

**Wortschatzerweiterung in autonomen Erwerbskontexten. Zum
systematischen Ausbau des individuellen Erweiterungswortschatzes
Fortgeschrittener im Land der Zielsprache**

Inauguraldissertation
zur
Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie des Fachbereiches 5 – Sprache, Literatur, Kultur
der Justus-Liebig-Universität Gießen

vorgelegt von
Sebastian Kilsbach

aus Solms (Deutschland)

2018

Dekan: Prof. Dr. Thomas Möbius

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Dietmar Rösler

2. Berichterstatter: Prof. Dr. Gerhard Augst

Tag der Disputation:

Erklärung zur Dissertation

Ich habe die vorgelegte Dissertation selbständig und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht.

Sebastian Kilsbach

Solms, 14. Mai 2018

Inhaltverzeichnis

Vorwort.....	4
1. Wortschatzerweiterung in autonomen Erwerbskontexten: Ausgangsbeobachtungen, Fragestellung, Aufbau und Ziele der Arbeit.....	5
2. Zielgruppe(n?) – Soziale Determinanten, verwendete Arbeitstermini.....	11
2.1 Terminologischer Problemaufriss	11
2.2 Lexikalische Komponenten des ‚fortgeschrittenen‘ Wortschatzausbaus	13
2.3 Soziologische Faktoren des ‚fortgeschrittenen‘ Wortschatzausbaus.....	15
2.4 ‚Fortgeschrittene Lernende‘ – Definitorische Annäherung.....	17
2.4.1 Intrinsische Motivation.....	18
2.4.2 Immersion.....	21
2.4.3 Interaktion.....	24
2.4.4 Autonomie	26
2.4.5 Lebensalter.....	30
2.4.6 Fazit	33
3. Gesamtwortschatz: Begriffsbestimmung, Größe, Konfliktbereiche	36
3.1 Wort und <i>Wort</i> – Alltagsvorstellung und linguistischer Arbeitsbegriff	37
3.2 Wörter als lexikalische Einheiten – lexikalische Einheiten als <i>Wörter</i>	40
3.3 Wortschatzumfang der deutschen Sprache – Wortschatzwissen des Einzelnen ..	43
3.3.1 Interaktion der Sprachebenen	47
3.3.2 Soziale, gerontologische und regionale Parameter des Einzelwortschatzes..	48
3.3.3 Problematik der Zählung	50
3.3.4 Zwischenfazit.....	53
3.4 Das mentale Lexikon: Definition und Eingrenzung	54
3.5 Das mentale Lexikon als Blaupause personalisierter Wörterbücher	56
3.6 Zur makrolexikalischen Design- und Strukturordnung personalisierter Wörterbücher	62
4. Grundwortschatz.....	70
4.1 Begriffsbestimmung	71
4.2 Historische Entwicklung: Konzeptionsmerkmale und Motive von Grundwortschatzlisten	72
4.3 Innerstrukturelle Kritiklinien von Grundwortschatzlisten beim (fortgeschrittenen) Fremdsprachenerwerb	84
4.3.1 Motiv der Zielgruppenorientierung	85
4.3.2 Problembereich Textdeckung.....	89

4.3.3 Motiv des authentischen Sprachgebrauchs.....	94
4.3.4 Problematik der Zählung	97
4.3.5 Motiv des ‚kommunikativen Nutzens‘	103
4.4 Was leisten Basiswortschatzlisten?	107
5. Erweiterungswortschatzanteile auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene	109
5.1 Komposita.....	112
5.1.1 Komposita als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus	112
5.1.2 Komposita im Erweiterungswortschatz: Didaktische Komplikationen	122
5.1.3 Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Konzepte	126
5.1.3.1 Lernen mit und Denken in Motivationsmodellen.....	127
5.1.3.2 Komposita in Wortbildungsspielen	128
5.1.4 Der Eintrag von Komposita ins personalisierte Wörterbuch.....	130
5.2 Synonyme	136
5.2.1 Synonyme als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus.....	136
5.2.2 Synonymie: Linguistischer und fremdsprachendidaktischer Problemaufriss	138
5.2.3 Exemplarische Analyse eines ein- und zweisprachigen (Synonym)Wörterbuchs	144
5.2.4 Linguistische Realitäten, fremdsprachdidaktische Konsequenzen.....	149
5.2.5 Problemfelder der Strukturierung von Synonymen im personalisierten Wörterbuch	154
5.2.6 Vorschläge zur Eintragung von Synonymen ins personalisierte Wörterbuch	157
5.3 Okkasionalismen	170
5.3.1 Okkasionalismen als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus	171
5.3.2 Warum Okkasionalismen im personalisierten Wörterbuch? Zu den didaktischen Komplikationen von Neologismen.....	175
5.3.3 Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Konzepte	179
5.3.4 Okkasionalismen im personalisierten Wörterbuch.....	186
5.3.4.1 Zur systematischen Eintragung individualsphärischer Okkasionalismen	189
5.3.4.2 Zur systematischen Eintragung partiell-kollektivierter Okkasionalismen	195
5.4 Phraseologismen.....	202
5.4.1 Phraseologismen als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus.....	202
5.4.2 Didaktische Erwartungen an phraseologische Erweiterungswortschatzanteile	208

5.4.2.1 Modell zum Erlernen phraseologischer Einheiten nach Hessky und Ettinger	212
5.4.2.2 Modell zum Erlernen phraseologischer Einheiten nach Chrissou	217
5.4.3 Zum Eintrag von Phraseologismen ins personalisierte Wörterbuch	221
5.5 Erweiterungswortschatzanteile zwischen Lexik und Syntax.....	232
5.5.1 Sonderfall 1: Inhaltsfelder im mentalen Lexikon	233
5.5.1.1 Inhaltsfelder als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus.....	233
5.5.1.2 Didaktische Konsequenzen – Konzepte für personalisierte Wörterbücher	236
5.5.2 Sonderfall 2: Kollokationen.....	247
5.5.2.1 Kollokationen als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus	248
5.5.2.2 <i>Kollokation</i> im deskriptiv-linguistischen und fremdsprachendidaktischen Diskurs: Terminologischer Problemaufriss	253
5.5.2.3 Didaktische Konsequenzen und Konzepte	257
5.5.2.4 Der Eintrag von Kollokationen ins personalisierte Wörterbuch	264
6. Exemplarische Erwartungswortschatzanteile auf Sprachvarietätsebene	278
6.1 Nationale Standardvarietäten.....	283
6.1.1 Problemaufriss	283
6.1.2 Didaktische Erwartungen an lexikalische Anteile nationaler Standardvarietäten	289
6.1.3 Didaktische Konsequenzen und Konzepte	294
6.1.4 Nationale Standardvarietäten im personalisierten Wörterbuch	300
6.2 Dialekte.....	311
6.2.1 Problemaufriss: Dialektale lexikalische Einheiten als Teil des potentiellen Erweiterungswortschatzes	312
6.2.2 Didaktische Konsequenzen und Konzepte	320
6.2.3 Dialektale lexikalische Einheiten im personalisierten Wörterbuch: Zur Problematik einer ‚korrekten‘ Transkription	325
6.2.4 Zur Einspeisung dialektalen Wortguts ins personalisierte Wörterbuch	333
7. Zusammenfassung, Reflexion, Ausblick	349
Abbildungsverzeichnis	364
Tabellenverzeichnis	365
Literaturverzeichnis	367

Vorwort

Diese Arbeit entstand zwischen 2013 und 2018 und beschäftigt sich mit dem Thema des Wortschatzlernens im fortgeschrittenen Erwerb. Die Grundidee – die Verknüpfung relevanter neuer Ausdrücke mit anderem Vokabular – reifte bereits während meines Studiums des Deutschen als Fremdsprache zwischen 2010 und 2012 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Diese Form der Vernetzung von Lexik, aber auch der individuelle Charakter der Wortschätze von Einzelpersonen und der Gedanke, diese mobil und unter Zuhilfenahme moderner Technik ‚unterwegs‘ zu speichern, reifte in einem Seminar im Rahmen dieses Studiums – und wird innerhalb dieser Arbeit als ‚personalisiertes Wörterbuch‘ versprachlicht.

Jenes Seminar wurde von Prof. Dr. Dietmar Rösler geleitet, der als Betreuer dieser Arbeit großen Anteil an ihrer Entstehung hatte. Quasi jede Form des Lobes, die man in Vorwörtern liest, ließe sich eins-zu-eins auf sein Engagement übertragen. Man beginnt die in jeder Beziehung vorbildliche Betreuung auf fachlicher und persönlicher Ebene im Laufe der Zeit manchmal als selbstverständlich zu betrachten. Blickt man nach links und rechts und vergleicht die Situation mit Äquivalenten, erinnert man sich schnell, dass dem nicht so ist. Insofern gilt allem voran ihm mein persönlicher Dank.

Ich danke auch meinem Zweitgutachter Prof. Gerhard Augst, dessen ungebrochene wissenschaftliche Schaffenskraft und linguistische Expertise im Alter von 79 Jahren womöglich ihresgleichen sucht. Grundzüge der Fragestellung und Herangehensweise, die die Methoden der deskriptiven Linguistik als Hilfswissenschaft zur didaktischen Nutzbarmachung anwendet, basieren auf meiner Abschlussarbeit, die 2012 von Herrn Augst betreut wurde.

Nicht zuletzt gilt der Dank auch der Justus-Liebig-Universität Gießen, die dieses Projekt mit dem nach ihr benannten Stipendium unterstützte.

Sebastian Kilsbach, 25.10.2018

1. Wortschatzerweiterung in autonomen Erwerbskontexten: Ausgangsbeobachtungen, Fragestellung, Aufbau und Ziele der Arbeit

Im Fremdsprachenunterricht können zwangsläufig nie alle Wörter der Zielsprache vermittelt werden: wie auch, wenn selbst MuttersprachlerInnen stets nur einen kleinen Teil des existenten lexikalischen Umfangs produktiv beherrschen? Dies ist gar nicht notwendig. Vergleichsweise wenige Ausdrücke reichen bereits aus, um sich in vielen Situationen kommunikativ verständlich zu machen, sprachlich zu handeln. Ein zwangsläufiges Problem des Fremdsprachenunterrichts besteht aber darin, dass jene spezifischen Situationen in ihrer denkbaren Breite nicht abgedeckt werden können, um auf *jede Form* sprachlichen Handelns im Land der Zielsprache vorzubereiten. Dies liegt unter anderem an der Heterogenität der Lernzielsetzungen. Studieren, arbeiten und leben LernerInnen in einem deutschsprachigen Land, potenzieren sich situative Kontexte und machen den Ausbau eines individuellen Wortschatzausbaus notwendig, der es ihnen ermöglicht, kommunikative Teilhabe dort zu erreichen, wo sie es für nötig befinden. Sie stellen die Zielgruppe dieser Arbeit dar, weshalb von mehr oder weniger autonomen Erwerbskontexten ausgegangen wird.

Arbeitet und studiert man in einem deutschsprachigen Land, so setzt dies häufig voraus, dass die Zielsprache (meist institutionalisiert) bereits zuvor im Ausland in einem dafür ausreichenden Maße erworben wurde. Die Zahl der sich daraus ergebenden denkbaren Kontexte – mit welchem Ziel und wie lange ist man im Land, welches Sprachniveau musste für den Aufenthalt vorgelegt werden – ist groß, weshalb in dieser Arbeit zudem davon ausgegangen, dass ein Grundwortschatz bereits vorliegt, es sich also um fortgeschrittene LernerInnen handelt. Daraus ergeben sich schon quantitativ bedeutsame Beobachtungen, die Gegenstand und Ziele der Arbeit berühren. Während der Basiswortschatz noch einigermaßen fassbar ist, stehen im Gesamtwortschatz der Zielsprache so viele Ausdrücke zur Verfügung, dass diese nur annäherungsweise beziffert werden können. Entscheidend ist, dass die so skizzierte Zielgruppe sich dieser lexikalischen Diversität nun gegenübersieht: Im Alltag, im Studien- und Arbeitsleben, bei der Ausübung privater Interessen etc.

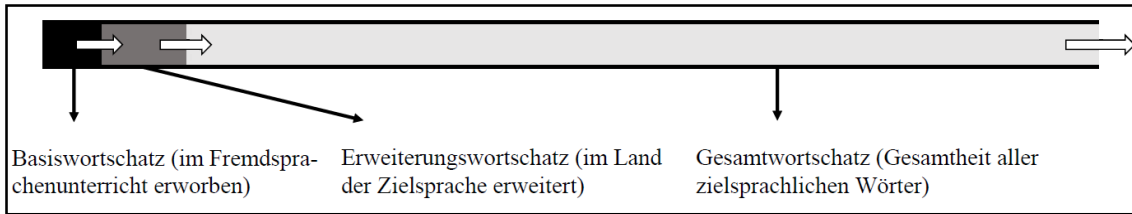


Abb. 1: Schematische Annäherung an die Größenverhältnisse der Relationsbegriffe beim (fremdsprachlichen) Worterwerb

Die schlechte Nachricht ist, dass der institutionalisierte Wortschatzunterricht unmöglich auf alle Wörter des Deutschen vorbereiten kann. Die gute Nachricht ist jedoch, dass dies auch gar nicht nötig ist. Umrahmt von den in Abb. 1 nur in Ansätzen veranschaulichten Relationsbegriffen des Grund- und Gesamtwortschatzes befindet sich in der Mitte eine Schnittmenge, die nachstehend *Erweiterungswortschatz* genannt wird.¹ Damit sind all jene Ausdrücke gemeint, die für einen individuellen Lernenden im Sinne der Zielgruppe in irgendeiner Form relevant sind. Dies können Wörter sein, die zur Ausübung eines Hobbys nötig sind, aber auch regionale Ausdrucksweisen, die sich im Unterricht unmöglich antizipieren lassen, da der Erwerbkontext im zielsprachlichen Land schlicht nicht bekannt ist.

Entscheidend ist, dass auch MuttersprachlerInnen nicht annähernd alle Wörter ihrer Sprache aktiv beherrschen, täglich Neue lernen, sich die Größe des individuellen Gesamtwortschatzes von Person zu Person unterscheidet und kein Wortschatz dem anderen gleicht. Der Begriff ‚Erweiterungswortschatz‘ fasst diese Menge didaktisch, weshalb die Frage, welche Wörter und welche Art von Sprachebenen für den Einzelnen zum Erweiterungswortschatz zählen, innerhalb dieser Arbeit lernerzentrisch angegangen wird.

Forschungsabsicht ist nun die Entwicklung von Konzeptionskriterien eines *personalisierten Wörterbuchs*, welches die Abspeicherung von Wörtern innerhalb dieser Sprachebenen erlaubt, die nicht im Fremdsprachenunterricht, sondern mehr oder weniger ‚autonom‘ erworben wurden, werden oder erworben werden wollen. Anders ausgedrückt geht es um die Frage, welche linguistischen und didaktischen Modalitäten ein solches (digitales, mutmaßlich mobiles) Programm besitzen müsste, um Wörter strukturiert und

¹ Die schwere Quantifizierbarkeit wird im Schaubild durch den rechts stehenden Pfeil angedeutet, der durch die schematische Abgrenzung des ‚Gesamtwortschatzes‘ hindurchreicht. Das gilt auch für den Übergang vom Grund- zum Erweiterungswortschatz. Wichtig sind die sich gegenüberstehenden quantitativen Dimensionen.

systematisch im personalisierten Wörterbuch zu vernetzen. Es handelt sich um einen Arbeitsbegriff, der weniger die technischen Funktionalitätsprinzipien untersucht als eher die makrolexikalischen Bedingungen, die einen strukturierten Erweiterungswortschatzausbau im ‚freien‘ Erwerb verkomplizieren. Es geht nicht darum, Fortgeschrittenen vorzuschreiben, welche Art von Lexik für sie relevant ist. Ziel des personalisierten Wörterbuchs ist es, dass sie die Wörter, die sie interessieren, intuitiv mit anderen Ausdrücken und Lexemen ihres bereits erworbenen Grundwortschatzes eintragen und vernetzen können. Dies soll den Aufbau eines organisch wachsenden Erweiterungswortschatzes ermöglichen, der sich an der Struktur des Wortschatzes muttersprachlicher SprecherInnen orientiert.

An die Durchdringung konzeptioneller Notwendigkeiten eines personalisierten Wörterbuchs knüpft sich die Annahme, dass LernerInnen der Zielgruppe aufgrund ihrer intrinsischen Motivation den Willen besitzen, nun im Land der Zielsprache lebend einen solch individuell geprägten Erweiterungswortschatz aufzubauen. Dieser Erwerb läuft normalerweise zumindest teilautonom und häufig inzidentell ab. Ziel eines personalisierten Wörterbuchs muss es sein, im Programm angelegte Funktions-, Einspeicherungs- und Vernetzungsmechanismen anzubieten, die diesen Erwerb möglichst effektiv steuern und systematisieren helfen. Darin eingeschlossen ist die zu unterscheidende aktive Beherrschung und passive Rezeption verschiedenster Sprachebenen, die in ihrer Gesamtheit auch MuttersprachlerInnen nicht bekannt sind. Fach- und gruppensprachliche Wörter, dialektales Wortgut oder Ad-hoc-Bildungen können immer nur in Teilen verstanden werden. Welche dies im Einzelnen sind, hängt von Interessenslagen, sozialen und vielen weiteren Faktoren ab, die so heterogen sind wie ihre SprecherInnen selbst.

Neben der intrinsischen Motivation und dem immersiven Umfeld kommt zudem das Vorwissen Lernender zum Tragen. Umgebungsparameter und Kenntnisse des Basiswortschatzes tragen dazu bei, dass Lernende intuitiv und besser als jeder andere für sich einzuschätzen wissen, welche Teile des umfangreichen Gesamtwortschatzes für den individuellen Erweiterungswortschatz interessant sind. Zu diesem Zweck wird innerhalb dieser Arbeit mit dem Terminus des *Relevanzkriteriums* operiert. Relevant ist ein noch nicht zum Grundwortschatz zählendes Wort dann, wenn der oder die Lernende davon

ausgeht, dass es auf unbestimmte Dauer für den eigenen produktiven Gebrauch oder das rezeptive Verständnis von Vorteil sein könnte. Es ist das entscheidende Kennzeichen und dennoch kaum greifbar, weshalb ‚Relevanz‘ an verschiedenen Stellen dieser Arbeit diskutiert werden muss. Durch die Vielschichtigkeit des Gesamtwortschatzes selbst sind zahllose Kontexte denkbar, die zu dieser Einschätzung führen können: die Versprachlichung eines favorisierten Gebäcks in der Konditorei; sondersprachliche Ausdrücke eines Hobbys, das man nun auch in einem deutschsprachigen Land mit MuttersprachlerInnen pflegt (auf dem Fußballplatz etwa *Fallrückzieher*); wiederkehrende dialektale Ausdrücke einer Person, die zum (neuen) Bekannten-, Freundes- oder auch Verwandtenkreis zählt; oder fachsprachliche Termini des beruflichen bzw. universitären Umfeldes, durch die der dauerhafte Aufenthalt im Land der Zielsprache häufig begründet ist. Die Bildung eines individuellen, lernerzentrischen Erweiterungswortschatzes muss durch eine didaktische und linguistische Rückkopplung erfolgen und die Filterung des ‚Relevanten‘ erleichtern. Eine Semmel in Berlin zu bestellen ist nicht unmöglich, als Sprechhandlung jedoch ein auffälliger Registerbruch. Das gilt auch, wenn in dialektal geprägten Regionen standardsprachliche Ausdrücke verwendet werden. Aufgrund der Größe des Gesamtwortschatzes kann es für Lernende aus semantischen, aber auch sprachpragmatischen Gründen nötig erscheinen, dieses oder jenes Wort aufgrund ihrer neuen Umgebung für relevant zu erklären. Die Regelinventare von Syntax, Morphologie und auch Phonetik mögen komplex sein; im Gegensatz zur Lexik sind sie jedoch begrenzt, weshalb Wörter und ihre semantischen Facetten und Verknüpfungen mit anderen Sprachebenen desto interessanter werden, je fortgeschrittener LernerInnen bereits sind. Durch die konzeptionelle Antizipation eines personalisierten Wörterbuchs soll diesem Ansinnen Rechnung getragen werden.

Hierzu ist es notwendig, in Kapitel 2 zunächst die Zielgruppe genauer auszudifferenzieren. Einem terminologischen Problemaufriss (2.1) schließen sich dann die lexikalischen Komponenten (2.2) und soziologischen Faktoren (2.3) an, bevor in Kapitel 2.4 die werkinterne Auslegung des Terminus ‚fortgeschritten‘ anhand der Definitionskriterien Motivation, Immersion, Interaktion, Autonomie und Lebensalter problematisiert wird.

Kapitel 3 und 4 beleuchten die in Abb. 1 visualisierten Relationsbegriffe des Grund- und Gesamtwortschatzes. Dabei stehen beim Gesamtwortschatz zunächst

terminologische (3.1, 3.2) und quantitativ linguistische Forschungsergebnisse im Fokus (3.3), bevor sich die Kapitel 3.4 bis 3.6 anhand der Funktionalitätskriterien des mentalen Lexikons der makrolexikalischen Design- und Strukturordnung des personalisierten Wörterbuchs widmen. Um diese schärfer zu konturieren, lohnt ein Blick auf Grundwortschatzlisten. Didaktische Sammlungen liegen in größerer Zahl vor und werden (nach einer Begriffsbestimmung in 4.1) anhand ihrer historischen Entwicklung skizziert (4.2). Sie lassen Mutmaßungen über das basislexikalische Vorwissen Lernender zu, zeigen aber zugleich, welche Sprachebenen unterrepräsentiert sind und tendenziell zum Erweiterungswortschatz zählen. Kapitel 4.3 listet sodann fünf innerstrukturelle Kritiklinien von Grundwortschatzlisten, welche die anschließend beleuchteten Anteile im Erweiterungswortschatzerwerb fundieren helfen. Dabei handelt es sich in Anlehnung an Kapitel 3.6 um

- Erweiterungswortschatzanteile auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene (5) sowie
- Erweiterungswortschatzanteile auf Sprachvarietätsebene (6).

Auf Wortbildungs-/Wortrelationsebene werden Komposita (5.1), Synonyme (5.2), Okkasionalismen (5.3), Phraseologismen (5.4) sowie die Sonderfälle der Wortfelder (5.5.1) und Kollokationen (5.5.2) behandelt. In der Regel wird dabei zunächst definiert, inwiefern die jeweilige lexikalische Ebene zum Bereich des fortgeschrittenen Erwerbs zählt. Anschließend werden didaktische Problembezirke diskutiert und – so vorhanden – nach methodischen Anschlüssen aus dem Präsenzunterricht gesucht, die abschließend dazu beitragen, Vorschläge zur Eintragung eines Wortes innerhalb der jeweiligen Ebene vorzunehmen. Die in 6 exemplarisch diskutierten Varietätsschichten der nationalen Standardvarietäten (6.1) und Dialekte (6.2) verfahren im Prinzip ähnlich, obgleich Problemaufrisse der Domänen die spezifische Relevanz im fortgeschrittenen Bereich betrachten.² Dies umfasst im Fall der Teutonismen, Austriazismen und Helvetismen etwa sprachpolitische Erwägungen (vgl. Kapitel 6.1.1). Bei Dialekten geht es verstärkt um die Kontexte, in denen mundartliche Ausdrücke in Relevanzrang treten, sowie die Problematik ihrer Transkription (6.2.3). Auch diese Pole tragen dazu bei, final

² In Kapitel 3.6 (vgl. Tab. 4) werden des Weiteren Fachsprachen und Soziolekte als Teil der Sprachvarietätsebene aufgeführt, die eigener Einspeicherungsmodalitäten und einer entsprechenden Forschung bedürfen. Grundprinzipien wie –probleme dieser Sprachebene werden (aus Platzgründen) exemplarisch in 6.1 und 6.2 diskutiert. Vgl. zur konkreten Auswahl der Wortrelations-/Wortbildungs- sowie Sprachvarietätsebenen neben Kapitel 3.6 auch die Einleitungskapitel 5 und 6.

Konzeptionskriterien für die Einspeisung in ein personalisiertes Wörterbuch zu formulieren.

All diese Analysen sind notwendig, um eine linguistisch und didaktisch fundierte Diskussion über das personalisierte Wörterbuch zu gewährleisten. Es handelt sich um theoretische Vorüberlegungen für ein Programm, eine App oder ein Lern-Tool, um in der immersiven Umgebung schrittweise den eigenen Wortschatz zu erweitern: Im Bus, wenn eine Reklame aufgrund sprachspielerischer Komponenten nicht verstanden wird; nach einer WG-Party, auf der ein Kommilitone ein umgangssprachliches und noch unbekanntes Synonym verwendete; zur Entschlüsselung eines komplexen Kompositums im Buch, das man gerade liest; zum Aufbau einer küchensprachlichen Wortfamilie, weil man zur Umsetzung des Lieblingsrezepts die Begriffe *Ceranfeld*, *Knoblauchpresse* oder *Samtfußrübling* (Speisepilz) benötigt. Diese Arbeit liefert die theoretischen Vorarbeiten, um die linguistischen und didaktischen Konzeptionsprinzipien eines solchen Programms zu beschreiben. Sie zeigt aber auch, welche Formen von Lexik für Fortgeschrittene relevant sein können und wie mit diesen verschiedenen Sprachebenen didaktisch adäquat umzugehen ist. Dabei gilt es stets, die anvisierte Zielgruppe inklusive ihrer heterogenen Erwerbskontexte, Motivationen und Ausgangssituationen lernerzentrisch zu bedenken. Diese sozialen Faktoren werden daher auf Basis einer terminologischen Ausdifferenzierung am Anfang dieser Arbeit beleuchtet.

2. Zielgruppe(n?) – Soziale Determinanten, verwendete Arbeitstermini

2.1 Terminologischer Problemaufriss

Aus der im Anfangskapitel skizzierten ‚Trinität‘ von Grund-, Erweiterungs- und Gesamtwortschatz ergibt sich die Notwendigkeit, vorgeordnet die anvisierte Zielgruppe zu bestimmen, für die der zentral positionierte Erweiterungswortschatz (vgl. Abb. 1) von Relevanz ist. Davon ist auch die Frage betroffen, durch welche außersprachlichen Parameter fortgeschrittener Erwerb definiert wird.

Innerhalb dieser Arbeit wird mit den vermeintlich dichotomen Begriffspaaren *gesteuert* vs. *ungesteuert* bzw. *Fremd-* vs. *Zweit-* vs. *MuttersprachlerIn* operiert.³ Deutlich wird dies an vielerlei Beispielen, in denen Aspekte des gesteuerten – oder ‚überdachten‘, ‚institutionell gerahmten‘ – Unterrichts ausgeführt und entgegen psychosozialer und sprachlicher Implikationen gesetzt werden, die beim Ausbau eines Basiswortschatzes im ungesteuerten – oder ‚inzidentellen‘, ‚okkasionellen‘ – Erwerb zu erwarten sind. Auch wenn im Folgenden auf Ausdrücke wie *natürlicher* oder *freier Erwerb* verzichtet wird, da sie konnotativ tendenziös, bar sinnvoller Antonyme und somit als Termini problembehaftet sind (vgl. Rösler 1994, 5), muss bewusst sein, dass eben diese Assoziationen aufgrund der genannten Polarität in der Sekundärliteratur mitschwingen. Dasselbe gilt für *Fremd-* und *Zweitsprache* (vgl. z.B. Königs 2010, 754-763, Baur 2001, 619-622 oder Rösler 1995, 149-160). Auf Basis der verschiedenartigen individual-curricularen Aspekte, sprachlichen Voraussetzungen und divergierenden institutionellen Steuerungselemente unterscheidet Rösler (1994, 9-10) „acht verschiedene Konstellationen“. Verkürzt gesagt zeigt sich in diesen, dass die genannten Termini schwerlich voneinander abzugrenzen sind, es also denkbare Kontexte gibt, in denen gesteuerte Elemente den (prototypischen) Zweitspracherwerb im Land der Zielsprache genauso prägen, wie ungesteuerte Situationen den überdachten Erwerb. (Dazu zählt z. B. die Erprobung des im schulischen Sprachunterricht erworbenen Wissens an MuttersprachlerInnen im Urlaub).

³ Siehe zu den ebenfalls komplementär verwendeten Begriffen *lernen* und *erwerben* die unten stehenden Ausführungen.

Natürlich unterscheiden sich klassische Unterrichtssituationen „fundamental von ungesteuertem Lernen im zielsprachlichen Land“ (Huneke & Steinig 2013, 121). Die Unterschiede sind offensichtlich, drücken sich etwa durch das Fehlen eines festen „Lernort[s]“ und einer autonomen „Lernzeit“ aus (ibid.). Vor dem Hintergrund des hier erörterten Wortschatzausbaus ist jedoch die zielsprachliche Umgebung jener Faktor, der die prototypische Zielgruppe im Rahmen dieser Arbeit markiert. Es wird zu sehen sein, dass ein Erweiterungswortschatz nicht ohne die heterogenen Lernzielbedürfnisse gedacht werden kann und deshalb individualisiert und lernerzentrisch aufgebaut sein muss. Diese Bedürfnisse variieren abhängig von den Zielen des Aufenthalts sowie von sozialen und regionalen Faktoren. Miteinbezogen sind sodann Register und Varietäten, für deren Bedeutung wiederum vornehmlich im Zweitsprachenerwerb plädiert wird. Neben der „Verständigung im Alltag [...] durch den Erwerb von Formen der Standardsprache“ sind zudem

örtlich häufig gebrauchte Varianten [relevant.] [U]nd auch das Verfügenkönnen über Ausdrücke und Wendungen des sogenannten Altersdialekts (z. B. Jugendsprache) und des jeweiligen Gruppensoziolekts kann für die soziale Integration am Ort notwendig oder zumindest hilfreich sein. (Lewandowski 1991, 10f)

Viel spricht dafür, dass dieses Postulat zugleich für LernerInnen gültig ist, die wegen eines Studiums oder aus beruflichen Gründen dauerhaft in einem deutschsprachigen Land leben. Sie teilen die heterogene, idiolektal geprägte Ausstattung ihrer individuellen lexikalischen Kenntnisse: Kein individueller Wortschatz gleicht dem anderen, weshalb auch Erweiterungswortschätze unterschiedlich sind. Anstatt eine terminologische Polarität zu lancieren, bei der sich Begriffspaare als antonyme Widerparte gegenüberstehen, liegt das Schlaglicht auf der Ausgangssituation: Nämlich LernerInnen, die aufgrund ihrer wie auch immer ausgestaffierten lebensweltlichen Verortung sozial und damit sprachlich partizipieren wollen und/oder müssen. Rösler illustriert dies anhand britischer Studierender der Germanistik, welche zwei Auslandssemester an einer deutschen Hochschule absolvieren:

Sie können während dieses Jahres Zweit- oder Fremdsprachler sein. Wenn sie das Jahr in guter Gesellschaft von australischen und amerikanischen Kommilitonen [...] verbringen, deutsche Kultur mit sicherem Abstand konsumieren und ansonsten gewaltige Fortschritte beim Skifahren machen, dann bleiben sie sicher Fremdsprachler. (Rösler 1994, 12)

Engagieren sie sich jedoch in überwiegend von MuttersprachlerInnen besuchten sozialen Gruppen oder liieren „sich sogar mit einem oder einer Deutschsprachigen“, so fangen sie an, „das Andere an Deutschland für ihr Selbst relevant zu erleben“ und werden womöglich

Zweitsprachler (ibid.). Nicht die Begriffsbildung ist hier also ambivalent, sondern das individuelle ‚Relevanzempfinden‘ polyvalent ausgeprägt. Ausschlaggebend sind die in der Zweitsprachenerwerbsforschung behandelten „Umgebungsvariablen“ (Rohmann & Yu 2001, 722) und die ihnen inhärenten sozialen Faktoren. Sie führen dazu, dass sich mit Leichtigkeit Einzelfälle skizzieren lassen, in denen eine Skalierung terminologisch nicht mehr trennscharf durchgeführt werden kann. Ein Beispiel hierfür stellt die bevorzugte Nutzung der Ausgangssprache im Land der Zielsprache dar, so sie als solche wahrgenommen wird: Inwiefern unterscheidet sich das Sozialverhalten von MigrantInnen (bezogen auf ihren präferierten Sprachgebrauch durch die Ballung in bestimmten Wohnräumen, vgl. z. B. ibid., 724) von denen bei Rösler exemplifizierten Briten? Prototypische Unterteilungen zu Fremd- und Zweitsprache bzw. gesteuerter und ungesteuerter Sprachperzeption greifen daher vielmals zu kurz.

Um zu erklären, weshalb im Rahmen dieser Arbeit dennoch mit den genannten Begriffspaaren operiert wird, ist es notwendig, die Lernzielbedingungen der Zielgruppe aus einer lexikalischen und soziologischen Warte aus zu betrachten. Daraus wird auch ersichtlich, wie und in welchem Sinne die Termini Verwendung finden.

2.2 Lexikalische Komponenten des ‚fortgeschrittenen‘ Wortschatzausbaus

Kommunikation kommt dann zum Erliegen, wenn es an lexikalischem Inventar mangelt, um die Umgebung adäquat zu versprachlichen. Es wurde im Eingangskapitel darauf verwiesen, dass derlei Situationen gehäuft auftreten, wenn sich FremdsprachlerInnen im Land der Zielsprache aufhalten und dort auf registerabhängige, dialektale, idiolektale und weitere Varianten und Varietäten treffen. „When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries“, zitiert Freudenstein (1995, 64) einen Konferenzbeitrag Krashens. Dieser in Absicht einer Stärkung der Wortschatz- in Opposition zur Grammatikvermittlung im Unterricht postulierte Grundsatz zeigt, dass die Menge und stilistische Varianz des zielsprachlichen Vokabulars Sprachnotstände provoziert. Daraus lässt sich gleichzeitig ableiten, dass die okkasionelle Perzeption in Form einer Art lexikalischen ‚Selbstverteidigungsreflexes‘ die individuelle Relevanz betont, da das fremdsprachliche Lexem in den eigenen Horizont rückt: „[S]ei es als Übernahme, sei es als Widerstand, sei es als bidirektionale Adaption“ (Rösler 1994, 12). Was zunächst nach einer Ansammlung inhaltsarmer Gemeinplätze klingen mag, ist vor dem

Hintergrund der eingangs angerissenen Größe des Gesamtwortschatzes evaluierbarer und fassbarer Gegenstand. Obwohl der (sowohl produktive als auch rezeptive und potentielle) muttersprachliche Wortschatz ebenfalls begrenzt ist (vgl. Kapitel 3.3), lässt sich anhand sozialer, regionaler etc. Umstandskriterien abschätzen, welche Art von Wortschatz registerabhängig benötigt wird, um kommunikativ zu interagieren. Für diese Menge potentiell relevanter Ausdrücke ist im Unterricht schlicht kein Platz. Aber nicht nur die Variable ‚Zeit‘ ist ein Hemmfaktor: Viele Lexeme – etwa aus Fachsprachen oder Dialekten – werden ohnehin niemals ins Interessensspektrum von Lernenden rücken; so, wie auch ein Ur-Berliner sich nicht die Frage stellt, wie man im Odenwald eigentlich *Karotten* bezeichnet (es sei denn, er zieht nach Michelstadt oder wird Dialektforscher).⁴ Für die Eingrenzung der Zielgruppe und die damit einhergehende terminologische Problematik ist zunächst von Belang, dass lexikalische Progression und Prestige im ungesteuert anmutenden Erwerb genuin lernerabhängig sind, die wahrgenommene Relevanz demgemäß divergiert. Gänzlich frei von Steuerungselementen gehen diese Prozesse nicht vonstatten:

Lerner versuchen, ihren Lernprozess in zielsprachlicher Umgebung auf vielfältige Weise steuernd zu beeinflussen: Indem sie sich bestimmte Muttersprachler als Gesprächspartner auswählen, sie um sprachliche Korrekturen bitten, Wörter im Wörterbuch nachschlagen, sich Notizen machen oder mit einem Selbstlernkurs arbeiten. (Huneke et al. 2013, 122)

Die metasprachliche Einordnung und kognitive Vernetzung, kurz die Systematisierung dieser Prozesse ist Ziel des zu konzipierenden personalisierten Wörterbuchs. Eine terminologische Unterscheidung von Fremd- und Zweitsprache ist eher hinderlich. Wenn im Folgenden von ‚fortgeschrittenen Lernenden‘ die Rede ist, so sind viele mögliche Konstellationen eingeschlossen, da der Wunsch, den eigenen Wortschatz zu erweitern, in weit mehr denkbaren Kontexten entsteht, als die Fremdsprachendidaktik je vorhersagen könnte. Die Beispiele orientieren sich gleichsam an dem, was man den prototypischen Fortgeschrittenen nennen könnte: Intrinsisch motivierte Lernende, die sich dauerhaft im Land der Zielsprache bewegen und aus individuellen Gründen ihren Wortschatz erweitern möchten (vgl. hierzu Kapitel 2.4).

⁴ Vgl. hierzu Kapitel 6.2

2.3 Soziologische Faktoren des ‚fortgeschrittenen‘ Wortschatzausbaus

Wie es zu dieser prototypischen Stilisierung kommt, zeigt die soziologische Dimension des Forschungsgegenstandes. Diese Arbeit entstand unter dem Eindruck zweier politischer Entwicklungen, zunächst der ‚Eurokrise‘, die seit dem Jahr 2009 fiskalpolitische Veränderungen in die Wege leitete. Sie führte zu Migrationsbewegungen im europäischen Binnenraum. Fremdsprachendidaktisches Diskursmedium in diesem Kontext war, inwiefern die ökonomische Krise Deutschland zum Einwanderungsland macht, ob Deutschland schon längst Einwanderungsland ist usw. Zwischen 2009 und 2012 sind die Einwanderungszahlen signifikant gestiegen. Während 2009 396.982 Personen einreisten, waren es 2012 738.735 (BAMF 2016, 73). Die freie Arbeitsplatzwahl innerhalb des europäischen Binnenmarktes forciert Einwanderungsschübe in Zeiten, in denen die Wirtschaftslage in den Mitgliedsländern stark variiert. Ob daraus eine Renaissance des Deutschen als Fremdsprache erwächst, ist freilich unklar. Aus der vom Auswärtigen Amt in Auftrag gegebenen Studie zur quantitativen Eruiierung der Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden weltweit von 2015 geht hervor, dass die bis 2010 zu beobachtende „rückläufige Entwicklung gestoppt“ ist (AA 2016, 6).⁵ Ihre Gesamtzahl wird auf 15.4 Millionen beziffert, wobei in Europa mit 9.4 Millionen die mit Abstand meisten DaF-Lernenden beheimatet sind (vgl. *ibid.*).

Statistisch belegt ist zudem, dass die Einwanderungsgründe verschieden sind. Familiäre und humanitäre Gesichtspunkte spielen ebenso eine Rolle, wie temporär begrenzte Aufenthalte zwecks Sprachkursen, Studium etc. 12.6% der EinwanderInnen migrieren aus beruflichen Motiven (*ibid.*, 75). Mit der sog. Flüchtlingskrise der Jahre 2015/2016 potenzierte sich die Zahl Asylsuchender, die den zweiten Kontext darstellt, innerhalb dessen diese Arbeit entstand. Dieser fußt noch stärker auf humanitären Faktoren, wobei der Zuzug innenpolitisch von der Forderung nach Integration kritisch begleitet wurde, in deren Kern Sprachkenntnis ein wesentliches Element darstellt.⁶

⁵ Die Studie, die von Goethe-Institut und Deutschem Akademischen Austauschdienst (DAAD) redaktionell durchgeführt wurde, ist online abrufbar:

https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (Stand: 01.05.2018).

⁶ Das Statistische Bundesamt beziffert den Wanderungssaldo 2015 auf rund 1.138.000, wobei knapp zwei Millionen Zuzügen über 850.000 Fortzüge ins Ausland gegenüberstehen (vgl.:

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Wanderungen/Tabellen/Aussewanderung.html;jsessionid=E02CCC3EFA01E1437287F5ECF1D98DB0.cae2>, Stand: 01.05.2018). Die Anzahl der in diesem Jahr gestellten Asylanträge beläuft sich auf 441.899 (BAMF 2016, 13).

Nicht nur aufgrund dieser politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen wurde und wird die Debatte um das Verhältnis von Zielsprachenkenntnis, Integration und sozialer Teilhabe sowohl von soziologischer als auch von fremdsprachendidaktischer Seite schon länger geführt (vgl. z.B. Esser 2006, Eichinger, Plewnia & Steinle 2011, Günther 2011 und Li 2014). Obgleich die Forschung darüber uneins ist, „wie viel Deutsch man können muss, um in Deutschland integriert zu sein“, schaffte man auf innenpolitischer Ebene Instrumentarien, um dem Befund, wonach soziale Teilhabe sprachlicher Teilhabe entspreche, gerecht zu werden (Li 2014, 53). Dazu zählen die gesetzlich obligatorischen Integrationskurse, in denen „Sprache, Rechtsordnung und Landeskunde“ vermittelt werden (ibid., 54). Durch die Vielfalt möglicher Auswanderungsgründe und die dadurch entstehende Aufbrechung monolingualer Strukturen „werden die Sprachräume durchlässig“ (Plewnia 2011, 7). Ferner treten soziologische Wechselwirkungen in Kraft, in deren Folge Parameter wie „Bildung, Sprache und Integration [...] nur im Zusammenhang von sozialen Entwicklungen und wirtschaftlichen Prozessen gesehen werden“ können (Günther 2011, 47). Esser betont zudem die Bedeutung inzidenteller Begegnungssituationen auf dem Weg zur sozialen Teilhabe, die – sprachlich appliziert – dann etwa nicht durch entsprechende Kurse ablaufen, sondern durch „interethnische Kontakt[e]“ herbeigeführt werden (2001, 25).

Obwohl die Situation von MigrantInnen im Folgenden weder sozial noch sprachlich behandelt wird, ist es wichtig, die Terminologie auf Basis dieser Entwicklung anzupassen: Auch in Fällen, in denen ein annähernd stereotyper Zweitsprachenerwerb diagnostiziert würde, schwingen Faktoren mit, die die dichotome Begriffsbildung auflösen (Vorbildung, Milieu, mögliche sprachfamiliäre Übereinstimmungen zwischen Ausgangs- und Zielsprache, interkulturelle Komponenten etc.). Es ist daher als sekundär zu betrachten, auf welcher sozialsituativen und sozioökonomischen Grundlage der Wunsch, den eigenen Wortschatz zu erweitern, beruht. Wird nachfolgend daher von FremdsprachlerInnen gesprochen, sind natürlich auch solche Erwerbsbedingungen eingeschlossen, die in der Literatur im Zweitsprachenerwerb verortet würden. Selbiges gilt für

- institutionelle (Sprachkurse im In- und Ausland),
- halb-institutionelle (z. B. Studium im zielsprachlichen Land, bei dem die Fachsprache konstitutiv aufgrund der Lehrzielsetzung institutionalisiert vermittelt wird) und
- (mehr oder weniger) autonome Kontexte (vgl. hierzu näher Kapitel 2.4.4).

Ogleich fortgeschrittene Fremdsprachenlernende eingangs skizziert wurden, als seien Vorkenntnisse aus mehreren Jahren Sprachunterricht blindlings vorauszusetzen, darf nicht unterschlagen werden, dass auch solche Erwerbssituationen mitbedacht sein müssen, in denen zwar Vorwissen und Sprachkompetenz nicht so ausgereift sind, wie dargelegt, gleichsam aber die intrinsische Motivation nicht geringer eingeschätzt werden darf, als dies in den prototypischen Fallbeispielen suggeriert wird (vgl. zu einer terminologischen Einordnung Kapitel 2.4.1). Daher wird nachfolgend keine bipolare Dichotomie zwischen *erwerben* vs. *lernen* konstruiert, sondern stattdessen beide Terme verwendet. Während *erwerben* im Sinne Krashens und Terrells (‘acquisition’ – vgl. u.a. Krashen & Terrell 1983) dem Begriffsfeld *Zweitsprache, ungesteuert, autonom* etc. zugerechnet wird, steht *lernen* konstitutiv für institutionell gesteuerte *Fremdsprachenlehrkontexte*. Königs (2010, 755) umgeht die daraus resultierenden „terminologische[n] Irritationen“ und bevorzugt als alternativen Arbeitsbegriff *Fremdsprachenaneignung*. Da hier jedoch im Folgenden nicht primär Erwerbskontexte und deren soziale Determinanten im Vordergrund stehen, sondern die intrinsische Motivation vorausgesetzt und darauf aufbauend der Ausbau einer Sprachebene – der Lexik – untersucht wird, sorgte ein solcher Hybridterminus für mehr Verwirrung, denn für terminologische Klarheit. Stattdessen werden *Zweit-* und *Fremdsprache* offen ausgelegt, ihre attributiven Zuschreibungen (*gesteuert/ungesteuert*) als Beschreibungsinstrumente, nicht als tendenziös aufgeladene Komplementärbegriffe verstanden und in diesem Sinne *lernen/erwerben* im Duktus ihrer umgangssprachlichen Verwendung synonym verwendet (sofern nicht entsprechend alternativ markiert).

2.4 ‚Fortgeschrittene Lernende‘ – Definitorische Annäherung

Illusorisch erscheint vor dem Hintergrund der beschriebenen definitorischen Fallstricke, sozialen Faktoren und rein lexikalisch gewendeten Vorüberlegungen eine homogene Eingrenzung jener Lernenden, die in dieser Arbeit fokussiert werden. Gleichzeitig lässt sich anhand jener Determinanten die postulierte Heterogenität herausarbeiten, die im Umkehrschluss eine definitorische Annäherung ermöglicht. Eine numerische Einfassung anhand der Sprachlevelbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) allein erscheint wenig zielführend. Nicht abstreiten lässt sich jedoch die im Hinterkopf mitklingende Zielgruppenbestimmung im Bereich B2/C1, da diese fern der hier zu diskutierenden zweitsprachenähnlichen Umgebungsvariablen

synonym für das Label des ‚advanced learners‘ steht. Aus der Erklärung des Kompetenzniveaus B2 geht jener fachsprachliche Bezug hervor, der in 2.2 aus lexikalischer Perspektive und unter Verwendung der genannten Sozialfaktoren ranggleich mit anderen Varietäten angerissen wurde, im GER nun jedoch solitär als Kann-Beschreibung die lexikalische Kompetenz bemisst: „Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen“ (<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>, Stand: 01.05.2018).

Derlei Skalierungen können die hier zwangsläufig provozierte Heterogenität nicht abdecken. Da dies weniger den Niveaubemessungsversuchen selbst anzulasten (vgl. hierzu z. B. Bausch, Christ, Königs & Krumm 2003), sondern Ausdruck des Forschungsblickwinkels ist, müssen andere Faktoren herangezogen werden, die den fortgeschrittenen Status zusammen mit der lebensweltlichen Realität jener Lernenden zu beschreiben vermögen, die hier anvisiert werden. Dies sind im Folgenden Immersion, soziale Interaktion, proklamiertes Alter der Zielgruppe, (Teil-)Autonomie sowie zuvorderst die intrinsische Motivationen zum (fortgeschrittenen) Wortschatzausbau des Deutschen.

2.4.1 Intrinsische Motivation

Subsumiert „unter den Schlagwörtern wie Lernerzentrierung [oder] Lernerorientierung“ setzte sich seit den 1970er Jahren die Überzeugung durch, den individuell Lernenden im „komplexen Bedingungsgefüge des Lernprozesses“ zu verorten (Holstein & Wildenauer-Józsa 2010, 81). Mit diesem auch hier vertretenen lernerzentrischen Credo rückte die Ausstaffierung und Beschaffenheit der jeweiligen Lernmotivation in den Vordergrund, die seither im Bereich der institutionalisierten Lehre verschiedentlich evaluiert wurde.⁷ Fortgeschrittene, die sich aus konkreten studien- oder berufskonnotierten Gründen im Land der Zielsprache aufhalten, weisen bereits ein mehr oder minder umfangreiches Fremdsprachencurriculum auf. Erwächst aus diesen lebensweltlichen Variablen der Wunsch, die eigene Lexik der jeweiligen Umgebung entsprechend systematisch

⁷ Themen wie die Stimulierung und Kanalisierung des eigenen Lernantriebs wurden dabei ebenso untersucht (vgl. Holstein et al. 2010, 89-91), wie die daraus ableitbaren Lehrvorschläge für LernerInnen zur Erreichung derselben Anreizmodelle (ibid., 91-93). Auch die Verbindung kognitionspsychologischer Forschungsergebnisse ist Teil des sich verändernden Paradigmas.

auszubauen, so bildet die intrinsische Motivation inhärent den Ausgangspunkt dieses individuellen Verlangens. In der Spracherwerbsforschung wird unter Verweis auf Gardner und Wallace (1972) wiederholt mit der terminologischen Dichotomie zwischen instrumenteller und integrativer Motivation operiert (vgl. z. B. Kniffka & Siebert-Ott 2012, 65f oder Huneke et al. 2013, 19f). Instrumentell ist eine Motivation demzufolge dann, wenn die Lernzielsetzung als Basis dient, durch die Erlernung einer Fremdsprache Kompetenzen zu generieren, um Türen für genuin außersprachliche sowie – nun eben *instrumentell* – funktional-sprachliche Ziele zu öffnen. Kniffka et al. verweisen etwa auf den Erwerb des Lateinischen, um die „Voraussetzung für manche Studiengänge“ zu ermöglichen (2012, 65). Eine Fülle weiterer Denkbeispiele sind möglich: Die Erlernung des Polnischen, um den Krakauer Großeltern verbunden zu bleiben; das Anraten des nordchinesischen Onkels mit Professorenwürde, Deutsch zu lernen, da dieser einige Monate als Gastdozent in Ulm verlebt hat; der Wille, ein geliebtes literarisches Werk im Original zu lesen, verstehen und genießen. Hybride Situationen und greifbare Überschneidungen zum zweiten Typus sind sodann wenig überraschend, liegt integrative Motivation doch dann vor,

wenn eine Lernende durch den Erwerb einer weiteren Sprache und das Kennenlernen einer neuen Kultur ihre Persönlichkeit entwickeln möchte, wenn sie sich sehr stark mit der Sprachgemeinschaft und der Zielkultur identifiziert. (ibid., 65)

Riemer, die sich in ihren Langzeitstudien empirisch mit Motivationsquellen des DaF-Erwerbs auseinandersetzt, belegt, dass dem Deutschen tendenziell „ein instrumenteller Nutzen zugesprochen“ wird (2011, 334).⁸ Ein Studium in Deutschland, wie es Teile der hier proklamierten Zielgruppe anstreben, wird indes häufig „mit vagen Migrationsabsichten verbunden“ (ibid., 335).

Von übergeordneter Relevanz für diese Arbeit ist jedoch die ‚sprachsoziale/sprachssituative‘ Ausgangslage, die andere Parameter zunächst außen vor lässt und auf dem Faktum fußt, dass x mit bereits bestehendem lexikalischem Kapital eben dieses auszuweiten beliebt, da er oder sie nun im Land der Zielsprache aus den Gründen y bis z verkehrt. Eine dichotome terminologische Grenzziehung zwischen instrumenteller und

⁸ Auch bei der damit verbundenen Wunschberufswahl lassen sich Muster erkennen. Es dominieren vier Berufsfelder: Sprachlehre, „Dolmetschen/Übersetzen“, „Mitarbeit in Wirtschaft/Internationalen Organisation[...]“ und „Tourismus“ (Riemer 2011, 334).

integrativer Motivation ist für den hier verfolgten Zweck tendenziell hemmend. Da der Prozess „sich einen Impuls [zu] geben, sich mit der Sprache zu beschäftigen“ (Holstein et al. 2010, 86) längst abgeschlossen ist und ein lexikalisches Grundinventar die Zielgruppe basal charakterisiert, Motivation gleichsam jedoch „ein individuell unterschiedlicher, mehrdimensionaler und dynamischer Faktor“ bleibt (Riemer 2010, 1152), erscheint die individuelle Aufladung des impulsstiftenden Lernmotivs innerhalb dieser Arbeit als müßige Frage. Deren Bejahung – der oder die Lernende greift im autonomen Kontext im Land der Zielsprache zu einem Lernwerkzeug, um den eigenen Wortschatz systematisch zu erweitern – setzt eine Motivation reziprok voraus.

Von Einzelfall zu Einzelfall divergierend kann man diesen Antrieb mal als eher instrumentell, mal als eher integrativ auslegen. Dem Griff zum Lernwerkzeug des personalisierten Wörterbuchs im zielsprachlichen Land geht ein Impuls voraus, der die Absicht, den eigenen (vorhandenen) Basiswortschatz zu erweitern, begründet. Eine Idealisierung der Lernsituation geht damit nicht einher. Strebt eine indonesische Studentin ihren Masterabschluss an einer deutschen Universität an, so kann der Antrieb zunächst rein instrumenteller Natur sein, sich durch den langen Aufenthalt jedoch in einen integrativen Anreiz wandeln. Diese Polydimensionalität erfordert zweierlei, nämlich erstens einen definitorischen Grundriss des hier bevorzugten Terminus *intrinsisch*, zweitens eine Schärfung anhand der in den Folgekapiteln sonstigen charakteristischen Säulen der Zielgruppe.

Befeuert durch die hybriden lebensweltlichen Verortungen und heterogenen Lernzielsetzungen sind die Attribute *instrumentell* und *integrativ* als globale taxonomische Einordnungsschemata unbrauchbar. *Intrinsische Motivation* ist als Arbeitsbegriff bewusst ob seiner mangelnden Trennschärfe gewählt, da weitere Charakteristika der Zielgruppe wie Immersion und Autonomie diesen ohnehin aushöhlten. Fischer bemüht sich in ihrer Monographie ‚Motivationen im frühen Zweitspracherwerb‘ um eine Schließung der dortigen Forschungslücke, begründet ihr wissenschaftliches Ansinnen auf „Migrationsbewegungen, erleichterte Mobilität und die Globalisierung der Berufswelt, die zu neuen Sprachrealitäten geführt haben“ (2014, 1). Im Rahmen dieser Schrift geht es nicht um ‚Motivationen im späten Fremdsprachenerwerb‘ sondern um die lexikalischen Implikationen und methodischen, programminternen und soziologischen Kanalisierungsoptionen, die dann greifen müssen, wenn Motivation als

stiftender Antriebsfaktor im autonomen Erwerb bereits vorliegt. Fischer fundiert ihre Arbeit auf Basis eines „Paradigmenwechsels“, der zumindest in Teilen auf außersprachlichen Veränderungen der globalisierten Wirtschafts-, Mobilitäts- und Informationsvernetzungen beruht (ibid., 3). Diese Faktoren können nun auch im fortgeschrittenen Fremdsprachenerwerb eine Rolle spielen und weichen die Kontraste zwischen Erst- und Zweitsprachenerwerb auf, wenn es um die Frage der intrinsischen Motivierung geht. Autonomie, immersives Sprachbad und obligatorische soziale Interaktionssituationen im Land der Zielsprache bei einem gleichzeitig bereits außerhalb dieses Landes erworbenen Basiswortschatzes führen derweil fort von L2-nahen Lernsituationen, da diese den Anfangserwerb „im Kontext der ‚Ausgangskultur‘“ verorten und bedingen (ibid., 10). Die nun als intrinsisch markierte Motivierung zum lexikalischen Erweiterungswortschatzerwerb darf insofern vorausgesetzt werden, ohne dass qua dieses Postulates per se bereits eine Definition der Zielgruppe vorläge.

2.4.2 Immersion

Eine solche Definition schärft sich erst im Zusammenspiel mit weiteren Parametern, von denen die inhärente, man könnte auch sagen ‚natürliche‘ Immersion womöglich den wichtigsten Faktor darstellt. In einem engeren Sinne wird mit Immersion die unterrichtliche Imitation von Zweitsprachlernkontexten bezeichnet, bei denen SchülerInnen z. B. durch bilingual angelegten Fachunterricht die Zielsprache dezidiert inzidentell erwerben (sollen):

Mit bilingualem Sachfachunterricht schlägt man gewissermaßen zwei Fliegen mit einer Klappe: Schüler bekommen Fachunterricht erteilt und erlernen dabei gleichzeitig eine Fremdsprache. Dieses innovative Konzept wurde ursprünglich im frankophonen Teil Kanadas entwickelt und wird dort als Immersion bezeichnet. (Huneke et al. 2013, 125)

In Kanada ist Immersion bildungspolitisch definiert auf Unterricht mit einem mindestens 50prozentigen zielsprachlichen Anteil (vgl. Zydati 2000a, 26). Doch auch Zweitsprachlernkontexte selbst können als immersiv ausgelegt werden. In sowohl institutionellen als auch autonomen (L2-)Erwerbssituationen kann das immersive Umfeld umschlagen in eine Form der negativ konnotierten Submersion:

Im Rahmen von Submersionsmodellen werden L2-Lernende ohne Berücksichtigung ihrer Sprachkenntnisse in die Regelklassen integriert. Diesem Vorgehen liegt die Auffassung zu Grunde, dass sich die Lernenden durch den alltäglichen Umgang mit

ihren Schulkameraden und durch die Unterrichtskommunikation in der L2 die Zweitsprache quasi von selbst aneignen. (Kniffka et al. 2012, 139)

Migrationshintergründe und sozial-ökonomische Zugehörigkeit des sozialisierenden Umfeldes bestimmen darüber mit, ob eine ansonsten identische lebensweltliche Ausgangssituation eher als immersiv oder submersiv aufgefasst wird (vgl. Huneke et al. 2013, 17).⁹ Bei ersterem schwingen positiv besetzte Konnotatete wie z. B. ‚bilinguale Erziehung‘ mit, während Submersion deutlich negativer mit Attributen wie ‚Mischsprache‘ (vgl. Wiese 2012, 41) oder ‚doppelte Halbsprachigkeit‘ behaftet bleibt (ibid., 184). Didaktische Forschungsansätze beschäftigen sich insbesondere mit Fragen der fruchtbaren Applizierung von Immersionsmodellen in den Unterricht, inklusive Zeitpunkt, Zielgruppe, Schulform, zielsprachlichen Anteil und sonstiger Rahmenbedingungen des institutionalisierten Lehralltags (vgl. Cathomas 2005 [65f] sowie Vollmer 1992 und Melenk & Dörfel 1998).

Für die halb-institutionelle bzw. autonome Zielgruppe dieser Arbeit lässt sich so abermals eine hybride definatorische Schräglage diagnostizieren. Die immersive Imitation der beschriebenen Programme wurde eingetauscht durch das permanente Sprachbad der zielsprachlichen Lebenswelt. Gleichzeitig vollzieht sich jenes „Eintauchen“ (Cathomas 2005, 59) ausgerüstet mit einem beträchtlichen sprachlichen Vorwissen. Der metaphorische Sprung ins kalte Wasser muss gerade lexikalisch gewendet dennoch nicht ausbleiben, da die proklamierte Größe des Gesamtwortschatzes (vgl. Kapitel 3.3) im Zusammenspiel mit dem relevanten rezeptiven und produktiven Wortinventar des/der Einzelnen in keinem noch so umfangreichen Sprachkurs der Welt erschöpfend vermittelt werden könnte. Und auch wenn L2-Lernkontexte im Allgemeinen oder (bspw.) der durch Migrationsbewegungen abrupt in Relevanzrang tretende Erwerb der neuen Landessprache inklusive submersiver Erscheinungen in der Regel nicht mit den

⁹ Durch den verstärkten Zuzug Flüchtiger aus Krisengebieten Nordafrikas und des Nahen Ostens wurde in diesem Kontext die – wenngleich nicht neue – Frage diskutiert, wie die soziale Dynamik von Integration und Spracherwerb bzw. deren Wechselwirkungen in der Schulpraxis zu gewährleisten sind. Sprachliche Intensivklassen homogener Flüchtlingsgruppen stehen so einer direkten Integration in bestehende Klassenverbände gegenüber. Strittig ist bspw. der Zeitpunkt des optimalen Übergangs. Derlei Fragenpole bleiben im Folgenden unberücksichtigt, da die davon betroffenen Asylsuchenden (noch) nicht Teil der hier postulierten Zielgruppe Fortgeschrittener sind. Zu allgemeinem Hintergrundwissen bzgl. Flucht und Asylverfahren vgl. Roche 2016 (171-188). Integrative Methoden in Sprachlehrverfahren und deren Ressourcen werden im selben Werk beleuchtet (189-214). Der Arbeitskreis berufsschulpflichtiger Asylbewerber und Flüchtlinge behandelt selbige exemplarisch und stellt unter Schirmherrschaft des bayerischen Staatsinstituts für Schulqualität Materialien bereit (https://www.isb.bayern.de/berufsschule/materialien/baf_beschulung/materialien, Stand: 01.05.2018).

Voraussetzungen der Zielgruppe zu verwechseln sind, handelt es sich häufig doch um die Aneignung bilingualer Fertigkeiten, die rein lexikalisch in ihrer Komplexität anders benannten und klassifizierten Kontexten in nichts nach stehen.

Diese lexikalische Dimension der zielgruppentypischen Immersion lässt sich als Akkomodationsbewegung interpretieren. Im Gegensatz zu Akkulturation und Assimilierung kann Akkomodation auf lexikalischer Ebene in mannigfaltigen Räumen lebensweltlicher Neuorientierungen geschehen, sei es durch Asyl in einem fremdsprachlichen Land oder durch den Umzug aus dem Schwabenland nach Hessen und der Aufgabe dialektal charakteristischer Diminutive:

Kennzeichnend für den Prozess der Akkomodation ist es, dass er bei den betroffenen Personen ohne Änderung der grundlegenden Überzeugungen, Werte oder Denkweisen ablaufen kann. Kultureller Wandel ist mit der Akkomodation folglich nicht notwendig verbunden. (Langenfeld 2001, 283)

Wie der Schwabe sich trotz Sprachanpassung weiterhin als Schwabe definieren mag, so ist bei der hier proklamierten Zielgruppe zumindest ungewiss, ob der immersive Kontext auf Dauer (lies: ‚Bleibt im Land der Zielsprache und ist dem Erwerb derselben aus mehr denn funktionellen Anreizen verbunden‘) oder temporär stattfindet (‚Schließt das germanistische Studium ab und wird danach LehrerIn im Heimatland‘). Erst auf primär lexikalischer Ebene und nach Aussparung der Vielzahl denkbarer Grenz- und Einzelfälle wird deutlich, was Immersion für die Zielgruppe bedeutet. Sprachvarietäten wie regionale Dubletten oder soziolektale Formen des muttersprachlichen sozialen Umfeldes verleihen lexikalischen Einheiten eine Relevanz, deren aktiver Gebrauch und passives/rezeptives Verständnis auf Basis des immersiven Kontextes systematisch in den bereits existenten Grundwortschatz integriert werden muss. Hier unterscheidet sich die Zielgruppe sprachdidaktisch sowohl von Migranten des Status ‚A1‘ als auch vom exemplifizierten ‚L1-Schwaben‘ in Hessen, der die immersive Akkomodation unbewusst durchläuft, da die Sprachtiefenstruktur seines erstsprachlichen Vorwissens und mentalen Lexikons nicht nur auf lexikalischer Ebene ausgereifter ist, als bei Fortgeschrittenen im Sinne dieser Arbeit.

So taugt an dieser Stelle auch Immersion nicht als alleinige charakteristische Säule des Labels ‚fortgeschritten‘. Die bereits angerissenen Faktoren der sozialen Interaktion (mit dem muttersprachlichen Umfeld) und der gleichzeitigen (Teil)Autonomie in Bezug

auf die Erwerbsform bündeln und schärfen die lebensweltlichen Variablen indes auf dem Weg zu einer werkinernen Definition.

2.4.3 Interaktion

Entgegen seiner alltagssprachlich simplen Bedeutungsaufladung als Form der verbalen oder nonverbalen prozessualen Aushandlung von Informationen zwischen mindestens zwei Aktanten und/oder medialen Reflexionsflächen ist der Arbeitsbegriff nicht nur in der Fremdsprachendidaktik so inflationär wie terminologisch unscharf. Auch in der Medien- und Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Informatik und Psychologie spielt die Wortfamilie ‚Interaktion – interaktional – interaktiv – Interaktivität‘ eine zentrale Rolle. *Interaktion* substituierte in der Fremdsprachendidaktik zu Beginn der 1980er Jahre „den damals schon reichlich abgegriffenen Begriff ‚Kommunikation‘“ im Nachklang der kommunikativen Wende (Zydati 2000b, 271). Bedingt durch die Digitalisierung im Allgemeinen und der sprunghaften Entwicklung des Internets und der dazugehörigen technischen Endgeräte im Speziellen hielt der Terminus als Beschreibungsmetapher seit den 1990er Jahren zunehmend „für den Austausch von Informationen zwischen Mensch und Maschine“ her (ibid.). Die unterschiedlichen interdisziplinären Auslegungen erschwerten infolgedessen den Zugriff daher genauso wie die terminologische Zerfaserung. Aus Perspektive der Kommunikationswissenschaft kommt Goertz (2004, 97) zum selben Schluss, dabei einen omnipräsenten Etikettenschwindel beklagend, der fremdsprachendidaktisch auf Lernprogramme und Werkzeuge gewendet in dieselbe Kerbe schlägt: „Durch technische Neuerungen wie Multimedia, Computer-Online-Dienste und nicht zuletzt durch das digitale interaktive Fernsehen wurde der Begriff einer breiten Öffentlichkeit bekannt und von der Unterhaltungsindustrie zum Werbeargument hochstilisiert.“¹⁰

Im institutionalisierten Fremdsprachenerwerb beschreibt *Interaktion* in einem weiteren Sinne den prozessualen Aushandlungsprozess von Informationen zwischen Lehrenden, Lernenden und auch den dabei zum Einsatz kommenden analogen wie digitalen Medien. Kontrastiert zum „mehr sprachlich und abstrakt“ zu verstehenden Kommunikationsbegriff genießt der Terminus insofern Vorzüge:

¹⁰ Zur Begriffsentwicklung der Wortfamilie *Interaktivität*, *Interaktion* etc. im Bereich des Fremdsprachenlernens vgl. Kilsbach 2016.

Die Schaffung geeigneter Kommunikationsprozesse im Fremdsprachenunterricht ist [so] nur auf der Basis geeigneter Interaktionsstrukturen möglich, d.h., Interaktion und Kommunikation sind für fremdsprachenunterrichtliche Zwecke grundsätzlich eng miteinander verknüpft. (House 2000, 111)

Dass es sich auch hier um primär metasprachliche Begriffsauslotungen handelt, zeigen alternative terminologische Herleitungen, die dem Credo „Fremdsprachen Lehren und Lernen *ist* Interaktion“ Folge leisten (Scherfer 2000, 209, Hervorhebung im Original). Da es für die hier behandelte Zielgruppe ohnehin nicht um interdisziplinäre terminologische Differenzen bzw. die Nutzbarmachung der mit dem Arbeitsbegriff ‚Interaktion‘ verbundenen konkreten Unterrichtsinhalte geht, sondern um die Interaktion mit MuttersprachlerInnen im Land der Zielsprache, hilft Scherfers Auslegung von exolingualen „Begegnungssituationen zwischen Lernern und Muttersprachlern“ stärker bei der Schärfung des Zielgruppenbegriffs (ibid.). Da ein Grundwortschatz genauso vorausgesetzt bleibt, wie eine intrinsische Motivation und permanente Immersion, changiert das Interaktionslevel der Zielgruppe mit Konnotationen wie *kooperativ*, *sozial* und *kontextual*. Arbeitet Scherfer mit dem Metabegriff ‚Begegnungssituation‘, um diese sprachsoziale Grundkomponente des Fremdsprachenlernens auch für den Bereich der institutionell gerahmten Lehre fruchtbar zu machen, ist diese im Bereich der Zweitsprachendidaktik genauso inhärent voraussetzbar, wie bei der zu umreißenden Zielgruppe. Schnittstelle beider Subtypen ist die Kompetenz, „sich in der jeweiligen sozialen Situation zu verstehen und angemessen zu sprechen“ (Lewandowski 1991, 25), wobei der Anreiz zum Erwerb dieser ‚Kompetenz‘ mit den zielgruppenzentrischen Charakteristika ‚Motivation‘ und ‚Immersion‘ verlinkt ist. Lewandowski bedient sich zur Konkretisierung dieses Ansinnens verschiedener inzidenteller Spracherwerbserfahrungen in der Erstsprache mit dem Oberbegriff der kommunikativen und interaktionalen Kompetenz: (1) Die situativ angemessene Verarbeitung von Informationen, (2) Handeln durch Sprache subsumiert unter dem pragmalinguistischen Term des Sprechakts, (3) Antizipation der „Bedürfnisse und Interessen von Kommunikationspartnern“ im hörakttheoretischen Sinne, (4) näher klassifiziert durch die Erkennung und Bewertung der „sprachlichen Anteile sozialer Rollen“ sowie (5) die Differenzierung der „Wirkung bestimmter sprachlicher Mittel in sozialen Kommunikation[s]kontexten]“ (ibid., 26).

Interaktion meint somit für die Zielgruppe eine sprachliche Partizipation auch außerhalb der Standardsprache, da sich die persönlichen Relevanzeinstufungen auf Basis

der in 2.2 und 2.3 benannten lexikalischen und sozialen Parameter gemäß des regionalen, soziolektalen, fachsprachlichen Umfeldes heterogen und individuell ausnehmen. Die Gestaltung konzeptioneller Grundkomponenten eines personalisierten Wörterbuchs kommt daher an den verschiedenen Sprachvarietätsebenen nicht vorbei, sondern muss diese als bestimmbare sprachliche Abweichungen vom Standard aufzunehmen erleichtern. Innerhalb dieser Arbeit geschieht dies exemplarisch anhand der nationalen Standardvarietäten des Deutschen (6.1) und der Dialekte (6.2). Jene technischen Voraussetzungen, die dazu als hypothetische Präambeln zu berücksichtigen sind, werden in Kapitel 3 gezeigt. Für die Konkretisierung der damit angesprochenen Zielgruppe sind zuvor jedoch die Faktoren der relativen Lernautonomie und des Lernalters zu berücksichtigen.¹¹

2.4.4 Autonomie

Ist die Sprachlehrforschung schon im Generellen nicht arm an unscharfen Arbeitstermini, so nimmt der Autonomiebegriff nochmals eine exponierte Stellung ein. Aufgeladen durch ganz unterschiedliche Sujets der Gesellschafts-, Sozial- oder Geisteswissenschaften handelt es sich fraglos um ein Reizwort – in zweierlei Hinsicht: Scheint es einerseits reizvoll, sich des Terms zu bedienen, da er in seiner alltagssprachlichen Konnotation ganz natürlich als Projektionsfläche und Resonanzkörper einer ganzen Reihe von verwandten Konzepten dient, so ist er gerade deswegen latent der Gefahr ausgesetzt, semantisch überfrachtet zu werden. Eine klärende definitonische Aushandlung ausgerichtet auf den jeweiligen Forschungsblickwinkel ist problembehaftet:

So führen die unterschiedlichen, zumeist verdeckt bleibenden anthropologischen Prämissen und theoretischen Grundlagen, die bei der Begriffsdefinition und der inhaltlichen Ausgestaltung der Konzepte herangezogen werden, bereits in der wissenschaftlichen Diskussion [...] zu einiger Verwirrung. (Schmelter 2004, 154)

¹¹ Gerade im Bereich gradueller Abweichungen lexikalischer Einheiten zum Standard wird sich zeigen, dass der Faktor der Autonomie durch die soziale Einbettung in konkrete gruppensprachliche Begegnungssituationen abgeschwächt wird. Ad-hoc-Bildungen (vgl. Kapitel 5.3), spezifische Phraseologismen (5.4) oder dialektale Synonyme (6.2) sind für Fortgeschrittene häufig erst dadurch relevant, dass die jeweiligen LE in für sie bedeutsamen Kontexten aktualisiert werden. Da derlei Wörter von Personen verwendet werden, die Fortgeschrittenen nahe stehen, entfällt die lexikographische Distanz sowie lexikographisch-semantische Akkuratessse der Decodierung. Die von den Gesprächsteilnehmern (z. B. Freunden oder Kollegen) aufgeladene Bedeutung samt ihrer Beziehung zu weiteren Sprachebenen (z. B. graphematische Realisierungen bei Dialektwörtern) ist zugleich die entscheidende, da die rezeptive und produktive Verwendung des Lexems häufig an jene konkreten Kontexte gebunden ist.

Schmelters spezifischer Forschungsschwerpunkt betrifft bspw. das Lernen im Tandem und ist so hinsichtlich der hier proklamierten Zielgruppe vergleichsweise adaptierbar, da nun zumindest partiell und temporär institutionalisierte Rahmenveranstaltungen ausgeblendet bleiben. Sind derlei Kontexte nämlich Inhalt des wissenschaftlichen Vorhabens, so erscheint die Vorgabe des autonomen Lernens nur allzu leicht als inhaltsleeres Hülsenwort. Die Anfänge des Autonomiebegriffs im didaktischen Sinne „sind eng mit der (bildungs-)politischen und pädagogischen Diskussion Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre“ verknüpft, wodurch der gesellschaftliche, soziale und politische Paradigmenwechsel jener Tage mit Verzögerung, aber sukzessive, in den Stammbereich der Sprachlehrforschung hineinreicht (ibid., 159). Das „bis heute elaborierteste Modell zum selbstgesteuerten Lernen“ wird den Arbeiten Henri Holec's Ende der 1970er Jahre zugeschrieben (Schmenk 2008, 60). Jene interdisziplinäre Zerfaserung zeigt sich bereits dort als selbstverständliches Nebenprodukt, tangiert die neurobiologische Generierung, Verarbeitung und Memorierung von neuem Wissen, die im Alltagsgebrauch gelegentlich unter dem Credo des ‚Lernens von Lernen‘ eine subsumierte An-/Verwendung erfährt (vgl. auch Legenhausen 2007, 84) und im Lernprozess durch das Postulieren, Reflektieren und Erreichen selbst erklärter Ziele Verwendung findet (vgl. Schmenk 2008., 60f).

Abweichend von Schmelters punktuelltem Bezug auf Tandemlehrsituationen ist die Benutzung, Kritik und terminologische Metakritik der Arbeitsbegriffe *Autonomie* und *selbst/eigen gesteuertes Lernen* tief mit den daraus resultierenden Konsequenzen und Ableitungen im fremdsprachlichen, institutionalisierten Unterricht verwurzelt. Neuronale und psychologische Komponenten als „Bezugswissenschaften“ forcieren die interdisziplinäre Begriffsausladung somit zusätzlich (Wolff 2007, 322). Autonomie als didaktisches Konzept verlangt sodann die Reform verschiedener Charakteristika des klassischen Frontalunterrichts – Materialiengestaltung, die Rollendynamik zwischen Lehrkörper und Lernenden, das Konstruieren von Aufgaben (vgl. ibid., 325). Aufbauend auf bereits benannten Eigenschaften der hier postulierten Zielgruppe sind jene Vermittlungsformen aus augenscheinlichen Gründen vernachlässigbar. Doch auch im Zweitspracherwerb, der gerade in den lexikalischen Untersuchungen der verschiedenen Sprachebenen (vgl. Kapitel 3.6, Tab. 4) wiederholt als fruchtbares Adaptionfeld wiederkehren wird, sind methodologische Unterschiede festzuhalten, wenn es um den Grad der Nutzbarmachung von Autonomie im Kontrast zur Zielgruppe dieser Arbeit geht.

Decker und Oomen-Welke (2010, 334-338) nennen so – fokussiert werden erneut SchülerInnen im institutionalisierten Erwerb – „[v]ier Weisen, [um] zu größerer Sprachlernbewusstheit und Autonomie zu gelangen [...]: Methodenreflexion und Methodenentscheidungen der Lernenden, Projektmethode, Portfolioarbeit und Sprachen-Tandem.“ Mit Abstrichen zur gemeinsamen Tandemarbeit reflektieren die meta-methodologischen Verfahren das Ansinnen, Lernzielsetzungen in autonomen Kontexten zu systematisieren, strukturieren, reflektieren und realisieren. Für den Wortschatzerwerb im Bereich des hier umrissenen fortgeschrittenen Lernens und insbesondere die Konzeptionskriterien personalisierter Wörterbücher zum Ausbau desselben werden im Folgenden zwar identische Prämissen angelegt. Autonomie darf im terminologischen Korsett dieser Arbeit jedoch nicht mit dem „Erziehungsideal“ und den damit erst einhergehenden interdisziplinären Aufladungen verstanden werden, die das Konzept für den institutionalisierten Unterricht funktional umzumünzen versuchen (Legenhausen 2007, 78). Obgleich dies eine terminologische Gratwanderung bedeutet, besteht an der Autonomie des Erwerbskontextes aus lexikalischer Perspektive kein Zweifel. Homogen ist das Spektrum ob der vorausgesetzten Motivierung, Immersion und damit einhergehenden Interaktion mit MuttersprachlerInnen. Denn auch wenn halb-institutionelle Erwerbsrahmungen im Sinne von Kapitel 2.1 vorausgesetzt werden können, so erreichen diese niemals alle potentiell relevanten Lexeme des individuellen Erweiterungswortschatzes. Deren individuelle Relevanzeinstufung sowie die selbst gesteuerte, strukturierte Einspeicherung derselben bilden jedoch das Augenmerk dieser Arbeit.

Aus diesem Grund kann auf das ‚Reizwort‘ *autonom* und seine Derivationen nicht verzichtet werden. Eine Schärfung des hier verwendeten Begriffsinhalts speist sich aus den bereits genannten Grundsäulen der Immersion, Interaktion und Motivation, zu denen anschließend noch der Faktor ‚Alter‘ hinzutritt. Die proklamierte Intensität, Graduierung und Form der Lernerautonomie hingegen ist an Konstellationen reich, wie in 2.1 unter Verweis auf Rösler (1994, 9-10) problematisiert wurde. Zur Konkretisierung dieses Konfliktfeldes wurde am Ende des besagten Kapitels die terminologische Trias zwischen institutionellem (1), halb-institutionellem (2) und (mehr oder weniger) autonomen Erwerb (3) eröffnet, die weiterer Ausführungen bedarf, um die Verwendung des Autonomiebegriffs werkimern zu fundieren.

Während die Lernenden des ersten Typs unabhängig vom Ort ihres Erwerbs noch über keinen Grundwortschatz verfügen, kann dieser für (3) vorausgesetzt werden. Da Zielpersonen der letztgenannten Gruppe sich zudem darüber definieren, für einen längeren Zeitraum im Land der Zielsprache ansässig zu sein, ist die lexikalisch gewendete Sprachnotstandslage charakterisierendes Symptom ihrer autonomen Position.¹² Schnittmengen ergeben sich – hinsichtlich der Parameter Motivation und Interaktion – mit (2), Lernenden in halb-institutionellen Erwerbskontexten. Das Spektrum dieser Gruppe ist besonders vielfältig. Es kann einerseits einen japanischen Ingenieur umfassen, der mit Mitte 40 qua seines zwanzig Jahre zurückliegenden Deutschstudiums im Nebenfach für einen längeren Zeitraum beruflich nach Ingolstadt versetzt wird, dort seine rudimentären Sprachkenntnisse zwar nicht zwingend für seine berufliche Verständigung (Interaktion) benötigt, dieselben jedoch aufgrund innerer Motivation in einem DaZ- oder DaF-Kurs freiwillig auffrischt. Auf der anderen Seite der Skala können jedoch auch Lernende gemeint sein, die ein Studium in Deutschland aufnehmen und bereits über einen Grundwortschatz verfügen, wie er für Zielgruppe (3) proklamiert wurde. Besonderes Interesse genießen in diesem Zusammenhang Fachsprachen. Fraglich ist nun hinsichtlich der Terminologie, ob die Vermittlung von Fachtermini als Teil des in Deutschland stattfindenden Studiums genuin als Teil des nun universitären Curriculums zu werten ist. Auch MuttersprachlerInnen müssen sich einen spezifischen Fachjargon aneignen, die Vermittlung der dahinter stehenden Prozesse, Ideen und Konzepte ist eindeutig Inhalt des Studiums. Ein Aufbau auf das muttersprachliche Vorwissen findet bei germanophonen SprecherInnen stärker inzidentell statt, während bei FremdsprachlerInnen zu beobachten ist, dass sich diese fachvarietätenintern zum Abschluss des Studiums wesentlich fließender in der Zielsprache bewegen, da sie die Gegenstände des Faches in dieser Sprache gelernt haben.

Extremfälle lassen sich leicht skizzieren, tangieren dabei jedoch nur sekundär den hier zu schärfenden, werkinternen Verwendungssinn von Autonomie. Verstanden wird der Term somit im Verbund mit den anderen Charakteristika ‚fortgeschrittenen Lernens‘. Neue Lexeme, Konzepte, Wendungen, Wortspiele und Varietäten können nicht mehr im

¹² Prototypisch sind mit diesem Postulat Lebensläufe gemeint, die ein Hochschulstudium, einen Arbeitsaufenthalt etc. in einem deutschsprachigen Land aufweisen. Die intrinsische Motivierung zum Erwerb eines Erweiterungswortschatzes kann, wie skizziert wurde, selbstverständlich auch in anderen Kontexten und Lebensmodellen entstehen, von denen Migrationsbewegungen, ein abgebrochenes Studium oder ein ERASMUS-Auslandssemester nur die Spitze des Denkbaren bilden.

Schutzraum ‚Klassenzimmer‘ vermittelt, entdeckt und erprobt werden. Die Zielgruppe stößt auf sie in ihrer alltäglichen Lebenswelt, weshalb die Decodierung derselben autonom beim Lernenden selbst liegt. Erforscht wird schließlich die makrolexikalische Einordnung bis dato unbekannter Wörter in das Erwerbs- und Lernwerkzeug des personalisierten Wörterbuchs.

2.4.5 Lebensalter

Dem werkinernen Terminus des ‚fortgeschrittenen Lernenden‘ wohnt in dieser Arbeit eine jugendliche, zuweilen ‚prosperierende‘ Aufladung inne, die sich in vielen Fallbeispielen niederschlägt, innerhalb derer regelmäßig imaginierte Studierende und berufstätige ‚Globetrotter im besten Alter‘ stilisiert werden. Die ausgeführte intrinsische Motivierung der Lernenden, verquickt mit ihrer relativen Freiwilligkeit zum Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, formt dieses prototypische Bild. Dem ist – wie in den voranstehenden charakteristischen Merkmalen ersichtlich wird – zunächst auch nichts entgegenzusetzen. Durch die vielfach skizzierte Schnittstellenbesetzung der Zielgruppe zwischen typisch fremdsprachlichen, latent (und auf bidirektionalen Adaptionen beruhenden) ‚L2-artigen‘ und typisch zweitsprachlich motivierten Umgebungsszenarien rückt zuletzt jedoch der Faktor Lebensalter in den Mittelpunkt.

Forschungsarbeiten zu Fragestellungen, die Einflussfaktoren des Lebensalters auf das Erlernen neuer Sprachen sowohl in zweitsprachlichen als auch fremdsprachlichen Kontexten beleuchten, finden sich zuhauf. Kniffka et al. (2012, 66f) rekapitulieren (aus Zweitsprachenerwerbsspektive) die stets erneuerten Schlagwörter der ‚kritischen Periode‘ oder ‚sensiblen Phase‘ des L2-Erwerbs als in der Forschung zunehmend ‚problematisch‘. Verschiedene Sprachebenen der fremdsprachlichen Akquisition und deren Qualität sind zu unterscheiden. So zeigen jüngere Lernende bei der Realisierung der zielsprachlichen Aussprache weniger Schwierigkeiten, während im Bereich der Lexik und Morphosyntaktik ähnliche Befunde ausbleiben (vgl. *ibid.*). Ähnlich wie das Geschlecht ist es schwer, in Forschungsprojekten ‚die Variable Alter zu isolieren‘, da z. B. die intrinsische Motivierung als unabhängig vom jeweiligen Lebensalter zu betrachten ist (*ibid.*).

Die postulierte Zielgruppe ist in beiden Richtungen – sowohl bezogen auf Jüngere als auch auf Ältere – in die Problematik des Erwerbs spezieller Sprachebenen wie die der

Phonetik eingeschlossen. Kognitionslinguistisch wurde so etwa auf Basis des „Lateralisierungsprozesses“ – der Ausbildung der rechten und linken Hirnhemisphäre im Jugendalter – argumentiert, dass hieraus jene ‚kritische Phase‘ des möglichst frühen L2-Erwerbs ihre Ursache findet (Huneke et al. 2013, 14). Tests belegten bereits in den 1970er und 80er Jahren eine Fossilisierung „als defizitäre ‚Einwanderervarietät‘“, die sich insbesondere (jedoch nicht allein) auf Basis der Aussprache zeigt (ibid., vgl. auch Hinrich 2013, 157-167). Unterschiedlich sind indes die Antriebe selbst, die etwa das Fremdsprachenlernen im Alter im Kontrast zur Jugend evozieren. Berndt (2003) evaluiert eben diese empirisch anhand von Fragebögen und Interviewbefragungen. ‚Weiche‘, gerontologisch nachvollziehbare Faktoren bilden ihre Ergebnisse ab, etwa die Realisierung eines Traumes (ibid., 148f) oder „Gedächtnistraining“ (155f). Dass diese keine Relevanz für die als ‚fortgeschritten‘ zu klassifizierende Zielgruppe besitzen, bedarf keiner weiteren Erklärung, sind diese doch genuin im Anfangserwerb zu verorten. Zu charakteristischen Überschneidungen kann es trotzdem kommen, etwa was das sprachliche Wissen und die kommunikative Partizipation älterer Migranten anbelangt (vgl. ibid., 37f). Bei diesen bedarf es in vielen Fällen zunächst einer Alphabetisierung, wenn die jeweilige Ausgangssprache sich etwa einer anderen Schrift bedient und etwaige Schulabschlüsse nicht in einem deutschsprachigen Land erworben wurden (ibid., 38). Hierin unterscheiden sie sich von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die vor oder während ihrer Pubertät in deutschsprachige Schulsysteme integriert werden. Ahrenholz (2010, 75) unterscheidet drei konträre Faktoren zu Erwachsenen, von denen die noch aktive Ausbildung der Erstsprache und die damit einhergehende, noch nicht abgeschlossene „kognitive und psychische Entwicklung“ die ersten beiden bilden. Aus motivationstheoretischer Sicht ist das dritte Charakteristikum maßgeblicher: Die Wahrnehmung des Deutschen als Lingua Franca.

Dabei ist Deutsch wesentlich für das Bestehen in diesen Institutionen, und der Erwerb ist von (mehr oder weniger gelungenen) Lehr-Lernsituationen oder gar Fördermaßnahmen begleitet. Da die meisten Zweitspracherwerbs-Theorien davon ausgehen, dass das Maß bedeutungsvoller Interaktion in einer Sprache wesentlich zu deren Erwerb beiträgt, liegt hier ein im Vergleich zu vielen erwachsenen Migranten günstiges Lernumfeld vor. (ibid., 75f)

Bringen Lernende dieser Ordnung ein ebenso großes Maß an Eigenantrieb zum Erwerb des Deutschen ein und mögen sie ob ihrer Jugend kognitiv hierin den Fortgeschrittenen im Sinne dieser Arbeit noch voraus sein, so mangelt es ihnen – zumindest anfänglich –

an einem Grundwortschatz, dessen Existenz Kernkriterium für die Erforschung systematisierender Lernwerkzeuge im autonomen Erwerb ist. Auch besagte Autonomie ist nicht in allen denkbaren, partikularen Fällen gegeben, da – wie ausgeführt – sowohl der Basis- als auch der Erweiterungswortschatz institutionell unterstützt sein können.

Abseits der hier fokussierten Zielgruppenschärfung gilt dieses Postulat auch für die Alterssprachenforschung an sich. Singleton und Ryan (2004) schließen ihre Forschungsarbeiten zum Faktor Alter mit dem Fazit, dass einfache Antworten in der Minderheit gegenüber abwägenden, komplexeren Teilantworten stehen. Während jüngere Lernende im L2-Erwerb als allgemein begünstigt gelten, haben Studienteilnehmer der Kategorien „middle-aged and senescent“ weit häufiger Probleme mit der oralen Produktion der Zielsprache und mit einem nachlassenden Gedächtnis zu kämpfen:

For the rest we must be content with uncertainty and complexity. It seems unlikely, in view of the evidence, that there is a particular point in a child's development where language acquisition can be said to begin. (ibid., 226)

Ähnlich fließend ist das Ende der kritischen Phase. Während sich die jugendliche Fremdsprachenerwerbskompetenz im Zuge der von Lenneberg 1967 postulierten „*critical period hypothesis*“ und den daraus hervorgegangen empirischen Untersuchungen noch auf ein (mehr oder minder eindeutiges) optimales Erwerbssalter einkreisen lässt („je jünger desto besser“), so sind die Grenzen im fortschreitenden Alter schwankend (Bausch 2007, 442, Hervorhebung im Original). Aufgrund dieser Durchlässigkeit auf beiden Seiten ist es nicht haltbar, ältere wie jüngere Lernende kategorisch auszuklammern. Dies gilt nicht zuletzt auch deswegen, weil der Terminus *älter* ebenso fließend ist: Sowohl in Abgrenzung zum komparativen Antonym *jünger* als auch innerhalb der Zielgruppe ‚Älterer‘, bei der nuancierte Differenzierungen und Unterscheidungen nicht weniger notwendig sind, als bei anderen Parametern. Begründet man eine nähere Differenzierung ausschließlich auf Jahreszahlen, wird dies dem Individuum nicht gerecht, da damit allein das „kalendarische oder auch chronologische Alter einer Person bezeichnet wird“ (Berndt 2003, 27). Dem steht das biologische/funktionelle Alter gegenüber, verknüpft also die körperliche und psychologische Verfassung eines Menschen bzw. die individuelle Wahrnehmung derselben: „Das objektiv beobachtbare kalendarische Alter einer 50-Jährigen

könnte insofern mit dem subjektiven Alterserleben einer 30-Jährigen mehr oder weniger übereinstimmen“ (ibid.).

Bricht man diese anthropologische Makroebene auf und fokussiert partielle Bezirke, wie etwas das Sprachenlernen, kann dies anhand terminologischer Schärfungen geschehen, die charakteristische Spezifika potentieller Untergruppen herausarbeiten. Raasch (2013, 215-223) unternimmt einen solchen Versuch anhand der ‚älteren Älteren‘. Für ihn, so die Diagnose, gehen z. B. die Kompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und vergleichbare Versuche der curricularen Synchronisierung an den Bedürfnissen jener älteren Älteren vorbei, da hier u.a. die ökonomische Verwertbarkeit von Fremdsprachen als Fundament fungiert (vgl. ibid., 217f). Die damit einhergehende Konzeption „des europäischen ‚Bürgers‘“ an sich lässt eine „Anpassung an gesellschaftliche Notwendigkeiten und Bedürfnisse“, kurz also an die demographische Realität, vermissen (ibid., 217). Zu den Charakteristika solcher Lernenden, die bereits im Ruhestand sind, zählt etwa ein Shift des Motivs, der nun nicht mehr instrumenteller (z. B. beruflicher) Natur sein kann, da das Ende der Erwerbstätigkeit (durch Ruhestand) Grundfaktor der Zielgruppe ist (vgl. ibid., 219).¹³

Derlei Parameter konzentrieren sich nur auf den ersten Blick auf institutionelle Erwerbskontexte im eigenen Land. Gerade die Verwobenheit verschiedener Faktoren (wie die intrinsische Motivation oder physiologische/psychische Konstitution) unterstreichen, dass die Zielgruppendefinition innerhalb dieser Arbeit zwar prototypisch ‚jüngere‘ Fortgeschrittene adressiert, es im Umkehrschluss aber irrelevant ist, auf Basis des chronologischen Alters einen kategorischen Schlusstrich zu ziehen. Die kognitiv-biologische Befähigung zum Erwerb ist – im reziproken Austausch mit den anderen Faktoren – logischer Gemeinplatz, umgekehrt aber (im kalendarischen Sinne) auch in die andere Richtung hin offen.

2.4.6 Fazit

Intrinsische Motivierung, Immersion, daraus resultierende Interaktion und (teil)autonome Lernräume lassen sich aus dem Gros der skizzierten denkbaren Grenzfälle nicht auf einen

¹³ In der Praxis erwachsen daraus ganz verschiedene Fragen; z. B., inwiefern altersbedingt heterogene Kurszusammensetzungen Faktoren wie moderne Mediennutzung, Leistungsevaluation oder die eigenindividuelle Aushandlung von Kritik- und Feedbackroutinen beeinflussen (vgl. Raasch 2013, 220-222).

Faktor extrahieren oder isolieren, schärfen so jedoch das prototypische Bild des ‚Fortgeschrittenen‘ im Duktus dieser Arbeit.

So fundiert der bereits erworbene Grundwortschatz die Zielgruppe. Deren lebensweltliche (soziale, regionale) Verortung bestimmt die Erwerbsparadigmen des individuellen Erweiterungswortschatzes, der permanent durch den immersiven Kontext im zielsprachlichen Land begleitet wird. Hieraus erwächst in erster Linie die intrinsische Motivation, die dazu führt, dass eine Zielperson für einen strukturierten, autonomen Erweiterungswortschatzerwerb erst ein personalisiertes Wörterbuch nutzt, dessen makrolexikalischen Konzeptionskriterien innerhalb dieser Arbeit entwickelt werden. Interaktion als basaler Teil des immersiv-autonomen Lernkontextes ist eine weitere Stütze des individuellen Eigenantriebs. Autonomie wird terminologisch unpathetisch als mal stärkerer, mal schwächerer Faktor des Erweiterungswortschatzerwerbs verstanden, weshalb eine wertende Verknüpfung auf die Qualität (Intensität, Motivierung, Geschwindigkeit) des Erwerbs ausbleibt, ohne damit im Folgenden auf den Terminus zu verzichten. Indirekt spielt das Lebensalter der Zielgruppe eine vergleichsweise große Rolle, pendelt sich im Bereich studentischer und beruflicher Aufenthalte über einen längeren Zeitraum in einem deutschsprachigen Land ein, kann im Zusammenspiel mit den anderen Charakteristika jedoch allenfalls als prototypischer und nicht obligatorisch schärfender Bezugsfaktor verstanden werden. Die häufig instrumentell unterfütterte Motivation bringt es mit sich, dass ‚jüngere‘ Fortgeschrittene zur Majorität zählen, ohne dass die im Folgenden analysierten Schlussfolgerungen für verschiedene Ebenen der Lexik ‚Ältere‘ in irgendeiner Form ausschließen. Für diese Blickwinkelakzentuierung ist nun nicht die Variable des Alters maßgeblich, sondern das Zusammenspiel mit anderen Faktoren, die zu einer prototypischen Verengung führt, ohne dadurch an Gültigkeit auch für ‚Ältere‘ zu verlieren.

Fundamentales Kernelement aller Fortgeschrittenen ist und bleibt jedoch die Existenz eines bereits erworbenen Grundwortschatzes. Aus diesem speist sich erst der zu unterscheidende lexikalische Bestand des Erweiterungswortschatzes, der sich – wie bei MuttersprachlerInnen – aus dem Gesamtinventar aller Wörter der Zielsprache zusammensetzt. Hierbei muss wiederholt betont werden, dass jener Erweiterungswortschatz immer nur einen Teil des Gesamtwortschatzes beinhalten kann und muss. Hieraus resultiert die Notwendigkeit, die Termini Gesamt- und Grund- oder

Basiswortschatz näher auszuleuchten. Bezogen auf den zuerst in Kapitel 3 untersuchten Gesamtwortschatz müssen hierzu unterschiedliche Fragenpole aufgeschlagen werden, die über terminologische und quantitative Facetten des Arbeitsgegenstandes zur Struktur des mentalen Lexikons überleiten. Auf diesem basiert schließlich die konzeptionelle Ausrichtung des personalisierten Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.6), dessen lexikalische Grundkomponenten anschließend fremdsprachendidaktisch auf die Zielgruppe heruntergebrochen werden und sowohl Aufbau wie auch Bedienelemente der unterschiedlichen Sprachebenen tangieren (vgl. Kapitel 5 und 6).

3. Gesamtwortschatz: Begriffsbestimmung, Größe, Konfliktbereiche

Anhand der Annäherungen an einen adäquaten Zielgruppenbegriff im Rahmen dieser Arbeit wurde dreierlei deutlich: erstens die prototypische Verwendung des Terms ‚fortgeschritten‘, die im Folgenden Verwendung findet; zweitens die nichtsdestoweniger heterogene soziale und diatopische etc. Ausgangslage jener Fortgeschrittenen auf sprachlicher Ebene; drittens die daraus resultierende individualsphärische Prägung des jeweiligen Erweiterungswortschatzes. Wie in Kapitel 1 (vgl. Abb. 1) angerissen, verortet sich der zu erreichende Erweiterungswortschatz zwischen den lexikalischen Gefügen des bereits vorliegenden Grundwortschatzes (vgl. Kapitel 4) und der schieren Größe des Gesamtwortschatzes der Zielsprache. Hier treffen – bei der didaktischen Überführung in (teil-)autonome Erwerbskontexte – kognitionslinguistische Realitäten auf innersprachliche Strukturkriterien und Sprachebenen des Deutschen. Erst durch die Klärung derselben innerhalb der nachstehenden Unterkapitel wird eine Hypothesenbildung über den theoretischen, sprachlich-konzeptionellen Aufbau eines personalisierten Wörterbuchs möglich, der eng mit den Strukturbedingungen des mentalen Lexikons verwoben ist.

Hierfür werden zunächst die Termini *Wort* und *lexikalische Einheit* eingeführt (3.1, 3.2), die Quantifizierungsversuche durchführbar machen. Im Anschluss geht Kapitel 3.3 erstens auf Problematiken, Annäherungsversuche und Zählmethodiken des deutschen Wortschatzumfangs als Einzelsprache ein, die eine Bedeutungsebene des Arbeitsbegriffs *Gesamtwortschatz* abdecken. Zweitens fokussiert der Abschnitt die alternative Benutzung desselben: den Wortschatzstand eines/einer MuttersprachlerIn. Beide Aspekte sind für Fortgeschrittene von Relevanz, da sie das zielsprachliche Erweiterungsvokabular zwischen Basis- und Gesamtwortschatz relativieren und eingrenzen. Simple Antworten der Art, wie viele Wörter native SprecherInnen beherrschen, sind weder möglich noch zielführend und bedürfen einer differenzierten Betrachtung, da nicht zuletzt die lebensweltliche Situation der Zielgruppe eben diesen Relationsgrößen einen nicht unbedeutenden Maßstab einräumt:

Wie viele Wörter beherrscht nun eine Einzelperson, aktiv oder auch passiv? Die Angaben dazu schwanken, ohne dass immer klar wird, was genau gemeint ist. Sie haben außerdem eine deutliche soziale Komponente. (Best 2006, 18)

Diese quantitativ-linguistischen Diskursfäden werden sodann in Kapitel 3.4 durch die Beschaffenheit des mentalen Lexikons kognitionslinguistisch fundiert und in 3.5 als ‚Blaupause‘ des personalisierten Wörterbuchs diskutiert. Kapitel 3.6 skizziert abschließend die konzeptionelle Struktur desselben auf makrolexikalischer Ebene.

3.1 Wort und *Wort* – Alltagsvorstellung und linguistischer Arbeitsbegriff

Sowohl Menge (quantitatives Kriterium) als auch Struktur (didaktisches Kriterium) des Gesamtwortschatzes lassen sich nicht zuletzt auf die strittige Definition des linguistischen Terminus von *Wort* zurückführen. Zur Auflösung beider Diskrepanzen wird in Kapitel 3.2 der Begriff der lexikalischen Einheit eingeführt. Wird damit zwar die werkimmanente Terminologie präzisiert, berührt das Wort *Wort* in der Praxis alltagssprachliche Vorstellungen, die erst mit den deskriptiv linguistischen Differenzierungsbemühungen in Einklang gebracht werden müssen.

So beziehen sich die bei Best angesprochenen Sozialparameter vornehmlich auf regionale Faktoren (speziell innerhalb des Paradigmas Stadt vs. Land). Nicht nur aufgrund dieser indirekten Stigmatisierung regionaler Umgangssprachen und Dialekte ist die Gestalt der Fragestellung kritisch zu betrachten. Auch die bei Best versammelten Zahlenangaben unterstreichen den hohen Schwankungsgrad, bemessen sich auf Schätzungen von 12.000 bis 250.000 Worteinheiten (Best, 18-21, vgl. zudem Kapitel 3.3).

Die mangelnde Konkordanz der existenten Schätzungen lässt sich auf die verschiedenen involvierten Sprachebenen zurückführen, während es umgangssprachlich selten zu Zweifeln über die Bedeutung dessen kommt, was ein Wort ist. „Everyone knows what a **word** is“ bilanziert so auch Carter (1998, 4, nach: Haudeck 2008, 49, Hervorhebung im Original), „bevor er sich in mehrseitigen Ausführungen mit unterschiedlichen Definitionen des Begriffes beschäftigt“ (Haudeck 2008, 49). Definitorische Eingrenzungen sind unscharf, weil sie das Spannungsterrain zwischen Objekt- und Metasprache betreten.¹⁴ Probleme treten erst auf, wenn terminologische Gradmesser angelegt und entsprechende Differenzierungen vorgenommen werden. Linguistische Annäherungen, die sich auf Einzelsprachen beziehen, die schriftsystematisch den Alphabetschriften zugeordnet sind,

¹⁴ Vgl. zur alltagssprachlichen Dimension des Wortbegriffs auch Sobotta 2002, 84-89.

finden Eingrenzungen in der Regel anhand der zugrundeliegenden sprachlichen „Beschreibungsebenen“ (Bußmann 2002, 750).¹⁵ Namentlich sind dies

- phonologische Informationen (Aussprache, Akzent, etc.)
- syntaktische Informationen (Wortart, Valenz, syntaktische Merkmale)
- morphologische Informationen
- semantische Informationen
- Registerindex (Soziolekt, Stilebene etc.) (Haudeck 2008, 49)

Haudeck weist zudem auf die orthographische bzw. graphematische Ebene hin, deren Bedeutsamkeit für literalisierte Gesellschaften und individuellen Perzeptionsprozesse mit und durch Sprache im Alltag sie jedoch nicht weiter vertieft (ibid., nach: Wolff 2000, 102). Die Fixierung auf schriftlich, jedoch nicht oral wahrnehmbare Spatien, ist vor dem Hintergrund einer Beleuchtung des meta- und objektsprachlichen Spannungsfeldes jedoch entscheidender, als etwa „Grenzsignale“ wie Pausen oder Knacklaute der Sprechsprache – hier exemplarisch ausgeführt anhand phonologischer Beschreibungsparadigmen (Bußmann 2002, 750). Alltagsdefinitorische Einschätzungen dessen, was ein Wort ist, sind fundamental von der jeweiligen Schriftsprache geprägt (vgl. Klein 2013, 22). Die Verwendung von Leerzeichen „setzt mithin erhebliches semiotisches Know-how voraus“, weshalb „das Spatium als Zeichen im Verhältnis zu anderen Segmenten in Alphabetschriften erst relativ spät entwickelt und systematisch verwendet wurde“ (Fries 2012, 419). Wurzel (2000, 30f) weist indes darauf hin, dass graphematische Kriterien auch in Alphabetschriften an ihre Grenzen gelangen. Und zwar dort,

wo Konstruktionen mit gleicher Struktur in unterschiedlicher Weise geschrieben werden wie z.B. *Rad fahren* und *Auto fahren*, *eislaufen* und *Ski laufen*, oder wo unterschiedliche Schreibungen ein und derselben Konstruktion möglich sind wie *zuhause* und *zu Hause*[.]

Andere Sprachen (wie z. B. die morphemunterscheidende chinesische Schrift) kennen keine Spatien. Davon sind die notwendigen Konzeptionskriterien personalisierter Wörterbuch unmittelbar betroffen, wie etwa Phraseologismen belegen (vgl. Kapitel 5.4). Eine direkte Implikation für den Fremdsprachenerwerb stellen so des Weiteren

¹⁵ Die Ausführungen dieses Kapitels beziehen sich primär auf alphabetische Schriftsysteme, zu denen die im Deutschen verwendete lateinische Schrift zugehörig ist. Daraus schlussfolgert die Tatsache, dass je nach Schriftsystematik Schriftbild wie auch Wortdefinition abweichen (vgl. z. B. die in der chinesischen Schrift verwendete Monosyllabizität). Dies kann zu komparativen Abweichungen bzw. Verständnisproblemen führen, wie sie etwa anhand von Synonymen zwischen dem Chinesischen und Deutschen in Kapitel 5.2.2 thematisiert werden. Zur Unterscheidung logographischer und nicht-logographischer Systeme vgl. Maas 2002, 217f, zu Schriftsystematiken im Überblick Dürscheid 2006, 63-95.

Komposita dar, die zwar immer wieder ganz natürlich Teil von Grundwortschatzlisten sind (vgl. Kapitel 4.3.4 und 5.1), in ihrer Häufigkeit jedoch undiskutiert deutlich von Simpliza abweichen (vgl. Krohn 1992, 238ff). Auch Flexionsformen (vgl. z. B. Klein 2013, 23f) oder Pluralbildungen werden in diesem Zusammenhang auf ihre genuine Wortgeltung hin untersucht. Zumindest diese Beispiele grammatischer Wortbildungsmuster – wie sie ohnehin nur für Sprachtypologien wie etwa die flektierenden Sprachen Gültigkeit erlangen – lassen sich appliziert auf den Wortschatzerwerb in den Bereich des Grammatikererwerbs und damit potentiell in gesteuerte Unterrichtskontexte extrapolieren.

Während definitorische Annäherungen in der Linguistik auf „Eigenschaftsbündel“ (ibid., 23) zurückgreifen, die mit dem entsprechenden metasprachlichen Vorverständnis zwar keine terminologische Vereinfachung, dafür aber eine gewisse Transparenz herbeiführen, verhält es sich mit objektsprachlichen Herleitungen komplizierter. Ausgehend von Saussures bilateralem Zeichenmodell wurden in der strukturalistischen Denkschule verschiedene Metaphern erzeugt, um die Verbindung von Lautbild und Konzept auf Ebene der *langue* zu versinnbildlichen. Saussure selbst prägte etwa den „Vergleich eines Wortes mit einem Blatt Papier“ (Haudeck 2008, 48). Bekannt ist auch Aitchisons Münzmetapher, wobei beide Annäherungen auf Basis der Unterscheidung zwischen Signifikant und Signifikat zu verstehen sind (vgl. Aitchison 2003, 104, nach: Haudeck 2008, 48f). Pinker indes vertritt die Ansicht, dass es zwei Bedeutungen des Wortes *Wort* zu unterscheiden gilt: Während die erstere graphematischen und synsemantischen Gesichtspunkten Folge leistet, wie sie oben stehend dargelegt wurden, definiert er die „zweite Bedeutung von *Wort* [als] eine Lauteinheit, die man sich einprägen muss, weil sie sich nicht von Regeln erzeugen lässt“ (Pinker 2000, 31). Spatien werden so zum konstituierenden Kriterium, da sie innerhalb der ersten Verwendungsweise eine Eins-zu-eins-Beziehung zwischen Wortrepräsentationen und Bedeutung suggerieren, in der zweiten jedoch nicht – und deswegen nach Pinker von „der alltäglichen Vorstellung von einem Wort“ abweichen (ibid.).

Zur Überbrückung dieser Diskrepanzen verweist er auf den alternativen Term *Listem*, „womit eine Einheit gemeint ist, die man sich als Teil einer Liste merken muss“ (ibid.). Elegant ist der Ansatz hinsichtlich der nun möglichen innerwörtlichen Untergliederung. Eine

Einheit (ein „Brocken“, *ibid.*) wie *geschoben* ist so unterteilbar in seine Wortgeltung aus morphologischer Sicht als Partizip Perfekt II mit den Listemen {ge-}, {-en} und dem Basismorphem {schieben} (vgl. *ibid.*, 32). Semantisch werden dadurch nicht nur Affixe jeder Art implementiert, sondern zusätzlich

- Komposita verschiedener (inklusive mitunter orthographisch falscher, aber Spatien verwendender) Schreibweisen (*BahnCard*, *Fahrkarte*, *Service-Point*, **Ticket Automat*),
- Syntagmen und Phraseologismen sowie
- Eigennamen/Markenbezeichnungen, Akronyme und Abkürzungen (*Super Nintendo Entertainment System*, *SNES*, *Super Nintendo*).

Aufgrund der abweichenden sprachwissenschaftlichen Herleitungen ist eine auf den Wortschatzerweiterungserwerb maßgeschneiderte Definition daher unerlässlich, da sie den Strukturkriterien eines personalisierten Wörterbuchs vorgreift. Um eine Abgrenzung zu als allgemeingültig firmierenden Definitionen zu unterstützen, wird die im folgenden dargelegte Formulierung der ‚lexikalischen Einheit‘ als Arbeitsterm verstanden, um der Pluralität und Diversifikation des Wortbegriffes auf alltagssprachlicher und sprachwissenschaftlicher Ebene gerecht zu werden.

3.2 Wörter als lexikalische Einheiten – lexikalische Einheiten als Wörter

Im Kontrast zum zu analysierenden Grund- und potentiellen Erweiterungswortschatz wird nur eine verknappte Darstellung der innerstrukturellen und quantitativen Aspekte des Gesamtwortschatzes gegeben, da sich dessen Bedeutsamkeit für diese Arbeit vor allem aus seiner Funktion als Relationsgröße speist. Dem Terminus der *lexikalischen Einheit* (LE) kommt – vorgreifend auf die konzeptionskriteriellen Postulate zu Funktion und Design eines personalisierten Wörterbuchs in Kapitel 5 und 6 – dabei eine tragende Rolle zu. Innerhalb der grundwortschatztheoretischen Erläuterungen wird zu sehen sein, dass sowohl grammatische als auch phonetisch-phonologische und graphematische Bedingungsgrundlagen für den mehr oder weniger autonomen Erwerb wenig zweckdienlich sind (vgl. z. B. Kapitel 4.2 und 4.3.3). Dies ist in erster Linie den vor dem dauerhaften Aufenthalt im zielsprachlichen Land unbekanntem sozialen und regionalen Parametern geschuldet, die umso stärker die spätere individuelle Relevanz (bzw.

Irrelevanz) bestimmter LE determinieren. Begrenzte Mengentaxierungen und Vorauswahlen – vgl. hierzu vor allem Kapitel 4.3 – stoßen an ihre Grenzen, da das Ausmaß des idiolektalen Wortschatzes semasiologisch schwer zu erfassen ist. Dialektale, soziolektale, fachsprachliche, umgangssprachliche etc. Konnotate können situativ-synonym z. B. auf dasselbe Denotat referieren, obschon die Relevanz der einzelnen Ausdrücke auch bei MuttersprachlerInnen variiert (siehe z. B. *Möhre* vs. *Karotte* vs. [*gelbe*] *Rübe* vs. *gelwe Riiwwe* vs. *Daucus carota* usw.). Im Zusammenspiel mit der relativen Wortschatzgesamtgröße der Einzelsprache rücken dadurch Wortbildungs- und Wortrelationstypen wie Kollokationen oder Synonyme in den Brennpunkt.

Nützlicher ist daher ein Wortbegriff, der sich an den (sprach)wissenschaftlichen bzw. (Lern)Zielsetzungen der proklamierten Zielgruppe orientiert. Forschungszielabhängig kommt es so zu terminologischen Abweichungen. Klein z. B. unterscheidet Lexeme (im Sinne der hier verhandelten lexikalischen Einheiten) von Wortformen („die verschiedenen flektierten Formen“) und Textwörtern (Vorkommenshäufigkeit einer von Spatien getrennten Gruppe von Graphemen), um Methodik und Evaluation der (von der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung u.a. in Auftrag gegebenen) Messung des deutschen Gesamtwortschatzes im letzten Jahrhundert möglichst trennscharf zu definieren (2013, 24). Eine solche Wort-Definition wäre übertragen auf die hier zu beantwortende Fragestellung nicht hilfreich, für eine akkurate Frequenzanalyse des deutschen Gesamtwortschatzes dafür umso mehr (vgl. Kapitel 3.3). Man kann dies damit begründen, dass eine getroffene Definition nach Möglichkeit mit der zu analysierenden objektsprachlichen Dimension oder Realität von *Wort* korrelieren sollte.

Auch metasprachlich kommt es bei der alternativen Begriffssetzung ‚lexikalische Einheit‘ zu Problemen. *Wort* als Verbund aller möglichen genannten Arten von Ebenen und Strukturbeziehungen wird nur scheinbar substituiert, evoziert tatsächlich aber

eine Relation, die [...] für zwei unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten offen ist, nämlich eine, gemäß der das Wort zu betrachten ist als eine lexikalische Einheit [...], und eine andere, nach der das Wort als die lexikalische Einheit erscheint (mit der Implikation, dass lexikalische Einheiten im wesentlichen jeweils Wörter sind). (Herbermann 2002, 14)

Stets bleibt eine Opposition zwischen der grammatischen und semantischen Auffassung von *Wort* bestehen (vgl. *ibid.*, 17), die – für den hier verfolgten Untersuchungszweck im Besonderen – selbst dadurch nicht aufgelöst wird, indem LE als „nach allgemeinen

bedeutungsdeterminierenden Regeln im Zuge eines Kommunikationsprozesses ad hoc gebildeten“ Formen verstanden werden (ibid., 24). Abhängig davon, wie man etwa Phraseologismen definiert (vgl. Kapitel 5.4), fallen hierunter Wendungen, „die jeweils bestimmte Flexive als ihre Bestandteile aufweisen“ und auch dividiert auf ihre Basen „im Fall einer komplexen oder kompositionellen Struktur grundsätzlich entweder lexikalische oder aber grammatische Einheiten“ darstellen (ibid.). Versuche, komplexeren Ausdrücken wie Ad-hoc-Bildungen oder Idiomen terminologisch auf Ebene einer grammatikalischen Flexivsubstruktion beizukommen, greifen zu kurz.¹⁶

An derlei Beispielen herrscht, wie dargelegt, in allen denkbaren Registern und Medialisierungsformen des Deutschen kein Mangel. Mit Blick auf die hier postulierte Zielgruppe bleibt zu fragen, anhand welcher Kriterien eine lexikologische Auffächerung des Deutschen als Zielsprache möglichst nah an die oben stehend proklamierte Forderung heranreicht, wonach die definitonische Auslegung von Wörtern in Verwendungskreisen wie *Basis-*, *Erweiterungs-* oder *Gesamtwortschatz* nicht allein linguistische, sondern vor allem objektsprachliche Merkmale der rezipierten Umgebungsvariablen tragen muss. Löschmann konstatiert dies für die gesteuerte Wortschatzarbeit:

Die Vielfalt des Wortschatzes erklärt, [...] warum in dieser Arbeit von lexikalischen Einheiten (LE) die Rede ist, wenn der Wortschatz nun mal so differenziert zu betrachten ist. In der Tat stellt die Bezeichnung ein Abstraktum dar, das die verschiedenen Wortschatzbereiche wie Wörter, freie Wortgruppen und Phraseologismen (kommunikative Formeln: *Schwamm drüber*, Phraseolexeme: *zwei linke Hände haben*, Funktionsverbgefüge: *zur Verfügung stehen*), Sprichwörter umfaßt. [...] Angesichts der von der Linguistik ständig verfeinerten Aufgliederung des Wortschatzes, die im Unterricht nur bedingt nachzuvollziehen ist, scheint es uns aus didaktischen Gründen geraten, gerade diese Invarianten festzumachen. (Löschmann 1993, 28f)

Als Beispiele werden LE ins Feld geführt, die aufgrund ihrer Komposition, ihrer Wortart oder formativer Elemente im Unterricht zu jenen Begriffen zählen, die besonders schwer angeeignet werden und deren Erlernung nicht ohne die sie determinierenden Strukturbeziehungen vonstattengeht. Dazu zählten – es sei an die divergierende Zielgruppe erinnert – sowohl lange als auch solche Wörter, die aufgrund ihrer Entlehnung von standardorthographischen Mustern abweichen (*Rhythmus*), sowie Homophone,

¹⁶ Herbermann (2002, 24) exemplifiziert dies anhand der Verwendung der Derivation *Himmelsgucker* in einem konkreten literarischen Kontext. Der Autor bricht innerhalb der Geschichte mit der monosemen, lexikalisierten Verwendung des Ausdrucks und benutzt dieselbe stattdessen in einem idiomatischen Sinne: für einen Astronomen. (Es handelt sich um Norbert Johannimlohs *Roggenkämpfer macht Geschichten* [1996, 30f, Zürich: Haffmanns]. Vgl. zur Einbindung okkasioneller Wortformen ins personalisierte Wörterbuch Kapitel 5.3.

Kollokatoren und einige weitere zumeist wortbildungsspezifische Phänomene (vgl. *ibid.*, 25f). Man könnte kritisch ins Feld führen, ob und inwiefern Löschmanns Darstellungen im gesteuerten Unterricht übers Ziel hinausschießen. Übertragen auf den fortgeschrittenen Erwerb liefert die Arbeit jedoch fruchtbare Anhaltspunkte, z. B. hinsichtlich der Semantisierungsprozesse von LE. Der hier vorgeschlagene „weitgehend einsprachig[e]“ sowie „anschaulich, landeskundlich und interkulturell“ angelegte Unterricht wird aufgrund der zielsprachlichen Umgebung der hier betrachteten Zielgruppe (siehe Kapitel 2.4) unvermeidlich mitgeliefert (*ibid.*, 94). „Einsprachige Bedeutungserschließungsverfahren“ müssen nicht konstruiert werden, sie liegen ohnehin vor (*ibid.*, 99). Eine offene Auslegung von LE hilft jedoch bei der Erschließung verschiedener formativer, syntaktischer und semantischer Dimensionen von Wörtern, zu denen sodann auch „syntagmatische[...] Beziehungen“, „Wortbildungsregularitäten“, „Wortfamilien“ und „Etymologien“ zählen (*ibid.*, 98). „Vagheit und Ambiguität“ von Lexemen, deren semantisch-lexikologische Einfassung zumeist von ihrer prototypischen Verwendung im Grundwortschatz abhängig ist (Herbermann 2002, 30), machen es notwendig, im fortgeschrittenen Erwerb unabhängig von definitiven Wechselbeziehungen mit verschiedenen Sprachebenen verstanden zu werden: z. B. als (in den Worten Pinkers) „Brocken“ im mentalen Lexikon (2000, 31). ‚Lexikalische Einheit‘ als Arbeitsterm rückt den Fokus auf die Bedürfnisse von Sprachlernenden, spätestens im hier verhandelten Sinne des Attributs ‚fortgeschritten‘, und gleichzeitig fort von der linguistischen Auseinandersetzung. Des Weiteren wird der Struktur des mentalen Lexikons vorgegriffen (vgl. Kapitel 3.4 und 3.5). Sie dient als Indikator dafür, dass die „[l]exikalische Kompetenz“ (Tschirner 2010, 242) von MuttersprachlerInnen Richtschnur sein kann, um einzelne Einheiten innerhalb des Wortschatzes sowohl formativ, inhaltlich als auch sprachpragmatisch systematisch zu erwerben. Dies ist Grundlage für eine korrekte Produktion, Rezeption und Kombination von LE.

3.3 Wortschatzumfang der deutschen Sprache – Wortschatzwissen des Einzelnen

Der Gesamtwortschatz fungiert – wie dargelegt – als Relationsgröße zu Grund- und Erweiterungswortschatz. Neben der Struktur des einzelsprachlichen Lexeminventars ist aus didaktischen Gesichtspunkten entsprechend eine Vergegenwärtigung seines quantitativen Ausmaßes unerlässlich. Während bei Grundwortschätzen eine „magische

2000-Wort-Grenze“ (Kühn 1979, 46, siehe auch Kapitel 4.3) als Fundament des Aufbau- bzw. Erweiterungswortschatzes zu beobachten ist, existieren für den muttersprachlichen Gesamtwortschatz zumindest empirische Annäherungen. Sie versprechen zwar keine exakten Vergleichsparameter; es ist gleichsam aber nahe liegend, dass beide Dimensionen als Zielfolie Fortgeschrittener gelten.

Das tatsächliche statistische Ausmaß des Gesamtwortschatzes ist kaum überschaubar, weshalb linguistische Diskurse in der Regel Auseinandersetzungen über die Struktur desselben darstellen. So führt Best aus, dass häufig eine lexikographische Trennung zwischen Allgemein- und Fachwortschatz getroffen wird, wobei es innerhalb dieses Spektrums folgerichtig zwischen den jeweiligen Fachgebieten zu unterscheiden gilt (2006, 15). Tschirner nimmt eine identische binnenstrukturelle Differenzierung vor und veranschlagt in Anlehnung an Zahlen Wiegands (1990, 2206), dass „seit 1945 mindestens 3000 Fachwörterbücher erschienen sind“, auf deren Basis der deutsche Fachwortschatz „auf 10 Millionen Wörter geschätzt“ wird (Tschirner 2010, 238). Den Blick auf die Umfänge von Wörterbüchern zu richten führt daher auf die falsche Fährte und suggeriert eine lexikologisch verabschiedete, universelle Nachschlagbarkeit, die so nicht existiert. Weder lässt sich antizipieren, welche fachsprachlichen, dialektalen, soziolektalen usw. Lexeme zum Allgemeinwortschatz des/der Einzelnen zählen, noch ist festzulegen, wie und in welchem Umfang einzelne LE Wechselbeziehungen mit verschiedenen Registern und Sprachebenen eingegangen sind. Auf Basis dieser Feststellungen bewegen sich alle nachfolgenden Ausführungen. Dabei wird die individuell geformte Relevanz einzelner Sprachebenen für Fortgeschrittene in den Vordergrund gerückt und eine Unterscheidung zwischen verschiedenen morphosyntaktischen Wortrelationsgefügen und Varietätsebenen unternommen (vgl. auch Kapitel 3.6).¹⁷

Im 2013 publizierten *Ersten Bericht zur Lage der deutschen Sprache* setzt man sich über diese Einschränkungen bewusst hinweg und ermittelt anhand eines rein textbasierten Korpus den Wortschatzumfang (vgl. Klein 2013, 15-55). Da dort in erster Linie Veränderungen des lexikalischen Inventars innerhalb dreier Zeitspannen im 20. Jahrhundert Gegenstand der Untersuchung sind, vor allem aber, da die Veränderungen

¹⁷ Rechnung getragen wird damit auch der Zerfaserung des *Wort*-Begriffs samt seiner feld- und wortfamiliären Strukturen, seiner onomasiologischen und semasiologischen Gesichtspunkte sowie den angerissenen diachronen und synchronen Registern, die damit einhergehen und hier nur knapp skizziert werden (vgl. dazu ausführlich z. B.: Cruse, Hundsnurscher, Job & Lutzeier 2002, 578-932).

binnen der veranschlagten Zeitscheiben so frappierend ausfallen, fallen diese methodischen Komplikationen weniger ins Gewicht. Die um „Wörter aus anderen Sprachen, Ziffern, Akronyme, Abkürzungen, Namen und Fehler“ bereinigten Rohdaten brachten folgendes Ergebnis hervor:

Zeitspanne	1905-1914	1948-1957	1995-2004
Lemmata	3 715 000	5 045 000	5 328 000
(ibid., 34)			

Dabei weist Klein darauf hin, dass die oben genannten und ausgemusterten Graphemfolgen – mit Ausnahme technischer Druckfehler – im Sinne der in 3.2 eingeführten LE durchaus hinzugezählt hätten werden können (ibid., 32f). Die lexikostatistischen Probleme, wie sie im Kontext der vorgestellten Grundwortschatzlisten skizziert werden, sind mehr oder weniger identisch (vgl. Kapitel 4.3.2 und 4.3.4).¹⁸ Trotz dieser den ForscherInnen bewussten Defizite bleibt zu Gute zuhalten, dass so überhaupt eine belastbare Zahl und eine vergleichende lexikalische Gewinn-Verlust-Rechnung existiert (vgl. hierzu ibid., 44-50) – obgleich letztere für den hier verfolgten Zweck nicht von Belang ist.

Entscheidend ist, dass anhand der so verfügbaren Datengrundlage die Dimension gewahrt wird, innerhalb welcher quantitativen Bezüge sich ein Erweiterungswortschatz x zwischen Grund- und Gesamtwortschatz einfügt. Für fremdsprachliche Fortgeschrittene ist dies insofern relevant, als dass das Inventar des individuellen Gesamtwortschatzes auch bei MuttersprachlerInnen nicht annähernd an den Umfang des Gesamtwortschatzes einer natürlichen Sprache wie dem Deutschen heranreicht. Zwar unterscheiden sich abermals die sekundärwissenschaftlichen Zahlenangaben frappierend. Zentraler ist jedoch das Verhältnis:

¹⁸ Z. B. durch den rein schriftsprachlichen Bezug, mit dem ein Verzicht auf dialektales Wortgut, Polysemien sowie spezifische Auslegungen des Wortes *Wort* einhergehen und zudem auf Mehrworteinheiten wie Idiome und andere Zeichenfolgen sowie eingeschränktes Fachwortregister etc. verzichtet wird.

Quelle	Schätzungen des einzelsprachlichen Wortschatzumfangs	davon (individuell) aktiv	davon (individuell) passiv
Bußmann 2002, 755	500.000	6.000 – 10.000	keine Angabe
Bohn 2000, 9	300.000 – 500.000	12.000	100.000 ¹⁹
Tschirner 2010, 237 u. 240	Allgemeinwortschatz: 250.000 ²⁰ inkl. Fachwortschatz und Varietäten: 10.000.000	10.000 – 50.000 ²¹	
Brockhaus 1957 (Bd. 12), 598 ²²	keine Angabe	50.000 (Angabe bezieht sich auf den ,gesellschaftlichen Durchschnitt‘)	
Knipf-Komlósi, Rada & Csilla 2006, 14f	600.000 – 800.000	6.000 – 10.000	50.000
Klein 2013, 34	5.328.000	keine Angabe	
Pinker 2000, 3 ²³	keine Angabe	60.000	
Aitchison 2003, 7 ²⁴	keine Angabe	50.000 – 80.000, abhängig von der zugrundeliegenden Wortdefinition	

Tab. 1: Kontrastive sekundärwissenschaftliche Angaben zum Gesamtwortschatzumfang

Erkennbar wird zweierlei: (1) Nicht immer werden in der Sekundärliteratur präzise Aussagen zu Gesamtwortschatz *sowie* aktivem und passivem Wortschatz getroffen. Dies liegt einerseits an den sich unterscheidenden Forschungsschwerpunkten, Erhebungsmethoden und AdressatInnen. Zudem wurde hinlänglich problematisiert, welche Konfliktlinien einer strapazierfähigen Bemessung im Wege stehen (vgl. im Überblick z. B. Best 2006, 16-21 oder Knipf-Komlósi et al. 2006, 14f). (2) Dem Gesagten zum Trotz wird erkennbar, dass die quantitativen Diskrepanzen unabhängig von den Parametern ihrer Schätzungsgrundlage beträchtlich sind. In diesem Postulat der nicht vorhandenen Aussagekraft liegt der eigentliche Mehrwert, der sich appliziert auf den fortgeschrittenen lexikalischen Erwerb und unter Verweis auf diese Muster ziehen lässt.

¹⁹ Bohn (2000, 9) verwendet anstelle des Attributs ‚passiv‘ dessen graduierende Alternative ‚rezeptiv‘. Vgl. zu einer Einordnung des memostrukturalen Wortschatzes Einzelner Kapitel 3.3.1 bis 3.3.4.

²⁰ Gemeint sind hier Lemmata, die sich auf insgesamt 500.000 Gesamtbedeutungen erstrecken und somit polyseme bzw. homonyme Verwendungsweisen eines Lemmas mitzählen.

²¹ Keine Untergliederung in aktive, passive oder potentielle Wortschatzanteile.

²² Nach: Best 2006, 18.

²³ Für das Englische.

²⁴ Für das Englische

Das Ziel einer kommunikativen Teilhabe, die sich auf die Kenntnis einer bestimmten Anzahl von LE stützt, schrumpft unter diesen Gesichtspunkten auf ein scheinbar kontrollierbares Level. Fortgeschrittene, die sich in Folge eines Aufenthalts im zielsprachlichen Land einer immer währenden sprachlichen Immersion ausgesetzt sehen, müssen ausgehend von den Zahlen, die im Bereich des Basiswortschatzes entworfen wurden, nicht unbedingt einen potenzierten Wortschatzspurt hinlegen (um einen Term aus der Erstspracherwerbsforschung²⁵ zu transferieren), da auch MuttersprachlerInnen nur einen Teilausschnitt des Gesamtwortschatzes ihrer Sprache beherrschen.²⁶ Die Frage lautet daher, was unter ‚beherrschen‘ zu verstehen ist. Der Gegenschluss scheint ebenfalls ungültig, wonach die – wenngleich lernerzentrisch angelegte – reine Multiplikation des Grundwortschatzes um den Faktor 3, 4, 5 hin zu einem Erweiterungswortschatz x automatisch sprachliche Partizipation in allen als bedeutsam eingeschätzten sozialen Umgebungen, Registern und Sprachebenen garantierte.²⁷

Eine Auseinandersetzung mit der Größe (bzw. der Wahrnehmung) des einzelsprachlichen Wortschatzes ist mit der Struktur des mentalen Lexikons verquickt. Belege für diese These werden nachfolgend angeführt. Sie sind obligatorische Vorarbeit, um die Relevanz des lexikalisch-kognitiven Strukturprinzips des personalisierten Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.6) erklärbar zu machen – und darauf aufbauend die zugrundeliegenden psycholinguistischen Realitäten abzubilden.

3.3.1 Interaktion der Sprachebenen

Wortschatzerwerb steht auch im fortgeschrittenen Stadium „im Schnittpunkt mehrerer [sprachlicher] Ebenen“ (Löschmann 1981, 10) und entzieht sich so einer partiellen Auseinandersetzung. Das rezeptive Verstehen von Ausdrücken etwa kann in der Sprechsprache durch codefunktionelle, performative oder paralinguistische Faktoren gehemmt werden, weshalb eine für den jeweiligen Sprechakt elementare LE unverstanden bleibt. Davon unabhängig ist, ob das lexikalisierte, z. B.

²⁵ Vgl. zum Wortschatzspurt im Erstspracherwerb dezidiert Butzkamm & Butzkamm 2008, insbesondere 99-105.

²⁶ Gleichsam gilt auch hier sorgfältig zwischen dem aktiven, passiven und potentiellen Wortschatzwissen zu differenzieren (vgl. hierzu Kapitel 3.3.1.).

²⁷ Vgl. zur lexikalischen und sozialen Komponente des ‚fortgeschrittenen‘ Wortschatzausbaus Kapitel 2.2 und 2.3. Kapitel 4.3 beleuchtet – aus gegenläufiger Perspektive zum hier verhandelten Gesamtwortschatz – innerstrukturelle Kritiklinien von Grundwortschatzen.

standardsprachliche Äquivalent längst bekannt ist. Beispiele hierfür werden in den Abschnitten zu Wortbildungs- und Wortrelationsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 5) bearbeitet, etwa für die in 5.1 skizzierten Kompositionen: Ein Determinativkompositum wie *Schlüsselkasten* könnte so unter entsprechenden situativen und kontextuellen Bedingungen zum potentiellen Wortschatz zählen (z. B. unter der Verwendung deiktischer Zeichen bei einer WG-Besichtigung).

Als Gegenbeispiel bietet sich die adjektivische Zusammensetzung *hirnverbrannt* an, die unter Umständen auch dann nicht verstanden wird, obwohl Grund- und Bestimmungsglied bekannt sind. Es entsteht ein nicht zu unterschätzender Grenzbereich zwischen dem, was in der „Fremdsprachendidaktik traditionellerweise“ unter aktivem (produktivem) und passivem (rezeptivem) Wortspeicher verstanden wird und jenen LE, deren Decodierung rezeptiv auf Basis der produktiven Vorkenntnisse fußt: dem potentiellen Wortschatz (Klippel 1995, 102). Allgemein wird dabei angenommen, dass – wer viele Wörter beherrscht – diese leichter in semantische Netze ein- und nach Wortarten, Wortfamilien, Stilregistern usw. unterordnen kann (vgl. Bohn 2000, 80). Durch derlei ‚Synergieeffekte‘ wird das Sprachverständnis von MuttersprachlerInnen allgemein als ausgereifter und der Wortschatz im Speziellen als tiefer wahrgenommen. Derlei Rückschlüsse auf die individuelle Sprachkompetenz sind nicht zwingend falsch, lassen sich jedoch kaum seriös quantifizieren. Fortgeschrittenen sind diese Spezifika längst bewusst, weshalb ein personalisiertes Wörterbuch effektive Zugänge auf Grundlage verschiedener Wortbildungsmöglichkeiten herstellen muss.

3.3.2 Soziale, gerontologische und regionale Parameter des Einzelwortschatzes

Ein Wortschatz ist die „Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Bußmann 2002, 755). Dieser temporale Faktor gerät leicht in Vergessenheit, wenn lexikographische Wortschatzfluktuationen (vgl. Kapitel 3.3.3) unter dem Brennkegel „der öffentlichen Diskussion vom ‚Verfall des Deutschen‘“ betrachtet werden (Klein 2013, 15). Der Wortbestand einer Einzelsprache wird so zum – womöglich – schätzenswerten Gut und spiegelt sich entsprechend in der gesellschaftlichen Wahrnehmung wider (vgl. z. B. Mrozek's *Lexikon der bedrohten Wörter* [2008] und die

feuilletonistische Rezeption²⁸). Obwohl sich diese Darlegungen einer biologischen Metaphorik bedienen und bisweilen kulturpessimistische Töne anschlagen, speist sich die Menge eines Gesamtwortschatzes nicht aus Wörterbüchern oder Lexika, sondern aus der Menge der individuellen Wortschätze seiner SprecherInnen. Während die Fluktuation auf nationalsprachlicher Ebene anhand von Sprachwandelsprozessen untersucht werden muss, spielen auf Basis der individuellen Wortschatzkenntnis soziale Parameter eine entscheidende Rolle (vgl. Best 2006, 18).²⁹ Zu denken wäre hier – neben den bereits skizzierten und kritisierten Stadt-Land-Paradigmen – vor allem an Berufsstand oder Alter. So wies bspw. Gerstenberg (2011, 210-212) anhand eines aus biographischen Interviews zusammengesetzten Korpus nach, dass der Wortschatz mit fortschreitendem Alter an Detailreichtum und Ausdifferenziertheit gewinnt.

Historisch arbeitete sich die Varietätenlinguistik in gerontologischen Fragen zunächst an der Defizithypothese ab, der zur Folge a priori eine Abnahme der lexikalischen Leistungsfähigkeit mit ansteigendem Lebensalter zu erwarten sei (vgl. Thimm 2000, 85). Thimm vermerkt an gleicher Stelle, dass jüngere statistische Untersuchungen „im Gegensatz zu alltagsweltlichen Annahmen auf den meisten Ebenen keine statistischen Belege für Unterschiede zwischen Alt und Jung“ nachweisen (ibid.). Die erzielten Ergebnisse hängen nicht zuletzt von den Modellierungskriterien der Versuchsanordnung ab, innerhalb derer Faktoren wie Berufsstand, schulische Bildung, außerschulische Bildung u.v.m. kaum oder zumindest nicht insofern kontrolliert werden können, als dass dem Alter allein eine konstitutive, schichtspezifische Rolle zukäme. Löffler (2010, 41) spricht von „soziale[n] Kategorien“, die sich ganz natürlich auf andere denn allein biologische Bezüge stützen und miteinander interagieren. Einmal mehr hängt es „von dem zugrunde gelegten Verständnis von Sprache und Kommunikation ab“, ob davon ausgegangen werden kann, dass die sprachliche Ausdifferenzierung zu einem bestimmten Zeitpunkt stagniert (*Plateaumodell*) – oder vom genauen Gegenteil, wonach „Spracherwerb ein lebenslanger, zu keinem Zeitpunkt abgeschlossener Prozess ist“ (*Permanenzmodell*) (Fiehler 2002, 500f). Ob und bis zu

²⁸ Z. B.: ‚Kleinod‘ und ‚Schlüpfer‘ vom Aussterben bedroht, in: Berliner Morgenpost (11.06.2007), <http://www.morgenpost.de/kultur/article103303522/Kleinod-und-Schluepfer-vom-Aussterben-bedroht.html> (Stand: 01.05.2018).

²⁹ Die hier unter dem Begriff ‚Sprachwandelsprozesse‘ subsumierten Disziplinen stellen auch ein Problem der Lexikontheorie und konkreter der Frage dar, inwiefern Schnittmengen zwischen dem aktiven/passiven Wortschatzgebrauch der SprecherInnen einer Einzelsprache sich mit Fach- und Gruppensprachen decken, in deren Kontext „Historismen, Archaismen etc., aber auch Bedeutungs- und Bezeichnungswandel“ zu problematisieren wären (Wotjak 1992, 151).

welchem Grad der Gemeinplatz gültig wäre, wonach MuttersprachlerInnen – ähnlich wie Lernende die Zielsprache – jeden Tag neue Wörter lernen, ist daher fraglich bzw. abhängig von Altersvariablen. Unabhängig davon bleibt zu postulieren, dass soziolinguistische Schichtspezifika (bzw. die Relevanz davon inhärent betroffener Gruppensprachen) die Speicherung von Lexemen als Teil der jeweiligen Varietät erlauben müssen. In Ermangelung eines quantifizierbaren Erweiterungswortschatzes x rücken aufgrund der Zielgruppe individuelle Sozialparameter in den Mittelpunkt und bestimmen – nun genau wie in der Erstsprache – die individuelle Relevanz eines (z. B. dialektalen oder fachsprachlichen) neuen Wortes im Gegensatz zu zahlreichen anderen.

3.3.3 Problematik der Zählung

Aufbauend auf der skizzierten terminologischen Unschärfe muss unterschieden werden, ob der *Wortschatz*-Begriff die lexikalische Kenntnis einer Person zu einem Zeitpunkt einschließt oder die individuelle Gesamtkennntnis innerhalb der gesamten Lebensspanne. Beide Varianten wurden annäherungsweise, wenn auch nie erschöpfend eruiert.

Erstere kann durch die zufällige Auswahl einer bestimmten Anzahl an Lemmata ermittelt werden. Als Referenz dient dazu ein Wörterbuch, wobei Kenntnis oder Unkenntnis durch Mehrfachauswahl (*multiple choice*) überprüft und mit der Gesamtzahl der im Wörterbuch befindlichen Lemmata verrechnet werden (vgl. Best 2006, 17). Eben diese methodische Vorgehensweise kann Verfälschungseffekte provozieren, da die in 3.3.1 postulierten mentalen Repräsentationen des passiven und potentiellen Wortschatzes ausgegrenzt bleiben, bzw. da im Einzelfall nicht vorhergesehen werden kann, ob Vor- und Weltwissen des/der ProbandIn eine korrekte Wahl nach dem Ausschlussverfahren begünstigen oder gerade nicht. Im 250.000-Wörter umfassenden Wahrig wird der Ausdruck *Astrolabium* geführt. MuttersprachlerInnen können – minimale Vorkenntnisse vorausgesetzt – aus dem Erstglied schließen, dass es sich um einen Begriff der Astronomie oder Astrologie handeln muss, ohne jedwede Kenntnisse über das tatsächliche Referenzobjekt. Endgültig Aufschluss gibt erst die Erklärung: „von den Arabern erfundenes Gerät zur Sternmessung“ (Wahrig 2005, 197). Auch wenn eingewendet werden kann, dass *astro* seiner griechischen Entlehnung *ástron* (~ Stern, Gestirn) gemäß als Internationalismus behandelt werden muss, da das Glied äußerst produktiv zur

Neuwortbildung beiträgt, so lassen sich viele Beispiele ersinnen, in denen MuttersprachlerInnen durch Rückgriff auf passive und potentielle Wortkenntnisse im Vorteil sind. Eine lexikalische LE wie *Astrolabium* wird dadurch zwar nicht vollständig decodiert, jedoch induktiv transparenter. Selbiges gilt für viele LE (etwa Idiome oder Dialektbegriffe), die für den Eintrag ins personalisierte Wörterbuch unterschieden werden müssen, da FremdsprachlerInnen eine solche induktive mentale Vernetzung in vielen Fällen fehlt – oder auf Basis komparativer Überlegungen im Anschluss an die Erstsprache auf die falsche Fährte führt. Übertragen auf die Ausgangsfrage ist dies Indiz, weshalb a.) die Bemessungen von Einzelwortschätzen so divergent ausfallen und b.), warum sich Gesamt-, Erweiterungs- und Grundwortschatz schwerlich quantifizieren lassen und Lernende trotz des vergleichsweise geringen lexikalischen Kenntnisabstands überproportional häufig in Sprachnotstand geraten.³⁰

Definiert man *Wortschatz* indes als jenen Wortspeicher, „der von einer Person mindestens einmal realisiert und dokumentiert wurde“ (Best 2006, 16), gedeihen noch folgenreichere Probleme im Erhebungsverfahren, die eine valide Aussage erschweren. Aus nahe liegenden Gründen ist es unmöglich, jede sprech- und schriftsprachliche Äußerung eines Menschen über dessen gesamtes Leben aufzuzeichnen und zu archivieren. Auf sich ergebende Unterschiede innerhalb der Lebensspanne, die Rückschlüsse auf individuelle Ausprägung, das persönliche Sprachideal und lebensweltliche Einschnitte zulassen, wurde verwiesen (vgl. Gerstenberg 2011, 27-57). Eine experimentelle Annäherung wird durch die korpusbasierte Analyse des Gesamtwerks eines/einer AutorIn durchführbar. Zwar bleiben bei solchen Unterfangen Wörter auf der Strecke, „die nirgends aufgezeichnet sind und deshalb auch in der vollständigsten Konkordanz fehlen müssen“ (Best 2006, 17). Interessante Richtwerte bieten die Untersuchungen dennoch allemal.

³⁰ Ein weiteres Problem ergibt sich aus der zugrundeliegenden methodologischen Wortdefinition: Wort = in einem Wörterbuch lexikalisierte Einheit.

Autor Werk (Quelle)	<i>tokens</i> (Gesamtzahl d. Wörter)	<i>types</i> (davon verschieden)	Prozentuales Anteilsverhältnis
Alexander S. Puschkin • <i>Gesamtwerk</i> (Hoffmann 1985, 148)	544.777	21.197	0.039
James Joyce • <i>Ulysses</i> (Zipf 1949, 23) • <i>Finnegans Wake</i> (Orlov 1982, 146ff)	260.430 218.077	29.899 63.924	0.11 0.29
William Shakespeare • <i>36 Stücke</i> (Montemurro & Zanette 2001, 2)	885.535	21.150	0.023
Immanuel Kant • <i>Kritik der reinen Vernunft</i> (Billmeier 1969, 35)	184.098	9.335	0.051
Theodor Storm • <i>Gesamtwerk</i> (Braun 1998, 159)	keine Angabe	22.500	-

Tab. 2: Korpusbasierte Analyse von Autorenwortschätzen, nach: Best 2006, 16f

Von Interesse ist zum einen die reine Menge der inventarisierten *types*, andererseits deren prozentualer Anteil im Vergleich mit den realisierten *tokens*. Ersterer gibt Hinweis auf den im Mindesten beherrschten Wortschatz; entweder über die gesamte Lebensspanne (Puschkin, Storm) oder über die Zeitperiode, innerhalb derer das oder die Werk(e) verfasst wurde(n). Alle bislang formulierten, sowohl methodischen als auch terminologischen Kritikpunkte behalten ihre Gültigkeit. Hinzu kommt, dass „die *type-token relation* (TTR) ein breit verwendetes, wenngleich nicht unproblematisches Maß“ darstellt (Gerstenberg 2011, 203, Hervorhebung im Original). Best bezieht sich in seiner Beispielliste zum Teil auf Erhebungen, deren Alter eine frequenzanalytische Nähe zur Kaeding-Zählung signalisieren (vgl. Kapitel 4.2). Eine Bereinigung des Verhältnisses der Wortformen zum jeweils aktivierten Lexem war vor allem technisch heikel, da nur manuell möglich, wodurch jedoch „die morphologische Struktur einer Sprache vom quantitativen Standpunkt aus“ (womöglich) ausgespart wurde (Tuldava 1998, 49).

Für den hier verfolgten Zweck ist dies zunächst sekundär. Primär kommt es abermals auf die Relationen und die Frage an, welche Relevanz diese Anhaltspunkte für die

quantitative Dimension des Wortschatzausbaus von Lernenden besitzen.³¹ Essentiell an den aufgeführten Daten ist, dass auch die Wortschatzkenntnis bei MuttersprachlerInnen und unabhängig von der verwendeten Definition des Terminus nur annäherungsweise beziffert werden kann.

3.3.4 Zwischenfazit

Aus diesen Befunden resümieren gewisse Konsequenzen für den Bereich des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus: Sprachkenntnis ist ungleich Wortkenntnis, die Relevanz und Ausprägung dieser Wortkenntnis ist von vielen sozialen Kriterien beeinflusst, weshalb eine empirische Validität weder anhand des Wortschatzes einer Einzelperson zu einem Zeitpunkt, noch über eine gewisse Lebensperiode oder gar die gesamte Lebensspanne stichhaltig erhoben werden kann. Für fortgeschrittene Fremdsprachenlernende im Sinne der in Kapitel 2.4 skizzierten Zielgruppe sind diese Faktoren für den systematischen Wortschatzausbau fundamental. Während im Präsenzünterricht eine lexikalische Orientierung an der Standardsprache nützlich zur Herausbildung eines Grundwortschatzes ist, da jener Standard über „die größte Verbreitung“ verfügt (Huneke et al. 2013, 69), wird durch den Aufenthalt im zielsprachlichen Land ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Sprachnotstände werden durch die immerwährende Immersion zunächst inflationär, die individuelle Relevanz bestimmter Ausdrücke in bestimmten lebensweltlichen Situationen frappierend sichtbar. Durch den Perspektivenwechsel wird die Zielsprache funktionalen Verschiebungen unterworfen:

Aus der *Fremdsprache* wird eine *Zweitsprache*, ein Verständigungsmedium im deutschsprachigen Alltag. [...] Das Deutsch der Menschen, mit denen man täglich sprechen muss, wird wichtiger als ein normierter Standard, so wie man ihn beispielsweise im Goethe-Institut in Tokio oder Kairo vermittelt bekommt. Man passt sich seinen Gesprächspartnern an und adaptiert [...] die entsprechenden großräumigen Umgangssprachen, die Regiolekte [...] und auch kleinräumige dialektale und soziolektale Varianten. (Huneke et al. 2013, 70, Hervorhebung im Original)

³¹ Allgemein würde man z. B. annehmen, dass der Wortschatz eines/einer LiteratIn besonders breit gefächert ist. Ob dies im Einzelfall stimmt, sei dahingestellt. Überraschend sind jedoch die Ergebnisse des Textsortenvergleichs im *Ersten Bericht zur deutschen Sprache*. Mit Gebrauchstexten, wissenschaftlicher Prosa, belletristischen Beiträgen und Zeitungen wurden vier Genres unterschieden. Nur in der Belletristik stagnierte die Anzahl verwendeter Wörter (52.700 isolierte Lemmata zwischen 1905 und 1914) gegenüber 57.000 in der Zeitscheibe 1995-2004, vgl. Klein 2013, 39), obwohl der „Ausdrucksreichtum des Deutschen“ ansonsten Zugewinne verzeichnete (ibid., 38).

Obwohl in diesen Adaptionprozess verschiedene Sprachebenen einbegriffen sind, muss ein personalisiertes Wörterbuch als ‚lexikalisches Tool zum Selbstlernen‘ konzeptionskriteriell sensibel auf die involvierten Ebenen reagieren. Dies betrifft zum einen Wortbildungstypen und Relationen, zum anderen Sprachvarietäten. Anschluss versprechen dabei stets muttersprachliche Kriterien, wobei damit sowohl die zu adaptierenden lexikalischen Gepflogenheiten der neuen sozialen und regionalen Gruppensprachen gemeint sind, als auch das erstsprachliche Vorwissen aus LernerInnenperspektive. Gemeinsame Schnittstelle ist die Struktur des mentalen Lexikons, da es über Einzelsprachen hinaus Aufschluss über jene psycholinguistische Realitäten liefert, die beide Pole determinieren.

3.4 Das mentale Lexikon: Definition und Eingrenzung

‚Mentales Lexikon‘ umschreibt in einer allgemeinen Auslegung die lexikalischen Strukturprinzipien in der Sprachverwendung, anhand derer die kognitive Verarbeitung und Anordnung von ‚Wörtern im Kopf‘ organisiert, abrufbereit und im Langzeitgedächtnis gespeichert ist. Es handelt sich dabei um eine Versinnbildlichung jüngerer Datums, die in einer bis in die Antike zurückreichenden Traditionslinie steht:

Birdcages, treasure-houses, attics, libraries. These are all suggestions which have been put forward for describing human memory. They reflect a recurrent notion that memory is a place of some kind, a metaphor which has persisted for centuries. (Aitchison 2003, 33)

All diese bildlichen Benennungsversuche beruhen auf der urmenschlichen Beobachtung, dass die lexikalische Anordnung und Distribution erlernter Konzepte und ausdrucksorientierter Wörter unbewusst und – aphasische Störung ausklammernd – bemerkenswert tadellos vonstattengeht (vgl. z. B. Neveling 2004, 22f). Nicht zuletzt wegen des häufig rezipierten Werkes von Aitchison *Words in the Mind*, das 1987 in erster Auflage erschien, setzte sich der Terminus *mentales Lexikon* in den „linguistischen Theorien, psycholinguistischen wie auch generativen“, nachhaltig durch (ibid. 23). Er ist dabei nicht frei von Kritik, da der metaphorische Anschluss an die eindimensionale (da alphabetische) Konzeption von Lexika im Kontrast zu den verschiedenen Netzwerkmodellen steht, die das mentale Lexikon kognitionspsychologisch ausmachen. Dies ist auch Aitchison bewusst (wobei der semantische Transfer der englisch-deutschen Lexempaare *dictionary/Wörterbuch* und *lexicon/Lexikon* durchschimmert): „[...] the mental lexicon is not

a fixed dictionary with a set amount of information about each word, but an active system in which new links are perpetually being formed“ (2003, 187, vgl. zudem Haudeck 2008, 50).

Schwarz-Friesel definiert das mentale Lexikon als denjenigen Part des Langzeitgedächtnisses, „in dem die Wörter einer Sprache mental repräsentiert sind“ (2008, 105; vgl. auch Raupach 1994, 21). Im Gegensatz zur Lexikon-Metapher werden bei der Decodierung, Erkennung und Verarbeitung von Wörtern verschiedene Sprachebenen aktiviert, „die jeweils phonologische, morphologische, syntaktische und semantische – möglicherweise auch noch andere Informationen – enthalten“ (Raupach 1994, 21). Die daraus hervorgegangene Vorstellung des Wortschatzes als Netz genießt gegenüber der Wortfeld-Metapher nach Trier insofern Vorzüge, als dass sie „die multiplen Verknüpfungen einzelner Wörter“ herauszustellen vermag (Neveling 2004, 23).³² In der Kognitionspsychologie selbst wurde der Begriff lange Zeit vermieden bzw. mit dem „semantischen Gedächtnis gleichgesetzt“ (Rummer & Engelkamp 2005, 1715). Die zwei zentralen Forschungsblickwinkel arbeiten sich entweder am wechselseitigen Verhältnis von Konzept und Bedeutung oder der Verknüpfung verschiedener Bedeutungen untereinander ab (ibid.). Keine Abhandlung zum Gesamtbereich des fremdsprachendidaktischen Wortschatzlernens kommt daher ohne eine Auffächerung der Beziehungen von Denotat zu Konnotat mit den Schlagwörtern *Konzept*, *Wortform* oder *lexikalische Kompetenz* aus.³³ Bedeutung entsteht auf Basis einer bipolaren Strukturbeziehung mit dem abstrakten Konzept auf der einen und dessen Versprachlichung/Verschriftlichung in phonologischen oder graphematischen Äußerungen auf der anderen Seite (vgl. Schwarz-Friesel 2008, 114). Für die hier verfolgte Zielsetzung ist eine Vertiefung sekundär, da sie im Gegensatz zu anderen Forschungsfragen nicht den Bereich des institutionalisierten Lernens belangt. Stork (2003, 78) rekapituliert in ihrem Fazit zu Forschungsergebnissen, die das mentale Lexikon betreffen, dass die Einbeziehung der rechten Hemisphäre im Gehirn die Langzeitspeicherung begünstigt, da „strukturalistische, funktionale und strukturalistisch-funktionale Modelle“ das Gedächtnis entlasten. Vokabeln integrieren etwa „weitere Aspekte“ praxisnaher/lebensweltlicher Gestalt und liefern damit „Hinweisreize“ (ibid.).

Wenn Stork des Weiteren an die Vermeidung „angstauslösende[r] Situationen“ appelliert (ibid.), so wird spätestens hier offenbar, dass eine Adaption des personalisierten

³² Vgl. zur Trierschen Wortfeldforschung Trier 1973 und Kapitel 5.5.1.

³³ Vgl. auszugsweise: Neveling 2004, 22-58; Haudeck 2008, 47-66; Stork 2003, 68-78; Platz-Schliebs 2008, 17-21.

Wörterbuchs an die Funktionsmechanismen des mentalen Lexikons in erster Linie auf Basis prozessualer und multimodaler Vernetzungshierarchien gelingen kann. Im historischen Diskurs wurden verschiedene Modellsysteme unterschieden, die nachfolgend skizziert und auf ihre didaktische Übertragbarkeit untersucht werden. Hierin wird die Verbindung des mentalen Lexikons mit den konzeptionskriteriellen Notwendigkeiten personalisierter Wörterbücher deutlich, auf die sich die Folgekapitel beziehen. Die proklamierten kognitionslinguistischen Realitäten, die sich aus der Beschaffenheit des Gesamtwortschatzes extrapolieren lassen (sowie die danach in 3.6 zu skizzierenden Strukturkriterien des Wörterbuchs) fungieren somit als Hypothesenbildung für die weiteren Ausführungen.

3.5 Das mentale Lexikon als Blaupause personalisierter Wörterbücher

Ein personalisiertes Wörterbuch verquickt im Idealfall die durch mobile/digitale Lernwerkzeuge möglich gewordene Permanenz des lexikalischen Sprachenlernens via Immersion mit den kognitiven Verknüpfungen des mentalen Lexikons.³⁴ Es muss der Herausforderung standhalten, sowohl wortrelations- als auch varietätenspezifische Verlinkungen der Zielsprache Deutsch transparent zu machen. Im folgenden Themenblock werden konzeptionskriterielle Vorschläge ausgehend von der fremdsprachendidaktischen Forschung postuliert, die sich im großem Umfang auf Beobachtungen und Resultate der kognitiven Linguistik stützen, ohne dies – aufgrund der didaktischen Komprimierung – an bestimmten Stellen weitergehend zu verdichten. Modelltypologien der kognitiven Linguistik liefern mal mehr, mal weniger stichhaltige Optionen der Adaptierung.

Ihren Ursprung in „der strukturellen Semantik“ findend, dominierten zunächst Merkmalmodelle, deren Kerncharakteristikum die semantisch-phonologische Zerlegung von Wörtern in ihre einzelnen Seme darstellt (Neveling 2004, 31). Auf syntaktischer Ebene werden die demontierten Konzepte auf ihre Merkmalbündelung hin untersucht

³⁴ Diese Arbeit richtet den Fokus auf die mentalen Verarbeitungsprozesse, die linguistischen Relationsgrößen zwischen Basis- und Gesamtwortschatz nebst dem daraus abzuleitenden Erweiterungswortschatz sowie nicht zuletzt den daraus resultierenden Konzeptionskriterien eines mehr oder weniger autonom bedienten personalisierten Wörterbuchs auf linguistischer und didaktisch-funktionaler Ebene. Ausgespart bleibt eine Auseinandersetzung mit den Emergenzen und technisch-funktionalen Realitäten, die potentiell daraus hervorgehen. Vgl. hierzu (exemplarisch): Grimm & Hammer 2014, Grau & Legutke 2013, Oesterreicher 2013, Hethey 2013 und Hockly 2013.

„und bei sehr hoher Übereinstimmung bestätigt bzw. bei sehr geringer Übereinstimmung als falsch zurückgewiesen“ (Stork 2003, 71). Bei Prototypenansätzen wird davon ausgegangen, dass „die inhaltlichen Einheiten als mentale Standardrepräsentationen in einem holistischen Format“ im mentalen Lexikon vorliegen (Schwarz-Friesel 2008, 106).³⁵ Besonders häufig rezipiert wurden Roschs 1975 durchgeführtes Prototypenexperiment zur Kategorie *Vogel* sowie Labovs sog. Tassenexperiment (vgl. Busch & Stenschke 2008, 206-209 und Neveling 2004, 32). Rosch belegt so die koordinale bzw. subordinale Struktur innerhalb eines Kategoriengefälles, da die aktivierten Hirnregionen bei Triggerfragen wie ‚Ist x ein Vogel?‘ stark zwischen besonders ‚vogelartigen‘ Gattungsgliedern wie Rotkehlchen zu Pinguinen oder Strauße divergieren (vgl. Aitchison 2003, 56). (Ähnliche Ergebnisse lassen sich dem Tassenexperiment entnehmen, bei dem die variierbaren Formelemente des benannten Trinkgefäßes auf das Konzept *Tasse* untersucht werden.) Als besonders relevant für didaktische Applizierungen diagnostiziert Neveling nun Roschs Ansatz einer spezifischen Kategorienhierarchisierung nach Hyperonymen, Hyponymen und einem zwischengeschalteten ‚Basislevel‘ (exemplifiziert anhand der Beispiele *Werkzeug – Hammer – Lattenhammer*):

Die Kategorie der mittleren Ebene ist am schnellsten verfügbar, denn ‚Hammer‘ ist einerseits differenzierter als das hierarchisch höhere ‚Werkzeuge‘, erfordert andererseits im Vergleich zur unteren Ebene kein allzu detailliertes (ggf. Experten-)Wissen. (2004, 32f)

Sie führt weiter aus, dass sich die Basis insbesondere für den DaZ-Bereich als besonders ökonomisch ausnimmt. Fortgeschrittene Lernende befinden sich in einer ähnlichen lebensweltlichen Situation. Hypotaktische und parataktische Verbindungselemente, die eben jenes ‚Expertenwissen‘ erfordern und für das mentale Lexikon entscheidend sind, können so etwa im Bereich der Fachsprachen oder Synonyme (vgl. Kapitel 5.2) zur konzeptionskriteriellen Gestaltung personalisierter Wörterbücher aufgegriffen werden. Weitere Beispiele zeigen die Diskrepanz und originäre Schnittstellenbelegung von individuell für relevant empfundenen Wortschatzanteilen entgegen ökonomisch näher an den Grundwortschatz heranreichender Basen:

³⁵ Holistische Theorien stehen Lokalisationsmodellen entgegen. Letztere rechnen bestimmten Hirnarealen feste funktionale Zuständigkeitsbereiche zu. Bekannt ist etwa die nach Pierre Paul Broca benannte Hirnregion, für die er in den 1860er Jahren nachweisen konnte, dass Läsionen derselben zu aphasischen Störungen führen (vgl. z. B. Stork 2003, 41). Entgegen darauf aufbauender „mosaikartig[er]“ Theorien gehen holistische Ansätze davon aus, dass die einzelnen Hirnregionen „eher ganzheitlich“ für die Organisation u.a. des mentalen Lexikons und damit nicht separat verantwortlich sind (ibid., 46).

<i>basis level terms</i>		
Hyperonym (<i>superordinate level</i>)	Basis (<i>basic level</i>)	Hyponym (<i>subordinate level</i>)
Himmelskörper wissenschaftliche Disziplin Kernobstgewächs/Frucht Krankheit	Planet Linguistik Apfel Krebs	Exoplanet Phonologie Wollapfel Bronchialkarzinom

Tab. 3: Exemplarische Prototypenhierarchisierung nach Rosch (1975, o.S., nach: Neveling 2004, 32f)

Mit dem Einbezug von „interkonzeptuellen Beziehungen“ (Schwarz-Friesel 2008, 115), die in Modellansätzen unter dem Schema-Begriff subsumiert werden, wurde die Prototypentheorie um einen entscheidenden Punkt ergänzt:

Beide [Prototypen und Schemata] sind komplementäre Konzeptionen zur Erfassung der Welt. Schemata sind Wissensbereiche im Langzeitgedächtnis, die stereotype Situationen und Handlungen konzeptuell repräsentieren, es sind sozusagen Annahmen über typische, standardisierte Objekte, Handlungen und Situationen. (Neveling 2004, 33)

Die diskursive Neuakzentuierung lässt sich in Verbindung mit der pragmatischen Wende bringen und schlägt sich in entsprechenden Fachtermini nieder („frame, domain, script, scenario, global pattern“, *ibid.*). Da die Parameter zur Erschließung kommunikativer Kontaktsituationen aus Sicht fremdsprachlicher Lernender auf unterschiedliche Wahrnehmungspadigmen und enzyklopädisches Vorwissens rekurren, die ein semantisches Gefälle zwischen ‚Objekten‘, ‚Handlungen‘ und ‚Situationen‘ bedingen, liefert das Schematamodell auch Hinweise auf interkulturelle Begegnungssituationen.³⁶ Lexikalisches Vorwissen der Ausgangssprache ist einem permanenten Aushandlungsprozess mit den Konzeptbedingungen der Zielsprache unterworfen. Zudem kann es zu individuellen innerlexikalischen Interferenzerscheinungen kommen, die dann auf den im institutionalisierten Unterricht vermittelten Grundwortschatz zurückzuführen sind. Konzept, Laut- und/oder Graphemgestalt sowie Sem unterliegen in vielen Fällen abweichenden Realisierungsprozessen, die sich in Gestalt pragmalinguistischer Frames visualisieren lassen. Diskussionswürdige Konfliktpunkte finden sich sowohl im Grundwortschatz- als auch im autonomen Erweiterungswortschatzerwerb. Beispielgebend ist etwa die Auswahl von ‚Frühstückslexik‘ im Präsenzunterricht bzw.

³⁶ Selbiges gilt auch für prototypische Realisationsformate im mentalen Lexikon. Welche Art von Vogel, Getränk, Farbe, Verkehrsmittel als besonders prototypisch gilt, ist nicht zuletzt von den kulturellen Umgebungsvariablen der SprecherInnen abhängig.

den dort verwendeten Lehrmaterialien. So erfahren im an Erwachsene gerichteten Kursbuch *DaF leicht A1.1* die Lernenden (stereo)typische Nahrungsmittel eines deutschen Frühstücks, verbunden mit dazugehörigen Attributen (z. B. zu *Ei* → „Ich bin weich und warm“, Jentges, Körner, Lundquist-Mog, Reinke & Schwarz 2014, 38). Dem Frame ‚Frühstück‘ werden auf zwei Ebenen selektierte enzyklopädische Bestände von Weltwissen über ‚die‘ deutsche Essenskultur zugeordnet: Nahrungsmittel und adjektivisches Attribut (*Frühstück: Butter* → *fett*, *Schinken* → *mager*, *Honig* → *süß*, *Brötchen* → *frisch* etc.). Koordinationsverhältnisse entstehen, ein gleichstufiges Hierarchienlevel, das bei Lernenden bereits im Anfangsstadium die Frage aufwirft, inwiefern nicht die ‚indigene Frühstückslexik‘ des eigenen Kulturraums als belangvoller betrachtet werden sollte.³⁷

Erst in der hier proklamierten Zielgruppe werden derlei lexikalische Mittel wirklich relevant – und rekurrierend auf die damit einhergehend aktivierten, häufig divergierenden Schemata umso umfangreicher. Es geht dabei nicht nur um die Frage, ob der/die Betreffende Brötchen überhaupt mag, sondern um regionale Dubletten des standardsprachlichen Äquivalents (*Schrippe*, *Semmel*), weitere Attribute (*knusprig*), Kompositabildungen (*Mehrkornbrötchen*, *Salamisemmel*) und Verknüpfungen der einzelnen Worttyp- und Varietätsebenen. Im Kulturbereich ‚Essen gehen‘ wären des Weiteren etwa Skripte zum Thema Essensbestellung (Bestellt einer für alle, jeder für sich etc.?) oder Bezahlung (*Trinkgeld*, die Routineformel ‚Zusammen oder getrennt?‘) zu nennen, die im mentalen Lexikon als ‚Cluster‘ auftreten und den Anschluss an im Grundwortschatz erworbene ähnliche lexikalische Koordinationsgefüge wie ‚Messer – Gabel – Löffel‘ erforderlich machen. Kognitionspsychologisch handelt es sich um das Erkennen bekannter Handlungssequenzen, im Schema ‚Restaurant‘ etwa den Usus des Heranwinkens von KellnerInnen (vgl. Schwarz-Friesel 2008, 118). Neben der

³⁷ Rösler (2012, 170) stellt hierzu nicht zuletzt in Verknüpfung zum noch zu analysierenden Frequenzargument bei Basiswortschatzlisten (vgl. Kapitel 4.3) fest: „Je stärker man akzeptiert, dass die Lernenden nicht nur Deutsch lernen, damit sie im deutschsprachigen Raum im Alltag Deutsch reden, sondern auch, weil sie in der Kommunikation mit Deutschen über ihre eigene Welt reden wollen, desto wichtiger sind also Wörter, mit denen man den eigenen kulturellen Kontext [...] usw. beschreiben kann, die aber in Frequenzlisten oft erst weit hinten vorkommen.“ Als Beispiele für den chinesischen Sprachraum nennt er etwa *Klebreisrolle* und *gefüllte Dampfnudel*. Der Frame ‚Essen‘ ist gerade deswegen interessant, da besonders transparent interkulturell changierende Konzepte von Weltwissen aufeinanderprallen. So ist in China das Frühstück typischerweise eine warme Hauptspeise, weshalb Konnotate wie *Wurst*, *Käse*, *Quark* zwangsläufig (und auch umgekehrt) für Fremdheitsempfinden sorgen (vgl. Chang, Yeh, Pahn, Jahr, Lin & Shi 2000, 24, nach: Rösler 2012, 170). Derlei reziproke Konzeptverschiebungen werden an verschiedenen Stellen in Teilbereichen der Lexik in Kapitel 5 und 6 aufgegriffen.

kulturspezifischen Handlung (,Kellner per Geste auf sich aufmerksam machen gilt nicht per se als unhöflich‘) spielt auf lexikalischer Ebene das Wort *heranwinken* die Hauptrolle. An verschiedenen Stellen der konzeptionskriteriellen Strukturierung personalisierter Neuworteinträge wird hierauf rekuriert und entsprechend argumentiert; im Kapitel zum Themenbereich ‚Inhaltsfelder‘ (5.5.1) wird die Strukturierung anhand von Mind-Maps empfohlen, die eine assoziative, an das eigene Vorwissen anschließende und individualisierte Visualisierung ermöglichen.³⁸

Andere Ansätze wie Hemisphärentheorien (Funktionsunterscheidung zwischen der linken und rechten Gehirnhälfte, vgl. Neveling 2004, 39), die Referenztheorie (sensorische Erfahrungen als Verknüpfungslinie zwischen Signifikant und Signifikat) oder Konnektionsmodelle (vgl. Raupach 1994, 28f und Stork 2003, 73) führen verstärkt in kognitionspsychologische/-linguistische Detailbezirke, die für Konzeptionsprinzipien personalisierter Wörterbücher im fortgeschrittenen Erwerb sekundär sind.³⁹ Für diesen Bereich umso bedeutender sind Netzwerkmodelle, da sie direkte Adaptionmöglichkeiten für das hier verfolgte Ziel erlauben.

Sie zählen zum Usus kognitionspsychologischer Beschreibungen des mentalen Lexikons, denen zur Folge „Verarbeitungsprozesse“ der einzelnen Sprachebenen (Semantik, Phonologie, Syntax,...) einer LE „parallel ablaufen“ (Rothweiler 2001, 37). Neurologische Experimente und Beobachtungen an Aphasikern zeigen so etwa, dass „Wortformen und Wortbedeutungen nicht im Sinne de Saussures untrennbar wie zwei Seiten eines Blattes, sondern unabhängig voneinander repräsentiert werden“ (Schwarz-Friesel 2008, 106). Nicht geklärt ist die Frage, wie genau man sich jenes Netzwerk vorzustellen hat (vgl. Neveling 2004, 33) und ob „enzyklopädisches und semantisches Wissen voneinander abzugrenzen sind“ (Schwarz-Friesel 2008, 106). Auf einen detaillierten Forschungsabriss wird an dieser Stelle verzichtet, da Funktionsweisen und Netzanordnungen des mentalen

³⁸ Auch der umgekehrte Fall ist denkbar, nämlich die Erkenntnis, dass Konsensschemata des eigenen Kulturraums sich nicht auf die zielsprachliche Umgebung adaptieren lassen. Wie bei MuttersprachlerInnen ist der Erwerb neuer Konzepte und Bedeutungen ein lebenslanger Prozess, im Gegensatz zu nativen SprecherInnen ist das mentale Lexikon zunächst jedoch lückenhafter und muss Neuvernetzungen erst mühsam herstellen. Im Chinesischen etwa ist das Schema des sājiāo (撒娇) omnipräsent, bezeichnet in einer wörtlichen Übersetzung „Koketterie entfesseln“ und meint ein zwischengeschlechtliches, primär von Frauen eingesetztes Spiel, durch (nach westlichen Maßstäben) infantiles Verhalten den eigenen Willen zu erzwingen (Schwarz 2014, 162). Die deutsche Sprache kennt kein schematisches/konzeptuelles Äquivalent und daher ergo keinen Begriff.

³⁹ Für eine Einführung in die Strukturprinzipien des Gedächtnisses im Allgemeinen und des lexikalischen Langzeitgedächtnisses im Speziellen vgl. Stork 2003, 55-68).

Lexikons vorliegen und für Strukturkriterien des personalisierten Wörterbuchs elementarer sind, als die Suche nach einem alle empirischen Befunde zusammenfügenden Modell.⁴⁰ Collins und Quillian (1969) bezeichnen das semantisch-kognitive Netz z. B. in Form hierarchischer Systeme, demgemäß (ähnlich wie bei Prototypen- und Schematamodellen) Welt- und sprachliches Wissen über bestimmte Konzepte und Realisationsformen pyramidenförmig zusammenlaufen (vgl. Stork 2003, 72). „Die Hierarchie ist so aufgebaut, dass auf jeder Ebene andere Eigenschaften [ökonomisch] abgespeichert sind“ (ibid.). In späteren Abhandlungen widersprechen Collins und Loftus (1975) hierarchischen Strukturmerkmalen (vgl. Stork 2003, 72). Angenommen wird nun, dass die Intensität assoziativer Reize zu unterschiedlich distanzierten Vernetzungswegen führt:

Mit zunehmender Distanz vom Ausgangskonzept reduziert sie [die Aktivität von Assoziationsstärken] sich. Experimente zum sog. ‚Priming‘ (assoziative Bahnung) zeigen, dass bei lexikalischen Entscheidungsaufgaben der Entscheidungsprozess beschleunigt wird, wenn kurz zuvor ein semantisch ähnliches Wort vorgegeben wurde. (ibid.)

Wie die Distributionsstruktur von den Wörtern im Kopf zu sprech- und schriftsprachlichen Äußerungen nun tatsächlich verläuft, ist für den lexikalischen Ausbau im fremdsprachlichen Erwerb nebenrangig. Da die „kognitiven Repräsentationseinheiten“ generell keine isolierten Gebilde darstellen, das „konzeptuelle System auch eines erwachsenen Sprechers [...] ständigen Umstrukturierungen unterworfen ist“ und vor allem, da sich eben diese Konzepte aus individuellen „jeweils subjektiven Erfahrungsinhalten“ speisen, gilt es verstärkt dort Anschlüsse zum Design personalisierter Wörterbücher herzustellen (Raupach 1994, 26). Ergänzt um bilinguale Komponenten – auf die sich Raupach in den Zitaten bezieht – verschärfen sich diese Beobachtungen. In den Kapiteln zur individualisierten Abspeicherung von Ad-hoc-Bildungen (Kapitel 5.3) und Phraseologismen (5.4) wird so etwa an das eigene ausgangs- und zielsprachliche Vorwissen sowie an außersprachliche Reizmerkmale (soziale und regionale Kontexte, die die subjektiven Vernetzungen repräsentieren und aktivieren helfen sollen) appelliert.

⁴⁰ Vgl. hierzu Neveling 2004, 29-30 oder Rummer et al. 2005. Ausgespart bleiben muss so auch die Kontroverse um das Verhältnis des „mentalen Lexikons in bezug auf andere Wissensbestände“ (Raupach 1994, 25). Entgegen holistischer Ansätze setzten sich in den letzten Jahrzehnten modulare Schnittstellenkonzepte durch, die eine Verknüpfung der kognitiven Konzepte ermöglichen, ohne dabei die für diese Arbeit relevanteren Sprachebenenauflösungen zu vernachlässigen (vgl. z. B. Rummer et al. 2005, 1713; Raupach 1994, 25; für eine verknäppte neurobiologische Abhandlung Schwarz-Friesel 2008, 82-99).

Konkretere Hierarchisierungsformen lexikalischer Einheiten auf verschiedenen Ebenen des Wortschatzes werden im nachstehenden Kapitel beleuchtet und leiten zu der Frage über, wie die Oberstruktur eines personalisierten Wörterbuchs aussehen sollte, um den psycholinguistischen Realitäten des mentalen Lexikons didaktisch zu entsprechen.

3.6 Zur makrolexikalischen Design- und Strukturordnung personalisierter Wörterbücher

Gerade die deskriptiv beschreibbaren Speichermodalitäten des mentalen lexikalischen Netzes erlauben konkrete Anschlüsse, auf die sich die einzelnen Konzeptionskapitel in 5 (Erweiterungswortschatzanteile auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene) sowie 6 (Erweiterungswortschatzanteile auf Sprachvarietätsebene) beziehen. Da es regelmäßig und ganz natürlich zu Überschneidungen zwischen dieser horizontalen und vertikalen Beschreibung der Sprachebenen kommt (vgl. hierzu unten stehend), muss ein personalisiertes Wörterbuch entsprechend strukturiert sein, um die Neuaufnahme, Sortierung, Einordnung etc. relevanter LE des individuellen Erweiterungswortschatzes systematisch zu fördern.

Aitchison benennt anhand vieler Beispiele und aphasischer Störungsberichte der Kognitionswissenschaft vor allem vier Arten von ‚Links‘, die die Vernetzungsebenen hierarchisieren: Koordinationen, Kollokationen, Subordinationen und Synonyme (2003, 86). Die gewählte Reihenfolge gibt die Quantität mentaler Repräsentationsanordnungen wieder, die sich ihrerseits anhand assoziationslinguistischer Experimente belegen lassen.⁴¹ Für die Konzeptionskriterien spielen alle Linkformen eine entscheidende Rolle, wobei der Ausbau eines Erweiterungswortschatzes im fortgeschrittenen Bereich die Arbeit mit Synonymen und Kollokationen als gesonderte Teilbezirke nahe legt (vgl. Kapitel 5.2 und 5.5.2).

Lexikalische Koordinations- und Subordinationsgefüge werden jedoch nicht als separate Struktureinträge im personalisierten Wörterbuch angeführt. Obwohl sie die mentale Figurierung entscheidend konstituieren, wird eine alternative konzeptionelle

⁴¹ Aitchison beruft sich an dieser Stelle auf Experimente von Jenkins (1970), bei denen mehrere Personen auf einzelne Autosemantika ihre erste Assoziation mitteilen sollten. Deutlich dabei wird die individuelle, subjektive und weltanschauliche Konstruktion der mentalen Lexika zwischen den Befragten, die sich anhand der divergierenden Relationsverhältnisse der Assoziationen zum Stichwort ergeben. Gefragt wurde u.a. nach *bread*, *butterfly*, *hungry*, *red* und *salt* (vgl. Aitchison 2003, 85f). Vgl. zu einem Abriss psycho- und neurolinguistischer Forschungsmethoden z. B. Penke 2006, 23-50.

Unterscheidung vorgeschlagen, die sich auf vertikaler Ebene den Wortbildungs- und Wortrelationstypen der Zielsprache annimmt, auf horizontaler Ebene den verschiedenen Varietäten. Der sozialen, regionalen und daher lernerzentrisch samt und sonders individuellen Relevanzeinstufung neu kennengelernter LE aus dem Gros des Gesamtwortschatzes wird damit Rechnung getragen und die damit einhergehenden mentalen Vernetzungsvariablen nicht aufgegeben, sondern substituiert. Das nachstehende Schaubild visualisiert dabei einen ersten Vorschlag zum ‚Design‘ des personalisierten Wörterbuchs. Das Schema versteht sich dabei vorrangig als jene makrolexikalische Strukturlogik, die neben der Optik eines solchen Programms den Aufbau des mentalen Lexikons auf fremdsprachendidaktische Kriterien des Erwerbs potentiell zum Erweiterungswortschatz zählender LE antizipiert und herunterbricht. Zugleich repräsentiert das Schema die Grundhypothese der Arbeit und greift die einzelnen Unterkapitel der horizontalen bzw. vertikalen Wortschatzanteile in den Kapiteln 5 und 6 auf:

Varietäten →	Nationale Standardvarietät	Dialekt	Fachsprache	Soziolekt
Wortrelationen/ Wortbildungen ↓				
Kompositum	Lexikalische Einheit (des individuellen, potentiellen Erweiterungswortschatzes)			
Synonym				
Okkasionalismus				
Phraseologismus				
Inhaltsfeld				
Kollokation				

Tab. 4: Konzeptionsschema des personalisierten Wörterbuchs

Der rechts unten stehende Block repräsentiert bildlich jenen Ort, an dem Speicherungen von LE vorgenommen werden können. Konzeptionell und programmintern unterscheiden sich die Eintragungsoptionen abhängig von der Vorauswahl der Wortrelation/Wortbildung und Varietät (vgl. hierzu Kapitel 5 und 6). Repräsentiert wird

die Bedienoberfläche, deren Verknüpfungs-, Assoziierungs- und Visualisierungsfunktionen abhängig vom als relevant eingestuften Wort changieren können. Dies hängt von den individuell unterschiedlichen Decodierungs- und Memorierungsschwierigkeiten Fortgeschrittener ab.

Auf vertikaler Ebene (links) stehen die unterschiedenen Wortbildungs- und Wortrelationsebenen, die in Kapitel 5 auf potentiell notwendige programminterne Speicherungs- und Verknüpfungsoptionen analysiert werden. Dasselbe geschieht mit den Varietätsebenen im horizontalen oberen Feld, auf die Kapitel 6 eingeht. Ziel ist dabei (wie betont) die konzeptionskriterielle Durchdringung der einzelnen lexikalischen Felder. Hierfür wird – wo möglich – auf didaktische Ansätze aus dem institutionalisierten Unterricht zurückgegriffen und deren Integrierung auf die Bedürfnisse des (mehr oder weniger) autonomen Lernkontextes adaptiert. Kerngedanke ist dabei die fakultative Option, lexikalische Einheiten der vertikalen Ebene mit den horizontal visualisierten Varietäten zu verknüpfen – und umgekehrt.⁴² Selbiges gilt dabei gleichsam für Wörter verschiedener Typen einer Ebene, z. B. Synonympaaren, die sich durch charakteristische Änderungen der Kollokationspartner auszeichnen.

Methodisch ist diese Strukturierung vor einem deskriptiv-linguistischen Hintergrund logisch kohärent, wie die nachstehenden Beispiele darlegen sollen. Gleichwohl muss ein personalisiertes Wörterbuch, das einem lexikalischen Baukastenprinzip folgt, an kritischen Stellen, an denen mit Überschneidungen oder metasprachlichen Verständigungsproblemen zu rechnen ist, tutorisch vorwirken. Derlei Stellen werden in den entsprechenden Unterkapiteln von 5 und 6 herausgearbeitet und – wenn nötig – terminologisch unterschieden. Mit *tutorisch* sind in dieser Arbeit alle Formen von didaktischen Zusatzinformationen innerhalb des personalisierten Wörterbuchs gemeint, das als mehr oder weniger autonomes Lernwerkzeug wie ausgeführt den Aufbau eines individuellen Erweiterungswortschatzes ermöglichen soll. Sie sind als didaktische Steuerungselemente dieses Prozesses zu verstehen und von Sprachebene zu Sprachebene mal mehr, mal weniger wichtig. Sie werden daher an bestimmten Stellen theoretisch angerissen, jedoch nicht immer, wenn von tutorischen Zusatzinformationen o.ä. die

⁴² Dass hierbei Varietäten horizontal bzw. Wortbildungs-/Wortrelationstypen vertikal verbildlicht werden, darf zunächst als arbiträre und werkintern-theoretische Entscheidung sowie (im Hinblick auf die makrolexikalische Komplexität) metaphorische Beschreibung verstanden werden. Im Falle einer praktischen Umsetzung würde es sich hierbei eher um eine Frage des Designs als um eine (auch die Machbarkeit tangierende) Frage des dahinterstehenden makrolexikalischen Systems handeln.

Sprache ist. Dies lässt sich damit begründen, dass diese Fragen häufig stärker die formal-technische Realisierung eines personalisierten Wörterbuchs berühren. Prototypisch geht es um die Einführung bestimmter Sprachebenen oder die beispielreiche Erklärung, weshalb eine bestimmte Ebene (etwa Okkasionalismen) intern verschiedene Formen unterscheidet (vgl. Kapitel 5.3.4). Sie antizipieren insofern auch mögliche Fragestellungen, die bei der Benutzung des personalisierten Wörterbuchs auftreten können – und insofern erneut ein didaktisches Feld tangieren, welches besser in weiterführenden Forschungen aufgehoben wäre. (Vgl. diesbezüglich auch die Zusammenfassung in Kapitel 7).

Beachtet werden muss in diesem Zusammenhang auch, dass jede der horizontalen und vertikalen Einzelebenen aus Tabelle 4 komplexeren didaktischen und linguistischen Gesichtspunkten unterworfen ist, die in den dazugehörigen Kapiteln in 5 und 6 ausdifferenziert werden. Auch bringt es die individuelle Lebenswelt der Fortgeschrittenen mit sich, dass sich ein Lexem – wie bei MuttersprachlerInnen – abhängig von vielen Umgebungsvariablen ob seiner horizontalen/vertikalen Einordnung unterscheiden kann. Die Beispiele (1) bis (4) verstehen sich daher einerseits als exemplifizierende Vereinfachungen. Andererseits demonstrieren sie den zugrundeliegenden Vernetzungsgedanken unterschiedlicher Einzelebenen, die in den besagten Unterkapiteln wiederum nur exemplarisch, nicht systematisch analysiert werden können, da dort linguistische Realitäten, fremdsprachendidaktische Konzepte und konzeptionskriterielle Adaptionmöglichkeiten im Vordergrund stehen:

- (1) *Schrippe*: Abhängig unter anderem vom Immersions- und sozialen Kontext referiert das Wort entweder als dialektale Variante auf den Standard *Brötchen* oder fungiert als Teil-Synonym/Oberbegriff, da die Herstellungsart eine andere ist.⁴³ (Vgl. zur lernerzentriert orientierten Ausdifferenzierung Kapitel 5.2 und 6.2). Entscheidend ist, dass das personalisierte Wörterbuch die Speicherung von *Schrippe* als individuell relevantes Lexem sowohl auf Wortrelations- als auch auf Varietätsebene ermöglicht.
- (2) *Sonnenblumenkernsemmel*: Auf Wortrelationsebene ist die LE zunächst als Kompositum auffallend, macht ob des Determinatums *Semmel* jedoch gleichzeitig

⁴³ Dies wird etymologisch durch die Verwandtschaft zu *schripfen* transparent, womit das Einreißen des Teiges mit einem Messer verbalisiert wurde (vgl. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, Eintrag *Schrippe*: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?lemid=GS17781> [Stand: 01.05.2018]).

Verknüpfungen zu Dialekten und nationalen Standardvarietäten möglich. Auch hier ist der inputstiftende Kontext entscheidend, wobei zugleich lebensweltliche Rahmungen denkbar wären, in denen das Wort als fachsprachlich markiert gedeutet werden könnte.⁴⁴ Da Lexeme häufig divergierenden Bedeutungsaufloadungen und/oder -aushandlungen unterliegen, muss ein personalisiertes Wörterbuch tutorisch sensibilisierend arbeiten, indem die Speicherung (z. B.) als Dialektbegriff nicht präskriptiv vorgeschrieben sondern darauf hingewiesen wird, wo Konfliktpotentiale der einzelnen ‚horizontalen‘ und ‚vertikalen‘ Sprachebenen liegen.

- (3) *Sonntagsspezialsalamirundstück*: Als imaginiertes Sonntagmorgenangebot einer Bäckerei für belegte Brötchen mit Salami mag die Wendung konstruiert wirken, zeigt damit jedoch auf, welche Vielzahl an Optionen die Sprachrealität aufweist, um z. B. lexikalische Lücken sprachspielerisch zu schließen. Vergleichbare Konstrukte – es müssen dabei keine determinativkompositorischen Kettenwörter sein – begegnen uns viel eher jeden Tag (vgl. hierzu Kapitel 5.3). Daher vermag eine LE wie *Sonntagsspezialsalamirundstück* sowohl vor kompositorischen als auch okkasionellen oder dialektalen Gesichtspunkten als relevant erscheinen.
- (4) *Wecken – krümeln*: *Wecken* (bzw. *Weck* und *Wecke*) als (ein) hessisches Äquivalent für den Standard *Brötchen* fällt zunächst ebenfalls in den Bereich dialektaler Varietäten (vgl. Dingeldein & Hallerstedde 2010, Karte 13). Im Verbund mit dem Kollokationspartner *krümeln* handelt es sich um einen syntaktischen Brückenschlag und Sonderfall, der in Kapitel 5.5.2 beleuchtet wird. Gerade für Lernende aus Ländern, in denen Brot nicht zu den Grundnahrungsmitteln zählt, könnte *krümeln* somit in den Bereich des Erweiterungswortschatzes hineinreichen, da die Stärke der Kookkurrenz zwischen *Brot*, *Brötchen* etc. und *krümeln* auf Basis der konzeptionellen Fremdheit größer ist, als bei vergleichbar negativ konnotierten Beispielen des Inhaltsfeldes: etwa *verschütten* oder *kleckern*.⁴⁵

Wirken die gewählten Beispiele konstruiert, so liegt dies an der komplexen Sprachrealität, die es zu antizipieren gilt. Aus diesem Grund liegt der Fokus in den Unterkapiteln der

⁴⁴ Etwa wenn der/die LernerIn wegen einer Weizenunverträglichkeit selbst auf den Konsum verzichten muss, gleichwohl aber in einem Betrieb arbeitet, der Semmeln verschiedener Art herstellt, vertreibt oder verkauft.

⁴⁵ Vgl. hierzu in Kapitel 5.5.2.3 den Unterschied zwischen der induktiv-syntaktischen bzw. deduktiv-semanticen Methode der Kollokationsauffächerung im personalisierten Wörterbuch.

einzelnen Sprachebenen nicht auf den Verknüpfungskonsequenzen zu anderen, sondern auf den didaktischen und linguistischen Konsequenzen, Komplikationen und Konzepten der Sprachebenen selbst. Hierfür ist ein Verständnis der Kernstruktur unabdingbar.

Sie ermöglicht, dass die lernerzentrische Relevanz darüber entscheidet, ob und wenn ja, womit ein dialektales, fachsprachliches oder sonstiges ‚Synonym‘ mit Wortbildungs- oder Relationsebenen vernetzt wird. Die Struktur orientiert sich dabei am mentalen, lexikalischen Netzwerk, das nicht isoliert oder monodirektional aufgebaut ist, sondern multimodal und von verschiedenen Teilnetzen dominiert wird: „Je bedeutungsähnlicher zwei Konzepte sind, desto näher liegen sie im Modell beieinander, wobei die Verbindungslinien spezifische inhaltliche Relationen abbilden, welche die Grundlage für die Speicherung bilden“ (Neveling 2004, 34).⁴⁶ Da nun das „Ausmaß der Aktivierung und ein entsprechend schnellerer oder langsamerer Zugriff auf den Gedächtnisinhalt [...] von der Prägnanz des Stimulus, der Zeit seit Aktivierungsbeginn und vor allem von der Verbindungsstärke der Knoten ab[hängt]“, sind Koordinations- und Subordinationsverhältnisse als Teile einer besonders frappierenden Ähnlichkeitshierarchie aus Sicht des fortgeschrittenen Lernenden weniger erheblich (ibid., 35). Assoziative Verbindungen wie *Schmetterling* zu *Motte*, *Insekt* zu *Käfer*, *Salz* zu *Pfeffer* oder *Oregano* zu *Thymian* sind entweder aus dem Grundwortschatz bekannt oder – bei tieferen Verästelungen – nur dann relevant, wenn der/die Lernende sich für Entomologie oder Kochen und die damit einhergehenden semantischen Teilnetze und Frames interessiert (Beispiele nach Aitchison 2003, 86). Somit stellen die besagten Verbindungstypen vor allem dann einen Mehrwert für Fortgeschrittene dar, wenn neu erworbenes lexikalisches Material an bereits bekannte Konzepte und Wörter angeknüpft und innerhalb der varietätsspezifischen Paradigmen strukturiert abgebildet wird.

Aufgrund der Größe des Gesamtwortschatzes (vgl. Kapitel 3.3) und dem vergleichsweise geringem lexikalischen Anteil des individuellen Erweiterungswortschatzes *x*, der lernerzentrisch auf Basis sozialer, beruflicher oder regionaler Parameter geformt wird, ist im personalisierten Wörterbuch von einem Strukturbedienelement ‚Koordination‘ oder ‚Subordination‘ abzuraten.⁴⁷

⁴⁶ Wird die mentale Repräsentation des Wortes *rot* stimuliert, so werden verschiedene Teilnetze mitaktiviert: zunächst die bedeutungsnahen, koordinalen (andere Farben) und subordinativen Verbindungen (*karminrot*, *feuerrot*), darüber hinaus Konzepte wie *Apfel*, *Feuer* oder *Auto*, die nun ihrerseits neue Teilnetze formen und sich in den Worten Aitchisons als ‚Klumpen‘ (‚clumps‘, 2003, 246) im mentalen Lexikon manifestieren (vgl. Collins et al. 1975, 412, nach: Neveling 2004, 34f).

⁴⁷ In Grenzfällen wird von diesem Vorgehen innerhalb des Wortrelationsgefüges ‚Inhaltsfeld‘ abgewichen und – unter entsprechender erklärender Begleitung – auf direkte Vernetzungen via Mind-Maps zurückgegriffen. Vgl. hierzu Kap 5.5.1.

Regionale/territoriale Dubletten des standarddeutschen Wortes *Kartoffel* und agrarwissenschaftliche Fachwortbezeichnungen sind nur innerhalb der entsprechenden lebensweltlichen Rahmung von Bedeutung, stellen dann aber – in Anknüpfung an den Grundwortschatz – koordinale oder subordinale Anschlussmöglichkeiten dar. Dasselbe gilt im geringeren Umfang für die Obstkoordinationsreihe *Apfel – Birne – Ananas – Kiwi – Pampelmuse*. Die Relevanz des dauerhaften Erwerbs hängt zwar auch hier von individualsphärischen Parametern ab. (Isst der/die Lernende bevorzugt Obst? Gilt z. B. die Kiwi in Herkunftsland und Ausgangssprache als alltägliches, nicht ‚exotisches‘ Nahrungsmittel? Ist die Kenntnis des Wortes *Pampelmuse* im Land der Zielsprache aus außersprachlichen Gründen, etwa einer Allergie, von großer Bedeutung?) In aller Regel bieten Koordinations- und Subordinationsnetze zur Langzeitspeicherung keine Synergieeffekte, da das dahinter stehende Konzept (hier: ‚Frucht‘) transparent ist. Ein Archaismus wie *Pampelmuse* könnte bei einem angelsächsischen Sprachhintergrund etwa eher den Willen befördern, das seltene Wort mit dem gebräuchlicheren Lehnwort *Grapefruit* zu vernetzen (vgl. hierzu Kapitel 5.2, Synonyme).

Stimuli sind dann frequent, wenn die entsprechende semantische Verknüpfung auf alltägliche und dem Grundwortschatz angehörende Konzepte referiert, etwa Wochentage, Zahlen, Nahrungsmittel, adjektivische/verbale Antonyme etc. Sie sind daher – wie skizziert – häufig Teil des institutionalisierten lexikalischen Curriculums. Sind sie es nicht und gehört die Wortfamilie dennoch zum Interessensspektrum des/der Lernenden, liegt dies häufig an der Varietät, das Verständnis des isolierten Terms daher abseits lexikalischer und semantischer Strukturen in sozialen und sprachpragmatischen Umgebungen.

Die Konzeptionskriterien eines personalisierten Wörterbuchs müssen daher unmittelbar mit den Modalitäten des mentalen Lexikons verwoben werden. Aus dem Gros des Gesamtwortschatzes ist stets nur ein vergleichsweise kleiner Teil an LE relevant für Fortgeschrittene (qua ihrer individuellen Prägung). Grundlage ihres systematischen Erweiterungswortschatzausbaus ist dabei stets der curricular erworbene Basiswortschatz. Im Gegensatz zu den didaktischen Implikationen eines autonom zu erweiternden Erweiterungswortschatzes x liegt eine große Menge an Forschungsbeiträgen vor, die sich mit Aufbau, Größe, Modellierungsmerkmalen und Kriterien des Grundwortschatzes

auseinandersetzt. Wie auch in den Folgekapiteln erfolgt die nachstehende Untersuchung nach dem methodischen Credo, verschiedene, bereits debattierte wissenschaftliche Forschungsfelder des Fremdsprachenlernens (etwa aus dem Anfangserwerb) und deren sprachwissenschaftliche Fundamente auf den Bereich des fortgeschrittenen Erwerbs zu übertragen. Nach einer Begriffsverortung in Kapitel 4.1 sowie einer Skizzierung der diskursgeschichtlichen Entwicklung (4.2) folgt eine Typologie innerstruktureller Kritiklinien von Basiswortschätzen. Diese in 4.3.1 bis 4.3.5 differenzierten Problemfelder fokussieren die in 2.4 dargelegten Charakteristika fortgeschrittener Lernender insofern, als dass Grenzen und Möglichkeiten von Grundwortschätzen als Fundament des zu erwerbenden Erweiterungswortschatzes untersucht werden. Sie antizipieren damit Konfliktbezirke und Konsequenzen der in Kapitel 5 und 6 didaktisch und deskriptiv-linguistisch aufgerollten Sprachebenen, deren Klassifizierung binnen des personalisierten Wörterbuchs in diesem Kapitel demonstriert wurde.

4. Grundwortschatz

Ein Erweiterungswortschatz kann nicht gedacht werden, ohne damit im selben Atemzug die Notwendigkeit offenzulegen, dessen Basis zu begutachten. Dabei geht es im Folgenden nie um eine rein deskriptive Verfahrensweise. Alle Elemente des Wörterlernens müssen stets dahingehend untersucht werden, welche Rückschlüsse sich aus bereits bestehenden Forschungsergebnissen auf den fortgeschrittenen Erwerb übertragen lassen.

Allen Grundwortschatzlisten ist die sich um sie rankende Diskussion inhärent, anhand welcher Kriterien ihre innere Komposition und die Datengrundlage ihrer Zusammenstellung in Einklang zu bringen ist mit den individuellen, heterogenen Sprachlerninteressen von LernernInnen weltweit. Schumacher (1978, 55) setzt diesen Gedanken als Schlusspunkt seines Aufsatzes zu Grundwortschatzsammlungen des Deutschen, in dem es heißt:

Sicher ist jedenfalls, daß die Diskussion um den deutschen Grundwortschatz in Zukunft nur im Zusammenhang mit der Frage der Lernzielbestimmung geführt werden kann. Damit führt der Weg weg vom globalen Basisvokabular und hin zu adressatenspezifischen Auswahlen, die im Bereich der Erwachsenenbildung wie in der Curriculumplanung der Schule eine zunehmende Rolle spielen und auch das Fach Deutsch als Fremdsprache stark beeinflussen werden.

Die zurecht als Nachteil diagnostizierte Position fortgeschrittener Lernender im Land der Zielsprache, die gar nicht anders können, als sich verwundert die Augen zu reiben vor Ad-hoc-Bildungen der Werbesprache (vgl. Kapitel 5.3) oder dialektalen Wendungen des muttersprachlichen Kommilitonen (Kapitel 6.2), kann vor diesem Hintergrund zum Vorteil gerieren. Unter Zuhilfenahme des skizzierten und durch den technologischen Fortschritt möglich gewordenen ‚autonomen‘ Wortschatzerwerbs durch mobile Eingabegeräte bedarf es keiner normierten Erweiterungswortschatzliste x, die auf Lernerindividuen zugeschnitten sein muss. Die intrinsische Motivation zum Beispiel (vgl. Kapitel 2.4.2) steht in derlei Kontexten nicht mehr im Kontrast zu Parametern wie Curriculumplanung oder Unterrichtsdauer. Dies gilt es bei allen nachfolgenden Darstellungen im Hinterkopf zu behalten und belegt die Erforderlichkeit, stets von den Erfordernissen des Grundwortschatzlernens auf den fortgeschrittenen Erwerb zu rekurrieren.

4.1 Begriffsbestimmung

Bei der Erfassung und didaktischen Konzeption von Grundwortschatzlisten handelt es sich um eine spätestens seit dem 19. Jahrhundert ausgeübte Disziplin, in deren Umfeld verschiedene Terminologien verwendet wurden. Im Rahmen dieser Arbeit wird mit den Begriffen ‚Grundwortschatz‘ oder ‚Basiswortschatz‘ operiert. Dies zu begründen ist Gegenstand der folgenden Begriffsbestimmung.

Kühn (1990, 1353) eröffnet einen Aufsatz zum Thema ‚Grundwortschatzwörterbücher‘ mit einer Auflistung der verschiedenen angewendeten Termini des vergangenen Jahrhunderts:

Allgemeinwortschatz (Riesel/Schendels 1975), Alltagswortschatz, Grundsprache (Mattutat 1969), Basiswortschatz (Verlée 1954) bzw. Basis Dictionary (Pollmann 1976), vocabulaire de base, Bedarfswortschatz (Oppertshäuser 1974), Elementarlexik (Hoffmann 1984), Frequency Word Book (Morgan 1928), Gebrauchswortschatz (Meier 1967), Grunddeutsch (Pfeffer 1975), Grundvokabular (Hasan 1974), Grundwortschatz (Schmidt 1955), Kernwortschatz (Nickolaus 1972), lexikalisches Minimum bzw. Mindestwortschatz (Beneš 1976), Minimalwortschatz (Tarnoczi 1971), Standardvokabular (Haase 1960) [...] sind alles Bezeichnungen für einen nach bestimmten Kriterien reduzierten Wortschatz einer Sprache, mit dessen Hilfe das Erlernen von Fremdsprachen rationalisiert werden soll.

Die dort aufgeführten begrifflichen Unterschiede illustrieren dabei nicht nur die unterschiedlichen Kriterien ihrer Ausformung, wie Kühn darlegt. Dies gilt bspw. für alle Termini, die in ihrer Namensgebung auf den frequenziellen Ursprung der Auswahl hinweisen (‚Frequency Word Book‘). Neben anderen fremdsprachlichen Begriffen scheiden derlei Bezeichnungen als Arbeitsterminus aus, da sie stärker auf dem Aspekt ihrer Herstellung beruhen, als auf der adressierten LernerInnengruppe. Auch Pfeffers ‚Grunddeutsch‘ oder Meiers ‚Gebrauchswortschatz‘ wurden anhand zuvor ausgewerteter Sprachkorpora erstellt, gleichwohl dies nicht den Grund offenbart, weshalb die Bezeichnungen im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. Während das Determinatum {-deutsch} zu stark auf eine globale, fest zementierte Wortauswahl hindeutet und die Fokussierung „adressatenspezifische[r] Auswahlen“ (Schumacher 1978, 55) in den Hintergrund drängt, verweisen Alternativen wie ‚Gebrauchswortschatz‘ auf das im Kontext der Kommunikativen Wende bevorzugte Auswahlschema, wonach die im Anfängerunterricht gelehrt Wörter als Minimum im sprachpragmatischen Kontakt dienen sollen. Dazu zählen des Weiteren ‚Bedarfswortschatz‘ und ‚Alltagswortschatz‘.

Auch Bezeichnungen wie ‚Standardvokabular‘ oder ‚Grundsprache‘ vermitteln den Eindruck eines Grundwortschatzes, dessen lern- und sprachlernzielunabhängige Gestaltung präskriptiv festlegbar sei.

All diese Bezeichnungen führen zu tief in den fremdsprachendidaktischen Diskurs, den die lexikalische Unterrichtsauswahl (nicht nur) im Bereich Deutsch als Fremdsprache durchlaufen hat. Da diese Arbeit nicht Grundwortschätze sondern (im weitesten Sinne) Erweiterungswortschätze zum Thema hat, wären viele der zuoberst aufgezählten Bezeichnungen irreführend und aufgrund ihrer semantischen Aufladung tendenziös. Die ausgewählten Arbeitstermini ‚Grundwortschatz‘ und ‚Basiswortschatz‘ wurden selbstverständlich verschiedentlich zum selben Zweck verwendet. Sie werden im Rahmen dieser Arbeit jedoch bevorzugt, da sie ob ihrer neutralen Komposition am ehesten als Oberbegriff verwendbar sind (so etwa bei Kühn 1979, 1990 oder Krohn 1992).

4.2 Historische Entwicklung: Konzeptionsmerkmale und Motive von Grundwortschatzlisten

Wie bereits angedeutet, handelt es sich bei der Grundwortschatzkonzeption um ein – gemessen an der Geschichte der Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik – außerordentlich altes Sujet. Das folgende Kapitel beleuchtet dabei sowohl die verschiedenen theoretischen Entwicklungen zur Erstellung von Grundwortschätzen, als auch die sie begleitenden Motive, womit einerseits ihre Konzeptionsgrundlage gemeint ist, andererseits die angesprochene LeserInnen-/LernerInnengruppe. Verfahren wird dabei chronologisch anhand des Erscheinungsjahres vorgestellter Wortschatzlisten, wobei an geeigneten Stellen Bezug genommen wird auf sekundärwissenschaftliche Analysen, technische Fortentwicklungen und die sich dadurch verändernden Erstellungsmethoden.

In beinahe jeder lexikographischen und metalexikographischen Abhandlung markiert Kaedings *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache* den Ursprung aller folgenden Generationen von Grundwortschatzlisten.⁴⁸ Das Werk datiert aus den Jahren 1897/98 und

⁴⁸ Bezogen auf den deutschen Sprachraum.

bediente sich erstmals eines frequenzbasierten Ansatzes, zu dessen Erstellung ein Korpus „mit 11 Millionen laufenden Wörtern“ Verwendung fand (Krohn 1992, 40). Beim frequenziellen Ansatz werden Wörter eines Korpus anhand ihrer Auftretenshäufigkeit in Ranglisten erfasst. Dessen ungeachtet ist der Grundgedanke einer an FremdsprachlerInnen adressierten Lexemauswahl wesentlich älter. So taxierte Comenius bereits in seiner 1631 publizierte Sammlung *Janua linguarum reserata* 8.000 lateinische Lemmata, die „in zwölf Sprachen verlegt allen zeitgenössischen Lehrbüchern fast ein Jahrhundert lang den Rang ablief“ und den Gelehrten dieser Zeit als Referenz bei der Übersetzung und Erstellung lateinischer Texte diente (Pfeffer 1975, 5). Eine auf den Erstspracherwerb applizierte Wortschatzsammlung findet sich zudem in den Fibeln Pestalozzis (ca. 1830, vgl. *ibid.*).

Die Bedeutsamkeit von Kaedings ‚Häufigkeitswörterbuch‘ speist sich aus den Grundüberlegungen ihrer Erstellung. Kühn verweist auf den Umstand, wonach „Grundwortschätze [...] als Abfallprodukte der Frequenzforschung“ entstehen und somit ein Destillat der Sprachstatistik sind (Kühn 1990, 1353f). Grundwortschätze sind insofern zunächst ein Ergebnis der diachronen Sprachwissenschaft des 19. Jahrhunderts, ihre Erstellung motiviert auf Basis einer lexematischen Sprachstandserhebung, die im Kern nicht (Fremdsprachen)LernerInnen adressierte. Konkret verfolgte Kaeding eine „Verbesserung und Rationalisierung der Stenographie“, weshalb z. B. „die Formen *geben, gibst, gibt* usw. als getrennte Einheiten gezählt und nicht unter einem Lemma *GEBEN* zusammengefasst wurden“ (Schumacher 1978, 41). Mögliche morphosyntaktische Derivationen wurden nicht auf ein Stammlexem subsumiert; ein ansonsten typisches Charakteristikum von Häufigkeitslisten (vgl. Tuldava 1998, 48-54).

Gleichsam spielte Kaeding ob seines frequenzbasierten Vorgehens eine zentrale Rolle in der Lexikographie. Frequenzerhebungen werden bis heute zur objektivierbaren Wortauswahl im FU verwendet. Meier (1967, 18) spricht im Vorwort seiner *Deutschen Sprachstatistik* von den „Haushaltsgeheimnissen der Sprache“ und „ihrer unentbehrlichen ‚Eisernen Ration‘“, Pfeffer (1975, 5f) beschreibt Kaedings Wörterbuch mit dem Attribut „bahnbrechen[d]“ und seine Studien als Ausgangspunkt einer „objektive[n], empirische[n] Erforschung der Grundsprache“. Mit den kritischen Aspekten von Frequenzerhebungen beschäftigt sich Kapitel 4.3. An dieser Stelle ist maßgeblich, dass sich die Fremdsprachendidaktik früh an sprachstatistischen Ergebnissen zu orientierten suchte,

die zu Beginn einen völlig anderen Adressatenkreis ansprach. Auch späteren Grundwortschätzen ist die Überlegung gemein, wonach es einen fest zu umreißen Grundbestand im ‚Dickicht‘ aller sprachlichen Varietäten geben müsse. Sofern nicht MuttersprachlerInnen das Ziel der Lexikographen sind, geht damit „– zumindest intuitiv – die lernpsychologische Vorstellung [einher], dass es unmöglich ist, zu Beginn des Fremdsprachenunterrichts den fremden Wortschatz vollständig zu lehren bzw. lernen“ (Kühn 1990, 1353). Aus Sicht des Lehrkörpers verweist Doyé auf denselben Umstand und führt aus, dass Grundwortschätze einer gewissen Willkür bei der Vokabelauswahl im Anfangsunterricht entgegenwirken, Wörter also „nicht mehr nach eigenem Gutdünken“ ausgewählt werden müssten (1974, 28). Zudem würde die Forschungsdidaktik durch lexikalische Vorauswahlen zeitliche Kapazitäten schaffen, die nun für die Vermittlung der Kernfertigkeiten (Grundwortschatz und Syntax) zur Verfügung stünden (ibid., 9).

Grundwortschätze wurden aus diesem Grund zwar weiter auf Basis frequenzieller Korpusanalysen erstellt. Die dabei gewonnenen Ergebnisse wurden jedoch schnell pädagogisch systematisiert (und nicht wie bei Kaeding in „nackte Wortlisten“ verpackt [Kühn 1990, 1354]). Auch die zugrundeliegenden Texte bzw. die Parameter ihrer Zusammenstellung wurden modifiziert. Um als quantifizierende und empirisch belastbare Datenquelle zu dienen, müssen Korpora den Sprachstand einer Einzelsprache so repräsentativ wie möglich abbilden. In den Vereinigten Staaten entstand in den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts eine Reihe von Grundwörterlisten verschiedener Sprachen, für das Deutsche etwa durch Morgan (1928). Adressiert wurden jetzt gezielt Fremdsprachenlernende. Während Morgan seinen Grundwortschatz direkt aus Kaedings Zählung ableitete, „modifizierte und ergänzte“ Bakonyi (1933) jene Frequenzerhebung in seiner Listung der ‚gebräuchlichsten Wörter‘ des Deutschen (Kühn 1990, 1354). Technisch realisierbar geworden durch die Erfindung und Massenkompabilität von Tonbandgeräten, umfasste sein Korpus nun auch gesprochene Sprachaufnahmen. Er selbst sah in der reinen Fokussierung der Schriftsprache das größte Manko bisheriger Grundwortschatzlisten (vgl. Bakonyi 1933, 20).

Zur selben Zeit entwickelte Ogden (1932) seine vielfach rezipierte Welthilfssprache ‚Basic English‘. *BASIC* dient als Akronym für ‚British, American, Scientific, International, Commercial‘, wobei die prototypische Bedeutung des Wortes den

assoziativen Rückschluss zulässt, wonach sich das Werk in der Tradition frequenzbasierter Grundwortschätze befände. Ogdens Ansatz ist jedoch stärker sprachplanerischer Natur. Seine 850 Worteinträge haben nicht zwingend den Anspruch, die häufigsten, gebräuchlichsten oder kommunikativ relevantesten Wörter des Englischen abzubilden. Angelegt als „universale Hilfssprache“ und unter Zuhilfenahme einer Sprachkombinatorik schwebte Ogden ein vereinfachtes, sowohl leicht als auch global verwendbares Englisch vor (Schumacher 1978, 43). Deutlich wird dies etwa durch die radikale Verknappung von Verben, an deren Stelle 18 sog. ‚Operatoren‘ treten sollten, „wie *make, get, put*, die mit 20 Richtungselementen kombiniert werden können. Statt *to ask* muß man *to put a question* verwenden oder *to count* durch *to get a number* ersetzen“ (ibid.). Die daraus resultierenden Probleme für die Fremdsprachendidaktik liegen auf der Hand, mussten potentielle SprecherInnen doch keineswegs nur 850 Wortformen lernen, sondern sich deren Kombinationsgefüge parallel aneignen.

Ogdens Verfahren selbst fand nur kurzfristig Anklang und Verwendung, etwa bei den Kolonialtruppen des Vereinigten Königreichs (vgl. ibid.). Der Anspruch seines Basic und die angelsächsische Vormachtstellung auf dem Gebiet der Fremdsprachenvermittlung brachte es jedoch mit sich, dass nach dem Zweiten Weltkrieg in Frankreich damit begonnen wurde, den Kernbestand des Französischen empirisch zu beziffern. Auch wenn nun wieder Abstand genommen wurde von den sprachkombinatorischen Überlegungen Ogdens und die schon zuvor bekannte frequenzielle Erhebungsmethode zurückkehrte, spiegelt sich Basic in der Namensgebung des vermeintlichen französischsprachigen Gegenentwurfs: dem ‚*Français fondamental*‘ von 1959. Das unter Leitung des Romanisten Gougenheim entworfene Korpus bestand erstmals überwiegend aus oralen Sprachzeugnissen (vgl. ibid.). Dies war nicht die einzige konzeptionelle Neuerung: Den französischen Wissenschaftlern war von vornherein gewiss, dass man sich „von einer Untersuchung der freien Rede allein [...] nur einige lexikalische Erträgnisse“ versprechen könne (Pfeffer 1975, 9). Sie fokussierten den Strukturwortschatz der Sprache, „geschlossene[...] Wortklassen der Präpositionen, Konjunktionen usw.“, der durch einen ‚*Verfügungswortschatz*‘ ergänzt wurde (Schumacher 1978, 43). Dieser bestand aus bestimmten Themenbereichen und Wortfeldern und verließ insofern die rein statistische Erhebungsgrundlage. Zur kommunikativen Relevanz innerhalb eines Themenfeldes wie

„Haus“ wurden SchülerInnen selbst befragt. Eine Kommission redigierte die Ergebnisse und einigte sich auf einen „Wortschatz von ungefähr 1500 [zusätzlichen] Einheiten“ (ibid., 44).

Seither konkurrieren im Wesentlichen zwei Ansätze bei der Erstellung von Grundwortschatzlisten. Bei ersterem werden Wortlisten auf Basis immer differenzierter Korpora konstruiert. Deren Datengrundlage besteht nicht nur aus einer Mixtur gesprochener und schriftlicher Sprache, sondern beachtet überdies dialektale Unterschiede, Soziolekte, Standardvarietäten, Textsortenspezifika usw. Möglich wurde dies durch den Einsatz von Rechnern ab den 1960er Jahren, wodurch manuelle Auszählungen substituiert werden konnten. Die zweite Methode besteht in einer Abkehr von Frequenzerhebungen, hin zum ‚kommunikativ-pragmatischen Ansatz‘. Grundwortschätze werden von Didaktikern und Expertengruppen erstellt, und zwar nicht in aufsteigender Reihenfolge ihrer Erscheinung in Korpora, sondern aufgeteilt anhand kommunikativer Relevanzkriterien in Wort- und Sachfelder.

Beide Konzeptionsgrundlagen liefen dabei nicht strikt nebenher, wurden stattdessen häufig verknüpft, in der Sekundärliteratur (bspw. Kaufmann 1977, Krohn 1992 oder Schnörch 2002) eingehend analysiert und schrittweise modifiziert. Pfeffers *Grunddeutsch* (1964) etwa entlehnte nicht nur den Namen seiner Wortliste vom ‚Français fondamental‘, sondern übernahm zugleich dessen Verfahrenspraxis (vgl. Schumacher 1978, 45): Abermals wurden auch Tonbandaufnahmen bei der Korpuserstellung verwendet, nun jedoch zusätzlich anhand „der soziologischen Sprecherdaten, der geographischen Herkunft der jeweiligen Aufnahme sowie einer exakten Festlegung der Gesprächsthemen“ ausgewertet (Krohn 1992, 31f). Pfeffer nahm an, durch die Auswahl der Befragten eine genügende Streuung zu erzielen, um dem Frequenzkriterium alleine genügend empirische Grundlage für eine adäquate und repräsentative Wortauswahl zu bieten. Weitere Lemmata wurden parallel einem Schriftkorpus bestehend aus 500 Büchern entnommen. Zudem bezog sich Pfeffer auf Erhebungen von „10 frequenzorientierten Grundwortschätzen bzw. Frequenzwörterbüchern“ (ibid., 33). Andere Wortschatzlisten beschränkten sich ausschließlich auf eine solche ‚Querauswertung‘. Michéa etwa kompilierte für sein *Vocabulaire allemand progressif* von 1959 „mehrere vorhandene Häufigkeitslisten“, ergänzt durch Vokabeln, deren Wertigkeit für den Anfangsunterricht er anhand seiner eigenen Unterrichtspraxis bestimmte (Schumacher 1978, 44). Ähnlich verfuhr Oehler (*Grundwortschatz Deutsch*, 1966), dessen Kompilation sich maßgeblich auf Kaeding,

Meier und Pfeffer stützte (vgl. Krohn 1992, 36). Meiers *Deutsche Sprachstatistik* (1964) hingegen wird – wie der Name verrät – in der Literatur als erste „sprachstatistische Arbeit für die deutsche Sprache“ nach Kaeding bezeichnet (Kühn 1990, 1356). Dabei nahm der Didaktiker Kaedings Häufigkeitsliste zum Vorbild (und übernahm in Teilen dessen Material), sprach erst sekundär den Fremdsprachenunterricht an und fokussierte die inneren Ordnungskriterien der Sprache, die neben lexikalischen Frequenzen auch grammatische Vorkommenshäufigkeiten wie Kasusverwendungen einbezogen (vgl. Aichele 2005, 18).

Wenn man von einer Konkurrenz zwischen dem frequenzbasierten und ‚kommunikativ-pragmatischen‘ Ansatz sprechen möchte, so findet dieser weniger auf Basis ihrer ideengeschichtlichen Grundüberlegungen statt. Wie bereits dargelegt, spielte das Frequenzkriterium allein schon früh nur noch die Rolle einer empirischen Datengrundlage, wohingegen deren didaktische Aufbereitung von anderen Kriterien beeinflusst war. Uneinigkeit herrscht jedoch in der Frage, ob Zusatzkriterien wie der Gebrauchswert eines Wortes oder dessen semantische Streuung nur durch eine Verfeinerung von Textkorpora statistisch erfasst werden können. Færch, Haastrup und Phillipson (1984, 87) unterscheiden in diesem Kontext etwa zwischen *availability* (auch: Kriterium der Reichweite) und *coverage* (hier: ‚polysemer Abdeckungsgrad‘). Ihre Überlegungen gehen zurück auf die Arbeiten von Mackey (1965) und verbalisieren Ergänzungen statistischer Erhebungen, wie sie bspw. bereits im ‚Français fondamental‘ zu finden waren. Dort wurden Schüler zu Wörtern befragt, die in vorgegeben kommunikativen Kontaktsituationen wie ‚Arztbesuch‘ nützlich sein könnten und fremdsprachliche Partizipation ermöglichen. Auch wenn Færch et al. im Bereich der *availability* (die aus diesem Grund dem Konzept der kommunikativen Relevanz nahe kommt) dasselbe bei der Befragung zielsprachlicher MuttersprachlerInnen vorschlägt, bleibt das Prinzip identisch. *Coverage* indes trägt jenen Lexemen Rechnung, die über eine hohe semantische Streuung verfügen und in verschiedenen Situationen unterschiedliche Bedeutungen transportieren. Darunter fallen viele themenunspezifische Autosemantika, die dadurch gekennzeichnet sind, dass ihre Bedeutung an den Äußerungskontext gebunden ist (vgl. Krohn 1992, 114). Ein Adjektiv wie *gut* entfaltet seine Bedeutung erst in syntaktischen Rahmungen wie „Die Antwort / sein Charakter / das Essen“ (Bußmann 2002, 675). Für den Grundwortschatz sind sie deswegen geeignet, da sie Ersatz- und

Umschreibungsbegriffe anbieten, um gerade bei der Sprachproduktion Lücken auszugleichen. Für die englische Sprache nennen Færch et al. das Beispiel *get* als Ersatz für *receive* oder *become* (1984, 87). Im Deutschen wäre *stellen* ein Ersatzkandidat für *abtreten* oder *platzieren*.

Nicht das Frequenzkriterium allein – so die Überzeugung – gibt Aufschluss über die kommunikative ‚Gebrauchswichtigkeit‘ eines Wortes. Der Terminus stammt von Kühn (1979, 29) und liefert „auf Grund seiner Unschärfe und Vagheit gleichsam ein Sammelbecken für alle bisher noch nicht berücksichtigen aber ‚wichtigen‘ Wörter“ (Schnörch 2002, 17). Auf diesen Aspekt wird vor dem Hintergrund einer Nutzbarmachung bisheriger lexikographischer Erkenntnisse für die Struktur von Erweiterungswortschätzen einzugehen sein. An dieser Stelle ist zunächst die Feststellung entscheidend, dass in der Sekundärliteratur zwar keine Übereinstimmung darüber besteht, wie ein definitiver, lexikalischer Grundbestand auszusehen hat. Einvernehmen herrscht jedoch darin, dass die methodischen Grundlagen ihrer Erstellung nur durch eine Kombination verschiedener lexikostatistischer, sprachsystematischer, kommunikativ-pragmatischer sowie unter Berücksichtigung individueller Lernzielinteressen gewährleistet werden kann. Es wird zu sehen sein, dass sich viele dieser Kontroversen übertragen auf die hier anvisierte Zielgruppe bzw. deren Ansinnen, einen Erweiterungswortschatz im Land der Zielsprache aufzubauen, aufgrund der lernerzentrischen Relevanzeinstufung einzelner LE auflösen lassen (vgl. auch Kapitel 3.6).⁴⁹

Die Erfindung von Tonbandgeräten und Computern markierten Meilensteine bei der sprachstatistischen Auswertung von Korpora, da sie die Aufnahme sprechsprachlicher Daten und deren diffizile Beurteilung nach sprachsystematischen Kriterien erlaubten.⁵⁰ Eine beschworene Front zwischen ‚kommunikativ-pragmatischem‘ Ansatz und Frequenzanalysen ist häufig Beiwerk sekundärliterarischer Studien und wurde bspw. von Krohn (1992, 55) aufgelöst, der von einem dritten, „frequentuell-kommunikative[m] Ansatz“ spricht). Hoffmanns Fachwortschatzsammlungen zur Physik (von 1970), Chemie

⁴⁹ Bezogen auf Lernzielinteressen betrifft dies etwa soziologische Faktoren des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus (vgl. Kapitel 2.3); der konkrete Aufenthaltsort Fortgeschrittener – ein bestimmtes deutschsprachiges Land bzw. eine Region – tangieren wiederum kommunikativ-pragmatische Präferenzen, etwa die Lexik nationaler Standardvarietäten (vgl. Kapitel 6.1) oder Dialekte (6.2).

⁵⁰ Bspw. die Ausgliederung synsemantischer Wortklassen wie Präpositionen und Konjunktionen, wie sie etwa Oehler (1966) vornimmt.

(1973), Mathematik (1976) etc., in denen fach- und textsortenspezifische Wissenschaftsbeiträge auf einer rein frequenziellen Grundlage ausgewertet wurden, gehören zur Minderheit (vgl. Krohn 1992, 56). Der hohe lexikalische Abdeckungsgrad wird hier durch den Vorteil erzeugt, dass der Adressatenkreis klar umrissen ist und nicht zu vergleichen mit heterogenen Lerngruppen.

Basierend auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Pragmalinguistik seit den 1960er Jahren entstanden zunehmend Wortschatzlisten, die ausschließlich anhand ‚kommunikativ-pragmatischer‘ Kriterien entwickelt wurden. In ihrem Zentrum stehen dabei keine frequenziellen Gesichtspunkte der Worthäufigkeit. Wörter werden nach Themen kategorisiert, die für den Fremdsprachenerwerb als nötig klassifiziert werden. Im deutschsprachigen Raum erschien erstmals 1972 eine nach diesen Kriterien konzipierte Wortschatzsammlung, herausgegeben vom Goethe-Institut und vom Deutschen Volkshochschul-Verband. Sie gilt bis heute „als Prüfungsliste für den Erwerb des Zertifikates Deutsch als Fremdsprache“ und wurde seither mehrmals modifiziert (Kühn 1990, 1357). Das Ziel der Liste besteht in einem „funktionsfähigen Grundbestand an Ausdrucksmöglichkeiten in der Alltagskommunikation“ (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1977, 128). ‚Alltagskommunikation‘ wird durch eine Betonung von Wörtern der „mündlichen und schriftlichen überregionalen Standardsprache“ definiert (Krohn 1992, 48). Der kommunikative Kontext bei der Anwendung der zu erlernenden Basiswörter wird so zum zentralen Aspekt der Auswahlmethodik. Im Gegensatz zu vielen Häufigkeitswörterbüchern, die sich mehr oder weniger diffus an Lehrkörper und Lernende richten, um entweder den institutionalisierten Wortschatzunterricht oder den autonomen Wortschatzerwerb zu systematisieren, nimmt das Zertifikat eine Sonderstellung ein, da die Auftraggeber der Wortschatzliste selbst Lehrinstitutionen darstellen. Das Endprodukt der Studie wird bis heute zur Testung von Absolventen verwendet und hat daher einen wesentlich größeren praktischen Wirkungsradius, als die meisten zuvor und seither erstellten Wortschatzlisten (vgl. Schnörch 2002, 169). Methodisch wurden zunächst 4.000 Lexeme „aus einem Korpus von lernzieladäquaten Unterrichtstexten [...] exzerpiert“, die anschließend von einer „Expertengruppe“ gesichtet und diskutiert wurden (Krohn 1992, 48). Ziel hierbei war die Bestimmung relevanter Grundbegriffe in Themen-, Sachgebieten und Situationskontexten, „deren sprachliche Beherrschung für alle Deutschsprachigen in ihrem alltäglichen Leben vorausgesetzt werden

kann“ (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1977, 123). Erst in einem letzten Arbeitsschritt wurden frequenzbasierte Wörterbücher herangezogen (vgl. Krohn 1992, 49).

Trotz des hohen Einflusspektrums des Zertifikats und anderer Wörterlisten pragmatischen Ursprungs (etwa der *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*) werden in der lexikographischen Forschung bis heute Hybriden bevorzugt – ergo eine mehr oder weniger bewusste Mixtur verschiedener Ansätze bzgl. lexikalischer Darstellungsoptionen und Erhebungsmethoden. Zum Abschluss dieses Exkurses ist das 2006 erscheinende Frequenzwörterbuch von Jones und Tschirner ein geeignetes Exempel, um diese Entwicklung zu illustrieren. *A Frequency Dictionary of German* stellt den vorerst letzten Versuch dar, die deutsche Lexik lexikostatistisch zu evaluieren. Die Textauswahl ist dabei diffiziler als bei vorangegangenen Erhebungen: Orale Sprachaufnahmen setzten sich zusammen aus 700.000 Wörtern spontaner Sprache und weiteren 300.000 Wörtern ausgewerteter Fernsehsendungen. Dabei legten die Autoren Wert auf eine Balance von Standardvarietäten und Dialekten, differenzierten die Genres des verwendeten TV-Materials und gaben bei den Aufnahmen spontan produzierter Gespräche Themen vor (wie „current events, personal interests, family, [...] politics, weather“ etc. [Jones & Tschirner, 2]). Schriftsprachliche Zeugnisse setzten sich zusammen aus Textsorten wie Literatur, Zeitungen, wissenschaftlichen Beiträgen und Gebrauchstexten (vgl. *ibid.*). Im Wörterbuch selbst werden die 4.028 häufigsten Lemmata ihrer Untersuchung vorgestellt: von [1.] *der, die, das* bis [4.028] *zweifellos*, jeweils zweisprachig ins Englische übersetzt, versehen mit Bemerkungen zu Wortklasse und idiomatischen Verwendungs(hin)weisen sowie Beispielsätzen. Zudem nennen die Autoren die Auftretenshäufigkeit, wobei *zweifellos* – sowie knapp neunzig weitere Wörter – noch auf eine Frequenz von 16 unter einer Millionen Wörtern kommt.⁵¹

Das Wörterbuch versteht sich dabei als Leitmedium und unverzichtbares Werkzeug beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache. Gleichzeitig werden dem Frequenzkriterium semantische ‚Sets‘ anbei gestellt, z. B. Subordinationen. Dem Wort

⁵¹ Gefolgt vom frequenzgeleiteten Ordnungsschema werden all jene Wörter, die unter einer Million Wörtern identische Trefferraten aufweisen, alphabetisch gelistet. *Abfall* und *absurd* haben mit 16 Treffern zwar dieselbe Auftretenshäufigkeit wie *zweifellos*, stehen in der Rangfrequenz („rank frequency“) jedoch auf den Plätzen 3.948 und 3.949 (vgl. Jones & Tschirner 2006, 135).

Sommer auf Rang 704 mit 122 Treffern folgen in einer nebenstehenden Tabelle die anderen Jahreszeiten (vgl. *ibid.*, 36f). Dem Wort *Hund* auf Platz 1.046 folgen eine Seite später andere domestizierte (Haus)Tiere bis hin zu *Wellensittich* und *Hengst*, die jeweils mit einem Treffer unter einer Million ansonsten nicht in der Frequenzliste berücksichtigt worden wären.

Obgleich das Wörterbuch die Frequenz ausdrücklich zur einzig empirisch belastbaren Auswahl von Lemmata erhebt, konterkarieren die Autoren diesen Anspruch an einigen Stellen durch die Aufnahme weiterer Kriterien selbst. Noch eindrücklicher tritt die Schnittmenge verschiedener konzeptioneller Überlegungen in Tschirners *Grund- und Aufbauwortschatz. Deutsch als Fremdsprache nach Themen* (2008) zu Tage. Obwohl auch dort „Häufigkeit als zentrale[r] Faktor beim Fremdsprachenerwerb“ dargestellt wird, ist die zu findende Wortliste nach Themenfeldern geordnet (Tschirner 2008, 3). Die ausgewählten Wörter basieren unmittelbar auf der Frequenzzählung von Jones und Tschirner, werden hier jedoch weder alphabetisch, noch nach Rangfolge aufgeführt, sondern anhand thematischer Klassifikationen. So widmet sich Kapitel 4 dem Frame „Reisen und Verkehr“ (*ibid.*, 42). Zunächst erfolgt eine Ordnung nach Untergruppierungen: *Wegbeschreibung, Tourismus, Verkehr, Fahrzeug*. Diese arrangiert Tschirner wiederum nach Grund- und Aufbauwortschätzen, bei denen die Frequenz des zugrundeliegenden Wörterbuchs die ausschlaggebende Bemessungsgrundlage darstellt. Unter dem Themenfeld *Tourismus* finden sich ganz unterschiedliche Wortklassen wie *Information* (Rang 467 bei Jones und Tschirner) und *per* (1.165) im Grundwortschatz wieder, während *Abenteurer* (3.258) und *Pension* (nicht vertreten) zum Aufbauwortschatz zählen. Dabei fällt auf, dass die Klassifizierung zwar deutlich am Frequenzwörterbuch orientiert ist, gleichsam jedoch themenspezifische Grundbegriffe, die dem Autor bedeutend genug erscheinen, auch ohne ausreichende Frequenz hinzugefügt werden. Visualisiert wird die Wortliste in drei Spalten: ‚LEMMATA | (ENGLISCHE) ÜBERSETZUNG | BEISPIELSATZ‘. Kollokationen und Wortfamilien berücksichtigt Tschirner in seiner alphabetischen Darstellung nicht. Einzig die Wortarten werden genannt, so es sich nicht um Substantive oder Verben handelt.

Gerade, da es sich bei *A Frequency Dictionary of German* um ein recht junges Beispiel der Grundwortschatzlexikographie handelt, zeigt der von Jones und Tschirner

gewählte frequenzbasierte Ansatz, dass die Methodik bei der Grundwortschatzauswahl die Jahrhunderte überdauert hat. Trotz gewisser Schnittmengen, die eine thematische Systematisierung des Wortschatzes zwangsweise mit sich und in Kontakt mit ‚kommunikativ-pragmatischen‘ Ansätzen bringt, hat das Frequenzkriterium kritische Töne überdauert und nimmt eine gewisse Referenz ein, wenn man sich mit den Grenzen und Übergängen zwischen Grund-, Erweiterungs- und Gesamtwortschatz einer Zielsprache befassen möchte. Kapitel 4.3 nimmt verschiedene Fäden dieser Methodenkritik auf, kategorisiert diese und zeigt, bei welchen Wortklassen und Teilgebieten von Sprache das Frequenzkriterium (und damit die meisten der hier vorgestellten Grundwortschatzlisten) eine Daseinsberechtigung hat – und in welchen tendenziell nicht.

Zum Abschluss des chronologischen Abrisses von fremdsprachendidaktisch motivierten Grundwortschätzen ist ein knapper Exkurs notwendig, der die dabei vorgenommene Adressatenzuschreibung terminologisch differenziert. Da es sich bei der angesprochenen Zielgruppe der vorliegenden Arbeit um fortgeschrittene Fremdsprachenlernende handelt, die dauerhaft in einem deutschsprachigen Land leben (vgl. Kapitel 2.4), wurden bislang überwiegend solche Wortlisten vorgestellt, die sich ebenfalls an NichtmuttersprachlerInnen richten. Der Begriff ‚Grundwortschatz‘ als solcher wird jedoch in verschiedenen anderen Kontexten verwendet, bei denen der anvisierte Adressatenkreis deutlich divergiert. So changieren auch verschiedene stilistische Fibeln und L1-Lernwerkzeuge für muttersprachliche SchülerInnen mit dem Titel ‚Grundwortschatz‘.⁵² Kühn unterscheidet „die wichtigsten Typen von Grundwortschatzbüchern“ etwa nach dem folgenden Schema:

⁵² Etwa verschiedene Ausgaben des Schülerduden (ab 1970), in denen der Grundwortschatz auf 14.000 Begriffe beziffert wird (Kühn 1990, 1358) oder sog. ‚Lernboxen‘, deren Karteikarten sich an Grundschüler richten, bei denen weniger die Wortschatzauswahl und Menge entscheidend ist, da die Karten neben der Rechtschreibung auch kollokative Sinnzusammenhänge, Silbenbaugesetze usw. trainieren – sich eben ganz den Anforderungen des L1-Schriftspracherwerbs anpassen (vgl. z. B.: *Grundwortschatz Deutsch. Klasse 1*, Gührs 2014). Im Zuge von Schulreformen der vergangenen Jahre ist der Begriff auch aus dem Grundschulbereich bekannt und in Lehrplänen zu finden (etwa in Bayern und Baden-Württemberg). Sinn, Größe und Bestimmungsgrundlage sind hier nicht weniger umstritten (vgl. z. B.: Merten 2011, 75).

Grundwortschatz

– für den L₁-Unterricht

– für den L₂-Unterricht

- fachsprachlich orientiert
- allgemeinsprachlich orientiert
 - mehrsprachig
 - einsprachig
 - *alphabetisch* (ohne Worterklärungen/mit gelegentlichen Worterklärungen/mit Worterklärungen)
 - *systematisch* (nach Häufigkeits- bzw. Wertigkeitsstufen angeordnet/nach synonymischen Wortgruppen angeordnet)

(Kühn 1990, 1359, Hervorhebung im Original)

Ausgenommen bleiben allgemeinsprachliche Wortschatzlisten in mehrsprachiger Übersetzung, etwa der Duden *Deutsch als Fremdsprache* (2010). Auch hier werden die ausgewählten Lemmata als ‚Grundwortschatz‘ bezeichnet, umfassen jedoch 20.000 Einträge. Neben der Adressatenorientierung unterscheiden sich ‚Grundwortschätze‘ zudem durch das bloße Maß ihrer quantitativen Auslese. Solche Bücher werden jedoch nicht konzipiert als lehr- und/oder lernunterstützendes Material, sondern als Nachschlagereferenz (und erinnern insofern an die eingangs angesprochenen lateinischen Wörterlisten von Comenius im 17. Jahrhundert). Um eine terminologische Differenzierung zu ermöglichen schlägt Kühn vor, „Grundwortschatzwörterbücher ohne Erklärungsteil als Wortlisten, solche mit Erklärungsteil als Grundwortschatzbücher zu bezeichnen“ (1990, 1359). Inwieweit dieser Vorschlag dienlich ist, bleibt fraglich, stehen Grund- (und Erweiterungswortschätze) doch immer dem Gesamtwortschatz als Konterpart gegenüber. Jede Wortschatzauslese, jedes noch so umfangreiche Wörterbuch hat im Grunde zwei ‚Widersacher‘: Buchdeckel und Buchrücken. Gemessen an der schiereren Masse und den einer Einzelsprache inhärenten Kombinations-, Wortbildungsmöglichkeiten und Wendungen kann kein denkbare Druckerzeugnis je alle Wörter berücksichtigen. Am Ende bleiben immer Wörter außen vor, denen andere den Vorzug gegeben hätten im Gegensatz zu den schlussendlich ausgewählten Lemmata des jeweiligen Wörterbuchs.

Dies ist jedoch ein vorwiegend terminologisches Problem, das um die Verwendungsweise des Ausdrucks ‚Grundwortschatz‘ kreist. Nicht vergessen werden darf dabei, dass die Zielsetzung verschiedener Typen von Wörterbüchern unterschiedlicher nicht sein könnte. Deren makro- wie mikrostrukturelle Gestalt ist nicht Thema dieser Arbeit. Werden Grundwortschätze als basales lexikalisches Rüstzeug für

SprachlerInnen verstanden, ist die Auswahlmenge zumeist auf eine „magische 2000-Wort-Grenze“ beschränkt (Kühn 1979, 46).

4.3 Innerstrukturelle Kritiklinien von Grundwortschatzlisten beim (fortgeschrittenen) Fremdsprachenerwerb

Der vorangegangene Abriss verdeutlicht, dass die fremdsprachendidaktische Forschung sich in den vergangenen Jahrzehnten ausführlich an der Frage abgearbeitet hat, wie Grundwortschatzlisten sprachrealitätsgetreu erzeugt und strukturell angelegt sein müssen. Auch die ‚Kommunikative Wende‘ brachte keinen Paradigmenwechsel mit sich, in dessen Kontext etwa die (im folgenden Kapitel zu beleuchtenden) kritischen Aspekte präskriptiver Wortschatzlisten dazu geführt hätten, per se Abstand vom Konzept eines Grundwortschatzes zu nehmen. Beispiele wie ‚Zertifikat Deutsch‘ belegen im Gegenteil, dass das Konzept fortbesteht. Listen jüngerer Datums wie die von Jones und Tschirner zeigen, dass auch das Frequenzkriterium nach wie vor zur lexikalischen Kanonisierung herangezogen wird.

Dafür gibt es stichhaltige Gründe, die vor einer Skizzierung der Kritiklinien nicht unerwähnt bleiben sollen. Der offensichtlichste ist die Größe des Gesamtwortschatzes und damit verlinkt der Arbeitsaufwand des Lehrkörpers, an dessen Ende ohne sprachwissenschaftlich konzipierte Listungen subjektive Auswahlen dominieren könnten. Doyés diesbezügliche Argumentation wurde bereits angerissen und läuft darauf hinaus, dass der Auswahl „nach eigenem Gutdünken“ zwingend eine empirisch belastbare Alternative entgegengestellt werden müsse (1974, 28). Die Vorstellung bleibt reizvoll, aus der schieren Masse lexikalischen Materials die relevantesten Ausdrücke festzulegen. Konstatiert Doyé dies zunächst für Lehrende, gilt dieselbe Schlussfolgerung noch gesteigert für Lernende. Der psychologische Einfluss von Grundwortschatzlisten darf nicht unterschätzt werden, da sich der oder die LernerIn gerade beim Wortschatzerwerb den begrenzten sprachlichen Ebenen der Phonetik und Grammatik gegenübersteht, deren Regeln im Einzelnen zwar noch schwerer zu erlernen sein mögen wie eine einzelne Vokabel, gebündelt im Gegensatz zur Lexik jedoch zwischen zwei Buchdeckeln Platz zu finden vermögen. Anders ausgedrückt lernt man den velaren [x] und uvularen [χ] Gebrauch des ‚Ach-Lauts‘ im Deutschen nur einmal. Neue Wörter begegnen einem hingegen jeden Tag. Nicht zuletzt macht die ‚Zertifikat‘-Liste deutlich, dass

Grundwortschatzlisten in der Prüfungspraxis von Vorteil sind, da sie die Vergleichbarkeit bei der Testung von AbsolventInnen gewährleisten.

Nicht vergessen werden darf überdies, dass sich die meisten positiven wie kritischen Aspekte beim Wortschatzerwerb auf den Anfangsunterricht beziehen. Dieser Fakt gehört zu den Ausgangsproblematiken die aufgelöst werden müssen, da die hier angesprochene Zielgruppe nicht mehr Teil eines institutionalisiert umrahmten Unterrichts ist und der Arbeitsbegriff ‚Erweiterungswortschatz‘ bzw. das damit zum Ausdruck gebrachte Konzept in der Fremdsprachendidaktik quasi keine Rolle spielt. Die nachfolgend aufgefächerten Kritiklinien unterstreichen das, bieten jedoch Grundlage für eine lernerzentrische Ausrichtung, die für den Fortgeschrittenbereich geltend gemacht werden können.

4.3.1 Motiv der Zielgruppenorientierung

Zu Beginn von Kapitel 4 wurde Schumacher (1978, 55) zitiert, der die Frage „der Lernzielbestimmung“ in den Mittelpunkt rückt und prophezeit, dass adressatenspezifische Auswahlen „im Bereich der Erwachsenenbildung wie in der Curriculumplanung der Schule eine zunehmende Rolle spielen und auch das Fach Deutsch als Fremdsprache stark beeinflussen werden.“ Tatsächlich schwebt die Frage nach der Lernziel- oder – auf größere Lerngruppen übertragen – Zielgruppenorientierung wie ein Damoklesschwert über der jahrzehntelangen Diskussion, wie ein Grundwortschatz aufgestellt sein muss. Was will der/die LernerIn mit den Fremdsprachenkenntnissen anfangen? Welche Textsortenkenntnisse braucht sie, welche Fachausdrücke oder Varietäten sind relevant? Wird sie ihre Fähigkeiten im Land der Zielsprache erproben müssen oder braucht sie die Fremdsprache nur zur Korrespondenz? Es ist offensichtlich, dass diese Fragen an der heterogenen Zusammensetzung von Lerngruppen in der Regel vorbei gehen – bzw. umgekehrt zu profan sind, da bspw. in Lektürekursen für Wirtschaftsdeutsch klar umrissen ist, welche lexikalischen Ebenen bedient werden wollen. Eine idealtypische Grundwortschatzliste ist nach diesem Credo ausgeschlossen. Dieses Postulat lässt sich anhand eines Gedankenexperiments belegen.

In Reiseatlanten und touristischen Führern findet sich häufig eine Auflistung wichtiger fremdsprachlicher Phrasen und Wörter, kontextuell gebündelt und auf die Bedürfnisse von TouristInnen zugeschnitten. Der letzte Aspekt ist dabei entscheidend:

Solche ‚Guides‘ schöpfen aus der Masse an möglichen Satzfragmenten und Ausdrücken ein radikales Minimum, dessen Nutzen zunächst beeindruckt. Exemplarisch zeigt dies der ‚Marco-Polo‘-Reiseführer *Italien Nord* (Dürr 2005): Auf nur vier Seiten werden knapp fünfzig Einzelwörter und genauso viele Phraseme präsentiert.⁵³ Gegliedert ist der Sprachführer in die Kategorien bzw. Frames „AUF EINEN BLICK“, „KENNENLERNEN“, „UNTERWEGS“, „ESSEN & TRINKEN/UNTERHALTUNG“, „EINKAUFEN“, „ÜBERNACHTEN“, „PRAKTISCHE INFORMATIONEN“ und „ZAHLEN“ (ibid., 105ff). Möglich wird das durch den Umstand, dass die adressierten TouristInnen samt ihrer ‚kommunikativen Bedürfnisse‘ besser eingeschätzt werden können, als ‚normale‘ Lernende. Ist der/die Reisende des Italienischen mächtig, wird das Kapitel womöglich ignoriert. Damit ist sichergestellt, dass der dort aufgeführte Basiswortschatz nur das absolute Minimum an Sprachkontaktsituationen abdecken muss, die man auf (touristischen) Auslandsreisen zu erwarten hat. Es handelt sich letztlich um einen ‚Notfallwortschatz‘, wie einige Beispielbegriffe buchstäblich belegen; im gewählten Reiseatlas etwa *Abschleppwagen*, *Durchfall* oder *Verbandszeug* (vgl. ibid., 106-108). Für einen ‚normalen‘ Lernwortschatz taugen diese Begriffe nicht: In der Liste des ‚Zertifikats Deutsch‘ findet sich keines der Beispielwörter, einzig das der kompositorischen Ableitung zugrundeliegende *Verband*. Doch selbst bei einer so konkret einschätzbaren Rezipientengruppe wie der der TouristInnen stößt ein Wortschatzminimum bereits an die Grenzen einer zielgruppenorientierten Wortauswahl. Was ist, wenn der Adressat nicht mit dem Auto anreist, sondern mit dem Zug? Welchen Zweck erfüllen dann LE im entsprechenden Themenfeld wie *Tankstelle* oder *Normalbenzin* (vgl. ibid., 106)? Was, wenn ein Südfrankreich-Reiseführer im Frame ‚Essen und Trinken‘ die Wörter *Lammfleisch*, *Leberpastete* und *Schinken* verrät (vgl. Gercke 2012, 140) – der/die Leserin aber VegetarierIn ist? Die Beispiele wirken konstruiert, belegen aber, dass ideallexikalische, lernzielgruppenorientierte Wortauswahlen praktisch ausgeschlossen werden können.

Natürlich sind TouristInnen nicht zwingend LernerInnen (und sind sie es, benutzen sie sicherlich nicht einen Reiseatlas als Lehrbuch). Das Gedankenexperiment legt den Finger dennoch in eine offene Wunde, die der Lexikographie und Fremdsprachendidaktik

⁵³ Inwieweit Dürr selbst an der Erstellung des Sprachführers mitwirkte, kann nicht eingeschätzt werden. Im Impressum des Reiseführers (2005, 131) werden sowohl der Ernst Klett Sprachen-Verlag aufgeführt, als auch die Redaktion der PONS-Wörterbücher.

bekannt ist. So plädiert Raasch bereits zu Beginn der 1970er Jahre für eine korpusgestützte, frequenzbasierte Auswahl, deren Texte jedoch „im Hinblick auf das Lernziel modifiziert werden“ sollten (1972, 242). Schnörch verweist auf „die im Zuge der ‚pragmatischen Wende‘ [...] zunehmende Ziel- und Zweckorientierung“ (2002, 22). Als Beispiel taugen die Fachwortschatzlisten von Hoffmann, die in Kapitel 4.2 angerissen wurden:

Die Wörterbücher sind nach einem einheitlichen Muster aufgebaut[.] Sie enthalten die 1100 bis 1200 häufigsten lexikalischen Einheiten russischer, englischer und französischer Texte der jeweiligen Fachdisziplin mit ihren deutschen Äquivalenten. Ihr Bestand wurde durch exakte statistische Untersuchungen mit Hilfe der maschinellen Lochkartentechnik und später der EDV aus einer repräsentativen Auswahl und Anzahl von Stichproben ermittelt. (Hoffmann 1984, 224)

Auch bei diesem Verfahren werden die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Methoden der Frequenzerhebung angewendet. Sie unterscheiden sich jedoch darin, dass die zugrundeliegenden Texte des Korpus entsprechend justiert werden müssen, um den Anforderungen der jeweiligen Lernzielgruppe gerecht zu werden. Als qualitative Ergänzung schlägt Raasch etwa Interviewsequenzen vor, die nach einer „Kombination von Beobachtung und Befragung“ als Arbeitsgrundlage bei der Erstellung von Korpora dienen sollen (1972, 242).

Für valide wird diese Vorgehensweise wiederholt mit dem Argument erklärt, dass selbst bei einer fachwortspezifischen Frequenzerhebung schon bei relativ geringen Auswahlmengen eine erstaunlich erscheinende Textdeckung erzielt wird. Hoffmann etwa preist seine Häufigkeitwörterbücher anhand dieser arithmetischen Darlegung und verweist auf den Umstand, dass bei seinen Erhebungen bereits die „1100 bis 1200 [häufigsten] Eintragungen“ angewendet auf Wortschätze der „künstlerischen Literatur“ eine Schnittmenge „von durchschnittlich 86 Prozent“ ergeben hätte – und bei Fachtexten auf bis zu 92 Prozent gestiegen sei (Hoffmann 1984, 225). Derlei Rechenspiele werden im nachfolgenden Kapitel kritisch untersucht. Doch auch auf die hier thematisierte Zielgruppenmotiviertheit übertragen bleiben Fragen unbeantwortet. Fakt ist, dass Fach- und Spezialwortschätze einen begrenzten und dadurch gleichsam relativ kleinen Teil von Welt fokussieren. Die dabei anvisierte Zielgruppe ist prädestiniert, da der relevante Wortschatz nicht durch ‚weiche‘ Faktoren wie ‚kommunikative Relevanz‘ ermittelt werden muss. Sie kommt der Gruppe der voranstehend angeführten TouristInnen nahe, die sich zeitlich begrenzt nur auf bestimmte, vorhersagbarere Sprachkontaktsituationen vorbereiten muss.

„DurchschnittslernerInnen“ sind anderer Gattungsart, wesentlich häufiger anzutreffen und daher mit einer Vielzahl zielsprachlicher Ausdrücke konfrontiert. Aus lexikalischer Sicht ist Sprache ein Gefüge sich überschneidender, aber begrenzbarer einzelner Codes oder Register, deren Schlüssel zur Beherrschung darin liegt, zwischen den Subsystemen einer Sprache wechseln zu können (vgl. z. B. Löffler 2003, 4 oder Dittmar 1997, 175). Jeder Mensch beherrscht nicht nur eine Varietät, sondern eine Vielzahl derselben, die ineinander übergreifen und über eine sich deckende Sprachtiefenstruktur verfügen (vgl. Löffler 2003, 4f). Löffler thematisiert hier zunächst eine räumliche Kategorie – die Dialektformen des Deutschen – nennt jedoch auch soziale Faktoren, bei denen der gesellschaftliche Radius bestimmt, in welchem Jargon man sich auszudrücken pflegt. Nach Definition Bausingers (1984, 34) lassen sich Mundart und regionale Umgangssprachen dem Privaten zuordnen, während etwa am Arbeitsplatz eine Orientierung an die Standardvarietät erwartet wird (vgl. Löffler 2003, 4-8). Dieser soziolinguistische Diskurs erfährt in Kapitel 6 eine fremdsprachdidaktisch Applikation. Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik ist zunächst bedeutsam, dass MuttersprachlerInnen innerhalb ihres jeweiligen Idiolektes in Sekundenschnelle zwischen verschiedenen Sprachsystemen switchen können, ohne darauf (in der Regel) einen Gedanken zu verwenden:

Ebenso wie man sich nicht fragen würde: „Ist das jetzt Thüringisch oder Deutsch?“, käme auch niemand auf die Idee zu fragen: „Sprechen Sie gerade Umgangssprache oder Deutsch?“ Unterschiedliche Formen der Umgangssprache, wie wir sie in informellen Situationen benutzen, gehören ebenso zum Deutschen wie formellere Varianten, und es ist Teil der normalen Sprachkompetenz, je nach Situation aus diesen verschiedenen Varietäten auszuwählen. (Wiese 2012, 210)

Die Zielgruppenorientierung stößt an ihre Grenzen, da derlei Feinheiten dem fortgeschrittenen Fremdsprachenerwerb zugeordnet werden und vollkommen offen bleibt, ob der adressierte Lerner z. B. ein Chinese ist, der drei Jahre später zum Studium nach Bamberg zieht (um dort festzustellen, dass außer ihm keiner Standarddeutsch zu sprechen scheint). Im Land der Zielsprache ist es notwendig, zwischen den verschiedenen Varietäten wechseln bzw. dieselben zunächst diskriminieren zu können. Dafür bedarf es eines sprachpragmatischen Wissens im alltäglichen Umgang, vor allen Dingen aber eines ausgeprägten Wortschatzes. So sehr ein Chemie-Wortschatz nach Baukastenprinzip für eine finnische Laborantin in Turku von Belang sein mag, die sich mit ihren Projektpartnern in Salzburg austauschen möchte, so utopisch ist die Vorstellung,

präskriptiv eine Mixtur verschiedener thematisch geordneter Spezialwortschätze feilbieten zu wollen. Was für die individuelle Lernerin relevant ist, weiß niemand besser, als die individuelle Lernerin. Lexikographische Studien helfen nur mehr bedingt. Eine gewisse Lernerautonomie wird zwangsläufig notwendig, ohne dass dadurch die sprachstrukturellen und statistischen Ergebnisse der Lexikographie und Lexikologie verworfen werden müssten. Es ist leichter zu bestimmen, welche Arten von Wörtern sich makrolexikalisch wo und verknüpft mit welchen anderen LE eingliedern, als für jeden Spezialwortschatz auf Basis dieses Wissens eigene Grundwörterlisten zu konzipieren (vgl. zu diesen konzeptionskriteriellen Vorüberlegungen Kapitel 3.5 und 3.6).

4.3.2 Problembereich Textdeckung

Das Motiv der Textdeckung, wie es im Vorkapitel bereits im Kontext der Hoffmannschen Fachwortschätze angerissen wurde, stellt ein besonders hartnäckiges Argument der Grundwortschatzlexikographie dar. Dabei wird der Häufigkeit eines Wortes die Prämisse zugeordnet, „wichtiger Faktor beim Erlernen einer Fremdsprache“ zu sein und die in der Grundliste auftauchenden Lexeme auf ihre prozentuale Textdeckung in Beispieltexten hin überprüft (Tschirner 2008, 3). Die Methode verspricht empirische Validität und taugt – wie etwa bei Tschirner (ibid.) oder Hoffmann (1984, 225) – als Werbemöglichkeit, die Praxistauglichkeit von (zumeist frequenziellen) Grundwortschätzen zu belegen. Wegen der unterschiedlichen Basiskorpora und bedingt durch die divergierende Auswahl der Beispieltexte variiert der Prozentsatz der Textdeckung. Gleichsam ist der Wert stets hoch, wie Augst in einer metaanalytischen Überschlagung zeigt:

Die ersten 1000 Wörter erfassen 80% aller Texte.

2000	89%
3000	93%
4000	95%
5000	97%

(Augst 2012, 274)

Die genauen Zahlenwerte sind für die sie umrankende Kritik jedoch zweitrangig. Tschirner etwa bestätigt Augsts Übersicht mit einem Textdeckungsgrad von 95% bei 4.000 Wörtern (2008, 3). Meier (1964, 16, nach: Krohn 1992, 120) errechnet auf Grundlage der Kaeding-Zählung eine Überschneidung von 54.35% bei den 207 vordersten Lemmata. Auch Hoffmann erklärt in seinen fachwortspezifischen Grundlisten einen Textdeckungsgrad von 87%, der sich durch Hinzufügung von „nicht berücksichtigen

Eigennamen, Zahlwörtern[n] und Symbole[n]“ auf über 90% steigern ließe (Hoffmann 1988, 3). Diese erstaunlich erscheinenden Werte relativieren sich vor dem Hintergrund, dass bei solcherlei Zahlenspielen alle Wortformen gleichwertig verrechnet werden, ergo ein „wortklassenübergreifende[r] Durchschnittswert“ ermittelt wird (ibid.). Nach dieser Logik könnte ein schlechter Witz unter SprachstatistikerInnen lauten, dass man durch die Erlernung der bestimmten Artikel und pronominalen Verwendungsweisen von *der*, *die*, *das* bereits 11.6% der deutschen Lexik beherrschte. Auf einen solchen Wert kommt die Frequenzerhebung von Jones und Tschirner mit einer Häufigkeitsrate von 115.983 Treffern unter einer Million Wörtern (Jones & Tschirner 2006, 9). Krohn plädiert daher für eine das Textverständnis in den Vordergrund rückende Methode, bei der (vor allem) Autosemantika in Grundwortschatzlisten getrennt nach ihrer Wortklasse auf den Grad ihrer Textdeckung hin untersucht werden müssten. Texte bestehen demnach zu 60% aus Adjektiven, Verben und Substantiven. Errechnete man deren Textdeckungsgrad alleine, käme keine Grundwortschatzliste auf Zahlen jenseits der 80% (vgl. Krohn 1992, 119-121).

Gerade diese Wortklassen bedingen jedoch Verständnis oder Unverständnis bei der Lektüre und Rezeption von Texten. Die im vorangegangenen Kapitel behandelte Problematik der Spezialwortschätze, die für das Verständnis verschiedener alltäglicher Codes entscheidend sind, wird durch Grundwortschatzlisten nicht aufgelöst: Wird eine fremdsprachliche Studentin morgens vor der Universität um eine *Kippe angehauen*, im Vorlesungssaal von ihrer Medizin-Professorin um die Erklärung einer Behandlungsmethode von *Psoriasis* gebeten und am Nachmittag in der Bäckerei vor die Auswahl zwischen *Berlinern*, *Plunderstückchen* und *Rosinenschnecken* gestellt, trägt die Tatsache, dass Kommilitone, Professorin und Bäckereifachverkäufer mit identischen Synsemantika kommuniziert haben, kaum zum Sprachverständnis bei.

Das Problem lässt sich meines Erachtens auch nicht durch eine Potenzierung des Erweiterungswortschatzes auf vier-, sechs- oder gar achttausend Wörter beheben. Grundsätzlich haken frequenzbasierte Zählungen an der Verteilung, wie sie in einem Koordinatensystem in Form einer Hyperbel erkenntlich wird (vgl. hierzu insbesondere Augst 2015, 188-190). Die Herangehensweise basiert auf den Entdeckungen Zipfs, der anhand des nach ihm benannten Gesetzes die Auftretenshäufigkeit sprachstatistisch durch die Ergänzung eines Ranges bemaß „und die Vokabeln nach abnehmender Häufigkeit

anordnet[e]“ (Muller 1972, 200).⁵⁴ Der Rangplatz trifft präzise Prognosen darüber, wie häufig das jeweilige Wort innerhalb eines Textes oder Korpus auftritt. Dieses ‚Phänomen‘ wird bereits deutlich, wenn man nur sieben Beispielwörter des Hoch-, Mittel- und Niedrigfrequenzbereichs der Jones/Tschirner-Zählung auswählt.⁵⁵ Verantwortlich für jene Hyperbelbildung ist hierbei, dass es einen ‚Mittelfrequenzbereich‘ nur fragmentarisch gibt. Jene hochfrequenten Wörter (meist Synsemantika) die dazu beitragen, dass bereits die häufigsten hundert ‚schwindelerregende‘ Textdeckungsgrade erreichen, werden schnell von einem großen Maß niedrigfrequenterer LE abgelöst, die dazu führen, dass sich das Diagramm früh dem Wert 0 auf der x-Achse nähert. Ausgewählt wurden folgende Wörter:

	<i>und</i>	<i>wenn</i>	<i>vielleicht</i>	<i>Auto</i>	<i>kritisieren</i>	<i>Gas</i>	<i>zweifellos</i>
Treffer pro Million	28.445	3.051	704	490	58	27	16
Rang	2	43	133	167	1.481	2.746	4.034

Tab. 5: Stichprobenwahl zur Darstellung der Verteilung der relativen Worthäufigkeit im Deutschen; Werte nach Jones & Tschirner 2006

Wählte man statt *und* auf Rang 2 das elftplatzierte *von* (9.870 Treffer pro einer Million Wörtern), statt *wenn* *durch* (Rang 56, 2.152) und an Stelle von *Auto* und *zweifellos* die Wörter *Vertrag* (744, 114) und *Lebewesen* (3.105, 23), das folgende Grundschema bliebe bestehen:

⁵⁴ Vgl.: Zipf, George Kingsley (1932). Relative Frequency, Abbreviation, and Semantic Change, in: Ders.: *Selected Studies of the Principle of Relative Frequency in Language*. Cambridge: Harvard University Press.

⁵⁵ Die in Abb. 2 gezeigte Rang-Frequenz-Verteilung der relativen Häufigkeit von Wörtern tritt nicht nur bei großen Korpora oder Lexika, sondern bereits bei kurzen Texten auf (vgl. Best 2006, 77-80). Diese spezifische Art der Verteilung zeigt sich auch bei anderen sprachlichen Einheiten wie Phonemen und Buchstaben (vgl. *ibid.*, 73-77), kennzeichnet alle natürlichen Sprachen und tangiert darüber hinaus außersprachliche empirische Gesetze, z. B. die Rangverteilung von Städteteinwohnerzahlen (vgl. Tanenbaum 2009, 592f).

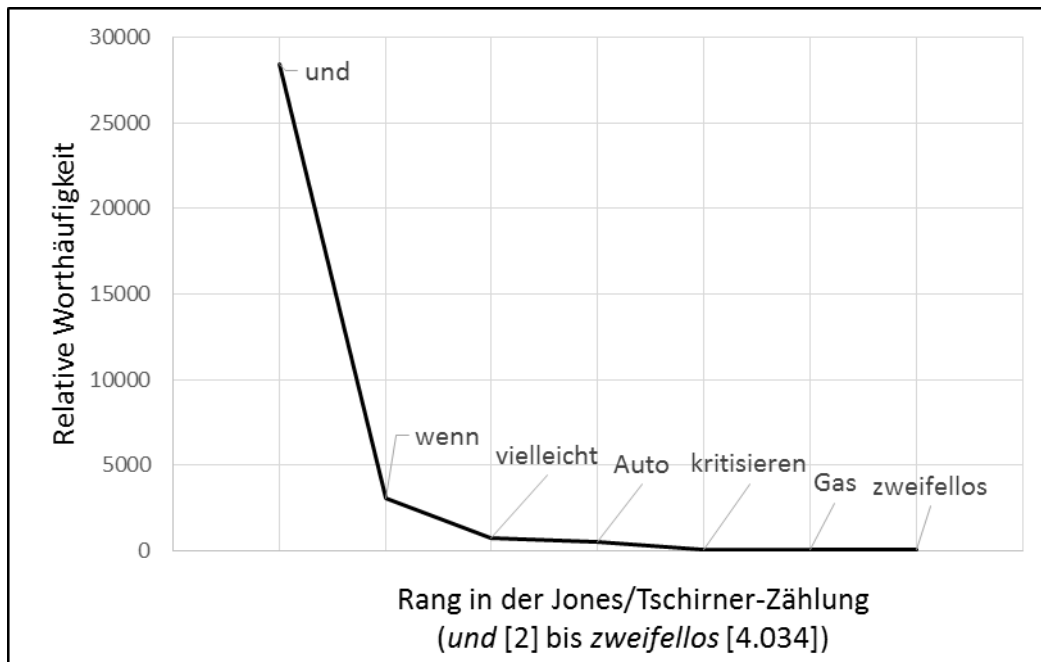


Abb. 2: Verteilung der Worthäufigkeit im Deutschen; Werte nach Jones & Tschirner 2006

Die Abbildung zeigt, dass die Kurve zu früh abflacht, als dass sie gerade im Mittelfrequenzbereich (dem in der Fremdsprachendidaktik der Basiswortschatz nahe käme) valide Daten verspräche, um aus der Zählung die Relevanz einzelner Lexeme empirisch ableiten zu können. Durch die Menge synsemantischer Wörter folgt ein früher Eintritt in den relativen Niedrigfrequenzbereich.

Die hier zu Tage tretende Problematik sticht ins Auge. Verkürzt lässt sich sagen, dass die Frequenzmethode gerade im Hochfrequenzbereich all jene Wörter belegt, die tatsächlich zum Grundinventar einer Zielsprache zählen. Dazu gehören nicht nur Synsemantika wie Pronomen (*ihr/Ihr*, Rang 26 – 4.777 Treffer), Konjunktionen (*oder*, Rang 30 – 4.154 Treffer) und Adverbien (*dann*, Rang 33 – 3.961 Treffer) (ibid., 11). Unter den ersten 10 Wörtern finden sich auch die als Hilfsverben verwendbaren LE *haben* (Rang 7 – 13.423 Treffer) und *werden* (Rang 9 – 11.016 Treffer) (ibid., 9). Substantive wie *Kind*, *Mensch* und *Tag* lassen sich mit Trefferraten jenseits der 800 pro einer Million noch vergleichsweise leicht einem Hochfrequenzbereich zuordnen, gleichwohl die relative Trefferquote bereits zurückgeht (ibid., 15). Fragwürdig wird die Interpretation der Methode auf den hinteren Rängen, da sich aus Abweichungen von z. B. einem Treffer keine kommunikative Relevanz begründen lässt (vgl. Augst 2015: 189). Gesteigert wird dieser Konflikt, sobald man ihn auf den Erweiterungswortschatz appliziert. Keine noch

so raffinierte Korpusauswahl ist im Stande, die Bedeutsamkeit einzelner LE im Wortschatzspielraum der aktiv beherrschten Formen bei sechs-, acht- oder zehntausend Wörtern präskriptiv zu antizipieren, wenn allein das Frequenzkriterium herangezogen würde. Die Trefferzahlen sagen sehr schnell nur noch wenig über die individuelle Bedeutung eines Wortes für fortgeschrittene Lernende aus: Mag *Wellensittich* zwar nur auf einen Treffer unter einer Million kommen, während *Meerschweinchen* drei verbucht (vgl. *ibid.*, 48), ist die Kenntnis eines spezifischen zielsprachlichen Ausdruckes weit stärker von sozialen Parametern, Vorkenntnissen und Präferenzen abhängig.⁵⁶

Das Motiv der prozentual berechneten Textdeckung besteht des Weiteren darin, dass die mangelnden 10, 8 oder 5% der unbekanntenen Wörter zumeist jene sind, die das Textverständnis elementar bedingen. Welche Wörter das sind ist freilich unklar, da der Gesamtwortschatz eine Fülle besitzt, die auch bei MuttersprachlerInnen regelmäßig dazu führt, dass etwa Fachbegriffe weder aktiv oder passiv noch rezeptiv beherrscht/erkannt werden (vgl. Kapitel 3.3). Interessierte sich eine fortgeschrittene Lernende tatsächlich für *Meerschweinchen* und deren Haltung, könnte eine LE wie *Kleintierwippe* von hohem individuellen Interesse sein – und wäre somit relevanter als viel frequentere Ausdrücke aus anderen Sujets. Der Idiolekt eines jedes Menschen divergiert, bildet er doch die „spezifische persönliche Ausdrucksweise [...] in Aussprache, Wortschatz und Syntax“ (Bußmann 2002, 289). Ob man das Bedürfnis verspürt, eine neue Wortform zu speichern, hängt also mit der individuellen Interessenslage des/der RezipientIn zusammen – und den variantenreichen Sprachcodes, deren er/sie sich im Alltag bedient/bedienen muss (vgl. auch Kapitel 2.3 und 2.4.1 bis 2.4.3). Um diesen Prozess systematisch zu begleiten ist es nicht nötig bzw. sogar unmöglich, Lernenden eine Erweiterungswortschatzliste der Größe x anzubieten. Interessanter ist die Frage, welche Art von Wörtern eher zum Grundwortschatz zählen und welche nicht.⁵⁷

Die Suche nach einer möglichst hohen prozentualen Textdeckung mit dem Ziel eines möglichst tiefen Textverständnisses ist aufgrund der exponentiellen Abflachung der relativen Treffer eines Lexems x im Korpus y somit nicht realisierbar.

⁵⁶ Prognosen über die gesellschaftliche Verteilung, Relevanz oder Bedeutsamkeit solcher Präferenzen mögen sich in Frequenzuntersuchungen allerdings widerspiegeln. So ergibt die Eingabe der beiden LE *Wellensittich* und *Meerschweinchen* über zehn Jahre nach Erscheinen des Werks von Jones und Tschirner in der Suchmaschine Google den identischen Faktor (3) wie im Frequenzwörterbuch. 3.93 Millionen Ergebnissen für *Meerschweinchen* stehen 1.260.000 für *Wellensittich* gegenüber (Stand: 19.04.2018).

⁵⁷ Vgl. hierzu Kapitel 3.5 und 3.6 bzw. die Blöcke 5 (Erweiterungswortschatzanteile auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene) und 6 (Exemplarische E. auf Varietätsebene).

4.3.3 Motiv des authentischen Sprachgebrauchs

Wie in Kapitel 4.2 beschrieben, durchliefen Aufbau und Beschaffenheit von Textkorpora bei der Erstellung von Grundwortschatzlisten einen evolutionären Prozess. Wurden zunächst nur schriftsprachliche Texte verwendet, setzte sich beginnend mit Bakonyi, später durch die Arbeitsgruppe um Gougenheim und begünstigt durch den technischen Fortschritt von Tonaufnahmen die Überzeugung durch, dass sprechsprachliche Daten den Sprachgebrauch der Zielsprache mindestens genauso repräsentieren. Auch Jones und Tschirner bemühen sich um eine möglichst akkurate Auffächerung verschiedener Arten sprechsprachlicher Äußerungen. Zu diesem Zweck wurden eine Million Einzelausdrücke aufgenommen, die sich zu 70% aus spontanen Äußerungen zusammensetzten, zu 30% aus Fernsehsendungen. Bei der Aufnahme der spontanen Äußerungen wurden Frames gesetzt (,Politik‘, ,Familie‘ etc.). Die Autoren waren um eine Balance bemüht, die die verschiedenen Standardvarietäten, Genres, Altersgruppen usw. möglichst repräsentativ abbilden sollte (vgl. Jones & Tschirner 2006, 2f). Gleichzeitig aber fällt auf, dass die geführten Interviews in den Jahren 1989 bis 1993 stattfanden – und damit bis zu einhalb Jahrzehnte nach Erscheinung des Frequenzwörterbuches selbst.

Zu fragen ist daher, inwiefern die Sprachaufnahmen in ihrer Authentizität zu bewerten sind. Im Gegensatz zu statistischen Verfahren in der Mathematik, bei denen „jede Einheit aufgrund ihres Frequenzwertes eine berechenbare Wahrscheinlichkeit des Auftretens besitzt“, ist das Gesamtkorpus einer Sprache invalide und permanent in Bewegung (Kühn 1979, 42). Die algorithmische Auswertung sprachlicher Frequenz ist problembehaftet, da bei der zugrundeliegenden Textauswahl der Korpora „das Kriterium der Zufallsauswahl charakteristisch und entscheidend ist“, wohingegen sich die „Wortschatzselektion funktional nach den Bestimmungsfaktoren der Kommunikation“ zu orientieren sucht (ibid., 42f). Denn auch das variantenreichste Korpus stellt nur eine Annäherung an das dar, was an dieser Stelle unter ‚authentischem Sprachgebrauch‘ aufgefasst wird:

We must be aware of the fact that our definitions are not reflections of reality. They are conceptually constructed criteria which are not contained in the observed entities but serve as means for constructing data. Consequently, data are not found but constructed. (Popescu 2009, 5)

Dies lässt sich an verschiedenen Beispielen veranschaulichen. Einzelne Begriffe werden zu bestimmten Zeiten etwa durch außersprachliche Entwicklungen in ihrer Häufigkeit beeinflusst. Dieser Umstand kann in der Anwendung auffällige Blüten tragen. So tauchen

in Meiers *Deutscher Sprachstatistik* (von 1978) acht Militarismen unter den 2.000 häufigsten Begriffen auf, darunter *Infanterie*, *Korps* und *Division* (vgl. Kühn 1979, 43) – mutmaßlich, da Meiers Werk in Teilen auf Kaeding fußt. Im Frequenzwörterbuch von Jones und Tschirner ergibt sich eine deutliche Divergenz der Erscheinungsmengen der Monatsnamen. Kommt *Februar* nur 40mal vor, findet sich unter einer Million Wörter 152mal *September* (Jones & Tschirner 2006, 32.). Der zeitgeschichtlichen Relevanz des *11. Septembers*, der historisch bedingt zum geflügelten Wort wurde und nur wenig mit seiner kalendarischen Aufladung zu tun hat, wird in Frequenzwörterbüchern kein interpretatorischer Platz eingeräumt. Sprachsystematisch handelt es sich nach der Einordnung von Flohr und Lobin (2009, 126) eher um eine Phrase oder ein Syntagma als um ein Wort.



Abb. 3: Einheiten der Beschreibungsebenen von Syntax und Morphologie (nach: Flohr et al. 2009, 126)

Wie häufig wäre der Monat September aufgetreten, hätten Jones und Tschirner ihre Interviews nach den Anschlägen auf World Trade Center, Pentagon und Co. aufgenommen?

Das Problem ist allgemeiner Natur und bezieht sich nicht nur auf Frequenzerhebungen, sondern auf Wörterbücher insgesamt. So konstatiert Aitchison:

[A] book dictionary contains a fixed number of words which can be counted. Book dictionaries are therefore inescapably outdated, because language is constantly changing, and vocabulary fastest of all. (Aitchison 2003, 11)

Aitchison argumentiert mit Sprachwandelprozessen, die nicht nur die Aufnahme gänzlich neologistischer oder vormals okkasioneller Ausdrücke einschließt (vgl. auch Kapitel 5.3.2). Er meint weiter die polyseme Ausdehnung des Wortes auf weitere, bspw. figurative Bereiche, und nennt stellvertretend den Ausdruck *buzz*: Umschrieb der

Ausdruck im Englischen einst alleine gewisse Geräuschproduktionen/-imitationen wie *summen, surren, brummen, schnarren*, stand das Signifikant seit Beginn der 1980er auch für „a thrill, a euphoric sensation“ (ibid.) – *Nervenkitzel*.

Frequenzmessungen verwenden Textkorpora, deren Statik und zeitliche Distanz wiederum eine gegenwärtige Sprachabbildung verkomplizieren. Kommunikative Auswahlgrundsätze müssen stark fluktuierende Wörter wie *googeln* oder *Public Viewing* als viel verwendete Ausdrucksformen ihrer Zeit auffassen, ohne zu vergessen, dass sie genauso schnell wieder aus dem Grundwortschatz des Deutschen heraus fallen können – oder aber lexikalisiert werden. Frequenzmessungen erreichen hier die Grenzen des Machbaren, weshalb nicht nur Textdeckung und Repräsentativität der Zielgruppe bzw. individuelle Idiolekte LexikographInnen vor Probleme stellen, sondern bereits die Fluktuation von Sprache per se.

Definitiv umfasst ‚Authentischer Sprachgebrauch‘ selbstverständlich alle Ebenen der Sprache. Aus LernerInnensicht ist diese Feststellung weniger gravierend, da sich der Wortschatz ohnehin „im Schnittpunkt mehrerer Ebenen“ befindet und nicht als partielles Phänomen behandelt werden darf (Löschmann 1981, 10). Fortgeschrittene müssen beim mehr oder weniger autonomen Wortschatzausbau jedoch die Option bekommen, bestimmte Wendungen der Zielsprache sowohl metasprachlich (z. B. morphosyntaktisch oder pragmatisch) einordnen zu können, als auch ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, zu welcher Prestigesphäre ein Ausdruck gehört, in welchen Situationen und sozialen Gruppierungen er angebracht ist – und wo nicht.⁵⁸ Bei der Wiedergabe von direkter Rede setzt sich derzeit etwa das Wort *so* als Alternative zu etablierten Quotativen wie *sagen, meinen* oder *denken* durch. *Sie sagte, er ist ein Idiot* wird sodann substituiert durch die Wendung: *Sie so: er ist ein Idiot*.⁵⁹

Derlei Phänomene treten in natürlichen Sprachen gehäuft auf. Aus lexikostatistischer Sicht ergibt sich daraus das Problem, dass die verschiedenen Verwendungsweisen eines

⁵⁸ Dies wird konzeptionskriteriell für die Ebene der Morphosyntaktik u.a. im Kontext von Komposita durchgespielt (vgl. Kapitel 5.1.4). Pragmatische Ebenen werden bei Okkasionalismen einbezogen und entsprechend differenziert (5.3.4.1). Darin eingebettet ist auch die ‚Prestigesphäre‘, die sich im Falle individualsphärischer Okkasionalismen als gruppensprachliche Codes definieren lassen. Gemeint sind darüber hinaus vor allem aber die in Kapitel 6 exemplarisch beleuchteten Varietätsschichten der nationalen Standardvarietäten und Dialekte, zu denen sich – vgl. Kapitel 3.5 und 3.6 – auch Fachsprachen und Soziolate hinzuzählen lassen.

⁵⁹ Das Phänomen und die gewählten Beispiele sind dem linguistischen Blog [sprachlog.de](http://www.sprachlog.de) entlehnt (vgl. Flach, Susanne: *Und wir so Juchu!* <http://www.sprachlog.de/2013/10/31/und-wir-so-juchu>, Stand: 01.05.2018).

Wortes wie *so* nicht nur gezählt, sondern zugleich in Rückbezug auf ihren grammatisch determinierten Verwendungszweck aufgelistet werden müssten. In Jones und Tschirner (2006, 10) befindet sich *so* auf Rang 21 (mit 5.886 Treffern), wird jedoch nur als Adverb („Das musst du so machen.“) und als Graduierungspartikel eingeführt („Der Kuchen ist so lecker.“). Insofern lässt sich das Motiv, Sprache möglichst authentisch innerhalb ihres lexikalischen Systems abzubilden, als hehr bezeichnen. Realistisch ist es aber nicht, da die dazu verwendeten Korpora zu statisch sind, als dass selbst ausgeklügelte Erhebungsmethoden je allen natürlichen Verwendungskontexten Herr werden könnten. Dies aber ist notwendig, wie in Kapitel 4.3.1 zum Thema Zielgruppenorientierung unter Verweis auf die Heterogenität von Lernenden dargelegt wurde, deren Kommunikationsziele genauso breit gefächert sind wie bei MuttersprachlerInnen, welche selbst längst nicht alle Ausdrücke ihrer Sprache beherrschen können und müssen.

4.3.4 Problematik der Zählung

Die Quantitative Linguistik bietet ein breites Refugium analytischer Methoden, um sprachliche „Phänomene zu entdecken, sie systematisch zu beschreiben und – soweit möglich – Gesetze zu finden bzw. zu formulieren, mit deren Hilfe die beobachteten Fakten erklärt werden können“ (Aichele 2005, 2). Aichele kritisiert in diesem Zusammenhang die Borniertheit der deutschsprachigen Linguistik, wonach bei sprachwissenschaftlichen Fragestellungen zu selten mathematisch-analytische Erhebungsgrundlagen angewendet würden, obgleich diese gerade in den Bereichen der angewandten Linguistik (er nennt explizit Sprachlehrforschung und Computerlinguistik) durchaus nützlich seien (ibid.).

In den vorangegangenen Kapiteln wurde eher ein Gegenbild zu dieser Diagnose skizziert. Nicht nur wurde besonders viel Platz auf die Beschreibung frequenzbasierter Grundwortschatzlisten verwendet, es wurden auch Kritiklinien an Frequenzwörterbüchern beschrieben, die quantitativ-linguistisch belegbar sind. Wenn sich auf den folgenden Seiten nun die Problematik der Zählung zu diesem Kritikpool hinzugesellt, so kann dies nicht ohne einen Verweis auf die positiven Aspekte von Grundwortschatzlisten erfolgen. In Kapitel 4.4 werden solche Aspekte vor dem Hintergrund einer Anwendung auf den Fortgeschrittenenbereich angerissen, da sie Konzeptionskriterien eines personalisierten Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.6) bzw. der darin involvierten Sprachebenen (vgl. Kapitel 5 und 6) direkt tangieren. Fragestellung,

Zielsetzung und vor allem Forschungsanlage der Arbeit machen es jedoch notwendig, das Pferd gewissermaßen von hinten aufzuzäumen, konkret: Basiswortschätzen eine Distanz zu den individuellen Zielen und Bedürfnissen des Lernerindividuums zu unterstellen, die zu Lernbeginn ohnehin selten abzusehen sind.

Gleichzeitig ist anzunehmen, dass viele der hier genannten Probleme (Textdeckung, Zielgruppenorientierung, Authentizität) sich im Fortgeschrittenbereich tendenziell potenzieren. Dasselbe gilt für die Zählung einzelner Lemmata aus einem Gesamtkorpus. Einige davon wurden bereits genannt. So sind Grundwortschatzlisten mit einer Fülle an Strukturwörtern ‚konfrontiert‘, ohne die ein Verständnis des Gesamttextes natürlich erschwert wird, selbst wenn man die Autosemantika beherrscht. Basierend auf einer Untersuchung von Fries⁶⁰ schreibt Doyé, dass „unter den 1000 Wörtern, die in den von ihm aufgezeichneten Gesprächen am häufigsten vorkommen, 93 % Inhaltwörter und nur 7 % Strukturwörter sind“ (1974, 25). Da Strukturwörter jedoch zu den besonders statischen Bausteinen einer natürlichen Sprache zählen und sich zudem häufig wiederholen, machen sie wiederum ca. „ein Drittel der Gesamtzahl der gesprochenen Wörter aus“ (ibid.). Das ist – auf den Fremdsprachenerwerb übertragen – eine gute Nachricht, da sich die maßgeblichen, kommunikativ relevanten Strukturwörter der Zielsprache im Hochfrequenzbereich befinden und daher vergleichsweise einfach ermitteln lassen. Für Krohn (1992, 112) stehen Synsemantika wie „Artikel, Pronomen, Präpositionen und Konjunktion“ im Kern des ‚lexikalischen Grundbestands‘.⁶¹

Grundwortschatzlisten belegen den oben genannten Vorteil. So befindet sich die Konjunktion/Subjunktion *weil* bei Jones und Tschirner an achtundvierzigster Stelle mit einer Trefferquote von 1.308 (2006, 14). Gleichzeitig ist das Adverb/die Konjunktion *derweil* nicht vertreten. In der Liste von ‚Zertifikat Deutsch‘ ergibt sich dasselbe Bild. Obwohl die Wendung in der Alltagssprache veraltet scheint, ist sie in bestimmten Textformen wie Presseartikeln nach wie vor präsent.⁶² Zudem wird sie von

⁶⁰ Fries, Charles Carpenter (1959). *The Structure of English*. London.

⁶¹ In Anlehnung an von Polenz (1966, 9) können auch Modalpartikel dazu gezählt werden, da deren Vorkommen besonders charakteristisch für gesprochene Sprache ist und die Häufigkeit ihres Auftretens bestimmte Sprachstile markiert.

⁶² Eine Suche nach der Wendung auf dem Nachrichtenportal von Spiegel-Online ergab für den Zeitraum zwischen dem 05.11. und 11.11.2013 immerhin siebzehn Treffer (vgl. <http://www.spiegel.de/suche/index.html?suchbegriff=derweil&fromDate=05.11.2013&toDate=11.11.2013>, Stand: 01.05.2018): Dem hingegen fanden sich für *weil* 229 Nennungen. Der daraus resultierende Faktor (15.3) hat im Vergleich zum im Fließtext beschriebenen Frequenzverhältnis in der Suchmaschine Google nur Stichprobencharakter. Anders verhält es sich, wenn man die Verwendungen der beiden Synsemantika

MuttersprachlerInnen im Kontext als Synonym für *inzwischen*, *währenddessen* o.ä. passiv verstanden. Maßgeblich ist jedoch, dass sich die statistische Divergenz der beiden Wortformen eindeutig belegen lässt. Eine Google-Recherche dokumentiert über 272 Millionen Ergebnisse für das Wort *weil* bei 4.03 Millionen für *derweil* (Abrufdatum: 02.02.2017). Dabei handelt es sich um statistische Signifikanzen (konkret des Faktors 67.5), die mit Autosemantika schwer vergleichbar sind. Schon bei den Wörtern der Ränge 1.001 bis 1.050 ergibt sich, was die Wortklassenverteilung anbelangt, bei Jones und Tschirner ein eindeutiges Bild:

Autosemantika	Synsemantika
Substantive (24), Verben (11), Adjektive (8), Numerale ⁶³ (1)	Adverbien (5), Pronomen (1)
44/50 (88%)	6/50 (12%)

Tab. 6: Verteilung der Wortklassen nach Jones & Tschirner 2006, 46f: Stichprobe der Ränge 1.001 – 1.050

Bei Autosemantika setzen sich die Probleme entsprechend fort. In Kapitel 4.3.1 wurde auf den Umstand verwiesen, dass eine auf Sonderwortschätze beschränkte frequenzbasierte Grundwortschatzauswahl keine Lösung verspricht, da die verschiedenen Sprachsysteme in denen sich ein Lerner/eine Lernerin bewegt (Fachwortschätze, Milieus, Dialektgebiet etc.) zu Beginn des Sprachlernprozesses unabsehbar sind. Als Beispiel wurden die Grundwortschätze Hoffmanns zu verschiedenen naturwissenschaftlichen Themengebieten genannt und in Kontrast zur sprachlichen Vielfalt von MuttersprachlerInnen gestellt, die mühelos zwischen an die Standardvarietät angelehnten regionalen Umgangssprachen, Gruppensprachen etc. wechseln können. Diese rezeptive wie produktive Fertigkeit ist auch für Fortgeschrittene notwendig, die sich während ihres Jurastudiums in Köln die spezifischen Termini der Jurisdiktion aneignen müssen, den

über ein ganzes Jahr vergleicht. Zwischen April 2016 und April 2017 wurde *derweil* auf dem Nachrichtenportal von Zeit-Online 150mal verwendet, während für *weil* 9.564 Treffer ausgegeben werden. Der daraus resultierende Faktor 22.8 taugt eher als Indikator für die relative Häufigkeit in der Pressesprache.

⁶³ Das Numeral *zwanzig* befindet sich auf Rang 1.030 und könnte je nach Wortklassenzuordnung und Definition auch als Strukturwort gewertet werden. Die hier getroffene Einteilung beruht auf dem in Kapitel 4.2 eingeführten Terminus der themenunspezifischen Autosemantika (vgl. Bußmann 2002, 674).

Kölschen Zungenschlag zu verstehen lernen haben – und abends in der Kneipe womöglich über die Leistungen des 1. FC fachsimpeln wollen.

Zwei Aspekte blieben dabei jedoch unbeleuchtet: Erstens ist Lernenden diese idiolektale Leistungsfähigkeit aus ihrer Muttersprache bekannt, weshalb personalisierte Wörterbücher an ohnehin vorhandenes (metasprachliches) Grundwissen anknüpfen können. Zweitens und in diesem Abschnitt entscheidender: Viele themenspezifische Inhaltsfelder sind mit persönlichen Affinitäten und Vorerfahrungen von Welt verbunden, die auch in der Zielsprache zum für notwendig befundenen kommunikativen Repertoire zählen können. Konkret bezieht sich solcher Wortschatz etwa auf Fachbegriffe von Hobbys, Leidenschaften also, die Sprachlernende nicht an der zielsprachlichen Landesgrenze ablegen. Hieran lässt sich exemplifizieren, inwiefern eine Kritik an den Grundwortschatzauswahlen für Sprachlernbeginner zugleich die Lexik Fortgeschrittener betrifft. Interessiert sich eine fortgeschrittene Argentinierin für Schach, ist denkbar, dass sie sich für die deutschen Äquivalente schachspezifischer Termini interessiert. Ein Wort wie *Turm* fällt bei frequenzanalytischen Erhebungen leicht aus dem Raster. Umschreibt der Begriff in seiner polysemen Aufladung einerseits eine Schwerfigur im Schach, ist damit prototypisch eine Festung/ein Bauwerk gemeint. Das Mengenverhältnis dieser verschiedenen Bedeutungen müsste bei Frequenzerhebungen ihres Auftretens entsprechend transparent gemacht werden, da ansonsten die Frage im Raum steht, inwiefern die Berücksichtigung oder Nicht-Berücksichtigung von Texten, die sich mit dem Schachsport beschäftigen, zu einer empirischen Verzerrung führen. Bei Jones und Tschirner (2006, 98) steht *Turm* auf Listenrang 2.715 mit 29 Treffern pro Million. Der Beispielsatz lautet „Vom Turm aus hat man eine gute Aussicht auf die Stadt.“, bezieht sich also einzig auf seine architektonische Bedeutung. Das Wort befindet sich im Niedrigfrequenzbereich und könnte relativ leicht durch die Hinzu- oder Wegnahme schachspezifischer Texte im Korpus einen höheren oder niedrigeren Rang einnehmen.⁶⁴ Für die argentinische Schachspielerin sind diese Kennziffern jedoch irrelevant, da sie sich

⁶⁴ Ähnlich verhält es sich bei den Figurenbezeichnungen *Bauer*, *König*, *Dame*, *Läufer*, *Springer*: Stets wird die prototypische Verwendung des Wortes mit einem anderen Vorstellungsbild assoziiert (wobei Jones und Tschirner *Läufer* und *Springer* nicht listen, wohl aber die Verben ihrer metaphorischen Herleitungen: *laufen* [Rang 248] und *springen* [1.468]).

für die deutschsprachige Äquivalenz der Schachfiguren interessiert – womöglich lange, bevor sie zur Zielgruppe der Fortgeschrittenen zählt.⁶⁵

Problematisch ist daher zweierlei: 1.) Lernerperspektivisch dienen Grundwortschätze dem Erwerb eines lexikalischen Minimums, dessen Gestalt im Bereich der Autosemantika jedoch stark vom Lernenden selbst abhängig ist. Wörter, die für andere (auch MuttersprachlerInnen) niemals von Bedeutung sein werden, können Lernende bereits in der Anfangsphase ihres Spracherwerbs interessieren (im Fall des Schachbeispiels etwa *Springergabel*, *Patt*, *Großmeisterremis*). 2.) Anhand der Polysemie des Wortes *Turm* wurde gezeigt, dass die verschiedenen Bedeutungsdimensionen in Grundwortschätzen kaum fassbar gemacht werden können, weshalb nur die prototypische Verwendung aufgelistet wird (vgl. zur Worthäufigkeit verschiedener Bedeutungsnuancen und deren Zählproblematik Tuldava 1998, 122-126). Davon betroffen ist die Mehrheit autosemantischer Begriffe, die – gerade im Niedrig- und Mittelfrequenzbereich – fast immer mehrere Bedeutungskontexte umfassen. Ein besonderes frappierendes Substantiv bietet etwa *Schule*, worunter bei Jones und Tschirner (2006, 19; Listenrang 208) alleine die Lehrinstitution und das Gebäude verstanden werden, nicht aber *Schule* in den Sinnzusammenhängen: Unterricht; Ausbildung; Lehrkräfte und Schüler einer Schule; Wissenschaftler/Künstler, deren Schaffen sich auf den Begründer einer Theorie stützt; Lehrbuch; Schwarm junger Fische; in einem idiomatischen Sinn auch Erziehung (*die harte Schule des Lebens*) oder die kultivierte Anbaufläche für Bäume (*Baumschule*). Verben wiederum verfügen häufig über eine polyseme Komplexität, zu der Agricola feststellt, dass diese in Wörterbüchern mehrheitlich ignoriert werden (1992, 394). Das Denotat *anlegen* etwa besitzt vielfältige „Interrelationen mit seinen potentiellen regulären Kollokationspartnern“ (ibid., 393). Ein Schiff kann genauso an der Küste anlegen, wie ein Broker an der Börse. Ob man Gemüse pflanzt oder erst deren Nährboden bereitet, es handelt sich stets um einen Relationstyp, der auf den Ausdruck *einen Garten anlegen* verweist (ibid.). Obgleich die Sprache von derlei Strukturbeziehungen durchzogen ist,

⁶⁵ Während sie bei *Turm* dabei von Glück sagen kann, da der spanische Ausdruck *torre* metaphorisch ebenfalls als imposanter Mauerbau (wohl aufgrund seiner ikonographischen Ähnlichkeit) wiedergegeben wird, referiert der schachsprachliche *Springer* auf den spanischen Ausdruck für Pferd: *caballo*. Dem hingegen spricht der/die englische MuttersprachlerIn von *rook*, wenn von Türmen im Schachkontext die Rede ist, was mit *betrügen* (*to rook*) oder – substantiviert – *Gauner*, *Bauernfänger* übersetzt werden kann.

spielen Inhaltsfelder in Lexika (im Allgemeinen) und Grundwortschätzen (im Speziellen) eine untergeordnete Rolle.⁶⁶

Zuletzt ergibt sich auf Basis der deutschen Wortbildungsstruktur durch die Vielzahl an Komposita eine spezielle Zählproblematik. Muller verweist in seiner *Einführung in die Sprachstatistik* zurecht auf den Umstand, dass

die Abgrenzung des Wortes im Französischen verhältnismäßig wenig Probleme aufwirft, [da] die orthographische und typographische Tradition eine Lösung bietet, die in der sehr großen Mehrheit der Fälle für den Linguisten annehmbar ist. Wenn man „graphische Einheit“ die Gruppe von Zeichen nennt, die von den benachbarten Gruppen durch eine Lücke oder ein Satzzeichen getrennt ist, kann man im großen und ganzen die Äquivalenz
graphische Einheit = Wort
akzeptieren (was für eine Sprache wie das Deutsche bei weitem nicht zutrifft.)
(Muller 1972, 176)

Determinativkomposita wie *Digitaluhr* oder *Chefkoch* zeichnen sich morphologisch durch eine Wortbildung aus, bei der das hinten stehende Grundglied durch das voranstehende Bestimmungsglied definiert wird, weshalb „die Reihenfolge nicht vertauschbar [ist] ohne Bedeutungsveränderung“ (Bußmann 2002, 362). Im Gegensatz zu Possessiv- und Kopulativkomposita sind Determinativkomposita besonders problematisch bei Frequenzanalysen, da sich weder (wie im ersten Fall) aus den Einzelgliedern eine externe dritte Bedeutung ableiten lässt („*Milchgesicht*“), noch die besagten Konstituenten austauschbar sind (*Patienten-Arzt-Verhältnis*, *Arzt-Patienten-Verhältnis*) (ibid.). Die französischen Äquivalente der eingangs genannten Beispiele – *chef de cuisine* und *montre digitale* – sind durch Spatien, ggf. zusätzlich durch Präpositionen oder Artikel getrennt. Dasselbe Prinzip ist aus vielen weiteren Sprachen bekannt, etwa dem Englischen (*digital clock*) oder Spanischen (*reloj digital*). Spricht Muller von einer orthographischen Tradition, so ist diese kodifizierte Eigenart der deutschen (Recht)Schreibung gemeint.⁶⁷ Frequenzerhebungen des englischen Wortschatzes erzielten wesentlich mehr Treffer für *world*, da Getrennschreibungen dazu führen, dass alle Treffer der Lexeme *world championship/World Cup* (*Weltmeisterschaft*), *world war* (*Weltkrieg*), *world cultural heritage* (*Weltkulturerbe*) usw. in die Datenbank

⁶⁶ Vgl. zum Aufbau des mentalen Lexikons Kapitel 3.4 und zum Einbezug von Inhaltsfeldern im personalisierten Wörterbuch Kapitel 5.5.1.

⁶⁷ Typographisch betrachtet ist das Französische – wie alle Alphabetschriften – schriftsprachlich unterschiedlich zu analysieren, da Grapheme und Phoneme in einer anderen Relation zueinander stehen, als etwa in logographischen (Chinesisch), silbischen (dem japanische Katakana) oder phonetischen Schriftsystemen (Koreanisch).

einfließen. Gleichzeitig kann es in Grundwortschatzlisten zu Überschneidungen kommen, weshalb sich in ‚Zertifikat Deutsch‘ sowohl die Formen *Briefträger* als auch *Brief* finden. Krohn (1992, 157f) schlägt vor, bei der Gestaltung von Basiswortschätzen nur solche Wörter als Komposita zu werten, bei denen Grund- und Bestimmungsglied über eine autosemantische Bedeutung verfügen (z. B.: *Theaterkasse*, *Kühlschrank* vs. *Buchstabe*).⁶⁸

Die hier gezeigten Beispiele gehören der Klasse der Substantivkomposita an. Verkomplizierend tritt hinzu, dass hinsichtlich der sie bildenden Konstituenten „keine Einschränkungen“ bestehen:

Milchtüte, *Kellertreppe* (zwei Substantive)
hell-gelb (zwei Adjektive)
immerfort (zwei Adverbien)
Kochtopf (Verbstamm + Substantiv)
Gegenlicht (Präposition + Substantiv)
Allheilmittel (Pronomen + Substantiv) (Kessel & Reimann 2010, 102)

Syntaktisch betrachtet sind Komposita – egal welcher Länge und unabhängig von den sie bildenden Konstituenten – innerhalb eines Satzes dennoch im Range *eines* Wortes zu begreifen, da sie sowohl verschiebbar als auch ersetzbar sind (vgl. Bußmann 2002, 750). Dieser lexikalische Aspekt wurde unter Verweis auf die Systematik von Flohr et al. (2009, 126, vgl. auch Abb. 3) in Kapitel 4.3.3 angerissen; für Syntagmen (z. B. idiomatische Wendungen) gilt ähnliches. Komposita und Syntagmen sind daher schon aus morphosyntaktischer Sicht anders einzuordnen und zählen daher tendenziell zum Bereich der Erweiterungswortschätze (vgl. Kapitel 5.1 und 5.4).

4.3.5 Motiv des ‚kommunikativen Nutzens‘

Neben LE, die trotz ihrer niedrigen Frequenz im allgemeinen Sprachgebrauch für Fremdsprachenlernende bereits früh interessant sind, da sich ihr Verwendungskontext aus Inhaltsfeldern speist, die für sie persönlich Relevanz besitzen, ergibt sich überdies eine ähnlich geartete interkulturelle Problematik, die sich um den Anspruch von Grundwortschatzlisten rankt, wonach die ausgewählten Lemmata einen besonders großen ‚kommunikativen Nutzen‘ in sich bärigen.

⁶⁸ Wobei in diesem Fall z. B. die Formen *Frühstück* und *Abendessen* qualitativ unterschiedlich zu werten wären.

Grundwortschatzlisten richten sich im Gegensatz zu den im Rahmen dieser Arbeit angesprochenen Fortgeschrittenen an SprachlernanfängerInnen, welche sich prototypisch in einem fremdsprachlichen Präsenzunterricht befinden (vgl. zur zielgruppenspezifischen Differenzierung Kapitel 2.3). Unterschiede gibt es je nachdem, ob sie die Zielsprache als Fremdsprache erlernen und ob dieser Unterricht im kulturellen Kontext ihrer Ausgangssprache stattfindet und gehalten wird. Davon abhängig ist jedoch die Frage, inwiefern sich Parameter ‚kommunikativen Nutzens‘ objektivieren lassen. Die Perspektive, die Erfahrungen von Welt, die sie gesammelt haben, divergieren zu denen, die mitunter hochfrequent im zielsprachlichen Wortschatz auftreten. Das, was in Deutschland als ‚kommunikativ nützlich‘ klassifiziert werden könnte, besitzt im Land der Ausgangssprache womöglich nicht mal eine konzeptionelle Repräsentanz:

Es gibt offenbar in der Sprache Wörter, die beim Lerner bares Unverständnis auslösen, weil er den dazugehörigen Sachverhalt nicht kennt, ihn in dem Wissensspeicher, der sich mit seiner Erstsprache verbindet, auch nicht vorfinden kann. [...] Es ist nicht nur eine lexikalische Einheit zu einem bekannten Sachverhalt, es sind die lexikalische Einheit und ihre Bedeutung als neu zu vermitteln. (Schleyer 1985, 67)

Schleyer spricht hier die Vermittlungsproblematik von idiomatischen Wendungen an, im konkreten Fall sog. ‚Schwein-Angelegenheiten‘: metaphorisch aufgeladene Bezeichnungen wie das positiv konnotierte *du hast ja Schwein gehabt* entgegen des negativen *du bist ein Schwein*.⁶⁹ Aus fremdsprachendidaktischer Sicht lassen sich dreierlei Probleme unterscheiden.

(1) So lösen derlei Wendungen einerseits im Unterricht deswegen Unverständnis hervor, da *Schwein*-Redewendungen in anderen kulturellen Kontexten andere Aufladungen besitzen können. Ein alternatives konnotatives Beispiel aus dem Tierreich bieten ‚Klugheit‘, ‚Scharfsinn‘ und ‚List‘, die im deutschen Sprachraum dem Fuchs zugeschrieben werden: Ein Umstand, der zunächst bekannt sein muss, um Redewendungen wie *Er ist ein Fuchs!* korrekt decodieren zu können.⁷⁰ (2) Gleichzeitig gilt es zwischen motivischen und nicht motivischen Redewendungen zu unterscheiden: Nicht alles, was wie eine Metapher aussieht, entpuppt sich als solche, „z. B. ‚Frosch‘ in der Redewendung ‚Komm und sei kein Frosch‘ ‚kein Spielverderber‘“ (Augst 2012, 204). *Frosch*

⁶⁹ Er bezieht sich dabei im weiteren Verlauf auf eine Persiflage des marokkanischen Literaten Said Meshabi (vgl. Schleyer 1985, 68).

⁷⁰ Vgl. zur typologischen Auffächerung und Einspeisung von Phraseologismen ins personalisierte Wörterbuch Kapitel 5.4.

als Bildspender transportiert kein Motiv, funktionierte als Repräsentativum (*du bist ein Frosch*) daher anders bzw. gar nicht – im Gegensatz etwa zu *jemanden auf die Palme bringen*. (3) Auch gilt es zwischen polysemen Einzelausdrücken zu unterscheiden, weshalb das Wort *Esel* – um abermals ein faunistisches Beispiel zu verwenden – prototypisch auf das Maultier rekurriert, gleichzeitig aber in verschiedenartigen syntaktischen Gefügen als ‚Dummkopf‘ o.ä. Verwendung findet. Die Kritiklinie kann daher als Unterpunkt der voranstehenden Zählproblematik gelesen werden. Gleichzeitig schlägt der Gedanke eine Schneise zum Ansatz der Interkulturellen Germanistik und betrifft nicht nur Metaphern und Idiome, sondern auch Alltagsbegriffe, wie die in Kapitel 3.5 gezeigte Auswahl der ‚Frühstückslexik‘ in Präsenzunterricht und Lehrmaterial. Bei einem Wort wie *Brötchen* z. B. ist fraglich, inwiefern es im asiatischen Raum als relevanter Teil des Grundvokabulars im fremdsprachlichen Anfangsunterricht fungiert, während landestypische Speisen (bzw. deren zielsprachlichen Äquivalente) nicht vermittelt werden. Meint ‚kommunikativer Nutzwert‘ die Erfahrung, die eigene Lebenswelt in der fremden Sprache kommunikativ erfassen zu können, sind LE wie *Brötchen* häufig ebenso sekundär wie *Bierschinken*, *Leberkäse* oder *Quellkartoffel*. Korpora hingegen entnehmen ihre schrift- und sprechsprachlichen Daten aus Texten der Zielsprache. Es überrascht daher wenig, dass das Wort *Brot* auf Rang 1.757 der Jones/Tschirner-Zählung erscheint (2006, 69).⁷¹

Die Bedeutsamkeit eines Ausdrucks divergiert abhängig vom Erwerbskontext, weshalb bei der lexikalischen Auswahl nicht alleine der ‚kommunikative Nutzen‘ im Land der Zielsprache eine Rolle spielen darf. Anhand der „Relationsbegriffe Interkulturalität und Fremdheit“ versucht die Interkulturelle Germanistik einen Raum zu schaffen, auf dessen Grundlage sich unterscheidende kulturelle Hintergründe nicht nur überbrückt, sondern die Fremdheit von „Begegnungssituationen“ selbst als Grundlage für eine produktive Auseinandersetzung mit allen Ebenen der gelehrten Sprache verstanden wird (Wierlacher 2003, 257). Auf den Wortschatzerwerb übertragen sind Wörter demzufolge nicht bloß lexikalische Werkzeuge zur Entschlüsselung der Fremdsprache. Es ist damit zu rechnen, dass Lernende zusätzlich Interesse an zielsprachlichen Äquivalenten besitzen, die zur Verbalisierung der ihnen bekannten Lebenswelt Verwendung finden. Das Inventar

⁷¹ Nicht aus der Frequenzliste hervor geht übrigens, ob und wenn ja, wie viele der 48 Treffer für *Brot* auf dessen Diminutiv *Brötchen* entfallen.

eines Sprachraums wird durch die individuelle (z. B. Fachinteressen, Hobbys) und kulturelle Sozialisation der Lernenden reflektiert. Zu dieser zählen nun LE, die in Grundwortschatzlisten nicht auftreten, da diese sich auf Basis ihrer methodischen Konzeption an Themenfeldern orientieren, die im Land der Zielsprache maßgeblich sind (siehe *Brot*). Umgekehrt können einzelne Lexeme durchaus bekannt sein, auf einer interkulturellen Ebene jedoch konzeptionelle Unterschiede in sich bergen. Ein Beispiel für diesen Aspekt ist *Wald*. Bei einer Übung mit Assoziogrammen nannten deutsche Studierende Unterbegriffe wie *Ruhe*, *Wandern* oder *Waldsterben*, während bei AsiatInnen Assoziationen wie *wilde Tiere* oder *deutsche Märchen* entstanden (vgl. Neuner 1990, 4-11). Vertreter des Interkulturellen Ansatzes warben dafür, Wörter nicht mehr in Form von „Links-Rechts-Gleichungen“ zu lehren, da „das Wort der fremden Sprache [...] in einem anderen Kontext als das vermeintliche Äquivalent aus der eigenen Sprache [steht], selbst wenn es ähnlich aussieht und klingt“ (Rösler 1994, 49).

Nicht zuletzt laufen Frequenzlisten Gefahr, aufgrund der in ihnen evaluierten Zählungen nicht angemessen auf kommunikative Bedürfnisse Fortgeschrittener zu reagieren. Das ist zwar auch nicht ihr Anspruch, dennoch sind die Erhebungen interessant. Wie bereits in Kapitel 4.2 angerissen, brechen Jones und Tschirner (2006) an insgesamt einundzwanzig Stellen ihrer Wörterliste mit der reinen Frequenzreihenfolge und geben in unterschiedlich langen Listen thematische Wortfelder preis, etwa zu Spektren wie Zahlen, Monaten oder Farben. In ihrer Zusatzlistung zu Küchenhelfern und Geräten („Appliances and utensils“, 47) erfahren Lernende/Lehrende, dass Wörter wie *Kaffeemaschine*, *Besen*, *Mülleimer* oder *Toaster* nur 0.5 bis 2 Treffer pro Millionen ergaben – und damit nicht die Lebenswelt der in dieser Arbeit angesprochenen Zielgruppe widerspiegeln, die sich im Land der Zielsprache aufhält. Das mag wie ein unfairer Vorwurf klingen, da – wie gesagt – die Zielgruppen nicht identisch sind. Vor dem Hintergrund berücksichtigter Wörter wie *Brot* (Rang 1.575, 48 Treffer) und *Kaffee* (1.420, 61), die ob ihrer Frequenz zum lexikalischen Basisinventar erklärt werden, sich nun aber wiederum überwiegend an Lernende im Ausland richten, wird deutlich, dass ‚kommunikativer Nutzen‘ durch schwer objektivierbare Parameter wie individuelle Präferenzen, kultur- und landeskundespezifische Sozialisation oder Lernziel als fragiler Arbeitsterminus betrachtet werden muss.

4.4 Was leisten Basiswortschatzlisten?

Aller geäußerten Kritik zum Trotz gilt festzuhalten, dass sich die Lexikostatistik nunmehr seit Jahrhunderten an Fragen nach Form, Aufbau und Beschaffenheit von Basiswortschätzen bzw. an den Bestimmungskriterien ihrer Zählung abarbeitet. Eine sprachwissenschaftshistorische Aufarbeitung zu Gründen dieser Entwicklung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht von Belang. Gleichzeitig ist nicht von der Hand zu weisen, dass Basiswortschätze einen gewissen Nutzen mit sich bringen. Aus Sicht der Lernenden sind dies vor allem psychologische Effekte, wie sie in Kapitel 4.3 angerissen wurden: Durch die Größe des Gesamtwortschatzes als Lehrgegenstand der Lexik im Kontrast zu den begrenzten Regelinventaren von Phonetik und Syntaktik ist im Anfangsunterricht eine ebenso begrenzte Liste an Basisbegriffen schlicht beruhigend. Gerade bei hochfrequenten Autosemantika und Funktionswörtern wurde gezeigt, dass Grundwortschätze eine hilfreiche Basis zur Filterung besonders häufiger LE bieten, die unabhängig von individuell interessanten Inhaltsfeldern und Sujets im fortgeschrittenen Wortschatzerwerb über eine allgemeine Relevanz verfügen. Aus Sicht der Lehrenden bieten Grundwortschatzlisten sodann ein Repertoire, auf dessen Vermittlung sich im Unterricht bezogen werden kann. Zudem bieten Wortschatzlisten den nicht zu unterschätzenden Faktor der Vergleichbarkeit bei Sprachtests (z. B. die Testungen des Goethe Instituts zum Erreichen des ‚Zertifikats Deutsch‘, denen auf allen Sprachebenen konkrete Lernzielkataloge zugrundeliegen [vgl. z. B. Götze, Grub & Pommerin 2007, 522]). Schließlich orientierten sich gerade Frequenzerhebungen nicht immer an Sprachlernenden, wie das Beispiel Kaedings zeigt, dem es um eine Optimierung der Stenographie ging. Die sich wandelnde Einschätzung der didaktischen Wortschatzvermittlung im Rahmen der Kommunikativen Wende tut ihr Übriges und erklärt, weshalb gerade ältere Erhebungen – nicht nur konzeptionell (z. B. durch eine alleinige Auswertung von Schriftsprache) und ob ihrer lexikalischen Auswahl (z. B. die Häufung von Militarismen in Meiers ‚Deutscher Sprachstatistik‘) – altbacken wirken. Zuletzt darf nicht in Vergessenheit geraten, dass mit dem Terminus des Grundwortschatzes ebenso im L1-Erwerb und im Rahmen der quantitativen Linguistik operiert wird. Zur Zweckmäßigkeit von Frequenzerhebungen in diesen Metiers kann an dieser Stelle keine Beurteilung abgegeben werden.

Einer solchen bedarf es allerdings auch nicht, da der Grundwortschatz als Relationsgröße den hier zu fokussierenden Erweiterungswortschatz gemeinsam mit dem Gesamtwortschatz umrahmt. Bei der Untersuchung jener Lexik, die für Fortgeschrittene von Belang ist, leisten Basiswortschätze einen unschätzbaren Nutzen. Sie deuten an, welche lexikalischen Mittel nicht oder nicht hinreichend abgedeckt werden. Diese Wortschatzanteile wurden in Kapitel 3.5 und 3.6 antizipiert und machen jene lexikalischen Sprachebenen aus, auf die ein personalisiertes Wörterbuch einzugehen hat. Wie in jenen Kapiteln ausgeführt, besteht das konzeptionelle Ziel jenes Wörterbuchs darin, neue und als relevant eingestufte LE des potentiellen Erweiterungswortschatzes einzutragen, mit bereits bekannten Wörtern zu vernetzen und Strukturbeziehungen zu anderen Sprachebenen herzustellen. Dabei handelt es sich (vgl. auch Tab. 4 in Kapitel 3.6) auf horizontaler Ebene um Varietätsschichten der Zielsprache; vertikal treten Wortrelations-/Wortbildungsebenen hinzu. Diese werden im anschließenden Kapitel unterschieden und auf ihre Bedeutung für den Erweiterungswortschatz untersucht. Ziel ist die Entwicklung von Vorschlägen sowie linguistisch unterfütterten Konzeptionskriterien zur didaktischen Applizierung im personalisierten Wörterbuch.⁷²

⁷² Identisch wird dann auf Varietätsebene in Kapitel 6 verfahren, obgleich die in Kapitel 3.6 vorgeschlagenen soziolinguistischen Schichten nur exemplarisch anhand nationaler Standardvarietäten (6.1) und Dialekte (6.2) exerziert werden. Fachsprachliches und soziolektales Wortinventar bleibt für die Vernetzung LE und nicht zuletzt die Entwicklung eines personalisierten Wörterbuchs nichtsdestotrotz bedeutend, weshalb mögliche Verknüpfungsoptionen und linguistische Problemstellungen mit diesen Sprachebenen an verschiedenen Stellen der Unterkapitel in 5 und 6 herangezogen und diskutiert werden.

5. Erweiterungswortschatzanteile auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene

Mit dem Sammelbegriff der Wortbildungs- und Wortrelationsebenen sind jene Anteile des potentiellen Erweiterungswortschatzes gemeint, die sich im Konzeptionsschema des personalisierten Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.6, Tab. 4) auf der vertikalen entgegen der in Kapitel 6 zu skizzierenden horizontalen Varietätsebene positionieren. Wie bereits an besagter Stelle angerissen, handelt es sich bei dieser Gliederung um eine zunächst arbiträre und werkitern-theoretische Entscheidung, die als metaphorische Versinnbildlichung stärker das Design eines entsprechenden Programms fokussiert als das makrolexikalische System der Zielsprache als Entität, dabei jedoch gleichzeitig die in 3.5 beschriebenen Strukturen des mentalen Lexikons zum Vorbild nimmt. Ziel ist die systematische Einspeicherung neuer LE und daran anschließend die fakultative Vernetzung einzelner Unterebenen miteinander, prototypisch etwa die Markierung einer LE wie *Solarzelle* als Kompositum und/oder fachsprachlichen Ausdruck der Photovoltaik.⁷³ Maßgeblich für diese Entscheidung ist die lernerzentrische Problematisierung eines als relevant eingestuften Wortes. Die Lernerzentrik ist dabei zentral und wird wiederholt aufgegriffen, da sie jenen Aspekt eines einzuspeichernden und ggf. zu vernetzenden Lexems einkreist, der Lernende vor besondere Herausforderungen bei der Decodierung oder Memorierung stellt.⁷⁴ Im Fall des Beispiels *Solarzelle* wäre etwa denkbar, dass fachsprachliche Beziehungsparadigmen in den Hintergrund treten, da stattdessen synonymische und kompositorische Gesichtspunkte als konträr wahrgenommen werden, wie semantisch fragwürdige Zusammensetzungen wie **Sonnenzelle* (vs. *Solarzelle*), **solarstandabhängig* (vs. *sonnenstandabhängig*) etc. belegen (vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.6, Tab. 13).

Die Beurteilungsgrundlage, welche Sprachebene(n) im Einzelnen tangiert werden, wird grundsätzlich den fortgeschrittenen Lernenden überlassen. Dabei bleibt an verschiedenen Stellen zu diskutieren, bis wohin deskriptiv-linguistisch adäquate Annäherungen an didaktisch umgemünzte Einspeicherungsmechanismen die dauerhafte Memorierung fördern oder eher Vereinfachungen angemessen sind. (Dies betrifft u.a. die

⁷³ Auch Verbindungen zum erworbenen Grundwortschatz und/oder ausgangssprachliche Pendants sollten gewährleistet werden, um etwa neue Konzepte (bspw. Okkasionalismen, vgl. Kapitel 5.3) zur Aktivierung und Decodierung einzubinden.

⁷⁴ Vgl. zur Definition der Zielgruppe nebst der damit einhergehenden Lernerzentrik Kapitel 2.4.1.

typologische Klassifizierung von Phraseologismen, vgl. Kapitel 5.4). Eine Vernetzung mit anderen Ebenen ist dabei nie obligatorisch, wird an neuralgischen Punkten jedoch problematisiert und konzeptionskriteriell beleuchtet. Maßgeblich ist, dass alle der im Folgenden behandelten Wortbildungs-, Wortrelations- und Sprachvarietätsgeflechte tendenziell dem Erweiterungswortschatz zugerechnet werden, ohne damit auszuschließen, dass bspw. einzelne Phraseologismen oder Synonyme Teil des bereits erworbenen Grundwortschatzes sind oder im institutionalisierten Unterricht thematisiert wurden. Viel eher beschreiben sie ein Kontinuum mehr oder weniger problematischer lexikalischer Felder im mehr oder weniger autonomen Wortschatzerwerb im Land der Zielsprache (vgl. zur Zielgruppe Kapitel 2). Kompositorische Zusammensetzungen wie *Werkstudent* müssen morphosyntaktisch betrachtet nicht zwingend *als* Komposita problematisch sein. Sind sie es jedoch, werden entsprechende Optionen vorgeschlagen, um ihre didaktisch adäquate und systematische Einspeicherung im personalisierten Wörterbuch zu ermöglichen.

Alle der in Kapitel 3.6 veranschlagten Wortbildungs- und Wortrelationstypen werden im Folgenden darauf hin untersucht, während auf der Varietätsebene exemplarisch nur nationale Standardvarietäten und Dialekte (6.1 und 6.2) behandelt werden. Fachsprachen und Soziolekte bleiben aus Platzgründen ausgespart, gleichwohl Beispiele jener Varietäten in Verbindung mit anderen Ebenen wiederholt herangezogen werden. Die Gliederung bezieht sich hierarchisch, chronologisch und nicht zuletzt konzeptionskriteriell zunächst auf das werkinterne Vorgehen. Obwohl (vor allem auf vertikaler Ebene) in jedem Kapitelkomplex zunächst argumentiert wird, weshalb bspw. Okkasionalismen (5.3) oder Kollokationen (5.5.2) tendenziell zum Erweiterungswortschatzerwerb zählen, wären bei einer praktischen Umsetzung eines personalisierten Wörterbuchs sowohl die Reduktion als auch die Hinzufügung neuer Sprachebenen denkbar. Bei Synonymen etwa bliebe zu diskutieren, inwiefern sich partielle Überschneidungen zur Dichotomie aus gesprochener und geschriebener Sprache ergeben (vgl. Kapitel 5.2.6), während zuvor ausgeführt wird, weshalb auf Hyponyme und Antonyme verzichtet wird.⁷⁵ Für gänzlich neue Ebenen, etwa Fremdwörter oder

⁷⁵ Die vergleichsweise größere Komplexität von Synonymen im Zusammenspiel mit dem semantisch auf neuen Konzepten im fortgeschrittenen Erwerb konzentrierten Blickwinkel dieser Arbeit geben den Ausschlag; vgl. Kapitel 5.2.1.

Onomatopoesien, ließen sich ebenfalls Pro- und Contra-Argumente ins Feld führen.⁷⁶ Grundsätzlich geht es darum, möglichst viele potentielle LE des individuellen Erweiterungswortschatzes x miteinzubeziehen. Credo ist hierfür die in 3.4 und 3.5 skizzierte Struktur des mentalen Lexikons, wonach jede Form der Vernetzung keiner Vernetzung vorzuziehen ist. Entsprechende Problematisierungen in Grenz- und Einzelfällen außen vor lassend entspricht dies dem in Kapitel 1 begründeten Forschungsziel, weshalb die linguistischen und didaktischen Ausführungen dieser Arbeit nicht verwechselt werden dürfen mit Erwägungen, die bei einer praktischen Realisierung des Programms zu erwarten wären.

Dementsprechend gliedern sich die nachstehenden Kapitel nach einem vergleichsweise synchronen Schema. Wie bereits skizziert, wird zunächst die Verortung einer Sprachebene im Erweiterungswortschatz argumentativ begründet. Dabei werden sowohl linguistische und didaktische Realitäten miteinbezogen, wie auch Rückschlüsse aus der Form und Gestaltung von Grundwortschätzen involviert. Abhängig von der jeweiligen Wortbildungs-/Wortrelationsebene folgt chronologisch unterschiedlich eine mal stärker sprachwissenschaftliche, mal ausgeprägter nach didaktischen Anschlüssen suchende Problematisierung. Bei Okkasionalismen (vgl. 5.3.2) überwiegt bspw. die Frage nach der Nicht-Berücksichtigung von Neologismen, wodurch gleichsam die Komplexität im fremdsprachlichen Erwerb aufgefächert wird. Bei Komposita (vgl. 5.1.2) hingegen werden didaktische Komplikationen im Erweiterungswortschatzerwerb formuliert. So vorhanden erfolgt dann die Suche nach verwertbaren Anschlussmöglichkeiten aus dem Fremdsprachenunterricht (z. B. bei Phraseologismen, vgl. 5.4.2.1 und 5.4.2.2). Kann auf solche nicht zurückgegriffen werden bzw. unterscheiden sich didaktische Ansätze aus dem Präsenzunterricht deutlich von der immersiven und (teil)autonomen Lebenswelt Fortgeschrittener, so werden linguistische Realitäten auf fremdsprachendidaktische Konsequenzen hin überprüft. Dies involviert z. B. den Bereich der Synonymie (vgl. 5.2.3 bis 5.2.5). Am Ende jedes Abrisses werden Vorschläge diskutiert, welche Einspeicherungsmechanismen jeweils zu empfehlen sind. Anhand verschiedener der

⁷⁶ Für Fremdwörter spräche die relative Häufung solcher deutschen Wörter, die aus anderen Sprachen entlehnt wurden und schon silbenbaulich (und abhängig von der Ausgangssprache) eher intransparent bleiben bzw. schwer zu memorieren sind. Als Beispiel könnte *Pastinake* (lat.: *Pastinaca sativa*) fungieren, deren Teutonismen wie *Bockskraut*, *Hammelmöhre* etc. niedrigfrequenter sind. In diesem Fall stünden jedoch die in Kapitel 5.5.1 skizzierten Inhaltsfelder bereit, die eine Verknüpfung (z. B. mit anderen Gemüsesorten) ermöglichen.

Sprachebene zugehöriger LE werden zuletzt schematische Visualisierungen möglicher Einträge ins personalisierte Wörterbuch präsentiert.

Als Ausnahmen im Grenzbereich zwischen Lexik und Syntax fungieren in Kapitel 5.5 die Wortrelationstypen der Inhaltsfelder und Kollokationen. In beiden Abschnitten finden sich Darlegungen, wodurch sich ihre Divergenz von den anderen ‚vertikalen‘ Sprachebenen auszeichnet. Auf dieser Basis werden vom prototypischen Vorgehen abweichende Einspeisungskriterien formuliert und problematisiert, bei Inhaltsfeldern bspw. die Arbeit mit Mind-Maps (siehe Kapitel 5.5.1.2). Begonnen wird jedoch nachfolgend mit der Wortbildungsebene der Komposita.

5.1 Komposita

5.1.1 Komposita als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus

Die Untersuchung deutscher Komposita fand ihren Ursprung im 19. Jahrhundert, wobei die Forschung in den vergangenen Jahrzehnten zumeist aus solchen Ergebnissen bestand, die sie entweder „anhand der syntaktischen Beziehungen zwischen ihren Konstituenten“ untersuchen, bzw. solchen Publikationen, die die „semantischen Beziehungen zwischen ihren Konstituenten gliedern“ (Vandermeeren 1998, 240).⁷⁷ Inwiefern die zunächst als reine Untergruppe der Wortbildungsarten firmierende lexikalische Relationsform der Komposita dezidiert in den Bereich des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus fällt, wird nachfolgend diskutiert.

Ein erstes Indiz liefert der Rückblick auf Grundwortschatzlisten. In Kapitel 4.3.4 wurde die Zählproblematik bei der Erhebung von Grundwortschätzen skizziert, die speziell aus der Häufigkeit von Komposita in der deutschen Sprache resultiert. Aufgrund der methodischen Erhebungsproblematik, die dem Umstand geschuldet ist, dass Grund- und Bestimmungsglied einzelner Komposita nicht getrennt, sondern als einzelnes Wort im Korpus auftreten, ergeben sich entsprechend konträre Ergebnisse in den verschiedenen Listen. Krohn (1992, 232ff) analysiert diese exemplarisch (darunter die Kaeding- und

⁷⁷ Angele (1992, 195) kommt in ihrem intersprachlichen Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Spanischen zum selben Resümee. Mit Fuhrhop (2007) liegt eine Publikation vor, in der die verschiedenen Ausgestaltungen des graphematischen und orthographischen Phänomens der Zusammenschreibung ‚Zwischen Wort und Syntagma‘ subsumiert werden.

Pfeffer-Zählung, ‚Zertifikat Deutsch‘ und *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*) auf Überschneidungen verschiedener Wortarten. Im direkten Vergleich der Substantivkomposita in den „beiden pragma-kommunikativen Wortlisten“ (‚Zertifikat‘ und ‚Kontaktschwelle‘) ergibt sich ein Überschneidungsgrad von 58%, den Krohn auf die identische „Belegung von Paradigmen/Themen“ zurückführt (ibid., 240). Damit gemeint sind Themenfelder zu Spektren wie ‚Reisen/Verkehr‘, ‚Krankheit‘ oder ‚Geld‘, deren Relevanz in kommunikativ-pragmatischen Wortlisten übereinstimmend als hoch eingestuft wird. Im Vergleich zur frequenzbasierten Pfeffer-Liste decken sich nur noch 37% der untersuchten Komposita (z. B. *Gasthaus, Kindergarten* oder *Postamt*).⁷⁸ Auf Frequenzlisten bezogen bestätigt Krohn seine zuvor aufgestellte Hypothese, wonach „Substantivkomposita im höheren Ausmaß als Simpliza zur Kategorie der themenspezifischen Lexik zu zählen sind“ (ibid.). Dabei dominierten die Frames ‚Politik‘ und ‚Wirtschaft‘. Eine Stichprobenuntersuchung der Jones/Tschirner-Liste (2006, 139-147) zu den alphabetischen Einträgen A, B und C ergibt denselben Befund: Bei insgesamt 28 Substantivkomposita unter insgesamt 775 Lemmata dominieren Erstglieder des Wortes {Arbeit-} (7) und {Bund-} (8), etwa *Arbeitsamt, Arbeitsplatz, Bundesliga* oder *Bundeswehr*. Weitere Beispiele sind *Aufsichtsrat, Aktiengesellschaft* und *Autobahn*.

Durch die Monothematik einerseits und die nicht gewährleistete Abdeckung sonstiger Komposita andererseits gehören diese daher tendenziell zum Erweiterungswortschatz. Zwei konkrete Argumente begründen dies näher: Erstens bietet die Komposition eine – wenngleich nicht die einzige – Möglichkeit zur Wortbildung und damit zur Schließung lexikalischer Lücken. Dazu zählen Ad-hoc-Bildungen genauso wie bereits lexikalisierte Neologismen (vgl. Bernstein 1984, 112f).⁷⁹ Gleichzeitig sind komplexe Komposita auch typisch für Formulierungsroutinen der Wissenschaftssprache und daher zweitens Teil fachspezifischer Lexik – wie das gerade verwendete Kompositum *Formulierungsroutine* anschaulich illustriert, suchte man es doch selbst im Niedrigfrequenzbereich von Wortschatzlistungen vergeblich (vgl. ibid., 107; vgl. auch Kauffer 2000, 277-298).⁸⁰

⁷⁸ In allen untersuchten Frequenzlisten wird zudem eine hohe Anzahl an Hapaxlegomena offenbar (bei Pfeffer bspw. 96 von 181, bei Kaeding anteilig kongruente 48 von 87 [vgl. Krohn 1992, 237]).

⁷⁹ Vgl. zu Okkasionalismen als Teil des personalisierten Wörterbuchs Kapitel 5.3 sowie zur Aussparung von Neologismen im Besonderen Kapitel 5.3.2.

⁸⁰ Fachsprachen zählen – auf ‚horizontaler‘ Varietätsebene (siehe Kapitel 3.5 und 3.6) – zum Auswahlinventar personalisierter Wörterbücher, werden aufgrund der exemplarisch bleibenden Untersuchung dieser Ebene innerhalb der vorliegenden Arbeit jedoch nicht ausdifferenziert (vgl. auch Kapitel 6).

Nicht unterschlagen werden darf gleichsam, dass die Wortbildungsunterart der Komposita bei SprachlernanfängerInnen gewisse positive Aspekte nach sich ziehen kann, nämlich dann, wenn die Kenntnis eines Einzelgliedes die Decodierung des gesamten Wortes ermöglicht. Maßgeblicher Faktor, ob die interferenzgesteuerte Übertragung gehemmt oder begünstigt wird, ist die Ausgangssprache. Argumentiert man jedoch innersprachlich und dort allein frequenzgestützt, zeigen LE wie *Topflappen*, dass die Kenntnis von Einzelgliedern das Verständnis des Kompositums insgesamt zu unterstützen vermag: *Topflappen* selbst tritt etwa in der Jones/Tschirner-Zählung (2006, 47) nur 0,5mal unter einer Million Wörtern auf, während (mit 22 Treffern auf Platz 3.240, vgl. *ibid.* 114) *Topf* weit frequenter ist. Ähnliches gilt für *Lappen* mit 7 Treffern (*ibid.*, 47).⁸¹

Komposita sind deswegen keineswegs automatisch Teil des Erweiterungswortschatzes, da bei der anvisierten Zielgruppe Vor- und Grundwissen vorausgesetzt werden kann, welches auch den Bereich der Wortbildung tangiert und daher zum rezeptiven Wortschatz zählt. Da unter die terminologische Einordnung – wie in Kapitel 4.3.4 angerissen – jedoch nicht nur Substantivkomposita fallen, verdunkelt sich die Bedeutungsebene in vielen anderen Fällen umso mehr. Dies geschieht, sobald eines der Einzelglieder nicht mehr über eine autosemantische Bedeutung verfügt, mit anderen Worten also „[k]aum noch produktiv“ ist (z. B.: *Flugzeug*, *Brillenträger*, *Buchstabe*,...) (Krohn 1992, 158). Neben der didaktischen Bedeutungsbestimmung stehen Fortgeschrittene vor weiteren morphosyntaktischen Besonderheiten der Wortbildung, bei deren lexikalischer Einordnung auf erlerntes Regelinventar zurückzugreifen ist. Zu den konkreten Aspekten zählen

- (1) sich unterscheidende Fugenelemente, zu deren Bestimmung eine genaue Kenntnis der grammatischen Wortkategorie des Erstgliedes erforderlich ist, z. B. bei **erziehungsberechtigt*, **Erziehungsberechtigter* (vgl. Kessel et al. 2010, 103). Auf den Fremdsprachenerwerb appliziert handelt es sich um ein genuines Problem der Sprachproduktion, nicht der Rezeption und Perzeption.
- (2) grundsätzlich die sich unterscheidenden Wortarten, bei deren Komposition kaum Beschränkungen bestehen (vgl. *ibid.*, 102).

⁸¹ Zu innerstrukturellen Kritiklinien frequenzgestützter Grundwortschatzlisten vgl. Kapitel 4.3, im konkreten Beispiel vor allem 4.3.1 („Motiv der Zielgruppenorientierung“) und 4.3.5 („Motiv des kommunikativen Nutzens“).

(3) das semantische Verhältnis von Grund- und Bestimmungsglied, bei dem es je nach Kompositionstyp zu unterscheiden gilt. Das Possessivkompositum *Blauhelm* etwa referiert nicht per se auf blaue Helme, weshalb zwischen „Bestimmungs- und Grundwort [noch immer] ein hypotaktisches Verhältnis“ besteht, die Einzelglieder gleichzeitig aber auf eine dritte, exozentrische Bedeutungsebene verweisen (ibid., 104). Diese – im Beispiel die bildlich umschriebenen UN-Friedenstruppen – lässt sich aus der Komposition allein nicht herleiten. Selbiges gilt auch für Kopulativkomposita, bei denen „ein parataktisches (nebengeordnetes) Verhältnis“ vorliegt (*Strumpfhose, süßsauer*) (ibid., 105).

Die sprachinterne Stellung von Komposita im Deutschen hilft zu verstehen, welche Arten von Decodierungsproblemen im ‚ungesteuerten Erwerb‘ zu erwarten sind. Komposita, die z. B. in fachsprachlichen Texten zur terminologischen Stringenz beitragen und deren Einzelglieder nicht Teil von Grundlisten sind, changieren zwischen den Polen eines leichteren rezeptiven Verstehens bzw. einer morphosyntaktisch und/oder semantisch begründeten Verdunkelung. Grundsätzlich bringen Komposita als Wortbildungsfunktion vielfältige Vorteile mit sich, wie vor allem in komparatistischen Studien belegt werden konnte. So konstatiert Angele zur Textverflechtung im intersprachlichen Vergleich zwischen dem Spanischen und Deutschen:

Gerade hier tritt ihre Vielseitigkeit, ihr Status zwischen Syntax und Lexikon, besonders hervor. Ihre (text-)syntaxorientierte Seite offenbart sich, indem einige Komposita genau die Textverflechtungsmöglichkeiten wahrnehmen können, die Determinativfügungen wie Adjektiv-, Genitiv- oder Präpositionalattributionen besitzen. [...] Das deutsche Nominalkompositum besetzt immer den lexikalischen und oft zugleich auch den syntaktischen Bereich, wobei dann jeweils der eine oder andere überwiegen kann. (Angele 1992, 195)

In diesem Kontext wurde schon früh auf den hervorstechenden Benennungscharakter von Wortzusammensetzungen verwiesen, wonach „die Wortbildung [...] identisch mit der Begriffsbildung ist“ und damit in der sprachphilosophischen Tradition Humboldts als ‚Energeia‘ „die Weltansicht“ formt (Mikkola 1967, 8). Konzepte, die zuvor „nicht ausdrückbar oder ausdrückenswert“ schienen, lassen sich so im Sinne strukturalistischer Auffassungen ‚bezeichnen‘ (Angele 1992, 19). Die von Braun (2004, 11) postulierte Proklamation des Deutschen als besonders produktive Wortbildungssprache transferiert diese Einstellung ins neue Jahrtausend. Zur ausgeführten Benennungsoption gesellen sich Positivmerkmale wie „Differenzierung, Individualisierung [...] und oft auch Ökonomie“ (ibid.,

10). Beachtlich ist die in Erstspracherwerbsstudien evaluierte Charakteristik, wonach bereits Kinder „im Rahmen ihrer sprachlichen Sozialisation auf dieses Verfahren zurückgreifen“ (Klos 2011, 1). Obwohl lexikalische Lücken im vorschulischen Sprachstadium oftmals darauf zurückzuführen sind, dass für das zu bezeichnende Konzept noch kein lexikalisierte Zeichenträger präsent ist, legen Komposita wie „*Länderkugel* statt *Globus*“ die generativ-kognitive Anlage zur Wortbildung auffällig früh offen (ibid., 2). Entgegen Simpliza besteht bei Zusammensetzungen potentiell die Möglichkeit, dass MuttersprachlerInnen die „Entität“ eines rezipierten Kompositums leichter entschlüsseln, als andere, weit weniger komplexe LE (ibid., 88).⁸²

Die generativ-kognitive Fähigkeit zur Kompositaproduktion und -rezeption lässt sich auf die Konstitution des mentalen Lexikons zurückführen. In Bezug auf ihre formel- und musterhafte Ausgestaltung analysiert Olsen:

Die im mentalen Lexikon arbeitenden Prozesse erfassen bei der Verarbeitung und Produktion einzelner Komposita wiederkehrende Muster. Die auf diese Weise entstandenen Muster üben wiederum einen starken Einfluss auf Neubildungen aus, indem eine aktivierte Zugangsform automatisch ein teilspezifiziertes Template aufruft, welches eine spezifische Interpretation unterstützt. (Olsen 2012, 166)

Der hier ausgeführte **Benennungscharakter** (1) ist das hervorragende Attribut kompositorischer Zusammensetzungen, dessen Funktionalität LernerInnen des Deutschen potentiell Probleme bereitet (vgl. hierzu Kapitel 5.1.2). Eine Vielzahl weiterer psycholinguistischer, morphologischer, syntaktischer und semantischer Faktoren wurde in der Sekundärliteratur teils isoliert, teils kombiniert untersucht. Aus Sicht des Fremdsprachenlernens erscheinen jedoch vor allem drei weitere Merkmale relevant: Kompositorische **Vagheit und Durchsichtigkeit** (2), **monosemische Zusammensetzungen** im Grenzbereich zu Derivationen (3) und deren **attributiven Kombinationsmöglichkeiten** (4).

⁸² Zur Veranschaulichung dieses Phänomens führt Klos die Lexeme *Nut* und *Elchtest* ins Feld. Während ersteres eine Fertigungstechnik der Holz- und Metallverarbeitung darstellt, rekurriert *Elchtest* auf die medienwirksam ausgeschlachteten Sicherheitstests der Mercedes-A-Klasse. Obgleich beide Begriffe fachsprachliche Termini darstellen und das beim zweiten Beispiel ausgeführte Fahrmanöver schon vor den fehlgeschlagenen Testreihen von 1997 in Fachkreisen gebräuchlich war, ist die kontextuell gebundene Entschlüsselung eines Wortes wie *Elchtest* vergleichsweise simpel, da die Motiviertheit der Fügung transparenter ist. Eingewendet werden könnte natürlich, inwiefern das Maß jener größeren Transparenz ohne die beschriebene mediale Rezeption der 1990er Jahre ausfiele. Im Vergleich zu *Nut* wird so vor allem deutlich, dass sich die im Fließtext beschriebene Komplexität nicht automatisch aus der Wortlänge oder -länge herleiten lässt.

(2) Vagheit und Durchsichtigkeit: Auf morphologischer Ebene sind Komposita – wie dargelegt – zunächst grundsätzlich motiviert. Abhängig von den sie konstituierenden Wortarten und davon, ob ein „Subordinations- oder [...] Koordinationsverhältnis“ zwischen den Gliedern vorliegt (Angele 1992, 24), verlangen Komposita im Fremdsprachenunterricht zunächst morphologische Einführungen zum „Sprachsystemwissen über die Wortbildungslehre im Deutschen“ (Blei 2012, 626). Sie sind daher prinzipiell durchsichtige Kondensate, deren systemische Beherrschung gar eine „rezeptive[...] Gedächtnisentlastung“ begünstigt (Angele 1992, 29). Kompositorische Vagheit dem hingegen wurde in der Literatur verschiedentlich problematisiert. Wie auch bei anderen Wortbildungsarten und Varietäten zu sehen sein wird, ist die Multidimensionalität des Problems zunächst Gegenstand der deskriptiven Linguistik, deren verschiedene Ausprägungen appliziert auf rein fremdsprachendidaktische Kontexte im fortgeschrittenen Erwerb gebündelte Stränge der letztlich identischen Frage darstellen: Was begünstigt die personalisierte Einordnung und Decodierung eines Kompositums? So weist Angele auf die zuweilen durchsichtigen „Tiefenstrukturen“ von Wortzusammensetzungen hin, deren erzeugte Trugbilder bspw. in Euphemismen wie *Kollateralschaden* münden (ibid., 28). Bernstein (1984, 112f) differenziert in seiner auf den Leseunterricht ausgerichteten Typologie verschiedene Verständnisprobleme zwischen okkasionellen Komposita wie „*Schachvergiftung*“, Neologismen und solchen Zusammensetzungen, in denen Archaismen auftreten – und so unter Umständen die selbstständige Decodierung vermittelt eines personalisierten Wörterbuchs hemmen (etwa die Determinantien in „*Salweide*“ oder „*Damhirsch*“).

Obwohl allen Klassen gemein ist, dass ein gewisses außersprachliches Kontextwissen zumindest die semantische Eingrenzung befördert, handelt es sich in der Praxis doch um gänzlich unterschiedliche Einzelfälle. Genau dies verkompliziert die persönliche Relevanzeinstufung (vgl. Kapitel 1). So referiert das erste Beispiel auf Stefan Zweigs *Schachnovelle* und verfügt dementsprechend über einen eingeschränkten Relevanzrahmen im fortgeschrittenen Erwerb. Dem hingegen ist die Einstufung einer LE wie *Salweide* – ein Strauchgewächs, dessen Etymologie auf das mittelhochdeutsche *salhe* ~ ‚Weide‘ zurückgeht – in Teilen archaisch und daher womöglich undurchsichtig. MuttersprachlerInnen ohne botanisches Fachvokabular stehen mitunter vor demselben Entschlüsselungsproblem. Neologismen wiederum – Bernstein bemüht, es sei auf das

Alter der Publikation verwiesen, ausgiebig das Bestimmungsglied {Umwelt} – verlangen die genau umgekehrte Schlussfolgerung im Entschlüsselungsprozess. Kauffer (2000, 280) unterscheidet in einer Untersuchung kompositorischer Mittel in Fachtexten wiederum zwischen drei Subtypen der Mehrdeutigkeit. Strukturelle Vagheit definiert er durch die nicht eindeutigen „syntaktisch-semantischen Beziehungen“ der Einzelglieder; etwa bei *Israel-Trip*, womit „eine Reise nach Israel, durch Israel oder in Israel“ gemeint sein kann (ibid., Beispiel nach Clyne 1968, 124). Häufiger sind rein semantische Ambiguitäten aufgrund polysemer oder homonymer LE. Zuletzt nennt Kauffer referentielle Deutungsprobleme, die auftreten, wenn „der Bezug zum Referenten [...] in der außersprachlichen Wirklichkeit fehlt“ (ibid., 281). Mangelnde kategoriale Einordnungen können hier ebenso eingeschlossen sein, wie die Verknüpfung eines bekannten Determinatums mit einem fachsprachlichen Determinans, bzw. umgekehrt.⁸³

In der Forschung hat sich aufgrund dieses Bündels verschiedener Vagheits- bzw. Mehrdeutigkeitsformen eine pragmatische Einordnung von Komposita zur syntaktischen und semantischen Dimension gesellt:

Die Erfahrung, dass sich die Bedeutung vieler Wortzusammensetzungen nicht eindeutig ermitteln und sich die Relationsbeziehung zwischen den unmittelbaren Konstituenten nicht auf bestimmte Typen beschränken lässt, legt die Vermutung nahe, dass wenig über die Bedeutung eines Kompositums ausgesagt werden kann, wenn es isoliert betrachtet wird[.] (Klos 2011, 31)

Erkennbar wird dies an Beispielen wie *Frauenschuh*: einem Begriff, der genuin der Botanik zugeordnet bleibt, in bestimmten Alternativkontexten jedoch genauso „auf einen Damenschuh“ referieren kann (ibid., 32). In solchen Fällen wäre der zweite Verwendungskreis weit transparenter als das relativ idiomatische Appellativum aus der Gruppe der Orchideen.

Aus allen genannten Beispielen kann Missverstehen resultieren. Gilt dies teilweise – gerade bei Fachtermini – auch für MuttersprachlerInnen, können Relevanzeinstufung und rezeptives Verstehen nur unter Einbezug außersprachlicher Kontextinformationen gewährleistet werden. Eine solche müssen personalisierte Wörterbücher neben der morphologischen Gliederung des ausgewählten Lexems bieten (vgl. hierzu Kapitel 5.1.2).

⁸³ Rekurrierend auf *Nut* z. B. *Nutzenziehmaschine* oder – umgedreht – *Handekzem*.

(3) Monosemische Zusammensetzungen: Obwohl mit Monosemierung im engeren Sinne die kontextuelle „Entambiguierung“ zuvor mehrdeutiger Lexeme gemeint ist (Bußmann 2002, 169) und so in der Kompositaforschung zur reziprok-semanticen Beschreibung der Einzelglieder Verwendung findet, eignet sich der Term gleichzeitig zur Integration ähnlicher Verständnisprobleme im fremdsprachlichen Wortschatzerwerb.

Zunächst jedoch zur konventionellen Definition, mit der „[d]ie Extension der gesamten Zusammensetzung“ angesprochen ist, „durch die [die] Eingrenzung der Extension ihres Grundwortes“ und damit „eine Verstärkung der Intension einhergeht. Auf einer zweiten Ebene verringert sich dann zusätzlich die Extension beziehungsweise erhöht sich die Intension des Bestimmungswortes“ (Angele 1992, 25). Fachwörter wie *Zinsswap*, Fremdwörter wie *Paradigma* oder Eigen-, Gattungs- und Markennamen wie *Riester* werden so anhand eines kontextliefernden Konstituenten präzisiert: *Zinsswap-Operationen*, *Paradigmenwechsel*, *Riester-Rente* (vgl. *ibid.*, 66f). Derlei Verfahren machen sich den Umstand zunutze, dass die ursprüngliche (hier nominalkompositorische) Zusammensetzung, bei der aus den Einzelementen N + N eine exozentrische Drittbedeutung entsteht, durch die Beifügung eines entsprechenden Grundwortes jene Drittbedeutung auch ohne Kenntnis des Erstgliedes eine semantische Eingrenzung befördert. Dieser Prozess ist elementar zur Relevanzeinstufung, da das Wort- oder Themenfeld transparent wird. MuttersprachlerInnen durchlaufen diesen Decodierungsprozess wie ausgeführt unbewusst, weshalb die metakognitive Einordnung eines solchen Kompositums kontextgebunden im Mindesten rezeptiv leichter ‚verstanden‘ wird – wenngleich klar bleiben muss, dass ‚Verstehen‘ hier als Kontinuum einer großen Bandbreite unterworfen ist, die wiederum auf den Umfang des Gesamtwortschatzes zurückgeführt werden kann (vgl. hierzu Kapitel 3.3).

Spinnt man diesen rezeptionsorientierten Faden weiter, so gehören unter prozessualen Gesichtspunkten weitere Kompositabildungen derselben Kategorie an, gleichwohl deren Grundcharakter aus germanophoner Sicht Monosemierungsprozessen in einer engen Auffassung zuwider läuft. Auf derlei Aspektöffnungen wurde etwa unter Rückbezug auf Komposita in Grundwortlisten eingegangen. Darin eingefasst sind nun auch solche Gebilde, deren Grundglied nur mehr schwach motiviert ist (*Buchstabe*, *Flugzeug*,...; vgl. Krohn 1992, 158). Auch die der Benennung in (1) hinzuzurechnende Funktion, durch die Verknüpfung zweier eigenständiger Autosemantika eine exozentrische Drittbedeutung

herzustellen (*Blauhelm*,...; vgl. Kessel et al. 2010, 105), verweist auf dasselbe Phänomen. Denn obwohl die semantische und syntaktische Beziehung der exemplarischen Einzelglieder gänzlich andere Strukturen aufweist, als dies bei ursprünglich entambiguierten Zusammensetzungen der Fall ist, so ist diesen Beispielen ebenfalls gemein, dass die ursprünglichen Konnotate und ihre eigentlichen (morphosyntaktischen) Funktionen wortintern aufgehoben werden. Während der etymologische Ursprung von {stabe} in *Buchstabe* verblasst ist, sind die Semträger in *Blauhelm* autosemantisch noch aktiv, treten usuell – ergo bei Kenntnis der Drittbedeutung – jedoch zurück.

Auch die Untergruppen der Rektionskomposita weisen monosemische Züge im hier vertretenen Verwendungssinne auf. Sie befinden sich im Grenzbereich zwischen Derivationen und Zusammenbildungen (vgl. Scherer 2005, 112-117). Da ihre Einzelglieder aus zum Teil „semantisch sättigungsfähigen oder sättigungsbedürftigen“ deverbale Einheiten bestehen, ist eine trennscharfe Abgrenzung nicht immer möglich, wie die Beispiele *Leser* auf der einen und *Appetithemmer* auf der anderen Seite kontrastieren (Donalies 2005, 64). Gefüge wie *Dreimaster* lassen sich wortstrukturell weder „als Derivat mit einem Kompositum als Basis“, noch als reines Kompositum interpretieren (Scherer 2005, 114), da die dafür notwendigen Einheiten **master*_N und **dreimast*_N nicht existieren.

Als letztes Beispiel dienen Determinantien, die sich aus Toponymen wie *Schweizer* in *Schweizerkäse* ergeben (vgl. Fuhrhop 2007, 126-128). Erneut fließen die Einzelglieder zu einer exozentrischen Drittbedeutung zusammen, die Wendungen wie „*Allgäuer Schweizerkäse*“ ermöglichen: „ein Schweizerkäse (mit großen Löchern), der aus dem Allgäu kommt“ (ibid., 126). Obwohl adäquat anmutende Beispiele wie *Berliner Bürgermeister* im Gegensatz zu *Berlinerluft* oder *Berlinerstraße* die strukturelle Transparenz der Komposita bzw. Syntagmen aufheben (vgl. ibid.), besteht aus LernerInnenperspektive eine geringere Gefahr, dass bei der semantischen Decodierung Verständnislücken zurückbleiben. Primär bleiben die Unterschiede aus Sicht des/der RezipientIn häufig im Bereich der Orthographie verhaftet.

Mit der Öffnung des monosemischen Begriffsfeldes ist es möglich, das Kaleidoskop verschiedener kompositorischer Typen unter einem Terminus zu subsumieren, der die morphosyntaktische Auseinandersetzung zurückstellt und auf Verstehensprobleme im fortgeschrittenen Erwerb reduziert. Notwendig ist dies aufgrund der terminologischen

Diskrepanzen auf der einen Seite und den daraus resultierenden rein morphologischen Zerlegungsübungen auf der anderen. Ein im ‚freien Erwerb‘ kennengelerntes Lexem in ein personalisiertes Wörterbuch dezidiert als Kompositum zu übertragen bedeutet, die wortinternen Strukturbeziehungen durch entsprechende Vorauswahlen durchsichtig zu machen. Es geht um ein kompositorisches Spektrum, das von *Buchstabe* über *Blauhelm* bis hin zu *Dreimaster* reicht. Inwiefern metasprachliche Hilfestellungen bei der selbständigen Einordnung einer neuen LE hilfreich sind, wird in Kapitel 5.1.4 erläutert. Dass eine solche didaktische Einstiegshilfe unerlässlich ist, wird einerseits aus der Kompositionsfreudigkeit des Deutschen ersichtlich (vgl. hierzu auch Gaeta & Schlücker 2012), andererseits aus der Dominanz verhältnismäßig transparenter Substantivkomposita in Grundwortschatzlisten.

(4) Attributive Kombinationsmöglichkeiten: Da ein Kompositum unabhängig von der Anzahl seiner Einzelglieder die Aktivierung eines neuen Konzeptes erlaubt, kann das nun konstruierte Konzept Beziehungen zu Wörtern eingehen, die einander semantisch widersprechen. Kombinationen wie die „Riesen Fruchtzweige“ des Joghurt-Herstellers Danone (Angele 1992, 21) oder *rot-blauer Blaumann* legen davon Zeugnis ab. Derlei Beispiele diagnostiziert Angele anhand korpusbasierter Analysen als vergleichsweise selten. Neutrale Verbindungen dieses Typs treten verstärkt bei deverbalen Grundwörtern auf, wodurch im intersprachlichen Vergleich durch Komposita „die Thematisierung komplexer verbaler Aussagen“ ermöglicht wird (ibid., 22).⁸⁴ Als Problem für Lernende erweisen sich jedoch die selteneren neutralen Kombinationen des ersten Typus, vor allem, wenn – wie im Joghurt-Beispiel zu sehen – Eigennamenbildungen auf idiomatische Bildspender zurückgreifen. Artverwandt mit diesem Komplex sind die in (3) skizzierten toponymischen Determinantien.

Aufgrund der Seltenheit solcher Kombinationen ist das Phänomen in seiner Gesamtheit fremdsprachendidaktisch gewendet weniger relevant als die vorherigen. Nimmt man den verständnisorientierten Ansatz des vorausgegangenen Punktes zur Grundlage, bleibt fraglich, inwiefern attributive Kombinationsmöglichkeiten mit Ad-hoc-

⁸⁴ Eingebettet in ihren sprachlichen Kontext führt Angele die Beispiele *Emissionstätigkeit* und *GTZ-Hilfe* ins Feld (1992, 22), wobei ‚GTZ‘ als Akronym für ‚Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit‘ steht. Die hierbei tangierten Funktionalitätskriterien berühren verstärkt die angesprochene Verflechtung von Lexik und Syntax, auf die in Kapitel 5.5 eingegangen wird.

Bildungen (vgl. auch Kapitel 5.3) und Wortspielen interagieren. Daran geknüpft ist deren inhärente Transparenz aus Sicht von MuttersprachlerInnen. Da personalisierte Wörterbücher jedoch per se dem Bereich kollokationärer Verbindungen große Geltung beimessen sollten (vgl. Kapitel 5.5.2), erscheint es ratsam, nicht zuletzt aufgrund der genannten Exponiertheit von derlei Fügungen denselben einen geringeren Stellenwert beizumessen. Die Simplizität eines zu konstruierenden Programms mit den zu proklamierenden Ausformungen steht vor der sprachwissenschaftlichen Akkuratesse, da diese parallel didaktischen Komplikationen unterworfen sind, die im nachfolgenden Kapitel beleuchtet werden.

5.1.2 Komposita im Erweiterungswortschatz: Didaktische Komplikationen

Im voranstehenden Kapitel wurden Charakteristika von Wortzusammensetzungen behandelt, die vor einem fremdsprachendidaktischen Hintergrund wechselseitig positiv Sprachrezeption wie -produktion beeinflussen, in anderen Fällen jedoch das genaue Gegenteil. Komposita substituieren ihrem Grundwesen nach Mehrworteinheiten wie Determinativfügungen oder Präpositionalattributionen. Lexikalische Lücken können somit hoch produktiv geschlossen werden, vor allem, wenn die Einzelglieder des Kompositums über eine motivierte autosemantische Bedeutung verfügen. Was sonst durch Präpositionen und andere lexikalische Fugen zum Ausdruck gebracht werden soll, wird von Komposita in einem Wort gebündelt.

Dieser Vorstellung liegt eine terminologische Herleitung von *Wort* zugrunde, die sich auf literale Schreibpraktiken stützt, in denen es zum Usus geworden ist, in Alphabetschriften Spatien zwischen die einzelnen Satzelemente einzufügen. Zwei in Kontaktstellung gebrachte, vormals einzelne Lexeme fungieren sodann als LE. Fuhrhop hebt diese graphematische Perspektive hervor, spricht von einem „natürliche[m] System“, dem auch Schreibtraditionen wie die Großschreibung von Substantiven und Substantivierungen zugeordnet sind und lagert derlei Aspekte orthographischen Erwägungen vor, die sich aus diesen Prinzipien rekrutieren (2007, 159). Bezogen auf Zusammenschreibungen und die Debatte um die Rechtschreibreform wurde nun „viel mehr getrennt geschrieben als je beabsichtigt war“ (ibid.).⁸⁵

⁸⁵ So registrierte das *Grammatische Telefon Potsdam* in den Jahren 1997 bis 2000 etwa einen rapiden Anstieg orthographischer ‚Verstöße‘ (vgl. Seelig 2002, 5, nach: Fuhrhop 2007, 160).

Diese Aspekte prägen die muttersprachliche Sicht auf Kompositionen und dienen als Referenz für die Fremdsprachendidaktik. Für fortgeschrittene Lernende gerieren jedoch andere Felder zum Problem, z. B. sobald ein Glied der Zusammensetzung unbekannt ist oder unklar bleibt, welche morphologische Binnenstruktur vorliegt. In *Bilderrahmenhandlung* befinden sich die lexikalisierten Elemente *Bilderrahmen* und *Rahmenhandlung*. Zur korrekten Decodierung ist nunmehr die Kenntnis der Polysemie der Wörter *Rahmen* und *Handlung* genauso notwendig, wie die des zweigliedrigen Determinativkompositums *Bilderrahmen* (vgl. zu diesem Problemfeld Bernstein 1984, 110f).⁸⁶ Aufgrund der im voranstehenden Kapitel skizzierten generativ-kognitiven, im Erstspracherwerb fußenden Veranlagung, hemmen derlei Aspekte nur selten das rezeptive Verständnis von MuttersprachlerInnen.

Es scheint, als verlief eine vage Grenze zwischen den Polen gesprochener und geschriebener Sprache in Kooperation mit der Sprachrezeption und -produktion. Gleichwohl Komposita häufig in Fachtexten auftreten, ist in derlei Konstellationen die Decodierung einer neu kennengelernten Mehrworteinheit ungleich leichter als im Gespräch. Umgekehrt ermöglichen die morphologischen Binnenregeln von Komposita deren freie und nur von wenigen Fallstricken (bspw. Fugenelementen) restringierte Kombination, wobei dadurch mitunter semantische Unklarheiten/performative Sprachproduktionsfehler auftreten (etwa bei der Unterscheidung von *Landmann* und *Landsmann* versus **Landskarte*). Hieraus können potentiell Ad-hoc-Bildungen in Sprachnotständen resultieren, deren literale Einbindung in selbst produzierten Texten hingegen gewisse Grenzen gesetzt sind.

Es darf als vorausgesetzt gelten, dass fortgeschrittene Lernende die systemimmanenten Wortbildungsregeln kompositorischer Zusammensetzungen in der Zielsprache bis zu einem bestimmten Maße kennen/beherrschen. Dadurch nicht eliminierte Verständnisprobleme beschreibt Blei wie folgt:

Unter dem Aspekt des Ausdrucks [...] wird dem Lerner zwar Sprachsystemwissen über die Wortbildungslehre im Deutschen vermittelt, jedoch verlangt die Bedeutungs- bzw. Inhaltsseite eine Ausdifferenzierung des Welt-, Kultur- bzw. Kontextwissens,

⁸⁶ Auch Mark Twain ließ in seinem oft zitierten Aufsatz über *Die schreckliche deutsche Sprache* (1878, nach: Klos 2011, 35) kein gutes Haar an jenen „alphabetische[n] Prozessionen“, die in jedem Text „majestätisch quer über die Seite marschieren“ und beklagte die Menge an Okkasionalismen, denen es zu verdanken ist, dass häufig nur die einzelnen Bestandteile im Wörterbuch aufgeführt sind.

denn nur so lassen sich die Bedeutungsunterschiede annähernd gleicher Formmerkmale erklären. (Blei 2012, 626)

Gerade unter dem Einfluss einer permanenten zielsprachlichen Immersion potenzieren sich Verständnisschwierigkeiten, die Blei anhand des Grundwortes *Markt* exemplifiziert. Das Wort interagiert in hoch unterschiedlicher Weise mit seinen Bestimmungsgliedern in den Beispielen *Weihnachtsmarkt*, *Fischmarkt*, *Flohmarkt* oder *Weltmarkt* (vgl. *ibid.*, 626f), da die extrahierte Bedeutung semantischen Verschiebungen unterworfen ist, „landeskundliche Kenntnisse [voraussetzt] und Sprachsystemwissen über temporale, lokale und funktionale Zwecke der Umschreibung jeweiliger Wortbedeutungen“ evoziert (*ibid.*, 627).⁸⁷

Hierauf muss der Fokus eines Neueintrags im personalisierten Wörterbuch liegen, da auf diesem Gefüge verschiedener semantischer Probleme auf Ausdrucksseite die meisten Verständnisschwierigkeiten beruhen. Wo bei *Simpliza* im Vergleich zu ausgangssprachlichen Äquivalenten semantische Überschneidungen zwar ebenso bis zu einem gewissen Grade variieren können, ist dem hier behandelten Wortbildungstypus gemein, dass auch innersprachlich durch die Justierung von Fugenelementen auf Formseite (ein weiteres Beispiel bietet *Krokodilsträne* vs. *Krokodilhaut*) und auf Basis der divergierenden Interrelationen zwischen Grund- und Bestimmungsglied auf Ausdrucksseite ebensolche semantischen Verschiebungen markiert werden können. Ein jüngerer Neologismus soll hierfür als Beispiel dienen.

Bei Video- und Computerspielen, deren Zielpublikum simple bzw. leicht zugängliche Spiele bevorzugt, spricht man seit einigen Jahren von *casual games*, zu Deutsch *Gelegenheitsspielen*. Kooperative und kollaborative Spielstrukturen bilden das Grundmuster, etwa bei Quiz- oder Simulationsspielen. Neben dem Fugen-s im deutschen Äquivalent ist die semantische Streuung des englischen Bezugswortes *casual* auffällig (*zufällig*, *gelegentlich*, aber gleichzeitig *zwanglos* oder *lässig* in prototypisch modischen Kontexten). Das daraus abgeleitete Derivat für die SpielerInnen selbst lautet nun *casual gamer* oder *GelegenheitsspielerInnen*. Da *Gelegenheit* aber nicht über eine ähnliche

⁸⁷ Wie einzelne Wörter schematische Restriktionen durch „Kasusrahmen und kognitiven Szenen“ auslösen und damit ganze Wortfelder tangieren, zeigt Vandermeeren (1998, 240-255; Zitat: 254) anhand deutscher Verwandtschaftsbezeichnungen. Identisch aussehende Komposita wie *Schwester-* und *Bruderpartei* belegen dies appliziert auf die Sprachproduktion. *Schwesterpartei* referiert auf eine Parteienverbindung, die eine unbestimmtere Ähnlichkeit markiert, da das Determinans relationale Verbindungen zu vielen anderen Grundwörtern wie *Schiff* oder *Mannschaft* eingehen kann. *Bruderpartei* hingegen bleibt aufgrund seines restringierten Kasusrahmens („*Land*, *Volk* und *Partei*“, Verwendung fand der Begriff innerhalb des sog. kommunistischen Ostblocks) in einem eingegrenzten Frame verhaftet, da „das Erstglied *Bruder* [auf] eine enge, freundschaftliche Verbundenheit“ hindeutet (*ibid.*, 252).

Bedeutungsbreite verfügt, generiert das aktivierte Konzept im abgeleiteten Rektionskompositum eine exozentrische Drittbedeutung: Auch SpielerInnen, die zwar keine *casual games* sondern sog., als Antonyme fungierende *core games* (komplexere Spiele, die auf das Langzeitvergnügen ohne MitspielerInnen abzielen) bevorzugen, können dieselben nur hin und wieder, also ‚bei Gelegenheit‘ spielen. Im Deutschen müsste insofern zwischen einer offenen und geschlossenen Begriffssetzung unterschieden werden, wobei die geschlossene (endozentrische) Verwendung umgekehrt auf ‚Gelegenheitsspieler-SpielerIn‘ referiert; ein so völlig ungebräuchlicher Okkasionalismus. Obwohl der etymologisch leicht nachvollziehbare Transfer transparent ist, verhindert die mangelnde semantische Interrelation der Glieder *Gelegenheit* und *Spieler* eine ebensolche auf ausschließlich morphologischer Ebene:

Unterscheidung nach semantischen/morphologischen Mustern	
<i>Gelegenheitsspieler</i> (engl.: <i>casual gamer</i>)	
I.) Geschlossene Verwendung (endozentrisch)	II.) Offene Verwendung (exozentrisch)
B besteht aus A; $N = N_1 + N_2$	A und B formen C; $N_1 + N_2 = N_3$
<pre> graph TD N1[N] --- sFE["-s- FE"] N1 --- N2[N] sFE --- G[Gelegenheit] N2 --- V[V] N2 --- Nsx[Nsx] V --- sp[spiel] Nsx --- er[er] </pre>	

Tab. 7: Geschlossene und offene Bedeutungsvariablen des Kompositums *Gelegenheitsspieler*

Scherer (2005, 113f) führt ein ähnliches Beispiel anhand der different interpretierbaren Wortbildungsherkunft von *Klavierspieler* aus. In diesem Fall kann weder durch eine „Wortgruppenanalyse“ noch durch eine „Wortstrukturanalyse“ nachgewiesen werden, ob ein Kompositum oder Derivat vorliegt (ibid., 114). Trotz desselben Grundwortes unterscheidet sich der *Klavier-* vom *Gelegenheitsspieler* jedoch auf semantischer Basis,

weshalb (wie dargelegt) das morphologische Konstrukt nicht zur letztgültigen Decodierung beiträgt.

Fraglos ist, dass Zusammensetzungen, bei denen ein hypotaktisches Gefüge die Segmentierung erleichtert, weitaus häufiger auftreten als die von der Forschung bevorzugt untersuchten Ausnahmen. Hieraus erwächst die im Anschluss zu postulierende Frage, wie ein personalisiertes Wörterbuch die Speicherung der unterschiedlichsten Strukturbeziehungen zu erlauben vermag, ohne gleichzeitig zu verwirren. (Eine direkte Adaption des ausgangssprachlichen Äquivalents bspw. erleichtert das Verständnis in vielen Fällen, während es in anderen die Bedeutung eher verdunkelt.) Bevor sich Kapitel 5.1.4 dezidiert dieser Frage widmet, greift das nachstehende Kapitel zwei exemplarische fremdsprachendidaktische Konzepte zur Vermittlung von Komposita im Fremdsprachenunterricht auf.

5.1.3 Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Konzepte

Bereits in Kapitel 5 wurde angerissen, dass bestimmte Vermittlungsmethoden, Aufgaben und Modelle von Sprachebene zu Sprachebene unterschiedlich zu beurteilen sind, wenn es um ihre ‚Verwertbarkeit‘ für die Struktur eines Modelleintrags im personalisierten Wörterbuch geht. So lassen sich nicht bei allen Wortbildungs-/Wortrelationstypen direkte Anschlüsse aus der Fremdsprachendidaktik extrapolieren. Rückschlüsse sind dennoch möglich und nötig. Die beiden nachstehend exemplarisch skizzierten Ansätze zählen zur Kategorie jener Konzepte aus dem Fremdsprachenunterricht, die keine direkte Adaption für das personalisierte Wörterbuch versprechen, dafür jedoch sowohl Möglichkeiten des didaktischen Umgangs mit dem linguistischen Konstrukt von Komposita aufzeigen, als auch Konsequenzen für den fortgeschrittenen Erweiterungswortschatzausbau. Wie diese beiden Pole zusammenhängen zeigt etwa Rak (1992, 235), die auf Basis einer Befragung „von fast 100 ausländischen Studierenden aus 29 Ländern“ eruierte, dass Einführungen in die Wortbildungsmuster des Deutschen im Unterricht mehrheitlich gewünscht werden, diese andererseits jedoch in Lehrwerken häufig gar nicht und wenn, dann zumeist nur „als lexikalisches Phänomen“ Behandlung finden. Dass dies der Komplexität des Gegenstandes nicht entspricht, wurde in den zwei voranstehenden Kapiteln skizziert. Fandrych und Thurmair (1994, 34) schließen sich dieser Kritik an und stellen dieselbe Diagnose „bei Spezialliteratur zur Wortbildung im DaF-Unterricht“. Bei der im Folgenden beleuchteten Arbeit

mit Motivationsmodellen (und der in Kapitel 5.1.3.2 thematisierten Vermittlung von Komposita mit Wortbildungsspielen) handelt es sich um methodische Konzepte, um diese Lücke in der Unterrichtspraxis zu schließen.

5.1.3.1 Lernen mit und Denken in Motivationsmodellen

Die Entschlüsselung gesteuert eingeführter kompositorischer LE anhand eines Bedeutungskontinuums in Form von Motivationsmodellen ist eine Option, um neben der „semantisch-linguistischen Beschreibung von K[omposita] auch deren konzeptuelle Repräsentation in Betracht [zu] ziehen“ (Rak 1992, 235). Ursprünglich Anwendung fand das Konzept im fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht. Rak – deren Schlüsse nachfolgend skizziert werden – entlehnt das Lehr- und Lernverfahren u.a. bei Reinhardt (1988). Da Fachlexik „selbst für den Spezialisten eines relativ engen Fachgebietes nur bedingt erfaßbar“ ist und gleichzeitig die Bedeutungen einzelner Komposita etwa durch „Demotivierung“ und schwankende „Kontextabhängigkeit“ wortimmanent häufig undurchsichtig bleiben, sollen Motivationsmodelle helfen, appliziert auf den jeweiligen Fachwortschatz transparente Zugänge zu den dort gebräuchlichen Wortbildungsmustern zu legen (Rak 1992, 65). Neben der ausgeführten Verbindung von Syntax und Lexikon, die die Decodierung von Komposita ermöglichen, macht sich das Konzept den Umstand zunutze, dass die Verarbeitung parallel „auch von bestimmten Denkaktivitäten sowie (sprach)psychischen Fähigkeiten des Sprachbenutzers ab[hängt]“, etwa dem Abstraktionsvermögen oder Assoziationskompetenzen (ibid., 236). Ein Blick auf die konkreten semantischen Kontinua zeigt, dass Motivationsmodelle nicht nur an das fachsprachliche Vorwissen appellieren und dieses aktivieren, sondern ein solches Vorwissen konstitutiv voraussetzen. Bei Rak sind dies etwa polnische Studierende des Deutschen mit Kenntnissen der Mechanik. In einer Übung sollen Komposita mit dem Segment {motor} in eine Liste von sechzehn Motivationsmodellen eingeordnet werden, von „Motor + Bestandteile (des Motors)“ bis „Motor + Rolle (des Motors)“ (ibid.).

Obwohl es Anzeichen dafür gibt, dass die Übung sowohl die inzidentelle Entschlüsselung als auch die lexikalische Speicherung begünstigt (ibid., 238), ist eine Umsetzung in personalisierten Wörterbüchern nicht denkbar. Neben offensichtlichen Makeln wie der Bandbreite möglicher Fachgebiete, für die spezifische Motivationsmodelle als Vorauswahl angeboten werden müssten, liegt dies an der

möglichst viele Sprachebenen tangierenden Konzeption eines personalisierten Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.5 und 3.6). Da Lernende auf Grundlage ihrer individuellen Relevanzeinstufung eigenständig einen Erweiterungswortschatz x ausbauen, muss ein solches Programm die syntaktischen und semantischen Wortaspekte sowie deren außersprachlichen Bezugsreferenten einzutragen erlauben, und gleichzeitig leicht navigierbar bleiben. Nun nicht Kompositabildungen sondern alle vertikalen und horizontalen Sprachebenen meinent, kann eine Anbindung zu Varietäten oder anderen Wortrelationen die Eingrenzung eines Lexems erleichtern. Auch muss durch die Vorauswahl ‚Kollokation‘ (auf vertikaler Wortbildungsebene, siehe Tab. 4, Kapitel 3.6) gewährleistet bleiben, dass alle Arten im Spektrum kompositorischer Wortbildungen auf Basis derselben Oberflächengestaltung eingetragen werden können; von transparenten Substantivkomposita wie *Tischlampe* bis hin zu komplexeren Konstruktionen aus bspw. fachsprachlichen (*Nutzenziehmaschine*) oder anderen Varietäten (vgl. Kapitel 6). Motivationsmodelle im Erwerbskontext der Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.4) engen diese Komplexität zu sehr auf einen Teilaspekt ein und dienen eher dem gesteuerten Unterricht. Ähnlich verhält es sich mit Wortbildungsspielen, wie nachstehend ausgeführt wird.

5.1.3.2 Komposita in Wortbildungsspielen

Wortbildungsspielen wird im Fremdsprachenunterricht die Eignung beigemessen, die semantischen Beziehungen und morphologischen Kombinationsregeln der Komposition spielerisch zu erproben. Blei (2012) schlägt zu diesem Zweck einen Bogen zwischen verschiedenen (teils demotivierenden, weil undurchsichtigen) Formmerkmalen und literarisch-ästhetischen Aspekten von Substantivkomposita. Aus besonders vielen Teilgliedern bestehende Mehrfachkomposita könnten etwa durch ad-hoc gebildete Kombinations- und Umstellungsspiele durchleuchtet werden (vgl. *ibid.*, 628) und so das Aufspüren von Bedeutungsnuancierungen und verschiedenen Ausformungen von Fugenelementen begünstigen. Ähnliches gilt für Lückentexte, da „die Fähigkeit antizipierenden Lesens/Verstehens“ (*ibid.*) eintrainiert wird.⁸⁸

⁸⁸ Parallel sensibilisieren derlei Übungen für Schwierigkeiten im Hör- und Leseverstehen, aus denen in der Praxis durch nicht diskriminierte Fugenelemente oder Morphemgrenzen Verständnislücken resultieren können.

Auch die verschiedenen Schreibweisen von Komposita (namentlich durch Bindestriche, Binnenmajuskeln und Spatien; vgl. hierzu *ibid.*, 629) reihen sich auf Seiten der Formmerkmale ein und erlauben durch ihre unterrichtliche Behandlung eine Sensibilisierung, lange bevor Fortgeschrittene im Land der Zielsprache vor einem *Super Markt* stehen oder eine *BahnCard* erwerben möchten. Zudem erfassen Wortbildungsspiele verschiedene andere Optionen der Neuwortbildung, etwa Akronyme und Abkürzungen. So kommt es oftmals zu Verschränkungen: Einerseits liefern Akronyme auf Basis medial tradierter „sprachökonomischer Trends“ (*ibid.*, 630) gegenwartssprachliche Perspektiven auf die Zielsprache. Gleichzeitig speisen sich viele Beispiele aus ursprünglichen Mehrfachkomposita und erlauben somit andererseits Einblicke in die verschiedenen formalen Schreib- und Aussprachemöglichkeiten (vgl. z. B. *BAföG* vs. *BGB*).⁸⁹ Ähnlich verhält es sich mit toponymalen Abkürzungen, die mal als Staatsname (*DDR, USA*), dann wieder als salopp-sprechsprachliche Ableitung (*Meck-Pomm*) fungieren. Durch die Erfindung neuer Akronyme im Unterricht findet zudem eine Einübung unterschiedlicher phonetischer Realisierungen statt, da einige „nie als Initialwort [...] (MWST), andere als Vollwort (Nato, TÜV, Radar, GUS), manche in Alphabetschrift (ADAC) und wieder andere kombiniert (KFOR, E-Mail)“ ausgesprochen werden (*ibid.*).

Stärker im Bereich des fortgeschrittenen Erwerbs verortet sind Erkennungsübungen stilistischer Figurationen; etwa Chiasmen (*Klangfarbe – Farbklang*), die Decodierung von Neologismen oder das Spiel mit Anagrammen (vgl. *ibid.*, 633f). Analog zum Erstsprachenerwerb spricht Poethe Wortbildungsspielen dieser Art die Funktion zu, inzidentell „beim Spielen mit Wortbausteinen etwas über die Gesetze der Sprache“ zu lernen (2002, 26).

Es liegt auf der Hand, dass phantasievolle Wortbildungs- und Kombinationsspiele, Lückentexte und kontrastive Übungen ungeeignet für ein personalisiertes Wörterbuch sind, da es die Speicherung einzelner Lexeme auf allen Sprachebenen erlauben soll. Zudem darf vorausgesetzt werden, dass das Phänomen als solches bereits Teil des fremdsprachdidaktischen Curriculums war und auf Fortgeschrittene infantilisiert wirken könnte. Damit ist zwar nicht gesagt, dass Lernende nach Definition der hier

⁸⁹ Gesetze bieten ein produktives Feld an Beispielen, da diese stets via Abbrivatur eine alternative Verkürzung des kompositorischen ‚Kurztitels‘ erhalten. Als Vergleich dient das mecklenburg-vorpommerische *Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz* von 2000 und dessen Abkürzung RkReÜAÜG M-V (Beispiel nach Poethe 2002, 34).

postulierten Zielgruppe (siehe Kapitel 2.4) keinerlei Probleme bei der Entschlüsselung verschiedener kompositorischer Zusammensetzungen hätten. (Ganz im Gegenteil wurde darauf verwiesen, dass gewisse Spielarten auf semantischer und morphologischer Ebene auch für MuttersprachlerInnen nicht ohne entsprechendes Kontext- und/oder Weltwissen erkannt werden.) Bei einem personalisierten Wörterbuch, das die Gestaltung des persönlich für relevant empfundenen Erweiterungswortschatzes völlig in die Hand des Lernenden legt, sind sie jedoch fehl am Platz. Nicht die verschiedenen Wortbildungsarten (und Varietäten) sollen sprachsystemisch erprobt, sondern das lexikalische Inventar auf Basis dieser systematischen Binnenklassifizierung strukturiert ausgebaut werden.

Was sich aus den exemplarischen Vorschlägen zur didaktischen Aufarbeitung kompositorischer Phänomene jedoch entnehmen lässt, ist die raumgreifende Sensibilisierung für das Problemfeld in seiner Gesamtheit. Da sich dieses außerhalb des Grundwortschatzes und auf Basis einer zielsprachlich geprägten Umgebung noch steigert, muss darüber nachgedacht werden, in welchem Umfang eine strukturierte und metasprachliche Typologie Teil von personalisierten Wörterbüchern sein kann bzw. sein sollte. Ebendies ist Gegenstand des Folgekapitels.

5.1.4 Der Eintrag von Komposita ins personalisierte Wörterbuch

Ein personalisiertes Wörterbuch (bzw. dessen Oberflächenstruktur) muss die systematisierte Einspeicherung anhand einer möglichst simplen Zuführung zu der decodierten Sprachebene erlauben. Komposita als solche zu erkennen ist für Fortgeschrittene vergleichsweise leicht.⁹⁰ Komplexer nimmt sich bei Wortzusammensetzungen die Frage aus, inwiefern deren Speicherung *als* Kompositum die Memorierung im Erweiterungswortschatz fördert. Basierend auf den skizzierten linguistischen und fremdsprachendidaktischen Forschungsergebnissen lassen sich einige grundsätzliche gestalterische Parameter postulieren.

Trotz der linguistischen Kontroverse um die Zuordnung der Wortbildungsart zu Teilaspekten der Semantik (z. B. in Koordinationsverhältnissen), Syntax (Monosemie oder attributive Kombinationsmöglichkeiten) bzw. deren Bündelung zur

⁹⁰ Auf dieses Problemfeld wird bei den verschiedenen, exemplarisch dargelegten Abweichungen zur Standardvarietät in den Kapiteln 6.1 („Nationale Standardvarietäten“) und 6.2 („Dialekte“) zurückzukommen sein.

kontextbezogenen Pragmatik bleiben Komposita primär ein morphologisches Phänomen. Dies gilt zumindest lernerperspektivisch und rekurriert auf basale Verständnisschwierigkeiten im Sinne Bernsteins (1984). Durch Einsicht in die innerwörtliche Struktur, transparent gemacht durch das Erkennen von Bestimmungs- und Grundwort, Fugenelementen und den involvierten Wortarten, werden zwar nicht alle Sonderfälle berücksichtigt. Ohne Kenntnis dieser Konstanten jedoch bleibt die LE nebst Bedeutung weit häufiger undurchsichtig, selbst wenn die (z. B. morphologische) Komplexität geringer ausfällt, als in den besagten Sonderfällen.

Eine grundsätzliche Vorkenntnis in die Muster der deutschen Wortbildung im Allgemeinen und den Gesetzmäßigkeiten der Komposition im Besonderen darf vorausgesetzt werden, obwohl deren Aufbereitung im Fremdsprachenunterricht von den LernerInnen teilweise bemängelt wird (vgl. z. B. Rak 1992, Fandrych et al. 1994). Um eine Überforderung ebenso zu verhüten wie eine Infantilisierung, sollten die im personalisierten Wörterbuch verwendeten metasprachlichen Bezüge betont allgemeinsprachlich gehalten, gleichzeitig grammatikalische und morphologische Einführungen durch Zusatzinformationen außerhalb des eigentlichen Wörterbuches optional *tutorisch* angeboten werden (vgl. Kapitel 3.6). Die synchrone Einbindung der aufgelisteten morphologischen Grundinformationen könnte durch das folgende Schema gewährleistet werden. Als Beispiel fungiert die LE *Schmerzensgeld*:

Erstglied	(Fuge)	Zweitglied	Glieder hinzufügen
<i>Schmerz</i> (Substantiv)	<i>-ens</i>	<i>Geld</i> (Substantiv)	
[Bedeutung hinzufügen]			

[Bedeutung in der Muttersprache]

Abb. 4: Exemplarische schematische Einspeicherung des Kompositums Schmerzensgeld ins personalisierte Wörterbuch

In der untersten Zeile kann fakultativ eine exozentrische Drittbedeutung hinzugeschaltet werden. Worauf die Notwendigkeit einer solchen Zusatzinformation fußt, ist zunächst

zweitrangig. Erst im umgekehrten Fall wird deutlich, weshalb ein personalisiertes Wörterbuch zunächst prototypische Fälle berücksichtigen sollte. Komposita wie *Bilderrahmen* oder *Tischdecke* speisen ihre intersprachliche Transparenz primär aus dem Äquivalent in der Ausgangssprache, da die Gegenständlichkeit der Einzelglieder den Alltagsbereich tangiert und deren lexikalische Grundkonstituenten zumindest passiv bekannt sind.⁹¹ Dadurch bleibt Lernenden bei Wörtern wie *Schmerzensgeld* freigestellt, ob sie eine Drittbedeutung benötigen oder nicht.⁹² Ein niederländischer Rechtswissenschaftler in Aachen wird davon mutmaßlich nicht Gebrauch machen, eine polnische Agrarwissenschaftlerin, die beim Fahrradfahren in der Hamburger Innenstadt von einem Auto erfasst und leicht verletzt wurde, womöglich schon. Sprachliche Interferenzen und soziale wie regionale Parameter der individuellen Interessenslage ersetzen sodann die für Laien undurchsichtige semantische, syntaktische und pragmlinguistische Typologienauffächerung. Diese sollte Teil der ausgelagerten tutoriellen Zusatzinformationen sein, auf die jederzeit via internem Link zugegriffen werden kann.

Der Ansatz folgt der Prämisse, lexikalisch gewendet durch eine Simplifizierung der Oberflächengestalt die in den voranstehenden Kapiteln beleuchteten Ausnahmen als solche zu behandeln, um so die linguistisch ‚spannenderen‘ Sonderfälle indirekt nicht zur Regel zur erklären. Durch die morphologische Auffächerung von LE werden so die meisten Verständnisprobleme aufgenommen und transparent, wie einige zunächst problematisch anmutende Komposita verdeutlichen:

- Die semantische Differenzierung zwischen *Bombenstimmung/Bombenerfolg* und *Bombenexplosion/Bombeneinschlag* (vgl. Bernstein 1984, 112) löst sich durch die in Klammern gestellte Zusatzinformation in der zweiten Zeile auf.⁹³

⁹¹ Der für das ausgangssprachliche Wort ausgelagerte Bereich sollte sich außerhalb der morphologischen Gliederung, jedoch im selben visuellen Blickfeld befinden. Dadurch wird die für Komposita charakteristische komplexere morphologische Binnenstruktur semantischen Fragen vorangestellt.

⁹² Ist dies erforderlich, könnte dieselbe nach Konsultation eines rechtswissenschaftlichen Fachbuchs z. B. ‚Strafzahlung für immaterielle Schäden des Schuldigen an den Kläger‘ lauten.

⁹³ Ob nun linguistisch korrekt *Halbsuffix* und *Bestimmungswort* unterschieden werden müssen (vgl. Bernstein 1984, 112), hängt von den metasprachlichen Kenntnissen der AnwenderInnen ab und der deswegen präferierten Typologie. Nichts spräche dagegen, stattdessen vage von Adverbien oder Adjektiven zu sprechen und nur bei näherem Interesse für das Inhaltsfeld *Bombe* ein eben solches innerhalb des personalisierten Wörterbuchs vernetzt anzulegen. Entscheidender ist zunächst die Erkenntnis, dass sich die Bestimmungsglieder überhaupt unterscheiden. In einer non-idiomatischen Verwendung besäße sonst das Wort *Bombenerfolg* eine gänzlich andere Bedeutung.

- Bei einem Kompositum wie *Luftmotor*, dessen Motivationsmodelle „mehr oder weniger voneinander“ zwischen den Polen „Träger (der Energie)“ bzw. „die Energie (des Trägers)“ pendeln, wird die Entscheidung dem/der Lernenden überlassen (Rak 1992, 236). Abhängig vom perzeptiven Verwendungskontext lösen Vernetzungen zur Varietät der Fachsprachen oder das Rekurren auf die Ausgangssprache wesentlich leichter semantische Verdunklungen.⁹⁴ Mankos dieser Simplizität gerieren zum Vorteil, da der/die Lernende ohnehin am besten selbst einzuschätzen vermag, weshalb ein Lexem relevant für den individuellen Erweiterungswortschatz ist.
- Ähnliches kann für das von Blei ausgeführte Problemkonglomerat identischer Grundwörter mit unterschiedlicher semantischer Aufladung (dort anhand des Beispiels *Markt*) postuliert werden (2012, 626f). Wo sie „landeskundliche Kenntnisse und Sprachsystemwissen über temporale, lokale und funktionale Mittel zum Zwecke der Umschreibung der jeweiligen Wortbedeutung“ für basal erklärt (ibid., 626), um Felder wie *Weihnachtsmarkt*, *Fischmarkt* und *Weltmarkt* adäquat aufzufächern, dürfte sich die proklamierte Dramatik in der Realität weniger komplex ausnehmen. Dies liegt nicht zuletzt am fortgeschrittenen Status der Zielgruppe und der Tatsache, dass derlei Themenfelder in aller Regel eben nicht als Cluster kennengelernt werden und en passant an bereits verfügbares Wort-, Welt- und landeskundliches Wissen anschließen. Wo kulturelle Voreinstellungen konzeptionelle Lücken in bekannte Muster reißen, muss nicht die Komposition alleine ausschlaggebend für Verständnisschwierigkeiten sein. Egal ob verknüpft mit den Gliedern *Umzug*, *Kamelle*, *Fest* oder *Kostüm*: Ohne Kenntnis des Bestimmungsgliedes *Fasching* bleiben die potentiellen Komposita trotz ihrer unterschiedlichen inneren Komplexität unklar, ohne dass dies der Wortbildungsart selbst ‚angelastet‘ werden kann.

Generell gilt, dass – sobald die von der morphologischen Ebene abgetrennte Schaltfläche ‚Bedeutung Muttersprache‘ kein semantisch eindeutiges Ergebnis hervorzubringen verspricht – der Zusatzbedeutungsfläche in Spalte 3 diese Aufgabe zukommt. So bleibt gewährleistet, dass sowohl wortinterne kompositorische Irregularitäten durch Monosemie, attributive Kombinationsmöglichkeiten oder semantische Vagheit etc.

⁹⁴ Aufgrund der erwähnten fachsprachlichen Referenz wäre so denkbar, dass die Verständnisproblematik gar nicht Teil der hochfrequenten Einzelglieder *Luft* und *Motor* und damit unabhängig von ihrer Kompositionalität entstehen, sondern vom Lernenden entsprechend erkannt und von vornherein als Inhaltsfeld der z. B. gerade gehörten Vorlesungsreihe an anderer Stelle gespeichert werden.

aufgelöst werden können, als auch solche Fügungen, die auf morphologischer Ebene regelhaft sind, jedoch andere, z. B. interkulturelle Fallstricke bereithalten: etwa von geschmückten Wagen geworfene Bonbons auf Zuschauer eines *Faschings(um)zugs*. Ein linguistisch aufgeschlüsselt kompliziert zu klassifizierendes Kompositum wie *Klavierspieler* kann so (z. B. unter Rückgriff auf die Ausgangssprache) weitaus leichter zu entschlüsseln sein, als *Karnevalskamelle*. Genau dieser Diskrepanz trägt der Vorschlag Geltung. Hieran wird obendrein deutlich, weshalb sich in der dritten Spalte die typologische Zuschreibung ‚Drittbedeutung‘ verbietet. So bleibt das Modell beiderseits für Komposita wie *Riesen-Fruchtzweige* offen, dessen Dechiffrierung ohne Rückgriff auf Metasprache durch das simple Hinzufügen eines Bildes wesentlich einprägsamer ist, als auch für die oben ausgeführten exemplarischen Problemfälle.⁹⁵

Vor diesem Hintergrund relativieren sich als strittig eingeordnete Komposita wie *Gelegenheitsspieler*. Tritt ein solches Wort in Relevanzrang, dürfen subkulturelle Vorkenntnisse vorausgesetzt werden. MuttersprachlerInnen werden jene Feinheiten der semantischen Unterscheidungen mehrheitlich ebenso wenig kennen; tun sie es doch, liegen Verständnisschwierigkeiten nicht auf einer konzeptionellen Ebene. Das Metier ist bekannt, dadurch wesentlich und die innerwörtlichen Bedeutungsdivergenzen interessant. Zur Verknüpfung im mentalen Lexikon stehen dann womöglich viele weitere Fachbegriffe der ‚Videospielsprache‘ zur Verfügung, die das Vernetzen in der Zielsprache erleichtern. In solchen Fällen wäre keine Einspeicherung als Kompositum ratsam, sondern innerhalb des auszubauenden Inhaltsfeldes (vgl. Kapitel 5.5.1). Auch die vertikale Verknüpfungsoption mit der jeweils entsprechenden Varietät bleibt möglich. Dasselbe gilt für monosemische Zusammensetzungen in einer geschlossenen Auslegung. Während *Zinsswap-Operation* – sofern aus kulturellen, sozialen oder beruflichen Parametern individuell bedeutsam – automatisiert zur Verknüpfung mit fachsprachlichen Termini einlädt, wäre im Fall von *Riester-Rente* die Hinzufügung der exozentrischen Bedeutung in Spalte 3 denkbar.

Ein personalisiertes Wörterbuch, das den Ausbau des persönlich für relevant eingestuften Erweiterungswortschatzes allein in die Hand der AnwenderInnen legt, ist

⁹⁵ Morphologisch komplexere Komposita, deren Einspeicherung sich aus subjektiven Parametern wie Länge, unbekanntem, aber mutmaßlich nur innerhalb der Zusammensetzung relevanten Einzelgliedern (*Salweide*) oder ‚verwirrenden‘ Fugenelementen speisen (*Landsmann, Landkarte*), bleiben so vorgeordnet.

aufgrund der unterschiedlichen Sozialisations- und Kulturformen, der divergierenden Interferenzen und Gründe für die Anwendung des Deutschen als Fremdsprache angehalten, trotz der linguistischen Kontroversen und Typologien dem Credo zu folgen, Bedienoberflächen eher zu einfach als zu komplex zu designen. Möchte man dies kritisieren, so am ehesten anhand der verschiedentlich angeschnittenen Grundfrage, ob und weshalb Komposita *als* Komposita zum Teil des Erweiterungswortschatzes zählen. Manche der in den nachfolgenden Kapiteln behandelten lexikalischen Schichtungen des Deutschen werden diese Frage dahingehend klären, als dass sie alternative Einspeisungsmöglichkeiten bieten und Wortzusammensetzungen in ihrer prototypischen Form – lang, reich an Fugenelementen, gespickt von verschiedenen Wortarten – den Platz räumen. Dies gilt z. B. auch für die im nächsten Kapitel untersuchten Synonyme, wie etwa *Pomeranze* und das gleichbedeutende, mehrgliedrige Kompositum *Billardqueuespitze* andeuten.

5.2 Synonyme

5.2.1 Synonyme als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus

Synonyme sind geradezu prädestiniert, in Grundwortschatzregistern keine Berücksichtigung zu erfahren. Warum auch, sollen solche Listen doch eine sprachliche Grundlage zur Bewältigung von „gesellschaftlich-essentiellen Situationen“ im Alltag darstellen (Kühn 1979, 60). Ogdens Ansatz eines BASIC-English fußte nicht zuletzt auf der Vorstellung, durch Sprachkombination nur auf ein absolut reduziertes Mindestvokabular zurückgreifen zu müssen (vgl. Kapitel 4.2). Bei der methodischen Auswahl der Grundwörter von ‚Zertifikat Deutsch‘ besteht das Ziel der Liste in der Darlegung eines „funktionsfähigen Grundbestand[s] an Ausdrucksmöglichkeiten in der Alltagskommunikation“ (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache 1977, 128). Dabei spielt die Definition der ‚Alltagskommunikation‘ eine tragende Rolle, wird diese doch durch eine Betonung von Wörtern der „mündlichen und schriftlichen überregionalen Standardsprache“ definiert (Krohn 1992, 48). Damit fallen eine ganze Reihe tatsächlicher alltagssprachlicher Verwendungen aus dem Register. *Geld* etwa ist Teil der Liste, aber nicht bedeutungsähnliche LE wie *Moneten*, *Schotter* oder *Kies*. Die Benutzung eines bestimmten Wortes an Stelle einer synonymen Alternative kann Stilebenen markieren, auf den Verwendungskontext hindeuten und dialektal wie soziolektal gefärbt sein. Da Grundwortschatze per se „einen rationell-ökonomischen Spracherwerb“ bezwecken und eine „Bereitstellung desjenigen lexikalischen Basisinventars“ verfolgen, „das als materiale Grundlage in Äußerungen aktualisiert wird“, sind Synonymkenntnisse der zielsprachlichen Lexik direkt mit den individuellen Bedürfnissen des Fortgeschrittenen verquickt (Kühn 1979, 60).

Zusammen mit Hyponymen und Antonymen zeichnen sich Synonyme durch ihren paradigmatischen Beziehungscharakter zu anderen Wörtern aus (vgl. Bohn 2000, 21). Werden die beiden zuerst genannten semantischen Relationsarten jedoch nicht grundsätzlich aus dem Grundwortschatzerwerb ausgeklammert, da etwa Antonyme wie *warm* – *kalt* oder die subordinale Beziehungen von Farben eine entsprechend strukturierte Vermittlung erfahren⁹⁶, gestaltet sich dies bei Synonymen aus den oben

⁹⁶ Damit gemeint sind nach Themenfeldern sortierte Lehrwerke und Übungsbücher, in denen das lexikalische Inventar anhand bestimmter Spektren vermittelt wird. Im Kurs- und Übungsbuch *Ja genau! A2/Band 1* (Böschel, Giersberg & Hägi 2010, 66) erfährt der/die LernerIn in Lektion 7 ‚Sport‘ bspw. unmittelbar die Bezeichnungen verschiedener Sportarten, in diesem Fall: *Fußball*, *Schwimmen*,

genannten Gründen komplizierter. Bei dieser Feststellung muss jedoch zwischen Grundwortschatzlisten und dem institutionalisierten (Anfangs)Unterricht unterschieden werden. So konstatiert Haderlein, dass „[s]emantische Aspekte [...] bei der Arbeit mit zentralen Wortschätzen lange Zeit“ vernachlässigt wurden und skizziert anschließend die „semantische Wende“, die in der Grundwortschatzforschung nach den auch hier dargelegten Debatten um ihre methodische Konzeption Einzug gehalten haben (2005, 9). Gemeint sind die Konzeptionskriterien des ‚kommunikativ-pragmatischen‘ Ansatzes und „die Frage, ob das Lexem Teil eines Themas ist, das in der Kommunikation eine zentrale Rolle spielt“ (ibid., 12f). Semantische Beziehungen, wie sie hier in Form von Hyponymen, Antonymen und Synonymen eingeführt wurden, jedoch auch Kollokationen, Syntagmen, Idiome, Wortfamilien, Inhaltsfelder usw. betreffen, werden

jedoch nicht konsequent in allen Bereichen der Arbeit an einem Grundwortschatz hineingetragen. Speziell die Tatsache, dass die Art der Darstellung alphabetisch-semasiologisch orientiert bleibt und Bedeutungsstrukturen innerhalb eines Grundwortschatzeintrags und Vernetzungen zwischen Grundwortschatzeinträgen vernachlässigt, führt nach Kühn ((1990), 1358) zu letztlich unbefriedigenden Ergebnissen. (ibid., 13)

Diese Problematik betrifft die Darstellungsweise von Lemmata in einer Wortliste und tangiert somit zugleich die Vernetzung von Wörtern im mentalen Lexikon (vgl. Kapitel 3.4), deren Einbezug bei der mehr oder weniger autonomen Wortschatzarbeit im fortgeschrittenen Bereich hohe Bedeutsamkeit genießt und für die Konzeptionskriterien eines personalisierten Wörterbuchs unmittelbar von Belang ist. Für die Darstellung des funktionalen Aufbaus eines Grundwortschatzes war das Problem bis hierhin vernachlässigbar, da deren Beschaffenheit als Relationseinheit im Paradigma ‚Grundwortschatz → Erweiterungswortschatz → Gesamtwortschatz‘ fokussiert wurde (vgl. hierzu Kapitel 3.3 und 4.2). Aus genuin semantischer Sicht sind Synonyme für Lernende jedoch von besonderer Komplexität und bilden einen Teil der Wortrelationsebenen, die konzeptionell für das personalisierte Wörterbuch vorgeschlagen werden. Woher diese Komplexität aus linguistischer Perspektive rührt, wird im nachstehenden Kapitel unter Berücksichtigung der daraus erwachsenden fremdsprachendidaktischen Herausforderungen für Lernende aufgefächert.

Basketball, Volleyball, Tanzen, Fahrrad fahren, Schach, Laufen und Kampfsport. Diese lexikalische Clusterung wird in der Regel nicht metasprachlich durch die Termini *Subordination* oder *Hyponymie* begleitet, ist aber – im Gegensatz zu Synonymen – ganz natürlich strukturgebend für viele, wenn nicht die meisten Lehrwerke.

5.2.2 Synonymie: Linguistischer und fremdsprachendidaktischer Problemaufriss

Als problematisch muss zunächst die definitorische Erfassung von synonymischen Beziehungsstrukturen zwischen LE betrachtet werden, da absolute Synonymie, also die in jeder Varietät und jedem syntaktischen Gefüge gegebene Substituierbarkeit eines Lexems x durch y, nur in den seltensten Fällen vorliegt. Linke, Nussbaumer und Portmann verdeutlichen das Phänomen anhand einer Semanalyse, in der fünfzehn „Kandidat[en] für ein Synonymen-Paar“ anhand ihrer Einordnung in verschiedene Sprachebenen überprüft werden (2004, 170).⁹⁷ Gezeigt werden nachstehend die ersten fünf Beispiele, wobei ‚-‘ eine Übereinstimmung, ‚+‘ ein unechtes Synonym und ‚?’ eine idiolektal bedingte Unsicherheit der AutorInnen symbolisiert:

	regional	fachspr./ gemein- sprachl.	sozio- lektal	Stil/ Textsorte	‚sprachl. Sehweise‘	Kolloka- tion
1) <i>anfangen,</i> <i>beginnen</i>	–	–	–	–	–	–
2) <i>verstehen/be-</i> <i>greifen</i>	–	– (?)	– (?)	– (?)	– (?)	–
3) <i>Möhre/Rübe</i>	+	– (?)	–	–	–	–
4) <i>Metzger /</i> <i>Fleischer /</i> <i>Schlächter /</i> <i>Fleischhauer</i>	+	–	–	–	–	–
5) <i>erhalten /</i> <i>bekommen /</i> <i>kriegen</i>	+ (?)	–	– (?)	+ (?)	–	+

Tab. 8: Exemplarische Semanalyse (verkürzt nach Linke et al. 2004, 170)

Synonymie in „reiner Form“ ist die Ausnahme (ibid., 171). Für den Wortschatzerwerb zieht das Konsequenzen nach sich: So wird an den Beispielen ersichtlich, dass Synonyme nicht alleine auf einer Wortbildungs- und Wortrelationsebene betrachtet werden können. Das Verstehen und Missverstehen einzelner LE beruht verstärkt auf der Beherrschung oder Nicht-Beherrschung der gerade aktiven Sprachebene. Dass dies auch für

⁹⁷ Dabei gestehen die AutorInnen ein, dass die getroffenen Einschätzungen ihren „süddeutsch-schweizerischen Standpunkt verraten“ – ergo die relative Subjektivität illustrieren, die abhängig von sozialen, regionalen und sprachlichen Varianten stets mit der Interpretation von Synonymen einhergeht (Linke et al. 2004, 170).

MuttersprachlerInnen gilt, verdeutlicht die hohe Zahl an Unsicherheiten (,?‘) in der oben stehenden Semanalyse. Gleichzeitig wird dadurch unterstrichen, dass die Relevanz eines Synonyms hochgradig von den Lernzielen abhängig ist: Ein Muttersprachler, der des Rheinfränkischen nicht mächtig ist, würde zunächst stutzen, wenn er von einer Sprecherin des besagten Regiolekts auf eine *gelbe Rübe* [ˈgɛlvə ˈryvə] eingeladen wird.⁹⁸ Für viele germanophonen SprecherInnen wird diese lexikalische Abweichung der *Möhre* / *Karotte* / *Rübe* nie von Belang sein. Zieht man jedoch z. B. in den Odenwald – unabhängig ob als Mutter- oder FremdsprachlerIn – kann diese Relevanzeinschätzung eine Neujustierung erfahren, wie Akkomodationsbewegungen belegen. Hier gilt es wiederum zu unterscheiden zwischen dialektalen Synonymen und den Besonderheiten „territoriale[r] Dubletten“ (Kessel et al. 2010, 170f).⁹⁹

Die hier konstatierten Rückschlüsse zeigen erneut die postulierte Durchlässigkeit zwischen der Wortbildungs-/Wortrelations- und varietätsspezifischen Ebene. Synonyme belegen, dass Sprachbeherrschung und kommunikative Relevanz bei Lernenden von beiden Klassen abhängen. Dasselbe gilt natürlich auch für Sprachstruktur Aspekte einer Ebene, z. B. Kollokationen (vgl. Beispiel 5): Man kann „*einen Brief bekommen/erhalten*“, einen *Schnupfen* jedoch ausschließlich *bekommen* (Bußmann 2002, 674; vgl. zudem Kapitel 5.5.2).

Ähnlich wie bei Kompositabildungen existiert eine Divergenz zwischen dem alltagssprachlichen Gebrauch von Synonymie (bzw. den damit verknüpften kognitiven Vorstellungen) und der sprachwissenschaftlichen Kontroverse, die sich als Teil der Semantik um das Thema strickt. Gäbe es eine flächendeckende Zahl sich polar überschneidender Synonyme im Sinne „uneingeschränkter Vertauschbarkeit“ (Gauger 1972, 31), ließe sich aus linguistischer Perspektive zur Synonymie an sich „nichts weiter bemerken“ (ibid., 9). Die in der Synonymik vertretenen Ansätze zur typologischen Auffächerung von bedeutungsgleichen oder ähnlichen LE stehen in einer langen Traditionslinie der deskriptiven Linguistik.¹⁰⁰ Wenn nun Fäden dieses Kaleidoskops

⁹⁸ Vgl. zur divergenten Realisierung von *Möhre* im hessischen Sprachraum Friebertshäuser & Dingeldein 1988, Karte 64.

⁹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 6.1 und 6.2 zu nationalen Standardvarietäten bzw. Dialekten des Deutschen.

¹⁰⁰ Paradigmatische Zugänge lexikalischer Interdependenzen neueren Datums liefert Murphy (2003), eine korpuslinguistische Analyse verschiedener Bedeutungsrelationen mit deutschen Referenztexten Marková (2012). Mit Bartels (1995) liegt ein Versuch vor, die verschiedenen Stufen semantischer Überschneidung nicht nur kommunikations-intuitiv zu erfassen, sondern dadurch auch für den Sprachlern- und Sprachlehrbereich zugänglich zu machen. Auf diesen Ansatz wird in Kapitel 5.2.4 rekurriert. Cruse (2000)

verschiedener Forschungsblickwinkel aufgegriffen werden, so soll dies mit dem Ziel geschehen, Zugänge für die Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen und der autonomen Speicherung von Synonymen im personalisierten Wörterbuch im Besonderen zu öffnen. Ein ideengeschichtlicher Forschungsbericht ist an dieser Stelle weder möglich, noch zweckdienlich. Im Fokus steht die von Harras auf den Punkt gebrachte „kommunikative[...] Grunderfahrung, daß wir ‚dasselbe‘ – was auch immer das heißen mag – in unterschiedlicher Weise, d.h. mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln ausdrücken können“ (1996, 203). Welche Komplikationen aus diesen ‚Erfahrungen‘ für Sprachlernende der hier postulierten Zielgruppe resultieren, ist daher die zentrale Ausgangsfrage.

Ein systematisierter Ausbau des Erweiterungswortschatzes muss unter Rückgriff auf die Strukturen des mentalen Lexikons erfolgen (vgl. Kapitel 3.4 und 3.5). Synonyme nehmen dort als Knotenpunkte neben Subordinationen eine zentrale Position ein: „Synonyms are distinct phonological forms that refer to the same concept, although not all synonyms are interchangeable in all contexts. In Word Net, sets of synonyms, or synsets, constitute the basic unit of the semantic network“ (Fellbaum 2005, 1752). In Abwesenheit einer nennenswerten Anzahl tatsächlicher semantischer Dubletten kongruieren alltagssprachliche Vorerfahrungen aus der Ausgangs- und Zielsprache nun nicht mit dem tatsächlichen Verhältnis zweier Denotate, die in bestimmten Kontexten auf dasselbe Konzept referieren, ohne dadurch in allen Fällen jenen Grad der Austauschbarkeit zu erreichen, auf den Fellbaum anspielt. „One of the keys to using similarity as a theoretical notion is to accept that similarity is a fluid state“ (Murphy 2003, 137). Hieran knüpft sich die Feststellung, dass bei Synonymen gerade die Bedeutungsunterschiede entscheidend sind (ibid., 134). Eine koordinale symbolische Repräsentation im personalisierten Wörterbuch kann sich daher mit den individuellen Assoziationsbündeln einer LernerIn decken. Verknüpfungen nach dem Muster ‚*Moneten, Kies, Schotter, Asche* ← GELD → *Moos, Bares, Peseten, Mäuse*‘ könnten (!) somit nach sprachusuellen Kriterien nah an den

wandelt „die traditionelle Aufteilung in absolute und partielle Synonymie“ dahingehend ab, als dass er „absolute, propositionelle und nahe Synonyme“ unterscheidet (Marková 2012, 24; vgl. hierzu Kapitel 5.2.3). Eine detaillierte Strukturuntersuchung jener ‚near-synonymy‘ für den englischen Sprachraum findet sich in Divjak (2010). Neben dem referenzstiftenden Synonyme- und Antonyme-Wörterbuch von Bulitta und Bulitta (2004) liegt für das Deutsche mit Schemann (2012) das *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten* vor, in welchem neben Wortfeldanalysen in der Neuauflage des 1991 erstmals erschienenen Wörterbuchs nun auch idiomatische Bedeutungskonvergenzen betrachtet werden.

intuitiven Konzepten liegen, wie sie durch individuelles Weltwissen geformt wurden. Dieser Kontrast zwischen Wörtern als LE eines Sprachsystems und Wörtern als Repräsentationsformen der von SprachnutzerInnen damit verbundenen Konzepte wurde in der Literatur eingehend untersucht, erfährt durch digitale Selbstlernoptionen im Fremdsprachenerwerb jedoch eine neue Dimension. Ullmann (1962, 141, nach: Gauger 1972, 42) spricht so etwa in strukturalistischer Tradition von *Pseudosynonymie* und meint hiermit die kognitive Verschränkung „psychische[r] Inhalte“ mit unterschiedlichen Denotaten (Gauger 1972, 43).

Konträr nehmen sich insbesondere die Ansätze der konkurrierenden linguistischen Denkmodelle/Methodologien aus, von denen der Strukturalismus nur eine Strömung darstellt. Da „[d]ie lexikalischen Beziehungen [...] im Strukturalismus zunächst nur als Einheiten des Sprachsystems betrachtet“ werden, bleibt im Saussureschen Sinne die „Unterscheidung von *langue* und *parole* auf dem Gebiet der Semantik“ problematisch (Marková 2012, 16). Auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive ist diese Facette relevant. Rekurrierend auf Filipec (1961, 17) fährt Marková mit einer Beschreibung der soziolinguistischen Parameterverschiebungen fort, innerhalb derer sprachliche Äußerungen direkt mit der außersprachlichen Realität und jener Aktivierung von Sprachebenen einhergehen, die dazu führen, dass sprachliche Mittel usuell mit dem Sprachsystem verwoben sind: „Zwischen den Äußerungen und dem System gibt es dann keine künstliche Trennungslinie[...]“ (2012, 16). Während in gewissen gruppensprachlichen Kontexten *Zaster*, *Moneten* oder *Lowi* durchaus synonyme Beziehungsstrukturen zum standardsprachlichen Äquivalent *Geld* aufweisen und innerhalb dieses isolierten kommunikativen Rahmens funktionell entsprechend verwendet werden, würden dieselben SprecherInnen extern – z. B. am Bankschalter oder im Bewerbungsgespräch – die Diskrepanz innerhalb der Varietäten des Sprachsystems automatisiert erkennen und den Code wechseln. Auch wenn SprachgruppenteilnehmerInnen einer Varietät durch den Gebrauch eines z. B. soziolektalen Synonyms bewusst stilistische Unterschiede zum referentiellen Sprachtiefensystem markieren, so müsste die semantische Relation zwischen diesen Lexemen anders eingestuft werden, als bei der Betrachtung des Sprachsystems als Entität. Vor diesem Hintergrund wird gewahrt, weshalb das zu Kapitelanfang skizzierte Phänomen der semantischen Nuancierung in der Praxis didaktische Komplikationen nach sich zieht (vgl. Kapitel 5.2.5 und 5.2.6).

Einen anderen Zugang verschaffen korpuslinguistische Erhebungsverfahren. Sie erlauben differente Aussagen über die Struktur lexikalischer Beziehungen und damit auch zu Synonymen. Stellt Marková die Methodik – in deren Traditionslinie sie im empirischen Teil ihrer Arbeit verfährt – als partiell problematisch dar, so dienen primär solche Argumente als Steigbügelhalter, die innerhalb dieser Arbeit in Bezug auf Grundwortschatzlisten eingeführt wurden (vgl. Kapitel 4.3). Da Korpora einen Stichprobencharakter besitzen, bei denen vor allem „das Spannungsfeld zwischen der geschriebenen und gesprochenen Sprache“ Kritik provoziert, ist nicht zuletzt und in Anschluss an strukturalistische Lesarten auch die Synonymik betroffen (Marková 2012, 18). Bedeutungsgleiche/-ähnliche LE im von Grundwortschatzlisten abgedeckten Frequenzspektrum bilden die Ausnahme, weshalb das Problem an dieser Stelle unwesentlich ist. Synonyme als Teil lexikalischer Relationen tangieren viel mehr den Bereich des mehr oder weniger autonomen, lernerzentrisch akzentuierten Erweiterungswortschatzes, innerhalb dessen Grundstrukturen des mentalen Lexikons Vorrang genießen.

Eben diesen Aspekt untersucht die kognitive Linguistik. Während strukturalistisch gewendet LE ausschließlich auf Wortebene hinsichtlich ihres Beziehungscharakters untersucht werden, steht hier das Konzept und damit die außersprachliche Vorstellung eines Denotats im Vordergrund. So fasst Marková in Anlehnung an Firth (1964, 192) zusammen, dass

die kognitive Linguistik die psychologische bzw. mentale Seite des linguistischen Prozesses, in dem jedes Lexem als Abbild im Kopf einer Person aufgebaut ist[, betont]. Ein solches Abbild, d.h. die mentale Repräsentation, ist als Grundeinheit der semantischen Beziehungen anzusehen. (Marková 2012, 23)

Da diese Konzepte losgelöst von ihren lautbildlichen, symbolischen und zeichentheoretischen Repräsentationen untereinander Relationen eingehen, wird ersichtlich, weshalb die alltägliche Vorstellung synonymmer Kookkurrenzen Unterschiede zu ihren sprachsystematischen, lexikalisierten Scheinpendants aufweisen kann. In den Worten Murphys werden Synonyme sodann als ‚fixierte mentale Repräsentationen‘ wahrgenommen, wobei der/die SprachproduzentIn im Einzelfall derlei Cluster abspeichert, ohne die semantische Beziehungsstruktur und insbesondere deren Bedeutungsnuancen ableiten zu können (2003, 135). Diese stellen auf Basis seiner systemischen Synonymdefinition jedoch ein entscheidendes Kriterium dar: des „Relation

by Contrast“ (ibid., 134). Ersichtlich wird so, weshalb Murphy den ‚fließenden Charakter‘ synonymischer Verbindungen hervorhebt (ibid., 137), bei denen in vielen Fällen die semantische Nähe oder Distanz zwischen Sprachbenutzungskriterien und Sprachsystem divergieren können. Zudem unterstreicht er die Verschränkung beider Pole mit der Darstellung im mentalen Lexikon – und damit dem Ansatz der kognitiven Linguistik. Beispiele liefern entlehnte Synonyme wie *Helikopter*, *Pyjama* oder *Portemonnaie* und ihr Verhältnis zu *Hubschrauber*, *Schlafanzug* und *Geldbeutel*. Inwiefern hier keine reine Synonymie vorliegt, bleibt den meisten intransparent, und obwohl korpuslinguistische Untersuchungen einzelner Sprachgruppen die semantischen Abweichungen diastratisch, diatopisch etc. aufzufächern in der Lage wären, sind derlei Fragen für die konzeptorientierte kognitive Linguistik sekundär.

Die so zu Tage tretende Diskrepanz der verschiedenen Denkansätze pflanzt sich im Diskurs nach einer einheitlichen Synonym-Theorie fort. Bierwisch und Schreuders Gliederung unterscheidet unter Einbezug der angerissenen Kontext- und Konzeptmodelle bspw. vier synonymische Graduierungen:

- (1) SF(A) [semantische Form] ist identisch mit SF(B)
 - (2) SF(A) ist äquivalent mit SF(B)
 - (3) CS(A) [konzeptuelle Struktur] ist identisch mit CS(B) relativ zu Ct [Kontext]
 - (4) A und B sind identisch bezüglich ihrer Referenz (Denotation)
- (1992, 37, nach: Harras 1996, 203)

Bierwisch et al. räumen dabei ein, dass die „drei ersten Möglichkeiten einer strikten Synonymiebeziehung“ innerhalb natürlicher Sprachen quasi inexistent sind (Harras 1996, 203). Während sich für die Synonymik als Zweig der Semantik die Gretchenfrage nach ihrer Relevanz für natürliche Sprachen auftut, sind an dieser Stelle Ursache und die daraus zu ziehenden sprachpragmatischen Konsequenzen entscheidender. Harras verweist diesbezüglich auf das von Michel Bréal geprägte „Gesetz der Bedeutungsverteilung, das zwangsläufig und immer dann in Kraft tritt, wenn aus der Sicht eines einzelnen Sprechers oder einer Sprechergruppe die Möglichkeit der Verwirklichung einer vollkommenen oder strikten Synonymie gegeben ist“ (ibid.). Zwei bedeutungsgleiche Wörter sind vor dem Hintergrund einer heterogen und von differenten Sozialparametern geprägten Versprachlichung der Welt für Sprachgemeinschaften unökonomisch. Das auch aus Sprachwandelsanalysen stammende Ökonomieprinzip befeuert die graduierende Verwendung und Bedeutungsaufladung. Gleichsam unter Rückgriff auf Bréal postuliert Gauger (bezogen auf die Abwesenheit von Synonymen in natürlichen Sprachen), dass diese „in dem intuitiven

Wortverständnis des durchschnittlichen Sprechers [wurzelten]“ (1972, 34). Durch die heutzutage in den Fokus gerückte Feststellung, wonach nichts anderes zugleich für das Konzept der Synonymie an sich gilt, werden Komplexität und Anspruch eines fremdsprachendidaktischen Transfers zusätzlich verstärkt.

Um diese Paradoxie zu exemplifizieren, lohnt die Analyse eines ein- bzw. zweisprachigen Wörterbuchs. Einblicke in ihre lexikologische und lexikographische Struktur sind dabei vor allem unter Sprachnutzerkriterien reizvoll. Gleichzeitig handelt es sich in beiden Fällen um zumindest potentielle Recherchewerkzeuge im mehr oder weniger autonomen Erwerb. Als solche werden sie hier jedoch nicht primär verstanden. Viel eher geht es um eine Visualisierung der linguistisch determinierten Strukturbeziehungen von Synonymen, auf denen die in Kapitel 5.2.4 diskutierten didaktischen Konsequenzen fußen.¹⁰¹

5.2.3 Exemplarische Analyse eines ein- und zweisprachigen (Synonym)Wörterbuchs

Als einsprachiges Beispiel wird zunächst Görner und Kempckes *Synonymwörterbuch* von 1982 herangezogen. Analysegegenstand des zweisprachigen Exempels ist das 2000 in Shanghai verlegte *Neue Deutsch-Chinesische Wörterbuch* 新德汉词典. Als Beispiel wird das Dominanzwort *Geldbeutel* ausgegeben.

- *Geldbeutel* in Görner und Kempckes (1982)

Da die Synomik im Sinne der synchron vorgehenden deskriptiven Linguistik keine diachronische, z. B. etymologische Synonymdarstellung verfolgt, bzw. die diskursinternen Konfliktlinien einer solchen Vorgehensweise im Rahmen dieser Arbeit

¹⁰¹ Vgl. zu Konzeptionsmerkmalen von Grundwortschätzen (und Wörterbüchern) Kapitel 4.2. Der didaktisch motivierten und methodisch strukturierten Wörterbucharbeit widmet sich Kühn (1987), der genuinen Lernerlexikographie Fortgeschrittener Runte (2015, 211-258). Herbst und Popp (1999) untersuchen ‚optimale‘ Aufbau- und Strukturelemente von Lernerwörterbüchern. Engelberg und Lemnitzer (2009) beleuchten Kriterien der Wörterbuchverwendung, -erstellung und deren Typologie; dabei wird im Besonderen auch die fremdsprachliche Textproduktion und -rezeption problematisiert (118-124) sowie zweisprachige Wörterbücher kritisiert (210-220). Rang (1992) rückt die Arbeit mit zweisprachigen Wörterbüchern beim Produzieren von Texten in der Zielsprache in den Fokus, während Aslan (2003) deren Verwendung im Übersetzungsunterricht zum Thema nimmt. Mentale Prozesse und dabei abzurufende metasprachliche Vorkenntnisse untersucht Kuchenreuther (2015). Feld-Knapp (2004) plädiert für den Einsatz von Wörterbüchern im textorientierten Präsenzunterricht. Mit der Perspektive von Lernenden beim Einsatz eines zielsprachlichen Wörterbuchs beschäftigt sich Kromann (1995).

ausgespart bleiben, wird bewusst ein Nachschlagewerk älteren Semesters verwendet, um auch dieses Problemfeld anzureißen: das 1973 erstmals veröffentlichte *Synonymwörterbuch* (hier in siebter Auflage). Im Vorwort problematisieren die Herausgeber genau diesen Umstand:

Da die Synonymie auf der synchronischen Ebene angesiedelt ist, haben vorrangig solche lexikalischen Einheiten Aufnahme gefunden, die den gegenwärtigen Sprachgebrauch repräsentieren. Allerdings wird die Synchronie nicht als starres Prinzip aufgefaßt; denn die Lexik durchläuft in ihren Grenzen einen ständigen Wandlungsprozeß. So ist in gewissem Maße auch veraltendes [...] Wortmaterial mit der entsprechenden Kennzeichnung aufgenommen worden. (Görner et al. 1982, 7)

Diesem Credo folgend sind die Einzeleinträge schematisiert, die sich in Grundsynonyme und Verweistichwörter aufteilen, wobei letztere anhand eines Indizes auf das ranghöhere Dominanzwort verweisen (vgl. *ibid.*, 9). Dieser Fall tritt bei *Geldbeutel* ein, welches im Gegensatz zu Wörterbüchern jüngeren Datums hier auf das Grundsynonym *Geldbörse* verweist und nicht umgekehrt. So wird im *Duden. Deutsch als Fremdsprache* (Dudenredaktion 2010, 423) und anderen Publikationen nach der Jahrtausendwende *Geldbörse* als bildungssprachliche oder gehobene Graduierungsform aufgefasst. Folgende Synonyme listen Görner et al. (1982, 267):

Klassifikations- schema	Synonyme	Erläuterungen
standardsprachliche Kookkurrenzen	<i>Geldbeutel</i> , <i>Portemonnaie</i> , <i>Geldtasche</i> , <i>Börse</i> , <i>Beutel</i>	Neben <i>Geldbeutel</i> verweisen auch bei den anderen Synonymeinträgen Indizes auf das ‚Grundsynonym‘, weshalb sich auch indirekt kein Sprachwandelsprozess ableiten ließe, innerhalb dessen eine semantische Verschiebung ersichtlich würde.
Regionalismus	<i>Säckel</i>	Abkürzung ‚(landsch)‘ → <i>landschaftlich</i> ohne Nennung einer konkreten Region (Österreichisch).
peripheres Relationsverhältnis	<i>Geldkatze</i>	Ohne Stilmarkierung (z. B. als Archaismus, jedoch symbolisch ‚,+‘) als Hyponym gekennzeichnet.
umgangssprachlich	<i>Portjuchhe</i>	Stilmarkierung ‚(scherzh)‘ → <i>scherzhaft</i> .

Tab. 9: Lexikographische Binnenklassifizierung des Wörterbucheintrags *Geldbeutel* in Görner et al. 1982

Bei den standardsprachlichen Synonymen dominieren *Geldbörse*, *Geldtasche* und *Geldbeutel*, deren kognitive Ableitung rekurrierend auf Marková und Firth auf Basis des identischen Bestimmungswortes vergleichsweise simpel erscheint. Mit *Portemonnaie* wird sodann ein entlehntes Synonym gelistet, dessen kompositorische Struktur aus ‚porter ‚tragen‘ + *monnaie* ‚Münze, Kleingeld‘“ (Wahrig 2005, 991) nur mehr frankophonen SprecherInnen Transparenz verspricht und dadurch in der alltäglichen kognitiven Verarbeitung einen hohen Grad reiner Synonymie erreicht. Auffällig ist zudem die Abwesenheit von *Brieftasche*. Mit *Beutel* und *Börse* schließen sich Wörter an, die hyponyme bzw. polyseme Verbindungen aufweisen, zugleich jedoch in bestimmten Kontexten auf dasselbe Konzept referieren. Die mentale Verknüpfung dieser Simpliza unterliegt anderen, z. B. Inhaltsfeldkriterien, die als solche im und vom personalisierten Wörterbuch verarbeitet werden müssen (vgl. Kapitel 5.5.1).

Wieder andere Beziehungsstrukturen offenbart das Wörterbuch bei den drei extrahierten Bedeutungsrelationen. *Säckel* als Regionalismus greift dem Themenkomplex regionaler und dialektaler Varietätsebenen vor, die in Kapitel 6.2 beleuchtet werden. Das

von Görner et al. als ‚peripheres‘ Synonym eingestufte *Geldkatze* hingegen ist beispielgebend für semantische Sprachwandlungsprozesse. Vor vier Jahrzehnten noch in Teilen als archaischer Überrest unter kommunikativ-usuellen Gesichtspunkten bekannt bzw. in diesem Sinne rezipiert, listet der 2005 publizierte Wahrig (mit 250.000 Lemmata) das Wort zwar nach wie vor, jedoch versehen mit einem expliziten Hinweis auf dessen veraltete, damit einhergehende Stilmarkierung. Trotz des beträchtlichen Umfangs des letztgenannten Nachschlagewerks wird das scherzhafte *Portjuchhe* nicht aufgeführt. Diachrone Gesichtspunkte erschweren eine konkrete Einschätzung der Gebräuchlichkeit. So vernetzt wiederum die Onlineausgabe des Dudens die scherzhafte Ableitung von *Portemonnaie* („unter Anspielung auf schnell ausgegebenes, verjübeltes Geld“) direkt mit dem Grundsynonym *Geldbeutel* als Dominanzwort.¹⁰²

- *Geldbeutel* im *Neuen Deutsch-Chinesischen Wörterbuch* (2000)

Ziel eines über den Basiswortschatz hinausreichenden zweisprachigen Wörterbuches ist es unter anderem, die Diskrepanz bedeutungsgleicher/-ähnlicher Stilmarkierungen zwischen Ausgangs- und Zielsprache möglichst adäquat offenzulegen. Dies gelingt im *Neuen Deutsch-Chinesischen Wörterbuch* 新德汉词典 (2000). Zieht man die extrahierten semantischen Strukturbeziehungen des innerdeutschen Beispiels als Kontrastfolie heran, werden darüber hinaus innerchinesische Schattierungen und komparative Bedeutungsdivergenzen transparent. Mit Ausnahme von *Geldtasche* und des scherzhaften *Portjuchhe* finden sich alle weiteren Synonyme aus Görner et al. ebenfalls im (nach eigenen Angaben) 16.000 Stichwörter umfassenden chinesisch-deutschen Nachschlagewerk.¹⁰³ Aufgrund der sowohl onomasiologisch als auch alphabetisch hierarchisierten lexikographischen Strukturordnung besitzen nur *Börse* (ibid., 208) und *Portemonnaie* (ibid., 894) solitäre Einträge. Bei *Börse* werden die drei polysemen Bedeutungsverwendungen gelistet, wobei die hier untersuchte Verwendung („elegante, aber allmählich veraltete Bezeichnung für Geldbeutel“ [雅, 渐旧]) vor den Bedeutungen ‚Geldumtauschplatz‘ und ‚Gebäude, an dem Geldumtausch/Handel betrieben

¹⁰² Onlineausgabe Duden, Eintrag *Geldbeutel*: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Geldbeutel> (Stand: 01.05.2018).

¹⁰³ Die aus den Stichwörtern abgeleiteten Lemmata belaufen sich dabei auf 100.000 Einträge.

wird‘ rangiert (ibid., 208).¹⁰⁴ Um Bedeutungsdivergenzen und Konvergenzen zu verstehen, bedarf es der Kenntnis des chinesischen Äquivalents für Geld: 钱 (币) *qián (bì)*, wobei *bì* optional ist und auch in der nahen chinesischen synonymen Parallelverwendung 货币 *huòbì* (Währung) Einsatz findet. Für *Börse* bietet das zweisprachige Wörterbuch nun die Übersetzungen 钱包 *qiánbāo* sowie 小钱袋 *xiǎo qiándài* an, wobei *bāo* und *dài* relativ nahe Synonyme mit dem deutschen Äquivalent *Tasche* darstellen. Interessanter nimmt sich die Abwesenheit eines Untereintrags zu *Geldtasche* aus: Durch das Adjektiv *xiǎo* (~ ‚klein‘) wird ein die Größe betreffender Unterschied zu *Geldbeutel* markiert, der nur als 钱袋 *qiándài* (wörtlich ergo *Geldtasche*) übersetzt wird. Dasselbe gilt für *Portemonnaie*, nun sinophonen SprecherInnen (neben einem Hinweis auf die französische Entlehnung) die Übersetzungen *xiǎo qiánbāo* und *xiǎo píjiázi* anbietend. *Geldbeutel*, *Geldbörse*, *Geldkatze* und der im einsprachigen Vergleichswörterbuch nur als Regionalismus etablierte *Geldsack* (*Säckel*) finden sich aufgrund der onomasiologisch-alphabetischen Anordnung unter den Dominanzwörtern *Geld*, *Geldform* und *Geldmann* (vgl. ibid., 463).

Geldbörse und *Geldsack* verweisen ihrerseits auf das semantisch gleichrangig eingestufte *Geldbeutel*. Dabei erfährt *Geldbörse* keine nähere Stilkennzeichnung, *Geldsack* hingegen wird in seine polysemen Glieder aufgeteilt (u.a. als Bezeichnung für reiche, aber geizige Leute) und als archaisch markiert. Für *Geldbeutel* existieren im modernen Mandarin mit 钱袋 *qiándài* (wörtlich: *Geldtasche*) und 皮夹子 *píjiázi* zwei Äquivalente, die sich als territoriale Dubletten verstehen lassen, da zweitgenanntes vor allem in Shanghai verwendet wird. Es setzt sich aus den Gliedern *pí* (‚Leder‘) und *jiázi* (‚etwas hängendes‘) zusammen und wird trotz seiner regiolektalen Dominanz in ganz China verstanden. Auch *Geldkatze* tritt in der Liste auf, wobei der Eintrag sowohl auf die konzeptionsbedingte semantische Verschiebung hinweist, als auch auf den Archaisierungsprozess im Deutschen: „[veraltet allmählich] (Geldtasche, die an den Gürtel gehängt wird)“ [渐旧] (扣在腰帶上的) 皮夹] (ibid., 463, Klammern entstammen Originalzitat).

¹⁰⁴ Wenn nicht anders gekennzeichnet, handelt es sich um Eigenübersetzungen der in den eckigen Klammern markierten Originale auf Mandarin, die von Wang Kai durchgeführt wurden.

Neben diesem verknüpften sinologischen Exkurs ist aus didaktischer Sicht und der Perspektive des (nun chinesischen) Lernenden die synonymische Vernetzung des gewählten Wörterbuches entscheidend. Diese lässt sich wie folgt skizzieren:

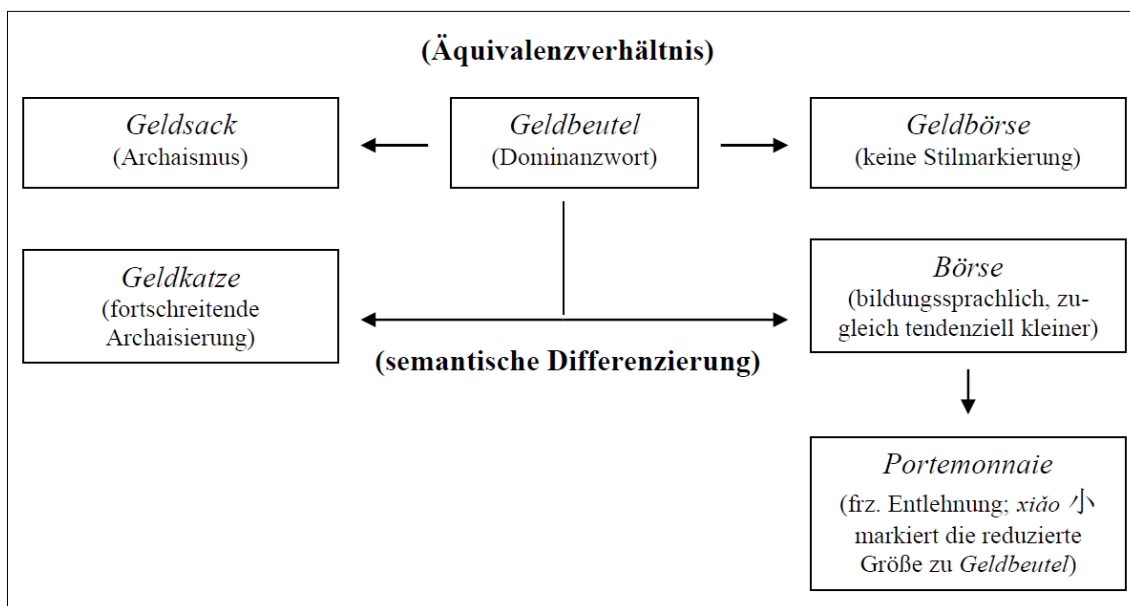


Abb. 5: Lexikographisch determinierte Synonymangaben im Neuen Deutsch-Chinesischen Wörterbuch anhand des Dominanzwortes *Geldbeutel*

Diese Wörterbuchanalyse kann selbstverständlich nur als ein Beispiel unter vielen gelten, zeigt jedoch, dass ziel- und ausgangssprachliche Realisierung einzelner Lexeme nach, vor oder unabhängig von einer komparativen Übertragung auffällige Divergenzen nach sich ziehen können. So wurde aus germanophoner Sicht gemutmaßt, dass vor allem *Geldbeutel* und *Portemonnaie* (abgesehen von den divergierenden Graphem-Phonem-Beziehungen im Deutschen und Französischen) häufig als sehr nahe Synonyme aufgefasst werden, während diese Darstellung im chinesischen Wörterbuch fehlt – bzw. durch die zeichenbasierte ‚Übersetzung‘ mit *xiǎo* (für *klein*) ein Größenrelationsverhältnis nach dem Schema *Geldbeutel* > (≠) *Portemonnaie* suggeriert.

5.2.4 Linguistische Realitäten, fremdsprachdidaktische Konsequenzen

Für den systematisierten Wortschatzausbau im fortgeschrittenen Erwerb hat dies aufgrund der skizzierten linguistischen Aspekte entsprechende Auswirkungen. Je weiter Kernverwendungskreis, Konzept und die Relationen von zwei Scheinsynonymen

voneinander entfernt liegen, desto eher wäre ein vertikal in Wortrelationstypen und horizontal in Sprachvarietätsebenen strukturierte personalisierte Wörterbuch (vgl. Kapitel 3.6) in der Lage, diese als solche zu speichern. Um die etwaige Relevanz eines Lexems wie *Portjuchhe* individuell festzulegen, stehen nicht nur Wörterbücher samt ihrer symbolischen Synonymgruppierungen zur Verfügung: Erhält man dort ein erstes Indiz, um das Wort z. B. als Archaismus (oder in anderen Fällen als fachsprachlich, dialektal, entlehnt etc.) zu klassifizieren, würde die Probe aufs Exempel auch bei germanophonen SprecherInnen schnell die Erkenntnis bedingen, dass das Wort gegenwartssprachlich unbedeutend (geworden) ist. Wesentlich komplexer erscheint daher die Frage, wie standardsprachliche Kookkurrenzen, deren aufgezählte engmaschigere Vernetzung und daraus resultierende Überschneidungen zu Hyponymen, Hyperonymen, Homonymen und Polysemen aufzufassen sind.

Die Einstufung von Synonymen als Synonyme im mentalen Lexikon steht im Widerspruch zum konstatierten Fakt, dass es Synonymie als absolute, in jedem Kontext vertauschbare Bedeutungsgleichheit kaum gibt. Als Annäherung für einen didaktischen Transfer tangiert dies eine neuralgische Stelle, die von der Assoziationspsychologie bedient wird. Experimente eruieren so, inwiefern „Latenz- oder Reaktionszeit [...] zwischen Reiz und Antwort“ bei Probanden zu auffälligen Kongruenzen führen, große Versuchsgruppen auf dasselbe Wort also mit identischen Assoziationen reagieren (Rachidi 1989, 6). Minimalpaare, „Hyperonymie/Hyponymie und Gegensatzrelationen“ sowie Referenzleistungen auf außersprachliches Weltwissen dominieren (ibid., 7). Die so vermittelte semantische Nähe zwischen Bewusstsein, kommunikativer Interaktion und mentalem Lexikon prägt die alltagssprachliche Vorstellung von Synonymie, innerhalb derer das Abstraktum als Bindeglied einer Reihe verschiedener Phänomene fungiert, um diese sprachökonomisch zu hierarchisieren (vgl. Marková 2012, 25).¹⁰⁵

¹⁰⁵ Polysemien fallen assoziationspsychologisch insofern aus dem Raster, da vom aktivierten Signifikat auf verschiedene Referenten verwiesen und so die Versuchsanordnung durchkreuzt wird. Die „Ähnlichkeit“ von Sememstrukturen“ exemplifiziert Bartels unter Rekurs auf das ‚Venus-Beispiel‘ nach Frege (1969, 41), bei dem sich Sinn und Bedeutung von Abend- und Morgenstern allein auf Basis ihrer Kontextrealisierung decodieren und differenzieren lassen (1995, 134, vgl. hierzu auch Kapitel 5.2.5). Beispiele wie *Löwenzahn* (1. prototypisches Kompositum als Teil des Löwengebisses, 2. Blumengewächs, 3. Kinderfernsehsendung; Beispiel nach Schippan 1984, 222) verdeutlichen den Grad der kognitivsemantischen Überschneidung.

Für den Bereich dessen, was nach linguistischen Maßstäben als Synonymie klassifiziert und problematisiert wird, bedarf es eines Einteilungssystems, um die verschiedenen Nähe-Distanz-Relationen nicht zuletzt im mehr oder weniger autonomen Wortschatzerwerb der hier betroffenen Zielgruppe zu vergegenwärtigen. Ging die Synonymik zunächst von einer Dichotomie zwischen partiellen und absoluten Synonymen aus, verschwand auf Grundlage korpuslinguistischer Untersuchungen und metakognitiver Zugänge die Relevanz purer Synonymie für natürliche Sprachen (vgl. *ibid.*, 24). Absolute Synonymie existiert in diesem Sinne primär als „gedachte Skala“ (*ibid.*, 25) oder Kontrastfolie für die von Cruse (2000, 157-160) eingeführte dreigliedrige Aufteilung, zu der des Weiteren propositionelle und nahe Synonyme zählen. Obwohl linguistisch schlüssig, ist die Argumentation appliziert auf fremdsprachendidaktische Erfordernisse nicht unproblematisch. Aufgrund des satz- und kontextgebundenen Bezugs liegt absolute Synonymie schon dann nicht mehr vor, wenn sich nur ein Gegenbeispiel findet („Notice that by the definition given above, only one differentiating context is needed to disqualify a pair of words as absolute synonyms“ [*ibid.*, 157f]). Obgleich Cruse einräumt, dass in derlei Fällen nonsemantische Gesichtspunkte die Bedeutungsauffassung zu steuern vermögen, sind es genau jene außersprachlichen, gruppeninternen oder sozialdeterminierten Auffassungen, die in den Worten Kühns als „gesellschaftlich-essentiell“ (1979, 60) wahrgenommen werden. Sie formen die individuelle Lexik und belegen, weshalb im Alltag Relationspaare wie *Sofa* und *Couch* (*sofa* und *settee*) uneingeschränkt als Synonyme wahrgenommen werden können (Beispiele nach Cruse 2000, 157).

Propositionelle Synonyme schieben Parameter wie die soziale Verankerung der ProduzentInnen und die (sprechakttheoretisch betrachtet) impliziten Voreinstellungen derselben in der Sprachproduktion in den Brennpunkt. Die betonte satz- und kontextgebundene Grundannahme der Typologie fundiert die Trennlinie inhärent, wie Cruse am semantischen Kontrast der Wörter *fiddle* und *violine* verdeutlicht. „Here the difference depends on certain characteristics of the speaker. If the speaker is an ‘outsider’ to violinistic culture, *fiddle* is more colloquial, and possibly also jocular compared with *violin*“ (*ibid.* 158, vgl. auch Marková 2012, 26). Beim hier beleuchteten fremdsprachendidaktischen Wortschatzerweiterungsprozess treten Interferenzprobleme hinzu. *Fiedel* und *Geige/Violine* bedingen aufgrund der Archaisierung des erst genannten Lexems gänzlich

andere Interrelationen. An analogen Fällen mangelt es in der deutschen Sprache jedoch keineswegs, obgleich es sprachpragmatisch zwischen bewussten Pejorativen und deren Nutzung im Kontinuum Fach- vs. Alltagssprache zu unterscheiden gilt. *FlugbegleiterIn*, *Steward/Stewardess* und *Saftschubse* z. B. fungieren ähnlich, wenn auch nicht identisch, wie im Cruseschen Streichinstrumentbeispiel, da pejorative Konnotationen hier potentiell zusätzlich von kategorialen Zuschreibungen zwischen Sexus und Genus überlagert werden. Derlei Erfahrungen der semantischen Setzung sind Teil jedes ‚ausgangssprachlichen Curriculums‘; durch den Term der propositionellen Synonymie erfahren sie eine entsprechende Rahmung im synonymischen Kontinuum: „Propositional synonyms seem to be commonest in areas of special emotive significance, especially taboo areas, where a finely graded set of terms is often available occupying different points on the euphemism-dysphemism scale“ (ibid.).

Mit der nahen Synonymie betritt Cruse einen Bereich der Bedeutungsgraduierung, bei dem der Akt dieses Graduierens nicht auf Basis der sozialen Rahmenumstände wie Stilschicht oder Regionalparametern erfolgt, sondern den Wörtern inhärent zugeschrieben wird. Obwohl SprecherInnen dies bewusst ist, lässt sich das Maß der Nähe im Einzelnen nicht quantifizieren, da sich das mentale Lexikon anderer und durch individuelle Ausprägung variierender Strukturen bedient: „No one is puzzled by the contents of a dictionary of synonyms, or by what lexicographers in standard dictionaries offer by way of synonyms[...]“ (ibid., 159). Mangelnde Beurteilungskriterien sind die Folge, vor allem, da – der augenfälligen Nähe zum Trotz – in der Sprachproduktion gerade die Unterschiede entscheidend sind (vgl. Marková 2012, 27). Cruse veranschaulicht dies am Beispiel „*He was killed, but I can assure you he was not murdered, madam*“ (2000, 159). Die Synonyme bewegen sich innerhalb eines identischen Koordinationsgefüges. Durch die syntagmatische Textgebundenheit des Ansatzes gewinnen die Kontrastierungen an Gewicht: Wer *Hund* sagt, meint ausdrücklich nicht *Katze / Maus / Kamel* (vgl. ibid.). Nach Cruse offenbart sich eine kontinuierliche Annäherung: Beginnend mit sprachpragmatisch als eindeutig firmierenden Antonymen und an einem unbestimmbaren Punkt endend in naher Synonymie. Das Gemeinte konturiert so das gleichsam Nicht-Gemeinte; nicht allein in Sätzen, in denen die coagierenden ‚Wortpartnerschaften‘ gebündelt auftreten. Die mehrdimensionale Lesbarkeit bringt es mit sich, dass eine exemplarische Darstellung jedoch am ehesten in Sätzen glückt:

- (1) *Er war naiv, aber nicht unbedarft.*
- (2) *Ich konnte sie hören, aber nicht verstehen.* (phonetische vs. kognitive Lesart)
- (3) *Es gab keine Tür, aber einen Zugang. / Es gab eine Tür, aber keinen Zugang.*
- (4) **Hier feiert man Fasching, net Karneval!*
- (5) **Er war Doktor, aber kein Arzt.*

Die Beispiele zeigen, dass die Grenzen auch innerhalb der Cruseschen Kategorisierung fließend bleiben müssen. Bereits in (2) konkurrieren (mindestens) zwei Interpretationsmodelle: Ist mit *sie* die Professorin und ihre komplexe Vorlesung gemeint oder ihr ausgefallenes Mikrophon, weshalb allein undecodierbare Schallwellen bei der Rezipientin ankommen? (3) indes changiert mit polysemen, idiomatischen Aufladungen von *Zugang*, wie der Negationstausch von Subjekt und Objekt belegt. Während in (5) gerade die Polysemie von *Doktor* zum Spiel mit Synonymen einlädt, das Synonympaar so tendenziell kontextbezogen bleibt und einen Grenzfall zur nahen Synonymie nach Cruse markiert, erfordert die Interpretation von (4) gezielt propositionelles Weltwissen regionaler und sozialer Natur. MuttersprachlerInnen, die nicht über dieses Wissen verfügen, könnten von absoluter Synonymie ausgehen. Erfolgt die Äußerung wertneutral, wäre hingegen nahe Synonymie denkbar, wodurch die wiederholt betonte Durchlässigkeit Bestätigung erfährt.

Funktionale und kommunikative Kriterienraaster bestimmen im hier behandelten Themenfeld die semantische Gliederung des Wortschatzes (vgl. Marková 2012, 27f). Für Fremdsprachenlernende, nicht nur aber gerade im mehr oder weniger autonomen Erwerb, ist dies ein unbefriedigendes Resultat. Eine systematische Vernetzung bedeutungsgleicher/-ähnlicher Lexeme im personalisierten Wörterbuch auf Basis sprachwissenschaftlicher Typologien erscheint daher nicht ratsam. Hierdurch gewinnt im Umkehrschluss die muttersprachliche Perspektive an Bedeutung, da diese Erfahrung von germanophonen SprecherInnen im lebenslangen Wortschatzaus- und ‚Wortschatzumbau‘ geteilt wird.

5.2.5 Problemfelder der Strukturierung von Synonymen im personalisierten Wörterbuch

In das Postulat einer fremdsprachendidaktischen Annäherung an die Lexik von MuttersprachlerInnen nebst deren Vernetzung ist eine sprechhandlungstheoretische Perspektivverschiebung eingeschrieben. Da es für Sprachenlernende nicht auf die linguistisch akkurate Auffächerung eines Synonymbündels ankommt (oder ankommen kann), sondern die Kommunikationserfahrungen im indigenen Handlungsfeld der nun in einem deutschsprachigen Land lebenden LernerInnen über die Relevanz eines bestimmten Wortes bestimmen, bedarf es einer entsprechenden typologischen Neujustierung. Die in diesem Kapitel behandelte Annäherung wird im Anschluss auf die konzeptionskriteriellen Anforderungen eines personalisierten Wörterbuchs transferiert.

Zunächst ist entscheidend, dass die von strukturalistischen, korpuslinguistischen oder assoziationspsychologischen Studien ausgehenden Impulse nicht den Kern der multidimensionalen, von individuellen Konzepten und Sozialparametern überlagerten alltagssprachlichen Auslegung von Synonymie zu erfassen vermögen. Dergestalt findet eine interaktionale Wendung statt, in der „gebrauchsinitiierende Gleichheitsbehauptungen“ in den Vordergrund rücken (Harras 1996, 206). Erkennt man die semantischen Unterschiede synonym gebrauchter Wörter an, involviert dies gewisse Implikaturen und Explikaturen des/der SprachproduzentIn, der/die im Griceschen Sinne kontextuell entscheiden muss, ob der Adressatenkreis die Formel „A ist B (unter dem Aspekt C) für wahr“ erachtet oder nicht (ibid., 207). Bartels‘ Vierschritt erscheint mir für diesen Zweck brauchbar (1995, 134-140). Er sortiert hierin ein Spektrum bedeutungsähnlicher Sememstrukturen in Abgrenzung zur Bedeutungsidentität, namentlich:

- (1) referentielle Identität
- (2) objektsemantische Ähnlichkeit
- (3) kommunikationssemantische Ähnlichkeit
- (4) vertextungssemantische Ähnlichkeit

Seine Ausführungen weichen in entscheidenden Punkten insofern von textlinguistischen Traditionslinien ab, als dass ihm „besonders unter dem Aspekt der Sprachlehre [...] eine Beschreibung vom Standpunkt der Differenziertheit vorzunehmen“ hilfreicher erscheint (ibid., 140). Die Typologie lässt sich für die Gebrauchskriterien eines personalisierten

Wörterbuchs adaptieren. So definiert er die in (1) benannte referentielle Identität zwar ebenso vor dem charakterisierenden Hintergrund einer Bezugnahme zweier Wörter auf dasselbe außersprachliche Konzept, räumt dabei jedoch gleichzeitig ein, dass die darin einbegriffene Intensionalität der subjektiven Bedeutungsauffassung zwischen SprachnutzerInnen divergieren kann. Er zieht zu diesem Zweck Freges Abendstern-Morgenstern-Beispiel heran (vgl. *ibid.*, 134, nach: Frege 1969, 41), dem zu Folge die Venus als festes Himmelsgestirn abhängig von (in diesem Fall lokal-temporären) Sozialparametern unterschiedlich versprachlicht und so versinnbildlicht werden kann: „Die unterschiedliche Intension – bei identischer Extension – bringt in der Kommunikation die Möglichkeit, sehr unterschiedliche Akzente bei der Aussage über eine – in diesem Fall räumliche – Relation zu realisieren“ (*ibid.*, 135). Ähnliches zeigt die von Eco im Rahmen seiner textsemiotisch geprägten Interpretationsauslegung zwischen ‚Modell-Leser‘ und ‚Modell-Autor‘ getätigte Analyse (1987, 77f), die aufzeigt, wie es zu ‚Fehlinterpretationen‘ bzw. Interpretationslenkungen im Leseprozess kommen kann. Exemplarisch aufgegriffen wird das in einem imaginierten Text verwendete Wort *Russe*, welches aufgrund der handlungsbezogenen Informationen text- oder subtextinhärent als politisch intendierte Aussage interpretiert werden könnte: temporär, da die Exemplifikation zu Sowjetzeiten angesiedelt ist; propositional, da in die Differenzierung zwischen *Sowjetunion* und *Russland* eine politische Haltung hineindeutbar ist; und abhängig vom Wissen des empirischen Lesers über den empirischen Autor auch lokal, z. B. auf Grundlage der Herkunft des imaginierten Textproduzenten, die aus paratextuellen Elementen wie Vorwort oder Einband bzw. dem Vorwissen des empirischen Lesers geschlossen werden können.¹⁰⁶ Eco geht es dabei nicht um interkulturelle Aushandlungsprozesse und schon gar nicht um eine fremdsprachendidaktische Auffächerung. Sowohl Beispiel als auch die gezeigten kognitiven Vorgänge verdeutlichen jedoch Bartels‘ Ansinnen: Geht es bei Eco um die interpretativen Vorüberlegungen und Decodierungsmechanismen in literarischen Texten,

¹⁰⁶ Der empirische Leser erschafft einen Modell-Autor auf Basis der benannten Faktoren. Ob der tatsächliche (empirische) Autor eben jene Gedankengänge vollzog, um Lexem A (*Russe*) dem zu dieser Zeit faktengetreueren, politisch korrekten Lexem B (z. B. *Sowjetbürger*) vorzuziehen, kann auf Basis jener Faktoren nur erahnt und so ein Interpretationsverständnis über den gesamten Text präsupponiert werden. Grundsätzlich ist es möglich, dass es sich um einen schlichten Fauxpas handelt. Umgedreht präsupponiert der empirische Autor einen Modell-Leser, bzw. einen Leserkreis oder eine Zielgruppe (vgl. Eco 1987, 77). Dieses Konfliktfeld versucht Bartels anhand der lokalitären Intuitionsprozesse aufzulösen, indem er die inhärenten Differenzierungen akzentuiert.

verrät die Analyse zugleich einiges über die semantische Vernetzung, Aufladung und propositionale Verortung zweier LE mit identischem Referenzbezug.¹⁰⁷

Die in (2) betrachtete Objektsemantik schärft die bedeutungsähnlichen Überlagerungen zwischen ähnlichen und gemeinsamen Inhaltsfeldern (vgl. Bartels 1995, 135-137). Aufgrund der koordinativen Beziehungsstrukturen von *gehen*, *laufen*, *schreiten*, *wandeln*, *sich bewegen*, *stolzieren* und *wandern* postuliert Bartels „die Existenz von extensionalen Synonymen“ (ibid., 137). Trotz Divergenzen, die gerade zwischen Lexemen wie „*stolzieren* und *wandern*“ nicht ansatzweise auf dasselbe autosemantische Konzept referieren, überwiegen losgelöst von kontextuellen und soziolinguistischen Überlegungen die objektsemantischen Überschneidungen (ibid., 136f). Unabhängig von der linguistischen Akkuratessse einer solchen Taxonomie erlaubt die Auffächerung ebenso den Einbezug alltagssprachlicher Vorstellungen von Synonymie, wie auch synsemantischer Inhaltsfelder. Hierzu exemplifiziert Bartels (ibid., 136) sechs Präpositionen von *an* bis *infolge*, ordnet diese schematisch anhand ihrer kausalen und ursächlichen Objektsemantik und zeigt so die intensionalen Divergenzen innerhalb eines Präpositionalspektrums zwischen Distanz und Einbezug.¹⁰⁸ Bartels gelingt so nicht nur eine Verfeinerung des Begriffs absoluter Synonymie, die nun durch den ausgelagerten Identitätsbegriff im Kontrast zum vierschrittigen Ähnlichkeitsschema substituiert wird. Er installiert zudem einen Schnittpunkt hin zur sozialdeterminierten propositionellen Synonymie, die durch den Terminus der objektsemantischen Synonymie zugleich das Relationsgefüge zu synsemantischen Relationen fördert.

Mit der kommunikationssemantischen Ähnlichkeit in (3) tangiert Bartels sodann die ausführlich skizzierte diaphasische Synonymie, die sich aufgrund der integrierten Sprachebenenvielfalt vertikal problemlos der rezipierten Stilebene zuordnen lässt. Konträrer nimmt sich die vertextungssemantische Ähnlichkeit in (4) aus. Hierbei handelt es sich im Gegensatz zu (2) ausschließlich um Funktionswörter, deren objektsemantische Relationen auch auf Basis ihrer syntaktischen Gebundenheit stabil bleiben (ibid., 139f).

¹⁰⁷ Ähnliche Formen dieser textsortenspezifischen Konversationsmaxime und Implikaturen sind z. B. auch für politische Kommunikationsstrukturen belegt (vgl. Girnth 2015, 41f und 50-54).

¹⁰⁸ Bezogen auf den hier fokussierten Erweiterungswortschatz Fortgeschrittener spielen Synsemantika jedoch eine untergeordnete Rolle, da frequenzbasierte Grundwortschatzlisten ihre zielsprachliche Relevanz transparent machen (vgl. Kapitel 4.3.2). Ein personalisiertes Wörterbuch müsste für derlei Cluster (z. B. Formulierungsroutinen) ggf. im Kontext fachsprachlicher Varietäten entsprechende Einspeisungsstrukturen zur Verfügung stellen. Diese Sprachebene bleibt aufgrund der exemplarischen Untersuchung einzelner Varietäten innerhalb dieser Arbeit (vgl. Kapitel 6) jedoch ausgespart.

Wortgruppenlexeme und Einzelwörter wie *anstatt* oder *anstatt dass* koordinieren die nachfolgenden Satzcharakteristika, verfügen formal jedoch über objektsemantische Verflechtungen – hier etwa adversativer Struktur. Bartels räumt ein, dass „die Belege innerhalb der Wortklasse der Beziehungswörter allein nicht ausreichen, um endgültig eine eigenständige Gruppe der Synonyme zu fixieren“ (ibid., 140). Vor dem Hintergrund eines fremdsprachendidaktischen Transfers entfernt sich zudem das alltagssprachliche Konzept von bedeutungsgleichen/-ähnlichen Relationen, zumal Inhaltsfelder (vgl. Kapitel 5.5.1) und die angesprochenen Varietätsebenen (Kapitel 6) inhärent über ähnliche Struktur- und Formmerkmale verfügen.

Für diesen Bereich erscheint der objektsemantische Synonymiebegriff als gewinnbringend, da hierin gleichsam die erst- und zielsprachlichen Voreinstellungen zu Synonymie mit einbegriffen werden, ohne andererseits die linguistisch relevanten, jedoch partiellen Phänomene der referentiellen Identität und kommunikativ-kontextuellen Ähnlichkeit auszusparen. Aufzuzeigen, inwiefern sich Lexempaare wie *Löwenzahn* und *Pustelblume* zu *laufen* und *stolzieren* sprachstrukturell unterscheiden, ist primäre Herausforderung der konzeptionskriteriellen Gestaltung personalisierter Wörterbücher.

5.2.6 Vorschläge zur Eintragung von Synonymen ins personalisierte Wörterbuch

Der Eintrag von Synonymen in ein personalisiertes Wörterbuch sieht sich verschiedenen Konfliktlinien gegenübergestellt, die in den vorausgegangenen Kapiteln skizziert wurden. Aus ihnen resultiert die Frage, inwiefern Synonymie beim Erweiterungswortschatzausbau überhaupt systematisierend in Erscheinung treten kann. Im Gegensatz zu Phraseologismen etwa (vgl. Kapitel 5.4), bei denen metasprachliche Typologisierungen einen Mehrwert zur zielsprachlichen Decodierung beitragen, sind die verschiedenen Nähe- und Distanzrelationen zweier als ‚Synonyme‘ klassifizierter LE zu fließend, als dass eine komplexe Darstellung des Beziehungsgeflechts auf dieser Ebene nützlich erschiene.

Folgende Problemfelder ‚äußerer‘ (mentallexikographischer, kognitiver) und ‚innerer‘, die Stellung von Synonymen binnen makrolexikalischer Gesichtspunkte betreffender Art, lassen sich subsumierend differenzieren. Beide Dimensionen erschweren die Einspeicherung in personalisierte Wörterbücher und weisen gewisse Überschneidungspunkte auf:

Didaktische Problemfelder der Synonymie bei der strukturierten Einspeicherung/Abbildung in personalisierten Wörterbüchern	
äußere	innere
<ul style="list-style-type: none"> • Struktur des mentalen Lexikons im Kontrast zu alternativen semantischen Vernetzungsmöglichkeiten • Abwesenheit absoluter Synonymie • Gleichzeitig: große Zahl denkbarer und individuell hoher Relevanzeinstufungen einzelner (teil)synonymer LE: <ul style="list-style-type: none"> ○ Beispiel: <i>Zufall</i> (als Teil des Grundwortschatzes) in Verbindung mit <i>Kismet</i> (in der semantischen Eingrenzung ‚Vorsehung‘, ‚Schicksal‘; nicht ‚Glück‘) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung des jeweils aktiven Diasystems (regional, historisch, diastratisch,...) • Alternative Sprachrelationstypen <ul style="list-style-type: none"> ○ Inhaltsfelder ○ kollokationäre Bindungen (<i>einen Brief bekommen/erhalten</i>) ○ Gemeinsamkeit versus Differenz (strukturelle Überschneidungen zu Antonymen) ○ Lexikographischer Strukturaufbau ○ Divergierende Typologien

Tab. 10: Äußere und innere didaktische Problemfelder der Synonymie

Hieran zeigt sich, weshalb innere Einflüsse didaktischer Problemfelder eine strukturierte Aufnahme von Synonymen ins personalisierte Wörterbuch erschweren. Gleichzeitig schließen die äußeren Faktoren – etwa die natürliche Struktur des mentalen Lexikons (das Denken in synonymischen Koordinationsgefügen) und daraus resultierende Verknüpfungen als relevant eingestufte LE – einen kompletten Verzicht auf Synonyme im systematischen Erwerb eines Erweiterungswortschatz aus. Obwohl die Verwendung einer Typologie selbst abzulehnen ist, liefert die von Bartels nicht zuletzt auf usuelle Lernkriterien adaptierte Klassifikation (vgl. Kapitel 5.2.5) Anhaltspunkte zur Lösung dieser komplexeren Ausgangslage.

So gilt auch für Lernende, dass gerade absolute Synonyme eben keinen speziellen Speicherungsanreiz liefern. Ein in der Gemeinsprache als synonym anzusiedelndes Lexempar wie *Atomkraft/Kernkraft* (Beispiel nach Linke et al. 2004, 170) speist seine

Bedeutungsgraduierungen erst aus entsprechenden fachsprachlichen Rahmungen, die jedoch durch die horizontale Gliederungsebene der Fachsprachen anderen Substitutionsparadigmen unterworfen ist.¹⁰⁹ Gleichzeitig darf bei der postulierten Zielgruppe vorausgesetzt werden, dass qua ihres fremdsprachlichen Curriculums ausreichend Vorkenntnisse voraussetzbar sind, die die sowohl metasprachlichen als auch kommunikativ-essentiellen Einschätzungen von Synonympaaren erlauben. Hinzu treten Vorerfahrungen der jeweiligen Ausgangssprache. Diese Faktoren interagieren zudem mit regionalen, sozialen und weiteren diasystemischen Sprachkontakten im zielsprachlichen Umfeld, welches sich so als Vorteil entpuppt: Das aktive Diasystem ist zumeist bekannt, bzw. eine individuelle Relevanzeinstufung nicht ohne Fundament. Synonym-Paare wie *Möhre/Rübe* (regiolektal) oder *Umlaufbahn/Orbit* (gemein- und fachsprachlich) unterliegen den dargestellten varietätslinguistischen Parametern, deren mögliches Erkennen indigen und somit vergleichsweise leicht fällt, da sie lernernah jene Relevanzeinstufung beeinflussen – und auf dieser Basis die Speicherung im personalisierten Wörterbuch erleichtern (vgl. dazu unten stehende Differenzierungen).

Ziel personalisierter Wörterbucheinträge muss die adäquate, d.h. individuell unterschiedliche Verknüpfung von bedeutungsnahen Lexemen sein, die nicht die lexikalisierte oder lexikographische Grundlage zum Vorbild hat, sondern die sozialen, regionalen etc. Einstellungen von SprecherInnen zum für relevant erklärten Wort. In der objektsemantischen Auslegung Bartels' ist eine Eins-zu-Eins-Relation daher notwendige Grundlage, wohingegen die Konzeptionskriterien des personalisierten Wörterbuchs sowie fakultative metasprachliche Exkurse zur semantischen Graduierung einladen sollten. Durch eine grafische Darstellung in Gestalt ‚Augenblick – Moment‘, ‚wahren – beibehalten‘ oder ‚autark – autonom – frei‘ wird (im strukturalistischen Sinne) Pseudosynonymie wie auch referentielle Identität hergestellt (vgl. Bartels 1995, 134-140),

¹⁰⁹ Linke et al. (2004, 170) markieren konkret *Atomkraftwerk* als gemein- im Kontrast zum fachsprachlichen *Kernkraftwerk*, versehen letztere Markierung jedoch mit einem Fragezeichen als Grenzfall (vgl. Kapitel 5.2.2). Da es unter Usualitätskriterien leicht denkbar ist, dass die LE im alltäglichen Umfeld von Lernenden als pure Synonyme verstanden werden, tangieren solche Grenzfälle vor allem die Sprachrezeption. Kennt man als Fortgeschrittene bspw. nur *Atomkraft*, kann das alternative *Kernkraft* auch in entsprechenden Kontextsituationen intransparent bleiben. In solchen Fällen ist eine varietätssensible Ebenenhierarchisierung (vgl. dazu unten stehende Ausführungen) nicht notwendig, liegt bzw. im Ermessen des/der jeweiligen Lernenden. Da nicht Atome, sondern Atomkerne zur Energiegewinnung gespalten werden, ist alleine *Kernkraft(werk)* (oder *Kernreaktor*) fachsprachlich korrekt und wird in DIN- und ISO-Normen entsprechend bezeichnet. Diese Unterscheidung ist allerdings in Wortschatzerwerbskontexten nur dann von Relevanz, wenn eine LE z. B. aufgrund beruflicher oder universitärer Ziele als Fachwort eingetragen werden soll.

die gemessen an linguistischen Definitionskriterien inakkurat sein mögen, jedoch auf Basis usuellkriterieller Umgebungsparameter aus Perspektive der fortgeschrittenen Lernenden jenen Grad an assoziationspsychologischer Synonymie erreichen, die auch bei MuttersprachlerInnen die Alltagsvorstellung bedeutungsgleicher Wörter bestimmen.¹¹⁰

Antizipieren LernerInnen wie MuttersprachlerInnen indes die semantischen Verschiebungen zweier LE (z. B. zwischen verschiedenen Stilregistern), liegen entweder entsprechende Vorkenntnisse vor oder – vorgelagert – implizite Interessenslagen, die die gezielte Recherche nach der ‚genauen Bedeutungsabweichung‘ von Lexem x zu y rechtfertigen. An dieser Schnittstelle gilt es anzuknüpfen und zwischen objektsemantischen und kommunikationssemantischen Ähnlichkeiten zu unterscheiden.

Individuelle sowie vom Sprachsystem begünstigte Graduierungen im Kontext des Ökonomieprinzips steuern das intuitive Wortverständnis, wie Hartung (1995, 113-128) etwa anhand soziokulturellen Vorwissens exemplarisch durchspielt.¹¹¹ Durch die terminologische Einfassung ‚extensionaler Synonymie‘ ist begründbar, weshalb verschiedene Wörter, die in bestimmten Situationen mal mit identischer, mal mit distinktiver Intension realisiert werden, von einem individuell Lernenden auf Basis seines handlungstheoretischen Umfelds als synonym aufgefasst werden können. Gleichsam ist Fortgeschrittenen der hier anvisierten Zielgruppe dieser fließende Charakter sich überschneidender Gleichheitsbeziehungen (vgl. Murphy 2003, 137) bewusst. Daher sollte ein personalisiertes Wörterbuch nicht infantilisierend die Eintragung der ‚korrekten‘ synonymischen Position eines Wortes innerhalb der zielsprachlichen Semantik oder Lexik anmahnen. Die programminterne Möglichkeit, z. B. die Adjektivreihe *ulkig, spaßig, amüsant* als hierarchisch eben abzuspeichern (etwa um ein neu erworbenes Wort innerhalb der bedeutungsähnlichen Gruppe konkret mit Alternativbezeichnungen zu vernetzen), ist daher unabdingbar, um in einem zweiten Schritt Anschluss an die Funktionsmechanismen des mentalen Lexikons zu generieren. Dies fußt auf dem Argument, nach dem jede Vernetzung zunächst einer isolierten Speicherung vorzuziehen ist. Auch wenn damit weder alternative Zweit- oder Drittbedeutungen, noch deren situativ-semantische Schattierungen aufgezeichnet werden

¹¹⁰ Vgl. zum Konzept des ‚Usualitätskriteriums‘ insbesondere Kapitel 5.3.1.

¹¹¹ Als historische Folie dienen unterschiedliche Wortverständnisse ehemaliger BürgerInnen von DDR und BRD.

und keine typologische Kategorisierung stattfindet, widerspricht die simple Anordnung nicht einer späteren Ausdifferenzierung. Sollte die ursprüngliche Relevanz eines Wortes wie *ulkig* einer Veränderung unterworfen sein (etwa durch registerbezogene Berichtigungen oder persönliche Neuinteressen), besteht zugleich erst dann ein individueller Anreiz, den Eintrag des personalisierten Wörterbuchs entsprechend umzuändern. Auf diese Weise wird zugleich polysemen Lesarten desselben Lexems Rechnung getragen, die mitunter erst im späteren Erwerbsverlauf auffällig werden. Exemplarisch lässt sich dies anhand des Wortes *künstlich* als Ausgangsbasis durchspielen, da es tendenziell zum Grundwortschatz zählt.¹¹² Mögliche ‚Synonyme‘ wären *gekünstelt* und *artifizuell*. In einem ersten Schritt spräche demgemäß nichts gegen die Koordination *künstlich* → *gekünstelt*, *artifizuell*. Eine (fakultative) spätere und ausdifferenzierte Subordination könnte hingegen wie folgt aussehen:

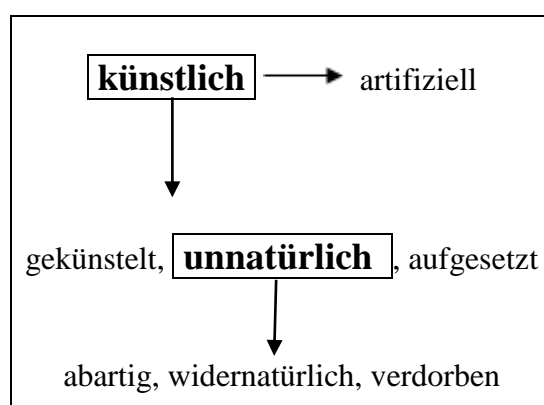


Abb. 6: Potentieller Eintrag bedeutungsähnlicher Alternativen für *künstlich* im personalisierten Wörterbuch

Aufgrund von Größe und Komplexität des Gesamtwortschatzes sind unzählige Variationsmöglichkeiten denkbar. Im Kern steht die lernerzentrische Perspektive, die – wie auch bei germanophonen SprecherInnen – durchaus idiolektale geprägte objektsemantische Ähnlichkeitswahrnehmungen zum Vorschein bringen können.

Kommunikationssemantische Rahmungen anhand der horizontal arrangierten Varietäten (vgl. Kapitel 3.6 und 6) oder die vertikale Neuordnung von ‚Synonymen‘ anhand kollokationärer Wortrelationen bzw. Inhaltfelder (vgl. Kapitel 5.5)

¹¹² In der frequenzbasierten Grundwortschatzliste von Jones und Tschirner (2006, 76) befindet sich *künstlich* auf Listenplatz 1.974 der über viertausend gelisteten häufigsten Wörter. Vgl. zu diesem Frequenzwörterbuch auch Kapitel 4.2.

tragen zu einer weiteren Differenzierung bei. Mag dieses Postulat in letzter Konsequenz aus lexikographischer/didaktischer Perspektive unbefriedigend erscheinen, so entspricht es gleichzeitig der diffizilen Natur und dem fließenden Status synonymischer Verknüpfungen. Synonyme (und was man selbst dafür hält) spielen bei der mentalen Repräsentation eine zu große Rolle und sind zu vielen individuellen Parametern unterworfen, als dass eine komplette Aussparung des Phänomens beim mehr oder weniger autonomen Selbsterwerb denkbar wäre. Umso bedeutender ist in dieser Hinsicht eine metasprachliche Tutorierung innerhalb fakultativ anwählbarer Exkurse, die mit kontrastierenden Beispielen an das bereits bestehende Sprachgefühl der fortgeschrittenen LernerInnen appellieren muss.¹¹³ Das freiwillige Angebot expliziert den Einbezug anderer Wortrelationstypen bei der autonomen Speicherung und füllt so jene Lücke, die durch die Artverwandtschaft zu Phänomenen wie Polysemie oder Homonymie die Frage offen ließ, weshalb nicht diese parallel oder substituierend zur Synonymie direkt innerhalb der Programmkonzeption zur semantischen Vernetzung bereitstehen.

Während bei objektsemantischen Ähnlichkeiten programminterne Verknüpfungsoptionen zu anderen Wortrelations- und Varietätsklassen erforderlich sind oder sein könnten, ist die Darstellung von Bedeutungsnuancierungen zwischen LE gerade bei kommunikationssemantischen Ähnlichkeiten leichter herstellbar. Bartels' Term hebt sich von propositioneller Synonymie nach Cruse (2000, 158) insofern ab, als dass die soziale Motivik einer semantischen Realisierung auch außerhalb ihrer „Relationen in einem Syntagma“ (Marková 2012, 26) assoziationspsychologisch verbindbar ist. Dies simplifiziert die Unterscheidung und strukturelle Einordnung von Synonymgruppen anhand ihrer sozialen, temporären, gruppensprachlichen etc. Konsolidierung. Zudem muss ein Wörterbucheintrag nun nicht alle Facetten linguistischer Beschreibungsebenen bedienen, sondern nur jenen Ausschnitt von Lexik, der gegenwärtig für den Lernenden von Relevanz ist.

Der Verknüpfungsmöglichkeit mit Varietätsebenen kommt wie angedeutet so eine zentrale Rolle zu, hilft sie die kommunikationssemantischen Aspekte doch am praxisnahsten einzustufen. Im horizontalen Navigationsfeld fänden sich gemäß der in Kapitel 3.5 und 3.6 differenzierten Sprachebenen folgende Optionen:

¹¹³ Denkbar wäre hier etwa die Arbeit mit häufig von MuttersprachlerInnen als pure Synonymie eingestuften Synonympaaren wie *Portemonnaie*, *Geldbeutel* etc. (vgl. Kapitel 5.2.3).

nationale Standardvarietäten (nat. St.)	Dialekte/ Regiolekte (dial.)	Fachsprachen (fachspr.)	Soziolekte (soz.)
---	------------------------------------	----------------------------	----------------------

Tab. 11: Auswahloptionen des personalisierten Wörterbuchs auf Sprachvarietätsebene

Zu überlegen wäre, ob diese Varietätsebenen zumindest für den wortrelationsspezifischen Teil der Synonymie um ‚gesprochene‘ oder ‚Umgangssprache‘ erweitert werden sollten bzw. ob dieses Klassifikationskriterium als metasprachliche Zusatzinformation die strukturierte Memorierung fördert.¹¹⁴ Hauptprobleme sind terminologische Überschneidungen zu Okkasionalismen (vgl. Kapitel 5.3) sowie lexikalische Anteile auf dialektaler (vgl. Kapitel 6.2) und soziolektaler Ebene. Diese grenzen den Verwendungsradius einer LE weit trennschärfer ein, da sowohl codefunktionelle, kontextuelle als auch situative Informationen zum Tragen kommen, obgleich parallel viele Wortbeispiele dieser Ebenen gleichzeitig der gesprochenen Sprache angehören. Gerade bei Synonymen erschöpfen sich jedoch Exempel der oben stehenden vier Varietätsschichten schnell und stehen einem Feld ‚umgangssprachlicher‘ Ausdrücke gegenüber. Synonympaare wie *Fähe/Füchslein* oder *Möhre/Rübe* (Beispiele nach Linke et al. 2004, 170) lassen sich so über die vertikale Strukturebene den Varietäten der Fachsprachen bzw. Dialekte zuordnen: *Füchsin* → *Fähe* (fachspr.).¹¹⁵ Schon bei einem Wort wie *Tschick* (in Österreich gebräuchlich für *Zigarette*) ist der Fall diffiziler bzw. perspektivenabhängig: Für einen portugiesischen Fortgeschrittenen, der normalerweise in Norddeutschland arbeitet und für mehrere Monate einen beruflichen Aufenthalt in Salzburg verlebt, mag *Tschick* als ein nationalsprachliches Äquivalent erscheinen und sollte dementsprechend eingeordnet werden (vgl. hierzu Kapitel 6.1). Wohnt er jedoch dauerhaft in Salzburg, liegt eine Strukturähnlichkeit zu auch in Deutschland gebräuchlichen pejorativen Synonymen wie *Fluppe*, *Kippe* oder *Glimmstängel* näher, nicht zuletzt, da es sich bei *Tschick* um einen „Grenzfall des Standards“ handelt (Variantenwörterbuch 2004, 805). Diese Beispiele haben nun gemein, dass sie in der

¹¹⁴ Vgl. zum Bereich gesprochener/geschriebener Sprache bzw. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im linguistischen sowie fremdsprachendidaktischen Diskurs exemplarisch: Neuland 2006 (insbesondere innerhalb des Sammelbandes die Beiträge von Dürscheid, Schwitalla und Betz sowie Schlobinski und Watanabe, 375-418), Bührig 2010, Legutke 2014 und Rösler 2016.

¹¹⁵ Vgl. zur makrolexikalischen Differenzierung dialektaler LE bzw. deren Implikationen für den didaktisch sinnvollen Eintrag ins personalisierte Wörterbuch Kapitel 6.2.

Schriftsprache weit seltener auftreten als das Standardäquivalent *Zigarette*.¹¹⁶ Die mentale Vernetzung könnte somit auf Basis der folgenden Hierarchisierung gewährleistet werden:

Zigarette
↓
umgs.: *Kippe*; *Tschick* (nat. St., A)

Genauso wie beim Beispiel *künstlich* (vgl. Abb. 6) ist ein variantenreiches Spektrum unterschiedlicher koordinativer oder subordinativer Gefüge denkbar, wie auch anhand der LE *Pfefferschote/Chilischote* in zumindest zwei denkbaren Kontexten aufgezeigt werden kann. Die divergierenden kommunikationssemantischen Auffassungen objektsemantischer Ähnlichkeiten oder referenzieller Identitäten zweier oder mehrerer LE könnten auf Ebene der *parole* zu folgenden exemplarischen Auffächerungen führen:

¹¹⁶ Im auf Google-Books basierten Ngram Viewer lassen sich die frequenziellen Verhältnisse nachvollziehen. *Zigarette* tritt in den Jahren von 1950 bis 2008 in allen einbezogenen Büchern um den Faktor 8 bis 10mal häufiger auf als das Vergleichslexem *Kippe*. (Mit eingerechnet werden müssen hierbei Ableitungsformen des homonymen Verbs *kippen*, hauptsächlich die 1. Person Singular Präsens Aktiv.) Alle restlichen Synonyme sind nochmals deutlich niedrigfrequenter. In der ebenfalls häufigkeitsbasierten Grundwortschatzliste von Jones und Tschirner (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3) erscheint *Zigarette* auf Platz 2.167 (37 Treffer pro einer Million Wörtern) gleichrangig mit LE wie *Karriere*, *Schlaf* oder (*sich*) *verlieben* (2006, 82); die restlichen Beispielwörter sind nicht gelistet.

Fall 1:	Fall 2:
Lernerin lebt normalerweise in Hamburg und jobbt befristet in einer Wiener Kanzlei	Lerner lebt dauerhaft in Wien und arbeitet als Koch
<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 10px;">Pfefferschote</div> <div style="margin-right: 10px;">→</div> <div>Peperoni, Chilischote</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">↓</div> <div style="text-align: center;">Pfefferoni (nat. St., A)</div>	<div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-right: 10px;">Chilischote</div> <div style="margin-right: 10px;">→</div> <div>Pfefferoni, Peperoni</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">↓</div> <div style="text-align: center;">Capsicum annuum (fachspr.)</div>
Soziale Motivik, die zur kommunikationssemantisch abweichenden Einschätzung führt	
Lernerin nimmt <i>Pfefferschote</i> aufgrund ihrer norddeutschen Heimat als kommunikationssemantischen Gebrauchsstandard war. ¹¹⁷ Aus (z. B. geschmacklichen Präferenzen) lernt sie im Laufe ihres Aufenthaltes die Synonyme <i>Peperoni</i> und <i>Chilischote</i> kennen. Während ihres Aufenthalts in Wien tritt <i>Pfefferoni</i> als vierte Variante hinzu, welche sie als Austriazismus klassifiziert (vgl. Kapitel 6.1). ¹¹⁸	Lerner erwirbt im Präsenzunterricht die LE <i>Chilischote</i> . Nun in Wien lebend nimmt er <i>Pfefferoni</i> und <i>Peperoni</i> als referenziell identisch wahr. Aufgrund seines Berufs ist für ihn zugleich die fachsprachliche Gattungsbezeichnung für Paprika relevant.

Tab. 12: Potentielle Einträge synonyme Alternativen für Pfeffer-/Chilischote im personalisierten Wörterbuch auf Grundlage divergierender kommunikationssemantischer Einschätzungen

Die Kernidee, Lernenden die Entscheidung offenzustellen, eine solche Subordination vorzunehmen oder im Sinne der referentiellen Identität darauf zu verzichten, bleibt

¹¹⁷ Die norddeutsche Zuschreibung der LE *Pfefferschote* beruht auf dem Wiktionary-Onlineeintrag ‚Deutschsprachige Küchenbegriffe nach Regionen‘ (vgl. [https://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis: Deutsch/Essen_und_Trinken/Deutschsprachige_Kuechenbegriffe_nach_Regionen](https://de.wiktionary.org/wiki/Verzeichnis:_Deutsch/Essen_und_Trinken/Deutschsprachige_Kuechenbegriffe_nach_Regionen), Stand: 01.05.2018). Ob diese regiolektale Einstufung der linguistischen Realität entspricht, ist aufgrund der entscheidenderen kommunikationssemantisch-subjektiven bzw. situativ-intuitiven Einschätzung sekundär. Tatsächlich dürfte die Synonymgruppe ‚Chilischote, Chili, Pfefferschote‘ etc. im sprachlichen Alltag häufig als sowohl objektsemantisch ähnlich wie referenziell identisch wahrgenommen werden.

¹¹⁸ Vgl. zum Austriazismus *Pfefferoni* Variantenwörterbuch 2004, 569.

erhalten. Koordinationsgefüge (z. B. *Zigarette* → *Glimmstängel*, *Kippe*, *Tschick*; *Chilischote* → *Peperoni*, *Pfefferoni*) sind somit genauso möglich wie unterschiedliche subordinative Ausprägungen (in Fall 2 bspw. die Einstufung von *Pfefferoni* als nationale Standardvarietät des Österreichischen). Selbiges gilt für das fakultative Hinzufügen weiterer ‚Synonyme‘.

Möglicher Kritikpunkt dieses Vorgehens ist die Verlagerung kommunikationssemantischer Synonyme auf Vernetzungshierarchisierungen mit Varietätsebenen dann, wenn es sich um Grenzfälle zwischen geschriebener und gesprochener Sprache handelt. Während bei anderen Varietäten die jeweilige Zuschreibung weniger problematisch ausfällt bzw. von MuttersprachlerInnen aufgelöst werden kann (vgl. hierzu vor allem Kapitel 6.2.3), gibt es Synonympaare, bei denen objektsemantische Graduierungen deutlich aussagekräftiger sind, als die Pole der primären Oralität/Literalität. *Löwenzahn* im Vergleich zu *Pustebume* ist hierfür exemplarisch, da die LE umgangssprachlich auf dieselbe Referenz verweisen kann, während im engeren (botanisch-fachlichen) Sinne konnotative Unterschiede vorliegen; in diesem Fall unterschiedliche Entwicklungsstadien der Blume.¹¹⁹ Bei *Löwenzahn/Pustebume* divergieren die in Kapitel 5.2.4 skizzierten einbegriffenen Intensionalitäten jedoch und lassen sich nicht auf Basis einer Varietätenspezifizierung auflösen. Eine Vernetzung auf Basis der referentiellen Identität (‚Löwenzahn – Pustebume‘) wäre einer isolierten Speicherung im personalisierten Wörterbuch aber auch in diesem Fall vorzuziehen.

Zu diesen schematischen Realisierungsansätzen könnten bei allen Wörterbucheinträgen Vermerke zur Bedeutung in der jeweiligen Muttersprache sowie das Ergänzen erklärender Bilder und Tondateien hinzutreten.¹²⁰ Vorteil ist, dass durch dieses Vorgehen auch ohne Typologie die meisten synonymen Verwendungsweisen natürlicher Sprachen und unter besonderer Berücksichtigung ihrer situationskommunikativen Wirkung in einem personalisierten Wörterbuch repräsentiert

¹¹⁹ Für die korrekte Pflanzengattungsbezeichnung *Taraxacum* gilt wiederum, dass diese auf Ebene der Fachsprachen eingeordnet werden kann.

¹²⁰ Gewisse sonstige Stilgraduierungen wie das gezielte benutzen veralteter Ausdrücke oder die intentionale SprecherInnen-Einstellung (z. B. durch Pejorative) könnten (gerahmt durch entsprechende Tutotierung innerhalb der Zusatzinformationen und dafür geeigneter Symbole/Abkürzungen) selbstständig hinzuaddiert werden. Im Beispiel *Zigarette* wäre etwa *Sargnagel* als Beispiel tauglich, dessen abwertende Bezeichnung durch ein entsprechendes Icon wie einen nach unten zeigenden Daumen markiert werden könnte.

werden können. Nachteilig nimmt sich aus, dass nicht alle Sphären von Synonymie im deskriptiv-linguistischen Sinne abdeckbar sind.¹²¹ Vorerst fraglich muss bleiben, inwiefern ein personalisiertes Wörterbuch derlei ‚blinde Flecken‘ tutorisch thematisieren und von den möglichen bedeutungsgleichen/-ähnlichen Verknüpfungsoptionen exemplarisch abgrenzen sollte. Dies gilt des Weiteren für zwei Ausnahmen, die bereits in den Kapiteln 5.2.1 und 5.2.2 herangezogen wurden. Bartels‘ didaktische Hilfstypologie deckt diese nicht ab, weshalb sie nach dem oben stehenden Muster nicht ins personalisierte Wörterbuch integrierbar wären und daher abschließend betrachtet werden.

Dies betrifft zunächst den Fall jener Synonympaare, die gemeinsprachlich leicht als pure Synonyme aufgefasst werden, jedoch in bestimmten kollokationären Konstellationen minimale Bedeutungsunterschiede aufweisen. Im Falle „verschiedener syntagmatischer Verwendbarkeit“ referieren Linke et al. etwa auf die Verben *erhalten / bekommen / kriegen*, deren innerer semantischer Konstitution zwar keine „Begründungen beizubringen wäre[n]“, die diese Abweichung erklärten, gleichwohl in festen kollokationären Bindungen nicht jenes Kriterium der Substituierbarkeit erreichen, die für pure Synonymie erforderlich ist (2004, 171). Am Beispiel *hellgelb/blond* (vgl. *ibid.*, 170) wird ebenfalls ersichtlich, dass referentielle Identität, objektsemantische und kommunikationssemantische Ähnlichkeit fließenden Übergangs sind, die ebensolche Repräsentation im personalisierten Wörterbuch rechtfertigen. Tritt eine solche syntagmatisch gebundene Synonymie in Relevanzrang, so ist sie aus lexikalischer Sicht eher im Bereich kollokationärer Verbindungen beheimatet. Entsprechend verhält es sich hinsichtlich der lexikographischen Einordnung im personalisierten Wörterbuch.

Die zweite Ausnahme betrifft jene abweichenden Verwendungszusammenhänge (vgl. *ibid.*, 171), bei denen sich Bedeutungsgraduierungen vornehmlich in Kompositabildungen äußern. So ist fraglich, ob die Zusammensetzung von *Säugling/Baby* und *Abteilung* (contra *Station*) einen Registerbruch einleitet. Obwohl zunächst auch hier die objektsemantische Kommunikationsauffassung Vorrang genießt

¹²¹ Ein weiteres Beispiel hierfür sind vertextungssemantische Relationen im „Bereich der syntaktischen Synonymie“ (Bartels 1995, 139, vgl. auch Kapitel 5.2.5). Diese würden appliziert auf didaktische Fragen stärker die Bereiche Textsortenwissen und Formulierungsroutinen tangieren. Nach Usualitätskriterien bemessen verortet sich das Phänomen somit als Subebene der Varietäten. Eine Integration innerhalb des personalisierten Wörterbuches, dessen Sinn im Ausbau lexikalischer Wortschatzstrukturen besteht, liefe Gefahr, zu Ungunsten einer leichten Bedienbarkeit zu viel Detail- und metasprachliches Wissen vorzusetzen.

und derlei Detailfragen in den meisten Fällen in den Hintergrund drängt, betrifft das Beispiel von Linke et al. zumindest beide Synonympartner. Spricht man von einem *Säuglingsschwimmen* und verzichtet intrinsisch motiviert bewusst auf das Bestimmungswort *Baby*, führen häufig intuitive Frequenzargumente zum Stilbruch beim Adressierten. Tatsächlich finden sich im Deutschen Referenzkorpus für ersteres nur 32 (Text)Belege zwischen 1992 und 2013, entgegen 966 für *Babyschwimmen*. Die grundsätzliche Nähe der beiden Begriffe bleibt davon unberührt. Neben diesem Phänomen existieren jedoch weitere Wortbildungsparadigmen, die sich sprachsystematisch ausschließen. Liimatainen (2008, 205) exemplifiziert eine solche Synonympaarung anhand von *solar* und *Sonne*.

Wortbildungsmöglichkeiten	
Sonnenenergie	Solarenergie
Sonnenbrand	*Solarbrand
Sonnenmilch	*Solarmilch
sonnenstandabhängig	*solarstandabhängig
*sonnenthermisch	solarthermisch
*sonnenversorgt	solarversorgt

Tab. 13: Extrapolierte Darstellung der kompositionsinhärenten Beziehungsstrukturen von *Sonne* und *solar* zu divergierenden Grundgliedern (nach: Liimatainen 2008, 205)

Jene Beispiele stehen einer Reihe anderer entgegen, bei denen Kombinationsmöglichkeiten zu verschiedenen Grundwörtern möglich bleiben (*Kollektoren, Strahlung, Energie* etc.). An dieser Stelle leitet jedoch der Wortartenwechsel die Bedeutungsnuancierung ein, wodurch bereits die Bestimmungsglieder über unterschiedliche Aufladungen verfügen. Isoliert betrachtet gehören sie daher aus didaktischer Perspektive in den Bereich der Inhaltsfelder. Gleichwohl die doppelte Besetzung zu terminologischen Dubletten führt (vgl. hierzu *ibid.*, 204-209), die eine solche synonyme Lesart befördern könnten, tritt auch dieses Phänomen in seiner Tiefe erst dann in Relevanzrang, wenn der/die Lernende qua ihres fachsprachlichen Bezugs mit der Thematik in Berührung kommt. Da dann jedoch

intrinsische Kenntnisse vorauszusetzen sind, ist eine systemische Gegenüberstellung im Bereich der Synonymie abzulehnen.

Synonyme stehen noch mehr als andere lexikalische Sprachschichtungen einer Reihe terminologischer Unschärfen und Überschneidungen zu anderen Sprachebenen gegenüber. Gemessen an den funktionalen Kriterien eines Selbstlern- bzw. Memorierungsprogramms treten derlei Parameter jedoch hinter die alltagssprachliche Vorstellung von Synonymie zurück. Gerade da pure Synonymie kaum vorhanden ist, nimmt sich die gezielte Ausdifferenzierung des individuellen Erweiterungswortschatzes vor dem Kontrast der handlungs- und kommunikationstheoretischen Kontaktsituationen im Land der Zielsprache besonders reizvoll aus. An dieses intuitive, vom Erstsprachenerwerb begünstigte Vorwissen gilt es im mehr oder weniger autonomen Erwerb der hier proklamierten Zielgruppe anzuknüpfen. Ähnliches gilt auch für die im nächsten Kapitel thematisierte Ebene der Okkasionalismen.

5.3 Okkasionalismen

Gelegenheitsbildungen sind Teil jeder natürlichen Sprache. Aufgrund ihrer grundlegendsten Eigenschaft – der kontextgebundenen Einmaligkeit ihres Auftretens – können sie unmöglich gelernt werden. Sie zu verstehen (oder als FremdsprachlerIn selbst zu bilden), erfordert neben einem tiefen, alle Sprachebenen tangierenden Kenntnisstand zudem Kontext-, Landeskunde-, Weltwissen usw. Im Präsenzunterricht kann auf solche Sonderfälle nicht nur aus zeitlichen Gründen nur unzureichend eingegangen werden:

Der Fremdsprachenunterricht hat mit einem unaufhebbaren Dilemma zu tun, wenn er nicht im Fremd-Sprachgebiet selbst stattfinden kann: es mangelt ihm an kommunikativen Ernstfällen. Ein Aspekt dieses Dilemmas besteht darin, daß den Lernenden – aber auch den Lehrern – der alltägliche Zugang zum alltäglichen Gebrauch dieser Sprache fehlt. (Glück 1994, 265)

Glück rechnet diesem Bereich explizit Sprachvariationen zu, deren Feld er exemplarisch anhand der Textsorte ‚Werbesprache‘ durchspielt. Die dortige Häufung von Sprachspielen im Allgemeinen und Neologismen, Neosemantismen und Okkasionalismen im Speziellen indiziert deren Bedeutung für Fortgeschrittene, die sich im Duktus Glücks zwar im Fremd-Sprachgebiet aufhalten, dort jedoch mehr oder weniger auf sich alleine gestellt mit nicht lexikalisiertem Sprachmaterial konfrontiert werden. Innerhalb des nachstehenden Kapitels wird untersucht, inwiefern Okkasionalismen als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus in Relevanzrang treten. Das Gegenstandsgebiet legt nahe, dass ein Grenzbereich hinsichtlich der Frage berührt wird, wie weit Wortschatzerwerb überhaupt reichen kann. Dies geschieht in bewusster Abgrenzung zu Neologismen, weshalb im Anschluss didaktische Komplikationen skizziert werden, die bei der systematischen Speicherung von Neologismen *als* Neologismen im personalisierten Wörterbuch zu erwarten wären. In Vorbereitung auf dessen konzeptionskriterielle Gestaltung findet zuvor eine Annäherung an fremdsprachendidaktische Konzepte, Methoden und Problemstellungen der unterrichtlichen Vermittlung statt. In einem letzten Schritt wird die Einspeisung okkasioneller Wortbildungen ins personalisierte Wörterbuch untersucht, wie es in Kapitel 3.6 postuliert wird. Unterschieden werden dort Okkasionalismen des persönlichen, individualsphärisch-sozialen Bereichs, wie sie tagtäglich auftreten, von partiell und temporär kollektivierten Neuwortbildungen, die (z. B. durch mediale Reproduktion) für

eine bestimmte Zeit eine semantische Lücke schließen, ohne dauerhaft (z. B. als Neologismen) in den Wortschatz einzuziehen.

5.3.1 Okkasionalismen als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus

Zu den konkreten Charakteristika von Okkasionalismen zählt Tomášiková (2008, 247f) obligatorisch die „Einmaligkeit“ ihrer Produktion, „besondere Funktionen“ im Sprachsystem (vor allem die Schließung lexikalischer Lücken) sowie „Situations- bzw. Kontextabhängigkeit“, zudem fakultativ „Abweichung“ und „Nicht-Lexikalisierbarkeit“, wobei ersteres auf allen sprachlichen Ebenen (Morphologie, Phonetik,...) wirksam die sprachsystemischen Verstöße des letzteren zu bedingen vermag. Als Beispiele nennt sie „tautologische Komposita wie Mann-mann (männlicher Mann) [oder] Salat-Salat (Salat, der allein aus Blattsalaten besteht)“ (ibid., 248), zu denen sich auch die vom Fernsehsender ‚SAT. 1‘ als sog. ‚Blockbuster‘ hochstilisierten *Film Filme* hinzufügen lassen. Die Frage, inwiefern okkasionelle Bildungen überhaupt Gegenstand fortgeschrittener Wortschatzarbeit sein sollten, genießt insofern Vorrang.

Klar ist nämlich umgekehrt, dass Okkasionalismen / Ad-hoc-Bildungen / Gelegenheitsbildungen usw. per definitionem nicht in Grundwortschatzlisten auftreten, da die zugrundeliegenden Materialien (Textkorpora bei Frequenzerhebungen, semantische Sets bei kommunikativ-pragmatischen Ansätzen) die Abdeckung lexikalisierte bzw. standardisierter Wortformen verfolgen. Ein lexikalisierte Okkasionalismus ist keiner mehr. Bohn weist in seiner Wortschatzgliederung darauf hin, dass der Terminus *Wort* als Arbeitsbegriff problematisch ist, „wenn damit auch Wortgruppen, idiomatische Wendungen [...] und Sätze (z. B. Sprichwörter)“ sowie Wortschatzanteile der gesprochenen Sprache „gemeint sind“ (Bohn 2000, 21).¹²² Diese werden zwar – wie dargelegt – seit Bakonyi ebenfalls in Frequenzlisten ausgewertet, schon die Benennung des Phänomens legt allerdings dar, dass es sich um „[s]pontane, meist stark kontextgebundene Wortneubildungen zur Bezeichnung von neuen oder bisher nicht bekannten Sachverhalten“ handelt (Bußmann 2002, 105). In ihrer Genese zur Aufnahme in die Lexik einer Sprache stehen sie damit noch vor dem weiten Feld der Neologismen, zu denen viele SprecherInnen des Deutschen z. B. auch Begriffsschöpfungen wie *googeln* zählen

¹²² Bohn verwendet daher ebenfalls die alternative Beschreibungsebene der lexikalischen Einheit, die (neben schriftsprachlichen) zugleich sprechsprachliche Ausdrücke miteinbezieht (vgl. Kapitel 3.2).

würden, obwohl das Verb andererseits bereits 2005 in den Duden aufgenommen wurde (vgl. hierzu näher Kapitel 5.3.2).¹²³

Die für Ad-hoc-Bildungen im Besonderen und Neologismen (bspw. Neuwörter, Kontaminationen, Kontraktionen, Kompositionen, Entlehnungen usw.) im Allgemeinen symptomatischen Wortbildungsmuster erschweren eine linguistische Einordnung, erklären dadurch aber, weshalb auch nicht-lexikalisierte Wortschatzanteile für fortgeschrittene LernerInnen im Land der Zielsprache relevant sein können. Hohenhaus (1996, 124, nach: Busse & Schneider 2007, 164) konstatiert, dass Ad-hoc-Bildungen selten in eine Wortbildungsklasse eingeteilt werden können und es häufiger zu einer Überschneidung verschiedener Kategorien kommt. Die Produktion und Rezeption von Ad-hoc-Bildungen und Neologismen jeder Art erfordert einen kreativen Umgang mit Wortbildungsmustern und eine recht tiefe Sprachbeherrschung auf allen Ebenen. Okkasionelle Wortneubildungen verletzen Sprachregeln nicht, sondern spielen mit diesen:

Neubildungen sind in vielfacher Weise an den usuellen Wortschatz gebunden. Diese Bindung kann durch die neue Füllung eines inventarisierten Wortbildungsmusters erreicht werden. Sie kann aber auch durch Anlehnen an ein einzelnes Vorbildwort hervorgerufen werden. (Peschel 2002, 297)

Ob Augenblicksbildungen zu Neologismen und diese wiederum lexikalisiert werden, ist mit der Quantität ihrer Reproduktion, dem „Grade [ihres] usuell[en]“ Gebrauchs (Bußmann 2002, 463) und ihrer stilistischen Markiertheit verbunden (vgl. Elsen 2004, 21). Peschel fügt ihrer „Neuheitsskala der Wortbildung“ auf Basis des angerissenen ‚Usualitätskriteriums‘ eine vierte Ebene zwischen, indem sie „usuelle Wörter“ in den Grenzbereich zwischen Neologismen und lexikalisierte Wörtern setzt (2002, 6). Dies trägt solchen Wortformen Rechnung, „deren inneren Bau man noch entschlüsseln kann [da sie] als ‚durchsichtig‘ bzw. ‚motiviert‘ bezeichnet werden“ – und weist gleichsam darauf hin, dass diese „Abstufungen in keiner Weise trennscharf“ sind (ibid.).

¹²³ Die Aufnahme eines Wortes in ein Wörterbuch ist dabei kein Ritterschlag, mit dessen Vollzug ein Ausdruck für alle SprecherInnen einer Sprache zur verbindlichen Standardlexik würde. Im Gegenteil weist Elsen darauf hin, dass die Bestimmung, ob ein Neologismus in ein Wörterbuch aufgenommen werden sollte oder nicht, nicht zuletzt vom/von der LexikographIn selbst abhängig ist und der Evaluierung enge Grenzen gesetzt sind (2004, 21f). Ein Wort kann so in breiten Bevölkerungsschichten Teil der Sprechsprache sein, ohne – z. B. aufgrund des Umfelds oder anderer konventionaler Kriterien der Sprachschicht – dass dieser Ausdruck häufig genug schriftlich fixiert würde, um dann wieder das Kriterium des quantitativen Auftritts zu erfüllen, welches oberste Priorität bei der Evaluierung genießt.

Betrachtet man – die einzelnen Wortbildungstypologien ausblendend – Augenblicksbildungen, Neologismen und deren Übergangsprozess zum lexikalisierten Wortschatz als „kultur-, text- und situationsgebunden[e]“ Phänomene, die „somit für viele Menschen der Erklärung bedürfen“ (Braun 2001, 283), so ergeben sich Häufungen jener Spezifika bei bestimmten Textsorten. Elsen (2004, 49) diagnostiziert dies für den Bereich der Neologismen etwa bei Fachsprachen, von denen sie exemplarisch die der Chemie, Physik und Linguistik untersucht. So sehr der Terminus der Fachsprache selbst unterschiedlichen Definitionen unterliegt (vgl. z. B. Roelcke 2010, 30-40), so symptomatisch ist aus funktionaler Perspektive die Anforderung, „alle relevanten Gegenstände und Verfahren unmißverständlich“ zu benennen (Elsen 2004, 48) – und dadurch Ökonomie und Neutralität im innerfachlichen Austausch zu gewährleisten. Ob dies im Einzelnen gelingt, sei dahin gestellt. Fest steht jedoch, dass durch die Fortentwicklung der Forschung eine besondere Notwendigkeit besteht, neue Erkenntnisse/Entdeckungen zu bezeichnen. Mit Blick auf die Größe des Gesamtwortschatzes konstatiert Bohn, dass dieser nach Einbezug der Fachsprachen „ein Mehrfaches betragen“ dürfte und führt exemplifizierend (Neu)Bezeichnungen von Medikamenten, Körperteilen/Organen, Lebewesen usw. ins Feld (Bohn 2000, 9). Peschel wiederum fokussiert in ihrer Untersuchung *Zum Zusammenhang von Wortneubildung und Textkonstitution* verschiedene Neubildungen im Bereich der Presse- und literarischen Texte (2002, 102-267). Okkasionalismen sind daher nicht nur eine Facette auf Wortbildungsebene, sondern auch Zeichen einer Textroutine in bestimmten Textsorten.

Bei der fortgeschrittenen Wortschatzerweiterung können nicht-lexikalisierte Okkasionalismen aus verschiedenen Gründen relevant sein: Zunächst ermöglicht ihre Beherrschung und Produktion eine tiefere sprachliche Teilhabe, die sich des Weiteren nicht nur auf die orale, sondern auch die Schriftsprache bezieht. Somit stehen sie – wie bereits angedeutet wurde und noch weiter auszuführen ist – mit Varietäten wie Fachsprachen oder Soziolekten in Verbindung. Diese wiederum beziehen die Grundlage zur Benennung lexikalischer Lücken auf Basis des zugrundeliegenden Diasystems. Ausdrücke wie *Biopolitik* oder *Geisterwissenschaftler* sind zwar situativ gerahmt (Beispiele nach Braun 2001, 283f), sie können auf Perzeptionsebene von MuttersprachlerInnen aber eher einem möglichen Denotat zugeordnet werden, selbst wenn der aktivierte Inhalt des/der ProduzentIn damit nicht korreliert.

Geisterwissenschaftler referiert so etwa auf einen Zeitungstext im Magazin *Focus* von 1994 und meint einen Parapsychologen (vgl. *ibid.*). Die Fähigkeit zur Decodierung bestimmter Wortbildungsmuster führt aber dazu, dass Motiv und Bildspender der Augenblicksbildung auf eigene perzeptive Erfahrungen appliziert werden können. Eine Ad-hoc-Bildung verstehen lernen heißt daher auch, Wortbildungsprozesse verstehen lernen. Vor diesem Hintergrund lassen sich viele Beispiele erdenken, in denen derlei Wortformen beim Erweiterungswortschatzerwerb in Relevanzrang geraten.¹²⁴

Gerade im Kontrast zur nachfolgend diskutierten Frage, weshalb Neologismen und Neosemantismen als ‚Neuwörter‘ auf Ausdrucks- und Inhaltsseite nicht als Teil der digitalen Speicheroptionen im personalisierten Wörterbuch zur Verfügung stehen sollten, liegt das Augenmerk daher auf bestimmten Arten von Ad-hoc-Bildungen. Ein tatsächlich nur einmal produzierter und äußerstenfalls wenige Male aktualisierter Okkasionalismus speist seine Relevanz ausschließlich aus der oben genannten sprachspielerischen Komponente, zu der ästhetische Argumente hinzutreten können. Hier steht nun die Vernetzung mit den kulturspezifischen und wortbildungstypischen Besonderheiten der Zielsprache im Vordergrund, die zur Clusterbildung mit den dazu notwendigen lexikalischen Mitteln führen und gleichzeitig innerhalb eines Eintrags *als* Okkasionalismus den Grad der Nicht-Lexikalisierung betonen (vgl. zu Beispielen Kapitel 5.3.2). Daneben existiert eine kritische Menge solcher Wörter, deren Bedeutsamkeit für die Lernenden aus Bezügen zu individuell für bedeutsam empfundenen varietätslinguistischen Sprachebenen resultiert. Da diese tendenziell häufiger aktualisiert werden als Ad-hoc-Bildungen (in einer engen definatorischen Auslegung), kommen sie usuellen oder neologistischen Ausdrücken näher. Der Grad der Neuheit ist nun jedoch unerheblich, da die LernerInnen den Begriff sowohl semantisch als auch kontextuell zuzuordnen wissen. Als Beispiele ließen sich etwa definatorische Graduierungen in Fachtexten benennen, deren Abweichung zum wurzelnden Terminus eine Neubenennung notwendig machen. Tomášiková’s eingehend skizziertes Merkmalbündel von Okkasionalismen weicht die darin vertretenen Kriterien der Einmaligkeit in solchen

¹²⁴ Aus sprachproduktiver Sicht können Neuwortbildungen in der Zielsprache ab einem unbestimmten, immer individuellem curricularen Erwerbsgrad auch als ‚Distinktionsgewinn‘ verstanden werden, sobald die jeweilige Formung nicht mehr auf Sprachnotstandssituationen (und dann zum Beispiel unter Rückgriff auf Muster aus der Ausgangssprache) zurückzuführen ist, sondern markiert, wie gut man sich bereits in der neuen Sprache auskennt.

Fällen auf, wohingegen ihre Sonderfunktion (zu denen „Informationskonzentrierung, Ausgleich von Bezeichnungslücken, Hypostasierung und stilistische Effekte“ zählen [Tomášikova 2008, 248]) und die spezifische Kontextabhängigkeit (z. B. in fachsprachlichen Verwendungsweisen) eher gesteigert wird. Derlei Okkasionalismen gehören daher gleichzeitig zur „Sphäre des Individuellen“ (Schippan 1992, 244, nach: Busse 1996, 648), da sie außerhalb bestimmter gruppensprachlicher Räume noch nicht in den allgemeinen Sprachgebrauch eingeflossen sind, sich dort (im lokalen und temporären Sinne von ‚nur dort‘) aber durchaus bereits voll „eingebürgert“ haben können (Lewandowski 1994, 744, nach: Busse 1996, 649).

Sprachsystemische Abweichungen und die daraus häufig resultierende Nicht-Lexikalisierbarkeit fallen tendenziell ins Relevanzspektrum Fortgeschrittener. Ziel eines personalisierten Wörterbuches muss es jedoch sein, beide nun mehr als ‚Okkasionalismus‘ klassifizierten Dimensionen grafisch innerhalb identischer Repräsentationsmuster konzeptionskriteriell voraus zu denken. Didaktische Komplikationen lassen sich auf Basis des lernerzentrischen Ansatzes auflösen (vgl. Kapitel 2.4). Da dieses Postulat eng mit den definitiven Überschneidungen und terminologischen Streitigkeiten von Neologismen einhergeht, wird die Argumentationsstruktur aus umgekehrter Sicht im nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet.

5.3.2 Warum Okkasionalismen im personalisierten Wörterbuch? Zu den didaktischen Komplikationen von Neologismen

Erkennt man die Relevanz okkasioneller Ausdrücke für den Erweiterungswortschatz an, so wird damit im selben Atemzug die Ablehnung der Aufnahme von Neologismen im personalisierten Wörterbuch postuliert. Dies erscheint zunächst als eine fragile Position, da das Konzept *Neologismus* stärker denn Ad-hoc-Bildungen im allgemeinen Sprachgebrauch Verwendung findet und eine somit höhere Relevanzsphäre suggeriert, die etwa mit Internationalismen, Kurzwörtern, Ableitungen oder (z. B. metaphorischen oder teilmotivierten) Bedeutungsaufladungen einhergeht. Neologismen stehen an der Schnittstelle zwischen den verschiedenen Wortbildungsmustern, die eine Einzelsprache bereithält, und den damit verbundenen stilistischen und varietätslinguistischen Verquickungen mit bestimmten Sprach- oder SprecherInnen-Ebenen. Ein Neologismus

ist insofern nicht neu, sondern nur neu lexikalisiert, kodifiziert oder an der Schwelle, diesen Status zu erreichen. Glaser konstatierte bereits 1930 diese sich bis heute bestätigende und für das Forschungsfeld relevante Nuancierung, wonach

unter Neologismus nicht bloß ein neu in der Sprache auftretendes Wort [...] verstanden werden soll, sondern auch ein Wort, das an sich schon länger in der Sprache sein, sich in irgendeinem Text, bei irgendeinem Schriftsteller, finden oder irgendeiner Berufssprache angehören kann, aber gleichwohl für diesen oder jenen Sprechenden irgendwie etwas neues, ungewohntes darstellt[.] (Glaser 1930, 5)

Neologismen werden im Gegensatz zu Okkasionalismen sehr wohl lexikographisch fixiert. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit, vormals als ‚neuartig‘ empfundene Wörter, Ableitungen, Polysemien etc. nachzuschlagen. Mit dieser Möglichkeit geht eine etymologische Recherche einher, die die innersprachliche und systematische Vernetzung mit denen im personalisierten Wörterbuch konzeptionskriteriell veranschlagten Wortrelations- und Varietätsebenen erlaubt. Im seit 1960 verlegten englischen Wörterbuch *Neologisms. New Words* finden sich so in der Auflage von 1991 folgende Lemmata (Jahr der Erstnennung im Wörterbuch in Klammern): *Mensa* (1962), *merchandising* (1973), *menu* (1986) (vgl. Green 1991, 164). *Mensa* verweist als Eigenname auf eine 1946 gegründete Hochbegabtenvereinigung, *merchandising* umschreibt gezielt markenbezogene Konsumgüter und fasst als Lehnwort im Deutschen Fuß. Mit *menu* indes klassifiziert Green die von der Informatik adaptierte Bedienungsfläche von Personal Computern, deren Äquivalent *Menü* auch im Deutschen mit identischer Bedeutung geläufig ist („the commands that drive a computer program, which can be accessed on the screen in a series of linked lists, which ... resemble a restaurant menu from which choices can be made in the same way“, *ibid.*). Es handelt sich insofern um eine neosemantische Bedeutungsausweitung. Schon jüngere Ausflüge in die Diachronie einer Einzelsprache verdeutlichen, wie schnell sich vormals als neu empfundene Wörter integrieren, assimilieren und vernetzen. Für das Deutsche bietet *Handy* ein fruchtbares Beispiel. So wurde das Wort zunächst nicht nur von der Sprachkritik sondern auch von der deskriptiven Linguistik als Pseudoanglizismus titulierte, und zog trotzdem ausgehend von der gesprochenen Sprache in einem „Prozess der Usualisierung“ in das Sprachsystem ein (Busse 2001, 139). Obwohl im Grenzbereich von ‚Neologismen‘ und ‚usuellen Wörtern‘ (in der Typologie nach Peschel 2002, 6) viele Neuschöpfungen solcher Art denkbar sind, die Ad-hoc-Bildungen gleich ihre Transparenz nicht vom Kontext gelöst preiszugeben vermögen, so ist in der Regel davon

auszugehen, dass Neologismen als gemeinsprachliches Metakzept bei den SprecherInnen bereits über ausreichendes Reflexionskapital verfügen, als dass eine mittelbare oder unmittelbare Vernetzung in der *langue* postuliert werden darf. Löst man sich von der rein semantischen Form sprachlicher Wortbildungsproduktionen, werden das benannte Spiel mit der Sprache und das damit einhergehende Rekurrieren auf zugrundeliegende Muster sichtbar. So lassen sich Inflektive im sprech-, jugend- und chatsprachlichen Gebrauch auf die Übersetzungstätigkeit von Erika Fuchs zurückführen, die in ihren angloamerikanischen Übertragungen verschiedener Micky-Maus-Comics eine neue ‚grammatische Kategorie‘ ersann. Um den Verzicht auf verbale Flexionsparadigmen zu markieren, ohne bei der Adaption den Anschein eines illokutionären Imperativgebrauchs zu suggerieren (vgl. *grin* versus *grins*, in Chatgesprächen häufig via Asterisk als *g* abgekürzt), verzichtete sie auch im Deutschen auf flektive Verbendungen bei „Inflektiven wie HUST, SCHNAPP, TROPF, ÄCHZ, KRATZ, MAMPF“ (Meloni 2013, 452). Ohne sich dieses Zusammenhangs im Einzelnen bewusst zu sein, verdunkelt sich nicht der textsorten- bzw. sprechsprachliche Bedeutungszusammenhang. Durch die instrumentalsphärische Nähe zu Onomatopoesien („DUNK, SASS, WARK, FIFF[...]“, *ibid.*) sind sie schon für junge Comic-LeserInnen intuitiv entschlüsselbar.

Das Wort *unkaputtbar* erlaubt andererseits die Exemplifizierung des Grenzphänomens auf morphologischer Ebene. Obwohl es bedingt durch entsprechende Werbekampagnen frequent in die Umgangssprache einzog, mutmaßt Elsen (2011, 8), dass die Verletzung der „Regeln der deutschen Wortbildung“ dem Lexem eine Aufnahme in Wörterbücher verwehrte, das Adjektiv durch die werbesprachliche Reproduktion dennoch „praktisch jeder/m Deutschen geläufig ist und von vielen nicht mehr als neu, allerdings doch ‚irgendwie‘ auffällig betrachtet werden dürfte.“ (Vgl. hierzu auch Kapitel 3.3).

Was also neu ist im Wortschatz, was wir als neu wahrnehmen oder lexikalisiert in Wörterbüchern wiederfinden, welche LE sich an der Grenzschwelle und wenn ja, wo genau eingliedern, bleibt häufig unklar. Elsen nennt so etwa den Begriff *Sofi-Brille*, eine Zusammenrückung der Erstsilben von *Sonnenfinsternis* (vgl. *ibid.*). Schien die Wortbildung zunächst eine ähnliche Karriere anzusteuern, wie das vorhergehende Beispiel, verblasste die Bedeutungsaufladung. Der Begriff rekurriert auf ein singuläres Ereignis (die über Mitteleuropa sichtbare Eklipse im August 1999), musste in diesem

Zusammenhang eine lexikalische Lücke schließen und war usualitätskriteriell danach nicht mehr relevant. Für Neologismen in einer gemeinsprachlich offenen Definition ist dies durchaus charakteristisch. In Quasthoffs *Deutschem Neologismenwörterbuch* (2007) sind die Einträge mit Häufigkeitsdiagrammen versehen, welche die Frequenz „des Stichwortes für die Jahre 1995 bis 2006“ aufzeigen (ibid., 7). Maximum und Gesamtzahl der chronologischen Stichwortdaten spiegeln so anhand der korpuslinguistischen Erhebung¹²⁵ die kultur- und finanzpolitischen, sozialen oder naturwissenschaftlichen Parameter des ursprünglichen Wortbildungskontextes wider. Unter didaktischen Gesichtspunkten interessant sind zudem die Angabe thematischer Sachgebiete, die kurze Stichworterklärung sowie die sich anschließenden Textbeispiele. So kann das Wort *Heimatschutz* schnell in den Kontext der sog. amerikanischen Anti-Terror-Innenpolitik nach dem 11. September eingeordnet und zudem mit Ableitungen wie den daraus hervorgegangen Komposita *Heimatschutzbehörde* und *Heimatschutzminister* ‚verlinkt‘ werden (alle Beispiele ibid., 301). Die Sachgebietsangabe (in den Beispielen ‚Politik‘) erleichtert die Relevanzeinstufung zusätzlich. Morphologisch betrachtet voll motivierte kompositorische Neologismen wie *Stadtwette* (vgl. ibid., 554) hingegen bergen ein immenses Bedeutungspotential in sich, dessen konkrete Anwendung durch die lexikographische Einordnung nach dem Prinzip Quasthoffs (zumindest von MuttersprachlerInnen) leicht decodiert werden kann.¹²⁶ Trotz der akkurat nachweisbaren Frequenzentwicklung und den daraus ableitbaren Mutmaßungen zum Stand des Lexikalisierungsprozesses eines einzelnen Wortes hilft die Vernetzung von derlei Lexemen *als* Neologismen daher nicht beim systematischen Wortschatzausbau. Ganz abgesehen davon zeigen die nach Jahren gegliederten Frequenzdiagramme in vielerlei Fällen auf den ersten Blick die Verknüpfung mit einem Einzelereignis, dessen Existenz die Schließung lexikalischer Lücken über einen zeitlich gebundenen Zeitraum notwendig machte.

¹²⁵ Referenzkorpus der Erhebung ist das an der Universität Leipzig entstandene und zu großen Teilen auf Internettexten fußende Projekt *Deutscher Wortschatz* (<http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>, Stand: 01.05.2018); Neologismen wurden als solche bewertet und ins Neologismenwörterbuch aufgenommen, wenn sich ihre Frequenz nach dem Jahrtausendwechsel signifikant im Kontrast zu den 1990er Jahren gesteigert hat (vgl. Quasthoff 2007, 9-11).

¹²⁶ Im konkreten Beispiel reduziert sich der Verwendungsbereich prototypisch auf die Fernsehsendung ‚Wetten, dass...‘.

Neologismen sind vielfach stärker in der metasprachlichen Alltagsvorstellung verwurzelt, wodurch ihre Klassifizierung und die sie determinierenden terminologischen Zuschriften jedoch entsprechend diffuser sind. Da dies bei Okkasionalismen im hier vertretenen gruppen- und fachsprachlichen bzw. kontextgebundenen Sinne weniger der Fall ist, und da zudem Neologismen aufgrund der beschriebenen Taxonomien auch außerhalb solcher Sprachebenen mit anderen Wortschatzfeldern in Relation gesetzt werden können, stehen ad-hoc gebildete LE stärker im Brennpunkt des Erweiterungswortschatzerwerbs als Okkasionalismen. Die hierfür erforderliche systematische Konzeptionsstruktur eines personalisierten Wörterbuchs muss daher die zugrundeliegenden Wortbildungsfunktionen des Wortes transparent darstellen helfen; dies geschieht durch die Erweiterungswortschatzanteile auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene. Zugleich spielen bei als relevant wahrgenommenen Okkasionalismen, die gruppensprachlich gebunden über längere Zeiträume in bestimmten sozialen Umgebungen realisiert werden und aus diesem Grund bedeutsam für Lernende sein können, die soziolinguistischen Varietätsschichten ihrer Reproduktion eine entscheidende Rolle. Diese tragen Assoziationsbündel und gruppensprachliche Markierungen implizit in sich, die das Verstehen und Verwenden situationsgerecht erst bedingen. Bezogen auf Kulturspezifika bei Wortschatzvernetzungen konstatiert Porsch, dass es Netze gibt, „die für eine Kultur zulässige oder typische, man könnte auch sagen, in einer Kultur favorisierte, Kollokationen darstellen“ und so denotative Prototypen bilden (1995, 144). Von der sprachsystemischen Makroebene lässt sich dasselbe Prinzip auf mikrostrukturelle Gruppencodes transferieren. Für Fremdsprachenlernende ist diese Facette von entscheidender Bedeutung; ihre Einordnung im personalisierten Wörterbuch gelingt durch die horizontalen Sprachvarietätsebenen (vgl. Tab. 4 in Kapitel 3.6).

5.3.3 Fremdsprachendidaktische Konsequenzen und Konzepte

Für die systematische Einordnung von Okkasionalismen im personalisierten Wörterbuch sind aus den oben dargelegten Gründen diffizilere, weil verschiedenartige Relationsgeflechte zu anderen Sprachebenen zu beachten. Ziel des kommenden Abschnittes ist die Offenlegung jener didaktisierenden Elemente, die eine solche Zuordnung im (teil-)autonomen Erwerb erleichtern.

Es ist dem Untersuchungsgegenstand geschuldet, dass gerade im Bereich der Ad-hoc-Bildungen keine breit gefächerten Anstrengungen unternommen wurden, um diese Lernenden zugänglich zu machen. Dies gilt sowohl für den Bereich des institutionalisierten Erwerbs als auch darüber hinaus. Zudem sind aufgrund der konstitutiven Non-Lexikalisierung keine lexikographischen Herleitungen möglich, wie etwa im Bereich der Neologismen (oder Phraseologismen, vgl. hierzu Kapitel 5.4.2). Um verwendbare Rückschlüsse für Konzeptionskriterien personalisierter Wörterbücher zu ermitteln, werden daher nachfolgend Annäherungen unternommen, die a.) mit Hilfe der deskriptiven Linguistik auf besondere Facetten des Gegenstandes rekurrieren und diese b.) mit didaktischen Ansätzen des erst-, zweit- und fremdsprachlichen Unterrichts verknüpfen. Obgleich hier Neologismen und Wortbildungskompetenzen auf morphologischer und textgrammatischer Basis dominieren, können so Herleitungen für Gelegenheitsbildungen im Selbsterwerb geschaffen werden, die sich vor allem auf die metakognitive Vernetzung und visuelle Repräsentation im personalisierten Wörterbuch beziehen.

Eine der dringenderen Fragen der Okkasionalismenforschung besteht darin, den Grad von Bedeutungs- und Kontextabhängigkeit zu taxieren. Tomášiková (2008, 250) verweist so etwa auf das Kompositum *Schlafmensch*, welches anhand des Kontextes vergleichsweise leicht als eine Person erkannt werden kann, die a.) ‚zu‘ gerne schläft und deswegen b.) am Morgen mehr Zeit benötigt, „um in die Gänge zu kommen!!!!“¹²⁷ Die einzelnen Glieder der Komposition sind motiviert, ihre metaphorische, konnotative Bedeutungsaufladung bezieht sich im zitierten Textzusammenhang daher auf das Wort als Entität. Obwohl es gerade für Fremdsprachenlernende als vollmotivierte Wortverbindung erscheinen mag, handelt es sich ob der Ungebräuchlichkeit des Terminus um eine stark idiomatizitäre Verbindung (vgl. hierzu näher Kessel et al. 2010, 96-98). Doch auch für MuttersprachlerInnen ist ein Wort wie *Schlafmensch* in ausreichend vielen situativen Rahmungen denkbar, als dass eine non-kontextuale, hier

¹²⁷ Das Zitat stammt aus einer der untersuchten Quellen. In einem vorherigen Kommentar zum dazugehörigen Zeitschriftenartikel (entweder Spiegel-Online oder Zeit-Online, die Autorin hinterlässt hierzu keine näheren Angaben) ist die Rede von einem ‚Wachmenschen‘, dessen intuitives, geistesgegenwärtiges Handeln zur Verhinderung einer Brandkatastrophe beitrug. Die Ad-hoc-Bildung des Kommentierenden wurde so als antonymisches Sprachspiel aufgegriffen und durch *Schlafmensch* ins Gegenteil verkehrt.

also vom solitären Auftreten in Tomášiková's Forschung losgelöste Reproduzierung denkbar wäre. Wie stark sich diese Diskrepanz jedoch tatsächlich ausnimmt, ist schwerlich quantifizierbar und als typologisches Modell daher kein Vorbild für personalisierte Wörterbücher. Obgleich Forschungen zu diesem Thema der Seltenheit angehören, versucht sich Matussek (1994) an einer – wohlmercklich nicht didaktisch gemünzten – Annäherung. In einem dreirangigen Schema unterscheidet sie unauffällige Wortneubildungen von auffälligen und extrem auffälligen (ibid., 39f). Obgleich es sich um eine textlinguistisch grundierte Untersuchung handelt, lassen sich die einzelnen Ergebnisse auf die für Lernende relevanteren sprechsprachlichen, ad-hoc-produzierten Lexeme extrapolieren. So sind die als unauffällig klassifizierten Wortneubildungen (1) „dadurch definiert, daß die Bedeutungshypothese des Lesers durch den Kontext bestätigt wird“ (ibid., 39). Als Beispiel führt sie *Nachbarblüte* an, welches durch den botanischen Frame und Schlagworte wie *Wespe* schnell auf denselben determiniert werden kann. Auffällige Wortneubildungen (2) spielen häufig mit der semasiologischen Wortform auf der einen und dem onomasiologischen Konzept auf der anderen Seite (vgl. auch Krieg 2005, 53). Sie stechen rezeptiv dann hervor,

wenn die Erwartung des Lesers korrigiert wird. Das bedeutet, daß der Kontext die Kodebedeutung des Grundlexems so eingrenzt, daß der Bedeutungshypothese zwar nicht widersprochen wird, daß sie aber auch nicht in der erwartbaren Weise bestätigt wird. (Matussek 1994, 39)

Matussek exemplifiziert dies anhand des Gelegenheitskompositums *Wespenewigkeit*, welches in seinem unmittelbaren Kontext (eine literarische Geschichte aus der Perspektive einer Wespe von Andrea Thonot im *SZ-Magazin* Nr. 24 vom 15.06.1990, 13 – vgl. ibid. 40) durch Wörter wie *blitzen* oder *Erinnerungsfetzen* konterkariert wird.¹²⁸ Extrem auffällige Wortneubildungen (3) unterscheiden sich in erster Linie durch die Durchbrechung ihres prototypischen ‚Bedeutungsumkreises‘, den Matussek (ibid.) in Anlehnung an Weinrich (1976, 320) terminologisch als Konterdetermination erfasst. Mit *Designer-Mineralwasser* wählt sie einen Okkasionalismus aus derselben Ausgabe des oben zitierten *SZ-Magazins* (S. 29), nun darauf verweisend, dass sich die Glieder *Design*

¹²⁸ *Die Wespe* – so der Titel von Thonots Kurzgeschichte – schildert die letzten Momente im Leben einer Wespe, die sich auf einen Kuchenteller verirrt, von einer Gabel verletzt wird und schließlich ihr Leben Revue passieren lässt: „Der Schlag [der Gabel] trifft, die Bilder bleiben stehen, das Insektenhirn verheddert sich in einem Wirrwarr von Befehlen. Aus dem Chaos blitzen Erinnerungsfetzen auf, Szenen eines kurzen Wespenlebens. Damals, eine Wespenewigkeit liegt das zurück, war sie erwacht“ (vgl. *SZ-Magazin* Nr. 24 vom 15.06.1990, 13). Dieser Satz leitet die auktorial erzählte Lebensgeschichte der anthropomorph gezeichneten Wespe ein.

und *Wasser* diametral gegenüberstehen: „Wasser wird in der Regel nicht ‚gestylt‘, diese Determination liegt nicht im Bedeutungsumfang des Grundlexems“ (Matussek 1994, 41).

Didaktische Applizierungen werden durch die konstitutiven Überschneidungen der Typologie erschwert, welche bei MuttersprachlerInnen ein unbestimmbares Kontinuum beschreiben. Auf der einen Seite des Pols stehen somit Sprachspiele, die als solche erkannt und qua des kulturellen oder textsortenabhängigen Vorwissens decodiert werden. Auf der anderen indes werden sprachsystemisch solche Neuwortbildungen typologisch integriert, die bei germanophonen LeserInnen aufgrund ihrer Lesekompetenz intuitiv eingeordnet werden. Hierzu zählen die von Matussek in (1) und (2) postulierten Beispiele. Für FremdsprachlerInnen gelten andere Auffälligkeitshierarchien, da andere Decodierungsprozeduren vorausgesetzt werden müssen. Okkasionalismen im Sprachgebrauch coagieren auf dieser Ebene stärker mit den zugrundeliegenden Motiven, die eine neuerliche Begriffssetzung erst notwendig machen.¹²⁹ Alternative typologische Beschreibungsmodelle wie die Unterscheidung zwischen referenziellen, textuellen und stilistischen Okkasionalismen (vgl. Elsen 2004, 87f) scheitern aus denselben monoperspektivischen Gründen. Eine neue Binnenklassifikation, die den fremdsprachendidaktischen Anforderungen gerechter wird, findet sich in Kapitel 5.3.4

Konkrete Unterrichtsentwürfe für die Einübung von Okkasionalismen im Fremdsprachenunterricht sind Mangelware. Auch im ersprachlichen Deutschunterricht liegen (wenn überhaupt) zumeist solche didaktischen Modelle vor, bei denen Neologismen und deren metasprachliche Vernetzung mit dem Diasystem behandelt werden. So stehen etwa in dem von Wolf-Bleiß (2009, 92) konzipierten Ansatz „die Rezeption von und Reflexion über Sprache“ im Vordergrund, wodurch gleichsam Kompetenzzuwächse „über den Sprachwandel im Sprachgebrauch der Gegenwart“ zu erwarten seien. Die SchülerInnen werden im Verlauf der auf sechs Unterrichtsstunden (á 45 Minuten) angelegten Einführung dazu angeregt, über Neologismen in bestimmten Fachgebieten sowie über deren Funktionen und Bedeutungsnuancen zu reflektieren. Für die Beschreibung einzelner Neuwörter regt sie unter anderem eine Typologisierung an, für die wiederum Unterrichtsmaterial bereitgestellt wird, wobei innerhalb der begrifflichen Grundlagen auf der ersten Handreichung terminologische

¹²⁹ Eine knappe Forschungsübersicht liefert Krieg (2005, 69-71), vgl. zudem die in 5.3.1 postulierten Relevanzdimensionen von Ad-hoc-Bildungen im fortgeschrittenen Fremdsprachenerwerb.

Unterscheidungen zu Lehnwörtern, lexikalisierten Wörtern und eben Okkasionalismen unternommen werden (vgl. *ibid.*, 93). Auf einem weiteren Informationsblatt werden vergleichsweise frequente Neologismen exemplarisch typologisiert (und in einer dritten Spalte definiert), wobei Wolf-Bleiß hier die Unterscheidung zwischen „Neulexem“ (*Onlineshop*) und „Neubedeutung“ (*anklopfen* in der Telekommunikationstechnik) als Alternative für Neosemantismen ins Zentrum rückt (*ibid.*, 97). Auf einem weiteren Arbeitsblatt werden ‚archaische Neologismen‘ diatopisch und diachron anhand des zeithistorischen Zusammenhangs der DDR-Gründungsjahre verhandelt, etwa anhand der Lexeme *Brigade* und *Beinkleid* (vgl. *ibid.*). Obgleich aus dem Unterrichtsentwurf keine Rückschlüsse auf die mehr oder weniger autonome Wortschatzarbeit im hier vertretenen Kontext abgeleitet werden können, zeigen die Beispiele auf, inwiefern eine Speicherung von Neologismen als Neologismen im personalisierten Wörterbuch kontraproduktiv ist. Bei Lexemen wie *anklopfen* oder *Brigade* spielt das Alter ihres Erstauftretens im Deutschen eine untergeordnete Rolle. Während sich die Neusemantisierung von *anklopfen* wesentlich simpler mit der Kernbedeutung des Wortes vernetzen lässt und bei Neulexemen wie *Server* oder *Onlineshop* die fachsprachliche Einordnung überwiegt, sind archaische Ex-Neologismen ebenfalls nicht als solche relevant, sondern aufgrund ihrer Bedeutung im sozialhistorischen Zusammenhang. Ein Wort wie *Kaderakte* wäre sodann als „Synonym für das in der Bundesrepublik gebräuchliche Wort ‚Personalakte‘“ abzuspeichern (*ibid.*).

Derlei Ansätze sind auch deswegen nicht übertragbar, da eine Schärfung der eigenen Sprachsensibilität im Fokus steht. Bei FremdsprachlerInnen im fortgeschrittenen Erwerb liegt diese in ihrer Ausgangssprache eventuell bereits vor. Dem hingegen wird das Phänomen im zielsprachlichen Unterricht vornehmlich unter dem Etikett der Wortbildung morphologisch und textgrammatisch betrachtet, da die „Semantische Dimension“ derselben und damit auch gerade im Bereich der Neuwortbildungen und Ableitungen Bedeutungen produziert, die „[o]hne den situativen Zusammenhang“ unüberschaubaren Graduierungen unterworfen ist (Saxer 1991, 56). Im fremdsprachlichen Unterricht im Herkunftsland der Lernenden kann es zudem zu Konstellationen der Art kommen, bei der die germanophone Lehrkraft aufgrund ihres „Abgeschnittensein[s] von aktuellen Entwicklungen“ selbst keine Auskunft darüber zu geben vermag, „ob eine Zusammensetzung wie *Jahrhundertflut* eine [...] gebräuchliche Wendung

geworden ist oder eine kreative, aber unübliche Bildung eines Schülers oder einer Schülerin“ (Luchtenberg 1995, 571). Konsequenz daraus ist, dass Einübungsmodelle in die vielfältigen Wortbildungsmöglichkeiten des Deutschen als Werkzeuge verstanden werden, um im Einzelfall die semantischen Bedeutungsrelationen eines Neuwortes zu decodieren (vgl. *ibid.*, 574). Genuin fremd- und zweitsprachendidaktische Zugänge stehen daher vereinzelt unter einem gewissen Rechtfertigungszwang, wonach zunächst die Relevanz von Neologismen zu diskutieren und begründen sei. Luchtenberg unterscheidet in dieser Tradition zwischen Deutschlernenden im In- und Ausland. (Dies gilt natürlich umso stärker für Okkasionalismen.) Zum ‚Typus‘ „Deutschlernende in Deutschland“ konstatiert sie:

Wer in Deutschland oder einem anderen deutschsprachigen Land Deutsch lernt, hat einen wesentlich größeren Zugang zu Wortneuschöpfungen bzw. begegnet ihnen sehr viel häufiger. Dies gilt umso mehr, wenn zugleich der Lebensmittelpunkt in Deutschland liegt. (*ibid.*, 572)

Hierfür zeichneten sich vor allem Werbe- und Fachsprachen verantwortlich, die im Alltag florierend eine Unterscheidung zwischen „Wortbestand und Wortneuschöpfungen“ erschweren (*ibid.*). Auch dies macht Luchtenberg vor allem für ungesteuerte Lernumgebungen geltend. Die für Neologismen konstitutiven Verbindungen zu bestimmten Varietäten gelten verstärkt für Okkasionalismen. Dies wird vor allem an der Werbesprache deutlich, da es hier zu Fällen kommen kann, in denen bestimmte Wörter und Wendungen für eine gewisse Zeit frequent in die Gemeinsprache einfließen, wohingegen in anderen ihre Reproduktion ausschließlich an den werbesprachlichen Kontext gebunden bleibt und sie nach Absetzung des Spots oder der Anzeige ohne Rückstände verschwinden (vgl. *ibid.*, 572f). Beispiele wie das bereits ausgeführte *unkaputtbar*, dessen gezielter Verstoß gegen die Wortbildungsregeln des Deutschen eine Lexikalisierung trotz hoher Nutzungsfrequenz verhindern mag, stehen für (ehemalige) Okkasionalismen oder Neologismen, deren Status nicht oder nur schwerlich anhand linguistischer Beschreibungskriterien zu definieren ist und bei denen alleine der Zeitpunkt der Erstnennung auf diachroner Achse fokussiert wird. Die etymologische Wortbildungshistorie – „*unkaputtbar* wurde von 1990 bis 1992 für eine Brauseflasche aus Plastik“ in der Werbung verwendet, gemeint ist die von Coca Cola eingeführte PET-Mehrwegflasche (Glück 1994, 267) – ist bei den meisten verblasst, das Adjektiv mit dem nonkonformen Suffix dennoch transparent und gebräuchlich.

Vor diesem Hintergrund konstruiert Luchtenberg zwei Grundansätze, nämlich erstens eine systematische Vernetzung mit der aktiven Varietät, die zweitens im institutionalisierten Unterricht am ehesten im entsprechenden Fachsprachenunterricht zu gewährleisten ist (1995, 572). Dort ist die semantische Relevanz für das jeweilige Fachgebiete implizit, gleichzeitig werden Wortbildungsmuster vertieft und helfen bei der Decodierung neuer Neologismen und Okkasionalismen: „Für beide Bereiche wird es zu einem gewissen Grad nicht nur darum gehen, Wörter als neue Vokabeln zu erlernen, sondern vielmehr um den Erwerb der Fähigkeit, ihre Bildungsweise durchschauen zu können [...]“ (ibid., 573). Was dies für die LehrerInnenausbildung (vgl. ibid., 579) und Inklusion verschiedener lexikographischer, textgrammatischer und semantischer Didaktisierungsversuche im Präsenzunterricht (574-577) bedeuten würde, ist für die hier fokussierte Zielgruppe weniger erheblich. Ihre unmittelbare Verknüpfung mit der zugrundeliegenden Fachsprache oder sonstigen Varietät jedoch ist obligatorisch.

Ad-hoc gebildete Lexeme wurden in Kapitel 5.3.1 dann für relevant erklärt, wenn sie gruppensprachlich und kontextgebunden über eine längere Periode reproduziert werden. Zur individuellen Bedeutsamkeit können nun Faktoren wie ‚Ästhetik‘ und ‚sprachliche Teilhabe‘ auf allen Wortbildungsebenen hinzutreten. Fachsprachliche Neubenennungen indes, wie man sie aus neoterminologischen Graduierungen kennt, resultieren „eher aus einem erhöhten Benennungsbedarf“ (Elsen & Dzikowicz 2005, 81). Sind sie relevant, darf ein hoher Grad an Transparenz vorausgesetzt werden, da sich das Eigeninteresse aus Parametern wie Berufs- oder Studienwahl speist. Gleichsam resultiert aus dieser Feststellung kein Zwangsdualismus zwischen ‚Ästhetik → Gruppensprache‘ und ‚sprachökonomischer Benennungszwang → Fachsprache‘. Elsen et al. (ibid., 81-84) diskutieren diese Pole anhand presstextlicher Spezifika, bei denen beide Dimensionen zum Tragen kommen können. Ursprung dieser Erkenntnis ist nicht zuletzt, dass trotz identischen Medienträgers verschiedene Textsorten innerhalb einer Zeitung gebündelt anzutreffen sind (vgl. ibid., 81f).¹³⁰ Natürlich reflektiert auch diese Untersuchung zunächst die muttersprachliche Wahrnehmung von Neuwortbildungen. Eine gewisse stilistische Komponente erscheint mir allerdings in vielen weiteren Fällen inhärent – gemünzt auf fremdsprachliche Kontexte indes unabhängig davon, ob der/die ProduzentIn

¹³⁰ Die Autorinnen beziehen ihre Ausführungen in erster Linie auf eine Binnenklassifizierung zwischen „faktenbetonten [sowie] persuasiven und unterhaltenden Texten“ (Elsen et al. 2005, 82).

eines Neuwortes dies beabsichtigte. Zudem fokussieren neologistische Zugänge den Bereich der Schriftsprache, wohingegen Okkasionalismen – vor allem des ersten Typs (‘unauffällige Neubildungen’) nach Matussek – eher dem sprechsprachlichen Spektrum zugehörig sind. Temporärer Benennungsbedarf eines unbeschriebenen Konzepts und stilistische Akzentuierungen (z. B. humoristischer Art) sind dann zwei Seiten derselben Medaille.

Derlei Überlappungen erscheinen weniger als Hemmnis, sondern als fruchtbare gegenseitige Bedingung, da eine für den individuellen Erweiterungswortschatz als relevant erklärte LE zunächst eine eigenständige Interpretation voraussetzt: So weiß niemand genauer als der/die LernerIn selbst einzuschätzen, ob ein extrahiertes, bis dato unbekanntes Wort im persönlichen Wortschatzerwerb eher als Okkasionalismus aufgefasst werden sollte oder innerhalb einer bestimmten Varietät (‘ad-hoc verstanden’) intuitiv Vernetzung findet. Nicht anders verhält es sich bei germanophonen SprecherInnen. Die Konzeptionskriterien eines personalisierten Wörterbuchs verlangen jedoch entsprechende metasprachliche Exkurse, die etwaige Leerstellen im Wortbildungscurriculum auszugleichen vermögen, ohne damit präskriptiv zu wirken.¹³¹

5.3.4 Okkasionalismen im personalisierten Wörterbuch

Die Wahrnehmung, Rezeption und zum Teil Produktion von Okkasionalismen unterliegt ähnlichen Mechanismen, wie sie aus der Phraseologie bekannt sind und dort anhand des phraseodidaktischen Dreischritts didaktisch gelöst werden (vgl. Kühn 1992, 177ff). Ein in Teilen autonomer lexikalischer Zugriff sowie die die Zielgruppe charakterisierende zielsprachliche Lernumgebung legen gewisse Parallelen der Symbiose aus Erkennen, Verstehen und Verwenden nahe, auf die in Kapitel 5.4.1 im Detail eingegangen wird. Schon durch den lexikalisierten Status von Phraseologismen ergeben sich jedoch Divergenzen, weshalb eine didaktische Applizierung nur insofern in Kraft tritt, als dass Okkasionalismen in Opposition zu Komposita und Synonymen eine striktere strukturelle Binnenklassifizierung benötigen.

¹³¹ Aus Sicht der in Kapitel 3.6 skizzierten vertikalen Wortbildungs-/Wortrelationsebene im personalisierten Wörterbuch tritt positiv hinzu, dass das Mehr der Okkasionalismen (und Neologismen) aus Kompositabildungen besteht (vgl. *ibid.*, 82 und Elsen 2004, 150). Klassifikationen auf wortbildungs- und wortsemantischer Basis können im Erweiterungswortschatzerwerb so vergleichsweise simpel vorgenommen, LE danach bspw. morphologisch zerlegt und untergeordnet werden.

Zunächst ist festzuhalten, dass für die nachfolgend zu postulierenden Konzeptionskriterien und Oberflächenstrukturen personalisierter Wörterbücher die linguistischen Beschreibungen und didaktischen Zugriffsmodelle keinen Widerspruch darstellen, obwohl die analytischen Auseinandersetzungen an Konflikten reich und Didaktisierungsmethoden Mangelware sind. In fakultativ abrufbaren, tutorisch wirkenden Exkursen ist eine an konkreten Beispielen zu benennende Relevanz von Okkasionalismen im fortgeschrittenen Wortschatzausbau unerlässlich. Hier kommt den LernerInnen zu Gute, dass sie aufgrund ihrer lokalen Verortung im ‚permanenten Sprachbad‘ ohnehin regelmäßig auf unentschlüsselbar erscheinende Wörter und Wendungen stoßen, die nun den beiden in 5.3.1 und 5.3.3 skizzierten Spektren zugeordnet werden müssen. Die elementaren Unterscheidungen dürften der Zielgruppe aufgrund ihrer individuellen sozialen Situierung entgegenkommen. Sie wurden bislang zwar in Ansätzen beschrieben und auf Basis ihrer Relevanz diskutiert, jedoch noch nicht benannt und entsprechend definiert. Da sie den metasprachlichen Exkurs erst fundieren, schlage ich in Anlehnung an Schippan (1992, 244) im Folgenden eine Unterteilung zwischen (1) individualsphärischen Okkasionalismen (IO) und (2) partiell-kollektivierten Okkasionalismen (PKO) vor:

(1) Individualsphärische Okkasionalismen definieren sich durch ihre Produktion, Rezeption, aktualisierende Rezitation, usuelle Bindung und (klein)gruppensprachliche Markierung in genuin privaten Kontexten. Hierzu zählen die meisten aller jemals produzierten Okkasionalismen, die niemals zu Neologismen oder gar lexikalisiert werden, aufgrund ihres (temporären) Benennungscharakters aber funktionale Aufgaben im sprachökonomischen Sinne erfüllen. Abgesehen von potentiellen stilistischen Argumenten, mit denen die skizzierte ‚tiefere Teilhabe‘ an den Wortbildungsprozessen der Zielsprache einhergehen können, sollen Lernende IO vor allem dann als relevant erkennen, wenn diese über eine bestimmte Periode nach den oben beschriebenen Kriterien reproduziert, aktualisiert usw. werden. Diese Vorgehensweise entkoppelt die Materie von denen als schwerlich quantifizierbar deklarierten Faktoren wie Transparenz und (Teil)Motiviertheit der Äußerungen, mit denen die sprachspielerischen / stilistischen / ästhetischen Relevanzargumente korrelieren. Ein Wort wie *Nachbarblüte* im vom Matussek rekonstruierten Textzusammenhang (1994, 39) würde aufgrund seiner

kompositorischen Teilglieder in den meisten Fällen auch von FremdsprachlerInnen intuitiv decodiert. *Nachbargärtner* könnte – je nach Kontext – anderen Entschlüsselungsprozeduren unterworfen sein und als IO klassifiziert werden, z. B. dann, wenn damit im Sinne einer neosemantisch-polysemen Bedeutungsaufladung der einzige Erzieher eines Kindergartens von einem Schrebergärtner gemeint wäre, dessen Garten sich in direkter Nachbarschaft zum fiktiven Kindergarten befindet: ‚Ah, da ist ja wieder der werthe Herr Nachbargärtner!‘ Die Relevanz wird hier nicht durch die mangelnde Transparenz der Einzelglieder bedingt, sondern durch die unterschiedlichen Decodierungsprozeduren der Lernenden, hier etwa ausgelöst durch das kulturspezifische Charakteristikum oder die Voreinstellung, wonach der Beruf der Kindergärtnerin vornehmlich von Frauen ausgeübt werden sollte. In der Typologie Matusseks handelte es sich dann plötzlich um eine ‚extrem auffällige Wortneubildung‘, ohne, dass damit etwas über die stilistische Qualität oder sprachliche Komplexität der IO auszusagen wäre.

(2) Ein partiell-kollektivierter Okkasionalismus wäre etwa *partiell-kollektivierter Okkasionalismus*. Wohingegen sich für die kollokationäre Bindung *partiell kollektiviert* via Google ein Nachweis finden lässt¹³², sollte das hier gebildete Mehrwortlexem innerhalb dieses linguistischen Diskursstranges neuartig sein. Im Gegensatz zu IO sind PKO tendenziell text-, nicht sprechsprachlich orientiert. Der Überlegung liegt die Beobachtung zu Grunde, dass die gemeine Vorstellung von ‚echten Wörtern‘ (als in der Lexik des Diasystems eingravierte Wortschatzanteile) häufig durch ihre textuelle Visualisierung, Präsenz und die dadurch anscheinend mögliche Reproduzierbarkeit aufgrund einer bestimmten, vielen Menschen an unterschiedlichen Orten bekannten und benennbaren Urquelle gesteuert wird. Fachsprachliche Neoterminologien, aber auch Erfindungen der Werbesprache, fallen in dieses Feld. Für diese Definition ist ein offener Textbegriff notwendig, wie ihn Brinkers Inklusionsmodell anbietet: „Der Terminus ‚Text‘ bezeichnet eine begrenzte Folge von sprachlichen Zeichen, die in sich kohärent ist und die als Ganzes eine erkennbare kommunikative Funktion signalisiert“ (Brinker 1992, 15).

Unabhängig von der Länge der Einheit und losgelöst von textualisierungsmarkierenden Kohäsions- und Kohärenzstiftern rückt das Modell „den Handlungscharakter eines Textes“ in den Fokus, durch den zwischen RezipientIn und

¹³² Rief, Alexander (2009, 51). *Entwicklungsorientierte Steuerung strategischer Unternehmensnetzwerke*. Wiesbaden: Gabler: „Folglich werden individuelle Ziele partiell kollektiviert und durch gemeinsame Netzwerkstrategien transferiert.“

ProduzentIn ein sprachlicher Akt im Searleschen Sinne entsteht (ibid., 14). Durch diese definitorische Öffnung zählen verknäppte Werbeslogans bzw. die von LernerInnen daraus extrahierten einzelnen Wörter ebenfalls zu PKO, da sie schlicht von mehr Personen wahrgenommen werden und dieses textkulturelle Vorverständnis die interpretatorische Decodierung eines Wortes wie *unkaputtbar* unmittelbar tradiert (vgl. zur Verbindung von Text und Werbung Elsen 2004, 90-92). Lernerzentrisch konzipiert lässt das personalisierte Wörterbuch nun jedoch offen, ob ein als relevant eingestuftes Lexem als Okkasionalismus zu speichern ist oder die natürliche Interessenslage bzw. das Vorwissen der LernerIn eine Verknüpfung mit einer hypotaktischen Varietät sinnvoller erscheinen lässt. Neue Fachtermini lassen sich so auf Basis dieser Definition ranggleich mit Bildungen der Werbesprache verknüpfen, setzen dieses Vorverständnis jedoch genauso wenig voraus, wie sie eine Einspeicherung derselben *als* Okkasionalismen präskriptiv vorschreiben. Dies liegt aus fachsprachenlinguistischer Perspektive an der existenzialen Struktur (vgl. z. B. Ehlich 1993) der Fachlexik und erfordert eine divergente Behandlung. Da die diachrone Neuartigkeit der Wörter nicht changiert, sondern in fachsprachlichen Texten forciert deklamiert wird, muss ein personalisiertes Wörterbuch konzeptionskriteriell beide Speicherwege optional anbieten.

Schwachstelle dieser Binnenunterscheidung ist die damit einhergehende terminologische Zerfaserung. Das Modell setzt auf Textkompetenz und Weltwissen der Lernenden, welche bei der Unterscheidung zwischen solchen Ad-hoc-Bindungen, die aus privaten Zusammenkünften resultieren, und in irgendeiner Weise ‚öffentlich‘ publik gewordenen ‚Einmaläußerungen‘ deswegen zu differenzieren wissen, da entsprechende Vorerfahrungen aus ihrer Erstsprache vorliegen. Zwei exemplarische Okkasionalismen aus den beiden Sphären sollen die Notwendigkeit der Unterscheidung und ihre lexikographischen Besonderheiten bei der Einspeicherung ins personalisierte Wörterbuch verdeutlichen.

5.3.4.1 Zur systematischen Eintragung individualsphärischer Okkasionalismen

Der definitorischen Unterteilung wohnt die Charakteristik inne, wonach IO nicht alleine nicht lexikalisiert sind, sondern im Gegensatz zu PKO für einen noch wesentlich umfangreicheren Teil der Sprachgemeinschaft bar jedes Verständnisses sein dürften –

zumindest in der neosemantischen Bedeutungs differenzierung innerhalb einer Kleingruppe. Hierauf wurde in 5.3.2 unter Bezug auf den Grad der Bedeutungs- und Kontextabhängigkeit verwiesen. Dies bedingt die Notwendigkeit einer Begriffserklärung, aus der darauf basierend konzeptionskriterielle Bedingungen skizziert werden. Da Okkasionalismen nebst ihrer sozialen Determinationen eben nicht spontan gebildet werden, greife ich auf eine Neuwortbildung zurück, bei deren Erstproduktion ich anwesend war. Die besonders wirksame Kontextabhängigkeit im nachstehenden Beispiel verdeutlicht sodann die Applizierungsfähigkeit auf weniger ‚schillernde‘ Bildungen wie (1) *Schlafmensch* oder (2) *Geisterwissenschaftler*, die ebenfalls als IO in Erscheinung treten können:

(3) Die 24-Stunden von Pehrman

Die Wendung bezeichnet den Vorschlag, verschiedene Ausgaben, Neuauflagen und Fortsetzungen (‚Sequels‘) eines Videorennspiels der letzten 20 Jahre an einem Abend anhand eines bestimmten Punktesystems mit dem Ziel zu spielen, eine(n) GesamtsiegerIn zu küren. *Pehrman* kreist dabei den sozialen Rahmen ein, in dessen Kontext der Ausdruck entstand: Der (Spitz)Name referiert auf eine Teilnehmerin des Wettbewerbs sowie auf den Ort, an dem selbiger ausgetragen werden soll, nämlich die Wohnung der so bezeichneten.¹³³ Aus dieser für sich nicht spektakulären Idee entstand ad-hoc die Gelegenheitsbildung. Sie wurde in den folgenden Monaten regelmäßig in Rekurs auf den Einfall reproduziert, rezitiert und aktualisiert. Insofern füllte sie eine lexikalische Lücke, und dies anscheinend ausreichend treffend, als dass sie für eine bestimmte Periode usuell in den Sprachgebrauch der Kleingruppe Einzug hielt. Hieraus speist sich die mutmaßliche Relevanz für Lernende, deren lexikalische Vorkenntnisse womöglich nicht ausreichen, um das Mehrwortlexem kulturspezifisch, wortbildungstypisch und semantisch mit ihrem

¹³³ Der Spitzname wurde verändert. Aus Authentizitätsgründen wurde eine tatsächlich so produzierte Ad-hoc-Bildung zum Beispiel genommen. Dabei referiert der Spitzname nicht zugleich auf den Nachnamen der so bezeichneten Person, obgleich dies auf die hier getroffenen Ausführungen keinen Einfluss nimmt: Wie aus dem Fließtext hervorgeht besteht jedoch ein grundlegender kreativer Moment der Bildung aus der phonetischen Umwandlung des Eigennamenteils ‚Mann‘ zu [mä], der auch im ‚echten‘ Spitznamen enthalten ist.

Vorwissen zu vernetzen und so ‚ad hoc‘ zu deuten. Ohne Kenntnis der Kontextbedingungen gilt dies natürlich auch für MuttersprachlerInnen.¹³⁴

Da es sich um ein Rennspiel¹³⁵ handelt, verweist die Bildung in einem engeren semantischen Zusammenhang zunächst auf das ‚24-Stunden-Rennen von Le Mans‘, welches seit 1923 jährlich auf einer Rennstrecke nahe der namensgebenden französischen Stadt ausgetragen wird. Für die Neuwortbildung sind fundierte Vorkenntnisse über Reglement, Tradition und weitere rennsportliche Parameter (wie etwa das Jahr der Erstaustragung) irrelevant. Das gemeinsame Wissen über die schiere Existenz eines solchen Ereignisses, die grobe Einordnung in ein außersprachlich erst hierarchisiertes Inhaltsfeld und die konnotativen Assoziationen reichen aus, um die metaphorische Wirkung zwischen ‚Rennsport‘ und ‚Videorennspiel‘ herzustellen. Bedeutsamer ist das für die Neuwortbildung grundierend wirksame Denotat. Hierzu zählt etwa das der Gruppe gemeinsame Wissen über die Menge publizierter Neuauflagen, die für das Spielen notwendigen Medienträger und bestimmte Vorerfahrungen: Hat man einen Teil der Reihe bereits mit Freunden gespielt, ergibt sich erst die Erfordernis, dem Erlebnis des Spielens aller Teile an einem Abend einen Begriff zu verleihen; und damit eine lexikalische Lücke. Als individualisierende Schnittstelle zwischen den metaphorischen Polen aus Rennsportereignis und Videospiel fungiert zuletzt natürlich der eigennamliche Austausch von *Le Mans* und *Pehrman*. Auf phonetischer Ebene findet ein Wechsel der Vokalbetonung statt, die im Zuge einer ‚pseudofrankophonen Neuakzentuierung‘ nun auf der Endsilbe ruht: Aus [man] wird so [mã].

Ein systematischer Eintrag ins personalisierte Wörterbuch könnte aus Sicht eines Lernenden, der die Wortneubildung aus den unterschiedlichsten Gründen für relevant auffasst, aus bis zu vier Komponenten bestehen: a.) Wortbildungsmuster, b.) Kontext / Varietät / Situation / soziale Gruppe, c.) Ausgangsbedeutung(en), d.) Neubedeutung. Hier angegeben sind die linguistisch und soziologisch nicht trennscharfen Beschreibungstermini, wie sie als Vorschlag in der Benutzungsoberfläche des personalisierten Wörterbuchs denkbar wären (vgl. Tabelle 14). Es handelt sich um

¹³⁴ Auch mit Kontextbedingungen gilt dies nicht autorekursiv für jeden muttersprachlichen Sprachteilnehmenden, da ‚Kulturspezifik‘ nur als grobes Einordnungsmuster zu verstehen ist, mit dem nicht die für die Decodierung notwendigen individuellen und homogenen Vorinteressen antizipiert werden können, die als Vorwissen für das kontextuelle ‚Ad-hoc-Verstehen‘ aber Voraussetzung sind.

¹³⁵ Konkret geht es um die ‚Mario-Kart‘-Reihe von Nintendo, aus der zwischen 1992 und 2017 acht Ableger hervorgingen.

Annäherungen im Sinne der Navigationsfreundlichkeit, wobei es natürlich Aufgabe der tutorierenden, metasprachlichen Zusatzinformationen ist, diese anhand eines Beispiels einzuführen. Zugleich sei darauf hingewiesen, dass die Beschreibung jeder Komponente für eine Ad-hoc-Bildung *x* nicht obligatorisch ist. Es handelt sich viel eher um ein ‚Beschreibungsmaximum‘, um auch komplexere Wortschöpfungen wie in (3) kontextsensitiv und linguistisch transparent einzuspeisen. Exemplarisch werden die vier Komponenten anhand des Okkasionalismus *Die 24-Stunden von Pehrmann* durchgespielt und anschließend visualisiert.

- a.) Wortbildungsmuster: Dieser Unterpunkt bezieht sich auf die vertikale Einordnungsebene nach Wortbildungs- und Wortrelationstypen. *24-Stunden von Pehrmann* wäre in diesem Sinne als Syntagma aufzufassen, da die Mehrworteinheit auf ein einzelnes Konzept referiert. Zusätzliche Hinweise wie etwa die Referenz auf den Eigennamen *Pehrmann* sollten fakultativ möglich sein. Innerhalb dieses Beispiels wäre ein solcher Verweis in den meisten Fällen irrelevant, da die intrinsische Motivation zur ‚Erlernung‘ des Okkasionalismus unmittelbar mit der Kenntnis der so bezeichneten Person verknüpft ist.
- b.) Kontext / Varietät / Situation / soziale Gruppe: Das hier vertretene Beschreibungs-Quartett wäre aus linguistischer und soziologischer Sicht definitorisch nicht trennscharf genug, da die einzelnen Termini undifferenziert sind und zu Überschneidungen führen. Für Fremdsprachenlernende erlauben sie jedoch die schnelle kognitive Verlinkung mit dem sozialen Kontext, in dessen Rahmen eine Ad-hoc-Bildung zuerst auftrat. Wie dargelegt wurde, ist dies für die individuelle Relevanzeinstufung häufig entscheidender, als lexikalische Aspekte. Eine möglichst breite Binnenklassifizierung wird so ermöglicht, die das Referieren auf eine Party (als singuläres Ereignis) genauso erlaubt, wie auf einen gesamten Dialekt/Soziolekt oder Verquickungen mit der konkreten Situation und den anwesenden Personen.¹³⁶ Für (3) wären dies etwa die Anwesenheit der als *Pehrmann* bezeichneten potentiellen Mitspielerin und die rahmenstiftende WG, innerhalb derer es zur Neuwortbildung kam. Entscheidend ist hier die parallele Möglichkeit zur Eintragung solcher Lexeme,

¹³⁶ Dies kommt zudem der Tatsache zu Gute, dass Hybridformen miteinbezogen werden können; etwa eine partielle dialektale Neuwortbildung im sozialen Rahmen einer Feier. Zur Einordnung neu erworbener Lexeme auf Sprachvarietätsebene vgl. Kapitel 6.

die tendenziell transparenter und dadurch leichter decodierbar sind, etwa (1) *Schlafmensch* und (2) *Geisterwissenschaftler*. Beide Okkasionalismen entspringen journalistischen Texten (vgl. Kapitel 5.3.1 und 5.3.3). Trotz ihrer hierarchischen Identität zu (3) als IO wäre aufgrund der belegbaren Quelle die nun zu leistende Zuordnung zum rezeptiven Ausgangskontext wesentlich leichter; hier etwa anhand des Zeitungsartikels oder auch nur der Textsorte, jeweils in Abhängigkeit zur relevanzgebenden Motivation, den Begriff überhaupt als speichernswert aufzufassen. Da dies an den lernerzentrischen Ansatz gekoppelt bleibt, schließt sich im Anschluss die Frage an, inwiefern metasprachliche Zusatzinformationen zur Relation mit dem zielsprachlichen Diasystem Teil des Unterpunktes sein sollten. Bei (2) könnte ein solcher Hinweis z. B. die implizite pejorative Ausrichtung oder deren Metaphorik betonen. Nun liegt dies zwar im Auge des/der Lernenden, zu fragen wäre jedoch, ob derlei diasystematische Verweise in der Regel stärker auf denotativer Wortebene zu verhandeln wären oder auf die sozialen Parameter ihrer Bildung zu reduzieren seien. Um einer binnenstrukturellen Zerfaserung vorzubeugen, schlage ich eine Integration innerhalb der sozialen Rahmung vor, da explizit wortbildungsbezogene Aspekte anhand der integrierten vertikalen Konzeptionsebene sublimiert werden können. Zuschreibungen – z. B. im Kontinuum pejorativer oder meliorativer Kontexte – erlangen ihre denotative Eingrenzung erst durch außersprachliche Rahmenbedingungen.

- c.) Ausgangsbedeutung(en): Mit *Ausgangsbedeutung* sind die einzelnen Glieder des Okkasionalismus gemeint, die in ihrer Summe auf eine exozentrische Drittbedeutung verweisen (die unter d. fixiert wird). Für Beispiel (3) wäre dies das besagte 24-Stunden-Rennen, verknüpft mit der phonetischen und graphematischen Ähnlichkeit zum Eigennamen der potentiellen Mitspielerin. In vielen Fällen böten sich an dieser Stelle programminterne Verlinkungen zur lexikalischen Struktur eines oder mehrerer Einzelbestandteile der Ausgangsbedeutung an, insofern das sprachliche Spiel mit genau diesem Lexem die Relevanz begründet und/oder es (daher) vom Lernenden als wichtig für den individuellen Erweiterungswortschatz erkannt wird. Für (2) *Geisterwissenschaftler* wäre dies nun die Verlinkung mit dem Kompositum *Geisteswissenschaftler* oder *Geisteswissenschaft*. Beispiel (3) legt stärker visuelle Verbindungen nahe, etwa die Einspeisung der Logos von Rennvideospiele und/oder

Autorennen. Die Entscheidung obliegt dem/der LernerIn und sollte der Intuition derselben angepasst davon abhängen, ob eher usuelle Kriterien die Memorierung notwendig erscheinen lassen oder sprachoberflächliche Auffälligkeiten im ästhetischen Sinn (vgl. Kapitel 5.3.1).

- d.) Neubedeutung: Die aus den Wortbildungsmustern und Ausgangsbedeutungen geformte Ad-hoc-Bildung referiert auf einen neuen oder noch nicht bezeichneten Sachverhalt, dessen gegenständlicher Ausdruck innerhalb der Neubedeutung Platz findet. Sie fungiert als duale Schablone zur Vernetzung mit dem unbekanntem IO, substituiert fremdsprachliche Äquivalente, die bei anderen Wortbildungs- und Wortrelationstypen obligatorisch wären und dient zur Beschreibung des bezeichneten Objekts auf primär semantischer Ebene.

Denkbar wäre somit, dass in einem Fall wie *Geisterwissenschaftler* bereits das Hinzufügen der Ausgangsbedeutung (c.: *Geisteswissenschaft*) oder des Mediums (b.: Kontext) ausreichen könnte, um die Bedeutungsgraduierung nachträglich zu aktivieren. Selbiges könnte auch für *Die 24-Stunden von Pehrman* gelten und ist abhängig vom (lexikalischen) Vor- und Weltwissen des jeweiligen Lernenden. Programmintern sollte das personalisierte Wörterbuch auf diesen Umstand hindeuten. In der abschließenden Illustration eines potentiell möglichen Eintrags individualsphärischer Okkasionalismen werden zu Visualisierungszwecken jedoch alle Komponenten ausgefüllt.

<i>Die 24-Stunden von Pehrmann</i> (individualsphärischer Okkasionalismus)	
Syntagma/Eigenname (Spitzname von L.B.: Pehrmann)¹³⁷ (Wortbildungsmuster)	WG-Party bei Pehrmann letzten Sommer¹³⁸ (Kontext, Varietät, Situation, soziale Gruppe)
Mario Kart (Videospiel) + 24- Stunden-Rennen von Le Mans (Ausgangsbedeutung)	Mario-Kart-Turnier mit verschiedenen Sequels des Spiels bei Pehrmann (Neubedeutung)

Tab. 14: Exemplarischer Eintrag eines individualsphärischen Okkasionalismus

Zu den Vorteilen dieses Vorgehens zählt das Argument, dass Lernende zielgenau jenen Aspekt einer neu kennengelernten okkasionellen Bildung transparent machen können, der bei der Decodierung die größten Verständnisschwierigkeiten hervorbrachte. Gerade weil Ad-hoc-Bildungen zur Sprachebenen-typologischen Minderheit des Erweiterungswortschatzes zählen, gilt es hierauf tutorisch hinzuweisen. Dieses Postulat schließt auch partiell-kollektivierte Okkasionalismen ein, weshalb nachfolgend für ein strukturell identisches Vorgehen plädiert wird.

5.3.4.2 Zur systematischen Eintragung partiell-kollektivierter Okkasionalismen

PKO beschreiben die nicht quantifizierbare Schnittstelle zwischen Okkasionalismen (bzw. – didaktisch gedacht – individualsphärischen Gelegenheitsbildungen) und dem

¹³⁷ Durch die phonetische Veränderung des Eigennamenteils ‚Mann‘ zu [mä] (wegen *Le Mans*) wäre hier etwa denkbar, alternativ die Aussprache zu beschreiben oder eine entsprechende Audioaufnahme abzuspeichern. Diese Entscheidung sollte Lernenden überlassen werden, da diese selbst am besten einzukreisen vermögen, welche Facette der Ad-hoc-Bildung am problematischsten bei der Decodierung und Memorierung ins Gewicht fällt. Aufgabe der tutorischen Zusatzinformationen ist es freilich, auf diese Optionen hinzuweisen.

¹³⁸ Alternativ könnte hier z. B. ein Bild der Party oder Situation, welches der/die Lernende mit dem Mobiltelefon aufgenommen hat, eingetragen werden.

weiten Feld solcher Neologismen, die in bestimmten Kontexten bereits usuell Verwendung finden, in Ermangelung einer kodifizierenden Lexikalisierung jedoch noch nicht ausreichend frequent in Erscheinung treten. Sowohl Beispiele aus der Werbung (*unkaputtbar*), als auch fachsprachliche Termini, die innerhalb dieser Arbeit aus anderen diskursrelevanten Beiträgen als neoterminologisch eingeführt wurden (*usuelle Bindung*, *Frequenzhelvetismus*), können zu diesem Feld zählen. Ob diese Ausdrücke im Einzelfall als PKO aufgefasst werden, hängt vollständig von der lernerperspektivischen Rezeption ab, grundiert durch Vor- und Weltwissen, Interessenslage, soziale und lokale Verortung etc. Es ist umgekehrt aus diesen Gründen nur schwer möglich, Beispiele für Okkasionalismen aus anderen Quellen heranzuziehen. Geschieht dies auf Basis metasprachlich instrumentalisierter Untersuchungen im Bereich der Linguistik, treten die Okkasionalismen häufig isoliert auf und verfügen daher nicht über referenzielle oder textuelle Kontextualisierungsmarker im Sinne Elsens (2004, 87f). Es kann per definitionem kein mustergültiges Beispiel für PKO geben, dessen Bedeutungsintention sich sofort jedem erschließt, da genau dies gegen das Wesen von Okkasionalismen per se verstößt. So kann *unkaputtbar* vom Großteil der deutschen Sprachgemeinschaft auch ohne seine Verwurzelung als Werbebegriff verstanden werden, ohne dass dies etwas über die Rezeption anderer germanophoner SprecherInnen aussagt. Dies gilt einmal mehr im verstärkten Maße für FremdsprachlerInnen.

Da PKO im Auge der BetrachterInnen liegen und aus diesem Umstand heraus der Grad der Abweichung zwischen ‚Ausgangsbedeutung‘ und ‚Bedeutung‘ (im Sinne der oben dargelegten Definition) drastisch zwischen z. B. werbesprachlichen Ad-hoc-Bildungen und fachsprachlichen Ausdrücken changieren können, exemplifiziere ich die Unterklasse nachstehend anhand des Lexems *Lichtgrenze*. Während etwa Neoterminologien innerhalb von Diskursen häufig transparent in die Lexik der jeweiligen Fachsprache eingebettet sind und diese nur punktuell graduieren, sind Neuwortbildungen der Werbesprache in der Regel besonders stark an den produktbezogenen Kontext gebunden.¹³⁹ Da der Vorteil der konzeptionskriteriellen Struktur des personalisierten Wörterbuchs darin bestehen sollte, beiden Polen eine identische Fläche zur Einspeisung zu gewährleisten, sollte das in den tutorischen Zusatzinformationen verwendete Beispiel

¹³⁹ Vgl. hierzu z. B. die von Elsen herangezogenen Beispiele *intensiv-leuchtend*, *Selbstverteidigungspflege* (2004, 90), *rauchzart* (ibid. 92) oder *Huustn* (ibid., 93).

eine Art Hybride darstellen, die beide Sphären vereinigt. Gleichsam ist die lernerzentrische Akzentuierung in den Vordergrund zu stellen, nach der in letzter Instanz nur der/die Lernende darüber zu entscheiden vermag, ob ein als Okkasionalismus wahrgenommener Ausdruck in den Bereich der IO oder PKO fällt. Zu diesem Zweck sind die konzeptionskriteriellen Strukturen der Einträge – abgesehen vom typologischen Reiter – identisch (vgl. hierzu Tab. 15). Der gewählte Ansatz soll so einer navigationsbezogenen Verwirrung vorbeugen, die Perspektive des/der Lernenden ins Zentrum setzen und dies vermittelnd eine solche Binnenklassifizierung ermöglichen.

Lichtgrenze besetzt eine Schnittstelle des Phänomens okkasioneller Ausdrücke – zumindest Bezug nehmend auf die so bezeichnete Lichtinstallation zum Anlass des 25jährigen Mauerfall-Jubiläums 2014. Es handelt sich um eine (semantisch betrachtet) monolithische Begriffssetzung zur Schließung einer lexikalischen Lücke.¹⁴⁰ Auf Basis der in a.) (vgl. Kapitel 5.3.4.1) behandelten Wortbildungsmuster dürfte es sich für große Teile der Zielgruppe um einen vergleichsweise transparenten Okkasionalismus handeln, der die Auflösung der ehemaligen Demarkationslinie metaphorisch durch die inhärente Durchlässigkeit des Lichtes zu symbolisieren versucht. Die Einzelglieder *Licht* und *Grenze* lassen sich zudem dem Grundwortschatz zurechnen, weshalb auf Basis von Lese- wie auch Hörverstehen und im Kontrast zu anderen denkbaren Beispielen keine rezeptiven Schwierigkeiten zu erwarten sind.

Abgesehen von dieser künstlerischen Interpretation wurde das Kompositum jedoch von der ‚Gesellschaft für deutsche Sprache‘ zum Wort des Jahres 2014 gekürt.¹⁴¹ Als solches referiert es zwar noch immer auf denselben Gegenstand; Vermittlungskontext und damit quantitative Resonanz und Rezeptionsbreite sind nun jedoch metasprachlich konnotiert. Hieraus erwächst im ersten Schritt eine höhere Relevanzsphäre, die aufgrund der innerwörtlichen Transparenz des Kompositums trotzdem das solitäre Ereignis zur Bedeutungsherstellung und Decodierung benötigt. Retrospektiv wird durch die Symbiose

¹⁴⁰ Aufgrund der relativen Transparenz von Determinatum und Determinans ist denkbar, dass das Wort als semantische Einheit bereits in vielfachen anderen Kontexten produziert wurde, ergo nicht isoliert an die Feierlichkeiten zum 25jährigen Jubiläum des Mauerfalls gebunden ist. Möglich wäre die Verwendung etwa als Ad-hoc-Ersatz für *Lichtsensor/Lichtschranke* als Performanzfehler. Die als Homonyme nebeneinanderstehenden Signifikanten referierten nun auf unterschiedliche Signifikate, welche (z. B. nach Matusseks typologischer Auffächerung) einmal als unauffällige Wortneubildungen zu verstehen, im Falle des Wortes des Jahres indes als auffällig oder extrem auffällig zu klassifizieren wären (vgl. Matussek 1994, 39f). Auch dies ist kennzeichnend für Okkasionalismen als Operanden intuitiver Sprachrezeption.

¹⁴¹ Vgl. Pressemitteilung der GfdS vom 12.12.2014: <http://gfds.de/wort-des-jahres-2014> (Stand: 01.05.2018).

aus künstlerischem Event und GfdS-Wahl eine frequenzielle Häufigkeitsanomalie festzustellen sein.¹⁴² Aus diesem Grund resultiert die hybride Natur des Wortes, die es so zum geeigneten Beispiel im personalisierten Wörterbuch macht. Die (synchron zu IO) nachstehend vorgenommenen Erklärungen der einzelnen Komponenten weisen auf potentielle Problemstellungen hin, denen durch tutorische Zusatzinformationen im personalisierten Wörterbuch begegnet werden müsste. Tab. 15 zeigt im Anschluss einen exemplarischen Eintrag.

- a.) Wortbildungsmuster: Auf morphologischer Strukturebene bestehen keine Unterschiede zu den für IO postulierten didaktischen Implikationen.
- b.) Kontext / Varietät / Situation / soziale Gruppe: Dieses Merkmalbündel ist aufgrund der textuellen Visualisierung und recherchierbaren etymologischen Transparenz eindeutig festzustellen. Dies gilt im selben Maße für fachsprachliche, werbesprachliche und andere Alternativbeispiele, bei denen auf Basis der individuellen Interessensakzentuierung des/der Lernenden entsprechende Vorkenntnisse vorausgesetzt werden dürfen, die die Relevanzeinstufung für den Erweiterungswortschatz erst begründen. Lernerzentrisch könnte es sich häufig um einen IO handeln. Sind solche Interessen nicht vorhanden, bestimmt die diskriminierte soziale, kontextuelle, varietätslinguistische oder situative Ebene selbst das Interesse. Aus landeskundlicher Sicht könnte dies die historische oder politische Dimension und damit einhergehende Symbolkraft der *Lichtgrenze* sein. Metasprachlich gewendet vermag die Arbeit der GfdS die Interessensakzentuierung zu erklären. Auch ästhetische/stilistische Gesichtspunkte können eine Rolle spielen. Obgleich dies bei *Lichtgrenze* aus den skizzierten Gründen seltener zu erwarten ist, dienen andere Wörter des Jahres wie *Besserwessi* (1991) oder *Fanmeile* (2006) als äquivalente Beispiele. Entscheidend ist jedoch, dass die partielle Kollektivierung des Okkasionalismus integral an den Distributionsträger gebunden ist, der innerhalb dieser Einspeicherungskategorie ins Zentrum rückt. Zu überlegen wäre eine Ergänzung der Kategorien um das schöpferische ‚Ausgangsmedium‘, um so die

¹⁴² Vgl. hierzu auch weitere Kandidaten von 2014: *Götzseidank* oder *bahnsinnig* sind okkasioneller Natur, *schwarze Null* könnte im haushaltspolitischen Kontext als Neosemantismus klassifiziert werden, während *Freistoßspray* eine lexikalische Lücke besetzt. Jedes Beispiel wird abhängig von seiner inneren Komplexität retrospektiv unterschiedlich leicht oder schwer zu entschlüsseln sein.

textuelle Dominanz von PKO gegenüber den verstärkt oral zu erwartenden IO zu betonen.

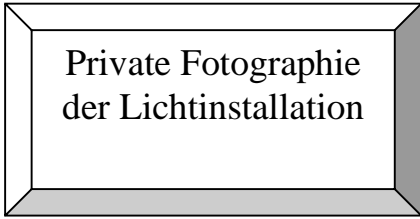
- c.) Ausgangsbedeutung: Dem untergeordnet nimmt sich die hypotaktische Unterscheidung zwischen ‚Ausgangsbedeutung‘ und ‚Neubedeutung‘ aus. Durch die immense Verflechtung mit dem klar bestimmbar Kontext ist eine ‚ursprüngliche‘ Bedeutung der z. B. metaphorischen Einzelbestandteile eines Okkasionalismus häufig gar nicht bestimmbar, da der/die AutorIn in den allermeisten Fällen unbekannt ist und so schlicht nicht befragt werden kann.¹⁴³ Definiert man unter ‚Ausgangsbedeutung‘ die semantische Herkunft der Einzelglieder, so bestimmten die „Auffälligkeitsgrade“ der Wortneubildung (Matussek 1994, 38) darüber, ob deren nähere Bestimmung didaktisch hilfreich oder beinahe infantil auf die LernerInnen wirkt. *Lichtgrenze* wäre ein Exempel für Letzteres, da die Einzelglieder in der Regel zum Grundwortschatz der NutzerInnen zählen, wohingegen bei einem Mitkandidaten für das Wort des Jahres wie *Götzseidank* die Unterscheidung zwischen Ausgangsbedeutung und situativer Bedeutung augenfälliger ist. Es ist Aufgabe der tutorischen Zusatzinformationen, auf die Gemeinsamkeit der verschiedenen Extreme aufmerksam zu machen: Ihren inhärenten Verweis auf eine exozentrische Drittbedeutung. Demgemäß gilt das Credo, wonach die Struktur der Einträge genauso optional ist, wie die für den Erweiterungswortschatz als relevant deklarierten LE selbst. Denkbar wäre so etwa die Arbeit mit Bildern. Ein zunächst nicht verstandener und nachträglich decodierter Werbeausdruck, den eine Lernerin am Bahnhof wartend mit ihrem Mobiltelefon fotografisch festgehalten hat, könnte sowohl zur Komponente des Kontextes (‚Ausgangsmedium‘) als auch zur Ausgangsbedeutung passen. Dies liegt allein im Ermessen der fortgeschrittenen Anwenderin des personalisierten Wörterbuchs. Wichtig ist allein, den Ausdruck nachträglich aktivieren zu können, weshalb im Fall von *Lichtgrenze* viele Erwerbszusammenhänge denkbar wären, in denen die Einspeisung eines Bildes (so vorhanden) bereits genügt. Denkbar wäre etwa, dass der Begriff deswegen in Relevanzrang tritt, weil der/die Lernende im Herbst 2014 die temporäre Lichtinstallation als TouristIn bestaunt hat.

¹⁴³ Die hierfür notwendigen Prozeduren erinnern an die für Synonyme in Kapitel 5.2.5 geltend gemachten Entschlüsselungsmechaniken im Sinne Ecos, wobei die präsupponierte Modell-Autorschaft/-Leserschaft bei Okkasionalismen noch stärker durch paratextuelle, textkulturelle Parameter (wie das Wissen über eristische Strukturen in Fachsprachen oder die Charakteristik von Werbemedien) gelenkt wird.

In diesem Fall läge eine private Photographie mit hoher Wahrscheinlichkeit vor. Intuitiv würde ich dazu tendieren, das Bild unter ‚Ausgangsbedeutung‘ abzuspeichern; grundsätzlich sollten jedoch beide Optionen möglich sein.

d.) Neubedeutung: Auch hier bestehen keine Unterschiede zur Speicherpraxis bei IO.

Auf die verschiedenen ausgeführten Freiheiten bei der Eintragung okkasioneller Ausdrücke muss ein personalisiertes Wörterbuch hindeuten. Wie beim exemplarisch visualisierten IO *Die 24-Stunden von Pehrman* gilt, dass jeder Eintrag eine individuelle Charakteristik aufweist. Wenn nachfolgend dargestellt wird, wie die vergleichsweise transparente Bildung *Lichtgrenze* vorgenommen werden könnte, so beansprucht diese noch weniger als das Beispiel in Kapitel 5.3.4.1 Mustergültigkeit, da tendenziell mehr kontextuelle und metasprachliche Informationen aufgenommen werden, als in diesem Falle nötig wären.

<i>Lichtgrenze</i> (partiell-kollektivierter Okkasionalismus)	
Kompositum (Licht + Grenze) (Wortbildungsmuster)	Wort des Jahres 2014 (Gesellschaft für deutsche Sprache) (Ausgangsmedium) [Kontext, Varietät, Situation, soziale Gruppe]
 (Ausgangsbedeutung)	Lichtinstallation (25. Jahrestag des Mauerfalls) (Neubedeutung)

Tab. 15: Exemplarischer Eintrag eines partiell-kollektivierten Okkasionalismus

Offen bleiben muss die Frage, ob eine Unterscheidung zwischen tendenziell sprechsprachlichen IO und schriftsprachlichen PKO die systematisierte Einspeicherung

begünstigt oder hemmt. Deskriptiv-linguistisch ergibt diese typologische Auffächerung Sinn, da dem ausgesparten Feld neologistischer oder neoterminologischer LE (vgl. Kapitel 5.3.2) bzw. den sie umrankenden Einspeicherungsproblematiken auf diese Weise Platz eingeräumt wird. In der alltagssprachlichen Wahrnehmung ist fraglich, ob derlei Unterscheidungen ausreichend auto-distinktiv sind, als dass die typologische Unterscheidung im personalisierten Wörterbuch nicht als metasprachliche Zusatzleistung bei der Decodierung empfunden wird, sondern als Erleichterung. Hierfür spräche zugleich die im Kontrast zu anderen Sprachebenen freie Handhabung, aus denen die sehr ähnlichen implementierten kontextuellen und linguistischen Komponenten beider Typen resultieren. Hinzu kommt die Lücke methodischer Anchlüsse aus der Fremdsprachendidaktik. In diesem Punkt unterscheiden sich die im nächsten Kapitel untersuchten Phraseologismen erheblich von Okkasionalismen. Eine Ähnlichkeit besteht hingegen darin, dass auch diese selten Teil von Basiswortschätzen sind.

5.4 Phraseologismen

5.4.1 Phraseologismen als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus

Phraseologismen als feste syntaktische und semantische Einheiten stellen im fremdsprachlichen Deutschunterricht unter anderem deswegen eine besondere Herausforderung dar, weil sich ihre Gesamtbedeutung nicht aus der reinen Addition der Sememe ihrer einzelnen Bestandteile ergibt. (Rentel 2011, 55)

Die (je nach Typologienbildung bzw. Alter und Blickwinkel der Publikation¹⁴⁴) alternativ als *idiomatische Wendungen*, *Idiome*, *feste Syntagmen*, *Wortgruppenlexeme*, *Phraseme*, *usuelle Wortverbindungen* (UWV) oder *Redewendungen* bezeichneten Wortschatzeinheiten sind gerade deshalb nur selten Teil von Grundlisten. Finden sie Erwähnung, so meist in einer gesonderten Aufzählung (vgl. z. B. Oehler 1966, der neben 2.000 sog. Grundwörtern auch 3.000 Idiome listet). Das darf insofern nicht überraschen, als dass der Mehrworteinheiten miteinbeziehende Terminus der lexikalischen Einheit (vgl. Kapitel 3.2) im Vergleich zur Historik der Grundwortschatzforschung relativ jung ist. Alt hingegen ist die Erkenntnis, dass Phraseologismen beim lexikalischen Fremdsprachenerwerb einen Sonderstatus genießen. Martins 1635 erschienene Grammatik *Acheminement á la langue allemande* für französische Soldaten verfügte bereits über eine Gegenüberstellung deutscher und französischer Idiome, „womit Martin verdeutlicht, daß wörtliches Übersetzen oftmals zu Unsinn führt“ (Glück 2002, 242). Eine rein lexikalische Abbildung gemäß des Schemas ‚Zielsprache – Ausgangssprache‘ ist beim Erwerb daher irreführend, weshalb sich seit den 1990er Jahren der sog. phraseodidaktische Dreischritt etablierte (vgl. Kühn 1992, 177ff). Um die Synthese aus (1.) Erkennen, (2.) Verstehen und (3.) Verwenden zu verwirklichen, „müssen die Deutsch Lernenden zunächst einmal für die verschiedenen Typen von Phraseologismen sensibilisiert werden. [...] Auch beim Erlernen des adressatenbezogenen, situationsangemessenen Gebrauchs [...] bedarf es der unterrichtlichen Steuerung“ (ibid., 178; vgl. auch Kapitel 5.4.2).

Den Anschluss an „die Muttersprache oder eine vorher schon gelernte Fremdsprache“ hält auch Augst (2017, 17) für unerlässlich, sei vor allem erstere doch „unhintergebar“. Er verweist an gleicher Stelle jedoch nicht zu Unrecht darauf, dass die genannten Teilschritte für den fremdsprachlichen Erwerb von Lexik generell geltend gemacht werden können – mit Ausnahme des Erkennens: „Wörter sind in der Schreibung durch Zwischenräume in der

¹⁴⁴ Vgl. zur terminologischen Unschärfe z. B. Donalies 2009, 29-31 oder Chrissou 2012, 21-23.

Regel klar zu erkennen, aber UWVen [Plural für *usuelle Wortverbindung*] sehen aus wie kompositionell gebildete Satzteile oder ganze Sätze“ (ibid., 12).

Die Probleme der Vermittlung von idiomatischen Wendungen spiegeln einerseits die sprachwissenschaftliche Kontroverse über deren terminologische Abgrenzung wider, zeigen andererseits jedoch umso deutlicher, dass sich der Gegenstandsbereich aus sprachdidaktischer Sicht auf den fortgeschrittenen Wortschatzerwerb verlagert. „Für den Deutsch lernenden Ausländer haben idiomatische Wendungen einen besonderen Reiz. Vielfach gilt es für ein Qualitätsmerkmal der Sprachbeherrschung, möglichst viele zu kennen und sicher anzuwenden“ (Ulbricht 1989, 98). Im Rahmen eines Arbeitsauftrags, bei dem zwanzig ausgewählte Wendungen in einem Beispielsatz angewendet werden sollen, evaluiert Ulbricht den Kenntnisstand ihrer StudentInnen „mit den Kernsemen ‚Hilfe‘, ‚Behinderung‘ und ‚Liebe‘“ (z. B. *jmdm. unter die Arme greifen*) (ibid., 99). Von den 360 gebildeten Sätzen entpuppen sich 27.2 % als fehlerhaft. Bei der Auswertung der inkorrekten Anwendungen weist sie sechs unterschiedliche Fehlertypen nach – eine gemessen an der Gesamtzahl der Sätze ausgesprochen hohe Zahl, die belegt, wie viele unterschiedliche „Stolpersteine“ (ibid., 98) auf dem Weg hin zu einer korrekten Beherrschung übersprungen werden müssen.

1. Nichterkennung des zugrundeliegenden Idioms.
2. Interferenzfehler bei der Übernahme eines äquivalenten Idioms aus L1, L2..., dessen Bedeutung divergiert.
3. Verstoß gegen die Stabilität der Wendung, bei der einzelne Teile des Idioms fälschlich variiert werden.
4. Syntaxfehler, insbesondere Valenzverstöße, die Bedeutungsverschiebungen einleiten (z. B.: *etw. nicht übers Herz bringen* → *Katrins Fahrrad wurde gestohlen, ihre Freundin bringt es nicht übers Herz*).
5. Semantische Kompatibilitätsverstöße (häufigste Fehlergruppe), zu denen Ulbricht einräumt, dass diese „oft auch für Muttersprachler schwer erfaßbar“ und Lehrende auf ihr „Sprachgefühl angewiesen“ seien (z. B.: *jmdm. den Rücken decken* → *Ein Mädchen hatte sein Geld verloren. Obwohl wir es nicht kannten, deckten wir ihr den Rücken*).
6. „Vermischung und Verwechslung von Wendungen“ (z. B. *sich jmdm. an den Hals werfen* vs. *jmdm. um den Hals fallen*).

Tab. 16: Phraseologische Fehlertypologie nach Ulbricht (1989, 99f)

Kombinierte Übungsbücher mit Lexikonteil adressieren daher häufig direkt fortgeschrittene Lernende (vgl. z. B. Hessky & Ettinger 1997 und Kapitel 5.4.2). Neben den verschiedenen oben dargelegten Einzelproblemen des phraseodidaktischen Erwerbs und der sprachlichen Realisation lässt sich die Komplexität von Phraseologismen anhand des genannten Dreischritts aus Erkennen, Entschlüsseln und Erwerben verdeutlichen. Wie angerissen kann bereits ersteres schwer fallen, wenn bestimmte Phonem- oder Graphemketten als zusammengehörig erkannt werden müssen, um die idiomatische Aufladung eines Einzelgliedes (1), die nur in einem bestimmten kollokationären Verhältnis standardisierte (2) oder geflügelte Verwendungsweise (3) als jeweils solche zu decodieren. Innerhalb der Wendung *bei jmdm. ein Stein im Brett haben* (1) wird erst dann Idiomatizität und nicht bspw. die Nacherzählung eines vandalischen Aktes kenntlich. Dasselbe gilt für das als Adjektiv heute ungebräuchliche und nur mehr phraseologisch verwendete *frank* in *frank und frei* (2). Und auch der Ausspruch *Nicht immer, aber immer öfter* (3) kann erst vor diesem Hintergrund als „modernes Geflügeltes Wort aus der Werbesprache“ in Betracht gezogen werden (Burger 2010, 48). Das geschieht in Phase 2, dem „Entschlüsseln der phraseologischen Bedeutung durch das Bild, durch den Kontext oder durch das Nachschlagen in Wörterbüchern“ und verlangt den LernerInnen Eigeninitiative ab (Hallsteinsdóttir 2011, 7). Eingeschlossen in dieses Postulat sind nicht nur Fortgeschrittene nach Definition dieser Arbeit, die sich ohnehin außerhalb einer überdachten Lehrsituation befinden: In Bezug auf den institutionalisierten Unterricht wurde ebenfalls wiederholt ein „Dämmerzustand“ (Köster 2001, 149, nach: Hallsteinsdóttir 2011, 8) bemängelt oder über „den in den 80er Jahren von Kühn diagnostizierten ‚phraseologischen Dornröschenschlaf‘ der Fremdsprachendidaktik Deutsch“ geklagt (Hallsteinsdóttir 2011, 8.) Das liegt zum einen an der unscharfen terminologischen Abgrenzung. Burger fasst auch Formen wie *Guten Morgen* als kommunikative Phraseologismen ein, für die „sich der Terminus der Routineformel durchgesetzt“ hat, sowie strukturelle Phraseologismen wie *in Bezug auf* (2010, 36).¹⁴⁵ Hinzu tritt für die Phraseodidaktik ein mit den Problemen der Grundwortschatzbildung verwandtes Problem: die gegenwartssprachlich nahe und kommunikativ relevante Auswahl.

Da lebende Sprachen laufend neue Phraseologismen bilden können, andererseits aber in der Sprache aus früheren Zeiten verwendet werden, dürfte es schwierig sein,

¹⁴⁵ Unter dem Terminus der referentiellen Phraseologismen definiert Burger an selber Stelle jene Wendungen, die bis dato als prototypische Vertreter der lexikalischen Wortklasse Verwendung fanden.

eine genaue Zahl für die gebräuchlichsten Redewendungen einer Sprache anzugeben. (Hessky & Ettinger 1997, XXI)

Es handelt sich daher um ein mit der zuvor genannten terminologischen Unschärfe verknüpftes Problem. So ist *bei jemanden ein Stein im Brett haben* bereits seit dem 16. Jahrhundert verbrieft (vgl. Röhrich 1992, 1544) und seiner mangelnden idiomatischen Transparenz zum Trotz nicht weniger gebräuchlich, als Phraseologismen, die sich auf aktuelle Werbeslogans beziehen. Das genannte Beispiel findet erstmals 1529 bei Agricola Erwähnung und nimmt Bezug auf ein damals beliebtes Brettspiel namens ‚Tricktrack‘ oder ‚Puffspiel‘ (vgl. *ibid.*). Andere, temporär hochfrequente Wendungen können binnen weniger Jahre aus dem Sprachgebrauch verschwinden. Beispiele dieser Art sind schwer zu benennen, da sie per definitionem eben nicht lexikalisiert sind. Dafür tauglich wäre etwa der Slogan der Firma Henkel, die ihre Waschmittelmarke ‚Perwoll‘ mit dem Dialog ‚Ist [das Kleidungsstück] neu?‘ – ‚Nein, mit Perwoll gewaschen!‘ bewarb. Der Wortwechsel avancierte in den 1990er Jahren zur geflügelten Redewendung, was sich dadurch äußerte, dass auch in textilfremden Kontexten auf die Eingangsfrage ‚Ist der [Walkman; die Vase; dein Haarschnitt] neu?‘ kalauernd mit: ‚Nein, mit Perwoll gewaschen!‘ reagiert wurde.

An linguistischen Klassifikationsmodellen herrscht indes kein Mangel. Burger z. B. unterscheidet nach seiner syntaktisch orientierten Basisklassifikation (in referentielle, strukturelle und kommunikative Phraseologismen; 2010, 36f) weitere „Spezielle Klassen“, namentlich: „Modellbildungen“, „Zwillingsformeln“, „Komparative Phraseologismen“, „Kinegramme“, „Geflügelte Worte“, „Autorphraseologismen“, „Onymische Phraseologismen“, „Phraseologische Termini“ und „Klischees“ (*ibid.*, 44-52). Abseits der linguistischen Ein- und Abgrenzungen muss die Frage daher lauten, ob etwa die Einordnung des Phrasems „*die Achsel zucken*“ (*ibid.*, 47) zur terminologischen Unterklasse der Kinegramme oder der Wendung „*klipp und klar*“ (*ibid.*, 45) zu den Zwillingsformeln deren Memorierung begünstigt. Um der „Diversität des Untersuchungsbereichs“ aus dem Blickwinkel eines phraseodidaktischen Transfers Herr zu werden, adaptiert und „instrumentalisiert“ Chrissou (2012, 40) daher Burgers Grundtypologie:

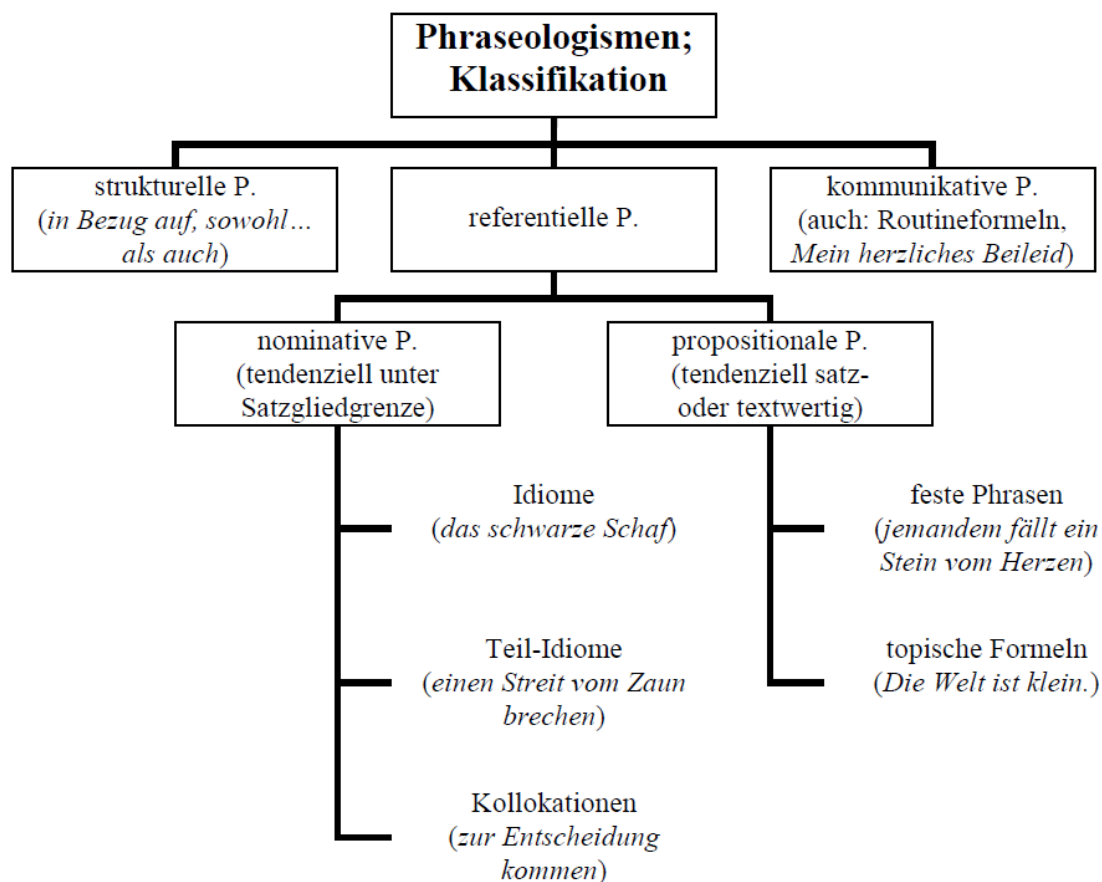


Abb. 7: Phraseologische Subklassifizierung nach Chrissou (2012, 40-42)

Die hier vertretene Mischklassifikation zeigt zum einen, in welchem Maße Phraseologismen im Grenzbereich syntaktischer und lexikalischer Sprachebenen stehen, bzw. eine bipolare Grenzziehung aufweichen (vgl. *ibid.*, 12). Routineformeln, lexikalische Solidaritäten, Kollokationen etc. werden terminologisch der Gruppe der Phraseologismen untergeordnet, verlangen Lernenden wegen ihrer nicht idiomatischen Aufladung jedoch ganz andere Lernstrategien ab, als die zentral positionierten referentiellen Phraseologismen (vgl. hierzu Kapitel 5.4.3).

Binnenstrukturell zeigt das Schaubild daher zum anderen auf, welch breit gefächertes Refugium polylexikalischer Wortfolgen unter dem Obergriff ‚Phraseologismus‘ subsumiert werden. Ein Grund hierfür ist die grundsätzlich idiomatizitäre Gestalt von Sprache, wie Augst (2017, 11) u.a. in Anlehnung an Feilke (1994, 219f) ausführt: Ging es der phraseologischen/phraseodidaktischen Forschung zunächst darum, „die Anomalien zu erklären, z.B. *des Tags und des Nachts; auf gut Glück*“ bzw.

die Etymologie derlei idiomatischer Gebilde im engeren Sinne transparent zu machen, hat sich „der Gegenstandsbereich [...] in den letzten 40 Jahren erheblich pragmatisch vergrößert“, weshalb der Begriff von Phraseologismen ‚im weiteren Sinne‘ o.ä.¹⁴⁶ Verwendung fand. Da hierdurch jedoch Phraseologismen „klassischer Art“ weiter fokussiert würden – in der Typologie von Chrissou betrifft dies Teile der referentiellen P. – schlägt Augst in Anlehnung an Steyer (2004) vor, stattdessen von usuellen Wortverbindungen zu sprechen (ibid.). Ausgangspunkt dieser phraseodidaktischen Perspektivverschiebung ist die statistische Realität, dass „überzufällig bestimmte Wortverbindungen bevorzugt oder nur in dieser Verknüpfung auftreten, während andere selten oder gar nicht belegt sind, obwohl sie syntaktisch möglich wären“ (ibid., 10). Konkret geht es Augst um die Fokussierung des sog. Common Sense, dem Faktum, dass Sprache im Humboldtschen Sinne zwar aus endlichen Mitteln besteht, die sich unendlich gebrauchen lassen, in der Praxis jedoch „die Reproduktion von schon versprochenen Äußerungen“ dominiert (ibid., 10f). Hieraus ergeben sich gewisse Konsequenzen für den zielsprachlichen Wortschatzerwerb, etwa die Frage, welche Form von Phraseologismen für Fortgeschrittene nötig sind, und welche einfacherer durch individuelle Formulierungen ersetzt werden können (vgl. ibid., 13). Dabei zieht Augst Trennlinien zwischen SprachlernanfängerInnen, Fortgeschrittenen und angehenden Sprachexperten (vgl. ibid., 16), unterstreicht damit aber gleichsam, dass ein gewisses metasprachliches Know-how beim Erwerb im Mindesten fakultativ zur Verfügung stehen sollte.

Auf der Sprachoberfläche ist die eingangs angerissene Polylexikalität das zuverlässigste Merkmal phraseologischer Wortfolgen. Undeutlicher ist die inhärente lexikalisierte Statik, zu denen Kriterienraster wie „Wiederholung, Reproduktion, Häufigkeit, Stabilität, [...] Üblichkeit und vieles andere mehr“ zählen (Donalies 2009, 13). Fraglos erscheint, dass die Unschärfe der Kriterien eine Vielzahl an Ausnahmen provoziert, aus denen Definitionsprobleme für die Phraseologie resultieren.¹⁴⁷ Chrissou verzichtet in seiner Klassifikation dennoch nicht auf diese Beschreibungsdimension bzw. deren formale und semantische Modifikationen (2012, 24-29). Statthaft ist das Verfahren vor einem phraseodidaktischen Hintergrund nichtsdestotrotz, da gerade aus

¹⁴⁶ Vgl. Hallsteinsdóttir (2011, 4f), Konecny, Hallsteinsdóttir und Kacjan (2013, 156) und Korhonen und Wotjak (2001, 234, alle nach: Augst 2017, 11).

¹⁴⁷ So fragt Donalies etwa, weshalb die frequenziell marginal häufigere Wendung *weiße Weihnacht* (119) entgegen dem *weißen Kleid* (105) etwas über den „Phrasemstatus“ auszusagen in der Lage sei (2009, 13). (Als Referenz dienen die Korpora des Instituts für Deutsche Sprache.)

LernerInnenperspektive nicht die Ausnahme, sondern sich überschneidende Faktoren wie Gebräuchlichkeit, Stabilität, Usualitätskriterien etc. das gemeinsame Charakteristikum in sich tragen, abseits der terminologischen Diskussionen für (fortgeschrittene) Lernende hochgradig relevant zu sein.

Semantisch erlaubt die Klassifizierung eine Veranschaulichung des idiomatizitären Grades verschiedener Phraseologismen (vgl. *ibid.*, 29-39). Motiviertheit sowie Abwesenheit von Bildspendern nebst deren morphosyntaktischen Auswirkungen auf die Satzstruktur werden nicht nur offen gelegt, sondern als Kontinuum dargestellt. Es entsteht ein Gesamtbild zwischen den toten Metaphern der Sprache im Lakoffschen Sinne¹⁴⁸ auf der einen Seite, hin zu idiomatischen Ad-hoc-Bildungen und nicht-lexikalisierten Wortspielen auf der anderen. Ein Phraseologismus oder eine metaphorische Verwendungsweise wird daher wechselweise als solche(r) gar nicht mehr wahrgenommen – und/oder erzeugt umgekehrt eine semantische Auflösung der aneinander gereihten Denotate zum aktivierten Konnotat, da die Bedeutung der einzelnen Lexeme keinen Rückschluss auf die Bedeutung des Idioms erlaubt.

Ungeachtet der in dieser Typologie ignorierten Spezialklassen (z. B. Kinogrammen und Zwillingsformeln – Chrissou erstellt die Mischklassifikation wie ausgeführt unter Rückgriff auf eine frühere Auflage von Burger 2010 [1998]) – erlaubt das Modell einen phraseodidaktischen Zugriff, auf den nachfolgend eingegangen wird.

5.4.2 Didaktische Erwartungen an phraseologische Erweiterungswortschatzanteile

Sowohl die diffizile didaktische Vorauswahl von Phraseologismen als auch deren strukturelle Vielfalt und terminologische Abgrenzungsproblematik machen deutlich, dass spätestens im fortgeschrittenen Wortschatzausbau die Lernerautonomie in den Mittelpunkt rückt. Damit sind nicht nur Entschlüsselungsprozeduren gemeint, sobald eine idiomatische Wendung als solche erkannt wurde. Viel eher betrifft dies den Bereich der Auswahl von Phraseologismen, die sich auf Basis des Eigeninteresses herausbildet. Parameter wie Interferenzen, persönliche (z. B. hobbyinduzierte) Interessen oder das soziale Umfeld im Land der Zielsprache spielen dabei eine mindestens ebenso große

¹⁴⁸ Vgl. Lakoff, George & Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Rolle wie Frequenzaspekte. Gleichzeitig gilt zu hinterfragen, in welchem Umfang die sprachwissenschaftliche Debatte um Terminologie und Abgrenzung beim Fremdsprachenerwerb eine Systematisierung befördert oder hemmt.

Das Problem betrifft Lernende unmittelbar, wie am Kompetenzkatalog des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ersichtlich wird. Daraus geht eine

wenig reflektierte Übernahme verschiedener Termini für ähnliche Phänomene [hervor], wobei die darin unsystematisch verwendeten Termini (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster bzw. Phrasen, feste Kollokationen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten) eine unnötige Komplexität suggerieren, die der aktuellen Phraseologieforschung wenig gerecht wird. (Chrissou 2012, 22)

Gleichzeitig zeigen „korpororientierte Untersuchungen im Bereich der Phraseologie [...] die Dominanz der formelhaften bzw. wiederholten Rede gegenüber der freien Rede im Sprachgebrauch“ (ibid., 18), wie sie im vorangegangenen Kapitel anhand von Augst (2017) und Feilke (1994, vgl. auch 1996 und 2012) angerissen wurde. Hierin eingeschlossen ist nicht alleine jene formelhafte Bildsprache, der nach der obigen Typologie häufig propositionale Phraseologismen entsprechen: despektierlich als inhaltsleere Phrasen („feste Phrasen“) oder Gemeinplätze („topische Formeln“) restringierte Ausdrücke oder „Floskeln“.¹⁴⁹ Gemeint ist viel eher eine alle Klassifikationen des Modells umfassende Gliederung der Sprache, wie sie für den Bereich der Textsorte „Fachsprache“ z. B. von Feilke und Lehnen (2012) untersucht wird.

Die didaktischen Anforderungen an Lernmedien sind daher enorm und werden eher noch gesteigert, wenn Entschlüsselungs- und Erwerbsprozeduren im Sinne des phraseodidaktischen Dreischritts mehr oder weniger autonom geleistet werden müssen. Für MuttersprachlerInnen sind diese Prozeduren automatisierter Bestandteil ihrer Sprachkompetenz: Wie Einwortbildungen werden Phraseme im mentalen Lexikon als Cluster, „chunk“ bzw. als lexikalische Einheit gespeichert (vgl. Hallsteinsdóttir 2001, 30). Da die Bedeutung eines Phraseologismus im höchsten Maße abweichend von der Bedeutung seiner einzelnen Bestandteile sein kann, wird nicht die Bedeutung selbst

¹⁴⁹ Erinnert sei an den Ritus, einen gewissen Betrag in eine als Phrasenschwein deklarierte Spardose zu stecken, medial emanzipiert in der Fußball-Talkshow „Doppelpass“ in den 1990er Jahren und seither unzählige Male kopiert. Wann immer einer (selten auch eine) der geladenen Fußball-Experten eine Phrase drischt, muss ein Obolus in Form von 3 Euro, vormals 5 D-Mark, für den guten Zweck entrichtet werden. Diese stilistisch motivierte Kritik ist dabei älter als die Phraseologienforschung selbst (vgl. Donalies 2009, 33f).

gespeichert, sondern durch Aktivierung des Vorwissens um die syntaktischen Muster, metaphorischen Aufladungen und kulturellen Spezifika immer neu decodiert und variiert (vgl. *ibid.*). Die muttersprachliche Phraseologienkenntnis ist daher nicht allein durch ein Mehr an lexikalischen Einheiten geprägt, sondern durch die „phraseologische Kompetenz [der] Sprecher“, die sodann den Dreischritt des Erkennens, Verstehens und Verwendens simultan und unbewusst durchführen (*ibid.*, 12). Gemeint ist damit weniger ein metasprachliches bzw. metalexikalisches Wissen, weshalb in der Forschung davon ausgegangen wird, dass Phraseologienkenntnis dem Erstsprachenerwerb eingeprägt ist: zunächst durch die Erkennung polysemer Wortverwendungen, nach dem ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann, später durch die Ausbildung einer Kontextakkomodation, Lexikalisierung und schließlich der Decodierung, Reproduktion und Variation phraseologischer Konstrukte (vgl. *ibid.*, 14f). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb der Erwerbsprozess unter anderen als reinen Semantisierungsverfahren diskutiert, sondern im Gegenteil selbst konstitutiv zur fremdsprachlichen phraseologischen Fertigkeit ausgebildet wird. Kühns eingangs vorgestellte Technik des phraseodidaktischen Dreischritts wurde nicht zuletzt deshalb vielfach rezipiert, adaptiert und abgewandelt. Die darin veranschlagten metakognitiven Prozesse besitzen gerade im autonomen Erwerb Gültigkeit – nicht zuletzt wegen der wiederholt angesprochenen und notwendigen Eigenleistung der Lernenden.

Aus den prozessualen Abläufen der Methode lassen sich Rückschlüsse auf die Konzeptionsmerkmale eines personalisierten Wörterbuchs ziehen. Zu diesem Zweck taugt ein genauerer Blick auf die dabei involvierten Teilschritte:

Prozessualer Ablauf des phraseodidaktischen Dreischritts: Summarische Ergebnisse der didaktischen Phraseologie		
(1) Erkennen	(2) Verstehen/Entschlüsseln	(3) Festigen/Verwenden
<p>Medium: authentische Texte der Zielsprache</p> <p>Methodik: „Arbeit mit Texten und Arbeit an Texten“ (Kühn 1996, 16, nach: Chrissou 2012, 75);</p> <p>Sensibilisierung für die Strukturmerkmale des Phänomens auf:</p> <p>a.) morphosyntaktischer Ebene (z. B. Abwesenheit von Artikel, Flexionsabweichungen)</p> <p>b.) semantischer Ebene (semantische Verschiebungen, „Inkompatibilitäten“ (Ettinger 2007, 897).</p>	<p>Medium: Wörterbücher, Vorwissen aus L1, L2,...</p> <p>Methodik: Entschlüsselung semantischer/formaler Diskrepanzen zwischen Ausgangs- und Zielsprache auf der einen und innersemantischen Motiven/Verschiebungen auf der anderen Seite;</p> <p>(1) Aktivierung des Vorwissens aus L1, L2,...: Phraseme sind kein spezifisches Phänomen des Deutschen allein.</p> <p>(2) Vergegenwärtigung des Bildspenders/der basierenden idiomatischen Aufladung</p> <p>(3) Kontextualisierung: Applizierung der aus (1) und (2) gewonnenen Rückschlüsse auf außersprachliche Faktoren wie die soziale Gruppe, Textsorte, Thema-Rhema-Schemen etc.</p> <p>(4) Lexikographische Recherche: Nachschlagen des diskriminierten Phrasems.¹⁵⁰</p>	<p>Medium: im Präsenzunterricht: lernergerechte Übungen und Aufgaben</p> <p>Methodik: Einüben relevanter, lernzieladäquater P.</p> <p><u>Passive Fertigkeiten:</u> Parallelen zum gewöhnlichen Wortschatzlernen, z. B. Zuordnung durch Mehrfachauswahl, auch „Vervollständigungs- [...] und Paraphraseübung“ (Chrissou 2012, 81) nebst Kombinationen.¹⁵¹</p> <p><u>Produktive Fertigkeiten:</u> Gebrauch. In Ermangelung einer authentischen Sprachlernumgebung im Präsenzunterricht häufig Verzicht und Betonung passiven Verstehens.</p>

Tab. 17: Kognitive Prozesse des phraseodidaktischen Dreischritts¹⁵²

¹⁵⁰ Ettinger (2007, 897) weist darauf hin, dass die Entschlüsselung mit Wörterbüchern alleine aufgrund differenter Struktur- und Aufbau Merkmale schwer möglich ist. So ist etwa bei einem Eintrag zu *jemanden auf die Straße setzen/werfen* keine ausreichende Kontextualisierung zu erwarten, da Wörterbucheinträge weder die notwendige polysemantische Sensibilisierung noch die daraus resultierende situationsadäquate Streuung berücksichtigen. Bezieht sich die Wendung etwa auf einen WG-Ausschluss, besitzt das Phrasem eine prototypischere Aufladung, verglichen mit der identischen Wendung in einem Sportartikel, der die abrupte Vertragsauflösung eines Profifußballers durch dessen Verein zum Thema hat. Aus diesem Grund ist eine kognitive Vorbereitung auf die Fähnrisse phraseologischer Wendungen nötig, die bezüglich der Erkennung polysemer Wortrelationen anhand der ausgangssprachlichen Vorkenntnisse vorausgesetzt wird. Auch Kontextkriterien bzw. das Wissen um deren Auswirkungen auf LE werden in Punkt (3) vorgelagert – und erfordern spätestens im autonomen Erwerb den Einbezug von MuttersprachlerInnen.

¹⁵¹ Während Babillon (2001, 119 nach: Chrissou 2012, 83) schon im Entschlüsseln und systemischen Sammeln von P. eine Form des Festigens sieht, beklagt Lüger (1997, 102), dass der proklamierte Dreischritt die abschließende Phase zu stiefmütterlich behandelte, es ergo zwischen Entschlüsseln und Verwenden eines vierten Schrittes bedürfte.

¹⁵² Vgl. Kühn 1992, 1996, Chrissou 2012, Ettinger 2007 und Hallsteinsdóttir 2001.

Gegenstand der fremdsprachendidaktischen Diskussion sind Anzahl und Anforderungskatalog der einzelnen Teilprozesse, deren jeweiligen Ausgestaltungen sich daher zwangsläufig überlagern und vermischen. Da – wie ausgeführt – die mentale Konstitution des muttersprachlichen Lexikons und eben nicht quantitative Parameter allein die rezeptive wie produktive Beherrschung bestimmen, liegt der Fokus auf Verarbeitungs- und Entschlüsselungsstrategien die in Punkt (3) – dem Festigen und Verwenden – zur Diagnose führen, wonach zunächst das passive Verständnis Ziel phraseologischer Übungen sein sollte. Im institutionalisierten Unterricht ist dieses Postulat nur verständlich, da a.) die im dritten Schritt elementare Lernzielbestimmung häufig gar nicht abzuschätzen ist und b.) bei Phraseologismen im Besonderen ein Konglomerat verschiedener Ebenen von Sprache aktiviert werden muss, nicht nur die der Lexik. Der phraseodidaktische Dreischritt kann aus methodischer Sicht daher in erster Linie als idealtypische Vorbereitung auf Lernzielverschiebungen gelesen werden, in denen es unerlässlich ist, sich Phraseologismen des nun eigenen Erfahrungshorizontes (etwa im Land der Zielsprache) auch quantitativ anzueignen. Fremdsprachenwissenschaftliche Methoden zur systemischen Anleitung dieses autodidaktischen Prozesses schärfen den Blick auf konzeptionelle Anforderungen eines personalisierten Wörterbuchs. Nachfolgend werden zwei Modelle vorgestellt.

5.4.2.1 Modell zum Erlernen phraseologischer Einheiten nach Hessky und Ettinger

Ogleich Hessky und Ettinger (1997) im Titel Fortgeschrittene als Zielgruppe ihres ‚Wörter- und Übungsbuchs‘ adressieren, ist nach ihrer Definition eine autonome Lernumgebung nicht konstitutiv für den Bereich fortgeschrittenen Lernens. Gleichsam versteht sich das Werk als kombiniertes Arbeits- und Wörterbuch, dessen Anforderungskatalog beträchtlich ist. Koller (1987, 109-120, nach: Hessky & Ettinger 1997, XIVf) formuliert Parameter zu Auswahl und Darstellungsgestalt von Phraseologismen, wobei er erstere durch Frequenzerhebungen zu gewährleisten versucht, letztere durch eine möglichst breite metalexikographische Beschreibung. Diese reicht von Paraphrasen über Hinweise auf die stilistische Gebrauchsebene bis hin zu syntaktischen und paradigmatischen Graduierungsformen. Hessky und Ettinger (1997, XV) ergänzen diesen Anforderungskatalog um eine Sachgruppenorientierung der Lemmata, etymologische Herleitungen und einen angeschlossenen Übungsteil – jedoch gleichsam

unter dem Verweis, dass ein solch „kontrastive[s] phraseologische[s] Wörterbuch bisher nicht erschienen ist“ und so auch nicht zu erwarten sei („Wer hätte sie nicht gerne, die phraseologische eierlegende Wollmilchsau!“) (ibid., XIV).¹⁵³

Diese Probleme bewusst in Augenschein nehmend widmen sich Hessky und Ettinger in einem eigenen Kapitel den „Möglichkeiten des Autonomen Lernens“ und damit autonomen Lernenden selbst (ibid., XXXVI). Dort heißt es:

Um nun die Zeit bis zur Veröffentlichung eines solchen Jahrhundertwerkes nicht ungenutzt verstreichen zu lassen, empfehlen wir dem Lernenden [...] sich im Laufe seines Sprachstudiums sein eigenes Wörterbuch anzulegen. (ibid.)

Mit dem allmählichen Anwachsen einer eigenen Phraseologiensammlung dürfte sich auch ein Gefühl für Frequenz einzelner Redensarten entwickeln. Das Sammeln authentischer Beispiele bietet zudem eine gute Möglichkeit, synonyme Phraseologismen schärfer voneinander abzugrenzen. (ibid., XXXVII)

Zweierlei Praktiken sollen mögliche metalexikographische und semantische Wissenslücken schließen helfen. Dazu zählen erstens die Konsultation fremdsprachendidaktischer Einführungsschriften im Bereich phraseologischen Lernens und zweitens die Frequentierung deutscher MuttersprachlerInnen. Blickt man auf das beiliegende Arbeitsblatt (vgl. ibid., XXXVIII – XL), dessen Fotokopierung ans Herz gelegt wird, wird ersichtlich, inwiefern metasprachliches Wissen erforderlich ist. Es umfasst – neben dem Phrasem (1) selbst – folgende Rahmeninformationen (vgl. ibid., XXXVIII – XL):

- (2) „Schlüsselbegriff“ und (3) „Zuordnung zu Hessky/Ettinger 1996“: Gemeint ist das bildspendende bzw. kernsemantische/valenzstiftende Lexem des ausgewählten Phrasems, dessen Zuschreibung in Hessky und Ettinger durch eine Fettmarkierung gekennzeichnet wird (z. B. *streitig* in /jemandem etwas **streitig** machen/, ibid. 89).

¹⁵³ Als alleinige Referenz haben Wörterbücher im digitalen Zeitalter dabei ohnehin ausgedient. Auch wenn die wissenschaftliche Akkuratess bei ‚Mit-Mach‘-Wörterbüchern des Web 2.0 in Frage gestellt werden muss, ist die Bereitstellung eines idealtypischen Lernwerkzeugs unter den oben stehenden formulierten Parametern leichter zu gewährleisten. (Vgl. z. B.: www.redensarten-index.de, www.sprichwoerter-redewendungen.de oder exemplarisch den Eintrag *Schwein haben* des Wiki-basierten Wörterbuchs Wiktionary: de.wiktionary.org/wiki/Schwein_haben [Stand: 01.05.2018]). Dabei darf nicht vergessen werden: Obgleich das Medium Veränderungen unterworfen ist, bleiben die inhaltlichen lexikographischen Herausforderungen identisch. Zudem wurde etwa im Rahmen des EU-Projektes EPHRAS „eine viersprachige Phrasem-Datenbank mit über 4000 Phrasemen“ geschaffen, die den Erwerb unter Beachtung verschiedener „didaktische[r] und linguistische[r] Aspekte“ durch die Beschaffungskriterien digitaler Lernmaterialien zu begünstigen versucht (Kralj & Kacjan 2011, 96).

- (4) „Typologie bildlicher Redensarten“ nach Heinz 1993; 1994: Heinz weicht von linguistischen Klassifizierungsvorschlägen insofern ab, als dass ihre Typologie in erster Linie Bedürfnisse des phraseodidaktischen Memorierens im Blick hält (auf diese Typologie wird nach der Auflistung eingegangen). Hessky und Ettinger (1997, XLff) geben im unmittelbaren Anschluss an das Arbeitsblatt einen Überblick.
- (5) „Definition des Phraseologismus auf Deutsch“ und (6) „Paraphrase bzw. Äquivalent in einer anderen Sprache“: Appelliert wird nicht alleine an eine Verknüpfung mit dem muttersprachlichen Wortspeicher, sondern an potentielle, bereits aufgebaute Phraseologienkenntnisse aus L2, L3 usw.
- (7) „Grammatikalische Restriktionen“: Aussagen zu Numerus, Genus, Tempus, Kasus.
- (8) „Angaben zur stilistischen Markierung“: Angaben zum aktiven Register wie etwa Umgangssprache (ugs.), Bildungssprache (geh.) usw. werden anhand einschlägiger Akronyme im Wörterbuchteil mitgeliefert.
- (9) „Angaben zur Frequenz“: Obwohl die AutorInnen Frequenzaspekten grundsätzlich skeptisch gegenüberstehen (ibid., XXI) und zum eigentlichen Erlernen von Phraseologismen solche Themenfelder vorschlagen, „die den Benutzer besonders interessieren“ (ibid., XXXV), vertreten sie die Meinung, dass die konsequente autodidaktische Auseinandersetzung auf verschiedenen Sprachebenen gleichsam das Sprachgefühl und damit inbegriffen Häufigkeitsmerkmale von Phraseologismen transparent macht.
- (10) „Klassematische Restriktionen“: Eine Tabelle unterstützt dabei, die notwendigen Klassifizierungen durch simples Ankreuzen vorzunehmen. Die Spalten ‚Subjekt‘ und ‚Objekt‘ können den folgenden Eingrenzungen zugeordnet werden: Sache – Abstraktum – Lebewesen – männlich – weiblich – Alter.
- (11) „Gebrauchsbedingungen“: In dieser Sparte können Lernende Kontextbedingungen einordnen, die sich auf die außersprachliche Umgebung und die involvierten Akteure bei der Rezeption des Phraseologismus beziehen: Wer? – Zu wem? – Wann? – Wo? – Mit welcher Absicht?
- (12) „Gesten/Mimik“: In einem letzten Punkt können körpersprachliche Zusatzinformationen entweder via „Skizze oder Beschreibung“ hinzugefügt werden. Insofern handelt es sich um eine optionale Ergänzung der zuvor beschriebenen Gebrauchsbedingungen.

Es fällt auf, dass die Erschließung gängiger Phraseologismen des Deutschen unter Zuhilfenahme eines solchen Arbeitsblatts eine Reihe an lexikalischen, varietätslinguistischen, bzw. die Kenntnis der meta- und parasprachlichen Fachtermini voraussetzt, deren Entschlüsselung durch vorgefertigte Typologien und lexikographische Informationen das eingeborene phraseologische Erstsprachenverständnis substituieren helfen soll. Hierfür bemühen Hessky und Ettinger sowie Heinz natürlicherweise eine Reihe an linguistischen Fachbegriffen, die nicht spezialisierten MuttersprachlerInnen selbst selten geläufig sein dürften. Jene Quadratur des Kreises tritt zum Vorschein, die die metakognitiven Prozesse des Phraseologiengebrauchs im Zusammenspiel mit der terminologischen Unschärfe der Wortbildungstypologie provozieren. Die vorgeschlagene Typologie unterscheidet sich von jener Burgers insofern, als dass nur die referentiellen, bildlich motivierten Phraseme als phraseodidaktisch relevant eingestuft werden und in die Typologie einfließen – und damit der unter anderem von Augst (2017, 12) geforderten Wende zur Bedeutsamkeit des Common Sense nicht entsprechen. Attribuiert werden die Redewendungen als *orthonymisch*, *allusiv*, *gestisch*, *remotivierbar* und *metaphorisch*, gefolgt von einer zweiten Unterklasse – den *pragmatischen Redewendungen* – die als *situationell*, *emotionell* und *einschätzend* firmieren (vgl. Heinz 1994, 281-301, nach: Hessky & Ettinger 1997, XL-XLII). Obgleich die Einzelpunkte in sich geschlossen sinnvolle Erklärungsmuster liefern – so rekurren allusive Redewendungen etwa auf alle Arten tradierten Kulturerbes – ist fraglich, ob die typologische Einordnung den Erwerb erleichtert. Eine Lösung könnte darin bestehen, LernerInnen das Hinzufügen eines metasprachlichen Hinweises als fakultative Zusatzfunktion anzubieten. Unerlässlich erscheint mir ein in das personalisierte Wörterbuch integrierter Exkurs zu den verschiedenen Klassifikationen, bei dessen Gestaltung Faktoren wie Fachwortgebrauch und Anzahl der Beispiele lernerzentrisch adäquat austariert sein müssen. Hierzu zählt auch die beinahe obligatorische fremdsprachendidaktische Vorkenntnis. Die Arbeitsblattgestaltung selbst ist strukturell aufschlussreich, weshalb eine angepasste Adaption in personalisierten Wörterbüchern gewinnbringend erscheint.

Mit dem vorgestellten Übungs- und Arbeitsbuch hält der/die Lernende eine kompakte Einheit in der Hand, die es erlaubt, theoretisch ohne weitere Recherche – ausgenommen der zitierten fremdsprachendidaktischen Fachpublikationen und Konsultationen

deutscher MuttersprachlerInnen – mit der einführenden Vorstellung des Phänomens, dem Wörterbucheil, der Heinzschen Typologie und nicht zuletzt dem Arbeitsblatt selbstständig an einer Erweiterung des phraseologischen Wortschatzes zu arbeiten.

Durch die Entwicklung des Internets zum Massenmedium hat sich die Distribution und Recherche phraseologischer Wendungen gewandelt. Dessen scheinen sich auch Hessky und Ettinger bewusst, weshalb sie die Methode ins Digitale zu transferieren versuchten: Eine zum Original von 1997 unveränderte Version des Arbeitsblattes ist bis heute unter www.ettinger-phraseologie.de abrufbar (Stand: 01.05.2018).¹⁵⁴ Auch die Heinzsche Typologie fungiert nach wie vor als Grundlage für eine formative Strukturierung des ausgewählten Phraseologismus in seine Teilklassen.¹⁵⁵ Neu ist die Verbindung der einzelnen Lexikoneinträge mit authentischen Sprachbeispielen nebst weiterführendem Link. Verwandt mit der dadurch erreichten Authentizität ist eine Verbreiterung der abrufbereiten Textsorten, zu denen sich nun neben „Literatur, Zeitungen oder Zeitschriften“ Werbetexte, Kommentare, Forenbeiträge usw. gesellen.¹⁵⁶ Gleichbedeutend damit ist ein Anstieg verschiedener Stilmarkierungen, etwa der Vulgärsprache, deren Eintritt in die Schriftsprache mit der Auflösung konventioneller Formen von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit befördert werden. Ettinger bleibt seiner vergleichsweise ablehnenden Haltung gegenüber Frequenzangaben treu. Obgleich via Suchmaschinen „in sekundenschnelle Zahlenangaben zu den Belegen eines Phrasems“ zu finden sind, könne das Internet nicht als stabiles, linguistisch valides Korpus verstanden werden.¹⁵⁷ Buch- und Filmtitel etwa verzerren die Gebrauchshäufigkeit eines Phrasems, das nun als Eigenname ungefiltert zu den Suchergebnissen hinzuaddiert wird.¹⁵⁸ Gleichzeitig erleichtert sich jedoch insbesondere die Suche nach gebräuchlichen Wendungen im Sinne des Common Sense. Ein Beispiel hierfür ist die Seite linguee.de, die die Eingabe von Formulierungsroutinen wie *in*

¹⁵⁴ Link zum Arbeitsblatt: <http://www.ettinger-phraseologie.de/pages/vorwort/vorwort5.php> (Stand: 01.05.2018).

¹⁵⁵ Link zur Typologie: <http://www.ettinger-phraseologie.de/pages/vorwort/vorwort6.php> (Stand: 01.05.2018).

¹⁵⁶ Link zum Vorwort-Unterlink „Warum Belege aus dem Internet?“, <http://www.ettinger-phraseologie.de/pages/vorwort/vorwort3.php> (Stand: 01.05.2018).

¹⁵⁷ Ibid.

¹⁵⁸ Als Beispiel nennt Ettinger das tendenziell bildungssprachliche Phrasem *den Stein der Weisen haben/besitzen*, der durch die *Harry Potter*-Bücher und Filme eine weit größere Trefferquote generiert, als seine tatsächliche Verbreitung als Phrasem nahe legt.

Betracht ziehen erlaubt und den NutzerInnen authentische Quellkontexte (nebst englischem Äquivalent) der gesuchten Mehrworteinheiten anbietet.¹⁵⁹

5.4.2.2 Modell zum Erlernen phraseologischer Einheiten nach Chrissou

Chrissous didaktischer Vorschlag muss unter der Prämisse eingeordnet werden, dass die Publikation im Gegensatz zu Hessky und Ettinger in eine Zeit fällt, in der das Internet bereits lange den Status eines Massenmediums erreichte. Clou der für den Präsenzunterricht entwickelten und dort getesteten Methode ist eine korpusbasierte Recherche zuvor eingeführter Phraseologismen, wodurch „der Schritt des Erkennens [...] im Sinne von Kühn“ entfällt (Chrissou 2012, 128). Obwohl die Zielgruppe divergiert, liefert auch diese Methode basale Einsichten in die Strukturkriterien eines für den mehr oder weniger autonomen Erwerb konzipierten personalisierten Wörterbuchs.

Ausgehend von der Grundüberlegung, wonach gemäß des Forschungsstandes phraseologische Kenntnis über Textarbeit entwickelt werden müsste, die dafür notwendigen Textmengen jedoch die Lehrvariable ‚Zeit‘ überstrapazierten, orientiert sich Chrissou an dem von ihm „vorgeschlagenen phraseodidaktischen Optimum“ – einer frequenz- und gebrauchabhängigen, korpusbasierten Vorauswahl relevanter Phraseme (ibid., 119). Vorbild sind Forschungen zu Didaktisierungsmöglichkeiten kollokationärer Verbindungen (ibid., nach: Ludewig 2005, 184), in denen identisch argumentiert wird. Ein simuliertes inzidentelles ‚Kennenlernen‘ solcher Wendungen „auf natürlichem Wege“ nähme zu viel Zeit in Anspruch (ibid.). Die Taxonomie trägt zudem der Tatsache Rechnung, dass einzelne Phraseologismen über das Verstehen ganzer Texte oder Textpassagen entscheiden können, wodurch ein Missverhältnis zwischen der Frequenz ihres Auftretens im Gesamttext und ihrer kommunikativen Relevanz entsteht.

Lohnenswert ist daher zunächst ein Blick auf die Erstellungskriterien des verwendeten phraseologischen Optimums. Die Liste ist nach dem folgenden Schema hierarchisiert:

¹⁵⁹ Die Suche nach einzelnen Worten ist natürlich ebenfalls möglich und erfolgt nach demselben Muster.

Komponente: <i>Phraseologismus</i>	bekannt - verwendet	Frequenz
1. Leben: <i>ums Leben kommen</i>	90	10.971
2. Straße: <i>auf der Straße sitzen / stehen / liegen</i>	81	10.185
3. Druck: <i>jn unter Druck setzen</i>	79	9.741
4. Straße: <i>jn auf die Straße setzen/werfen</i>	80	5.933
5. Kauf: <i>etw./jn (mit) in Kauf nehmen</i>	91	5.319
...		
142. Lorbeer: <i>(sich Akk.) auf den/seinen Lorbeeren ausruhen</i>	86	501

Tab. 18: Exemplarisches Schema des phraseologischen Optimums nach Chrissou (2012, Anhang I)

Grundlage der Liste ist eine Untersuchung von Hallsteinsdóttir, Šajánková und Quasthoff (2006). Die AutorInnen kompilieren empirische Ergebnisse einer frequenzanalytischen und geläufigkeitsevidenten Untersuchung, die auf „Informantenbefragungen“, „Korpusanalysen“, einer „statistische[n] Kookkurenzanalyse“ und der „Sprachkompetenz“ und „Intuition“ der ForscherInnen fußt (ibid., 118). Die daraus entsprungene, alphabetisch geordnete Liste deutscher Kernidiome gliedert sich – wie in Spalte 1 und 2 ersichtlich – aus Grundkomponente, aktiviertem Phrasem und Bekanntheits-/Verwendungsgrad. Letztere Daten rekrutieren sich aus der Informantenbefragung, in der die muttersprachlichen TeilnehmerInnen zwischen vier Polen des aktiven, passiven und potentiellen Verstehens/Verwendens idiomatischer Wendungen wählen (vgl. ibid.). Aus diesem Fundus speist sich Chrissous Darstellung, die er jedoch nicht nach dem Rang des dergestalt kompilierten Koeffizienten subordiniert (Spalte 2). Stattdessen und in Anlehnung an gängige Muster rein frequenzorientierter Grundwortschatzlisten erfolgt die Hierarchisierung anhand der statistischen „Aufretenshäufigkeit des Phraseologismus im Leipziger Korpus“ (ibid., Anhang I).¹⁶⁰ Obgleich die Liste ‚nur‘ 142 Phraseme des – je nach Forschungsbericht – mehrere tausend lexikalische Einheiten umfassenden Gesamtregisters erfasst, offenbart die somit gedoppelte Frequenzanalyse eine Abweichung um den Faktor 22 zwischen dem ersten und hundertzweiundvierzigsten Phrasem. Konkret leitet sich das phraseologische Optimum nach Hallsteinsdóttir et al. (2006, 127) anhand einer Frequenz von über 500 Belegen und einer Geläufigkeitsrate im Spektrum 76-101 ab. Die evaluierten Phraseme gehören der obersten (AB) von neun

¹⁶⁰ <http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (Stand: 01.05.2018).

Untergruppen an, abgefragt wurden insgesamt 1.112 Wendungen (vgl. *ibid.*; vgl. auch Chrissou 2012, 145).

Im Gegensatz zu anderen LE des Gesamtwortschatzes ist die Vorverfügbarkeit einer gewissen Anzahl phraseologischer Wendungen auch in einem personalisierten Wörterbuch aus zweierlei Gründen erstrebenswert:

(1) Obwohl Parameter wie kommunikative Relevanz und Frequenz bei Phrasemen ähnliche Kritiklinien evozieren, wie beim sonstigen Gesamtwortschatz, umfasst deren quantitative Menge nur einen Teilausschnitt desselben. Auch individuelle Rahmenbedingungen entscheiden über die wahrgenommene kommunikative Relevanz eines bestimmten Phrasems (vgl. hierzu Hessky & Ettinger 1997, XXIf). Gleichsam bedarf es bei derlei syntagmatischen Bezugsgeflechten einer bestimmten metasprachlichen Sensibilisierung. Chrissou leitet mit einer solchen den ersten Schritt seiner Lehrmethode ein, um auf die „konnotative Dimension im Sinne des lexikalischen Mehrwerts“ hinzuwirken (2012, 125), sowie auf weitere, eingangs skizzierte sprachstrukturelle Besonderheiten des Wortrelationstypus.

(2) Genau diese metasprachliche Vorbildung kann jedoch nicht unisono vorausgesetzt werden. Es bietet sich daher an, eine vernetzte, präskriptive Basis in das Programm zu integrieren, um anhand der dort proklamierten Wortbildungslexeme zugleich das Schema ihrer systematisierten, autonomen Einbindung ins personalisierte Wörterbuch zu veranschaulichen. Eine solche illustrative Vorauswahl erlaubte es zudem, die bei Hessky und Ettinger kritisierten sprachwissenschaftlichen Termini wie „Äquivalent in einer anderen Sprache“ (1997, XXXIX), „Angaben zur stilistischen Markierung“ (*ibid.*), „remotivierbare Redewendungen“ (*ibid.*, XLI) etc. lernergerecht und anhand ‚gestanzter Muster‘ einzuführen. Dergestalt wird auch etwaigen Verwirrungen durch die abweichende Terminologie in der Fachliteratur vorgegriffen, wie *Komponente* und *Schlüsselbegriff* zur Bezeichnung des tragenden Basislexems – z. B. *Bilanz* in *(die) Bilanz aus etw. ziehen*.

Chrissous vorgeschlagener dechiffrierungssystematischer Einführung schließt sich eine korpusbasierte Recherche an, die wie angerissen den Clou des vorgeschlagenen methodischen Zugangs ausmacht. Durch die gezielte Suche nach Phraseologismen auf

den Seiten des DWDS-Korpus werden automatisiert „Kontext, die Quelle und das Datum angezeigt“ (Chrissou 2012, 130). Eingriffe des Lehrkörpers sind nach dieser Anordnung jedoch obligatorischer Bestandteil:

Damit die Erschließung der Bedeutung möglich wird, sollten zunächst die ermittelten Konkordanzzeilen bereinigt werden. Besonders bei einer hohen Zahl von Konkordanzbelegen sollten sie mit Hilfe der Lehrperson nach ihrer Relevanz hierarchisiert werden. Ziel sollte dabei sein, dass die ermittelten Datenmuster geeignete Beispielkontexte für die Entschlüsselung der zu erlernenden phraseologischen Einheit bilden. Beim Analysieren der einzelnen Konkordanzen stehen die Lernenden vor der Aufgabe, anhand der ermittelten Kontexte zu entscheiden, ob der Gebrauch des Phraseologismus angemessen ist. (ibid., 133)

So komplex diese Aufgabenstellung schon im Präsenzunterricht anmutet, so frei von Vorsensibilisierung und metalexikalischer Einrahmung findet der Erstkontakt im (teil-)autonomen Erwerb statt. Chrissou greift bei seiner methodischen Anordnung im Weiteren auf eine Rasterung zurück, welche eine modifizierte Version des bei Hessky und Ettinger eingeführten Arbeitsblattes darstellt. Das an Bárdosi, Ettinger und Stölting (1998) orientierte Formular umfasst sodann die Belege „Phraseologismus im Kontext“, deutsche Herleitung, abermals „Äquivalent in einer andren Sprache“, die „Zuordnung nach dem onomasiologischen Lexikon von Hessky/Ettinger 1997“ (s.o.), „Gebrauchsbedingungen“ sowie – nun gebündelt zu einem Punkt – Stilmarkierung und „klassenmäßige sowie grammatikalische Restriktionen“ (Chrissou 2012, 136). Eine ähnliche Vorstruktur wird auch im personalisierten Wörterbuch eingegliedert (siehe Kapitel 5.4.3).

Die Festigungsphase entfällt im autonomen Erwerb zwar keineswegs (ganz im Gegenteil). Allerdings ist zu erwarten, dass das Festigen und Verwenden im phraseodidaktischen Sinne stärker zusammenfällt, bzw. noch stärker als im Präsenzunterricht keine eindeutige, didaktische Grenzziehung vorgenommen werden kann. Eine institutionalisierte Überdachung entfällt ohnehin, für die Chrissou zunächst eine kollaborative Einübung anhand der „Autorensoftware [...] Hot Potatoes“ vorschlägt (ibid., 137). Die Lernenden sollen eigenständig Übungen konstruieren – gewürzt etwa mit Multiple-Choice-Quiz- oder Bildelementen – und auf diese Weise spielerisch Zugang zum innersprachlichen Aufbau von Phraseologismen legen.

Ganz auf Linie der phraseodidaktischen Forschung überwiegen in der Phase der Verwendung indes die warnenden Töne. Unter Berufung auf Ettinger (2007, 901) und Kühn (1994, 425) wird die kontextuelle und speziell adressatenabhängige

Produktionssituation betont, deren Kenntnis über die korrekte Verwendung eines Phraseologismus entscheidet (vgl. Chrissou 2012, 140f).

Chrissous methodisches Konzept greift viele Fäden der phraseodidaktischen Forschung auf und verknüpft diese mit einer Korpusrecherche, die das inzidentelle Erwerben von Phrasemen durch Textarbeit aus zeitökonomischen Gründen zu substituieren versucht und dennoch gezielt authentische Angaben zu Kontextvariablen erlaubt. Integraler Bestandteil ist dabei die vorgelagerte Einführung eines phraseologischen Kernbereichs, durch den ebenfalls die Phase des Erkennens entfällt (und sich auf sprachsystematischer Ebene durch eine metasprachliche Sensibilisierungsphase ersetzt sieht). Obwohl für den Präsenzunterricht entwickelt, entstehen somit vielfältige Anknüpfungen zum mehr oder weniger autonomen Erweiterungswortschatzerwerb.

5.4.3 Zum Eintrag von Phraseologismen ins personalisierte Wörterbuch

Aufgrund der spezifischen Umgebungsvariablen der hier adressierten Zielgruppe können auf Basis der getroffenen Vorüberlegungen Rückschlüsse für Konzeptionskriterien eines personalisierten Wörterbuchs gewonnen werden, die einen Transfer vom institutionalisierten (wie bspw. bei Chrissou) bzw. halb-institutionalisierten Erwerb (wie bei Hessky und Ettinger) hin zu Selbstlernkontexten erlauben.

Als Ausgangspunkt dienen zwei Feststellungen. (1) Eine metasprachliche Einführung in Strukturkomponenten und typologische Differenzierungen deutscher Phraseologismen im (nun mehr abgeschlossenen) Fremdsprachenunterricht erleichtern die systematische Einordnung einzelner Wendungen. Sie können jedoch nicht unisono vorausgesetzt werden, weshalb Exkurse¹⁶¹ integriert und lexikographische Mustereinträge angeboten werden sollten.¹⁶² (2) Hilfreich kommt jedoch zum Tragen, dass Phraseologismen auch in anderen Sprachen vorkommen. Ein personalisiertes Wörterbuch muss daher dergestalt konstruiert werden, dass ein Anschluss an die im Erstspracherwerb erfolgte

¹⁶¹ Ein solcher Exkurs könnte beim Öffnen des systemimmanenten Speicherpunktes deutscher Phraseologismen wie bei allen anderen Wortbildungstypen optional zur Verfügung stehen. Nahe liegend wären Einblicke in spezifische Probleme des phraseologischen Lernens. Aufgrund der charakteristischen Komplexität von Phraseologismen müsste verstärkt auf jene, im Folgenden dargelegten Konzeptions- und gestalterischen Merkmale verwiesen werden, um entsprechenden Problemfeldern vorzubeugen.

¹⁶² Vgl. zu einem Problemaufriss gesteuerten Phraseologienlernens Jesenšek 2006.

Phraseologienkenntnis – wie sie bspw. Hallsteinsdóttir (2001, 14f) betont – möglich ist. Damit ist im ersten Schritt nicht die konkrete Übertragung einer bestimmten Wendung von Erst-, Zweit-, Dritt- zur Zielsprache gemeint, sondern die mentale Verarbeitung und Problematisierung: Wer begreift, dass auch die eigene Sprache eine Vielzahl an idiomatischen Umdeutungen eigentlicher Kernbedeutungen kennt, handelt nicht alleine problembewusst, sondern kann unter Umständen den idiomatizitären Grad als solchen rezeptiv einordnen und von strukturellen oder kommunikativen Phraseologismen unterscheiden. Ausgehend von den „Postulaten der kognitiven Semantik nach Lakoff und Johnson“ ist denkbar, dass Sprachen aufgrund ihrer basalen metaphorischen Gestaltungs- und Decodierungsstruktur „Konvergenz[en]“ aufweisen, die aufgrund urmenschlicher biologischer Gemeinsamkeiten, kultureller Tradierungen und/oder deren medialer Reproduktion bis heute fortleben (Jesenšek 2006, 139). Erinnert sei bspw. an Idiome, deren Grundkomponenten auf anatomische Merkmale und Körperfunktionen rekurren.

Da eine fachliche Vorbereitung auf die mentalen Verarbeitungskonstituenten, wie sie im Unterricht der phraseodidaktische Dreischritt simuliert, nicht als vorausgesetzt gelten darf, müssen die drei Phasen des Erkennens, Verstehens und Verwendens simultan vom personalisierten Wörterbuch tutorisch unterstützt werden. Vier Aspekte erscheinen mir von Vorrang, um den jeweiligen Zugang zu erleichtern:

- (1) Phraseologische Grundliste: Basis bildet ein phraseologisches Nachschlagelexikon, aus lernpsychologischen Gründen (und in Anlehnung an Chrissou 2012 bzw. Hallsteinsdóttir et al. 2006) proklamiert als ‚Optimum‘, ‚Grundlage‘, ‚Grundliste‘ o.ä. Obwohl Größe und Auswahl dieser Liste strittig bleiben, entzieht sich der Gedanke einer deduktiven Eingrenzung, wie der folgende Punkt ersichtlich macht.
- (2) Phraseologische Mustereinträge: Gleichzeitig nämlich darf die Darstellung nicht alleine in Listenform erfolgen, sondern via interner Verlinkung den Zugriff auf musterhafte lexikographische Einträge erlauben. Es handelt sich um die einzige ‚präskriptive‘ Vorauswahl, die nicht vom Lernenden selbst hinzugefügt werden kann bzw. muss.¹⁶³ Diese Einträge sollen dazu motivieren, andere, in der jeweiligen

¹⁶³ Im Zuge einer praktischen Umsetzung wäre gleichwohl zu überlegen, ob die Vorteile einer implementierten Grundwortschatzliste als buchstäbliche Basis des personalisierten Wörterbuchs trotz der damit aufgeweichten Lernerzentrik überwiegen. Da der Fokus dieser Arbeit primär auf den Konzeptionskriterien der einzelnen Sprachebenen liegt, kann hierzu keine finale Aussage getätigt werden.

Lebenswelt erfahrene, frequentierte und damit persönlich relevante Phraseologismen hinzuzufügen. Neben dem psychologischen Aspekt kommt zu Gute, dass eine Einführung ins metasprachliche Fachjargon im Vollzug geübt und bei Bedarf durch Beispiele neu aktiviert werden kann. Grundlage des Modells ist eine digitale Aufbereitung des analogen Arbeitsblattes nach Hessky und Ettinger 1997 (vgl. hierzu unten stehende Ausführungen). Vor dem Hintergrund der genannten Vorteile, aber auch unter Berücksichtigung der anhand von Frequenzwörterbüchern gezeigten empirischen Mängel, ist die letztendliche Auswahl der integrierten Phraseologismen kein Streitgegenstand, da in erster Linie der persönliche lexikalische Ausbau stimuliert werden soll. Um diese Motivation zu stützen, bietet es sich an, innerhalb der Liste jeweils die (fakultativen) Angaben zur außersprachlichen Erstbegegnung (soziale Parameter wie Ort und Zeitpunkt der Erstwahrnehmung, beteiligte SprecherInnen) offenzulassen. Dies soll die eigenständige Fortführung der Liste begünstigen und trägt zudem der Tatsache Rechnung, dass aus varietätenlinguistischer Sicht soziale und dialektale Verschiebungen des jeweiligen Phrasengebrauchs changieren können (vgl. zu diesem wenig beachteten sprachpragmatischen Blickwinkel Piirainen 2006). Es handelt sich hierbei um eine genuine Problemstellung des autonomen Erwerbs im Land der Zielsprache.

- (3) Typologie: Trotz des nun breiten Spektrums exemplarischer Mustereinträge bietet sich dennoch die Integrierung einer übersichtlichen Typologie an. Diese ist wiederum in den metasprachlichen Exkurs integriert und trägt somit nicht nur den dargelegten didaktischen Modellen von Hessky und Ettinger und Chrissou Rechnung, sondern ersetzt überdies eine fachdidaktische Einführung anhand externer Quellen. Gleichzeitig bleibt ein derartiger Exkurs freigestellt und buchstäblich im Hintergrund. Ihm kommt eine Ergänzungsfunktion zu, die die differierenden kognitiven Memorierungsarten lexikalischen Lernens unterstützen kann, aber nicht muss.
- (4) Externe Recherche: Da Grundliste, Exkurs und Mustereinträge nur einen kleinen Ausschnitt des idiomatischen Repertoires der Zielsprache abdecken, bleibt die Phase des Entschlüsselns und Verstehens zentraler Bestandteil phraseologischer Aufbauübungen. Obwohl stichprobenartige Eingaben von Phrasemen in Suchmaschinen zeigen, dass unter Zuhilfenahme simpler Suchwortkombinationen wie /“Phrasem“ Bedeutung/ oder /“Phrasem“ Ausgangssprache/ das Netz zu

einschlägigen Online-Lexika wie ‚Redensarten Index‘¹⁶⁴, Duden, Pons oder das in die Wikipedia integrierte ‚Wiktionary‘¹⁶⁵ navigiert und die dortigen Angaben hohen Qualitätsansprüchen standhalten, spräche nichts gegen eine Verlinkung zu externen Quellen, die vom (digitalen) personalisierten Wörterbuch ausgehend unmittelbar angeboten werden könnten. Dazu zählen die Angegeben, wobei zu Gunsten einer redaktionellen bzw. wissenschaftlichen Betreuung des jeweiligen Online-Projekts argumentiert werden könnte. Neben Wörterbuchredaktionen zählt hierzu die vorgestellte Domain www.ettinger-phraseologie.de.

Grundliste, externe Linkangebote, der metasprachliche Exkurs und die grafische Typologie sollten als feste Navigationszeile stets via Icons auf dem Bildschirm anklickbar bleiben. Sie erleichtern das schnelle Verstehen und die gezielte Recherche, weshalb Phraseologismen mobil – z. B. direkt am Ort des Erstkontaktes – eingetragen werden können.

Ein zentraler Problempunkt ist die Frage, wie die sprachliche Gestaltung von Typologie und lexikographischen Einträgen der digitalen Phraseologiensammlung aussehen sollten. Schon beim Exkurs ist klar, dass weder eine Infantilisierung noch eine Überforderung durch allzu fachsprachliche Formulierungen erstrebenswert, dieses Postulat jedoch schwierig umzusetzen ist. Kann hier jedoch mit eingängigen Beispielen, alltagssprachlichen Paraphrasen *und* den Fachtermini operiert werden, verbieten sich derlei ‚Ausuferungen‘ bei Typologie und Eintrag, da dort ein übersichtliches Design von Vorteil ist.

Schaut man zunächst auf die Typologie, bleibt festzuhalten, dass die Phraseodidaktik vor allem referentielle Phraseologismen problematisiert, da diese aufgrund ihres idiomatizitären Charakters komplexer ausfallen, als ihre strukturellen und kommunikativen Pendanten und daher andere Erwerbsformen erfordern. Aufgrund der terminologischen Ausweitung des Phrasembegriffs in der Forschung fallen hierunter sowohl syntagmatische Bausteine wie *in Anlehnung an* als auch kommunikative Routineformeln, deren Vermittlung zumindest teilweise bereits Gegenstand des Anfangsunterrichts ist (*Alles Gute zum Geburtstag, jemanden willkommen heißen,...*).

¹⁶⁴ <http://www.redensarten-index.de> (Stand: 01.05.2018).

¹⁶⁵ de.wiktionary.org (Stand: 01.05.2018).

Für diesen Konflikt existiert aller Wahrscheinlichkeit nach keine Patentlösung. Einen Ausweg bietet die Lösung, die metalexikalische Dekonstruktion und den damit verbundenen potentiellen Gewinn beim Erwerbsprozess in die Hand der Lernenden zu legen. Praktisch heißt dies, dass Typologie wie Exkurs einen möglichst tiefen Einblick in die Mischklassifikation liefern sollten, ohne deduktiv vorzuschreiben, dass nur per Einordnung in das präsentierte Typologiengeflecht das Verstehen eines Phrasems möglich sei. Aus diesem Grund ist es nicht nötig, die von Chrissou bereits instrumentalisierte und verknappte Umwandlung der Typologie Burgers noch weiter einzuschumpfen. (Zur Erinnerung: Die Mischklassifikation besteht aus drei Armen, wobei die strukturellen und kommunikativen Phraseologismen randständig keine weitere Untergliederung erfahren. Zentral positioniert stehen die referentiellen Phraseologismen, die sich zweiteilen in nominative und propositionale Klassen. Die Einteilung erfolgt nach grammatischen Restriktionen, da erstere tendenziell unterhalb der Satzgliedgrenze anzusiedeln sind, zweitgenannte – wie z. B. *Die Welt ist klein* – indes als satz- oder textwertig gelten. Dadurch wird die Decodierung und Zuordnung eines Phrasems vereinfacht, eine tiefgreifende fachterminologische Einführung ist nicht nötig. Vgl. Kapitel 5.4.1, Abb. 7.)

Inwieweit die folgenden Subtypen per Zuordnung in der personalisierten Phrasemsammlung das Memorieren unterstützen, hängt wie ausgeführt vom Lernenden ab. Notwendig ist eine terminologische Vereinfachung dennoch, die sich bei den nominativen Phraseologismen am Grad der Idiomatizität orientieren könnte und bei den propositionalen Subtypen ggf. auf alltagssprachliche Äquivalente zurückgreift:

Arten von Phraseologismen			
Textbausteine	Bildhafte Phraseologismen		Kommunikative Phraseologismen
!!! Häufige Wendungen bei der Verbindung von Gedanken in Texten und Gesprächen.	als Satzbestandteil	als ganzer Satz	!!! Gebunden an bestimmte Orte, Zeitpunkte & Situationen wie z. B. Feiertage.
<u>Beispiele</u>	1.) sehr metaphorisch (das schwarze Schaf, mit jmdn. ein Hühnchen rupfen) 2.) in Teilen metaphorisch (einen Streit vom Zaun brechen, die Welt nicht mehr verstehen) 3.) Kollokationen (zur Entscheidung kommen, nichts dem Zufall überlassen)	1.) feste Phrasen (jmdn. fällt ein Stein vom Herzen, bei jmdn. ein Stein im Brett haben, für jmdn. die Hand ins Feuer legen) 2.) Gemeinplätze (Die Welt ist klein! Wer nicht wagt, der nicht gewinnt!)	<u>Beispiele</u> <ul style="list-style-type: none"> • Mein herzliches Beileid. • Alles Gute im neuen Jahr! • Das Büffet ist eröffnet! • Herzlichen Glückwunsch!

Tab. 19: Modifizierte Phraseologismen-Typologie nach Chrissou (2012, 40-42)

Es erscheint mir angemessen, trotz der sprachstrukturellen Komplexität von Phraseologismen, deren typologischer Zerfaserung sowie den daraus erwachsenden terminologischen Feinheiten eine für Lernende angemessene Beschreibungsebene zu verwenden, die sich den daraus resultierenden spezifischen Bedürfnissen unterordnet. Gewisse terminologische Überschneidungen und unklare Begriffssetzungen resultieren, weshalb die oben stehende Typologie linguistischen Anforderungen nicht standhielte. Genau diese ‚Überorientierung‘ an der terminologischen Genauigkeit in der Phraseodidaktik gilt es jedoch zu kritisieren, da sie die eigentliche Entschlüsselungsprozedur aus dem Blick verliert. Sollten Lernende das Bedürfnis haben,

Parameter wie die sprachwissenschaftlich akkurate typologische Einordnung in ihren Lernprozess einzubeziehen, ist nicht die Verwendung eines optimalen Terminus ausschlaggebend, sondern die Kenntnis über die kommunikative Funktion eines Phrasems in der Zielsprache. Dasselbe darf auch für grammatikalische und klassematische Restriktionen gelten (vgl. Hessky & Ettinger 1997, XLIf.). Alle Zusatzangaben bleiben optional, um so lernerzentrisch den gewünschten Memorierungseffekt zu erzielen.

Diesem Ziel geschuldet enthält die Typologie mehr Beispiele, weist in zwei kurzen Merksätzen auf die sprachpragmatische bzw. syntaktische Verwendungsdimension der nicht-referenziellen Phraseologismen hin und verzichtet soweit als möglich auf Fachbegriffe. Da der Subtyp der Kollokationen zu einem anderen Verzeichnis des personalisierten Wörterbuchs überleitet, kann eine interne Querverlinkung zu diesem Exkurs führen und so die Möglichkeit bieten, eine als Kollokation decodierte Wortgruppe an anderer Stelle ins System einzuspeisen.¹⁶⁶

Ähnlichen Grundsätzen, wie sie bei der Typologienbildung zu Tage treten, gilt es beim eigentlichen Eintrag zu folgen. Empfehlen hier Hessky und Ettinger (ibid., XXXVIIIff) noch zwölf hierarchisch gleichgeordnete Informationsparameter, sollte ein digitalisiertes Äquivalent auf andere optische Vermittlungsmöglichkeiten setzen. Zentral sind zunächst die Punkte *Phraseologismus*, *Definition* und *alternativsprachliches Äquivalent*:

Bedeutung im Deutschen (hinzufügen) (z. B.: ‚etwas oder jemanden aufgeben, fallenlassen‘)
PHRASEOLOGISMUS (hinzufügen) (z. B.: ‚etwas über Bord werfen‘)
Bedeutung in einer anderen Sprache (hinzufügen) (z. B.: ‚to throw overboard‘)

Tab. 20: Basiseintrag eines Phraseologismus ins personalisierte Wörterbuch

Das Design erlaubt theoretisch das Einspeisen von Phrasemen ohne jedwede Zusatzinformation, legt anhand seiner Konzeption jedoch nahe, dass die hier gezeigten zwei Zusatzdaten von zentraler Bedeutung für das Verstehen sind. Ein Querlink – bei

¹⁶⁶ Vgl. zum Grenzbereich von Kollokationen und Phraseologismen und daraus resultierenden didaktischen Problemen auch Kapitel 5.5.2.3 und 5.5.2.4.

Touch-Screen-Systemen auch ein simples Scrollen nach links/rechts oder unten – erlaubt das hinzuaddieren weiterer Informationen. Eine Anlehnung an bereits existierende Ansätze ist dabei möglich, sollte jedoch den Spezifika digitaler Lernwerkzeuge entsprechen.

- **Schlüsselwort:** Die zentrale Komponente einer Mehrworteinheit sollte im personalisierten Wörterbuch an oberster Stelle stehen, da das Programm eine Verlinkung zu bereits eingetragenen Lexemen in anderen Sparten vornehmen oder deren Eintrag anbieten kann. Dies ist sowohl bei Phraseologismen von Vorteil, deren Schlüsselwort bereits bekannt und möglicherweise Teil der systeminternen Grundliste ist, als auch bei Komponenten, die bislang nicht zum Wortschatz zählen. Ein Beispiel für den ersten Fall wäre *hinter/auf dem Mond leben*, da so der semantische Shift bzw. die Idiomatisierung des Schlüsselwortes *Mond* im Kontrast zur alltäglichen Beziehung von Konnotat und Denotat jeder Zeit nachschlagbar bleibt. Bei Nichtkenntnis wird die persönliche Relevanz einer ausgelagerten Speicherung der prototypischen Bedeutung im Entschlüsselungsprozess erkannt. Exemplarisch hierfür ist *Maulaffen feilhalten*. Sowohl Schlüsselwort (*Maulaffen*) als auch Verb sind klassische Beispiele für Lexeme, die fast ausschließlich innerhalb eines Idioms fortexistieren.¹⁶⁷
- **Varietät/Stil:** Bei Hessky und Ettinger erfolgt die Angabe anhand der in Wörterbüchern vorgeschlagenen, meist durch Akronyme realisierten Stilmarkierungen wie ‚geh.‘ (gehoben), ‚ugs.‘ (umgangssprachlich) etc. Lernende müssen diese Zusatzinformationen auch mit einem personalisierten Wörterbuch durch gezielte Recherche selbst extrahieren. Nachdem dies erfolgt ist, sollten sie jedoch auf dieselbe anhand grafisch übergeordneter Vorauswahlen zugreifen können. Mit ‚Stil‘ ist vor einem varietätslinguistischen Hintergrund nun eher die usuelle Gebrauchssituation gemeint, die im Konzeptionsschema des personalisierten

¹⁶⁷ Sowohl Hessky und Ettinger (1997, 59) als auch die Online-Ausgabe des Dudens (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Maulaffe#Bedeutung1>), Redensarten.net (<http://www.redensarten.net/Maulaffen.html>), Redensarten-Index.de ([http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Maulaffen+feilhalten+%2F+feilbieten&bool=stufe&suchspalte\[\]=rart_ou](http://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Maulaffen+feilhalten+%2F+feilbieten&bool=stufe&suchspalte[]=rart_ou)) und Wiktionary (http://de.wiktionary.org/wiki/Maulaffen_feilhalten, alle Stand 01.09.2017) erläutern in zusätzlichen Ausführungen die unklare Etymologie und veraltete Verwendungsweise der Einzelglieder außerhalb des Idioms.

Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.6) auf horizontaler Ebene verortet ist und dort Standardvarietäten, Dialekte, Soziolekte sowie Fachsprachen umfasst. Obwohl die das Design betreffende Navigation an dieser Binnenrahmung in horizontale und vertikale Sprachebenen schon wegen der zu erwartenden Benutzungsfreundlichkeit festhalten sollte, spricht (ähnlich wie bei Synonymen, vgl. Kapitel 5.2.6) einiges für eine Erweiterung bei Phraseologismen (z. B. ‚schrift-‘ oder ‚bildungssprachlich‘, ‚umgangssprachlich‘). Hessky und Ettinger räumen ein, dass in den meisten Fällen ohnehin „die Markierung *umgangssprachlich*“ dominiert (1997, XXXVIII, Hervorhebung im Original) und viele Einträge überhaupt keine stilistische Zusatzinformation erfahren, da es einfach keine gibt. So erlaubt diese Zuordnung eine Mixtur aus Stil- und Gebrauchsbedingung (Frage 11 des personalisierten Arbeitsblatts; *ibid.*, XL). Hinzu tritt folgende Mutmaßung: Diskriminiert ein(e) LernerIn im Gespräch ein unbekanntes Idiom und fragt postwendend nach dessen Bedeutung, so wird der/die ProduzentIn Anschlussfragen nach dem Stilregister nur selten unter Rückgriff auf die in Wörterbüchern gebräuchlichen fachlichen Kürzel beantworten, sondern Dinge sagen wie ‚So sagt man *hier in x* so‘ (regionalsprachlicher Bezug) oder ‚Das stammt, glaube ich, aus einem Werk von Goethe‘ (tendenziell schriftsprachlich). Auch wenn die Frage offen bleibt, ist dies ein fruchtbarer Anhaltspunkt, der Lernenden nahe legt, die fakultative Zusatzinformation vorerst unausgefüllt zu lassen. Abermals tritt eine linguistisch valide, metasprachlich saubere Einordnung zurück hinter das muttersprachliche Verständnis, welches ebenfalls ohne derlei Kenntnisse auskommt. Stattdessen bietet es sich an, die Gebrauchsbedingungen in leichter Abwandlung von Hessky und Ettinger (1997, XL) anzuschließen:

Wer?	
Zu wem?	
Zeitpunkt:	
Ort:	
Absicht:	

Tab. 21: Stilistische und varietätslinguistische Zusatzinformationen für Phraseologismen (Gebrauchsbedingungen)

- **Bildfunktion:** Die Vorteile mehrkanaligen Lernens – konkreter die Verknüpfung eines komplexen Phrasems mit einer aussagekräftigen bildlichen Unterstützung – liegen nicht nur auf der Hand, sondern sind auch Bestandteil im personalisierten phraseologischen Arbeitsblatt von Hessky und Ettinger. Überschriften mit „Gesten/Mimik (Skizze oder Beschreibung“ regen sie den Lernenden dazu an, das neu erworbene Idiom bildlich zu fixieren (ibid.). Es ist offenkundig, worin die Vorteile einer digitalen Version des Grundgedankens liegen. Bilder können aus dem Web gespeichert oder via Fotofunktion in der Situation selbst geschossen werden. Phraseme wie sich *etwas vom Mund absparen* lassen sich nach erfolgter Decodierung gestisch nachstellen oder bei bewegungsmetaphorischen Elementen imitieren. Der Phantasie sind hier wenige Grenzen gesetzt.
- **Grammatikalische und klassematische Restriktionen:** Diese beiden wohl strittigsten Parameter der personalisierten Phrasememorie treten nicht mehr getrennt auf, wie beim Arbeitsblatt von Hessky und Ettinger (ibid., XXXIXf). Und sie setzen den Schlusspunkt der Sammlung von Rahmeninformationen, da sie für Phrasembildungen „selten“ erforderlich sind und daher auch in phraseologischen Wörterbüchern eine untergeordnete Rolle spielen (ibid., XXXVIII). Sie implizieren grammatikalische Vorkenntnisse, die von FremdsprachlerInnen in Fällen wie Kasus, Numerus, Subjekt, Objekt womöglich häufiger beherrscht werden, als von germanophonen SprecherInnen. Eine tabellarische Vorauswahl sollte die Eintragung und Spezifizierung zusätzlich erleichtern.

	Sache	Abstraktum	Lebewesen	männlich	weiblich	Alter
Subjekt						
Objekt						
	Kasus	Numerus	Genus	Tempus		

Abb. 8: Klassematische und grammatische Restriktionen phraseologischer Wortbildungen nach Hessky & Ettinger (1997, XXXIX)

Die Eingrenzung erfolgt ohne Rückgriff auf fachsprachliches Vokabular und braucht somit gar nicht erst als ‚grammatikalische‘ bzw. ‚klassematische Restriktion‘ eingeführt

zu werden. Gleichzeitig muss innerhalb des personalisierten Wörterbuchs fakultativ tutorisch (vgl. Kapitel 3.6) darauf hingewiesen werden, dass die meta- und parasprachlichen Zusatzinformationen nach Nutzen und in Einklang mit der Zielsetzung erfolgen, ergo desto freiwilliger sind, je weiter unten sie stehen.

Typologische, semantische und figurative Elemente erschweren die Suche nach einem optimalen Zugriff auf Phraseologismen. Ihre hohe Frequenz in der Umgangs- aber auch Schriftsprache sowie der Reiz ihrer Beherrschung bringen es jedoch mit sich, dass sie fraglos im personalisierten Wörterbuch berücksichtigt werden sollten. Strittiger nehmen sich die nachstehend behandelten Sonderfälle der Inhaltsfelder und Kollokationen aus, da diese einen Grenzbereich zwischen Lexik und Syntax betreten. Weshalb und in welcher Form sie dennoch implementiert werden sollten, ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

5.5 Erweiterungswortschatzanteile zwischen Lexik und Syntax

Eine natürliche Sprache besitzt Wortrelationsgeflechte, die nicht alleine auf Basis lexikalischer Bestimmungsparameter erfassbar sind. Dies erschwert didaktisch betrachtet die strukturierte Speicherung im personalisierten Wörterbuch, da sich die semantischen Einzelglieder der betroffenen Sprachebenen zwar nicht systematisch nach dem in Kapitel 3.5 und 3.6 vorgeschlagenen Muster eintragen lassen, jedoch als solche Niederschlag in Perzeption, Rezeption und Sprachproduktion von Lernenden zu finden vermögen, weil sie ebenfalls Teilstrukturelemente des mentalen Lexikons darstellen. Für den Bereich der Lexik betrifft dies Inhalts- bzw. ‚Wortfelder‘ (vgl. zur terminologischen Diskursgeschichte Kapitel 5.5.1.1), für die Syntax Kollokationen. Beiden ist gemein, dass so klassifizierte LE per Definition assoziative (Inhaltsfelder) bzw. syntaktisch bindende (Kollokationen) Verbindungspartner benötigen. Die Funktion, anhand horizontaler Varietäts- und vertikaler Wortbildungs-/Wortrelationsebenen Vernetzungen verschiedener LE des individuellen Erweiterungswortschatzes vorzunehmen, ist Grundgedanke des personalisierten Wörterbuchs. Sie versteht sich jedoch als optional: Es spricht nichts dagegen, ein komplexes Kompositum isoliert zu decodieren und abzuspeichern (vgl. Kapitel 5.1) oder einen neu kennengelernten Phraseologismus ohne weitere Verbindungen auf solitär phraseologischer Ebene einzutragen (vgl. Kapitel 5.4).

Da Inhaltsfelder und Kollokationen es jedoch mit sich bringen, dass sie sich durch die Verknüpfung mit anderen LE terminologisch erst fundieren, ist jene Verbindung nun obligatorisch. Beide Ebenen unterliegen daher anderen Prämissen, um eine strukturierte Einspeisung auf konzeptioneller und Memorierung auf kognitiver Ebene zu gewährleisten. Innerhalb dieser Arbeit werden sie als Sonderfälle behandelt, um einerseits Grenzen des in Kapitel 3.6 skizzierten lexikalischen Schemas auszuloten. Dies betrifft vor allem den Bereich der Kollokationen (vgl. Kapitel 5.5.2). Andererseits stellen gerade Wortnetze individuell-assoziative Verknüpfungen von neuen und alten Wörtern, Konzepten, Phraseologismen, Eigennamen usw. dar, weshalb eine strikte Kopplung an besagtes Schema unnützlich erscheint. Diese Grundannahme wird im nachstehenden Kapitel aufgegriffen und eine alternative Zusatzspeicherung anhand von Mind-Map-Systemen durchgespielt, die das fakultative Erstellen von Inhaltsfeldern *neben* der Vernetzung zunächst isolierter LE durch Wortrelations-/Wortbildungs- und Varietätsebenen erlaubt. Hierfür muss zunächst beleuchtet werden, weshalb Inhaltsfelder überhaupt als Teil des

Erweiterungswortschatzes betrachtet werden sollten, bzw. inwiefern konzeptionelle Speicheroptionen dieses Typs den systematischen Ausbau desselben zu unterstützen vermögen.

5.5.1 Sonderfall 1: Inhaltsfelder im mentalen Lexikon

5.5.1.1 Inhaltsfelder als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus

Der linguistische Gemeinplatz, wonach der individuelle Wortschatz nicht allein anhand verbindungsloser LE das mentale Lexikon formt, sondern assoziative Verästelungen und Cluster bildet, stellte bei den bislang behandelten Wortrelationstypen aus didaktischer Sicht keinen Konflikt dar. Sowohl Komposita als auch Synonyme, Phraseologismen oder Okkasionalismen lassen sich auf ihre isolierte Stellung reduzieren und können sodann mit anderen sprachlichen Zeichen oder denen im nächsten Themenblock verhandelten Varietäten vernetzt werden.

Überdies existieren in der Sprache jedoch Relationsgefüge, die nicht alleine auf Wortebene zu erklären sind. Perspektivenabhängig wurde das Phänomen verschiedenartig betrachtet und benannt, wobei die damit verbundene alltagsprachliche Vorstellung im Grunde auf identische Beobachtungen zurückzuführen ist. In der Fremdsprachendidaktik repräsentiert etwa der Terminus ‚Wortnetz‘ eine Annäherung:

Zwar summiert sich Wortschatz durchaus aus Einzelementen, doch existieren variable Verknüpfungen zwischen den einzelnen Wortschatz-Bausteinen. Wörter sind zudem unterschiedlichen Teilnetzen zugeordnet, in denen die Verknüpfungen untereinander enger sind. (Klippel 1995, 101, vgl. zudem Michalak 2009, Wildfeuer 2009 und Augst 2012)

Da sich diese Knotenpunkte aus dem Gros der Gesamtsprache speisen, jedoch von Sprecher zu Sprecherin verschieden ausgeprägt sind (und somit Teil des individuellen Idiolekts), spricht man kognitionslinguistisch vom mentalen Lexikon (vgl. Klippel 1995 101f und Kapitel 3.4). In der Semantik können bestimmte, auf ein konzeptionelles Gebilde wie „Schönheit“ ausgerichtete Wörterverbindungen als semantische Sets behandelt und aufgrund ihrer relativen ‚Nähe‘ additiv klassifiziert werden (ibid., 101). Syntaktisch gewendet werden sie wiederum „als Klasse paradigmatischer Elemente präzisiert“ (Bußmann 2002, 753). Jene Präzisierung verweist im zitierten Lexikonartikel auf die Wortfeldtheorie in der Tradition Triers. In der modernen Linguistik, die durch

eine innerdisziplinäre Aufteilung charakterisiert ist, erscheint der Wortfeldbegriff aufgrund mangelnder Akkuratess in den nunmehr solitär behandelten Sprachebenen wenig brauchbar. Trier operiert mit metaphorischen Annäherungen wie „Begriffskomplex“ (1973, 1), „Mosaik“ (ibid., 3) oder „Mitteilungsbezirk“ (ibid., 6). Titel seines zugrundeliegenden Werkes ist *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes* (1931). Die mangelnde terminologische Präzision lässt sich auf die strukturalistische Zeichenauffassung zurückführen, in deren Traditionslinie die verschiedenen Fachaufteilungen der deskriptiven Linguistik zu verstehen sind. Kritisiert wird etwa die Suggestion „klarer[r] Feldgrenzen“ und die „Zweidimensionalität von Wortgruppen-Strukturen“ (Linke et al. 2004, 173). Aufgrund dieser terminologischen Unschärfe wird nachfolgend und in Anlehnung an Augst (2012, 8f) der Begriff *inhaltliches Feld/Inhaltsfeld* bzw. *Themenfeld* verwendet, wenn es um die Konzeptionskriterien des personalisierten Wörterbuchs geht. Intuitiv reicht der Wortfeldbegriff gerade aufgrund seiner instinktiven, verschiedene Sprachebenen einbeziehenden Gestalt jedoch nahe an alltagssprachliche Grundbeobachtungen, die innerhalb dieser Arbeit noch keine Thematisierung erfahren. So wäre es geradezu fahrlässig, einem personalisierten Wörterbuch für den mehr oder weniger autonomen Erwerb Funktionen vorzuenthalten, die etwa die Speicherung semantischer Koordinationsgefüge erlauben.

Als Beispiel taugen Farben und deren (prismatisch bedingten) lexikalischen Verästelungen, die sie terminologisch von Wortfeldern unterscheiden. Anstelle verschiedener Farbbezeichnungen, wie sie bspw. Augst (ibid., 26) aufzählt, bilden sich aus den Wörtern Assoziationen zu sinnverwandten Nebefeldern. Im Inhaltsfeld ‚Farbe‘ stehen somit ‚weiß – grau – schwarz – braun‘ etc. in einer paradigmatischen Linie, wobei die einzelnen visuellen Wahrnehmungsreize einzig durch genauere Farbumterbezeichnungen flankiert werden („gelb → goldgelb: ‚goldgelber Honig‘“, ibid., 27).¹⁶⁸ Die Wortklasse bleibt stets identisch und orientiert sich an ihrer syntaktischen Funktion (vgl. Michalak 2009, 36). Koordinationen sind offener, weshalb sich aus dem Lexem *Farbe* ganz unterschiedliche autosemantische Ableitungen wie Berufsbezeichnungen (*Maler, Lackierer*) oder Fachtermini und Eigennamen entfalten können (*Stafette, Paul Klee, Surrealismus*). Je mehr Wörter Fortgeschrittene bereits

¹⁶⁸ Gerade für das Beispiel *Farbe* gilt natürlich, dass die Bezeichnungskonzepte von Farbprismen kulturell – durch physische Lichteffekte und deren Tradierung – subjektiv bedingt sind. Die hier konstatierte Struktur ist insofern innersprachlich. Für einen Überblick vgl. z. B. Deutscher 2010.

kennen, desto einfacher memorieren sie neue Ausdrücke im Sinnzusammenhang von Wörternetzen (vgl. *ibid.*, 39). Dasselbe gilt für Wortfamilien.

Unabhängig davon, wie man dem Phänomen auf terminologischer Ebene beizukommen versucht, entsteht eine Lücke zur veranschlagten Nähe von personalisierten Wörterbüchern und mentalem Lexikon (siehe Kapitel 3.5), da sich die kognitiven Beziehungen und Verästelungen auf rein lexikalischer Ebene nicht abschließend in die konzeptionelle Anlage von derlei Lernwerkzeugen adaptieren lassen. Auch das Relevanzkriterium tritt an seine Grenzen (vgl. Kapitel 1). Es ist zwar anzunehmen, dass semantische Vernetzungen innerhalb eines Feldes den Lernenden keine Extrabemühungen auf Basis der Lexik zumuten. Stellt der/die Lernende einen semantisch-zielsprachlichen Zusammenhang zwischen dem Gesamtwerk Brechts mit der LE *episches Theater* her, ist Vorwissen außerhalb lexikalischer Strukturen inhärent voraussetzbar: Wie sonst, denn durch individuelle, mitunter ausgangssprachlich gesteuerte Interessen wäre eine solche Verknüpfung auf mentaler Ebene sonst denkbar? Dennoch steht die Frage im Raum, wie ein personalisiertes Wörterbuch darauf zu reagieren hat. Da die Welt nicht aus Wortrelationstypen und deren Verquickungen mit varietätslinguistischen Abweichungen von der Standardsprache besteht, besteht Reaktionsbedarf. Wie in Kapitel 1 aufgezeigt, besetzt die Einheit ‚Wort‘ eine Schnittstelle zwischen Syntax und Morphologie, auf deren Grundlage die individuellen geformten Speicherungsmodalitäten des mentalen Lexikons resultieren (vgl. Tab. 4, Kapitel 3.6). Bezug nehmend auf das Beispiel der Verflechtung von *Brecht* und *episches Theater* wäre etwa statthaft, den Titel des persönlichen Lieblingsdramas genauso im personalisierten Wörterbuch zu modellieren, wie den Lehrkörper, der das Interesse für den Stoff einst geweckt hat, oder die Geburtsstadt des Autors (Augsburg), da der/die Lernende z. B. zwecks eines Studienaufenthaltes an der dortigen Universität reüssiert. Landeskundliches Vorwissen ist gerade für Lernende der hier postulierten Zielgruppe elementar, da sie im Land der Zielsprache lebend ähnlich wie im Anfangsunterricht unterbewusst neue Erkenntnisse mit bestehendem Wissen verknüpfen (vgl. Melief & Wicke 1995, 4). Ein gewisser Motivationszuwachs ist im fortgeschrittenen Erwerb auf Basis der veränderten Umgebungsvariablen nicht minder zu erwarten, weshalb es auch hier sinnvoll ist, „an solches Wissen zu appellieren“ (*ibid.*, 5).

Die Relevanz von Inhaltsfeldern im fortgeschrittenen Wortschatzausbau ist aus den dargelegten Gründen unbestreitbar. Es handelt sich um kein Phänomen auf lexikalischer Ebene, für dessen Quantifizierung frequenzielle oder kommunikative Muster ersonnen wurden (vgl. Kapitel 4.2). Gleichzeitig wurde die Materie nicht zuletzt wegen ihrer mental-kognitiven Bedeutung im institutionalisierten Fremdsprachenerwerb aufgegriffen.¹⁶⁹ Für den fortgeschrittenen Erwerbskontext dieser Arbeit gelten andere Voraussetzungen, da es um die Frage geht, wie eine systematische Einspeicherung von Wortrelationsgefügen ins personalisierte Wörterbuch in (teil)autonomen Sprachkontaktsituationen zu gewährleisten ist. Die mangelnde Steuerung einerseits trifft auf das immense metasprachliche Landeskunde- und Weltwissen der Lernenden, die mit einem persönlichen Motiv ins Land der Zielsprache gezogen sind, ohne dabei ihre Interessen und lexikalischen Kompetenzen am Zoll zurückzulassen. Gegenstand des Folgekapitels ist daher eine Auseinandersetzung mit den daraus erwachsenden Konsequenzen für personalisierte Wörterbücher.

5.5.1.2 Didaktische Konsequenzen – Konzepte für personalisierte Wörterbücher

Erst- und Zweit- bzw. Fremdsprachenerwerb sind auf lexikalischer Ebene zu unterscheiden. „Im Erstspracherwerb reflektiert das wachsende Wortnetz eines Kindes die fortschreitende Eroberung der Welt; Wortschatz wird zum Indiz für Weltwissen“ (Klippel 1995, 104, vgl. zudem Kapitel 2.4.5). Hieraus resultieren im fortgeschrittenen Alter die Unterscheidungen zwischen Fachsprachen oder Varietäten. Auch die Kompetenz zum mühelosen Code-Switching vom Standarddeutschen zu soziolektalen Gruppensprachen oder Dialekten ist hierfür charakteristisch (vgl. für bundesdeutsche Dialekte Kapitel 6.2). Im Zweit- oder fremdsprachlichen Erwerb indes „bringen die Lernenden unterschiedliche Voraussetzungen im Hinblick auf ihr in der Muttersprache bereits bestehendes mentales Lexikon und ihr Weltwissen mit“ (ibid.). Dass dies für dauerhaft in einem deutschsprachigen Land lebende Lernende Fluch und Segen zugleich sein kann, wurde mehrfach ausgeführt. Es existieren sowohl lexikalische Bestände aus dem muttersprachlichen Wortschatz, die im institutionalisierten Grundwortschatzerwerb der Zielsprache ausgebaut bzw. miteinander

¹⁶⁹ Vgl. für das Lernen mit Wörternetzen Neveling 2004, für die Vernetzung der Wortschatzarbeit mit dem mentalen Lexikon Michalak 2009 oder Wildfeuer 2009.

vernetzt wurden, als auch gänzliche neue LE, die unbekannte Konzepte erschließen oder bereits bekannte umgebungsvariabel variieren oder graduieren.¹⁷⁰

Gemäß des kognitionspsychologischen Grundsatzes, wonach die dauerhafte Memorierung desto leichter gelingt, je nachdem wie viele „Verbindungen ein Knoten im Netz hat“ (Michalak 2009, 39), stehen personalisierte Wörterbücher in der Pflicht, eben diese Verflechtungen strukturiert speichern zu können. Obgleich im institutionalisierten Unterricht ebenfalls Wortschatzübungen unter Zuhilfenahme wortfeldtheoretischer Gesichtspunkte berücksichtigt werden, besteht das Ziel solcher Übungen primär auf der Ein-, Unter-, Überordnung oder Verknüpfung von Lexemen innerhalb eines vorgegebenen thematischen Frames (vgl. Häussermann & Piepho 1996, 104-112). Für den Bereich des autonomen Lernens konstatieren Häussermann und Piepho eine exponierte Stellung von Wortfeldern, deren Durchdringung eine über den Fremdsprachenunterricht hinausgehende Abspeicherung im mentalen Lexikon anhand der dafür erforderlichen „Wort-Erwerbs-Strategien“ fundiert: „Die spielerische Erforschung von Wortfeldern bietet sich als Weg an. Schülerinnen und Schüler erfinden ohne viel Mühe Aufgaben und Übungen [...], vor allem“ wenn der Lehrende Aufgabenmodelle anbietet, die „Phantasie und Experimentierlust anregen“ (ibid., 105). Mag dieses Postulat für gewisse postgraduale Lernkontexte zutreffen, geraten Transferversuche in genuin zielsprachliche Umgebungen der Fortgeschrittenen an ihre Grenzen. Die selbstständige Erfindung von „Wortfeld-Rätsel[n]“ (ibid., 106) oder die Formulierung von „Textereignis[sen]“ (ibid., 112) anhand nunmehr ‚autonom vorgegebener‘ Wörter erscheinen entweder infantilisiert oder überfordernd, wechselseitig abhängig von der erforderlichen Mühsal, verknüpft mit dem Kompetenzfortschritt Lernender.

Es darf jedoch vorausgesetzt werden, dass große Teile der innerhalb dieser Arbeit postulierten Zielgruppe über ausreichende Wortschatzkenntnisse verfügen, wodurch eine strukturierte, individuell hierarchisierbare inhaltliche Anordnung die systematische Vertiefung gerade mit digitalen Lernwerkzeugen begünstigt. Fraglich ist, wie personalisierte Wörterbücher nach dem hier vertretenen Ordnungsschema eine solche gewährleisten.

¹⁷⁰ Als vergleichsweise deutliches Beispiel hierfür dient in Kapitel 5.5.2.3 die semantisch unterschiedliche Aufladung des Lexems *Mondgesicht* im Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und Chinesischen. Weniger drastische Unterschiede und semantische Shifts etc. gibt es darüber hinaus in hoher Zahl.

Eine Option der didaktischen Auffächerung präsentiert Augst (2012), der sich ähnlich wie diese Arbeit an Lernenden orientiert, die mit einem institutionalisiert erworbenen Grundwortschatz in ein deutschsprachiges Land kommen, um etwa ein Studium aufzunehmen. Ausgehend von dieser Personengruppe postuliert er bestimmte Wort- und Themenfelder. Diese ähneln in Teilen denen für das personalisierte Wörterbuch vorgeschlagenen lexikalischen und varietätslinguistischen Ebenen (etwa bei der Darstellung von Phrasemen oder Synonymen, vgl. auch Kapitel 3.6). Daneben wird zudem zwischen inhaltlichen und funktionalen Feldern unterschieden.¹⁷¹ Obwohl es Augst nicht um eine Vorauswahl der wichtigsten oder häufigsten Wörter einzelner Felder geht, orientiert er sich bei der inhaltlichen Themensetzung an einem an die Kriterien des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes erinnernden Blickwinkel, bei dem lebensweltliche Sprachkontaktsituationen antizipiert werden: Medizin (vgl. *ibid.*, 23), „Geld und Geldverkehr“ (*ibid.*, 20), landeskundliche Bräuche und Feste (vgl. *ibid.*, 10 und 14). Der studentischen Zielgruppe wird durch Themenbereiche wie ‚Studienbeginn‘ (vgl. *ibid.*, 54) oder „Wissenschaftsbegriffe“ (*ibid.*, 63) in insgesamt sieben Kapiteln Rechnung getragen.

Eine Applizierung dieses Vorgehens bei personalisierten Wörterbüchern ist aufgrund der uneingeschränkten (weil lernerzentrisch akzentuierten) individuellen Relevanz der für den Erweiterungswortschatz interessanten Felder jedoch nicht denkbar (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 2.2 und 2.3). Konzeptionskriteriell würde es sich so um ein thematisch vorstrukturiertes Wörterbuch handeln, bei dem Abstriche ob der Wortrelations- und Varietätsspektren hinzunehmen wären. Wie sich die verschiedenen medialen Speicherungsoptionen auf die langfristige Memorierung auswirken, kann nur durch empirische Vergleichsstudien eruiert werden. Fakt ist jedoch, dass eine Einteilung nach Frames oder Handlungsfeldern auch in diesem Fall nur durch eine Öffnung, keine Vorauswahl, gekennzeichnet sein kann. Die hierfür verantwortlichen Argumente wurden in Kapitel 4.3 im Kontext der Kritik an Beschaffungsgrundlagen von Grundwortschatzlisten diskutiert und lassen sich auf dieses Problemfeld übertragen. Der

¹⁷¹ Die Untergliederung macht die z. B. „additive“ Präsentation von „Monatsnamen“ genauso möglich (Augst 2012, 9), wie die Präsentation von „Modewörter[n]“ (lies: vergleichsweise usuellen Neologismen, vgl. Kapitel 5.3.1) und Phraseologismen innerhalb eines Themenfeldes wie ‚Politik‘ (*ibid.*, 38). Bei den funktionalen Feldern werden didaktisch applizierte Einführungen zu synsemantischen lexikalischen Mitteln wie Interjektionen (*ibid.*, 112) oder Textkonnektoren (*ibid.*, 104) genauso aufgefächert, wie morphosyntaktische Exkurse zu Modalität (*ibid.*, 97) oder Funktionsverbgefügen (*ibid.*, 102).

Gesamtwortschatz selbst ist zu groß und – im Sinne der Trierschen Wortfeldtheorie – von zu vielen ‚Sinnbezirken‘ durchzogen, als dass eine alleinige Auffächerung anhand dieser klassematischen Restriktionen produktiv wäre. Varietätslinguistische Spektren (vgl. Kapitel 6) bieten auf alternativer Ebene Annäherungen an dieses Problem, ohne lexikalische und morphologische Wortrelationstypen auszusparen.

Eine Alternative, die die in Kapitel 3.6 eingeführte makrolexikalische Grundstruktur nicht verwirft und dennoch assoziative Speicherungen mentaler Lexemrepräsentationen ermöglicht, bieten Mind-Maps. Diese sollten sich grafisch und konzeptionell von den anderen (horizontal und vertikal verbildlichten) Sprachebenen abgrenzen und – durch fakultativ-tutorische Zusatzinformationen begleitet – die Vernetzung individuell als zusammengehörig wahrgenommener, darüber hinaus aber nicht selten stark individualisierter lexikalischer Anordnungen ermöglichen:

Dabei ist zu berücksichtigen, dass Assoziationsnetze von Sprecher zu Sprecher unterschiedlich sind und davon auszugehen ist, dass jeder Knotenpunkt mehrfach vernetzt sein kann und gleiche lexikalische Formen Teil verschiedener Netze sind. (Wildfeuer 2009, 15)

Terminus und Konzept von Mind-Maps gehen auf Buzans Arbeiten der 1970er Jahre zurück, ausgehend vom 1974 publizierten Werk *Use Your Head*. Sie ermöglichen die freie lexikalische Organisationsanordnung, wie sie assoziativ im mentalen Lexikon erscheint (vgl. Wildfeuer 2009, 15f und Buzan & Buzan 2013, 61ff).¹⁷² Da durch Mind-Maps insbesondere „das visuelle Denken gefordert wird“ (Rohrer 1987, 27, nach: Krekeler 1997, 76), sollten im Unterricht Kompetenzgrundlagen auch für den Erwerb außerhalb des Klassenzimmers gelegt werden (vgl. Häussermann & Piepho 1996, 105). Zudem entstehen Verknüpfungen zur von Melief et al. (1995, 5) skizzierten Appellfunktion an landeskundliches Vorwissen, wie sie in Kapitel 5.5.1.1 ausgeführt wurden und nun gerade bei Lernenden im hier beleuchteten zielsprachlichen Kontext eine hervorgehobene Bedeutung erfahren. Aitchison verwendet in einer ähnlichen Raummetapher, wie sie Trier anhand von Sinnbezirken entwirft, ‚Städte‘ als kognitive Knotenpunkte, die im mentalen Lexikon die Form des Wortschatzes vernetzen:

Sometimes these networks are dense and multiplex, in that the same group of people live, work and play together. However, even in dense networks, some of these people are likely to have links outside their particular social group, though not such closes ones. This analogy can be transferred to the mental lexicon. Each 'lexical town' will

¹⁷² Ihre Integration in der institutionalisierten deutschsprachigen Wortschatzarbeit führt Krekeler (1997, 75) auf die Arbeiten Rohrers (1978) und Piephos (1980) zurück.

contain numerous clumps of words with strong ties to one another – though each clump will also have bonds [...] with other groups. (Aitchison 2003, 245)

Als Beispiel verweist Wildfeuer (2009, 16) auf die wortfamiliären Beziehungen des Verbs *springen*, aus denen divergierende Sinnverweise resultieren können. Während *überspringen* oder *aufspringen* keinen Wechsel der Wortart einleiten, vermögen Lexeme wie *einspringen* auf einer zweiten Ebene bereits den Transport idiomatizitärer Figuren, die mit dem verbindenden Grundwort nur mehr metaphorisch in Kontakt stehen. Aus dem genannten Wort lassen sich grafisch nun Verknüpfungen zu bedeutungsähnlichen Äquivalenten wie *vertreten* oder in einem weiteren Beispiel *zerspringen* zu *zerplatzen* visualisieren. Entscheidend ist jedoch, dass darüber hinaus auch gänzlich divergente lexikalische Formen in das Assoziogramm integriert werden können. Eine argentinische Promovierende in Leipzig, die sich seit jeher für Leichtathletik und insbesondere die olympische Disziplin des Hochsprungs begeistert, muss so die Möglichkeit erhalten, Wortrelationen entweder anhand fachsprachlicher Termini auf Basis der zugrundeliegenden Varietät zu speichern oder diese ‚frei‘ via Mind-Maps buchstäblich zu versinnbildlichen. Direkte Verknüpfungen vom Grundwort *springen* zu *Hochsprung* und von diesem Assoziationsbündel zum koordinat übergeordneten *Leichtathletik*, *olympische Disziplin*, *Wettkampf* oder (noch allgemeiner) *Sport* müssen optional zur Verfügung stehen. Dies gewährleistet die didaktische Applikation jenes (wie auch immer) sozial determiniertem Vorwissens, dessen Anknüpfung höchste Priorität genießt.

Dem Mind-Mapping im Unterricht werden verschiedene Vorteile zugesprochen. Mit klassischen Tafeln können Organigramme „organisch entstehen“ und „die Assoziationskraft“ der Lernenden animieren (Krekeler 1997, 76f). Zusätzlich motivierend wirkt, dass es auf kognitiver Ebene keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Mind-Maps geben kann, da diese per definitionem auf den individuellen semantischen Verquickungen der LernerInnen beruhen. Sie korrespondieren aus diesem Grund im hohen Maße mit den linguistischen Postulaten der Wortfeldforschung. Durch die Opposition des erst- zum zweitsprachlichen bzw. Fremdsprachenerwerb, die sich insbesondere auf die Erwerbsmechanismen bei der Versprachlichung von Welt stützen (wodurch es ganz natürlich zu Interkomprehensionen kommen kann), bliebe zu fragen, inwiefern in den verschiedenen Stadien des institutionalisierten Unterrichts Motivation in Hemmung umschlägt. Lexikalische Verbindungen, die in der Muttersprache glasklar erscheinen und dort für relevant empfunden werden, können im Unterricht entweder als irrelevant für die

eigene Lernzielsetzung erscheinen oder in Frust umschlagen, da die vorliegenden Konzeptverschränkungen in der Ausgangssprache sich (noch) nicht auf die Zielsprache adaptieren lassen. Für die hier konkretisierte Zielgruppe sind diese Einwände jedoch vernachlässigbar, da der Wunsch, einen Erweiterungswortschatz auszubilden, inhärent mit dem Faktum verknüpft ist, dass ein Grundwortschatz bereits besteht. Für die Arbeit bspw. mit Whiteboards (nebst den ihnen eigenen Speicherungs- und Distributionsmöglichkeiten) im Unterricht bzw. für das autonome Lernen danach überwiegen die Vorteile. Somit verwundert es wenig, dass eine Vielzahl digitaler Mind-Map-Programme bereits vorliegt.¹⁷³

Der funktionale Transfer von Mind-Maps auf fremdsprachendidaktische Erfordernisse gestaltet sich dabei als zweiseitig. Einerseits dient die Organisationstechnik weit über das Lernfeld ‚Fremdsprachen‘ hinaus zur Schulung metakognitiver Prozesse des Lernens, Memorierens und Reflektierens, wie Buzan et al. zusammenfassen:

- Wie lernt man das Lernen?
- Was ist das Wesen des Denkens?
- Was sind die besten Memorierungstechniken?
- [...] (Buzan et al. 2013, 16)

Andererseits erscheinen Mind-Maps dank ihrer strukturell offenen Oberflächengestalt geradezu prädestiniert, in den verschiedensten Formen die Hierarchisierung des darstellenden und erschließenden Denkens zu begünstigen. Ihre Reduzierungswirkung auf Kerninhalte fundierte ihre Verbreitung in verschiedenen Kontexten, sieht sich daher aber der Kritik ausgesetzt, versimplifizierend zu wirken. Sie sind deswegen mutmaßlich nicht dafür geeignet, das mentale Lexikon bzw. die Vernetzungen eines Erweiterungswortschatzes unisono als Konzeptionsgrundlage des hier vorgedachten personalisierten Wörterbuchs abzubilden. Ihr Einsatz bleibt in diesem theoretischen Rahmen daher auf Inhaltsfeld alleine reduziert.

Um Nutzen und Grenzen bei der Eintragung von Inhaltsfeldern im personalisierten Wörterbuch zu überprüfen, wird nachfolgend exemplarisch das Programm *FreeMind*

¹⁷³ Eine Liste der derzeit verfügbaren, teilweise kostenlosen Programme findet sich hier: http://www.lernen-heute.de/mind_mapping_am_computer.html (Stand: 01.05.2018).

vorge stellt.¹⁷⁴ Als sog. ‚Freeware‘ oder ‚Open-Source-Projekt‘ steht es an verschiedenen Stellen im Netz frei zum Download bereit.¹⁷⁵ (Eine Abbildung der Bedienoberfläche samt Beispiel-Mind-Map findet sich nachstehend; Abb. 9). Die Navigationsleiste in der Horizontalen erinnert an die Gestaltungspraxis der Mehrzahl windowsbasierter Bildbearbeitungsprogramme, bei denen auf ‚Datei‘, ‚Bearbeiten‘, ‚Ansicht‘, ‚Einfügen‘ etc. zugegriffen werden kann. In der linkspositionierten, vertikalen Hemisphäre stehen verschiedene ikonische Zeichen zur Verfügung, die die symbolische Repräsentationskraft einzelner ‚Knoten‘ in der Funktion fakultativer Bildspender ergänzen.¹⁷⁶ Konzeptionell lässt sich *FreeMind* intuitiv bedienen und setzt auf solche Symbole, wie sie auch in analogen Pendants zu finden sind. Durch den Unterpunkt ‚Einfügen‘ im Reiter können neue ‚Unterknoten‘, dazugehörige ‚Geschwisterknoten‘, grafische Verbindungen innerhalb des Knotensystems und eigene Bilderdateien hinzuaddiert werden. Via ‚Format‘ lassen sich namensgemäß Veränderungen an den Formatierungseinstellungen der grafischen Einzelemente und deren Verlinkungen vornehmen. ‚Navigieren‘ im selben Reiter erlaubt die lokale Justierung der Dependenzrelationen einzelner Knoten (rechts, links, oben oder unten, stets bezogen auf das zentrale Element). Die Funktion versteht sich dabei als optional, da die einzelnen Knoten per ‚Drag and Drop‘ (‚Ziehen und Ablegen‘) frei mit der Maus zum erwählten Platz innerhalb der Ordnungstaxonomie geschoben werden können.

¹⁷⁴ Dabei geht es nachfolgend ausdrücklich nicht darum, ein bereits bestehendes Programm als Teil des personalisierten Wörterbuchs vorzuschlagen, sondern um jene Funktionalitätskriterien, die ein solcher Programmzusatz beinhalten sollte.

¹⁷⁵ Vgl. Fußnote 173 oder – inklusive einer Einführung zu Navigation und Funktionen – hier: <http://www.wiwi-treff.de/home/index.php?mainkatid=1&uktid=13&sid=52&artikelid=2238&pagenr=0> (Stand: 01.05.2018). Maintainer des freien Computerprogramms ist die FreeMind Community, als Entwickler zeichnen sich Jörg Müller, Daniel Polansky, Petr Novak, Christian Foltin und Dimitry Polivaev verantwortlich.

¹⁷⁶ Dabei erinnert die Gesamtdarstellung an das Design des windowsinternen *Paint*, obgleich gestalterische Optionen und inhaltliche Funktionen weit komplexer sind (vgl. Abb. 9).

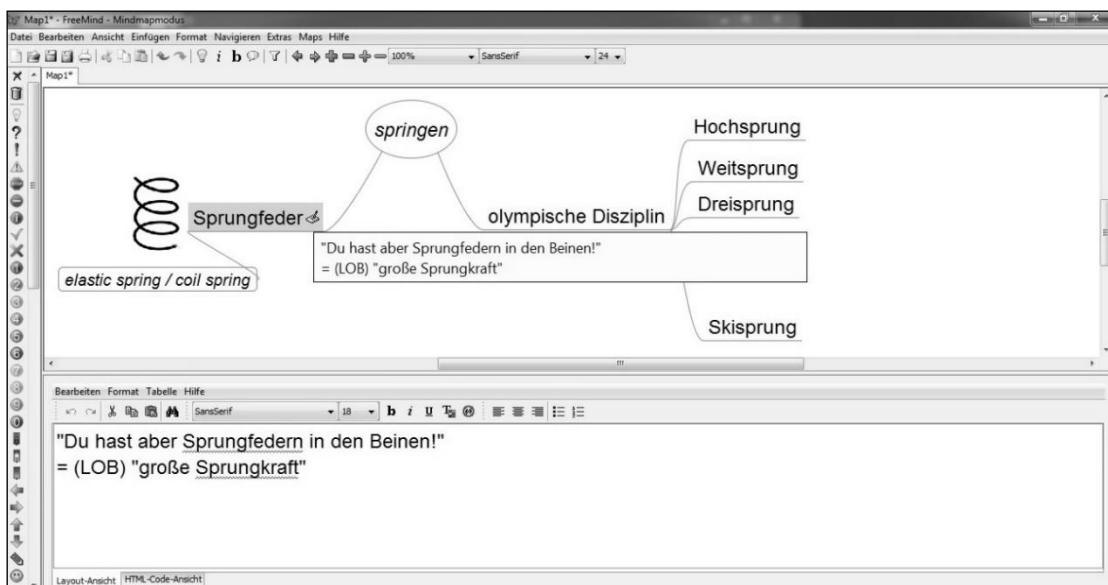


Abb. 9 Exemplarische Mind-Map zum Ausgangswort *springen* (FreeMind; Version 1.0.1, 2014)

Simple Handhabung und die zugrundeliegende Technik, welche verglichen mit Touchscreen-Navigation beinahe als überholt gelten dürfen, ermöglichen zweifelsfrei die Applizierung im personalisierten Wörterbuch aus zugangsdidaktischer und technisch-funktionaler Perspektive. Die Nutzung zur Darstellung von Inhaltsfeldern wurde aus fremdsprachendidaktischer Perspektive vornehmlich für den Bereich der assoziativen, an Interkomprehensions-, Vor- und Weltwissen appellierenden Herleitung und organisierten Verbildlichung behandelt und dort für produktiv befunden. Im fortgeschrittenen, mehr oder weniger autonomen Wortschatzerwerb sollen die dabei entstehenden Mind-Maps jedoch über eine ad-hoc geleistete Assoziationsarbeit hinausreichen. Die dabei entstehenden Ordnungstaxonomien sollen dazu einladen, später ergänzt oder verändert zu werden. Genau dies muss in tutorischen Zusatzinformationen Vermittlung finden, damit die Gratwanderung gelingt, die sich aus der individuellen kognitiven Anordnung von Lexemen im Kontrast zum kodifizierten Sprachstandard der Zielsprache ableitet. Durch Größe und sozial / regional / temporär etc. determinierter Verknüpfung der Wortschatzanteile untereinander sind zahllose Beispiele denkbar, in denen stets erneut zu hinterfragen wäre, ob ein angelegtes Feld qua individueller Relevanzkriterien zulässig ist.¹⁷⁷ Denn gleichzeitig kann es sich um gezielte Regelverstöße gegen den Standard

¹⁷⁷ Vgl. zum Beispiel die potentiell zur dauerhaften Memorierung beitragende Verknüpfung von Brechts *epischem Theater* mit der (Lehr)Person, die das Interesse am Stoff einst erweckte (siehe Kapitel 5.5.1.1.).

handeln, etwa Okkasionalismen, die gruppensprachlich gebunden bleiben und deshalb nicht mit den postulierten Grundgliedern ihrer Produktion, sondern *als* Okkasionalismen an geeigneter Stelle im personalisierten Wörterbuch gespeichert werden sollten (vgl. Kapitel 5.3).

Neben den tutorischen Einwirkungen und optionalen Einführungen sind daher weitere Punkte zu Mind-Map-Inhaltsfeldern im personalisierten Wörterbuch zu berücksichtigen. Das nachfolgend konstruierte Beispiel zum Basislexem oder Ausgangswort *springen* wird in Abb. 9 visualisiert:

- Arbeit mit Bildspendern: Gerade bei Konzepten, die aus den Verästelungen eines im Grunde bereits (in der Zielsprache) bekannten Inhaltsfeldes hervorgehen, ist die Arbeit mit Grafiken integraler Bestandteil. Sie verweisen über die Arbitrarität von Zeichenträgern hinaus auf stichhaltige Handlungs- und Inhaltsebenen, die auf den ersten Blick verschlossen blieben. Exemplarisch kann dies erneut anhand einer in Leipzig lebenden argentinischen Promovierenden durchgespielt werden, die sich für die olympische Disziplin des Hochsprungs begeistert. Durch dieses Grundinteresse können zielsprachliche LE in Relevanzrang treten, die ausgehend vom Basislexem *springen* verschiedene weitere olympischen Sprungdisziplinen umfassen: *Weitsprung*, *Dreisprung* und *Hochsprung* bildeten dann eine logische additive Ebene, die durch sinnverwandte Ausdrücke wie *Skisprung* fakultativ und ermessens nach der persönlichen Interessenslage zu ergänzen wären.¹⁷⁸ Bei einem isoliert diskriminierten Lexem wie *Sprungfeder* und in Missachtung denkbarer Beispiele im gewählten Kontext wie ‚Du hast aber Sprungfedern in den Beinen!‘ (als Ausdruck des Lobes für einen besonders weiten Satz) wäre die usuelle Distanz zwischen Metaphernspender und Konzept gravierender. Durch einschlägige Bilder/ikonische Repräsentationen lassen sich derlei Missverständnisse ausräumen, wie in Abb. 9 die Zeichnung einer Sprungfeder verdeutlicht. Auf Basis der neu gelernten LE lässt sich entscheiden, ob entweder ein neues Inhaltsfeld anzulegen sei oder die Speicherung innerhalb eines

¹⁷⁸ Um dieses Beispiel aufzugreifen, wurde *Skisprung* in Abb. 9 nicht zuletzt aufgrund der in diesem Kontext zu erwartenden Einstufung als Subkategorie – z. B. ‚Disziplin der olympischen Winterspiele‘ – unterhalb der drei anderen Sportarten arrangiert. Die individuelle Ordnungstaxonomie sollte – wie dies FreeMind bereits gewährleistet – frei wählbar sein und dem jeweiligen Ermessen Fortgeschrittener Folge leisten.

Wortrelationstyps oder einer Varietät (hier z. B. der sportwissenschaftlichen Fachsprache) ratsamer wäre.

- Arbeit mit textuellen Zusatzinformationen: Die einzelnen ‚Knoten‘ sollten mit weiterführenden Assoziationskomplexen, metasprachlichen Erinnerungen oder deskriptiven Herleitungen versehen werden können. Im skizzierten Programmbeispiel *FreeMind* befindet sich eine solche Funktion: Am unteren Bildrand in horizontaler Ausrichtung können in ein Textfeld derlei Zusätze eingefügt werden, wobei ein Icon (dem Knotenpunkt vorlaufend anbei gestellt) auf die Existenz eines bereits verfassten Beitrags hinweist. In Abb. 9 wird diese Funktion erneut anhand der LE *Sprungfeder* visualisiert. Jene Zusatzinformationen lassen sich als Fußnoten beschreiben, welche die im Rahmen eines mehr oder weniger ungesteuerten Erwerbs relevanten Umgebungsvariablen genauso transparent machen wie etymologische oder sonstige deskriptiv linguistische Erklärungen. Im gewählten Beispiel verweist das Textfeld (neben muttersprachlichen – in diesem Fall englischen – Äquivalenten) auf die metaphorische und morphologische Verbindung zwischen *springen*, *Sprung*, *Sprungfeder* und den rechts repräsentierten einzelnen Disziplinen in sportsprachlichen Sinnzusammenhängen.¹⁷⁹ Während bei der isolierten Betrachtung eines Lexems auf anderen Sprachebenen des Programms genau solche Zusatzinformationen die nachträgliche Rezeption erleichtern helfen sollten, wäre zu erwägen, diese Funktion bei Inhaltsfeldern betont optional zur Verfügung zu stellen. Bereits bestehende Wörternetze im mentalen Lexikon können so mit neu erworbenen Ausdrücken des Feldes verquickt werden, ohne den Anschein zu erwecken, kontextuell losgelöst nur innerhalb des jeweiligen Feldes decodierbar zu sein.

Semantisch betrachtet stellen Mind-Maps einen Kompromiss dar, um die von individuellen Kenntnissen, Präferenzen und lebensweltlichen Modellen determinierten Strukturbeziehungen einzelner Semträger im mentalen Lexikon visuell abzubilden. Dafür mitunter wesentliche syntaktische Restriktionsparameter bleiben jedoch überwiegend intransparent. Auch hier kann ein personalisiertes Wörterbuch zur Ausbildung eines Erweiterungswortschatzes nur nach Mittelwegen suchen. Inwiefern sich Kollokationen in

¹⁷⁹ Im gewählten Programm *FreeMind* werden derlei selbst erstellte Zusatzinformationen sichtbar, sobald der Cursor über den jeweiligen Unter- oder Geschwisterknoten fährt.

diesem Zusammenhang als Brückenschlag zwischen Lexik und Syntax erweisen, wird nachfolgend beleuchtet.

5.5.2 Sonderfall 2: Kollokationen

Kollokationen stellen aus wortschatzdidaktischer Perspektive einen Sonderfall dar, da die im vorangegangenen Kapitel als syntaktischer ‚Brückenschlag‘ bezeichnete Funktion derlei Verbindungen erst charakterisiert. Gerade in der Phraseologieforschung werden sie entweder „als kohyponym zu freien Wortverbindungen“ und Idiomen aufgefasst (Reder 2006a, 43). In diesem Fall besetzen Kollokationen ein hierarchisch ebengeordnetes Mittelfeld zwischen freien Wortverbindungen und Phrasemen. Oder sie ordnen sich alternativ „Phraseologismen als Hyperonym“ unter (ibid.) und werden als Subtyp fester Mehrgruppenlexeme in Opposition zu freien Wortverbindungen verstanden.¹⁸⁰

Dies betrifft nicht die linguistische Terminologien debate allein (vgl. hierzu Kapitel 5.5.2.2), sondern tangiert unmittelbar Fragen zur Struktur des mentalen Lexikons (und damit des personalisierten Wörterbuchs) und ist somit didaktisch von Belang. Dies gesagt lässt sich die Schnittstellenbesetzung des Wortrelationsphänomens ablesen. Es handelt sich nicht um einen puristischen Gegenstand der Syntaxlehre, da Kollokationen als lexikalisch determinierte Cluster verstanden werden können. Kognitive Experimente evaluierten darüber hinaus noch andere Arten von Verbindungen, namentlich Koordinationen, Antonyme, Hyponyme/Hyperonyme und Synonyme (vgl. Müller 1998, 13, nach Reder 2006a, 54). Für den Bereich des ‚ungesteuerten‘ Lernens mit personalisierten Wörterbüchern ist die konzeptionelle Struktur derselben relevant.¹⁸¹ Während Synonyme (vgl. Kapitel 5.2) optional zur Abbildung zielsprachlicher lexikalischer Strukturbeziehungen zur Verfügung stehen, werden Koordinationen (*Basketball – Fußball – Tischtennis*), Über-/Unterordnungen (*Getränk – Kaffee*) und Gegensatzrelationen (*heiß – kalt*) aus zweierlei Gründen abweichend behandelt. (1) Da die grundlegenden Prinzipien nicht nur aus der Ausgangssprache bekannt sind, sondern auch im institutionalisierten Grundwortschatzerwerb die Basis vieler Lehrwerke bilden, können die sprachstrukturellen Kenntnisse für die hier postulierte Zielgruppe in vielerlei Fällen als gesetzt gelten. (2) Kommt es dennoch zu Missverständnissen, so sind diese in der Regel lexikalisch bedingt und beruhen auf varietätsspezifischen Sonderwortschätzen.

¹⁸⁰ Den verschiedenen Modellen liegt dabei die Frage „nach einer ‚engen‘ oder einer ‚weiteren‘ Phraseologismen-Auffassung zu Grunde“ (Reder 2006a, 44), die in Kap 5.4 (Phraseologismen) nochmals in exponierter Form aufgegriffen wird.

¹⁸¹ Vgl. für daraus resultierende Konsequenzen in gesteuerten Unterrichtskontexten Reder 2006a, 53-58.

Eine Verknüpfung mit der individuell relevanten Varietätsschicht in Verknüpfung mit der Bildung wortbildungstypischer Struktureinheiten (z. B. durch Inhaltsfelder) erscheint daher zielführender.

Von den bei Müller (1998) aufgelisteten Verbindungen bleiben Kollokationen als Sonderfall bestehen. Als Träger semantischer Relationen sind sie vergleichsweise leicht transparent darstellbar, da das sprachliche Phänomen den meisten ein Begriff ist. Da die in dieser Arbeit proklamierte Zielgruppe über ein fremdsprachliches Erwerbsscurriculum verfügt, dürfen zudem fortgeschrittene Kenntnisse vorausgesetzt werden. Aufgrund der Sonderstellung von Kollokationen als partielle Strukturebene des fortgeschrittenen Erweiterungswortschatzes wird im folgenden Kapitel aufgezeigt, welche Anschlüsse an den Basiswortschatz im Detail vorliegen.¹⁸² Eine terminologische Differenzierung von Kollokationen aus deskriptiv-linguistischer und fremdsprachendidaktischer Perspektive folgt in Kapitel 5.5.2.2. Auf dieser Grundlage werden in 5.5.2.3 didaktische Konsequenzen und Konzepte artikuliert. Diese helfen ihrerseits Strukturkriterien des Eintrags von Kollokationen ins personalisierte Wörterbuch zu begründen (Kapitel 5.5.2.4).

5.5.2.1 Kollokationen als Teil des fortgeschrittenen Wortschatzausbaus

Kollokationen zählen wegen der lexikographischen Gestaltungspraxis von Grundwortschatzlisten auf lexikologischer Ebene nicht genuin zum Gegenstandsbereich des Grundwortschatzerwerbs. Sie stellen auf kognitiver Ebene nichtsdestotrotz Knotenpunkte des mentalen Lexikons dar und wurden qua dieses Postulats von der Fremdsprachendidaktik aufgegriffen.¹⁸³ Reizgesteuert und kontextgebunden ist das mentale Lexikon so strukturiert, dass sowohl inhaltliche als auch syntagmatische Verknüpfungspartner bei der Verwendung eines Einzellexems aktiviert werden. Während bei Inhaltsfeldern hauptsächlich semantische Beziehungen zum Tragen kommen, mit deren Hilfe ein „onomasiologisches Paradigma“ entsteht, das dabei hilft, den Wortschatz

¹⁸² Der innerhalb von Kapitel 5.5.2.1 verwendete Kollokationsbegriff knüpft an das Alltagssprachliche Konzept von ‚Wortfreundschaften‘ an. Begründet wird zunächst deren Verortung als Teil des Erweiterungswortschatzes im Kontext der Stellung von Kollokationen zwischen Lexik und Syntax, bevor im Anschluss terminologische und typologische Auffächerungen dargelegt werden.

¹⁸³ Zu Kollokationen etwa Bahns 1997, Holderbaum 2003, Reder 2006a/2006b und 2011a/2011b; zum Themenfeld ‚Lernen mit Wörternetzen‘ bzw. ‚kontextualisiertes Wörterlernen‘ Klippel 1995, Michalak 2009, Wildfeuer 2009, Augst 2012.

thematisch zu determinieren (Kessel et al. 2010, 157f.), sind Kollokationen terminologisch gerade aus fremdsprachendidaktischer Sicht diffiziler zu behandeln:

Wenn wir den abstrakten Kollokationsbegriff, der die Relation von Wörtern erfasst, im Lernprozess anwenden, sind wir mit einem bedeutenden Problem konfrontiert. Diese Begriffsdeutung ist nämlich wortorientiert. Sie legt dem Lerner nahe, dass die Äußerungen aus isolierten Wörtern aufgebaut werden. Man sucht sich Wörter aus, die semantisch verträglich sind und reiht sie nebeneinander. Das scheint plausibel zu sein. Die Falle ist jedoch, dass die semantische Verträglichkeit der Wörter häufig sprachspezifisch ist. Das, was in der einen Sprache üblich ist, kann in der anderen ungewöhnlich klingen. (Reder 2011a, 132)

Derlei Kompatibilitätsspezifika sind jedem bekannt, der abseits seiner Muttersprache bereits über rudimentäre fremdsprachliche Kenntnisse verfügt. Während germanophone SprecherInnen eine *Münze werfen*, um eine dem Zufall überlassene Entscheidung zu fällen, wird sie im Englischen geschnipst oder gedreht (*to flip*). Der praktisch erprobte und den meisten ereignisassoziativ bekannte Prozess lässt sich gleichsam als kulturspezifische Technik interpretieren. Münzwürfe stehen sodann idiomatisch für verschiedene Arten von Entscheidungen, die aufs Geradewohl getroffen wurden. Dies markiert die typologische Nähe von Kollokationen zu Phraseologismen: In vielen Fällen weist die Favorisierung eines bestimmten Wortes mit einem anderen keine „erkennbare[n] semantische[n] Gründe“ auf (Burger 2010, 53). Im Vergleich mit anderen Sprachen nehmen sich die existenten Verknüpfungsoptionen als arbiträr aus, weshalb linguistische Modelle nahe liegen, wonach Kollokationen unisono als feste syntaktische Einheiten verstanden werden. Ein Beispiel liefert Müller, der Kollokationen anhand des Beispiels „Salz streuen“ einführt (1994, 13). Im Gegensatz zur Wendung *Salz in die Wunde streuen* mangelt es an einer idiomatischen Aufladung. Syntaktisch bleibt die Wortverbindung jedoch fest, wie vergleichbare Wendungen wie *Salz (auf die Straße) werfen*, *Salz (auf dem Gehweg/Bürgersteig) verteilen* belegen, die zwar möglich, aber ungebräuchlich sind.

Für assoziatives und strukturiertes Lernen sind Kollokationen daher unerlässlich: „Informationen [sind] in unserem Gedächtnis nicht wahllos angehäuft, sondern [treten] mit vorhandenen Informationen in Beziehung“ (Bohn 2000, 80). Zum Sonderfall im Kontrast zu den bisher verhandelten Sprachebenen entwickeln sie sich deshalb, weil diese Art der inzidentellen Verknüpfung kein auf den Erweiterungswortschatzerwerb verlagertes Phänomen darstellt, sondern von Beginn an intakt ist (und im FU entsprechend gefördert werden sollte; vgl. z. B.: Klippel 1995).

Hieraus speist sich jedoch gleichzeitig die Bedeutsamkeit kollokationärer Verbindungen für fortgeschrittene Erwerbskontexte (vgl. Kapitel 2). Da Kollokationen gerade in immersiven Rahmenbedingungen inzidentell ausgebaut werden können, lohnt ein Blick auf etwaige Verknüpfungen mit denen in Grundwortschatzlisten vertretenen Lexemen. So soll vor einer didaktischen Applizierung anhand einer exemplarischen Stichprobenuntersuchung belegt werden, inwieweit Basiswortschätze kollokationäre Verbindungsmöglichkeiten abzudecken vermögen, wenngleich LE dort metalexikographisch – außerhalb von Beispielsätzen – nie entsprechend geordnet werden.¹⁸⁴ Als Grundlage dient Quasthoffs *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*, der zu dessen Entstehung vermerkt:

Bei weitem nicht alle dieser Nachbarschaftskookkurrenzen sind jedoch brauchbare Kollokationen für dieses Wörterbuch. Die Hoffnung, dass der statistische Signifikanzwert [...] anzeigt, welche der Nachbarschaftskookkurrenzen auch Kollokationen im hier beschriebenen Sinne sind, erfüllt sich nicht. Deshalb wurden die Kandidatenlisten für die Kollokationen zu jedem Stichwort manuell bearbeitet und dabei gleich die ausgewählten Kollokationen nach syntaktischen und semantischen Kriterien gruppiert. (2011, XII)

Zufällig ausgewählt werden drei Kollokationsbasen, die anschließend mit der Frequenzliste von Jones und Tschirner (2006, vgl. Kapitel 4.2) abgeglichen werden. Fett markierte Lemmata befinden sich in der Grundwortschatzliste. Nicht markiert bzw. übertragen werden die syntaktischen und semantischen Ordnungsstrukturen, da diese zur Veranschaulichung des hier behandelten Aspekts nicht von Belang sind.¹⁸⁵ Voraussetzung ist, dass die gewählte Base im Jones/Tschirner-Wörterbuch unter den 4.034 ersten und für diese Liste ausgewählten Lemmata auftritt. Ferner wurde darauf geachtet, je ein Substantiv, Verb und Adjektiv zu berücksichtigen.

¹⁸⁴ Es handelt sich dabei jedoch um keinen Kritikpunkt an den Auswahlkriterien von Grundwortschatzlisten (vgl. hierzu Kapitel 4.3), da sowohl Kollokationen als auch Inhaltsfelder ab einem gewissen Punkt nur teilweise objektivierbar und quantifizierbar sind. Auch bei MuttersprachlerInnen hängt viel von Wortschatz, sozialen Gebrauchskontexten (z. B. Fachsprachen, vgl. dazu Aktaş 2008) oder kurz dem jeweiligen Idiolekt ab.

¹⁸⁵ Syntaktisch geordnet werden die Einträge insofern, als dass jeder Base nicht etwa alphabetisch mögliche Kollokationspartner zugeordnet werden: Viel eher trennt Quasthoff die einzelnen Kandidaten nach Wortart, Kasus, fügt bei reflexiven Verben die Position des Pronomens hinzu und gibt bei längeren Phrasemen Beispielsätze an. Semantisch werden synonyme Denotate zunächst differenziert (bei *Rad* etwa: *Fahrrad* und *Teil eines Fahrzeugs*) und die Einzelwörter im Anschluss ihrem jeweiligen Inhaltsfeld beigeordnet (bei *Fahrrad*: „ausleihen, mieten ▪ klauen, stehlen ▪ benutzen, mitnehmen ▪ abstellen ▪ schieben ▪ reparieren“ für verbale Kollokationen im Akkusativ [Quasthoff 2011, 352]).

Zufällig gewählte Basen aus Quasthoff (2011)	Anmerkungen
<p>1.) <i>Leid</i></p> <p>Verben: geschehen, widerfahren, plagen, teilen, antun, auslösen, bringen, verursachen, zufügen, ersparen, verhindern, lindern, mindern, erfahren, erleben, ertragen, sehen, wahrnehmen, erlösen</p> <p>Adjektive/Adverbien: bitter, entsetzlich, furchtbar, groß, schlimm, schrecklich, schwer, tief, unerträglich, unbeschreiblich, unheimlich, unsagbar, unvorstellbar, erlitten¹⁸⁶, zugefügt¹⁸⁷, unnötig, unverdient, körperlich, menschlich, seelisch¹⁸⁸, individuell, persönlich, privat, millionenfach, unendlich</p> <p style="text-align: right;">(vgl. Quasthoff 2011, 274)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 44 Kollokationen (abzgl. <i>zugefügt</i> 43) • 30 Lemmata im gewählten Referenzgrundwortschatz (68%) 	<p>Quasthoff unterscheidet die Formen des Wortes als Substantiv, Verb (<i>leiden</i>) und die Substantivierung des Verbs (<i>das Leiden</i>). Hier abgebildet sind die Kollokationspartner des ersteren. Jones und Tschirner hingegen nennen – neben dem Substantiv – das Adverb <i>leid</i>. Beide Formen addiert kommen auf einen Frequenzwert von 49 (unter einer Million), was Listenplatz 1.724 entspricht (vgl. Jones & Tschirner 2006, 68)</p>
<p>2.) <i>beantworten</i></p> <p>Adjektive/Adverbien: ehrlich, exakt, korrekt, ordnungsgemäß, richtig, wahrheitsgemäß, ausführlich, gründlich, lang, eindeutig, genau, klar, konkret, präzis¹⁸⁹, sachlich, anschaulich, schlüssig, verständlich, kompetent, seriös, überzeugend, geduldig, gewissenhaft, vollständig, zuverlässig, ausreichend, hinreichend, teilweise, weitgehend, dringend, rasch, schnell, sofort, unverzüglich, zügig, beiläufig, nebenbei, zögerlich, gern, ungern, allgemein, endgültig, automatisch, online, schriftlich, individuell, persönlich, pauschal, anonym, öffentlich, einfach, leicht, kostenlos</p> <p style="text-align: right;">(vgl. Quasthoff 2011, 68)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 53 Kollokationen (zzgl. der schon in 1. aufgeführten) • 36 Lemmata im gewählten Referenzgrundwortschatz (68%) 	<p>Während Jones und Tschirner <i>antworten</i> und <i>beantworten</i> separat listen (mit ersterem auf Rang 804 und 105 Treffern, letzterem auf 1.786 und 47, <i>ibid.</i>, 39 und 70), finden sich bei Quasthoff nur die Kookkurrenzen des Verbs <i>beantworten</i>. Im Vergleich sticht ins Auge, dass einige Partizipien nicht (<i>ausreichen</i>, aber nicht <i>ausreichend</i>; <i>überzeugen</i>, aber nicht <i>überzeugend</i>) und bei Antonymen nur ein Partner (<i>gern</i>, aber nicht <i>ungern</i>; <i>öffentlich</i>, aber nicht <i>anonym</i>) auftreten. Das Fehlen von Substantiven wie <i>Frage</i> leitet sich aus Quasthoffs Typologie ab, bei der – um Doppelnennungen zu vermeiden – <i>beantworten</i> als Kookkurrenz des Substantivs <i>Frage</i> auftritt (<i>ibid.</i>, 174), nicht aber umgekehrt (<i>ibid.</i>, IX).</p>

¹⁸⁶ Bei Quasthoff ausdrücklich nur im Partizip Perfekt vertreten; Jones und Tschirner nennen die Grundform des Verbs.

¹⁸⁷ Außerhalb des Partizip Perfekt II, das in seiner flektierten, hier adjektivischen Form zusätzlich zur Grundform genannt wird, führen Jones und Tschirner ausschließlich den Infinitiv.

¹⁸⁸ Jones und Tschirner nennen das Substantiv, weisen jedoch nicht auf die Ableitungsmöglichkeit hin.

¹⁸⁹ In Jones und Tschirner unter dem Eintrag *präzise*.

<p>3.) günstig</p> <p>Adjektive/Adverbien: absolut, ausgesprochen, außergewöhnlich, außerordentlich, äußerst, bedeutend, denkbar, derart, enorm, erstaunlich, extrem, konkurrenzlos, sagenhaft, sensationell, überaus, überdurchschnittlich, übermäßig, unerreicht, ungewöhnlich, unglaublich, unschlagbar, unverschämt, wirklich, zweifellos, durchweg, generell, auffällig, bemerkenswert, durchaus, einigermaßen, relativ, teilweise, verdächtig, vergleichsweise, verhältnismäßig, vermeintlich, ziemlich, angeblich, keineswegs, finanziell, preislich, konjunkturell, ökonomisch, steuerlich, wirtschaftlich, energetisch, klimatisch, ökologisch (vgl. Quasthoff 2011, 209)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • 48 (zzgl. der schon in 1. und 2. aufgeführten) Kollokationen • 32 Lemmata im gewählten Referenzgrundwortschatz (67%) 	<p>Das Adjektiv rangiert bei Jones und Tschirner auf Platz 1.462 mit einer Quote von 59. Auch hier greift die in der oberen Spalte skizzierte Kollokationstypologie zur Vermeidung von Doppelnennungen. (vgl. Jones & Tschirner 2006, 60)</p>
<p>Fazit: Gesamtzahl untersuchter Kollokationspartner: 145 Davon im gewählten Referenzgrundwortschatz vertreten: 98 (67.6%)</p>	

Tab. 22: Kollokationen und Frequenz, Stichprobenuntersuchung anhand von Quasthoff (2011) und Jones & Tschirner (2006)

Es fällt auf, dass – obwohl die Kollokationstypologie zur Vermeidung von Doppelnennungen die Aufführung von Verben und Substantiven in 2.) und 3.) verhindert (z. B. *günstiges Angebot* oder *Frage beantworten*, bei denen die kollokationären Partner der Substantive jeweils und ausschließlich nur in ihren eigenen Stichworteinträgen zu finden sind) – die prozentuale Überschneidung der möglichen Kollokationen nach Quasthoff mit der Grundwortschatzliste von Jones und Tschirner in den drei Zufallsbeispielen nahezu identisch ist. Sie liegt insgesamt bei etwas mehr als zwei Dritteln. Auch wenn diese Stichprobenuntersuchung keine Repräsentativität suggerieren möchte, ist das Ergebnis erstaunlich hoch. Bedacht werden muss, dass Quasthoff zwar ‚nur‘ 3.253 Stichwörter verzeichnet, insgesamt jedoch über 192.000 mögliche Kollokationspartner angibt (2011, X). Da Jones und Tschirner in ihrer Grundliste mit 4.034 Einträgen nur einen Bruchteil dieser Summe abdecken, gleichzeitig aber innerhalb dieser Einträge rund 68% der untersuchten Kollokatoren vorhanden sind, ist dies ein

Indikator für eine hohe Anzahl an Verben, Adjektiven und Adverbien, die mit einer Vielzahl anderer Wörter interagieren.

Für den Bereich des fortgeschrittenen Wortschatzerwerbs bleibt festzuhalten, dass nicht nur die Quantität möglicher kollokationärer Verbindungen eine Herausforderung darstellt. Während bei Inhaltsfeldern häufig Vorwissen über spezielle Themengebiete oder die kulturelle Sozialisation mitbestimmen, ob ein Wort für relevant empfunden wird, tritt bei Kollokationen das Hindernis hinzu, dass ihre Produktion „in hohem Maße interferenzgefährdet ist“ (Reder 2011b, 49). Auch bleibt fraglich, inwiefern Fremdsprachenlernende bestimmte Kollokationen bei der Sprachrezeption als solche erschließen (ibid.). Zur Annäherung an diese Problemfelder, die Lösungsansätze für die Eintragsstruktur von Kollokationen ins personalisierte Wörterbuch zu finden helfen (vgl. Kapitel 5.5.2.4), ist eine terminologische Differenzierung notwendig.

5.5.2.2 Kollokation im deskriptiv-linguistischen und fremdsprachendidaktischen Diskurs: Terminologischer Problemaufriss

Bislang wurde *Kollokation* auf Basis der alltagssprachlichen Vorstellung des Konzepts (nicht zuletzt in Verbindung zu Inhaltsfeldern, vgl. Kapitel 5.5.1) verwendet. Dies war insofern statthaft, als dass zunächst die Sonderstellung des Wortrelationstyps herauskristallisiert werden sollte: Kapitel 5.5.2 umriss so die aus jener alltagssprachlichen Verwendung hervorgehende Schnittstellenbesetzung zwischen Semantik und Syntax und fokussierte die Problematisierung zur Aufnahme von Kollokationen ins personalisierte Wörterbuch. Im voranstehenden Kapitel wurde diskutiert, inwiefern sich kollokationäre Bindungen überhaupt als Gegenstand des genuin fortgeschrittenen Erweiterungswortschatzerwerbs verorten lassen. In Vorbereitung auf die daraus resultierenden Konsequenzen und Konzepte für die Kollokationsvermittlung wird nachfolgend der Bogen zur diskursinternen Suche nach Definitionen und typologischen Differenzierungen geschlagen. Neben genuin deskriptiv-linguistischen werden dabei auch fremdsprachendidaktische Blickwinkel herangezogen, da diese (gleich zweier Seiten derselben Medaille) regelmäßig sprachwissenschaftliche Rückschlüsse auf Lehrkontexte zu adaptieren versuchen.

Zurückgeführt wird der Terminus auf die Arbeiten John Rupert Firth' (vgl. insbesondere *Papers in Linguistics*, 1957). Innerhalb „seiner lexikorientierten

Kollokationstheorie“ postuliert er, „dass Wörter nicht isoliert betrachtet werden sollen, sondern in Bezug zu anderen“ stehend automatisch variierende Denotate produzieren (Reder 2006a, 20, vgl. hierzu ausführlich: *ibid.*, 20-24 und Steinbügl 2005, 3-15). Obwohl die „kontextualistische Beschreibung auf der lexikalischen Ebene“ eine „fehlende Systematik“ evoziert, auf deren Basis schon in Kurztexbeispielen dieser Definition zu Folge Dutzende ‚Kollokationen‘ zwischen den einzelnen Semträgern resultieren (Reder 2006a, 21), ist die grundsätzliche Beobachtung bis heute zulässig. Beispiele hierfür wurden bereits im voranstehenden Kapitel aufgezeigt. Ein weiteres liefert Hausmann, der die zunächst nur linguistisch strittige Definitionsproblematik für Fremdsprachenlernende auf den Punkt bringt:

Der Tisch braucht das Decken nicht, um Tisch zu sein. Der Kollokator *decken* aber braucht dringend Basen, um überhaupt etwas zu sein: *Dach decken, Stute decken, Unkosten decken, Nachfrage decken, [...] Tisch decken.* (2004, 312)

Somit erscheint es unsinnig, nach dem ausgangssprachlichen Äquivalent für *decken* zu fragen, sehr wohl jedoch nach *Tisch*. Die denotative Aufladung des Kollokators *decken* ergibt sich erst im Zusammenspiel mit seiner Basis. Daraus resultierende Erwerbskonsequenzen spielt Hausmann anhand des fiktiven Schülers Momo durch, dem die lexikographische Strukturordnung in Wörterbüchern **auf den Magen haut*:

Nun ist endlich wieder Ruhe *ingekehrt*. Steht in jedem deutschen Wörterbuch im Artikel *einkehren*: ‚Endlich ist wieder Ruhe *ingekehrt*‘. Leider nützt es Momo da nichts. Er braucht es unter *Ruhe*. Und da fehlt es meist. (*ibid.*, 310)

Obwohl *Kollokation* als Arbeitsbegriff disziplinabhängig eine gewisse Polysemie erlangt hat, dominiert in der Sekundärliteratur die kontextualistische, „eher klassische Auffassung“, die den Term auf Basis seiner strukturalistischen Grundidee definiert (Reder 2006b, 158). Jenes kontextualistische Moment konzentriert sich im Wesentlichen auf drei linguistische Zugänge: die hohe Frequenz zweier kombinierter lexikalischer Einheiten¹⁹⁰, deren „semantische Verträglichkeit“ (*ibid.*, 159, vgl. auch unten stehend) und ihre Deutung als

¹⁹⁰ Auf die Erstellungskriterien von Textkorpora und ihre evolutionäre Entwicklung wurde im Kontext der Grundwortschatzforschung eingegangen (vgl. Kapitel 4.2). Es liegt auf der Hand, dass auch die computerlinguistische Kollokationsforschung davon nicht unbeeinflusst blieb. Die Popularität des Ausdrucks lässt sich dergestalt auf die Möglichkeiten der modernen Speicherkapazitäten von Computern zurückführen. Reder (2006b, 158) weist so etwa auf entsprechende Einstellungsmöglichkeiten des auf dem ‚Deutschen Referenzkorpus‘ basierenden Projektes *Cosmas* am IDS zu Mannheim hin: <http://ids-mannheim.de/cosmas>. Auch das an der Universität Leipzig entstandene Internetportal ‚Wortschatz‘ bietet in seinen erweiterten Suchanfragen die gezielte Recherche nach linken und rechten Kollokationspartnern an (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>). Beiden Projekten ist gemein, dass sie den Terminus bewusst verwenden (Stand: 01.05.2018).

phraseologische Wendung, auf die bereits eingegangen wurde (vgl. *ibid.*, 158-161). Vor allem die quantitative Fixierung auf nicht mehr als zwei zusammen auftretende LE ist eine definitorische Eingrenzung, die in den Worten Hollós‘ gerade im deutschen Sprachraum bis in die 1990er Jahre dominierte (2010, 85) und bis heute (nicht zuletzt in fremdsprachendidaktischen Arbeiten) beliebt ist. Tatsächlich treten Muster lexikalischer Solidaritäten auch in „Mehr-als-zwei-Wort-Einheiten [auf], die in die klassischen Strukturformeln (sic!) für Kollokationen nicht hineinpassen“ (*ibid.*, 87).¹⁹¹ Als Beispiel zieht Hollós unter anderem die Kollokation *Dimension eröffnen* heran, zu der „zusätzlich noch der ADJ-Kollokator *neu*“ hinzukommt (*ibid.*) Anhand einer korpusbasierten Auswertung stellt sie des Weiteren den graduellen Charakter zwischen Kollokationen (zwei Einheiten), Kombinationen (drei bis vier) und Phrasemen (idiomatische Aufladung, vgl. hierzu auch Kapitel 5.4.1) heraus: So sei die (textuelle) Formulierung *im Bett liegen* weder ungebräuchlich noch ein semantischer Konventionsbruch, Adjektivverbindungen (in diesem Fall mit *krank*) „jedoch erheblich typischer“ (*ibid.*, 88). Ob es sich nach diesen Definitionen um eine Kollokation, Kombination oder ein Phrasem handelt, ist auch von unterschiedlichen Bedeutungsaufloadungen – z. B. wörtlichen oder bildlichen Ambiguitäten, Polysemieeffekten, synonymischen Verschiebungen etc. – abhängig, die nur durch kotextuelle Informationen aufgelöst werden können (vgl. *ibid.*, 89). Es ist zumindest diskutabel, ob diese textfrequenzgestützte Typologie Synergien für didaktische Anwendungen verspricht.

Fakt bleibt die relative Unschärfe von *Kollokation*. Alternativen wie ‚wesenhafte Bedeutungsbeziehung‘ (vgl. Porzig 1934, nach Reder 2006a, 24-28), ‚lexikalische Solidarität‘ (vgl. Coseriu 1967, nach Reder 2006a, 28-32) oder ‚Kookkurrenz‘ verengen den Blick auf Teilaspekte; letztgenannte etwa auf Sprachebenenhierarchisierungen zwischen den Bedeutungseinheiten Wort und Satz, wobei Nachbarschaftskookkurrenzen das lexikalische Feld besetzen (vgl. z. B. Steinbügl 2005, 10). In der Fremdsprachenvermittlungsforschung hat sich *Kollokation* seit den 1960er Jahren zunächst im angelsächsischen Sprachraum (*collocation*, ursprünglich vom lateinischen *collocatio* ~ ‚Stellung‘, ‚Anordnung‘) durchgesetzt: Ausgehend von Halliday, McIntosh und Strevens (1964) „sind die Begriffe *Kollokationen* und *lexikalisches Feld* [so auch] zu

¹⁹¹ Dazu zählen Substantiv + Substantiv, Adjektiv + Substantiv, Substantiv + Verb, Adverb + Verb, Adverb + Adjektiv sowie Adverb + Adverb (vgl. Hollós 2010, 87).

zentralen Begriffen für die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht geworden“ (Bahns 1997, 9). Publikationen zum Thema der letzten vier Jahrzehnte belegen eine Adaption im Deutschen.

Charakteristisch für die Behandlung von Kollokationen in fremdsprachendidaktischen Arbeiten ist, dass der begrifflichen Favorisierung zum Trotz keine einheitliche Terminologie zu Grunde gelegt werden konnte. Obwohl sowohl die didaktische als auch lexikographische Bedeutsamkeit des Phänomens auf Grundlage der strukturalistischen Diskurse seit Mitte des letzten Jahrhunderts bekannt ist, bemühen sich so auch moderne Arbeiten um eine terminologische Klassifizierung, Einordnung und Neupräzisierung. So betont Bahns (1997, 39-49) insbesondere Benson und Hausmann als Grundlagengeber didaktischer Beschäftigungen, während Steinbügl (2005, 9-15) die Vordenker des britischen Kontextualismus zitiert und in ihrer kontaktsprachlichen, lexikographisch geprägten Abhandlung Anschluss zu Korpus- und Textlinguistik sucht. Anhand der voranstehenden Argumentationslinien lässt sich nachvollziehen, weshalb eine didaktisch akzentuierte, lernerzentrische Perspektive, wie sie in jüngeren Beiträgen vertreten wird, unerlässlich ist, um die Verwendung des Terminus logisch mit den jeweiligen Arbeitszielen zu verknüpfen. Eine gelungene Auffächerung dieser Art unter Zuhilfenahme identischer Argumente nimmt Reder vor, weshalb ihre Begriffsbestimmung in diesem Rahmen als exemplarisch gelten darf. Da sie didaktische Applizierungsmöglichkeiten mit deskriptiv linguistischen Beschreibungsmodellen zu verbinden versucht, dient ihre Analyse überdies als Anschlusspunkt zu den daraus folgenden Konsequenzen für Fremdsprachenlernende.

Unter Kollokationen versteht sie „zweigliedrige kompositionelle lexikalische Gruppierungen mit mindestens einer Determinationsbeziehung“ (Reder 2006a, 77). Dabei fundiert die Zusammensetzung aus genau zwei Gliedern kollokationäre Bindungen auf der „obersten Analyseebene“, während für Kollokationen, die z. B. mit einem „freien Bestandteil“ verbunden sind (*eine warme Milch trinken*), andere Begriffe zu setzen wären (ibid., 78). Die weiteren Definitionskriterien der Kompositionalität, Lexikalität und Determinationsbeziehung lassen sich am Beispiel der Kollokatoren *brüten* und *Vogel* aufzeigen. Das Verb *brüten* etwa zählt zu jenen Wörtern, „deren Bedeutung so spezifisch ist, dass sie nur mit einigen wenigen anderen“ Determinationsbeziehungen eingehen (ibid.,

79).¹⁹² Das Beispielduo bedingt sich reziprok in wörtlichen Kontexten und kontrastiert so oppositionelle Phraseologismen, womit Reder Kompositionalität definiert (ibid., 78). Ein entsprechendes Gegenbeispiel hierfür wäre *etwas ausbrüten* im Sinne von ‚eine Erkältung bekommen‘, welches aufgrund seiner metaphorischen Aufladung kein Kollokationsverhältnis beschreibt. Lexikalität grenzt Kollokationen zuletzt von grammatischen und morphosyntaktischen Fügungen „auf der Formebene“ ab, die im nachfolgenden Kapitel auf der Grundlage von Formulierungsroutinen problematisiert werden (ibid., 79). Exemplarisch hierfür ist *Bezug nehmen* oder *Bedingungen stellen*. Zugleich schließt das Kriterium der Lexikalität Okkasionalismen aus, da diese der gesprochenen Sprache angehören (vgl. Kapitel 5.3).

Anhand dieser Grundmerkmale werden semantische Relationsbeziehungen zwischen den Bestandteilen eines kollokationären Gefüges sichtbar(er) und Typologien möglich. Innerhalb solcher Typologien lassen sich Kollokationen zwischen idiomatischen Wendungen und freien lexikalischen Verbindungen verorten. Wie bereits bei Hollós beispielgestützt ausgeführt wurde, ist auch Reder bewusst, dass „[f]ür eine Vielzahl von Wortverbindungen [...] die Feststellung charakteristisch [ist], dass sie ‚mehr oder weniger‘ zu den Kollokationen gezählt werden können“ (ibid., 88). Typologisch beschreibt die Definition so ein „Kontinuum der Kategorien“ (ibid.), wobei Kollokationen je nach Festigkeit zu den sie umschließenden alternativen Polen tendieren können. Tierlautbezeichnungen („Hirsche röhren“, ibid., 80) oder „Bier brauen“ (ibid., 79) neigen zu den syntagmatischen Einheiten, Beispiele wie „scharfe Kritik“ (ibid., 84) sind weit weniger trennscharf.

5.5.2.3 Didaktische Konsequenzen und Konzepte

Aus den im voranstehenden Kapitel gezeigten terminologischen und typologischen Kontroversen lassen sich unmittelbar didaktische Konsequenzen für den Bereich der Sprachvermittlung extrapolieren. Bezug nehmend auf Hausmann stellt Reder fest, dass semantisch besonders feste kollokationäre Partner sog. „Halbfertigprodukte“ darstellen (ibid., 32, vgl. hierzu auch nachstehend). Das isolierte Lernen hemmt in solchen Fällen die mentale Vernetzung und rezeptive Erschließung, da diese erst nachträglich hergestellt

¹⁹² Neben verschiedenen Vogelarten kann bspw. auch *die Hitze brüten*. Reder exemplifiziert Determinationsbeziehungen des Weiteren anhand der Kollokationen *Bier brauen*, *die Schule schwänzen* und *einen Wald abholzen* (2006a, 79).

wird. Für die zu fokussierende Zielgruppe ist diese Feststellung insbesondere dann von Belang, wenn ein Segment der Verbindung bereits zum Grundwortschatz zählt (z. B. *Vogel*, nicht aber *zwitschern*). Dem widersprechen zwei Argumente.

(1) Zunächst ist die Anzahl solcher semantischen Abhängigkeitsbeziehungen vergleichsweise gering. Da metaphorische Bildspender als Teil der Idiome (auch innerhalb des personalisierten Wörterbuchs) genauso wenig zu dieser Klasse zählen, wie solcherlei Verbindungen, in denen die satzsemantische Kontextualisierung zweier Elemente keinen zu beanstandenden Konventionsbruch darstellt (*Salz werfen* statt *streuen* vs. **die Straße salzen*), ist zu erwarten, dass Lernende mit einer typologischen Vorgehensweise nach dem oben benannten Schema überfordert werden könnten. Dies lässt sich anhand von Formulierungsroutinen ableiten, in „denen die Bedeutungen der Verben weitgehend verblasst sind“ (ibid., 82). Beispiele hierfür sind *in Abrede stellen*, *zur Sprache bringen* oder *näher ausführen*, auf deren Problematik in phraseodidaktischen Bezügen eingegangen wurde (vgl. Kapitel 5.4.1).

(2) Zugleich belegt die Stichprobenuntersuchung (basierend auf Quasthoff 2011, siehe Kapitel 5.5.2.1) den bemerkenswert hohen Überschneidungsgrad der Kookkurrenzen zwischen kollokationärer Streuung und Belegen in der Basiswortschatzliste nach Jones und Tschirner (2006). Um diesen Umstand sowohl statistisch als auch didaktisch korrekt einzuordnen, lohnt ein zweiter Blick auf Formulierungsroutinen. Kookkurrenzen wie *bringen*, *ausführen* oder *stellen* sind in der Sprachproduktion und -rezeption nicht aufgrund ihrer isolierten Bedeutung problematisch. Missverständnisse und Konventionsbrüche basieren verstärkt auf Interferenzfehlern, hervorgerufen durch die Arbitrarität ihrer Verknüpfung. Gelöst von einzelsprachlichen Betrachtungen gilt dies jedoch für semantisch determinierte Kollokationen genauso, wie für Routineformeln (vgl. Reder 2006a, 80).¹⁹³

Interferenzfehler sind somit – trotz klassenmatischer Restriktionen zwischen besonders festen Kollokationspartnern und tendenziellen Routineformeln – für beide Pole charakteristisch. Daraus folgt die Frage, inwiefern Typologien in didaktischen Kontexten überhaupt die individuelle Relevanz einer bestimmten, zunächst nicht näher definierten Wortverbindung abzubilden vermögen. Es gilt, die linguistische Akkuratess mit der

¹⁹³ Mag das Verb *brauen* so etwa außerhalb idiomatischer Verwendungen eine semantische Einheit mit *Bier* bilden, so gilt dies natürlich lange nicht für alle Sprachen.

sprachperzeptiven Realität von Lernenden in Einklang zu bringen. Wie problematisch dieses Ansinnen sein kann, belegt eine typologische Skizze von Hausmann (1984, 399). Er unterscheidet fünf Arten von Wortverbindungen auf zwei hierarchischen Ebenen. Auf der ersten werden fixierte von nicht fixierten Verbindungen getrennt, um deren terminologische Distanz zu Phraseologismen zu betonen. Neben jenen festen Redewendungen unterscheidet Hausmann anhand eines logischen Ausschlussprozesses drei Arten von ‚Kombinationstypen‘: „Konter-Kreation“, „Kollokation“ und „Ko-Kreation“ (ibid., 398f). Dabei besetzen Konter-Kreationen jene Arten von Verbindungstypen, „die eigentlich nicht kombinierbar sind“ (Stein 2014, 79). Semantisch handelt es sich also um Kombinationen, die sich als figurativ oder metaphorisch definieren lassen, da die Kollokatoren außerhalb des kotextuellen Rahmens nicht verträglich wären (*der eingeschaltete Ofen* für einen normalen Kamin oder *der frierende Schrank* statt *Kühlschrank*). Es findet eine Übertragung vom erwarteten Kollokator „auf den an dieser Stelle unüblicherweise verwendeten Begriff“ statt (Steinbügl 2005, 6). Sie lassen sich daher als eine Art Subtyp von Ad-hoc-Bildungen (vgl. Kapitel 5.3) erfassen. Ko-Kreationen hingegen substituieren alle Formen freier Kombinationen (*maison agréable* ~ *schönes Haus*; Beispiel nach Hausmann 1984, 399). Gleichrangig bleiben somit alleine Kollokationen bestehen, die Hausmann als jene „Halbfertigprodukte der Sprache“ klassifiziert, denen er in der Wortschatzvermittlung einen besonderen Rang beimisst, da sie „nicht kreativ zusammengesetzt, sondern als Ganzes aus der Erinnerung“ geholt werden (ibid., 398f).

LinguistInnen müssen die Frage aufwerfen, inwiefern sich eine Typologie mit der Realität der jeweils untersuchten Einzelsprache deckt (bei Hausmann dem Französischen). DidaktikerInnen interessiert eher, inwieweit Klassifikationen die Vermittlung von Kollokationen im Unterricht positiven beeinflussen. Für die hier gesteckte Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.4) ist zusätzlich relevant, inwiefern sich ihr sprachliches und metasprachliches Vorwissen mit den Konzeptionskriterien eines personalisierten Wörterbuchs verbinden lässt.¹⁹⁴

¹⁹⁴ Hausmanns als Blaupausen des Diskurses geltende Arbeiten etwa entstanden vor der Publikation von Wörterbüchern, die im Stile Quasthoffs (2011) sowohl die linguistischen als auch didaktischen Kritiklinien adäquat aufgreifen. Es ist daher müßig, die bei Hausmann beanstandete Darstellungspraxis aus Perspektive der 1980er Jahre didaktisch zu aktualisieren (vgl. ibid., 401), während sie deskriptiv linguistisch noch immer eine (mindestens diskurshistorisch) unbestrittene Rolle einnimmt.

Typologische Auffächerungskonzepte im didaktischen Rahmen sind im Gegensatz zum Feld der Phraseologismen abzulehnen. Während inhaltliche Felder via Mind-Mapping als Art autodidaktisches Zusatzwerkzeug ins personalisierte Wörterbuch einfließen und Phraseologismen anhand ihrer mannigfaltigen klassematischen Bedeutungsbeziehungen segmentiert werden sollten, erscheint konzeptionskriteriell für Kollokationen ein Mittelweg vonnöten. Auch hier verweist Reder auf das Prinzip des phraseodidaktischen Dreischritts (aus ‚Erkennen‘, ‚Verstehen‘ und ‚Anwenden‘) und postuliert eine „Amalgamierung“, nun die Kollokationsvermittlung im FU in den Brennpunkt setzend (Reder 2006a, 203). Aufgrund der Non-Idiomatizität von Kollokationen nimmt der Bereich des Verstehens in Vermittlung und Übung einen geringeren Raum ein. Dafür fällt das Erkennen häufig (es sei an Formulierungsroutinen erinnert) schwerer:

[D]as ‚Erkennen‘ spielt eine wesentliche Rolle für die Speicherung der Kollokation als Einheit, da der Lerner die Eigenschaft der Festigkeit von Kollokationen entdecken muss. Er muss sich bewusst machen, dass eine Basis mit einem bestimmten Kollokator zusammen vorkommt und gleichzeitig andere Kollokatoren ausschließt, auch wenn sie semantisch verträglich wären oder sogar in der L1 oder in einer weiteren Fremdsprache möglich sind. (ibid.)

Nimmt sie bei der Titulierung des ersten Schrittes demgemäß eine Abwandlung hin zu „Entdecken“ vor, spricht sie in Phase 2 vom „Einüben der Kollokationen als Einheiten“ und verzichtet in 3 gänzlich auf eine äquivalente Substitution: „Anwenden der Kollokationen als Einheiten“ (ibid.). Reders anschließender Typologierungsversuch gängiger Übungs- und Aufgabenpraktiken im Unterricht ist unter dieser Prämisse zu verstehen. Eingedenk der üblichen terminologischen Trennung zwischen ‚Übungen‘ und ‚Aufgaben‘ weist sie den zwei ersten kollokationsdidaktischen Schritten das Feld der Übungen zu (vgl. ibid., 204). In der Klassifizierung selbst werden solche Unterrichtsinhalte unterschieden, die sie in eigenen Präsenzsituationen als Lehrende zur Anwendung brachte. Eine ‚Einübungs-Übung‘ (Phase 2) stellt bspw. die Suche nach einer Basis/einem Kollokator dar: „[T]extunabhängig oder textgebunden“ gilt es so für LE wie „*vom Konto abheben / in Wertpapieren anlegen / für jemanden auslegen / aufnehmen*“ die Basis *Geld* zu bestimmen (ibid., 208).

Reder schließt mit ihrer Typologie eine Lücke innerhalb des Forschungsdiskurses; so räumen etwa Häussermann und Piepho Kollokationen keinen gesonderten Bereich zu, sondern konzentrieren sich in ihrer unterrichtlichen Wortschatzübungsauffächerung an

entsprechender Stelle auf Funktionsverbgefüge und Phraseologismen (1996, 123-131).¹⁹⁵ Mögen die Feststellungen für den Präsenzunterricht geeignet sein und einen Beitrag zur Fremdsprachendidaktik leisten, so entbehren sie unmittelbarer Anschluss- und Applizierungsmöglichkeiten für das Feld des (teil-)autonomen Lernens mit personalisierten Wörterbüchern. Geschuldet ist dies vornehmlich der omnipräsenten, non-metasprachlich verorteten und entsprechend begründeten Resonanzpflicht im Handlungsfeld zwischen Lernenden und Lehrenden (vgl. Reder 2006a, 204-219). Sowohl das Entdecken als auch Einüben und Anwenden von Kollokationen erfordert eine beiderseitige Sensibilisierung im betonten Handlungsrahmen. Obgleich eine direkte Applikation nicht möglich ist, geben die Übungs- und Aufgabenmuster an neuralgischen Punkten Impulse für das Design personalisierter Wörterbücher.

In Ermangelung eines kontrollierenden, resonanzstiftenden Lehrkörpers obliegt das Entdecken aufgrund der mehr oder weniger autonomen Umgebung im Land der Zielsprache häufig den Lernenden allein. Setzt man voraus, dass gezielte Reflexionsübungen nicht Teil der curricularen Vita waren, bieten entsprechende Übungen Anknüpfungspunkte (vgl. *ibid.* 206f). Grundziel ist hierbei, die kompositorischen Segmente in Textkontexten von idiomatischen Phraseologismen als Sonderphänomen zu begreifen, mit Hilfe der Ausgangssprache Interferenzfehlern durch gezielte Kontrastierung entgegenzutreten und deren zum Teil metaphorische Motivation offenzulegen. Gerade die gezielte Rezeption von Kollokationen fordert in immersiven Lernumgebungen andere Determinationsfaktoren, auf die im Folgekapitel (5.5.2.4) eingegangen wird. Fest steht jedoch, dass eine Verknüpfung des ziel- und ausgangssprachlichen Vorwissens bezüglich fester Bezüge zwischen Basen und Kollokatoren unter besonderer Berücksichtigung von Abweichungen die Speicherung solcher Wendungen begünstigt, die im Sinne Hausmanns keine freien ‚Kokreationen‘ darstellen, sondern als kollokationäre ‚Halbfertigprodukte‘ auf Dauer den Wortschatzerwerb fördern. Hiervon betroffen ist in erster Linie die Produktion, weniger die Rezeption von Sprache, wie Reders Beispiele belegen. So befinden sich *dick* und *heiß* sowie *Freund* und *Diskussion* in jedem Grundwortschatz, nicht jedoch ihre relationale Beziehung in *dicke Freunde* und *heiße Diskussion* (vgl. *ibid.*, 207).

¹⁹⁵ Den ‚umgedrehten Weg‘ geht Bahns, welcher keine genuine Übungstypologie für Kollokationen als Sonderfeld entwirft, sondern anhand der zu schulenden Kompetenzen (z. B. Gesprächsfähigkeit und Hörverstehen) diese auf gängige Übungstypologien im Präsenzunterricht überträgt (1997, 135-165).

Dezidierte ‚Einübungs-Übungen‘ erfordern eine mittelbare Resonanz des Lehrenden. Davon stellen auch die von Reder postulierten „Transformationsübungen“ keine Ausnahme dar (ibid., 212). Wortbildungsübungen erfüllen so unter anderem die Funktion, „Registerunterschiede des Wortgebrauchs“ im Grenzbereich zwischen Oralität und Literalität aufzudecken oder das „Experimentieren mit der Sprache“ zu fördern, indem bspw. Komposita wie *Schulbesuch* auf die Kollokation *die Schule besuchen* transferiert (ibid., 213) oder Verben in Funktionsverbgefüge umformuliert werden. ‚Experimentieren‘ mit der Lexik der Zielsprache kann in fortgeschrittenen Erwerbskontexten zum Alltag gerieren, wenn Lernende der Zielgruppe (vgl. Kapitel 2) etwa in Sprachnotstandssituationen geraten. Das Konzept von Registerunterschieden im intersprachlichen Vergleich hingegen sollte in der Regel bereits bekannt sein, weshalb eine Sensibilisierung nicht notwendig scheint. Derlei Übungen zeigen jedoch, dass die visuelle Verknüpfung semantischer Verträglichkeiten mit grammatischen und morphologischen Kategorien wie Funktionsverbgefügen oder Wortbildungsstrukturen den Erwerb begünstigt. Auch hier steht die Unterscheidung zwischen freien und determinierten Wortverbindungen im Mittelpunkt. Ein Beispiel anhand der Basen *Gefängnis* und *Schule* verdeutlicht die daraus zu ziehenden didaktischen Konsequenzen:

	<i>Gefängnis</i>	<i>Schule</i>
(mögliche) Ko-Kreationen im Funktionsverbgefüge zum <i>Gefängnis/zur Schule...</i>	<i>gehen, fahren, schleichen, eilen, rennen,...</i>	<i>gehen, fahren, schleichen, eilen, rennen,...</i>
Kollokationen mit <i>im/die</i>	<i>(ein)sitzen</i>	<i>besuchen</i>

Tab. 23: Ko-Kreationen und Kollokationspartner für *Gefängnis* und *Schule*

Eine mögliche Konter-Kreation wäre demnach *in der Schule einsitzen* (unterstützt vom gebräuchlicheren, hier jedoch aufgrund seiner reflexiven Subjektbeziehungen ausgesparten *in der Schule eingesperrt sein*). Dem hingegen ist die Wendung *das Gefängnis besuchen* semantisch verträglich, erzeugt dabei aber ein gänzlich differentes, nun mehr temporäres Bild qua der zugrundeliegenden Konzepte.

Aufgrund der ähnlichen Formkonzepte weist Reder (ibid., 217) beim Übergang auf das für Fortgeschrittene wesentlichere ‚Anwenden‘ (Phase 3) darauf hin, dass für die Herstellung kommunikativer Interaktionen die vermittelten Inhalte in den Vordergrund rücken. „[A]ktives Sprachhandeln“ (ibid. 216) und die Verbalisierung von „Gedanken und

Sprechabsichten“ (ibid. 217) werden von MuttersprachlerInnen unbewusst mit dem ‚Werkzeugarsenal‘ verschiedener kollokationärer Verbindungen ausgedrückt. Reders Aufgaben ermöglichen für den Bereich des fortgeschrittenen Lernens in Immersionskontexten so zwar keine produktiven Anschlussmöglichkeiten. Sie bestätigen jedoch die Abkehr von der didaktischen Instrumentalisierung bereits skizzierter Typologien für derlei Lernumgebungen. Es spricht so wenig gegen eine konzeptionskriterielle Karteienstruktur, die die semantisch logische Verknüpfung von Funktionsverbgefügen mit Ableitungen, Kollokationen und/oder umgekehrt gestattet.

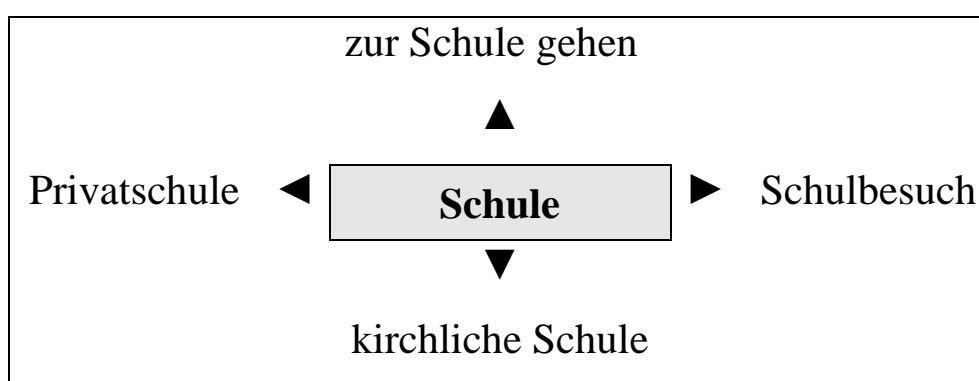


Abb. 10: Vernetzung einer Basis mit Kollokator, Funktionsverbgefüge und Komposita

Die daraus folgenden konzeptionellen Schlüsse werden im Anschlusskapitel 5.5.2.4 erörtert. Der didaktische Mehrwert der expliziten Verknüpfung bestimmter Wortbildungsparadigmen und grammatischer Gefüge mit ‚echten‘ Kollokationen (vgl. hierzu Quasthoffs Eintrag zur kollokationären Basis *Schule*: 2011, 388) wird deutlich, wenn man die den Kollokationen nahe stehenden Kombinationsformen gegenüberstellt. In der Terminologie Hausmanns sind dies – wie ausgeführt und entsprechend problematisiert – Ko-Kreationen, Konter-Kreationen und Phraseologismen (1984, 399). Für diese ist eine direkte Verbindungsableitung im personalisierten Wörterbuch nicht zu empfehlen, da eine Verwechslung mit den assoziativen Grundüberlegungen für die Aufnahme von Inhaltsfeldern (vgl. Kapitel 5.5.1) bzw. im Fall von Konter-Kreationen Okkasionalismen (Kapitel 5.3) zu befürchten ist. Der Kontrast didaktisch relevanter Kollokationen zu Ko-Kreationen und Phraseologismen kann abschließend anhand des Basis-Beispiels *Vogel* aufgezeigt werden.

Während *zwitschern* (in nonfigurativer Verwendung) nur in Komposition mit der besagten Basis möglich, ergo ein Modellbeispiel für feste Kollokationen ist, fordert die

freie Verknüpfung von *Vogel* und *zähmen* oder *dressieren* aufgrund der illokutionären/perlokutionären Aufladung andere Erwerbsstrukturen. Dies belegt deren Abwesenheit in Quasthoffs Kollokationswörterbuch (2011, 503) und konterkariert die semantische, auf fortgeschrittene Lernende appliziert auch fachsprachliche Inhaltstextualisierung. Frame und Inhalt fundieren die Sprechabsicht, sind daher semantisch verträglich und werden dennoch nicht als Kollokationen, sondern als freie Verbindungen aufgefasst. Eine tunesische Biochemikerin, die in Lübeck praktiziert und neben ihrem Beruf dem Faible der Taubenzüchtere nachgeht, würde Lexeme wie *dressieren* qua ihres Vorwissens als Fachtermini analog zu *Heimatschlag* oder *Heimfindevermögen* auffassen – so die Motivation besteht, die zielsprachliche Bedeutung zu taxieren. Kollokationäre Interessen fänden in einem solchen Fall nicht statt, bzw. könnten aufgrund des inhärenten Vorwissens anhand proklamierter alternativer Erwerbsstrukturen ins personalisierte Wörterbuch eingetragen werden (z. B. durch ein Inhaltsfeld und/oder auf der Varietätsebene der Fachsprachen).

Phraseologismen wie *Er hat mal wieder den Vogel abgeschossen* (unter Verwendung des Syntagmas *den Vogel abschießen* ~ ‚einen bemerkenswerten Erfolg/(oder ironisierend) Misserfolg erzielen‘) verwenden identische grammatische und morphologische Kategorien, verweisen jedoch auf eine idiomatizitäre Drittbedeutung und müssen dementsprechend gesondert strukturiert im personalisierten Wörterbuch auftreten (vgl. Kapitel 5.4). Zudem verfügt *zwitschern* über eine weitere (standardsprachliche) polyseme Aufladung mit der Bedeutung *ausplaudern, etwas verraten*. Die so zu Tage tretende polyseme Lesart indiziert deren Verortung im Bereich der Synonyme (vgl. Kapitel 5.2).

5.5.2.4 Der Eintrag von Kollokationen ins personalisierte Wörterbuch

Im vorangegangenen Kapitel wurde gezeigt, dass der Übergang vom Erkennen zum Produzieren von kollokationären Kombinationen in Selbstlernkontexten anderen Determinationsfaktoren unterworfen ist als im Präsenzunterricht. Unter den Schlagwörtern ‚sprachlicher Teilhabe‘, ‚kommunikativer Partizipation‘ oder ‚Lenkung von Sprechabsichten‘ lässt sich begründen, dass auch Funktionsverbgefüge und Wortbildungen mit ‚puren‘ Kollokationen verknüpft gehören, da sie die mental-semantische Vernetzung in sprechsprachlichen Kontaktsituationen repräsentieren. Im

Widerklang dazu suggerieren an Typologien orientierte Ordnungsschemata eine sprachlich saubere Trennung der einzelnen Subtypen, die MuttersprachlerInnen in aller Regel selbst nicht geläufig ist. Aus diesem Grundgedanken resultiert das in Abb. 10 skizzierte Exempel anhand der Basis *Schule*. Dem so bezeichneten Mittelweg im Kontrast zur assoziativeren Ordnungsgestalt von Inhaltsfeldern wurde durch die Aussparung freier Wortkombinationen (,Ko-Kreationen‘), „kreativ gebildet[er,] regeldurchbrechende[r]“ ,Konter-Kreationen‘ und fester Wendungen entsprochen (Hausmann 1984, 399). Personalisierte Wörterbücher sollen Lernende dazu anregen, metasprachlich die Vernetzung einzelner Semträger zwischen Varietäten und Wortrelationen vorzunehmen. Die Zielsprache dient hierbei ganz natürlich als Referenz und fordert dem personalisierten Wörterbuch eine strukturgetreue Abbildung derselben als Entität ab. In den tutorischen Zusatzinformationen muss sensibel darauf hingewiesen werden, weshalb bestimmte Verbindungen mit einer Basis x möglich sind, andere hingegen unter Zugriff auf alternative Ordnungsschemata eingespeichert werden können (vgl. hierzu Kapitel 3.6).

Immersion und Interferenz markieren nun jene Stichworte, die zur Auflösung des Spannungsfeldes zwischen den wenigen ,puren‘ Kollokationen (im Sinne absoluter semantischer Unverträglichkeit bei Austausch des Kollokators x mit der Basis y) und dem von Reder beschriebenen Kontinuum beitragen. Durch die permanente sprachliche Immersion einerseits und den fortgeschrittenen Status der Lernenden andererseits lässt sich festhalten, dass Kollokationen (als Phase 1 des kollokationsdidaktischen Dreischritts: ,Erkennen‘) aufgrund des bereits aufgebauten Zielsprachenwissens im Gegensatz zum Anfangserwerb leichter erkannt/diskriminiert werden. Bezogen auf den Wortschatzerwerb ist so anzunehmen, dass Basen des Grundwortschatzes (wie *Vogel*) problemlos(er) erkannt und in Sprachkontaktsituationen deren entsprechende Kollokatoren (wie *zwitschern/tuschilpen*) als Teil des passiven oder potentiellen Wortschatzes verstanden werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Dies gilt verstärkt für bis dahin unbekannte Formulierungsroutinen wie *Aufsehen erregen* (vgl. Quasthoff 2011, 49) oder *eine Erkältung *erhalten/bekommen* (vgl. Bußmann 2002, 674). ,Verstanden‘ meint hier einen relativen verstehensprozessualen Akt. Eingeordnet zwischen dem aktiven und passiven Wortschatz existiert eine nicht irrelevante Zahl potentiell verfügbarer Lexeme, die kontextuell anhand produktiver Vorkenntnisse (hier: durch Kenntnis der Basen und

einschlägiger Umgebungsvariablen) rezeptiv entschlüsselt werden (vgl. Klippel 1995, 102). Ohne das Verb *zwitschern* isoliert zu erkennen, ist dennoch ein Verstehen der kollokationären Verbindung *Die Vögel zwitschern heute laut* möglich – bzw. der sprechakttheoretischen kommunikativen Absicht (hier in einem Deklarativsatz). Auch im fortgeschrittenen Erwerb erkennen Lernende solcherlei Lexeme häufig nicht isoliert (z. B. *brauen*), schließen in Kombination mit der Basis (*Bier*) qua ihres potentiellen lexikalischen Vorwissens jedoch auf mitunter gebräuchlichere Ableitungen (wie *Brauerei*). Alternative Beispiele wie *Nase rümpfen* mögen zeigen, dass ähnliche Ableitungsdualismen in einer Vielzahl anderer Fälle nicht gegeben sind. Daraus schlussfolgert jedoch nicht die Konsequenz, potentielles Vorwissen nicht entsprechend zu verknüpfen.

Möchte man nun aufgrund individueller Interessenslagen Signifikat und Signifikant der isoliert unbekanntes Zeichenkette fixieren, ist hierfür die Phase des ‚Erkennens‘ inhärent voraussetzbar. Durch die permanente Immersion wird gleichsam die rezeptive Beachtung lexikalischer Lücken erleichtert. Integraler Bestandteil der Entschlüsselung in Anlehnung an die didaktischen Applizierungsresultate in Kapitel 5.4 (Phraseologismen) ist nun eine konträre Schablone zum Äquivalent in der Ausgangssprache. Sie öffnet abseits syntaktischer, kollokationärer und semantischer Divergenzen die ‚kommunikative Nutzungsspanne‘ und damit erst die persönliche Relevanz einer diskriminierten Kombination. Produzierte Interferenzfehler sind Punkte des Unbekannten. Miss- oder nicht Verstandenes kann parallel leichter metasprachlichen Formaspekten zugeordnet werden, da das dafür notwendige Vorverständnis aus Erst-, Zweit- und/oder Fremdsprachenerwerb die hier proklamierte Zielgruppe erst charakterisiert.

Ein dezidierter Kollokationseintrag hat nicht das erklärte Ziel, alle möglichen Verknüpfungen einer Basis offenzulegen. Durch die lernerzentrische Ausrichtung rücken jene Lexeme *als* Kollokationen in Relevanzrang, die als solche unerkant bleiben (oder blieben) bzw. in der Sprachproduktion aufgrund semantischer Unverträglichkeiten auf Missverständnis stoßen/stießen. Die jeweilige Muttersprache bedingt zwar, welche Lexeme im Einzelnen einer genaueren kollokationsdidaktischen Auffächerung bedürfen. Da nun jedoch entsprechendes metasprachliches Wissen vorausgesetzt werden darf, spielt – wie erwähnt – das ‚Erkennen‘ selbst eine untergeordnete Rolle.

Ein Beispiel hierfür bildet die Basis *Nase*, wobei nachfolgend ein deutschlernender Fortgeschrittener mit Chinesisch als Muttersprache ohne Vorkenntnisse einer anderen westgermanischen Sprache als L2 angenommen wird. Quasthoff (2011, 314) nennt wortartübergreifend 47 gängige Kollokatoren für besagte Basis. Man darf in Anschluss an muttersprachliche Kompetenzen postulieren, dass nur in Ausnahmefällen alle Kombinationstypen in Relevanzrang für den chinesischen Lernenden treten werden. Neben der individuellen Bedeutsamkeit, auf die sich die meisten bisherigen Ausführungen stützten, und für die die Wendung *künstliche Nase* in Abwesenheit eines Faibles für plastische Chirurgie als Exempel gelten darf, spielen nun der Interferenz geschuldete Ableitungen eine entscheidende Rolle für die Notwendigkeit einer dauerhaften Memorierung bestimmter Wendungen. Während eine englischsprachige Deutschlerin aufgrund der relativen Nähe von *Nase/nose* und *Blut/blood* in aller Regel nicht zu wissen braucht, dass die beiden Wörter kombiniert als Kollokationen bezeichnet werden, ist eben dieses Wissen für den chinesischen Lernenden des Beispiels zentral. Das Verb *bluten* lässt sich im Chinesischen nur anhand einer Verbalphrase übersetzen, z. B. 流血 [liú xiě] (wörtlich: *Blut ausfließen*). Obwohl *fließen* auch im Deutschen eine Verbindung mit *Blut* eingehen kann, bestehen semantische Differenzen, die sich aus der Parallelität der möglichen Verbalphrasen im Deutschen zum abgeleiteten Verb *bluten* ergeben, welches so in der chinesischen Sprache nicht vorliegt. Aus diesem komparativen Gefüge können Interferenzfehler resultieren.¹⁹⁶

Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass Fehlertypen dieser Art tendenziell im institutionalisierten Unterricht zu erwarten sind, nicht von Fortgeschrittenen. Fest zu halten bleibt jedoch, dass im Kontinuum von Nähe und Distanz semantischer

¹⁹⁶ Umgedrehte Beispiele – Fälle also, in denen chinesische Ausdrücke aus den geschilderten kollokationären Gründen zu ‚falschen‘ Verbindungen in der Ausgangssprache führen können – stehen germanophonen SprecherInnen natürlicherweise leichter ins Auge. Auf sie soll im Folgenden soweit wie möglich verzichtet werden, da die Fremdperspektive auf potentielle Probleme in einer Fremdsprache, die die Muttersprache der Zielgruppe darstellt, in diesem Kontext bedeutsamer ist. Ein Beispiel bietet jedoch 长鼻子 [chángbízi] (wörtlich: *lange Nase*). Das Stereotyp referiert auf alle dem westlichen Kulturkreis zugehörigen Weißen und bedient sich der als hervorstechend lang oder groß wahrgenommenen Nasen als Synekdoche. (Ein analoges Äquivalent bietet das ebenso rassistisch konnotierte Schmähwort *Schlitzauge*.) Abseits dieser Klischees könnte die chinesische LE bei deutschen Lernenden des Chinesischen Missverstehen auf Basis der Redewendung *jemandem eine lange Nase machen* hervorrufen, die figurativ die Bedeutung „ihn schadenfroh auslachen, verspotten [...]“ etc. transportiert (Wahrig 2005, 909). Abseits dieser physiognomischen Exempel veranschaulicht auch 吃醋 [chīcù] (wörtlich: *Essig essen*) das geschilderte Interferenzproblem, da die chinesische Komposition figurativ die abgeleitete Bedeutung *eifersüchtig sein* in sich trägt. Das Wort für *Essigbehälter* (醋坛子 [cùtánzi]) greift auf dasselbe Idiom zurück und bezeichnet eifersüchtige Männer und Frauen.

(Un-)Verträglichkeiten im fremdsprachlichen Erwerb Fallstricke vorhanden sind, die nicht alleine auf Grundlage einzelsprachlicher Betrachtungen der Zielsprache antizipiert werden können. Diesem Konflikt hat ein personalisiertes Wörterbuch gerade im Bereich von Kollokationen insofern entgegenzutreten, als dass die kognitive Vernetzung an bereits gefestigtes lexikalisches Wissen angeboten werden muss. Dies bietet erleichternde Knoten- und Anknüpfungspunkte zu LE des individuellen Erweiterungswortschatzes. Neben einer direkten (wenngleich fakultativen) Nennung ausgangssprachlicher Äquivalente/innersemantischer Abweichungen zählen dazu Wortbildungsarten, die über die strikten Beschreibungsmechanismen einzelsprachlich bewerteter Kollokationen hinausgehen. Lässt man sprachtypologische Unterscheidungen zwischen flektierenden und isolierenden Klassen außer Acht, betrifft dies im Chinesischen etwa 流鼻血 [liú bíxiě], das synchron zum Deutschen *Nasenbluten/die Nase blutet* interpretiert werden kann.¹⁹⁷ Stützt dies die Memorierung, spricht nichts gegen eine entsprechende Speicherung innerhalb kollokationärer Paradigmen, insofern das Kompositum (hier z. B. aufgrund der sprachlichen Nähe) keines Eintrags *als* Kompositum bedarf.

Die Konzeptionsstruktur personalisierter Wörterbücher muss daher sogleich die (zum Teil) strikten syntaktischen Restriktionen kollokationärer Verbindungen abzubilden vermögen, als auch semantische Bezüge, die an das Vorwissen der individuell Lernenden appellieren. Mehr als bei den meisten anderen Wortrelationstypen unterscheidet sich daher der Eintrag der (womöglich bereits bekannten) Basis mit den vorgenommenen Vernetzungen zu möglichen Kombinationen und Ableitungen. Unter Berücksichtigung daraus resultierender fakultativer Zusatzinformationen schlage ich daher zwei unterschiedliche Möglichkeiten der Kollokationsabbildung im personalisierten Wörterbuch vor. Erstere lässt sich als induktiv-syntaktische Methode beschreiben, die zweite als deduktiv-assoziative.

(1) Induktiv-syntaktische Methode der Kollokationsauffächerung in personalisierten Wörterbüchern: Das Vorgehen orientiert sich an der lexikographischen Gestaltungspraxis neuerer Kollokationswörterbücher wie Quasthoff 2011 (vgl. Kapitel 5.5.2.1). Während Quasthoff die konkrete Wortart der Basis als überlagerndes Ordnungskriterium verortet,

¹⁹⁷ Wörtlich übertragen setzt sich die chinesische LE aus den folgenden Einzelbedeutungen zusammen: 流 (*fließen*), 鼻 (*Nase/Nasen*), 血 (*Blut*).

die in einem zweiten Schritt kasusredigiert semantischen Einzelfällen zugeführt wird, kann m.E. im fortgeschrittenen Erwerb auf eine solche Klassifizierung verzichtet werden. Dies mag an der lexikalischen Perspektive dieser Arbeit liegen, die in der Regel neue Wörter als (teils neue) Konzepte zur Versprachlichung von Welt begreift und im Falle kollokationärer Verbindungen von diesem Prinzip abrücken muss. Gleichsam bedarf es aus autodidaktischer Sicht einer gewissen Vorleistung, um z. B. die Kontamination *Kripo* überhaupt mit den LE *hiesig* und *örtlich* semantisch zu verknüpfen, ohne zugleich deren primäre Verwendung im Akkusativ zu vermitteln (vgl. *ibid.*, 260). Zugleich spielt im fortgeschrittenen Erwerb die Zuordnung der verwendeten Wortart eine sekundäre Rolle.¹⁹⁸

Somit nimmt sich die Einspeisung eines Kollokators (oder mehrerer) vergleichsweise simpel aus. Betroffen sind Verbindungen des Typus *rümpfen* und *Nase* – ergo solcher Kollokationsbeziehungen, deren Nähe aufgrund absoluter semantischer Verträglichkeiten bestimmt werden kann. Kollokationen wie *kommerziell* und *Produktion* fallen aufgrund der varietätssensiblen Struktur des hier konzeptionell durchdachten personalisierten Wörterbuchs eher in die Sparte der Fachsprache.¹⁹⁹ Zu schließende Problemfelder im Grenzbereich zwischen Lexik und Syntax dürften individuell Lernenden ins Auge stechen, weshalb induktiv-syntaktisch vermerkte Kollokationspartner in der Regel einem Gefälle unterliegen, welches zwischen Grundwortschatzkenntnis der Basis (x) und dem als neu diskriminierten Kollokator changiert. Daher ist eine schematische Angliederung im Sinne $a, b \leftarrow x \rightarrow c, d$ am zweckdienlichsten, wobei zu analysieren bliebe, ob die Darstellung der syntaktischen Verortung eines Kollokators links oder rechts von der Basis einen didaktischen Mehrwert besitzt. Lexikalisch gewendet ließe sich bei einer solchen Vorgehensweise entgegensetzen, dass die Memorierung eines neu kennengelernten Konzepts in Verbindung zur häufig bekannten Basis im Vordergrund stehen sollte,

¹⁹⁸ Und tut sie es im Fall *Kripo* doch, so ist es Aufgabe des personalisierten Wörterbuchs, dem/der Lernenden eine Binnenklassifizierung als Kompositum ans Herz zu legen.

¹⁹⁹ Ausgangssprachliche Unschärfen, wie sie am Beispiel *Nasenbluten* für chinesische MuttersprachlerInnen proklamiert wurden, werden dadurch nicht ausgeklammert, sondern als deduktiv-semantischer Sonderfall in (2) thematisiert. Viele Ausgangs-, Zweit- und L2-Sprachen, deren sprachfamiliäre Beziehungen zur Zielsprache näher sind, machen es abseits solcher Sonderfälle unwahrscheinlich, dass eine LE wie *Nasenbluten* überhaupt als Kollokation oder kollokationär auffälliges Problem wahrgenommen wird. Die Aufsplitterung im personalisierten Wörterbuch trägt diesem Geflecht unterschiedlicher mutter- und fremdsprachlicher Vorkenntnisse Rechnung. Eine LE bzw. deren Kollokatoren können daher abhängig von jenen unterschiedlichen Vorkenntnissen mal als großes Problem, manchmal gar nicht in Erscheinung treten.

während die syntaktische Anordnung im fortgeschrittenen Erwerb tendenziell weniger problematisch ist. In den nachstehenden prototypischen Fallbeispielen (vgl. Tab. 24) wird zu Gunsten einer besseren Veranschaulichung jedoch eine Unterscheidung zwischen linkem und rechtem Kollokationspartner vorgenommen. Teile der dabei verwendeten Beispiele entstammen dem Wortschatzportal der Universität Leipzig, welches eine entsprechende Unterscheidung vornimmt (vgl. hierzu auch Beispiele der deduktiv-semantischen Methode).²⁰⁰ Verzichtet wurde auf das Hinzufügen eines exemplarischen ausgangssprachlichen Äquivalents, welches wie ausgeführt generell als fakultativ zu betrachten ist, weil die konkreten Problemstellungen einer neu kennengelernten LE von den jeweiligen Ausgangssprachen abhängig sind. Gleichsam lautet die These, dass induktiv-syntaktische Kollokationen im fortgeschrittenen Wortschatzerwerb seltener aufgrund der Ausgangssprache Probleme der Decodierung und Memorierung aufweisen, als deduktiv-semantische.

Exemplarische Kollokationsverknüpfungen nach der induktiv-syntaktischen Methode		
linker Nachbar	Basis	rechter Nachbar
<i>psychedelisch, handgemacht</i>	<i>Rockmusik</i>	<i>verschreiben</i>
<i>verstopft, triefen</i>	<i>Nase</i>	<i>rümpfen, schnäuzen</i>
<i>weihnachtlich, andächtig</i>	<i>Stille</i>	<i>lauschen</i>

Tab. 24: Kollokationsverknüpfung im personalisierten Wörterbuch (induktiv-syntaktische Methode)

Diese Methode funktioniert nur insofern keine interferentiellen Überschneidungen als Punkte des Unbekannten die Relevanz der LE fundieren. Ist dies der Fall, können Lernende aufgrund ihres L1-Wissens die lexikalische Problemstellung als solche erfassen. Hier tritt die deduktiv-semantische Methode auf den Plan.

(2) Deduktiv-semantische Methode der Kollokationsauffächerung in personalisierten Wörterbüchern: Credo dieser Vorgehensart ist die semantische Entschlüsselung solcher lexikalischen Überschneidungen, die aus der Diskrepanz zwischen Erst- und Zielsprache

²⁰⁰ Vgl. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (Stand: 01.05.2018).

resultieren. Niemand als Lernende der Zielgruppe selbst (vgl. Kapitel 2.4) wissen besser zu entscheiden, welche Form der Speicherung im konkreten Einzelfall hilfreicher ist.

Von besonderer Bedeutsamkeit sind daher tutorische Zusatzinformationen, um die auf LernerInnenvariablen zugeschnittenen Konzeptionsideale transparent zu machen. Aus diesem Grund entbehren Kollokationen – ohne Veranschlagung zweier komparativ herangezogener Sprachen – allgemeingültiger Beispiele. Stammen Ausgangs- und Zielsprache aus entfernten sprachfamiliären Zweigen, helfen Komposita und Funktionsverbgefüge nach dem in Abb. 10 gezeigten Vorbild produktiv beim Aufbau eines Erweiterungswortschatzes weiter.²⁰¹ Komparative Dissonanzen bringen es mit sich, dass neben dem individuellen, präferenzgeleiteten Vorwissen der Lernenden auch abweichende Kulturkonzepte oder Unterschiede im Sprachbau zwischen Erst- und Zielsprache semantische Missverständnisse zu evozieren vermögen. Da dies zugleich Kollokationsbasen betrifft, die isoliert bereits im Grundwortschatz erworben wurden, kann die parallele Verknüpfung mit idiomatischen Wendungen oder morphosyntaktischen Auffälligkeiten im direkten Sprachvergleich die mentale Vernetzung eines Begriffs aufzeigen. Eine Auflösung der klaren Trennung zwischen Kollokationen und Phraseologismen jedoch wurde im personalisierten Wörterbuch an entsprechenden Stellen bislang abgelehnt. Anhand des Beispiels *den Vogel abschießen* im Vergleich zur Kookkurrenz ‚*zwitschern – Vogel*‘ wurde am Ende von Kapitel 5.5.2.3 etwa dafür plädiert, ersteres als Phraseologismus abzuspeichern, da die damit einhergehenden figurativen Elemente dort leichter transparent gemacht werden können. Umgekehrt wurde in Kapitel 5.4.3 dafür argumentiert, Lernende innerhalb einer didaktisch aufbereiteten Typologie von Phraseologismen (vgl. Tab. 19) per internem Link für die Sprachebene der Kollokationen zu sensibilisieren. In der Mehrzahl der Fälle ist dieses Vorgehen nach wie vor die didaktisch ‚sauberste‘ Lösung. Gleichsam bringt es die komplexe Sprachwirklichkeit mit sich, dass es zu Grenzfällen kommt, in denen eine Auflösung dieses Prinzips ratsamer erscheint. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Ziel- und Ausgangssprache zwei ähnlich anmutende Scheinäquivalente in ihrem Wortschatz haben, die zu Interferenzfehlern führen können und damit jene Diskrepanz bedingen, auf die im Fall der deduktiv-semantischen Methode einleitend verwiesen wurde.

²⁰¹ Liegen distanzärmere Ausgangs- und Zielsprachen vor, so könnte – wie mehrfach angerissen – die Speicherung desselben Kollokators/derselben Basis sinnvoller induktiv-semantisch oder ggf. innerhalb einer ganz anderen Sprachebene (vgl. Kapitel 3.6) verwirklicht werden.

Um Konsequenzen für die Abspeicherung im personalisierten Wörterbuch aufzuzeigen, wird nachfolgend ein konkretes Beispielkaleidoskop herangezogen. Gewählt wird dafür die Basis *Mond* in der Kernverwendung *Trabant der Erde*, als Ausgangssprache fungiert das moderne Standardchinesisch. Gezeigt werden Überschneidungen auf kollokationärer, kompositorischer und idiomatischer Basis. Abb. 11 veranschaulicht abschließend die Verknüpfung der besagten Sprachebenen innerhalb eines deduktiv-semantischen Modells.

Nach der morphologischen Sprachtypologie wird das moderne Standardchinesisch der Familie der isolierenden Sprachen zugerechnet. Zudem wird die Suche nach 1:1-Äquivalenzen zwischen Deutsch und Chinesisch auch durch die unterschiedliche Schriftsystematik erschwert, die aufbauend auf der isolierten Form der Schriftzeichen eine Unterscheidung zwischen Kompositabildungen, idiomatischen (syntaktischen) Wendungen und Kollokationen, wie sie im Deutschen vorgenommen wird, unsinnig macht. Semantische Diskrepanzen bzw. der intrinsisch motivierte Wille, eben diese systematisch zu verzeichnen, begreifen und zu memorieren, machen das gewählte Beispiel für die deduktiv-semantische Methode reizvoll.

Für *Mond* existieren im Chinesischen *yuèqiú* (月球) und *yuèliàng* (月亮) als vergleichsweise nahe Synonyme. Dabei kann *yuè* (月) auch ohne Verbindung mit *qiú* (,Ball‘) und *liàng* (,hell‘) auf den Himmelskörper referieren. Methodisch wurde die Basis – wie bereits bei den induktiv-syntaktischen Beispielen – im Wortschatz-Portal der Universität Leipzig als Suchanfrage gestellt.²⁰² Daraufhin wurden die angebotenen deutschen Kookkurrenzen sowie beiderseitigen Nachbarn von *Mond* zusammen mit einer chinesischen Muttersprachlerin gezielt auf potentielle semantische Abweichungen zwischen den zwei Sprachen untersucht. Die nun folgenden ‚Problembeispiele‘ sind daher subjektiv gefärbt, besitzen jedoch keinen Stichprobencharakter, da die komplexen inner- und intersprachlichen Verknüpfungen, Überschneidungen und kulturdeterminierten Abweichungen bei Lernenden ebenfalls subjektiven Charakters sind. Dies gesagt sind die ausgewählten rechten und linken Kollokationspartner als zielsprachliche Kontrastfolie zu verstehen. Hochfrequent sind dabei *abnehmen* und

²⁰² Vgl. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (Stand: 01.05.2018).

zunehmen.²⁰³ Durch die hohe kulturelle Stellung des chinesischen Kalenders (auch ‚Bauernkalenders‘) sind die Scheinäquivalente im Chinesischen semantisch nicht vergleichbar. So existiert im Mandarin kein Konzept eines ‚abnehmenden‘, die beleuchtete Fläche sukzessive einbüßenden Mondes. Unabhängig vom Zeitpunkt der Mondphase ist die Rede von *cányuè* (残月), das als Phrase mit ‚kein Vollmond‘ übersetzt werden kann, in seine wörtlichen Einzelteile zerlegt jedoch die Zeichen für *Mond* und *cán* (‚etwas fehlt‘) enthält. Ähnlich und dementsprechend divergierend zur deutschsprachigen Bezeichnung wird der zunehmende Mond als *xīnyuè* (新月) bezeichnet. Das Erstglied *xīn* transportiert als Zeichen das Konzept *neu* – und kann (aufgrund der morphemunterscheidenden Gestalt der chinesischen Zeichen) zusammen genommen sowohl als Kompositum *Neumond* als auch als ‚Kookkurrenzpaar‘ *neuer Mond* übersetzt werden.²⁰⁴

Dies belegt, dass mit der systematischen Voreinstellung ‚Kollokation‘ im personalisierten Wörterbuch alleine nichts gesagt ist, wenn man versucht, Konzeptionskriterien für SprachnutzerInnen aller Kulturkreise und losgelöst von individuellen, das Vorwissen bestimmenden Präferenzen aufzufangen. Um über syntaktische Parameter hinausreichende interkulturelle und semantische Divergenzen offenzulegen, bedarf es eines (optionalen) direkten Verweises auf das ausgangssprachliche Gegenstück, damit Scheinäquivalenzen und hohe Überschneidungsgrade auf Grundlage des muttersprachlichen Vorwissens der Lernenden ohne Umwege markiert werden können.

Ähnliches gilt sodann auch für (in diesem Fall) chinesische Phraseologismen, die auf deutsche Scheinpendants treffen. Diese Kontrastfolie weiter verwendend betrifft dies bspw. die häufige Kookkurrenz der LE *Mond* und *hinter/hinterm*, die sich aus dem Phraseologismus *hinter/-m (dem) Mond leben* ergibt. Nun steht im Mandarin eine

²⁰³ Der Darstellungsart des Korpus ist es geschuldet, dass partizipialische Ableitungen sowie Groß- und Kleinschreibungen (durch Satzanfänge und Eigennamen wie *Abnehmender Mond*) nicht als ein Sem, sondern separat gelistet werden (vgl. Suchabfrage *Mond* auf <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>, Stand: 01.05.2018).

²⁰⁴ Neben diesen LE kennt das Hochchinesische zudem *shàngxiányuè* (上弦月) und *xiàxiányuè* (下弦月). Sie lösen die konzeptionelle Diskrepanz jedoch nicht auf, sondern verweisen konkret auf den 7./8. bzw. 22./23. jeden Monats, wenn der Mond genau zur Hälfte von der Sonne beschienen wird und sich als Halbkreis am Firmament abzeichnet. (*Halbmond* bezeichnet im Deutschen eben diesen Zustand nicht, sondern die astronomisch genauere Sichelform, auf die umgangssprachlich als Halbmond referiert wird.) Auch dies belegt die kulturelle Verwobenheit des Hochchinesischen mit dem Mondzyklus.

ähnliche Wendung zur Verfügung: *yǔshì géjué* (与世隔绝) – ‚von der Welt abgeschottet/isoliert leben‘. Dabei transferieren *gé* (wörtlich: *abspalten, abtrennen, separieren*) und *jué* (wörtlich: *abschneiden, unterbrechen, abbrechen*) zusammengesetzt eine additive, für das Chinesische typische ‚Drittbedeutung‘. Sie können gleichsam jedoch isoliert sowohl adjektivisch als auch verbal gebraucht werden. Dies jedoch macht die intersprachliche semantische Unterscheidung nur aus Sicht germanophoner SprecherInnen kompliziert, nicht aus chinesischer. Aus dieser Perspektive fällt eher die semantische Nähe der Idiome auf, die im Grunde auf denselben Bildspender verweisen. Sie würden aus phraseodidaktischer Sicht (vgl. Kapitel 5.4.3, Tab. 19) beide zum Subtyp der festen Phrasen innerhalb ganzer Sätze zählen, da die Metapher transparent ist. Durch jene Ähnlichkeit der Bildspender steht so die Frage im Raum, ob es sich um einen ausreichenden Grenzfall handelt, als dass es didaktisch angemessener wäre, die Speicherung innerhalb eines deduktiv-semantischen Kollokationsgeflechts anzubieten. Ein solches Vorgehen würde die Vernetzung einer Basis mit Kollokator, Funktionsverbgefüge und Kompositum nach Vorbild von Abb. 10 (Kapitel 5.5.2.3) erweitern und ggf. verkomplizieren. Ziel tutorischer Zusatzinformationen muss es daher sein, auf eben diese Grenzfälle hinzudeuten und die Entscheidung in letzter Instanz den Lernenden zu überlassen. Grund hierfür ist, dass erstens die semantische Diskrepanz leichter auf Basis tiefer ausgangssprachlicher Kenntnisse aufgelöst werden kann, während zweitens die syntaktische Komplexität aus LernerInnenperspektive das kleinere Problem darstellt.

Bei den rechten Nachbarn für Mond sticht mit *verdecken* wiederum ein besonders analoges Beispiel zu den chinesischen Pendants hervor: *zhē zhù* 遮住. Während das Symbol für *zhē* isoliert *verstecken* repräsentiert, tritt *zhù* in diesem Fall als Komplement nach dem Verb-Morphem *zhē* auf, woraufhin seine isolierten Bedeutungen verblassen. Betrachtet man das gesamte semantische – und konkret: kollokationäre – Verästelungsgefüge für die Basis *Mond* im Deutschen, würden fortgeschrittene Lernende im hier gewählten Beispiel tendenziell auf keine Verständigungsprobleme stoßen. *Verstecken* wäre (wenn überhaupt) explizit als Kollokation relevant und bedürfte daher einer induktiv-syntaktischen Abspeicherung. Während in diesem Fall der Überschneidungsgrad auf semantischer Ebene unproblematisch ist, verhält es sich beim Lexem *Mondgesicht* diametral anders. Es wird im *Neuen Deutsch-Chinesischen*

Wörterbuch 新德汉词典 (2000, 798)²⁰⁵ unterhalb des Stichwortes *Mondgebirge* in zwei Verwendungsweisen übersetzt:

- (1) Mondgesicht (Referenzobjekt *Gesicht*) → 胖胖的圆脸 *pàngpàng de yuánliǎn*
- (2) Mondgesicht (als Person, Synekdoche) → [谑]圆脸人 [*nuè*] *yuánliǎn rén*

Die Zeichen für *pàng pàng* (,fett‘, ,dick‘) und *yuán* (,rund‘) transportieren jenes negativ konnotierte Assoziationspotential, das im Sinne des westlichen Schönheitsideals mitunter als *Mondgesicht* bezeichnet wird. Kulturbedingt verhält es sich zu dem chinesischen Scheinpendant völlig konträr: *miàn ruò mǎnyuè* 面若满月. Wörtlich übersetzt lautet die Phrase *Gesicht wie (der) Vollmond*, greift kompositorisch ergo auf denselben Bildspender zurück, diesen nun jedoch kulturell bedingt ins Positive kehrend.

In vielen Sprachen, die eine nähere sprachfamiliäre Bindung zum heutigen Deutsch besitzen, werden derlei semantische Nuancen als Kollokationen niemals in Relevanzrang treten. Es muss daher fraglich bleiben, ob es vermessen ist, ein personalisiertes Wörterbuch für alle ausgangssprachlichen Dependenz zum Deutschen so zu kreieren, dass sowohl das Vorwissen der Lernenden im Sinne Meliefs (et al. 1995, 5) aktiviert, als auch die zielsprachliche semantische wie syntaktische Akkuratessse beibehalten wird. Die innerhalb des letzten Beispiels aufgeworfene Konfliktlinie wäre auf Basis der bisherigen Anordnung des personalisierten Wörterbuchs eher als Kompositum abzuspeichern, da die Einzelglieder intersprachlich eine konträre, exozentrische Drittbedeutung vermitteln. Die didaktischen Abwägungen decken sich mit den oben stehend für Phraseologismen postulierten Fragestellungen. Folgt man weiter dem Schluss, dass die Entscheidung, ob eine LE als Kompositum oder innerhalb einer kollokationären Beziehung die Memorierung besser fördert, in die Hand der Lernenden gegeben werden sollte, könnte eine Vernetzung der Basis *Mond* mit den hier beleuchteten chinesisch-deutschen Beispielen wie folgt aussehen:

²⁰⁵ Wie in Kapitel 5.2.3 im Kontext eines Synonymbeispiels ausgeführt, gliedert sich das Wörterbuch semasiologisch-alphabetisch. Ausgewählt werden solitäre Stichworteinträge, in diesem Fall *Mond*, *Mondaufgang*, *Mondfähre*, *Mondgebirge* und *Mondjahr*. Während der Kernartikel für *Mond* in erster Linie Kookkurrenzen und Phraseologismen listet, werden bei den anderen nach alphabetischen Gesichtspunkten zusätzliche Kompositabildungen aufgeführt. Da das Grenzgraphem /f/ im solitären Eintrag *Mondfähre* in unmittelbarer Nähe zum Graphem /g/ liegt, findet sich dort als ‚Untereintrag‘ nunmehr alleine das Lemma *Mondfinsternis* (vgl. Neues Deutsch-Chinesisches Wörterbuch 2000, 798).

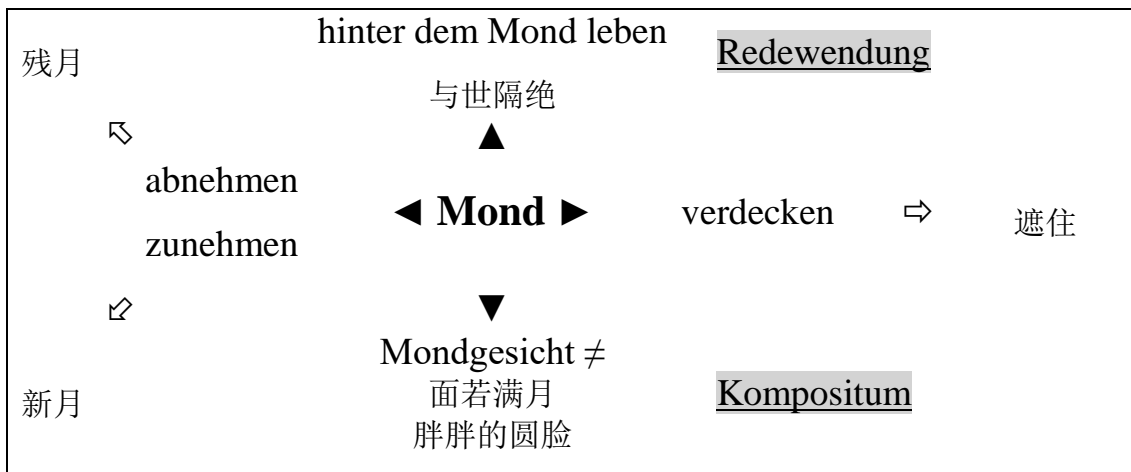


Abb. 11 Vernetzung einer Basis mit Kollokatoren, Idiom und Komposita inklusive Angaben in der Ausgangssprache (deduktiv-semantische Methode)

Auf der horizontalen Ebene symbolisieren die Pfeilstränge linke und rechte Kollokationspartner der Basis. Hinzu treten ausgangssprachliche Verweise, die bei *verdecken* (aufgrund des postulierten Fallbeispiels) verzichtbar wären, bei *abnehmen/zunehmen* in Ermangelung eines Äquivalents jedoch obligatorisch sind. Vertikal deuten die Pfeile auf zwei semantische Sonderprobleme hin, dabei die Möglichkeit eröffnend, programmintern Speicherungen auf Kompositabildungen und Idiome via Hyperlink herzustellen.

Lernende sind keine LexikographInnen. Das systematische Eintragen neu kennengelernter zielsprachlicher LE muss daher in einem schlüssigen Rahmen verlaufen, ein personalisiertes Wörterbuch also leicht zugänglich sein und kein metasprachliches Vorwissen voraussetzen. Während dies bei anderen Wortrelationstypen (und auch den anschließend betrachteten Varietätsebenen) als vernachlässigbar anzusehen ist, überreizt das Konfliktgefälle bei Kollokationen womöglich den Rahmen dessen, was ein lexikalisches Selbstlernprogramm zu leisten in der Lage ist. Die Frage tangiert fortgeschrittene Programmierstadien eines solchen personalisierten Wörterbuchs und muss hier offen bleiben. Es ist durchaus denkbar, entweder eine ausschließlich induktiv-syntaktische Einspeicherung zu fördern (und dies tutorisch kontrastierend zu erklären), als auch Kollokationen per se auszuklammern. Die hier gewählte Beispielbasis *Mond* zwischen dem Chinesischen und Deutschen heranziehend, bleibt zu hinterfragen, ob die Schlussfolgerung, wonach das ‚Erkennen‘ im Sinne Reders für die hier postulierte

Zielgruppe zweitrangig ist, haltbar bleibt. Dafür verantwortlich ist jedoch weniger die genuin (induktiv-)syntaktische Komplexität der exemplarischen Kollokationen, als vielmehr die Öffnung hin zu Grenzphänomenen wie Idiomen, Funktionsverbgefügen und Komposita, die deduktiv-semantic und über den Anschluss der gemeinsamen Basis eine parallele Verknüpfung ermöglichen. Dies wiederum liegt nicht zuletzt an der komparativen Akzentuierung, die in den entsprechenden Sprachebenen-Kapiteln nicht problematisiert wurde, da dort die Entschlüsselung einer LE als Dekonstruktion und/oder typologische Auffächerung eines (teils) neuen Konzepts im Zentrum steht. Wichtig im Rahmen dieser Arbeit ist der Hinweis darauf, dass potentielle Überschneidungen im fortgeschrittenen Erweiterungswortschatzerwerb in Relevanzrang treten können und so modifizierter Einspeicherungsmechanismus bedürften.

Die im Anschluss exemplarisch untersuchten Varietätsebenen der nationalen Standardvarietäten und Dialekte hingegen sind anderen Problembezirken unterworfen, die sich unter anderem auf die Verzahnung des bereits erworbenen Grund- und Erweiterungswortschatzes mit lexikalischen Varianten jenes Standards beziehen.

6. Exemplarische Erwartungswortschatzanteile auf Sprachvarietätsebene

Bausinger schreibt in seiner erstmals 1972 publizierten, populärwissenschaftlichen Monographie *Deutsch für Deutsche*:

Jeder von uns steht tagaus, tagein Vorgängen und Gegenständen gegenüber, die er sachlich nicht begreift und/oder sprachlich nicht zu fassen weiß. Natürlich gibt es auch jetzt noch den speziellen Typus dessen, der sich sprachlich überfordert, weil er Flausen im Kopf hat [...]. Aber der Banklehrling, der mir erzählte, sein Tanzstundenball sei mit einer ‚Mayonnaise‘ eingeleitet worden; die Frau, die zwei Redensarten zusammenzog, als sie sagte, als Lehrerin müsse man ‚viel Eselsgeld bezahlen‘; der sprachwissenschaftliche Professor, der in der Autowerkstatt sagt, ‚da am Dings‘ sei etwas nicht in Ordnung; [...] – all das sind keine Extremfälle, sondern Symptome dafür, daß keiner von uns sprachlich seine ganze Wirklichkeit zu bewältigen vermag. (Bausinger 1984, 48f)

Bausinger illustriert den hier behandelten Problembereich. In Kapitel 3.3.1 wurde der Umstand angedeutet, dass MuttersprachlerInnen über eine Vielzahl an Varietäten verfügen, zwischen denen sie zu wechseln vermögen. Dies bringt jedoch mit sich, dass gleichzeitig Lexeminventar, Phonetik, Syntaktik und auch sprachpragmatische und körpersprachliche Nuancierungen einer großen Anzahl weiterer Subsysteme SprecherInnen derselben Ausgangssprache, auf deren Sprachtiefenstruktur (vgl. Löffler 2003, 4f) die jeweiligen Subsysteme referieren, verschlossen bleiben. So wurde in Kapitel 3.2 das dialektale Synonym *gelbe Rübe* für *Karotte* angeführt, dessen Denotat in bestimmten Kontexten zwar dechiffrierbar sein mag, nichtsdestotrotz im Rahmen seines Regiolekts (hier das Rheinfränkische) eingebunden bleibt. Es wird dementsprechend wahrgenommen und als Teil der Varietät memoriert (vgl. hierzu auch Kapitel 6.1.1 und 6.1.2).

Schon MuttersprachlerInnen stehen aufgrund der ‚inneren Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Spiekermann 2010, 343) regelmäßig vor solchen Sprachbarrieren.²⁰⁶ „Für die Fremdsprachenforschung- und –didaktik ergibt sich aus dieser Beobachtung die Frage, inwieweit die Kompetenzen in unterschiedlichen Varietäten und Stilen in einer zu erlernenden Fremdsprache Gegenstand und Ziel“ im Präsenzunterricht sein können und müssen (ibid.). Während auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene bis zu einem gewissen Grad linguistische, frequenzielle und metalexikographische Parameter dazu beitragen, diese

²⁰⁶ Appliziert auf Bausingers oben zitierte Beispiele wären dies die Verbindung (mangelnder) literaler Kenntnisse über ein Wort zu dessen oraler Reproduktion (*Benomen* → Phänomen*), die inkorrekte Kontraktion zweier Phraseologismen (*Eselsgeld bezahlen* → dastehen wie ein Esel/Lehrgeld bezahlen*) und die Nichtbeherrschung sondersprachenspezifischer Lexik (und zwar hier der ‚Tanz-‘ und ‚Automechaniksprache‘).

Fragestellung übertragen auf die autonome Wortschatzerweiterung zu beantworten, ist ebendiese Beantwortung auf Sprachvarietätsebene in einem noch höheren Maße abhängig von der Lernzielbestimmung, als dies bei Synonymen, Komposita, Phraseologismen etc. der Fall ist. Da Lernende häufig zu Beginn ihres Sprachunterrichts nicht wissen, ob und wenn ja, in welchem deutschsprachigen Staat sie ihre Sprachkompetenzen anwenden werden, geschweige denn in welcher Region, zu welchem Zweck und innerhalb welcher Milieus, gehören (nicht nur) die lexikalischen Sonderprägungen der jeweiligen Subsysteme in den Bereich der Wortschatzerweiterung.²⁰⁷

Zu fragen ist ferner nicht, welche soziolinguistische Auffächerung die prägnanteste Annäherung an die verschiedenen Varietäten liefert und nach welcher Typologie diese eingeordnet werden. Da dieses Postulat ausschlaggebend für den Aufbau des kommenden Kapitels ist, soll es anhand zweier Beispiele exemplifiziert werden.

(1) Löffler (2010, 79) skizziert „eine Art Sprachwirklichkeitsmodell“, innerhalb dessen er im Kern Sprechsprache und Schriftsprache als dichotome Pole voraussetzt. Im Fokus steht dabei der Aspekt, dass sich die verschiedenen Lekte der „Sprachwirklichkeit [als] übergangsloses Kontinuum“ darstellen, wobei lose miteinander verknüpfte Striche symbolisieren, dass die „Übergänge [...] fließend“ sind und sich „die Unterscheidungskategorien überschneiden“ (ibid.). Während er der gesprochenen Sprache Varietäten wie Soziolekte und Dialekte beimisst, finden sich Alterssprachen oder Idiolekte taxonomisch so im Bereich der Schriftsprache wieder, obwohl letztere selbstverständlich ebenfalls oral realisiert werden. Aus didaktischer Sicht sind Alterssprachen und Idiolekte tendenziell dem Merkmalarsenal der personalen Aspekte beim Fremdsprachenlernen zuzuordnen (vgl. z. B. Düwell 2007, 347ff). Da Löffler aus soziolinguistischer Sicht jedoch etwa auch Genderlekte zum Bereich der Sprechsprache

²⁰⁷ Ein weiterer nicht zu unterschätzender Aspekt ist die Voreinstellung Lernender zum Konzept von sprachlicher Norm. In dieser Arbeit werden lernerindividuelle Fälle skizziert, in denen vorausgesetzt wird, dass diese Varietätsebenen ‚erlernt‘ werden wollen; sei es produktiv oder rezeptiv, aufgrund sprachlicher Gegebenheiten (Dominanz eines Lektes in einer Sprachregion zu ‚Ungunsten‘ des Standards) oder aus individuellen Gründen (vgl. hierzu vor allem die in Kapitel 6.2 exemplarisch skizzierten Dialekte). Durch die Plurizentrik des Deutschen auf nationalsprachlicher und regiolektaler Ebene ist denkbar, dass Lernende aus divergenten Sprachumgebungen andere Voreinstellungen über die Wertigkeit einer Norm (gegenüber Varietäten) auf die Zielsprache übertragen. Da jedoch die Individualsphäre Lernender – ihre Sprachumgebung, unmittelbare Kommunikationspartner, persönliche und berufliche Aspekte, die Alltagsbewältigung – als Ausgangspunkt für den Faktor ‚Relevanz‘ dient (vgl. Kapitel 1), wird davon ausgegangen, dass die Relevanzeinstufung LE auf Varietätsebene inzidentell erfolgt.

sortiert, ist die Trennlinie aus rein didaktischer Perspektive unscharf, da das Geschlecht als Lernkriterium im Fremdsprachenerwerb zum Tragen kommt. Aus Sicht des/der Fortgeschrittenen ist diese Einordnung erst sekundär von Belang, da sowohl die Fertigungsbereiche Schreiben als auch Sprechen relevant sind. Somit sind zunächst die Diskriminierung, dann die Decodierung und zuletzt die stilistische Einordnung eines Begriffes entscheidend. Erst im letzten Schritt geht die Frage einher, ob die als relevant eingeschätzte und für das personale Wörterbuch ausgewählte LE der Schrift- oder Sprechsprache zuzuordnen sei. Zudem ist der Terminus der ‚gesprochenen Sprache‘ nicht eingegrenzt auf den Bereich der momentanen Sprechakte im ‚face-to-face‘-Kontakt (vgl. Löffler 2010, 82). Nicht zuletzt basierend auf dem Kommunikationsmodell nach Koch und Oesterreicher (1994, 587-604) hat sich die Vorstellung durchgesetzt, bei der Einordnung von Spracherzeugnissen nicht nur medial, sondern auch konzeptionell zu unterscheiden. Das betrifft verschiedene Speicheroptionen (z. B. Hörspiele, Memos oder personalisierte Mobilboxansagen) von gesprochener Sprache oder stilistische Elemente vorgetragener Sprachproduktionen – etwa Vorlesungen – bei denen zwar die Medialität „dichotomisch *entweder* graphisch oder phonisch“ (Beißwenger 2000, 38, Hervorhebung im Original) beschrieben wird, nicht aber ihre Bedingungskontexte. Diese Bedingungskontexte sind es jedoch, die unabsehbar machen, welche Varietätsebenen des Deutschen von individuell Lernenden zum Erweiterungswortschatz gerechnet werden.

(2) Exemplifizieren lässt sich das am Beispiel der Jugendsprachen. Deren unscharfe Terminologie außen vor lassend handelt es sich um ein „breites Spektrum altersspezifischer Sprechweisen“, die neben ihrer Altersbedingtheit auch gruppen-, geschlechts- oder regionenbezogene Spezifika aufweisen können (Bußmann 2002, 326). Nicht zuletzt wegen ihres charakteristischen „raschen Wandel[s]“ sind sie seltener dem Verdacht ausgesetzt, im fremdsprachlichen Curriculum bedacht werden zu müssen (ibid., 327).²⁰⁸ Das liegt nicht nur an ihrer mangelnden Kodifizierung, die sie mit vielen Varietäten in

²⁰⁸ In erster Linie ist hierfür der in Kapitel 2.1 und 2.2 eingeführte Lernumstandsfaktor ‚Zeit‘ maßgeblich, der für den Wortschatzerweiterungserwerb als obsolet vorausgesetzt wird. Seltener wird für eine Vermittlung solcher Varietäten im FU geworben. Eine Ausnahme stellt etwa Wichmann (2016, 671) dar, der zurecht darauf hinweist, dass das „Problem der Stofffülle“ Faktoren wie die Verknüpfung von Jugendsprache „mit Grammatik- und Wortschatzlernen“ ausblendet. Auch die daran angelehnte und schwer zu antizipierende Lernzielorientierung im Präsenzunterricht, auf die in den soziolinguistischen Ausführungen im Fließtext eingegangen wird, zählt dazu: „Dies gilt für Jugendliche, die ihr sprachliches Input primär von gleichaltrigen Muttersprachlern beziehen[.] Aus dieser kommunikativen Realität ergibt sich die Notwendigkeit der Vermittlung mündlicher Varietäten“ (ibid.).

Abgrenzung zum Standard teilen (vgl. Spiekermann 2010, 349). Ferner sind sie in keiner Weise homogen, weshalb die Soziolinguistik von Jugendsprachen spricht (vgl. z. B.: Gloy, Bucher & Cailleux 1985, 115, Chun 2007, 75 oder Neuland 2008, 57-65). Die so entstehende „spielerische Verwendung des standardsprachlichen Vokabulars“ (Bußmann 2002, 325) kann dadurch auf Kleingruppen begrenzt bleiben und Codefunktionen erfüllen. In Abgrenzung zu Sondersprachen, die räumlich ungebunden auf ein identisches lexikalisches Feld referieren, sind Jugendsprachen als Subtyp der transitorischen Soziolekte (vgl. Löffler 2010, 119f) in ihrem funktionalen Gebrauch zeitlich begrenzt. Bedenkt man nun, dass deren Funktion wiederum als „Hang der Jugendlichen und Schüler zu bewusst abweichendem Sprachverhalten“ definiert wird (ibid., 119), wird gewahrt, dass etwa Eigennamen von LehrerInnen, der Schule etc. nur in Kleinstgruppen Geltung besitzen – dort aber zeitlich begrenzt über eine gewisse Statik verfügen können. Durch die Unabsehbarkeit der individuellen Lernziele und deren notwendige Zentrierung im fortgeschrittenen Erwerb sind Situationen denkbar, in denen auch solche Teile des Gesamtwortschatzes Relevanz erlangen. Man denke an die vielen gruppen-, stil- und milieugebundenen Ausdrücke, die nur in bestimmten sozialen Kontexten verwendet werden und deren Bedeutungen anderen verschlossen bleiben.

Personalisierte Wörterbücher müssen den strukturierten, das heißt metasprachlich eingebetteten Erwerb solcher Lexeme berücksichtigen. In den nachfolgenden Kapiteln werden zwei exemplarische Varietäten berücksichtigt, deren Auswahl- und Vernetzungsoption zur Verfügung stehen sollte (vgl. hierzu Kapitel 3.5 und 3.6).²⁰⁹ Zunächst sind dies die in 6.1 behandelten nationalen Standardvarietäten, die wegen ihrer sprachpolitischen Aufladung und dem damit einhergehenden Prestige Einzug in den fremdsprachendidaktischen Diskurs gehalten haben. Die im Anschluss behandelten Dialekte verdeutlichen eine gewisse terminologische Zerfaserung: In Anlehnung an die Plurizentrik des Deutschen bleibt fraglich, ob nun Dialekte Kärntens, Triesenbergs (Liechtenstein) oder Ostfrieslands als ‚didaktisch wertvoller‘ eingeschätzt werden. Im Gegensatz zum Anfangsunterricht, in dem die regionale Lernzielorientierung in der Regel

²⁰⁹ Diese stellen ohnehin ‚nur‘ Obergruppen dar, über deren Integration ins personalisierte Wörterbuch bei einer konkreten Konzeption und Programmierung zu debattieren wäre. Gleichsam wird in den Kapiteln 6.1 (Nationale Standardvarietäten) und 6.2 (Dialekte) wie bei den Kapiteln zu Wortrelations- und Wortbildungstypen (5.1 bis 5.5) dafür argumentiert, weshalb jene lexikalischen Sprachebenen in personalisierten Wörterbüchern berücksichtigt werden sollten, bzw. in welchem Rahmen.

unabsehbar ist, löst sich dieses Problem im fortgeschrittenen Bereich auf, weshalb nicht auf die Problematik einzelner Dialekte eingegangen wird, sondern auf deren sprachstrukturelle Sonderstellung.²¹⁰

Identisches gälte auch für fachsprachliche und soziolektale Lexik. Vor allem Fachsprachen sind von besonderem Interesse, da dort (vgl. zur Eingrenzung der Zielgruppe Kapitel 2.4) eine gewisse Auflösung der ansonsten mehr oder minder autonomen Erwerbssituation zu erwarten ist. Befinden sich Fortgeschrittene etwa zum Ziele eines Studienabschlusses oder (tendenziell in DaZ-Kontexten) zur Ausübung eines Berufes in einem deutschsprachigen Land, gehörte die für sie relevanteste Fachsprache mit hoher Wahrscheinlichkeit zum curricularen Kerninhaltsziel ihres dauerhaften oder temporären Aufenthaltes. Daneben gibt es eine Vielzahl lexikalischer Einheiten, die ‚fach-‘ oder ‚bildungssprachlich‘ markiert sind und/oder Einzug in die Alltagssprache gehalten haben (z. B. *Inkubationszeit* oder *Solarenergie*, Beispiele nach Arntz, Picht & Mayer 2002, 23 und Liimatainen 2008, 204f). Soziolekte indes weisen aufgrund ihrer primären Sprechsprachlichkeit mutmaßlich ähnliche Charakteristika und Erwerbsproblematiken auf, wie Teile solcher dialektalen LE, die in 6.2.3 und 6.2.4 klassifiziert werden.

Beide Varietätsspektren erfordern fraglos weiterer Untersuchungen; gerade und im Kontext des hier verfolgten Arbeitsansinnens dann, wenn es um die Konzeption personalisierter Wörterbücher geht. Alle Ebenen verstehen sich dabei als Vorschläge zur Umsetzung in der Praxis, wobei die linguistischen und didaktischen Implikationen inhärenter Teil der Forschungsabsicht dieser Arbeit sind. Selbiges gilt somit für die beiden hier exemplarisch untersuchten Varietäten, von denen die nationalen Standards Deutschlands, Österreichs und der Schweiz den Anfang machen.

²¹⁰ Aufgrund meiner muttersprachlich ‚bundesdeutschen‘ bzw. ‚hessischen‘ Sozialisation werden in Kapitel 6.2 jedoch Dialekte Deutschlands bevorzugt anhand exemplarischer Fallstudien und Differenzierungen zum Geflecht zwischen Standard und Sub-Standard gewählt. Dieses Vorgehen greift dabei gleichzeitig die spezifische Stellung des in Österreich und der Schweiz gesprochenen Standarddeutsches auf, wie in Kapitel 6.1 zu sehen sein wird.

6.1 Nationale Standardvarietäten

6.1.1 Problemaufriss

Im Gegensatz zu regionalen Varietäten sind nationale Standardvarietäten vor dem Hintergrund einer didaktischen Einstufung im Fortgeschrittenenbereich problematisch, da Deutsch hier als „National- oder Landessprache in vier aneinandergrenzenden Staaten“ fungiert: den ‚D-A-CH-L‘-Staaten Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein (Löffler 2010, 61). Die deutsche Sprache wird in der Varietätenlinguistik daher als plurizentrisch oder plurinational definiert, da sie „in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache“ gebraucht wird, auf deren Grundlage sich „standardsprachliche Unterschiede gebildet haben“ (Lingg 2006, 23). Dem Leitkriterium der Kodifizierung und der Existenz normgebender und kontrollierender Instanzen (Wörterbuchredaktionen, dem Rat für deutsche Rechtschreibung, Schulen, Amts- und Gerichtssprache etc.) spricht Ammon (2005, 31f) die Funktion zu, in den jeweiligen Sprachzentren unterschiedliche Varietäten auszubilden. Spiekermann modelliert diesen Gedankengang anhand des nachstehenden Schaubilds und zeigt, dass sich nationale Standards „[z]wischen den Polen Standardsprache [...] und Dialekt“ einordnen (2010, 347):

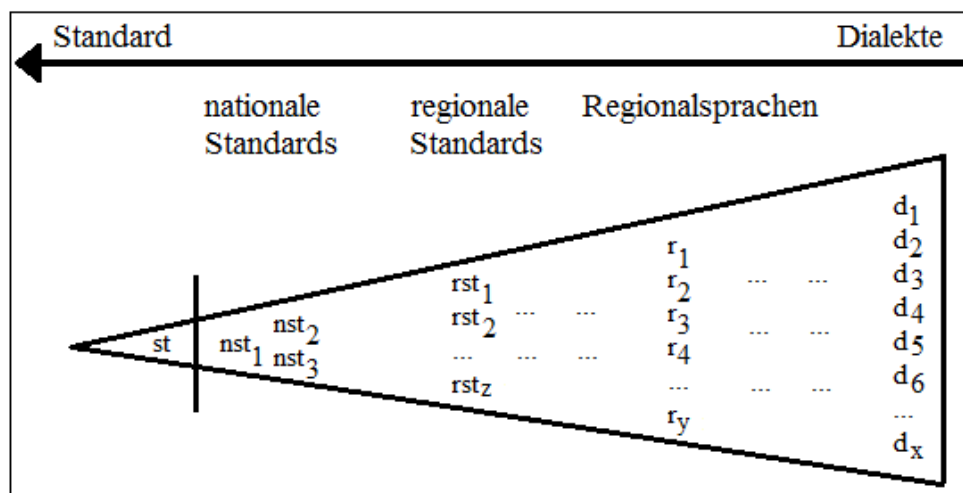


Abb. 12: Verhältnis regionaler Varietäten und deren gegenseitige Beziehungsrelationen; Modell nach Baßler & Spiekermann 2001 (Onlinepublikation), in: Spiekermann 2010, 347

Diese typologische Gleichstellung musste sich historisch erst durchsetzen. Riesel untersucht in diesem Zusammenhang seit den 1960er Jahren die Unterschiede der

österreichischen, schweizerischen und bundesdeutschen Varietäten und prägte den Terminus der ‚Literatursprachen‘ (vgl. Ammon 1997, 142). Der Begriff ist veraltet, bediente aber erstmals das Bedürfnis einer terminologischen, wertfreien Gleichstellung und steht dem heutigen Terminus ‚Standardsprache‘ nahe. Dieser Term wiederum – „ein vermutlich aus dem Englischen entlehnter Ausdruck“ – ist zwar im Kontrast zu „Hochdeutsch‘ oder ‚Schriftdeutsch““ in vielen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen brauchbar als Teil der indigenen Metasprache (Ammon 2006a, 102). Gleichsam ist er aber varietätenlinguistisch und sodann auch sprachdidaktisch problembehaftet, da er allenfalls als „Konstrukt“ den Substandards im Sinne Spiekermanns assistiert (Hägi 2007, 7). In Deutschland gesprochenes Deutsch nimmt so häufig eine Prestigestellung im Vergleich zu den nationalen Varietäten Österreichs und der Schweiz ein und wird als „funktional leistungsstärkere“ Sprache empfunden (ibid., 8).

Mag diese Auffassung im Alltag mitunter fortleben (vgl. hierzu die unten stehend ausgeführte Untersuchung Takahashis [2000]), fand in der didaktischen Debatte ab den 1980ern eine ‚plurizentrische Wende‘ statt, die Deutsch als eine an mehrere Zentren gebundene Sprache definiert (vgl. Ammon 1997, 143). Diskursintern ist die Theorie weitgehend Konsens (vgl. z. B. Claluna, Fischer & Hirschfeld 2007). Adaptiert auf Lehrmaterialkonzeptionen des Deutschen als Fremdsprache konstatiert Ammon (1997, 143), dass sich diese bis in die jüngere Vergangenheit auf das bundesrepublikanische ‚Binnendeutsch‘ fokussiert hätten.²¹¹ Schon die Begriffsbildung, die er Moser (1959) zurechnet, ist wertend konnotiert, da die Varietäten der ebenfalls deutschsprachigen Länder zum ‚Außendeutschen‘ degradiert würden (vgl. Ammon 1997, 143f). Eine geographische Termgenese Mosers lehnt Ammon ab, da das, was gemeinhin unter einer ‚hochsprachlichen Ausdrucksweise‘ verstanden wird, sprachhistorisch bedingt im norddeutschen Raum beheimatet ist:

Für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache folgte daraus, daß das ‚Binnendeutsche‘ die wesentliche oder womöglich sogar einzige Zielnorm zu sein hatte. Meist wurde stillschweigend überhaupt nur das deutsche Deutsch unterrichtet, auch dann, wenn ausdrücklich, womöglich sogar mit Karte, darauf aufmerksam gemacht wurde, daß sich das deutsche Sprachgebiet über verschiedene Länder hinweg erstreckt. (ibid., 144)

²¹¹ ‚Bundesrepublikanisch‘ deswegen, weil bis zur Wiedervereinigung im selben Diskurs die Frage im Raum stand, ob und wenn ja, inwieweit sich auf den Flächen der ehemaligen BRD und DDR bereits unterschiedliche Standardvarietäten herausgebildet haben.

Ammon illustriert dies anhand eines Lehrwerks von 1991.²¹² Dasselbe Phänomen findet sich jedoch auch in Lehrwerken neuerer Auflage, etwa *Schritte plus* (2009):

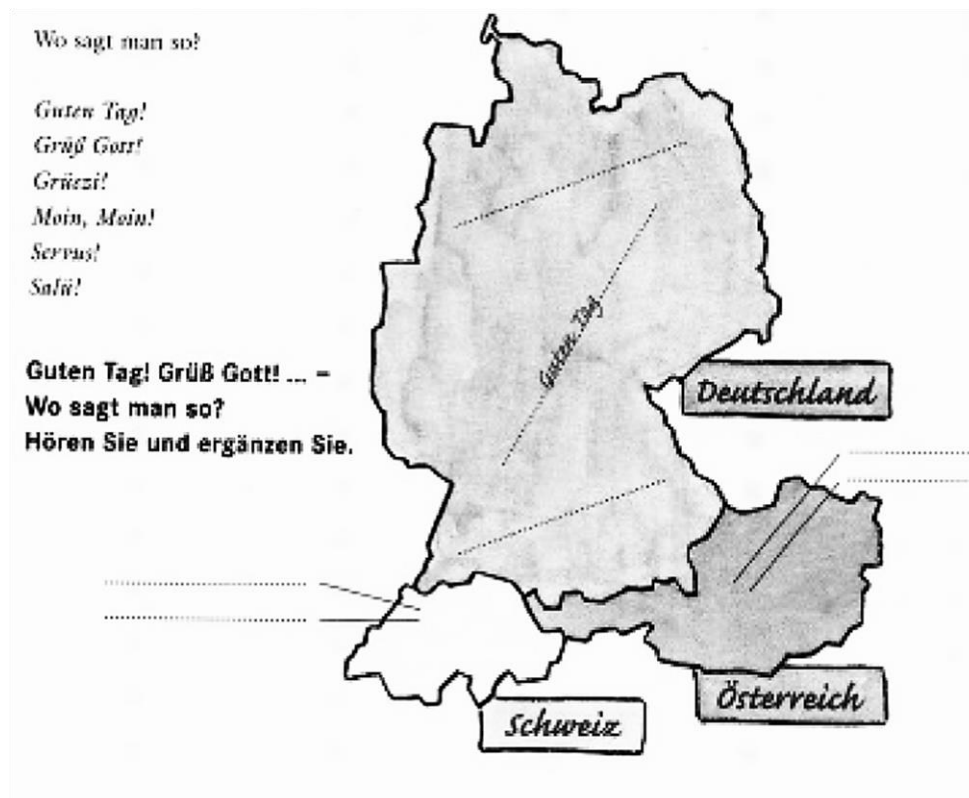


Abb. 13: Dialektkarte zum Thema ‚Begrüßungsformeln‘ in *Schritte plus 1 – Kursbuch + Arbeitsbuch* (Niebisch, Penning-Hiemstra, Specht & Bovermann 2009, 104)

Verschiedene Regiolekte sich unterscheidender nationaler Standardvarietäten suggerieren durch ihre synchrone Einordnung eine abseitige, nicht standardsprachliche Normabweichung. Eine nur lokale, heteronyme Alternative wird postuliert, die wiederum auf nur ein Sprachtiefensystem referierte: ‚das Binnendeutsche‘.

Vor dem hier behandelten Hintergrund treten für den Fremdsprachenunterricht also nicht allein linguistische Parameter, sondern auch sprachpolitische Fragen hinzu: Auf welche Art von Standard (st) referieren zum Beispiel die unterschiedlichen nationalen Standards (nst), wenn man das in der Deutschschweiz gesprochene Schwyzerdütsch als Dialekt im Kontrast zum Schweizer Standarddeutsch auffasst, welches „in den Augen nicht

²¹² Di Donato, Robert & Clyde, Monica (1991). *Na klar! An Introductory German Course*. New York: McGraw-Hill College.

weniger Deutschschweizer sogar eine Fremdsprache“ sei (Ammon 2006b, 7)? Wo liegen die semantischen Grenzen der unterschiedenen Standards aus lexikalischer Sicht und wie lassen sie sich in Wörterbüchern einordnen?²¹³ Wie soll mit semantischen Graduierungen verfahren werden, etwa dem Aspekt, dass vielerlei Wörter zugleich in anderen nationalen Standardvarietäten lexikalisiert wurden (z. B. der Helvetismus *Müsli* [vgl. Baigger & Sutter 2006, 49] im Gegensatz zu *Gügeli*, *auflüpfisch* usw. [ibid., 76]), während sich in anderen Fällen „Bedeutungsdivergenzen [nur] in unterschiedlichen Kollokationen“ offenbaren (Ammon 1995, 62)? Genau diese Unschärfen reichen in Sphären der Sprachpolitik, bei denen Sprache als nationalstaatlicher Prestige- und Identitätsträger fungiert. Krumm konstatiert für das Österreichische:

Mit der Schaffung einer eigenen Sprachprüfung, dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, wird versucht, diese plurizentrische Sprachauffassung auch auf dem ‚Sprachenmarkt‘ durchzusetzen: die Prüfung soll im Bereich der Rezeption der nationalen Varietät des österreichischen Deutsch gleichberechtigt neben der deutschen Varietät zur Geltung verhelfen. (Krumm 1997, 136)

Das in Österreich gesprochene Standarddeutsch kann als „Nationalsymbol“ aufgefasst werden, weshalb während der EU-Beitrittsverhandlungen „die österreichische Delegation [...] darauf bestanden hat, daß eine Reihe von österreichischen standarddeutschen Besonderheiten ins Amtsdeutsch der Europäischen Union übernommen wurden“ (Ammon 1997, 146).

Spezifische, auf die jeweilige Standardvarietät adaptierte Lehrwerke finden sich natürlich auch in der Schweiz, wobei Hägi (2006a, 277) einschränkt, dass deren Zielsetzung häufig mangelhaft umgesetzt wird:

„[I]rreführende Angaben in Bezug auf den standardsprachlichen Status des Schweizer Standarddeutsch [machen] deutlich, dass Helvetismen auch in der Schweiz und vor allem, wenn eine gesamtschweizerische Zielgruppe angesprochen werden soll, der standardsprachliche Status nur bedingt eingeräumt wird.“

Lehrwerke wie *Grüezi, sprechen Sie Deutsch?* (vgl. Abderhalden 1990) orientierten sich trotz der titelgebenden Lernzielsetzung häufig „am Sprachgebrauch in Deutschland“ und übernehmen unmarkiert grammatische, orthographische und lexikalische Standards (Hägi 2006a, 268).

Daran geknüpft stellt sich die Frage nach der Wahrnehmung von Deutschlernenden im Ausland. Allein unter zeitökonomischen Gesichtspunkten wird deutlich, dass eine

²¹³ Vgl. für den Bereich der Helvetismen Baigger und Sutter 2006 (49-80), für Austriazismen z. B. Ammon 1995 (154).

parallele Vermittlung der verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen im gesteuerten Unterricht kaum gewährleistet werden kann. Takahashi (2000, 19-33) evaluiert bei einer empirischen Befragung unter 293 Studierenden des Deutschen als Fremdsprache in Tokio Vorwissen, Lernzielorientierung und Präferenzen bezüglich der Muttersprache des Lehrkörpers. Befragt nach den nationalstaatlichen Sprachräumen, in denen Deutsch verwendet wird, bejahen diese Frage 98.6% bezogen auf Deutschland. Für die Schweiz und Österreich fällt dieser Wert um knapp zehn Punkte auf 90.1 bzw. 89.4%. Liechtenstein, Luxemburg, Italien etc. rangieren jeweils unterhalb der 30%-Marke (vgl. *ibid.*, 21). Interessante Ergebnisse bringt auch die Divergenz bei der Frage hervor, welchen muttersprachlichen Hintergrund der/die Lehrende besitzen soll. Zwar votieren 60.3% der Befragten mit „egal“ – 34.1% nennen jedoch explizit die Standardvarietät Deutschlands und verweisen andere Staaten in den Mikroprozentbereich (*ibid.*).²¹⁴

Dabei handelt es sich freilich um eine kontrastiv zu beurteilende Stichprobe in einem Land, bzw. innerhalb einer akademischen Umgebung. In der Gesamtheit der zuvor dargestellten Gesichtspunkte bleibt für den Anfangsunterricht festzuhalten, dass die Vormachtstellung des in Deutschland gesprochenen Standards ungebrochen ist und eine metasprachliche Vermittlung der ländertypischen Unterschiede häufig auf landeskundliche Exkurse beschränkt bleibt. Dies bedingt, obwohl hier kein Pauschalurteil gefällt werden kann und soll, die Auslandswahrnehmung hinsichtlich der Einstellung der Lernenden. Das „binnendeutsche ‚Weltbild‘“ (Ammon 1997, 145) nimmt im letzten Schritt Einfluss auf Konzeption und Auswahl von Grundwortschatzlisten. Dies gilt auch, wenn LexikographInnen explizit Teile von Sprech- und Schriftsprache aller deutschen Standardvarietäten in ihr Korpus einbeziehen. Durch die quantitativ begründbare Abstufung des ausgewählten Materials (vgl. Jones & Tschirner 2006, 2) werden solche Wörter nicht erfasst, die zwar in allen deutschsprachigen Ländern Verwendung finden, in

²¹⁴ Takahashi fügt seiner Evaluation eine Statistik des japanischen Justizministeriums von 1998 bei, in welcher die Beweggründe für Reisen nach Deutschland, Österreich und in die Schweiz erfragt wurden. Während nach Deutschland über 265.000 Ausreisen gezählt wurden, waren Österreich und die Schweiz für 65.769 bzw. 111.595 Zielland: „Die Sonderstellung Deutschlands im Vergleich zu den anderen beiden Sprachzentren spiegelt sich auch in der Zahl der Ausreisenden aus Japan in diese Länder wider“ (*ibid.*, 22). Prozentuale Divergenzen ergeben sich hauptsächlich im Tourismus. Da „Touristen [...] größtenteils kaum in eine persönliche Beziehung mit den Einheimischen“ kämen, seien „keine anspruchsvollen Sprachkenntnisse notwendig“ (*ibid.*). Der Tourismus nimmt mit 67.1% (Deutschland) bis 87.9% (Österreich) jedoch ohnehin den Mammutanteil an Ausreisebeweggründen ein. Die Faktoren „wissenschaftliche Arbeit“ und „Studium“ sind mit 0.8% (Studium in der Schweiz) bis 1.7% (Studium in Deutschland) vernachlässigbar, kommen dort aber auf vergleichbare Werte (*ibid.*).

einzelnen jedoch konzentriert auftreten (und dort dann zum potentiellen Basiswortschatz zählen könnten). Haas spricht – auf den Schweizer Raum bezogen – von Frequenzhelvetismen: „sprachliche Elemente, die zwar an sich gesamtdeutsch sind, in schweizerischen Texten jedoch besonders häufig vorkommen“ (2000, 100). Walser führt als Beispiele die Lexeme *Entscheid*, *eindrücklich*, *allfällig* an und fügt mit *Trottoir* sowie *Lavabo* zwei weitere hinzu, „die in Deutschland und Österreich als veraltet gelten, in der Schweiz aber noch uneingeschränkt verwendet werden“ (2006, 180). Ein Frequenzwortschatz, der sich allein auf ein schweizerisches oder österreichisches Referenzkorpus bezöge, brächte demzufolge andere Ergebnisse hervor.

Der „Sprachschock“, vor dem Ammon warnt, ist ausdrücklich an fortgeschrittene Lernende zu richten und bezieht sich auf Sprachkontaktsituationen im vermeintlichen Land der Zielsprache (1997, 145). In Kummers und Winigers Publikation *Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern* wird eine solche Erfahrungssituation aus Sicht einer Südamerikanerin geschildert:

Meine ersten sprachlichen Eindrücke hatten einen Nachgeschmack. Sie bedeuteten Schock, Unverständnis, das Aufhören von Kommunikation. Obwohl ich während eines Jahres Deutschstunden genommen hatte, war die Ankunft in der Schweiz wie eine kalte Dusche; ich konnte nicht einmal die Begrüßungsformel verstehen. Was war mit meinen hart erarbeiteten Sprachkenntnissen geschehen? Wo waren meine Fortschritte geblieben? Der Dialekt hatte sie zunichte gemacht! Ich überspielte meine Betroffenheit mit einem Dauerlächeln, die Familienangehörigen meines Mannes taten es mit Blumen. Sie waren ausserordentlich nett, und sie sprachen auch Deutsch, aber nicht gerne, nach den ersten Sätzen wechselten sie auf Dialekt. (Kummer & Winiger 1991, 62, nach: Feuz 2001, Onlinepublikation)

Natürlich ist in solchen Erfahrungskontexten nicht die Lexik allein betroffen, sondern alle Sprachebenen, wobei Ammon insbesondere auf Lehrmaterialien verweist, anhand derer „eine gewisse Verstehensfähigkeit der schweizerdeutschen Dialekte“ vermittelt wird, um den zuvor postulierten Sprachschock abzufedern (1997, 145). Adressat dieser Materialien sind vordergründig LernerInnen des Deutschen als Zweitsprache. Ähnliche Fälle rezeptiver Verständnisprobleme lassen sich auch für Dialekte, Regiolekte und Soziolekte skizzieren. Unterschied ist hier das Register, da bei diesen Lekten häufig ein Wechsel zur Standardsprache möglich bleibt, die ihrerseits (auf Österreich und die Schweiz bezogen) in diesem Sinne häufig nicht Teil des Curriculums ist.

Hinsichtlich ihrer Übertragung in ein personalisiertes Wörterbuch ist entscheidend, dass entsprechende LE dort nicht als dialektale, bedeutungsgleiche Subordination von z. B. *Blumenkohl* (zu *Karfiol*), sondern als standardsprachlicher Ausdruck jenes Umfelds

klassifiziert werden, in welchem sich die Lernenden jeweils befinden.²¹⁵ Umgekehrt ist für eine fortgeschrittene Fremdsprachenlernerin in Kiel anzunehmen, dass diese Wörter keine Relevanz für ihren individuellen Erweiterungswortschatz besitzen. Zu diesen zählten, lebte sie in Linz statt in Schleswig-Holstein, aufgrund der ‚binnendeutschen‘ Fokussierung im überdachten Unterricht jedoch auch Wörter, die in frequenzbasierten Wortschatzlisten bereits zum Grundwortschatz gerechnet werden. Hierin besteht der maßgebliche Kontrast zu den sonstigen Lekten (Soziolekten, Fachsprachen), von denen im Anschluss an Kapitel 6.1 exemplarisch Dialekte behandelt werden.

6.1.2 Didaktische Erwartungen an lexikalische Anteile nationaler Standardvarietäten

Nachdem die Plurizentrik des Deutschen zunächst durch deskriptive Arbeiten sprachpolitisch konsensfähig wurde und die Varietätslinguistik erreichte, beschäftigt sich seit knapp zwei Jahrzehnten auch die Fremdsprachendidaktik mit den daraus erwachsenden Ableitungen für den Unterricht. Diese beziehen sich etwa auf Lehrwerkskonzeptionen²¹⁶ und den Umgang mit Varietäten in der Wortschatzvermittlung, die beide auf einen plurizentrisch-sensiblen, wertfreien Umgang mit nationalen Standardvarietäten abzielen. Potentieller Sprachshock und Lernzielsetzung der Zielgruppen unterstreichen darüber hinaus die Relevanz nationaler Standardvarietäten im fortgeschrittenen Wortschatzausbau. Während Lernende im Präsenzunterricht nur in Ausnahmefällen wissen, ob und wenn ja, in welcher deutschsprachigen Region sie ihre Sprachkenntnisse kommunikativ erproben werden, ist für Angehörige der Zielgruppe die diatopische Differenzierung geklärt. Kernfrage didaktischer Erwartungen an lexikalische Anteile ist nun, welche LE *als* nationale Standardvarietäten die Einspeisung ins personalisierte Wörterbuch und dadurch deren dauerhafte Memorierung erleichtern. Direkt im Anschluss folgt, ob eine subklassifizierende Einteilung in nationale, regionale Standards, Regionalsprachen und Dialekte möglich und notwendig ist.

²¹⁵ Dabei ließe sich bei den gewählten substantivischen Beispielen noch einschränken, dass es sich um territoriale Dubletten handelt, also einen Sonderfall der semantischen Synonymforschung. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie MuttersprachlerInnen im Gegensatz zu denen in Kapitel 6.2 behandelten Dialekten, aber auch Soziolekten und Fachsprachen, noch geläufig sind: „Beispiele dafür sind Tischler vs. Schreiner, Rahm vs. Sahne oder Samstag vs. Sonnabend“ (Kessel et al. 2010, 171).

²¹⁶ Vgl. hierzu z. B. Hägi 2006b, 123-226.

Fest steht, dass auf genuin lexikalischer Ebene der institutionalisierte Unterricht unter curricularen (konkret: sprachökonomischen und zeitlichen) Aspekten nur vergleichsweise wenig auszurichten vermag. Dafür kann er sensibilisierend die rezeptive Grundlage bilden, die Fortgeschrittenen einen systematischen Ausbau erleichtert:

Für eine maximale kommunikative Reichweite ist es bei den rezeptiven Fähigkeiten angebracht, bereits in einem relativ frühen Stadium eine möglichst breite Varietätenkompetenz zu vermitteln. In der Regel ist genau dies gemeint, wenn von einem plurizentrischen Konzept die Rede ist, wie etwa im Österreichischen Sprachdiplom Deutsch, im Zertifikat Deutsch oder im Curriculum der Österreich Institute. (Hägi 2007, 11)

Wiederholt werden in der deutschen Fremdsprachendidaktik angelsächsische Lehrwerke und Unterrichtscredos zitiert, die ein natürliches plurizentrisches Selbstverständnis aufweisen. Für Lehrende kommt es zum Erreichen dieses Ziels darauf an, die natürliche Begrenzung der eigenen sprachlichen Wirklichkeit (im Sinne Bausingers) zu realisieren. Teutonismen etwa werden als solche häufig nicht erfasst, wenn das Konzept – die parataktische Markierung deutschländischer LE gleichrangig mit Austriazismen und Helvetismen – bundesdeutschen Lehrkräften schlicht nicht bekannt ist: „Wie denn auch? Im Duden beispielsweise werden sie nicht markiert, sondern fallen mit den gemeindeutschen Konstanten zusammen“ (ibid.). Sind sie sich der varietätsspezifischen, nicht nur semantischen Nuancierungen gewahr, gilt es eine gewisse Normentoleranz an den Tag zu legen. Diese widerspricht der Auffassung, wonach sich Lehrende als „Normautoritäten“ zu gerieren hätten (Davies 2006, 487). So lange die kodifizierte Standardsprache als einzige korrekte Norm verstanden wird, bleibt es Aufgabe der Lehrkräfte, diese in ihrer Funktion als zur Korrektur berechtigte und verpflichtete Akteure des Sprachunterrichts den Lernenden zu vermitteln (vgl. Ammon 2003, 3, nach: Davies 2006, 487). Selbiges gilt (neben nationalen Standardvarietäten) für verschiedene diastratische und diaphasische Lekte (vgl. Davies 2006, 488). Gemein ist allen Abweichungen vom Standard, dass ihre kritische und reflektierte Behandlung im Unterricht idealtypisch zu kritischen und reflektierten SprecherInnen führt, die sich der diasituativen Angemessenheit bestimmter Sprachformen in bestimmten Kontexten bewusst sind. Die objektive, kommunikationsfunktionale Beurteilung von ‚defizitär‘ markierten Sprachebenen der Zielsprache ist leichter zu erreichen, als dies in der Ausgangssprache der Lernenden möglich sei, „wo die nötige Distanz meistens nicht vorhanden ist“ (ibid., 490). Dieses Phänomen zeigt sich verstärkt bei Dialekten (vgl. Kapitel 6.2), aber auch denen im

Rahmen dieser Arbeit ausgesparten Varietäten der Soziolekte und Fachsprachen. Idealtypisch ist das Postulat aus praktischen Erwägungen im DaF-Unterricht, wie sie etwa Durrell (2006, 119-121) empirisch evaluiert. Spricht die Varietätenlinguistik auf deskriptiver Ebene von der (überholten) ‚Defizit-‘ (vgl. Labov 1972, 92-109 und Löffler 2010, 157f) bzw. Differenzhypothese (vgl. Ammon & Simon 1975, 96-120), nehmen Lehrende bei im Ausland stattfindenden Deutschkursen derlei Formen schlicht als falsch wahr: Gewisse sprechsprachliche Sätze werden kritisch kommentiert, da „die Konstruktion allenfalls in der wöchentlichen Konversationsübung zulässig wäre, in der mündlichen Prüfung jedoch als falsch angerechnet werden müsste“ (Durrell 2006, 120). Eingedenk der Tatsache, dass sich der Lehrraum nicht auf dem Münchner Viktualienmarkt oder in der Genfer Altstadt befindet, erlangt die Auffassung auch für nationale und regionale Varietäten im Wortschatz Gültigkeit. Genau dieser Konflikt löst sich jedoch auf, wenn eine syrische Immigrantin nun mal in München einen Deutschkurs besucht – nicht in Bautzen, Esch an der Alzette oder Wels.

Für den Unterricht außerhalb der deutschsprachigen Länder nimmt Hägi daher die Lehrenden in die Pflicht. Neben der bereits skizzierten rezeptiven Varietätenkompetenz und dem introspektiven Eingeständnis, dass niemand in allen Varietäten und Sublekten bewandert ist, zählen darauf aufbauend drei Kernelemente: (1) Zeitnahme zur Eigenrecherche bei spezifischen Wortschatzlücken; (2) „Vorsicht vor falschen Beispielen, irreführenden Pauschalisierungen und Klischees“ (z. B. die Verwechslung Schwyzerdütschs mit dem Schweizer Hochdeutschen, trennscharfe Einhaltung von Termini wie *Variante* vs. *Varietät* etc.); (3) die Plurizentrik als Grundprinzip der didaktischen Lehr- und Lernzielsetzungen (Hägi 2007, 11f). Letzteres soll „eine Haltung [fördern], die es ermöglicht, vorurteilsfrei, tolerant und offen mit den Sprechern“ von Standardvarietäten umzugehen (ibid., 12).

Die Reflexion des eigenen Wortschatzes (auf LehrerInnenseite) oder die Sensibilisierung und gezielte, perzeptionsorientierte Heranführung im Präsenzunterricht an die Materie stellen gewiss keine ‚weichen Faktoren‘ dar. Gleichsam wurden in Kapitel 6.1.1 bereits Facetten potentieller Sprachshocks, Missverständnisse und/oder Frustrationserlebnisse aufgeführt, die sich wohl auch durch bestmögliche Vorbereitung im FU nicht verhüten ließen. Dies ist unweigerlich mit dem Faktum verknüpft, dass

Varietäten, Subvarietäten und Register untereinander teils von signifikanten „Unterschieden auf allen sprachlichen Ebenen“ gekennzeichnet sind, die sowohl „phonetisch-phonologische[r], morphologische[r], syntaktische[r] und lexikalisch-semantische[r]“ Natur zu sein vermögen (Wiesinger 2006, 61). Hieraus erwachsen in der kommunikativen Praxis Fortgeschrittener mannigfaltige Probleme. Einen wahrgenommenen Ausdruck zu decodieren, anschließend sprachsystematisch einzuordnen und auf Basis dieser Prozesse die individuelle Relevanz für den eigenen Erweiterungswortschatz zu prognostizieren, ist ein aufwendiges Unterfangen. So können germanophone SprecherInnen im Gespräch mit FremdsprachlerInnen auf LE verweisen, bei denen sie aufgrund ihrer dialektalen oder regiolektalen Prägung gar nicht bemerken, dass sie sich abseits des vom Adressaten gelernten Standards bewegen. Variierende Realisierungsformen bestimmter Grapheme, Graphemketten oder Diphthonge, regionale Unterschiede der Betonung von Aspiranten oder des stimmlosen Frikativs [ʃ] bieten weitere Beispielpunkte.²¹⁷ Gewisse Grapheme – etwa /r/ – besitzen verschiedene Realisierungsformen auf phonetischer Seite. Silbenstellungen einzelner Phone, An-, Auslaut, die Verknüpfung mit weiteren Konsonanten und zahllose weitere lautliche Feinheiten gilt es zu diskriminieren. Da Allophone im Gegensatz zu anderen Sprachen häufig nicht bedeutungsunterscheidend sind, kommt es unter MuttersprachlerInnen semantisch nicht zu Irrtümern – auch dann nicht, wenn man selbst nicht in der Lage ist, den retroflexen Approximanten des Siegerländer Gesprächspartners zu imitieren.²¹⁸

Registervielfalt und Registerunterschiede stellen große Herausforderungen für den Unterricht dar (vgl. Durrell 2006, 117ff). Ihre Bedeutsamkeit ist diskursinterner Konsens. Wie „der Einsatz von authentischem Sprachmaterial“ im Einzelnen realisiert werden kann, ist die eigentliche Frage (ibid., 117). Krech sieht – bezogen auf alle Register Ebenen außerhalb des Standards (st), der bloßes Konzept bleiben muss – in der mangelnden Kodifizierung das Hauptproblem für eine adäquate Thematisierung im FU (vgl. Krech 1999, 137, nach: Durrell 2006, 117f). Davon sind – wie bereits angerissen (vgl. zum

²¹⁷ Eine detaillierte Analyse der spezifischen Wortakzentuierung im Österreichischen bietet Wiesinger (2006, 61-86).

²¹⁸ Dass dies ein vereinfachtes Pauschalurteil ist, wird etwa daran ersichtlich, wenn man die /r/-Realisierungsform des dialektal gebräuchlichen retroflexen [ɹ] mit dem Schwa-Laut [ɐ] (hinteres /r/ in *Lehrer*) vergleicht. Beim ersten Laut handelt es sich um einen Konsonanten, beim zweiten um einen Vokal. Für das phonetische Diskriminierungsproblem aus didaktischer Sicht ist eine weitere Vertiefung jedoch nicht notwendig.

Beispiel Spiekermann 2010, 349) – nicht nur alle Varietäten betroffen. Auch Standardvarietäten selbst sehen sich einer sprechsprachlichen „Labilität“ gegenüber, die häufig „keine präskriptiven Normen mit einem Anspruch auf Verbindlichkeit“ reklamieren (Durrell 2006, 118) und phonetische, syntaktische und pragmlinguistische Besonderheiten aufweisen können. Als entscheidenden Unterschied zu den in Kapitel 6.2 exemplarisch beleuchteten Dialekten (sowie Soziolekten) bringen es die Standardvarietäten des plurizentrischen Deutschen nun mit sich, dass sie – wie der Name bereits sagt – kodifiziert sind. Während bei anderen Registern und nicht zuletzt Okkasionalismen (vgl. Kapitel 5.3) anhand individualsphärischer Kategorien die Relevanz für einzelne Lernende transparent(er) wird, ist es damit bei Teutonismen, Austriazismen und Helvetismen alleine nicht getan. Für LE dieser Gruppen gelten die in Kapitel 6.1.1 dargelegten sprachpolitischen Besonderheiten, die zwar einerseits ihre Kodifizierung bedingen. Da sie aber andererseits parallel Varianten auf allen Sprachebenen bilden – neben den bereits genannten etwa auf graphematischer/orthographischer, wie die Abwesenheit von /ß/ in der Schriftsprache der Schweiz und Lichtensteins zeigt – haben auch MuttersprachlerInnen häufig Schwierigkeiten, einen bestimmten Ausdruck als entweder national, regiolektal, dialektal etc. einzuordnen.²¹⁹

Die in dieser Arbeit fokussierte Sprachebene der Lexik scheint qua kodifizierter Grundlagen wie Wörterbüchern vergleichsweise unproblematisch. Braucht es zur Gestaltung varietätensensibler Lehrmaterialien nach Durrell ansonsten „keine präskriptiven Regelwerke, sondern verlässliche deskriptive Arbeiten, welche [...] Gebrauchsnormen des gesprochenen Registers ausführlich beschreiben“, fällt dieser Aspekt lexikalisch und appliziert auf fortgeschrittene Erwerbskontexte tatsächlich weniger ins Gewicht (ibid.). ‚Alleine‘ Diskriminierung, individuelle Relevanzeinstufung, parataktische/hypotaktische Verflechtungen zwischen gebräuchlichen LE verschiedener Standards und die Abgrenzung zu anderen soziolinguistischen Regionalregistern bleiben bestehen:

Man könnte vielleicht meinen, beim Wortschatz ließen sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den D-A-CH-Ländern am leichtesten darstellen, nämlich mit Hilfe einer einfachen Tabelle, in der zum Beispiel der schweizerische

²¹⁹ Bei Dialekten/Regiolekten (vgl. insbesondere Kapitel 6.2.3) muss diese Einschränkung dahingehend gelockert werden, dass die subjektive Wahrnehmung des Kommunikationspartners für die individuelle Relevanz eines Ausdrucks entscheidender sein kann, als dialektologische Akkuratess. Dies kann für nationale Standards aus sprachpolitischen Erwägungen und ihrer inhärenten Symbolstellung so nicht als obligatorisch reklamiert werden.

‚Einzahlungsschein‘ in Deutschland ‚Zahlschein‘ heißt und in Österreich ‚Erlagschein‘. Aber eine solche Gleichung bildet die sprachliche Wirklichkeit nur bei einer beschränkten Anzahl von Wörtern ab.] (Clalüna et al. 2007, 42)

Dazu zählen vornehmlich national institutionalisierte, staatliche Organisationsformen, von denen des Weiteren im Alltag semantische Dubletten wie *Matura* und *Abitur* vergleichsweise bekannt sind. In anderen, frequenziell nicht minder bekannten LE ist der regionale Ursprung verblasst. *Müesli* etwa steht „auch in Deutschland und Österreich auf dem Frühstückstisch. Allerdings ist ihm in diesen Ländern ein ‚e‘ verloren gegangen [...]“ *ibid.*, 43). Da alle Sprachebenen von dieser didaktischen Problematik tangiert werden, zählen auch Konzeptverschiebungen oder unterschiedliche Genera zum Kaleidoskop der plurizentrischen Nuancierungen. Während diese von MuttersprachlerInnen bestenfalls mit Interesse, im schlimmsten Szenario mit einem Lächeln quittiert werden, stellen diese Aspekte eine Essenz potentieller Sprachshocks dar. Hierin liegen die didaktischen Erwartungen. Im Anschluss werden die daraus erwachsenden Konsequenzen resümiert, die unmittelbar mit der sprachlichen Realität verwoben sind, welche ihrerseits deskriptiv beschrieben wurde. Auf Basis dieser sprachwissenschaftlichen Ergebnisse lassen sich konkrete, praxisnahe Konzepte ableiten.

6.1.3 Didaktische Konsequenzen und Konzepte

Ein personalisiertes Wörterbuch mit dem Ansinnen, den Wortschatz von LernerInnen zu erweitern, stößt bei kaum einer Sprachvarietäts- oder Sprachrelationsebene auf größere Schwierigkeiten, als bei nationalen Standardvarietäten. Da der gelehrte Standard des Deutschen bloßes Konzept ist und in der Realität von (sprach)politischen Zentren dominiert wird, deren Sprachbewusstsein auf allen Ebenen regionale Unterschiede aufzuweisen vermag, sieht sich eine isolierte lexikalische Betrachtung mit hohen sprachsystematischen und metasprachlichen Herausforderungen konfrontiert. Konzept und Denotat im Sprachgebrauch nationaler Standardvarietäten sowie onomasiologische bzw. semasiologische Variationen derselben erfordern eine exakte semantische Dekonstruktion der einzelnen lexikalischen Einheit: „Es gibt Ausdrucksvarianten bei konstanter Bedeutung (z. B. ‚Frucht des *Prunus armeniaca*‘: *Marille* A – *Aprikose* D CH) und Bedeutungsvarianten bei konstantem Ausdruck (z. B. *Bundespräsident*: ‚Regierungschef des

Gesamtstaats‘ CH – ‚Inhaber des höchsten Amtes im Gesamtstaat‘ A D)“ (Ammon 2006a, 100).²²⁰

Fälle absoluter Synonymie stellen die Seltenheit dar und können „meist leicht empirisch widerlegt werden“, so Ammon weiter (ibid., 101). Ähnlich wie bei Synonymen als semantische Wortrelationsgeflechte stellt sich didaktisch jedoch die Frage, inwiefern feine Nuancierungen im alltäglichen kommunikativen Gebrauch tatsächlich relevant sind. Überdies sticht die Dominanz solcher LE ins Auge, die sich auf politisch-staatliche Organisationsformen des Kultur- und Gemeinwesens sowie Lebens- und Genussmittel beziehen.²²¹ Um dies zu unterstreichen, vergleicht Ammon (1995, 9-11) lexikalische Unterschiede „in Form eines sinngleichen Textes“, bei dem sich die Standardvarianten des D-A-CH-Verbandes sowie Covarianten nationaler Halbzentren (etwa Letzeburgisch), der Regiolekt des Schwäbischen und Afrikaans gegenübergestellt sehen. Abweichungen zeigen sich auch hier im Inhaltsfeld ‚Nahrungsmittel‘ (etwa *Abendessen* D – *Nachtmahl* A – *Nachtessen* CH) sowie bei legislativ normierten Ausdrücken im weitesten Sinne (*Ampel* D A – *Lichtsignal* CH; *Rechtsanwalt* D – *Anwalt* A – *Advokat* CH). Erneut erschweren semasiologische/onomasiologische Bedeutungsverschiebungen eine akkurate ‚Übersetzung‘, wie Ammon vor allem an der regionalen Dublette ‚*Bratkartoffeln* D CH – *Geröstete* A‘ veranschaulicht: „Als Entsprechung in der schweizerhochdeutschen Varietät schien sich das so typisch schweizerisch klingende Wort *Rösti* anzubieten (schweizerische Schreibung meist *Röschtli*); jedoch sind Rösti etwas anderes als *Bratkartoffeln*“ (ibid., 9). In einigen (wenngleich nicht in allen Fällen) wird die didaktisch-lexikalische Diskussion zusätzlich dadurch erschwert, dass Varianten der einzelnen Standards auch von SprecherInnen eines anderen gekannt und im Kontext entsprechend decodiert werden (vgl. hierzu genauer ibid., 423-435).²²² Sprachwandelserscheinungen

²²⁰ Die Unterscheidung idiolektaler und regiolektaler Bedeutungsdivergenzen von MuttersprachlerInnen bleibt hierbei noch ausgeklammert, ist extrapoliert auf didaktische Lernzielbedürfnisse jedoch ebenfalls relevant.

²²¹ Symptomatisch dafür ist auch die Liste österreichischer Ausdrücke, die im Rahmen des ‚Protokolls 10‘ bei den Beitrittsverhandlungen Österreichs zur Europäischen Union eine zentrale Rolle einnahm (vgl. Ammon 2006a, 102f). Diese erschütterte laut Ammon bei vielen bundesdeutschen SprecherInnen „die Vorstellung von der Einheitlichkeit des Standarddeutschen“ (ibid., 102).

²²² Derlei Fälle gehen über die Verwicklungen unterschiedlicher Denotate/Konnotate auf semantischer Ebene hinaus. So mag das schweizerdeutsche Beispiel *Advokat* (als Entsprechung des Teutonismus *Rechtsanwalt*) in Deutschland mit pejorativen Aufladungen wie *Winkeladvokat* einhergehen. Spätestens im Kohärenzgefüge, das die Beispiele Ammons auf Satz- und Textebene liefern, sind derlei Missverständnisse jedoch weitgehend auszuschließen. Dies wiederum gilt natürlich in erster Linie für MuttersprachlerInnen eines deutschen Standards.

tun ihr übriges und lassen bei einem nur gut zwanzig Jahre alten Sekundärwerk lexikalisch-exemplifizierende Standardmarkierungen hervorstechen, bei denen *Radio* (in der Wendung „Es war das erste Mal, dass im Radio über mich berichtet wurde“) als typisch schweizerdeutsches Phänomen klassifiziert wird (ibid., 10, Hervorhebung im Original).²²³

Gleichzeitig dominieren auf allen Sprachebenen die Gemeinsamkeiten, auf lexikalischer Seite insbesondere die Wortschätze „zwischen Fachsprache und Gemeinsprache“ (Ammon 2006a, 101, mit Verweis auf die oben dargelegten Textvergleiche in Ammon 1995, 9-11). In deskriptiven Beschreibungen, die dann häufig der „strukturalistischen Tradition“ zugehören (ibid.), werden Varietäten dekonstruiert auf ihre Stellung in Varietätenmodellen, wie sie in Kapitel 6.1.1 anhand von Spiekermann 2010 (347) und Löffler 2010 (79) skizziert wurden. Möchte man diese Vorgehensweise – appliziert auf nationale Standardvarietäten, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte – auf LE und die didaktische Dimension derselben extrapolieren, wäre der eingangs beschriebene metasprachliche und sprachsystematische Aufwand enorm – nicht nur, aber insbesondere bei der Aufnahme eines für relevant empfundenen Lexems ins personalisierte Wörterbuch. Es wird bei Dialekten zu sehen sein, dass diasituative und diaphasische Faktoren der Notwendigkeit eines Erwerbs zur kommunikativen Teilhabe in einer sozialen Gruppe wesentlich unkomplizierter anhand lebensweltlicher Wahrnehmungen der Lernenden zu erkennen sind. (Ähnliches wurde für Okkasionalismen festgehalten und besäße auch für soziolektale Sprachanteile Gültigkeit.) Bei LE einer bestimmten nationalen Standardvarietät bedeutete dies die systematische, diatopische Einordnung in das gesamte Varietätenspektrum, da die soziolinguistischen Übergänge zwischen Standard und Regiolekt, Dialekt und Soziolekt fließend sind. Ein solches Vorgehen wäre zudem unökonomisch, da es vom kommunikativen ‚Wert‘ eines Wortes im sprechakttheoretischen Sinne fortführt. Dies liegt ursächlich in der mehrfach beschriebenen Verbindung und Verschränkung der Sprachebenen begründet, die Fortgeschrittene in immersiven Kontexten bereits früh wahrnehmen.²²⁴

²²³ *Rundfunk* markiert Ammon im Beispielsatz als deutsches oder österreichisches Standarddeutsch.

²²⁴ Es bleibt zu fragen, ob die von Takahashi (2000) evaluierte Präferenz bestimmter Sprachräume bei Studierenden, bei denen das bundesdeutsche Grenzgebiet die Mehrheit bildet, auch innerhalb des skizzierten Nord-Süd-Gefälles innerhalb Deutschlands eine gewisse Geltung erlangt. Zumindest teilen auch viele germanophone SprecherInnen die Ansicht, wonach es das eine, ‚richtigere‘ Deutsch gäbe – im Zweifelsfall mit dem Anspruch, dass die eigene Varietät diesen Status für sich einnimmt.

Eine erste didaktische Konsequenz muss daher lauten, aus dem Gros der verschiedenen nationalen, Sub- und Co-Varietäten vornehmlich jene isoliert zu betrachten, die in der Forschung als Vollzentren beschrieben werden: die Standardvarietäten Österreichs, Deutschlands und der Schweiz. Wie innerhalb des Problemaufrisses in 6.1.1 angerissen, gilt die Kodifizierung als definitorisches Leitkriterium und wird als solches auch im *Variantenwörterbuch des Deutschen* verstanden: „Von einem Vollzentrum spricht man dann, wenn die standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Nachschlagewerken, vor allem Wörterbüchern, festgehalten und autorisiert sind“ (Variantenwörterbuch 2004, XXXI). Nicht berücksichtigt werden demgemäß die Halbzentren Südtirols, Ostbelgiens, Luxemburgs und Liechtensteins. Problematisch ist nun, dass gerade in den Vollzentren „Besonderheiten auf allen Zeichenebenen und grammatischen Stufen“ auftreten (Ammon 2006a, 104). Da genau diese Besonderheiten zum kodifizierten Standard zählen, sind sie nachschlagbar – auf Ebene der Lexik etwa durch die besagten Wörterbücher. Hierin liegt der zentrale Unterschied zur meist oralen Realisation dialektaler und soziolektaler Wortschatzanteile, bei denen die zugehörige SprecherInnengruppe meist mehr über die diasituative, lexikalische Aufladung zu sagen vermag, als etwa Dialektkartographie oder -wörterbücher.²²⁵

In zweiter Konsequenz muss die lexikalische Reduzierung im konzeptionskriteriellen Aufbau des personalisierten Wörterbuchs *tutorisch* erklärt werden (vgl. Kapitel 3.6). Es ist zu erwarten, dass insbesondere LernerInnen in österreichischen und schweizerischen Kontexten schnell selbst erfahren, dass eine Differenzierung der Sprechsprache nach ausschließlich lexikalischen Aspekten müßig, wenn nicht unmöglich ist. Wichtig ist daher eine entsprechende Einordnung, die zu erkennen gibt, ob ein erworbenes Wort zum Standardösterreichischen oder Standardschweizerischen zu zählen ist; und zwar abseits konkreter oraler Intonationsbesonderheiten sowie pragmatischer oder syntaktischer ‚Abweichungen‘ im Kontrast zum institutionell erlernten ‚hochdeutschen‘ Standard, der ausdrücklich als bloßes Konzept zu klassifizieren ist. Dieser Vorschrift ist als eine Form der in Kapitel 6.1.2 skizzierten plurizentrischen Sensibilisierung zu deuten, die dann in Kraft treten muss, wenn eine solche im fremdsprachlichen Unterricht ausblieb.

²²⁵ Zumindest, was die kommunikative, semiotische Bedeutung des sprachlichen Zeichens im Gruppenzusammenhang anbelangt, welcher bei derlei Subvarietäten reziprok das oberste Relevanzkriterium abbildet (vgl. hier zu insbesondere Kapitel 6.2.3). Dialektwörterbücher erscheinen daher selbst für BewohnerInnen der analysierten Region leicht als diahistorisch, antiquiert oder im Einzelfall als Archaismus.

Redundant sind derlei Ausführungen dann, wenn die individuelle Lernzielsetzung von vornherein auf eine Tätigkeit in einem nationalen Voll- oder Halbzentrum abzielt, bei dem es sich nicht um die Bundesrepublik handelt.

Diese Schlussfolgerung ist dabei nicht meiner binnendeutschen Erstsprache geschuldet, sondern verweist auf die Unterschiede der Standards zu Subvarietäten zwischen Deutschland und den beiden anderen nationalen Vollzentren. So ist das binnendeutsche „Dialekt-Standard-Kontinuum“ wesentlich trennschärfer diskriminierbar, als etwa in der diglossischen Deutschschweiz, wo ein gezieltes Code-Switching zwischen beiden Polen stattfindet (vgl. Variantenwörterbuch 2004, XLVI). Wird in der plurizentrischen und soziolinguistischen Forschung postuliert, dass germanophone SprecherInnen deutsches Deutsch nicht als einen Standard unter mehreren, sondern als normativ ‚korrekteres‘ Deutsch wahrnehmen, so mag das wertende Prestigegefälle zu beklagen sein, nicht jedoch die auf Basis dieser Wahrnehmung resultierende sprachliche Realität. So existierte bis zum Erscheinen des ‚Variantenwörterbuchs‘ kein Wörterbuch, das „[e]ine Darstellung der nur in Deutschland üblichen Varianten“ lieferte (ibid., XXXII). Deutsche registrieren exklusive Teutonismen – also ausschließlich in Deutschland verwendete Lexeme – in der Regel nicht als solche. Diese in 6.1.1 angerissene „Asymmetrie“ führt Hägi auf die wirtschaftliche und politische Dominanz Deutschlands zurück (2007, 8). Derlei Faktoren führen zu einem entsprechend einseitigen Kulturaustausch – „auch in Österreich und der Deutschschweiz [empfängt man] deutsche Fernsehprogramme und [rezipiert] deutsche Zeitschriften“ (ibid.) – aus der im dritten Schritt eine größere Vertrautheit des bundesdeutschen Standards in anderen Voll- und Halbzentren resultiert.²²⁶

Entsprechend könnte eine weitere (wenn nicht finale) Konsequenz lauten, dass sich die (didaktische) Problematik der nationalen Standardvarietäten gänzlich auf Fortgeschrittene reduzieren ließe, die nicht in Deutschland, sondern in einem anderen deutschsprachigen Land leben. Ein solcher kategorischer Ausschluss geht jedoch an den mannigfaltigen individualsphärischen Lernzielsetzungen vorbei, etwa dem imaginierten sechsmonatigen Praktikum einer indonesischen Absolventin der Rechtswissenschaften

²²⁶ Auf selbiges Phänomen rekurriert Ammon: „Die Besonderheiten des Standarddeutchs Deutschlands fungieren daher – wie Soziolinguisten sagen würden – als ‚nationale Schibboleths‘, als Erkennungsmarken für andere, die den Sprechern selbst nicht bewusst sind“ (2006a, 106). Die aus österreichischer und schweizerischer Perspektive resultierenden sprachpolitischen Besonderheiten werden in 6.1.1 und 6.1.2 ausgeführt.

(in Berlin) in einer Kanzlei in Bregenz. Personalisierte Wörterbücher müssen den Anspruch erheben, im Sinne einer plurizentrischen ‚Prestigenivellierung‘ ein möglichst breites Spektrum lebensweltlicher Realitäten abzudecken. Im selben Atemzug und ohne Gesagtes zu unterlaufen ist es notwendig, als Zusatzschritt der tutorischen Sensibilisierung die Sonderstellung des Bundesdeutschen hervorzuheben. Dies betrifft in erster Linie solche Lernenden, deren institutionalisierte Fremdsprachenkompetenz (und somit auch ihr Grundwortschatzaufbau) auf dem Fundament des in Deutschland gesprochenen Deutschen stattfand. Befinden sich diese nun in einem österreichischen oder schweizerischen Kontext, der den Erweiterungswortschatzausbau erforderlich macht, müssen Verknüpfungsoptionen des gelernten ‚Standards‘ mit den tatsächlichen, nationalsprachlich divergierenden Standards (nst) der beiden anderen Vollzentren ermöglicht werden. Wichtig ist nun, das erworbene Konzept des ‚geltenden Standards‘ in Kontrast zu setzen mit der plurizentrischen Sprachwirklichkeit, die verschiedene Standards als genauso ‚korrektes‘ Deutsch markiert.

Diesen Aspekt kann man als sprachpolitische Anforderung verstehen, die eine tutorisch-einführende Vorarbeit logisch bedingt. Wer sich in Österreich oder der Schweiz befindet wird – wie dargelegt – früh mit allen Ebenen der von Sprache und Zeichensystem tangierten Besonderheiten konfrontiert und erhält so einen Leitfaden, wie zumindest lexikalisch mit dem kommunikativen Neuland (ausgegangen wird nach wie vor von der Situation ‚LernerIn [L] mit Grundwortschatz Binnendeutsch [D] befindet sich in A oder CH‘) umzugehen sei. Dort nehmen sich – die skizzierten Sprachshocks auf anderen, gerade phonetischen Ebenen ausklammernd – die konzeptionskriteriell notwendigen Speicherungsfunktionen weit weniger komplex aus. Eine LE wie *Einbahnstraße* (D) fällt klassisch in den Bereich des Erweiterungswortschatzes, da das Wort beim Erwerb im Land der Ausgangssprache zur Versprachlichung der individuellen Lebenswelt keine Relevanz besessen haben mag, nun als FahrradfahrerIn in Bonn, Bregenz oder Basel aber von höchster Bedeutung ist. Kennt eine russische Lernerin in Bregenz bereits das D-Kompositum aus ihrem Sprachunterricht, ist womöglich eine Verknüpfung mit dem in Österreich gebräuchlicheren *Einbahn* notwendig:



Abb. 14: Verknüpfung zweier nationaler Standardäquivalente auf Wortschatzebene

War das Konzept zuvor weder passiv noch aktiv Teil des Grundwortschatzes, so entfällt in der Regel eine Verknüpfung mit alternativen varietätsspezifischen LE. Dies gilt sowohl für *Einbahnstraße* (in binnendeutschen) als auch für *Einbahn* (in österreichischen Immersionskontexten) und für Schweizer Ausdrücke in anderen Fallbeispielen.²²⁷

Lexikalische ‚Extreme‘ parataktischer nationaler Standardpendants unterstreichen die Vielzahl möglicher Verknüpfungsoptionen auf dieser Sprachebene – bzw. deren Irrelevanz in bestimmten anderen Ausgangspositionen. *Fächerstadt* als Beiname der Stadt Karlsruhe (vgl. Variantenwörterbuch 2004, 227) etwa ist nur in D gebräuchlich.²²⁸ *Session* indes findet primär in A und CH Verwendung und gilt in D als „bekannt, aber selten“ (ibid., 717). Mit den daraus resultierenden didaktischen Einordnungshierarchien setzt sich das folgende Kapitel auseinander.

6.1.4 Nationale Standardvarietäten im personalisierten Wörterbuch

Wörterbücher genießen den Leumund, den ‚Korrektheitsgrad‘ des jeweiligen Standards objektiv (um nicht zu sagen normativ) abzubilden. Gesteht man ein, dass eine alle Sprachebenen umfassende Konzeptionsoberfläche Illusion bleibt und bezieht sich allein auf den isolierten (und so tutorisch einzuführenden) Bereich der Lexik, werden Sprachlernende in allen Vollzentren des Deutschen auf derlei Medien zurückgreifen. Lexikologisch-kritisch ist dies problematisch, vor dem Hintergrund der Definitionskriterien plurizentrischer Vollzentren jedoch ‚kodifizierte Realität‘. Die

²²⁷ In beiden Fällen wären eher Verknüpfungen mit Kollokationen (*verboten*, *Straßenschild*) oder Wortfeldspezifika (‚Verkehr‘) realistisch. Sollte das (deutsche) Sprachumfeld von LernerInnen zu einem späteren Zeitpunkt temporär wechseln (vgl. auch Tabelle 25, Kapitel 6.1.4), so spricht natürlich nichts gegen eine Aufnahme von Standardäquivalenten. Selbiges gilt auch für den (wenngleich nicht prototypischen) Fall, dass ein theoretisches, nicht aktiv-kommunikatives Interesse an Pendants aus anderen Vollzentren der Zielsprache besteht, z.B. dann, wenn eine Lernerin vor einem Kurzurlaub nach Wien oder Graz steht.

²²⁸ Gibt es individuelle Verbindungen zur Stadt Karlsruhe in der Ausgangslage ‚L in A oder CH‘, so verblasste die teutonische Aufladung der LE wiederum gänzlich, würde eher als ‚Eigennamen‘, semantische (‚Was bezeichnet das Bestimmungswort *Fächer* im Kompositum?‘) oder kollokationäre (*Fächerstadt* [exklusiv für] → *Karlsruhe*) Auffälligkeit im Erweiterungswortschatzerwerb wahrgenommen. Ähnliches gilt für eine breite Palette weiterer Eigennamen wie *CVP* (*Christdemokratische Volkspartei*) (CH, vgl. Variantenwörterbuch 2004, 168).

nachfolgend veranschaulichten und so unterschiedenen Einspeicherungsmechaniken werden daher allein unter Verwendung von Wörterbüchern antizipiert, analysiert bzw. konzipiert. Sie verstehen sich als Vorschlag und Annäherung zur adäquaten Übertragung varietätsspezifischer, onomasiologischer und semasiologischer Differenzierungen im dargelegten Grenzgefälle.

Die in der nachstehenden Tabelle gezeigten exemplarischen LE in unterschiedlichen lexikalisch-interpretativen Ausgangssituationen (Spalte 3) entstammen entweder dem *Variantenwörterbuch des Deutschen* (VB) oder dem Online-Wörterbuch de.wiktionary.org (wikt, Zugriffsdatum 01.09.2015).²²⁹ Der in Spalte 2 aufgeführte Immersionskontext (IK) unterscheidet zwischen den Vollzentren des Deutschen (D, A, CH). Ist der IK für die Memorierung/Einordnung des Lexems irrelevant, wird er mit ‚-‘ markiert. Ein ‚temporär wechselndes‘ Sprachumfeld ist mit ‚tw‘ gekennzeichnet.

²²⁹ Im Falle des Wiktionary ist die wissenschaftliche Akkuratessse weit weniger nachprüfbar, als beim lexikologisch fundierten Variantenwörterbuch. Zu erwarten ist jedoch, dass Lernende vergleichbare Instrumentarien aus (zeit)ökonomischen Gründen wesentlich häufiger frequentieren. Das Onlinewörterbuch ist Ableger der ‚freien Enzyklopädie‘ Wikipedia. Beide Domains verstehen sich als ‚Mitmach-Plattformen‘. Zitierte Artikel können sich vom Datum des Zugriffs (01.09.2015) daher unterscheiden; de.wiktionary.org muss vor diesem Hintergrund als Primärquelle verstanden werden.

	IK	Lexikalisch-interpretative Ausgangssituation	Beispiel	Relevanz
(0)	-	Konzept vorher unbekannt	<i>Murmel</i> (gesamtdeutsch) (vgl. VB 514)	Keine, da irrelevante Verknüpfung mit regionalen Formen wie <i>Marmel</i> (CH, auch D-nordost) oder <i>Klicker</i> (D-mittelwest, vgl. VB 514)
(1)	A CH	LE-D <i>Einbahnstraße</i> aus dem FU bekannt	<i>Einbahn</i> (vgl. wikt)	Verknüpfung mit neuem nationalsprachlichem Pendant
(2)	D	neu erworbene LE-D	<i>Rentenwert</i> (D) (vgl. VB, 627)	keine, weil irrelevante Verknüpfung mit Pendants A/CH (<i>Obligation</i>)
(3)	tw	primärer IK: D, temporärer IK: A/CH; erworbene LE-A/CH unbekannt	<i>Doktorat</i> (CH) (vgl. VB, 594)	Verknüpfung mit Äquivalent D (<i>Promotionsstudium</i>) abhängig vom individuellen Relevanzgrad
(4)	tw	primärer IK: A/CH, temporärer IK: D.	<i>Raspel</i> (D) (vgl. VB 610)	identisch mit (3)
Abkürzungen: IK = Immersionskontext; VB = ‚Variantenwörterbuch des Deutschen‘; wikt = Wiktionary (Onlinewörterbuch); tw = temporär wechselndes Sprachumfeld; D = Deutschland; A = Österreich; CH = Schweiz (<i>Confoederatio Helvetica</i>)				

Tab. 25: Relevanzspektrum nationalsprachlich-lexikalischer Verknüpfungen im personalisierten Wörterbuch

Die Tabelle rückt die möglichen Sprachumfelder der LernerInnen in den Fokus, von denen auf Basis der gezogenen Konsequenzen im voranstehenden Kapitel und im Zuge einer isolierten lexikalischen Betrachtung im Kern drei Vollzentren bestehen bleiben.²³⁰ Insgesamt fünf daraus resultierende Konteroptionen bleiben übrig, von denen sich manche didaktisch betrachtet überschneiden. Eine grobkörnige Differenzierung ist das Ergebnis dieser rein lexikalischen Verengung. Sie geht einher mit der in 6.1.3 skizzierten Lebenswelt Lernender in den drei Vollzentren, provoziert in Fällen einer ausbleibenden plurizentrischen Sensibilisierung tutorischen Nachholbedarf und markiert die Zielbestimmungen von LE auf nationalsprachlicher Ebene. Erst durch die Fokussierung des Immersionskontextes wird die angenommene Relevanz einer LE als ‚nationalsprachlich-sensible‘ Vokabel unterstrichen.

²³⁰ Konkret bedeutet dies, dass der folgende Fall aufgrund seiner Seltenheit und im Sinne einer Vereinfachung ausgespart bleibt: ‚Konzept x ist aus dem binnendeutsch geprägten FU nicht bekannt, wird in (z. B.) Österreich kennengelernt und später ausschließlich mit einem Schweizer Äquivalent verknüpft‘. Es sei gleichsam erneut darauf hingewiesen, dass es derlei Fälle in der Sprachwirklichkeit selbstverständlich gibt, wie etwa die LE *Schlagsahne* (D), *Schlagobers* (A) und *Schlag* (CH) zeigen (vgl. Variantenwörterbuch 2004, 668), deren Konnotate im FU nicht zwingend vermittelt werden.

Während für MuttersprachlerInnen aus einem Herkunftsland der drei nationalen Vollzentren vor allem Varianten auf parataktischer Ebene interessant sind, ist bei Lernenden eine Fokussierung auf die kommunikative Brauchbarkeit und individualsphärische Relevanz einer LE im genuinen Kontext anzunehmen. Bei den untersuchten wortrelations- und den varietätsspezifischen Sprachebenen der Dialekte (vgl. Kapitel 6.2), Soziolekte und Fachsprachen steht der systematische Aufbau eines Erweiterungswortschatzes im Vordergrund, der durch mannigfaltige Vernetzungsoptionen mit bereits aktiv / passiv / potentiell beherrschten Konzepten und Denotaten des erworbenen Grundwortschatzes bewerkstelligt wird. Abweichungen einzelner LE auf nationalsprachlicher Ebene bilden nun die Ausnahme. Es gibt Fälle, in denen ein (primär in A und CH) diskriminiertes Neuwort die Vernetzung mit Äquivalenten erfordert. Wegen der lernerzentrischen Prämisse innerhalb dieser Arbeit ist anzunehmen, dass der/die Lernende selbst am besten zu wissen vermag, ob im konkreten Fall eine solche Vernetzung den langfristigen Erwerb fördert oder hemmt. Beispiele wie *Einbahn* und *Doktorat* nehmen sich daher als prototypische, jedoch nicht generalisierende Fälle aus. Abgesehen von Fall 0 (= keine Relevanz zu alternativen nationalsprachlichen Pendanten, da die LE – im Beispiel *Murmel* – unbeachtet regionaler Varianten gesamtdeutsch ist und das Konzept dem Lernenden vorher unbekannt war) beschreiben 1 bis 4 eher ein Kontinuum, kein Ausschlusskriterium. Legt man das divergierende Standard-Dialekt-Gefälle zwischen D und A/CH jedoch als Grundlage fest, können die Relevanzprämissen einer plurizentrischen Differenzierung bestimmt werden. In Fall 1 – neue Realisierungsformen lexikalischer Einheiten treffen auf Grundwortschatzvorkenntnisse – ist die Relevanz besonders hoch. In 2 ist sie besonders niedrig, da die LE-D (im Beispiel *Rentenwert*) über den binnendeutschen Kommunikationskontext hinaus wenig Relevanz besitzt. 3 und 4 hingegen sind aus plurizentrisch-deskriptiver Sicht ob ihrer lexikalischen Differenzierung höchst interessant, bleiben durch den temporär wechselnden Status des IK jedoch Randerscheinung.

Die Fälle 0 und 2 ausklammernd, können in allen anderen IK sowohl semasiologische als auch onomasiologische Nuancierungen auf semantischer Ebene für Lernende von Belang sein. Entweder auf Basis eigenen Vorwissens oder im Zuge eines temporär variierenden Kommunikationskontextes zwischen den drei Vollzentren ist zu erwarten, dass gerade die feinen Unterschiede merkmalsreich Interesse wecken – oder in den

meisten Fällen gar nicht bemerkt werden. (Dies gilt – wenn nicht gar verstärkt – auch für MuttersprachlerInnen.) Durch die inhärente Kontextdifferenzierung sind generelle Beispiele schwer zu definieren. Als Annäherung auf onomasiologischer und (schein)synonymischer Ebene soll im Folgenden die Dublette *Schornsteinfeger* (D)/*Kaminkehrer* (A) dienen (vgl. sowohl wikt als auch Variantenwörterbuch 2004, 687).

Wiktionary gibt die Bedeutung des D-Lexems an als „Mitglied eines Berufsstandes, der die Schornsteine reinigt, um Schornsteinbrände zu verhindern[.]“ Es handelt sich in beiden Fällen um Komposita, bei denen sich linguistische Dekonstruktionen aus der Perspektive nur eines nationalsprachlichen IK vor allem aufgrund der Diskrepanz zwischen den jeweiligen Grund- und Bestimmungsgliedern komplex ausnehmen. Ersichtlich wird dies an der zweimaligen, teils kompositorisch verwendeten Rekurrenz des Bestimmungswortes *Schornstein*.²³¹

<i>Schornsteinfeger</i> (D)		<i>Kaminkehrer</i> (A, CH)	
Determinans: <i>Schornstein</i>	Determinatum: <i>Feger</i>	Determinans: <i>Kamin</i>	Determinatum: <i>Kehrer</i>
↓	↓	↓	↓
Bedeutung des ‚Bestimmungswortes‘ <i>Schorn</i> kompositorisch verblasst; autosemantische Bedeutungsaufladung als Simplex	Ableitung: <i>fegen</i>	autosemantische Bedeutungsaufladung des Simplex	Ableitung: <i>kehren</i>

Tab. 26: Morphologische/semantische Zerlegung der nationalsprachlichen Standardäquivalente *Schornsteinfeger* (D) und *Kaminkehrer* (A, CH)

Schornstein öffnet differentere Bedeutungsaufladungen als *Kamin* und unterstreicht die Unterschiedlichkeiten auf einer ersten Ebene. Während das Simplex *Kamin* im Variantenwörterbuch als in „CH D-mittelwest/süd“ gebräuchlich markiert und synonym mit *Rauchfang* gesetzt wird (Variantenwörterbuch 2004, 382), ist der in Nord- und

²³¹ Da das *Variantenwörterbuch* sich nicht als definatorischer Leitfaden versteht, nennt es – neben Beispielsätzen aus dem betroffenen Vollzentrum – im Wesentlichen Querverweise auf nationalsprachliche Äquivalente. In diesem Fall handelt es sich dabei neben *Kamin* (A-west, CH D-mittelwest/süd) um *Kaminfeger* (CH D-mittelwest/südwest), *Rauchfang*, *Esse* und *Schlot*, die ihrerseits neue onomasiologische und (schein)synonymische Decodierungsvorgänge fordern, zur Vereinfachung aber hier nicht näher beleuchtet werden. Verwiesen sei auf die zugrundeliegenden Immersionskontexte der Fälle 1, 3 und 4.

Mitteldeutschland frequentere Begriff *Schornstein* kompositorisch verblasst.²³² Hieraus ergeben sich semantische Nuancierungen. *Kamin* kann so als Teil einer determinativkompositorischen Verschmelzung etwa synekdochal für andere, über Schornsteine verfügende Apparaturen stehen – etwa Heizöfen. In der Alltagskommunikation sind derlei Details meist nebensächlich und stechen nicht ins Auge. Es lassen sich jedoch lebensweltliche Entwürfe von LernerInnen konstruieren, in denen gerade diese Feinheiten Decodierungsschwierigkeiten evozieren. Dies gilt verstärkt für die substantivierten Ableitungen *fegen* und *kehren* der kompositorischen Basen. Isoliert sind sie lernerzentrisch-didaktisierend den Wortrelationsgeflechten der Synonyme zuzuordnen. Ergeben sich jedoch klare Abweichungen auf Basis nationaler Standards – und eben diese Kontexte werden in Fall 1 (vgl. Tabelle 25) erwogen – ist eine Einspeicherung auf nur kompositorischer oder nur synonymischer Ebene wenig zweckdienlich. Da die skizzierten IK in den Fällen 1, 3 und 4 Vorkenntnisse der Lernenden voraussetzen, kann eine Verknüpfung nationalsprachlicher Äquivalente *als* nationalsprachliche Äquivalente fruchtbringend sein. Ob eine detaillierte Dekonstruktion auf die gleichzeitig tangierten Wortrelations- und Varietätsebenen (zu denken wäre bei letzteren etwa an die Fachsprache des Berufszweigs der Schornsteinfeger) notwendig ist, entscheidet die individuell gerahmte, lernerzentrische Perspektive. Zu fragen ist immer, wann eine LE als Teil des lexikalischen Sprachsystems Deutschlands, Österreichs oder der Schweiz so wahrgenommen und entsprechend im personalisierten Wörterbuch klassifiziert werden sollte. Neben den Immersionskontexten kommen viele weitere soziale Parameter zum Tragen, die auch auf den anderen in Kapitel 3.6 formulierten Varietätsebenen die individuelle Relevanz markieren. Als Fazit sollen abschließend Möglichkeiten der konzeptionskriteriellen, systematischen Einspeicherung konkretisiert werden. Diese Optionen verstehen sich mehr noch als auf den meisten anderen Sprachebenen als Vorschlag, die gerade im Bereich der nationalen Standardvarietäten weiterer Forschungen bedürfen.

Wie auf fast allen anderen Sprachebenen treffen die deskriptiven und (im konkreten Fall) diatopischen Forschungsergebnisse der Linguistik auf wahrgenommene

²³² Etymologien ziehen Bezüge u.a. zum althochdeutschen *scorrēn* (,emporrage(n)'), vgl. z. B. Kluge 2011, 825.

Sprachwirklichkeiten von Lernenden, die sich als Schemata nicht trennscharf gruppieren lassen, sich im Einzelfall häufig jedoch weit weniger komplex ausnehmen, da sie den Lernenden selbst bestens bekannt sind. Anstelle der in Kapitel 6.1.1 skizzierten Varietätenmodelle nach Spiekermann 2010 (347) und Löffler 2010 (79) wurde als oberste Konsequenz auf diatopische Auffächerungen verzichtet. Grundlegendes Bewertungsschema sind die lernerzentrierten, lokalen Parameter des/der jeweiligen Immersionskontext(e). Didaktisch gewendet lassen sich vier Resultate festhalten.

(1) Um ein neu erworbenes, für den Erweiterungswortschatz relevant empfundenes Wort als LE-D, LE-A oder LE-CH einzuspeichern, bedarf es lexikalischer Vorkenntnisse aus mindestens einem weiteren Vollzentrum, bezogen auf das neu erworbene Lexem. Diese beziehen sich auf die in Tab. 25 unterschiedenen Fälle 1 (Grundwortschatzvorkenntnis LE-D) sowie 3 und 4 (temporär wechselnder Immersionskontext: Vorkenntnis stammt entweder aus dem im FU erlernten Grundwortschatz oder wurde in einem anderen Vollzentrum mehr oder weniger autonom erworben). Kontexte des Erwerbs wie der Autonomiegehalt stellen jedoch sekundäre Parameter dar. Zentral ist die kommunikative, sprechakttheoretische Erfahrung, dass es unterschiedlich gelagerte Abweichungen auf lexikalischer Ebene zwischen den Vollzentren gibt. Erst dann ist eine Verknüpfung abseits diatopischer Auffächerungen individuell relevant. Dieses Postulat speist sich aus dem sowohl sprachpolitischen als auch pragmatischen Verhältnis von Standard zu Covarietät. Nationalsprachliche Äquivalente müssen als solche parataktisch im Sinne von ‚LE-D verhält sich prinzipiell zu LE-A/LE-CH hierarchisch ranggleich‘ organisiert werden. Dies gilt bei nationalsprachlichen Varianten selbstverständlich auch umgekehrt; jedoch nicht bei Dialekten und Regiolekten im binnendeutschen Sprachraum.

(2) Ein personalisiertes Wörterbuch darf auf keinen Fall den Eindruck erwecken, es gäbe für jedes erworbene LE-D / A / CH exakt drei alternative Ausdrucksweisen in den jeweils restlichen Vollzentren. Kontraproduktiv wären sodann Beispieleinträge, die etwa einen Helm (als Assoziationsbild) mit den nationalsprachlich unterschiedlichen Realisierungen *Militärdienst* (CH), *Präsenzdienst* (A) und *Wehrdienst* (A, D) angäben (vgl. Variantenwörterbuch 2004, 502). Ist dies in den meisten Fällen plurizentrische

Realität, muss ein personalisiertes Wörterbuch vermitteln, dass die kommunikative Teilhabe, das Verfügungkönnen über die versprachlichte Sicht des Adressaten in relevanten Gruppen und Kleingruppen, weit wesentlicher ist, als Äquivalente, die womöglich niemals den eigenen lebensweltlichen Horizont tangieren. (Zudem führt das Suggestieren trennscharfer lexikalischer Divergenzen schnell in den Grenzbereich zwischen Standards, Regiolekten und Dialekten.) Da zu erwarten ist, dass auch bei einer ausgebliebenen plurizentrischen Sensibilisierung im FU spätestens der Sprachkontakt – seines Zeichens niemals allein lexikalisch, sondern alle Ebenen von Sprache betreffend – dies unterstreicht, fällt die tutorische, metasprachliche Einwirkung weniger ins Gewicht, als zunächst zu vermuten wäre. Als entscheidendes Kriterium muss die lernerzentrische Relevanz unterstrichen werden – auch im Kontrast zu anderen Varietäten.

(3) Die konkrete Einspeicherung muss sich somit praktisch an den Umgebungsvariablen der Lernenden orientieren. Frequenzhelvetismen/-austriazismen (vgl. Kapitel 6.1.1 sowie Haas 2000) fallen als solche tendenziell aus dem kommunikativen Raster, obgleich ihre kommunikative Wahrnehmung und lexikalische Einstufung in letzter Instanz ebenfalls von Vorkenntnis und Immersionskontext abhängen. Eine entsprechende Markierung hat vor allem zum Ziel, die eigene Lebenswelt anhand eines weiteren lexikalischen Mittels zu versprachlichen. Existieren Vorkenntnisse aus anderen Standardvarietäten, können diese parataktisch verknüpft werden:

Möhre (D)	↔	Rüebli (CH)
Crevette (CH)	↔	Garnele (D)
Bundesland (A/D)	↔	Kanton (CH)

Tab. 27: Parataktische Verknüpfung exemplarischer nationalsprachlicher Standardäquivalente

Existieren entsprechende Vorkenntnisse nicht, greift Fall 0: Der Immersionskontext ist irrelevant, da das Konzept erstens neu erworben und zweitens gesamtdeutsch verstanden wird, obgleich es regionale Varianten gibt. Selbiges gilt natürlich auch für den in Kapitel 6.1.3 angerissenen Fall, dass ein neues Konzept als Austriazismus in Österreich, Teutonismus in Deutschland oder Helvetismus in der Schweiz kennengelernt wird. (Als Beispiel diene das Relationsgeflecht von *Einbahnstraße* [D] und *Einbahn* [A].)

Da alle Sprachebenen mit- und ineinander wirken, sind sowohl semasiologische/onomasiologische als auch morphologische, phonetische und pragmatische Unterschiede denkbar. Alle können lernerzentrisch einen hohen Relevanzstatus erreichen – und gleichzeitig in unzähligen anderen Fällen gar nicht erst hervorstechen. Vorteil des basalen IK mit all seinen sozialen, beruflichen und individuellen Vorinteressen und Parametern ist jedoch, dass die persönliche Relevanzeinstufung einer LE häufig zielgenau mit der tangierten Sprachebene einhergeht. Fällt eine Abweichung vom gelernten Standard auf, so setzt dies beherrschte Vokabeln voraus, die diesen Decodierungsschritt erst erfordern. Auf morpholexikalischer/-graphematischer Ebene – zu denken ist primär an den Bereich der Schriftsprache – betrifft dies etwa die Divergenz zwischen *perfide* (D) und *perfid* (A, CH); ergo die Schreibkonvention des adjektivischen Positivs (vgl. Variantenwörterbuch 2004, 565). Die morphologische Dimension dieser Minimaldivergenz tritt hinter die kommunikative Relevanz zurück, über den der individuelle (immersive) Kontext mitbestimmt. Eine schlichte parataktische Verknüpfung auf ausschließlich lexikalischer oder schriftsprachlicher Basis ist ohne Tangierung der grammatischen Tiefenstruktur denkbar: *perfide* (D) – *perfid* (A, CH).

Prosodische, phonetische, melodische und das allgemeine Sprechtempo betreffende Markierungen bleiben ausgespart (vgl. zu einem Überblick der Problemstellung *ibid.*, LI-LXI). Auf Wortebene existieren „in allen Regionen des deutschen Sprachgebiets zahlreiche Abweichungen“, die den Darstellungen von Aussprachewörterbüchern widersprechen und dazu führen, dass ideallnormative Realisierungen „offenkundig nicht strikt befolgt werden“ (*ibid.*, LI). Auf Satzebene findet ein Überstrapazieren von solitär lexikalischen Merkmalen statt. So verbleiben abschließend onomasiologische/semasiologische Kontraste.

Setzt man definite Immersionskontext(e) und Wortschatzvorkenntnisse voraus, ergibt sich schlussfolgernd, dass die Relevanzeinstufung eines bestimmten Lexems unmittelbar mit dem Erkennen eines lexikalischen Realisierungsgefälles einhergeht. Auch ohne konkrete Kenntnisse über die Konzepte der Onomasiologie oder Semasiologie zu besitzen sticht ins Auge, wenn ein bekanntes Wort in einem anderen Vollzentrum entweder eine andere Bedeutung oder eine andere Realisierungsform besitzt. Personalisierte Wörterbücher müssen so eine weitere Option der Eintragung und Vernetzung

gewährleisten. Auf Realisierungsebene könnte dies etwa den Austriazismus *Fleischhauerei* betreffen, der in bereits skizzierter Form parataktisch mit der binnendeutschen *Metzgerei* verknüpft würde (vgl. *ibid.*, 500): LE-D – LE-A. Konnotativ abweichende Bedeutungsnuancen bleiben bei diesem Vorgehen zurückgestellt, sollten fakultativ jedoch ermöglicht werden: etwa dann, wenn das soziale Umfeld des/der Lernenden im IK-A bei Nachfrage signalisiert, dass das bereits erworbene LE-D ebenso verstanden oder das vernommene Äquivalent LE-A als Archaismus wahrgenommen wird. Da Fälle absoluter Synonymie die Ausnahme darstellen, die dafür verantwortlichen Bedeutungsabweichungen jedoch im Alltag häufig nicht von Bedeutung sind, finden entsprechende Markierungen dort ihren Platz, ohne gleichsam als obligatorische Notwendigkeit reklamiert zu werden.

Stellen Fortgeschrittene konträre Bedeutungen bei gleichbleibender schriftlicher Realisierung fest, ist im Sinne der Vereinfachung die Erstellung eines Homographenbaums denkbar. Hierbei kann die übergeordnete Graphemkette der LE mit mindestens zwei hypotaktisch geordneten Konzepten verknüpft werden. Als Beispiel dient in 6.1.3 „*Bundespräsident*. ‚Regierungschef des Gesamtstaats‘ CH – ‚Inhaber des höchsten Amtes im Gesamtstaat‘ A D“ (Ammon 2006a, 100).

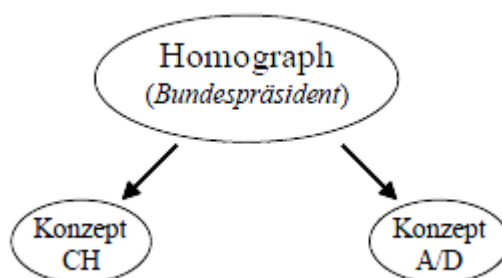


Abb. 15: Hierarchisierter Homographenbaum mit dem Beispiel *Bundespräsident*

(4) Vereinfachungen, die wie am Beispiel *perfid(e)* gezeigt ganze Sprachebenen ausklammern, bringen viele Vorteile mit sich. Sie führen jedoch dazu, dass gerade phonetische und sprachpragmatische Abweichungen häufig unmarkiert bleiben. Eine Simplifizierung der Einspeisungsoptionen in personalisierte Wörterbücher ignoriert diese Ebenen jedoch nicht zum Selbstzweck, sondern erlaubt – tutorisch gerade an sensiblen Sollbruchstellen wie dieser – die genuin lexikalische Vernetzung des bereits bestehenden Vokabulars. Gerade bei nationalen Standardvarietäten bringen es die Sprachrealitäten mit

sich, dass die Komplexität der einzelnen Sprachsysteme als solche realisiert wird und tutorisch erklärt werden muss, weshalb Aussparungen tendenziell vorteilhaft sein können. Eine Abbildung auf ausschließlich lexikalischer Basis kann immer nur eine Annäherung an die proklamierte Sprachwirklichkeit sein, Unterschiede andeuten und sensibilisieren.

Personalisierte Wörterbücher kommen an der Realität plurizentrisch-lexikalischer Geflechte nicht vorbei. Ein Verzicht kommt trotz der unmittelbaren Diskrepanz zwischen dem hohen Maß an Kodifizierung und der gleichzeitigen Ambivalenz der drei Standards zu ihren dialektalen/soziolektalen Subvarietäten nicht in Frage. Äquivalente betreffen als Teil ihres jeweiligen Sprachtiefensystems nicht nur soziolinguistische Kleingruppen; diese definieren bei den weiteren Varietäten des personalisierten Wörterbuchs (vgl. Kapitel 3.6) jedoch erst die persönliche Relevanz aus der Perspektive Fortgeschrittener. Gleichzeitig kann es durch Sprachebenenkontakte aus didaktischer Sicht dazu kommen, dass LE – ihres diatopischen Standards zum Trotz – nicht als funktional komplementär verstanden werden. Dies liegt am solitär lexikalischen Blickwinkel dieser Arbeit, der auch auf den Varietätsebenen der Fachsprachen, Dialekte und Soziolekte gewisse Konflikte aufwirft, auf Basis der individualsphärischen Relevanz jedoch weitaus leichter rein lexikalisch gelöst werden kann. Exemplarisch wird dies im nächsten Kapitel anhand von Dialekten ausgeführt.

6.2 Dialekte

Wie in Kapitel 6.1.1 angedeutet, ist ein Sprachchock auch auf dialektaler bzw. regiolektaler Ebene nicht ausgeschlossen, sondern je nach Umfeld sogar zu erwarten. Die mundartliche Lexik fällt daher grundsätzlich in den Bereich des Erweiterungswortschatzes, wobei gravierende Unterschiede zu LE nationaler Standardvarietäten offenkundig sind und in diesem Kapitel diskutiert werden.

So geht es um die Frage, in welchem Rahmen Dialektausdrücke auf rein lexikalischer Grundlage erworben werden wollen/können bzw. ins personalisierte Wörterbuch eingetragen werden sollten, um deren rezeptive und/oder produktive Memorierung zu unterstützen. Als eines der zentralen Probleme – gerade im Kontrast zu nationalen Standardvarietäten – wird sich dabei die Abwesenheit einer verbindlichen Kodifizierung herausstellen. Diese und weitere zunächst linguistischen Aspekte werden in 6.2.1 einleitend anhand des mittelhessischen Lexems *raanen* (für *regnen*) exemplarisch herausgearbeitet. Nicht zuletzt in Anlehnung an nationale Standardvarietäten betrifft dies etwa die Frage, welchem Dialektgebiet eine diskriminierte Variante auf diatopischer Ebene tatsächlich zugehört. Zudem steht im Raum, inwiefern dieses Wissen für ein rezeptives Verstehen relevant ist. Kapitel 6.2.2 ergänzt die sprachwissenschaftlichen Annäherungen durch einen didaktischen Problemaufriss, wobei die primäre Oralität von Dialekten im Vordergrund steht. Diatopische Perspektiven werden dort (zu Gunsten sozial-situativer) als sekundär eingestuft. Hieran schließt sich ein Exkurs zu den daraus resultierenden Transkriptionsschwierigkeiten an, die in 6.2.3 anhand von Kodifizierungsversuchen des hessischen Sprachraums durchgespielt werden.²³³ Jene Schwierigkeiten verbalisieren natürliche Restriktionen bei der Einspeicherung einer neuen (dialektalen) LE ins personalisierte Wörterbuch, die aus dem Umstand erwachsen, dass verbindliche Kodifizierungen (wie gesagt) auf dieser Varietätsebene nicht vorliegen.

Postuliert wird dabei, dass sich Dialekte noch stärker als nationale Standardvarietäten auf semantischer und situativer Basis im Rahmen individueller kommunikativer Resonanzräume als relevant ausnehmen, da die Bedeutungsstruktur zwischen Denotat

²³³ Von den in 3.6 skizzierten lexikalischen Sprachebenen des personalisierten Wörterbuches sind davon allein dialektale und soziolektale LE betroffen. Da letztgenannte nicht Teil der konzeptionskriteriellen Untersuchung dieser Arbeit sind, wird die Problematik exemplarisch anhand der Dialekte und dort des Hessischen durchgespielt.

und Konnotat – zumindest teilweise – in kleingruppensprachlichen Kontexten ausgehandelt wird. Für Fremdsprachenlernende im Sinne der hier behandelten Zielgruppe bleibt stets abzuwägen, ob und wenn ja, in welchem Ausmaß die Faktoren ihrer definitiven Eingrenzung gültig sind.²³⁴ Die subjektive Relevanzeinschätzung (vgl. Kapitel 1) einer als dialektal markierten LE erwächst wechselwirksam aus der semantischen, phonetischen und/oder ikonischen Stellung eines Wortes als genuinen Bestandteil des jeweiligen Dialekts bzw. der nativen SprecherInnengemeinschaft, die die Mundart realisiert und aktualisiert. Hieraus erwächst die Notwendigkeit, für die Einspeisung dialektalen Wortguts ins personalisierte Wörterbuch zwischen phonetischen und graphematisch-lexikalischen LE zu unterscheiden (vgl. Kapitel 6.2.4).

In Anlehnung an das skizzierte Gefälle von Standard und Varietät gilt es zudem eine Trennlinie zwischen den Charakteristika auf helvetischer/österreichischer Seite einerseits und den Verhältnissen in Deutschland andererseits zu ziehen. Unterschiedliche Code-Shifting- und Code-Switching-Prozesse innerhalb der nationalen Standardvarietäten, Prestigeabweichungen von Dialekten innerhalb derselben und nicht zuletzt meine binnendeutsche Herkunft machen es erforderlich, im Folgenden den Fokus auf bundesdeutsche Dialekte zu richten.

6.2.1 Problemaufriss: Dialektale lexikalische Einheiten als Teil des potentiellen Erweiterungswortschatzes

Erstes Problem einer Einspeisung dialektaler LE ins personalisierte Wörterbuch ist die Frage, ob ein Wort tatsächlich dialektal und das Wissen um die Zugehörigkeit zu einer bestimmten regionalen Sub-Varietät relevant ist. Dies findet Begründung in der konzeptionellen Struktur des personalisierten Wörterbuchs, bei dem einzelne LE als Teil einer spezifischen Varietät eingespeist werden sollen, um auf dieser Grundlage die makrolinguistische Vernetzung im mentalen Lexikon zu fördern.²³⁵ Das Thema ist Gegenstand eigener wissenschaftlicher Auseinandersetzungen, die konkrete dialektologische Einordnung auch für native DialektsprecherInnen komplex. Im

²³⁴ Dies gilt vor allem für die in Kapitel 2.4 skizzierten Variablen der Motivation, Immersion und Interaktion.

²³⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.4 bis 3.6. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass sich gerade dialektales Wortgut im Vergleich zu anderen Domänen wie Fachsprachen etc. besonders schwer als zur gewählten Varietätsebene des Dialekts (bzw. welchem im Besonderen) zugehörig klassifizieren lässt. Daher wird dieser spezifischen Problematik innerhalb dieses Kapitels der entsprechende Platz eingeräumt.

Varietätenmodell nach Baßler und Spiekermann, welches zu Beginn von Kapitel 6.1.1 eingeführt wurde, werden nationale Standards und Dialekte nicht umsonst durch regionale Standards und Regionalsprachen ergänzt. Dialekte finden sich erst am äußersten Rand des Spektrums. Es bleibt daher zu klären, inwiefern die linguistische Einstufung eines Ausdrucks innerhalb eines solchen Paradigmas das Lernen unterstützt.²³⁶ Ein Beispiel aus meiner eigenen sprachlichen Sozialisation soll hierfür als Einführung dienen. Lebte meine Großmutter noch, so wäre folgender Dialog zwischen ihr und z. B. meinem Vater charakteristisch:

Großmutter: Hat's geraant? *Hat es geregnet?* ['hats ɡə'ʝa:nt]

Vater: Nei, mer griechenaut! *Nein, wir kriegen nichts (ab)* ['neɪ mɐ 'ɡri:çə naʊt]²³⁷

Meine eigenen produktiven Dialektfertigkeiten reduzieren sich auf wenige Fragmente, darunter vor allem phonetische Aspekte. Trotzdem verstand ich meine Großmutter rezeptiv, was man – da sie nur eingeschränkt ins Standarddeutsche zu switchen vermochte – von MuttersprachlerInnen aus anderen Dialektgrößräumen und FremdsprachlerInnen nicht behaupten konnte. Ohne Frage ist, dass der hier postulierte lernerzentrische Ansatz Fälle vorsehen muss, in denen die rezeptive Beherrschung solcher Ausdrücke in Relevanzrang käme; z. B. in Konstellationen, in denen Fortgeschrittene privat oder beruflich mit DialektsprecherInnen interagieren. Fraglich bleibt, wie eine sinnvolle Einbindung derselben innerhalb eines personalisierten Wörterbuchs zu gewährleisten ist.

Meine Großmutter, aufgewachsen in Fellingshausen bei Gießen, verbrachte ihr 89 Jahre währendes Leben ausschließlich in Mittelhessen. Fast 60 Jahre davon lebte sie in Solms (dreißig Kilometer südwestlich ihres Geburtshauses), wo auch mein Vater große Teile seines Lebens verbrachte. Wollte man ihre Varietät wie eine nationale Standardvarietät oder Fachsprache ‚lernen‘, bliebe zunächst zu klären, in welche linguistischen Einzelteile sich ihre Sprechsprache gliedert.²³⁸ Dies ist nicht zu erwarten, weshalb auf lexikalischer (hier im Sinne von ‚autosemantischer‘) Ebene das Perfekt

²³⁶ Dies betrifft im gleichen Maße die Beziehung zu anderen Varietäten und Wortrelationsebenen, vor allem Okkasionalismen und Synonymen, deren didaktische Einspeisungssystematik ins personalisierte Wörterbuch in 6.2.4 daher aufgegriffen wird.

²³⁷ Eigene Transkription, vgl. hierzu dezidiert Kapitel 6.2.3. Der Dialog muss des Weiteren dahingehend kontextualisiert werden, als dass Regen für die Bewässerung des heimischen Gartens ausdrücklich erwünscht und daher positiv besetzt ist.

²³⁸ Da wäre (im Beispielsatz) zunächst das Zusammenziehen von Hilfsverb und dem Personalpronomen *es* (in dieser Wendung als Scheinsubjekt). Ist diese Klitisierung Dialekt? In der Regel würde man dazu tendieren, das Phänomen der Umgangs- oder Sprechsprache zuzuordnen.

geraant (Infinitiv: *raanen*) in den Fokus rückt.²³⁹ So wäre es möglich, Standard und dialektale Variante auf Basis ihrer gemeinsamen Bedeutungsebene zu vernetzen, *raanen* also als eine dialektale Subvariante zum deutschen Standard *regnen* ins personalisierte Wörterbuch einzuspeisen. Komplex ist nun im Kontrast zu nationalen Standardvarietäten die Frage, welcher Dialekt konkret aktiv ist und inwiefern die diatopisch korrekte Entschlüsselung als Relevanzmerkmal der LE für Lernende eine Rolle spielt.

Prüft man dieses Problem exemplarisch anhand des Kurzdialogs aus dem Großmutter-Beispiel, wird das Ausmaß der Komplexität deutlich. Entammt das Wort dem in Solms gesprochenen ‚Platt‘ oder hat sie es aus ihrer Kindheit exportiert? Sollte das Wort als ‚Hessisch‘ klassifiziert werden, obwohl diese Zuordnung wegen der mangelnden Übereinstimmung politischer und dialektaler Grenzen ungenau ist? Gebräuchlich ist auch die Bezeichnung ‚Mittelhessisch‘, die aus LernerInnenperspektive geographische Eindeutigkeit suggeriert, und zudem als einziger Teil des hessischen Dialektverbands „mehrere Merkmale“ aufweist, „die ausschließlich für dieses Gebiet charakteristisch sind“ (Bußmann 2002, 276).²⁴⁰ Die Forschungsergebnisse der Dialektgeographie ermöglichen zumindest theoretisch ein mehr oder minder gezieltes Nachschlagen. Ziel dieser Disziplin ist die kartographische Zuordnung eines bestimmten Lexems innerhalb seines Verwendungsradius (vgl. z. B. Göschel, Nail & van der Elst 1976, XIII).²⁴¹ Es ist dabei mehr als fraglich, ob Fortgeschrittene einen solchen Aufwand zu betreiben gewillt sind und – noch wichtiger – ob derlei Details für den (rezeptiven) Ausbau des Erweiterungswortschatzes vonnöten sind (vgl. hierzu Kapitel 6.2.3 und 6.2.4).

Gleichzeitig gilt, dass DialektsprecherInnen zur Produktion und Rezeption keine Kenntnisse möglicher Verschriftlichungen bzw. diatopischer / -stratischer / -phasischer etc. Nuancierungen benötigen. Im Kontrast zu anderen Varietäten (außer Soziolekten) und Wortrelationsebenen liegt keine allgemeingültige Kodifizierung vor. Bereits die soziodialektale Einstellung der SprecherInnen zu Dialekten, die „Opposition Dialekt –

²³⁹ Vgl. zur Problematik der Überschneidung von Sprachebenen bzw. der Isolierung/Fokussierung lexikalischer Elemente alleine auch Kapitel 6 und 6.1.1.

²⁴⁰ Im aufgeführten Beispiel wäre dies etwa die retroflexe sprachliche Realisierung des Graphems <r> (in *geraant*).

²⁴¹ Die wissenschaftliche Präzision dieser Erhebungen selbst ist methodisch allerdings umstritten (vgl. Putschke 1983, 83-103; Bausinger 1984, 14). Ihre repräsentative Geltung ist im 21. Jahrhundert geknüpft an digitale und multimediale Erhebungstechniken, die sowohl einen aktuelleren Zeitbezug versprechen, als auch Wege fort von der Zweidimensionalität von Dialektkarten aufzeigen und dabei Regiolekte, Alltagssprache, Umgangssprache etc. einbeziehen (vgl. z. B. Elspaß & König 2008).

Standard“ (Löffler 2010, 133), auf Ebene der Sprachoberfläche ist diffus. Ist das im Beispiel verwendete Negationspartikel *nei* (trotz seiner Realisierung als Diphthong [eɪ]) Umgangssprache? Das Verhältnis von Umgangssprache und Dialekt ist nicht scharf umrissen, die Grenzen fließend.²⁴² Während nationale Varietäten Symbolobjekte des jeweiligen Landes sein können, ist die Einstellung zu regionalen Varietäten – insbesondere in Deutschland – komplizierter. Dies liegt einerseits an den spezifischen Domänen ihrer Verwendung. Als Subtyp der gesprochenen Varietäten (vgl. *ibid.*, 79) switchen die SprecherInnen je nach Verwendungsbereich, speziell Polen wie „öffentlich‘ und ‚privat‘“: Am Arbeitsplatz spricht man anders, als beim familiären Abendbrot (*ibid.*, 133).²⁴³ Nicht zu vernachlässigen ist in diesem Kontext die Einstellung zu Standards und Dialekten, die Lernenden aus ihrer L1 (oder sonstigen beherrschten Sprachen) bekannt sind. Sie fungieren als ‚Transferbasis‘ für die Einschätzung deutscher Dialekte und eröffnen individuelle Perspektiven, die mit darüber entscheiden, ob bzw. in welchem Ausmaß sie sich auf zielsprachliche Sub-Varietäten einlassen.²⁴⁴

Es darf so nicht verwundern, wenn ein vereinfachtes Zusammenziehen von Großraumdialekten auch unter nativen SprecherInnen vorgezogen wird. Die so entstandenen terminologischen Kataloge – ‚das‘ Sächsische, Badische etc. – bezeichnet Bausinger (1984, 22) als ‚Stammescharakter‘ der Sprache. Man könnte alternativ auch von einer diatopischen Simplifizierung sprechen.²⁴⁵ Obwohl diese Vorstellung sprachwissenschaftlich falsch ist, reflektiert sie die Einstellung der SprecherInnen zu Dialekten: „Stammesvorstellungen [fungieren] als Bestandteile eines Ordnungsschemas, das

²⁴² Tendenziell gilt dieses Zusammenfließen der Lekte für städtische Ballungsräume. Gleichzeitig wird die deutsche Dialektlandschaft von einem Nord-Süd-Gefälle geprägt (vgl. z. B. Gärtig, Plewnia & Rothe 2010, 139), wobei die im Norden verwendeten Varietäten sprachhistorisch bedingt dem Standard am nächsten kommen (vgl. Eichhoff 1997, 184f oder Huesmann 1998, 122f).

²⁴³ Über die wiederum muttersprachliche Dialektkenntnis (im deutschen Sprachraum) entscheiden des Weiteren Berufs- und Bildungsschicht, Geschlecht und nicht zuletzt die Region (vgl. Löffler 2010, 128-134, speziell zur „Dialektkenntnis zwischen Frauen und Männern“: Friebertshäuser 1987, 106). Eine solche Beurteilungsgrundlage wird durch die Entkoppelung der Mundarten als Kennzeichen sozialer Klassen befördert. „Das Kriterium der Sprachbenutzer“, dem zur Folge Dialektgebrauch unmittelbar an die Schichtzugehörigkeit („Arbeiter, Bauern, Handwerker, kleine Angestellte, geringe Schulbildung“) gebunden sei, stellt eher „ein zufällig-akzidentelles Merkmal“ dar (Löffler 2003, 5f).

²⁴⁴ Dieser Faktor reiht sich somit neben vielen weiteren Determinanten individueller Relevanzeinstufungen bestimmter lexikalischer Anteile von Sprachebenen ein (vgl. hierzu Kapitel 2.2 und 2.3).

²⁴⁵ Anstelle eines komplexen Varietäten- und Kriteriengewirrs, bei dem jedem Dorf auf Basis kleinster Nuancierungen ein eigener Dialekt zugesprochen werden müsste, findet so eine Reduzierung „auf eine übersichtliche Zahl von Großdialekten statt“ (Bausinger 1984, 22).

gerade durch die [...] Vielschichtigkeit der tatsächlichen Bestimmungsgrößen provoziert wird“ (ibid., 25).²⁴⁶

Für den Fremdsprachenlernenden, der in einer dialektalen Sprachumgebung arbeitet, studiert und lebt, stellt das auf den ersten Blick eine Hemmschwelle zur systematischen Strukturierung und Memorierung im personalisierten Wörterbuch dar. In konkreten Sprachkontaktsituationen kann es vorkommen, dass ein(e) ProduzentIn dialektaler Varietäten selbst nicht zu sagen weiß, wie die semantische Stellung eines Dialektausdrucks zum Standardausdruck gelagert ist.²⁴⁷ Denkbar ist auch, dass SprecherInnen eines Dialekts Wörter (vermeintlich) zielgenau einem der oben skizzierten ‚Stammesgebiete‘ oder sonstiger Areale zuzuordnen wissen, ein Wort wie *raanen* also dem ‚Hessischen‘, ‚Mittelhessischen‘ oder gar ‚Solmsen‘ Dialekt. Eine kodifizierte oder schriftsprachlich verifizierte Referenz liegt dadurch trotzdem nicht vor, obwohl die Dialektologie auch kleinste Sprachräume ausleuchtet (vgl. z. B. Friebertshäuser 1987, 39 und unten stehend).

Hierin liegt der große, nicht zuletzt auch sprachpolitisch bedingte Unterschied zum lexikalischen Fundus nationaler Standardsprachen. Eine dialektologisch akkurate Aufarbeitung der diatopischen, diahistorischen, diastratischen etc. Einbettung eines Lexems in den gesamten Lexembestand eines Dialekts (und von dieser Basis aus dessen Vernetzungen, Teilvernetzungen, semantischen Abweichungen usw. zum Standard) kann von LernerInnen nicht geleistet werden. Weit wichtiger ist des Weiteren, dass eine solche Akkuratess in der Regel nicht nötig ist (vgl. hierzu Kapitel 6.2.3 und 6.2.4). Ein zentraler Grund hierfür ist der Faktor, dass Lexeme wie *raanen* vornehmlich rezeptiv von Interesse sind. Dies gilt auch in Fällen, in denen das Standardäquivalent (hier: *regnen*) nicht zum Basiswortschatz zählt (vgl. z. B. Jones & Tschirner 2006, 126).²⁴⁸ Dialektale

²⁴⁶ Vgl. hierzu exemplarisch Bausinger 1984 (23) oder schlicht den Werbeslogan des Landes Baden-Württemberg: „Wir können alles. Außer Hochdeutsch.“ – <http://www.bw-jetzt.de>, Stand: 01.05.2018).

²⁴⁷ Dialektwörterbücher unternehmen zwar den Versuch „des Aufdeckens und Inventarisierens semantischer Differenzen“ (Löffler 2003, 104). Manche LE entstammen so auf Ausdrucks-/Inhaltsseite einem spezifischen Dialekt, „ohne schriftsprachliche Realisierungen zu besitzen“ (ibid.), während andere zwar „dialektspezifisch, aber nur noch historisch aus Quellen belegbar“ sind (ibid.). Eine derartige lexikalische/lexikographische Spurensuche kann – wie angerissen – jedoch selbstverständlich nicht von LernerInnen vorausgesetzt werden. Dies ist oftmals auch nicht nötig, da es zwischen der rezeptiven und aktiven Beherrschung einer LE zu differenzieren gilt (vgl. hierzu unten stehend).

²⁴⁸ Stellt man sich fortgeschrittene Lernende vor, die sich tatsächlich auf Herkunftssuche einer LE (und deren Schreibkonvention) machten, wird deutlich, wie grotesk dieser Ansatz erscheint. Strauch (2005, vgl. hierzu auch Kapitel 6.2.3) und Winter (1985) haben Wörterbücher zum Bestand der mittelhessischen

Raumeingrenzungen treten erschwerend hinzu. Für das Hessische lassen sich exemplarisch drei Dialekträume klassifizieren, gleichwohl „Isoglossen des Deutschen Sprachatlas“ auch die Einteilung in „acht Dialekträume“ nahe legen (Strauch 2005, 8). Friebertshäuser (1987, 41) weist darauf hin, dass durch politische Sonderstellungen in der Geschichte zusätzlich eigene Sprachräume entstanden sind, zu denen etwa auch Solms zählt. So kann die Wahrnehmung bzw. Einstufung eines Wortes von dessen SprecherInnen im Kontrast zu seiner etymologischen Herkunft stehen oder auch schlicht einer anderen Sprachschicht angehören. Diese Intransparenz wiederum steht im Widerspruch zur dialektalen SprecherInnengruppe, für die die Produktion einer Mundart genauso natürlich sein kann, wie das Switchen in andere Varietäten des Deutschen als Sprachtiefensystem. Hinzu tritt die mangelhafte definitorische Trennung, im Beispiel etwa zu „Halbmundart“ und „Umgangssprache“ (Löffler 2003, 8), bezogen auf das komplette Varietätenspektrum des Deutschen zu regionalen Standards und Regionalsprachen (vgl. Spiekermann 2010, 347).

An dieser Stelle ist die definitorische Eingrenzung von Interesse. Dialekte wurden bislang überwiegend als diatopisches Phänomen dargestellt und anhand eines Beispiels die sich daraus ergebenden Implikationen für Fortgeschrittene im Mittelhessischen skizziert. Die Forschungslage gibt dieses Bild wieder: „Es ist üblich, die Dialekte des Deutschen von Norden nach Süden in drei große Gebiete einzuteilen: in das Niederdeutsche, das Mitteldeutsche und das Oberdeutsche[.]“ (ibid.). Das ist nicht falsch und vor dem Hintergrund einer Didaktisierung praktischer Anhaltspunkt. Diachrone Variation – eine alternative Dialektperspektive basierend auf der „sprachgeschichtlichen Entstehung“ (Löffler 2003, 6), die unter dem Schlagwort der ‚Stammesgebiete‘ angerissen wurde – gerät z. B. nur selten in Relevanzrang.²⁴⁹ Diastratisch motivierte Register- und Stilebenenwechsel hingegen wurden als „Kriterium der Sprachbenutzer“ problematisiert (ibid., 5f). Dabei berührt diese Art der Variation strukturell auch Gruppensprachen wie „Fachsprachen“, „Genderlekte“, „Jugendsprachen“ (Spiekermann 2010, 351f).

Lexik erstellt, die herangezogen werden könnten, um die Phonemkette *raanen* einzuordnen, als handele es sich z. B. um einen fachlichen Terminus. Bei Strauch taucht *regnen* in keiner dialektalen Lautungsform auf, bei Winter (1985, 348) dafür gleich mehrmals, allerdings für den Partizip Perfekt *geregnet* (siehe hierzu auch Ausgangsbeispiel): *geroacht*, *geroahnt*, *geraht*, *geräjent* und *gerahnt* (1985, 348).

²⁴⁹ Z. B. dann, wenn Dialekte Teil des Studiums sind. Es ließe sich jedoch argumentieren, dass die dazugehörige Lexik in solchen Kontexten eher in den Bereich der Fachsprache fiele.

Sprachgebrauch wird von dieser Seite betrachtet „als sozial stratifiziert verstanden“ (ibid., 350), wobei den SprecherInnen die gerade aktivierte Stilebene insofern bewusst ist, als dass sie das Register situativ anpassen (vgl. z. B. Wiese 2012, 210).²⁵⁰ Dies gilt auch für Dialekte, weshalb Löffler das Sprachbenutzerkriterium als „Merkmalbeschreibung, [welches] für alle Verwendungsweisen des Wortes [gilt]“, ablehnt (2003, 6). Auf den fortgeschrittenen Wortschatzerweiterungserwerb übertragen bleibt daher zu fragen, inwieweit dies den potentiellen ‚Sprachschock‘ abmildert und ob Dialekt qua dieser Feststellung nicht ohnehin als Sprachgruppenphänomen mit mal schwächerer, mal stärkerer regional-modaler Ausprägung verstanden werden muss. Unter Bezug auf das Input-Prinzip, dem zur Folge jene „sprachliche Form erworben wird, die in der Umgebung Verwendung findet“, beruft sich Spiekermann auf eine „Anpassung der Lernenden“ auf diatopischer und diastratischer Ebene (2010, 354). Das vor allem im Erst- und Zweitsprachenunterricht vertretene Prinzip lässt sich auf die Sonderstellung Fortgeschrittener im Land der Zielsprache transferieren. Erst die konkrete, innerhalb des gesteuerten Unterrichts nicht absehbare kommunikative Umgebung lässt Rückschlüsse darauf zu, inwieweit der/die individuelle Lernende innerhalb seines/ihrer regionalen und sozialen Umfelds tatsächlich einer dialektalen Schulung bedarf. Dafür sind die gesprochenen Varietäten zwischen Flensburg und Lugano und die sie realisierenden SprecherInnengruppen zu heterogen.

Für die Ausgangsfrage nach den konzeptionellen Memorierungs- und Speicherungsprämissen dialektaler Variationen in ein personalisiertes Wörterbuch bedeutet dies, dass Dialektbegriffe, so sie als solche verifizierbar (das bedeutet: einer regionalen und sozialen Sprachumgebung zugeordnet) sind, auch dementsprechend problemlos(er) zu einem standardsprachlichen Äquivalent subordiniert werden können.²⁵¹ Dabei spielt die Frage nach Wortherkunft, Ausbreitung oder Stilebene eine vernachlässigbare Rolle. Die Einstellung der SprecherInnen zu ‚ihrer Mundart‘ ist von der „von metasprachlichen Urteilen über sprachliche Varietäten“ zuweilen überfrachteten

²⁵⁰ Soziolinguistisch betrachtet handelt es sich nunmehr um den Typ diaphasischer Variation, bei dem „situationsabhängig[...]“ die „für die Sprechsituation relevante[n] Faktoren“ und in erster Linie die „Gesprächspartner“ bedingen, welche Stilebene aktiviert wird (Spiekermann 2010, 353).

²⁵¹ Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass ein solches Äquivalent bereits vorliegt. Wird ein sprachliches Zeichen inklusive Konzept zuerst in einem Dialekt kennengelernt, so handelt es sich in der Regel um graphematisch-lexikalische LE (vgl. hierzu Kapitel 6.2.4).

sprachwissenschaftlichen Diskussion vergleichsweise unabhängig (Herrmann-Winter 1994, 457).²⁵²

Eine Vereinfachung der Eintragung ins personalisierte Wörterbuch ist schon deshalb geboten, weil Dialekte auf allen Sprachebenen wirksam sind. Im institutionalisierten FU – so kritisieren Baßler et al. (2001, Onlinepublikation) – würden „[p]honologische, prosodische, morphologische und syntaktische Merkmale [...] vernachlässigt.“ Während sie eine umfassende Einbettung von Regionalismen anhand von „Sprachproben aus unterschiedlichen Dialektlandschaften“ und die gezielte „Einübung von dialektalen Hörverstehenskompetenzen“ im DaF-Unterricht vorschlagen (ibid.), wendet Studer mangelnde zeitliche Ressourcen („Jetzt auch noch die Dialekte?“) ein und kritisiert eine alle Sprachebenen adressierende Vermittlung (2002, 113).²⁵³ König indes mahnt bei Ausspracheübungen den Verzicht auf die Vermittlung „einer starren Norm“ an. Stattdessen sollte „flexibel die gegebene Variation des auf hoher Formstufe tatsächlich Gesprochenen“ bedacht werden (1997, 264f).²⁵⁴ Auf den mehr oder weniger autonomen Erwerb übertragen stehen die Lernenden vor dem bereits angerissenen Problem, dass „regionale Variationen [...] in Bezug auf prosodische, phonologische oder lexikalische Merkmale“ zwar hinsichtlich ihres dialektalen Raumes lokalisierbar sind (Baßler et al. 2001), in Folge ihrer mangelnden Kodifizierung jedoch nicht ohne weiteres diskriminiert und verschriftlicht werden können.²⁵⁵ Huneke et al. (2013, 68) verweisen in diesem Punkt auf die dialektale Differenziertheit des Deutschen und plädieren ebenso für eine Vermittlung regionaler Abweichungen im Unterricht, dies exemplifizierend anhand des Aussparens unbetonter Silben „in informellen Gesprächen“. Fundiertes Vorwissen (auf

²⁵² Wortgeographische Untersuchungen beziehen sich in der Regel auf Lexeminventar, das innerhalb eines Sprachtiefensystems besonders viele dialektale Synonyme hervorgebracht hat. Exemplarisch seien hier die LE für ‚Kerngehäuse des Apfels‘ genannt; allein auf Hessen bezogen: *Krotz(e)(n)*, *Krutze*, *Krips*, *-ü-*, *-ö-*, *Kripes*, *Krebetz*, *Kriwest* usw., vgl. Friebertshäuser et al. (1988, Karte 22). Der Variantenreichtum dialektaler Begrüßungsformeln ist ein Beispiel für die dialektale Divergenz im gesamten deutschen Sprachraum.

²⁵³ In Fußnote 21 heißt es bei Studer: „Für wen oder wofür bräuchte es denn solches (phonologisches und grammatisches) Wissen? Sicher nicht für ‚meine‘ LernerInnen. Die merken nämlich bereits in der ersten Kursstunde oder schon vorher und jedenfalls von sich aus, dass ‚Huus‘ (schweizerdeutsch) ‚Haus‘ (standarddeutsch) entspricht“ (2002, 127).

²⁵⁴ Er nennt als Beispiel die Aussprache stimmhafter s-Laute und damit ein Phon, welches von der Hälfte „der gebildeten Alt-Bundesrepublikaner und fast aller Österreicher“ stimmlos realisiert würde (König 1997, 265). Angeknüpft lautet die Frage, ob Realisierungsschwierigkeiten von Lernenden vor diesem Hintergrund überhaupt als Fehler klassifiziert werden sollten.

²⁵⁵ Das ‚Problem der Verschriftlichung‘ wird in Kapitel 6.2.3 näher beleuchtet und fokussiert Transkriptionsschwierigkeiten von LE, bzw. Grenzen der Transkription beim Eintrag ins personalisierte Wörterbuch.

Grundlage plurizentrisch-sensibler Unterrichtskonzepte) darf für die Zielgruppe nicht vorausgesetzt werden. So dominiert im Auslandsunterricht noch immer der Standard des so genannten ‚Binnendeutschen‘ (vgl. Spiekermann 2010, 355). Auch im europäischen Referenzrahmen „wird betont, dass nur Teile der Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimensionen des Sprachgebrauchs erforderlich sind, skaliert (...) werden“ können (Studer 2002, 120). Hierzu würde jedoch das im Eingangsbeispiel genannte *raanen* – allen problembehafteten linguistischen Merkmalbeschreibungen trotzend – zählen.

6.2.2 Didaktische Konsequenzen und Konzepte

Durch die situativ selten erschöpfend zu klärende Einordnung eines Lexems als dialektale Subvariante des zielsprachlichen Standards lassen sich fünf Konsequenzen ableiten:

- (1) Dialekte sind – ähnlich den nationalen Standardvarietäten – ein omnipräsenter, primär oral existenter Aspekt des Deutschen. Sie können rezeptive Verständnisschwierigkeiten auslösen und – je nach Region – im Mündlichen eine hohe Prestigesphäre erreichen. In vielerlei Zweigen reichen sie in regionale Umgangssprachen hinein und mischen sich auch bei solchen SprecherInnen in den Wortschatz, die Dialekt nur fragmentarisch beherrschen. So sind sie legitimer Faktor des individuellen Erweiterungswortschatzes, wobei zu differenzieren bleibt, in welchem Umfang ein Erwerb über rezeptive Fertigkeiten hinaus möglich ist.
- (2) Mehr oder weniger autonom Lernende müssen auf diesen Umstand vorbereitet werden. Geschieht dies nicht im gesteuerten Unterricht, so muss ein personalisiertes Wörterbuch dennoch die Möglichkeit liefern, das als relevant klassifizierte Lexem zu speichern. Alle der in Kapitel 3.6 unterschiedenen Varietäten und Stilregister sind davon eingeschlossen; auch jene – Soziolekte und Fachsprachen – die im Rahmen dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden.
- (3) Diese Einordnung sollte zwar als dialektales Synonym in Verbindung zu dessen standardsprachlichem Partner geschehen (z. B.: dial./syn. *raanen* → *regnen*). Inwiefern eine konkrete Einordnung der gelernten Subvariante in deren korrekte linguistische Klassifizierung (diatopisch exemplifiziert anhand der hessischen Dialekträume) notwendig ist, bleibt fragwürdig. Eine Lernerin z. B., die sich bereits

- in Deutschland befindet, wird die geäußerte Varietät schon kontextgebunden einordnen können. Tiefere Analysen (zum Beispiel diachroner oder diasituativer Art) sind entweder auch MuttersprachlerInnen nicht bewusst (Kenne ich ein Wort aus Kindertagen oder habe ich es erst in meinem jetzigen Wohnort aufgenommen?). Oder sie sind diastratisch und diaphasisch leicht einzuordnen (etwa, wenn die einzige bekannte Dialektsprecherin die Großmutter des deutschen Partners ist), weshalb sich a.) metasprachliche Klassifizierungsversuche erübrigen und sich b.) die Relevanz der Varietät zumeist innerhalb der Grenzen sozialer, gruppensprachlicher Räume bewegt.
- (4) Trotz der (im Gegensatz zu anderen und in 3.6 unterschiedenen Varietäten) hohen Frequenz von Dialekten, ist eine grobmaschige Einordnung eines gelernten Lexems daher didaktisch verkraftbar. Dialekte stehen prototypisch im Kontrast zu Standardvarietäten, aber auch den sprachlichen Sonderformen auf Wortbildungs- und Wortrelationsebene. Da die einzelnen Kategorien nicht isoliert auftreten, sind zwar auch dort dialektale Färbungen möglich. Während Synonyme, Phraseme usw. jedoch leichter memoriert werden, wenn die Vernetzung an bereits im Grundwortschatz gewonnene Kenntnisse anknüpft, ist eine möglichst akkurate Auffächerung bei Dialekten selten möglich und in den meisten Fällen auch nicht nötig.²⁵⁶
- (5) Dies liegt wiederum in ihrer primären Oralität begründet. Eine soziale Teilhabe scheitert auf Dialektenebene eher nicht, wenn man des regionalen Zungenschlags selbst nicht mächtig ist. Als Kontrastfolie sei hier auf einen gebürtigen Leipziger verwiesen, der sich – nun in Stuttgart lebend – das ‚Schwäbische‘ aneignen wollte. Dialektkompetenz bleibt in den meisten Fällen rezeptive Kompetenz, da die Kommunikationspartner identisch literalisiert wurden. Aus diesem Grund wurde im Problemaufriss des Vorkapitels auf die Einführung grammatischer Merkmale von Dialekten verzichtet, die – zumindest im Gegensatz zu phonologischen und

²⁵⁶ Zudem gibt es dialektale Begriffe in nicht zu unterschätzender Zahl, deren Verwendung innerhalb eines geographischen Sprachraumes psychologisch-regionale Abgrenzungsfunktionen erfüllen (vgl. Dingeldein 2005, 1151). Zu denken wäre an Speisen- und Begrüßungsbezeichnungen, Feste usw. Bei Denotaten wie *Sonnabend* vs. *Samstag* etwa ist die semasiologische Streuung auf verschiedene Dialektgebiete so verbreitet, dass sich diatopische, diachrone etc. Auffächerungen erübrigen. Die Grenzen zur Standardsprache sind fließend, wie etwa die Verwendung der einst dialektalen Alternativbegriffe *Abendsuppe*, *Nachtessen* etc. für *Abendbrot* zeigen. Grenzfälle, die schriftsprachlich kodifiziert wurden und dennoch klar als dialektal markiert sind, werden als graphematisch-lexikalische LE in Kapitel 6.2.4 aufgegriffen.

lexikalischen Aspekten – tendenziell in den Bereich der Sprachproduktion hineinreichen.

Angenommen wird, dass die Verknüpfung eines lexikalisierten Ausdrucks wie *Semmel* seinem regionalen Wirkungsradius zugeordnet wird, in diesem Fall z. B.: dial./syn. *Semmel* | Bayern → *Brötchen*.²⁵⁷ Dasselbe gälte demgemäß auch für Formen wie *raanen*. Wichtig ist die Erstwahrnehmung einer LE, da diese unter Einbezug des Vorwissens bestimmt, mit welchen Interrelationspartnern ein Ausdruck vernetzt wird.²⁵⁸

Im Gegensatz zu allen anderen Varietäts- und Wortrelationsebenen besitzen Dialekte (als komplette lokale Sprachvarietät sowie auf ausschließlich lexikalischer Basis) in der Regel das Alleinstellungsmerkmal, von in- wie ausländischen FremdsprachlerInnen nicht auf Ebene einer sprachproduktiv-aktiven Teilhabe beherrscht werden zu wollen.²⁵⁹ Durch die in Konsequenz (5) geschilderte, primär rezeptiv-funktionale Relevanz der Aneignung dialektalen Wortguts entfallen gewisse Akkuratessprozeduren der diastratisch/diatopisch korrekten Eingliederung ins Sprachtiefensystem, die eben diese im Kontext der nationalen Standardvarietäten ausnehmend komplex erscheinen lassen. Assimilationserscheinungen und Akkommodationsbewegungen sind hiervon ausgenommen: Sie laufen – wie bei MuttersprachlerInnen – inzidentell ab.²⁶⁰ Oder die in den Worten Dingeldeins (2005, 1151) als psychologische Komponente bezeichnete Hochfrequenz bestimmter LE (*Brötchen* → *Wecke, Sonnabend – Samstag*, etc.) bringt es mit sich, dass ‚dialektales‘ Wortgut kein Grenzfall des Standards, sondern längst kodifiziert ist. Hierbei handelt es sich nun häufig um territoriale Dubletten, die dem Bereich des Synonymerwerbs zugehören – auch wenn SprachnutzerInnen selbst ein Wort als ‚typisch‘ für das jeweilige Stammesgebiet einstufen würden. (Vgl. hierzu die zu

²⁵⁷ Bei nicht-lexikalisierten Dialektausdrücken (die in Kapitel 6.2.4 als phonetische LE klassifiziert werden) tritt natürlich eine Decodierungsproblematik hinzu. Eine Lautkette wie *raanen* müsste zunächst ins personalisierte Wörterbuch aufgenommen werden. Geschieht dies nicht durch Audiofunktionen, tritt – im Gegensatz zu Beispielen wie *Semmel* – jene Transkriptionsproblematik ein, die in Kapitel 6.2.3 fokussiert wird.

²⁵⁸ Das gilt auch für MuttersprachlerInnen. Es ist anzunehmen, dass dies (noch verstärkt) für soziolektale LE gilt, die (genau wie die Varietät der Fachsprachen) Teil des personalisierten Wörterbuches sind (vgl. Kapitel 3.6), in dieser Arbeit jedoch ausgespart bleiben.

²⁵⁹ Zu einer Ausnahme von dieser Regel kann es kommen, wenn ein gänzlich neues, im Standard noch nicht verankertes Wort zuerst in seiner dialektalen Form kennengelernt wird. Auf diesen Sonderfall wird in Kapitel 6.2.4 eingegangen.

²⁶⁰ Als Beispiel kann die regionale Dublette *net/ned* (statt *nicht*) in gewissen deutschen Landesteilen genauso gewertet werden, wie variierende Ausspracherealisierungen, etwa die Adaption schwäbischer Diminutive.

Beginn von Kapitel 6.2.4 eingeführten Teilbereiche von Wörtern auf dialektaler Ebene [LE-dial], die von Fortgeschrittenen potentiell als relevant eingestuft werden könnten.)

Unterstrichen wird diese definatorische Zerfaserung in den Grenzbereichen zwischen Standard-, Umgangssprache und Dialekt durch die typologische Ordnungspraxis von Übungen in Lehrwerken, die es in Vorbereitung auf das Problem der akkuraten Transkription im Anschlusskapitel 6.2.3 zu untersuchen gilt: So werden dialektzentrische Aufgabenstellungen im *Aufgabenhandbuch* von Häussermann und Piepho (1996) zunächst ‚Sprachlichen Nuancen‘ (Kapitelkomplex 5) untergeordnet und in einem zweiten Klassifizierungsschritt gemeinsam mit Umgangssprachen behandelt. Dort heißt es zur Kernunterscheidung der beiden Varietätsspektren: „Ihre von den jeweiligen Dialekten beeinflussten Färbungen liegen mehr in der Aussprache“ (188).²⁶¹ Neben dem Fokus auf varietätsspezifische Abweichungen zwischen Umgangssprache und Standard (häufig auf syntaktischer Ebene) finden sich verschiedene Annäherungen an dialektale Wortformen, wobei eine typologische Verschränkung des Komplexes mit nationalen Standardvarietäten ausdrücklich gewollt ist:

Da [...] die Mundart Sprecher in der Minderzahl sind, zumindest in der Bundesrepublik, und sich Deutsche im Gespräch mit einem Nichtdeutschen in der Regel bemühen, zu verstehen und sich verständlich zu äußern, besteht für das Leben und die Zusammenarbeit mit Bundesdeutschen sicher kein Anlaß zu intensiveren mundartlichen Anstrengungen[.] (ibid., 190)

Als Ausnahme von dieser strittigen Regel definieren Häussermann und Piepho regionale Grußformeln, deren Vermittlung im Sinne der oben beschriebenen Sensibilisierungsanstrengungen im institutionalisierten Unterricht zu verstehen sind (ibid., 191). Gleichsam dominieren Übungsformen, die den Kontrast zwischen Bundesdeutsch und seinen nationalsprachlichen Pendanten in Österreich und der Schweiz hervorheben.²⁶² Von besonderem Interesse ist in diesem Kontext ein als

²⁶¹ Henzen zitierend wird des Weiteren mit der quantitativen Minorität von Dialekt SprecherInnen argumentiert, nach der weniger als 33% aller Deutschsprechenden eine Mundart, „nur wenige Hochsprache und alle übrigen diese Zwischenstufe Umgangssprache“ beherrschten (Henzen 1954, 19, nach: Häussermann & Piepho 1996, 188). Durch Zitation dieser augenscheinlich veralteten sekundärwissenschaftlichen Definition verraten die Autoren einiges über die gewählte Akzentuierung innerhalb ihres Typologisierungsschemas, wie es im Fließtext Beschreibung findet.

²⁶² Werden diese zuvor als ‚Dialekte‘ bezeichnet – es scheint sich um eine didaktisch adäquate, wenn auch varietätslinguistisch unsaubere Annäherung auf alltagssprachlicher Ebene zu handeln – relativieren die Autoren ihre Terminologie im letzten Satz, bevor sich ein Block mit knapp kommentierten Übungen und Aufgaben anschließt. Auf Hutterer (1987, 380) verweisend heißt es: „Übrigens, es empfiehlt sich die

„Leseprobe“ gekennzeichneten Textausschnitt François Villons, der von H.C. Artmann „in die Wiener Mundart“ übertragen wurde (ibid., 192). Das Gedicht veranschaulicht, welche Transkriptionsschwierigkeiten zwischen oralen Realisierungsformen und schriftsprachlicher Adaption auftreten, wenn alle Sprachebenen involviert sind:

a heazz in an san frau und mau:
is den an es lern zaschbrunga,
muas da aundre aa fakuma –
göö, i kum boed söwa drau,
dod?! (ibid., 193)

Versehen ist die von Häussermann und Piepho selbst entworfene Übung mit so genannten „Lesehilfen“, bei denen einzelne dialektal übertragene Lexeme drei standardsprachlichen Entsprechungen zugeordnet sind. Es ist an den Lernenden herauszufinden, welche Relation die richtige ist (vgl. z. B.: „söwa → selbst / so etwas / sofort“, ibid.). Sollen Aufgaben dieser Art primär zur „Sensibilisierung“ für die Varietätenvielfalt des deutschen Sprachraums fungieren (ibid., 191), zeigen sie zugleich, welche schriftlinguistischen Anstrengungen erforderlich sind, um eine realitätsgetreue/authentische Übertragung zu gewährleisten.

Das Ansinnen, die Mündlichkeit der Zielsprache durch möglichst authentische Dialoge ins Klassenzimmer zu bringen, hat die Fremdsprachendidaktik seit den 1970er Jahren beschäftigt und geht dabei über Varietäten hinaus: Zwar beinhalteten Lehrwerke bereits „in der vorkommunikativen Zeit [...] Dialoge, die man mit verteilten Rollen lesen oder auf Tonträgern von muttersprachlichen Sprechern vorgelesen oder vorgespielt bekommen konnte“ (Rösler 2016, 142). Die Sprachwirklichkeit bildeten (und bilden) sie jedoch nur in Ausnahmefällen ab, wobei zu fragen bliebe, ob die mundartliche Übertragung Artmanns aufgrund ihrer medialen (und konzeptionellen?) Schriftlichkeit zu jenen Ausnahmen zählte.²⁶³ Ein konkreter Vorschlag zur Überwindung dieser „Authentizitätslücke“ ist die Aufnahme „authentische[r] Gesprächsausschnitte“, die Lehrwerkstexten als Basis dienen und dafür auf reale Kommunikationssequenzen zurückgreifen (Bachmann-Stein 2013, 40). Liedke (2013) indes spricht sich vehement für die Arbeit mit Transkripten im Deutschunterricht aus. Diese fokussieren in Gestalt

Sprachregelung: ‚das Deutsche in Österreich‘; ‚Schwyzertüütsch‘ (Schweizerdeutsch)“ (Häussermann & Piepho 1996, 191).

²⁶³ Vgl. zur Problematik der medialen/konzeptionellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit in diesem Kontext Rösler 2016, 138f.

metaphorischer „Zeitlupenaufnahmen“ abseits semantischer oder grammatischer Informationen auch phonetische Notationen (Pausen und turn-taking-Momente) sowie „Versprecher“ und andere „Phänomene[, die] oft wichtige kommunikative Funktionen erfüllen“ oder über die sprachpragmatische Beziehung der SprecherInnen Auskunft geben (ibid., 247).

Neben verschiedenen Pro-Argumenten – aus Sicht der hier proklamierten Zielgruppe Fortgeschrittener im Land der Zielsprache (siehe Kapitel 2.4) mag die bereits erwähnte Sensibilisierungswirkung für die komplexe Sprachwirklichkeit am wichtigsten erscheinen – gibt es verschiedene negative Aspekte, die auch Dialekte und deren Transkriptionsproblematik im Folgenden tangieren. Maßgeblichster Contra-Punkt in diesem Kontext ist die Erforderlichkeit eigener Notationssysteme, über deren Einführung bereits im institutionalisierten Unterricht Uneinigkeit herrscht, da diese die Vermittlung linguistischer bzw. metasprachlicher Termini einschließen (vgl. Rösler 2016, 144) und „oft erhebliche Abweichungen von der normalen Orthographie aufweisen“ (Liedke 2013, 249). Spätestens bei der (zumal mehr oder weniger autonom zu gewährleistenden) Kodifizierung von Dialektbegriffen durch fortgeschrittene Lernende im Sinne dieser Arbeit erscheinen eigene Notationssysteme linguistisch so notwendig wie didaktisch kritisch umzusetzen.²⁶⁴ Aus diesem Grund beleuchtet das nachstehende Kapitel diese Problematik eingehend, bevor anschließend (Kapitel 6.2.4) Arten und situative Kontexte dialektaler LE unterschieden werden, die für Fortgeschrittene im Land der Zielsprache potentiell relevant sein könnten.

6.2.3 Dialektale lexikalische Einheiten im personalisierten Wörterbuch: Zur Problematik einer ‚korrekten‘ Transkription

Aus der Komplexität der dialektalen Sprachwirklichkeit resultiert eine kritische Menge an Sonderformen, Grenzfällen und Überschneidungen: auf Ebene der Varietätsschichten und der Unterscheidung zwischen Umgangssprachen, Regiolekten und Dialekten; auf Basis diatopischer Differenzierungen; oder durch Diskriminierungs-, Authentifizierungs- und Kodifizierungsproblematiken im Gefälle zwischen nativer Dialektwahrnehmung und

²⁶⁴ Das Spannungsverhältnis zwischen linguistischer Akkuratess und didaktischer Machbarkeit rekapitulierend kommt Rösler zu einem ähnlichen Schluss: „Die Arbeit mit Transkripten ist aus linguistischer Perspektive unverzichtbar; die Frage ist, wie sinnvoll sie didaktisch ist“ (2016, 144). Übertragen auf die hier veranschlagte Zielgruppe und dialektale LE verstärkt sich dieser Eindruck.

dialektologischer Realität. Vereinfachungen im Hinblick auf den Eintrag dialektaler LE ins personalisierte Wörterbuch sind didaktisch sinnvoller, da sie der Realität primär rezeptiver Missverständnisse, aus deren Kontext die individuelle Relevanz einer bestimmten LE häufig erst erwächst, am ehesten entgegenkommen. Konkret wird vorgeschlagen, eine LE des Dialekts x hypotaktisch mit dem standardsprachlichen Äquivalent zu verknüpfen. Bei der Klassifizierung des jeweiligen Dialektraums kann dem/der Lernenden freie Hand gewährt werden, wie in Konsequenz (2) des voranstehenden Kapitels begründet wurde.

Damit ist jedoch nur das erste Problem behoben: die Einordnung einer dialektalen LE auf diatopischer Ebene im Wechselspiel zur Wahrnehmung jener Kontaktpersonen fortgeschrittener Lernender, die Dialekt sprechen. Zur konkreten Einspeisung eines dialektalen Lexems ins personalisierte Wörterbuch muss zugleich hinterfragt werden, was man als ‚korrekte‘ Transkription bezeichnen müsste. Obgleich es eine solch bindende Kodifizierung gerade in Fällen, in denen die rezeptiven Kompetenzen des/der Lernenden zum Erliegen kommen, nicht gibt, kann dies nicht Argument sein, da das Ziel der Wiedererkennung oraler Phonemketten eine möglichst akkurate Transkription verlangt. Audioaufnahmen stellen für moderne mobile Endgeräte kein Problem dar und sollten ganz selbstverständlich Teil der technisch-konzeptionellen Realität eines personalisierten Wörterbuchs sein. Da sich die Relevanz gerade auf kommunikative Erlebnisse in Kleingruppenräumen bezieht, sind authentische Aufnahmen in der alltäglichen Praxis zudem in vielen Fällen generierbar. Sie sind aber nicht in jedem denkbaren Kontext verfügbar, weshalb Sprachaufnahmen der jeweiligen Kontaktpersonen als hilfreiche Zusatzoption angesehen werden müssen, ohne blindlings vorausgesetzt werden zu dürfen. Somit bleibt eine literale Adaption vermeintlicher Äquivalente hochproblematisch. Die nachfolgenden Exemplifizierungen haben zum Ziel, die in Kapitel 6.2.4 einzuführende Unterscheidung zwischen phonetischen (rezeptiv relevant) und graphematisch-lexikalischen LE (auch sprachproduktiv relevant) zu fundieren.

Als Beispiel dient im Folgenden und in Anlehnung an Ammon 1995 (9-11) eine unmittelbare Gegenüberstellung, nun jedoch nicht zwischen verschiedenen nationalen Standardvarietäten (vgl. Kapitel 6.1.3), sondern zwischen der Standardvarietät Deutschlands zu einem Dialektsystem. (Zur Exemplifizierung werden im Folgenden ausschließlich ‚hessische‘ Belege benannt.) Primärquellen gibt es in recht hoher Zahl, wie

die vorgestellten Dialektwörterbücher belegen (vgl. für das Mittelhessische z. B. Strauch 2005). Neben dem semantisch scheinbinären Charakter lexikographischer Abhandlungen existieren vergleichbare Fragmente auf phraseologischer, satz- und textlinguistischer Basis; gemeint sind sowohl (populär-)wissenschaftliche Publikationen als auch belletristische.²⁶⁵ Zu letzteren zählen die von Jürgen Leber ins Hessische übertragenen Asterix-Comics von René Goscinny und Albert Uderzo. Da diese trotz desselben Genres über die Satzebene hinaus auf textlinguistische Divergenzen hinweisen, soll im Folgenden die jedem Asterix-Comic vorangestellte Exposition als Kontrastfolie zwischen ‚Original‘ (Übersetzung aus dem Französischen von Gudrun Penndorf) und ‚Hessisch‘ dienen. Herangezogen wird die Übertragung des fünfzehnten Bandes (*Streit um Asterix*, 1973): *Was e Gefuddel* (Leber 2013).

Standarddeutsch	Hessische Variation
Wir befinden uns im <u>Jahre</u> 50 v. Chr. Ganz Gallien ist von den <u>Römern</u> besetzt... Ganz Gallien? Nein! Ein von unbeugsamen Galliern bevölkertes Dorf hört nicht auf, dem Eindringling Widerstand zu leisten. Und das Leben ist nicht leicht für die römischen Legionäre, die als <u>Besatzung</u> in den befestigten Lagern Babaorum, Aquarium, Laudanum und Kleinbonum liegen...	Im <u>Jahre</u> Fuffzisch vorm Herrgott habbe die <u>Römer</u> schon des ganze Gallie uffgemischt... Des ganze Gallie? Naa! E klaa Kaff hört net uff, sisich mit dene Babbsäck zu bumme. Un des lebe iss net aafach für die römische Soldaade, die wo als die <u>Besatzung</u> in dene Lager Babbadorum, Brimborium, Labbedrum und Klaabembelum hocke...

Tab. 28: Vorwort aller Asterix-Comics: Vergleich zwischen Standard und hessischer Variation

Eine komparative Dekonstruktion der beiden Varianten ist aufgrund des sprachspielerischen, humoristischen Einschlags kompliziert, weshalb es sich (verglichen mit Ammon 1995, 9-11) nur teilweise um eine Adaption sinngleicher Texte handelt. Dies betrifft etwa die Übersetzung der befestigten Lager rund um das gallische Dorf.²⁶⁶

²⁶⁵ Idiomatic Wendungen und Phraseme ‚übersetzt‘ etwa Winter ins Mittel- bzw. ‚Owwerhessische‘ (*D‘m Owwerhess off‘s Maul geguckt. Sprichwörter und Redensarten im mittelhessischen Dialekt*, 2007). Cartoons des Künstlers Ralph Ruthe, deren genrebedingt sprachliches Naturell von einer Verknappung auf maximal zweisätzige ‚Sprechblasen‘ lebt, überträgt Robert Treutel ins ‚Hessische‘ (*Es kimmt wie’s kimmt. Cartoons uff Hessisch*, 2014).

²⁶⁶ Diese unterscheiden sich im Kontrast zum französischen Original nur durch den Austausch des Bestimmungsgliedes {klein}/{petit} in *Kleinbonum* bzw. *Petitbonum*. Indes basieren die Originalbezeichnungen der Lager ähnlich wie die hessische Adaption auf Anspielungen, die bei der

Deutlicher wird der erzeugte humoristische Shift durch die Übertragung ins ‚Hessische‘ etwa bei *Babbsack* für *Eindringling*. Das Verhältnis der beiden Lexeme zueinander entspricht offensichtlich nicht dem im Vorkapitel skizzierten Schema (dial./syn. *Babbsack* | Hessen → *Eindringling*). Das flapsig bis freundschaftlich konnotierte Pejorativ wird von Leber polysem aufgeladen, wie man des Weiteren am Okkasionalismus *Babbsack-Badscher* für „Römer verprügelnder Zeitgenosse“ im Glossar entnehmen kann (2013, Glossar). Ähnliches widerfährt dem hessischen Äquivalent für die Bezeichnung des Zaubertranks der Gallier, dank dessen sie sich der römischen Invasoren zu widersetzen verstehen. Hierfür wählt der Autor (im Comic selbst) *Stöffsche* (vgl. z. B. *ibid.*, 28). Erneut erfolgt die semantische Bedeutungsverschiebung auf Basis einer polysemen Öffnung, die in diesem Fall aufgrund des vorausgesetzten Vorwissens der LeserInnen keiner Erklärung im Glossar bedarf: dial./syn. *Stöffsche* | Hessen → *Apfelwein*/(in diesem Kontext:) *Zaubertrank*).

In einem zweiten Schritt bleibt festzuhalten, dass sich die Mehrheit der transkribierten Lexeme durch die primäre Oralität von Dialekten von ihren sinngleichen Pendants unterscheiden. Unterstrichen werden im Gegensatz zu Ammons Exempel jene Autosemantika, die sowohl orthographisch als auch morphosyntaktisch von Leber eins zu eins übernommen wurden: nämlich nur *Jahr*, *Römer* und *Besatzung*. *Gallie* etwa fällt aufgrund des übertragenen Verzichts auf verschiedene Auslaute in hessischen Dialekten nicht in diese Kategorie, obgleich der Eigenname ansonsten analog übernommen wurde.

Schriftsprachliche Adaptionen tragen somit fremdsprachendidaktisch gewendet latent den Konflikt in sich, weder lexikographisch noch phonetisch im Textzusammenhang eine Applizierbarkeit auf das weit wesentlichere Feld phonetischer Realisierungen zu liefern. Während SprecherInnen des Hessischen entsprechende Dechiffrierungsübungen ad hoc meistern, verschleiert die textuelle Version der scheinäquivalenten Bezüge zwischen Standard und Regiolekt/Dialekt ebendiese auf frappierende Weise. Eng verzahnt geht damit der skizzierte Allgemeinplatz einher, dass die mundartlichen Erfahrungen und Eindrücke fortgeschrittener LernerInnen (aus z. B. privaten Kontexten) nicht zwingend mit dem korrelieren, was verschriftsprachliche Annäherungen liefern.²⁶⁷ Prosodische

Übertragung ins Standarddeutsche verloren gingen. *Laudanum* etwa bezeichnet eine Opiumtinktur, *Baba au rhum* einen Napfkuchen aus Hefeteig.

²⁶⁷ Ein Beispiel hierfür liefert die Werbebranche. So warb der Getränkehersteller Hassia mit dialektalem Wortgut, bei dem (schein)adäquate Übersetzungen ‚hessischer‘ Begriffe mit dem (schein)synonymgleichen Stellenwert des Eigennamens zum Oberbegriff suggeriert wurden. Z. B.: „Im

Elemente auf Text-, Wortakzente auf phonologischer Ebene und weitere Faktoren erschweren den Zugriff dabei nicht nur für FremdsprachlerInnen. Doppelkonsonanzen wie in *habbe* (statt *haben*) oder die Vokal-/Diphthongvarianten [o] als Ersatz für [y] in *Fuffzisch* (statt *Fünfzig*) unterstreichen dies. Sind diese Formen im Leseprozess für SprecherInnen des rheinfränkischen Großraumdialekts häufig sofort aktualisierbar, ist denkbar, dass LeserInnen, die in anderen Regiolekten (geschweige denn Erstsprachen) sozialisiert wurden, diese aufgrund der differentiellen Graphem-Phonem-Beziehung nicht ‚unfallfrei‘ aussprechen können.

Die Textsorte mundartlicher Literaturbeiträge changiert in Ermangelung einer bindenden Kodifizierung stets zwischen den Polen der problemlosen Dechiffrierung im Leseprozess und der möglichst authentischen Annäherung an die abzubildende oralsprachliche Realität. Für FremdsprachlerInnen sind sie kein probates Werkzeug, da die Spannbreite innerhalb jedes Einzeldialekts zu ausgeprägt ist. Anzunehmen ist, dass durch den Akt des Präsupponierens im Produzenten-Rezipienten-Verhältnis gänzlich divergente Voreinstellungen angenommen werden. Richten sich Texte dezidiert an DialektsprecherInnen (bzw. Menschen, die Dialekte rezeptiv verstehen), so operieren AutorInnen auf graphematischer Ebene inhärent stärker auf Grundlage ihrer phonetisch wahrgenommen und so (ein)geprägten Vorerfahrungen. Während in den zitierten Asterix-Werken mit Glossaren eine Art Mittelweg eingeschlagen wird, anhand derer auch okkasionelle kompositorische LE wie *Maamauerbaabambeler* („= jemand, der die Beine über eine Mauer zum Main hin baumeln lässt“) ihren Weg in die Comics finden (ibid., Glossar), zeigt sich die Polarität in alternativen Adaptionsversuchen. Eine solche bietet Strauchs bereits erwähntes Taschenwörterbuch *Dialekt in Mittelhessen* (2005).

Das Werk versteht sich als Versuch einer Kodifizierung der Regionalsprache (vgl. ibid., 23). Dezidiertes Ziel dabei ist die Anwendung im muttersprachlichen

Wald heißt hier im Griene. Kräuterlimo heißt hier *hassia Waldler*“ (vgl. http://www.hassia-sprudel.de/media/freizeit-familie/fuchs/081_002513_18_1_Waldler_neu.pdf, Stand: 01.05.2018). Diese Behauptung ist, wenn schon keine Lüge, so doch eine radikale Verknappung. Als Synonym für *Pflanzen* sind sowohl *Grün* als auch die daraus abgeleitete Wendung *im Grünen* (für Wald) auch im Standard gebräuchlich. Noch wichtiger ist die hier schriftsprachlich manifestierte Schreibweise ‚Grien‘ im Kontrast zur Diskrepanz mit den mannigfaltigen tatsächlich oralen Ausspracheformen, die im rheinfränkischen Regiolektgebiet anzutreffen sind und sich z. B. auf die Realisierung des <r>-Graphems beziehen. Vgl. hierzu spezifischer auch Kapitel 6.2.4.

Schulunterricht.²⁶⁸ Jeder Eintrag besteht aus drei Komponenten: 1. Dialektausdruck in der dafür entwickelten Eigenschreibung, 2. entsprechende IPA-Lautschrift, 3. standardsprachliches Äquivalent in seiner orthographisch korrekten Formung, zum Beispiel: „énich – [e:nɪç] – einig“ (ibid., 63). Bestimmte Einträge werden durch metasprachliche Abkürzungen ergänzt, etwa *Pp* für Partizip Perfekt oder *Splv* für Superlativ (vgl. ibid., 54). Um eine werkintern vereinheitlichte Schreibung zu verwirklichen, entwickelt Strauch ein eigenes Schreibverfahren (ibid., 24-36). Aus diesem geht eine Lautliste des Oberhessischen hervor, in der jedes Phonem der oralsprachlichen Praxis einem Graphem zugeordnet wird (vgl. ibid., 37).²⁶⁹ Nicht näher ausgeführt wird, weshalb es eines eigenen Schreibverfahrens überhaupt bedarf.²⁷⁰

Der von Strauch anhand der mittelhessischen Dialekte unternommene Kodifizierungsversuch kann als exemplarisch dafür gelten, jenes Maß an Komplexität zu erfassen, welches damit auf allen Sprachebenen einhergeht. Schon ein Ausschnitt der inhärenten graphematischen Adaptionprozesse verdeutlicht, wie frappierend hypotaktische Relationen zwischen ‚dial./syn. LE | Dialektraum → standardsprachliches Äquivalent‘ zur Verkomplizierung beitragen, wenn es um Didaktisierungsanschlüsse geht. Ohne fundierte Hintergrundkenntnisse ist eine Verbindung von ‚dial./syn. *fofzich* |

²⁶⁸ Beachtlich ist daher, dass die als ‚Taschenwörterbuch‘ betitelte Monographie fast paritätisch aus varietätslinguistischen, historischen, phonetischen, lexikographischen und grammatikalischen Exkursen auf der einen Seite besteht, denen sich auf der anderen in der Buchmitte eine binäre, alphabetisch sortierte Wortliste anschließt.

²⁶⁹ So verwendet Strauch diakritische Zeichen bei Phonemen, wo Allophone zu Bedeutungsdivergenzen führen oder Laute im Kontrast zur Standardsprache kaum mehr existent sind. Charakteristisch dafür ist die Konsonantenschwächung des Oberhessischen, durch die eine verschriftlichte Unterscheidung zwischen den stimmhaften/stimmlosen Verschlusslauten von [b], [d], [g] zu [p], [t], [k] nicht mehr notwendig ist, da u.a. „die Stimmhaftigkeit (Stimmton) der weichen Plosive vollständig“ wegfiel (ibid., 28).

²⁷⁰ Wie ausgeführt, verwendet Strauch – neben orthographischem Standard und eigener Schreibung – zusätzlich IPA. In der Auslandsgermanistik ist diese Lautschrift für viele Lernende erster literaler Zugang zur schriftlichen Speicherung von Lauten; Lehrwerke wie *Stufen International* unterstützen dies und ermöglichen, „mit metasprachlichen Mitteln [wie IPA] zu arbeiten“ (Rösler 2012, 165). Obwohl Strauch hessische Schulkinder als Zielgruppe angibt, müsste ein phonetisches Schriftsystem in jedem Fall zunächst als Grundlage erworben werden. Für die hier gesteckte Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.4) wäre die Verwendung von IPA-Schrift im personalisierten Wörterbuch die praktikablere Annäherung an das Graphem-Phonem-Beziehungsgeflecht von Einzeldialekten, als alternative oder eigene Lautschriften. Warum trotzdem davon abgeraten wird, geht aus drei Argumenten hervor: Erstens wird in Fällen, wo eine phonetische Transkription nötig ist, nachfolgend zwischen phonetischen im Kontrast zu graphematisch-lexikalischen LE differenziert, die zum Pol der rezeptiven Sprachkompetenz zählen. Zweitens bieten digitale Endgeräte die Möglichkeit der Sprachaufnahme: Da DialektsprecherInnen Kontaktbasen und Resonanzräume zugleich sind, damit jenen Relevanzanstieg von Dialekten für Lernende ausmachen und tendenziell zum Bekanntenkreis der Zielgruppe zählen, erscheint diese Lösung zeitgemäßer und einfacher (vgl. zu beiden Punkten 6.2.4). Anknüpfend daran folgt drittens, dass das phonetische Rüstzeug einer IPA-Schulung aus dem FU nicht unisono vorausgesetzt werden kann.

Mittelhessen → *fünfzig*‘ sinnfrei, wenn z. B. die phonetischen Informationen der diakritischen Markierung unter <c> nicht korrekt decodiert und ergo sprachlich realisiert werden. Je akkurater, authentischer, schlicht durchdachter derlei Bemühungen ausfallen, so scheint es, desto schwieriger fällt die Anwendung in Sprachlernsituationen, spätestens außerhalb des Erstspracherwerbs. Dass damit einhergehende Postulat wurde in Konsequenz (5) skizziert (vgl. Kapitel 6.2.2), erscheint es doch auch MuttersprachlerInnen vermessen, außerhalb von inzidentellen Akkommodationsbewegungen eine dialektale Varietät zu ‚erlernen‘. Es lässt sich eine große Diskrepanz diagnostizieren, die an den Grenzbereichen zwischen oraler Tradierung und literaler Fixierung auftritt.

Der Nutzen einer didaktischen Anwendung solcher Wörterbücher ist gering und Strauchs (schulpädagogisches) Ziel eher die Ausnahme: Mundartliche Sammlungen richten sich im Sinne einer Varietätenbewahrung eher an Einheimische der spezifischen ‚Stammesgebiete‘. Fortgeschrittene Lernende werden hieraus – wie auch MuttersprachlerInnen aus anderen Regionen – kaum Nutzen ziehen. Von Vorteil ist jedoch, dass diatopische Dialektsammlungen in weiten Teilen keine Trennschärfe zu idiolektalen, soziolektalen und der individuellen Wahrnehmung mundartlicher Unterschiede zwischen Kleinstdialekträumen besitzen (‚Wir in Niederweidbach schwätzen ganz anders als die in Oberquembach‘, vgl. hierzu Kapitel 6.2.4). Begründen lässt sich dies durch zwei Argumente, die in den voranstehenden Kapiteln angerissen wurden. Es handelt sich dabei um die Aushandlung dessen, welches Lexem wann, wo und von wem mit welchen denotativen Konsequenzen für die Beziehung zwischen Varietät und zugrundeliegendem Sprachtiefensystem als eindeutig dialektale Vokabel markiert wird. Treten Wörter bedingt durch ihren Kontext in Relevanzrang für fortgeschrittene Lernende, so häufig (und dann maßgeblich) auf Basis dieser außersprachlichen Parameter. Sie führen zu kommunikativer Partizipation, sozialer Teilhabe und (inter)kulturellem Austausch in der Region des Landes der Zielsprache. Obgleich die Zahl der Mittelhessen nicht im Mikroprozentbereich liegen dürfte, welche in der Lage wären die bei Strauch gelisteten Lexeme zu verstehen, einige wieder zu erkennen oder reproduzieren zu können, bringen es Kodifizierungsversuche dieser Art mit sich, dass unabhängig von der linguistischen Präzision der Erhebung kein(e) SprecherIn zu finden sein dürfte, der/die alle Einträge isoliert auch nur passiv zu

beherrschen wüsste. Ob ein Wort eine hypotaktische dialektale Variante zu einem standardsprachlichen Äquivalent darstellt, hängt im viel stärkeren Maße von der Wahrnehmung der SprecherInnengruppe ab, weshalb es zu subjektiven, für die Lernenden aber aufgrund ihrer Sprachumgebung ausschlaggebenden Unterscheidungen auf diatopischer Ebene kommen kann. Derlei Einschätzungen der lokalen Zugehörigkeit eines Wortes oder einer Aussprache sind sodann stärker diastratisch gerahmt.

Hierfür ist in einem zweiten Schritt das Input-Prinzip (vgl. Kapitel 6.2.1 und Spiekermann 2010, 354) verantwortlich: Wahrgenommen und für relevant erklärt wird die genuine Lexik des Inputgebiets, die ihrerseits räumlich begrenzt im Austausch mit dem regional gesprochenen Standard steht. Demzufolge unterscheiden sich die Möglichkeiten einer systematischen Einspeisung in personalisierte Wörterbücher drastisch und abhängig vom Standort der Lernenden. Areale, in denen die Register stärker verschmolzen sind, stellen Lernende potentiell vor größere Herausforderungen als Großraumdialektgebiete, in denen Code-Switching-Prozesse zwischen Mundart, Umgangssprache und Standard in der Auslegung Häussermann und Piephos ad hoc gemeistert werden (1996, 190).²⁷¹ Nicht zuletzt steigern sich Hörverstehensprobleme auf allen sprachlichen Ebenen, je stärker Dialekt und Standard miteinander verschränkt sind und von SprecherInnen nicht als Subregister wahrgenommen werden.²⁷² Es lassen sich sowohl Szenarien erdenken, in denen ein rudimentäres rezeptives Verständnis verschiedener Dialekte notwendig ist, als auch Kontexte, in denen Fortgeschrittene – wie MuttersprachlerInnen – kaum oder nie mit Mundarten in Kontakt kommen. (Vgl. zur Dialektkompetenz und Verbreitung anhand verschiedener Parameter Gärtig et al. 2010, 137-149). Fest steht, dass ein personalisiertes Wörterbuch in irgendeiner Form dialektale

²⁷¹ Welche LernerInnen-Gruppen hiervon besonders stark ‚betroffen‘ sind, hängt vom sozialen Milieu, der Aufenthaltsregion und weiteren Parametern ab. Wie bereits angerissen, changiert die Dialektkenntnis abhängig von Faktoren wie Alter, Geschlecht und nicht zuletzt Herkunft der befragten nativen SprecherInnen, die wiederum die Input-Umgebung der Fortgeschrittenen bestimmen. Dabei ist die Gebrauchsfrequenz von Dialekten im Alltag vermutlich besonders maßgeblich, da sie mit darüber entscheidet, ob ein Switchen zu Standard- oder Umgangssprache möglich ist. Einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des IDS zu Folge ist der prozentuale Anteil derer, die oft bzw. häufig in ihrem Dialekt kommunizieren, besonders in Bayern (72.1%) und Baden-Württemberg (64.4%) ausgeprägt (vgl. Gärtig et al. 2010, 147). Geht es um die reine Kompetenz, geben SprecherInnen aus dem ehemaligen Ostteil Berlins (82.8%) und dem Saarland (94.4%) ähnlich häufig wie Bayern und Baden-Württemberger (beide 85.7%) an, ihren Dialekt noch zu beherrschen (ibid., 139). Allein die situative Switch-Bereitschaft/Kompetenz scheint ausgeprägter, als im Süden Deutschlands (ibid., 147).

²⁷² Dieses Phänomen tangiert ebenfalls auch MuttersprachlerInnen, wie die Wahrnehmungsdialektologie nachweist (vgl. für *Das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien* z. B. Anders 2010).

LE einspeisen können sollte, sofern dies erwünscht (sprich: für den individuellen Lernenden relevant) ist.

Um der Diskrepanz zwischen den Polen akkurater (im Sinne von ‚didaktisch hilfreicher‘) Schreibung auf der einen und phonetischer Realisierungsdivergenzen einzelner Lexeme zwischen den Registern auf der anderen Seite beizukommen, wird nachfolgend für eine zweigliedrige Unterscheidung argumentiert. Beide Fälle erfordern abweichende Einspeisungsprämissen auf Grundlage abweichender graphematischer/phonetischer Realitäten. Die dabei postulierten Konzeptionskriterien orientieren sich an dem kontextstiftenden Inputgebiet, den in 6.2.2 formulierten didaktischen Konsequenzen sowie der in diesem Kapitel problematisierten Herausforderung einer adäquaten Transkription.

6.2.4 Zur Einspeisung dialektalen Wortguts ins personalisierte Wörterbuch

Dialekte sind nur eingeschränkt erlernbar. Bevor eine Unterscheidung zwischen phonetischen und graphematisch-lexikalischen LE auf dialektaler Basis vorgenommen wird, gilt es daher zu unterscheiden, welche Wortschatzbereiche potentiell in Relevanzrang treten können. Anknüpfend an die Ausführungen der vorstehenden Kapitel 6.2.1 bis 6.2.3 lassen sich aus Perspektive fortgeschrittener Lernender (mindestens) vier Bereiche klassifizieren:

- (1) Hörverstehensprozeduren auf Basis der primären Oralität von Dialekten (rezeptiv).
- (2) Regionale Dubletten (z. B. *Samstag/Sonnabend*, *Schrippe/Semmel*), die trotz ihrer eindeutig dialektalen Markierung kodifiziert wurden und – teils stärker, teils schwächer – zum Standarddeutschen zählen (produktiv).
- (3) Kodifizierte Dialektbegriffe, die zwar nicht den Status regionaler Dubletten einnehmen, aber dennoch ein – teils stärker, teils schwächer ausgeprägtes – synonymes Verhältnis zu standardsprachlichen Pendanten eingehen (produktiv).
- (4) Assimilative Übernahmen, die nur beschränkt in den Bereich der Lexik fallen, z. B. *net/ned/nit* für *nicht* oder die Übernahme alternativer Diminutivendungen auf morphologischer Ebene ({le} statt {lein} oder {chen}) – (inzidentell).

Letztgenannte tangieren alle Sprachebenen und bedürfen qua der Automatismen ihres Erwerbs keiner Steuerung. Hinzu kommen Ausnahmen, in denen Denotat wie Konnotat zuerst im Dialekt erworben werden, ohne dass bereits ein standardsprachliches Äquivalent zur Verfügung stünde. Anzunehmen ist, dass es sich in solchen Fällen um Subtypen der Nummern 2 und 3 handelt.²⁷³

Zur binären Untergliederung im personalisierten Wörterbuch kommt es nun durch die rezeptiven Fälle in 1 und den restlichen, sprachproduktiv relevanten LE.²⁷⁴ Man könnte die dabei unternommene Unterscheidung anhand des beschriebenen Graphem-Phonem-Gefälles als (I) phonetische und (II) graphematisch-lexikalische LE bezeichnen. Die dahinter stehenden und nachfolgend ausgeführten Überlegungen müssen gleichsam tutorisch programmintern vom personalisierten Wörterbuch eingeführt werden, um ausbleibende Sensibilisierungsschulungen im institutionalisierten Erwerb abzufedern. Dabei sollte die vernommene lebensweltliche Sprachrealität, die Fortgeschrittene im Sinne der hier vorgenommenen Definition reflektieren, als Grundlage für die Notwendigkeit einer solchen Unterscheidung eingeführt werden.

(I) Dialektale LE auf phonetischer Basis:

Einheiten dieser Art bilden das Gros jener Dialektbegriffe, die auf primär phonetischer Ebene vom Standard divergieren – dort aber registerinhärent wiederum Regelmäßigkeiten aufweisen können. Innerhalb der mittelhessischen Dialekte betrifft dies etwa den oralsprachlichen Shift von [y] zu [ɪ] (Beispiele nach Strauch 2005, 73 und 84):

dial./syn. *Ḳimmel* | Mittelhessen → *Kümmel*

dial./syn. *ḳimmen* | Mittelhessen → *kümmern*

dial./syn. *Riwel* | Mittelhessen → *Krümel*

²⁷³ Zu denken wäre – in Fall 2 – prototypisch an regionale Spezialitäten, in Hessen etwa *Handkäs mit Musik* – ein Sauermilchkäse mit reichlich Zwiebeln. Abweichungen zum Standard werden wiederum primär phonetisch realisiert, durch den (auch rechtschreiblichen) Wegfall des Auslautvokals in *Käse* sowie der alternativen Aussprache von *Musik* (keine Betonung der beiden Vokale).

²⁷⁴ Dabei bleibt die am Ende von Kapitel 6.2.2 und zu Beginn von 6.2.3 begründete Vereinfachung unberührt. Sie sieht somit nur eine grobmaschige, subjektive Einordnung von Lexemen binnen ihrer diatopischen Verteilung und Unterteilung vor, die sich stärker an der alltagssprachlichen Wahrnehmung der für Lernende relevanten Kommunikationspartner innerhalb des Inputgebiets orientiert. Simplizität verschafft zudem die hypotaktische Einordnung nach dem mehrfach skizzierten Schema: ‚dial. LE | Dialektraum → standardsprachliches Äquivalent‘.

Nun ist es unerheblich, ob Lernende den Wegfall des Schwa-⟨r⟩ in *kümmern* oder die von Strauch durch Unterpunkt markierten regelhaften Unterschiede in mittelhessischen [k]-Anlauten realisieren: Da keine Imitation, sondern eine Decodierung der Phonemketten im Hörakt Ziel der dialektalen Sensibilisierung ist, können phonetische Regelmäßigkeiten in Relevanzrang treten, einzelne LE jedoch auch isoliert von Interesse für den passiven Erweiterungswortschatz sein. Sobald Lernende dialektale LE auf dieser Ebene als relevant wahrnehmen, geht damit eine soziale Bindung an die Sprachgruppengemeinschaft und den Kontext einher, in welchem dergestalt gesprochen wird. Hierfür sind metasprachliche Termini und dialektologische Nuancierungen vergleichsweise nebensächlich.²⁷⁵

Im *Wörterbuch von Mittelfranken* (Schunk, Klepsch, Haider Munske, Rädle & Reichel 2000, 14) wird auf eben diese unterschiedliche Sprachebenenangliederung verwiesen. Hierzu zählen für (I) neben phonetischen Merkmalen auch „typische morphologische Merkmale, z. B. unterschiedliche Verkleinerungsformen eines Wortes (sagt man *Räädla* oder *Radl* für ‚ein kleines Rad‘)“ (ibid.). Warum für didaktische Applizierungen nun die subjektive Einschätzung von DialektsprecherInnen im Fokus steht – handelt es sich bei LE-dial. um Hessisch, Mittelhessisch, Oberhessisch/Oberhessen-Nassauisch oder ‚Niederquembachisch‘ (vgl. Strauch 2005, 9 und Kapitel 6.2.1) – verdeutlicht ein Blick auf die Diversifikation lautlicher Realisierungsformen desselben Denotats. So wurden für *Kuh* Ende der 1990er vom mittelfränkischen Sprachatlas immerhin drei unterschiedliche Lautungen diskriminiert: *Kuu*, *Kua* und *Kou* (vgl. Schunk et al. 2000, 16).²⁷⁶ Welche Form mit welchen phonetischen Nuancen und Konsequenzen binnen einer spezifischen Sprachkontaktsituation zwischen DialektsprecherIn und FremdsprachlerIn die ‚richtige‘ ist, ist somit Gegenstand des kontextsensitiven, lokal-sozialen und damit

²⁷⁵ Das Muster bleibt dabei stets gleich, wie ein Beispiel veranschaulichen soll. Promoviert ein Italiener bspw. in Siegen, arbeitet nebetätig in Olpe und besucht die Eltern seines deutschen Lebensgefährten in Lennestadt, so wird die lokale und temporäre Relevanz im Austausch mit den GesprächspartnerInnen, den verschiedenen sozialen Gruppen und dabei mitschwingenden Parametern ausgehandelt. Ob der Großvater des Lebensgefährten aus Lennestadt, der bei Familientreffen mit dem italienischen Fremdsprachler stets über Fußball zu fachsimpeln pflegt, nun ursprünglich aus dem rund 70 Kilometer entfernten Altena stammt und darauf besteht, dass sich der Dialekt seines Heimatortes grundverschieden zur Sprache der Lennestädter ausnimmt, ist für den Lernenden dann sekundär.

²⁷⁶ Zu beachten ist selbstverständlich, dass die mittelfränkischen LexikographInnen spezifische Schreibweisen für das untersuchte Dialektgebiet entwickelt und begründet haben, die Differenzen zum Vorgehen Strauchs für das Mittelhessische besitzen und hier nur verknüpft dargestellt werden sollen (vgl. hierzu Schunk et al. 2000, 20-23). Änderungen zum Standard beziehen sich so etwa auf Vokale, wobei bei Diphthongen (so also auch <ua> und <ou>) keine standardsprachlichen Entsprechungen angegeben werden können, da es sie schlicht nicht gibt.

subjektiven Aushandlungsprozesses zwischen Sprachproduktion und -rezeption. Spielen metasprachlich-dialektologische Auffächerungen so auch eine nebengeordnete Rolle, sollte die Markierung jener lokalen, sozialen etc. Umgebungsfaktoren innerhalb des Eintrags im personalisierten Wörterbuch fakultativ möglich sein (vgl. Abb. 16).

Multimediale Tools streiften auf verschiedenen Wortrelations- und Varietätsebenen bereits die Konzeptionskriterien eines personalisierten Wörterbuchs. Audio-, Video- und Fotoaufnahmen sind fest integrierte Realität moderner digitaler Mobilgeräte und bedürfen bei einer sprachwissenschaftlich-didaktischen Betrachtung des potentiellen Umfangs individueller Erweiterungswortschätze somit keiner näher führenden Beleuchtung. Bei Dialekten ist dies nun anders, da sie qua ihrer primären Oralität schriftsprachlich häufig nicht fassbar sind. Tutorisch muss programmintern darauf verwiesen werden, dass gewisse und von der Umwelt als ‚dialektal‘ markierte Ausspracheformen zwar verschriftlicht werden können, dies ob ihrer vordergründig rezeptiven Relevanz für Fortgeschrittene jedoch nicht zwingend zweckdienlich ist. Zu plädieren ist somit für eine einheitliche Eingabemaske, die keine Vorauswahl zwischen phonetischen (I) und den nachfolgend betrachteten graphematisch-lexikalischen Sonderfällen in (II) erforderlich macht. Es bleibt den Lernenden selbst überlassen, ob sie die hypotaktische Relation zwischen Dialekt und Standard auf lexikalischer Ebene bspw. via Sprachaufnahme, schriftlicher Eingabe oder unter Verwendung mehrerer Möglichkeiten einspeisen wollen. Aufgrund des Fortschrittsstatus (vgl. hierzu die Definition in 2.4 sowie skizzierte Sprachchock-Erfahrungen in 6.1.1) ist meines Erachtens zu erwarten, dass die Zielgruppe selbst ohne tutorische Einwirkung bereits ein Gespür für die unternommene Unterscheidung entwickelt hat. In der Praxis kann dies bedeuten, dass man DialektsprecherInnen freundlich bittet, ein bestimmtes Wort vorzusprechen und so aufzunehmen (vgl. hierzu auch Konsequenz 3 in 6.2.2). Mag dies in Regionen, wo die Distanz der Register verschmolzen ist, alleine sicherlich keine Abhilfe schaffen, so handelt es sich in vielen anderen denkbaren Kontexten immerhin um eine Annäherung zur Unterstützung inzidenteller Akkommodation.

Prototypische Beispiele für dialektale LE auf phonetischer Basis, mundartliches Wortgut also, das von fast jedem Fortgeschrittenen als rezeptiv relevant erklärt und in einer spezifischen Umgebung dergestalt wahrgenommen würde, sind per Definition inexistent. Es ist jedoch anzunehmen, dass häufig solche LE-dial auf phonetischer Ebene

in Relevanzrang treten, deren Silbenstruktur zum Standardäquivalent noch durchschimmert, ohne dabei gleichzeitig im Sprechakt selbst entsprechend diskriminiert zu werden. Wenn Studer (2002, 127) moniert, dass eine lexikalische/phonologische Vermittlung des schweizerdeutschen *Huus* für *Haus* im Fremdsprachenunterricht unnötig sei, da ‚seine‘ Lernenden diese Transferleistung (gerade im Kontext) ad-hoc meisterten, so mag dies in vielen Fällen stimmen; etwa dann, wenn sich Dialekt- und Standardbegriff in nur einem Phonem unterscheiden.²⁷⁷ ‚Prototypischer‘ sind daher Beispiele wie das in Kapitel 6.2.1 eingeführte *raanen* für *regnen*, bzw. dessen Partizip Perfekt Passiv *geraant*. Es wird daher im nachstehenden Schaubild herangezogen, obwohl grundsätzlich und aufgrund der gleichbleibenden Eingabemaske keine programminternen Einschränkungen notwendig sind.


<p>geregnet [Standardäquivalent]</p> <p>↓</p> <p>geraant [LE-dial]</p>  <p>(Audioaufnahme von Dialektsprecherin Elise)</p>	<p>Wo wird so gesprochen?</p> <p>Mittelhessisch, Solms</p> <p>Von wem wird so gesprochen?</p> <p>Oma von x, Elise</p>
--	---

Abb. 16: Dialektale LE auf phonetischer Basis im personalisierten Wörterbuch - *geraant*

Im ausgeführten Beispiel hätte sich der oder die Lernende dazu entschlossen, soziale und lokale Zusatzinformationen (rechts) auszufüllen. Wie dargelegt verzichten diese auf metasprachliche Termini, sondern unterstreichen die individualsphärische Verwendung der LE, in diesem Fall also die personale („Oma Elise“) und lokale Verortung („Solms“). Zu beachten ist, dass die Zuordnung von *geraant* zur genuin ‚mittelhessischen‘ Lexik möglich bleibt, obwohl ausdrücklich nicht nach dem Dialektgebiet gefragt wird. Es

²⁷⁷ Im Mittelhessischen wäre davon bspw. ebenfalls *Haus* betroffen, dessen Diphthong laut Strauch (2005, 69) in Abgrenzung zum Standard [aʊ] als [aʊ] realisiert wird. Selbiges gilt für den Anlautwechsel von *Kuckuck* zu *Guckuck* (ibid.).

handelt sich – wie in den Kapiteln 6.2.1 bis 6.2.3 ausgeführt – stärker um die sozial-situative, womöglich inzidentelle Bedeutungsaushandlung. Wenn eine diatopische Zuordnung den rezeptiven Erwerb im Decodierungsprozess auf phonetischer Ebene erleichtert, weil bspw. Elise selbst *geraant* dem Mittelhessischen zuschreibt, spricht nichts gegen entsprechende Markierungen, obgleich sie nicht als obligatorisch vorgegeben werden. Hierauf müssen tutorische Zusatzinformationen hindeuten.

In vielen denkbaren anderen Fallbeispielen und Kontexten existieren derlei metasprachliche Vernetzungen nicht, weshalb sie – vgl. hierzu auch (II) – schlicht unausgefüllt bleiben. Parallel erfolgt im Beispieleintrag die hypotaktische Vernetzung zum Standard via Transkription *und* Audioaufnahme. Unter letzterer kann vermerkt werden, wer die Tonaufnahme gesprochen hat. Beides – Dopplung und Vermerk zur aufgenommenen Personen – sind ebenfalls fakultativ.

(II) Dialektale LE auf graphematisch-lexikalischer Basis:

Ist auch von einer grafischen/funktionalen Veränderung der Eingabemaske abzuraten, unterscheiden sich graphematisch-lexikalische LE linguistisch erheblich von (I). Es handelt sich um Wortformen, bei denen silbische Äquivalenzen zum kodifizierten Standardausdruck verblasst oder schlicht nicht existent sind. Aufgrund der didaktisch gewendeten Transkriptionsproblematik werden solche LE innerhalb dieser Arbeit als ‚graphematisch-lexikalisch‘ bezeichnet. Im lexikographisch orientierten ‚Wörterbuch von Mittelfranken‘ findet sich die Benennung ‚typisch lexikalisch‘ (vgl. Schunk et al. 2000., 14). Häufig handelt es sich um regionale Dubletten (Typ 2) bestimmter Themenfelder, die in Ähnlichkeit zu den nationalen Standardvarietäten bei Objekten und Routineformeln des Alltags zu finden sind: kulinarische Spezialitäten, Eigennamen, lokale Grußformeln, institutionelle Gruppen etc. Abhängig von der empirischen Methodik können auch fachsprachliche Äquivalente und archaisches Wortgut in die gesammelte dialektale Lexik einfließen (vgl. *ibid.*, 13 und 19).²⁷⁸

Ist das grundlegende Prinzip bzw. die damit gemeinten Unterschiede zwischen ‚phonetischen‘ und ‚graphematisch-lexikalischen‘ LE auf Dialektebene in der Regel auch für Laien transparent, gibt es freilich Sonderfälle, in denen die äquivalenten

²⁷⁸ So wurde in Schunk et al. etwa zielgerichtet „die ältere ortsgebürtige Generation immer nach den ältesten dialektalen Formen eines Ortes befragt“ (2000, 13).

Silbenbauprinzipien verschleiert sein mögen. Beispiele bieten *júmen* für *jammern* in Strauch (2005, 72) oder *Kíl* für *Grünkohl* (ibid., 73), wobei bei dem zweitgenannten morphologische Aspekte auf der einen und semantische Denotatsverschiebungen auf der anderen Seite hinzutreten, die von Schunk (et al.) unter „zusätzlichen Bedeutungsangaben“ als Sammelbegriff markiert sind (2000, 25). Bei *júmen* wiederum kann es sich um ein Problem der schriftsprachlichen Fixierung handeln. Da es für Fremdsprachenlernende in jedem Fall eine fakultative Frage bleibt, ob ein dialektales Lexem via Audio-/Videodatei oder schriftlich eingespeist wird, lassen sich Grenzfälle in den Bereich der individuellen Rezeption einordnen, über die der Umfang des zielsprachlichen Wissens genauso entscheidet wie soziale Faktoren, ausgangssprachliche Voraussetzungen und Varietätensensibilität. Das gilt nicht minder für MuttersprachlerInnen. Erscheint es mir als in Mittelhessen sprachlich Sozialisierten selbstverständlich, dass *Énichkéd* auf *Einigkeit* referiert (Strauch 2005, 63), fallen Vergleichsstudien im Mittelfränkischen ambivalent aus. Während *Iggersn* für *Eidechse* undurchsichtig anmutet, erscheint mir der Relationsbezug zu *Aideggs* (ebenfalls auf *Eidechse*, Schunk et al. [2000, 61] führen mehrere Verweise) vertrauter.

Auf der anderen Seite des Spektrums jenes dialektalen Wortguts, das in den Relevanzbereich für FremdsprachlerInnen treten kann, befinden sich solche LE, die im Registergefälle zwischen Standard und Dialekt zu erstem tendieren und dort auch von SprecherInnen in der Umgangs- oder Alltagssprache Verwendung finden. LE dieser Art haben eine besonders instabile synonymische Verbindung zu standardsprachlichen Äquivalenzbegriffen, da sie etwa zur Markierung von Sprechaktabsichten gezielt in Opposition zum standardsprachlichen Gegenstück gewählt werden und semantische Nuancierungen transportieren. Überlässt man es der subjektiven Einschätzung der kontextgebenden sozialen Kontaktpersonen, durch die FremdsprachlerInnen Dialektausdrücke als individuell relevant einstufen, ob eine LE als ‚dialektal‘ markiert wird, ergeben sich sowohl Vor- als auch Nachteile. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen:

- dial./syn. *Kappes* | Mittelhessen → *Unsinn* (vgl. Strauch 2005, 73)
- dial./syn. *Blaidegajer* | Mittelfranken → *Pleitegeier* (vgl. Schunk et al. 2000, 130)

Die beiden Lexeme verfügen über einen höheren frequenziellen Verbreitungsgrad, der sich daran bemessen lässt, dass sie in standardsprachlichen Wörterbüchern gelistet

werden (z. B. Wahrig 2005, 714 und 984). Dadurch entfällt die Problematik der Transkription, obgleich es sich im mittelhessischen Exempel um eine graphematisch-lexikalische, im mittelfränkischen indes um eine phonetische LE handelt. *Blaidegajer* im mittelfränkischen Wörterbuch und *Pleitegeier* im Wahrig geben abweichende Etymologien und semantische Vernetzungen an. Führen die Dialektologen den Begriff auf jiddische Wurzeln zurück, fungiert *Pleitegeher* im Wahrig als semantische Basis samt dem Funktionsverbgefüge *Pleite gehen*.

Markenzeichen einer mindestens partiellen Kodifizierung ist nun jedoch, dass solche LE über Dialektzuschreibungen des muttersprachlichen Kontaktmilieus hinauszugehen vermögen. Hinzu tritt der Faktor, dass sie – wie etwa *Kappes* belegt – durch die Registerwanderung auch in der alltäglichen Umgangssprache einer Region Verwendung finden können.²⁷⁹ Dadurch geht die individuelle Relevanz leicht über allein passive oder rezeptive Teilhabe hinaus. Im Gegensatz zu phonetischen Dialektausdrücken wie *Hómer* (~ ‚Hammer‘, Strauch 2005, 71) oder graphematisch-lexikalischen wie *hudden* (~ ‚pfuschen‘, ibid.) ist es nun unerheblich, ob die Einschätzung der Dialektsprechenden im diachronen, diatopischen und diastratischen Sinne ‚richtig‘ ist. Eine hypotaktische Verknüpfung greift zu kurz, da die Lernabsicht eine andere ist. Das Lexem soll Teil des aktiven Erweiterungswortschatzes werden und verortet sich diffiziler im zielsprachlichen Diasystem – und zwar vordergründig als Synonym. Ähnlich wie bei Okkasionalismen (vgl. Kapitel 5.3) hängt die Einschätzung des jeweiligen Lexems natürlich nichtsdestoweniger von subjektiven Wertungen ab. Was in diesem Zusammenhang als ‚individualsphärisch‘ (Kapitel 5.3.4.1) bezeichnet wird, ist auch bei Dialekten an gruppensprachliche Räume gebunden, deren Aushandlung – wie in 6.3.2 beschrieben – und abermals subjektive Bedeutungsladung drastisch changieren können. Gegenstück dieses Phänomens auf okkasioneller Ebene sind ‚partiell-kollektivierte‘ LE. Hier können

²⁷⁹ Gerade *Kappes* belegt hierbei, weshalb der Einordnung im personalisierten Wörterbuch anhand diatopischer oder diachroner Gesichtspunkte starke Grenzen gesetzt sind. Postuliert Strauch, dass es sich bei *Kappes* um ein mittelhessisches Lexem handelte, ist das nicht falsch. Dies unterschlägt jedoch die weite Verbreitung in ganz unterschiedlichen Dialekräumen, die wiederum auf den etymologischen Ursprung zurückzuführen sind. Entlehnt vom lateinischen *caput* für *Kopf* bzw. *caputium* („Kopfbedeckung, Kapuze, Weißkohl“) ist es seit dem 11. Jahrhundert im deutschen Sprachraum verbrieft (Lühr 2014, Sp. 334). In vielen Regionen – nicht aber dem Mittelhessischen – fungiert *Kappes* zudem als Quasi-Homonym für *Weißkohl*. Unter der Schreibweise *Kabis* ist der Begriff auch im Schweizerdeutschen bekannt (vgl. Eichhoff 2000, 30). Gleiches gilt für die Kreolsprache Tok Pisin, wo *kabis* nunmehr für *Kohl* steht (vgl. <http://www.kultur-neuguinea.de/niugini-lexikon/pidgin-woerterbuch/deutsch-pidgin.html>, Stand: 01.05.2018).

Lernende nun vom Faktum profitieren, dass Lexeme wie *Kappes* nicht nur partiell oder temporär, sondern dauerhaft in die Schriftsprache eingezogen sind und entsprechend kodifiziert wurden. Ein personalisiertes Wörterbuch muss Lernende auf diese Unterscheidung tutorisch hinführen, da die Relevanz der LE aufgrund der definitiven Eingrenzung dessen, was als ‚fortgeschritten‘ beschrieben wird, über rezeptive Komponenten der Diskriminierung und Decodierung hinausgeht. Es handelt sich nun eher um Synonyme mit mal stärkerer, mal schwächerer Bedeutungsgraduierung und einem Anspruch auf dialektale Diversität. (Jener Sonderfall, bei dem ein Ausdruck zuerst im Dialekt – ohne Kenntnis des standardsprachlichen Wortes und Konzeptes, so es eines gibt – wahrgenommen wird, könnte gerade hier eintreten.)

Die dafür notwendigen konzeptionellen Eintragungsoptionen wurden im entsprechenden Kapitel (5.2.4) unter Einbezug varietätenlinguistischer Nuancierungen durchgespielt. Fraglich ist nun, wie tutorische Hinweise im personalisierten Wörterbuch und damit innerhalb eines autonomen Lernumfeldes zu gestalten sind. Zu denken wäre an Beispiele, die an Sensibilisierungsaufgaben im institutionalisierten Unterricht anknüpfen; etwa regionale Begrüßungsformeln, die Bezeichnung von Lebensmitteln und die Verwendung von Dialektkarten.²⁸⁰ Durch letztere können großraumdialektale Sonderformen auf graphematisch-lexikalischer Ebene von primär sprechsprachlich-rezeptiven Varianten auf beiden Ebenen auch für Laien transparent erklärt werden. Eine praktikable Form zur Überprüfung der damit einhergehenden Einordnungsproblematik ist der Selbsttest, bei dem man die eigene sprachliche Sozialisation (in meinem Fall das ‚Mittelhessische‘) mit Dialektbegriffen aus anderen Regionen vergleicht. Ohne eine literal bindende Kodifizierung ist dies nicht möglich, wie in Kapitel 6.2.3 dargelegt ist: Sie erleichtert die Einordnung eines Lexems ins Sprachtiefensystem des Standards sowohl für Mutter- als auch FremdsprachlerInnen. Die nachstehenden Beispiele stützen

²⁸⁰ Neben der in Kapitel 6.1.1 verwendeten Dialektkarte in *Schritte plus* (Niebisch et al. 2009, 104), die auch Begrüßungsformeln der Schweiz und Österreichs listet, findet sich ein weiteres Beispiel für den Frame im Lehrwerk *Menschen. Deutsch als Fremdsprache A1* (Evans, Pude & Specht 2016, 24). Dort wird *Moin, moin* grob dem Norddeutschen, *Grüß Gott* dem in Bayern und Österreich gesprochenen Deutsch zugeordnet. Für andere Frames wie bspw. ‚Feste‘ finden sich Belege in Funks und Kuhns *Studio 21* (2015, 182f): Im an die Niveaustufe A2 angepassten Lehrbuch wird ein kleines Inhaltsfeld für den rheinischen Karneval eingeführt (*Kamelle* für ‚Bonbons‘, *Bützchen* für ‚Küsschen‘). *DaF kompakt A1-B1* (Sander & Braun 2011, 80-82) nennt im Kontext der Erntedankbräuche die dem ‚süddeutschen‘ und ‚ländlichen‘ zugeordnete LE *Erntezug*.

sich dementsprechend auf den bereits herangezogenen Wahrig (2005) mit – laut Eigenangabe – rund 250.000 Stichworteinträgen.²⁸¹

Verglichen werden solche Lemmata, die ich auf Nachfrage dem ‚Hessischen‘ zuordnen würde, mit derlei Einträgen, die in der Nomenklatur des zitierten Wahrigs als niederdeutsch oder norddeutsch ausgewiesen sind. Zunächst zu den (von mir) als Hessisch deklarierten Wortformen:

Stichworteintrag (Seite)	Dialektale Region nach Wahrig 2005	Bedeutung
<i>babbeln</i> (229)	schweiz.; süddt.; umg.	„(zusammenhangloses) schwatzen, dummes Zeug reden, schwätzen, plaudern“
<i>schwätzen</i> (1131) ²⁸²	süddt.	1. „sich gemütlich unterhalten; viel u. oberflächlich reden; [...]“; Geheimnisse, Vertrauliches ausplaudern“ 2. „erzählen, daherreden“

Tab. 29: LE, die von nativen Hessen potentiell als typisch Hessisch markiert werden könnten

Die mangelnde Präzision der regionalen Zuordnung ist dem Ziel des Wörterbuchs ‚geschuldet‘. Entscheidend sind zwei Dinge, nämlich erstens die von mir lokalisierte Zuordnung zum Hessischen und zweitens die semantische Bedeutungsgraduierung samt synonymischen Shift zum Oberbegriffspaar des Standards *sprechen* und *reden*. Jene von mir vorgenommene Lokalisierung entspricht der skizzierten subjektiven Bedeutungsaushandlung. Damit ist nicht alleine die Semantik gemeint, sondern auch die (subjektiv von mir bewertete) ‚ikonische‘ Stellung der Begriffe als ‚typisch Hessisch‘. Diese ist im Kontakt mit FremdsprachlerInnen nun jedoch besonders wichtig – wobei der Autonomiefaktor im Sinne von Kapitel 2.4.4 auf Basis einer wie auch immer gearteten gruppensprachlichen Zugehörigkeit aufgeweicht wird – und kann in Ermangelung einer von Laien nicht anders zu gewährleistenden sprachlichen Einordnung zum maßgeblichen

²⁸¹ Die Wahrig-Ausgabe fokussiert den chinesischen Markt bzw. dortige Deutschlernende. Er versteht sich daher selbst als ‚Lexikon der deutschen Sprachlehre‘ mit besonders detailliertem metasprachlichen Hinweissystem, welches alle Sprachebenen abseits der Lexik tangiert und 124 Seiten umfasst.

²⁸² Zusammen mit *schwätzen*.

Faktor gerieren.²⁸³ Sprachliche Zeichen für den Standardausdruck *reden* sind für den hessischen Sprachraum prädestiniert, um zu zeigen, welche (nicht zuletzt reziproke) Symbolwirkung aus der medialen Literarisierung eines Dialektausdrucks hervorgehen kann. Im in Kapitel 6.2.3 exemplarisch herangezogenen mundartlichen Asterix-Band *babbelt* der Protagonist laut Titel (*Asterix babbelt Hessisch*) nicht ohne Grund. Das Wort fungiert als regionaler Marker und kann so im Kontakt mit SprecherInnen aus anderen Regionen als prototypisch ‚Hessisch‘ hervorgehoben werden. Ob diese Wahrnehmung in der Realität haltbar ist, ist beinahe zwingend sekundär, da native DialektsprecherInnen häufig selbst keine konkreteren Differenzierungen anzubieten wissen, gleichzeitig aber (durch die gruppensprachliche Dynamik im Kontakt mit ‚Auswertigen‘) die Relevanz einzelner LE erst aktualisieren und semantisch aufladen. Das beweist in der Gegenprobe der Vergleich mit dialektologischen Forschungsergebnissen. Für das Konzept *reden* eruieren Dingeldein et al. (2010, Karte 196) z. B. zwölf verschiedene sprachliche Zeichen für das gesuchte Verb. *Schwätzen* (ohne *schwätzen*, auf das weitere 11% entfallen) weist mit 26% die meisten Probandennennungen auf. *Babbeln* wurde mit 5% deutlich seltener genannt.²⁸⁴ Über die Gründe für diese Lücke zwischen Sprachwirklichkeit und Wahrnehmung kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden; sie sind aus fremdsprachendidaktischer Perspektive jedoch zweitrangig, wie nicht zuletzt der Selbsttest zeigt, wenn nieder- bzw. norddeutsche Wortformen Gegenstand der Analyse sind:

Stichworteintrag (Seite)	Dialektale Region nach Wahrig 2005	Bedeutung
<i>plietsch</i> (984)	norddt.	„ <i>schlau, gewitzt, aufgeweckt; vergnügt</i> “
<i>plinkern</i> (984)	nddt.	„ <i>blinzeln</i> “

Tab. 30: Exemplarische LE, die im Wahrig (2005) als nieder-/norddeutsch markiert werden

²⁸³ Auch hier kann es zum Sonderfall kommen, dass ein Ausdruck zuerst im Dialekt kennengelernt wird. Freilich ist die Wortgruppe ‚reden, sprechen, sagen‘ ob ihrer Zugehörigkeit zum Basiswortschatz (vgl. Kapitel 4.2) nicht beispielgebend.

²⁸⁴ Weitere Nennungen sind *reden* sowie *sich unterhalten*, die beide von 25% der befragten Informanten in der Füllfrage „Wenn Sie in Gesellschaft sind, dann ... mit den Anderen.“ (sic!) ergänzt wurden (Dingeldein et al. 2010, 80; vgl. zur Erhebungsmethodik 12-14). Mit Ausnahme von *sprechen* (12%) erreichen alle anderen Meldungen nur einstellige Prozentwerte, neben *babbeln* z. B. *plaudern* (3%) und *schnuddeln* (2%).

Beide Ausdrücke waren mir zuvor unbekannt. Hinzu kommt, dass mir die Position der Lexeme im Geflecht zwischen Standard und Dialekt, Umgangssprache und Schriftsprache nicht bewusst ist. Wie auch: Die in Kapitel 6.2.1 linguistisch und in 6.2.3 ob ihrer Transkriptionsproblematik herausgearbeitete Charakteristik der deutschen Dialekte von überschaubaren ‚Stammessprachen‘ auf der einen bis zu Kleinstdialekträumen innerhalb einzelner Gemeinden auf der anderen Seite verhindert eine Durchdringung der nativen Stellung einzelner LE. Da nun jedoch die Transkription entfällt, die Wörter sowohl analog als auch digital nachschlagbar sind, werden Verbindungen zum Standarddeutschen offensichtlich. Wortnetze und -verwandtschaften werden transparent, bei *plinkern* in der Wendung ‚mit den Augen plinkern‘ etwa zu *klimpern* oder *zwinkern*: Schon kurze Google-Suchen verraten nicht nur die Bedeutung, sondern offenbaren anhand der gefundenen Ergebnisse auch die regiolektale Dimension.²⁸⁵

Dies erleichtert zudem die Recherche der makrolexikalischen Position solcher Wörter, die von FremdsprachlerInnen als Konnotat wie Denotat zuerst im Dialekt wahrgenommen wurden. Synonyme Äquivalente zu *Apfelwein* wie *Stöffche*, *Äppler*, *Ebbelwoi* usw. werden nicht nur oral tradiert, sondern finden auch in Vertrieb, Marketing, Popkultur, Belletristik ihren Weg in die Schriftsprache. In diesem Fall geht es eindeutig um die Ikonisierung einer regionalen Spezialität als genuin hessisches ‚Kulturprodukt‘; gerade deshalb, weil die Fermentierung von Apfelsaft und Hefe zu einem sauren, kohlesäureartigen Getränk längst nicht in allen Teilen der Welt populär ist, das konnotative Konzept samt seiner denotativen Ausdrucksform daher spielend zuerst in hessischer Realisierung ans Ohr von FremdsprachlerInnen dringen kann.

Mag diese semantische und diatopische Recherche grobkörnig erscheinen, so ist doch die Einfachheit der Eruierung bemerkenswert, gerade im Kontrast zu phonetischen LE und solchen im Grenzbereich zu graphematisch-lexikalischen. Hier muss ein personalisiertes Wörterbuch ansetzen und anhand schlüssiger Beispiele die Verknüpfung mit – wenn möglich – bereits bekannten Synonymen anregen (vgl. Kapitel 5.2.4). Da diese LE dem Bereich der Sprachproduktion angehören (können), erklärt sich (potentiell

²⁸⁵ Für *augenplinkern* ermittelt Google (Mitte 2017) 385 Treffer, die – trotz der überschaubaren Menge – präzise die Bedeutung eingrenzen, etwa anhand medizinischer Foren.

wechselwirksam) ein Relevanzzuwachs.²⁸⁶ Sollen sie doch als Dialektwort eingetragen werden, handelt es sich womöglich um ein neu kennengelerntes Konzept im Gebiet der Varietät. Es ließe sich argumentieren, dass *babbeln* demgemäß eher als Synonym für *reden* eingetragen und markiert werden sollte, während etwa bei *Äppler* eine Einspeisung als graphematisch-lexikalische LE nahe liegt. Tutorische Zusatzinformationen müssen darauf hindeuten, dass hier – wie auch bei MuttersprachlerInnen – das Sprachgefühl bestimmendes Kriterium und die letztliche Entscheidung so subjektiv wie fakultativ ist. So mag es mannigfaltige LE-dial geben, die semantische Unterschiede zum vermeintlich standardsprachlichen Äquivalent aufweisen. Eine Vernetzung auf Synonymebene, die die Arbeit mit Varietätsebenen anstrebt, wäre in diesem Fall vorzuziehen, da die Eingabemaske auf rein dialektaler Ebene eine solche synonymische Binnendifferenzierung im Sinne der Vereinfachung nicht vorsieht. Parataktische Anordnungen entfallen, da in vielen anderen, gerade phonetisch-rezeptiv relevanten Fallbeispielen die sozial-situative Verortung in den Vordergrund rückt.

In Anlehnung an die zu Beginn dieses Kapitels typologisierten Dialektwörter, die potentiell in Relevanzrang treten können, sind Grenzfälle meines Erachtens vor allem bei kodifizierten LE-dial (Typ 3) denkbar. Ein solches Fallbeispiel wird daher nachstehend für den exemplarischen Eintrag einer graphematisch-lexikalischen LE im personalisierten Wörterbuch herangezogen: *kiebig*. Im Wahrig (2005, 729) wird das Adjektiv besonders dem Norddeutschen zugeschrieben und bedeutet „*zänkisch; wütend, gereizt, frech*“. Es findet sich zugleich auch in Wieses *Kleinem Brandenburg-Berliner Wörterbuch* (1996), welches ein großflächigeres Dialektgebiet zu beschreiben versucht und daher verschiedene „Bedeutungsangaben“ sowie deren Verbreitung in spezifischen „Sprachlandschaften“ – Teltow, Uckermark, nord- und mittelmärkisch etc. – benennt (ibid., 11).²⁸⁷ Für *kiebig* (und *kiewig*) gibt Wiese drei Bedeutungsformen an, von denen die erste

²⁸⁶ Zu beachten ist hierbei, dass aufgrund des Selbsttestes auf eine linguistisch fundierte Recherche bei den nieder- und norddeutschen Beispielen verzichtet wurde, um die Sprachkontaktsituation von Nicht-MuttersprachlerInnen in entsprechenden Regionen im Ansatz zu simulieren. Möglich ist daher, dass die zufällig gewählten Lexeme (im Gegensatz zu den hessischen) als Beispiele unbrauchbar für personalisierte Wörterbücher bzw. deren tutorischen Exkurse wären. Abhängig vom situativen und sozialen Kontext ist darüber hinaus denkbar, dass bereits Fortgeschrittene nach einer gewissen Zeit im Dialektraum und aufgrund ihrer intrinsisch vorausgesetzten Motivierung (vgl. Kapitel 2.4.1) ein besseres Gespür für derlei Einordnungen besitzen, als MuttersprachlerInnen, die niemals eine längere Zeit im besagten Gebiet gelebt haben.

²⁸⁷ Es sei nochmals daran erinnert, dass eine etymologische bzw. diatopische/diahistorische Einordnung an dieser Stelle sekundär ist, da die subjektive Rezeption von fortgeschrittenen Lernenden den Fokus

die größte semantische Deckung zum Wahrig aufweist und sowohl Berlin als auch der nordwest-brandenburgischen Prignitz zugeschrieben wird: „*aufsässig, grob, frech*“ (ibid., 60). Über die Kodifizierung des Ausdrucks geben überdies Internetrecherchen Auskunft, die zugleich die Bedeutungsaushandlung tangieren. Es ist nun denkbar, dass sowohl sozial-situative als auch normativ-kollektivierte Kriterien über die jeweilige Einordnung und die damit stets einhergehende individuelle Relevanz entscheiden. Von einer semantischen oder etymologischen Analyse sich unterscheidender Bedeutungs- und Herkunftsangaben in Sekundärwerken und Internetportalen kann daher abgesehen werden. Die nachfolgende Beschriftung der Eingabemaske hat daher abermals die subjektiv gerahmten Züge eines individuell zu graduierenden Fallbeispiels.


<p>frech, aufsässig</p> <p>↓</p> <p>kiebig</p> <p></p> <p>[keine Audioaufnahme]</p>	<p>Wo wird so gesprochen?</p> <p>Berlin, Brandenburg</p> <p>Von wem wird so gesprochen?</p> <p>Älteren Leute</p>
---	--

Abb. 17: Dialektale LE auf graphematisch-lexikalischer Basis im personalisierten Wörterbuch - *kiebig*

Durch den beschriebenen Grad der Kodifizierung wird beim oben stehenden Eintrag von einer Audioaufnahme abgesehen. Angaben zu Verbreitung und Sprachlandschaften legen die Vermutung nahe, dass in derlei Fällen auf die Frage, wo so gesprochen wird, häufiger mit diatopischen Informationen geantwortet wird (z. B. norddt.). In Abb. 17 entscheidet sich der imaginierte Lerner dagegen und wählt die Einordnung ‚Berlin, Brandenburg‘. Zugleich wird *kiebig* indirekt als Archaismus markiert, die Verwendung älteren Leuten zugeschrieben. Eine solche Vermischung situativ-sozialer und deskriptiver Beschreibungen unterstreicht die Hybridbildung zwischen kodifizierten

bildet. Laut Kluge (1989, 368) beruht *kiebig* jedoch auf dem Mittelhochdeutschen *kībic* mit der Bedeutung ‚vorlaut, gereizt‘.

Dialektausdrücken und regionalen Dubletten; zumindest in der Wahrnehmung Lernender. Ein möglicher Kontext könnte einen Fortgeschrittenen beinhalten, der in Berlin in der Altenpflege tätig ist und so mit dem Lexem in Berührung kam. Er weiß, woher die meisten Pflegebedürftigen ursprünglich stammen. Die erleichterte Option der Eigenrecherche via Standardwörterbuch oder Internet macht es möglich, dass mehrere Standardäquivalente ausgewählt werden. Vielleicht gibt ein Kollege ihm zunächst die Bedeutung *frech* an, ein Adjektiv, welches zu seinem Grundwortschatz zählt. Kontextuell erscheint ihm nach der Recherche weiterer Bedeutungen der Ausdruck *aufsässig* passender, den er so zugleich als relevant für seinen Erweiterungswortschatz einstuft.

Die Menge denkbarer Sinnzusammenhänge macht es notwendig, bei der Varietätsebene der Dialekte sowohl einfache als auch flexible Eingabemöglichkeiten zu gewährleisten. Dies hängt auf graphematisch-lexikalischer Basis auch von der divergierenden Rezeption eines Wortes ab: Ob ein Wort als eher standardsprachliches Synonym oder dialektaler Ausdruck wahrgenommen und problematisiert wird, wird unmittelbar von den ausgeführten sozial-situativen Umständen beeinflusst. Sprechen die im Beispiel skizzierten Pflegebedürftigen ansonsten eine für den fortgeschrittenen Fremdsprachler phonetisch stark dem Standard zuneigende Umgangssprache, wird er *kiebig* als lexikalisch-synonyme Auffälligkeit registrieren und womöglich gar nicht als LE-dial problematisieren. Wird der Ausdruck hingegen einer spezifischen Person, etwa einem Bekannten aus Wittenberge, zugeschrieben, so greifen Decodierungs- und Einordnungsmechanismen, wie sie im Zuge der LE auf phonetischer Basis diskutiert wurden. Auch dies spricht für eine einheitliche Eingabemaske.

Ein personalisiertes Wörterbuch für mehr oder weniger autonom Lernende kann gewiss nicht ‚das Problem mit den Dialekten‘ beheben: Dafür unterscheiden sich situativer und regionaler Dialektgebrauch, das Prestigegefälle zum Standard (in Deutschland) sowie die daraus erwachsenden Transkriptionsschwierigkeiten auf sprachlicher Ebene zu drastisch. Nur jahrzehntelange Assimilation scheint dieses ‚Problem‘, so es ein Detail eines ist, beheben zu können, weshalb ein gebürtiger Hamburger nicht innerhalb weniger Jahre ‚Schwäbisch‘ zu erlernen vermag, wohl aber jede beliebige Fachsprache. Personalisierte Wörterbücher können zumindest auf dieser Sprachebene nur marginale Zusatzdienste leisten, um Adaptionsbewegungen – so diese

erwünscht oder (regional unterschiedlich) erforderlich sind – zu unterstützen. Eine die Ansprüche Fortgeschrittener antizipierende und dabei vereinfachende Unterscheidung in phonetische und graphematisch-lexikalische LE erscheint ob des schieren Umfangs und der großen Diversität der Sprachwirklichkeit dabei unvermeidlich. Ähnlichkeiten zum Vorgehen bei Lexemen aus nationalen Standardvarietäten (vgl. vor allem Kapitel 6.1.3 und 6.1.4) sind dabei kein Zufall. Beide Varietäten eint, dass sie teilweise rezeptiv und verstärkt sprachproduktiv Restriktionen unterliegen, die ihre Erlernbarkeit im engeren Sinne tangieren, und zwar vor allem dann, wenn primär und isoliert die Lexik im Brennpunkt der Betrachtung steht.

Fachsprachen, Soziolekte und ggf. weitere (bzw. alternativ aufgeschlüsselte/klassifizierte) Sprachebenen auf horizontaler Ebene (vgl. Kapitel 3.5 und 3.6) obliegen anderer Schwerpunkte, auf die es differenzierend einzugehen gälte, um die auch praktisch gewendete Realisierung der Programmierung eines personalisierten Wörterbuchs fremdsprachendidaktisch und deskriptiv-linguistisch zu begleiten. Dies gilt es im Hinterkopf zu behalten, um Struktur und theoretische Kohärenz dieser Arbeit einzuordnen, die nachstehend zusammengefasst und reflektiert werden.

7. Zusammenfassung, Reflexion, Ausblick

Der innerhalb dieser Arbeit skizzierte Erweiterungswortschatzerwerb Fortgeschrittener ist polydimensional. Fundiert auf der Zielformulierung – die konzeptionskriterielle Antizipation, nicht die formal-technische Realisierung – eines personalisierten Wörterbuchs als lexikalisches Lernwerkzeug, lassen sich aufbauend auf Kapitel 1 und 2 (Zielgruppendefinition) drei Begriffspole unterscheiden, die zugleich Sollbruchstellen als auch die innerhalb der Arbeit analysierten Lösungsansätze auf verschiedenen Sprachebenen umrahmen: Individualität, Relevanz und Lernerzentrik.

Verwendet als obligatorische Arbeitstermini werden sie bei der Betrachtung der ‚Wortschatzerweiterung in autonomen Erwerbskontexten‘ deshalb, weil sie als Schlußschluss zwischen der Größe des Gesamtwortschatzes und der Ausgangslage der Zielgruppe fungieren. Gemeinsame Basis ist die Existenz eines ausgebildeten Grundwortschatzes, gepaart mit dem (dauerhaften) Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land – nebst den daraus definierten Determinanten wie Autonomie, intrinsische Motivation etc. *Individuell* verläuft der Erwerbsprozess, da die reine Menge zur Verfügung stehender Lexik es mit sich bringt, dass die Ausbildung eines Wortschatzes bei jedem Lernenden unterschiedlich akzentuiert ist.²⁸⁸ Wichtig sind jene LE, die sich dadurch auszeichnen, dass sie für Fortgeschrittene aus verschiedenen Gründen *Relevanz* besitzen. Reziprok geht aus diesen Begriffen der *lernerzentrische* Ansatz dieser Arbeit hervor, in dem in einem engeren Sinne auch die Konzeptionskriterien des personalisierten Wörterbuchs eingeschlossen sind.

Da es keinen Erweiterungswortschatz x geben kann, rücken individualsphärische Sozialparameter in den Vordergrund, die ihrerseits die Relevanz eines bestimmten Wortes im Kontrast zum Gros des Gesamtwortschatzes ausmachen. Auf diesem Gedanken fußt die ‚Gestaltung‘ der horizontalen und vertikalen Sprachebenen, die im personalisierten Wörterbuch und in Anlehnung an die Strukturkriterien des mentalen Lexikons veranschlagt werden.²⁸⁹ Lexik als solche ist miteinander verflochten und weist soziolinguistische Schichtspezifika, Grenzbereiche zu Morphologie, Pragmatik etc. auf. Anstelle einer Einspeisung von LE als isolierten ‚Sprachbausteinen‘ verfolgt das

²⁸⁸ Dies gilt auch für MuttersprachlerInnen, weshalb deren Wortschatz als Zielfolie dient – kein quantitativ vorgeschriebener Wortschatzspurt mit den Vokabeln x bis y (vgl. Kapitel 3.3).

²⁸⁹ Vgl. Kapitel 3.4 bis 3.6, im letztgenannten insbesondere Tab. 4.

personalisierte Wörterbuch das Ziel, fakultativ die Vernetzung verschiedener Wörter aus verschiedenen Sprachebenen zu ermöglichen. Möglich wird diese individuelle Akzentuierung auch deshalb, weil im Gegensatz zum Sprachunterricht die intrinsische Motivation nicht mehr durch Konstanten wie Unterrichtsdauer oder Lehrplan beeinflusst wird. Es lässt sich argumentieren, dass sich die charakterisierende Situation der Zielgruppe (permanentes Sprachbad, Flut unbekannter Wörter, neue soziale Umgebung) ins Positive verkehren kann: Die Lebenswelt konturiert automatisch jene sprachlichen Formen, die sich für LernerIn x als besonders relevant ausnehmen. Durch den mehr oder weniger autonom geprägten Erwerbsprozess muss ein personalisiertes Wörterbuch nun die Möglichkeit liefern, bestimmte LE der Zielsprache metasprachlich einzuordnen. Dazu zählt neben Sprachformaspekten wie morphosyntaktischen Kriterien die Verortung im Sprachtiefensystem, etwa die pragmatisch gewendete Verortung zu einer konkreten Prestigesphäre: Wann wird ein Ausdruck wo verwendet, wo ist er angebracht, in welchen Kontexten ist eine Wendung deplatziert – und warum?

Es liegt auf der Hand, dass empirische Anschlussforschungen in einem ersten Schritt praktische Umsetzbarkeit, Handhabung und Funktionalität des personalisierten Wörterbuchs untersuchten. Zentral sind die Konzeptionskriterien der einzelnen Sprachebenen und die Frage, inwiefern deren Struktur den Erwerb begünstigt (oder nicht). Eine der aufgestellten Hauptthesen (vgl. z. B. Kapitel 5), die die konzeptionelle Gestaltung fundamental beeinflusst, ist das Credo, wonach jede Vernetzung keiner Vernetzung vorzuziehen sei. Mag dies unter kognitionslinguistischen und lexikalisch-didaktischen Gesichtspunkten als Gemeinplatz erscheinen, so ist die Frage danach, wie die praktische Umsetzung eines personalisierten Wörterbuchs an diese Herausforderung herantritt, spannender. Sie tangiert die Konzeptionskriterien Sprachebenen-intern. Eine befriedigende Antwort kann ohne empirische Daten nicht geliefert werden, weshalb durch die Nicht-Existenz des personalisierten Wörterbuchs selbst zunächst eine Leerstelle zwischen Theorie und Praxis klafft.

Existierte es jedoch, so legt die technische Entwicklung der letzten Jahre nahe, dass ein solches Programm (wie an mehreren Stellen dieser Arbeit angerissen) mit großer Wahrscheinlichkeit auf einem mobilen Endgerät materialisiert würde: Z. B. als App, mit der ‚unterwegs‘ neue Wörter eingespeichert (und ggf. abfotografiert/aufgenommen)

werden können, um dann zu Hause bspw. im Browser detaillierter in die verschiedenen Sprachebenen eingeordnet zu werden. Möglich wären in einem zweiten Schritt bspw. solche Evaluationen, die sich damit auseinandersetzen, wie viele LE innerhalb eines bestimmten Zeitraums ‚gesammelt‘ werden. Derlei Daten würden verschiedene Informationen preisgeben, die über Funktionalitätstests des personalisierten Wörterbuchs hinausreichen. Unter didaktisch-lexikalischen Gesichtspunkten wäre eine Analyse möglich, welche Form von Lexik nicht zum Grundwortschatz zählte, nun im Land der Zielsprache aber relevant ist. Ergäben sich hierbei Muster, käme dies einer prototypischen Erweiterungswortschatzliste sehr nahe. Wären unterschiedliche Vokabeln kennzeichnend für die Erhebung, so wäre u.a. unter sprachpragmatischen Gesichtspunkten interessant, ob die Unterschiede primär aus divergierenden Kommunikationskontexten resultieren oder zugleich innerhalb identischer Kontexte (*Universität, Kultur, Medizin,...*) stets andere LE als neu, relevant und damit zuvor unbekannt klassifiziert würden.²⁹⁰

Während es sich hierbei um mögliche Anschlussforschungen handelt, die über die Konzeptions- und damit verbunden Funktionalitätskriterien eines personalisierten Wörterbuchs hinausgehen, soll auf diese anhand einer kritischen Reflexion der Arbeit eingegangen werden. Aus den verschiedenen Wortrelations-/Wortbildungstypen und Varietäten, deren linguistische und didaktische Merkmale in den Kapitel 2 bis 4 ausdekliniert wurden, da sie sich im Spannungsgeflecht zwischen Grund-, Gesamtwortschatz und sozialer Verortung der Zielgruppe befinden, gehen unterschiedliche empirische Fragestellungen hervor, die an entsprechender Stelle angerissen werden. Im Zentrum steht dabei stets die Frage, inwiefern die theoretisch antizipierten Konzeptionskriterien den besagten Merkmalen gerecht werden.

Diesbezüglich wären bei einer empirischen Studie wohl Unterschiede zwischen den verschiedenen Wortrelations-/Wortbildungstypen und Varietäten zu erwarten. Grundsätzlich gilt, dass das Erkennen der aktiven bzw. relevanten Sprachebene mal als Schlüsselfaktor, mal als Randkriterium einzustufen ist: Ein Kompositum, das ad-hoc nicht als solches eingeordnet wird (z. B. da die Glieder transparent sind), ist nicht problematisch, da es nicht *als* Kompositum bzw. von vornherein nicht abgespeichert werden muss. Auf anderen Sprachebenen – zu denken wäre z. B. an Ad-hoc-Bildungen,

²⁹⁰ Unterschiedliche lexikalische Vorkenntnisse in unterschiedlichen Milieus ließen dann zugleich Rückschlüsse auf verschiedene Schwerpunkte im absolvierten Curriculum zu.

Dialekte, nationale Standardvarietäten oder Soziolekte – verhält es sich umgekehrt, da in der Bewusstmachung der aktiven Sprachebene der Schlüssel zum Verstehen und später zur strukturierten Einordnung ins personalisierte Wörterbuch liegt.

So wird verständlich, weshalb die Konzeptionskriterien der einzelnen Worttypen unterschiedlich komplex auszuformulieren sind. Es gilt drei Pole zu berücksichtigen:

- (1) Wie lässt sich die personalisierte Einordnung einer LE als Sprachebenen-Typus x begünstigen, um damit im Anschluss ihre Memorierung zu fördern?
- (2) Welche Rolle spielen Interferenzargumente?
- (3) Wie sollte die Bedienfläche organisiert sein, um Punkt 1 und 2 zu gewährleisten, ohne gleichzeitig zu verwirren?

Mehrmals benanntes Hauptproblem dieser drei Punkte ist die Tatsache, dass das personalisierte Wörterbuch in seiner skizzierten Form nicht zwischen verschiedenen Ausgangssprachen und den damit einhergehenden Rahmungen (wie Sozialisations- und Kulturformen) unterscheidet. Davon sind u.a. **Komposita** betroffen, da die ihnen inhärenten Wortbildungsregeln vergleichsweise charakteristisch für die deutsche Sprache sind und abhängig von der jeweiligen Ausgangssprache mit selbiger mal stärker korrelieren, mal schwächer. Die linguistischen und didaktischen Fallstricke werden konzeptionskriteriell insofern gelöst, als dass sie ihrem formulierten Ansinnen (theoretisch) gerecht werden (vgl. Kapitel 5.1.4): Im Wechselspiel zwischen den Polen 1 und 3 fokussiert die dort vorgeschlagene Eingabemaske zunächst prototypische Beispiele. Kompositorische Sonderfälle bzw. damit verknüpfte Decodierungshürden werden durch fakultativ addierbare Hinweise abgeschwächt.²⁹¹ Ist eine solche Information für fortgeschrittenen LernerInnen nötig, so liegt die Vermutung nahe, dass eine (ebenfalls in der Schaltfläche mögliche) Angabe der Bedeutung in der Muttersprache das Verstehen nicht fördert. Daher lässt sich argumentieren, dass die im zweiten Punkt genannten Interferenzprobleme antizipiert werden, während der zugrundeliegende lernerzentrische Ansatz zugleich erhalten bleibt. So kann fakultativ eine exozentrische Bedeutung hinzugefügt werden. Auf die verschiedenen Komposita-Typologien sollte tutorisch (vgl. Kapitel 3.6) außerhalb der Bedienfläche hingewiesen werden, während auf eine Angabe derselben verzichtet wird. Dient dies dem besagten Hervorstellen prototypischer

²⁹¹ Exemplarisch sei an die Addition einer exozentrischen Drittbedeutung in Beispielen wie *Blauhelm* erinnert (vgl. Kapitel 5.1.1).

Beispiele, so wäre bei Evaluation vorgenommener Kompositaeinträge interessant, ob diese tatsächlich die Mehrheit bilden oder gezielt solche LE eingetragen werden, die kompositorische Irregularitäten (wie Monosemie oder semantische Vagheit) aufweisen.

In mancherlei Hinsicht verhält es sich bei **Synonymen** ähnlich. Die Frage, inwiefern ihre Einspeicherung als Synonyme den Erwerb begünstigt, ist hier zunächst mit der Feststellung verknüpft, dass absolute Bedeutungsgleichheit kaum existiert. Auf eine typologische Auffächerung von LE anhand verschiedener Nähe-Distanz-Relationen wird verzichtet. Stattdessen wird sich am muttersprachlichen Sprachempfinden orientiert, wobei der objektsemantische Synonymiebegriff nach Bartels (1995, 129-142) für Didaktisierungsbemühungen am geeignetsten erscheint (vgl. Kapitel 5.2.5). Wichtig ist die Verknüpfung solcher LE, die (losgelöst von der tatsächlichen semantischen Position im Bewusstsein des Bezugsumfelds der Lernenden) für synonym erklärt werden und auf dieser Basis von Relevanz sind. Im Sinne der Vereinfachung regen die Konzeptionskriterien die koordinative Anordnung bedeutungsnaher Wörter an, die fakultativ durch differenziertere und individuell hierarchisierte subordinative Gefüge ergänzt werden können.²⁹² Eine zusätzliche varietätsspezifische Vernetzung wird angeregt, wobei die Memorierung gleichzeitig dadurch gefördert wird, dass eine Markierung als ‚gesprochene‘ oder ‚Umgangssprache‘ auf Ebene der Synonyme exklusiv auswählbar ist. Durch dieses Vorgehen wird eine vereinfachte Bedienbarkeit hergestellt, die auch daraus resultiert, dass die der Konzeption zugrundeliegende alltagsprachliche Vorstellung von ‚Synonymie‘ Lernenden aus dem Erstspracherwerb bekannt ist. Konzeptionskriteriell gälte es empirisch zu überprüfen, ob dieses Maß an gewollter Subjektivität von Lernenden angenommen wird. Darüber Auskunft geben könnte die Auswertung der koordinativen und subordinativen Komplexität angelegter Synonymiehierarchien.

Zu den komplexeren und in ihrer konzeptionskriteriellen Gestalt daher diskutableren Worttypen zählen **Okkasionalismen**. Sie zählen zwar zum Bereich des fortgeschrittenen Erwerbs im Land der Zielsprache, dürften rein quantitativ aber die Minorität jener LE bilden, die in ein personalisiertes Wörterbuch aufgenommen werden. Unterschieden werden individualsphärische Ad-hoc-Bildungen von solchen, die in einer (z. B. durch

²⁹² Als Beispiel diene das Inhaltsfeld ‚**künstlich**, artifizuell → gekünstelt, **unnatürlich**, aufgesetzt → abartig, widernatürlich, verdorben‘ etc. (vgl. Abb. 6, Kapitel 5.2.6).

mediale Verbreitung) spürbaren Art und Weise partiell kollektiviert sind (vgl. Kapitel 5.3.4). Aufgenommen werden können so zugleich Wortformen, die dem privaten Rahmen eines Lernenden entstammen, als auch solche, die bspw. fachtextlich zu verorten sind.²⁹³ Neben der Subjektivität dieser Einschätzung müsste vor dem Hintergrund einer einfachen Bedienbarkeit empirisch überprüft werden, ob gerade aufgrund der zu erwartenden Seltenheit eine typologische Unterteilung zweckdienlich ist. Da die Einspeisung *als* Okkasionalismus das Verständnis aber grundsätzlich bedingt, sollten auch besonders viele metasprachliche Informationen zur Verfügung stehen, die die soziale / semantische / morphologische Stellung im Sprachtiefensystem erleichtern. Diese Angaben sind jedoch freiwillig: Nicht jede ad-hoc-gebildete LE weist komplexe Wortbildungsmuster auf; bei manchen mag etwa bereits der Verweis auf Kontext, soziale Gruppe etc. ausreichen. Zu fragen wäre bei einer empirischen Untersuchung daher nicht, wie selten Okkasionalismen im Vergleich zu anderen Ebenen gespeichert werden. Interessanter ist, ob die linguistisch ‚korrekte‘ Zuschreibung einer Wortform zu einem Wort- oder Varietätstyp im individuellen Decodierungsprozess von Lernenden entsprechend geleistet wird. Denkbar wäre etwa, dass Beispiele wie *Lichtgrenze*, *usuelle Bindung* oder *Frequenzhelvetismus* (vgl. Kapitel 5.3.4.2) isoliert eingespeichert bzw. Komposita oder Fachsprachen zugeordnet werden. Im Sinne der Lernerzentrik wäre dagegen nichts einzuwenden. Umgekehrt würden empirische Erhebungen Aufschluss darüber geben, ob die Bedienoberfläche einer bestimmten Wortform zu verwirrend/zu simpel aufgebaut ist, gewisse Ebenen im Erweiterungswortschatzerwerb so klar dominieren, dass eine alternative Grundstruktur gewählt werden müsste, und ob die zu leistenden tutorischen Einführungen den lexikalischen Komplex ‚Ad-hoc-Bildung‘ konkret genug einkreisen, als dass ‚autonome Decodierungs- und Didaktisierungsprozesse‘ auf fruchtbaren Boden fielen.

Aufgrund der beschriebenen Lücke zwischen Theorie und Praxis kann darüber vorerst nur spekuliert werden. Erstaunlich wäre indes, wenn **Phraseologismen** vor dem Hintergrund ihrer Relevanz im Erweiterungswortschatzerwerb auf vergleichbare (potentielle) Probleme stießen. Würde ein personalisiertes Wörterbuch im hier skizzierten Szenario überprüft und würde diese Studie zu Tage bringen, dass auffällig viele LE lieber

²⁹³ Als Beispiel für einen partiell-kollektivierten Okkasionalismus wurde *partiell-kollektivierter Okkasionalismus* gewählt.

isoliert als in die vorgegebenen Eingabemasken eingespeichert werden, so wäre zu mutmaßen, dass Phraseologismen zu jenen Einheiten zählen, die entgegen dieses Musters besonders frequent *als* Phraseologismen eingetragen werden. Für diese Vermutung sprechen die Vorarbeiten, auf die sich diese Arbeit stützt, wobei allen voran die Decodierungsmerkmale des phraseodidaktischen Dreischritts zu nennen sind (vgl. Kapitel 5.4.2, Tab. 17). Wie die (analoge) personalisierte ‚Eintragung‘ oder Entschlüsselung gelingen kann, zeigen Hessky und Ettinger (1997) anhand ihres Übungsbuchs, in welchem Rahmeninformationen wie der Schlüsselbegriff des Idioms, seine Definition in der Zielsprache bis hin zu Kontextbedingungen aufgeführt werden können (vgl. Kapitel 5.4.2.1). Auch typologische Angaben zählen zu diesem Fundus. An diesen analogen Vorlagen orientiert sich das personalisierte Wörterbuch, wobei – gerade im Bereich phraseologischer Typologien – eine terminologische Vereinfachung ratsam scheint.²⁹⁴ Zur weiteren Vereinfachung tragen a.) die Bereitstellung einer Grundliste (‚phraseodidaktisches Optimum‘) und b.) die Arbeit mit Beispieleinträgen bei. Vor allem a.) erscheint ob der linguistischen Komplexität von Phrasemen ratsam, obgleich damit vom lernerzentrischen Ansatz in einer engen Deutung abgerückt wird.²⁹⁵

In der Eingabemaske selbst ist (neben dem Idiom) die Angabe der Bedeutung im Deutschen und in einer anderen Sprache möglich (vgl. Kapitel 5.4.3, Tab. 20). Des Weiteren können Schlüsselwort, Varietät/Stil oder grammatische Restriktionen eingetragen und (so vorhanden) durch Symbolbilder ergänzt werden.²⁹⁶ In puncto Design wird angerissen, dass sich diese Informationen (bspw. durch das ‚Wischen‘ auf einen Nebenscreen) abseits der Kernangaben befinden und freiwillig geleistet werden können. Hinsichtlich einer empirischen Überprüfung bliebe zu fragen, ob die umfangreichen metasprachlichen Optionen genutzt oder gezielt ignoriert werden, übertreffen diese in ihrer Quantität doch alle anderen Sprachebenen. So bleibt offen, ob das in Punkt 3 postulierte Prinzip der Vereinfachung gewahrt bleibt. Um zugleich die Memorierung als

²⁹⁴ Es wird in Kapitel 5.4.3 dafür argumentiert, eine Typologie innerhalb des personalisierten Wörterbuchs anzubieten (vgl. insbesondere Tab. 19). Diese orientiert sich an Chrissou 2012 (40-42, vgl. auch Abb. 7 in Kapitel 5.4.1 sowie Heinz 1994, 281-301).

²⁹⁵ Ein externer Link zu phraseologischen Sammlungen vereinfacht die Recherche nach weiteren Idiomem.

²⁹⁶ Diese Option verspricht bei bildhaften Phrasen natürlicherweise bessere Resultate: Je weiter Bedeutung und Bildspender auseinanderliegen, desto schwieriger ist die Suche nach Symbolbildern. Im Sinne des phraseodidaktischen Dreischritts fällt dieser Prozess jedoch in die Phase des Festigens/Verwendens, weshalb das Verstehen/Entschlüsseln bereits abgeschlossen ist. Die sinnvolle Arbeit mit Bildern sollte in der Grundliste exemplarisch demonstriert werden.

Phraseologismus zu fördern (Punkt 1), muss ein personalisiertes Wörterbuch bei komplexen Sprachebenen einen Spagat bewerkstelligen: Im Sinne einer Staffelnung muss es möglich sein, selbst zu entscheiden, wie viele Zusatzinformationen benötigt werden, um einen Transfer vom ‚Verstehen/Entschlüsseln‘ hin zum ‚Festigen/Verwenden‘ zu begleiten. Je besser dies gelingt, desto eher bleibt die Lernerzentrik gewährleistet.

Einen ‚Sonderfall‘ stellen die Wortrelationstypen der Kollokationen und Inhaltsfelder dar. Begründet wird dies (vgl. Kapitel 5.5) mit dem Umstand, dass das personalisierte Wörterbuch generell die Vernetzung verschiedener Ebenen anregt, ohne diese unisono zur Nutzungsbedingung zu machen, diese ‚Wahlfreiheit‘ hier jedoch Sprachebenenbedingt nicht möglich ist: Wortvernetzungen definieren Inhaltsfelder und Kollokationen. Kapitel 5.5.1.2 wirft die Frage auf, wie ein personalisiertes Wörterbuch ob der Größe des Gesamtwortschatzes und seiner (auch didaktisch gewendeten) kognitionspsychologischen Komplexität die Einspeicherung und Memorierung von **Inhaltsfeldern** begünstigen kann, ohne das Credo der Lernerzentrik aus dem Blick zu verlieren. Als Lösung wird die Arbeit mit Mind-Maps vorgeschlagen, gleichzeitig aber darauf verwiesen, dass diese Technik der Hierarchisierung und Strukturierung nicht für die Darstellung des gesamten mentalen Lexikons geeignet ist: Subjektive Anordnungen – kein komplexeres Inhaltsfeld ähnelt dem nächsten – sind als Gratwanderung zu verstehen. Sie markieren den lernerzentrischen Ansatz stärker als vielleicht jede andere Sprachebene im personalisierten Wörterbuch, wirken dabei aber reduzierend. Verlinkt werden können LE aller denkbaren Wortkategorien, auch Okkasionalismen oder soziolektale Sprachanteile.²⁹⁷ Als Problem vor dem Hintergrund der genannten Pole könnte daher die Frage gelten, ob und wenn ja, wie die Bedienoberfläche gestaltet werden müsste, um eindeutig zu markieren, dass eine LE eben nicht nur innerhalb des angelegten Inhaltsfeldes vorkommt – und ggf. an anderer Stelle eingetragen werden sollte. Neben dem Vorwissen der Zielgruppe, der das Konzept ‚Inhaltsfeld‘ in der Regel bewusst ist, wird die Arbeit mit textuellen Zusatzinformationen angeregt. Gemeinsam mit der Einspeisung von Bildern – es handelt sich erneut um optionale Funktionen – können Zusatztexte die Verortung eines Wortes innerhalb seines Felds näher spezifizieren.²⁹⁸

²⁹⁷ Tutorische Zusatzinformationen, die die Spezialstellung von Inhaltsfeldern problematisieren, sind daher notwendig, um die im Fließtext beschriebene Gratwanderung zu antizipieren.

²⁹⁸ Vgl. hierzu vor allem Kapitel 5.5.1.2, Abb. 9. Gewählt wird dort das Beispielwort *springen*: In Arm 1 des Mind-Maps listet der/die imaginierte Lernende zunächst olympische Disziplinen (*Weitsprung* etc.). Arm 2 hingegen wählt *Sprungfeder* und dessen metaphorische Aufladung im Kontext des Aktivsports

Generell stellt die Frage nach der Langzeitmemorierung von ins personalisierte Wörterbuch eingetragenen LE einen spannenden empirischen Ansatzpunkt für weitergehende Forschungen dar. Sie könnten Unterschiede zwischen den verschiedenen Wortrelations-/Wortbildungstypen zu Tage bringen und Aufschluss darüber geben, in welchen Bereichen Verbesserungen der Eintragungsmöglichkeiten nötig sind. Rekurrierend auf Inhaltsfelder ließe sich im direkten Vergleich mit an anderer Stelle eingetragenen LE anhand von Wortschatztests evaluieren, ob deren Decodierung isoliert schlechter glückt, wobei mit Wertungen wie ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ aufgrund des lernerzentrischen Ansatzes nicht gemeint sein darf, ob die Einordnung eines Lexems ins Sprachtiefensystem linguistisch akkurat gelingt. Bei Inhaltsfeldern (aber auch Synonymen) betrifft dies bspw. die Auffächerung aller Zweit-, Drittbedeutungen usw. Wenn eine Nutzerin etwa *Repertoire* via Mind-Map so verlinkt, dass dezidiert ‚Optionen, die zur Erledigung einer Aufgabe verfügbar sind‘ gemeint ist, so darf das mangelnde Wissen um andere Bedeutungen nicht als Fehler markiert werden. Relevant ist, ob das Wort (bei *Repertoire* bspw. ohne die Cover oder Titel der Alben der Lieblingsband, so diese Teil des Inhaltsfeldes sind) isoliert semantisch eingeordnet werden kann, wobei es die konkrete semantische Einordnung der Nutzerin als Blaupause der Bewertung anzulegen gilt.

Die Darstellung von **Kollokationen** ist aus mehreren Gründen kompliziert: Überschneidungen zu anderen Wortrelationsebenen und interferenzbedingte Memorierungsschwierigkeiten (vgl. Kapitel 5.5.2.3) erschweren die linguistisch akkurate Einspeisung. Auf eine typologische Auffächerung wird verzichtet und stattdessen ein Mittelweg vorgeschlagen. Dieser sieht vor ebenfalls die Verknüpfung solcher Kombinationsformen zu ermöglichen, die nicht zu ‚puren‘ Kollokationen zählen (semantische Unverträglichkeit nach Austausch eines Kollokators x mit Basis y).²⁹⁹ Tutorisch muss darauf hingewiesen werden, wann eine Wortform kollokationär einer bestimmten Basis hinzuaddiert werden kann und in welchen Fällen – bspw. bei

(*Sprungfedern in den Beinen haben*). Durch Berührung des Wortes via Cursor öffnet sich eine Infobox, in der die (vom Fortgeschrittenen hinzugefügte) Erklärung aufklappt, wonach es sich um ein Lob handelt.

²⁹⁹ Dazu zählen u.a. Komposita (vgl. Kapitel 5.5.2.3, Abb. 10). Linguistisch trägt das Vorgehen dem von Reder (2006a, 88) postulierten Kontinuum Rechnung. Didaktisch lässt es sich durch die kommunikative Realität begründen, werden Konter-Kreationen, Phraseologismen, Funktionsverbgefüge etc. dort doch selten typologisch trennscharf unterschieden. Die Verknüpfung ‚Komposita-ähnlicher‘ Terme repräsentiert die mental-semantische Vernetzung in ihrer alltagssprachlichen Wahrnehmung.

Phraseologismen, deren Schlüsselwort zugleich besagte Basis ist – andere Schemata nützlicher sein könnten. Für dieses Vorgehen spricht das Vorwissen der Zielgruppe: Während das ‚Verstehen‘ (vgl. Kapitel 5.5.2.3 und Reder 2006a, 203) aufgrund der Non-Idiomatizität kollokationärer Verbindungen leichter fällt, bringt es die permanente Immersion mit sich, dass auch das ‚Erkennen‘ derselben im Kontrast zum Anfangserwerb ‚leichter‘ fällt. Interferenz muss in diesem Sinne als Chance begriffen werden, kristallisiert sich doch aus dem Zusammenspiel von Ausgangs- und Zielsprache heraus, welche LE *als* Kollokationen problematisch sind und welche ad-hoc verstanden werden.³⁰⁰ Es wird sodann eine Unterscheidung zwischen der induktiv-syntaktischen (keine interferentielle Überschneidung; Ordnungsschema: linker Nachbar – Basis – rechter Nachbar) und deduktiv-semanticen Methode vorgeschlagen. Während erstere die didaktische Komplexität von Kollokationen bewusst verknappt, bietet die zweite eine umfangreichere Bedienfläche. Basen wie *Mond* (vgl. Kapitel 5.5.2.4, Abb. 11) können verknüpft werden mit Idiomen, Komposita, Funktionsverbgefügen etc. Welche Links Lernende tatsächlich setzen, hängt u.a. von der Ausgangssprache ab, weshalb keine prototypischen Beispiele existieren. Tutorisch muss genau auf die konzeptionelle Unterscheidung hingewiesen werden, vor allem, da keine metasprachlichen Vorkenntnisse vorausgesetzt werden sollten. Wegen der daraus resultierenden Komplexität gälte es bei einer empirischen Studie zu prüfen, welche Methode größeren Zuspruch fände. An der Relevanz von Kollokationen im fortgeschrittenen Erwerb besteht wenig Zweifel (vgl. Kapitel 5.5.2.1), weshalb bei einer quantitativen Auswertung zu erwarten wäre, dass sie im Vergleich zu anderen Ebenen relativ häufig genutzt werden. Zugleich werfen sie insbesondere die Frage auf, inwiefern es vermessen sei ein personalisiertes Wörterbuch dergestalt zu konzipieren, als dass es theoretisch in Verbindung mit jeder Ausgangssprache produktiv anzuwenden sei. Um die Funktionalität der Konzeptionskriterien zu evaluieren, müsste das Programm in der Praxis an NutzerInnen mit unterschiedlichen Muttersprachen getestet werden. Es ließe sich zeigen, ob abhängig von der Ausgangssprache bestimmte Worttypen/Varietäten präferiert werden und ob sich divergierende Effekte auf die Langzeitmemorierung belegen lassen.

³⁰⁰ Dieser Problemkanon wird in Kapitel 5.5.2.4 exemplarisch anhand der Basis *Nase* durchgespielt, wobei als Ausgangssprache Hochchinesisch gewählt wird.

Dieses Problem gilt jedoch dezidiert nicht für jede Sprachebene. Gerade bestimmte Varietäten weisen eher innersprachliche Konfliktlinien auf, die sich etwa auf die korrekte Decodierung oder Einordnung im Sprachtiefensystem beziehen. So gilt zwar bei **nationalen Standardvarietäten**, dass die sie mitcharakterisierende Lexik kodifiziert ist. Im Spannungsgefüge zwischen Regiolekten, Dialekten etc. ist die entsprechende Einordnung jedoch vielschichtig: 1:1-Äquivalente zwischen den verschiedenen Nationalstandards gibt es kaum (vgl. Kapitel 6.1.3). Zudem ist die Relevanzeinstufung einer bestimmten LE hochgradig geprägt vom Immersionskontext und der lexikalisch-interpretativen Ausgangssituation (vgl. Kapitel 6.14, Tab. 25). Sprachshocks sind potentiell möglich aufgrund der Diskrepanz zwischen gelehrtem Deutsch und kommunikativer Realität. Obwohl dies nicht nur für Vollzentren gilt, werden allein diese auf Basis ihrer kodifizierten lexikalischen Unterscheidungsmerkmale und im Sinne einer ersten Vereinfachung (bzw. Einengung auf den Wortschatz jener Standards) fokussiert (vgl. Kapitel 6.1.3).³⁰¹ Durch die komplexe Sprachwirklichkeit sind auch beim Eintrag selbst Simplifizierungen nötig. Eine neue LE einem Vollzentrum zuzuordnen (D, A, CH) setzt voraus, dass bereits denotative/konnotative Vorkenntnisse aus einem weiteren Vollzentrum vorliegen. Geworben wird für eine parataktische Verknüpfung (LE-D ↔ LE-A).³⁰² Obwohl dies einer beinahe maximalen Reduktion gleichkommt, liegt der Vorteil darin, dass die Relevanzeinstufung solcher LE direkt mit der Sprachebene der nationalen Standardvarietäten verquickt ist. Phonetische Graduierungen jeder Art hingegen bleiben unmarkiert, da derlei Abweichungen zwischen allen Registern und Subvarietäten des deutschen Sprachgebiets vorliegen.³⁰³ Graphematische Unterschiede wie bei *perfid* (D) und *perfid* (A, CH) können ohne Thematisierung der grammatischen Tiefenstruktur ebenfalls parataktisch verknüpft werden, weil die Unterscheidung kommunikativ weniger ins Gewicht fällt. Anders verhält es sich folgerichtig für die Unterstreichung onomasiologischer/semasiologischer Unterschiede, für die eine alternative Form der Verknüpfung vorgesehen wird, die Ausdruck und Bedeutungen in

³⁰¹ Damit geht einher, dass auf eine diatopische Auffächerung verzichtet wird (vgl. Kapitel 6.1.4).

³⁰² Vgl. auch Tab. 27. Zuvor werden verschiedene relevante Immersionskontexte nebst sozial-interpretativer Ausgangssituationen durchgespielt (vgl. Kapitel 6.1.4).

³⁰³ Inhärent wird hierbei die Option vorausgesetzt, authentisches Sprachmaterial von Österreichern, Schweizern oder Deutschen aufzunehmen und ins personalisierte Wörterbuch einzuspeisen. Derlei Aspekte tangierten jedoch stärker die Umsetzung in der Praxis, weniger die linguistischen und didaktischen Fallstricke, die die Sprachebene als solche aufwirft.

Form eines Homographenbaums hierarchisiert.³⁰⁴ Weder ein zu kompliziertes Bedienfeld, noch Interferenzprobleme scheinen problematisch. Auch die Einordnung als LE kann vorausgesetzt werden. Rekurrierend auf die drei zu berücksichtigenden Pole bliebe eher zu fragen, ob nationale Standardvarietäten verkürzt auf ihre Lexik allein didaktischen Mehrgewinn versprechen. Dies betrifft nicht die Quantität im Vergleich zu anderen Sprachebenen, sondern gezielt solche Immersionskontexte, in denen die Vernetzung und Markierung nationaler Standards sehr relevant ist. (Empirische Untersuchungen müssten die Zielgruppe entsprechend eingrenzen.) Da in diesem Fall ein Bedarf nach kommunikativer Partizipation vorausgesetzt werden muss, ist zu eruieren, ob eine derartige ‚lexikalische Reduktion‘ sogar kontraproduktiv sein könnte. Es gälte gezielt Fortgeschrittene in spezifischen Immersionskontexten zu befragen, für wie sinnvoll sie die zur Verfügung stehenden Konzeptionskriterien halten. Spannend wäre überdies, in welchem Maße quantitative Unterschiede zu Soziolekten und Dialekten auftreten und ob die Einordnung eines bestimmten Wortes seinem tatsächlichen Register entspricht. Eine gewisse Akkuratessse ist gerade auf dieser Sprachebene bedeutend, da nationale Standards als kodifizierte Realitäten weit über private Prestigesphären hinausreichen (können).³⁰⁵

Eben jene Sphären sind stärker im Bereich der **Dialekte** zu verorten. Die Frage, inwiefern es bei der praktischen Nutzung eines personalisierten Wörterbuchs zu Überschneidungen käme und ob solche im didaktischen Prozess (der Decodierung einer Vokabel als dialektale *oder* national standardisierter LE) problematisch sein könnten, liegt dabei auf der Hand. Innerhalb des Kapitelkomplexes 6.2 wird sie gewissermaßen insofern umgangen, als dass aufgrund des divergenten Gefälles zwischen Standard und Dialekten in den drei Vollzentren primär das bundesdeutsche Sprachgebiet analysiert wird. Markantester Unterschied zwischen den beiden Varietätsebenen bleibt der Kodifizierungsgrad, der sich direkt auf die Eintragung einer dialektalen LE ins personalisierte Wörterbuch niederschlägt (vgl. Kapitel 6.2.4). Unterschieden werden

³⁰⁴ Z. B. bei *Bundespräsident* mit den Bedeutungen ‚Staatsoberhaupt Österreichs und Deutschlands‘ bzw. ‚Vorsitzender des Schweizerischen Bundesrates‘. Vgl. insbesondere Kapitel 6.1.4, Abb. 15.

³⁰⁵ Argumentiert wird zudem mit dem rein lexikalischen Blickwinkel dieser Arbeit. Es gilt abzuwägen zwischen der Herausforderung, derlei Lexik in personalisierte Wörterbücher integrierbar zu machen, und der auf der Hand liegenden Relevanz derselben (in bestimmten fortgeschrittenen Erwerbskontexten). Vgl. zu diesem Spannungsfeld Kapitel 6.1.1. Grundsätzlich dürften davon auch die nicht behandelten Soziolekte betroffen sein, während sich bei fachsprachlicher Lexik eher Bedeutungs- und Verwendungsnuancen zwischen fachlichen und alltagssprachlichen Kontexten problematisch ausnehmen. (vgl. Tab. 4, Kapitel 3.6).

sodann phonetische von graphematischen Dialektwörtern. Erstere betreffen kleingruppensprachliche Resonanzräume, aus denen wechselwirksam die Notwendigkeit des Verstehens (seltener des produktiven Aneignens) erwächst, wie auch die Möglichkeit, Audioaufnahmen einzuspeisen. Graphematische dialektale LE sind (teil-)kodifizierte Dialektbegriffe, die daher außerhalb privater Kontexte und mitunter sprachproduktiv in Relevanzrang treten können. Um die Bedienung der Eingabemaske zu erleichtern, wird jedoch keine Unterscheidung vorgenommen. Fakultativ ist es gleichermaßen möglich, eine Transkription und/oder Audioaufnahme vor-/aufzunehmen. Ergänzende Angaben zum Verwendungsort und -kreis sind möglich. Tutorisch muss darauf hingewirkt werden, dass eine akkurate diastratische / diatopische / diaphasische Erklärung zwar möglich, viel entscheidender jedoch die sozialkommunikative Wahrnehmung ist.³⁰⁶ Eindeutiger als bei nationalen Standardvarietäten lässt sich dies dadurch erläutern, dass es in aller Regel nicht um den Erwerb, sondern um die rezeptive Decodierung geht, wobei darauf verwiesen wird, dass – abhängig vom regionalen Stand der Verschmelzung von Standard, Regiolekt und Dialekt – dadurch inzidentelle Akkomodation unterstützt werden kann. Genau wie bei Standardvarietäten gilt jedoch, dass die Bedeutsamkeit dialektaler Wörter (primär im Sinne rezeptiver kommunikativer Teilhabe) durch den Lernort der Fortgeschrittenen bestimmt wird. Je wichtiger sich dieser Faktor ausnimmt, desto interessanter wäre eine Auswertung vorgenommener Einträge im personalisierten Wörterbuch: Hypothetisch zu erwarten sind quantitative Unterschiede der gespeicherten dialektalen Sprachanteile zwischen bspw. in Bremen oder Nürnberg lebenden Lernenden. Bestätigte sich dies, so gälte wie bei nationalen Standards zu fragen, ob die Konzeptionskriterien ausreichen, um potentielle Sprachshocks abzufedern und der gesteigerten Relevanz dialektaler Kenntnisse Rechnung zu tragen.

Zu den Aspekten der Arbeit, die über die konzeptionskriterielle Antizipation eines personalisierten Wörterbuchs hinausgehen, zählt, dass jene Anteile von Lexik untersucht wurden, die für Fortgeschrittene im Land der Zielsprache von besonderem Interesse sind. Die daraus zu ziehenden didaktischen Schlussfolgerungen wurden oben stehend zusammengefasst. Zugleich ermöglichte der deskriptiv-linguistische Zugriff eine in

³⁰⁶ Je klarer sich eine LE als Dialektwort in Kontext / Situation / Ort x von Personenkreis y verorten lässt, desto leichter fällt die Einordnung *als* dialektale Einheit.

Teilen sprachkomparative lexikalische Analyse der einzelnen Sprachebenen selbst. Diese unterstrich, weshalb jene Ebenen im Erweiterungswortschatzerwerbsprozess komplex sind und welche Lösungsansätze fremdsprachendidaktisch zur Verfügung stehen.

Hieran knüpft sich die Frage, inwiefern die in Kapitel 3.5 und 3.6 dargelegten Wortrelations-/Wortbildungstypen und Varietäten der mehr oder weniger autonomen Lernpraxis gerecht werden, um relevante Lexik adäquat einzutragen. Die unternommenen makrolexikalischen Annäherungen und fremdsprachendidaktischen Adaptionen sind als Vorschläge zu verstehen, deren theoretische Fundierung durch praktische Erprobung evaluiert werden müsste. Denkbar ist die Ergänzung neuer Ebenen – wobei die nicht untersuchten Varietäten der Fachsprachen und Soziolekte nicht miteinzurechnen sind. Eine genauere Ausdifferenzierung könnte so etwa Akronyme, Derivationen oder Onomatopoesien umfassen. Die Varietäten könnten bspw. soziolinguistisch näher spezifiziert werden.³⁰⁷ Versuchte man das Prinzip auf andere Zielgruppen wie SprachlernanfängerInnen zu adaptieren, so wäre ein stärker phonetischer/morphologischer Einschlag zu empfehlen. Umgekehrt wäre jedoch genauso denkbar, dass eine Reduzierung der zur Verfügung stehenden Sprachebenen angebracht sein könnte. Vor einer praktischen Umsetzung müsste unter Designgesichtspunkten sichergestellt werden, dass potentielle AnwenderInnen die Menge der zur Verfügung stehenden Wortrelations-/Wortbildungstypen als fakultatives Element verstehen.

Doch auch dann ist unklar, ob die Grundidee des personalisierten Wörterbuchs – die *Vernetzung* von lexikalischen Einheiten – aufginge oder NutzerInnen gezielt isolierte Einträge präferierten. Dies liegt u.a. an der innerhalb der Zusammenfassung skizzierten divergierenden Relevanzhäufigkeit der Einzelebenen. Daran knüpft sich final die Frage, inwiefern in der wahrgenommenen Sprachwirklichkeit von LernerInnen, die einen Erweiterungswortschatz aufbauen, tatsächlich Vernetzungen vonnöten sind. Hier wären mutmaßlich Diskrepanzen zu erwarten, die sich in ein dreigliedriges Spektrum einordnen lassen:

- (1) Vernetzung als obligatorisches Konzeptionskriterium: Gemeint sind Inhaltsfelder und Kollokationen, wie oben stehend ausgeführt wurde.

³⁰⁷ Dies tangiert freilich den Bereich der Soziolekte, der innerhalb dieser Arbeit ausgespart bleibt. Denkbar ist, dass innerhalb der zu formulierenden Konzeptionskriterien eine nähere Ausklassifizierung von Sprachschicht, Milieu und Register gewährleistet werden müsste.

- (2) Vernetzungen obligatorisch innerhalb der Sprachebene: Hierin sind sowohl alle Varietäten als auch Synonyme und eingeschränkt Phraseologismen eingeschlossen. Neu kennengelernte LE dieser Art referieren auf bereits bestehendes lexikalisches Vorwissen und können gezielt erweitert werden.
- (3) Vernetzungen verschiedener Sprachebenen: Gemeint sind Verknüpfungen neu kennengelernter Wörter verschiedener Gattungsart, bspw. synonymale Koordinationen zwischen einem zuvor unbekanntem Wort (*Pomeranze*) mit einem zuvor unbekanntem (gleichbedeutenden) Kompositum (*Billardqueuespitze*).

Inwiefern der Grundgedanke der Vernetzung verschiedener Worttypen etc. in der autonomen Erwerbspraxis ‚gelebt‘ bzw. umgesetzt würde, hängt einerseits von Design und Umsetzung des personalisierten Wörterbuchs ab, andererseits aber auch vom Naturell der Zielgruppe. So wie kein Erweiterungswortschatz dem anderen gleicht, ist der Erwerbsprozess desselben von den heterogenen Einstellungen Fortgeschrittener überlagert. Hierin lägen die Herausforderungen eines personalisierten Wörterbuchs, aber auch die Potentiale. Evaluationen dieses Prozesses auf Basis der aufgestellten Konzeptionskriterien könnten somit Erkenntnisse über das Wörterlernen innerhalb dieses Lehrstadiums im Allgemeinen liefern.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schematische Annäherung an die Größenverhältnisse der Relationsbegriffe beim (fremdsprachlichen) Worterwerb	6
Abb. 2: Verteilung der Worthäufigkeit im Deutschen; Werte nach Jones & Tschirner 2006	92
Abb. 3: Einheiten der Beschreibungsebenen von Syntax und Morphologie (nach: Flohr et al. 2009, 126)	95
Abb. 4: Exemplarische schematische Einspeicherung des Kompositums Schmerzengeld ins personalisierte Wörterbuch.....	131
Abb. 5: Lexikographisch determinierte Synonymangaben im Neuen Deutsch-Chinesischen Wörterbuch anhand des Dominanzwortes <i>Geldbeutel</i>	149
Abb. 6: Potentieller Eintrag bedeutungsähnlicher Alternativen für <i>künstlich</i> im personalisierten Wörterbuch.....	161
Abb. 7: Phraseologische Subklassifizierung nach Chrissou (2012, 40-42).....	206
Abb. 8: Klassematische und grammatische Restriktionen phraseologischer Wortbildungen nach Hessky & Ettinger (1997, XXXIX)	230
Abb. 9 Exemplarische Mind-Map zum Ausgangswort <i>springen</i> (FreeMind; Version 1.0.1, 2014).....	243
Abb. 10: Vernetzung einer Basis mit Kollokator, Funktionsverbgefüge und Komposita	263
Abb. 11 Vernetzung einer Basis mit Kollokatoren, Idiom und Komposita inklusive Angaben in der Ausgangssprache (deduktiv-semantische Methode).....	276
Abb. 12: Verhältnis regionaler Varietäten und deren gegenseitige Beziehungsrelationen; Modell nach Baßler & Spiekermann 2001 (Onlinepublikation), in: Spiekermann 2010, 347	283
Abb. 13: Dialektkarte zum Thema ‚Begrüßungsformeln‘ in <i>Schritte plus 1 – Kursbuch + Arbeitsbuch</i> (Niebisch, Penning-Hiemstra, Specht & Bovermann 2009, 104)	285
Abb. 14: Verknüpfung zweier nationaler Standardäquivalente auf Wortschatzebene.	300
Abb. 15: Hierarchisierter Homographenbaum mit dem Beispiel <i>Bundespräsident</i>	309
Abb. 16: Dialektale LE auf phonetischer Basis im personalisierten Wörterbuch - <i>geraant</i>	337
Abb. 17: Dialektale LE auf graphematisch-lexikalischer Basis im personalisierten Wörterbuch - <i>kiebig</i>	346

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kontrastive sekundärwissenschaftliche Angaben zum Gesamtwortschatzumfang	46
Tab. 2: Korpusbasierte Analyse von Autorenwortschätzen, nach: Best 2006, 16f	52
Tab. 3: Exemplarische Prototypenhierarchisierung nach Rosch (1975, o.S., nach: Neveling 2004, 32f).....	58
Tab. 4: Konzeptionsschema des personalisierten Wörterbuchs	63
Tab. 5: Stichprobenwahl zur Darstellung der Verteilung der relativen Worthäufigkeit im Deutschen; Werte nach Jones & Tschirner 2006	91
Tab. 6: Verteilung der Wortklassen nach Jones & Tschirner 2006, 46f: Stichprobe der Ränge 1.001 – 1.050.....	99
Tab. 7: Geschlossene und offene Bedeutungsvariablen des Kompositums <i>Gelegenheitsspieler</i>	125
Tab. 8: Exemplarische Semanalyse (verkürzt nach Linke et al. 2004, 170)	138
Tab. 9: Lexikographische Binnenklassifizierung des Wörterbucheintrags <i>Geldbeutel</i> in Görner et al. 1982.....	146
Tab. 10: Äußere und innere didaktische Problemfelder der Synonymie.....	158
Tab. 11: Auswahloptionen des personalisierten Wörterbuchs auf Sprachvarietätsebene	163
Tab. 12: Potentielle Einträge synonyme Alternativen für Pfeffer-/Chilischote im personalisierten Wörterbuch auf Grundlage divergierender kommunikationssemantischer Einschätzungen	165
Tab. 13: Extrapolierte Darstellung der kompositionsinhärenten Beziehungsstrukturen von <i>Sonne</i> und <i>solar</i> zu divergierenden Grundgliedern (nach: Liimatainen 2008, 205).....	168
Tab. 14: Exemplarischer Eintrag eines individualsphärischen Okkasionalismus	195
Tab. 15: Exemplarischer Eintrag eines partiell-kollektivierten Okkasionalismus	200
Tab. 16: Phraseologische Fehlertypologie nach Ulbricht (1989, 99f).....	203
Tab. 17: Kognitive Prozesse des phraseodidaktischen Dreischritts	211
Tab. 18: Exemplarisches Schema des phraseologischen Optimums nach Chrissou (2012, Anhang I).....	218
Tab. 19: Modifizierte Phraseologismen-Typologie nach Chrissou (2012, 40-42)	226
Tab. 20: Basiseintrag eines Phraseologismus ins personalisierte Wörterbuch.....	227
Tab. 21: Stilistische und varietätslinguistische Zusatzinformationen für Phraseologismen (Gebrauchsbedingungen)	229
Tab. 22: Kollokationen und Frequenz, Stichprobenuntersuchung anhand von Quasthoff (2011) und Jones & Tschirner (2006)	252
Tab. 23: Ko-Kreationen und Kollokationspartner für <i>Gefängnis</i> und <i>Schule</i>	262

Tab. 24: Kollokationsverknüpfung im personalisierten Wörterbuch (induktiv-syntaktische Methode).....	270
Tab. 25: Relevanzspektrum nationalsprachlich-lexikalischer Verknüpfungen im personalisierten Wörterbuch.....	302
Tab. 26: Morphologische/semantische Zerlegung der nationalsprachlichen Standardäquivalente <i>Schornsteinfeger</i> (D) und <i>Kaminkehrer</i> (A, CH)	304
Tab. 27: Parataktische Verknüpfung exemplarischer nationalsprachlicher Standardäquivalente	307
Tab. 28: Vorwort aller Asterix-Comics: Vergleich zwischen Standard und hessischer Variation.....	327
Tab. 29: LE, die von nativen Hessen potentiell als typisch Hessisch markiert werden könnten	342
Tab. 30: Exemplarische LE, die im Wahrig (2005) als nieder-/norddeutsch markiert werden	343

Literaturverzeichnis

- Abderhalden, Walter (1990). *Grieezi, sprechen Sie Deutsch?: Deutschkurse für Anfänger*. Luzern: Caritas.
- Agricola, Erhard (1992). Ermittlung und Darstellung der lexikalischen Makrostruktur des Wortschatzes. In Ursula Brauße & Dieter Viehweger (Hrsg.) *Lexikontheorie und Wörterbuch. Wege der Verbindung von lexikologischer Forschung und lexikographischer Praxis* (S. 390-503). Tübingen: Niemeyer.
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Zweitsprache* [2. Auflage]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrenholz, Bernt (2010). Zweitsprachenerwerbsforschung. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache* [2. Auflage] (S. 64-80). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Aichele, Dieter (2005). Quantitative Linguistik in Deutschland und Österreich. In Reinhard Köhler, Gabriel Altmann & Rajmund G. Piotrowski (Hrsg.) *Quantitative Linguistik: Ein internationales Handbuch* (S. 16-23). Berlin, New York: De Gruyter.
- Aitchison, Jean (2003). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* [3. Auflage]. Oxford: Blackwell.
- Aktaş, Ayfer (2008). *Usuelle Wortverbindungen in der Wirtschaftssprache im Deutschen und ihre Entsprechungen im Türkischen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Ammon, Ulrich & Simon, Gerd (1975). *Neue Aspekte der Soziolinguistik*. Weinheim: Beltz.
- Ammon, Ulrich (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1997). Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 141-158.
- Ammon, Ulrich (2003). On the social forces that determine what is standard in a language and on conditions of successful implementation. In Ulrich Ammon, Klaus J. Mattheier & Peter H. Nelde (Hrsg.) *Sprachstandards/ Language Standards/ Standards linguistique* (S. 1-10). Tübingen: Niemeyer.
- Ammon, Ulrich (2005). Standard und Variation: Norm, Autorität, Legitimation. In Ludwig M. Eichinger & Werner Kallmeyer (Hrsg.) *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (S. 28-40). Berlin, New York: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2006a). Nationale Standardvarietäten in deutschsprachigen Ländern. Mit einem Bericht über das *Variantenwörterbuch des Deutschen*. In Eva Neuland (Hrsg.) *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 91-110). Frankfurt/Main: Lang.

- Ammon, Ulrich (2006b). Geleitwort: Warum ein Buch über das Schweizer Standarddeutsch wichtig ist. In Christa Dürscheid & Martin Businger (Hrsg.) *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik* (S. 7-8). Tübingen: Narr.
- Anders, Christina Ada (2010). *Wahrnehmungsdialektologie. Das Obersächsische im Alltagsverständnis von Laien*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Angele, Sybille (1992). *Nominalkomposita des Deutschen und ihre Entsprechungen im Spanischen: Eine kontrastive Untersuchung anhand von Texten aus Wirtschaft und Literatur*. München: iudicium.
- Arntz, Reiner; Picht, Heribert & Mayer, Felix (2002). *Einführung in die Terminologearbeit* [4. Auflage]. Hildesheim: Olms.
- Aslan, Osman (2003). Wörterbuchverwendung im Übersetzungsunterricht DaF. In Lew Zybatow (Hrsg.) *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000, Teil 1: Sprache und Gesellschaft* (S. 315-324). Frankfurt/Main: Lang.
- Augst, Gerhard (2012). *Auf gut Deutsch. Materialien zur systematischen Erweiterung und Vertiefung des Basiswortschatzes in ‚Deutsch als Fremdsprache‘*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Gießen.
- Augst, Gerhard (2015). Vorschläge zu einem Lernwörterbuch. In Jörg Kilian & Jan Eckhoff (Hrsg.) *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft* (S. 185-201). Frankfurt/Main: Lang.
- Augst, Gerhard (2017). Von der idiomatischen Wendung zum Common Sense – Überlegungen zur Phraseodidaktik. *Deutsch als Fremdsprache* 44(1), 10-19.
- AA Auswärtiges Amt (2016). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin. https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf (Stand: 01.05.2018).
- Babillon, Laurence (2001). Übungstypologie zur Phraseologie des Französischen. In Martine Lorenz-Bourjot & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.) *Phraseologie und Phraseodidaktik* (S. 105-124). Wien: Edition Praesens.
- Bachmann-Stein, Andrea (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In Sandro M. Moraldo & Federica Missaglia (Hrsg.) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 39-58). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Bahns, Jens (1997). *Kollokation und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Baigger, Katja & Sutter, Patrizia (2006). Grenzfälle des Standards. Zur Abgrenzung standardsprachlicher von nichtstandardsprachlichen Helvetismen, In Christa Dürscheid & Martin Businger (Hrsg.) *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik* (S. 49-80). Tübingen: Narr.

- Bakonyi, Hugo (1933). *Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache, für den Fremdsprachenunterricht stufenmässig zusammengestellt*. München: Reinhardt.
- BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016). *Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 01.05.2018).
- Bárdosi, Vilmos; Ettinger, Stefan & Stölting, Cécile (1998). *Redewendungen Französisch-Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch* [2. Auflage]. Tübingen: Francke.
- Bartels, Gerhard (1995). Synonymie – Ähnlichkeit oder Unterschied. In Inge Pohl (Hrsg.) *Semantik von Wort, Satz und Text. Beiträge des Kolloquiums ‚Semantik von Wort, Satz und Text‘ in Rostock 1994* (S. 129-142). Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Baßler, Harald & Spiekermann, Helmut (2001). Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. *Linguistik Online*, 9(2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/966> (Stand: 01.05.2018).
- Baur, Rupprecht S. (2001). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. In Gerhard Helbig, Lutz Götz, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 617-628). Berlin, New York: De Gruyter.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2000). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard (2007). Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [5. Auflage] (S. 439-445). Tübingen, Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [5. Auflage]. Tübingen, Basel: Francke.
- Bausinger, Hermann (1984). *Deutsch für Deutsche. Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen*, überarbeitete Neuauflage. Frankfurt/Main: Fischer.
- Beißwenger, Michael (2000). *Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Konzeptionalität von Kommunikationsvollzügen und zur textuellen Konstruktion von Welt in synchroner Internet-Kommunikation, exemplifiziert am Beispiel eines Webchats*. Stuttgart: Ibidem.
- Berndt, Annette (2003). *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdspracheragogik*. München: iudicium.

- Bernstein, Wolf Z. (1984). Die Komposition als Verständnisproblem im Leseunterricht. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 54, 109-119.
- Best, Karl Heinz (2006). *Quantitative Linguistik. Eine Annäherung* [3. Auflage]. Göttingen: Peust & Gutschmidt.
- Bierwisch, Manfred & Schreuder, Rob (1992). From concepts to lexical items. *Cognition*, 42, 23-60.
- Billmeier, Günther (1969). *Worthäufigkeitsverteilungen vom Zipfschen Gesetz, überprüft an deutschem Textmaterial*. Hamburg: Buske.
- Blei, Dagmar (2012). Wortbildungsvarietäten mit Substantivkomposita als Angebot für kreative Sprachspiele im DaF-Unterricht. *Info DaF*, 39(6), 625-636.
- Bohn, Rainer (2000). *Probleme der Wortschatzarbeit* [2. Auflage]. Berlin: Langenscheidt.
- Böschel, Claudia; Giersberg, Dagmar & Hägi, Sara (2010). *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Übungsbuch, A2/Band 1*. Berlin: Cornelsen.
- Braun, Peter (1998). *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten* [4. Auflage]. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Braun, Peter (2001). Augenblicks- und Gelegenheitsbildungen: für eine begriffliche Differenzierung. In Armin Burkhardt & Dieter Cherubim (Hrsg.) *Sprache im Leben der Zeit. Beiträge zur Theorie, Analyse und Kritik der deutschen Sprache in Vergangenheit und Gegenwart – Helmut Henne zum 65. Geburtstag* (S. 283-290). Tübingen: Niemeyer.
- Braun, Peter (2004). Trotzdem! Versuch einer ‚Lobrede‘ auf die deutsche Sprache. *Sprachreport*, 20(3), 6-12.
- Brinker, Klaus (1992). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* [3. Auflage]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brockhaus, der Große (1957) [16. Auflage]. Band 12. Wiesbaden: F.A. Brockhaus.
- Bührig, Kristin (2010). Mündliche Diskurse. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1 (S. 265-274). Berlin, New York: De Gruyter.
- Bulitta, Erich & Bulitta, Hildegard (2004). *Wörterbuch der Synonyme und Antonyme: Sinn und sachverwandte Wörter und Begriffe sowie deren Gegenteil und Bedeutung* [3. Auflage]. Frankfurt: Fischer.
- Burger, Harald (2010). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen* [4. Auflage]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Busch, Albert & Stenschke, Oliver (2008). *Germanistische Linguistik. Eine Einführung* [2. Auflage]. Tübingen: Narr.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft* [3. Auflage]. Stuttgart: Alfred Kröner.

- Busse, Ulrich (1996). Neologismen. Der Versuch einer Begriffsbestimmung. In Martin Gellerstam, Jerker Järborg, Sven-Göran Malmgrem, Kerstin Norén, Lena Rogström & Catarina Röjder Papmehl (Hrsg.) *Euralex '96. Proceedings I-II. Papers submitted to the 7th EURALEX International Congress on Lexicography in Gothenburg, Sweden* (S. 645-658). Göteborg: Universität Göteborg.
- Busse, Ulrich (2001). Typen von Anglizismen: von *der heilago geist* bis *Extremsparring* – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen. In Gerhard Stickel (Hrsg.) *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz. Aktueller lexikalischer Wandel* (S. 131-155). Berlin, New York: De Gruyter.
- Busse, Ulrich & Schneider, Dietmar (2007). Kürze im englischen Wortschatz. In Jochen A. Bär, Thorsten Roelcke & Anja Steinhauer (Hrsg.) *Sprachliche Kürze. Konzeptuelle, strukturelle und pragmatische Aspekte* (S. 159-180). Berlin, New York: De Gruyter.
- Butzkamm, Wolfgang & Butzkamm, Jürgen (2008). *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* [3. Auflage]. Tübingen: Francke.
- Buzan, Tony & Buzan, Barry (2013). *Das Mind-Map Buch. Die beste Methode zur Steigerung Ihres geistigen Potenzials*. München: mvg.
- Carter, Ronald (1998). *Vocabulary. Applied linguistic perspectives*. London, New York: Routledge.
- Cathomas, Rico M. (2005). *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster: Waxmann.
- Chang, San-lii; Yeh, Lien-chuan; Pahn, Katja; Jahr, Dai-shan; Lin, Mei-mei & Shi, Su-qing (Hrsg.) (2000). *Deutsch für Schulen in Taiwan*. Taipei: Tamkang Senior High School.
- Chrissou, Marios (2012). *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes*. Hamburg: Kovač.
- Chun, Markus (2007). *Jugendsprache in den Medien. Eine jugendsprachliche Analyse von Jugendromanen, Hip-Hop-Texten und Kinofilmen*. Saarbrücken: VDM.
- Clalüna, Monika; Fischer, Roland & Hirschfeld, Ursula (2007). Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? *Fremdsprache Deutsch*, 37, 38-45.
- Clyne, Michael (1968). Ökonomie, Mehrdeutigkeit und Vagheit bei Komposita in der deutschen Gegenwartssprache, insbesondere in der Zeitungssprache. *Muttersprache*, 78, 122-126.
- Collins, Allan M. & Quillian, M. Ross (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-248.
- Collins, Allan M. & Loftus, Elizabeth F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407-428.
- Coseriu, Eugenio (1967). Lexikalische Solidaritäten. *Poetica*, 1, 293-303.
- Cruse, David A. (2000). *Meaning in language. An introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

- Cruse, David A.; Hundsnurscher, Franz; Job, Michael & Lutzeier, Peter Rolf (Hrsg.) (2002). *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbband 1. Berlin, New York: De Gruyter.
- Cruse, David A.; Hundsnurscher, Franz; Job, Michael & Lutzeier, Peter Rolf (Hrsg.) (2005). *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbband 2. Berlin, New York: De Gruyter.
- Davies, Winifred (2006). Normbewusstsein, Normkenntnis und Normtoleranz von Deutschlehrkräften. In Eva Neuland (Hrsg.) *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 483-491). Frankfurt/Main: Lang.
- Decker, Yvonne & Oomen-Welke, Ingelore (2010). Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In Berndt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache* [2. Auflage] (S. 324-342). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deutscher, Guy (2010). *Im Spiegel der Sprache. Warum die Welt in anderen Sprachen anders aussieht*. München: Beck.
- Dingeldein, Heinrich J. (2005). Aspekte jüngerer Wortschatzentwicklungen im Hessischen. In David A. Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job & Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.) *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbband 2 (S. 1144-1152). Berlin, New York: De Gruyter.
- Dingeldein, Heinrich J. & Hallerstedde, Christoph (2010). *Wortatlas zur Alltagssprache der ländlichen Räume Hessens*. Tübingen: Francke.
- Dittmar, Norbert (1997). *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer.
- Divjak, Dagmar (2010). *Structuring the lexicon. A clustered model for near-synonymy*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Donalies, Elke (2005). *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick* [2. Auflage]. Tübingen: Narr.
- Donalies, Elke (2009). *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen, Basel: Francke.
- Doyé, Peter (1974). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht* [3. Auflage]. Hannover: Schroedel.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremdsprache. Standardwörterbuch* [2. Auflage]. Mannheim: Dudenverlag.
- Dürr, Bettina (2005). *Marco Polo – Italien Nord. Reisen mit Insider Tipps* [9. Auflage]. Ostfildern: Mairdumont.
- Durrell, Martin (2006). Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht. In Eva Neuland (Hrsg.) *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 111-122). Frankfurt/Main: Lang.
- Dürscheid, Christa (2006). *Einführung in die Schriftlinguistik* [3. Auflage]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dürscheid, Christa & Businger, Martin (Hrsg.) (2006). *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Düwell, Henning (2007). Fremdsprachenlerner. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [5. Auflage] (S. 347-352). Tübingen, Basel: Francke.
- Eco, Umberto (1987). *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München, Wien: Hanser.
- Ehlich, Konrad (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 13-42.
- Eichhoff, Jürgen (1997). Der „Wortatlas der deutschen Umgangssprachen“: Neue Wege, neue Erkenntnisse. In Gerhard Stickel (Hrsg.) *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen* (S. 183-220). Berlin, New York: De Gruyter.
- Eichhoff, Jürgen (2000). *Wortatlas der deutschen Umgangssprache*. Band 4: Kt. Bern: K. G. Saur.
- Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.) (2011). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr.
- Elsen, Hilke (2004). *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Elsen, Hilke (2011). *Grundzüge der Morphologie des Deutschen*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Elsen, Hilke & Dzikowicz, Edyta (2005). Neologismen in der Zeitungssprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 42(2), 80-85.
- Elspaß, Stephan & König, Werner (Hrsg.) (2008). *Sprachgeographie digital. Die neue Generation der Sprachatlanten*. Hildesheim: Olms.
- Engelberg, Stefan & Lemnitzer, Lothar (2009). *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung* [4. Auflage]. Tübingen: Stauffenburg.
- Esser, Hartmut (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (40). <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (Stand: 01.05.2018).
- Esser, Hartmut (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main: Campus.
- Ettinger, Stefan (2007). Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In Harald Burger; Dmitrij Dobrovol'skij; Peter Kühn & Neal R. Norrick (Hrsg.) *Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 893-908). Berlin, New York: De Gruyter.
- Evans, Sandra; Pude, Angela & Specht, Franz (2016). *Menschen. Deutsch als Fremdsprache A1* [3. Auflage] Ismaning: Hueber.
- Færch, Claus; Haastруп, Kirsten & Phillipson, Robert (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (1994). Ein Interpretationsmodell für Nominalkomposita: linguistische und didaktische Überlegungen. *Deutsch als Fremdsprache*, 31(1), 34-45.
- Feld-Knapp, Ilona (2004). Wörterbucharbeit als integrierter Bestandteil des textorientierten Fremdsprachenunterrichts. In Rita Brdar-Szabó & Elisabeth Knipf-Komlósi (Hrsg.) *Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie: Abgründe und Brücken. Festgabe für Regina Hessky* (S. 445-458). Frankfurt/Main: Lang.
- Feilke, Helmuth (1994). *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (1996). *Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth & Lehnen, Katrin (Hrsg.) (2012). *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Fellbaum, Christiane (2005). Theories of semantic representation of the mental lexicon. In David A. Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job & Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.) *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Halbband 2* (S. 1749-1757). Berlin, New York: De Gruyter.
- Feuz, Barbara (2001). Dialekte Varietät als Fremdsprache unterrichten. Ein Erfahrungsbericht. *Linguistik Online*, 9(2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/970/1626> (Stand: 01.05.2018).
- Fiehler, Reinhard (2002). Der Stil des Alters. In Inken Keim & Wilfried Schütte (Hrsg.) *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag* (S. 499-512). Tübingen: Narr.
- Filipec, Josef (1961). *Česká synonyma z hlediska stylistiky a lexikologie*. Prag: Nakl. Československé Akad.
- Firth, John Rupert (1964). *Papers in linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, Annina (2014). *Motivationen im frühen Zweitsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
- Flohr, Horst & Lobin, Henning (2009). Die Struktur von Sätzen: Syntax. In Horst M. Müller (Hrsg.) *Arbeitsbuch Linguistik: Eine Einführung in die Sprachwissenschaft* [2. Auflage] (S. 125-147). Schöningh: Paderborn.
- Frege, Gottlob (1969). *Funktion, Begriff, Bedeutung: Fünf logische Studien* [3. Auflage]. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Freudenstein, Reinhold (1995). Der rechte Weg: Vokabeln statt Grammatik. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 63-72). Tübingen: Narr.
- Friebertshäuser, Hans (1987). *Das hessische Dialektbuch*. München: Beck.
- Friebertshäuser, Hans & Dingeldein, Heinrich J. (1988). *Wortgeographie der städtischen Alltagssprache in Hessen. 1. Atlas*. Tübingen: Francke.

- Fries, Norbert (2012). Spatien oder Die Bedeutung des Nichts. In Alexander Nebrig & Carlos Spoerhase (Hrsg.) *Die Poesie der Zeichensetzung. Studien zur Stilistik der Interpunktion* (S. 407-428). Bern: Lang.
- Fuhrhop, Nanna (2007). *Zwischen Wort und Syntagma. Zur grammatischen Fundierung der Getrennt- und Zusammenschreibung*. Tübingen: Niemeyer.
- Funk, Hermann & Kuhn, Christina (Hrsg.) (2015). *Studio 21: Das Deutschbuch. Deutsch als Fremdsprache A2*. Berlin: Cornelsen.
- Gaeta, Livio & Schlücker, Barbara (Hrsg.) (2012). *Das Deutsche als kompositionsfreudige Sprache. Strukturelle Eigenschaften und systembezogene Aspekte*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Gardner, Robert C. & Wallace, Lambert E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gärtig, Anne-Kathrin; Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2010). *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Gauger, Hans-Martin (1972). *Zum Problem der Synonyme. Avec un résumé en français: Apport au problème des synonymes*. Tübingen: von Spangenberg.
- Gercke, Hans (2012). *Côte d'Azur – von Marseille bis Menton*. München: ADAC Verlag.
- Gerstenberg, Annette (2011). *Generation und Sprachprofile im höheren Lebensalter. Untersuchungen zum Französischen auf der Basis eines Korpus biographischer Interviews*. Frankfurt/Main: Klostermann.
- Girnth, Heiko (2015). *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation* [2. Auflage]. Berlin: De Gruyter.
- Glaser, Kurt (1930). *Neologismus und Sprachgefühl im heutigen Französisch*. Gießen: Selbstverlag des Romanischen Seminars.
- Gloy, Klaus; Bucher, Hans Jürgen & Cailleux, Michel (1985). Bericht zum Zusammenhang von sozialem Wandel und Sprachwandel. In Karl Ermer (Hrsg.) *Sprüche – Sprachen – Sprachlosigkeit. Ursachen und Folgen subkultureller Formen der Kommunikation am Beispiel der Jugendsprache* (S. 115-120). Rehburg-Loccum: Evangelische Akademie.
- Glück, Helmut (1994). Reklamedeutsch im DaF-Unterricht. In Hans Jürgen Heringer, Gunhild Samson, Michel Kauffmann & Wolfgang Bader (Hrsg.) *Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache* (S. 265-284). Tübingen: Niemeyer.
- Glück, Helmut (2002). *Deutsch als Fremdsprache in Europa mit Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Goertz, Lutz (2004). Wie interaktiv sind Medien? In Christoph Bieber & Claus Leggewie (Hrsg.) *Interaktivität: ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff* (S. 97-117). Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Görner, Herbert & Kempckes, Günter (Hrsg.) (1982). *Synonymwörterbuch. Sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache* [7. Auflage]. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

- Göschel, Joachim; Nail, Norbert & van der Elst, Gaston (1976): Einleitung. In Joachim Göschel, Norbert Nail und Gaston van der Elst (Hrsg.) *Zur Theorie des Dialekts. Aufsätze aus 100 Jahren Forschung mit biographischen Anmerkungen zu den Autoren* (S. XIII-XIX). Wiesbaden: Franz Steiner.
- Götze, Lutz; Grub, Frank Thomas & Pommerin, Gabriele (2007). Deutsch als Fremdsprache. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [5. Auflage] (S. 521-525). Tübingen, Basel: Francke.
- Grau, Maike & Legutke, Michael K. (2013). Vernetzte Lernorte. Englisch im Klassenzimmer und in der Lebenswelt lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 123, 2-6.
- Green, Jonathon (1991). *Neologisms. New words (since 1960)*. London: Bloomsbury.
- Grimm, Nancy & Hammer, Julia (2014). Now, Here, and Everywhere. Mit Edu-Apps Blended Learning-Szenarien gestalten und mobil lernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 128, 2-7.
- Gührs, Lilo (2014). *Grundwortschatz Deutsch: Klasse 1. Sinnverstehend lesen und rechtschreiben*. Hamburg: AOL.
- Günther, Herbert (2011). *Sprache als Schlüssel zur Integration. Sprachförderung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim: Beltz.
- Haas, Walter (2000). Die deutschsprachige Schweiz. In Hans Bickel & Robert Schläpfer (Hrsg.) *Die viersprachige Schweiz* (S. 57-138). Aarau: Sauerländer.
- Haderlein, Veronika (2005). Semantik bei der Arbeit mit zentralen Wortschätzen – Anforderungen und Möglichkeiten. In Stefan Langer & Daniel Schnorbusch (Hrsg.) *Semantik im Lexikon* (S. 9-32). Tübingen: Narr.
- Hägi, Sara (2006a). Schweizer Standarddeutsch in Schweizer Lehrwerken für Deutsch als Fremd- bzw. Deutsch als Zweitsprache. In Christa Dürscheid & Martin Businger (Hrsg.) *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik* (S. 265-280). Tübingen: Narr.
- Hägi, Sara (2006b). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main: Lang.
- Hägi, Sara (2007). Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 37, 5-13.
- Halliday, Michael A.K.; McIntosh, Angus & Strevens, Peter (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Kovač.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011). Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. *Linguistik Online*, 47(3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/358/549> (Stand: 01.05.2018), 3-31.

- Hallsteinsdóttir, Erla; Šajánková, Monika & Quasthoff, Uwe (2006). Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen. *Linguistik Online*, 27(2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746/1272> (Stand: 01.05.2018), 117-136.
- Harras, Gisela (1996). *sprechen, reden, sagen* – Polysemie und Synonymie. In Gisela Harras & Manfred Bierwisch (Hrsg.) *Wenn die Semantik arbeitet. Klaus Baumgärtner zum 65. Geburtstag* (S. 191-216). Tübingen: Niemeyer.
- Hartung, Diana (1995). Soziokulturelles Hintergrundwissen als Konstituente der Wortbedeutung. In Inge Pohl (Hrsg.) *Semantik von Wort, Satz und Text. Beiträge des Kolloquiums ‚Semantik von Wort, Satz und Text‘ in Rostock 1994* (S. 113-128). Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Haudeck, Helga (2008). *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Narr.
- Hausmann, Franz Josef (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 31, 395-406
- Hausmann, Franz Josef (2004). Was sind eigentlich Kollokationen? Oder: Wie pervers ist der wissenschaftliche Diskurs? In Kathrin Steyer (Hrsg.) *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (S. 309-334). Berlin, New York: De Gruyter.
- Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996). *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache – Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- Heinz, Michaela (1993). *Les locutions figurées dans le ‚Petit Robert‘. Description critique de leur traitement et propositions de normalisation*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinz, Michaela (1994). Typologie der bildlichen Redewendungen aus lexikographischer Sicht, dargestellt am Beispiel des ‚Petit Robert‘. In Barbara Sandig (Hrsg.) *EUROPHRAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung* (S. 281-301). Bochum: Brockmeyer.
- Henzen, Walter (1954). *Schriftsprache und Mundarten* [2. Auflage]. Bern: Francke.
- Herbermann, Clemens-Peter (2002). Das Wort als lexikalische Einheit. In David A. Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job & Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.) *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbband 1 (S. 14-33). Berlin, New York: De Gruyter.
- Herbst, Thomas & Popp, Kerstin (Hrsg.) (1999). *The perfect learners‘ dictionary (?)*. Tübingen: Niemeyer.
- Herrmann-Winter, Renate (1994). ‚Der Dialekt erlaubt keine eigene Sprache, aber eine eigene Stimme...‘ – Überlegungen zur Bewertung des Niederdeutschen. In Klaus Mattheier & Peter Wiesinger (Hrsg.) *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen* (S. 457-464). Tübingen: Niemeyer.

- Hessky, Regina & Ettinger, Stefan (1997). *Deutsche Redewendungen. Ein Wörter- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Tübingen: Narr.
- Hethey, Meike (2013). Vom E-Learning zum M-Learning: Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Französisch heute*, 44(3), 105-108.
- Hinrich, Uwe (2013). *Multi-Kulti-Deutsch. Wie Migration die deutsche Sprache verändert*. München: Beck.
- Hockly, Nicky (2013). Mobile learning. *ELT Journal*, 67(1), 80-84.
- Hoffmann, Lothar (1984). Fachwortschatz – Grundwortschatz – Minimum. *Deutsch als Fremdsprache*, 21, 224-228.
- Hoffmann, Lothar (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung* [2. Auflage]. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Lothar (1988). *Grundwortschatz Naturwissenschaften. Russisch – Deutsch, Englisch – Deutsch, Französisch – Deutsch*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Hohenhaus, Peter (1996). *Ad-hoc-Wortbildung. Terminologie, Typologie und Theorie kreativer Wortbildung im Englischen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Holderbaum, Anja (2003). *Kollokationen als Problemgrößen der Sprachmittlung*. Trier: WVT.
- Hollós, Zita (2010). Auf dem schmalen Grad zwischen Kollokationen und festen Wortverbindungen. In Peter Ďurčo (Hrsg.) *Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung* (S. 85-96). Berlin, New York: De Gruyter.
- Holstein, Silke & Wildenauer-Józsa, Doris (2010). Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache* [2. Auflage] (S. 81-94). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- House, Juliane (2000). Interaktion und Fremdsprachenunterricht. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 111-118). Tübingen: Narr.
- Huesmann, Anette (1998). *Zwischen Dialekt und Standard. Empirische Untersuchung zur Soziolinguistik des Varietätenspektrums im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* [6. Auflage]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hutterer, Claus Jürgen (1987). *Die germanischen Sprachen* [2. Auflage]. Wiesbaden: Drei Lilien Verlag.
- Jenkins, James J. (1970). The 1952 Minnesota word association norms. In Leo Postman & Geoffrey Keppel (Hrsg.) *Norms of word association* (S. 1-38). New York: Academic Press.
- Jentges, Sabine; Körner, Elke; Lundquist-Mog, Angelika; Reinke, Kerstin & Schwarz, Eveline (2014). *DaF leicht A1.1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene, Kurs- und Übungsbuch mit DVD-ROM*. Stuttgart: Klett.

- Jesenšek, Vida (2006). Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik Online*, 27(2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747/1274> (Stand: 01.05.2018), 137-147.
- Jones, Randall L. & Tschirner, Erwin (2006). *A frequency dictionary of core vocabulary for learners*. London: Routledge.
- Kauffer, Maurice (2000). Fachliche Substantivkomposita in den Werbeanzeigen – Zur Bezeichnungs- und Mehrdeutigkeitsproblematik. In Klaus Morgenroth (Hrsg.) *Hermetik und Manipulation in den Fachsprachen* (S. 277-298). Tübingen: Narr.
- Kaufmann, Gerhard (1977). Die Gewinnung lexikalischer und grammatischer Minima als linguistisches und didaktisches Problem. In Werner Hüllen, Albert Raasch & Franz Josef Zapp (Hrsg.) *Sprachminima und Abschlußprofile* (S. 48-70). Berlin, München: Diesterweg.
- Kessel, Katja & Reimann, Sandra (2010). *Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache* [3. Auflage]. Tübingen, Basel: Francke.
- Kilsbach, Sebastian (2016). Interaktivität, interaktiv, Interaktion...: Fachsprachliche Termini im Kontrast zwischen alltagssprachlicher Aufladung und medial inszeniertem Marketing. In Tamara Zeyer, Sebastian Stuhlmann & Roger Dale Jones (Hrsg.) *Interaktivität beim Fremdsprachenlernen und -lehren mit digitalen Medien. Hit oder Hype?* (S. 43-68). Tübingen: Narr.
- Klein, Wolfgang (2013). Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.) *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache* (S. 15-55). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Klippel, Friederike (1995). Wörternetze. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 101-107). Tübingen: Narr.
- Klos, Verena (2011). *Komposition und Kompositionalität. Möglichkeiten und Grenzen der semantischen Dekodierung von Substantivkomposita*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kluge, Friedrich (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. [22. Auflage]. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kluge, Friedrich (2011). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. [25. Auflage]. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen* [3. Auflage]. Paderborn: Schöningh.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth; Rada, Roberta & Csilla, Bernáth (2006). *Aspekte des deutschen Wortschatzes: Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In Hartmut Günther & Otto Ludwig (Hrsg.) *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband (S. 587-604). Berlin, New York: De Gruyter.
- Koller, Werner (1987). Überlegungen zu einem Phraseologie-Wörterbuch für Fremdsprachenunterricht und Übersetzungspraxis. In Harald Burger & Robert Zett (Hrsg.) *Aktuelle Probleme der Phraseologie*. Symposium, 27. – 29.9.1984 in Zürich (S. 109-120). Bern, Frankfurt/Main, New York, Paris: Lang.
- Konecny, Christine; Hallsteinsdóttir, Erla & Kacjan, Brigita (Hrsg.) (2013). *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*. Bielsko-Biala u.a.: Tiskarna Koštomaj.
- König, Werner (1997). Phonetisch-phonologische Regionalismen in der deutschen Standardsprache. Konsequenzen für den Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘? In Gerhard Stickel (Hrsg.) *Varietäten des Deutschen. Regional- und Umgangssprachen* (S. 246-270). Berlin, New York: De Gruyter.
- Königs, Frank G. (2010). Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1 (S. 754-763). Berlin, New York: De Gruyter.
- Korhonen, Jarmo & Wotjak, Barbara (2001). Kontrastivität in der Phraseologie. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 722-731). Berlin, New York: De Gruyter.
- Köster, Lutz (2001). „Vorsicht: Sie könnten andere mit ihren Ansprüchen vor den Kopf stoßen.“ Phraseologismen in populären Kleintexten und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. In Martine Lorenz-Bourjot & Heinz-Helmut Lüger (Hrsg.) *Phraseologie und Phraseodidaktik* (S. 137-153). Wien: Edition Praesens.
- Kralj, Nataša & Kacjan, Brigita (2011). Phraseologieunterricht in der Zeit der neueren Lernmedien. *Linguistik Online*, 47(3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/364> (Stand: 01.05.2018), 95-106.
- Krashen, Stephen D. & Terrell, Tracy D. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*, Oxford: Pergamon.
- Krech, Eva-Maria (1999). Standardausprache im Spannungsfeld von Norm, Normierung und Realisation. *Deutsch als Fremdsprache*, 36(3), 135-140.
- Krekeler, Christian (1997). Mind Mapping im Unterricht. In Armin Wolff; Gisela Tütken & Horst Liedtke (Hrsg.) *Gedächtnis und Sprachlernen: Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Beiträge der 24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Göttingen vom 29.-31. Mai 1996 (S. 72-84). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

- Krieg, Ulrike (2005). *Wortbildungsstrategien in der Werbung. Zur Funktion und Struktur von Wortneubildungen in Printanzeigen*. Hamburg: Buske.
- Krohn, Dieter (1992). *Grundwortschätze und Auswahlkriterien. Metalexikographische und fremdsprachendidaktische Studien zur Struktur und Funktion deutscher Grundwortschätze*. Göteborg: Surte.
- Kromann, Hans-Peder (1995). Deutsche Wörterbücher aus der Perspektive eines fremdsprachigen Benutzers. In Heidrun Popp (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag* (S. 501-512). München: iudicium.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997). Welches Deutsch lehren wir? Einführung in den thematischen Teil. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 133-139.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1. Berlin, New York: De Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kuchenreuther, Michaela (2015). *Ein zweisprachiges Wörterbuch konsultieren. Eine Untersuchung zur Wörterbuchbenutzung und Vorschläge für die Mikrostruktur von Einträgen Galicisch – Deutsch*. Münster, New York: Waxmann.
- Kühn, Peter (1979). *Der Grundwortschatz. Bestimmung und Systematisierung*. Tübingen: Niemeyer.
- Kühn, Peter (1987). *Mit dem Wörterbuch arbeiten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Wörterbuchbenutzung*. Bonn: Duerr.
- Kühn, Peter (1990). Das Grundwortschatzwörterbuch. In Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert Ernst Wiegand & Ladislav Zgusta (Hrsg.) *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Teilband 2 (S. 1353-1364). Berlin, New York: De Gruyter.
- Kühn, Peter (1992). Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 21, 169-189.
- Kühn, Peter (1994). Pragmatische Phraseologie und Phraseodidaktik. In Barbara Sandig (Hrsg.) *EUROPHRAS 92. Tendenzen der Phraseologieforschung* (S. 411-428). Bochum: Brockmeyer.
- Kühn, Peter (1996). Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. *Fremdsprache Deutsch*, 15(2), 10-16.
- Kummer, Irmela & Winiger, Elisabeth (Hrsg.) (1991). *Fremd in der Schweiz. Texte von Ausländern*. Muri: Cosmos.
- Labov, William (1972). Die Logik des Nonstandard English (Auszug). In Wolfgang Klein & Dieter Wunderlich (Hrsg.) *Aspekte der Soziolinguistik* (S. 92-109). Frankfurt/Main: Fischer Athenäum.

- Langenfeld, Christine (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinen Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Leber, Jürgen (Übertragung) (2013). *Was e Gefuddel! Asterix babbelt hessisch 8* [3. Auflage]. Berlin: Ehapa. [Gosciny, René & Uderzo, Albert (1973). *Streit um Asterix*. Berlin: Ehapa].
- Legenhausen, Lienhard (2007). Wege zur Lernerautonomie. In Johannes-P. Timm (Hrsg.) *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (S. 78-85). Berlin: Cornelsen.
- Legutke, Michael K. (2014). Mündlichkeit – eine Herausforderung für den Englischunterricht in der Phase des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule. In Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer (Hrsg.) *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 137-146). Tübingen: Narr.
- Lewandowski, Theodor (1991). *Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung*. Trier: WVT.
- Lewandowski, Theodor (1994). *Linguistisches Wörterbuch 2 (I-R)* [6. Auflage]. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Li, Liudmila (2014). *Die Problematik der sprachlichen Integration von ImmigrantInnen. Unter Berücksichtigung des staatlich geforderten Sprachniveaus B1 (GER) – Verbesserungsvorschläge auf Grundlage der empirischen Untersuchung in Berlin-Moabit*. Frankfurt/Main: Lang.
- Liedke, Martina (2013). Mit Transkripten Deutsch lernen. In Sandro M. Moraldo & Federica Missaglia (Hrsg.) *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis* (S. 243-266). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Liimatainen, Annikki (2008). *Untersuchungen zur Fachsprache der Ökologie und des Umweltschutzes im Deutschen und Finnischen. Bezeichnungsvarianten unter einem geschichtlichen, lexikografischen, morphologischen und linguistisch-pragmatischen Aspekt*. Frankfurt/Main: Lang.
- Lingg, Anna-Julia (2006). Kriterien zur Unterscheidung von Austriaismen, Helvetismen und Teutonismen. In Christa Dürscheid & Martin Businger (Hrsg.) *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik* (S. 23-48). Tübingen: Narr.
- Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2004). *Studienbuch Linguistik* [5. Auflage]. Tübingen: Niemeyer.
- Löffler, Heinrich (2003). *Dialektologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Löffler, Heinrich (2010). *Germanistische Soziolinguistik* [4. Auflage]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Löschmann, Martin (1981). *Kommunikative und integrative Wortschatzarbeit*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Löschmann, Martin (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit: alte und neue Wege; Arbeit am Wortschatz; integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt/Main: Lang.

- Luchtenberg, Sigrid (1995). Neue Wörter im Deutschen. Überlegungen zu ihrer Bedeutung beim Zweitsprachenerwerb und ihrer Vermittlung im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. *Info DaF*, 22(5), 568-580.
- Ludewig, Petra (2005). *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt/Main: Lang.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997). Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 32, 69-120.
- Lühr, Rosemarie (Hrsg.) (2014). *Etymologisches Wörterbuch des Althochdeutschen*. Band V: iba – luzzilo. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maas, Utz (2002). Graphematische Eigenschaften von Wörtern. In David A. Cruse & Herbert Ernst Wiegand (Hrsg.) *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbband 1 (S. 217-227). Berlin, New York: De Gruyter.
- Mackey, William F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Marková, Věra (2012). *Synonyme unter dem Mikroskop. Eine korpuslinguistische Studie*. Tübingen: Narr.
- Matussek, Magdalena (1994). *Wortneubildung im Text*. Hamburg: Buske.
- Meier, Helmut (1964). *Deutsche Sprachstatistik*. Hildesheim: Olms.
- Meier, Helmut (1967). *Deutsche Sprachstatistik*. Mit einem Geleitwort von Lutz Mackensen [2. Auflage]. Hildesheim: Olms.
- Melenk, Hartmut & Dörfel, Hanspeter (Hrsg.) (1998). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Das amerikanische Immersions-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Melief, Ko & Wicke, Rainer E. (1995). Die ersten Stunden und Wochen Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 13, 4-8.
- Meloni, Ilaria (2013). *Erika Fuchs' Übertragung der Comicserie Micky Maus*. Hildesheim: Olms.
- Merten, Stephan (2011). Problematik des „Grundwortschatzes“. In Inge Pohl & Winfried Ulrich (Hrsg.) *Wortschatzarbeit* (S. 74-84). Baltmannsweiler: Schneider.
- Michalak, Magdalena (2009). Wörter als unser Tor zur Welt. Die Bedeutung des mentalen Lexikons für die Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. *Deutsch als Zweitsprache*, 4, 34-44.
- Mikkola, Eino (1967). *Das Kompositum. Eine vergleichende Studie über die Wortzusammensetzung im Finnischen und in den indogermanischen Sprachen – 1. Der Anteil der Komposita an der Sprache des modernen Romans*. Helsinki: Suomalainen Kirjakauppa.
- Montemurro, Marcelo A. & Zanette, Damián H. (2001). *Entropic analysis of the role of words in literary texts*. <http://xxx.lanl.gov/abs/cond-mat/0109218> (Stand: 01.05.2018).
- Moser, Hugo (1959). Neuere und neueste Zeit. In Friedrich Maurer & Fritz Stroh (Hrsg.) *Deutsche Wortgeschichte*. Band 2 [2. Auflage] (S. 445-560). Berlin: De Gruyter.
- Mrozek, Bodo (2008). *Das große Lexikon der bedrohten Wörter*. Reinbek: Rowohlt.
- Muller, Charles (1972). *Einführung in die Sprachstatistik*. München: Hueber.

- Müller, Bernd-Dietrich (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Müller, Bernd-Dietrich (1998). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung* [2. Auflage]. Berlin, München: Langenscheidt.
- Murphy, M. Lynne (2003). *Semantic relations and the lexicon. Antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neue Deutsch-Chinesische Wörterbuch, das (新德汉词典)* (2000) [2. Auflage]. Shanghai: Shanghai Yiwen Verlag.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/Main: Lang.
- Neuland, Eva (2008). *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Neuner, Gerhard (1990). Mit dem Wortschatz arbeiten. *Fremdsprache Deutsch*, 3, 4-11.
- Neveling, Christiane (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz & Bovermann, Monika (Hrsg.) (2009). *Schritte plus 1. Kursbuch + Arbeitsbuch (Niveau A1/I)*. Ismaning: Hueber.
- Oehler, Heinz (1966). *Grundwortschatz Deutsch = Essential German = Allemand fondamental*. Stuttgart: Klett.
- Oesterreicher, Mario (2013). Neue Wege für ein unterrichtsintegriertes Vokabellernen mit digitalen Medien. *Französisch heute*, 44(3), S. 116-120.
- Ogden, Charles Kay (1932). *Basic english: a general introduction with rules and grammar*. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co.
- Olsen, Susan (2012). Der Einfluss des Mentalen Lexikons auf die Interpretation von Komposita. In Livio Gaeta & Barbara Schlücker (Hrsg.) *Das Deutsche als kompositionsfreudige Sprache. Strukturelle Eigenschaften und systembezogene Aspekte* (S. 135-170). Berlin, New York: De Gruyter.
- Orlov, Jurij K. (1982). Dynamik der Häufigkeitsstrukturen. In Henri Guiter & Michail V. Arapov (Hrsg.) *Studies on Zipf's Law* (S. 116-153). Bochum: Brockmeyer.
- Penke, Martina (2006). *Flexion im mentalen Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- Peschel, Corinna (2002). *Zum Zusammenhang von Wortneubildung und Textkonstitution*. Tübingen: Niemeyer.
- Pfeffer, J. Alan (1964): *Grunddeutsch, Basic (spoken) German word list. Grundstufe*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Pfeffer, J. Alan (1975). *Grunddeutsch. Erarbeitung und Wertung dreier deutscher Korpora*. Tübingen: Narr.
- Piepho, Hans-Eberhard (1980). *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Piirainen, Elisabeth (2006). Phraseologie in arealen Bezügen. *Linguistik Online*, 27(2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/751/1282> (Stand: 01.05.2018), 195-218.
- Pinker, Steven (2000). *Wörter und Regeln. Die Natur der Sprache*. Heidelberg, Berlin: Spektrum (orig. ‚Words and Rules‘, New York: Basic Books, 1999).
- Platz-Schliebs, Anja (2008). *Wortbildung in der Fremdsprache. Zur Produktion und Erschließung französischer suffigierter Personen- und Instrumentenbezeichnungen durch deutsche Lerner*. Tübingen: Narr.
- Plewnia, Albrecht (2011). Migranten und ihre Sprache. In Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hrsg.) *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 7-12). Tübingen: Narr.
- Poethe, Hannelore (2002). Wort(bildungs)spele. In Irmhild Barz, Ulla Fix & Gotthard Lercher (Hrsg.) *Das Wort in Text und Wörterbuch* (S. 23-40). Leipzig: Sächsische Akademie der Wissenschaften.
- Polenz, Peter von (1966). Zur Quellenauswahl bei der Dokumentation und Erforschung der deutschen Gegenwartssprache. *Wirkendes Wort*, 16, 3-13.
- Popescu, Ioan-Iovitz (2009). *Word frequency studies*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Porsch, Peter (1995). Kulturspezifik der Wortschatzvernetzung. In Inge Pohl & Horst Ehrhardt (Hrsg.) *Wort und Wortschatz: Beiträge zur Lexikologie* (S. 143-150). Tübingen: Niemeyer.
- Porzig, Walter (1934). Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 58, 70-97. (Neudruck in Lothar Schmidt [Hrsg.] *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes* [S. 78-103]. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Putschke, Wolfgang (1983). Sprachgeographie: Irrtum oder Forschungsinstrument? In Klaus J. Mattheier (Hrsg.) *Aspekte der Dialekttheorie* (S. 83-103). Tübingen: Niemeyer.
- Quasthoff, Uwe (Hrsg.) (2007). *Deutsches Neologismenwörterbuch: neue Wörter und Wortbedeutungen in der Gegenwartssprache*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Quasthoff, Uwe (2011). *Wörterbuch der Kollokationen im Deutschen*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Raasch, Albert (1972). Neue Wege zu einem Grundwortschatz. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 19, 235-244.
- Raasch, Albert (2013). Plädoyer für ‚Betreutes Sprachenlernen‘: Ein Essay zum Sprachunterricht für ‚ältere Ältere‘. In Annette Berndt (Hrsg.) *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens* (S. 215-223). Frankfurt/Main: Lang.
- Rachidi, Renate (1989). *Gegensatzrelationen im Bereich deutscher Adjektive*. Tübingen: Niemeyer.
- Rak, Zofia (1992). Fachsprachliche Wortbildung – ihre Lehr- und Lernbarkeit. *Deutsch als Fremdsprache*, 29(4), 234-239.
- Rang, Hans-Joachim (1992). Die Suche nach Äquivalenten in zweisprachigen Wörterbüchern zur Textproduktion in der Fremdsprache. In Heiner van Bömmel, Herbert Christ & Michael Wendt (Hrsg.) *Lernen und Lehren fremder Sprachen* (S. 62- 81). Tübingen: Narr.

- Raupach, Manfred (1994): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In Wolfgang Börner & Klaus Vogel (Hrsg.) *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon* (S. 19-37). Tübingen: Narr.
- Reder, Anna (2006a). *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.
- Reder, Anna (2006b). Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. *Linguistik Online*, 28(3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/617/1062> (Stand: 01.05.2018), 157-176.
- Reder, Anna (2011a). Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik Online*, 47(2). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/367/567> (Stand: 01.05.2018), 131-140.
- Reder, Anna (2011b). Kollokationsrezeption. In Peggy Katelhön & Julia Settinieri (Hrsg.) *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb* (S. 48-68). Wien: Praesens.
- Reinhardt, Werner (1988). Zur Problematik eines Wortbildungsminimums für den fachsprachlichen Unterricht Deutsch für Ausländer. *Deutsch als Fremdsprache*, 25(2), 65-68.
- Rentel, Nadine (2011). Die Didaktisierung von Phraseologismen im DaF-Unterricht anhand multimodaler Texte. *Linguistik Online*, 47(3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/360/553> (Stand: 01.05.2018), 55-66.
- Riemer, Claudia (2010). Motivierung. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2 (S. 1152-1157). Berlin, New York: De Gruyter.
- Riemer, Claudia (2011). Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In Hans Barkowski, Silvia Demmig, Hermann Funk & Ulrike Würz (Hrsg.) *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 327-340). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roche, Jörg (2016). *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr.
- Roelcke, Thorsten (2010). *Fachsprachen* [3. Auflage]. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Rohmann, Heike & Yu, Su-Yon (2001). Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 722-731). Berlin, New York: De Gruyter.
- Rohrer, Josef (1978). *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kamp.
- Rohrer, Josef (1987). *Gehirn, Gedächtnis, Sprachenlernen*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Röhrich, Lutz (1992). *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Band 3: Sal bis Z. Freiburg: Herder.
- Rosch, Eleanor (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104(3), 192-233.
- Rösler, Dietmar (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

- Rösler, Dietmar (1995). Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Norbert Dittmar & Martina Rost-Roth (Hrsg.) *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* (S. 149-160). Frankfurt/Main: Lang.
- Rösler, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2016). Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. *Deutsch als Fremdsprache*, 53(3), 135-149.
- Rothweiler, Monika (2001). *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Heidelberg: Universitätsverlag.
- Rummer, Ralf & Engelkamp, Johannes (2005). Das mentale Lexikon: Ein Überblick. In David A. Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job & Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.) *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbband 2 (S. 1713-1722). Berlin, New York: De Gruyter.
- Runte, Maren (2015). *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Sander, Ilse & Braun, Birgit (2011). *DaF kompakt A1-B1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Saxer, Robert (1991). Wortbildung im Sprachunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen. In *Info DaF*, 18(1), 55-62.
- Schemann, Hans (2012). *Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten* [2. Auflage]. Berlin, New York: De Gruyter.
- Scherer, Carmen (2005). *Wortbildungswandel und Produktivität. Eine empirische Studie zur nominalen –“er“-Derivation im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Scherfer, Peter (2000). Interaktion und Fremdsprachenlernen in Begegnungssituationen. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 209-217). Tübingen: Narr.
- Schippan, Thea (1984). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Schippan, Thea (1992). *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Schleyer, Walter (1985). Zur Lexik im Fremdsprachenerwerb: Die Frage der Wortschatzauswahl. *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 24, 60-73.
- Schmelter, Lars (2004). *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2008). *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Schnörch, Ulrich (2002). *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung*. Tübingen: Narr.

- Schumacher, Helmut (1978). Grundwortschatzsammlungen des Deutschen. Zu Hilfsmitteln der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 4, 41-55.
- Schunk, Gunther; Klepsch, Alfred; Haider Munske, Horst; Rädle, Karin & Reichel, Sibylle (Hrsg.) (2000). *Wörterbuch von Mittelfranken. Eine Bestandsaufnahme aus den Erhebungen des Sprachatlas von Mittelfranken* [2. Auflage]. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Schwarz, Jo (2014). *Der Chinese an sich und im Allgemeinen: Alltagslinguistik*. Meerbusch: Conbook.
- Schwarz-Friesel, Monika (2008). *Einführung in die Kognitive Linguistik* [3. Auflage]. Tübingen: Francke.
- Seelig, Barbara (2002). Probleme und Tendenzen des deutschen Sprachgebrauchs. Ein Ergebnisbericht der Sprachberatungsstelle ‚Grammatisches Telefon Potsdam‘ aus dem Zeitraum Juni 1997 bis Dezember 2000. *Sprachreport*, 18(2), 2-7.
- Singleton, David & Ryan, Lisa (2004). *Language acquisition: The age factor* [2. Auflage]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sobotta, Kirsten (2002). Das Wort im alltäglichen Verständnis: Eine Übersicht. In David A. Cruse, Franz Hundsnurscher, Michael Job & Peter Rolf Lutzeier (Hrsg.) *Lexikologie. Lexicology: Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen*. Halbband 1 (S. 84-89). Berlin, New York: De Gruyter.
- Spiekermann, Helmut (2010). Variation in der deutschen Sprache. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1 (S. 343-359). Berlin, New York: De Gruyter.
- Stein, Achim (2014). *Einführung in die französische Sprachwissenschaft* [4. Auflage]. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Steinbügl, Birgit (2005). *Deutsch-englische Kollokationen. Erfassung in zweisprachigen Wörterbüchern und Grenzen der korpusbasierten Analyse*. Tübingen: Niemeyer.
- Stork, Antje (2003). *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Strauch, Bernd (2005). *Dialekt in Mittelhessen. Oberhessisches Taschenwörterbuch*. Gießen: Köhler.
- Studer, Thomas (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... – Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. *Linguistik Online*, 10(1). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618> (Stand: 01.05.2018), 113-131.
- Takahashi, Hideaki (2000). Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 32, 19-33.
- Tanenbaum, Andrew S. (2009). *Moderne Betriebssysteme* [3. Auflage]. München: Pearson Education.
- Thimm, Caja (2000). *Alter – Sprache – Geschlecht. Sprach- und kommunikationswissenschaftliche Perspektiven auf das höhere Lebensalter*. Frankfurt/Main: Campus.
- Tomášiková, Slavomira (2008). Okkasionalismen in den deutschen Medien. In Michael Bocak & Juraj Rusnák (Hrsg.) *Médiá a text II* (S. 246-256). Prešov: Universität Prešov.

- Trier, Jost (1973). Über Wort- und Begriffsfelder. In Lothar Schmidt (Hrsg.) *Wortfeldforschung. Zur Geschichte und Theorie des sprachlichen Feldes* (S. 1-38). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. [Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte des sprachlichen Feldes. Bd. I: Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg. 1931].
- Tschirner, Erwin (2008). *Grund- und Aufbauwortschatz. Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen.
- Tschirner, Erwin (2010). Wortschatz. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 1 (S. 236-245). Berlin, New York: De Gruyter.
- Tuldava, Juhan (1998). *Probleme und Methoden der quantitativ-systemischen Lexikologie*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Twain, Mark: Die schreckliche deutsche Sprache (1878). In Klaus-Jürgen Popp (Hrsg.) *Mark Twain. Gesammelte Werke in fünf Bänden. Bd. III: Bummel durch Europa* (1985). München: Hanser.
- Ulbricht, Adelheid (1989). Idiomatiche Wendungen im Fremdsprachenunterricht Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 26(2), 98-103.
- Ullmann, Stephen (1962). *Semantics, an introduction to the science of meaning*. Oxford: Blackwell.
- Vandermeeren, Sonja (1998). Semantik deutscher Substantivkomposita mit Verwandtschaftsbezeichnungen. *Deutsche Sprache*, 4, 240-255.
- Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol* (2004). Berlin, New York: De Gruyter.
- Vollmer, Helmut J. (1992). Immersion und alternative Ansätze des Fremdspracherwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 3(2), 5-38.
- Wahrig, Gerhard (Begr.); Wahrig-Burfeid, Renate (Hrsg.) (2005). *Deutsches Wörterbuch* [7. Auflage]. Gütersloh, München: Wissen Media Verlag.
- Walser, Cyrille (2006). Frequenzhelvetismen. Eine korpusanalytische Studie. In Christa Dürscheid & Martin Businger (Hrsg.) *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik* (S. 179-194). Tübingen: Narr.
- Weinrich, Harald (1976). *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- Wichmann, Martin (2016). Jugendsprachen in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert, eine Bestandsaufnahme. *Info DaF*, 43(6), 667-692.
- Wiegand, Herbert Ernst (1990). Die deutsche Lexikographie der Gegenwart. In Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert Ernst Wiegand & Ladislav Zgusta (Hrsg.) *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Teilband 2 (S. 2100-2246). Berlin, New York: De Gruyter.

- Wierlacher, Alois (2003). Interkulturalität. In Alois Wierlacher & Andrea Bogner (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik* (S. 257-264). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Wiesinger, Peter (2006). *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte*. Wien, Berlin: Lit.
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Wiese, Joachim (1996). *Kleines Brandenburg-Berliner Wörterbuch*. Leipzig: Reclam.
- Wildfeuer, Alfred (2009). Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht. Unterstützung der Organisationsprozesse des mentalen Lexikons. *Deutsch als Zweitsprache*, 3, 13-21.
- Winter, Emil (1985). *Mittelhessisches Wörterbuch. Auf Grund der Mundart des Gießener Landes zusammengestellt von Emil Winter*. Heuchelheim: Emil Winter.
- Wolf-Bleiß, Birgit (2009). Neologismen – Sprachwandel im Bereich der Lexik. In Karl-Heinz Siehr & Elisabeth Berner (Hrsg.) *Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlage – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien* (S. 83-101). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Wolff, Dieter (2000). Wortschatz im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistisch-konstruktivistische Perspektive. In Peter Kühn (Hrsg.) *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Olms.
- Wolff, Dieter (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [5. Auflage] (S. 321-326). Tübingen, Basel: Francke.
- Wotjak, Gerd (1992). Zur Struktur des Lexikons. In Jarmo Korhonen (Hrsg.) *Phraseologie und Wortbildung – Aspekte der Lexikonerweiterung* (S. 149-176). Tübingen: Niemeyer.
- Wurzel, Wolfgang Ulrich (2000). Was ist ein Wort? In Rolf Thieroff, Matthias Tamrat, Nanna Fuhrhop & Oliver Teuber (Hrsg.) *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis* (S. 29-42). Tübingen: Niemeyer.
- Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, das (1977) [2. Auflage]. *Wortliste für das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/Main: Prüfungszentrale des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.
- Zipf, George Kingsley (1949). *Human behavior and the principle of least effort*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Zydati, Wolfgang (2000a.). *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.
- Zydati, Wolfgang (2000b). Interaktive Gesprächskompetenz: ein realistisches Ziel oder ein ‚trivialer‘ Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts? In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 271-280). Tübingen: Narr.