

**ZUR KONZEPTION EINES DEUTSCHEN
LERNWÖRTERBUCHS FÜR FREMDSPRACHIGE
REZIPIENTEN**

by/deur

ADRI VAN DER COLFF



Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts at the University of Stellenbosch.

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad Meester in die Lettere en Wysbegeerte aan die Universiteit van Stellenbosch.

PROMOTOR: Prof. Dr. H.R. Kussler

1992-01-20

DECLARATION:

I the undersigned hereby declare that the work contained in this thesis is my own original work and has not previously in its entirety or in part been submitted at any university for a degree.

VERKLARING:

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Signature / Handtékening

Date / Datum

OPSOMMING

Hierdie ondersoek dien as 'n konsep vir 'n Duitse aanleerderwoordeboek ("Lernwörterbuch") wat op die behoeftes van die nie-moedertaalspreker as resipiënt gerig is.

Die vereistes wat aan só 'n woordeboek gestel word en die voorstelle wat aan die hand gedoen word vir die samestelling daarvan, is gemik op die verbetering van die nie-moedertaalspreker se taalvaardigheid wanneer hy/sy as resipiënt met die taal omgaan, d.w.s. wanneer hy/sy 'n Duitse teks lees of die taal hoor (bv. in 'n gespreksituasie, oor die radio, televisie, film ens.).

Die teikengebruikers is persone wat nie Duitse moedertaalsprekers is nie, maar wat die taal nogtans op 'n redelik gevorderde vlak beheers. Alhoewel sulke gebruikers reeds die basiese Duitse taalkundige beginsels bemeester het en oor 'n redelike woordeskate beskik, vind hulle dit nogtans moeilik om bestaande eentalige verklarende Duitse woordeboeke soos die DUDEN en WAHRIG te gebruik omdat inligting in hierdie woordeboeke op 'n wyse aangebied word wat dikwels te ingewikkeld vir die deursnee-nie-moedertaalspreker is. Die voorstelle wat in hierdie studie gemaak word, is gemik op 'n woordeboek wat die leemte tussen die tweetalige vertalende woordeboek met Duits as doeltaal en die eentalige Duitse verklarende woordeboek te vul.

Daar word van die standpunt uitgegaan dat dit onmoontlik is om 'n woordeboek saam te stel sonder die konsekwente toepassing van beginsels (taalkundig, tipografies ens.) wat teoreties deeglik gefundeer is. Klem word deurgaans gelê op die fynste detail wat tipografiese uitleg betref, aangesien die aanbieding van gegewens bepaal hoe maklik die verlangde inligting in 'n woordeboek gevind kan word. Daar word deurgaans voorstelle aan die hand gedoen vir moontlike aanbiedingswyses wat die

gebruikersvriendelikheid van die woordeboek kan verhoog en die gebruiker in staat sal stel om verlangde inligting onmiddellik te bekom.

Twee taalaspekte wat vir die resipiënt van die allergrootste belang is, naamlik definisie en fleksie, word volledig ondersoek. Die manier waarop hierdie taalaspekte in bestaande Duitse eentalige verklarende woordeboeke aangebied word, word onder die loep geneem. Uit die ondersoek blyk dat die huidige aanbiedingswyse onvoldoende vir die spesifieke behoeftes van die nie-moedertaalspreker is. Voorstelle word aan die hand gedoen vir maniere waarop bestaande tekortkominge en inkonsekwensies wat in sulke woordeboeke bestaan, vermy kan word.

Ten slotte word die beginsels vir die samestelling van 'n Duitse aanleerderwoordeboek vir resipiënte, soos in die studie uiteengesit, aan die hand van 'n aantal inskrywings gedemonstreer. Hierdie inskrywings dien as voorbeeldmateriaal om aan te toon hoe die woordeboek uiteindelik daaruit behoort te sien. Dit word sowel in die gedrukte as in die elektroniese medium aangebied en die moontlikhede van beide hierdie media word benut om aan te toon hoe die tegniese aanbieding van gegewens die toeganklikheid van die woordeboek kan verbeter.

SUMMARY

This study presents conceptions for a German learner's dictionary ("Lernwörterbuch"), aimed at the needs of the foreign language learner as recipient.

The requirements set and proposals made for such a dictionary are aimed at improving the linguistic competence of the learner when he/she uses the language as recipient, in other words when he/she reads a German text or hears the spoken language (e.g. in conversation, on the radio, television, film etc.).

The target users are persons whose mother tongue is not German, but whose mastery of the language is at a fairly advanced level. Such users, who have mastered the basic grammatical rules of the German language and already have a good basic vocabulary, will nevertheless experience difficulties in using existing German explanatory dictionaries such as DUDEN and WAHRIG. These dictionaries present information in such a complicated way that it remains inaccessible to the average foreign language speaker. The propositions made in this thesis are directed at creating a dictionary that could overcome the existing gap between the bilingual translating dictionary with German as target language and the monolingual explanatory German dictionary.

This study proceeds on the assumption that it is impossible to compile a dictionary without the consistent application of theoretically expounded principles (regarding linguistics, typography etc.). The subtlest detail regarding typographical layout is also emphasized, since the presentation of information determines how easily information can be retrieved from the dictionary. Proposals are made for a user friendly arrangement of material, which will enable the user to retrieve desired information easily and immediately.

Two language aspects that are of the utmost importance to the recipient, flexion and definition, are examined. The way in which these two aspects are currently dealt with in monolingual dictionaries is investigated. From this investigation it is evident that flexion and definition are inadequately dealt with for the specific needs of the foreign language learner. Suggestions are made to improve weaknesses and inconsistencies in order to make the dictionary more suitable for the language learner.

Finally, the principles required by a German learner's dictionary for recipients are demonstrated by means of various entries. This serves as an example of how the dictionary could finally look. The entries are presented in both the printed and the electronic medium. The potential of both these media is utilized to show how the presentation of information can improve the user friendliness and accessibility of the dictionary.

INHALT

Wörterbuchabkürzungen	VIII
1. Einleitung	1
1.1 Anlaß und Ziel	1
1.2 Rahmen	4
1.3 Der Fremdsprachige als Wörterbuchbenutzer	5
1.4 Der Fremdsprachige als Rezipient	9
1.5 Das Lernwörterbuch	13
1.6 Die Rolle des Wörterbuchs als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht	15
2. Definition	18
2.1 Schwierigkeiten für den Lerner	18
2.1.1 Zirkeldefinitionen	20
2.1.2 Die Verwendung von Wörtern im Definiens, die nicht an anderer Stelle im Wörterbuch erklärt werden	24
2.1.3 Komplizierte Definitionen	25
2.1.3.1 Semantische Komplexität	26
2.1.3.2 Syntaktische Komplexität	27
2.1.4 Mehrdeutigkeit	30

2.2 Vorschläge für ein benutzerfreundliches Verfahren bei der Herstellung von Definitionen	31
2.2.1 Ein konsequentes Verfahren	31
2.2.2 Vollständige Sätze	32
2.2.3 Einfachheit	37
2.2.4 Natürlicher Sprachgebrauch	39
2.2.5 Beispiele	41
2.2.6 Gebrauchsanleitungen	43
2.2.7 Illustrationen	45
2.2.8 Definition kulturgebundener Begriffe	51
3. Flexion	54
3.1 Schwierigkeiten für den Lerner	55
3.2 Das gängige Vorgehen	55
3.3 Vorschläge für ein benutzerfreundliches Verfahren bei der Herstellung von Flexionsangaben	58
3.3.1 Kurzgrammatik	58
3.3.2 Kodenummern: wünschenswert oder nicht?	64
3.3.3 Typographie	66
3.3.3.1 Die zusätzliche Spalte mit grammatischen Informationen	68
3.3.3.2 Fettgedruckte Lemmata und flektierte Formen	68
3.3.4 Ausschreibung der Wörter	69
3.3.5 Alphabetisierung	69
3.4 Vorschläge für die Bearbeitung der Wortarten	70

3.4.1 Pronomina und Artikelwörter	71
3.4.2 Zahlwörter	74
3.4.3 Substantive	75
3.4.4 Adjektive	77
3.4.5 Verben	79
3.4.5.1 Die regelmäßigen "schwachen" Verben	79
3.4.5.2 Die unregelmäßigen "starken" Verben	80
4. Schluß: Vorführung des vorgeschlagenen Vorgehens	86
Exkurs zur Herstellung von computerisierten Lernwörterbüchern	96
Literaturverzeichnis	99

WÖRTERBUCHABKÜRZUNGEN

CASELL	Cassell's German & English Dictionary
COBUILD	Collins Cobuild English Language Dictionary
COBUILD II	Collins Cobuild Essential English Dictionary
DUDEN	Duden Deutsches Universalwörterbuch
DUDEN-LANGENSCHIEDT	Duden-Langenscheidt Deutsches Lernwörterbuch
DUDEN BEDEUTUNGS- WÖRTERBUCH	Der Grosse Duden Bedeutungswörterbuch Band 10
LAROUSSE	Larousse dictionnaire du français langue étrangère
LDOCE	Longman Dictionary of Contemporary English
MICRO-ROBERT	Le Micro-Robert dictionnaire d'apprentissage de la langue française
OALDCE	Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English
SCHÜLERDUDEN	Schülerduden Bedeutungswörterbuch
SPRACHBROCKHAUS	Der Sprachbrockhaus Deutsches Bildwörterbuch
WAHRIG	Wahrig Deutsches Wörterbuch

Siehe Literaturverzeichnis für vollständige bibliographische Einzelheiten

KAPITEL 1

EINLEITUNG

1.1 Anlaß und Ziel

Das Wörterbuch ist, neben der Grammatik, wahrscheinlich die wichtigste Arbeitshilfe des Fremdsprachenlerner: es ist die Quelle, an die er sich in Zweifelsfällen wendet, um Auskünfte über unbekannte Sinneinheiten zu suchen. Für den Fremdsprachigen ist es oft das einzige Hilfsmittel und die einzige zuverlässige Richtlinie beim Umgang mit der Sprache. Wörterbücher bieten eine riesige Auswahl an Informationen, die zur Verbesserung der Sprachkompetenz des Fremdsprachenlerner führen können.

Als Fremdsprachige und als Studentin an einem Seminar, wo Deutsch als Fremdphilologie studiert wird, kenne ich das Potential des Wörterbuchs als Hilfsmittel beim Lesen von Texten und beim Schreiben von Aufsätzen. Ohne mindestens ein einsprachiges und ein zweisprachiges Wörterbuch bin ich (wie die meisten Fremdsprachigen) verloren, wenn ich Aufschluß über Bedeutungen, grammatische und syntaktische Regeln, die Rechtschreibung, Gebrauchsanwendung u. dgl. suche.

Nach langem Umgang mit einsprachigen und zweisprachigen Wörterbüchern sind mir die Unzulänglichkeiten dieser beiden Typen in dem Maße immer deutlicher und lästiger geworden, wie mein Bedarf an grammatischen und semantischen Informationen zugenommen hat. Die Frustrationen, die man beim Umgang mit Wörterbüchern erlebt, wenn man das Gesuchte nicht findet, sind für viele Fremdsprachige eine Entmutigung, Wörterbücher überhaupt heranzuziehen, wenn sie auf Unsicherheiten stoßen. Die

meisten Wörterbücher reichen nicht hin, die Anforderungen, die von Fremdsprachigen gestellt werden, zu erfüllen.

Ich halte die Erwartungen, die der *Rezipient* (jemand, der einen Text als Leser oder Hörer aufnimmt) an ein Lernwörterbuch stellt, für besonders wichtig. Während meines Studiums habe ich mich überwiegend mit literarischen Texten beschäftigt, und ich mußte das Wörterbuch sehr oft in meiner Eigenschaft als Rezipientin benutzen.

Eines der größten Probleme, das ich beim Umgang mit deutschen Wörterbüchern erfahre, ist der Mangel an einem "Überbrückungswörterbuch" zum Ausfüllen der Lücke zwischen dem zweisprachigen Übersetzungswörterbuch (z.B. Englisch-Deutsch/Deutsch-Englisch) und dem deutschen einsprachigen Wörterbuch für Muttersprachler.

Das zweisprachige Wörterbuch spielt eine unentbehrliche Rolle beim Fremdspracherwerb; es reicht aber nicht hin, alle Erwartungen des Fremdsprachenlerner zu erfüllen, weil es nur eine Liste von Bedeutungsäquivalenten in der Zielsprache enthält. Es gibt meistens keine Hinweise zur Bedeutung in Gebrauchskontexten. Die *Anwendung* des Wortes, d.h. wie es in der alltäglichen Sprache auftritt, wird in zweisprachigen Wörterbüchern nicht erklärt. Dazu braucht der Fremdsprachige ein einsprachiges Wörterbuch.

Das einsprachige Wörterbuch wird benutzt, um ein Wort, dessen Bedeutung in der Muttersprache schon bekannt ist, weiter zu untersuchen bzw. zu überprüfen. Wenn der Fremdsprachige sich der Anwendungsmöglichkeiten des Wortes oder ihrer Bedeutungsnuancen vergewissern will, braucht er ein einsprachiges Bedeutungswörterbuch. Einsprachige Bedeutungswörterbücher fördern die fließende Beherrschung der Sprache, weil Worterklärungen innerhalb von Bedeutungskontexten angeboten werden.

Ohne die Hilfe eines zuverlässigen einsprachigen Wörterbuchs kann der (fortgeschrittene) Fremdsprachenlerner Schwierigkeiten erfahren. Die bestehenden einsprachigen (ein- und mehrbändigen) deutschen Wörterbücher sind aber für Muttersprachler eingerichtet. Sie überfordern den durchschnittlichen Fremdsprachigen: die Informationen werden auf eine anspruchsvolle Weise angeboten, und ein intuitives Sprachgefühl wird vorausgesetzt.

Seit Mitte der sechziger Jahre wird der fremdsprachige Benutzer mit seinen besonderen Problemen in der Lexikographie berücksichtigt. So entstand der Typ des "learner's dictionary" (Lernwörterbuchs) - eines einsprachigen Wörterbuchs, das sich an den Bedürfnissen dieser Benutzergruppe orientiert. Es gibt schon verschiedene englische und französische Lernwörterbücher für Lerner dieser beiden Sprachen.

Es gibt aber noch kein deutsches Lernwörterbuch, das speziell auf die Bedürfnisse des Fremdsprachenlerner ausgerichtet ist. Diejenigen, die als "Lernwörterbücher" oder "Bedeutungswörterbücher für Lerner" auf den Markt gebracht wurden, enttäuschen, weil sie sich nur durch eine kleinere Anzahl von Eintragungen ("Stichwörter") von anderen Handwörterbüchern, die ein vollständigeres Lexikon enthalten, unterscheiden (z.B. DUDEN-LANGENSCHIEDT, DUDEN BEDEUTUNGS-WÖRTERBUCH und SCHÜLERDUDEN - siehe *Wörterbuchabkürzungen*, S. VIII). Die Art und Weise, wie die Informationen in diesen Wörterbüchern angeboten und eingeordnet werden, ist aber nicht am Bedarf des Fremdsprachigen orientiert.

Diese Arbeit ist ein Versuch, Richtlinien für ein einsprachiges Lernwörterbuch für fremdsprachige Rezipienten festzulegen. Sie formuliert *theoretische* Kriterien, nach denen der Lexikograph sich bei der Bearbeitung des Lernwörterbuchs richten kann, und führt diese Kriterien dann *praktisch* an Hand einiger Beispieleintragungen vor.

1.2 Rahmen

Um Richtlinien für ein Lernwörterbuch für fremdsprachige Rezipienten festzulegen, werden zwei Aspekte, die das Textverständnis beeinflussen können, nämlich *Definition* und *Flexion*, unter die Lupe genommen. Diese beiden Aspekte und die Art und Weise, wie sie in Wörterbüchern angeboten werden, sind für den Rezipienten von wesentlicher Bedeutung.

Der Kern jedes einsprachigen Wörterbuchs sind die *Definitionen* bzw. Bedeutungserklärungen, die zu jedem Lemma ("Stichwort") gegeben werden. Fremdsprachige haben zuweilen Schwierigkeiten, die Bedeutung eines im Text rezipierten und im Wörterbuch nachgeschlagenen Wortes zu verstehen, weil Definitionen semantisch und syntaktisch sehr komplex sind. Die Wörter und Satzkonstruktionen, die benutzt werden, um ein unbekanntes Wort zu erklären, sind bisweilen schwieriger zu verstehen als das Wort selbst. Manchmal werden auch Zirkeldefinitionen benutzt, die zur Erklärung (Definition) Begriffe benutzen, die selbst nicht als Stichwörter aufgenommen sind.

Flexion ist auch ein Faktor, der den Wörterbuchgebrauch erschwert, weil die Grundformen der Wörter sich durch Flexion ändern und deswegen im Text in anderer Form als im Wörterbuch (wo meistens die Grundformen als Lemmata aufgenommen werden) erscheinen können.

In dieser Arbeit wird zunächst die Art und Weise analysiert, wie diese beiden Aspekte in drei bekannten einsprachigen Handwörterbüchern, nämlich DUDEN, WAHRIG und SCHÜLERDUDEN, gehandhabt werden; und zwar nach Maßgabe der Probleme und Bedürfnisse des Fremdsprachenlerner beim Wörterbuchgebrauch. Aus dieser Analyse werden dann Vorschläge für die Handhabung von Definition und Flexion in einem

Lernwörterbuch für fremdsprachige Rezipienten abgeleitet. Die Vorschläge orientieren sich an englischen Lernwörterbüchern (insbesondere COBUILD) und an der einschlägigen Sekundärliteratur. Es wird besonders darauf geachtet, daß die theoretischen Grundprinzipien auch wirklich ausführbar sind. In diesem Zusammenhang verlangt die Darbietung der Informationen große Aufmerksamkeit, weil das Layout beim Wörterbuchgebrauch eine wichtige Rolle spielt. Gutes typographisches Layout fördert die Brauchbarkeit des Wörterbuchs für den fremdsprachigen Rezipienten. In einem Schlußkapitel werden die Vorschläge und Prinzipien, die ich in der Arbeit darlege, an einer Beispielseite verwirklicht. Ein abschließender Exkurs führt einige Eintragungen im elektronischen Medium vor, um anzudeuten, wie gut sich dieses Medium zur Verpackung von Wörterbuchinformationen eignet. Das Potential des Computers als Hilfsmittel im Sprachunterricht ist mir im Laufe meines Umgangs mit Hypertextprogrammen klargeworden. Weil die Entwicklung auf diesem Gebiet sehr schnell voranschreitet, halte ich es für wichtig, auf die Herstellung von computerisierten Lernwörterbüchern kurz einzugehen.

1.3 Der Fremdsprachige als Wörterbuchbenutzer

Die Zielbenutzer des in dieser Arbeit angestrebten Lernwörterbuchs sind fremdsprachige Lerner des Deutschen, die schon Grundkenntnisse der deutschen Grammatik besitzen, die Sprache aber nicht so intuitiv wie ein Muttersprachler beherrschen und noch auf sprachliche Unsicherheiten und Schwierigkeiten stoßen.

Daß die Schwierigkeiten und Bedürfnisse des fremdsprachigen Lerners sich grundsätzlich von denen des Muttersprachlers unterscheiden, steht nicht zur Debatte:

Was für den Muttersprachigen "selbstverständlich" oder "natürlich" ist, verursacht für den Fremdsprachigen oft Probleme. Daß der Fremdsprachige mit den meisten bestehenden einsprachigen deutschen Wörterbüchern nicht zurechtkommt und viele Fragen darin unbeantwortet findet, steht auch nicht zur Debatte: diese Wörterbücher sind auf die Bedürfnisse von Muttersprachlern ausgerichtet.

Für den Fremdsprachenlerner ist das Wörterbuch in erster Linie ein wichtiges Hilfsmittel zur Kommunikation. Ein nicht-muttersprachiger Benutzer braucht u.a. ausführliche grammatische Informationen, Anleitungen zur Aussprache und Etikette (Angaben zu Sondersprachen), um "sozial unerwünschte" Wörter als solche zu erkennen. Béjoint (1982: 210) verweist auch auf die sog. "kulturspezifischen Wörter", wo die Sache selbst unbekannt ist und die beschränkte Definition, die dem Muttersprachler normalerweise genügt, für den Lerner nicht ausreicht (vgl. Abschnitt 2.2.8).

In einem Artikel mit dem vielsagenden Titel "Der Duden reicht mir", stellen Kühn und Püschel (1983: 125) den Zweck des Wörterbuchs mit Hinweis auf den Fremdsprachigen sehr knapp und beiläufig dar, eine typische und repräsentative Formulierung der muttersprachlerorientierten deutschen lexikographischen Praxis:

Wörterbücher wollen den Fremdsprachigen beim Deutschlernen unterstützen, indem sie seine sprachlichen Kenntnisse erweitern und im konkreten Fall Ausdrucks- und Verständnisschwierigkeiten überwinden helfen. Dieser Absicht entspricht die fast ausnahmslose Nennung der deutschlernenden Ausländer.

Unterstützen Wörterbücher den Fremdsprachigen tatsächlich beim Deutschlernen, oder, anders gesagt, reicht der Duden mir auch - obwohl ich ein Fremdsprachige bin?

Was sind diese "Ausdrucks- und Verständisschwierigkeiten" des Fremdsprachigen, die das Wörterbuch "überwinden helfen" soll? Unter welchen Bedingungen kann und soll das Wörterbuch dazu beitragen, diese Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden?

Die erste bahnbrechende Untersuchung zum Benutzerverhalten wurde 1979 von Tomaszczyk mit 449 ausländischen Studenten an einem amerikanischen College gemacht um festzustellen, wie einsprachige englische (Lern-)Wörterbücher von diesen Studenten benutzt werden. Tomaszczyk führte seine Untersuchung mittels umfangreicher Fragebögen durch. Danach folgten Untersuchungen von Hartmann (1982) zum Gebrauch zweisprachiger deutsch-englischer Wörterbücher durch englischsprachige Lerner des Deutschen und von Béjoint (1981) zum Gebrauch einsprachiger englischer Wörterbücher durch französische Lerner. In Südafrika wurden die Bedürfnisse xhosasprachiger Studenten beim Gebrauch afrikaanser Wörterbücher untersucht (Otto, 1989: 343ff.). Bei allen diesen Untersuchungen wurden ähnliche Fragebogen benutzt wie diejenigen von Tomaszczyk.

Hatherall (1984: 183 ff.) ist aber der Meinung, daß Fragebögen kein verlässliches Untersuchungsinstrument seien, weil nicht überprüft werden könne, ob die Antworten eine authentische Wiedergabe der in der Wirklichkeit vollzogenen Akte seien:

Are subjects saying here what they do, or what they think they do, or what they think they ought to do, or indeed a mixture of all three? Do they define the categories in the same way as the researcher? ... I conclude that, whatever the difficulties, the only reliable method of collecting data on dictionary behaviour is by direct observation... But this too causes problems. Under such conditions it would probably be difficult for the subjects to behave normally as users.

Sie schlägt eine computergestützte Vorgehensweise vor, sowie auch "closer direct observation by means of protocol, film or audio recording", weil das Verhalten des

Benutzers (was, wie und wie oft er nachschlägt) dadurch leicht und akkurat nachgewiesen werden könne. Bevor der Lexikograph nicht genau weiß, wie seine Zielbenutzer ein Wörterbuch benutzen, kann er ihren Erwartungen nicht wirklich entsprechen.

Doch sind Untersuchungen wie die von Hatherall vorgeschlagenen noch nicht erfolgt, und man muß sich leider auf Ergebnisse der Umfragen von Forschern wie Tomaszczyk, Hartmann und Béjoint verlassen, um einen Überblick zu bekommen.

Die sprachlichen Aktivitäten, für die die meisten Fremdsprachigen ein Wörterbuch benutzen, sind in zwei Kategorien einteilbar:

(1) **dekodierende Aktivitäten** ("passive comprehension"- Hartmann): Lesen, Zuhören, und *version* (Französisch für Übersetzung aus der L2 in die L1);

(2) **enkodierende Aktivitäten** ("active production" - Hartmann): Schreiben, Sprechen und *thème* (Französisch für Übersetzung aus der L1 in die L2).

Obwohl diese beiden Aktivitäten beim Fremdsprachenerwerb wichtig sind, ist es doch auffällig, daß alle Umfragen erweisen, daß Wörterbücher viel öfter für dekodierende (rezeptive) als für enkodierende (produktive) Aktivitäten benutzt werden. (vgl. Béjoint, 1981: 216; Hartmann, 1982: 82; Tomaszczyk, 1979: 116; Otto, 1989: 61). In allen Untersuchungen wird das *Verstehen* von Texten - Hörverständnis und Leseverständnis - als wichtigstes Bedürfnis ermittelt. Die Resultate einer Umfrage, die von Béjoint (1981: 215) unternommen wurde, beweisen, daß das Wörterbuch am häufigsten benutzt wird, um Bedeutungserklärungen nachzuschlagen:

87 % of the students placed meaning among the three most sought-after pieces of information... Tomaszczyk's results ... show the same general tendencies ... an overriding preoccupation with meaning, for virtually all students. The interest in meaning suggests that for students the dictionary is basically an inventory of words with glosses.

Gerade weil Wörterbücher von Fremdsprachenlernern überwiegend für die Dekodierung von Texten herangezogen werden und demnach die Erfordernisse, die in diesem Bereich an das Wörterbuch gestellt werden, besonders wichtig sind, wird in dieser Untersuchung die Rolle des Wörterbuchs als Hilfsmittel bei der *Dekodierung* von Texten analysiert.

Das bedeutet aber nicht, daß die Rolle des Wörterbuchs als Hilfsmittel beim *Enkodieren* nicht auch einer genaueren Fundierung bedürfte und daß Wörterbücher in dieser Hinsicht schon befriedigend wären - im Gegenteil, um den nuancierten und komplizierten Bedürfnissen des produktiven Sprachgebrauchers (Sprecherschreibers) zu entsprechen, bedarf es einer nuancierten Darstellungsweise, vor allem bei einer grammatisch komplizierten Sprache wie dem Deutschen.

1.4 Der Fremdsprachige als Rezipient

Lexikographen und Linguisten, die die produktiven (enkodierenden) Fähigkeiten bei zwischenmenschlicher Kommunikation bevorzugen, meinen, daß Wörterbücher zuviel Gewicht auf die Bedürfnisse des Rezipienten legen. Als Bedürfnisse des Rezipienten nennen sie den Bedarf an Bedeutungserklärung, denn Wörterbücher sind durchweg stark bedeutungsorientiert - auf Kosten der grammatischen Informationen. Es wird allgemein akzeptiert, daß grammatische Informationen Teil der enkodierenden Aktivitäten seien; das Bedürfnis nach grammatischen Informationen wird eher als ein Bedürfnis des Sprecherschreibers als eines des Hörerlesers gesehen. Diese Ansicht ist

eine direkte Folge der allgemeinen Meinung, daß die grammatische Kompetenz eine aktive Kompetenz sei.

Dies ist die traditionelle Betrachtungsweise des Spracherwerbs, die den meisten Grammatiken zugrundeliegt: Die Forderung aktiver Kompetenz sei alles, es gehe in der Hauptsache darum, eine aktive Kompetenz zu entwickeln. Ein mögliches Szenarium beim Fremdsprachenlernen im Klassenzimmer würde aus dieser Perspektive ungefähr so aussehen: Der Student schreibt einen Aufsatz in der fremden Sprache, er fragt sich etwa: "Wie heißt die Konjunktiv Präteritum-Form in der 3. Person Plural des Verbs verstehen?" Im Paradigma findet er seine Antwort: verstünden. In einem Wörterbuch, das für den enkodierenden Benutzer (Sprecherschreiber) ausführlich dargestellt wäre, fände er diese Verbform als Mikrostruktureintrag unter dem Lemma verstehen oder, wenn das konjugierte Wort als solches nicht explizit als Teil des Artikels erschiene, dann wenigstens einen Querverweis auf eine Liste mit Verbmustern ("verb patterns") in der Kurzgrammatik, wo die gesuchte Form aufgeführt wäre.

Wenn der ganze Prozeß aber auf den Kopf gestellt und aus der Sicht des Rezipienten betrachtet wird, sieht dieses Szenarium anders aus: Der Student liest ein Buch und begegnet dem Wort verstünden. Er erkennt die Infinitivform verstehen nicht, und das auswendig gelernte Paradigma (verstehen, verstand, hat verstanden; ich verstehe, du verstehst... usw.) ist ihm unter diesen Umständen nutzlos. Auch wenn das Wörterbuch dem Sprecherschreiber mit grammatisch ausführlichen Paradigmen entgegenkäme (wie im ersten Szenarium hier oben), verstünde dieser Student das "fremde" Wort verstünden noch immer nicht, weil er die "Grundform" (den Infinitiv) nicht erkennen würde. In einem Wörterbuch, das für den dekodierenden Benutzer (Hörerleser) ausführlich dargestellt wäre, wäre es ihm möglich, diese Verbform als unabhängiges

Lemma verstünden zu finden, mit einem Querverweis auf die "Grundform" verstehen: (**verstünden** *Konjunktiv Präteritum* von → **verstehen**).

Die wenigen grammatischen Informationen, die es in Wörterbüchern gibt, sind meistens am aktiven Sprachgebrauch orientiert. Informationen wie Mehrzahlbildung, Steigerung der Adjektive, Genitivdeklinaton, Flexion des Verbs, ob ein Verb stark oder schwach konjugiert wird, ob das Perfekt mit sein oder haben gebildet wird usw., werden in den meisten Wörterbüchern ziemlich konsequent dargestellt, aber immer nur im Hinblick auf den aktiven Benutzer, immer in der Richtung "Grundform nach flektierter Form", nur ausnahmsweise in der Richtung "flektierte Form nach Grundform".

Für den Rezipienten ist ein solches Vorgehen nutzlos. Der Lexikograph braucht, wie auch der Fremdsprachenlehrer, einen totalen Sichtwechsel, um sich auf die Erfordernisse des Rezipienten einzustellen. Hans Jürgen Heringer (1989, *passim*) plädiert für einen 180°-Sichtwechsel und bietet eine Grammatik des Deutschen aus der rezeptiven Perspektive. Er vertritt die Ansicht, daß die übliche Zielsetzung des Sprachunterrichts, wo es nur um die Forderung nach aktiver Kompetenz geht, fehlgeleitet sei. Seine rezipientenorientierte Ansicht begründet er mit zwei Argumenten:

1. Die rezeptive Kompetenz ist größer als die produktive Kompetenz. "Wir alle verstehen viel mehr Wörter, viel mehr Sätze, als wir je selbst verwenden"... Das ist sogar notwendig so, denn... "Sprache lernen fängt mit dem Verstehen an, weil wir beim Spracherwerb erst einmal - zumindest ungefähr - verstehen müssen, was andere sagen." (Heringer, 1989: 1).
2. "Im praktischen Gebrauch der Sprache sind wir (aber) viel häufiger Rezipienten" als produktive Teilnehmer. "Das gilt bei der Einweg-Kommunikation der heutigen

Massenmedien wie Funk und Fernsehen, es gilt aber besonders für die schriftliche Kommunikation." (Heringer, 1989: 1)

"Eine rezeptive Grammatik soll ... zum verständigen Lesen führen." (ibd.: 4) Die äußerlich wahrgenommene Form soll über die grammatische Analyse zu einer Deutung, zu einem Verständnis führen - eine nicht so natürliche und unproblematische Aktivität, wie normalerweise behauptet wird, denn...

... in der Rezeption ist ja letztlich keine Auswahl, keine Schonung möglich. Der Rezipient ist in die freie Wildbahn schwierigster grammatischer Konstruktionen entlassen. (Heringer, 1989: 2) In der Rezeption hat man weder die Möglichkeit, wie als Sprecher den Schwierigkeitsgrad selbst zu bestimmen, noch wird man sich auf Dauer mit präparierten didaktischen Texten begnügen wollen. Als Rezipient steht man dauernd vor dem Problem, auch den Sinn schwieriger Texte zu eruieren. (ibd.: Vorwort)

Der Rezipient muß aus der graphischen oder lautlichen Form einer Äußerung den Sinn nachzeichnen. So eine rezipientenorientierte Perspektive fordert eine ganz revolutionäre Einstellung dem Spracherwerb und ebenso der auf den Lerner gerichteten Lexikographie gegenüber. Sie rückt den Hörerleser in den Vordergrund und berücksichtigt, daß er andere Probleme hat als der Sprecherschreiber, daß auf ihn ganz andere grammatische Schwierigkeiten zukommen.

Die Probleme, die z.B. mit Flexion verbunden sind, werden meistens in Wörterbüchern aus der Sicht des produktiven Benutzers (Sprecherschreibers) behandelt. Dies ist aber eine falsche Ansicht, denn der Rezipient könnte ebensogut in ähnliche Schwierigkeiten geraten - dafür wird aber in den bestehenden Wörterbüchern keine Vorsorge getroffen. Auf diese rezipientenorientierten Mängel in den deutschsprachigen Wörterbüchern wird in der vorliegenden Untersuchung eingegangen. Sie beschäftigt sich mit zwei Aspekten

der Gesamtproblematik; die komplizierten Gesamtbedürfnisse des Rezipienten werden damit allerdings noch nicht vollständig und befriedigend gelöst.

1.5 Das Lernwörterbuch

In der Lexikographie hat sich im letzten Jahrzehnt ein Trend zur Differenzierung entwickelt. Die Adressaten, auf die ein spezifisches Wörterbuch gerichtet ist, werden jetzt in den Mittelpunkt gestellt. Die Wörterbuchbenutzer werden bei der Herstellung dieses spezialisierten Wörterbuchtyps zunehmend als eine Gruppe mit spezifischen Umständen und Benutzungszwecken betrachtet.

Das einsprachige Wörterbuch, das besonders auf Fremdsprachige gerichtet, dessen Zweck eindeutig ist, den Bedürfnissen des Lerners zu entsprechen, heißt auf Englisch "learner's dictionary". In der deutschsprachigen Lexikographie werden solche Wörterbücher *Lernwörterbücher* (Hausmann, 1974), oder *Erwerbswörterbücher* (Hartmann, 1982) genannt. Das Lernwörterbuch ist gerichtet auf den Fremdsprachigen, der schon über Grundkenntnisse in der fremden Sprache verfügt, die Sprache aber noch nicht fließend beherrscht.

Im Vorwort zum OALDCE (xiii) wird der Zielbenutzer eines Lernwörterbuchs definiert:

This is a dictionary for the learner of English who has mastered the rules of English grammar and pronunciation, and has acquired a vocabulary that enables him to read and understand English of moderate difficulty. It is for the learner who wants to develop further his knowledge of how English words, compounds, and idiomatic expressions are used, what they mean, how they are pronounced, and how they are spelt.

Dabei wird angenommen, daß die Kompetenz eines Lernwörterbuchbenutzers sich entwickelt und daß "...the learner will graduate to a native speakers' dictionary" (Atkins, 1985: 16).

In der Lexikographie besteht kein Zweifel, daß ein großer Unterschied besteht zwischen einsprachigen erklärenden Wörterbüchern, die für Muttersprachler kompiliert wurden, z.B. DUDEN oder WAHRIG (fortan *Gebrauchswörterbücher* genannt) und Lernwörterbüchern, die besonders auf Lerner gerichtet sind - die beiden werden als unabhängige Wörterbuchtypen gesehen. Englische und französische Lernwörterbücher stehen fremdsprachigen Benutzern schon seit Jahren zur Verfügung, und es gibt in diesem Bereich eine fortgeschrittene und aktive lexikographische Praxis. Im Vergleich damit ist das deutsche Lernwörterbuch leider "noch recht unterentwickelt" (Hartmann, 1982: 75).

Dem Trend zur Differenzierung entsprechend, behaupten manche Lexikographen, daß Wörterbücher, die auf dekodierende Aktivitäten gerichtet sind, unabhängig von Wörterbüchern für enkodierende Aktivitäten kompiliert werden sollten, weil diese Aktivitäten grundverschieden sind. Dem Lerner müßten demnach zwei Wörterbücher zur Verfügung stehen; welches er benutzt, hinge davon ab, ob er sich enkodierend oder dekodierend mit der Sprache beschäftigt:

... students will need access to different categories of words according to whether they are encoding or decoding ... It is obviously a daunting task to prepare a dictionary that will be as satisfactory for encoding than decoding. (Béjoint, 1982: 209-210)

Obwohl es einleuchtet, für jede der beiden Aktivitäten ein besonderes Wörterbuch zu fordern, erscheint es doch wünschenswert, die wichtigsten Komponenten beider Aspekte in einem Gesamtwörterbuch zu integrieren. Das wird in manchen englischen und

französischen Lernwörterbüchern durchaus befriedigend gemacht (COBUILD, LDOCE, OALDCE, LAROUSSE, MICRO-ROBERT) und erleichtert das Nachschlagen für den Benutzer, der ein einzelnes handliches Wörterbuch bevorzugt.

1.6 Die Rolle des Wörterbuchs als Hilfsmittel im Fremdsprachenunterricht

Als pädagogisches Hilfsmittel ("learning tool" - Cowie, 1987: 4) spielt das Wörterbuch eine sehr wichtige Rolle beim Fremdsprachenerwerb. Im Wörterbuch findet der Benutzer nicht nur die Bedeutungserklärung eines fremden Wortes, sondern eine Schatzkammer voller wertvoller sprachlicher Informationen. Das durchschnittliche Wörterbuch enthält u.a. Hinweise zur Rechtschreibung, Aussprache, Silbentrennung, zum Stil (Register) und Angaben über die Verwendungsmöglichkeiten der Wörter im Satz. Diese Informationen können die Sprachkenntnisse und Kompetenz des Lernalters erweitern.

Die Informationen im Wörterbuch bleiben aber nutzlos, wenn der Gebraucher nicht weiß, wie das Wörterbuch angeordnet ist und was die Codes und Konventionen bedeuten. Nur wenn der Fremdsprachenerwerb das Suchen und Auffinden von lexikographischen Daten beherrscht, kann er die Möglichkeiten des Wörterbuchs als Hilfsmittel beim Fremdsprachenerwerb maximal nutzen. Wenn man nicht gelernt hat, mit einem Wörterbuch umzugehen, bleibt das beste Wörterbuch eine "terra incognita" (Drosdowski, 1977: 143).

In dieser Hinsicht hat der Fremdsprachenlehrer die Verantwortung, den Umgang mit Wörterbüchern und die richtige Nutzung der gebotenen Informationen im Klassenzimmer zu vermitteln, denn:

...solange die Menschen nicht den Umgang mit Wörterbüchern in der Schule gelernt haben, nützen die besten Wörterbücher nichts. (ibd.)

Die Wörterbuchbenutzung sollte mit in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. Leider ist das noch nicht der Fall. Zöfgen (1985, 5) meint, dieses ungenutzte Potential sei der Tatsache anzurechnen, daß:

...selbst der ausgebildete Fremdsprachenlehrer im allgemeinen nicht über das für die Befriedigung von Informationsbedürfnissen unerläßliche Wissen um die breite Palette existierender Wörterbücher verfügt.

Diese Unkenntnis hänge mit dem Mangel an einer "ausgearbeiteten Wörterbuchdidaktik" (ibd.) zusammen. Eine Wörterbuchdidaktik sollte als Grundvoraussetzung für einen konsequenten und erfolgreichen Umgang mit Wörterbüchern dienen; im Augenblick gehöre dieser Bereich aber zu "den Stiefkindern der [germanistischen] Wörterbuchforschung" (ibd.).

In bezug auf den Fremdsprachenunterricht verweist Menck (1991: 265) auf Übungen zur Erleichterung des Umgangs mit Wörterbüchern:

Das Spektrum möglicher Übungen erstreckt sich von Übungen zur Festigung und Beschleunigung der Mechanik des Nachschlagens (schnelles Finden des Wortes - alphabetisch und nach dessen Grundform) über die Bestimmung der Rechtschreibung, Aussprache und/oder der grammatischen Form im Text bis hin zur Bestimmung der Stilebene und semantischen Aufgabe des Wortes im Text.

Er meint, die Übungen zum Umgang mit Wörterbüchern sollten nicht isoliert und sporadisch vorkommen, sondern immer ausgehend von Texten, weil der Text meistens mehrere Ansatzpunkte für Übungen zur Wörterbuchbenutzung bietet. (ibd.)

Abschließend soll in diesem Zusammenhang die Aufmerksamkeit auf den Anteil des Fremdsprachenlehrers an der praktischen Lexikographie gelenkt werden. Der Fremdsprachenlehrer kann einen positiven Beitrag zur Fremdsprachenlexikographie leisten, weil er im direkten Kontakt mit den Lernern steht und ihre Bedürfnisse und Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch am besten kennt. Janshoff (1982, 4) plädiert für die Berücksichtigung eines Lernbereiches "Nachdenken über Wörterbücher im Deutschunterricht":

...durch Auseinandersetzung mit den Aussagen der Wörterbuchmacher und -verlage, durch Darstellung verschiedener Strukturierungsmöglichkeiten von Wortschatzbereichen, durch Analyse und Vergleich von Wörterbuchkonzeptionen und -einträgen usw. sollte man (der Sprachdidaktiker) vielmehr dazu beitragen, Einsichten zu eröffnen in die Geschichte, die Grundlagen und Voraussetzungen, den Aufbau und die Gliederungsprinzipien, die Nutzungsmöglichkeiten, die Vorzüge und Schwächen von Wörterbüchern, damit das in ihnen vorhandene Informationspotenzial über sprachliche Zusammenhänge nicht länger 'terra incognita' bleibt.

KAPITEL 2

DEFINITION

Jede Definition besteht aus einem Definiendum (dem Begriff, der definiert werden soll) und einem Definiens (der Definition oder Begriffen, die zur Definition dienen). Im Wörterbuch ist das Lemma oder das Stichwort das Definiendum, und die Bedeutungserklärung ist das Definiens. Dieses Kapitel dient dazu, die Beziehung zwischen den beiden Komponenten zu untersuchen; es will die Eigenschaften einer Definition, die auf den Fremdsprachigen zugeschnitten ist, bestimmen und von solchen, die dem Bedarf des Muttersprachigen entsprechen, unterscheiden.

Für den Fremdsprachigen in der rezipierenden Rolle ist das Nachschlagen von Bedeutungserklärungen bei weitem die wichtigste Gebrauchsaktivität (vgl. dazu Abschnitt 1.3, S. 9). Deswegen ist die Art und Weise, in der Bedeutungserklärungen in Wörterbüchern angeboten werden, entscheidend für deren Benutzerfreundlichkeit.

2.1 Schwierigkeiten für den Lerner

Wenn der Fremdsprachenlerner versucht, die semantischen Unklarheiten, auf die er beim Lesen oder Zuhören stößt, mit einem einsprachigen deutschen Wörterbuch zu lösen, gerät er oft in Schwierigkeiten. Bedeutungserklärungen in solchen Wörterbüchern sind nicht auf den Fremdsprachigen mit seinem beschränkten Wortschatz und Mangel an intuitivem Sprachgefühl gerichtet. Die Wörter und Satzkonstruktionen, die oft benutzt werden, um ein Wort zu erklären, sind entweder

schwieriger zu verstehen als das Wort selbst, oder die zur Erklärung verwendeten Wörter werden nicht an anderer Stelle im Wörterbuch erklärt. Dazu schreibt Neubauer (1984: 177):

As some of us know from experience foreign users of monolingual dictionaries are often not very satisfied with the results of their inquiries because they are either given circular definitions or they are provided with an explanation they cannot understand, unless they look up the words given in the first explanation with the hope that they will do better in the second operation ... Some of the reasons for this kind of negative attitude towards monolingual dictionaries by users consist of low-level circularity and of using words for the explanations of a headword which are more difficult than the words to be explained.

Unbefriedigende Resultate des Nachschlagens verursachen, daß der Fremdsprachige sich zweisprachigen Wörterbüchern zuwendet, wo er die Bedeutung eines Wortes in der eigenen Sprache zu finden und unverständliche deutsche Bedeutungserklärungen zu vermeiden hofft.

Grundwasser wird z.B. im WAHRIG erklärt als *Wasseransammlung im Boden, Sickerwasser*. Ob diese Definition den Fremdsprachigen befriedigen würde, ist fraglich: das unbekanntes Wort Sickerwasser, das zwar anderswo als Lemma erklärt wird, ist noch schwieriger zu verstehen als die Eintragung Grundwasser; und im zweiten Teil der Erklärung kommt das Wort Wasseransammlung vor, das gar nicht als Wörterbucheintrag aufgenommen und erklärt worden ist. Es würde sich nicht lohnen, das Wort überhaupt nachzuschlagen. Grundwasser ist leider repräsentativ für viele andere Wörter, die auf ähnliche Weise erklärt werden.

Weitere Beispiele aus dem DUDEN, wo es zu bezweifeln ist, ob der Benutzer die Bedeutung des zuerst nachgeschlagenen Wortes verstehen würde, sind:

Hierarchie, die; -, -n a) [*pyramidenförmige*] *Rangfolge, Rangordnung*: eine strenge, staatliche, militärische H.; Ü eine H. der künstlerischen Mittel; b) *Gesamtheit der in einer Rangfolge Stehenden*: Veränderungen in der sowjetischen H. (*Führungsspitze*).

Rangfolge, die: vgl. Rangordnung.

Rangordnung, die: *Abstufung innerhalb einer festgelegten hierarchischen Ordnung im Hinblick auf den Grad, die Bedeutung einer Person, Sache*: der R. nach; alle Themen in ihrer R. bestimmen, umstellen.

Beuge, die, -, -n: 1.a) (selten) *Biegung, Krümmung*; b) *innere Seite des Armes, Beines an der Stelle, wo er (es) gebeugt wird*. 2. (Turnen) *Rumpfbeuge*.

Biegung, die; -, -en: 1. *bogenförmige Abweichung von der [geraden] Richtung, [leichte] Kurve*. 2. (Sprachw. österr.) *Beugung, Flexion*.

Krümmung, die; -, -en 1. (selten): *das Krümmen* 2.a) *bogenförmige Abweichung von einem geraden Verlauf*: die K. der Wirbelsäule, eines Weges; b) (Geom.) *Abweichung einer Kurve od. Fläche von einer Geraden bzw. Ebene*.

Die Probleme und Frustrationen, die Spracherwerber beim Nachschlagen von Bedeutungserklärungen erfahren, sind auf bestimmte lexikographische Verfahrensweisen zurückzuführen.

2.1.1 Zirkeldefinitionen

Zirkeldefinitionen sind Definitionen, bei denen das Definiens Teile des Definiendums, oder gar das Definiendum selbst enthält:

Widersinn <m. unz.> *dem vernünftigen, log. Denken zuwiderlaufender Sinn.*

(WAHRIG)

Bezirk, der; -[e]s, -e: 1a) *abgegrenztes Gebiet, Gegend, Landstrich* 2a) *Verwaltungsbezirk in Ländern, Städten od. Gemeinden.*

(DUDEN)

Diese Art der Definition führt zu keiner sinnvollen Bedeutungserklärung und wird in der Lehre der Logik mit Recht als Fehler betrachtet (vgl. Gouws, 1989: 117). Auch in der Lexikographie gelten Zirkeldefinitionen dieser Art als ein Grundfehler (vgl. Zgusta, 1971: 258; und Landau, 1984: 125). Die meisten Lexikographen streben danach, diesen Fehler zu vermeiden:

No word can be defined by itself, and no word can be defined from its own family of words, unless the related word is separately defined independently of it. (Landau, 1984: 125)

Obwohl Zirkeldefinitionen der Logik zuwiderlaufen, sind sie in bestimmten Fällen unvermeidlich. Bei zusammengesetzten Wörtern werden Zirkeldefinitionen oft benutzt, um Platz zu sparen und unnötige "doppelte Erklärungen" zu vermeiden, z.B.:

Winter, der; -s, -: *Jahreszeit zwischen Herbst u. Frühling als kälteste Zeit des Jahres, in der die Natur abgestorben ist.*

Winterabend, der: *Abend im Winter.*

Winteranfang, der: *Anfang des Winters.*

Wintercamping, das: *Camping im Winter.*

Winterkleid, das: *warmes Kleid für den Winter.*

(DUDEN)

Diese Art der Zirkeldefinition ist annehmbar, wenn Abend, Anfang, Camping und Kleid (wie Winter) als Lemmata ins Wörterbuch aufgenommen und hinreichend erklärt

werden. *Alle* Teile der Komposita müssen an anderer Stelle im Wörterbuch im einzelnen erklärt sein. Ein Eintrag wie "Camping im Winter" dient dann dazu, die semantische und syntaktische Verwandtschaft zwischen den beiden Teilen des Kompositums anzudeuten.

Zirkeldefinitionen sind auch bei semantischen "Gruppen" angebracht (vgl. S. 30). Bei Wörtern, die semantisch verwandt sind (z.B. Radiologie, Radiologe und radiologisch), wird nur ein Eintrag aus der Gruppe vollständig erklärt (in diesem Fall Radiologie). Zur Bedeutungserklärung der anderen wird durch einen Querverweis (eine Zirkeldefinition) auf den ersten Eintrag zurückverwiesen:

Radiologie, die; -: *Wissenschaft von den ionisierenden Strahlen, bes. den Röntgenstrahlen u. den Strahlen radioaktiver Stoffe, u. ihrer Anwendung.*

Radiologe, der; -n, -n: *Facharzt auf dem Gebiet der Radiologie.*

radiologisch: *die Radiologie betreffend.*

(DUDEN)

Ein weiteres Beispiel ist:

verachten <V. t.> jmdn. - *für schlecht, nichts wert halten; etwas - verschmähen, nicht nehmen, unbeachtet lassen (Speisen); für gering, nicht für wichtig ansehen (Gefahr, Tod); er verachtet jede übertriebene Höflichkeit; jmdn. wegen seiner Feigheit -; dieser Wein ist nicht zu - <umg.> ist recht gut.*

verachtenswert <Adj.> *so beschaffen, daß man es verachten muß.*

Verächter <m. 3> *jmd., der etwas verachtet (Kost-)*

(WAHRIG)

Das Lemma *verachten* wird vollständig erklärt; bei *verachtenswert* und *Verächter* wird nur durch eine Zirkeldefinition auf *verachten* zurückverwiesen.

Bei *Synonymdefinitionen*, die auch zu den Zirkeldefinitionen gehören, besteht das Definiens aus einem einzelnen Wort, das ein Synonym des Definiendums ist, z.B.:

Natriumkarbonat , das: *Soda*.

Soda, die; -u. das; -s: *graues bis gelbliches, wasserlösliches Natriumsalz der Kohlensäure, das bes. zur Wasserenthärtung u. zur Herstellung von Seife u. Reinigungsmitteln verwendet wird; Natriumkarbonat.*

(DUDEN)

Television <f. unz.> = *Fernsehen*.

Fernsehen <n.; -s; unz> *funktechn. Übertragung bewegter Bilder; Sy Television; für das - Aufnahmen machen; was bringt das - heute Abend?*

(WAHRIG)

Diese Definitionspraxis funktioniert aber nur dann, wenn das Synonym (*Soda*, *Fernsehen*) an anderer Stelle erklärt wird. Dies ist nicht nur eine ökonomische Definitionspraxis, sondern auch eine Weise, implizit anzudeuten, welche Variante die höchste Gebrauchsfrequenz hat (die Variante, deren Bedeutung vollständig erklärt wird- *Soda* und *Fernsehen*).

Es gibt aber auch eine dritte Art der Zirkeldefinition: das Lemma A wird im Sinne von B definiert und B im Sinne von A, d.h. die beiden Definienda sind gegenseitig von einander abhängig, und keines wird für sich definiert:

nett *freundlich und liebenswürdig.*

freundlich *im Umgang mit anderen liebenswürdig und zuvorkommend.*

liebenswürdig *(im Umgang mit anderen) freundlich und entgegenkommend.*
(SCHÜLERDUDEN)

krank *körperlich, seelisch nicht gesund.*

gesund *frei von Krankheiten.*
(WAHRIG)

Schaubude, die: *Jahrmarktsbude, in der bestimmte Darbietungen gezeigt werden.*

Jahrmarktsbude, die: *Verkaufs-, Schaubude auf einem Jahrmarkt.*
(DUDEN)

Diese Art der Definition verursacht häufig Schwierigkeiten beim Wörterbuchgebrauch - für Fremdsprachige wie auch für Muttersprachige - und sollte vermieden werden, weil der Benutzer auch nach langem Herumblättern (tatsächlich "in Zirkeln") die gesuchte Bedeutung nicht findet (vgl. Zgusta, 1971: 258; und Landau, 1984: 125).

2.1.2 Die Verwendung von Wörtern im Definiens, die nicht an anderer Stelle im Wörterbuch erklärt werden

Es kommt vor, daß im Definiens ein Wort benutzt wird, das nicht an anderer Stelle im Wörterbuch erklärt wird. Einige Beispiele sind (Wörter, die nicht an anderer Stelle erklärt werden, sind unterstrichen):

Gabel, die; -, -n: *Gerät mit mehreren Zinken, das beim Essen zum Aufnehmen fester Speisen dient.*

offenbar *klar ersichtlich, offen zutage tretend.*

Zweig, der; - [e]s, -e: *von einer Gabelung ausgehendes einzelnes Laub oder Nadeln, Blüten und Früchte tragendes Teilstück eines Astes an Baum oder Strauch.*

(SCHÜLERDUDEN)

klügeln grübeln, scharf nachdenken, ertüfteln.
(WAHRIG)

Dieses Verfahren, das Wörter im Definiens benutzt, die nicht an anderer Stelle im Wörterbuch erklärt werden, kann dem Muttersprachigen ebenso viele Schwierigkeiten bereiten wie dem Fremdsprachigen. In seiner Liste allgemeiner Erfordernisse an Definitionen nennt Zgusta (1971: 257-258) als erstes Erfordernis, daß alle Wörter, die in Definitionen benutzt werden, an anderer Stelle im Wörterbuch erklärt werden. Der Wörterbuchbenutzer hat das Recht zu erwarten, daß, wenn er ein Wort in einer Definition nicht versteht, das unbekannte Wort an der Stelle, die ihm nach alphabetischer Anordnung zukommt, nachschlagen kann und das Lemma dort auch findet.

2.1.3 Komplizierte Definitionen

Weil die meisten einsprachigen deutschen Wörterbücher auf muttersprachige Benutzer gerichtet sind, ist eines der größten Probleme, das der Fremdsprachige beim Umgang mit Bedeutungserklärungen erfährt, die Komplexität der Definitionen. Definitionen können in zwei Bereichen komplex sein: semantisch und syntaktisch.

2.1.3.1 Semantische Komplexität

Zgusta (1971: 258) bezeichnet es als wichtige Bedingung, daß die Wörter, die im Definiens benutzt werden, um einen Begriff zu erläutern, nicht schwieriger zu verstehen sein sollten als das Definiendum selbst. Das Problem ist, daß Wörter, die für den Muttersprachler wahrscheinlich leicht zu verstehen sind, nicht zum beschränkten Wortschatz des Erwerbers gehören:

Ton <m.; -s; unz.> *Feldspat enthaltendes Sediment mit Korngrößen meist kolloidaler Größenordnung, in feuchtem Zustand weiche formbare Masse, die von Töpfern u. Bildhauern verwendet wird.*

Zahl <f. 20> *der Mengenbestimmung dienende, durch Zählen gewonnene Größe, Menge, Gruppe, Anzahl.*

(WAHRIG)

Der Schwierigkeitsgrad, der im Definiens benutzt werden kann, hängt von den Kenntnissen, dem Wortschatz und dem Erfahrungsstand der Benutzer ab. Der erste Grund, weshalb die meisten Definitionen semantisch so komplex sind, ist die Schichtung von Synonymen, die entweder zu komplex sind oder falsche Assoziationen hervorrufen.

Nur wenige Wörter einer Sprache sind *absolute Synonyme*. Absolute Synonyme sind Wörter, die einander in allen Gebrauchskontexten ersetzen können, ohne daß sich dadurch die Bedeutung ändert. Absolute Synonyme sind in allen Hinsichten semantisch durch einander ersetzbar (z.B. *Kamera* und *Fotoapparat*). Die meisten Synonyme sind aber nur *zum Teil* gleichbedeutend und können nicht ohne weiteres in der Definition benutzt werden, weil dadurch falsche Assoziationen hervorgerufen werden. Das Wort *klug* kann z.B. nicht ohne weiteres durch die Bedeutungsäquivalente, die als Definiens

dienen, ersetzt werden, ohne daß dadurch die Bedeutung des Satzes sich grundsätzlich ändern würde:

klug: *begabt, intelligent, gebildet, gelehrt, lebenserfahren, weise.*

(DUDEN)

Manchmal sind die Synonyme, die benutzt werden, um einen Begriff zu erklären, schwieriger zu verstehen als der Begriff selbst:

klügeln *grübeln, nachsinnen, scharf nachdenken, ertüfteln.*

entscheiden *ein maßgebendes Urteil fällen über, den Ausschlag geben für, endgültig bestimmen, anordnen, festlegen.*

(WAHRIG)

2.1.3.2 Syntaktische Komplexität

Ein zweiter Grund für die Kompliziertheit der Definitionen ist auf das Streben nach "Ersetzbarkeit" zurückzuführen (Zgusta, 1971: 258). Diese sogenannte "Ersetzbarkeitsregel" ist eine Konvention, die besagt, daß das Definiens das Definiendum unter allen Umständen in einem Satz ersetzen können soll. Es sollte dieselbe grammatische Funktion im Satz erfüllen, oder - anders gesagt - es sollte derselben Wortart angehören. Diese Konvention verursacht eine ungeschickte, verwirrende und schwer verständliche Art der Definition.

Der ursprüngliche Zweck der Ersetzbarkeitsregel, nämlich das syntaktische Auftreten und den Gebrauchskontext anzudeuten, ist im großen und ganzen ausgedient, weil Definitionen dadurch oft so komplex werden, daß die Bedeutungserklärung die Auffassungskraft des Gebrauchers übersteigt. Obwohl es in der jetzigen Lexikographie

andere Wege gibt, um syntaktisches Auftreten und den Gebrauchskontext anzudeuten, wird die Ersetzbarkeitsregel in den meisten deutschen Gebrauchswörterbüchern angewandt.

Wortartgleichheit und Ersetzbarkeit, die bezwecken, ungrammatische Satzkonstruktionen zu verhüten, verursachen viel eher Unklarheiten, weil sie zu komplexen Satzkonstruktionen, Adverbialsätzen und schwierigen Synonymen Anlaß geben:

Spund <m. 1> *Holzpflöck, Zapfen zum Verschließen von Fässern und anderen Behältern; in die Nut eingreifender Zapfen.*

Staatenbund <m.> *Vereinigung mehrerer, staatsrechtlich unabhängiger, völkerrechtlich als zusammengehörig betrachteter Staaten zur gemeinsamen Ausübung bestimmter Hoheitsrechte.*

Schüttellähmung <f.> *durch Erkrankung der großen Stammhirnkerne entstehendes, grobes, ständiges Zittern bes. der Hände: Paralysis agitans.*

(WAHRIG)

Hormon, das; -s, -e: *körpereigener, von den Drüsen mit innerer Sekretion gebildeter u. ins Blut abgegebener Wirkstoff, der biochemisch-physiologische Abläufe steuert u. koordiniert.*

(DUDEN)

Landau (1984: 134) umschreibt den Nachteil der Ersetzbarkeitsregel folgendermaßen:

The substitution rule is often an aid in comprehension and may help the reader learn how to use the word, but definition can be given very well without it, and sometimes the effort to make a definition substitutable impairs its clarity by forcing the definer to use a clumsy or ambiguous phrasing...

Die Wörterbuchmacher, die für die Definitionen im SCHÜLERDUDEN verantwortlich waren, haben sich anscheinend nicht um den Schwierigkeitsgrad ihrer Definitionen gekümmert:

folgsam *sich den Wünschen der Erwachsenen ohne Widerspruch fügend.*

Gymnastik, die; -: *sportliche Betätigung, bei der bestimmte den Körper trainierende Übungen ausgeführt werden.*

Kram, der; -[e]s: *eine als wertlos betrachtete, nicht näher bezeichnete Menge von Gegenständen; es befindet sich viel K. im Keller. sinnv.: Gerümpel, Krempel, Plunder, Zeug. Zus.: Papier-, Trödelkram.*

(SCHÜLERDUDEN)

In diesem "Lernwörterbuch" wurde keine Vorsorge getroffen, um die bestehenden Definitionen, die im Universalwörterbuch von DUDEN benutzt werden, auf die Bedürfnisse des Fremdsprachigen einzustellen. Im DUDEN BEDEUTUNGSWÖRTERBUCH, dessen Definitionen meistens mit denen des SCHÜLERDUDENS identisch sind, wird das Ziel dieses Lernwörterbuchs folgenderweise formuliert:

Das Duden Bedeutungswörterbuch hat sich zum Ziel gesetzt, einen ausgewählten Grundwortschatz durch leicht verständliche Bedeutungsangaben zu erklären, den Gebrauch der Wörter durch typische Anwendungsbeispiele zu veranschaulichen und so einen Beitrag zur Verbesserung der sprachlichen Kommunikation zu leisten. (i)

Man fragt sich, ob die Redaktion dieses Ziel erreicht hat. Ein Wörterbuch wird nicht dadurch zu einem Lernwörterbuch, daß es eine verkürzte Auswahl an Eintragungen aus einem erklärenden Wörterbuch für Muttersprachler übernimmt und diese in genau der gleichen Weise definiert. Lernwörterbücher sind...

monolingual dictionaries designed especially for foreign learners ... the scale and character of the information provided in a general EFL-dictionary (are) radically different from that to be found in books intended for the native user. (Cowie, 1981: 203)

Ein Lernwörterbuch ist einzig in seiner Art und verlangt eine *revolutionäre* Anbietungsweise, die auf die Probleme des fremdsprachigen *Lerners* eingerichtet ist - sonst taugt es nichts.

2.1.4 Mehrdeutigkeit

Wenn im Definiens ein mehrdeutiges Wort benutzt wird (ein Wort mit polysemantischen oder homonymischen Varianten), sollte der Kontext ganz deutlich zeigen, welche Bedeutung jeweils gilt. So wird Verwirrung vermieden. Fremdsprachige haben nicht das Unterscheidungsvermögen und Sprachgefühl, um die richtige Bedeutungsvariante zu wählen, wenn mehr als eine Möglichkeit gelten kann, z.B.:

Bank¹ <f. 7 u> *Sitzmöbel für mehrere Personen.*

Bank² <f. 20> *Anstalt, Unternehmen für Geldverkehr.*

Bankhalter <m.> *Spielleiter bei Glücksspielen, der die Bank hält und gegen den die übrigen Spieler spielen.*

Die Frage ist, ob der Bankhalter das Möbelstück (die Bank¹) oder das Unternehmen für Geldverkehr (die Bank²) hält. Wenn es keinen prominenten Querverweis gibt (z.B. Bank¹), könnten beide Bedeutungsmöglichkeiten unter Umständen gültig sein. Der Lexikograph sollte nicht ohne weiteres annehmen, daß der fremdsprachige Benutzer weiß, welche Bedeutung gilt.

2.2 Vorschläge für ein benutzerfreundliches Verfahren bei der Herstellung von Definitionen

Hier werden einige Vorschläge formuliert, die zu einer benutzerfreundlicheren Verfahrensweise beim Abfassen von Definitionen führen sollen. Dabei werden nicht alle Aspekte der Definition angesprochen, aber die Vorschläge sind doch wichtige Richtlinien für eine prinzipielle Verfahrensweise, an die der Lexikograph sich bei der Formulierung von Definitionen in einem Lernwörterbuch halten sollte.

Diese folgenden Abschnitte konzentrieren sich hauptsächlich auf Eigenschaften, die Definitionen in Lernwörterbüchern von denen in Gebrauchswörterbüchern unterscheiden; auf allgemeine Definitionskriterien oder eine allgemeine lexikographische Definitionslehre wird nicht eingegangen. Wiegand (1984: 13 ff.), Zgusta (1971: 256 ff.) und Landau (1984: 120 ff.) verweisen auf Aspekte und Kriterien für Definitionsprinzipien und für eine gute Definitionspraxis.

2.2.1 Ein konsequentes Verfahren

Das Problem des gängigen Vorgehens bei den meisten Wörterbüchern liegt in der willkürlichen Art, in der Definitionen formuliert und konstruiert sind. Es gibt kein konsequent durchgeführtes Verfahren:

... (D)em Lexikographen (wird) großzügig eine gewisse Laxheit im Umgang mit Definitionen zugestanden ... Die unter Lexikographen verbreitete Auffassung, jedes Wort habe seine besonderen Probleme und müsse deshalb auch in definitorischer Hinsicht besonders behandelt werden, stellt zwar eine berechtigte Warnung vor einer vorschnellen Übertragung sachfremder Grundsätze dar, behindert aber ... den praktischen Fortschritt der Wörterbücher. (Schmidt, 1986: 41)

Der Lexikograph soll eine Definitionsmethode entwickeln und sich konsequent daran halten. Weiter soll er diese Methode vorne im Wörterbuch in den Hinweisen zur Benutzung veranschaulichen.

Die folgenden Vorschläge sind als Richtlinien für ein solches Verfahren zu verstehen.

2.2.2 Vollständige Sätze

Im englischen Lernwörterbuch COBUILD werden Definitionen durchgehend als vollständige Sätze formuliert - mit großem Erfolg. Die Definitionen lassen sich wie normales gesprochenes oder geschriebenes Englisch lesen. Jedes Wort ist ausgeschrieben, und jede Bedeutungserklärung besteht aus einem vollständigen Satz. Definitionen fangen folgenderweise an: "If something/someone is ..."; "A ... is a ..."; "If you ..."; "Someone who is ... is..."; usw.

cause pain. ◊ **decaying**. EG ...*a smell of decaying* ◊ ADJ CLASSIF
meal.

2 If buildings **decay**, their condition becomes v worse because they have not been looked after and repaired. EG *The old palace decayed badly during Cromwell's time.* ◊ **decayed**. EG ...*slums and decayed factories...* ◊ *a decayed cloth-mill by the stream.* ◊ **decaying**. EG ...*decaying urban centres.* ◊ ADJ CLASSIF

3 If something such as a society or an institution v **decays**, it gradually becomes weaker or more corrupt. EG *Working class culture was decaying.* ◊ **decaying**. EG ...*a corrupt, decaying society...* ◊ ADJ CLASSIF: ATTRIB
...*images of decaying imperial Rome.*

4 **Decay** refers to 4.1 the process or result of N UNCOUNT something such as a plant or a piece of meat rotting and falling apart. EG ...*toothpaste that helps to prevent dental decay.* 4.2 the process or result of buildings becoming worse in condition because they have not been looked after and repaired. EG ...*saving houses from falling into decay.* 4.3 the process or result of a society or institution gradually becoming weaker or more corrupt. EG ...*a religion in the final stages of decay.*

deceased /di'si:st/. 1 A person who has recently N SING : the + N died can be referred to as the **deceased**. EG ...*the property of the deceased.* Formal

2 A **deceased** person is one who has recently died. ADJ CLASSIF
EG ...*the relatives of the deceased couple.* Formal

deceit /di'si:t/. **Deceit** is lying, or behav- N UNCOUNT iour that is intended to make people believe something which is not true. EG ...*marriages in which deceit was commonplace.* OR N COUNT

deceitful /di'si:tful/. Someone who is **deceitful** ADJ QUALIT lies or tries to make other people believe things that are not true.

deceive /di'si:v/. **deceives, deceiving, deceived.** V + O:
1 If you **deceive** someone, you deliberately make them believe something that is not true. EG *He tried to deceive me...* ...*the man he had been deceived into calling 'father'.* OFT + into

2 If you **deceive** yourself, you do not admit to v-REFL yourself something that you know is true. EG *They try to deceive themselves that everything is all right.*

◊ **decentralization** /di'sentrəlaɪzɪʃən/. EG ...*the* ◊ N UNCOUNT
decentralization of government.

deception /di'seɪʃən/, **deceptions**. 1 A **decep-** N COUNT
tion is something that you say or do which is intended to deceive someone. EG *He would quickly have seen through Mary's deceptions.*

2 **Deception** is the act of deceiving someone or the state of being deceived by someone. EG ...*his part in the deception of the British public...* *This made Tim sadder than his deception.* N UNCOUNT

deceptive /di'seɪptɪv/. If something is **deceptive**, ADJ QUALIT it might cause you to believe something which is not true. EG *Its fragile appearance was deceptive.* ◊ **deceptively**. EG *It all looks deceptively simple...* ◊ SUBMOD
It was deceptively presented as a scientific study. OR ADV

decibel /desɪbel/, **decibels**. A **decibel** is a unit of N COUNT measurement relating to how loud a sound is. EG *He lowered his voice a few decibels.*

decide /di'saɪd/. **decides, deciding, decided.** 1 If V + IO, INF, REPORT, OR A
you **decide** to do something, you choose to do it, usually after you have thought carefully about the other possibilities. EG *What made you decide to get married?... She decided that she would leave... He has a month to decide whether he's going to stay... I'm glad you decided against a career as a waiter.*

2 When something is **decided**, people choose what V + O something should be like or what should be done. EG *The case is to be decided by the International Court.*

3 If an event or fact **decides** something, it makes it V + O certain that there will be a particular result or choice. EG *It was this that decided the fate of the company.* ◊ **deciding**. EG *I suppose cost shouldn't be a deciding factor.* ◊ ADJ CLASSIF: ATTRIB

4 If you **decide** that something is the case, you V + REPORT form that opinion after considering the facts. EG *He decided that the doorbell was broken... I couldn't decide whether she was joking or not.*

decide on or **decide upon**. If you **decide on** PHERASAL VB: something or **decide upon** it, you choose it from V + PREP, HAS PASS two or more possibilities. EG *He decided on a career in the army.*

decided /di'saɪdɪd/ means clear and definite. EG ADJ QUALIT:
This gave them a decided advantage over their ATTRIB

3 If something **deceives** you, it causes you to believe something that is not true. *EG His unkempt appearance deceived the staff into believing that he was a student.* v+o: OFT+into

December /di'sembə/ is the twelfth and last month of the year in the Western calendar. *EG We gave a party early in December.* N UNCOUNT

decency /di'seɪnsi/ is 1 the quality of being sensible and following accepted moral standards. *EG They tried to restore some sense and decency to the Administration.* 2 behaviour that shows kindness towards people. *EG Why hadn't they had the decency to ask him if he'd like to join in?* N UNCOUNT

decent /di'seɪnt/. 1 You use **decent** to describe something which is 1.1 considered to be of an acceptable standard or quality. *EG ...decent wages... It was several weeks before I got a decent night's rest.* ◊ **decently**. *EG The farm animals are decently treated and killed as humanely as possible.* 1.2 morally correct or acceptable. *EG He would marry her as soon as a decent amount of time had elapsed.* ◊ **decently**. *EG They only want the chance to live their lives decently.* ADJ QUALIT ADV ADJ CLASSIF ATTRIB

opponents.

decidedly /di'saɪdɪdli/. 1 **Decidedly** means to a great extent and in a way that is very obvious. *EG The men looked decidedly uncomfortable.* SUBMOD

2 If you say something **decidedly**, you say it in a way that suggests that you are unlikely to change your mind. *EG 'It's time things were altered,' said Mrs Moffat decidedly.*

deciduous /di'sɪdju:əs/. A tree that is **deciduous** loses its leaves in autumn every year. ADJ CLASSIF

decimal /desɪməli/, **decimals**. 1 A **decimal** system involves counting in units of ten. *EG ...the new decimal currency.* ADJ CLASSIF ATTRIB

2 A **decimal** is a fraction that is written in the form of a dot followed by one or more numbers which represent tenths, hundredths, and so on: for example .5, .51, .517. N COUNT

decimal point, decimal points. A **decimal point** is the dot that occurs before a fraction that is expressed as a decimal. N COUNT

decimate /desɪmeɪt/, **decimates, decimating, decimated**. To **decimate** a group of people or animals means to destroy a very large number of

(COBUILD II: 198)

Es sollten konsequent vollständige Sätze benutzt werden, um Bedeutungen zu erklären und Begriffe zu definieren. Statt der üblichen Definitionsweise (A) sollten Definitionen als vollständige Sätze (B) eingeführt werden:

A. **Tisch** <m.1> *Möbelstück aus waagerechter Platte auf einem oder mehreren Beinen.*

(WAHRIG)

B. **der Tisch** [des Tisch(e)s, die Tische]. *Ein Tisch ist ein Möbelstück aus waagerechter Platte auf einem oder mehreren Beinen.*

A. **laufen** <V. i. 175> *sich mit schnellen Schritten leicht springend fortbewegen.*

(WAHRIG)

B. **laufen** [läuft, lief, ist gelaufen]. *Wenn jemand läuft, bewegt er sich mit schnellen Schritten springend fort.*

Die stilistischen Konventionen, die COBUILD verwendet, können mit Erfolg übernommen werden. Es gibt eine zusätzliche Spalte ("extra column"), die grammatische und stilistische Informationen enthält. Die Bedeutungserklärung erscheint also als Einheit, die nicht von grammatischen Informationen unterbrochen wird. Der Benutzer wird nicht durch andere Informationen abgelenkt, wenn er nur an der Bedeutungserklärung interessiert ist. Aus demselben Grund werden in den Bedeutungserklärungen auch keine Klammern, Abkürzungen, technische Symbole oder

Buchstabentypen und Kodenummern, die den Benutzer zu einem anderen Teil des Wörterbuchs führen würden, benutzt.

Der größte Vorteil, eine Definition als vollständigen Satz anzubieten, liegt für den Benutzer darin, daß er sehen kann, wie ein Wort im typischen Gebrauchskontext auftritt, weil der Satz sich wie normales Deutsch lesen läßt. Wörter verbinden sich nicht frei und willkürlich miteinander in Satzkonstruktionen, sondern fügen sich nach bestimmten Selektionsvorzügen zusammen. Wenn ein Lemma im vollständigen Satz dargestellt wird, werden typische Selektionsvorzüge angedeutet. Aus der Definition des Lemmas *own*, die im COBUILD anfängt mit "If you *own* something...", kann der Benutzer ableiten, daß das Verb *own* es in diesem Bedeutungskontext vorzieht, sich mit einem menschlichen Subjekt ("you") und einem nicht-lebendigen, abstrakten Objekt ("something") zu verbinden. Er kann sehen, welche anderen Wortarten sich wann, wie und unter welchen Bedingungen mit dem jeweiligen Lemma verbinden.

In der Definition wird das Lemma in seinem *typischen* Gebrauchskontext, in dem der Benutzer es wahrscheinlich beim Lesen oder Zuhören antreffen würde, angedeutet. Wörterbuchdefinitionen sollen gelesen werden als "explanations stating what is normally the case rather than what is necessarily the case" (Hanks, 1987: 118). Für den fremdsprachigen Rezipienten sind Regelmäßigkeiten die Basis seiner Sprachkenntnisse. Der Benutzer sollte nach intensivem Wörterbuchgebrauch imstande sein, systematische Muster zu kennen, damit er auch Abweichungen identifizieren kann.

Hanks (1987: 123-124) weist darauf hin, daß Verberklärungen im COBUILD meistens mit den Worten "If you..." oder "When you..." anfangen. Der Grund dafür liegt darin, daß Verben meistens den Selektionsvorzug aufweisen, sich mit einem

menschlichen Subjekt ("you") zu verbinden. Das typische Auftreten eines Verbs und seine typische Verbindung mit anderen Wortarten werden in der Konstruktion des Satzes dargestellt. Wenn ein Verb aber andere Selektionsvorzüge als den normalen hat, sind die Sätze im COBUILD anders konstruiert:

"When the sun **sets**, ..."

"When a horse **gallops**, ..."

"To **activate** something means..."

"To **dam** a river means..."

Der Infinitiv, der als die "neutrale" Form bezeichnet wird, wird auch zur Erklärung von Verben benutzt, die auf illegale oder unmoralische Aktivitäten deuten:

"To **kill** a person, animal, plant or other living thing means..."

"To **strangle** someone means..."

In diesem Fall wird kein Objekt benutzt, damit der Benutzer nicht den Eindruck bekommt, daß man jemanden häufig umbringt oder würgt. Die Anfangsworte "If you say that ... you mean that" deuten meistens auf einen metaphorischen, figürlichen Gebrauch:

"If you describe a situation as a **mess**, you mean that it is full of problems and troubles.
EG *My life is in such a mess.*

"If you say that someone is **resting on their laurels**, you mean that they feel so satisfied with what they have already achieved that they are not bothering to make any more effort. EG *We have no cause to rest on our laurels.*"

Aus der Konstruktion eines vollständigen Satzes ist also nicht nur abzuleiten, welche Bedeutung ein Lemma hat, sondern auch wie es im bestimmten Kontext auftritt.

Obwohl über das Thema "Grammatische Anleitungen in Wörterbüchern" sehr viel zu sagen ist, was hier nicht ausführlich besprochen werden kann, muß doch gesagt werden, daß Definitionen, die als vollständige Sätze formuliert werden, viele grammatische Probleme lösen könnten. Aus der Form der Definition bekäme der Benutzer nicht nur Informationen darüber, *was* ein Lemma bedeutet, sondern auch *wie* es im normalen Sprachgebrauch in typischen Redewendungen auftritt:

verloben [verlobt, verlobte, hat verlobt]. *Wenn man sich mit jemandem verlobt, stimmt man zu oder verspricht man, ihn/sie zu heiraten.*

Aus diesem vollständigen Satz als Bedeutungserklärung wird es z.B. deutlich, daß das Verb *verloben* reflexiv ist und den Dativ verlangt.

Einsprachige erklärende Wörterbücher bemühen sich in der Regel, im Definiens Wortartgleichheit mit dem Definiendum zu erzielen, d.h. wenn das Definiendum ein Substantiv ist, soll das Definiens nach dieser Praxis zu derselben Wortart gehören. Das Streben der Wörterbuchmacher nach Wortartgleichheit ist "...vor allem durch den Wunsch begründet, die *Einsetzbarkeit* des Definiens in die Stelle des Definiendums in Kontexten zu erreichen..." (Schmidt, 1986: 73 - vgl. dazu auch Abschnitt 2.1.3.2).

Wenn Definitionen als vollständige Sätze formuliert werden, erfüllt die Ersetzbarkeitsregel keinen Zweck, weil der Gebrauch des Lemmas aus dem Satzkontext deutlich ist. Wenn man vollständige Sätze und eine zusätzliche Spalte mit grammatischen Informationen benutzt, entfallen die Probleme, die der Lexikograph bei

der praktischen Ausführung der Ersetzbarkeitsregel erlebt. Die Wortart zeigt sich aus den grammatischen Informationen, die in der zusätzlichen Spalte angeboten werden.

2.2.3 Einfachheit

Für die Definitionspraxis festzulegen, daß die Wörter, die im Definiens benutzt werden, keinen höheren Schwierigkeitsgrad als das Definiendum haben sollten, ist leicht gesagt, aber in der Praxis schwer ausführbar. "Schwierigere" Wörter sind manchmal unentbehrlich, um eine präzise Definition zu formulieren oder Platz zu sparen. Um ein Lemma einfach zu definieren, ist mehr Platz nötig, als es in schwierigerer Terminologie, aber bündiger, zu erklären. Es lohnt sich aber nicht, eine präzise Definition, die alle möglichen Bedeutungen umfaßt, zu formulieren, wenn sie für die Zielbenutzer des Wörterbuchs unverständlich ist.

Der Lexikograph sollte die Kompetenz seiner Zielbenutzer bei Bedeutungserklärungen nie außer acht lassen. Er sollte versuchen, den Schwierigkeitsgrad der Erklärungen immer innerhalb ihres Bereiches zu halten.

Die Frage entsteht, ob der Lexikograph einen beschränkten, kontrollierten Wortschatz ("restricted to an arbitrary fixed number of items" - Stein, 1979: 6) benutzen sollte oder nicht. Kirkpatrick (1985: 10) erklärt, was ein beschränkter Wortschatz ist und wozu er dient:

...the definer will use only the words contained in a specified list to define any word that is in the dictionary. The idea, of course, is that the user will familiarize himself or herself with all the words in the specified list and so will automatically understand all the definitions.

Ein Wortschatz, der auf eine festgelegte Zahl beschränkt ist, wird immer auf die Gefahr hin benutzt, daß Erklärungen unpräzise oder vage werden, weil der festgelegte Wortschatz für bestimmte Einzelfälle nicht ausreicht. Manche Bedeutungseigenschaften können auch nicht mit einem beschränkten Wortschatz erklärt werden:

The worst feature of the defining vocabulary system is the constraints that it places on the definer. A restricted vocabulary system definitely runs the risk of producing definitions phrased in a language which sounds most unnatural and so of encouraging the reader to emulate this... The other problem is that it is virtually impossible to define some words, especially technical words in terms of a limited vocabulary list. (Kirkpatrick, 1985: 10-11).

Ein auf eine bestimmte Zahl beschränkter Wortschatz verursacht vor allem Probleme, wenn Tiere, Pflanzen und Stoffe erklärt werden sollen, weil das Definiens meistens wegen Mangels an einem größeren Wortschatz nicht genügend unterschiedene Eigenschaften andeuten kann, um das Wort von anderen Wörtern, die mit ihm verwandt sind, zu unterscheiden.

Stein (1979: 7) nennt die folgenden Beispiele aus dem LDOCE (in dem ein beschränkter Wortschatz benutzt wurde) um zu zeigen, wie ungenau und unbefriedigend die Erklärungen im diesem Wörterbuch sind, weil sie nicht akkurat und detailliert definieren:

bass "...any of many kinds of fresh-water or saltwater fish that have prickly skins and that can be eaten."

dahlia "...any of several types of brightly-coloured big garden flowers."

barracat "...a kind of card game usually played for money."

Im COBUILD sind die Definitionen durchweg einfach und leicht zu verstehen, doch wurde kein Versuch gemacht, einen kontrollierten Definitionswortschatz mit einer beschränkten Zahl von Wörtern zu gebrauchen. Hanks (1987: 119) gibt den Grund dafür:

Such vocabularies are a potential source of distortion, especially if they are not accompanied by equally strict controls on the meanings of each word used and the syntactic structure in which they are used.

Ein Definitionswortschatz, der auf eine bestimmte Zahl von Wörtern beschränkt wurde, ist nicht zu empfehlen. Wenn der Lexikograph so weit wie möglich versucht, das Definiens einfach und begreifbar zu halten, und sich vergewissert, daß jeder Begriff, den er benutzt, als Lemma aufgenommen und in einfachen Worten erklärt wird, ist es nicht nötig, sich auf einen kontrollierten Wortschatz zu beschränken.

2.2.4 Natürlicher Sprachgebrauch

Die Sprache, die in Wörterbuchdefinitionen benutzt wird, entspricht meistens nicht dem natürlichen, üblichen Sprachgebrauch, der Sprache, so wie sie normalerweise von Sprechern in alltäglichen Gesprächen und Situationen verwendet wird. Wolfgang Müller (1984: 370) nennt diese "Sprache", die benutzt wird, um Definitionen zu geben, "Wörterbuchdeutsch":

Wörterbuchschreiber sprechen richtig d.h. sprachüblich, aber sie definieren oft so, wie sie nicht sprechen, d.h. sprachunüblich. Dieses schizophrene Verhalten führt zu einem Wörterbuchdeutsch in der Metasprache...

Die sog. Metasprache, die bei Wörterbuchdefinitionen benutzt wird, besteht darin, daß der Lexikograph die Bedeutung eines Wortes in seine semantischen Merkmale/Komponenten/Faktoren zerlegt. Die Bedeutung des Wortes Bruder ist beispielsweise zerlegbar in Merkmale wie [belebt], [menschlich], [männlich], [verwandt], [blutsverwandt], [verwandt im 1. Grad], [generationsgleich] usw. Diese Liste analytisch gewonnener Merkmale wird wieder zu der Bedeutung Bruder zusammengesetzt. Wenn die Bedeutung des Wortes Bruder mit der des Wortes Vater verglichen wird, merkt man, daß die ersten 6 Merkmale alle wiederkehren - nur das letzte Merkmal [generationsgleich] muß gegen das Merkmal [generationsverschieden] ausgetauscht werden, und ein Merkmal [aufsteigende Linie] muß hinzugefügt werden (vgl. Weinrich, 1976: 359-360).

Diese Merkmale sind nicht nur Teil der deutschen Sprache, sondern Elemente einer neutralen Beschreibungssprache, einer Metasprache, in der alle Bedeutungen auf Merkmale reduziert werden.

Wenn eine Metasprache als Verfahren bei Definitionen benutzt würde, wäre das Wörterbuch keine Reflektion der natürlichen Sprache. Statt dessen würde eine schwach konstruierte künstliche Sprache hergestellt. Eine künstliche Metasprache, in der Merkmale einfach verbunden werden, ist nicht wünschenswert als Definitionssprache beim Lernwörterbuch oder bei anderen Wörterbuchtypen:

Das Merkmalesische (eng. markerese) ist eine Nirgendwo- und Nirgendwann-Sprache, die zu unseren historischen Sprachen nur dort in Beziehung tritt, wo diese Vermittlung durch eine bestimmte Wissenschaft ausdrücklich geleistet wird. Wo immer das nicht der Fall ist, geht das Merkmalesische nur das Völkchen der Merkmalesen an. (Weinrich, 1976: 361)

2.2.5 Beispiele

Die Lexikographie ist eine unnatürliche Beschäftigung, weil sie Wörter aus ihren natürlichen Kontexten nimmt, und in alphabetischer Anordnung listet:

Half of the lexicographer's labor is spent repairing this damage to an infinitude of natural connections that every word in every language contracts with every other word, in a complex natural web, knit densely at the center but ever more diffusely as it spreads outward. (Bolinger, 1985: 69)

Der Gebrauch von Beispielsätzen ist ein Versuch des Lexikographen, das Auftreten der definierenden Wörter im Kontext zu erläutern, um den Schaden, auf den Bolinger verweist, zu vermeiden. Durch die Verwendung zahlreicher Beispielsätze beleuchtet der Lexikograph das Auftreten des Lemmas in einem bestimmten Kontext. In einem Lernwörterbuch sind Beispielsätze unentbehrlich.

Im Jahr 1871 schrieb Jacob Grimm:

Wörter verlangen Beispiele, die Beispiele gewährt, ohne welche ihre beste Kraft verlorenginge. (zit. Weinrich, 1976: 362)

Wörterbücher sollten viele aufschlußreiche Beispielsätze enthalten. Auch kleinere Wörterbücher, die mit Beispielen sparen müssen, sollten nie ganz auf Beispiele verzichten, denn Beispiele sind die wichtigste Ergänzung der Definitionsformulierung.

Die technische Darbietungsweise der Beispielsätze ist auch sehr wichtig: Wörterbuchbenutzer müssen deutlich unterscheiden können zwischen Bedeutungserklärungen und Beispielen. Die Beispiele sollten typographisch hervorgehoben sein.

Wenn der Lerner weiß, wie er einen Beispielsatz richtig "lesen" soll, kann das Beispiel ein wichtiges Instrument beim Spracherwerb sein:

The use of examples, moreover, offers a rich and flexible source of information to those students who know how to 'read' them. It could well be argued that the provision of a series of carefully chosen examples is a particularly effective way of building up a complete picture of a word's salient features, because this to some extent replicates - however imperfectly - the process of repeated exposure by which native speakers achieve their competence. (Maingay und Rundell, 1987: 130)

Beispiele können tatsächlich "a rich and flexible source of information" sein, aber nur wenn sie mit genauer Überlegung gewählt werden. Beispiele sollten immer "echt" sein, d.h. sie sollten aus der wirklich gesprochenen und geschriebenen Sprache genommen werden, um den natürlichen Sprachgebrauch zu reflektieren und das typische Auftreten des Lemmas in einem bestimmten Kontext zu erklären.

"Unnatürliche", "unechte" Beispiele, die sich der Lexikograph ausdenkt und in "Wörterbuchdeutsch" formuliert (Müller, 1984: 370), können die Qualität des Wörterbuchs mindern und den Anschein vermitteln, daß die Sprache in normalen Gesprächssituationen "künstlich" benutzt wird. Kirkpatrick (1985: 11-12) äußert ihre Sorge darüber:

Examples of usage, although undeniably useful to the learner of English, tend to be a source of concern to me and I would imagine that this concern would be shared not only by people who have worked on dictionaries for foreign learners but by any native speaker who has ever glanced through the pages of one such volume. Cries of 'but I would never say that' or 'but that is just not English' are almost bound to issue from the lips of this last category.

COBUILD überwindet dieses Problem. Jedes Lemma wird durch ein zusätzliches Beispiel erläutert, und jedes Beispiel stammt aus einem authentischen Text. Im Vorwort des Wörterbuchs schreibt der Herausgeber, John Sinclair (COBUILD II: iv):

The information in the entries comes from a study of about twenty million words of text ... the examples given in the dictionary are from actual texts, and show the word or phrase as it has been used in these texts. The examples are not meant to show just the meaning of the word. The explanation does that. The examples are there to show you how to use it.

Mit diesem Verfahren erfüllt COBUILD das Versprechen, das auf dem Einband gegeben wird: "Helping learners with *real* English".

2.2.6 Gebrauchsanleitungen

Definitionen sollten innerhalb ihrer Gebrauchskontexte erklärt werden, weil klassifikatorische Definitionen ohne Gebrauchsanleitungen nutzlos sind. Ein Fremdsprachiger, der lernt, wie die Sprache aktiv zu benutzen ist, stößt oft auf das Hindernis, daß die Wörter, die im Wörterbuch definiert sind, nicht pragmatisch, sondern klassifikatorisch erklärt werden. Der Konnotation, in der ein bestimmtes Wort auftritt, wird nicht genügend Beachtung geschenkt.

Wörterbücher müssen viel pragmatischer werden. Wenn der Benutzer nicht aus einer Definition ableiten kann, wie ein Wort im Sprachgebrauch *verwendet* wird, nützt es ihm nichts, eine lange klassifikatorische Merkmalliste als Definition vorzufinden. Weinrich (1976: 362) formuliert sein Plädoyer für eine pragmatische Verfahrensweise so:

Es nützt mir nichts, wenn ein Wörterbuch, das sonst sehr zu lobende "Deutsche Wörterbuch" von Gerhard Wahrig, das Wort Seife folgendermaßen definiert: "zum Reinigen verwendete Natrium- oder Kalziums Salze von höheren Fettsäuren". Diese Definition nützt mir deshalb nichts, weil ich auch mit Hilfe dieser Merkmale von Seife nichts machen kann. Pragmatisch brauchbarer und somit auch linguistisch richtiger ist daher die folgende Definition, die ich in "Meyers Kinderlexikon" (Untertitel "Mein erstes Lexikon") unter dem Stichwort Seife finde. Der Artikel beginnt: "Zum Waschen braucht man Seife." Mit dieser Definition weiß ich besser, was Seife ist, weil ich erfahre, was ich damit tun kann. Es wäre gut, wenn auch die Wörterbücher für große Leute häufiger solche oder ähnliche Definitionen des pragmatischen und pragma-linguistischen Typus brächten. Die Wörterbuchmacher müssen nämlich den Leuten nicht nur, mit Luther, aufs Maul schauen, sondern auch auf die Hände.

Es gibt Fälle, wo die Beschreibung des Gebrauchs eines Wortes wertvoller ist als eine Bedeutungserklärung. Das ist vor allem der Fall, wenn es um Wörter geht, die eine besondere Funktion im Satz erfüllen: Wörter, die an sich nur wenig Bedeutung haben, die aber die Verwandtschaft zwischen Bedeutungseinheiten andeuten (z.B. Konjunktive, Pronomen und Präpositionen).

Im COBUILD wird der *Gebrauch* solcher Wörter als Definiens benutzt. Dieses Vorgehen ist pragmatischer und brauchbarer als eine "Bedeutungserklärung" (wie im WAHRIG):

because You use **because** when stating the reason for something EG *I couldn't see Helen's expression, because her head was turned... "Why shouldn't I come?" - 'Because you're too busy.'*

(COBUILD)

denn *weil*; beende erst deine Ausbildung, - das bringt dich beruflich weiter.

weil *aus dem Grunde, daß...*; ich konnte nicht kommen, - ich krank war; warum bist du nicht gekommen? - ich keine Zeit hatte.

(WAHRIG)

2.2.7 Illustrationen

Die Hersteller mancher Kinder-, Schüler- und Lernwörterbücher benutzen längst schon eine sehr hilfreiche und benutzerfreundliche Methode, um Begriffe zu "definieren", nämlich Illustrationen und Fotos. Bilder, die dazu dienen, Bedeutungsangaben zu veranschaulichen, sind vor allem dann sehr hilfreich, wenn es um sachverwandte Wörter (z.B. Lampe, Ampel, Kandelaber, Laterne und Leuchter) geht oder um Gebrauchsartikel, die bekannt, doch schwierig zu umschreiben sind (z.B. Fahrrad, Reißverschluß usw.).

Der Lexikograph sollte darauf bedacht sein, daß Rezeption nicht nur auf verbaler Ebene stattfindet, sondern auch auf visueller Ebene. In manchen Fällen hat der Wörterbuchbenutzer viel eher eine visuelle als eine verbale Vorstellung von einem Gegenstand, und er findet es deswegen leichter, den Gegenstand an Hand einer Illustration als an Hand einer abstrakten Formulierung zu erkennen. Wenn man das Wort Katze hört, "sieht" man das Bild einer Katze im Geiste, und nicht eine verbale Vorstellung der abstrakten Eigenschaften einer Katze - Eigenschaften wie [Haustier], [schlanker Körper], [langer Schwanz] und [miauen]. Der Lexikograph sollte sich auf das visuelle Vermögen des Benutzers verlassen, wenn ein Objekt leicht aus einer Zeichnung zu erkennen ist. Fremdsprachige aus den meisten kulturellen Hintergründen würden das Objekt "Fahrrad" leichter erkennen, wenn sie ein einfaches Bild eines Fahrrads sehen, als wenn sie sich durch eine Beschreibung wie diese kämpfen müssen: "zweirädriges Fahrzeug, dessen Räder hintereinander angeordnet sind und das der Fahrer mit eigener Kraft durch Treten der Pedale fortbewegt" (SCHÜLERDUDEN: 146). Die Skizze eines Dreiecks ist wahrscheinlich auch hilfreicher als eine Beschreibung wie "von drei Linien begrenzte Fläche".

Im COBUILD II, einer neu bearbeiteten Ausgabe des größeren COBUILD, werden Illustrationen benutzt:

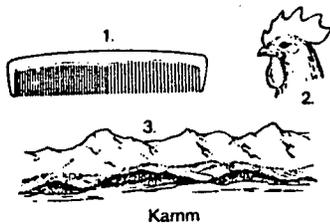
...to help where an object is not easy to describe, but it is easy to recognize...which we hope will make the dictionary easier and more interesting to use. (v)

Illustrationen und Fotos können zweifellos dazu beitragen, das Wörterbuch für den Gebrauch im allgemeinen und den fremdsprachigen Benutzer im besonderen zugänglicher zu machen. Substantive, die auf ergreifbare und visualisierbare Gegenstände verweisen, sind besonders dafür geeignet, durch Zeichnungen veranschaulicht zu werden. Viele allgemeine Gebrauchsartikel, Kleidungsstücke, Geräte, Blumen und Pflanzen, Tiere, Musikinstrumente, Körperteile von Menschen und Tieren, Fahrzeuge usw. können erfolgreich illustriert werden.

Diese Auffassung impliziert nicht, daß alle verbalen Definitionen ohne weiteres durch Bilder ersetzt werden sollten - im Gegenteil. Sie besagt nur, daß der Lexikograph nicht zögern sollte, auf Illustrationen und Bildmaterial zurückzugreifen, wenn ein Begriff schwer zu definieren ist. Ein einfaches Bild kann viel eindrucksvoller und wertvoller sein als eine komplizierte, abstrakte Definition. Einige Begriffe, z.B. solche, die auf graphische Formen und Figuren verweisen, lassen sich kaum verbalisieren (Kreis, Parallelogramm, Quadrat, Trapez, Rechteck, Prisma usw.), sind aber sehr gut geeignet, mit Zeichnungen erläutert zu werden.

Illustrationen sind nicht nur geeignet, schwer definierbare Gegenstände zu veranschaulichen; sie dienen auch dazu, Unterschiede zwischen sachverwandten Gegenständen zu markieren. Im Vorwort des SCHÜLERDUDENS schreibt der Herausgeber:

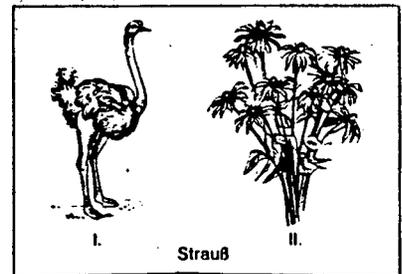
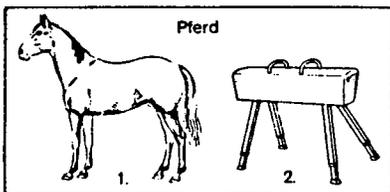
Das (Wörter)buch enthält darüber hinaus eine Reihe von Bildern, die zur Veranschaulichen der Bedeutungsangaben beitragen sollen. Mit den Bildern werden Unterschiede zwischen sachverwandten Wörtern sichtbar gemacht (z.B. Getreide, Weizen, Gerste, Roggen) oder verschiedene bzw. übertragene Bedeutungen verdeutlicht (z.B. Bild Kamm: 1. zum Kämmen. 2. beim Hahn. 3. beim Gebirge).



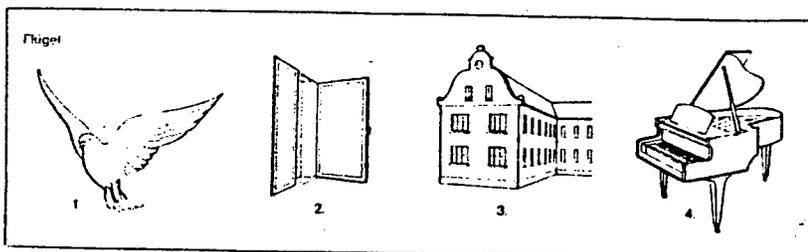
Kamm, der; -[e]s, Kämme: 1. Gegenstand zum Glätten, gleichmäßigen Legen des Haares (siehe Bild). Zus.: Frisier-, Stiel-, Taschen-, Zierkamm. 2. am Kopf von Hühnern befindlicher, länglicher, rötlicher, fleischiger Teil (siehe Bild). Zus.: Hahnenkamm. 3. der sich in die Länge erstreckende, fast gleichmäßig verlaufende obere Teil eines Gebirges (siehe Bild). sinnv.: Grat. Zus.: Berg-, Gebirgskamm.

Dafür gibt es einige treffende Beispiele in diesem Wörterbuch. Für den Lerner einer fremden Sprache, der ein einsprachiges Wörterbuch benutzt, kann dies ein sehr benutzerfreundliches Verfahren sein, weil der Unterschied zwischen homonymischen und polysemantischen Varianten durchsichtig gemacht wird:

Pferd, das; -[e]s, -e: 1. als Reit- oder Zugtier gehaltenes, großes (zu den Säugetieren gehörendes) Tier mit glattem Fell, langer Mähne und einem langhaarigen Schwanz: (siehe Bild): das P. satteln, reiten, besteigen. sinnv.: Gaul, Klepper, Mähre, Pegasus, Rosinante, Roß, Schindmähre - Hengst, Stute, Wallach - Fohlen, Füllen - Falbe, Fuchs, Rappe, Schimmel - Pony. Zus.: Acker-, Arbeits-, Fjord-, Fluß-, Heu-, Kutsch-, Nil-, Panje-, Reit-, Renn-, Schaukel-, See-, Stecken-, Zirkus-, Zugpferd. 2. Turngerät, an dem Sprungübungen gemacht werden (siehe Bild): eine Grätsche übers P. machen.

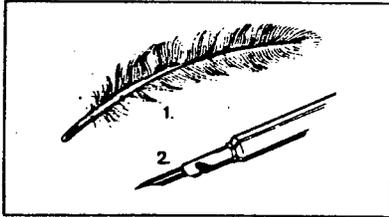


Strauß: I. der; -es, -e: großer, flugunfähiger Laufvogel mit schwarz-weißem bis graubraunem Gefieder (siehe Bild). II. der; -es, Sträuße: Blumen, Zweige (in unterschiedlicher Zahl), die zu einem Ganzen zusammengefaßt oder zusammengebunden in eine Vase gestellt werden (siehe Bild). Zus.: Geburtstags-, Hochzeitsstrauß.

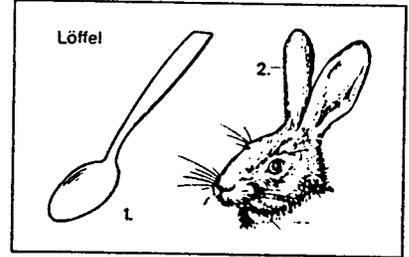


Flügel, der; -s, -: 1. paariger, am Rumpf sitzender Körperteil, mit dessen Hilfe Vögel und Insekten fliegen (siehe Bild): ein Schmetterling mit gelben Flügeln. sinnv.: Fittich, Schwinge. 2. beweglicher Teil eines mehrgliedrigen [symmetrischen] Ganzen (siehe Bild): der rechte F. des Altars. 3. seitlicher Teil eines Gebäudes (siehe Bild): sein Zimmer lag im linken F. des Krankenhauses. sinnv.: Nebengebäude, [Seiten]trakt. Zus.: Seitenflügel. 4. größeres, dem Klavier ähnliches Musikinstrument auf drei Beinen, dessen Deckel hochgestellt werden kann (und in dem die Saiten waagrecht in Richtung der Tasten gespannt sind) (siehe Bild). sinnv.: Klavier. Zus.: Konzert-, Stutzflügel.

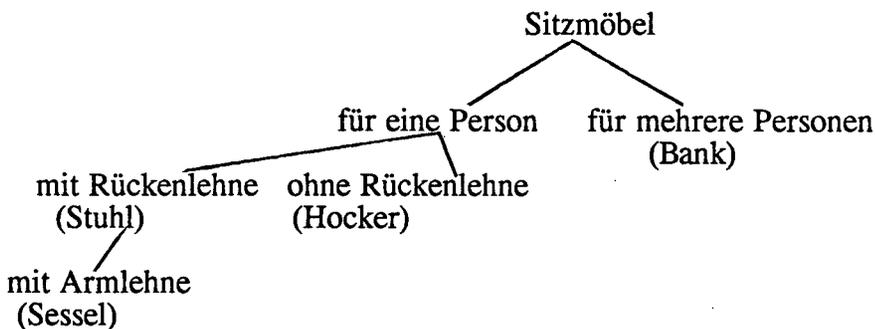
Feder, die: -, -n: 1. Gebilde, das in großer Zahl auf dem Körper der Vögel wächst (und dem Fliegen sowie dem Wärmeschutz dient) (siehe Bild): ein mit Federn gefülltes Kissen. *sinnv.:* Daune, Dunne, Flaum, Gefieder. *Zus.:* Gänse-, Pfauen-, Schwanz-, Straußen-, Vogelfeder. 2. spitzer Gegenstand aus Metall, der Teil eines Gerätes zum Schreiben oder Zeichnen ist (siehe Bild): mit einer spitzen Feder schreiben. *Zus.:* Füll-, Gold-, Reiß-, Zeichenfeder. 3. elastisches, spiralisches oder blattförmiges Teil aus Metall, mit dem eine Spannung erzeugt werden kann, das einen Zug oder Druck aushalten oder ausüben soll: die F. der Uhr ist gespannt. *Zus.:* Spann-, Spiral-, Sprung-, Trieb-, Uhr-, Zugfeder.



Löffel, der: -, -: 1. Gerät, mit dem man Brei, Suppe u. ä. essen kann (siehe Bild): ein silberner L. *sinnv.:* Besteck. *Zus.:* EB-, Kaffee-, Koch-, Suppen-, Teelöffel. 2. Ohr des Hasen und des Kaninchens (siehe Bild): der Hase stellt die Löffel hoch. *sinnv.:* Ohr.



Die sog. "Genus-Differentia" Definitionen (Gouws, 1989: 115), die in Wörterbüchern benutzt werden, sind Definitionen, die, wie der Name andeutet, einen Gegenstand zuerst im Sinne einer Klasse (eines "Genus") einordnen. Innerhalb dieser Klasse wird eine Hierarchie hergestellt, um den entsprechenden Gegenstand von allen anderen Gegenständen in der Klasse zu unterscheiden ("Differentia"). In der Klasse "Sitzmöbel" (die schon eine Subkategorie von "Möbel" ist) könnte die Hierarchie z.B. folgenderweise graphisch dargestellt werden:



Der semantische Kreis wird immer enger gezogen, bis nur noch Merkmale des bestimmten Worts, um das es geht, übrigbleiben. Diese Art der Definition kommt allgemein in Wörterbüchern vor:

Genus-differentia-definisies word baie algemeen in woordeboeke gebruik en lewer 'n waardevolle bydrae tot betekenisoordrag. Dit verklaar nie net die leksikale betekenis van die lemma nie, maar plaas die lemma ook binne 'n breër semantiese veld. Op hierdie manier word 'n betekenisverhouding weergegee met die lemma as hiponiem en die genuswoord as superordinaat. (Gouws, 1989: 115)

Genus-Differentia-Definitionen können aber zu einer komplizierten Schichtung von Merkmalen führen, die für den Benutzer wertlos sind. Die sog. Metasprache, auf die in Abschnitt 2.2.4 hingewiesen wurde, ist auf dieses Prinzip gegründet: die Bedeutung des Wortes wird in seine semantischen Merkmale (Komponenten oder Faktoren) zerlegt.

Vor allem dann, wenn zwei sachverwandte Wörter, die semantisch eng zusammengehören, mittels eines künstlichen Zusammenflickens der Merkmale voneinander unterschieden werden, können Verständnisschwierigkeiten entstehen:

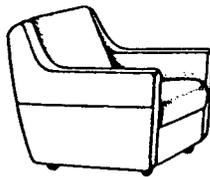
Stuhl der; -[e]s, **Stühle**: *mit vier Beinen, einer Rückenlehne u. gelegentlich Armlehnen versehenes Sitzmöbel für eine Person.*

Sessel der; -s: *mit Rückenlehne, gewöhnlich auch mit Armlehnen versehenes meist weich gepolsteres, bequemes Sitzmöbel (für eine Person).*

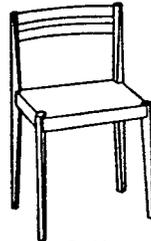
(SCHÜLERDUDEN)

Eine einfache Illustration könnte zur Umschreibung der Gegenstände beitragen und den Unterschied erläutern:

Sitzmöbel



Sessel

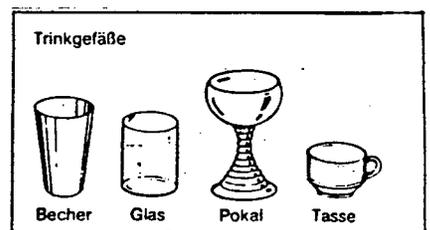
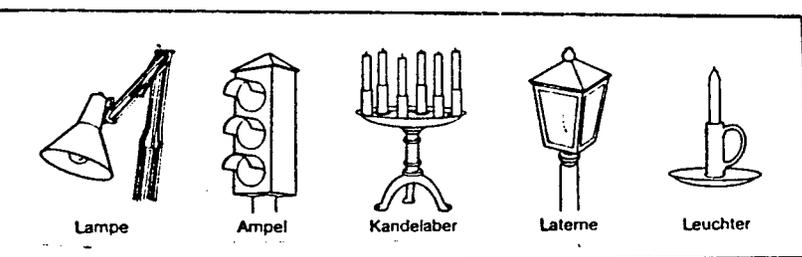
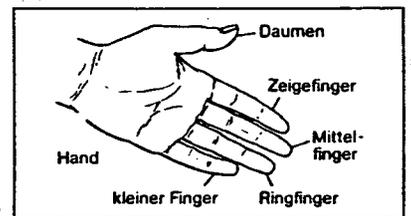
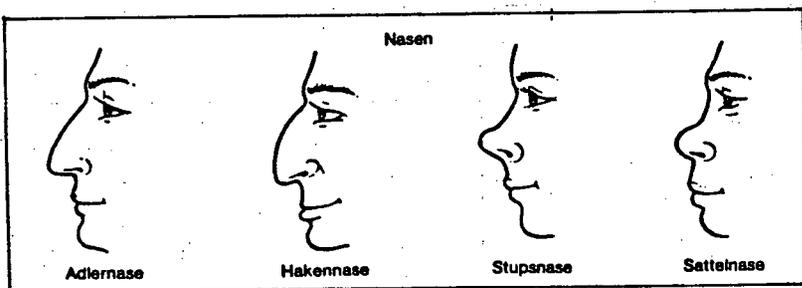


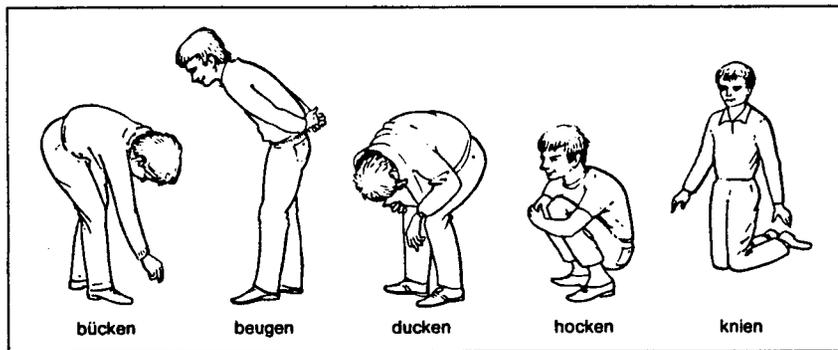
Stuhl

der **Stuhl** [des **Stuhl(e)s**, die **Stühle**] Ein Stuhl ist ein Möbelstück für eine Person zum Sitzen, mit einer Lehne für den Rücken. Siehe Bild: **Sitzmöbel**. z.B. *Gunther setzte sich auf den Stuhl, der am Schreibtisch stand.*

der **Sessel** [des **Sessels**, die **Sessel**] Ein Sessel ist ein bequemer Stuhl mit Lehnen für die beiden Arme. Siehe Bild: **Sitzmöbel**. z.B. *Ich saß im Sessel am Kamin.*

Einige Beispiele im SCHÜLERDUDEN, wo Bilder benutzt werden, um sachverwandte Wörter voneinander zu unterscheiden, sind:





Der Lexikograph, der Illustrationen mit Umsicht gebraucht, erleichtert sich die Definitionspraxis und macht das Nachschlagen für den Rezipienten viel interessanter.

2.2.8 Definition kulturgebundener Begriffe

Es gibt vieles zu sagen über die Ansicht, daß eine fremde Sprache Teil der fremden Kultur ist und daß die Vermittlung der fremden Kultur zur Vermittlung der fremden Sprache gehört; das steht auf einem anderen Blatt (wird aber hier vorausgesetzt).

In jeder Sprache gibt es Wörter, Begriffe, Phrasen und Ausdrücke, die der Sprache eigen sind, weil sie einen Teil der Kultur des Landes, in dem die Sprache gesprochen wird, enthalten. Solche Wörter beziehen sich u.a. auf das Essen und Trinken, die Politik, Religion, Geschichte, Kleidung, Geographie, Musik und den Humor des Landes. Sie sind für den Muttersprachler meistens so bekannt, daß er sich ihrer Kulturgebundenheit nicht bewußt ist. Wörterbücher, die für Muttersprachler eingerichtet sind, enthalten meistens nur einfache Bedeutungserklärungen ohne

Hintergrundinformationen und reflektieren nicht die kulturspezifische Art solcher Wörter.

Eine Bedeutungserklärung ohne Hintergrundinformationen genügt aber dem Fremdsprachigen nicht. Kulturvorkenntnisse dürfen beim fremdsprachigen Wörterbuchbenutzer ebenso wenig vorausgesetzt werden wie Sprachkenntnisse. Der Lexikograph sollte sich am Bedarf des Fremdsprachigen, für den auch die entsprechende Kultur fremd ist, orientieren, wenn er ein Lernwörterbuch kompiliert.

Welche Wörter sind als kulturspezifische anzusehen, und wie ausführlich dürfen die entsprechenden Informationen sein? Diese Frage läßt sich nicht leicht beantworten, weil es eine riesige Zahl potentieller Benutzer gibt, jeder mit seinem individuellen Hintergrund und seinen persönlichen Vorkenntnissen. Das Prinzip beim Definieren kulturspezifischer Wörter in einem deutschen Lernwörterbuch könnte sein, daß alle Wörter, die eine spezifische Beziehung zur deutschen Kultur haben, ausführlich und mit enzyklopädischen Informationen erklärt werden. Wörter wie *Schlittenfahren*, *Rauhreif*, *Skilaufen* usw. sind wahrscheinlich für Fremdsprachige aus Südafrika, Australien und Brasilien schwer zu verstehen, weil sie auf unbekannte Wetterzustände (Schnee) hinweisen, sie sind aber keine "kulturspezifischen" deutschen Wörter und brauchen in einem Lernwörterbuch für Fremdsprachige nicht vollständiger als in einem Gebrauchswörterbuch für Muttersprachige erklärt zu werden. Der Lexikograph sollte stets die Kulturfremdheit seiner Benutzer berücksichtigen.

Kulturspezifische Wörter, die im Lernwörterbuch mit großer Umsicht behandelt werden sollten, sind z.B.: *Bundeskanzler*, *Reichskanzler*, *Bundestag*, *Reichsgrenze*, *Reichsgebiet*, *wilhelminisch*, *Besatzungszone*, *Wiedervereinigung*, *Kaiserstuhl*,

Westmark, Lederhose, Volksvertretung, Abitur, Realschule, Bierwirtschaft, Gasthaus,
Straußwirtschaft, Schwabe, Friese, Gastarbeitergetto, Schweinebraten, und Groschen.

KAPITEL 3

FLEXION

Flexion oder Beugung ist der grammatische Prozeß, nach dem die Form eines Wortes sich abwandelt, z.B. wenn ein Verb konjugiert wird (*Wir gingen nach Mainz.*), oder ein Substantiv dekliniert wird (*Der Arm des Mannes ist gebrochen.*).

Die flektierte Form des Wortes sieht anders aus als die sog. "Grundform" (unflektierte Form). Manchmal werden Morpheme zu der Stammform hinzugefügt (z.B. *Mannes, gute, Tage, lieber*), aber manchmal ändert Flexion die Struktur des Wortes durch Vokalwechsel (z.B. *singen: sangen, gesungen, sängen).*

Der Fremdsprachige, der die Sprache produktiv benutzt (zum Sprechen oder Schreiben), steht Flexion anders gegenüber als der Fremdsprachige, der als Rezipient mit der Sprache umgeht. Für jemanden, der auf deutsch schreibt oder spricht, sind diese Flexionsmorpheme meistens lästige Kleinigkeiten, die die fließende Beherrschung des Deutschen erschweren. Für den Rezipienten sind sie, wie Heringer (1989) mit Recht behauptet, unentbehrlich, um Sinn aus der rezipierten Information zu machen. Flexionsmorpheme sind Träger der Bedeutung eines Wortes, einer Phrase und eventuell eines Textes im ganzen. In einem einfachen Satz wie "*Der Arm des Mannes ist gebrochen*", deutet das Suffix *-es* auf Besitz (daß der Arm dem Mann gehört). Das Morphem *-i-* in *gingen* im Satz "*Wir gingen nach Mainz*" ist eine Andeutung, daß Begebenheiten im Satz, bzw. im ganzen Text, in der Vergangenheit stattfinden.

Für den Rezipienten ist die Art, wie Flexion in Wörterbüchern angeboten wird, wichtig, weil sie oft auf das Wörterbuch angewiesen sind, um Schwierigkeiten, die beim Rezeptionsprozeß entstehen, zu lösen.

3.1 Schwierigkeiten für den Lerner

Die Schwierigkeiten in diesem Bereich entstehen, wenn der Benutzer einem "fremden" Wort in einem gesprochenen oder geschriebenen Text begegnet, das aber nur als "fremd" erscheint, weil es flektiert ist (vgl. Abschnitt 1.4, S. 10). Wenn der Wörterbuchbenutzer das Wort nachschlägt, wie es gedruckt erscheint, kann es passieren, daß er es nicht im Wörterbuch findet, weil er die "Grundform" des Wortes, so wie sie im Wörterbuch als Lemma erscheint, nicht identifizieren kann: die "Grundform" kann durch Parameter wie Kasus, Tempus usw. unkenntlich geworden sein. Wenn der Fremdsprachige das Wort verstünden in einem Thomas-Mann-Text z.B. nicht als flektierte Form der "Grundform" (des Infinitivs) verstehen erkennt, ist es ihm unmöglich, die Bedeutung des Wortes nachzuschlagen. Obwohl hier angenommen wird, daß der Wörterbuchbenutzer über grammatische Grundkenntnisse in der Zielsprache verfügt, kann der Lexikograph sich auf diese Kenntnisse im einzelnen nicht verlassen. Solche unregelmäßigen Flexionsfälle sollten als unabhängige Lemmata ins Wörterbuch aufgenommen werden.

3.2 Das gängige Vorgehen

Flexionsangaben, die in deutschen Wörterbüchern meistens angegeben werden, sind: Mehrzahlbildung, Steigerung des Adjektivs, Genitivdeklinaton, Konjugation des Verbs (3. Person Präteritum und 3. Person Perfekt) und ob das Perfekt mit haben oder sein gebildet wird.

MEHRZAHLBILDUNG:

Bein das; -[e]s, -e *oder* Mann der; -[e]s, Männer

GENITIVDEKLINATION:

Bein das; -[e]s, -e

STEIGERUNG DES ADJEKTIVS:

groß, größer, größte

KONJUGATION DES VERBS:

beißen, biß, hat gebissenPERFEKT WIRD MIT *SEIN* ODER *HABEN* GEBILDET:beißen, biß, hat gebissen

Eine Untersuchung nach dem gängigen Verfahren in den meisten deutschsprachigen Wörterbüchern deutet darauf, daß das Grundproblem Inkonsequenz und nochmals Inkonsequenz ist. Eintragungen werden willkürlich nach Gutdünken des jeweiligen Lexikographen gemacht. Im DUDEN erscheint das "unregelmäßige" Diminutiv Vög(e)lein als Teil der Mikrostruktur beim Lemma Vogel und als einzelstehendes Lemma Vög(e)lein. Röslein dagegen erscheint weder als Teil des Wörterbuchartikels Rose noch als unabhängiges Lemma. In den Hinweisen zur Benutzung des DUDENs wird kein Grund angegeben, warum die eine Diminutivform als Lemma aufgenommen wurde und die andere nicht.

Jeder Lexikograph bestimmt zwar das entsprechende Vorgehen in seinem Wörterbuch nach eigenem Gutdünken - er entscheidet sich schließlich für das, was er für seine spezifischen Adressaten am benutzerfreundlichsten hält - aber er sollte immer nach bestimmten Prinzipien, nach empirisch festgelegten Richtlinien arbeiten. Diese Prinzipien sollten erstens linguistisch begründet, zweitens konsequent durchgeführt und drittens explizit vorne im Wörterbuch erläutert werden. Im SPRACHBROCKHAUS z.B. erscheint nicht der Infinitiv des Verbs als Lemma, sondern die 1. Person Sg. Indikativ:

ich gebe (gab, habe gegeben; du gibst; er gibt; gib!) *es ihm*, lasse es in seinem Besitz gelangen, schenke, reiche teile zu, bestimme, gewähre...

Bei den meisten andern Wörterbüchern dagegen ist der Infinitiv als Lemma aufgenommen, und die 1. Person Sg. Indikativ erscheint entweder in Klammern daneben oder gar nicht.

DUDEN:

geben ['ge:bn] {st.V.: hat}: 1a) (*durch Übergeben, Überreichen. [Hin]reichen, Aushändigen*) in jmds. Hände, Verfügungsgewalt gelangen lassen: ...

CASSELL:

geben ['ge:bn] 1 *irr. v. t.* give, hand (over), present, confer, bestow, impart, grant ...

Die Anbietungsweise des SPRACHBROCKHAUS wird aber konsequent durchgeführt und sollte keine Schwierigkeiten verursachen: der Benutzer weiß, daß als Lemma diese flektierte Verbform aufgenommen ist (es wird auch in den erläuternden Hinweisen, die er nach der Anschaffung genau lesen sollte, explizit genannt). Er benutzt das Wörterbuch mit diesem Wissen.

Wo mehrere Optionen gleichzeitig ausführbar sind, ist es egal, welche Bearbeitungsweise der Lexikograph als die benutzerfreundlichste für sein Wörterbuch wählt, solange es dem Benutzer bekanntgemacht wird, und solange der Lexikograph sich konsequent danach richtet.

3.3 Vorschläge für ein benutzerfreundliches Verfahren bei der Herstellung von Flexionsangaben

Wenn bestimmt wird, welche Flexionsangaben ins Wörterbuch aufgenommen werden sollen, gilt die goldene Regel der Balance: einerseits soll es dem Benutzer möglich sein, die gesuchte Flexionsform ohne Schwierigkeiten zu finden, aber andererseits soll das Wörterbuch aus ökonomischen und praktischen Gründen nicht zu umfangreich werden. Im Lernwörterbuch können viele Lemmata, die in Gebrauchswörterbüchern erscheinen, auf Grund ihrer niedrigen Gebrauchsfrequenz weggelassen werden. Atkins (1985: 16) sagt dazu:

In a monolingual learners' dictionary no attempt is made to cover the whole vocabulary, the assumption being that having mastered the most frequent words in the language, the learner will graduate to a native speakers' dictionary.

Es ist also ohne eine nennenswerte Zunahme des Umfangs möglich, viel mehr grammatische Informationen in ein Lernwörterbuch aufzunehmen. Doch muß der Lexikograph immer versuchen, ein Gleichgewicht zwischen Vollständigkeit und Sparsamkeit zu finden.

3.3.1 Kurzgrammatik

Das Wörterbuch sollte eine Kurzgrammatik (Minigrammatik), eine zuverlässige Zusammenfassung der deutschen Grammatik, enthalten. Im WAHRIG wird dies "Lexikon der deutschen Sprachlehre" genannt; im DUDEN heißt es "Kurze Grammatik der deutschen Sprache". Die Kurzgrammatik erscheint meistens vorne oder hinten im Wörterbuch, und manchmal sind bestimmte grammatische Aspekte

alphabetisch zwischen den anderen Lemmata als Teil der Mikrostruktur eingeordnet (z.B. im COBUILD). Die grammatischen Aspekte werden im letztgenannten Fall immer graphisch hervorgehoben, z.B. durch Kästchen, damit sie leicht zu erkennen sind.

autumn /ɔ:təm/, **autumns**. **Autumn** is the season N UNCOUNT between summer and winter. In the autumn the OR N COUNT weather becomes cooler.
autumnal /ɔ:təmnl/. Something that is **autumn-** ADJ CLASSIF **al** has features that are characteristic of autumn.
 EG ...*autumnal browns and golds*.

AUX stands for auxiliary verb

English has three verbs which are used as auxiliaries: the verbs 'be', 'have', and 'do'.
 Auxiliaries are used before a main verb to show, for example, whether it is continuous or passive. They are also used in negative clauses, and are one of the ways of forming questions. So in the sentence *She was eating an apple*, 'was' is an auxiliary helping to form the past continuous tense. In *He has never been to London*, 'has' is an auxiliary forming the present perfect tense. In *I don't like him*, 'do' is an auxiliary being used to form a negative clause, and in *Do you like Rome?* it is forming a question.

AUX is used in the Extra Column in the entries for 'be', 'have', and 'do' to show you where the auxiliary uses are being explained.

The modal verbs in English are also often called auxiliaries. In this dictionary we call them modal verbs, and their uses are explained in the entry headed MODAL VERBS.

auxiliary /ɔ:gzɪljəri/, -ɪəri/, **auxiliaries**. 1 An N COUNT **auxiliary** is a person who is employed to help other people. Auxiliaries are often medical workers or members of the armed forces. EG ...*nursing auxiliaries*. ▶ used as an adjective. EG ...*six auxiliary* ▶ ADJ CLASSIF **squadrons**. ATTRIB

Die Kurzgrammatik sollte keine einzelstehende Einheit sein, die nur dazu benutzt wird, grammatische Unklarheiten nachzuschlagen; sondern der Zusammenhang zwischen der Grammatik und den Wörterbucheinträgen sollte stets durch Querverweise von den Artikeln auf die Grammatik hergestellt werden. Das Potential der Kurzgrammatik sollte völlig genutzt werden, um dem Benutzer zu helfen, seine unmittelbaren Sprachprobleme zu lösen, sprachliche Regelmäßigkeiten zu identifizieren und seinen allgemeinen Sprachgebrauch zu verbessern.

In der Kurzgrammatik sollte der Lexikograph alle grammatischen Regeln, u.a. die Flexionsregeln, genau darstellen. Die Kurzgrammatik sollte vollständige Paradigmen

für die Flexion aller Verb-, Adjektiv-, Substantiv- und Pronominamuster, die unter Regeln fallen, enthalten. Grammatische Kenntnisse und Intuition dürfen nie vorausgesetzt werden - vor allem, weil es hier um Fremdsprachige mit den ihnen eigentümlichen Problemen geht.

Wie die bisherigen Kurzgrammatiken in Wörterbüchern aussehen und was in eine Grammatik hineingehört, erklärt Mugdan (1983: 198 ff.). In dieser Arbeit wird nicht im Detail darauf eingegangen. Es muß nur gesagt werden, daß es nicht ausreicht, nur eine Grammatik aus der Sicht des enkodierenden Benutzers (A) anzubieten, d.h. die "Grundform" als Ausgangspunkt mit ihren flektierten Formen daneben tabelliert anzugeben. Tabellen und einfach formulierte Regeln aus der Sicht des Rezipienten (B) gehören noch dazu:

RELATIVPRONOMEN (In der Kurzgrammatik)

A.

Männlich Einzahl

- N **der** Der Mann, der hier ist, ist mein Onkel.
- G **dessen** Der Mann, dessen Frau krank ist, ist mein Onkel.
- D **dem** Der Mann, dem ich das Buch gebe, ist mein Onkel.
- A **den** Der Mann, den du siehst, ist mein Onkel.

Weiblich Einzahl

- N **die** Die Frau, die hier ist, ist meine Tante
- G **deren** Die Frau, deren Mann krank ist, ist meine Tante.
- D **der** Die Frau, der ich das Buch gebe, ist meine Tante.
- A **die** Die Frau, die du siehst, ist meine Tante.

Sächlich, Einzahl

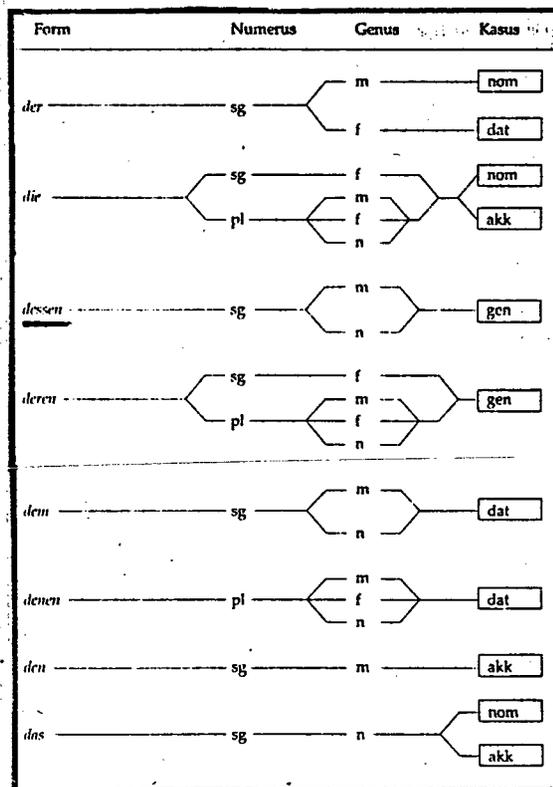
- N **das** Das Kind, das hier ist, ist mein Cousin.
- G **dessen** Das Kind, dessen Mutter krank ist, ist mein Cousin.
- D **dem** Das Kind, dem ich das Buch gebe, ist mein Cousin.
- A **den** Das Kind, das du siehst, ist mein Cousin.

Mehrzahl

- N **die** Die Männer, die hier sind, sind meine Onkel.
- G **deren** Die Männer, deren Frauen krank sind, sind meine Onkel.
- D **denen** Die Männer, denen wir die Bücher geben, sind meine Onkel.
- A **die** Die Männer, die ihr seht, sind meine Onkel.

(Meiring, et.al., 1980: 43)

B



(Heringer, 1989: Anhang)

Die Tabellen, die im Anhang von Heringers Buch (1989) aufgeführt werden, könnten als Richtlinien für die rezeptionsorientierten Tabellen dienen; ob so ein Verfahren tatsächlich mehr Platz in Anspruch nehmen würde, ist zu bezweifeln.

Eine Kurzgrammatik vorne im Wörterbuch könnte sehr hilfreich und platzsparend sein: wenn der Lexikograph eine umfassende Kurzgrammatik ins Wörterbuch aufnimmt, braucht er bei den Wörterbucheinträgen nur mittels Querverweisen auf sie zurückzuverweisen.

Ohne eine Kurzgrammatik müßte die Eintragung des Lemmas dessen ungefähr so aussehen:

A.

dessen Man benutzt **dessen** am Anfang eines Relativsatzes um anzudeuten, daß etwas der Person oder der Sache im vorigen Satzteil gehört oder mit ihr verbunden ist. **Dessen** wird nur benutzt, wenn die vorhergehende Sache oder Person, auf die sie sich bezieht, maskulin Singular oder neutra Singular ist. z.B. *Der Mann, dessen Frau krank ist, ist mein Onkel; auf dem Tisch, dessen vier Beine; Ein Kind, dessen Mutter abwesend ist; mit dem Buch, dessen erste zehn Blätter*

Dies ist keine Bedeutungserklärung, sondern eine wörtliche Erklärung der Funktion (des Gebrauchs) des Wortes dessen. Der Eintrag übernimmt die Rolle des tabellierten Paradigmas, das in der Kurzgrammatik erscheint. Wenn es eine Kurzgrammatik wie die auf der vorigen Seite gäbe, könnte die Eintragung des Lemmas wie folgt aussehen:

B.

dessen *Relativpron.* → Kurzgr. P 13

oder

C.

dessen [*Relativpron.* → Kurzgr. P13] 1. Gen.
m. Sg. 2. Gen. n. Sg.

oder

D.

dessen [*Relativpron.* → Kurzgr. P13] 1. Gen.
m. Sg. z.B. Der Mann, dessen Frau krank
ist, ist mein Onkel.; auf dem Tisch, dessen
vier Beine 2. Gen. n. Sg. z.B. *Ein Kind,
dessen Mutter abwesend ist; mit dem
Buch, dessen erste zehn Blätter*

In der Kurzgrammatik werden also alle regelmäßigen Flexionsangaben dargestellt; für alles das, was nicht nach der Regel gebildet wird, muß spezielle Vorsorge getroffen werden. Noch wichtiger als eine Auflistung der Regeln in der Kurzgrammatik ist eine deutliche Kennzeichnung der Unregelmäßigkeiten, denn für den Fremdsprachigen in der Rolle des Rezipienten sind Regeln die Basis seiner Sprachkenntnisse. So sagt Heringer (1989: 14):

Probleme bekommt der Rezipient besonders dann, wenn die Routinen ihn durch unglückliche Konstellationen im Satz in die Irre führen, oder aber wenn in der Sprache gewisse Regelhaftigkeiten den allgemeinen Prinzipien widersprechen, auf denen die Routinen aufbauen. Da beginnt die rezeptionelle Tragik, daß gerade die hilfreichen Routinen den Rezipienten in Fallen locken. Wer diese Erfahrung erlitten hat, kann schon in Rezeptionsneurose fallen.

Genau in dieser Hinsicht hat das Wörterbuch eine Verantwortung, "die rezeptionelle Tragik" zu verhüten. Das Wörterbuch soll vor solchen Fällen warnen und alle Unregelmäßigkeiten erläutern.

Die goldene Regel, die für ein rezipientenorientiertes Wörterbuch mit einer Kurzgrammatik gilt, wird von Mugdan (1983: 183) folgendermaßen formuliert:

Kann zu einer bestimmten Wortform das zugehörige Lemma nicht nach den Regeln ermittelt werden, so wird diese Wortform als eigener Eintrag mit Verweis auf das Lemma ins Wörterbuch aufgenommen. Dabei sollte eine Angabe zur grammatischen Funktion gemacht werden, z.B. Topoi Plural von → Topos; kroch Präteritum von → kriechen.

Was dieses vorgeschlagene Verfahren impliziert, kann an Hand der Verben kurz vorgeführt werden: Bei den vollkommen regelmäßigen Verben, den sog. "schwachen" Verben wie arbeiten oder gucken, braucht der Lexikograph nur den Infinitiv (wenn er ihn als "Grundform" wählt) als Eintrag aufzunehmen. Daneben braucht er nur anzudeuten, daß das Lemma ein Verb ist; es versteht sich von selbst, daß das Verb regelmäßig ist, wenn keine weiteren Angaben dazu gemacht werden. Die flektierten Formen (arbeitete, hat gearbeitet usw.) könnten zusätzlich als Teil des Artikels der Grundform aufgenommen werden. Sie sollten aber nicht als Einzellemmata aufgenommen werden. Der Rezipient dürfte keine großen Schwierigkeiten haben, die im Wörterbuch angegebene Grundform hinter der flektierten Form, auf die er beim Lesen stößt, zu erkennen. (Er sollte die Grundform "arbeiten" erkennen, wenn er auf "arbeitete" stößt.)

Bei den unregelmäßigen "starken" Verben gibt es aber viele Fallen, in die der Hörerleser beim Rezeptionsprozeß geraten kann, weil so viele Unregelmäßigkeiten bei der Konjugation der meisten Verben vorkommen, was große Schwierigkeiten - auch beim produktiven Sprachgebrauch - verursachen kann. Solche Unregelmäßigkeiten sollten erstens als Mikrostruktur, d.h. als Teil des entsprechenden Wörterbuchartikels, aufgenommen werden (z.B. fallen [fiel, ist gefallen, er fällt]...), und zweitens

sollten sie als einzelstehende Eintragungen, als Lemmata, aufgenommen werden (z.B. **fiel** Präteritum von → **fallen**).

3.3.2 Kodenummern: wünschenswert oder nicht?

Die Verwendung von Kodenummern (Zahlen, Buchstaben oder einer Kombination von beiden) fordert ein öfteres Hin- und Zurückblättern zwischen Wörterbucheintragungen und Erschließungshinweisen - deswegen kann ein Kodierungssystem das Nachschlagen für den Fremdsprachigen erschweren.

Im OALDE gibt es sog. "verb patterns" in der Kurzgrammatik, die mit Kodenummern gekennzeichnet sind. Jedes Verb im Wörterbuch bekommt eine Nummer, die auf ein bestimmtes Muster verweist. Ein ähnliches Verfahren gibt es im WAHRIG. Die sog. starken Verben werden im Lexikon nur mit Kodenummern gekennzeichnet. (z. B. **fallen** V131). Die Kodenummern werden in der Kurzgrammatik erörtert.

Die Eintragungen lauten z.B.:

***es-sen** (V. t. 129) 1 als Nahrung zu sich nehmen 2 täglich einen Apfel ~; Brot, Kuchen, Obst, Süßigkeiten, Torte ~; ich möchte nur eine Kleinigkeit ~ 3 ~ gehen zum Essen in eine Gaststätte gehen; selber ~ macht fett (fig.; umg.) wenn man nichts hergibt, wird man reich 4 der Patient darf wieder alles ~; etwas

***fah-ren** I (V. i. 130) 1 ein Fahrzeug benutzen, sich mit einem Fahrzeug fortbewegen; (fig.) sich schnell (fort)bewegen; (Bgb.) sich unter Tage fortbewegen (auch dann, wenn man geht) 2 Auto ~; Karussell ~; Erster Klasse ~ (im Schiff od. Zug); Schi, Schlittschuh ~ 3 können Sie ~? (mit dem Auto); laß mich mal

***fal-len** (V. i. 131) 1 sich durch die eigene Schwere ohne Hilfsmittel nach unten bewegen, stürzen; niedriger werden, sinken (Kurse, Preise, Temperatur, Wasserspiegel); im Kampf, an der Front sterben; sich ergeben, erobert werden (Festung, Stadt); (Jägerspr.) zugrunde gehen, verenden (durch Krankheit, Käl-

***fan-gen** (V. t. 132) 1 nach etwas od. jmdm. jagen u. es od. ihn erfassen, ergreifen, packen; erbeuten (Tiere) 2 fang mich!; sich ~ nicht weiterkönnen, an ein Hindernis geraten (Rauch, Wind);

und die Kurzgrammatik führt zu jeder Kodenummer die entsprechende Form auf:

129	essen	esse, issest (ißt), ißt	aß, ~est	äße	iß	gegessen
130	fahren	fahre, fährst, fährt	fuhr, ~(e)st	führe	fahr(e)	gefahren
131	fallen	falle, fällst, fällt	fiel	fiele	fall(e)	gefallen
132	fangen	fange, fängst, fängt	fang	finge	fang(e)	gefangen
133	fechten	fechte, fichtst, ficht	focht, ~(e)st	föchte	ficht	gefochten
134	finden	find e, ~est, ~et	fand, ~(e)st	fände	find(e)	gefunden
135	flechten	flechte, flichtst, flicht	flocht, ~est	flöchte	flicht	geflochten
136	fliegen	flieg e, ~st, ~t	flog, ~(e)st	flöge	flieg(e)	geflogen
137	fliehen	flieh e, ~st, ~t	floh, ~(e)st	flöhe	flieh(e)	geflohen
138	fließen	fließ e, ~(es)t, ~t	floß, flossest	flösse	fließ(e)	geflossen
139	fressen	fresse, frissest (frißt), frißt	fraß, ~est	fräße	friß	gefressen
140	frieren	frier e, ~st, ~t	fror	fröre	frier(e)	gefroren
141	gären	gär e, ~st, ~t	gor (gärte)	göre (gärte)	gär(e)	gegoren (gegärt)
142	gebären	gebäre, gebierst, gebiert	gebar	gebäre	gebier	geboren
143	geben	gebe, gibst, gibt	gab	gäbe	gib	gegeben
144	gedeihen	gedeih e, ~st, ~t	gedieh	gediehe	gedeih(e)	gediehen
145	geh(e)n	geh e, ~st, ~t	ging	ginge	geh(e)	gegangen
146	gelingen	es gelingt	es gelang	es gelänge	geling(e)	gelingen
147	gelten	gelte, giltst, gilt	galt, ~(e)st	gölte (gälte)	gilt	gegolten
148	genesen	genes e, ~(es)t, ~t	genas, ~est,	genäse	genese	genesen
149	genießen	genieß e, ~(es)t, ~t	genoß, genossest	genösse	genieß(e)	genossen
150	geschehen	es geschieht	es geschah	es geschähe	-	geschehen
151	gewinnen	gewinn e, ~st, ~t	gewann, ~(e)st	gewönne (gewänne)	gewinn(e)	gewonnen
152	gießen	gieß e, ~(es)t, ~t	goß, gossest	gösse	gieß(e)	gegossen
153	gleich	gleich e, ~(e)st, ~t	glich, ~(e)st	gliche	gleich(e)	geglichen
154	gleißen	gleiß e, ~(es)t, ~t	gleißte (glaß),	glisse	gleiß(e)	gegleißt

Für den Rezipienten, der das Wörterbuch häufig benutzt, um Flexionsmuster (z.B. Konjugation und Deklination) nachzuschlagen, ist die Verwendung von Kodenummern ein lästiges Verfahren. Dies kann auch unnötige Schwierigkeiten und Verwirrung verursachen, weil manche Gebraucher die Erläuterungen am Anfang des Wörterbuchs nicht studieren und die Funktion und Anwendung der Kodenummern deshalb nicht verstehen. Was als "Hilfsmittel" gemeint ist, erfüllt unter solchen Umständen keinen Zweck.

Muttersprachige sind den Mitarbeitern des WAHRIG wahrscheinlich dankbar, weil Klammern und Flexionsangaben in den Eintragungen weitgehend vermieden werden, für den fremdsprachigen Rezipienten dagegen kompliziert dieses Verfahren das Nachschlagen.

Obwohl der Gebrauch von Kodenummern Platz spart, sollte der Lexikograph sehr vorsichtig mit diesem Instrument umgehen, vor allem weil es hier um fremdsprachige

Rezipienten geht. Ein Vorgehen wie das im WAHRIG benutzte ist benutzerunfreundlich für den fremdsprachigen Rezipienten. Es ist unwahrscheinlich, daß der Rezipient das von ihm gesuchte Wort als flektierte Form des Infinitivs erkennen würde, wenn sie nicht sichtbar neben der "Grundform" angegeben wird, sondern nur als Kodenummer. Für den Rezipienten ist es einfacher, die Beziehung zwischen schießen und schoß zu erkennen, wenn die Wörter ausgeschrieben nebeneinander als Wörterbucheintragung erscheinen (schießen [schoß, hat geschossen, schießt]), als wenn nur eine Kodenummer neben dem Infinitiv erscheint (schießen [V.i.213]).

3.3.3 Typographie

Ripfel und Wiegand (1986: 506) untersuchten die Schwierigkeiten des Wörterbuchgebrauchs bei Schülern der 6. und 7. Klasse. Die Untersuchung zeigt u.a., daß das Layout in manchen Wörterbüchern irreführend und verwirrend ist:

In manchen Fällen konnten sie (Schüler als Wörterbuchgebraucher) nicht zwischen Beispielen und Bedeutungserklärungen unterscheiden, und notierten Teile aus beiden. Grammatische und stilistische Markierungen in Klammern verwirrten sie teilweise. Sie hatten offenbar Schwierigkeiten, die Grenze der Artikel zu finden, besonders wenn semantisch verwandte Lemmata Vorgänger oder Nachfolger waren.

Die graphische Darbietungsweise in Wörterbüchern wird viel zu wenig beachtet. Die Benutzerfreundlichkeit hängt aber in hohem Maße von diesem scheinbar unbedeutenden Faktor ab. Wenn die graphische Darbietung muttersprachigen Benutzern so viele Schwierigkeiten bereitet, kann man sich vorstellen, wie schwer der Fremdsprachige sich orientiert zwischen kleingedruckten Artikeln, deren Grenzen nicht deutlich erkennbar sind, Klammern, Abkürzungen, Kodenummern, Beispielen, Bedeutungs-

erklärungen, Homonymen und Polysemen, die nicht deutlich als solche gekennzeichnet sind.

Wenn man sich erst an das COBUILD mit seiner "extra column", die einzig in ihrer Art ist, gewöhnt hat, ist es eine Umstellung, sich wieder an ein kleingedrucktes, räumlich enges, typographisch schwach angeordnetes Wörterbuch zu gewöhnen.

- half-brother, half-brothers.** Your **half-brother** N COUNT is a boy or man who has the same mother or the same father as you have.
- half-caste.** Someone who is **half-caste** has parents who come from different races. ADJ CLASSIF *eg Half-caste children were taken forcibly from their parents and sold as slaves.*
- half-day, half-days.** A **half-day** is a day when you work only in the morning or in the afternoon, but not all day. N COUNT *eg Saturday is his half-day.*
- half-hearted.** Someone or something that is **half-hearted** shows no real effort, interest, or enthusiasm. ADJ QUALIT *eg She made a half-hearted attempt to break away. ◊ half-heartedly. eg I stayed home, studying half-heartedly.*
- half-life, half-lives.** The **half-life** of a radioactive substance is the amount of time that it takes to lose half its radioactivity. N COUNT Technical *eg ...a half-life of 30 years.*
- half-mast.** If a flag is flying at **half-mast**, it is flying from the middle of the mast as a sign that someone important has died. PERASE
- halfpenny /heɪpni/, halfpennies or halfpence.** N COUNT A **halfpenny** is a small British coin which used to be worth one half of a penny.
- half-price.** If something is **half-price**, it costs only half what it usually costs. ADJ CLASSIF *eg ...half-price electricity.*
- half-sister, half-sisters.** Your **half-sister** is a girl or woman who has the same mother or the same father as you have. N COUNT
- half-term** is a short holiday in the middle of a school term. N UNCOUNT *eg It's half-term next week.*
- half-timbered.** Buildings that are **half-timbered** have wooden beams showing in the brick and plaster walls. ADJ CLASSIF
- hallowed /hə'ləʊd/. If something is hallowed, it is respected and revered, usually because it is old or important. eg ...those hallowed offices on State Street. ADJ QUALIT**
- Halloween /hə'ləʊɪn/; also spelled Hallowe'en.** N UNCOUNT Halloween is October 31st. It is traditionally said to be the night on which ghosts and witches can be seen, and so children often dress up as ghosts and witches.
- hallucinate /hə'ljuːsɪneɪt/, hallucinates, hallucinating, hallucinated.** If you **hallucinate**, you see things that are not really there, either because you are ill or because you have taken a drug. V ERG *eg She barked at me and I knew she must be hallucinating.*
- hallucination /hə'ljuːsɪneɪʃən/, hallucinations.** N COUNT OR N UNCOUNT A **hallucination** is what you see when you are hallucinating. N UNCOUNT *eg ...a bizarre hallucination.*
- hallway /hɔːlweɪ/, hallways.** A **hallway** is the entrance hall of a house or other building. N COUNT
- halo /heɪləʊ/, haloes or halos.** A **halo** is a circle of light that is drawn in pictures round the heads of saints or angels to show that they are holy. N COUNT
- halt /hɔːlt/, halts, halting, halted.** V ERG **1** When you **halt** or when something halts you, you stop moving and stand still. *eg He took a step and halted... He tried to push past, but the girl halted him.*
- 2** When growth, development, or activity halts or when you halt it, it stops completely. *eg ...if population growth were to halt overnight... The firm ran into foreign exchange problems which halted its imports of nylon.*
- 3** If someone or something comes to a **halt**, they stop moving. PERASE *eg The car slowed, and came to a halt opposite her.*
- 4** If growth, development, or activity comes to a PERASE

Verlage sollten diesen Aspekt nicht aus den Augen verlieren. Vermeintliche "Kleinigkeiten", wie z.B. eine Kurzgrammatik, die durch eine andere Farbe unterlegt wird, oder der Gebrauch verschiedener Buchstabentypen, um verschiedene Informationen anzudeuten, könnten schon einen großen Unterschied machen.

3.3.3.1 Die zusätzliche Spalte mit grammatischen Informationen

Diese Methode, die im COBUILD benutzt wird, würde sich gut für die Herstellung eines deutschen Lernwörterbuchs eignen, das nuancierte grammatische Informationen zur Enkodierung und Dekodierung bringen muß. Der Benutzer, der sich eindeutig für Worterklärungen interessiert, braucht nicht durch grammatische Informationen zu stolpern, bevor er das Gesuchte findet. Der Benutzer aber, der grammatische Informationen braucht, weiß genau, wo sie zu finden sind, und geht ohne weiteres zu der zusätzlichen Spalte.

3.3.3.2 Fettgedruckte Lemmata und flektierte Formen

Alle Lemmata - *und* auch die flektierten Formen, die daneben erscheinen - müssen in demselben deutlich erkennbaren fettgedruckten Format erscheinen:

gehen [ging, ist gegangen, geht, ginge (Konj. II)] ...

der Vogel [des Vogels, die Vögel, das Vöglein/Vögelein] ...

das Individuum [des Individuums, die Individuen] ...

Für den Rezipienten ist dieses Verfahren besonders wertvoll, eigentlich unentbehrlich, weil es den Blick auf das Gesuchte, das typographisch hervorgehoben ist, lenkt.

3.3.4 Ausschreibung der Wörter

Diese Arbeit plädiert für die Ausschreibung der flektierten Formen neben den Grundformen. Die Möglichkeit, daß der Rezipient die Form *Individuen* erkennt, ist viel kleiner, wenn statt der ausgeschriebenen Form, nur *-duen* im Wörterbuch erscheint. Es scheint am benutzerfreundlichsten, die flektierten Formen auszuschreiben und nicht nur Abkürzungen anzubieten. Es würde relativ wenig zusätzlichen Platz in Anspruch nehmen, die Flektionsformen durchgehend auszuschreiben.

Viele Wörterbücher benutzen die Abkürzungen m. (maskulin), f. (feminin) und n. (neutrum), um den Genus zu kennzeichnen. Die explizite Ausschreibung der Pronomina *die*, *der* und *das* ist für Fremdsprachige eine bessere Methode, vor allem wenn sie dem Substantiv vorangestellt werden. (s. oben die Beispiele *der Vogel* und *das Individuum*.) Diese Darbietungsweise ist einfach, sie vermeidet jede mögliche Unsicherheit und jedes Mißverständnis.

3.3.5 Alphabetisierung

Lemmata werden in einem Wörterbuch nach dem Alphabet geordnet - der Lexikograph, der sich nach den Bedürfnissen des Erwerbers richtet, sollte sich an diese Konvention halten. Eine Alphabetisierungsregel gilt als Maßstab für die Entscheidung, ob eine Flexionsform als eigener Eintrag mit Verweis auf das Grundformlemma aufgenommen werden sollte oder nicht.

Wenn ein anderes Lemma zwischen der "Grundform" und der flektierten Form, *nach dem Alphabet geordnet*, erscheint, wird die Flektionsform als selbständiges Lemma aufgenommen. Wenn die "Grundform" und die flektierte Form aber alphabetisch

aufeinander folgen, erscheint die flektierte Form nur fettgedruckt mit der "Grundform" als Teil des Artikels. Es folgen einige Beispiele, um das Prinzip zu erläutern:

- a) Das Präteritum aß steht alphabetisch vor der "Grundform" essen; deshalb muß es als einzelnes Lemma gekennzeichnet werden, mit einem Hinweis auf die "Grundform" [aß *Präteritum* von → essen].
- b) die Mehrzahlform Segnungen erscheint alphabetisch nicht gleich nach Segen im Wörterbuch (die Wörter segensreich und segnen stehen noch dazwischen). Deshalb muß diese flektierte Form des Substantivs als Einzelemma ins Wörterbuch aufgenommen werden [Segnungen *Mehrzahl* von → Segen / Segnung].
- c) Kein anderes Lemma erscheint zwischen den Lemmata Sanatorium und Sanatorien (obwohl sie eigentlich in der alphabetisch umgekehrten Reihenfolge stehen) oder zwischen Pronomen und Pronomina. Es ist unnötig, Sanatorien und Pronomina als Einzelemmata aufzunehmen, weil sie nach alphabetischer Anordnung fettgedruckt und ausgeschrieben neben der Haupteintragung erscheinen.

3.4 Vorschläge für die Bearbeitung der Wortarten

Wörter, die flektiert werden können, sind:

- a) Pronomina und Artikelwörter
- b) Zahlwörter
- c) Substantive

d) Adjektive

e) Verben

In dieser Abteilung werden einige Vorschläge für die praktische Bearbeitung jeder Wortart kurz, doch so vollständig wie möglich gemacht.

3.4.1 Pronomina und Artikelwörter

Obwohl sie die Stiefkinder der deutschen Wörterbücher sind, sind Artikelwörter und Pronomina für den Fremdsprachigen unentbehrlich. Diese beiden Wortarten werden in den bestehenden Wörterbüchern besonders inkonsequent behandelt. Die Pronomina und Artikelwörter werden manchmal gar nicht als Lemmata aufgenommen, als wären sie keine vollständigen Lexikonelemente!

Die Darbietungsweise, die oben für Relativpronomina (vgl. das Beispiel dessen in Abschnitt 3.3.1) empfohlen wird, sollte auch für alle anderen Artikelwörter und Pronomina gelten.

Wenn die Kurzgrammatik vollständig ist, könnte die Wörterbucheintragung so aussehen:

A.

diese, diesem, dieses, diesen dieser → Kurzgr.
14A

oder

B.

diese → Kurzgr. 14A 1. sg. f. nom. z.B. *Diese Frau sieht ihrer alten Mutter ähnlich.*
 2. sg. f. akk. z.B. *Ich habe diese Arbeit schon vormittags getan.* 3. pl. nom. (f. + m. + n.) z.B. *Diese Wörter sind aus dem Englischen entnommen.* 4. pl. akk. (f. + m. + n.) z.B. *Ich sah diese Leute gestern im Dorf.*

diesem → Kurzgr. 14A 1. Dativ von **dieser** und **dieses**. z.B. *Auf diesem Gebiet bin ich nicht bewandert.; Wir müssen diesem armen Mann helfen!*

oder

C.

diese, diesem, diesen, dieser, dieses

EinzahlMännlich

N dieser (kleine) Baum
G dieses (kleinen) Baumes
D diesem (kleinen) Baum(e)
A diesen (kleinen) Baum

Mehrzahl

diese (kleinen) Bäume
 dieser (kleinen) Bäume
 diesen (kleinen) Bäumen
 diese (kleinen) Bäume

Weiblich

N diese (gute) Frau
G dieser (guten) Frau
D dieser (guten) Frau
A diese (gute) Frau

diese (guten) Frauen
 dieser (guten) Frauen
 diesen (guten) Frauen
 diese (guten) Frauen

Sächlich

N dieses (faule) Kind
G dieses (faulen) Kindes
D diesem (faulen) Kind(e)
A dieses (faule) Kind

diese (faulen) Kinder
 dieser (faulen) Kinder
 diesen (faulen) Kindern
 diese (faulen) Kinder

Mugdan (1983: 232) hält ein Flexionsparadigma in tabellarischer Form (wie unter C) als Teil des Wörterbucheintrags bei allen Pronomina für die benutzerfreundlichste

Lösung:

Die benutzerfreundlichste Lösung bestünde wohl darin, bei allen Pronomina am Anfang des Wörterbuchartikels ein vollständiges Flexionsparadigma in tabellarischer Form anzuführen. Die Zahl der flektierten Pronomina ist nicht so groß, daß dadurch das Wörterbuch unangemessen belastet würde... Gerade bei den Pronomina, die in der Flexion manche Eigenheiten aufweisen, sollte man dem Benutzer entgegenkommen und nicht sparsam sein.

Es ist nicht nötig, bei diesen "regelmäßigen" Pronomina und Artikelwörtern Beispielsätze zu geben, wenn die Paradigmen in jedem Fall in der Kurzgrammatik erscheinen. Es ist aber wünschenswert, bei den unüblichen Formen doch Beispielsätze zu geben, z.B. bei den Genitivpronomina ("*Ich schäme mich deiner*"; "*Wir erbarmen uns Ihrer*"; "*Der Herr erinnerte sich seiner*"). Auch wenn solche Konstruktionen vom Lerner wahrscheinlich nie aktiv benutzt werden, ist es doch möglich, daß er beim Lesen eines Textes solchen Formen begegnet.

Auf die Frage, welche Flexionsformen als Lemmata aufgenommen werden sollten, gilt das Prinzip der Alphabetisierung. Jede flektierte Form, die in der alphabetischen Ordnung an einer anderen Stelle steht als die "Grundform", sollte einen eigenen Eintrag erhalten, mit Hinweis auf die Grundform:

A. Wenn das tabellierte Paradigma als Teil der Eintragung erscheint, wie unter

C:

des Gen. von → das; Gen. von → der

Wenn das Flexionsparadigma in tabellarischer Form unter den Lemmata **das**, **der** und **die** angeführt ist, braucht für **dem**, **des** und **den** nur ein Querhinweis gegeben zu werden. Ein vollständiges Paradigma kann sonst individuell bei jedem bestimmten Artikel angeführt werden (**das**, **der**, **die**, **dem**, **des**, **den**), z.B.:

desEinzahl

Männlich
 N der Storch
 G des Storches
 D dem Storch
 A den Storch

Weiblich
 N die Bank
 G der Bank
 D der Bank
 A die Bank

Sächlich
 N das Feld
 A des Feldes
 D dem Feld
 A das Feld

Mehrzahl

die Störche
 der Störche
 den Störchen
 die Störche

die Bänke
 der Bänke
 den Bänken
 die Bänke

die Felder
 der Felder
 den Feldern
 die Felder

B. Wenn das Paradigma in der Kurzgrammatik steht, braucht nur ein Querverweis gegeben zu werden:

des Gen. von das/der → Kurzgr. A6

3.4.2 Zahlwörter

Ordnungszahlwörter (die flektierte Form) werden nach einer bestimmten Regel gebildet (von 1 - 19 tritt die Nachsilbe -te an die Kardinalzahlen; von 20 an tritt -ste an die Kardinalzahlen). Wenn diese Regel in der Kurzgrammatik erscheint, braucht der Lexikograph die Ordnungszahlwörter nicht in Klammern in den Artikeln neben den Grundzahlwörtern (den Lemmata) anzugeben. Diejenigen, die unregelmäßig sind (erste, dritte), sollten nach dem Alphabetisierungsprinzip als unabhängige Lemmata ins Wörterbuch aufgenommen werden.

3.4.3 Substantive

In der Mehrzahl der deutschen Wörterbücher ist es stillschweigend oder ausdrücklich die Praxis, den Gen. Sg. und Nom. Pl. in abgekürzter Form einzutragen (Der Genitiv wird manchmal bei femininen Wörtern ausgelassen.)

das Atomkraftwerk (-s, -e)

der Atomreaktor (-s, -toren)

die Atomwaffe (-, -n)

(DUDEN)

Mugdan (1983, 191) behauptet, daß die Bildung des Genitivs klare Regularitäten aufweise:

Geht man davon aus, daß Maskulina und Neutra -s/-en haben und Feminina keine Endung, so ist eine Angabe lediglich für Formen mit -n/-en und -ns/-ens nötig (des Herr-n, Mensch-en, Namen-ns, Herz-ens).

Die Bildung der Pluralformen im Nominativ ordnet er auch nach bestimmten "Normalfällen" an (191-193). Nach seinen Deklinationsangaben sehen die Mustereinträge, die er vorschlägt, folgendermaßen aus:

Lehrer m	Mutter f-	Muster n
Vater m -	Wand f -e	Kloster n -
Hund m	Ader f	Schiff n
Kopf m -e	Nadel f	Floß n -e
Geist m -er	Tür f	Kind n -er
Mann m -er	Frau f	Gras n -er
Bote m G -en	Laute f	Auge n
Staat m -en	Geschichte f	Gelange n -
Park m -s	Mutti f -s	Ohr n -en
Name m G -ens		Herz n -en G -ens

Ob diese Bearbeitungsweise für die Bedürfnisse des Rezipienten benutzerfreundlich oder sogar zureichend ist, ist zu bezweifeln. Würde der Rezipient bei diesem

Verfahren die "Grundformen" Herz und Glas aus den flektierten Formen Herzens und Gläser notwendigerweise erkennen? Auch für den produktiven Sprachbenutzer könnte es lästig sein, jedes Mal, wenn bei ihm Zweifel über die richtige Wortbildungsweise entstehen, zur Kurzgrammatik blättern zu müssen; vor allem weil kein Hinweis auf eine bestimmte Stelle in der Kurzgrammatik erfolgt.

Auf den Genitiv bei femininen Wörtern könnte zwar verzichtet werden, aber Gen. Sg. und Nom. Pl. sollten in ausgeschriebener Form, fettgedruckt (keine Abkürzungen!) immer neben dem Haupteintrag erscheinen.

Darüber hinaus sollten alle unregelmäßigen Diminutive als Makrostrukturelemente aufgenommen werden. Es gibt zwar nicht viele unregelmäßige Diminutive, aber diejenigen, die mit -lein gebildet werden, oder diejenigen, bei denen das "Grundwort" nicht leicht aus der flektierten Form zu erkennen ist, sollen im Wörterbuch angegeben werden (z.B. Vöglein, Büchlein, Bächlein, Wägelchen).

Es ist also - im Gegensatz zu Mugdans Vorschlägen - am benutzerfreundlichsten, alle Substantive so anzugeben:

der Lehrer [des Lehrers; die Lehrer]

der Mensch [des Menschen, die Menschen, das Menschlein]

die Mutter [die Mütter]

die Nadel [die Nadeln]

das Kloster [des Klosters, die Klöster]

das Auge [des Auges, die Augen, das Äugelchen/Äuglein]

Nach Mugdans Verfahren soll der Benutzer wissen, daß, wenn ein bestimmtes Substantiv ohne Angabe steht, der Plural nach den Regeln zu bilden ist. Das Problem ist nun, daß es bei der Pluralbildung viele Regeln gibt und daß nicht feststeht, ob der Lerner weiß, wo ein von ihm gesuchtes Wort in die vielen Pluralbildungsregeln hineinpaßt, weil die Regeln nicht rezipientenorientiert angeboten werden.

Die andere Frage, die auftaucht, ist: Wann soll eine flektierte Form als unabhängiger Eintrag, als Lemma, zusätzlich zu der Angabe seiner Flexion bei dem "Grundform"-Lemma aufgenommen werden? Hier gilt das Alphabetisierungsprinzip; wenn ein Lemma zwischen dem Grundwort und dem fettgedruckten flektierten Wort steht, muß das flektierte Wort als Lemma mit Hinweis auf das Grundlemma eingetragen werden. Kinder und Häuser erscheinen nach diesem Prinzip also als einzelstehende Lemmata:

Kinder *Plural* von → **Kind**

Häuser *Plural* von → **Haus**

Es ist egal, welches Verfahren der Lexikograph als das benutzerfreundlichste ansieht, solange er sich konsequent daran hält.

3.4.4 Adjektive

Die Flexion der Adjektive, die mit Artikeln verbunden sind, ist meistens regelmäßig. Wenn das Adjektivparadigma also in der Kurzgrammatik erscheint, genügt es, die Wortartangabe (Adj. oder Adjektiv) in die zusätzliche Spalte neben dem Lemma aufzunehmen (keine Angabe heißt regelmäßig).

Es gibt aber doch einige Ausnahmen bei der Flexion der Adjektive, z.B. das Adjektiv *hoch*, dessen Attributive von dem Stamm *hoh-* gebildet werden. Diese Sonderheit muß bei dem Lemma *hoch* gekennzeichnet werden, auch muß *hoh-* / *hohe* als Lemma mit Verweis auf *hoch* eingetragen werden.

Obwohl die Steigerung des Adjektivs als eine ziemlich regelmäßige Flexionsfunktion* angesehen werden kann (Komparativ auf *-er*; Superlativ auf *-st* / *am -sten*), gibt es bei der Steigerung des Adjektivs auch Inkonsistenzen, z.B.:

1. Das Auftreten des Umlauts ist nicht nach bestimmten Regeln voraussagbar [*schärfer, schärf(e)st; älter, ältest; aber sanfter, sanftest; affig, affigst*].
2. Manche Superlative werden mit *-st*, andere mit *-est* gebildet [*kleinst; billigst; aber süßest; hübschest*].
3. Einige Adjektive verlieren einen Buchstaben nur im Komparativ [*eitler, am eitelsten; aber bitterer, am bittersten*].
4. Einige Adjektive sind völlig unregelmäßig [*gut, besser, am besten; groß, größer, am größten; viel, mehr, am meisten*].

Wie bei den Pluralen ist der Grad der Unregelmäßigkeit bei der Steigerung der Adjektive ziemlich hoch. Es ist daher wünschenswert, bei jedem Adjektiv die Komparativ- sowie die Superlativform (ausgeschrieben) in die Wörterbucheintragung aufzunehmen.

Zur Bestimmung, welche flektierten Formen als Lemmata aufgenommen werden sollen, gilt wiederum das Alphabetisierungsprinzip. An Hand des Beispiels hoch wird vorgeführt, wie ein typisches Verfahren bei Adjektiven aussehen könnte:

hoch [höher, höchst] (dekliniert:
richtige Form von hoh- : ein hoher Baum;
auf dem hohen Baum; der hohe Baum *usw.*)
...

die Hochachtung ...

die Hochantenne ...

die Hochsprache ...

höchst 1. Superlativ von → hoch 2. Wenn
etwas höchst nötig ist, ist es sehr nötig,
oder wenn jemand höchst erstaunt ist, ist er
sehr erstaunt.

der Hochstand ...

hoh- Stamm von → hoch

der Höhepunkt ...

höher Komparativ von → hoch

hohl ...

3.4.5 Verben

3.4.5.1 Die regelmäßigen "schwachen" Verben

In den meisten deutschen Wörterbüchern werden schwache Verben entweder mit der Abkürzung sw. (DUDEN) oder nur als *Verb* angedeutet, weil alle schwachen Verben nach der Regel konjugiert werden. Dieses Verfahren ist akzeptabel, aber nur wenn ein

vollständiges Verbenparadigma in die Kurzgrammatik aufgenommen wird. So ein Verbmuster sollte die vollständige Konjugation der folgenden Flexionsformen erhalten: Indikativ Präsens und Präteritum; Imperativ (3 Formen); Konjunktiv Präsens (Konjunktiv I) und Präteritum (Konjunktiv II); und Partizip Präsens und Perfekt.

Darüber hinaus sollte angedeutet werden, wie Aktiv und Passiv, Futur I und II, Perfekt und Plusquamperfekt, Modalverbkonstruktionen (Modalverb + Infinitiv) usw. gebildet werden.

Wenn der Lexikograph meint, es sei benutzerfreundlicher, neben dem Infinitiv, den er als Lemma einträgt, weitere Flexionsinformationen konsequent anzugeben, (z.B. 3. Person Singular Präteritum und Perfekt), um auf Einförmigkeit aller Verben hinzuarbeiten, steht es ihm frei.

3.4.5.2 Die unregelmäßigen "starken" Verben

Starke Verben werden auf viele verschiedene Weisen in Wörterbüchern verzeichnet. Entweder erscheinen die vom Lexikographen gewählten Flexionsangaben neben dem Lemma (der "Grundform", meistens dem Infinitiv) als Teil der Mikrostruktur (**bleiben** [**blieb**, **ist geblieben**, **bleibt**]), oder es wird mittels Kodenummern oder Symbolen auf eine Liste mit starken Verben verwiesen (**bleiben** → V133) wie im WAHRIG.

Für den Fremdsprachigen ist es sehr wichtig, daß alle diese Materialien leicht zugänglich sind. Für den enkodierenden fremdsprachigen Benutzer ist es zwar unwichtig, wo die von ihm gesuchten Informationen angeboten werden, solange es ihm nur möglich ist, leicht an sie heranzukommen - ob es nun in der Kurzgrammatik oder in dem Wörterbuchartikel des "Grundform"-Lemmas ist. Weil er immer von der

"Grundform" eines Wortes (dem Infinitiv) ausgeht, hätte er keine Schwierigkeiten beim Gebrauch von Kodenummern. Es würde zwar zusätzliches Nachschlagen verlangen, aber keine unüberwindlichen Probleme.

Für den Rezipienten sieht das Nachschlagen ganz anders aus. Wenn er einen Text rezipiert, erscheint das Verb nur selten in der Infinitivform: es ist meistens konjugiert. Deswegen ist ein Verfahren, wo die flektierten Formen ausgeschrieben und fettgedruckt neben dem entsprechenden Grundform-Lemma als Teil des Artikels erscheinen, empfehlenswert (vgl. unten Beispiel a). Doch hat der Rezipient noch ein zusätzliches Problem: starke Verben werden eben als "stark" gekennzeichnet, weil sie meistens durch einen Vokalwechsel gebildet werden. Die Implikationen des Vokalwechsels sind weitreichend bei einem alphabetisch geordneten Wörterbuch. Sobald Vokalismus des Infinitivs stattfindet (z.B. *geben*, *gab*, *gibt*), könnte es dem Rezipienten, der die Grundform nicht erkennt, unmöglich sein, das unbekannte Wort im Wörterbuch zu finden, wenn die flektierte Form und die Grundform nicht alphabetisch aufeinander folgen. Flektierte Formen der starken Verben müssen also als Einzellemmata aufgenommen werden:

- a) **geben** [gab, hat gegeben, gibt, gib!, gäbe
(Konj. II)] ...
- b) **gab** *Präteritum* von → **geben**
gäbe *Konjunktiv II* von → **geben**
gib *Imperativ* von → **geben**
gibt *3. Person Sg. Präsens* von → **geben**

Auf die Frage, welche flektierten Formen als zusätzliche Informationen in die Mikrostruktur jedes einzelnen Lemmas aufgenommen werden sollen, (z.B. *3. Person Sg. Präteritum*, *3. Person Sg. Perfekt* und *2. Person Sg. Präsens*) kann wiederum nur empfohlen werden, daß ein einmal gewähltes System vorne in den Erläuterungen expliziert und durchgehalten wird. Doch gibt es Informationen, die in jedem Fall, abgesehen von dem gewählten System, der "allgemeinen" Liste hinzugefügt werden sollten: jede Unregelmäßigkeit z.B. wenn die Flektion einer bestimmten Regel widerspricht (Konj. II *sterben* → *stürbe*), wenn Vokalwechsel (Imperativ Sg. *geben* → *gib!*) oder Wechsel der Schreibweise (3. Person Sg. *fassen* → *faßt*) stattfindet, muß explizit gekennzeichnet werden, erstens in der Mikrostruktur als Teil des "Grundform"-Artikels und zweitens als einzelnes Lemma mit einem Hinweis auf das "Grundform"-Lemma.

Zum Konjunktiv Präteritum (Konjunktiv II) z.B. könnten die in der Kurzgrammatik formulierten Regeln etwa so aussehen:

Konjunktiv Präteritum

Es gibt verschiedene Regeln:

a) Schwache Verben: Hier gibt es keinen Lautwechsel:

ich machte	reiste	faltete	liebte
du machtest	reistest	faltetest	liebtest
er machte	reiste	faltete	liebte
wir machten	reisten	falteten	liebten
ihr machtet	reistet	faltetet	liebtet
sie machten	reisten	falteten	liebten

Konj. Präteritum von *haben* ist aber *hätte*.

b) Starke Verben, die keinen umlautbaren Stammvokal im Präteritum haben, nehmen die allgemeine Form des konjugierten Verbs:

ich bliebe	ginge	fiele	hielte
du blieb(e)st	ging(e)st	fiel(e)st	hielt(e)st
er bliebe	ginge	fiele	hielte
wir blieben	gingen	fielen	hielten
ihr blieb(e)t	ging(e)t	fiel(e)t	hielt(e)t
sie blieben	gingen	fielen	hielten

c) Starke Verben mit umlautbarem Stammvokal im Präteritum. Diese nehmen die gewöhnlichen Konjunktivausgänge und dazu den Umlaut:

ich flöge	sähe	führe	flöchte
du flög(e)st	säh(e)st	führ(e)st	flöcht(e)st
er flöge	sähe	führe	flöchte
wir flögen	sähen	führen	flöchten
ihr flög(e)t	säh(e)t	führ(e)t	flöcht(e)t
sie flögen	sähen	führen	flöchten

Weitere Beispiele: *sänge, trüge, fände, flösse, schläge, spräche*

d) Die modalen Verben (und *wissen*) nehmen alle den Umlaut außer *sollen* und *wollen*:

ich wüßte	möchte	könnte	dürfte	müßte
du wüßtest	möchtest	könntest	dürftest	müßtest
er wüßte	möchte	könnte	dürfte	müßte
wir wüßten	möchten	könnten	dürften	müßten
ihr wüßtet	möchtet	könntet	dürftet	müßtet
sie wüßten	möchten	könnten	dürften	müßten

Aber *wollte* und *sollte*

e) Die Verben *brennen*, *kennen*, *nennen*, *rennen*, *senden* nehmen alle im Konjunktiv Präteritum ein -e:

ich nennte	kennte
du nenntest	kenntest
er nennte	kennte
wir nennten	kennten
ihr nenntet	kenntet
sie nennten	kennten

f) Die Konjunktiv Präteritumformen nehmen einen anderen Stammvokal bei den folgenden Wörtern:

Infinitiv	Konjunktiv Präteritum	Indikativ Präteritum
befehlen	beföhle	befahl
beginnen	begönne	begann
empfehlen	empföhle	empfahl
helfen	hülfe	half
spinnen	spönne	spann
stehen	stünde	stand
sterben	stürbe	starb
verderben	verdürbe	verdarb
werben	würbe	warb
werfen	würfe	warf

(Regeln nach: Meiring, et. al., 1980: 50 - 51)

Die Konjunktiv-Formen unter (b) und (c) sollten als eigene Lemmata mit Hinweisen auf die Grundformen aufgenommen werden, weil sie nach dem Alphabetisierungsprinzip meistens von der Grundform entfernt stehen. Die Konjunktiv-Formen unter Regeln (d) und (e) brauchen nicht als einzelstehende Lemmata aufgenommen zu werden, wenn sie Teil der Mikrostruktur sind, weil sie in jedem Fall alphabetisch dicht bei den Grundformen stehen. (Die Konjunktiv-Formen *möchte* und *wüßte* sind aber Ausnahmen).

Formen, die unter (f) fallen, müssen als einzelstehende Lemmata aufgenommen werden, weil sie außerordentlich unregelmäßig sind und der Vokal sich ändert. In jedem Fall muß ein Hinweis auf die Grundformen (**stünde** Konjunkt. II von → **stehen**) gegeben werden. Abgesehen von diesen 10 Wörtern, müssen auch Wörter wie verstünde, erwürbe, entwürfe usw. als Einzelemmata mit Hinweis auf das Grundform-Lemma im Wörterbuch erscheinen. Im WAHRIG z.B. werden Partizip Perfekt und Präteritum der starken Verben konsequent als Lemmata mit Hinweis auf die Infinitivform aufgenommen (**stand** → stehen; **gestanden** → stehen). Interessant ist aber, daß diese beiden Flexionsformen nicht als Lemmata eingetragen sind, wenn Verben mit Präfixen an der Stammform gebildet werden: betraff/betroffen (Infinitiv betreffen), ansah/angesehen (Infinitiv ansehen), einfiel/eingefallen (Infinitiv einfallen) sind z.B. nicht als Lemmata aufgenommen, nur traff/getroffen; fiel/gefallen und sah/gesehen.

Als nächstes taucht die Frage auf, ob das ganze Konjugationsparadigma eines Verbs in der Mikrostruktur des Eintrags erscheinen sollte, denn es besteht auch die Möglichkeit, daß der Gebraucher bestündest nicht versteht.

Es ist unmöglich, die vollständige Konjugation jeder entsprechenden Verbform einzutragen; und das wäre auch unnötig, weil die Konjugationsausgänge meistens regelmäßig und voraussagbar sind.

Der Lexikograph entscheidet sich für eine bestimmte Konjugationsform (meistens 3. Person Sg.) und nimmt nur diese bestimmte Form auf, d.h. nur verstünde wird als Lemma aufgenommen (**verstünde** Konjunktiv II von → **verstehen**), das restliche Paradigma (z.B. verstünden, verstündest und verstündet) wird weder als Lemma noch als Teil der Mikrostruktur bei verstünde aufgenommen.

Zuletzt muß darauf hingewiesen werden, daß die Sprache sich nicht immer nach vorher formulierten Prinzipien einordnen läßt, weil sie eben keine feste, erstarrte Entität ist. Es gibt immer Einzelfälle, wo das Prinzip nicht zutrifft. In Zweifelsfällen sollte der Lexikograph sich immer zugunsten des Fremdsprachigen entscheiden.

KAPITEL 4

SCHLUSS

Vorführung des vorgeschlagenes Vorgehens

Zum Schluß werden die Prinzipien, die in der Arbeit formuliert werden, an Hand einiger Wörterbucheintragungen verwirklicht, damit der Leser die praktische Durchführbarkeit eines nach diesen Prinzipien hergestellten Wörterbuchs ("Modellwörterbuchs") selbst beurteilen kann.

Es wurden keine einzelstehenden Wörterbucheintragungen, die sich gut dazu eignen, das vorgeschlagene Vorgehen zu illustrieren, gewählt, sondern ein fortlaufender Teil des deutschen Lexikons (*somit* bis *Sonnabend*). Deshalb können nicht *alle* in der Arbeit berücksichtigten Aspekte auf der Modellseite vorgeführt werden; die 31 Eintragungen sollten trotzdem ausreichen, das Konzept zu erläutern.

Das englische Lernwörterbuch COBUILD dient als Modell für die Probeseite, die sich grundsätzlich durch drei Merkmale von bestehenden deutschen Wörterbüchern unterscheidet: (a) sprachliche Informationen und Stilangaben erscheinen in einer zusätzlichen Spalte; (b) eine zweite Farbe wird benutzt, um die Einordnung der Informationen klarer zu machen und das Nachschlagen zu erleichtern; (c) Definitionen sind *lesbar* und leicht zu verstehen: es gibt nur wenige Abkürzungen, und alle Definitionen erscheinen als vollständige Sätze.

Eine zweite Farbe, in diesem Fall rot, wird benutzt, um die grammatischen Informationen in der zusätzlichen Spalte zu kennzeichnen. Es wäre auch wünschenswert, die Beispielsätze am Ende jeder Eintragung in rot zu drucken. Aus finanziellen und praktischen Gründen war es aber nicht möglich, dieses Verfahren in der Arbeit zu verwirklichen. Der Gebrauch einer zweiten (oder dritten) Farbe würde die Druckkosten des Wörterbuchs selbstverständlich erhöhen, vor allem wenn die Auflage beschränkt ist. Es ist aber sehr hilfreich, das Aussehen und die Einordnung zu verbessern und dadurch die Brauchbarkeit zu erhöhen.

Zunächst folgt das Modellwörterbuch; danach werden - zum Vergleich - die entsprechenden Auszüge aus drei deutschen Wörterbüchern, und zwar DUDEN, WAHRIG und SCHÜLERDUDEN abgedruckt.

MODELLWÖRTERBUCH

sonit

Sonnabend

sonit. Man benutzt **sonit**, wenn etwas (der Grund für das, was gerade genannt worden ist.) aus dem vorigen Satz oder Satzteil abzuleiten ist. z. B. *Edgar war während des schriftlichen Examens krank, sonit mußte er eine mündliche Prüfung machen. Er ist der älteste, sonit hat er alle Rechte.*

der **Sommer** [des **Sommers**, die **Sommer**]. Sommer ist die Jahreszeit zwischen Herbst und Frühling, wenn es normalerweise heiß ist. z.B. *Wir machen jeden Sommer eine Ferienreise; ...ein heißer Sommer.*

die **Sommerferien.** Die **Sommerferien** sind die langen Schulferien im Sommer. z.B. *Wir reisten in den letzten Sommerferien durch Griechenland.*

die **Sommerfrische.** Man macht eine **Sommerfrische**, wenn man den eigenen Wohnort verläßt und die Zeit irgendwo anders (an der See, im Gebirge, auf dem Land) verbringt. z.B. *Nach einer langen Sommerfrische ist Ulrike wieder ausgeruht zurückgekehrt.*

das **Sommergetreide** [des **Sommergetreides**]. Das **Sommergetreide** ist das Getreide, das im Frühjahr gesät und im Sommer (Juni - August) des gleichen Jahres geerntet wird. z.B. *Der Bauer hat das Sommergetreide schon gesät, obwohl es wahrscheinlich noch zu kalt ist.*

sommerlich. Etwas, was **sommerlich** ist, ist typisch für Sommer oder geeignet für Sommer. z.B. *Sie trug ein sommerliches Kleid; sommerliche Temperaturen (hohe Temperaturen).*

sommern [es **sommert**, **sommerte**, hat **gesommert**]. Wenn es **sommert**, bricht der Sommer an, und es wird heiß. z.B. *Es sommert dieses Jahr später als letztes Jahr.*

der **Sommerschlaf** [des **Sommerschlaf(e)s**]. Ein **Sommerschlaf** ist der lange, tiefe Schlaf, in dem manche Tiere (z.B. Frösche und Krokodile) in den Tropen sich befinden, wenn es heiß ist. z.B. *Der tropische Frosch ist im Sommer nicht zu sehen, weil er dann seinen Sommerschlaf hält.*

die **Sommersonnenwende.** Die **Sommersonnenwende** ist der Zeitpunkt im Jahr, an dem die Sonne ihren höchsten Stand erreicht. Sie findet in der nördlichen Hemisphäre am 22. Juni und in der südlichen Hemisphäre am 21. Dezember statt. z.B. *Während der Sommersonnenwende ist der Tag am längsten und die Nacht am kürzesten.*

son [kurz für **so ein(e)**]. z.B. *Der ist son netter Kerl! son altes Haus.*

sonach. siehe **demnach**

das **Sonar** [des **Sonars**, die **Sonare**]. Ein **Sonar** ist ein Gerät auf einem Schiff, das die Lage von Gegenständen unter dem Wasser und die Tiefe des Meeres mit Hilfe von Schallwellen bestimmt. z.B. *Das Sonargerät hat viele Anwendungsmöglichkeiten in der Schifffahrt.*

die **Sonate** [die **Sonaten**]. Eine **Sonate** ist ein Musikstück für ein Instrument (meistens für das Klavier oder die Violine). z.B. *Beethoven schrieb mehrere Klaviersonaten.*

die **Sonatine** [die **Sonatinen**]. (Verkleinerungsform von **Sonate**). Eine **Sonatine** ist eine kleine, leicht spielbare Sonate.

sonder. siehe **ohne**. z.B. *sonder allen Zweifel; sonder Tadel.*

Sonder-. **Sonder-** verbindet sich mit Substantiven, um anzudeuten, daß etwas nicht dem Üblichen entspricht, sondern für einen speziellen Zweck bestimmt ist. z.B. *Sonderabdruck, Sonderausgabe, Sonderinteresse, Sonderschule, Sonderzug usw.*

das **Sonderangebot** [des **Sonderangebot(e)s**, die **Sonderangebote**]. Wenn Waren im

Konjunktion

Substantiv

Substantiv
immer Plural

Substantiv
Singular
veraltet

Substantiv
Singular
Landwirtschaft

Adjektiv

Verb
unpersönlich
selten, gehoben

Substantiv
Singular
Zoologie

Substantiv
Singular

Dem. Pronomen
Umgangssprache

Adverb, selten

Substantiv

Substantiv
Musik

Substantiv
Musik

Präposition
veraltet, unüblich
mit Akkusativ

Präfix
bildet Subst.

Substantiv

Sonderangebot verkauft werden, werden sie für eine bestimmte Zeit preisgünstiger als sonst angeboten. z.B. *Ich habe mir die Bluse im Sonderangebot gekauft.*

sonderbar. Wenn etwas **sonderbar** ist, ist es eigenartig und anders als das Gewohnte. z.B. *sonderbares Benehmen; ein sonderbares Erlebnis; ein sonderbarer Mensch; Es klingt sonderbar, aber es ist wirklich so.*

sonderbarerweise. Wenn etwas **sonderbarerweise** passiert, ist es eigenartig, unüblich und merkwürdig, daß es passiert. z.B. *Er ist sonderbarerweise nicht gekommen, obwohl er versprochen hat, daß er kommen würde.*

das **Sondergericht** [des **Gericht(e)s**, die **Gerichte**]. Ein **Sondergericht** hat das Recht, Straftaten rasch an Stelle eines normalen Gerichts zu verurteilen. z.B. *Ein Sondergericht operierte 1933-1945 in Deutschland, um politisch unerwünschte Personen ohne Berufungsmöglichkeit zu verurteilen.*

sondergleichen. siehe **ohnegleichen**. z.B. *eine Frechheit sondergleichen, eine Rücksichtslosigkeit sondergleichen.*

die **Sonderheit** [die **Sonderheiten**]. siehe **Besonderheit**.

der **Sonderkindergarten** [des **Sonderkindertagens**, die **Sonderkindergärten**]. Ein **Sonderkindergarten** ist ein Kindergarten für (geistig, körperlich oder lern-) behinderte Kinder. z.B. *Seit Januar geht Paul in den Sonderkindergarten für lernbehinderte Kinder.*

der **Sonderling** [des **Sonderlings**, die **Sonderlinge**]. Ein **Sonderling** ist ein sonderbarer, merkwürdiger Mensch, der eigentümliche Gewohnheiten hat. z.B. *ein wildfremder Sonderling mit ausgeprägten Gewohnheiten.*

der **Sondermüll.** **Sondermüll** sind giftige Abfallstoffe, die wegen ihrer Gefährlichkeit nur in besonderen Anlagen beseitigt werden. z.B. *Der Sondermüll muß in Deponien gelagert werden.*

sondern [sondert, sonderte, hat gesondert]. 1. Wenn man etwas **sondert**, trennt man es von jemandem oder etwas anderem. z.B. *Die kranken Tiere wurden von den gesunden gesondert; die guten Beeren von den schlechten sondern.*

2. Man benutzt **sondern** nach einer verneinten Aussage, um eine gegensätzliche Aussage einzuleiten. z.B. *nicht er, sondern sie ist schuld; nicht nur ..., sondern auch ...; Ich habe ihr nicht geschrieben, sondern sie angerufen. Er ist nicht nur ein guter Wissenschaftler, sondern auch ein guter Lehrer.*

sonders siehe **samt**

die **Sonderschule** [die **Sonderschulen**]. eine **Sonderschule** ist eine Schule für (geistig, körperlich oder lern-) behinderte Kinder oder Jugendliche. z.B. *Auf der Sonderschule für Blinde wird den Kindern beigebracht, Brailleschrift zu lesen.*

das **Sonett** [des **Sonett(e)s**, die **Sonette**]. Ein **Sonett** ist ein Gedicht, das aus 14 Zeilen (meistens zwei vierzeiligen und zwei dreizeiligen Strophen) besteht. z.B. *die berühmten Sonette von William Shakespeare.*

der **Song** [des **Songs**, die **Songs**]. Ein **Song** ist ein einfaches Lied mit sozialkritischem, satirischem Inhalt. z.B. *Bertolt Brecht hat den Song bei seinen Dramen eingeführt, um Kritik an der Gesellschaft zu üben.*

der **Sonnabend** [des **Sonnabends**, die **Sonnabende**]. **Sonnabend** ist ein Tag der Woche - der Tag zwischen Freitag und Sonntag. z.B. *Ich gehe immer am Sonnabend ins Kino.*

Adjektiv

Adverb

Substantiv

Adverb
verstärkend

Substantiv
unüblich

Substantiv

Substantiv

Substantiv
Singular

Verb

Konjunktion

Adverb

Substantiv

Substantiv

Substantiv

Substantiv

WAHRIG

so-mit (Konj.) und so, also, folglich; er nicht anrufen, (und) ~ brauche ich nicht hinzugehen
 som-mer (m. 3) die warme Jahreszeit, astronomisch die Zeit vom 21. Juni bis 3. September (auf der nördl. Halbkugel); Ggs Winter; der ~ des Lebens (fig.) die mittleren Jahre des L.; heißer, kühler, kurzer, langer, nasser, regenreicher, trockener ~; im ~ ins Gebirge fahren; ~ a. Schwalbe [*< mhd. sumer < ahd. sunar < idg. *sem- „Sommer“*]

som-mer-fahr-plan (m.; Eisenb.) während des Sommers, etwa vom 1. Mai bis 1. Oktober, gültiger Fahrplan; Ggs Winterfahrplan

som-mer-fe-ri-en (PL) Ferien im Sommer, große Ferien

som-mer-fie-ber (n.) = Feldfieber

som-mer-frische (f. 19) Erholung, Aufenthalt im Sommer an einem anderen Ort als dem Wohnsitz, an der See, im Gebirge, auf dem Lande; Urlaubsort für Sommerurlaub; Ggs Winterfrische; in die ~ gehen; zur ~ fahren

som-mer-frisch-ler (m. 3) Person in der Sommerfrische

som-mer-frucht (f.) Frucht, die im Sommer reift; Ggs Winterfrucht

som-mer-ge-trei-de (n.) nicht winterhartes Getreide, das im Frühjahr ausgesät u. im Sommer reif wird; Ggs Wintergetreide

som-mer-grip-pe (f.) = Feldfieber

som-mer-haar (n.; beim Haarwild) Fell im Sommer; Ggs Winterhaar

som-mer-ka-tarrh (m.) = Heuschnupfen

som-mer-kleid (n.) leichtes, luftiges Kleid für den Sommer; Federkleid der Vögel im Sommer; Ggs Winterkleid

som-mer-lich (Adj.) wie im Sommer; ~ es Wetter; sich ~ kleiden; es ist schon, noch ~ warm

som-mer-loch (n.; umg.) = Sauregurkenzeit

som-mer-mo-nat (m.) Monat des Sommers, Juni, Juli, August; Ggs Wintermonat

som-mer-n (V. 1.; unpersönl.) es sommert es wird Sommer

som-mer-n (V. 2.) sonnen; auf die Sommerweide treiben (Vieh) [*< mhd. sumeren („ein Feld) mit Sommerfrucht bestellen“*]

som-mer-rei-fen (m.; Pl.; bei Kfz) Reifen für sommerliche Straßenverhältnisse mit einem gegenüber dem Winterreifen feineren Profil

som-mer-rei-se (f.) Urlaubsreise im Sommer; Ggs Winterreise

som-mer-s (Adv.) im Sommer; Ggs winters

som-mer-saat (f.) Saat von Sommergetreide

som-mer-sa-chen (f.; Pl.) leichte Kleidung für den Sommer; Ggs Wintersachen

som-mer-s-an-fang (m.) Anfang des Sommers (auf der nördl. Erdhalbkugel), 21. Juni

som-mer-schlaf (m.) bes. an Fröschen u. Krokodilen der Tropen beobachtete, dem Winterschlaf ähnliche Starre während heißer Trockenperioden; Ggs Winterschlaf

som-mer-schluß-ver-kauf (m.) Verkauf vor dem Ende des Sommers von Artikeln, bes. Kleidung, die im Sommer gebraucht werden u. im nächsten Jahr nicht mehr modern sind, zu herabgesetzten Preisen; Ggs Winterschlußverkauf

som-mer-sitz (m.) Aufenthaltsort (eines Fürsten od. anderer prominenter Personen) im Sommer

som-mer-son-nen-wen-de (f.) die Sonnenwende im Sommer am 22. Juni; Ggs Winter-sonnenwende

som-mer-spro-ße (f.; meist Pl.) kleiner, hellbrauner Hautfleck, bes. im Gesicht, infolge zu starker Pigmentbildung, der im Sommer deutlicher hervortritt als im Winter; Sy Märlenfleck (schweiz.)

som-mer-spro-ße (Adj.) mit Sommer-sprossen bedeckt

som-mer-zeit (f.; poet.) Zeit des Sommers, Sommer; zur ~

som-mer-tag (m.) (schöner, warmer) Tag im Sommer

som-mer-ung. som-mer-ung. (f. 20) das Sömmern; Sommergetreide

som-mer-vo-gel (m.; schweiz. u. poet.) Schmetterling

som-mer-weg (m.) seidl. Teil der Landstraße, der nicht befestigt u. daher nur im Sommer befahrbar ist

som-mer-wei-de (f.) Weide für das Vieh im Sommer; Ggs Winterweide

som-mer-woh-nung (f.) Wohnung für den Sommer, meist auf dem Lande

som-mer-wurz (m.) Schmarotzerpflanze ohne Blattgrün auf vielen Kulturpflanzen; Orobranche; Sy Würger

som-mer-zeit (f.) Zeit des Sommers, Sommer; verlegte Stundenzählung während des Sommers, meist eine Stunde früher als die Einheitszeit

som-mer-zwie-bel (f.) = Zwiebel (i. e. S.); Ggs Winterzwiebel

som-mil-lä-ten (PL; ?) hochstehende Personen [zu frz. *sommités* „die hervorragendsten Personen“ *< lat. summus „der Höchste“*]

som-nambul (Adj.) nachtwandelnd, schlafwandlerisch, mondsüchtig [frz. *< lat. somnus „Schlaf“ + ambulare „gehen“*]

som-nambu-le (m. 17 u. f. 19) Schlafwandler(in), Mondsüchtige(r)

som-nam-bu-lis-mus (m.; -; unz.) = Mondsüchtigkeit

som-nolent (Adj.) benommen; schlaf-süchtig [frz. „schlaftrunken“; zu lat. *somnus „Schlaf“*]

so-nach (Adv.) demnach

so-nant (m. 16) silbenbildender Laut, Vokal [*< lat. sonans, Part. Präs. von sonare „tönen“*]

so-nar (n. 11) mit Schallwellen arbeitendes Gerät zur Ortung unter Wasser [zu lat. *sonare „tönen“*]

so-na-te (f. 19) Musikstück für ein od. mehrere Instrumente aus drei od. vier Sätzen (Klavier ~, Violin ~) [*< ital. sonata; zu sonare „tönen, klingen“*]

so-na-ten-form, so-na-ten-haupt-satz-form, so-na-ten-satz-form (f.; unz.; Mus.) formale Gliederung eines Satzes (bes. des ersten) einer Sonate, Sinfonie o. ä. in Exposition, Durchführung, Reprise (u. Coda)

so-na-ti-ne (f. 19) kleine Sonate [*< ital. sonatina, Verkleinerungsform von Sonate*]

son-de (f.) stab- od. schlauchförmiges Instrument zum Austasten von Körperhöhlen u. -gängen od. zum Entnehmen bzw. Einbringen von Flüssigkeiten (Blasen -, Magen -); (Bgh.) bis 10 m tiefe Bohrung zum Entnehmen einer Probe; (kurz f.) Raumsonde [*< frz. sonde „Lot, Senkblei“*]

son-der (Präp. m. Akk. ?) ohne; ~ Tadel [*< mhd. sunder < ahd. sunter(i), sunter < got. sundro < lat. sine „ohne“ < grch. sunter „abseits“ < idg. *seni- für sich, abgesondert“*]

son-der... (in Zus.) Einzel..., besonder...

son-der-ab-druck (m.) besonderer Abdruck, Einzelabdruck, als selbständige Veröffentlichung, nicht in einer Zeitung od. Zeitschrift erscheinender Abdruck; der Aufsatz, Vortrag erscheint als ~

son-der-ab-kom-men (n.) besonderes, zusätzl. Abkommen; ein ~ (mit jmdm.) treffen

son-der-an-ge-bot (n.) besonderes Angebot, (meist) bes. günstiges Angebot von Konsumwaren in Warenhäusern, Einzelhandelsgeschäften, Supermärkten

son-der-aus-ga-be (f.) Einzelausgabe, besondere Ausgabe

son-der-bar (Adj.) eigenartig, merkwürdig; anders als das Gewohnte, Übliche, Erstaunen erregend, befremdend, befremdlich; ~ es Benehmen, Verhalten; ein ~ es Erlebnis, Naturereignis; ein ~ es Geräusch; ein ~ er Heiliger (umg.) ein Sonderling; warum siehst du mich so ~ an?; es klingt ~, aber es ist wirklich so; das ist doch ~! [zu sonder + -bar]

son-der-bar-ver-wei-se (Adv.) es ist sonderbar, daß ~; er ist ~ nicht gekommen; ~ war die Tür verschlossen

son-der-be-auf-trag-ter (m.) Beauftragter für eine besondere Mission

son-der-be-richt-er-stat-ter (m.) Berichtstatter einer Zeitung, der beauftragt ist, über besondere Ereignisse zu berichten

son-der-druck (m.) einzeln erfolgter, im besonderen Auftrag erfolgter Druck, Sonderausgabe; Abdruck eines einzelnen Beitrages aus einem Sammelwerk, einer Zeitschrift usw.; dieses Buch ist ein ~; der Beitrag ist auch als ~ erschienen

son-der-fahrt (f.) Fahrt außerhalb des Fahrplans; (Straßenbahn) Fahrt ohne Fahrkarte

son-der-fall (m.) Einzelfall, besonderer, selten vorkommender Fall; Fall, der besonders, für sich betrachtet u. beurteilt werden muß, Ausnahme

son-der-frie-den (m.) Frieden zwischen einzelnen Staaten, nicht mit allen; Sy Einzelfrieden

son-der-ge-neh-mi-gung (f.) Einzelgenehmigung, für einen einzelnen erteilte Genehmigung

son-der-ge-richt (n.) Ausnahmegericht; (1933 - 45) Gericht, das politisch mißliebige Personen ohne Berufungsmöglichkeiten verurteilte

son-der-glei-chen (Adv.; nachgestellt) ohnegleichen, einzigartig; das ist eine Frechheit ~

son-der-in-ter-es-se (n.; Pl.) besonderes Interesse, von einem einzelnen verfolgtes Interesse, das sich mit dem der Gemeinschaft nicht in Einklang befindet

son-der-kin-der-gar-ten (m.) Kindergarten für geistig od. körperlich behinderte Kinder

son-der-kon-to (n.) Konto für einen bestimmten (meist wohltätigen) Zweck

son-der-lich 1 (Adj.; meist prädiaktiv) sonderbar; er ist etwas ~; er ist im Alter ~ geworden 2 (adv.; meist in verneinenden Sätzen) besonders; „Wie hat es dir gefallen?“ „Nicht ~!“ (erg. gut); „Wie geht's?“ „Nicht ~!“ (erg. gut); das finde ich nicht ~ schön

son-der-ling (m. 1) sonderbarer, merkwürdiger Mensch, Einzelgänger, Mensch von starker Eigenart, mit besonderen, ausgeprägten Gewohnheiten

son-der-müll (m.) Stoffe, die gesondert vom normalen Haus- u. Gewerbemüll beseitigt werden müssen (z. B. Gummibälle, giftige Chemikalien)

son-der-n (V. 1.) beiseite legen, trennen, auslesen; die guten Beeren von den schlechten ~; die Spreu vom Weizen ~; gesondert getrennt, einzeln, für sich; eine Sache gesondert behandeln; einen Gegenstand gesondert schicken, verpacken 2 (Konj.) vielmehr, richtiger gesagt; nicht er, ~ sie ist schuld; ich habe ihr nicht geschrieben, ~ sie angerufen; nicht nur ~, ~ auch dazu, außerdem, und; er ist nicht nur ein guter Wissenschaftler, ~ auch ein guter Lehrer; sie ist nicht nur hübsch, ~ auch klug [zu sonder]

son-der-num-mer (f.) besondere, zusätzl. od. einen besonderen Thema, Ereignis gewidmete Nummer (einer Zeitung od. Zeitschrift)

son-der-preis (m.) herabgesetzter Preis (bes. zu Werbezwecken)

son-der-recht (n.) Vorrecht, besonderes Recht einzelner od. eines einzelnen, Privileg

son-der-s (Adv.) ~ samt

son-der-schicht (f.; Bgh.) besondere, zusätzl. Schicht; eine ~ fahren

son-der-schu-le (f.) Schule zum Unterrichten u. Betreuen von geistig od. körperlich behinderten Kindern

son-der-spre-che (f.) in Wortschatz u. Redewendungen eigentümliche Ausdrucksweise gewisser Ständes, Alters- od. Berufsgruppen innerhalb einer Gemeinsprache

son-der-stel-lung (f.) besondere Stellung; er nimmt unter den anderen eine ~ ein

son-der-stem-pel (m.) Stempel der Post zu einer besonderen Gelegenheit, auf die er hinweist, z. B. zu den Olymp. Spielen

son-der-ung (f. 20) das Sondern

son-der-wunsch (m.; meist Pl.) besonderer Wunsch (eines einzelnen); Sonderwünsche können wir leider nicht berücksichtigen

son-der-zug (m.) Zug, der außerhalb des Fahrplans fährt, z. B. für Staatsoberhäupter, Urlauber usw.; einen ~ einsetzen

son-die-ren (V. 1.) mit einer Sonde untersuchen; (fig.; umg.) vorsichtig erkunden, erforschen; das Gelände, die Lage ~ (fig.; umg.) [zu sondern]

son-die-rung (f. 20) das Sondieren

son-die-rungs-ge-spräch (n.) vorbereitendes Gespräch, in dem die Positionen der Partner erforscht werden

son-nett (n. 11) Gedicht aus zwei vier- u. zwei dreizeiligen Strophen [zu ital. *sonare „klingen“*]

Song (m. 6) Schlager, Lied; (seit B. Brecht u. K. Weill) scharf satir. Lied im Stil des Bänkelsangs mit Jazzelementen [engl. „Lied“]

son-ten-abend (m.; Abk.: Sa; bes. nord-u. mitteld.) sechster, vorletzter Tag der Woche; Sy Samstag, Samstag; Ableitungen ~ Dienstag [„Abend vor dem Sonntag“]

DUDEN

so mit [auch: '-'] (Adv.): wie daraus zu schließen, zu folgern ist; folglich, also, mithin; er ist der älteste, er hat s./s. hat er alle Rechte; und s. (hiermit) kommen wir zum Ende der Führung.

Sommer, zwisch. -s, - [mhd. sumer, ahd. sumar]: Jahreszeit zwischen Frühling u. Herbst als wärmste Zeit des Jahres, in der die Früchte reifen: ein heißer, verregneter S.: es ist S.; der S. neigt sich dem Ende zu; den S. über, den ganzen S. lang war er unterwegs; im S. macht er Urlaub; er geht im S. und im Winter/S. wie Winter (das ganze Jahr über) schwimmen; **Sommerabend**, der: Abend im Sommer; **Sommeranfang**, der: Anfang, Beginn des Sommers (zwischen 20. u. 23. Juni); **Sommeranflug**, der: leichter, für den Sommer geeigneter Anzug [in meist hellerer Farbe]; **Sommerblume**, die: im Sommer blühende Blume; **Sommerdeich**, der: niedrigerer Deich auf dem Deichvorland bes. zum Schutz gegen die niedrigeren Sturmfluten in den Sommermonaten; **Sommerfahrplan**, der: während des Sommerhalbjahres geltender Fahrplan (1); **Sommerferien** (Pl.): (lange) Schulferien im Sommer; **Sommerfest**, das: im Sommer [im Freien] abgehaltenes Fest; **Sommerfrische**, die (Pl. selten) (veraltend): a) Erholungsaufenthalt im Sommer auf dem Land, an der See, im Gebirge: sie ist hier zur S.; b) Ort für eine Sommerfrische (a); **Sommerfrischler**, der: -, -: jmd., der sich zur Sommerfrische (a) an einem Ort aufhält; **Sommerfrucht**, die (o. Pl.): Sommergetreide; **Sommergetreide**, das (Landw.): Getreide, das im Frühjahr gesät u. im Sommer des gleichen Jahres geerntet wird; **Sommerhalbjahr**, das: die Sommermonate umfassende Hälfte des Jahres; **Sommerhaus**, das: meist leichter gebautes Haus auf dem Land, das dem Aufenthalt bes. während der Sommermonate dient; **Sommerhitze**, die: sommerliche (a) Hitze; **sommerig** (Adj.) (landsch.): (von Fischen) erst einen Sommer alt: -e Karpfen; **Sommerkleid**, das: 1. leichtes Kleid für den Sommer. 2. a) kürzere, weniger dichte u. oft auch andersfarbige Behaarung vieler Säugetiere im Sommer; b) Gefieder mancher Vogelarten im Sommer im Unterschied zum andersfarbigen Gefieder im Winter (z. B. beim Schneehuhn); **Sommerkollektion**, die: Kollektion der Sommermode; **Sommerkoog**, der: nur durch einen Sommerdeich geschützter Koog (der bei Sturmfluten übersutet wird); **sommerlich** (Adj.) [mhd. sumerlich, ahd. sumarlich]: a) zur Zeit des Sommers üblich, herrschend: -e Temperaturen; es ist s. warm; b) dem Sommer gemäß: -e Kleidung; sich s. kleiden; **Sommerloch**, das: -s (Jargon): Sauregurkenzeit; **Sommermantel**, der: vgl. Sommerkleid; **Sommermode**, die: Mode für den Sommer; **Sommermonat**, der: a) (o. Pl.) (veraltet) Juni; b) einer der ins Sommerhalbjahr fallenden Monate, bes. Juni, Juli, August; **Sommermond**, der (o. Pl.) (dichter, veraltet): Sommermonat (a); **sommern** (sw. V.; hat) [1: mhd. sumeren; 2: zu †Sommer]: 1. (unpers.) (geh. selten) Sommer werden: es sommert schon. 2. (landsch.) †sommern (2); **sommern** (sw. V.; hat) [zu †Sommer]: 1. (landsch.) sonnen (1). 2. (landsch.) (das Vieh) auf die Sommerweide treiben, im Sommer auf der Weide halten. 3. (Fischerei) (bestimmte Teiche) zur Verbesserung des Bodens trockenlegen: den Karpenteich s.; **Sommernacht**, die: vgl. Sommerabend; **Sommeryolympiade**, die: im Sommer stattfindende Olympiade; **Sommerrapause**, die: (bei ver-

schiedenen öffentlichen Einrichtungen eintretende) längere Unterbrechung der Tätigkeit, des Arbeitens in den Sommermonaten: das Theater hat S.; der Wiederbeginn der parlamentarischen Arbeit nach der S.; **Sommerrapartier**, das: Ort, an dem sich bestimmte Tiere während der Sommermonate aufhalten; **Sommerraport**, der: meist leichterer Regen, wie er im Sommer fällt; **Sommerraport**, der: der Straßenverhältnissen u. Witterungsbedingungen in den Sommermonaten angepaßter Autoreifen mit feinerem, scharfkantigerem Profil; **Sommerraport**, die: Urlaubsreise im Sommer; **Sommerraport**, die: Residenz eines Fürsten, einer prominenten Persönlichkeit o. ä. als Aufenthaltsort während des Sommers; die S. des Papstes in Castel Gandolfo; **sommern** (Adv.): [immer] im Sommer, während des Sommers: s. wie winters; **Sommerraport**, die (Landw.): Nutzpflanzen, die im Frühjahr gesät u. im Sommer geerntet werden; **Sommerraport** (Pl.): vgl. Sommeranzug; **Sommerraport**, die: Saison (a) während der Sommermonate; **Sommerraport**, der: †Sommeranfang; **Sommerraport**, der (Zool.): schlafähnlicher Zustand, in dem sich manche Tiere während der Hitzeperiode im Sommer in den Tropen u. Subtropen befinden; **Sommerraport**, der: im Sommer stattfindender Saisonschlußverkauf; **Sommerraport**, der: vgl. Sommeranzug; **Sommerraport**, das: im Sommerhalbjahr liegendes Semester; **Sommerraport**, der: vgl. Sommerresidenz; **Sommerraport**, das: Skigebiet in hohen Lagen, wo man [auf Gletschern] im Sommer Ski laufen kann; **Sommerraport**, die: Zeitpunkt, an dem die Sonne während ihres jährlichen Laufs ihren höchsten Stand erreicht; **Sommerraport** (Pl.): 1. während der Sommerpause an bestimmten Orten stattfindende Reihe von Theateraufführungen. 2. im Sommer abgehaltene Wettkämpfe der Olympischen Spiele; **Sommerraport**, die (meist Pl.) [2. Bestandteil frühhd. spruse, eigtl. = Hervorsprudelndes]: (im Sommer stärker hervortretender) kleiner, bräunlicher Fleck auf der Haut: er hat rote Haare und -n; **sommerraportig** (Adj.): Sommersprossen aufweisend; mit Sommersprossen bedeckt: ein -es Gesicht; **sommerraport** (Adv.) im Sommer, während des Sommers; **Sommerraport**, die (o. Pl.): †Sommerzeit (1); **Sommerraport**, der: a) Tag im Sommer; b) (Met.) Tag mit sommerlichen Temperaturen; **sommerraport** (Adv.): an Sommertagen (a); **Sommerraport**, das (o. Pl.): vgl. Sommerspiele (1); Ü droht Bonn wieder ein S.?; **Sommerraport**, die: -, -en (Landw.): Sommergetreide; **Sommerraport**, die: -, -en: 1. (landsch.) das Sömmern (1, 2). 2. (Fischerei) das Sömmern (3); **Sommerraport**, der: vgl. Sommerreise; **Sommerraport**, der (landsch., bes. schweiz.): Schmetterling; **Sommerraport**, der (veraltet): unbefestigter u. daher nur bei trockenem Wetter benutzbarer Weg; **Sommerraport**, die: Weide, auf der das Vieh den Sommer über bleiben kann; **Sommerraport**, der (Landw.): vgl. Sommergetreide; **Sommerraport**, das: sommerliches (a) Wetter; **Sommerraport**, der: leichter, warmer, lauer Wind, wie er im Sommer weht; **Sommerraport**, die: 1. (o. Pl.) Zeit, in der es Sommer ist. 2. gegenüber der sonst geltenden Normalzeit um meist eine Stunde vorverlegte Zeit während der Sommermonate.

sominambul (Adj.) [frz. somnambule, zu lat. somnus = Schlaf u. ambulare = umhergehen]: a) (Med.) schlafwandelnd; mondsüchtig; b) (bildungsspr.) schlafwandlerisch; **Sominambule**, die u. die: -n, -n (Dekl. †Abgeordnete); jmd., der schlafwandelt;

sominambullig (sw. V.; hat) (auch: ist) (bildungsspr.): schlafwandelnd; **Sominambullismus**, der: - [frz. somnambulisme] (Med.): das Schlafwandeln; **Noktambulismus**; **sominollent** (Adj.) [spätlat. somnolentus = schlaftrunken] (Med.): benommen, krankhaft schläfrig.

son, sone (Demonstrativpron.) [zusgez. aus: so ein(e)] (salopp): solch: son Kerl; sone nette Person; son altes Haus; R es gibt immer sone und solche (? solcher 2).

sonach (Adv.) (selten): demnach.

Sonagramm, das: -s, -e [zu lat. sonare († Sonant) u. griech. gráphein = schreiben] (Fachspr.): graphische Darstellung einer akustischen Struktur (z. B. der menschlichen Stimme); **Sonagraph**, der: -en, -en [zu griech. gráphein = schreiben] (Fachspr.): Gerät zur Aufzeichnung von Klängen u. Geräuschen; **Sonant**, der: -en, -en [lat. sonans (Gen.: sonantis) = tönend; Vokal, adj. 1. Part. von: sonare = tönen] (Sprachw.): silbenbildend; **Sonant**, das: -s, -e [engl. sonar, Kurzwort für: sound navigation ranging] (Technik): 1. (o. Pl.) Verfahren zur Ortung von Gegenständen im Raum, unter Wasser mit Hilfe ausgesandter Schallimpulse. 2. Sonargerät; **Sonargerät**, das (Technik): Gerät, das mit Hilfe von Sonar (1) Gegenstände ortet; **Sonagita**, die: -, -te: ital. Bez. für Sonate (Musik): S. a tre (Triosonate); S. da camera (Sonate mit meist drei Sätzen gleicher Tonart in der Folge schnell-langsamm-schnell); S. da chiesa [ˈkʲe:ʒa] (Sonate mit vier in der Tonart verwandten, abwechselnd langsamen u. schnellen Sätzen); **Sonagite**, die: -, -n [ital. sonata, zu: sonare < lat. sonare, † Sonant] (Musik): zyklisch angelegte Instrumentalkomposition mit meist mehreren Sätzen (4b) in kleiner od. solistischer Besetzung; **Sonagitenform**, die (o. Pl.) (Musik): Sonatensatz; **Sonagitenform**, der (o. Pl.) (Musik): formaler Verlauf bes. des ersten Satzes einer Sonate, Sinfonie, eines Kammermusikwerks o. ä., der sich meist in Exposition, Durchführung, Reprise [u. Koda] gliedert; **Sonagite**, die: -, -n [ital. sonatina, Vkl. von: sonata, † Sonate] (Musik): kleinere, leicht spielbare Sonate mit verkürzter Durchführung. **Sonide**, die: -, -n [frz. sonde, H. u. 1.] (Med.) stab-, röhren- od. schlauchförmiges Instrument, das zur Untersuchung od. Behandlung in Körperhöhlen od. Gewebe eingeführt wird: eine S. in den Magen einführen; einen Patienten mit der S. ernähren. 2. kurz für †Raumsonde. 3. kurz für †Radiosonde. 4. (Technik) Vorrichtung zur Förderung von Erdöl od. Erdgas aus Bohrlöchern.

sonder (Präp. mit Akk.; meist in Verbindung mit Abstrakta) [mhd. sunder, ahd. sunter = abseits, für sich] (geh. veraltet): ohne: s. allen Zweifel; **sonder-** drückt in Bildungen mit Substantiven aus, daß etw. nicht dem Üblichen entspricht, sondern zusätzlich dazu kommt und/oder für einen speziellen Zweck bestimmt ist: Sonderaktion, -partei, -tag, -zulage; **Sonderabdruck**, der (Pl. -e): Sonderdruck; **Sonderabschreibung**, die (Wirtsch., Steuerw.): auf besondere steuerliche Vorschriften zurückzuführende Abschreibung; **Sonderanfertigung**, die: besondere Anfertigung außerhalb der Serienproduktion; **Sonderangebot**, das: auf eine kurze Zeitspanne beschränktes preisgünstiges Angebot einer Ware; **Sonderauftrag**, der: besonderer Auftrag; **Sonderausgabe**, die: 1. aus bestimmtem Anlaß herausgegebene, zusätzliche [einmalige] Ausgabe bes. eines Druckwerks. 2. a) (meist Pl.) (Steuerw.) private Aufwendungen, die bei der Ermittlung des [steuerpflichtigen] Einkom-

SCHÜLER-DUDEN

so|mit (Adverb): *wie daraus zu schließen, zu folgern ist*: er war bei dem Vorfall nicht anwesend, s. konnte er nicht darüber berichten. **sinnv.**: also.

Som|mer, der; -s, -: *Jahreszeit zwischen Frühling und Herbst*: ein heißer S.

som|merlich (Adj.): *dem Sommer gemäß*: sommerliches Wetter; sie trug ein sommerliches Kleid. **sinnv.**: warm.

Son|der- (Präfixoid): *das im Basiswort Genannte ist etwas, was nicht dem Üblichen entspricht, was zusätzlich und/oder für einen speziellen Zweck bestimmt ist*: Sonderabteil, -aktion, -anfertigung, -angebot, -genehmigung, -schule, -zug, -zuteilung. **sinnv.**: Einzel-, Extra-, Spezial-

son|der|bar (Adj.): *so beschaffen, daß es Verwunderung hervorruft*: er ist ein sonderbarer Mensch; sein Benehmen war s. **sinnv.**: seltsam.

son|derlich (Adj.; verneint gebraucht): **a)** *besonders groß*: diese Arbeit macht ihm keine sonderliche Freude. **b)** (verstärkend bei Adjektiven und Verben) *sehr*: er hat sich nicht s. gefreut.

Son|derling, der; -s, -e: *jmd., der durch sein sonderbares Wesen, durch ausgeprägte Eigenarten auffällt*. **sinnv.**: Außenseiter.

son|dern (Konj.; steht nach einem verneinten Satzglied): *drückt aus, daß sich etwas anders verhält, als zuvor angenommen wurde/ vielmehr*: er kommt nicht heute, s. morgen; nicht nur die Kinder, s. (*dazu, außerdem*) auch die Eltern waren krank geworden. **sinnv.**: aber, dagegen, doch, im Gegenteil, jedoch.

Son|ni|abend, der; -s, -e (bes. nordd.): † *Sams-tag*.

Einige Bemerkungen zum Modellwörterbuch

1. Der Eintrag für die Konjunktion somit ist ein typisches Beispiel eines Wortes, dessen *Gebrauch* - und nicht dessen Bedeutung - in der Definition umschrieben wird. Es ist pragmatischer und benutzerfreundlicher, eine Gebrauchserklärung zu geben (vgl. dazu Abschnitt 2.2.6).
2. Die Bedeutungserklärung für Sommer im SCHÜLERDUDEN reicht nicht aus: "*Jahreszeit zwischen Frühling und Herbst*" - vor allem weil die anderen Jahreszeiten auf ähnliche Weise (im Sinne von anderen Jahreszeiten, z.B. Frühling: Jahreszeit zwischen Winter und Sommer, usw.) definiert werden. Dies ist ein Beispiel einer typischen Zirkeldefinition. Der eine Wörterbucheintrag wird im Sinne eines anderen definiert, die Bedeutung wird aber nicht erläutert, weil keine der vier Jahreszeiten definiert wird.
3. Überdies fällt bei allen Komposita auf "Sommer-" auf, daß sie nur für Benutzer der nördlichen Halbkugel geeignet sind ("die Zeit vom 21. Juni bis 23. September" - WAHRIG; Sommersonnenwende: 22. Juni - WAHRIG & DUDEN). Der Lexikograph, der sein Wörterbuch für Fremdsprachige aus aller Welt einrichten will, sollte darauf bedacht sein, solche Bedeutungsbeschränkungen zu vermeiden.
4. Im SCHÜLERDUDEN gibt es nur den Grundeintrag Sommer und keine Komposita in Verbindung mit Sommer-. Im WAHRIG und DUDEN gibt es aber viele Eintragungen, die mit Sommer- anfangen. Im Modellwörterbuch wurde versucht, den goldenen Mittelweg zu gehen: Komposita, deren Gesamtbedeutung die Summe der zwei selbständigen Wortteile ist (z.B. Sommermonat = Sommer + Monat), sind durchsichtig und brauchen nicht erklärt zu werden, wenn die beiden Teile als Lemmata aufgenommen wurden. Komposita, deren Bedeutung nicht ohne weiteres aus der

Bedeutung der einzelnen Wortteile abzuleiten ist, sollten als selbständige Wörterbucheintragungen erklärt werden. Dasselbe Prinzip gilt für die Bearbeitung von Komposita mit Sonder- (Sonderkonto, Sonderfahrt, Sonderzug), deren Gesamtbedeutung aus den beiden Komponenten abzuleiten ist. Solche Wörter brauchen also nicht als Lemmata aufgenommen zu werden.

5. In der zusätzlichen Spalte werden grammatische und stilistische Informationen gegeben. Dort wird der übliche Gebrauch des Wortes angedeutet, z.B. ob es ausschließlich im Singular oder Plural gebraucht wird, und in welchem Jargon, Fachgebiet oder Stilbereich es auftritt (z.B. *veraltet*, *unüblich*, *emotional verstärkend*, *selten*, *gehoben*, *Umgangssprache*, *direkte Rede*, *Zoologie*, *Musik* usw.). Auch grammatische Angaben zu Wörtern, die einen bestimmten Fall verlangen (z.B. sonder tritt mit dem Akkusativ auf) können hier gemacht werden.

6. Das SCHÜLERDUDEN-Lernwörterbuch mit seinem "Grundwortschatz" reicht nicht für den Rezipienten, weil es zu wenig Eintragungen gibt, und weil es zu oft passiert, daß Wörter, die zur Erklärung eines Lemmas benutzt werden, ihrerseits nicht als Lemmata aufgenommen und erklärt wurden.

7. Weil in einem Lernwörterbuch nicht danach gestrebt wird, alle möglichen Elemente des Lexikons aufzunehmen, sondern nur einen repräsentativen Teil des gesamten Wortschatzes, werden unübliche Wörter wie Somnitäten, somnambul, Somnambule, somnambulieren, somnolent, Sonagramm, Sonagraph, Sonant und Sondierung (die im WAHRIG und im DUDEN vorkommen) aus der Modellseite weggelassen. Auch technische Fachbegriffe aus Gebieten, die nicht oft in der alltäglichen Sprache verwendet werden, z.B. Sonatenform, Sonatensatz, Sonatensatzform, Sonatenhauptsatz (Musikterminologie), brauchen in einem Lernwörterbuch nicht verzeichnet zu werden.

Es ist aber zu bedenken, daß der Wörterbuchbenutzer in seinem alltäglichen Sprachgebrauch auch auf Fachterminologie stößt und deshalb bestimmte Anleitungen vom Wörterbuch erwartet. Allgemein bekannte, gebräuchliche Fachbegriffe können auf einfache Weise erklärt werden. Komplizierte Definitionen der Fachbegriffe sollten aber vermieden werden: das Wörterbuch sollte auf den Laien gerichtet sein.

8. Der DUDEN berücksichtigt das Wort son (und später auch son(e)), das eine Zusammenziehung von so + ein(e) ist. Weil das Modellwörterbuch besonders auf den Bedarf des fremdsprachigen *Rezipienten* gerichtet ist, wird dieser Eintrag auch in das Modellwörterbuch aufgenommen. Es kann passieren, daß der Fremdsprachige den Ausdruck, der nur in der Umgangssprache benutzt wird, hört und die Zusammenziehung nicht erkennt. Dafür muß vorgesorgt werden.

9. Unübliche Wörter werden zwar aufgenommen, aber nur mit einem Querverweis auf das gebräuchlichere Wort, wo die Bedeutung vollständig angegeben wird (z.B. sonach, sonder, Sonderheit, sonders).

10. Auch andere Vorschläge, die in der Arbeit gemacht wurden, werden auf der Probeseite befolgt. Am auffälligsten ist wahrscheinlich der Gebrauch von vollständigen Sätzen und Beispielsätzen. Genitiv- und Pluralformen werden ebenfalls voll ausgeschrieben und nicht nur abgekürzt. Es gibt auch nur wenige Klammern, Abkürzungen, Symbole usw., die den Gebrauch des Wörterbuchs erschweren könnten. Die Art und Weise, wie die Informationen angeboten werden, zielt darauf ab, dem Benutzer zu helfen, ohne Schwierigkeiten zu dem Gesuchten zu gelangen. Die Brauchbarkeit und Lesbarkeit eines Wörterbuchs werden zweifellos erhöht durch solche Maßnahmen.

EXKURS ZUR HERSTELLUNG VON COMPUTERISIERTEN LERNWÖRTERBÜCHERN

Die Brauchbarkeit von Wörterbüchern ist, wie diese Untersuchung zeigt, weitgehend davon abhängig, wie die Informationen dargeboten werden.

Das Hypertextprogramm *Guide*, das hier benutzt wird, eignet sich sehr gut dazu, große Mengen von Informationen in benutzerfreundlicher, leicht rezipierbarer Weise zu verpacken. Was "Hypertext" ist und wie *Guide* funktioniert, erklärt Kußler (1990).

In den Erläuterungen zur Benutzung des elektronischen Wörterbuchs wird erklärt, daß die Informationen darin nicht linear - wie in einem gedruckten Wörterbuch - verpackt sind, sondern in komplexer Vernetzung. Es funktioniert nach dem Prinzip der selektiven Anbietung: die Informationen bleiben versteckt oder werden nur zum Teil geöffnet; der Gebraucher macht nur diejenigen Informationen am Bildschirm sichtbar, die er braucht. Auf diese Weise kann eine Fülle von Informationen angeboten werden, ohne daß sie den Benutzer überwältigen, weil ihm die Wahl überlassen wird, welche Informationen er öffnen will und welche nicht.

Zu den Anwendungsmöglichkeiten des Hypertextprogramms *Guide* sagt Kußler (1990: 19):

... »Guide« bietet sich überall dort an, wo größere Mengen verschiedenartiger Informationen, in einleuchtender Verknüpfung miteinander, gespeichert und für schnellen Zugriff bereitgehalten werden sollen.

Es ist also möglich, verschiedene Wörterbuchttypen und andere Informationsquellen in einem elektronischen Wörterbuch zu kombinieren, weil *Guide* eine sehr große Menge

von Informationen gleichsam unsichtbar verpacken kann. Grammatische Angaben, Bedeutungserklärungen in der Muttersprache, Synonyme, etymologische Angaben, Silbentrennung und Angaben zum Stil können unaufdränglich angeboten werden.

An Hand der ersten sieben Eintragungen des Modellwörterbuchs wird gezeigt, wieviele Möglichkeiten das elektronische Medium bietet. Diese kleine Vorführung soll dem Leser nur einen vorläufigen Eindruck vom Potential elektronischer Wörterbücher geben. Viele Möglichkeiten müssen in dieser kurzen Kostprobe unberücksichtigt bleiben. Das Ideal wäre, alle Informationen in einem komplexen Netz miteinander zu verbinden, damit der Gebraucher leicht von einem Eintrag zu anderen verwandten Einträgen geraten kann. Komposita wie Sommerferien und Sommergetreide wären in einem voll ausgearbeiteten System mit beiden Teilen des selbständig vorgeführten Kompositums verbunden.

Es gibt eine riesige Auswahl von Möglichkeiten: der Hersteller eines solchen Wörterbuchs muß sich entschließen, *welche* Informationen er *wie* verpacken und verbinden will.

Kußler (1990: 20) behauptet, daß das Hypertextkonzept dem menschlichen Denken entgegenkommt, "indem es vom Zwang einer ausschließlich linearen Denkweise befreit und assoziative Verknüpfungen nicht nur zuläßt, sondern fördert".

Aufgrund dieser Eigenschaft könnte ein elektronisches Wörterbuch, das nach dem Hypertextkonzept funktioniert, eines der größten Probleme der Lexikographie überwinden: die alphabetische, lineare Ordnung, die vom gedruckten Medium gefordert wird, könnte überbrückt werden. Die Herstellung von computerisierten Wörterbüchern könnte die assoziative Art des menschlichen Denkens nachahmen und dadurch die Zulänglichkeit des Wörterbuchs verbessern.

(Name der ersten Datei: P:\USERS\ADRI\FILES\amodell1 - dann geht es automatisch weiter).

Adri van der Colff/M.A. Duits/Okttober 1991

Hoe om toegang tot die elektroniese woordeboek te verkry

Die stoffie wat aan die agterkant van hierdie tesis geheg is, verleen toegang tot die netwerkstelsel van die taallaboratorium van die Universiteit van Stellenbosch. U moet soos volg te werk gaan om dit te gebruik:

Gaan na lokaal 360 van die BJ Vorster-gebou (vra die beampste aan diens om hulp, indien nodig).

Druk stoffie in 'n stoffie-aangedrewe masjien en skakel aan. Maak seker dat die skerm ook aangeskakel is.

Wag totdat die volgende op die skerm verskyn:

Enter your login name:

Tik in: adri

Enter your password:

Tik nou in: duits

P:\USERS\ADRI>

Tik langsaan: win guide

Wag 'n rukkie. Daar verskyn 'n groot "Guide"-skerm en binne-in 'n kleiner venster wat sê: "Welcome to Guide". Heel bo in die linkerkantste hoek van die groot "Guide"-skerm staan die woord "File". Beheer die muis met die regterhand en beweeg die muis totdat die pyltjie se boonste punt op "File" staan. Druk met die wysvinger op die linkerkantste knop van die muis. Daar verskyn 'n reeks opsies op die "File"-spyskaart. Beweeg met die pyltjie af tot by "Close" en druk die linkerkantste knop van die muis. Die "Welcome to Guide"-venster sal verdwyn.

Die "Guide"-venster is nou skoon. Beweeg met die muis totdat die pyltjie weer op die woord "File" staan en klik op die muis. 'n Reeks moontlikhede verskyn. Kies die "Open"-opsie. Druk die knop van die muis wanneer die pyltjie op "Open" staan. Daar verskyn twee kleiner "venstertjies" met leërs op. Beweeg met die pyltjie tot in die regterkantste venster. Bring die pyltjie op die woord "files" tot stilstand. Druk die linkerkantste knop van die muis twee keer vinnig na mekaar. Daar verskyn 'n reeks opsies in die linkerkantste venster. Kies die lêer met die naam amodell1. Klik met die muis daarop en wag 'n rukkie totdat die teks op die skerm verskyn. Van hier af sal u aanduidings kry oor hoe om voort te gaan.

Die program is gebruikersvriendelik en u sal gou u voete vind.

LITERATURVERZEICHNIS**Wörterbücher**

1. **BETTERIDGE, H.T.** (Hrsg.). 1987⁷. Cassell's German & English Dictionary. London: Cassell.
2. **BROCKHAUS, F.A.** (Hrsg.). 1972. Der Sprachbrockhaus Deutsches Bildwörterbuch. Wiesbaden: Brockhaus.
3. **DUBOIS, J.** und **DUBOIS-CHARLIER, F.** (Hrsg.). 1979. Larousse dictionnaire du français langue étrangère. Paris: Librairie Larousse.
4. **DRODOWSKI, G.** (Hrsg.). 1989². Duden Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
5. **GÖRNER, H** und **KEMPCKE, G.** (Hrsg.). 1982⁷. Synonymwörterbuch. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
6. **GREBER, P., KÖSTER, R.** und **MÜLLER, W.** (Hrsg.). 1986. Der Grosse Duden Bedeutungswörterbuch Band 10. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
7. **HERMANN, U.** und **WAHRIG-BURFEIND, R.**, et al. 1986. Wahrig Deutsches Wörterbuch. München: Mosaik.
8. **HORNBY, A.S.** (Hrsg.). 1981³. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford: Oxford University Press.
9. **KLUGE, F.**, et al. 1989²². Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

10. **MÜLLER, W.** (Hrsg.). 1986². Schülerduden Bedeutungswörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.
11. **MÜLLER, W.** und **ECKEY, W.** (Hrsg.). 1986². Duden-Langenscheidt Deutsches Lernwörterbuch. Berlin, München, Wien, Zürich: Duden-Langenscheidt.
12. **PROCTER, P.** (Hrsg.). 1984. Longman Dictionary of Contemporary English. London: Longman.
13. **REY, A.** (Hrsg.). 1988. Le Micro-Robert poche dictionnaire d'apprentissage de la langue française. Paris, Montréal: Robert.
14. **SINCLAIR, J.** (Hrsg.). 1987. Collins Cobuild English Language Dictionary. London und Glasgow: Collins.
15. **SINCLAIR, J.** (Hrsg.). 1989. Collins Cobuild Essential English Dictionary. London und Glasgow: Collins.
16. **TRÜMPPELMANN, G.P.J.** und **ERBE, E.** 1983⁸. Wörterbuch/Woordeboek: Deutsch - Afrikaans/Afrikaans - Duits. Pretoria: J L van Schaik.

Bücher, Artikel und Dissertationen:

1. **ATKINS, B.T.** 1985. Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison. In: Ilson, R. (Hrsg.). Dictionaries, Lexicography and Language Learning. Oxford, New York: Pergamon Press: 15-24.
2. **BÉJOINT, H.** 1981. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. Applied Linguistics 2: 207-222.

3. **BÉJOINT, H.** 1987. The value of the dictionary in vocabulary acquisition. In: Cowie, A. (Hrsg.). The Dictionary and the Language Learner. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 97-104.
4. **BOLINGER, D.** 1985. Defining the Indefinable. In: Ison, R. (Hrsg.). Dictionaries, Lexicography and Language Learning. Oxford, New York: Pergamon Press: 69-75.
5. **COWIE, A. P.** 1987. An Introduction. In: Cowie, A.P. (Hrsg.). The Dictionary and the Language Learner. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 2 - 8.
6. **COWIE, A.P.** 1981. Lexicography and its Pedagogic Applications: An Introduction. In: Applied Linguistics 2: 203 - 206.
7. **DROSDOWSKI, G.** 1977. Theorie und Praxis. In: Drosdowski, G., Henne, H. und Wiegand, H.E. Nachdenken über Wörterbücher. Mannheim: Bibliographisches Institut: 102 - 143.
8. **GOUWS, R.H.** 1989. Leksikografie. Kapstadt und Pretoria: Academica.
9. **HANKS, P.** 1987. Definitions and Explanations. In: Sinclair, J.M. (Hrsg.). Looking up. London: Collins: 115-136.
10. **HARTMANN, R.R.K.** 1982. Das zweisprachige Wörterbuch im Fremdsprachenerwerb. In: Germanistische Linguistik 3-6/80: 73-86.
11. **HARTMANN, R.R.K.** 1980. Review Article. Dictionaries, Learners, Users: Some Issues in Lexicography. Applied Linguistics 2: 297 - 303.
12. **HATHERALL, G.** 1984. Studying dictionary use: Some findings and proposals. In: Hartmann, R.R.K. (Hrsg.). LEXeter '83 Proceedings. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 183 - 189.

13. **HAUSMANN, F.J.** 1974. Was ist und was soll ein Lernwörterbuch? Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 84: 97-129.
14. **HERINGER, H.J.** 1989. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
15. **JANSHOFF, F.** 1982. Wörterbücher - terra incognita für den Deutschunterricht? In: Information zur Deutschdidaktik 1.82. (7), Mai: 4-6.
16. **KIRKPATRICK, B.** 1985. A Lexicographical Dilemma: Monolingual Dictionaries for the native speaker and for the learner. In: Ilson, R. (Hrsg.). Dictionaries, Lexicography and Language Learning. Oxford, New York: Pergamon Press: 7 - 13.
17. **KÜHN, P. und PÜSCHEL, U.** 1982. Der Duden reicht mir. In: Germanistische Linguistik 3-6/80: 121-151.
18. **KUSSLER, H.R.** 1987. Das Wörterbuch als (inter)kultureller Mittler? Einige Überlegungen aus der Sicht des Anfängerunterrichts. In: Wierlacher, A. (Hrsg.). Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik. München: iudicium: 501 - 510.
19. **KUSSLER, H.R.** 1990. Textvermittlung durch "Hypertext". Erste Erfahrungen mit einem neuartigen Textverarbeitungsprogramm. In: Info DaF 17/1: 11-20.
20. **LANDAU, S.I.** 1984. Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography. New York: Scribners.
21. **MAGAY, T.** 1988. On some problems of the bilingual learner's dictionary. In: Schnell-Hornby, M. (Hrsg.). ZÜRILex '86 Proceedings. Tübingen: Francke Verlag: 171 - 177.

22. **MAINGAY, S.** und **RUNDELL, M.** 1987. Anticipating Learners' Errors - Implications for Dictionary Writers. In: Cowie, A. (Hrsg.). The Dictionary and the Language Learner. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 128-135.
23. **MEIRING, A.G.S.**, et. al. 1980³. Neue Deutsche Grammatik Teil 2. Goodwood: Nasou.
24. **MENCK, K.** 1991. Übersetzung als Übungsform und Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Berücksichtigung von Praxis und Möglichkeiten im DaF-Unterricht an südafrikanischen Schulen. Doktordissertation. Bellville: University of the Western Cape.
25. **MÜLLER, W.** 1984. Zur Praxis der Bedeutungserklärung (BE) in einsprachigen/deutschen Wörterbüchern und die semantische Umkehrprobe. In: Germanistische Linguistik 3-6/84: 359-461.
26. **MUGDAN, J.** 1983. Grammatik im Wörterbuch: Flexion. In: Germanistische Linguistik 1-4/82: 179 - 237.
27. **NEUBAUER, F.** 1984. The language of explanation in monolingual dictionaries. In: Hartmann, R.R.K. (Hrsg.). LEX'eter '83 Proceedings. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 117 - 123.
28. **OTTO, A.N.** 1989. Kriteria vir 'n Afrikaanse aanleerderwoordeboek. Doktordissertation. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
29. **RIPFEL, M.** und **WIEGAND, H.E.** 1986. Empirische Wörterbuchbenutzung. Ein kritischer Beitrag. In: Wiegand, H.E. (Hrsg.). Germanistische Linguistik 6: 491- 520.
30. **SCHMIDT, H.** 1986. Wörterbuchprobleme. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
31. **SNELL-HORNBY, M.** 1987. Towards a learners' bilingual dictionary. In: Cowie, A. (Hrsg.). The Dictionary and the Language Learner. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 159-170.

32. **STEIN, G.** 1979. The best of British and American Lexicography. In: Dictionaries. Journal of the DSNA 1: 1-23.
33. **STEIN, G.** 1986. Final recommendations. In: Ilson, R (Hrsg.). Lexicography: An emerging international profession. Manchester: Manchester University Press: 147 - 152.
34. **THOMPSON, G.** 1987. Using bilingual dictionaries. In: ELT Journal 41 (4): 282-286.
35. **TOMASZCZYK, J.** 1979. Dictionaries: users and uses. In: Glottodidactica 12: 103-119.
36. **WEINRICH, H.** 1976. Die Wahrheit der Wörterbücher. In: Probleme der Lexikologie und Lexikographie. Jahrbuch 1975 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwamm: 347 - 371.
37. **WIEGAND, H.E.** 1984 On the Structure and Contents of a General Theory in Lexicography. In: Hartmann, R.R.K. (Hrsg.). LEXeter'83 Proceedings. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 13-30.
38. **ZGUSTA, L.** 1971. Manual of Lexicography. Den Haag: Mouton.
39. **ZÖFGEN, E.** 1985. Zur Einführung: Wörterbuchdidaktik in Theorie und Praxis. In: Zöfgen, E. (Hrsg.). Wörterbücher und ihre Didaktik. Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 14/1 & 2. Honnef: E. Keimer Verlag: 3 - 9.