

Meike Meliss / María Egido Vicente / Manuel Fernández Méndez

Plädoyer für die Entwicklung einer digital-lexikografischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

- | | | | |
|-----|--|-----|--|
| 1 | Einleitung | 3.2 | Grundkompetenz 1: Adäquate Auswahl der Online-Ressource |
| 2 | Projektbezogene Wörterbuchbenutzungsstudien | 3.3 | Grundkompetenz 2: Entwicklung von Disambiguierungsstrategien zur Rezeption in der L2 |
| 2.1 | Die DICONALE-DIC-DaF-DozentInnen-Umfrage | 3.4 | Grundkompetenz 3: Entwicklung von Strategien zur Produktion und Übersetzung in L2 |
| 2.2 | DaF-LernerInnen Wörterbuchbenutzungsumfrage | 4 | Fazit und Ausblick |
| 2.3 | DozentInnen- versus LernerInnen-Perspektive | 5 | Literatur |
| 3 | Vorschläge für die Entwicklung einer digital-lexikografischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht | 5.1 | Monografien und Aufsätze |
| 3.1 | Allgemeines | 5.2 | Wörterbücher und elektronische Ressourcen |

Abstract: The aim of this paper is to promote an explicit and active development of digital-lexicographical competence in foreign language teaching. The results of two online surveys conducted as part of the research project DICONALE-COMBIDIGILEX in connection with the teaching and learning process of German as a foreign language (= DaF) provide a comparative insight into the behaviour and attitude of both teachers and learners of DaF on the topic “Use of lexicographical resources in the

Anmerkung: Dieser Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprojekts COMBIDIGILEX entstanden (MINECO – FEDER: FFI2015-64476-P: „Ministerio de Economía y Competitividad“: Modalität 1), welches an der Universidad de Santiago de Compostela (Spanien) verortet ist. Die AutorInnen dieses Beitrages sind Mitglieder des Forschungsteams [Unter: <<http://combidigilex.wixsite.com/deutsch>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018]. Außerdem besteht eine direkte Verbindung zu dem lexikografischen Forschungsnetzwerk RELEX (2016–2018: Xunta de Galicia: ED431DR 2016/06) [Unter: <http://relex.udc.gal/?page_id=34>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].

Meike Meliss, Universidad de Santiago de Compostela und Institut für Deutsche Sprache, Postfach 10 16 21, 68016 Mannheim, e-Mail: meike.meliss@usc.es / meliss@ids-mannheim.de
María Egido Vicente, Departamento de Filología Moderna, Universidad de Salamanca. Plaza de Anaya s/n, 37008 Salamanca, Spanien, e-Mail: mariaegido@usal.es
Manuel Fernández Méndez, FCentro de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Compostela (USC), Campus de Lugo, Avda, Filarmónica Lucense s/n., 27002 Lugo Spanien, e-Mail: manuel.fernandez.mendez@usc.es

<https://doi.org/10.1515/lexi-2018-0007>

process of DaF-acquisition". The evaluation of the surveys shows, that the digital-lexicographical competences in the process of DaF-acquisition must be promoted more intensively, since the existing lexicographic offer is not optimally used for teaching purposes both on the part of the teachers and on the part of the learners. To this end, the following three main lexicographical competences will be examined from a methodological-didactic and application-oriented perspective: (i) Adequate selection of the electronic resource regarding the communicative situation, (ii) development of disambiguation strategies for reception in L2 or translation from L2 and (iii) development of strategies for production and translation into L2. This research will ultimately lead to a debate on the use of the dictionary in the digital environment in the DaF-teaching and discuss its actual influence on the learning process.

Keywords: online dictionary, research on dictionary use, lexicographical competences, DaF

Schlagwörter: Online Wörterbücher, Wörterbuchbenutzungsforschung, lexikografische Kompetenzen, DaF

1 Einleitung

Besonders im Bereich der Fremdsprachenlehre werden gerne moderne Unterrichtsmethoden auf der Grundlage diverser Internetquellen, Social-Media-Technologien und didaktischer Multimediaressourcen (wie z. B. WebQuest, Wikis oder Blogs) eingesetzt (Höfler 2017: 147 ff.). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Lernende und Lehrende mit der digitalen Welt in Lehr- und Lernsituationen zum Erwerb einer Fremdsprache (= L2) wirklich umgehen und ob sie überhaupt eine positive Wirkung auf den L2-Lernprozess ausübt. In dem vorliegenden Beitrag wird diese allgemeine Frage auf den spezifischen Bereich der Online-Lexikografie (= OLex) für den Erwerb des Deutschen als Fremdsprache (= DaF) übertragen und eine direkte Verbindung zu dem Forschungsprojekt COMBIDIGILEX¹ hergestellt. Das Forschungsprojekt COMBIDIGILEX hat sich zum Ziel gesetzt, Information zur Kombinatorik verbaler und deverbaler Lexeme verschiedener konzeptuell definierter Paradigmen im multilingualen Vergleich zu erstellen und für L2-LernerInnen in einer digitalen Ressource zur Verfügung zu stellen. Damit soll für den Fremdspracherwerb ein Hilfsmittel vorgelegt werden, das den modernen Anforderungen im europäischen Bildungsraum, in dem heutzutage ein Lehrplan ohne Berücksichtigung von digitalen Medien nicht mehr denkbar wäre, gerecht wird.

Ausgangspunkt des Beitrages sind einige Überlegungen zu den Rahmenbedingungen im DaF-Unterricht in Verbindung mit der Nutzung von unterschiedlichen

¹ Siehe dazu auch die Information zu dem vorausgehenden, inhaltlich verbundenen Forschungsprojekt DICONALE [Unter: <<https://www.usc.es/gl/proxectos/diconale/aleman/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].

digitalen Ressourcen. Es wurden projektbegleitend verschiedene Befragungen durchgeführt, um die Hypothese, dass besonders im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= DaF/DaZ) keine ausgereifte Wörterbuchbenutzungskompetenz existiere (vgl. Nied Curcio 2015: 446), genauer zu hinterfragen. Neben den Onlinebefragungen von DaF-Lernenden, die u. a. das Wörterbuchbenutzungsverhalten aufzeigen sollten, wurde erstmals auch eine Onlineumfrage für DaF-DozentInnen konzipiert, deren Ergebnisse erhellen sollen, welche Einstellung und welches Verhalten DozentInnen bezüglich der Wörterbuchbenutzung im DaF-Erwerbsprozess aufweisen. Der Abgleich des Wörterbuchbenutzungsverhaltens der DaF-Lernenden mit der Einstellung der DozentInnen gegenüber der Nutzung von lexikografischen Ressourcen im DaF-Erwerbsprozess lässt wichtige Schlüsse bezüglich eines konkreten Handlungsbedarfs zur Verbesserung der Wörterbuchbenutzungskompetenz im DaF-Bereich erwarten. Das Ziel dieses Beitrages ist es daher, Daten aus der jüngst erhobenen Onlineumfrage von DaF-DozentInnen zu präsentieren und diese im Abgleich mit Ergebnissen aus Lernerbenutzungsumfragen kritisch zu hinterfragen (vgl. Abschnitt 2). Auffällige Diskrepanzen zwischen dem DaF-Lernerbenutzungsverhalten und den Einstellungen der DaF-DozentInnen werden als Grundlage für unser Plädoyer herangezogen, die WB-Benutzungskompetenz im DaF-Bereich auf allen Stufen und für alle Nachschlagesituationen verstärkt zu fördern. Dazu sollen zu drei digital-lexikografischen Hauptkompetenzen für verschiedene Kommunikationskontexte in DaF-Unterrichts- und DaF-Lernprozessen unterschiedliche Konsultationssituationen präsentiert und damit ein Ansatz für einen konkreten Vorschlag für die Entwicklung einer digital-lexikografischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht vorgelegt werden (vgl. Abschnitt 3). Abschließend werden in einem Fazit die relevantesten Aspekte zusammengefasst und ein Ausblick angeboten.

2 Projektbezogene Wörterbuchbenutzungsstudien

Die aktuelle WB-Benutzungsforschung² im L2-Bereich hat in den letzten Jahren aufschlussreiche Ergebnisse hervorgebracht und man kann mit Müller-Spitzer (2016: 310) behaupten, dass für den DaF-Bereich wesentlich mehr Ergebnisse vorliegen als für den muttersprachlichen Bereich. Im Rahmen der lexikografischen Forschungsprojekte DICONALE und COMBIDIGILEX wurden unterschiedliche Online-Benutzungsstudien durchgeführt, durch die nicht nur die Gewohnheiten und Erwartungen der L2-Lernenden als potenzielle WörterbuchbenutzerInnen sondern auch die der L2-Lehrenden befragt wurden. Einerseits galt es, durch gezielte Fragen

² Die Wörterbuchbenutzungsforschung hat sich im Laufe der letzten 20 Jahre zu einem wichtigen Forschungszweig der Wörterbuchforschung entwickelt (vgl. u. a. Bergenholtz/Johnsen 2013; Klosa/Koplenig/Töpel 2014; Müller-Spitzer Hrsg. 2014; Müller-Spitzer 2016; Tarp 2009; Simonsen 2011; Tiberius/Müller-Spitzer Hrsg. 2015; Welker 2010; Wiegand 1998, 2008, 2010).

verschiedener L2-LernerInnenumfragen (DICONALE-DIC-Umfragen) zu eruieren, welche der möglichen lexikografischen Informationsangebote von den Fremdsprachenlernenden genutzt werden, und ob das Informationsangebot zu positiven Lernerfolgen führt. Die Umfragen richteten sich sowohl an DaF-Lernende, als auch an Lernende des Spanischen als Fremdsprache (= ELE) im deutsch- und spanischsprachigen Raum. Andererseits geht es um DozentInnenbefragungen (DICONALE-DIC-DOC-Umfrage), die für die Bereiche DaF und ELE jüngst durchgeführt wurden. Erstmalig sollte erforscht werden, inwieweit DaF- und ELE-Lehrende überhaupt den Einsatz von lexikografischen Ressourcen im L2-Unterricht fördern und wie und wann die Wörterbucharbeit im L2-Unterricht thematisiert wird. Ein immer schneller steigender Gebrauch von lexikografischen Internetressourcen auf allen Stufen und für alle Unterrichtsaktivitäten diente als Anlass, zu untersuchen, ob die L2-Lehrenden über ausreichende Kenntnis über das bestehende Rechercheangebot verfügen und wie sie diese Kenntnisse im Unterricht einsetzen und nutzen. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse dieser DozentInnenumfrage in Verbindung mit dem DaF-Unterricht aufgezeigt und zu den Ergebnissen der LernerInnenumfrage in Relation gesetzt. Aus diesem Grunde sollen im kommenden Abschnitt (vgl. 2.1) einige relevante Aspekte der DozentInnenumfrage dargestellt, im Abschnitt 2.2 die Ergebnisse der LernerInnenumfrage skizziert und abschließend die relevantesten Ergebnisse beider Umfragen gegenübergestellt werden (vgl. Abschnitt 2.2).

2.1 Die DICONALE-DIC-DaF-DozentInnen-Umfrage

2.1.1 Allgemeines: Eckdaten

Der Fragebogen der DICONALE-DIC-DaF-DozentInnen-Umfrage³ bestand aus 36 Fragen mit unterschiedlichen Antwortformaten zu verschiedenen Themenblöcken. Die Antworten von 54 abgeschlossenen Fragebögen konnten für unsere Auswertungen herangezogen werden. Die Information zu weiteren Eckdaten wird in der Tabelle 1 zusammengefasst und jeweils ein Verweis zu der entsprechenden Frage geliefert (→ Fn).

2.1.2 Auswertungen

2.1.2.1 Soziodemographische Daten

Mehr als die Hälfte der befragten DozentInnen (59 %) ist über 40 Jahre alt (41–50: 31%; älter als 50: 28 %) (→ F1) (vgl. Abb. 1). Entsprechend verfügen sie auch über langjährige Berufserfahrung (26 %: 11–20 Jahre; 43 % mehr als 20 Jahre) (→ F5). 55 %

³ Die Fragebögen zu der DICONALE-DIC-DaF-DozentInnen-Umfrage können auf der DICONALE Webseite [Unter: <<http://www.usc.es/gl/proxectos/diconale/aleman/enquisa.html>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018] eingesehen werden.

Tab. 1: Eckdaten der DICONALE-DIC-DaF-DozentInnen-Umfrage mit Hinweis auf die entsprechenden Fragen (= Fn).

| Eckdaten | DICONALE-DIC-DAF DozentInnen-Umfrage |
|---------------------------------------|--|
| Freischaltung | 19. Januar 2016–28. Juni 2017 |
| Verbreitungsstrategie | Keine spezifische; gezieltes Anschreiben v. a. von KollegInnen in Spanien, Portugal, Deutschland; |
| Software | Google-Formulare |
| Anzahl der Fragen | 36 |
| Art der Fragen | 35 Pflichtfragen und eine optative Frage; Fragen mit Option zu Mehrfachantworten, Entscheidungsfragen (Ja-Nein-Fragen, etc.), Fragen mit Freitextantworten; |
| Anzahl der abgeschlossenen Fragebögen | 54 |
| Thematische Gruppierung der Fragen | <ul style="list-style-type: none"> a. <i>Soziodemographische Daten:</i> Alter (F1), DaF Berufserfahrung (F5), Sprachniveau (F6); b. <i>Persönliche Einstellung zu lexikografischen Werken / Erfahrung mit Benutzung von WB</i> (F2, F3, F4); c. <i>Rahmendaten zu DaF-Unterricht:</i> Bildungseinrichtung (F7), DaF-Sprachstufen (F8), Internetzugang im Unterricht (F9); d. <i>Nutzung von lexikografischen Ressourcen allgemein im/außerhalb des Unterrichts</i> (F10–F13); e. <i>Empfehlungen und Einschätzungen</i> <i>Empfehlung von lexikografischen Ressourcen und Online-Diensten</i> (F14, F17–F19, F22, F30, F31); <i>Nutzung von einsprachigen/zweisprachigen WB im/außerhalb vom Unterricht</i> (F15, F16, F20, F21, F23, F24); <i>Einschätzung zu erfolgreicher Informationsauffindung</i> (F25–F27); f. <i>Einführung in die WB-Arbeit</i> (F28, F29); g. <i>DozentInnen-Fortbildung</i> (F32–F35); <i>Sonstiges:</i> Kommentare (F36); |

der konsultierten DozentInnen sprechen Deutsch als Muttersprache (→ F6), der Rest hat Kenntnisse im Bereich zwischen C1 und C2 (C1: 15%; C2: 39%) (vgl. Abb. 2).

2.1.2.2 Persönliche Einstellung zu lexikografischen Werken

Die Auswertung der Ergebnisse zu Frage 3 mit Möglichkeit zur Nennung von Mehrfachantworten (= MA) („Welches Format benutzen Sie?“) zeigt, dass lexikografische Werke zu persönlichen Zwecken zu 100% der Befragten online konsultiert werden, dass aber auch zwei Drittel der befragten DozentInnen PrintWB (67,9%)

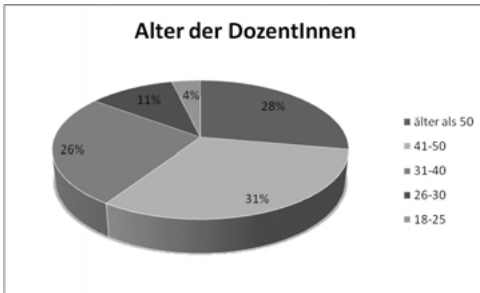


Abb. 1: Information zu dem Alter der befragten DozentInnen.

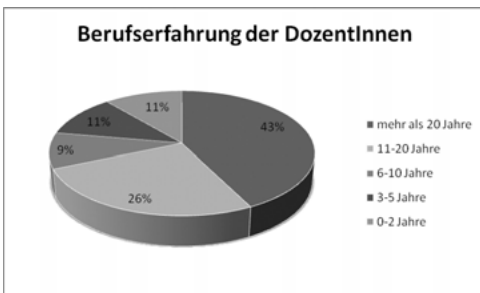


Abb. 2: Information zu der Berufserfahrung der befragten DozentInnen.

und mehr als ein Drittel mobile Apps (35,8 %) dafür nutzen.⁴ An den Online-Wörterbüchern wird v. a. der schnelle (90,6 %) und der unbegrenzte (71,7 %) Zugang sowie der Zugang zu authentischen Belegen (47,2 %), Multimedia (26,4 %) und die internen (32,1 %) und externen Verlinkungsmöglichkeiten (28,3 %) von den konsultierten DozentInnen geschätzt. Andere frequenzbasierte (18,9 %) und automatisch generierte Information (7,5 %) etc. und ein möglicher kollaborativer Charakter (11,3 %) werden hingegen, vielleicht aus Gründen des geringen Bekanntheitsgrades, weniger geschätzt (→ F4). Die Frage danach, mit welchem Ziel persönlich Wörterbücher konsultiert werden (→ F2), zeigt, dass jeweils über 60 % der Befragten ein WB für Übersetzungen in und aus der L2 (64,8 % / 66,7 %) sowie für Information zu Synonymie-Antonymie-Relationen (63 %) nutzen. Doppelt so viele der Befragten konsultieren ein WB für den korrekten Gebrauch (77,8 %) als für die korrekte Rezeption 40,7 % in der L2. Aussprache- und Herkunftsinformation (29,6 % / 37 %) wird ebenfalls zu ca. einem Drittel der Befragten nachgeschlagen. Die Recherche in einem WB erfolgt auch zusätzlich zu Zwecken der Allgemeinbildung (55,6 %).⁵

⁴ Verschiedene aktuelle Benutzungsstudien, die v. a. für den DaF-Bereich konzipiert wurden, weisen etwas geringere Daten bezüglich der Nutzung der genannten Formate auf (vgl. Meliss 2015c: 406). Zum Thema „Mobile Lexikografie“ siehe auch u. a. Marcello (2014), Nied Curcio (2014) und Simonsen (2014).

⁵ Die hier vorgestellten Ergebnisse zu den bevorzugten Nachschlagehandlungen der befragten DozentInnen steht im Einklang mit den jüngst publizierten Ergebnissen der LeGeDe-Onlineumfrage. Für die Aktivitäten der Textproduktion (Korrigieren, Schreiben und Übersetzen) konnte dort eine häufigere

2.1.2.3 Rahmendaten zu DaF-Unterricht

In Verbindung mit den Rahmendaten zum DaF-Unterricht der befragten DozentInnen können wir festhalten, dass mehr als die Hälfte der befragten DozentInnen DaF im Rahmen von einem Universitätsstudium unterrichten (55,6%). Der Rest der Befragten verteilt sich auf universitäre Spracheninstitute (20,4%), private und staatliche Sprachenschulen (13% / 13,1%), den Sekundarbereich (11,1%) und Sonstiges (Grundschulen: 3,8%, Privatunterricht: 1,9%) (→ F7). Dabei unterrichtet knapp zwei Drittel der Befragten Deutsch in den Stufen A1 und A2 (64,8% / 66,7%). Im B-Bereich sind um die Hälfte (B1: 55,6% / B2: 40,7%) tätig und im C-Bereich unterrichten nur sehr wenige der konsultierten DozentInnen (C1: 9,3% / C2: 1,9%). Gut ein Fünftel der Befragten gaben an, in allen Stufen zu lehren (22,3%) (→ F8).

2.1.2.4 Zur Nutzung von lexikografischen Ressourcen im/außerhalb des Unterrichts

Obwohl zu 96% ein stabiler Internetzugang in den Klassenräumen zur Verfügung steht (→ F9), erlauben nur ca. die Hälfte der befragten DozentInnen die uneingeschränkte Nutzung von elektronischen Geräten im Unterricht. 44% deklarierten dagegen, nur eine eingeschränkte Nutzung von elektronischen Geräten im Unterricht zu erlauben (→ F10). Von denjenigen, die im Unterricht die Nutzung eingeschränkt unterstützen, wird der Gebrauch von lexikografischen Ressourcen von mehr als der Hälfte der Befragten zur Lösung von Aufgaben (54%) ab A1 und zu 18% ab A2 unterstützt. Der Rest befürwortet erst in Stufen ab B1 und höher den Gebrauch von entsprechenden Ressourcen im Unterricht (→ F11). Außerhalb des Unterrichts hingegen (→ F12), z. B. für die Bewältigung von Hausaufgaben, wird zu 80% die Nutzung von lexikografischen Ressourcen ab A1 unterstützt (vgl. Abb. 3). Insbesondere erfolgt dies für folgende Aktivitäten (→ F13): fremdsprachige Text-

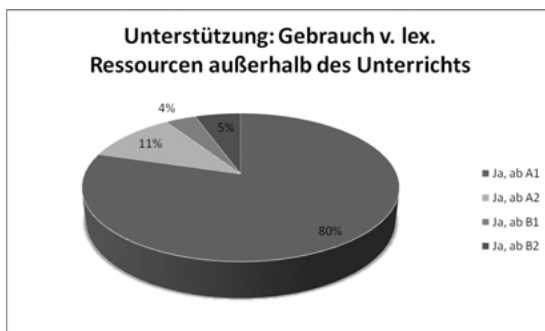


Abb. 3: Information zu der Unterstützung des Gebrauchs von lexikografischen Ressourcen außerhalb des Unterrichts.

Konsultation festgestellt werden als für rezeptive Tätigkeiten (Meliss/Möhrs/Riveiro Silveira 2018: 114 ff.)

rezeption (86,3%), fremdsprachige Textproduktion (86,3%), Übersetzung in und aus L2 (51%) und für Spiele (13,7%).

2.1.2.5 Empfehlungen von lexikografischen Ressourcen und Online-Diensten

- (i) Die konsultierten DozentInnen empfehlen hauptsächlich zweisprachige Wörterbücher (online: 62%, Apps: 6%; print: 8%) und seltener einsprachige (15%) (→ F14). Spezialwörterbücher (Aussprache, Rechtschreibung, Stil, Synonymie etc.) werden, laut Aussage der Befragten nur sehr selten empfohlen. Automatische Übersetzungsprogramme werden von 92,3% der konsultierten DozentInnen für die Nutzung im DaF-Bereich abgelehnt, da sie unzuverlässig, schlecht, irreführend und kontraproduktiv seien.⁶
- (ii) Obwohl die befragten DozentInnen geäußert haben, dass sie zweisprachige WB insgesamt zu rund 75% empfehlen (vgl. (i)), benutzt mehr als die Hälfte kein zweisprachiges WB im Unterricht (51,9%) (→ F15). Bei der Spezifizierung nach Sprachniveau nutzen nur rund 17% der DozentInnen ab A1 ein WB für bestimmte Aktivitäten im Unterricht, 13% verwenden ein zweisprachiges WB auf verschiedenen Stufen und nur 9% auf allen Stufen. Dabei ist das im Unterricht am meisten genutzte zweisprachige WB-Format (→ F16) ein freies Online-WB. Die von den befragten Lehrenden am häufigsten empfohlenen zweisprachigen WB sind freie Verlags-WB (PONS/Klett: 44,5%; Langenscheidt: 22%) (→ F19). Unter anderen Möglichkeiten wird LEO zu 22,3% genannt. Da mehr als die Hälfte der konsultierten DozentInnen kein zweisprachiges WB im Unterricht verwenden (→ F15), interessieren die Gründe dafür (→ F20). Sie führten dafür u. a. Zeitmangel (36%), fehlende Notwendigkeit (29%), nachteilige Auswirkungen (21%) und unmögliche Durchführbarkeit an (14%). Die befragten DozentInnen äußerten außerdem die Meinung, dass die SchülerInnen nicht genügend Information zur Bedeutungsbeschreibung (56%) und zu Gebrauchsbeispielen (58%) finden würden (→ F27). Ein Viertel der Befragten meint auch, dass die Information zu dem Kombinationspotenzial (44%) zu gering sei für die Bedürfnisse der Lernenden.
- (iii) Laut der Umfrageergebnisse (→ F21) werden einsprachige WB im Unterricht noch weniger genutzt als zweisprachige. Ab Stufe B1 wird ein einsprachiges WB nur von 18,5% und ab B2 von 13% der befragten DaF-Lehrenden im Unterricht eingesetzt. Nur 3,7% nutzen es auf allen Stufen. Sie werden auch nur von knapp der Hälfte der befragten DozentInnen uneingeschränkt empfohlen (48%) (→ F22). Dabei ist das Duden WB-online mit 26% das WB, welches am häufigs-

⁶ Im Gegensatz zu den erhobenen Daten in der DICONALE-DIC-DaF-Umfrage haben die Befragten der LeGeDe-Umfrage zu 45,1% angegeben, auch Google Translate neben anderen frei zugänglichen Onlinediensten regelmäßig zu verwenden (Meliss/Möhrs/Ribeiro Silveira 2018: 116). In diesem Zusammenhang können die hier dargestellten Ergebnisse nur als „historischer Schnappschuss“ interpretiert werden (vgl. Müller-Spitzer 2016: 311).

ten von den befragten Lehrenden im Unterricht genutzt wird, gefolgt von dem Langenscheidt GWBDAF⁷ (19 %). 55,6 % der konsultierten DozentInnen gaben allerdings an, dass sie kein einsprachiges WB im Unterricht verwenden. Gründe dafür (→ F24: MA) sind u. a. folgende: Zeitmangel (37 %), fehlende Notwendigkeit (37 %) und fehlende Hilfestellung (15 %). Laut Meinung von 54,7 % der konsultierten DozentInnen können die Lernenden in einsprachigen WB außerdem nicht immer das finden, was sie suchen (→ F25). Auffällig ist, dass 51 % der DozentInnen über ihre Lernenden äußern, dass Gebrauchsbeispiele in den Ressourcen nicht genügend aufgefunden werden können. Auch zu verschiedenen Informationen zum Kombinationspotenzial stünden laut der Befragten ebenfalls nicht genügend Informationen für die Lernenden zur Verfügung (27 % Kollokationen, 29 % Valenzinformation, 33 % Kombinationspotenzial, 22 % syntaktisch-semantisches Kombinationspotenzial, 6,7 % Phraseologie). Genaue Informationen zu Bedeutungsbeschreibungen (27 %) seien ebenfalls, laut konsultierter DozentInnen, für die Lernenden nicht in ausreichendem Maße in einsprachigen WB aufzufinden.

- (iv) Empfehlungen der DozentInnen werden hauptsächlich zu folgenden Online-Angeboten/Diensten angeboten (→ F30: MA): Mehr als die Hälfte empfiehlt Links zu Lernmodulen (52 %) und ein Fünftel sowohl Links zu linguistischen Korpora (20 %) als auch zu externen Verlinkungsmöglichkeiten zu anderen Wörterbüchern (20 %). Die Empfehlungen zu anderen Angeboten sind wesentlich geringer (Frequenzinformation 14 %, Links zu multimodalen Aussprachemodulen (16 %), Kookkurrenzinformation (12 %), zu Wortprofilen (10 %) und zu Korpusbelegen (2 %). 18 % geben allerdings, laut Befragung, gar keine Empfehlung zu Online-Diensten. Auf die Frage 31 mit Option zu Mehrfachnennung („Warum empfehlen Sie die genannten Online-Angebote nicht?“) sind die häufigsten Antworten: bestehende eigene Unkenntnis und Zeitmangel.

2.1.2.6 Einführung in die WB-Arbeit

Bei der Frage, ob die DozentInnen ihre DaF-Lernenden in den Gebrauch von WB eingeführt haben bzw. einführen (→ F28), gaben 13 % zu, dies nie zu tun. Weniger als die Hälfte der Befragten (44 %) haben auf diese Frage mit „Ja“ geantwortet und 43 % mit „manchmal“. Dabei greifen 38 % der Befragten für eine Einführung auf Materialien mit Übungen aus dem Angebot der Lehrwerke zurück. Ein Fünftel nutzt dazu zusätzliche Materialien aus anderen Werken und gut ein Drittel erstellt für diese Zwecke sogar selber Unterrichtsmaterial. 44 % der befragten DozentInnen äußerten, dass sie für diese Zwecke ganz unterschiedliche Materialien nutzen.

⁷ An dieser Stelle bleibt allerdings ungeklärt, ob sich die befragten DozentInnen wirklich auf das einsprachige Großwörterbuch DaF von Langenscheidt bezogen haben, denn dies steht normalerweise nicht frei online zur Verfügung und es ist nicht davon auszugehen, dass jeder Kursteilnehmende ein Print-WB im Unterricht zur persönlichen Nutzung vorliegen hat.

2.1.2.7 Dozentenfortbildung

Der weitaus größte Anteil der befragten DozentInnen (76 %) haben keine Fortbildung im Bereich DaF für die kompetenzgesteuerte Wörterbuchnutzung erhalten (→ F32). Dabei sind 81 % der Meinung, dass die Lehrenden mehr Fortbildung zum optimalen Nutzen von lexikografischen Ressourcen im Unterricht erhalten sollten (→ F34). Ein mögliches Fortbildungsangebot wird von der Hälfte der Befragten sowohl in Form von Seminaren und Workshops als auch durch spezielle Lehrerfortbildungskurse erwünscht (82 % / 57 %). Verlage sollten ebenso, laut Aussagen der Befragten, im Bereich der Wörterbuchbenutzungsfortbildung aktiv werden (23 %). Aber auch während des Universitätsstudiums wird von der Hälfte der Befragten eine verstärkte Thematisierung diesbezüglich erwünscht (50 %).

2.1.3 Zwischenfazit

Zusammenfassend lassen sich folgende Beobachtungen machen:

- (i) Es gibt einen klaren Unterschied zwischen der Einstellung der DozentInnen gegenüber der Nutzung von WB im und außerhalb des Unterrichts (→ F11 + F12). Während die DozentInnen die Nutzung von lexikografischen Ressourcen außerhalb des Unterrichts zu 80 % uneingeschränkt unterstützen, sind es nur 54 % der DozentInnen, die dies im Unterricht tun. Das bedeutet, dass ca. die Hälfte der DaF-Lehrenden erwartet, dass die Lernenden sich ab Stufe A1 mit der Benutzung eines Wörterbuches, z. B. zur Unterstützung bei den Hausaufgaben, alleine auseinandersetzen müssen. Im Unterricht hingegen wird „länger gewartet“ (ab A2/B1), bis ein WB eingesetzt wird. In Verbindung mit diesen Ergebnissen stellt sich die Frage, ob die Lernenden schon eine Wörterbuchkompetenz, die sie eventuell für ihre Muttersprache oder eine andere Fremdsprache erworben haben, in den DaF-Unterricht mitbringen und die Lehrenden dies auch vielleicht erwarten.
- (ii) Rund die Hälfte der befragten DozentInnen haben geäußert, dass sie im Unterricht weder ein zweisprachiges noch ein einsprachiges WB mit den DaF-Lernenden benutzten. Diese ablehnende Haltung gegenüber der Nutzung von WB im Unterricht begründen die DozentInnen mit einer eher kritischen Haltung in Bezug auf den erfolgversprechenden Einsatz von WB im Unterricht, die sich hauptsächlich aus ungeeigneten unterrichtsorganisatorischen Aspekten und aus lexikografischen Defiziten ergibt. An dieser Stelle wäre es interessant zu wissen, ob die Gründe für die ablehnende Haltung nicht auch in Verbindung einerseits mit fehlendem didaktischen Material (vgl. dazu 2.1.2.6) und andererseits mit dem geringen Bekanntheitsgrad von spezifischen Online-Diensten (vgl. dazu 2.1.2.2) zu suchen sind.
- (iii) Wenn es darum geht, den Lernenden eine WB-Empfehlung auszusprechen, kann man festhalten, dass die befragten DozentInnen ihren Lernenden hauptsächlich zweisprachige WB (rund 75 %) empfehlen. Diese Wörterbuchempfehlungen (v. a. für Verlags-WB) richten sich besonders auf die außerhalb des Un-

terrichts zu realisierenden Aktivitäten. Im Unterricht wird dafür meistens ein freies Online-WB verwendet. Entsprechend wird auch das einsprachige WB von weniger als der Hälfte der Befragten uneingeschränkt empfohlen. Duden-online und Langenscheidt DaF⁸ sind dabei die Ressourcen, die für die Nutzung im Unterricht am häufigsten herangezogen werden. Die hier aufgezeigten Empfehlungen der DozentInnen stehen in direkter Wechselwirkung zu den allgemeinen Wörterbuchbenutzungsgewohnheiten, die in den letzten Jahren in unterschiedlichen Studien untersucht wurden (vgl. u. a. Flinz 2014; Meliss/Möhrs/Ribeiro Silveira 2018; Müller-Spitzer Hg. 2014; Nied Curcio 2014) und die auch die DICONALE-DIC-DaF-Umfrage bestätigen konnte (vgl. Abschnitt 2.2).

- (iv) Weitere Empfehlungen der DozentInnen betreffen hauptsächlich externe Links zu Lernmodulen. Obwohl sie angegeben haben, dass sie selber für ihre private Nutzung von WB den Zugang zu authentischen Belegen (47 %), sowie Verlinkungsmöglichkeiten (32 % / 28 %) und Multimedia (26 %) schätzen, empfehlen sie diese Online-Dienste selber nur in sehr geringem Maße. Die Gründe dafür wurden schon unter (ii) angedeutet.
- (v) Nur weniger als die Hälfte der DozentInnen behaupten, die Kursteilnehmenden in den Gebrauch von WB eingeführt zu haben. Dies erfolgte, laut Aussagen der Befragten, nur zu 38 % mit Hilfe von Übungen aus dem Angebot der entsprechenden Lehrwerke. Da ein Drittel der Lehrenden sogar selbst Material erstellt hat und mehr als zwei Fünftel ganz verschiedene Materialien dazu heranziehen, kann man davon ausgehen, dass zum Thema Wörterbuchdidaktik ein hoher Bedarf an geeignetem Material besteht, welches den DozentInnen zur Verfügung gestellt werden müsste (vgl. (ii) und 2.1.2.6).
- (vi) An mehreren Stellen haben die konsultierten DozentInnen geäußert, nicht über die entsprechenden Kenntnisse zu verfügen. Daher lässt sich der hohe Wunsch nach Fortbildungsveranstaltungen erklären, zumal auch die meisten Befragten angegeben haben, selbst keine Fortbildung im Bereich Wörterbuchbenutzung/Nutzung lexikografischer Ressourcen für den DaF-Bereich erhalten zu haben (vgl. 2.1.2.7).

2.2 DaF-LernerInnen Wörterbuchbenutzungsumfrage

2.2.1 Allgemeines

Die DaF-LernerInnen Wörterbuchbenutzungsumfrage⁹ wurde sowohl in Spanien als auch in Deutschland verbreitet.¹⁰ Das Ziel war, zu untersuchen, ob die DaF-

⁸ Siehe dazu Anmerkung 8.

⁹ Die Fragebögen zu der Lernerumfrage können auf der DICONALE Webseite [Unter: <<http://www.usc.es/gl/proyectos/diconale/aleman/enquisa.html>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018] eingesehen werden.

¹⁰ In den meisten Fällen handelt es sich bei den Personen, die die DICONALE-DIC-DaF-Umfrage auf Spanisch beantwortet haben, um Studierende/SchülerInnen, die DaF in Spanien lernen und

Tab. 2: Allgemeine Information zu der DICONALE-DIC-DaF-Umfrage mit Hinweis auf die entsprechenden Fragen (= Fn).

| Eckdaten | DaF-LernerInnen Wörterbuchbenutzungsumfrage |
|---------------------------------------|--|
| Freischaltung | 1. Umfrage auf Spanisch: 15. März 2014–15. Dezember 2014 (die meisten Antworten bekamen wir von Mai–Juli 2014). 2. Umfrage auf Deutsch: 15. Mai–20. November 2014. |
| Verbreitungsstrategie | gezieltes Anschreiben an Institutionen in Spanien und Deutschland. |
| Software | Google-Formulare. |
| Anzahl der Fragen | 53 |
| Art der Fragen | 48 Pflichtfragen, 4 Übersetzungsaufgaben und 1 freier Kommentar. |
| Anzahl der abgeschlossenen Fragebögen | 135 (93 Umfragen auf Spanisch, 42 Umfragen auf Deutsch) |
| Thematische Gruppierung der Fragen | 1. <i>Soziodemographische Daten:</i> F1–F12 (Alter, Ausbildung, Berufserfahrung, Sprachniveau) 2. <i>Persönliche Einstellung/Erfahrung mit Benutzung von WB</i> (F13–F37) 3. <i>Rahmendaten zur Einführung in Gebrauch von WB im DaF-Unterricht</i> (F38–F42) 4. <i>Nutzung von WB einsprachige/zweisprachige</i> (F43–F44) 5. <i>Übersetzungsaufgaben und Überlegung zum idealem WB</i> (F45–F53) |

Lernenden/Studierenden ausreichende Kenntnis über das bestehende Rechercheangebot besitzen und wie sie dieses nutzen. Die Information zu weiteren Eckdaten wird in der Tabelle 2 zusammengefasst.

2.2.2 Auswertungen

Die Ergebnisse der Umfragen wurden in zwei Publikationen dargestellt (Fernández Méndez/Franco Barros/Sueiro Orallo 2016; Meliss 2015c). Daher soll im Folgenden nur auf ausgewählte Aspekte eingegangen werden, die eine direkte Beziehung zu unserem Rahmenthema aufweisen. In Tabelle 3 werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

Spanisch oder eine der Sprachen der autonomen Regionen Spaniens als Muttersprache sprechen. Bei denen, die die deutschsprachige Fassung der Umfrage beantwortet haben, handelt es sich hauptsächlich um Studierende/SchülerInnen unterschiedlicher Muttersprachen, die in Deutschland einen DaF-Kurs besuchen.

2.2.2.1 Soziodemografische Daten

Der prototypische Befragte der in Spanien verbreiteten DaF-Umfrage ist laut der Information der Fragen 1–11 eine Frau (72 %) im Alter von 21–50 Jahren (85,4 %) mit weiteren Fremdsprachenkenntnissen (Englisch: 90,3 %, Französisch: 51,6 %), die an der Universität (61,3 %) und/oder an einer Sprachenschule (36,6 %) Deutsch als Fremdsprache seit mehr als zwei Jahren lernt. Im Gegensatz dazu ist der prototypische Befragte der in Deutschland verbreiteten DaF-Umfrage eine Frau (76,2 %) im Alter bis zu 30 Jahren (88,1 %) mit weiteren Fremdsprachenkenntnissen (Englisch 100 %), die v. a. an einer Hochschule Deutsch gelernt hat (71,4 %) und z. Z. studiert (50 %) bzw. schon einen Hochschulabschluss besitzt (42 %) und schon mehr als sechs Jahre Deutsch lernt (66,7 %). Die Deutschkenntnisse der befragten Personen der spanischsprachigen Umfrage liegt unter denen der deutschsprachigen (B- und C-Bereich: 38,7 % / 34,4 % vs. C-Bereich: 69,1 %) (vgl. Meliss 2015c: 405).

2.2.2.2 WB-Format und Typologie

Wenn man die Befragungen der DaF-Lernenden in Spanien und Deutschland getrennt betrachtet, fällt auf, dass die in Deutschland Befragten Print-WB ähnlich häufig konsultieren wie Online-WB (73,8 % vs. 76,2 %), während die DaF-Lernenden in Spanien eine klare Präferenz für das Online-Format manifestieren (90,3 % vs. 55,9 %).¹¹ Die Benutzung der Apps für Mobiltelefone ist gleichermaßen beliebt (D.: 33,3 % vs. Sp. 36,6 %).¹² Bei der Frage, welcher WB-Typ am häufigsten verwendet wird, wird auffällig, dass allgemein das zweisprachige WB an erster Stelle steht (86,6 %), gefolgt von einsprachigen (50,5 %) und Synonym-Antonym (34,8 %) Wörterbüchern (vgl. Meliss 2015c: 407).¹³

2.2.2.3 Benutzungsfrequenz (zweisprachig/einsprachig)

- (i) Bei der Frage, welche zweisprachigen Online-WB am häufigsten verwendet werden, fällt auf, dass 76,5 % aller konsultierten Personen mit dem Pons-online WB

¹¹ Im Gegensatz dazu überraschen die Ergebnisse einer kleinen Pilotstudie, die von Flinz mit DaF-Studierenden an der Universität Pisa unternommen wurde. Laut ihrer Ergebnisse, bevorzugen nur 18 % Online-WB und 20 % gaben an, dieses Format mit dem Print-Format zu kombinieren. Als Nachteile der Online-WB wurde die fehlende Präzision und Vollständigkeit von den Studierenden genannt (vgl. 2014: 218). Es wäre zu untersuchen, ob eventuell die mangelnde Kenntnis über die existierenden Online-Ressourcen ein Grund für ihre geringe Nutzung sein könnte.

¹² Nied Curcio hat erste empirische Untersuchungen zum Gebrauch von Smartphones bei Germanistikstudierenden in Italien vorgelegt. Die Studie zeigt, dass trotz des hohen Beliebtheitsgrades, die fast unbegrenzten Recherchemöglichkeiten nur ungenügend genutzt werden. Sie nennt u. a. dafür als Gründe Unkenntnis der zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. 2014: 277).

¹³ Diese Beobachtungen bestätigen sich auch, wenn man DaF-Lernende mit Lernenden von Spanisch als Fremdsprache (= ELE) vergleicht (vgl. Fernández Méndez/Franco Barros/Sueiro Oraldo 2016: 78 ff.).

arbeiten. Während in Spanien Pons-online etwas häufiger zu Rate gezogen wird als in Deutschland (81,7 % vs. 71,4 %), ist LEO bei den DaF-Lernenden in beiden DaF-Lernersituationen ähnlich beliebt (36,2 %), wird aber insgesamt nur ca. halb so häufig verwendet wie Pons-online.¹⁴

- (ii) Bezüglich der einsprachigen WB mit Online-Zugriff kann man folgende Beobachtungen anführen: Das Duden-online-WB (56,4 %)¹⁵ wird, laut Erhebungen der DICONALE-DIC-DaF-Umfrage insgesamt am häufigsten benutzt, gefolgt von dem Lerner-WB Pons-DaF online. Aus der Tatsache, dass die anderen DaF-Lerner-WB gar nicht, oder nur schwerlich über Internet zu konsultieren sind, lässt sich die hohe Benutzungsfrequenz von dem einsprachigen Lernerwörterbuch Pons-DaF (46,7 %) erklären. Spezifische Online-Portale und Spezial-WB, wie VALBU-online, weisen eine weit geringere Benutzungsfrequenz auf.¹⁶ Bei getrennter Betrachtung der beiden Befragungssituationen zeigen sich interessante Divergenzen bezüglich der jeweiligen Benutzergewohnheiten. Die Benutzungsfrequenz der beiden am häufigsten konsultierten WB weist bei den Befragten in Deutschland eine klare Präferenz für Duden-online (64,3 % vs. 48,4 %) auf, während die Befragten in Spanien Pons-DaF (65,9 % vs. 33,3 %) bevorzugen. DWDS und Portale wie OWID, canoonet oder Deutscher Wortschatz Universität Leipzig (DW-UL-Portal) werden in Deutschland etwas häufiger konsultiert als in Spanien, sind aber im DaF-Bereich allgemein nur selten genutzte Recherchemittel, was damit zusammenhängt, dass zu ihrer optimalen Nutzung hohe Sprach- aber auch gewisse Fachkenntnisse erforderlich sind (vgl. Meliss 2015c: 415 f.).

2.2.2.4 Spezifische Online-Dienste: Nutzung des Mehrwert-Angebotes

Die Ergebnisse zu Frage 14 („Welche Online-Recherchemöglichkeiten nutzen Sie besonders?“) bestätigen die schon oben erwähnte Vermutung, dass der Mehrwert an Informationen und Möglichkeiten der Online-WB nur in geringem Maße von den DaF-Lernenden genutzt wird. Zwar konsultieren sie die verschiedenen Verlinkungsmöglichkeiten, doch bleiben die spezifischen Ressourcen zu Wortprofilen, Interaktion, Glossarerstellung, Übung und Evaluierung bei den meisten der Befragten ungenutzt (vgl. Meliss 2015c: 417). Dies deutet darauf hin, dass sich das Recherche-

¹⁴ An dieser Stelle soll bemerkt werden, dass in der jüngst erhobenen LeGeDe-Onlineumfrage von Meliss/Möhrrs/Ribeiro Silveira auf die Frage, welche (frei zugänglichen) Onlinedienste regelmäßig verwendet werden, LEO höher als Pons eingestuft wurde (58,8 % vs. 43 %) (2018: 116). Die Unterschiede können einerseits darauf zurückgeführt werden, dass der Bekanntheitsgrad von LEO in den letzten Jahren gestiegen ist, aber andererseits spielen sicher auch Gründe eine Rolle, die in Zusammenhang mit der unterschiedlichen Zusammensetzung der Befragten stehen.

¹⁵ Die LeGeDe-Onlineumfrage kann noch weit höhere Werte für das Duden-online-Wörterbuch mit 85 % nachweisen (Meliss/Möhrrs/Ribeiro Silveira 2018: 116).

¹⁶ Auch diese Beobachtungen können durch die aktuelle Studie von Meliss/Möhrrs/Ribeiro Silveira bestätigt werden (2018: 116).

verhalten mit Online-Ressourcen nicht wesentlich von dem in Print-Ressourcen unterscheidet und lässt außerdem auch entsprechende Kenntnislücken vermuten.

2.2.2.5 Nachschlagehandlungen und gesuchte/nicht aufgefundene Information in zweisprachigen Wörterbüchern

Bei den gezielten Fragen mit der Option zu Mehrfachantworten zu den gesuchten konkreten Inhalten bei der Nutzung von zweisprachigen WB (→ F24: „Wozu konsultieren Sie ein zweisprachiges Wörterbuch?“) zeigt sich, dass in beiden Befragungssituationen neben Nachschlagehandlungen zu Information zu dem korrekten Gebrauch in der L2 und der Bedeutungsentschlüsselung hauptsächlich ein Übersetzungsangebot aus und in die Muttersprache konsultiert wird. Im Vergleich beider Perspektiven liegt die Frequenz dazu bei den in Spanien konsultierten Personen etwas höher (vgl. Meliss 2015c: 418 f.).¹⁷ Die Mehrfachantworten (= MA) von F27 („Was vermissen Sie in den zweisprachigen Wörterbüchern: Deutsch → L2?“) und F28 („Was vermissen Sie in den zweisprachigen Wörterbüchern: L2 → Deutsch?“) zeigen, dass die in Spanien Konsultierten relativ viel Information zu allgemeinen Grammatikfragen nicht auffinden können. Im Gegensatz dazu wird Ausspracheinformation bei den Befragten aus Deutschland öfter vermisst (vgl. Fernández Méndez/Franco Barros/Sueiro Orallo 2016: 82 f. und Meliss 2015c: 420 f.).

2.2.2.6 Nachschlagehandlungen und gesuchte/nicht aufgefundene Information in einsprachigen Wörterbüchern

Bei der Frage „Wozu konsultieren Sie ein einsprachiges Wörterbuch der deutschen Sprache?“ (→ F25) mit der Option zu Mehrfachantworten zeigt sich, dass die in Deutschland Befragten in einem einsprachigen WB v. a. Information zum korrekten Gebrauch (61,9%), Information für die Bedeutungsentschlüsselung (57,1%) und zu bedeutungsähnlichen Wörtern (50%), suchen. Die Suchanfragen der in Spanien Befragten bezüglich der Parameter zu Gebrauchsinformation und Bedeutungsentschlüsselung sind ebenfalls hoch. Auffällig ist allerdings die Beobachtung, dass fast ein Fünftel nicht genau weiß, was er/sie eigentlich sucht (16,1%), was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass einsprachige WB im spanischen DaF-Kontext weniger konsultiert werden. Die Mehrfachantworten von F26 („Welche Information finden die SchülerInnen nicht in ausreichendem Maße in den einsprachigen Wörterbüchern?“) zeigen, dass die in Spanien konsultierten Personen relativ viel Information zu Gebrauchsbeispielen und Kombinatorik nicht auffinden können. Im Gegensatz dazu wird wenig bei den konsultierten Personen aus Deutschland vermisst und sogar über ein Drittel behaupten nichts zu vermissen.

¹⁷ Siehe dazu auch ähnliche Ergebnisse bei ELE-Lernenden (vgl. Fernández Méndez/Franco Barros/Sueiro Orallo 2016: 82).

Tab. 3: Zusammenfassende Information aus der DICONALE-DIC-DaF-Umfrage.

| DICONALE-DIC-DaF-Umfrage | | Umfrage in Spanien | Umfrage in Deutschland |
|---|-----------------------------|--------------------|------------------------|
| Format | Print | 55,9 % | 73,8 % |
| | Online | 90,3 % | 76,2 % |
| Typ | Zweisprachig 86,6 % | 96,4 % | 78,6 % |
| | Einsprachig 50,45 % | 36,6 % | 64,3 % |
| Benutzungsfrequenz zweisprachige Online-WB | – Pons | 86,7 % | 71,4 % |
| | – Leo | 38,1 % | 35,7 % |
| Online-Dienste | Externes Verlinkungsangebot | 40,5 % | 40,5 % |
| | Suche nach Korpusbelegen | 24,7 % | 11,9 % |
| | Nutzung von Wortprofilen | 19,0 % | 4,3 % |
| Gesuchte Information in zweisprachigen WB | Bedeutungsentschlüsselung | 64,5 % | 57,1 % |
| | Korrektter Gebrauch in L2 | 59,1 % | 61,9 % |
| Nicht aufgefundene Information in zweisprachigen WB | Übersetzungsäquivalente | 55,6 % | 40,5 % |
| | Kombinationspotential | 41,1 % | 31,0 % |
| | Aussprache | 16,0 % | 26,0 % |
| | Gebrauchsbeispiele | 62,9 % | 33,3 % |
| Benutzungsfrequenz einsprachige WB | Grammatikfragen | 20,0 % | 16,7 % |
| | – Duden-online | 48,4 % | 64,3 % |
| | – Pons-DaF-online | 50,2 % | 33,3 % |
| | Nein (im Unterricht) | 16,2 % | 55,6 % |
| | Ja (im Unterricht) | 83,4 % | 44,4 % |
| Gesuchte Information in einsprachigen WB | Korrektter Gebrauch in L2 | 50,0 % | 61,9 % |
| | Bedeutungsentschlüsselung | 59,5 % | 57,1 % |
| | Bedeutungsähnlichkeiten | 26,2 % | 50,0 % |
| | Ich weiß nicht | 16,1 % | 7,1 % |
| Nicht aufgefundene Information in einsprachigen WB | Gebrauchsbeispiele | 42,7 % | 28,6 % |
| | Kombinatorik | 32,6 % | 11,9 % |

2.2.3 Zwischenfazit

Die Ergebnisse unserer DICONALE-DIC-DaF-Umfrage zu den Fragen, die die WB-Benutzung thematisieren, zeigen, dass bei einer Gesamtanalyse beider Benutzungssituationen die zweisprachigen (Lerner-)WB mit Online-Format bevorzugt werden. Es konnte aber auch durch die Ergebnisse der Umfrage bestätigt werden, dass den Lernenden in Spanien häufiger als denen in Deutschland entsprechende zweisprachige Werke von ihren DozentInnen empfohlen wurden (57 % vs. 47,3 %). Bei einer separaten Behandlung der Umfragedaten aus Spanien und Deutschland wurde deutlich, dass die heterogenen DaF-Lernergruppen in Deutschland eine häufigere Nutzung von einsprachigen Lernerwörterbüchern favorisieren (vgl. Meliss 2015c: 409, 416). Insgesamt lassen sich folgende weitere Schlüsse ziehen:

- (i) Das bevorzugte Format steht in Verbindung mit dem Sprachniveau der Befragten: Je höher das Sprachniveau ist, desto größer ist das Bedürfnis nach Genauigkeit, Vollständigkeit und Präzision. Wenn ein Werk, an das solche Ansprüche gestellt wird, nicht online zur Verfügung steht, dann wird eines der „klassischen“ Print-WB konsultiert.
- (ii) Die speziellen einsprachigen DaF-Lerner-WB stehen in Konkurrenz zu einsprachigen Universal-WB des Deutschen in Online-Format.
- (iii) Die Wahl zwischen einem ein- oder zweisprachigen WB steht ebenfalls in Korrelation zu den Sprachkenntnissen des Benutzers, aber auch zu den unterschiedlichen Nachschlagehandlungen.
- (iv) Spezial-WB und lexikografische Portale werden im DaF-Bereich selten konsultiert, da sie den Benutzern relativ unbekannt zu sein scheinen und in den meisten Fällen ihre Sprach- und Fachkenntnis überfordert.
- (v) Die Wörterbuchbenutzungskompetenz, v. a. in Verbindung mit dem „digitalen Mehrwert“, ist im DaF-Unterricht nur ungenügend thematisiert (vgl. Egido Vicente/Meliss 2017; González Ribao/Meliss 2016; Meliss 2015c: 423 ff.). Die Tatsache, dass mehr als ein Drittel der Befragten (D: 35,7 % vs. Sp: 37,6 %) zwei Wörterbücher und immerhin in Spanien 20,4 % und in Deutschland 14,3 % sogar mehr als zwei WB konsultieren (→ F18: „Verwenden Sie normalerweise ein oder mehrere Wörterbücher im Bereich DaF?“), erklärt die hier dargestellte Diskrepanz zwischen existierender Wörterbuchinformation und gesuchter und (nicht)gefundener Information in der existierenden Wörterbuchlandschaft nicht. Obwohl weit mehr als die Hälfte aussagen, sie hätten eine Einführung in die Wörterbuchbenutzung erhalten, scheint genau hier noch ein intensiverer Informationsbedarf zu bestehen.

2.3 DozentInnen- versus LernerInnen-Perspektive

Eine Gegenüberstellung der Einstellung der DozentInnen zur Wörterbucharbeit in und außerhalb des DaF-Unterrichts mit den Benutzungsgewohnheiten der DaF-Lernenden zeigt v. a. Folgendes:

- (i) Zum Thema „Einführung in die Wörterbucharbeit“ existiert ein klarer Unterschied zwischen der deklarierten Information der befragten DozentInnen und der Lernenden. Während rund 60 % der befragten Lernenden aussagen, sie hätten eine Einführung in die Wörterbucharbeit erhalten, gaben nur die Hälfte der befragten DozentInnen an, den Lernenden eine Einführung angeboten zu haben. Um diesbezüglich genauere Information zu erhalten, scheint es notwendig, in zukünftigen Befragungen das Thema der WB-Einführung exakter zu thematisieren und die unterschiedlichen Sprachstufen, WB-Formate, WB-Typen, Nachschlagehandlungen und das unterschiedliche Informationsangebot genauer zu fokussieren. Trotz dieser aufgedeckten Diskrepanz lässt sich zusammenfassen, dass die WB-Arbeit in weiten Teilen des DaF-Unterrichts

und besonders in niedrigen Sprachstufen nicht expliziter Unterrichtsinhalt ist. Dabei verbinden sich einerseits der in den Lehrplänen und dementsprechend auch in den Lehrbüchern nur stiefmütterlich berücksichtigte Wörterbuchbenutzungskompetenzaufbau mit dem ungenügenden, meist obsoleten lexikografischen Vorwissen der Lehrenden.

- (ii) Die ausgesprochenen Empfehlungen zur Nutzung des einen oder anderen Wörterbuchformats bzw. WB-Typs der DozentInnen stimmen mit den Aussagen der Lernenden überein. Warum das zweisprachige freie Online-Verlagswörterbuch wesentlich mehr als andere frei zugängliche zweisprachige WB empfohlen und genutzt wird, müsste noch genauer untersucht werden. Dies sollte ebenso für die Empfehlung und Nutzung von entsprechenden einsprachigen Online-Ressourcen renommierter Verlage hinterfragt werden. Fehlende Kenntnis über die vorhandenen Ressourcen in Zusammenhang mit ihrem Informationsangebot zum Nutzen für unterschiedliche Nachschlagehandlungen und situationsabhängige Sprachlernkontexte könnte einer der Gründe sein.
- (iii) Der mediale Mehrwert der am meisten genutzten Online-Ressourcen und insbesondere auch einiger der weniger genutzten Ressourcen wird zu über der Hälfte der befragten DozentInnen durchaus geschätzt. Dennoch fällt auf, dass diese Information nicht in ausreichendem Maße an die DaF-Lernenden weitergegeben wird. Nur so lässt sich erklären, warum die DaF-Lernenden einen großen Teil der gesuchten Information, der durchaus in bestimmten Online-WB angeboten wird, nicht durch ihre getätigten Nachschlagehandlungen zufriedenstellend finden können.
- (iv) Sowohl Lehrende als auch Lernende zeigen ein hohes Bedürfnis bzw. den Wunsch auf, intensiver in die Arbeit mit lexikografischen Ressourcen eingeführt zu werden.

Diese in (i)–(iv) aufgezeigten Beobachtungen bestärken uns in der Forderung, die Entwicklung einer digital-lexikografischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht stärker einzufordern und entsprechende didaktisch-methodologische Konzepte dafür auszuarbeiten und entsprechend bereitzustellen.

3 Vorschläge für die Entwicklung einer digital-lexikografischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

3.1 Allgemeines

Die Entwicklung der speziellen, formattypischen lexikografischen Kompetenzen zur Nutzung von Online-Ressourcen im Fremdsprachenunterricht ist unserer Meinung nach absolut erforderlich,¹⁸ um den Umgang mit dem hypertextuellen Me-

¹⁸ Unserer Erfahrung nach ist im Bereich der DaF-Lehre die Auflösung des Mangelbewusstseins, besonders im Hochschulkontext, der erste Schritt zu einer erfolgreichen Wörterbuchbenutzung. Erst

dium zu erleichtern und optimal zu nutzen.¹⁹ Im Folgenden beschreiben wir nach Meliss (2016a) daher drei lexikografische Grundkompetenzen, über die jeder L2-Lehrende und Lernende verfügen sollte. Wir verstehen diese Kompetenzen als Voraussetzung für einen erfolgreichen Konsultationsprozess in unterschiedlichen kommunikativen Situationen und stützen uns dabei exemplarisch in den folgenden Ausführungen nur auf zweisprachige Online-Ressourcen, da es sich, wie im Abschnitt 2 aufgezeigt wurde, um die meist benutzten Typen handelt. Genauso wie bei bilingualen WB (= BWB) im Printformat sollten BenutzerInnen von bilingualen Online-WB (= BOWB) bestimmte Kompetenzen erwerben, damit eine erfolgreiche Konsultation möglich ist.²⁰

3.2 Grundkompetenz 1: Adäquate Auswahl der Online-Ressource

In Verbindung mit dem Auswahlverfahren, das dazu führt, das passende lexikografische Werk zu selegieren, stehen folgende Fragen: (i) Warum benutzen die Lernenden ein bestimmtes Wörterbuch? (ii) Warum überhaupt ein BOWB? und (iii) Woran denken die Lernenden bei der Auswahl? Unserer Erfahrung nach handelt es sich meistens um einen ziemlich unreflektierten Prozess. Trotz des breiten Angebots investieren Lernende wenig Zeit in die Suche von adäquaten Wörterbüchern. Sie sind in der Regel mit dem ersten Ergebnis, das die Suchmaschine findet, oder direkt mit einem Übersetzungsprogramm zufrieden²¹ (vgl. Nied Curcio 2015: 450). Dieses Auswahlverfahren führt meistens zu einer falschen Wörterbuchauswahl, was der Ursprung von vielen Konsultationsfehlern sein kann. Von diesem Standpunkt ausgehend betrachten wir verschiedene Strategien zur Auswahl des passenden Wörterbuchs als die erste lexikografische Grundkompetenz. Dafür sollten die Lernenden sich bei dem Auswahlverfahren zumindest folgende Fragen stellen:²²

1. *Kann ich der von dem Wörterbuch zur Verfügung gestellten lexikografischen Information trauen?*

Es handelt sich hier um die grundlegende Frage nach Qualitätssicherung. Zu diesem Zweck sollten die BenutzerInnen über einen einfachen Weg Zugang haben zu entsprechender Information u. a. zu dem Verfasser bzw. der Verfasserin

wenn die Lernenden ihre eigenen Fehler bei dem Konsultationsprozess erkennen und sie eingestehen, ist es möglich eine sinnvolle Wörterbuchdidaktik im Unterricht durchzuführen.

19 Schon vor fast einer Dekade haben u. a. Haß und Schmitz darauf hingewiesen (2010: 4).

20 Für den konkreten Fall von BOWB siehe u. a. auch die Beiträge von Adamska-Salaciak (2010), Dimova/Jesensek/Petkov (Hrsg.) (2006), Egidio Vicente/Meliss (2017), Meliss (2013a, 2013b) und Rosenbeck (2005).

21 Die Verwendung von Übersetzungsprogrammen zeigt eine Vorliebe für eine schnelle und eher unreflektierte Antwort, vor allem bei Lernenden, die ein Sprachniveau im Grundstufenbereich nachweisen.

22 Siehe dazu auch u. a. Engelberg/Lemnitzer (2009) und Kemmer (2010).

und/oder dem VerfasserInnenteam, den Datenquellen, dem Vertrieb- und Finanzierungsverfahren, dem Zugang zu alternativen externen lexikografischen Ressourcen usw.

2. *Für wen und wofür ist das Wörterbuch gedacht?*

Um das passende Wörterbuch auszusuchen, ist die vom Verfasser bzw. von der Verfasserin und/oder dem VerfasserInnenteam und/oder dem Verlag angegebene Informationen zu der anvisierten Zielgruppe und der angedachten Benutzungssituation ein wesentlicher Auswahlaspekt. Im Fall von BOWB ist zusätzlich die Kenntnis über die Richtung des Konsultationsverfahrens (monodirektional, bidirektional) relevant.

3. *Auf welcher Datengrundlage beruht das WB?*

Diese Frage bezieht sich auf die Informationsqualität und die Zuverlässigkeit und steht in Verbindung mit den Datenquellen. Wichtig zu wissen wäre z. B., ob das WB kopusgestützt, korpusbasiert oder kompetenzbasiert ist und ob die Daten automatisch generiert oder redaktionell erarbeitet wurden (vgl. Geyken/Lemmitzer 2016). Hinzu kommt die Frage, ob die Beispiele authentische Korpusbelege oder Kompetenzbeispiele sind.

4. *Wie wird die Information dargestellt?*

Diese Frage bezieht sich auf die Benutzerfreundlichkeit. Wie bereits ausgeführt wurde, sind Schnelligkeit und Bequemlichkeit zwei der Hauptgründe, die die Vorliebe für Online-Wörterbücher festlegen (vgl. u. a. 2.1.2.2). Beide Faktoren müssen aber nicht mit der Qualität des lexikografischen Werks einhergehen. Neben dem visuellen Input oder einer attraktiven Benutzerschnittstelle kann man die Benutzerfreundlichkeit von einem BOWB durch die Klickanzahl bestimmen, die man benötigt, zum passenden Äquivalent zu gelangen. Je häufiger die BenutzerInnen klicken müssen, desto ungeduldiger werden sie, was dementsprechend häufig zu einer falschen, weil oft übereilten Äquivalentselektion führen kann. Bei Online-Wörterbüchern gilt die gleiche Prämisse wie bei jeder Webseite: Sie muss intuitiv bedienbar und überschaubar sein.

5. *Wie wird auf die lexikografische Information zugegriffen?*

Das digitale Medium bietet unterschiedliche semasiologische und onomasiologische Zugriffsstrukturen und Möglichkeiten für verschiedene Arten von Suchhandlungen an. Für den Ausgangspunkt der Suche können BOWB neben Optionen für das schriftbasierte Suchen (z. B. durch Eintippen von lexikalischen Einheiten in das Suchfeld) auch lautformbasiertes Suchen ermöglichen. Bei der Art der Suchhandlung ist es für die BenutzerInnen daher von Interesse zu wissen, durch welche spezifischen Optionen das eingabebasierte Suchen (wie z. B. die Toleranz zu Tipp- oder Rechtschreibfehlern, die Umschaltung von Klein- und Großschreibung bei Worteingaben, die Möglichkeit zur Eingabe von Mehrwortlemmata, sowie die automatische Lemmatisierung von Grundlemmata abgeleiteter bzw. zusammengesetzter Formen (<-fahr-> → *abfahren*, *anfahren*, *umfahren*, usw.) in dem ausgewählten BOWB unterstützt wird und ob auch andere Suchmöglichkeiten angeboten werden (indexbasierte, textbasierte oder

filterbasierte). Daneben sind sowohl die Kenntnis darüber, welche unterschiedlichen komplexeren Suchhandlungen realisiert werden können, als auch das Wissen darüber, dass eine Suchhandlung unterschiedliche Ziele verfolgen kann, für die BenutzerInnen nützlich, um das Angebot eines WBes optimal nutzen zu können (vgl. Engelberg/Lemnitzer ⁴2009: 99 ff.; Engelberg/Müller-Spitzer/Schmidt 2016: 160 ff.).

6. *Wie wird die Information strukturiert?*

In Verbindung mit dieser Frage soll hier ausdrücklich auf die unterschiedliche Hyper-, Makro- und Mikrostruktur eines jeden BOWB aufmerksam gemacht werden. Auch die Qualität und Quantität der Hyperlinks, die zu zusätzlichen externen lexikografischen Ressourcen führen, spielen bei der Wörterbuchauswahl eine besondere Rolle, denn gerade hier liegt einer der großen Unterschiede zu den traditionellen Printwörterbüchern und der große Mehrwert der OWBer.

Ist das BOWB in ein lexikografisches Portal wie z. B. canoonet²³ oder OWID²⁴ eingebettet, ist die Frage danach, wie die Vernetzungs- und Zugangsfunktionalitäten des Portals angelegt sind, ebenfalls von speziellem Interesse (vgl. Engelberg/Lemnitzer ⁴2009: 74 ff.; Engelberg/Storrer 2016: 46 ff.).

7. *Welche multimedialen Ressourcen werden zur Verfügung gestellt?*

Hier wird besonders der auditive und visuelle Input angesprochen. Als Besonderheit gegenüber den bilingualen Printwörterbüchern bieten die BOWB z. B. den Zugriff auf Audiodateien an. Allerdings ist zu beachten, dass die Audioqualität nicht in allen Fällen ausreichend ist, um die rezeptive und produktive Aussprache zu schulen.

8. *Welche Interaktionsform bzw. Art von Nutzerbeteiligung erlaubt das BOWB?*

Sammlungen von redaktionell gepflegter Experteninformation stehen nutzergenerierten Inhalten auf interaktiven Austauschplattformen gegenüber (vgl. Abel/Meyer 2016: 250 ff.).²⁵ Einige BOWB bieten durch internetbasierte Kommunikationsdienste verschiedene Möglichkeiten, in Form von Chats oder Foren mit den Nutzern in Kontakt zu treten und sie sogar durch die eine oder andere Form am lexikografischen Prozess zu beteiligen (vgl. Engelberg/Storrer 2016: 36 ff.).²⁶ In diesem Fall ist als Qualitätsprämisse wichtig, erkennen zu können, ob und von wem ein vorgeschlagener Eintrag kontrolliert bzw. kom-

²³ Vgl. [Unter: <<http://www.canoo.net/>>; letzter Zugriff 15. 05. 2018].

²⁴ Vgl. [Unter: <<http://www.owid.de/>>; letzter Zugriff 15. 05. 2018].

²⁵ Siehe dazu auch u. a. folgende Studien: Abel/Klosa (Hrsg.) (2014) und Meyer/Gurevych (2014).

²⁶ Die Partizipationsformen können ganz unterschiedlicher Natur sein. So bietet z. B. das Pons-Portal die Option an, über einen angemeldeten Zugang einen neuen Eintrag zu schreiben, der dann aber von dem Verlag zwecks Publikation überprüft wird. Die mehrsprachige Ressource ‚dict.cc‘ verfolgt die Idee, gemeinsames Wissen auf der ganzen Welt miteinander auszutauschen und stellt ein Contribute-System bereit, durch das Übersetzungsvorschläge angeboten werden und von anderen BenutzerInnen überprüft, korrigiert und freigeschaltet werden können. LEO bietet nach Anmeldung die Teilnahme an einem Diskussionsforum an.

mentiert oder überarbeitet wurde. Der steigende kollaborative Charakter einiger Onlinewörterbücher ermöglicht die Annäherung des lexikografischen Werkzeuges zur Sprachkonsultation an andere häufig verwendete kollaborative Online-Ressourcen, wie z. B. die Wikipedia, und könnte die Identifikation der BenutzerInnen mit dem lexikografischen Produkt im Rahmen einer digitalisierten Gesellschaft begünstigen und das Interesse an diesem Produkt für das Lehren und Lernen steigern.


3.3 Grundkompetenz 2: Entwicklung von Disambiguierungsstrategien zur Rezeption in der L2

Bei dieser Kompetenz beziehen wir uns auf die konkreten Benutzersituationen der Rezeption in L2 und Übersetzung aus der L2 (hier Deutsch) (→ Suche und Äquivalenzselektion). Mit dem Ziel, eine erfolgreiche Rezeption eines Textes zu erreichen, der aus der Perspektive des Rezipienten in Deutsch als L2 verfasst wurde, ist es notwendig, dass die BenutzerInnen eine adäquate Disambiguierung der im BOWB auf formaler, inhaltlicher und pragmatischer Ebene zur Verfügung stehenden Information im Wechselspiel zu dem vorliegenden Kontext ausführen. Dafür sollten die Lernenden die große Vielfalt an lexikografischen Markierungen, sowie alle Arten von phonetischen, grammatikalischen, semantischen und pragmatischen Zusatzinformationen, die eine lexikografische Online-Ressource anbietet, richtig erkennen, finden und interpretieren können. An dem Verballemma „umfahren“ sollen exemplarisch an Hand von zwei Fallbeispielen (= FB) einige Aspekte in Zusammenhang mit der Disambiguierung von Homographen in drei verschiedenen BOWB für den hispanophonen DaF-Lernerkontext erörtert werden.

Wenn ein spanischsprechender DaF-Lernende das Verb *umfahren* aus einem Text richtig dekodifizieren möchte (z. B. die Schlagzeile einer Zeitungsnachricht: „*Lastwagenfahrer hat Straßenlaterne umfahren*“ = FB1), muss er zunächst die trennbare oder untrennbare Variante des Verbs mit Hilfe seiner Grammatikkenntnisse identifizieren können und damit einen wichtigen Entschlüsselungsprozess ausführen. Erst dann kann die lexikografische Information entsprechend rezipiert und korrekt disambiguiert werden. Dafür steht, wie der Eintrag aus dem P-BOWB (vgl. Abb. 4) zeigt, eine morphologische Markierung zur Verfügung: Bei der zweiten Lesart wird durch ein entsprechendes Symbol die trennbare Natur des Verbzusatzes markiert. Im Fall von gesprochenen Äußerungen (z. B.: „*Der Lastwagenfahrer musste die Straßenlaterne umfahren*“ = FB2), bei der je nach realisiertem Wortakzent die eine oder andere Bedeutung von „umfahren“ aktiviert wird, wird ebenfalls deutlich, dass eine erfolgreiche WB-Benutzung in wechselhafter Verbindung mit unterschiedlichen grammatikalischen und lexikografischen Kenntnissen steht und dabei der multimediale Charakter und die Mehrebenenstruktur eines Online-WB erfolgversprechende Chancen liefert. In diesem Fallbeispiel sollte der Benutzer idealerweise durch den auditiven Output den Wortakzent erkennen und zusammen mit

| umfahren ¹ irr VERBO trans | | | |
|---------------------------------------|----------------------|---|---|
| 1. umfahren (umkreisen): | | | |
| ◀ umfahren | dar la vuelta a | ◀ | ⊕ |
| ◀ ein Kap umfahren | doblar un cabo | ◀ | ⊕ |
| um fahren ² | | | |
| ◀ umfahren | derribar | ◀ | ⊕ |
| ◀ umfahren (Person) | atropellar, arrollar | ◀ | ⊕ |

Abb. 4: Fragment des Eintrags zu „umfahren“ aus P-BOWB Deutsch-Spanisch.

▼  „umfahren“: transitives Verb

umfahren v/t <irr, insep, ohne ge>

Übersicht aller Übersetzungen
(Für mehr Details die Übersetzung anklicken/antippen)

dar la vuelta a, doblar

◀ dar la vuelta a ▶ umfahren

◀ doblar ▶ umfahren **SCHIFF** Kap

Abb. 5: Fragment des Eintrags zu „umfahren“ aus L-BOWB Deutsch-Spanisch/Spanisch-Deutsch.

den vorhandenen Grammatikkenntnissen die trennbare von der untrennbaren Variante unterscheiden können.

Sollte der Lernende das L-BOWB nachschlagen, findet er, neben der Audiodatei, spezifische Information für die Partizipialbildung (vgl. Abb. 5), die ihm bei dem Prozess der Lesartendisambiguierung eine direktere Hilfeleistung bieten kann. Die explizit auf Spanisch formulierte Information, die dem spanisch sprechenden DaF-Lernenden in Klammern angeboten wird, ist v. a. für Benutzer mit Grundstufenniveau für die Disambiguierung fundamental (vgl. die Information zu der (un)trennbaren Natur des Verbzusatzes (<insep>, die ausdrücklich „untrennbar“ (auf Spanisch: *inseparable*) bedeutet). Die Berücksichtigung von diesen Aspekten führt zu einer passenden Lesartendisambiguierung der homographen Form *umfahren*, die nur unter der Bedingung einer richtigen Erkennung und Interpretation der lexikografischen Markierungen und Zusatzinformationen in Wechselwirkung mit dem Kontext möglich ist.

| Verbos | |
|---|--|
| atropellar algo/a alguien | jmdn./etw. umfahren fuhr um, umgefahren |
| arrollar algo/a alguien | jmdn./etw. umfahren fuhr um, umgefahren |
| contornear algo - dar vueltas alrededor de algo | etw. ^{accus.} umfahren umfuhr, umfahren |
| evitar algo - embottellamiento, etc. | etw. ^{accus.} umfahren umfuhr, umfahren - Stau etc. |
| sortear algo - evitar un obstáculo, etc. | etw. ^{dat.} umfahren umfuhr, umfahren - Hindernis etc. |

| Ejemplos | |
|---------------------------------|--|
| Fue arrollado por un esquiador. | Er wurde von einem Skiläufer umgefahren . |
| Esquivó el obstáculo. | Er/Sie umfuhr das Hindernis. |

Abb. 6: Fragment des Eintrages zu „umfahren“ aus LEO Deutsch-Spanisch.

Die Lesartendisambiguierung von Verben erfolgt in den gängigen WB in der Regel nach syntaktischen Kriterien. So strukturieren die WB P-BOWB und L-BOWB z. B. nach der Transitivität. Nur der grammatikalisch geschulte Benutzer kennt dieses lexikografische Ordnungskriterium. LEO dagegen verfolgt ein anderes Strukturierungsverfahren: Auf der deutschen Seite führt es verschiedene Strukturmuster auf. Zum Verständnis benötigt der Benutzer allerdings auch entsprechende Grammatikkenntnisse. Nur wenn er das Muster <etw.^{accus.} umfahren> als Information darüber versteht, dass das deutsche Verb einen Aktanten mit dem semantischen Merkmal [+materiell] im Akkusativ braucht, passt es zu den spanischen Äquivalenten: *evitar algo* / *contornear algo* (vgl. Abb. 6) und kann entsprechend disambiguiert werden. Der Benutzer benötigt allerdings eine gute Beobachtungsgabe in Verbindung mit ausgereiften grammatikalischen Kenntnissen, um die Bedeutungsdisambiguierung mit Hilfe der morphologischen Information zur Trennbarkeit des Verbzusatzes und der entsprechend unterschiedlichen Partizipform herzustellen und somit die Disambiguierung unserer Fallbeispiele vorzunehmen.²⁷

Für einen erfolgreichen Disambiguierungsprozess zu Rezeptionszwecken kann außerdem der multimediale Mehrwert und die multimodulare Struktur eines Online-WBes gewinnbringende Hilfestellungen anbieten. Weitere Linkangebote zu externen Quellen (z. B. zu anderen WB, Konjugationsparadigmen, Korpusbelegen etc.) und zu Lernhilfemöglichkeiten (z. B. Vokabeltrainer, Vokabellisten) sind nur einige der Hilfsangebote bei der Lesartendisambiguierung und entsprechender Strategien der Rückversicherung. Allerdings können sie oft nur über viele weitere Suchhandlungen im WB und eine hohe lexikografische Kompetenz zielführend für den Disambiguierungsprozess eingesetzt werden (siehe z. B. das Angebot von P-BOWB²⁸ und LEO²⁹).

²⁷ Siehe dazu auch die Studie von Dominguez Vazquez/Mollica/Nied Curcio (2014).

²⁸ Das P-BOWB stellt eine große externe Linkauswahl für lexikografische Ressourcen (u. a. zu einsprachigen Wörterbüchern wie dem DWDS) bereit.

²⁹ LEO bietet durch einen direkten Linkzugang Konjugationstabellen zu dem entsprechenden Verballemma an. Externe Links zu ausgewählten WB in beiden Sprachen (D.: DWDS und Sp.: DRAE-DLE) führen nur zu deren Hauptseiten.

3.4 Grundkompetenz 3: Entwicklung von Strategien zur Produktion und Übersetzung in L2

Diese Kompetenz bezieht sich sowohl auf die Benutzersituationen der freien Produktion als auch auf die der Übersetzung in die L2, in diesem Fall Deutsch (→ Selektion und Äquivalentbenutzung). Es geht daher nicht nur um das Auffinden eines sprachlichen Ausdruckes, der dem Kommunikationsbedürfnis entspricht, und/oder um die Selektion der passenden Übersetzungsäquivalente, sondern auch um die Fähigkeit der BenutzerInnen, die selegierten sprachlichen Mittel grammatisch richtig und kommunikativ adäquat zu verwenden (vgl. González Ribao/Meliss 2015; Meliss 2014a, 2014b, 2015a, 2016b, 2016c). Daher ist es notwendig, dass die BenutzerInnen auf die formale, inhaltliche und pragmatische Ebene des gewählten sprachlichen Mittels achtet und daraus folgend die lexikografischen Markierungen und Zusatzinformationen erkennen und richtig interpretieren können. Folgende zwei Fallbeispiele sollen dies illustrieren.

FB1: Lesartendisambiguierung von Verben nach morphosyntaktischen und diaphasischen Merkmalen: Stellen wir uns vor, dass ein DaF-Lerner mit B1 Sprachniveau in einem zweisprachigen Online-WB die deutsche Entsprechung zu dem spanischen Verb *ordenar* sucht, da er den Satz: „*El sargento ordenó el ataque a la ciudad*“ ins Deutsche übersetzen möchte. In dem Eintrag dazu in LEO findet der Benutzer wichtige Information zur Bedeutungsdisambiguierung in der Ausgangssprache (hier Spanisch), welche ihm hilft, die richtige Entsprechung in der Zielsprache zu wählen. In der dritten Lesart wird durch das diaphasische Merkmal „mil.“ der militärische Kontext explizit eingeschlossen (vgl. Abb. 7). Die morphosyntaktische Information zu dem deutschen Verb „befehlen“ (<etw.^{acus} befehlen>) zusammen mit der Information zu dem Flexionsparadigma (über einen Hyperlink nutzbar) hilft dem Benutzer, seine Übersetzung adäquat zu realisieren.

Unzureichend ist allerdings die Information in LEO, wenn sich der Benutzer fragt, wie man z. B. die Äußerung: „*El sargento ordenó que atacaran la ciudad*“ auf Deutsch ausdrücken würde. Die Entscheidung, ob der Nebensatz im Deutschen mit einem zu-Infinitiv oder mit einem dass-Satz angeschlossen wird, nimmt ihm das WB nicht ab. Eine Weiterleitung zu einem entsprechenden Valenzwörterbuch ist sicher nur mit entsprechender Dozentenanleitung möglich. Eine andere Möglichkeit besteht darin, eine eigene Korpusrecherche durchzu-

| Verbos | |
|----------------------------|--|
| ordenar algo | etw. ^{acus} ordnen ordnete, geordnet |
| ordenar algo - piso, etc. | etw. ^{acus} aufräumen räumte auf, aufgeräumt - Wohnung etc. |
| ordenar algo también: [ML] | etw. ^{acus} befehlen befahl, befohlen |

Abb. 7: Fragment des Eintrags zu *ordenar* aus LEO Spanisch-Deutsch.

führen, was sowohl LEO als auch P-BOWB (wie im Beispiel zu *umfahren* in Abschnitt 3.2 dargestellt wurde) aus dem Lexikoneintrag durch eine externe Verlinkung zum DWDS ermöglicht. Diese Vorgehensweise fördert die Lernerautonomie im Zusammenhang mit der Entwicklung von lexikografischen Kompetenzen im DaF-Erwerbprozess, benötigt aber entsprechend ausgereifte Kompetenz.

Wenn der Benutzer allerdings in einer Situation der freien Textproduktion sprachliche Mittel für das Konzept ORDENAR (= BEFEHLEN) sucht, um auf Deutsch folgendes Szenario auszudrücken: <alguien ORDENA a alguien algo (dt.: <jemand BEFIEHLT jemandem etwas)>, dann bieten weder die zweisprachigen WB noch ihre Verlinkungsangebote zu SynonymWB, wie z. B. zu Openthesaurus, kaum ein übersichtliches Informationsangebot oder Hilfestellung für die Auswahl zwischen den möglichen sprachlichen Mitteln im Deutschen, wie z. B.: *befehlen, anordnen, verordnen, veranlassen, kommandieren, vorschreiben* etc.³⁰

FB 2: Übersetzungsäquivalente von Mehrwortlemmata: Nehmen wir an, dass eine DaF-Lernende in einem BOWB eine Entsprechung für das Mehrwortlemma, in diesem Fall ein Funktionsverbgefüge *poner en duda*, mit dem Ziel sucht, einen Text zu verfassen. Sie benötigt hierfür heutzutage kaum mehr die minimale lexikografische Kompetenz, die noch für Print-WB erforderlich war, nämlich das Wissen, unter welchem Stichwort zu suchen ist.³¹ LEO sowie weitere Online-WB bieten die Möglichkeit an, die Mehrwortlemmata direkt in das Suchfeld einzugeben, was, ohne Zweifel, den Konsultationsprozess erleichtert. Wie die Abbildung 8 zeigt, lässt sich zu diesem Fall die deutsche Entsprechung in LEO leicht auffinden. Ob die Auswahl der einen oder anderen Möglichkeit z. B. von textsortenspezifischen Bedingungen abhängt, zeigt uns die WB-Information nicht auf. Für die korrekte und adäquate Anwendung ist daher für die Lernende die Recherche an dieser Stelle noch nicht abgeschlossen. Gezielte Korpusabfragen, Konsultationen in Parallelkorpora etc. könnten hier weiterhelfen.³²

30 Für solche Fragestellungen, die u. a. in Studien von Cuartero Otal (2016, 2017), González Ribao (2015), Egido Vicente (2015), Fernández Méndez (2015), Meliss (2015d) und Sánchez Hernández (2015) thematisiert wurden, erweisen sich konzeptuell-onomasiologische WB-Zugriffsstrukturen als erforderlich (vgl. Egido Vicente/Fernández Méndez/Franco Barros 2015; González Ribao/Meliss 2015; González Ribao/Proost 2015; Meliss/Sánchez Hernández 2015).

31 Für die Konsultation in einem Printwörterbuch wäre es von Vorteil, wenn der Benutzer bzw. Benutzerin Kenntnisse über die Struktur und die Relevanz des Substantives für die lexikalische Bedeutung der Funktionsverbgefüge verfügt. Dementsprechend wird die Suche nach dem Äquivalent in der Zielsprache von dem Substantiv in der Ausgangssprache ausgehen und nicht von dem Verb.

32 Zu der speziellen Problematik von Funktionsverbgefügen im deutsch-spanischen Vergleich und ihrer lexikografischen Erfassung siehe u. a. Bustos Plaza (2015).



Abb. 8: Fragment des Eintrags zu „duda“ aus LEO Spanisch-Deutsch.

4 Fazit und Ausblick

Bezüglich der aktiven Förderung und Nutzung von lexikografischen Ressourcen und der damit verbundenen Einbindung in den DaF-Unterricht haben die empirischen Befragungen ernüchternde Ergebnisse gezeigt, da sie in krassem Gegensatz zu den Ansprüchen im europäischen Bildungsraum stehen, in dem ein Lehrplan ohne Berücksichtigung von digitalen Medien heute nicht mehr denkbar wäre. Trotz der schnellen und vielseitigen Konsultationsmöglichkeiten zeigen die Lernenden Schwächen im Konsultationsprozess auf, die zu einer falschen Rezeption in der L2 und/oder Produktion in der L2 führen können. Dieser Istzustand wird nicht durch entsprechende spezifische methodologisch angepasste Aktivitäten der DozentInnen und/oder geeignetes didaktisches Lehr- und Lernmaterial aufgefangen. Die rasanten Entwicklungen in der digitalen Welt werden in der Fremdsprachdidaktik zu großen Teilen ignoriert, so dass die Entwicklung von bestimmten Kompetenzen nicht mit den realen Bedürfnissen parallel verläuft. Es konnte aufgezeigt werden, dass Lehrende und Lernende das gesamte Potenzial von OWB verkennen. Ihre primäre Funktion als Nachschlagewerke kann erweitert werden zu der eines Hilfsmittels für das Fremdsprachenlernen allgemein und ihre kompetente Nutzung sollte zu einem autonomen bzw. bewussterem Lernprozess führen (vgl. Abb. 9).

Die Entwicklung einer Wörterbuchbenutzungskompetenz durch verstärkte Einbeziehung von wörterbuchdidaktischen und -methodischen Konzepten und Fragen in die Fremdsprachendidaktik, wie es Kühn schon 2010 gefordert hat (2010: 307), sollte daher ernst genommen werden. Dazu lassen sich u. a. folgende Desiderata formulieren:

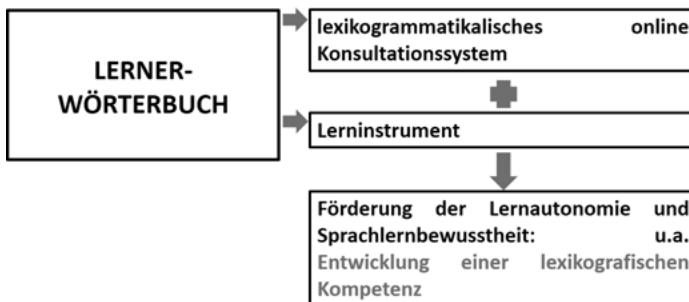


Abb. 9: Modell für die Funktionalitäten eines LernerWB.

- (i) Verknüpfung der ein- und zweisprachigen Lernerlexikografie für den DaF-Bereich: Dies erlaubt, die erreichten Standards der einsprachigen DaF-Lerner-WB auch im zweisprachigen Kontext nutzbar zu machen.³³ Dazu ist es u. a. weiterhin erforderlich, spezifische Aspekte der existierenden lexikografischen Werke kritisch zu beleuchten (vgl. Bielińska/Schierholz (Hrsg.) 2017; Mann (Hrsg.) 2014; Meliss 2015b, 2016d; Rothenhöfer 2004; Wiegand (Hrsg.) 1998, 2002).
- (ii) Unterstützung einer breiter angelegten korpusbasierten Forschungstätigkeit im Bereich der kontrastiven Linguistik, die besonders die sprachspezifischen Divergenzen herausarbeitet, um sie für L2 ausgerichtete lexikografische Projekte bereitzustellen.
- (iii) Wissenschaftliche und anwendungsorientierte Nutzung des lexikografischen Potentials: Erstellung ganz spezifischer, modular organisierter ein- und/oder zwei- bzw. multilingualer Konsultationssysteme, die sich auf eine konkrete Lernergruppe und eine konkrete Lernersituation einstellen lassen und eine spezifische Informationsauswahl ermöglichen.³⁴ Konkret für den DaF-Bereich wäre die Entwicklung eines DaF-Lerner-WB-Portals, das als lexiko-grammatisches Konsultationssystem genutzt werden kann, eine sinnvolle Möglichkeit, verschiedene Initiativen unter einer gemeinsamen Benutzeroberfläche zu vereinen und einem breiten Publikum bereitzustellen. So wäre es möglich, nach gewissen qualitätssichernden Bedingungen die unterschiedlichen Anstrengungen, die momentan in der DaF-Lernerlexikografie in ein und demselben Land oder verschiedenen Ländern unternommen werden, zu vereinen und einer breiten DaF-Community zur Verfügung zu stellen, wissenschaftliche Ergebnisse besser zu teilen und erstellte DaF-Rechercherrourcen in weiteren Kreisen bekannt zu machen und zu nutzen. Ein derartiges Projekt zur sinnvollen Nutzung der wertvollen Ergebnisse in Forschung und Anwendung über die jeweils eigenen Institutions- und Landesgrenzen hinaus ist allerdings nur durch entsprechende internationale Förderungsmaßnahmen möglich.

Abschließend möchten wir mit folgenden Worten von Schmitz (2013)

The potential that Internet dictionaries provide for science as well as particularly for those who are dependent on dictionaries experts, learners and laypersons and for the entire society has not been exploited by far. (Schmitz 2013: 1022)

dafür plädieren, möglichst viele materielle und humane Kräfte zu vereinen, um auch für die L2-Lernerlexikografie der aktuellen und zukünftigen digitalen Generation

³³ Siehe dazu u. a. auch Rothenhöfer (2013) und Tarp (2008, 2011a, 2011b, 2013).

³⁴ So existieren allein in Spanien zahlreiche aktuelle Forschungsprojekte, die zu spezifischen Problembereichen im DaF-Bereich die Erstellung von ein- und/oder zweisprachigen Konsultationssystemen anvisieren. Siehe dazu u. a. das Forschungsprojekt COMBIDIGILEX.

nicht nur qualitätsvolle Konsultationssysteme in den neuen Benutzer-Formaten zu schaffen, sondern ihren spezifischen Mehrwert auch parallel dazu durch gezielte Kompetenzschulung allen am Fremdsprachenerwerb beteiligten Akteuren (Lehrende, Lernende, Lehrbuchautoren, ÜbersetzerInnen etc.) näherzubringen.

5 Literatur

5.1 Monografien und Aufsätze

- Abel, Andrea/Klosa, Annette (2014) (Hrsg.): *Der Nutzerbeitrag im Wörterbuchprozess. 3. Arbeitsbericht des wissenschaftlichen Netzwerks „Internetlexikografie“*. OPAL 4/2014. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. [Unter: <<http://pub.ids-mannheim.de/laufend/opal/opal14-4.html>>; letzter Zugriff: 15.05.2018>].
- Abel, Andrea/Meyer, Christian M. (2016): Nutzerbeteiligung. In: Klosa, Annette/Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin/Boston: de Gruyter, 249–290.
- Adamska-Sałaciak, Arleta (2010): Why we need bilingual learners' dictionaries. In: Kernerman, Ilan J./Bogaards, Paul (Hrsg.): *English Learners' Dictionaries at the DSNA 2009*. Tel Aviv: K Dictionaries Ltd., 121–137.
- Bergenholtz, Henning/Johnsen, Mia (2013): User research in the field of electronic dictionaries: Methods, first results, proposals. In: Gouws, Rufus H. et al. (Hrsg.): *Supplementary Volume Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*. Vol. 5/4. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 556–568.
- Bielińska, Monika/Schierholz, Stefan J. (2017) (Hrsg.): *Wörterbuchkritik – Dictionary Criticism*. Berlin: de Gruyter.
- Bustos Plaza, Alberto (2015): Deutsche Funktionsverbgefüge und spanische Pseudokopulasätze im Kontrast: ein Beitrag zu Begrifflichkeit, grammatikographischer Beschreibung und lexikographischer Erfassung. In: Meliss, Meike/Pöll, Bernhard (Hrsg.): *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch-Spanisch-Portugiesisch. Zwischen Tradition und Innovation*. Tübingen: Narr Attempto, 265–283.
- Cuartero Otal, Juan (2016): Cómo se dice salir en alemán y otras serias dificultades para la lexicografía contrastiva. In: Castell, Andreu (Hrsg.): *Sintaxis y diccionarios. La complementación en alemán y en español*. Bern u. a.: P. Lang, 161–197.
- Cuartero Otal, Juan (2017): Propuestas para el tratamiento de los verbos de desplazamiento del español y el alemán en diccionarios bilingües. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 2017/1, 5–30.
- Dimova, Ana/Jesenšek, Vida/Petkov, Pavel (2006) (Hrsg.): *Zweisprachige Lexikographie und Deutsch als Fremdsprache. Germanistische Linguistik* 184–185. Hildesheim: Olms.
- Dominguez Vazquez, María J./Mollica, Fabio/Nied Curcio, Martina (2014): Simplex-Verben im Italienischen und Spanischen vs. Präfix- und Partikelverben im Deutschen. Eine Untersuchung zum Gebrauch von Online-Wörterbüchern bei der Übersetzung. In: Dominguez Vazquez, María J./Mollica, Fabio/Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik*. Berlin/New York: de Gruyter, 179–219.
- Egido Vicente, María (2015): Das konzeptuelle Feld der AUTORITÄTSBEZIEHUNGEN aus kontrastiver Sicht. Eine korpusbasierte Studie des Deutschen und Spanischen. In: Engelberg, Stefan/Meliss, Meike/Proost, Kristel/Winkler, Edeltraud (Hrsg.): *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion*. Tübingen: Narr, 365–376.
- Egido Vicente, María/Meliss, Meike (2017): ¿Cómo usar diccionarios bilingües en línea? Ejemplos para el desarrollo de las competencias lexicográficas en la enseñanza del alemán como

- lengua extranjera. In: RILE 7, 31–53. [Unter: <<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1911>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018>].
- Egido Vicente, María/Fernández Méndez, Manuel/Franco Barros, Mario (2015): A new pedagogical dictionary for DaF and ELE with an onomasiological focus. In: Silvestre, João Paulo/Villalva, Alina (Hrsg.): *Planning non-existent Dictionaries*. Lisboa: CLUL/Universidade de Aveiro, 143–150.
- Engelberg, Stefan/Lemnitzer, Lothar (⁴2009): *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Engelberg, Stefan/Müller-Spitzer, Carolin/Schmidt, Thomas (2016): Vernetzungs- und Zugriffsstrukturen. In: Klosa, Annette/Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin/Boston: de Gruyter, 153–195.
- Engelberg, Stefan/Storrer, Angelika (2016): Typologie von Internetwörterbüchern und -portalen. In: Klosa, Annette/Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin/Boston: de Gruyter, 31–63.
- Fernández Méndez, M. (2015): „Das Konzept ENTFÜHREN“ und Lexikalisierungsmöglichkeiten und Konstruktionspotenzial im deutsch-spanischen Kontrast. In: Engelberg, Stefan/Meliss, Meliss/Proost, Kristel/Winkler, Edeltraud (Hrsg.): *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion*. Tübingen: Narr, 353–364.
- Fernández Méndez, Manuel/Franco Barros, Mario/Sueiro Orallo, Irene (2016): Uso de diccionarios de aprendizaje: Análisis de una encuesta desde una perspectiva contrastiva sobre el uso de los diccionarios bilingües alemán-español entre aprendices de ELE y DaF. In: Robles i Sabater, Ferran/Reimann, Daniel/Sánchez Prieto, Raúl (Hrsg.): *Sprachdidaktik Spanisch-Deutsch. Forschungen an der Schnittstelle von Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 73–92.
- Flinz, Carolina (2014): Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei italienischen DaF-Lernern. In: Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Hrsg.): *Proceedings of the 16th EURALEX International Congress: The User in Focus. 15–19 July 2014*. Bolzano: Institute for Specialised Communication and Multilingualism, 213–224. [Unter: <http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202014/euralex_2014_014_p_213.pdf>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018]
- Geyken, Alexander/Lemnitzer, Lothar (2016): Automatische Gewinnung von lexikografischen Angaben. In: Klosa, Annette/Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin/Boston: de Gruyter, 197–247.
- González Ribao, Vanessa (2015): Das lexikosemantische Paradigma der neuen medialen Kommunikationsverben im Sprachvergleich (Spanisch-Englisch-Deutsch) unter dem Blickwinkel der Argumentstruktur. In: Engelberg, Stefan/Meliss, Meike/Proost, Kristel/Winkler, Edeltraud (Hrsg.): *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktionen*. Tübingen: Narr, 341–352.
- González Ribao, Vanessa/Meliss, Meike (2015): Theoretische und methodologische Grundlagen eines onomasiologisch-konzeptuell orientierten Produktionswörterbuches für den zweisprachigen Lernerkontext. In: Calañas Contente, José-Antonio/Robles i Sabater, Ferran (Hrsg.): *Die Wörterbücher des Deutschen: Entwicklungen und neue Perspektiven*. Bern u. a.: P. Lang, 109–136.
- González Ribao, Vanessa/Meliss, Meike (2016): Wortprofile, Kookkurrenzen und Konkordanzen in Forschung und Lehre im hispanophonen DaF-Umfeld. Bestandsaufnahme und -beschreibung für kontrastive Aufgabenstellungen. In: Robles i Sabater, Ferran/Reimann, Daniel/Sánchez Prieto, Raúl (Hrsg.): *Sprachdidaktik Spanisch-Deutsch. Forschungen an der Schnittstelle von Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 93–112.
- González Ribao, Vanessa/Proost, Kristel (2015): El campo léxico al servicio de la lexicografía: Un análisis contrastivo en torno a algunos subcampos de los verbos de comunicación en

- alemán y español. In: Domínguez Vázquez, M^a José/Gómez Guinovart, Xavier/Valcárcel Riveiro, Carlos (Hrsg.): *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva*. Berlin: de Gruyter, 223–245.
- Haß, Ulrike/Schmitz, Ulrich (2010): Lexikographie im Internet 2010 – Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Thematic Part: *Lexikographie im Internet. Lexicographica 26*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1–18.
- Höfler, Elke (2017): Mit YouTube-Stars Fremdsprachen lernen Eine interdisziplinäre Annäherung. In: Cortí, Agustín/ Wolf, Johanna (Hrsg.): *Romanistische Fachdidaktik. Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften*. Münster/New York: Waxmann, 147–159.
- Kemmer, Katharina (2010): Onlinewörterbücher in der Wörterbuchkritik. Ein Evaluationsraster mit 39 Beurteilungskriterien. In: *OPAL 2/2010*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. [Unter: <<http://pub.ids-mannheim.de/laufend/opal/pdf/opal2010-2.pdf>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018>].
- Klosa, Annette/Koplenig, Alexander/Töpel, Antje (2014): Benutzerwünsche und -meinungen zu dem monolingualen deutschen Onlinewörterbuch *ellexiko*. In: Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Using Online Dictionaries*. Berlin/New York: de Gruyter, 281–384.
- Kühn, Peter (2010): Wörterbücher/Lernerwörterbücher. In: Krumm, Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 304–315.
- Mann, Manfred (2014) (Hrsg.): *Digitale Lexikographie. Ein- und mehrsprachige elektronische Wörterbücher mit Deutsch: aktuelle Entwicklungen und Analysen*. Hildesheim: Olms.
- Marello, Carla (2014): Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class. In: Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Hrsg.): *Proceedings of the 16th EURALEX International Congress: The User in Focus. 15–19 July 2014*. Bolzano: Institute for Specialised Communication and Multilingualism, 63–83. [Unter: <http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202014/euralex_2014_003_p_63.pdf; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- Meliss, Meike (2013a): Online-Lexikographie im DaF-Bereich: Eine erste kritische Annäherung: Bestandsaufnahme – Nutzen – Perspektiven. In: *REAL – Revista de Estudos Alemães 4*, Lisboa: Universidade de Lisboa, 176–199. [Unter: <<http://real.fl.ul.pt/arquivo.page/ano/267>>; letzter Zugriff: 09. 11. 2018].
- Meliss, Meike (2013b): Das zweisprachige Wörterbuch im bilateralen deutsch-spanischen Kontext. Alte und neue Wege. In: Domínguez Vázquez, María J. (Hrsg.): *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie*. Bern u. a.: P. Lang, 61–87.
- Meliss, Meike (2014a): (Vor)überlegungen zu einem zweisprachigen Produktionslernerwörterbuch für das Sprachenpaar DaF und ELE. In: Reimann, Daniel (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, nonverbaler Kommunikation, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch/ Portugiesisch/Deutsch)*. Tübingen: Narr, 113–138.
- Meliss, Meike (2014b): Die fremdsprachige Produktionssituation im Fokus eines onomasiologisch-konzeptuell orientierten, zweisprachig-bilateralen Wörterbuches für das Sprachenpaar Deutsch-Spanisch: Theoretische und methodologische Grundlagen von DICONALE. In: Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Hrsg.): *Proceedings of the 16th EURALEX International Congress: The User in Focus. 15–19 July 2014*. Bolzano: Institute for Specialised Communication and Multilingualism, 1119–1134. [Unter: <http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202014/euralex_2014_087_p_1119.pdf>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- Meliss, Meike (2015a): Los verbos de percepción en DICONALE: propuestas para un diccionario conceptual bilingüe para ELE y DaF. In: Domínguez Vázquez, María J./Gómez Guinovart, Xavier/Valcárcel Riveiro, Carlos (Hrsg.): *Lexicografía de las lenguas románicas II*.

- Aproximaciones a la lexicografía moderna y contrastiva (Lexicography of the Romance Languages. Modern and Contrastive Lexicography)*. Berlin: de Gruyter, 271–298.
- Meliss, Meike (2015b): Zum Kombinationspotenzial von Verben in einsprachigen DaF-Lernerwörterbüchern – kritische Bestandsaufnahme und neue Anforderungen. In: *ZDaF* 1/52, 14–27.
- Meliss, Meike (2015c): Was suchen und finden Lerner des Deutschen als Fremdsprache in aktuellen Wörterbüchern? Auswertung einer Umfrage und Anforderungen an eine aktuelle DaF-Lernerlexikographie. In: Roelcke, Th. (Hrsg.): *Themenreihe „Wörterbücher für Deutsch als Fremdsprache – Probleme und Perspektiven“*. *InfoDaF* 4/42. München: Iudicium, 401–432. [Unter: <http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2015_Heft_4.htm>; letzter Zugriff: 09. 11. 2018].
- Meliss, Meike (2015d): Argumentstrukturen, Valenz und Konstruktionen: Eine korpusbasierte Studie deutscher und spanischer „Geruchsverben“ im Kontrast. In: Engelberg, Stefan/Meliss, Meike/Proost, Kristel/Winkler, Edeltraud (Hrsg.): *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion*. Tübingen: Narr, 317–338.
- Meliss, Meike (2016a): Wie viele und welche bilingualen Online-Wörterbücher brauchen wir für den DaF-Bereich? Erstellung eines Kriterienrasters und erste Bestandsaufnahme aus der Sicht eines hispanophonen Lernerkontextes. In: Cuartero Otal, Juan/Larreta Zulategui, Pablo/Ehlers, Christoph (Hrsg.): *Querschnitt durch die deutsche Sprache – Perspektiven der Kontrastiven Linguistik*. Berlin: Frank & Timme, 187–210.
- Meliss, Meike (2016b): Lexikalische Vielfalt und Varianz aus kontrastiver Perspektive: Überlegungen zu einem Produktionswörterbuch aus der Sicht des Deutschen und Spanischen. In: Borek, Luise/Rapp, Andrea (Hrsg.): *Varianz und Vielfalt interdisziplinär: Wörter und Strukturen*. *OPAL* 2/2016. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 28–50. [Unter: <<https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/5137>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018>].
- Meliss, Meike (2016c): Emissionsverben und Argumentstrukturmuster. Empirie und lexikographische Kodifizierung im DaF-Umfeld. In: Klein, Wolf. P./Staffeldt, Sven (Hrsg.): *Die Kodifizierung der Sprache. Strukturen, Funktionen, Konsequenzen*. *Wespa* 17, 285–304. [Unter: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-53223>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018>].
- Meliss, Meike (2016d): La complementación en la lexicografía pedagógica del alemán y el español. Realidades, necesidades y posibilidades del presente y del futuro. In: Castell, Andreu (Hrsg.): *Sintaxis y diccionarios. La complementación en alemán y en español*. Bern u. a.: P. Lang, 9–55.
- Meliss, Meike/Möhrs, Christine/Ribeiro Silveira, Maria (2018): Erwartungen an eine korpusbasierte lexikografische Ressource zur „Lexik des gesprochenen Deutsch in der Interaktion“: Ergebnisse aus zwei empirischen Studien. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 68, 103–138. [Unter: <<https://www.degruyter.com/view/j/zfal.2018.68.issue-1/zfal-2018-0005/zfal-2018-0005.xml?format=INT>>; letzter Zugriff: 09. 11. 2018].
- Meliss, Meike/Sánchez Hernández, Paloma (2015): Nuevos retos para la lexicografía pedagógica bilingüe alemán-español. In: *RILE* 4, 123–150. [Unter: <<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/700/666>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018>].
- Meyer, Christian M./Gurevych, Iryna (2014): Methoden bei kollaborativen Wörterbüchern. In: *Lexicographica* 30. Berlin u. a.: de Gruyter, 187–212.
- Müller-Spitzer, Carolin (2014) (Hrsg.): *Using Online Dictionaries*. Berlin, New York: de Gruyter
- Müller-Spitzer, Carolin (2016): Wörterbuchbenutzungsforschung. In: Klosa, Annette/Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin/Boston: de Gruyter, 291–342.
- Nied Curcio, Martina (2014): Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht. In: Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Hrsg.): *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus. 15–19 July 2014*. Bolzano: Institute for Specialised Communication and Multilingualism, 263–280. [Unter: <[Brought to you by | Universidade de Santiago de Compostela
Authenticated
Download Date | 11/27/19 3:29 PM](http://</p>
</div>
<div data-bbox=)

- euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202014/euralex_2014_018_p_263.pdf>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- Nied Curcio, Martina (2015): Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? In: Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Themenreihe „Wörterbücher für Deutsch als Fremdsprache – Probleme und Perspektiven“*. *Info DaF 5/42*. München: Iudicium, 445–468. [Unter: <http://www.daf.de/contents/InfoDaF_2015_Heft_5.htm>; letzter Zugriff: 09. 11. 2018].
- Rossenbeck, Klaus (2005): Die zweisprachige Fachlexikographie in der neueren und neuesten Wörterbuchforschung. In: *Lexicographica 21*. Berlin u. a.: de Gruyter, 179–201.
- Rothenhöfer, Andreas (2004): *Struktur und Funktion im einsprachigen Lernerwörterbuch: das ‚de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache‘ und ‚Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache‘ im Vergleich*. Hildesheim: Olms.
- Rothenhöfer, Andreas (2013): New developments in learners' dictionaries II: German. In: Gouws, Rufus H. et al. (Hrsg.): *Supplementary Volume Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Vol. 5/4*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 414–425.
- Sánchez Hernández, Paloma (2015): Überlegungen zu der syntagmatischen Information einiger Verben des Teilparadigmas „Lernen“ im deutsch-spanischen Vergleich. In: Engelberg, Stefan/Meliss, Meike/Proost, Kristel/Winkler, Edeltraud (Hrsg.): *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion*. Tübingen: Narr, 377–394.
- Schmitz, Ulrich (2013): Monolingual and bilingual electronic dictionaries on the Internet. In: Gouws, Rufus H. et al. (Hrsg.): *Supplementary Volume Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Vol. 5/4*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 1013–1023.
- Simonsen, Henrik Køhler (2011). User Consultation Behaviour in Internet Dictionaries: An Eye-Tracking Study. In: *Hermes. Journal of Language and Communication Studies 46*, 75–101.
- Simonsen, Henrik Køhler (2014): Mobile Lexicography: A Survey of the Mobile User Situation. In: Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Ralli, Natascia (Hrsg.): *Proceedings of the 16th EURALEX International Congress: The User in Focus. 15–19 July 2014*. Bolzano: Institute for Specialised Communication and Multilingualism, 249–261. [Unter: <http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%202014/euralex_2014_017_p_249.pdf>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- Tarp, Sven (2008): *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tübingen: Niemeyer.
- Tarp, Sven (2009): Reflections on Lexicographical User Research. In: *Lexikos 19*, 275–296.
- Tarp, Sven (2011a): Lexicographical and Other e-Tools for Consultation Purposes: Towards the Individualization of Needs Satisfaction. In: Bergenholtz, Henning/Fuertes-Olivera, Pedro A. (Hrsg.): *e-Lxicography. The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. London/New York: Bloomsbury Academic, 54–70.
- Tarp, Sven (2011b): Pedagogical Lexicography: Towards a New and Strict Typology Corresponding to the Present State-of-the-Art. In: *Lexikos 21*, 217–231. [Unter: <<http://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/44>>; letzter Zugriff: 09. 11. 2018].
- Tarp, Sven (2013): New developments in learner's dictionaries III: Bilingual learner's dictionaries. In: Gouws, Rufus H. et al. (Hrsg.): *Supplementary Volume Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Vol. 5/4*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 425–431.
- Tiberius, Carole/Müller-Spitzer, Carolin (2015) (Hrsg.): Research into dictionary use/ Wörterbuchbenutzungsforschung. 5. Arbeitsbericht des wissenschaftlichen Netzwerks „Internetlexikografie“. In: OPAL 2/2015, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. [Unter: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-37721>>; letzter Zugriff: 13. 05. 2018>].
- Welker, Herbert A. (2010): *Dictionary Use. A General Survey of Empirical Studies*. Brasilia: Author's Edition.

- Wiegand, Herbert E. (1998): *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Wiegand, Herbert E. (2008): Wörterbuchbenutzung bei der Übersetzung. Möglichkeiten ihrer Erforschung. In: *Germanistische Linguistik* 195–96, 1–43.
- Wiegand, Herbert E. (2010): Zur Methodologie der Systematischen Wörterbuchforschung: Ausgewählte Untersuchungs- und Darstellungsmethoden für die Wörterbuchform. In: *Lexicographica* 26. Berlin u. a.: de Gruyter, 249–330.
- Wiegand, Herbert E. (1998) (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand von „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“*. Tübingen: Niemeyer.
- Wiegand, Herbert E. (2002) (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuches Deutsch als Fremdsprache“*. Tübingen: Niemeyer.

5.2 Wörterbücher und elektronische Ressourcen

- Canoo.net = Deutsche Wörterbücher und Grammatik [Unter: <<http://www.canoo.net/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- dict.cc = Online-Wörterbuch (zweisprachig) [Unter: <<https://www.dict.cc/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- DRAE-DLE = Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española online* [Unter: <<http://dle.rae.es/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- Duden-Online-WB = *Wörterbuch Duden online* [Unter: <<https://www.duden.de/woerterbuch/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- DWDS = *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart* [Unter: <<http://www.dwds.de/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- DW-UL-Portal = *Wortschatz Universität Leipzig: Wortschatz-Portal* [Unter: <<http://wortschatz.uni-leipzig.de/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- Google Translate [Unter: <<https://translate.google.com/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- L-BOWB = Langenscheidt Online-Wörterbücher (bilingual) [Unter: <<https://www.langenscheidt.com/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- LEO = LEOs Wörterbücher (zweisprachig) [Unter: <<https://dict.leo.org/spanisch-deutsch/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- L-GWBDAF = Götz, Dieter (Hrsg.) (2015): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. München/Wien: Langenscheidt.
- Openthesaurus = *Wörterbuch für Synonyme und Assoziationen* [Unter: <<https://www.openthesaurus.de/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- OWID = *Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch* [Unter: <<http://www.owid.de/index.jsp>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- P-BOWB = Pons bilinguale Online-Wörterbücher: Pons-online Wörterbuch [Unter: <<https://de.pons.com/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].
- Pons-DaF-Online-WB: *Pons-online Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache* [Unter: <<https://de.pons.com/>>; letzter Zugriff: 15. 05. 2018].