–149].
- Harras, G.** (1986): „Bedeutungsangaben im wörterbuch. Scholastische übungen für linguisten oder verwendungsregeln für benutzer?“. In: Weis/Wiegand/Reis (Hrsg.) 1986, 134–142.
- Harras, G.** (Hrsg.) (1988): *Das Wörterbuch. Artikel und Verweisstrukturen*. Jahrbuch 1987 des Instituts für Deutsche Sprache. Düsseldorf/Bielefeld 1988 (Sprache der Gegenwart; LXXIV).
- Hartmann, R. R. K.** (1982): „Das zweisprachige Wörterbuch im Fremdspracherwerb“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* II. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/New York 1982 (= *Germanistische Linguistik* 3–6/80), 73–86.
- Hartmann, R. R. K.** (1983): „The bilingual learner's dictionary and its uses“. In: *Multilingua* 2 (1983), 195–201.
- Hartmann, R. R. K.** (1983a): „Theory and practice in dictionary-making“. In: Hartmann (ed.) 1983, 3–11.
- Hartmann, R. R. K.** (1983b): „How to label contexts and varieties of usage“. In: Hartmann (ed.) 1983, 109–119.
- Hartmann, R. R. K.** (1985): „Contrastive text analysis and the search for equivalence in the bilingual dictionary“. In: Hyldgaard-Jensen/Zettersten (eds.) 1985, 121–132.
- Hartmann, R. R. K.** (1987): „The Dictionary in Vocabulary Learning, with Particular Reference to English Learners of German“. In: *Perspectives on Language in Performance. Studies in Linguistics, Literary Criticism, and Language Teaching and Learning*. To Honour Werner Hülsen on the Occasion of His Sixtieth Birthday, edited by W. Lörcher and R. Schulze. Vol. 1, Tübingen 1987, 133–147.
- Hartmann, R. R. K.** (1987a): „Four perspectives on dictionary use: a critical review of research methods“. In: Cowie (ed.) 1987, 11–28.
- Hartmann, R. R. K.** (1987b): „Wozu Wörterbücher? Die Benutzungsforschung in der zweisprachigen Lexikographie“. In: *Lebende Sprachen* 32 (1987), 154–156.
- Hartmann, R. R. K.** (1988): „The Learner's Dictionary. Traum oder Wirklichkeit?“. In: Hyldgaard-Jensen/Zettersten (eds.) 1988, 215–235.
- Hartmann, R. R. K.** (1989): „Bilingual dictionary reference skills – some research priorities“. In: *Language & Literature – Theory & Practice. A Tribute to Walter Grauberg*. Nottingham 1989, 17–26.

- Hartmann, R. R. K.** (1989a): “[Art.] 23. The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching”. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 181–189.
- Hartmann, R.R.K.** (1989b): “What we (don't) know about the English language learner as a dictionary user: a critical select bibliography”. [Erscheint] In: R.E.L.C. anniversary volume on *Learners' Dictionaries* [Ms. London 1989].
- Hartmann, R. R. K.** (1991): “[Rez.:] *Epstathiadis Group English Dictionary English-Greek Greek-English* [...]. Annixi Attikis 1989 [...]. *OMEGA English Learner's Dictionary for Speakers of Greek* [...]. English edition (of *Chambers Concise Usage Dictionary*) [...] Greek translation by K. Weber [...] Athens 1989 [...]”. In: *Lexicographica* 7 (1991), 249–258.
- Hartmann, R. R. K.** (1993): “The bilingualised learner's dictionary: Gospel or gimmick? (A transcontinental dialogue on a relatively new genre)”. Exeter 1993 [Ms., 9 Seiten].
- Hartmann, R. R. K.** (1994): “Bilingualised versions of learners' dictionaries”. [Erscheint] In: E. Zöfgen (Hrsg.): *Wörterbücher und ihre Benutzer*. [Themenheft der Zeitschrift] *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 23 (1994).
- Hartmann, R. R. K.** (ed.) (1983): *Lexicography: Principles and Practice*. London [usw.] 1983 (Applied Language Studies).
- Hartmann, R. R. K.** (ed.) (1984): *LEXeter '83 Proceedings*. Papers from the International Congress on Lexicography at Exeter, 9–12 September 1983. Tübingen 1984 (Lexicographica. Series Maior; 1).
- Hartmann, R. R. K. / Bailey, R. / McArthur, T.** (1987): “Yes, but *which* dictionary?” In: *English Today* 10 (April–June 1987), 10–18.
- Hatherall, G.** (1984): “Studying dictionary use: some findings and proposals”. In: Hartmann (ed.) 1984, 183–189.
- Hausmann, F. J.** (1974): „Was ist und was soll ein Lernwörterbuch: *Dictionnaire du français contemporain* verglichen mit dem *Petit Robert*“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 84 (1974), 97–129.
- Hausmann, F. J.** (1976): „Sprache und Welt im Wörterbuch. Wortschatzlernen mit dem ‘Wörterbuch in Sachgruppen’“. In: *französisch heute* 7.2 (1976), 94–104.
- Hausmann, F. J.** (1976a): „Linguistik des Frankreichaufenthaltes“. In: *Linguistik und Didaktik* 27 (1976), 184–189.
- Hausmann, F. J.** (1976b): „Strukturelle Wortschatzbetrachtung vor Saussure“. In: *Romanische Forschungen* 89 (1976), 331–354.
- Hausmann, F. J.** (1976c): „Linguistik des Wortschatzlernens im Französischstudium“. In: *Grazer Linguistische Studien* 4 (1976), 49–60.
- Hausmann, F. J.** (1977): *Einführung in die Benutzung der neufranzösischen Wörterbücher*. Tübingen 1977 (Romanistische Arbeitshefte; 19).
- Hausmann, F. J.** (1977a): «Splendeurs et misères du *Trésor de la langue française*». In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 87 (1977), 212–231.
- Hausmann, F. J.** (1977b): „[Rez.:] Hans-Wilhelm Klein: *Schwierigkeiten des deutsch-französischen Wortschatzes* [...]. Stuttgart 1975“. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 87 (1977), 93–97.
- Hausmann, F. J.** (1979): „Neue Wörterbücher für den Französischunterricht oder: Was ist ein Schulwörterbuch?“. In: *Die Neueren Sprachen* 78 (1979), 331–351.
- Hausmann, F. J.** (1979a): «Un dictionnaire des collocations est-il possible?». In: *Travaux de linguistique et de littérature* 17 (1979), 187–195.

- Hausmann, F. J.** (1982): „Einleitung [zum Themenheft *Wörterbücher*]“. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50 (1982), 1–2.
- Hausmann, F. J.** (1982a): „Neue Wörterbücher für den Französischunterricht II“. In: *Die Neueren Sprachen* 81 (1982), 191–219.
- Hausmann, F. J.** (1982b): „Kollokationswörterbücher des Lateinischen und Französischen im 16. und 17. Jahrhundert“. In: P. Wunderli / W. Müller (Hrsg.): *Romania historica et Romana hodierna*. Festschrift für Olaf Deutschmann zum 70. Geburtstag, 14. März 1982. Bern/Frankfurt 1982, 183–199.
- Hausmann, F. J.** (1983): „Wörterbücher in Frankreich und Deutschland. Ein Vergleich“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* III. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1983 (= *Germanistische Linguistik* 1–4/82), 119–155.
- Hausmann, F. J.** (1983a): „Neue spanische Wörterbücher“. In: *Hispanorama* 35 (November 1983), 156–161.
- Hausmann, F. J.** (1983b): „Vorwort [zur deutschen Lizenzausgabe]“. In: *Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau I*. Frankfurt [usw.] 1983, V–XI.
- Hausmann, F. J.** (1984): «Diderot lexicographe». In: T. Heydenreich (Hrsg.): *Denis Diderot 1713–1784. Zeit – Werk – Wirkung*. Zehn Beiträge. Erlangen 1984, 53–61.
- Hausmann, F. J.** (1984a): „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31 (1984), 395–406.
- Hausmann, F. J.** (1985): „Neue französische Wörterbücher III“. In: *Die Neueren Sprachen* 84 (1985), 686–720.
- Hausmann, F. J.** (1985a): „Lexikographie“. In: Schwarze/Wunderlich (Hrsg.) 1985, 367–411.
- Hausmann, F. J.** (1985b): «Trois paysages dictionnaires: La Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne». In: *Lexicographica* 1 (1985), 24–50.
- Hausmann, F. J.** (1985c): „Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels“. In: Bergenholtz/Mugdan (Hrsg.) 1985, 118–129.
- Hausmann, F. J.** (1985d): „Phraseologische Wörterbücher des Deutschen“. In: *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 16 (1985), 105–109.
- Hausmann, F. J.** (1985e): „Welche französischen Wörterbücher soll ich kaufen?“. In: Zöfgen (Hrsg.) 1985, 90–97.
- Hausmann, F. J.** (1986): „Für und Wider einer distinktiven Synonymik des Deutschen“. In: Weis/Wiegand/Reis (Hrsg.) 1986, 237–241.
- Hausmann, F. J.** (1987): „Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht“. In: *Die Neueren Sprachen* 86 (1987), 426–445.
- Hausmann, F. J.** (1987a): «Le dictionnaire, catalogue d'emplois: Étude de lexicographie comparée». In: *Cahiers de lexicologie* 50 (1987-I), 107–114.
- Hausmann, F. J.** (1988): «Le TLF, prix d'excellence? La place du *Trésor de la langue française* dans la lexicographie internationale». In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 98 (1988), 113–124.
- Hausmann, F. J.** (1989): „[Art.] 91. Wörterbuchtypologie“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 968–981.
- Hausmann, F. J.** (1989a): “[Art] 11. Dictionary Criminality”. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 97–101.

- Hausmann, F. J.** (1989b): „[Art.] 53. Die Markierung im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch: eine Übersicht“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 649–657.
- Hausmann, F. J.** (1989c): «[Art.] 95. Le dictionnaire de collocations». In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 1010–1019.
- Hausmann, F. J.** (1989d): „Was ist und was soll ein Kollokationswörterbuch?“ In: *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch. Ein neues Wörterbuch zum Schreiben, Lernen, Formulieren* [...] [= KFD]. Berlin [usw.]: Langenscheidt 1989, 5–9.
- Hausmann, F. J.** (1990): «De quoi se compose l'article de dictionnaire? L'importance du sous-adressage». In: Magay/Zigány (eds.) 1990, 59–66.
- Hausmann, F. J.** (1990a): «La définition est-elle utile? Regard sur les dictionnaires allemands, anglais et français». In: J. Chaurand / F. Mazière (éds.): *La Définition. Actes du Colloque la Définition*, organisé par le CÉLEX de l'Université Paris-Nord (...) à Paris, les 18 et 19 novembre 1988. Paris 1990, 225–235.
- Hausmann, F. J.** (1991): „[Art.] 303. Typologie der zweisprachigen Spezialwörterbücher“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1991, 2877–2881.
- Hausmann, F. J. / Gorbahn, A.** (1989): “COBUILD and LDOCE II. A comparative review”. In: *International Journal of Lexicography* 2.1 (1989), 44–56.
- Hausmann, F. J. / Wiegand, H. E.** (1989): “[Art.] 36. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries: A Survey”. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 328–360.
- Hausmann, F. J. / Reichmann, O. / Wiegand, H. E. / Zgusta, L.** (Hrsg.) (1989): *Wörterbücher · Dictionaries · Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie* [...]. Erster Teilband. Berlin/New York 1989 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 5.1).
- Hausmann, F. J. / Reichmann, O. / Wiegand, H. E. / Zgusta, L.** (Hrsg.) (1990): *Wörterbücher · Dictionaries · Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie* [...]. Zweiter Teilband. Berlin/New York 1990 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 5.2).
- Hausmann, F. J. / Reichmann, O. / Wiegand, H. E. / Zgusta, L.** (Hrsg.) (1991): *Wörterbücher · Dictionaries · Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie* [...]. Dritter Teilband. Berlin/New York 1991 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 5.3).
- Heath, D.** (1982): “The treatment of grammar and syntax in monolingual English dictionaries for advanced learners”. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50 (1982), 95–107.
- Heath, D.** (1985): „Wer nützt die Wörterbücher? Wem nützen die Wörterbücher?“ In: A. Addison / K. Vogel (Hrsg.): *Fremdsprachenausbildung an der Universität. Aus der Praxis für die Praxis: Grundlagen, Voraussetzungen, Kurskonzepte*. Bochum 1985 (Fremdsprachen in Lehre und Forschung; 1), 110–120.
- Heath, D. / Herbst, Th.** (1985): „Wer weiß schon, was im Wörterbuch steht? Plädoyer für mehr Wörterbucharbeit im Englischunterricht“. In: *Die Neueren Sprachen* 84.6 (1985), 580–595.
- Heger, K.** (1963): „Homographie, Homonymie und Polysemie“. In: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 79 (1963), 471–491.
- Helbig, G.** (1965): „Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2 (1965), 10–23.
- Helbig, G.** (1983): „Valenz und Lexikographie“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 20 (1983), 137–143 [wieder abgedruckt u.d.T.: „Zu Lexikoneinträgen für Verben unter dem Aspekt

- der semantischen und syntaktischen Valenz“. In: Schildt/Viehweger (Hrsg.) 1983, 166–186].
- Helbig, G.** (1987): „Zwischen Wort- und Satzsemantik“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 15 (1987), 303–310.
- Henke, K. / Pätzold, K. M.** (1985): „Englische Wörterbücher und Nachschlagewerke“. In: Zöfgen (Hrsg.) 1985, 98–180.
- Henne, H.** (1972): *Semantik und Lexikographie. Untersuchungen zur lexikalischen Kodifikation der deutschen Sprache*. Berlin/New York 1972 (Studia Linguistica Germanica; 7).
- Henne, H.** (1977): „Was die Valenzlexikographie bedenken sollte“. In: Henne [et al.] 1977, 5–18.
- Henne, H.** (1979): „Wörterbuchprobleme in der Diskussion. Protokoll und Kommentar der Abschlusssitzung“. In: Ders. (Hrsg.): *Praxis der Lexikographie. Berichte aus der Werkstatt*. Tübingen 1979, 131–137.
- Henne, H.** [et al.] (1977): *Kolloquium über Lexikographie. Kopenhagen 1976*. Beiträge von Helmut Henne [et al.]. København 1977 (Kopenhagener Beiträge zur germanistischen Linguistik; 12).
- Henrici, G.** (1989): „Deutsch als Fremdsprache. Quo vadis? Konstituierungsprobleme eines jungen akademischen Fachs“. In: *Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Jena 1989, 31–49.
- Henrici, G.** (1990): „‘L2 Classroom Research’: Die Erforschung des gesteuerten Fremdspracherwerbs“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1 (1990), 21–61.
- Henrici, G. / Herlemann, B.** (1986): „Semantisierungsprobleme im DaF/DaZ-Unterricht. Zum Beispiel Kontaktaufnahme – Kontaktbeendigung: Begrüßen – Verabschieden“. In: R. Eppeneder (Hrsg.): *Routinen im Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe-Institut 1986, 262–342 [und einem Nachtrag 1–37].
- Henrici, G. / Kostrzewa, F. / Zöfgen, E.** (1991): „Zur Wirkung von Bedeutungserklärungsverfahren auf Verstehen und Behalten. Ergebnisse aus einem empirischen Projekt“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2.2 (1991), 30–65.
- Herbst, Th.** (1984): „Bemerkungen zu den Patternsystemen des Advanced Learner's Dictionary und des Dictionary of Contemporary English“. In: Goetz/Herbst (Hrsg.) 1984, 139–165.
- Herbst, Th.** (1985): „Von Fehlern, die vermeidbar wären. Ein weiteres Argument für mehr Wörterbucharbeit im Englischunterricht.“ In: Zöfgen (Hrsg.) 1985, 236–248.
- Herbst, Th.** (1986): „Defining with a controlled defining vocabulary in foreign learners' dictionaries“. In: *Lexicographica* 2 (1986), 101–119.
- Herbst, Th.** (1987): „A proposal for a valency dictionary of English“. In: R. Ilson (ed.): *A Spectrum of Lexicography. Papers from AILA Brussels 1984*. Amsterdam/Philadelphia 1987, 29–47.
- Herbst, Th.** (1991): „Ausspracheangaben in englischen Wörterbüchern – kein Raum für Innovation?“ In: *Lexicographica* 7 (1991), 169–181.
- Heringer, H. J.** (1981): „Die Unentscheidbarkeit der Ambiguität“. In: *Logos Semantikos: studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu 1921–1981*. Hrsg. von W. Dietrich und H. Geckeler. Vol. 3: Semantik. Berlin/New York/Madrid 1981, 93–127.
- Heringer, H. J.** (1987): „Was lange währt. Gedanken zum Mannheimer Valenzwörterbuch“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 15 (1987), 311–317.
- Hermanns, F.** (1988): „Das lexikographische Beispiel. Ein Beitrag zu seiner Theorie“. In: Harras (Hrsg.) 1988, 161–195.

- Hernández, H.** (1989): *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución de la lexicografía monolingüe española*. With an English Summary. Tübingen 1989 (Lexicographica. Series Maior; 28).
- Hessky, R.** (1992): „Grundfragen der Phraseologie“. In: Ágel/Hessky (Hrsg.) 1992, 77–99.
- Hilty, G.** (1971): „Bedeutung als Semstruktur“. In: *Vox Romanica* 30 (1971), 242–263.
- Hoberg, R.** (1978): „Zur Frage der Benutzer eines neuen großen Wörterbuchs der deutschen Gegenwartssprache“. In: H. Henne [et al.] (Hrsg.): *Interdisziplinäres deutsches Wörterbuch in der Diskussion*. Düsseldorf 1978 (Sprache der Gegenwart; 45), 31–41.
- Hoffmann, L.** (1969): „Die Bedeutung statistischer Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht“. In: *Glottodidactica* 3/4 (1969), 47–81.
- Höhle, T.** (1978): *Lexikalische Syntax: Die Aktiv-Passiv-Relation und andere Infinitivkonstruktionen im Deutschen*. Tübingen 1978 (Linguistische Arbeiten; 67).
- Householder, F. W.** (1967): “Summary Report”. In: Householder/Saporta (eds.) 1967, 279–282.
- Householder, F. W. / Saporta, S.** (eds.) (1967): *Problems in lexicography*. 2<sup>nd</sup> ed. with add. and corr. Bloomington/The Hague 1967 [1<sup>st</sup> ed. 1962: *International Journal of American Linguistics* 28].
- Hüllen, W.** (1989): “In the beginning was the gloss. Remarks on the historical emergence of lexicographical paradigms”. In: James (ed.) 1989, 100–116.
- Hüllen, W.** (1989a): „Von Glossaren und frühen Lehrbüchern für den fremdsprachlichen Unterricht“. In: E. Kleinschmidt (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachpolitik und Praxis*. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübingen 1989, 112–122.
- Hüllen, W.** (1994): „Von Kopf bis Fuß. Das Vokabular zur Bezeichnung des menschlichen Körpers in zwei onomasiologischen Wörterbüchern des 16. und 17. Jahrhunderts“. In: Hüllen (Hrsg.) 1994, 130–153.
- Hüllen, W.** (Hrsg.) (1994): *Die Welt in einer Liste von Wörtern / The world in a list of words*. Tübingen 1994 (Lexicographica. Series Maior) [im Druck].
- Hyldgaard-Jensen, K. / Zettersten, A.** (eds.) (1985): *Symposium on Lexicography II*. Proceedings of the Second International Symposium on Lexicography May 16–17, 1984 at the University of Copenhagen. Tübingen 1985 (Lexicographica. Series Maior; 5).
- Hyldgaard-Jensen, K. / Zettersten, A.** (eds.) (1988): *Symposium on Lexicography III*. Proceedings of the Third International Symposium on Lexicography May 14–16, 1986 at the University of Copenhagen. Tübingen 1988 (Lexicographica. Series Maior; 19).
- Ickler, Th.** (1982): „Ein Wort gibt das andere. Auf dem Weg zu einem ‘Wörter-Lesebuch’ für Deutsch als Fremdsprache“. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50 (1982), 3–17.
- Ickler, Th.** (1985): „Valenz und Bedeutung. Beobachtungen zur Lexikographie des Deutschen als Fremdsprache“. In: Bergenholtz/Mugdan (Hrsg.) 1985, 358–377.
- Ickler, Th.** (1988): „Wörterbuchkultur in Deutschland“. In: Harras (Hrsg.) 1988, 374–393.
- Ilson, R.** (1985): “Introduction”. In: Ilson (ed.) 1985, 1–6.
- Ilson, R.** (1986): “General English dictionaries for Foreign learners: Explanatory techniques in dictionaries”. In: *Lexicographica* 2 (1986), 214–222.
- Ilson, R.** (ed.) (1985): *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford [usw.] 1985 (ELT Documents; 120).
- Iqbal, Z.** (1987): *Aspects of the Learner's Dictionary with Special Reference to Advanced Pakistani Learners of English*. Ph. D. Dissertation, University of Aston at Birmingham 1987.

- Jain, M. P.** (1981): "On meaning in the foreign learner's dictionary". In: Cowie (ed.) 1981, 274–286.
- James, G.** (ed.) (1989): *Lexicographers and their Works*. Exeter 1989 (Exeter Linguistic Studies; 14).
- Jansen, J./Mergeai, J. P./Vanandroye, J.** (1987): "Controlling LDOCE's controlled vocabulary". In: Cowie (ed.) 1987, 78–94.
- Jehle, G.** (1990): „Grammatik und Kollokationen im *Longman Dictionary of Contemporary English*“. In: *Die Neueren Sprachen* 89 (1990), 498–507.
- Jehle, G.** (1990a): *Das englische und französische Lernerwörterbuch in der Rezension. Theorie und Praxis der Wörterbuchkritik*. Tübingen 1990 (Lexicographica. Series Maior; 30).
- Käge, O.** (1982): „Noch 'ugs.' oder doch schon 'derb'? Bemerkungen und Vorschläge zur stilistischen Markierung in deutschen einsprachigen Wörterbüchern“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* II. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/New York 1982 (= *Germanistische Linguistik* 3–6/80), 109–120.
- Kamlah, W./Lorenzen, P.** (1967): *Logische Propädeutik oder Vorschule des vernünftigen Redens*. Mannheim 1967.
- Kempcke, G.** (1983): „Aktuelle theoretische Probleme der lexikographischen Praxis“. In: Schildt/Viehweger (Hrsg.) 1983, 157–168.
- Kempcke, G.** (1992): „Organisationsprinzipien und Informationsangebote in einem Lernerwörterbuch“. In: U. Brauße / D. Viehweger (Hrsg.): *Lexikontheorie und Wörterbuch. Wege der Verbindung von lexikologischer Forschung und lexikographischer Praxis*. Tübingen 1992 (Lexicographica. Series Maior; 44), 165–243.
- Kharma, N.** (1985): "Wanted: a brand new type of learner's dictionary". In: *Multilingua* 4 (1985), 85–90.
- Kielhöfer, B.** (1975): *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg/Ts. 1975.
- Klappenbach, R.** (1971): „Homonymie oder polysemes Wort?“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 8 (1971), 99–104.
- Klein, H.-W.** (1975): *Schwierigkeiten des deutsch-französischen Wortschatzes*. Germanismen – Faux amis. Revidierte und erweiterte Fassung. Stuttgart 1975 [<sup>1</sup>1968].
- Kleineidam, H./Monfils, Ch.** (1976): *Übungen zur Morphosyntax des Französischen*. München 1976 (Hueber Hochschulreihe; 32).
- Knapp, K.** (1980): „Weiterlernen. Zur Bedeutung von Wahrnehmungs- und Interpretationsstrategien beim Zweitsprachenerwerb“. In: *Linguistik und Didaktik* 43/44 (1980), 257–271.
- Knapp-Potthoff, A./Knapp, K.** (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart [usw.] 1982.
- Korhonen, J.** (1990): „Zur (Un-)Verständlichkeit der lexikographischen Darstellung von Phraseologismen“. In: Magay/Zigány (eds.) 1990, 197–206.
- Korosadowicz-Strużyńska, M.** (1980): "Word collocations in FL vocabulary instruction". In: *Studia Anglica Posnaniensia* 12 (1980), 109–120.
- Kostrzewska, F.** (1991): *Merkmale verstehens- und behaltensfördernder kontextueller Bedeutungserklärungen*. Phil. Diss. Bielefeld 1991 [unveröffentlicht].
- Kostrzewska, F.** (1992): *Können und sollen Zweitsprachenerwerbsforscher und Fremdsprachendidaktiker rechnen?* Bielefeld 1992 [Ms.; 16 Seiten].

- Kotschi, Th.** (1979): „Zu einem neuen Valenzlexikon der französischen Verben“. In: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 95 (1979), 398–412.
- Kotschi, Th.** (1981): „Verbvalenz im Französischen“. In: Th. Kotschi (Hrsg.): *Beiträge zur Linguistik des Französischen*. Tübingen 1981, 80–122.
- Krashen, S. D.** (1976): “Formal and informal linguistic environment in language acquisition and language learning”. In: *TESOL Quarterly* 10 (1976), 157–168.
- Krashen, S. D.** (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford 1981.
- Krashen, S. D.** (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford 1982.
- Krings, H. P.** (1986): *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen 1986.
- Krings, H. P.** (1987): „Fremdsprachenausbildung an der Hochschule: Aufsatz oder Übersetzung – Ein Prozeßvergleich“. In: R. Ehnert / W. Schleyer (Hrsg.): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft – Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg 1987, 71–90.
- Kromann, H.-P.** (1989): „Zur funktionalen Beschreibung von Kollokationen und Phraseologismen in Übersetzungswörterbüchern“. In: G. Gréciano (éd.): *EUROPHRAS 88. Phraséologie Contrastive. Actes du Colloque International Klingenthal-Strasbourg 12–16 mai 1988*. Strasbourg 1989, 265–272.
- Kromann, H.-P.** (1992): „Wörterbücher und ihre Benutzer. Wörterbücher mit Deutsch als Fremdsprache“. In: Ägel/Hessky (Hrsg.) 1992, 151–164.
- Kromann, H.-P. / Riiber, Th. / Rosbach, P.** (1984): „Überlegungen zu Grundfragen der zweisprachigen Lexikographie“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* V. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1984 (= *Germanistische Linguistik* 3–6/84), 159–238.
- Kubczak, J.** (1979): „Lemmatauswahl für ein Verbwörterbuch für fortgeschrittene Deutschlerner. Kriterien und Probleme“. In: *Kongreßbericht der 9. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL. e.V., Mainz 1978*. Band II: *Übersetzungswissenschaft, Linguistik, Beschreibung der Gegenwartssprachen, Soziolinguistik, Psycholinguistik*. Herausgegeben von Matthias Hartig [et al.]. Heidelberg 1979, 13–23.
- Kühn, P.** (1983): „Sprachkritik und Wörterbuchbenutzung“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* III. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1983 (= *Germanistische Linguistik* 1–4/82), 157–177.
- Kühn, P.** (1984): „Primär- und sekundärsprachliche Grundwortschatzlexikographie: Probleme, Ergebnisse, Perspektiven“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* V. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1984 (= *Germanistische Linguistik* 3–6/84), 239–306.
- Kühn, P.** (1987): *Mit dem Wörterbuch arbeiten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Wörterbuchbenutzung*. Bonn-Bad Godesberg 1987 (Schriften zur Deutsch-Didaktik).
- Kühn, P.** (1989): „[Art.] 13. Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 111–127.
- Lamy, M.-N.** (1985): “Innovative practices in French monolingual learners' dictionaries as compared with their English counterparts”. In: Ilson (ed.) 1985, 25–34.
- Landau, S. I.** (1984): *Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography*. New York 1984.
- Latour, B.** (1978): „Zur didaktischen Anwendbarkeit der Valenztheorie“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4 (1978), 102–115.



- Leitner**, G. (1984): „Grammatische Handbücher des Englischen“. In: *Die Neueren Sprachen* 83 (1984), 400–421.
- Literski**, K.-M. (1987): „»Les cris des animaux« – ein deutsch-französischer Vergleich“. In: *französisch heute* 18 (1987), 323–337.
- Lübke**, D. (1982): *Das Wörterbuch im Französischunterricht. Überlegungen zu den Schulwörterbüchern von morgen*. München 1982 (Langenscheidts-Arbeitshilfen für den Fremdsprachenlehrer; Heft 17).
- Ludwig**, K.-D. (1986): „Nichtdenotative Informationen lexikalischer Einheiten als Wörterbucheinträge“. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 39 (1986), 182–194.
- Ludwig**, K.-D. (1991): *Markierungen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch des Deutschen*. Ein Beitrag zur Metalexikographie. Tübingen 1991 (Lexicographica. Series maior; 38).
- Lutzeier**, P. R. (1981): *Wort und Feld. Wortsemantische Fragestellungen mit besonderer Berücksichtigung des Wortfeldbegriffs*. Tübingen 1981 (Linguistische Arbeiten; 103).
- Lyons**, J. (1977): *Semantics*. Vol. 2. Cambridge [usw.] 1977.
- MacFarquhar**, P. / **Richards**, J. (1983): „On dictionaries and definitions“. In: *RELC Journal* 14.1 (1983), 111–124.
- Mackin**, R. (1978): „On collocations: ‘Words shall be known by the company they keep’“. In: P. Strevens (ed.): *In honour A. S. Hornby*. Oxford [usw.] 1978, 149–165.
- Magay**, T. / **Zigány**, J. (eds.) (1990): *BudaLEX '88 Proceedings*. Papers from the 3<sup>rd</sup> International EURALEX Congress, Budapest, 4–9 September 1988. Budapest 1990.
- Malige-Klappenbach**, H. (1986): *Das „Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache“*. Bericht, Dokumentation und Diskussion. Tübingen 1986 (Lexicographica. Series Maior; 12).
- Marello**, C. (1990): „[Art.] 105. The Thesaurus“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1990, 1083–1094.
- Martin**, W. (1985): „Reflections on learners' dictionaries“. In: Hyldgaard-Jensen/Zettersten (eds.) 1985, 169–181.
- Martinet**, A. (1967): «Connotation, poésie et culture». In: *To Honor Roman Jakobson. Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday, 11 October 1966*. Vol. II. The Hague/Paris 1967, 1288–1294.
- Mathews**, M. M. (1933): *A Survey of English Dictionaries*. Oxford 1933.
- Mayr**, E. / **Schratz**, M. / **Wieser**, I. (1989): *Fachdidaktik im Dialog. Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis schulischer Unterrichtsfächer und universitärer Lehrerbildung*. Baltmannsweiler 1989.
- Meißner**, F. J. (1987): „«Est-ce que tu t'entends bien avec ton dico?» Ein Test zur Wörterbucharbeit für fortgeschrittene Französischlerner“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 34 (1987), 62–69.
- Menzel**, W. (1977): „Im Wörterbuch nachschlagen“. In: *Praxis Deutsch* 21 (1977), 38–39.
- Menzel**, W. / **Heinze**, H. (1977): „Arbeitstechniken“. In: *Praxis Deutsch* 21 (1977), 10–16.
- Messelaar**, P. A. (1985): «Polysémie et homonymie dans des dictionnaires monolingues de deux pays romans». In: *Quaderni di semantica* 6 (1985), 145–158.
- Messelaar**, P. A. (1985a): «Polysémie et homonymie chez les lexicographes. Plaidoyer pour plus de systématisation». In: *Cahiers de lexicologie* 46 (1985), 45–56.

- Miller, G. A. / Gildea, M. P.** (1983/84): "How to misread a dictionary". In: *AILA Bulletin*, Last Issue [1983/84], 13–26.
- Mitchell, E.** (1983): *Search-Do Reading: Difficulties in Using a Dictionary*. Aberdeen 1983 (College of Education, Formative Assessment of Reading – Working Papers; 21).
- Möhle, D.** (1980): *Die Wortschatzstruktur in Lehrwerken für den Französischunterricht*. Untersuchung am Beispiel des *Cours de Base*. Frankfurt/Bern 1980.
- Moilanen, M.** (1985): „Zum Begriff der Notwendigkeit bei der Satzgliedanalyse“. In: *Grammatik im Unterricht: 3. Sprachwissenschaftliches Kolloquium Finnland-DDR. 5.–7. September 1984*, hrsg. von K. Nyholm. Åbo 1985, 185–198.
- Mok, Q. I. M.** (1978): „Polysemie en homonymie in recente Franse woordenboeken“. In: *Forum der Letteren* 19 (1978), 105–117.
- Moon, R.** (1987): "The analysis of meaning". In: Sinclair (ed.) 1987, 86–103.
- Mrazović, P. / Teubert, W.** (Hrsg.) (1988): *Valenzen im Kontrast. Ulrich Engel zum 60. Geburtstag* [...]. Redaktion E. Teubert. Heidelberg 1988.
- Mugdan, J.** (1985): „Pläne für ein grammatisches Wörterbuch. Ein Werkstattbericht“. In: Bergenholtz/Mugdan (Hrsg.) 1985, 187–224.
- Müllich, H.** (1990): »Die Definition ist blöd!« *Herübersetzen mit dem einsprachigen Wörterbuch*. Das französische und englische Lernerwörterbuch in der Hand deutscher Schüler. Tübingen 1990 (Lexicographica. Series maior; 37).
- Nesi, H.** (1984): *Dealing with Lexical Errors*. M. Sc. Dissertation, University of Aston, Birmingham 1984.
- Neubauer, F.** (1977): „Einige Aspekte umgangssprachlicher Lexika“. In: Petöfi/Bredemeier (Hrsg.) 1977, 27–64.
- Neubauer, F.** (1980): *Die Struktur der Explikation in deutschen einsprachigen Wörterbüchern*. Eine vergleichende lexiko-semantische Analyse. Hamburg 1980 (Papiere zur Textlinguistik; 27).
- Neubauer, F.** (1984): "The language of explanation in monolingual dictionaries". In: Hartmann (ed.) 1984, 117–123.
- Neubauer, F.** (1985): „Auf der Spur des unbekanntes Wesens“. In: Zöfgen (Hrsg.) 1985, 216–235.
- Neubauer, F. / Petöfi, J. S.** (1981): "Word semantics, lexicon system, and text interpretation". In: H.-J. Eikmeyer / H. Rieser (eds.): *Words, Worlds, and Contexts. New Approaches in Word Semantics*. Berlin/New York 1981, 343–377.
- Nikula, H.** (1978): *Kontextuell und lexikalisch bedingte Ellipse*. Åbo 1978 (Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundations; 35).
- Nikula, H.** (1986): „Wörterbuch und Kontext. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels“. In: Weis/Wiegand/Reis (Hrsg.) 1986, 187–192.
- Nikula, H.** (1986a): „Valenz und Text“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 23 (1986), 263–268.
- Oesterreicher, W.** (1978): „[Rez.:] Winfried Busse / Jean Pierre Dubost, *Französisches Verblexikon*. [...] Stuttgart: Klett-Cotta 1977 [...]“. In: *französisch heute* 9 (1978), 291–295.
- Opitz, K.** (1979): "Technical dictionaries: testing the requirements of the professional user". In: *Dictionaries and their Users*. Papers from the 1978 B.A.A.L. Seminar on Lexicography, edited by R. R. K. Hartmann. Exeter 1979 (= *ITL. Review of Applied Linguistics* 45/46. 1979), 89–95.
- Osselton, N. E.** (1958): *Branded Words in English before Johnson*. Groningen 1958.

- Pätzold, K. M.** (1987): "Context is all. *The BBI Combinatory Dictionary of English and the German Learner*". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 16 (1987), 151–182.
- Petöfi, J. S. / Bredemeier, J.** (Hrsg.) (1977): *Das Lexikon in der Grammatik – die Grammatik im Lexikon*. Hamburg 1977 (Papiere zur Textlinguistik; 13).
- Pilz, K. D.** (1987): „Allgemeine und phraseologische Wörterbücher. Brauchen wir überhaupt phraseologische Wörterbücher?“ In: J. Korhonen (Hrsg.): *Beiträge zur allgemeinen und germanistischen Phraseologieforschung*. Internationales Symposium in Oulu 13.–15 Juni 1986. Oulu 1987, 129–154.
- Pinkal, M.** (1985): *Logik und Lexikon – die Semantik des Unbestimmten*. Berlin/New York 1985 (Grundlagen der Kommunikation).
- Projektgruppe Verbvalenz** [unter Leitung von H. Schumacher] (1981): *Konzeption eines Wörterbuchs deutscher Verben*. Zu Theorie und Praxis einer semantisch orientierten Valenzlexikographie. Tübingen 1981 (Forschungsberichte des IDS; 45).
- Püschel, U.** (1986): „Vom Nutzen synonymisch und sachlich gegliederter Wörterbücher des Deutschen. Überlegungen zu ausgewählten historischen Beispielen“. In: *Lexicographica* 2 (1986), 223–243.
- Quasthoff, U. M. / Hartmann, D.** (1982): „Bedeutungserklärungen als empirischer Zugang zu Wortbedeutungen. Zur Entscheidbarkeit zwischen holistischen und komponentiellen Bedeutungskonzeptionen“. In: *Deutsche Sprache* 10 (1982), 97–118.
- Quemada, B.** (1967): *Les dictionnaires du français moderne 1539–1863. Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*. Paris 1967.
- Quetz, H.** (1989): „Ist Grammatikunterricht noch zeitgemäß?“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 36 (1989), 303–312.
- Quirk, R.** (1973): "The social impact of dictionaries in the U. K.". In: R. I. MacDavid / A. R. Duckert (eds.): *Lexicography in English*. New York 1973 (Annals of the New York Academy of Sciences; 211), 76–88.
- Rampillon, U.** (1986): „Fremdsprachen lernen – aber wie?“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 39.2 (1986), 73–79.
- Rasmussen, J.** (1985): «Enquête sur l'emploi du dictionnaire danois-français de BLINKENBERG et de HØYBE». In: *Copenhagen School of Economics and Business Administration Language Department Publication N 7* (1985), 130–154.
- Reichmann, O.** (1990): „[Art.] 101. Das onomasiologische Wörterbuch: Ein Überblick“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1990, 1057–1067.
- Renouf, A.** (1987): "Corpus Development". In: Sinclair (ed.) 1987, 1–40.
- Rettig, W.** (1985): „Die zweisprachige Lexikographie Französisch-Deutsch, Deutsch-Französisch. Stand, Probleme, Aufgaben“. In: *Lexicographica* 1 (1985), 83–124.
- Rey, A.** (1977): *Le lexique: Images et modèles. Du dictionnaire à la lexicologie*. Paris 1977.
- Rey, A.** (1990): «Les marques d'usage et leur mise en place dans les dictionnaires du XVII<sup>e</sup> siècle: le cas Furetière». In: Glatigny (éd.) 1990, 17–29.
- Rey-Debove, J.** (1970): «Nature et fonction de l'exemple dans les dictionnaires de langue». In: *Actele celui de – alXII – lea congres internațional de lingvistica și filologie romanica*. Band 1. Bucarest 1970, 1049–1056.
- Rey-Debove, J.** (1971): *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris 1971 (Approaches to Semiotics; 13).
- Ripfel, M.** (1989): „Ergebnisse einer Befragung zur Benutzung ein- und zweisprachiger Wörterbücher“. In: *Lexicographica* 5 (1989), 178–201.

- Ripfel**, M. (1990): „[Art.] 171. Probleme der Erhebung metalexikographischer Daten“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1990, 1631–1638.
- Rück**, H. (1985): „[Rez.:] *Dictionnaire du français langue étrangère*. Niveau 1, Paris [...] 1978 [...] Niveau 2, Paris [...] 1983 [...]“. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 32.1 (1985), 100-101.
- Saavedra**, M. (1985): “Tres diccionarios monolingües del español”. In: Zöfgen (Hrsg.) 1985, 181–215.
- Ščerba**, L. V. (1940): “Opyt obščej teorii leksikografii”. In: *Leksikografičeskij sbornik* 3 (1940), 89–117 [deutsche Übersetzung in: W. Wolski (Hrsg.): *Aspekte der sowjetrussischen Lexikographie*. Übersetzungen, Abstracts, bibliographische Angaben. Tübingen 1982 (Reihe Germanistische Linguistik; 43), 17–62].
- Schaeder**, B. (1981): *Lexikographie als Praxis und Theorie*. Tübingen 1981 (Reihe Germanistische Linguistik; 34).
- Schaeder**, B. (1984): „Anleitung zur Benutzung neuhochdeutscher Wörterbücher“. In: *Der Deutschunterricht* 36.5 (1984), 81–95.
- Schaeder**, B. (1985): „Die Beschreibung der Präpositionen im einsprachigen deutschen Wörterbuch“. In: Bergenholtz/Mugdan (Hrsg.) 1985, 278–307.
- Schaeder**, B. (1987): *Germanistische Lexikographie*. Tübingen 1987 (Lexicographica. Series Maior; 21).
- Schaeder**, B. (1989): „[Art.] 59. Diafrequente Markierungen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 688–693.
- Schildt**, J. (1969): „Gedanken zum Problem Homonymie – Polysemie in synchronischer Sicht“. In: *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 22 (1969), 352–359.
- Schildt**, J. / **Viehweger**, D. (Hrsg.) (1983): *Die Lexikographie von heute und das Wörterbuch von morgen. Analysen – Probleme – Vorschläge*. Berlin 1983 (Linguistische Studien, Reihe A, Arbeitsberichte 109).
- Schogt**, H. G. (1976): *Sémantique synchronique: synonymie, homonymie, polysémie*. Toronto/ Buffalo 1976.
- Schröder**, K. (1984): „Die Vermittlung von englischem Wortschatz in Lehrwerken des 17. und 18. Jahrhunderts“. In: Goetz/Herbst (Hrsg.) 1984, 300–333.
- Schumacher**, H. (1986): „Stand und Aufgaben der germanistischen Valenzlexikographie“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* VI.1. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1986 (= *Germanistische Linguistik* 84-86/1986), 327–389.
- Schumacher**, H. (Hrsg.) (1987): *Valenzbibliographie* (Stand: Dezember 1986). Mannheim 1987.
- Schwarze**, Ch. / **Wunderlich**, D. (Hrsg.) (1985): *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts. 1985.
- Seiffert**, H. (1972): *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Erster Band: *Sprachanalyse – Deduktion – Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften*. 2. Aufl. München 1972.
- Sinclair**, J. (1988): “Collocation: a progress report”. In: R. Steel / T. Threadgold (eds.): *Language Topics. An International Collection of Papers by Colleagues, Students and Admirers of Professor Michael Halliday to honour him on his retirement*. Vol. II. Amsterdam 1988, 319–331.
- Sinclair**, J. (ed.) (1987): *Looking up. An account of the COBUILD Project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English Language Dictionary*. London and Glasgow 1987.

- Snell-Hornby, M.** (1987): "Towards a learner's bilingual dictionary". In: Cowie (ed.) 1987, 159–170.
- Snell-Hornby, M.** (ed.) (1988): *Zürilex '86 Proceedings*. Papers read at the EURALEX International Congress, University of Zürich, 9–14 September 1986. Tübingen 1988.
- Stammerjohann, H.** (1983): *Französisch für Lehrer. Linguistische Daten für Studium und Unterricht*. München 1983.
- Standop, E.** (1985): *Englische Wörterbücher unter der Lupe*. Tübingen 1985 (Lexicographica. Series Maior; 2).
- Stark, M. P.** (1990): *Dictionary Workbooks. A Critical Evaluation of Dictionary Workbooks for the Foreign Language Learner*. Exeter 1990 (Exeter Linguistic Studies; 16).
- Starnes, De Witt T. / Noyes, G. E.** (1991): *The English Dictionary from Cawdrey to Johnson 1604–1755*. New edition with an introduction and a select bibliography by G. Stein. Amsterdam/Philadelphia 1991 [zuerst: Chapel Hill (N.C.) 1946].
- Starren, P. / Thelen, M.** (1990): "General dictionaries and students translation. A report of the use of dictionaries in the translation process". In: Magay/Zigány (eds.) 1990, 447–458.
- Stein, G.** (1976): "On some deficiencies in English dictionaries". In: Ch. Gutknecht (ed.): *Contemporary English: Occasional Papers I*. Frankfurt/Bern 1976 (Anglo-American Forum; 5), 1–27.
- Stein, G.** (1979): "The best of British and American lexicography". In: *Dictionaries 1* (1979), 1–23.
- Stein, G.** (1984): "Towards a theory of lexicography: principles and/vs. practice in modern English dictionaries". In: Hartmann (ed.) 1984, 124–130.
- Stein, G.** (1985): *The English Dictionary before Cawdrey*. Tübingen 1985 (Lexicographica. Series maior; 9).
- Stein, G.** (1986): "Final recommendations". In: R. Ilson (ed.): *Lexicography. An emerging international profession*. Manchester 1986, 147–152.
- Sternkopf, J.** (1991): „Überlegungen zur Darstellung der phraseologischen Bedeutung im Wörterbuch“. In: *Lexicographica 7* (1991), 115–124.
- Stock, P.** (1988): "The structure and function of definitions". In: Snell-Hornby (ed.) 1988, 81–89.
- Strack, W.** (1977): *Das Verb im gesprochenen Französisch. Frequenzuntersuchung als Grundlage zur Erarbeitung sprachlicher Minima*. Frankfurt 1977.
- Suppes, P.** (1957): *Introduction to Logic*. Princeton, N.J. 1957.
- Swiggers, P.** (1983): «Le Dictionnaire grammatical de la langue française de l'Abbé Féraud». In: *Beiträge zur Romanischen Philologie 22* (1983), 271–278.
- Tancke, G.** (1984): *Die italienischen Wörterbücher von den Anfängen bis zum Erscheinen des «Vocabulario deglo Accademici della Crusca» (1612)*. Bestandsaufnahme und Analyse. Tübingen 1984 (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie; 198).
- Tesnière, L.** (1959): *Éléments de syntaxe structurale*. 2<sup>e</sup> édition revue et corrigée. Paris 1966 [1959; deutsche Übersetzung von Ulrich Engel, Stuttgart 1980].
- Tinnefeld, Th.** (1992): „Wörterbucharbeit im Fremdsprachenstudium – Eine Fertigungsanalyse“. In: *Fremdsprachen und Hochschule 34* (1992), 14–37.
- Tomaszczyk, J.** (1979): "Dictionaries: users and uses". In: *Glottodidactica 12* (1979), 103–119.
- Tomaszczyk, J.** (1981): "Issues and developments in bilingual pedagogical lexicography". In: Cowie (ed.) 1981, 287–296.

- Tomaszczyk, J.** (1983): "On bilingual dictionaries: the case for bilingual dictionaries for foreign learners". In: Hartmann (ed.) 1983, 41–51.
- Tomaszczyk, J.** (1984): "The culture-bound element in bilingual dictionaries". In: Hartmann (ed.) 1984, 289–298.
- Tomaszczyk, J.** (1987): "FL learners' communication failure: implications for pedagogical lexicography". In: Cowie (ed.) 1987, 136–145.
- Tomaszczyk, J.** (1988): "The bilingual dictionary under review". In: Snell-Hornby (ed.) 1988, 289–297.
- Tono, Y.** (1984): *On the Dictionary User's Reference Skills*. A Thesis Presented to the Faculty of the Department of English Education Tokyo Gakugei University [...]. Tokyo 1984.
- Tono, Y.** (1989): "Can a dictionary help one read better? On the relationship between E.F.L. learners' dictionaries reference skills and reading comprehension". In: James (ed.) 1989, 192–200.
- Ullmann, St.** (1962): *Semantics. An Introduction to the Science of Meanings*. Oxford 1962.
- Underhill, A.** (1985): "Working with the Monolingual Learners' Dictionary". In: Ilson (ed.) 1985, 103–114.
- van Essen, A.** (1989): "Grammar: its place in foreign-language education". In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 96/1989, 4–10.
- Vernier, L.** (1970): *Étude sur Voltaire grammairien et la grammaire au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Genève: slatkine 1970 (réimpression de l'édition de Paris 1888).
- Vogel, K.** (1990): *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen 1990.
- Voigt, B.** (1991): „Zur Funktion von Wörterbüchern“. In: K.-E. Sommerfeldt (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Sprachkultur. Tagungsband der Konferenz in Neubrandenburg am 10. und 11. Mai 1990. Frankfurt/M. [usw.] 1991, 135–145.
- Voigt, W.** (1984): „Der Wörterbuchverlag und das 'optimale' Wörterbuch“. In: Goetz/Herbst (Hrsg.) 1984, 334–349.
- Wagner, H.** (1980): „[Rez.:] Jean Dubois (...): *Dictionnaire du français langue étrangère. Niveau I*. Paris 1978“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 33.4 (1980), 275–276.
- Wagner, H.** (1984): „Wörterbücher des Gegenwartsfranzösischen: Neuerscheinungen und Neuauflagen 1979–1982“. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 37.2 (1984), 104–110.
- Wagner, H.** (1985): „Wozu einsprachige Wörterbücher für den fortgeschrittenen Lerner des Französischen?“ In: Zöfgen (Hrsg.) 1985, 249–260.
- Weber, H. J.** (1974): *Mehrdeutige Wortformen im heutigen Deutsch. Studien zu ihrer grammatischen Beschreibung und ihrer lexikographischen Erfassung*. Tübingen 1974 (Linguistische Arbeiten; 24).
- Weinrich, H.** (1976): „Die Wahrheit der Wörterbücher“. In: H. Moser (Hrsg.): *Probleme der Lexikologie und Lexikographie. Jahrbuch 1975 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf 1976 (Sprache der Gegenwart; 39), 347–371.
- Weis, W. / Wiegand, H. E. / Reis, M.** (Hrsg.) (1986): *Textlinguistik contra Stilistik? Wortschatz und Wörterbuch. Grammatische oder pragmatische Organisation von Rede?* Tübingen 1986 (Kontroversen, alte und neue; Band 3).
- Werner, R.** (1982): "La definición lexicográfica". In: Haensch [et al.] 1982, 259–328.
- Werner, R.** (1982a): „Das Bild im Wörterbuch. Funktionen der Illustration in spanischen Wörterbüchern“. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50 (1982), 62–94.

- Wichter**, S. (1988): *Signifikantgleiche Zeichen. Zu den Problemkreisen Polysemie versus Homonymie und Vagheit*. Tübingen 1988 (Tübinger Beiträge zur Linguistik; 160).
- Wiegand**, H. E. (1977): „Nachdenken über Wörterbücher: Aktuelle Probleme“. In: G. Drosowski / H. Henne / H. E. Wiegand: *Nachdenken über Wörterbücher*. Mannheim/Wien/Zürich 1977 [Korrig. Nachdruck 1984], 51–102.
- Wiegand**, H. E. (1977a): „Einige grundlegende semantisch-pragmatische Aspekte von Wörterbucheinträgen. Ein Beitrag zur praktischen Lexikologie“. In: Henne [et al.] 1977, 59–149.
- Wiegand**, H. E. (1981): „Pragmatische Informationen in neuhochdeutschen Wörterbüchern“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* I. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/New York 1981 (= *Germanistische Linguistik* 3–4/79), 139–271.
- Wiegand**, H. E. (1983): „Ansätze zu einer allgemeinen Theorie der Lexikographie“. In: Schildt/Viehweger (Hrsg.) 1983, 92–127.
- Wiegand**, H. E. (1984): „Germanistische Wörterbuchforschung nach 1945. Eine einführende Übersicht für Deutschlehrer“. In: *Der Deutschunterricht* 36.5 (1984), 10–26.
- Wiegand**, H. E. (1984a): „Prinzipien und Methoden historischer Lexikographie“. In: W. Besch / O. Reichmann / St. Sonderegger (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 1. Halbband. Berlin/New York 1984 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 2.1.), 557–620.
- Wiegand**, H. E. (1985): „Fragen zur Grammatik in Wörterbuchbenutzungsprotokollen. Ein Beitrag zur empirischen Erforschung der Benutzer einsprachiger Wörterbücher“. In: Bergholtz/Mugdan (Hrsg.) 1985, 20–98.
- Wiegand**, H. E. (1985a): “German dictionaries research on the lexicography of German from 1945 to the present (with a select bibliography)”. In: *Lexicographica* 1 (1985), 172–224.
- Wiegand**, H. E. (1985b): „Eine neue Auffassung der sog. lexikographischen Definition“. In: Hyldgaard-Jensen/Zettersten (eds.) 1985, 15–100.
- Wiegand**, H. E. (1987): „Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung“. In: *Lexicographica* 3 (1987), 178–227.
- Wiegand**, H. E. (1988): „Vorüberlegungen zur Wörterbuchtypologie: Teil I“. In: Hyldgaard-Jensen/Zettersten (eds.) 1988, 3–106.
- Wiegand**, H. E. (1988a): „Wörterbuchartikel als Text“. In: Harras (Hrsg.) 1988, 30–120.
- Wiegand**, H. E. (1988b): „‘Shanghai bei Nacht’. Auszüge aus einem metalexikographischen Tagebuch zur Arbeit beim Großen Deutsch-Chinesischen Wörterbuch“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* VI.2 [...]. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1988 (= *Germanistische Linguistik* 87–90/1986), 521–626.
- Wiegand**, H. E. (1989): „[Art.] 38a. Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 409–462.
- Wiegand**, H. E. (1989a): „[Art.] 44. Die lexikographische Definition im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 530–588.
- Wiegand**, H. E. (1990): “Printed Dictionaries and Their Parts as Texts. An Overview of More Recent Research as an Introduction”. In: *Lexicographica* 6 (1990), 1–126.
- Wiegand**, H. E. (1992): „Deutsch-Ungarisches Wörterbuch. Überlegungen im Anschluß an ein Kolloquium in Budapest, 1.–2. April 1993“. In: *Lexicographica* 8 (1992), 343–374.
- Wiegand**, H. E. / **Kučera**, A. (1981): „BROCKHAUS-WAHRIG: Deutsches Wörterbuch auf dem Prüfstand der praktischen Lexikologie, I. Teil [...]“. In: *Kopenhagener Beiträge zur Germanistischen Linguistik* 18 (1981), 94–206.

- Wiegand, H. E. / Ripfel, M.** (1988): „Wörterbuchbenutzungsforschung. Ein kritischer Bericht“. In: *Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie* VI.2. [...]. Herausgegeben von H. E. Wiegand. Hildesheim/Zürich/New York 1988 (= *Germanistische Linguistik* 87–90/1986), 491–520.
- Wooldridge, T. R.** (1977): *Les débuts de la lexicographie française. Estienne, Nicot et le Thresor de la langue françoise* (1606). Toronto/Buffalo/Londres 1977 [réimpression 1978].
- Wright, Th.** (ed.) (1884): *Anglo-Saxon and Old-English Vocabularies*, edited and collated by Richard Paul Wülcker. Second ed. London 1884, 2 vols. [repr. Darmstadt 1986].
- Wunderlich, H.** (1974): *Grundlagen der Linguistik*. Reinbek b. Hamburg 1974.
- Yorkey, R.** (1979): „Longman Dictionary of Contemporary English – review article“. In: *TESOL Quarterly* 13.3 (1979), 393–403.
- Zgusta, L.** (1971): „Homonymy“. In: L. Zgusta [et al.]: *Manual of Lexicography*. The Hague/Paris 1971 (janua linguarum. series maior; 39), 74–89.
- Zgusta, L.** (1988): „Copying in Lexicography: Monier-Williams' Sanskrit Dictionary and other cases (Dvaikośyam)“. In: *Lexicographica* 4 (1988), 145–164.
- Zimmer, D.** (1986): „Wörterbuchtest“. In: *Die Zeit*, Nr. 21 vom 16. Mai 1986, 47–48.
- Zimmer, R.** (1990): *Äquivalenz zwischen Französisch und Deutsch. Theorie – Korpus – Indizes*. Ein Kontextwörterbuch. Tübingen 1990.
- Zimmermann, G.** (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Unter Mitarbeit von Elke Wißner-Kurzawa. Frankfurt/Berlin/München 1984.
- Zöfgen, E.** (1976): „Polysemie oder Homonymie? Zur Relevanz und Problematik ihrer Unterscheidung in Lexikographie und Textlinguistik“. In: A. Barrera-Vidal / E. Ruhe / P. Schunck (Hrsg.): *Lebendige Romania. Festschrift für Hans-Wilhelm Klein* [...]. Göttingen 1976, 425–464.
- Zöfgen, E.** (1977): *Strukturelle Sprachwissenschaft und Semantik. Sprach- und wissenschaftstheoretische Probleme strukturalistisch geprägter Bedeutungsforschung* (dargestellt am Beispiel des Französischen). Frankfurt/Bern/Las Vegas 1977 (Studia romanica et linguistica; 5).
- Zöfgen, E.** (1982): „Verbwörterbücher und Verbvalenz im Französischunterricht“. In: *Linguistik und Didaktik* 49/50 (1982), 18–61.
- Zöfgen, E.** (1985): „Definitionswörterbuch kontra Valenzwörterbuch. Zur lexikographischen Darstellung der Verbsyntax aus 'pragmatischer' Sicht“. In: Bergenholtz/Mugdan (Hrsg.) 1985, 130–158.
- Zöfgen, E.** (1985a): „Lernerwörterbücher auf dem Prüfstand oder: Was ist ein Lernwörterbuch?“ In: Zöfgen (Hrsg.) 1985, 10–89.
- Zöfgen, E.** (1986): „Theoriebildung im Praxisfeld 'Fremdsprachenunterricht'. Zur Kontroverse zwischen Zweitspracherwerbsforschung und Sprachlehrforschung aus der Sicht des forschenden Praktikers“. In: Bausch/Königs (Hrsg.) 1986, 159–185.
- Zöfgen, E.** (1986a): „Kollokation – Kontextualisierung – (Beleg-)Satz. Anmerkungen zur Theorie und Praxis des lexikographischen Beispiels“. In: Barrera-Vidal/Kleineidam/Raupach (Hrsg.) 1986, 219–238.
- Zöfgen, E.** (1988): „Taking the learner seriously. COBUILD – ein neues L2-Wörterbuch für Englisch“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 22/1988, 31–59.
- Zöfgen, E.** (1989): „[Art.] 69. Homonymie und Polysemie im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 779–787.



- Zöfgen**, E. (1989a): „Wortschatzlernen – ein Buch mit acht Siegeln“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 18 (1989), 177–202.
- Zöfgen**, E. (1989b): „Valenzlexikographie auf neuen Wegen. Anmerkungen zu *Verben in Feldern*. Valenzwörterbuch zur Syntax und Semantik deutscher Verben [...]“. In: *Lexicographica* 5 (1989), 209–220.
- Zöfgen**, E. (1989c): „[Art.] 94. Das Konstruktionswörterbuch“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1989, 1000–1010.
- Zöfgen**, E. (1990): „Bewährungsprobe für das Kontextwörterbuch *Französisch-Deutsch*“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 19 (1990), 213–227.
- Zöfgen**, E. (1991): “[Art.] 305. Bilingual Learner's Dictionaries“. In: Hausmann/Reichmann/Wiegand/Zgusta (Hrsg.) 1991, 2888–2903.
- Zöfgen**, E. (1992): „«Pour trouver le mot qui convient le mieux à l'idée». *Thésaurus Larousse* – ein neues Begriffswörterbuch des Französischen“. In: *Die Neueren Sprachen* 91.6 (1992), 542–559.
- Zöfgen**, E. (1992a): „Angabe oder Ergänzung – fakultativ oder obligatorisch? (Verb-)Valenztheoretische Fragestellungen aus fremdsprachengrammatischer Sicht“. In: A. Barrera-Vidal / M. Raupach / E. Zöfgen (Hrsg.): *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema 'Fremdsprachengrammatik'*. In memoriam Hartmut Kleineidam. Tübingen 1992, 136–161.
- Zöfgen**, E. (1994): „Der *Vocabulaire François* von Louys Charle Du Cloux. Ein ‘modernes’ Sachgruppenwörterbuch aus dem 17. Jahrhundert“. In: Hüllen (Hrsg.) 1994, 208–233.
- Zöfgen**, E. (Hrsg.) (1985): *Wörterbücher und ihre Didaktik*. Bad Honnef 1985 (= *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 14 (1985)).
- Zwanenburg**, W. (1983): «‘Dégroupement’ et ‘regroupement’ dans le DFC et le LEXIS». In: *Lexique* 2 (1983), 25–41.

Zuletzt sind erschienen:

- 38 **Klaus-Dieter Ludwig: Markierungen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch des Deutschen.** Ein Beitrag zur Metalexikographie
- 39 **John D. Battenburg: English Monolingual Learners' Dictionaries.** A user-oriented study
- 40 **Gregory James: Tamil Lexicography**
- 41 **History, Languages, and Lexicographers.** Edited by Ladislav Zgusta
- 42 **Worte, Wörter, Wörterbücher.** Lexikographische Beiträge zum Essener Linguistischen Kolloquium. Herausgegeben von Gregor Meder und Andreas Dörner
- 43 **Symposium on Lexicography V.** Proceedings of the Fifth International Symposium on Lexicography May 3–5, 1990 at the University of Copenhagen. Edited by Karl Hyldgaard-Jensen and Arne Zettersten
- 44 **Lexikontheorie und Wörterbuch.** Wege der Verbindung von lexikologischer Forschung und lexikographischer Praxis. Herausgegeben von Ursula Brauße und Dieter Viehweger (†)
- 45 **Matthias Heyn: Zur Wiederverwendung maschinenlesbarer Wörterbücher.** Eine computergestützte metalexikographische Studie am Beispiel der elektronischen Edition des »Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English«
- 46 **Christine Tauchmann: Hochsprache und Mundart in den großen Wörterbüchern der Barock- und Aufklärungszeit**
- 47 **Estudios de lexicología y metalexigrafía del español actual.** Compilación y edición por Gerd Wotjak
- 48 **Edward Scott McCorduck: Grammatical Information in ESL Dictionaries**
- 49 **Michaela Heinz: Les locutions figurées dans le «Petit Robert».** Description critique de leur traitement et propositions de normalisation
- 50 **Ingo Warnke: Wörterbuch zu Thomas Müntzers deutschen Schriften und Briefen**
- 51–53 **Jean-François Feraud: Dictionnaire Critique de la Langue Française (1787).** Reproduction fac-similé
- 54 **Margarete Lindemann: Die französischen Wörterbücher von den Anfängen bis 1600.** Entstehung und typologische Beschreibung
- 55 **Wörterbücher der Medizin.** Beiträge zur Fachlexikographie. Herausgegeben von Stephan Dressler und Burkhard Schaefer
- 56 **Portugiesische und portugiesisch-deutsche Lexikographie.** Herausgegeben von Udo L. Figge
- 57 **Symposium on Lexicography VI.** Proceedings of the Sixth International Symposium on Lexicography May 7–9, 1992 at the University of Copenhagen. Edited by Karl Hyldgaard-Jensen and Viggo Hjørnager Pedersen
- 58 **The World in a List of Words.** Edited by Werner Hülsen
- 59 **Ekkehard Zöfgen: Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis.** Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen