



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

Konzept eines framebasierten Online-Lernerlexikons für das Sprachpaar Deutsch–Dari

Dissertation zur Erlangung des Grades
der Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Geisteswissenschaften
der Universität Hamburg

vorgelegt von
Belqis Aimaq, M. A.

Hamburg, 2022

Gutachterinnen: Prof. Dr. Heike Zinsmeister

Prof. Dr. Ingrid Schröder

Datum der Disputation: 14.04.2023

Für meine Eltern und meinen Mann

تقدیم به پدر بزرگوار، مادر مهربانم و شوهر عزیزم

Hamburg 2024

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen, die mich bei der Anfertigung dieser Dissertation unterstützt haben, bedanken.

Mein größter Dank gilt Frau Prof. Dr. Heike Zinsmeister, die es mir ermöglichte, am Institut für Germanistik der Universität Hamburg zu promovieren. Die zahlreichen Gespräche mit ihr waren immer geprägt von einer konstruktiven Arbeitsweise, und die vorliegende Dissertation ist somit auch ein Ergebnis ihrer Bemühungen. Die sehr freundliche Betreuung, die Geduld und der vielseitige fachliche Rat bei meiner Arbeit werden mir immer in guter Erinnerung bleiben. Darüber hinaus möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Ingrid Schröder für die Übernahme der Zweitbetreuung bedanken. Die beiden Gutachterinnen meiner Dissertation standen mir bei Problemen stets zur Verfügung. Beiden danke ich dafür sehr. Die wunderbare Arbeitsatmosphäre am Institut für Germanistik der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Hamburg hat mir das Abschließen meiner Dissertation sehr erleichtert.

Ein besonderer Dank gilt dem DAAD für die finanzielle Förderung, die es mir ermöglicht hat, mein Promotionsstudium in Deutschland zu absolvieren. Herzlich gedankt sei an dieser Stelle noch Herrn Dr. Lutz Rzehak für seine Durchsicht des empirischen Teils der Dissertation und für wertvolle Hinweise. Was die Bereitstellung der Salsa-Datenbank und der FrameNet-Datenbanken angeht, bin ich Hiroaki Sato und Collin F. Baker großen Dank schuldig. Sehr herzlich bedanke ich mich bei Sarah-Lisa Winter und Emily Roose für die Überprüfung der Annotationen im empirischen Teil. Dank gebührt auch den Studierenden der Deutschabteilung der Universität Kabul, die an der Befragung teilgenommen haben. Ebenfalls sehr herzlich danke ich Marlene Wallnisch für die Korpusrecherche und für das Korrekturlesen meiner Dissertation. Sie hat bei manchem Satz letzte Hand angelegt, um ihn am Ende verständlicher und lesbarer zu machen. Und nicht zuletzt danke ich meiner Familie, meiner Mutter Adela, meinem Vater Abdul Hadi, meiner Schwester Amina, meinen Brüdern Ahmad Yama und Afshin und meinen Schwägerinnen Husna und Hamasa für ihre Unterstützung während meines Studiums und die mir entgegengebrachte Liebe. Einen besonderen Dank richte ich an meinen Mann, Rustam Dashna, für seine

Unterstützung, Liebe und Geduld während meiner Doktorarbeit. Ihnen sei diese Dissertation in Dankbarkeit gewidmet.

Belqis Aimaq, am 11.11.2024

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 MOTIVATION UND FRAGESTELLUNG.....	1
1.2 ZIELSETZUNG UND VORGEHEN.....	3
2 ERWERB EINER FREMDSPRACHE.....	5
2.1 UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN FREMD- UND ZWEITSPRACHE	5
2.2 THEORIEN DES FREMD- UND ZWEITSPRACHERWERBS	8
2.2.1 DIE KONTRASTIVHYPOTHESE	9
2.2.2 DIE IDENTITÄTSHYPOTHESE.....	10
2.2.3 DIE INTERLANGUAGE-HYPOTHESE.....	11
2.2.4 DIE MONITOR- UND INPUTTHEORIE.....	13
2.3 GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN	14
2.3.1 DIE GESCHICHTE UND ENTSTEHUNG DES GER.....	15
2.3.2 EIGENANSPRUCH UND KOMPETENZPROFILE	17
2.4 ZUSAMMENFASSUNG	25
3. LEXIKOLOGIE UND LEXIKOGRAFIE.....	26
3.1 GRUNDLAGEN.....	26
3.2 WORT UND WORTSCHATZ	31
3.2.1 DAS WORT ALS SPRACHLICHES ZEICHEN	35
3.2.2 FORMSEITE DES WORTES	37
3.2.3 INHALTSSEITE DES WORTES.....	40
3.3 SPRACHLEXIKA	42
3.3.1 INHALTPARADIGMATISCHE LEXIKA	53
3.3.2 LERNERLEXIKA.....	53
3.3.3 ONLINE-LEXIKA	56
3.4 ZUSAMMENFASSUNG	58
4. DER FRAME-GEDANKE IN DER LINGUISTIK	61
4.1 FRAMESEMANTIK	61
4.1.1 FRAMES ALS DATENSTRUKTUREN FÜR STEREOTYPE SITUATIONEN	63
4.1.2 FRAMES ALS GRUNDLAGE SPRACHLICHER BEDEUTUNG	65
4.2 DER ANSATZ DER FRAMESEMANTIK FÜR DIE LEXIKOGRAFIE.....	67
4.2.1 FRAMENET	68
4.2.2 SALSA-Projekt.....	71
4.2.3 FRAMENET DES DEUTSCHEN	73
4.2.4 FREMDSPRACHERWERB UND FRAMESEMANTIK.....	74
4.2.5 G-FOL / GERMAN FRAME-BASED ONLINE LEXICON.....	75
4.3 EINSATZ VON KORPORA FÜR DIE LEXIKOGRAFIE	77
4.4 ZUSAMMENFASSUNG	80
5. DEUTSCH UND DARI IM VERGLEICH	83
5.1 GRUNDLEGENDES	83

5.2 TYPEN VON KONTRASTEN.....	88
5.2.1 SEMANTISCHE EIGENSCHAFTEN	88
5.2.2 MORPHOLOGISCHE EIGENSCHAFTEN	94
5.2.3 SYNTAKTISCHE EIGENSCHAFTEN UND STRUKTUREN.....	104
5.3 ZUSAMMENFASSUNG	110
<u>6. KONZEPT EINES FRAMEBASIERTEN ONLINE-LERNERLEXIKONS.....</u>	<u>112</u>
6.1 DAS RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKON DEUTSCH–DARI B2	112
6.1.1 KORPUSGRUNDLAGEN.....	112
6.1.2 STICHWORTLISTEN: FRAMES UND LEMMATA	116
6.1.3 BEISPIELBELEGE.....	121
6.1.4 ADRESSATEN DES RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKONS	128
6.1.5 FUNKTION DES RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKONS.....	129
6.2 LEXIKONDATENSTRUKTUR.....	130
6.2.1 AUßENTEXTE	130
6.2.2 MAKROSTRUKTUR	131
6.2.3 MIKROSTRUKTUR.....	134
6.2.4 VERWEISE.....	146
6.3 DAS RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKON UND DIE HERAUSFORDERUNGEN BEI SEINER ERSTELLUNG.....	147
6.4 ZUSAMMENFASSUNG	155
<u>7. EVALUATION DES RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKONS.....</u>	<u>157</u>
7.1 DIE DATENERHEBUNG	157
7.1.1 DIE ZIELE.....	158
7.1.2 DIE GEWÄHRSPERSONEN.....	159
7.1.3 DIE VORGEHENSWEISE.....	160
7.2 DIE AUSWERTUNG DER FRAGEBÖGEN	165
7.2.1 NUTZEN VON ALLGEMEINEN WÖRTERBÜCHERN BZW. LEXIKA.....	165
7.2.2. NUTZEN DES RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKONS.....	172
7.3 KRITIKPUNKTE.....	177
7.4 ZUSAMMENFASSUNG	178
<u>8. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</u>	<u>180</u>
<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	<u>187</u>
<u>INTERNETQUELLEN.....</u>	<u>223</u>
<u>ANHANG</u>	<u>230</u>
ANHANG I: LISTE DER THEMEN DER AUSGEWERTETEN DAF-LEHRWERKE	231
ANHANG II: DETAILLIERTE BESCHREIBUNGEN DER FRAME-ELEMENTE UND LINGUISTISCHER TESTS	240
ANHANG III: FRAGEBOGEN (DEUTSCH UND DARI).....	247
ANHANG IV: ARBEITSBLATT; DIDAKTISIERTER LESETEXT ZUM THEMA „TYPISCH APRILWETTER“	258
ANHANG V: SCHREIBAUFGABE ZU „WETTER IN AFGHANISTAN“ UND „LIEBLINGSWETTER“	259

ANHANG VI: UNTERRICHTSENTWURF I UND II	283
ANHANG VII: DETAILS ZUR AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS.....	287
ANHANG VII: ABSTRACT.....	292
ANHANG IX: KURZZUSAMMENFASSUNG.....	293
<u>ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>294</u>
<u>TABELLENVERZEICHNIS.....</u>	<u>296</u>
<u>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....</u>	<u>297</u>

1. Einleitung

1.1 Motivation und Fragestellung

Die vorliegende Dissertation setzt sich mit dem Konzept eines framesemantischen Online-Lernerlexikons für das Sprachpaar Deutsch–Dari auseinander, das als „Rubin“ bezeichnet wurde. Die Zielsprache des Lexikons ist Deutsch, die Ausgangssprache Dari, die vorwiegend in Afghanistan gesprochene Variante des Persischen. Die Framesemantik ist eine semantische Theorie nach Charles Fillmore (1976; 1985). Sie geht davon aus, „dass die Bedeutung von Wörtern grundsätzlich auf in der Sprechergemeinschaft vorhandene Wissensstrukturen, sogenannten Frames, Bezug nimmt, auf deren Basis dann die Bedeutung von Wörtern (bzw. lexikalischen Einheiten) interpretiert wird“ (Boas 2013: 83). Petruck (1996: 2) definiert Frame wie folgt: „A ‚frame‘ is a cognitive structuring device, parts of which are indexed by words associated with it and used in the service of understanding.“

Anwendung fand diese Theorie zunächst in dem von Charles Fillmore entwickelten FrameNet-Projekt (vgl. Fillmore und Atkins 1992; Fillmore et al. 2003; Fillmore und Baker 2010). FrameNet ist eine lexikografische Online-Datenbank für das Englische, welche die theoretischen Prinzipien der Framesemantik in die Praxis umsetzt (vgl. Boas 2005, 2013). Für den Fremdsprachenunterricht ist diese Methode in dem von Hans Boas an der Universität Austin, Texas entwickelten German Frame-based Online Lexicon für Deutschlerner¹ (G-FOL) gut erkennbar (vgl. Boas und Dux 2013; Boas 2013). Die vorliegende Arbeit bezieht sich im Hinblick auf Prinzipien der Framesemantik für Dari sprechende Lernende des Deutschen zum Teil auf das Konzept von Boas.

¹ Im Sinne besserer Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit zwischen grammatischem und biologischem Geschlecht unterschieden. Sofern nicht ausdrücklich anders markiert, gelten Personenbezeichnungen demnach stets für alle Geschlechter.

Das aus der Arbeit entstandene Lernerlexikon für das Sprachpaar Deutsch–Dari nach der Theorie der Framesemantik wurde für afghanische Deutschlernende konzipiert,² besonders für die Germanistikstudierende an der Universität Kabul. Dort ist das Studium auf vier Jahre angelegt. Die meisten Studierenden lernen die deutsche Sprache erst auf der Universität, nur wenige Studierende bringen bereits Deutschkenntnisse aus der Schule³ auf der Niveaustufe A2 mit. Die Mehrheit der Studierenden sind Anfänger. Beim Erlernen der deutschen Sprache auf der Anfängerniveaustufe werden sowohl an der Universität Kabul als auch in den Schulen und Sprachinstituten in Afghanistan die traditionellen zweisprachigen Wörterbücher aus dem Iran als Hilfsmittel verwendet. Die vorliegende Arbeit geht davon aus, dass alle traditionellen zweisprachigen Wörterbücher (Deutsch–Persisch) aus dem Iran, in denen Farsi, die iranische Varietät des Persischen repräsentiert wird, afghanischen Deutschlernenden nicht effizient genug helfen können, da sich die persischen Varietäten im Iran und in Afghanistan in der Lexik voneinander unterscheiden (siehe Kapitel 5). Zum Beispiel gibt es für das Wort „der Hagel“ in der persischen Sprache im Iran die Bezeichnung /تَگَرگ/ ⁴= /tagarg/ und in der persischen Sprache in Afghanistan wird dies als /ژاله/ = /zhāla/ bezeichnet. Solche Differenzen im Bereich der Lexik bereiten den Lernenden Schwierigkeiten. Es besteht daher der Bedarf, für Dari-sprechende Lernende ein angemessenes Lernerlexikon unter Berücksichtigung des aktuellen Stands von lexikologischen, lexikografischen und korpusgestützten Ansätzen zu erstellen. Die vorliegende Doktorarbeit erarbeitet hierfür das Konzept eines framebasiertes Online-Lernerlexikon. Ein Lexikon nach diesem Ansatz erlaubt den Deutschlernenden nicht nur, die Bedeutung der Wörter zu verstehen, sondern auch, die Wörter in realen Sprachkontexten mithilfe von analysierten und beschriebenen Beispielen anzuwenden und

² Den Ausgangspunkt dieser Untersuchung bilden die persönlichen Beobachtungen der Autorin während ihres Germanistikstudiums und ihrer Lehrtätigkeit an der Universität Kabul in den Jahren zwischen 2008 und 2018. Während dem Großteil der Bearbeitungszeit der vorliegenden Doktorarbeit war der Machtwechsel von Juli 2021 nicht vorhersehbar. Die Doktorarbeit beschreibt daher die Verhältnisse vor dem Machtwechsel. Aktuell ist die Zielgruppe des Lexikons in aller Welt verstreut.

³ Es gibt drei Oberschulen in Kabul, Afghanistan, an denen Deutsch als Fremdsprache statt Englisch unterrichtet wird, nämlich die Jamhoryat- und die Aisha-i-Durani-Oberschule für Mädchen und die Amani-Oberschule für Jungen [Stand: Juli 2021, vor der Machtübernahme der Taliban]. Seit der Machtübernahme der Taliban, August 2021, gibt es Deutschunterricht nur in der Amani-Oberschule.

⁴ Sprachbeispiele in der arabisch-persischen Schrift des Dari werden zusätzlich in einer Umschrift angeführt. Für die Umschrift wird eine gängige phonologische Transkription verwendet, wie sie auch in zahlreichen Persisch-Wörterbüchern zur Anwendung kommt. Die Transkription orientiert sich am gesprochenen Standard des Dari, der im Wesentlichen auf dem Dialekt von Kabul basiert.

außerdem einen niederschweligen, systematischen Zugriff auf semantische, pragmatische und syntaktische Informationen zu den Wörtern zu erhalten.

Von dieser Grundidee ausgehend wird in dieser Arbeit ein Konzept eines framebasierten Online-Lernerlexikons für das Sprachpaar Deutsch – Dari auf der Kompetenzniveaustufe B2 entwickelt. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Untersuchung folgender Forschungsfrage nach: *Welche lexikalischen und grammatischen Informationen sollte ein framesemantisches Online-Lernerlexikon für Deutschlernende mit der Erstsprache (L1) Dari enthalten?*

1.2 Zielsetzung und Vorgehen

Folgende Themen und Ziele werden in der vorliegenden Dissertation verfolgt:

- Verschiedene Theorien des Fremdspracherwerbs werden dargestellt. Darüber hinaus wird der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als eine standardisierte Formalisierung verschiedener Erwerbsstufen vorgestellt.
- Die Grundlagen der Lexikologie und Lexikografie werden dargestellt. Das Wort und dessen Form- und Inhaltsseite werden geschildert.
- Sprachlexika, Lernerlexika und Online-Lernerlexika, die für die vorliegende Arbeit sehr relevant sind, werden beschrieben.
- Der Frame-Gedanke in der Linguistik, die Framesemantik, also die für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Frame-Theorien und -Ansätze, werden erläutert; auf bisherige Studien zu framebasierten Arbeiten wird ebenfalls eingegangen.
- Die Sprachen Deutsch und Dari werden im Hinblick auf Semantik, Morphologie und Syntax verglichen.
- Das Konzept eines framebasierten Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari und die Implementierung eines Lexikonfragments mit zehn Frames (146 Lemmata) werden beschrieben, einschließlich der Herausforderungen, die bei der Erstellung des Lexikons aufgetreten sind.
- Das erstellte framebasierte Online-Lernerlexikon wird evaluiert.
- Zum Schluss wird das Konzept und seine Implementierung kritisch reflektiert.

Um diese Ziele zu erreichen, werden zunächst im zweiten Kapitel dieser Arbeit verschiedene Theorien und Ansätzen des Zweit- und Fremdspracherwerbs dargestellt, um einen Überblick darüber zu verschaffen, wie eine Fremdsprache erworben wird. Hier wird zunächst die notwendige Unterscheidung zwischen Zweit- und Fremdsprache erklärt. Ein für den Fremdspracherwerb relevantes Thema, nämlich die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wird hier ebenfalls dargestellt. Im dritten Kapitel dieser Arbeit wird die zugrundeliegende lexikologische und lexikografische Forschungsliteratur beschrieben. Mithilfe dieser Recherche werden grundlegende Begriffe definiert und die einschlägigen Themen genauer erläutert. Die Lexikologie untersucht die „Theorie und Praxis der Strukturierungen im Wortschatz“ und die Lexikografie wird als „Theorie und Praxis des Wörterbuchschreibens“ dargestellt (vgl. Lutzeier 2002: 1). Daher werden in diesem Kapitel Definitionen der Begriffe Wort und Wortschatz sowie Sprachlexika diskutiert. Zudem wird der Forschungsstand zu Online-Lexika zusammengefasst, um das hier entwickelte Wörterbuch für Deutsch–Dari in den Forschungsstand einordnen zu können. Das vierte Kapitel befasst sich mit dem Frame-Gedanken in der Linguistik bzw. in der Lexikologie. Zunächst werden die ersten Ansätze der Framesemantik, ihre Hauptvertreter Fillmore und Minsky und deren Vorschläge für Framestrukturen vorgestellt. Abschließend wird die Umsetzung des Ansatzes in der Lexikologie geschildert. Im fünften Kapitel werden die beiden Sprachen Deutsch und Dari im Hinblick auf Semantik, Morphologie und Syntax verglichen. Hier wird kontrastiv vorgegangen, um die Unterschiede beider Sprachen in diesen Bereichen festzustellen und dies bei der Erstellung des Rubin–Lernerlexikons zu beachten. Im sechsten Kapitel wird das Konzept des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari vorgestellt. Dabei stehen die Herausforderungen bei der Pilotimplementierung von Frames im Mittelpunkt. Eine Evaluierung des erstellten Lexikonfragments erfolgt im siebten Kapitel. Damit bilden das sechste und das siebte Kapitel den analytischen Hauptteil dieser Arbeit. Das achte Kapitel bietet eine Zusammenfassung der gesamten Arbeit und einen Ausblick auf mögliche Erweiterungen des Lexikonfragments.

2 Erwerb einer Fremdsprache

Ein Sprachlexikon bzw. ein Lernerlexikon wird im Fremdsprachenunterricht verwendet, um unbekannte Wörter nachzuschlagen und die Bedeutung dieser Wörter zu verstehen oder den richtigen Gebrauch nachzuvollziehen (vgl. Kapitel 3.3.2). Das heißt: Beim Fremdspracherwerb ist ein Lernerlexikon zur Erschließung der Bedeutung von Wörtern eine Notwendigkeit. Dieses Kapitel befasst sich nun in erster Linie mit Theorien des Fremdspracherwerbs; darüber hinaus wird der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als eine standardisierte Formalisierung verschiedener Erwerbsstufen vorgestellt und abschließend der Forschungsstand zum Fremdsprachenerwerb aus Sicht der Framesemantik zusammengefasst. Einleitend ist noch eine terminologische Klärung notwendig, da in der deutschsprachigen Spracherwerbsforschung zwischen den Konzepten „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“ unterschieden wird.

2.1 Unterscheidung zwischen Fremd- und Zweitsprache

Die beiden Begrifflichkeiten werden in der Fachliteratur teils als Synonyme, teils sehr unterschiedlich definiert verwendet, so dass eine trennscharfe Abgrenzung nicht einfach ist. Ein breites Spektrum von Deutungen von Fremd- und Zweitsprache legt Oksaar (2003) dar. Sie unterscheidet zunächst drei Lesarten von „Zweitsprache“, die mitunter widersprüchlich sind: eine entgegengesetzte, eine übergeordnete und eine perspektivenbezogene Interpretation. Zweitsprache kann die erste Fremdsprache bezeichnen, d. h. die Sprache, die nach der Erstsprache erworben wird und damit der Erstsprache entgegengesetzt ist. Die übergeordnete Lesart gilt dagegen als Oberbegriff für alle weiteren, nach der Erstsprache erworbenen Sprachen. Perspektivenbezogene Lesarten von Zweitsprache ergeben sich, wenn Sprachverwendung aus der Perspektive einer Bevölkerungsgruppe beschrieben wird: „Zweitsprache [kann] auf die Verkehrssprache eines Landes bezogen werden, nämlich aus der Perspektive der Bevölkerungsgruppen, deren Muttersprache nicht die Landessprache ist, wie Migranten und Minoritäten“ (Oksaar 2003: 14). Mit der Verkehrssprache ist die öffentlich registrierte Gebrauchssprache gemeint. Aus der Perspektive eines Migranten, welcher bereits eine Erstsprache und eine

Fremdsprache erlernt hat, ist hier dann von der Zweitsprache zu sprechen. Bezogen auf die Landessprache lässt sich wiederum die Sprache einer Bevölkerungsgruppe bzw. eines Migranten als Zweitsprache im Land verstehen. Aus sprachwissenschaftlicher Sicht verwirft Oksaar (2003) alle drei Interpretationen und argumentiert für eine Terminologie, die den Prozess des Erwerbs und seine Kontextbedingungen in den Vordergrund stellt. Bevor diese im Einzelnen vorgestellt wird, soll hier noch auf die Unterscheidung von *preferred language* und *second language* nach Dodson (1987:161) eingegangen werden.

Nach Dodson (1987) darf das Individuum entscheiden, welche Sprache unter seinen Zweitsprachen die präferierte ist. Oksaar (2003: 16) übernimmt zunächst Dodsons Deutung, unterscheidet aber zwischen interner und externer Präferenz. Die interne trifft dann zu, wenn sich das Individuum der Zweitsprache bedient, die ihm leichtfällt. Die externe Präferenz unterliegt den Umständen, in welche der Mensch einbezogen ist. Davon ausgehend spricht Oksaar über die dominanten und die nicht dominanten Funktionen der Sprache. Mit diesen Funktionen bringt sie die sozialen und gesellschaftspolitischen Umstände des Individuums in Zusammenhang mit der Sprachverwendung. Darüber hinaus sind es die externen, ggf. situativen Ursachen, die den Menschen beeinflussen, sich der einen oder der anderen beherrschten Sprache zu bedienen. Laut Oksaar kann die Kategorie der Dominanz oder Nichtdominanz einer der erworbenen Sprachen durch den externen Bedarf ermittelt werden. So heißt es bei Oksaar (2003):

Beherrscht ein Deutscher außer seiner Muttersprache auch Englisch und Französisch, so kann eine dieser Sprachen, je nach situations- und domänenbezogenen Zusammenhängen, die dominante sein. Ihr Verhältnis ist auf der Skala *dominant – nicht dominant* variabel und trägt dem pragmatischen Prinzip der Dynamik und der Variationen [...] Rechnung. Die Frage der Dominanz und Nichtdominanz hängt mit den Funktionen der Sprache und der Sprachen für das Individuum und für die Gesellschaft zusammen. (Oksaar 2003: 16, Hervorhebung im Original)

Daraus könnte man ableiten, dass ein mehrsprachiges Individuum über die Dominanz seiner Sprachen nicht frei entscheiden kann, sondern die Umstände diese bestimmen. Es lässt sich aber einwenden, dass die Dominanz einer Sprache über die anderen Sprachen aufgrund der situativen Bedingungen zu messen ist. Anhand des angeführten Beispiels ist zu bezweifeln, dass die Zweitsprachen „Englisch“ und „Französisch“ auf dem gleichen Niveau wie die Erstsprache erworben wurden. Eine dieser Sprachen ist für das Individuum dominanter, weil ihm deren Erwerb leichter fällt als der der anderen. Dies äußert sich in

erster Linie dadurch, dass der Sprecher bei der freien Wahl der Zweitsprache zu der dominanten Sprache tendiert. Selbst wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse einem Individuum eine bestimmte Sprache diktieren und diese als dominant bezeichnen, kann es die entsprechende Sprache nicht zu einer seiner Dominanten umwandeln. Der Grund dafür ist die Skala der Beherrschung der unterschiedlichen Sprachen bei einem einzelnen Menschen.

Andersen (2016: 210) definiert den Begriff „Fremdsprache“ analog zu der oben eingeführten, „entgegengesetzten“ bzw. „übergeordneten“ Interpretation von „Zweitsprache“ in Bezug auf die Sprachlernenden als eine Sprache, die dann gelernt wird, wenn bereits eine Erstsprache erworben wurde.

Fremdsprache (engl. foreign language, frz. langue étrangère) Eine Sprache, die Menschen erlernen, die bereits eine Erstsprache erworben haben. Fremdsprachen werden im ungesteuerten Spracherwerb oder gesteuerten Spracherwerb, im Fremdsprachenunterricht gelernt. Die Fremdsprachendidaktik entwickelt Methoden der Vermittlung von Fremdsprache [Hervorhebung im Original].

Dieser Lexikoneintrag unterscheidet zwischen dem „gesteuerten“ Fremdspracherwerb, der beispielsweise durch praktische Übungen im Unterricht gefördert wird, und dem „ungesteuerten“ Fremdspracherwerb, der sich im Gegensatz dazu autodidaktisch im Alltag vollzieht (vgl. Apeltbauer und Ahrenholz 1989: 8 f.; Ahrenholz 2010: 65). Oksaar (2003) verwendet das Begriffspaar Fremd- und Zweitspracherwerb, um diesen Unterschied auch terminologisch zu markieren: Die Zweitsprache verbindet sie mit dem ungesteuerten Prozess des Lernens, die Fremdsprache dagegen verlangt den gesteuerten Erwerb. Sie stellt fest: Die im Unterricht gelernte Sprache ist die Fremdsprache, während ohne formalen Unterricht gelernte Sprache die Zweitsprache ist (vgl. Oksaar 2003: 14).

In Bezug auf die kognitiven Prozesse kann davon ausgegangen werden, dass der ungesteuerte Zweitspracherwerb vorwiegend auf dem genutzten Vokabular basiert, während beim gesteuerten Fremdspracherwerb die grammatischen Eigenschaften der Sprache, die im Unterricht erklärt und geübt werden, eher gespeichert und verarbeitet werden (vgl. Oksaar 2003: 49-59). Die Unterscheidung in Fremd- und Zweitsprache treffen auch Klein (1992) und Ellis (2015); für Klein (1992:31) ist die Zweitsprache auch „eine Sprache, die nach oder neben der Erstsprache als zweites Mittel der Kommunikation dient

und gewöhnlich in einer sozialen Umgebung erworben wird, in der man sie tatsächlich spricht“. Der Unterschied zwischen Fremd- und Zweitspracherwerb liegt nach Klein also insbesondere darin, dass die Fremdsprache gesteuert und bewusst erlernt wird, beispielsweise für einen Aufenthalt in einem Zielland, während die Zweitsprache innerhalb einer Zielkultur erworben wird (vgl. Klein 1992: 31). Ellis (2015: 6) fasst diese Differenzierung folgendermaßen zusammen:

Second Language acquisition refers to the learning of another language in a context in which the language is used as a means of wider communication – for example, the learning of English in the United States or the United Kingdom. The assumption is that learners will ‚pick up‘ the language as a result of the everyday communicative situations they experience. Foreign language acquisition refers to the learning that typically takes place in a classroom through instruction where there are no or only limited opportunities to use the second language in daily life. (Ellis 2015: 6)

Die vorliegende Arbeit verwendet vorwiegend den Begriff „Fremdsprache“, da sie das Fremdsprachen-Setting im Auge hat, d. h. den gesteuerten Fremdsprachenunterricht (unabhängig vom Lernort). Da der besondere lexikologische Ansatz eines framebasierten Zugangs für die Lernenden ungewohnt ist, bietet es sich an, dass Lehrende den Nutzern bei der ersten Verwendung Hilfestellung leisten und Orientierung bieten.

2.2 Theorien des Fremd- und Zweitspracherwerbs

Die folgenden Unterkapitel gehen auf vier verschiedene Spracherwerbstheorien für die Fremd- und Zweitsprache ein. Dabei handelt es sich um die „Kontrastivhypothese“, die die Strukturunterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache⁵ darstellt, welche zu Lernschwierigkeiten und Interferenzmöglichkeiten führen (vgl. Hufeisen und Riemer 2010; Brdar-Szabó 2010), die „Identitätshypothese“, die davon ausgeht, dass der Zweitspracherwerb dem Erstspracherwerb gleich ist (vgl. Dulay und Burt 1974), die „Interlanguage-Theorie“, in der ein Lernender ein spezifisches Sprachsystem für sich entwickelt (vgl. Bausch und Kasper 1979), sowie die „Monitortheorie“, die davon ausgeht, dass das Sprachlernen immer nur durch eine Kontrollinstanz ermöglicht wird, welche das

⁵ In diesem Unterkapitel wird "Zweitsprache" als Oberbegriff für die in Kapitel 2.1 unterschiedenen Konzepte von Zweit- und Fremdsprache verwendet.

gelernte Wissen in die weltlichen Erfahrungen des Sprechers integriert (vgl. Krashen 1976).

2.2.1 Die Kontrastivhypothese

Als „kontrastiv“ wird die Gegenüberstellung von zwei Sprachen zur Ermittlung ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten bezeichnet (vgl. Hufeisen und Riemer 2010: 739). Die Theorie wurde, angelehnt an die behavioristische Spracherwerbsforschung (vgl. Skinner 1957), als Vorgang einer Programmierung von Fries (1947) begründet und von Lado (1957) weitergeführt. Fries (1947) vergleicht die Zielsprache mit der Erstsprache des Lernalters, um reale Unterrichtsmaterialien zu erstellen. Weiterführend nennt Lado in seiner Arbeit *Linguistics across cultures* zwei Konzepte, welche diese Theorie prägen, nämlich „Ähnlichkeit“ und „Verschiedenheit“ (vgl. Lado 1957: VII). Hier geht es darum, dass identische Bestandteile und Regeln leicht und optimal erlernt werden können (die sog. Strukturidentität), wogegen unterschiedliche Komponenten Lernschwierigkeiten verursachen (die sog. Strukturdivergenz) (vgl. Hufeisen und Riemer 2010: 739). Bausch und Kasper (1979: 5) konstatieren, dass der Erwerb der Zweitsprache von der Erstsprache beeinflusst wird. Lado (1957) stellt auch fest, dass die Erfahrung der Lernenden aus der Erstsprache in den Spracherwerbsprozess der Zweitsprache transferiert wird. Es wird zwischen positivem und negativem Transfer unterschieden. „Mit [positivem] Transfer meint man die positive Beeinflussung des Sprachlernprozesses durch Eigentümlichkeiten einer anderen oder der gleichen Sprache“ (Brdar-Szabó 2010: 519). Negativer Transfer, d. h. Interferenz, ist dagegen „die durch die Beeinflussung von Elementen einer anderen oder der gleichen Sprache verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozeß dieser Beeinflussung“ (Juhász 1980: 646). Nach dieser Theorie sollten Sprachen, die zu der gleichen Sprachfamilie gehören wie die Ausgangssprache, leichter gelernt werden als die Sprachen, die von der Ausgangssprache des Lernalters stark abweichen. Da Deutsch und Dari zu der gleichen übergeordneten Sprachfamilie (indoeuropäisch) gehören, weisen sie zwar einige Unterschiede auf, die zu Lernschwierigkeiten führen können, verfügen aber auch über viele Gemeinsamkeiten (vgl. Kapitel 5). Ein Dari-Erstsprache-Lerner sollte nach diesem Ansatz Deutsch problemloser lernen als Chinesisch oder

Japanisch, denn obwohl die Länder, in denen diese Sprachen hauptsächlich gesprochen werden, geografisch näher an Afghanistan liegen als Deutschland, gehören sie zu einer anderen Sprachfamilie. Hufeisen und Riemer (2010: 740) stellen aber fest, „dass nicht überall dort, wo Sprachen einander ähnlich sind, sich das Lernen einfach gestaltet, und dort, wo Sprachen einander unähnlich sind, sich das Lernen schwierig gestaltet, und dass nicht alle Fehler Interferenzerscheinungen sind“.

2.2.2 Die Identitätshypothese

Die Identitätshypothese geht davon aus, dass der Erwerb einer neuen Sprache dem Erwerb der Erstsprache gleicht (vgl. Hufeisen und Riemer 2010: 741, 756). Was genau das bedeutet, erklären Dulay und Burt (1974) anhand ihrer Untersuchung mit Lernenden. Sie haben einen Bilingual-Syntax-Measure-Test bei chinesischen und spanischen Kindern im Alter zwischen 5 und 8 Jahren durchgeführt (vgl. Dulay und Burt 1974: 37-39). Aus ihrer Untersuchung leiten sie folgende drei Gesetzmäßigkeiten ab:

- 1) Es sind die universalen kognitiven Mechanismen, mit denen der Lerner die zweitsprachigen Daten verarbeitet, es werden also angeborene mentale Strukturen wirksam gemacht,
- 2) Erst- und Zweitspracherwerb sind isomorph, d. h. es gibt dieselbe Reihenfolge des Erwerbs der Einheiten in der Zweitsprache wie bei derselben Sprache als Erstsprache,
- 3) Es gibt keine Einwirkung von der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb, Transfers/Interferenzen kommen nicht vor. (Oksaar 2003: 105)

Die Identitätshypothese spricht von Morphemen, die sich auf identische Weise wie beim Erstsprachenlernen einprägen. In den Forschungen der 1970er-Jahre wird betont, dass diese Theorie sich auch beweisen lasse. Hierzu wurden Experimente mit Kindern und Erwachsenen durchgeführt, und dabei wurden „Sequenzen morphosyntaktischer Einheiten“ festgestellt (vgl. Oksaar 2003: 105). Oksaar (2003: 105) weist aber darauf hin, dass die Beweislage der Identitätstheorie kritisch hinterfragt wurde; so wird vor allem hervorgehoben, dass die Identitätstheorie Interferenzen auslasse. Diese sind aber im Spracherwerb nicht wegzudenken (vgl. Oksaar 2003: 105). Die Identitätstheorie nimmt universale kognitive Mechanismen an, die dem Menschen den Zweitspracherwerb ermöglichen (Börner 1994: 7-9). An der Stelle ist zu bemerken, dass Lenneberg (1972) solche

Kognitionsfähigkeiten anspricht und mit der Entstehung des mentalen Lexikons zu Zwecken des Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs kombiniert.

Bei Lenneberg sind biologische Kognitionsfähigkeiten als ein angeborenes Spracherwerbsvermögen zu sehen. Dieses ist bei Kindern bis zu 3 Jahren ungehemmt, eventuell auch noch bei Sechzehnjährigen. Bei der Auseinandersetzung mit der Identitätsthese lässt sich feststellen, dass sie der Kritik unterliegt: „Es wurde auf schwerwiegende Defizite in der Untersuchungsmethodik und bei den Tests hingewiesen, sowie die Annahme universaler Spracherwerbprozesse als Grundposition der Hypothese kritisiert“ (Oksaar 2003: 105). Oksaar hinterfragt die methodische Unsicherheit der behandelten These im Hinblick auf die angenommenen universalen Spracherwerbprozesse, da sie davon ausgeht, dass ein sprachspezifisches Lernen erfolgen muss, um das mentale Lexikon der Sprache aufzubauen. Dies erschwert die ganze Problematik um Spracherwerbstheorien. Um festzustellen, ob der Spracherwerb der Erst- und der Zweitsprache sich gleicht, werden deutlichere Belege benötigt. Prinzipiell ist der Vergleich zwischen den beiden möglich, obwohl man dabei davon spricht, dass die beiden Ansätze des Erst- und des Zweitsprachenlernens weit voneinander entfernt sind – so als ob man „Äpfel mit Birnen vergleicht“ (Oksaar 2003: 107).

2.2.3 Die Interlanguage-Hypothese

Diese Hypothese basiert auf der von Selinker (1972: 215) als „Interlanguage“ bezeichneten Wahrnehmung von Lerner Sprache, die in der Literatur auch als „Interimsprache“ bezeichnet wird. Laut Aguado (2010: 142) wird Interlanguage definiert als

ein formal und funktional zunächst reduziertes, aber dennoch strukturiertes und zugleich dynamisches Sprachsystem, das strukturell zwischen der Erstsprache und der Zielsprache angesiedelt ist, aber auch einige spezifische Merkmale aufweist, hinsichtlich derer es sich von beiden Sprachsystemen klar unterscheidet. Die Interlanguage durchläuft eine Reihe von z. T. vorher-sagbaren und erstsprachenunabhängigen Stadien, wobei sie sich kontinuierlich in Richtung auf die Zielsprache bewegt und dabei zunehmend komplexer wird. Die von den Lernenden selbst aufgestellten Regeln und die ihnen zugrunde liegenden **Hypothesen** zeigen, dass es sich beim Zweit- und Fremdspracherwerb um einen konstruktiven und kognitiven Prozess handelt, bei dem nicht ausschließlich aus der Erstsprache transferiert wird bzw. der nicht allein auf einer unzureichenden Kenntnis zielsprachlicher Regeln basiert. **Fehler** werden von Vertretern der **I.-H.** als wichtige Indikatoren für die beim Spracherwerb stattfindenden kognitiven Verarbeitungsprozesse betrachtet [Hervorhebung im Original].

Bei der Interlanguage werden demnach weder grammatikalische noch lexikalische Abweichungen der Lernautsprache von der Zielsprache als Fehler gewertet, sondern als Teile des eigenen Systems innerhalb des mentalen Sprachsystems. Es werden behavioristische und kognitive Aspekte einbezogen, welche diese Theorie ergänzen (vgl. Oksaar 2003: 113). Innerhalb der Diskussion werden die Schwerpunkte wie folgt unterteilt: das linguistische System, welches im mentalen Lexikon syntaktische und semantische Informationen speichert (vgl. Börner 1994: 7-12), der Lernprozess, im Zuge dessen neue Einträge für das mentale Lexikon erstellt werden können (vgl. Börner 1994: 13-16), und der Kommunikationsprozess, welcher die beiden vorherigen Ebenen miteinander verbindet und grammatikalisch wohlgeformte Äußerungen generiert (vgl. Eckerth 2003: 51-57). Bei der Interlanguage-Methode legt Selinker (1972) Wert auf die Strategien und den Prozess der Prägung einer Zweitsprache. Er unterscheidet zwischen den folgenden fünf Aspekten des Fremdspracherwerbs:

den Transfer (wohl zumeist, aber keineswegs ausschließlich aus der Muttersprache), den lehrinduzierten Transfer (d. h. eine sprachliche Erscheinung wird im Unterricht deutlich häufiger verwendet und geübt, als sie im authentischen Sprachgebrauch vorkommt), die Lernstrategien, die Kommunikationsstrategien und die Übergeneralisierung. (Hufeisen und Riemer 2010: 757)

Selinker betont, nicht der Transfer, sondern dessen Bedingungen seien zur Ausführung wichtig. Er bietet daher verschiedene Übungen und Lehrmaterialien an, die den Erwerb ermöglichen können, d. h., dass der Transfer an sich vorausgesetzt wird, falls die notwendigen Bedingungen vorhanden sind (vgl. Selinker 1972: 209-230). Neben dem Transfer wird angenommen, dass die Lernenden verschiedene, individuelle Strategien einsetzen (vgl. Mißler 1999). Mißler definiert „Strategie“ als ein optimiertes Verfahren zum Spracherwerb, das von den einzelnen Lernenden konzipiert wird (vgl. Mißler 1999: 2). Was genau diese Strategien ausmacht, ist jedoch schwer zu definieren, da es zahlreiche Strategien gibt, die individuell manifestiert sind. Mißler identifiziert verschiedene zusätzliche Faktoren: demografische Variablen, Persönlichkeitsvariablen, kognitive, motivationale, affektive Variablen und den Einfluss der Lernsituation (vgl. Mißler 1999: 156–177). Wie Strategie und Sprachbewusstsein verknüpft sind, wird bei Selinker nicht klar (vgl. Oksaar 2003: 116).

2.2.4 Die Monitor- und Inputtheorie

Die Monitor- und Inputtheorie basiert auf den Arbeiten von Krashen (1975, 1977, 1982) und geht davon aus,

„dass intuitiv erworbenes Sprachwissen von bewusst Gelerntem zu trennen ist, und dass Lernen nur über eine Kontrollinstanz, den sog. Monitor möglich ist. Mit Monitor ist die Fähigkeit des Lerners gemeint, die eigene Sprachproduktion und -rezeption bewusst zu überwachen“ (Brdar-Szabó 2010: 522).

Krashen legt zugrunde, dass die Zweitsprache durch soziale Situationen und sprachliche Handlungen erlernt wird, d.h. durch Situationen des Sprachinputs. Dieses Lernen kann als Imitationslernen bezeichnet werden, beruht also auf dem Nachahmen von sprachlichen Ausdrücken (vgl. Hufeisen und Riemer 2010: 758). Krashen unterscheidet im Hinblick auf den Zweitspracherwerb bei Erwachsenen die beiden Ebenen des „bewussten“ und des „unbewussten“ Spracherwerbs (vgl. Krashen 1976: 157-168) und geht davon aus, dass im mentalen Lexikon zwei Speicherungsebenen unterschieden werden; diese bilden die Grundlage für das aktive bzw. passive Vokabular (vgl. Krashen 1978: 175-183). Der unbewusste Spracherwerb erfordert eine zielgerichtete Kommunikation in der Zielsprache, damit anhand praktischer Sprachbeispiele die verschiedenen Verwendungsarten erkannt werden können (vgl. Krashen 1976: 157-168). Der bewusste Spracherwerb auf der anderen Seite bezeichnet in diesem Kontext das bewusste Aufnehmen und Speichern von geäußerten und gelernten Regeln (vgl. Krashen 1978: 175-183).

Krashen (1981, 1985) geht außerdem davon aus, dass die eigentliche Sprachverarbeitung von einem affektiven Filter beeinflusst wird, der für den Erwerb einer Sprache verantwortlich ist. Positive Eigenschaften wie ein gutes Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein sowie wenige Ängste begünstigen den Erwerb, negative Emotionen wie Angst stören ihn.

Ein weiterer wichtiger Baustein der Theorie von Krashen ist die Annahme, dass das Sprachlernen durch eine Kontrollinstanz begleitet wird, welche das gelernte Wissen in die weltlichen Erfahrungen des Sprechers integriert (vgl. Krashen 1976: 157-168). Diese Kontrollinstanz wird als „Monitor“ bezeichnet, der die Anwendung der gelernten Wörter und Regeln in den erlebten sozialen Situationen überwacht (vgl. Krashen 1978: 175-183). Dieser Monitor kann jedoch nur dann in Kraft treten, wenn genügend Zeit zur Verarbeitung

der Sprechsituation besteht, der Sprecher die richtigen grammatikalischen Formen kennt und ihm die syntaktischen Regeln der Sprache bekannt sind. Abbildung 1 beschreibt die oben dargestellte Monitor- und Inputtheorie nach Krashen (1981).

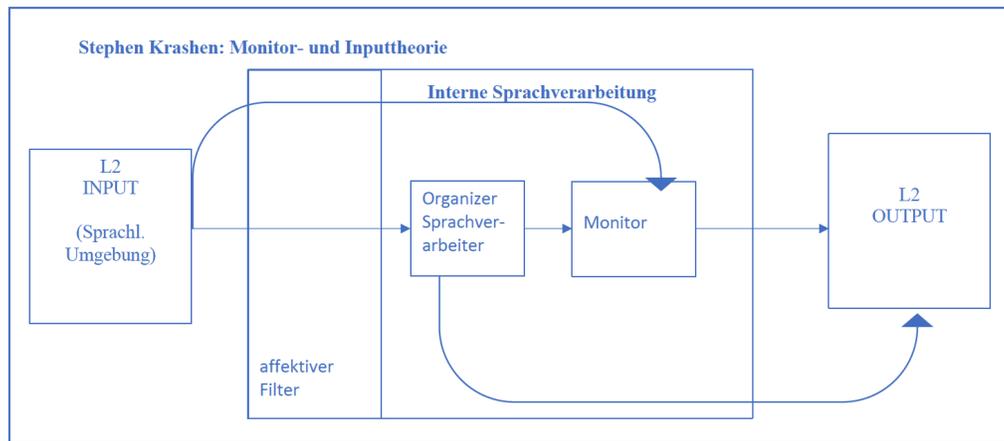


Abbildung 1: Monitor- und Inputtheorie nach Krashen (1981; 1985)

Yablonsky (2000) betont, dass die Grundannahmen der Monitortheorie einen wichtigen Beitrag zur modernen Sprachforschung darstellen und die Grundlage für viele verschiedene moderne Forschungsansätze bieten. Auch in der vorliegenden Arbeit wird die Idee des Monitors aufgegriffen (siehe Kapitel 8).

Nachdem in diesem Kapitel verschiedenen grundlegende Erwerbstheorien vorgestellt wurden, führt das nächste Unterkapitel den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen ein, der eine sprachübergreifende Formalisierung verschiedener Erwerbsstufen des Fremdspracherwerbs vorschlägt.

2.3 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Dieses Teilkapitel bezieht sich auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen als eine standardisierte Formalisierung verschiedener Erwerbsstufen. Standardisierungsrahmen gibt es nicht nur für die europäischen Sprachen, sondern sie wurden auch für andere Sprachen entwickelt. Bereits 1964 wurde der TOEFL (Test of English as a Foreign Language) als ein standardisierter Test zur Überprüfung von

Englischkenntnissen von Nichterstsprachlern konstruiert. In den USA und in anderen englischsprachigen Ländern gilt diese Prüfung als Zulassungsvoraussetzung für Universitäten; sie verfügt über die Niveaustufen B1–C2 des GeR (Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen). Des Weiteren ist der TRKI (Test für Russisch als Fremdsprache) in Russland in Form einer internationalen Prüfung entstanden, die sich an die TOEFL-Prüfung und den Goethe-Institut-Test anlehnt (Sprachschule für Russisch und Ukrainisch).

2.3.1 Die Geschichte und Entstehung des GeR

Die Gründung und Vergemeinschaftung der EU mit dem Ziel, Europas politische, gesellschaftliche, wirtschaftliche und rechtliche Interessen zu vereinheitlichen sowie die Einzelinteressen der Mitgliedstaaten zu stärken, stellt die Grundlage für die Schaffung und Gestaltung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR⁶) dar (vgl. Trim et al. 2001; North 2007). Bereits im November 1991 stand der Gedanke eines gemeinsamen Referenzrahmens für das Sprachenlernen in Europa im Raum (vgl. Trim et al. 2001: 18). Die erlangten Sprachqualifikationen sollten durch „Transparenz und Kohärenz“ im gesamteuropäischen Kontext gegenseitige Anerkennung finden. Erst zehn Jahre später – im Jahr 2001 – wurde die Idee der Adaption als erstrebenswert und notwendig erachtet, um der kulturellen Vielfalt Europas und der großen Zahl unterschiedlicher Erstsprachen durch die Schaffung gemeinsamer Lehrpläne, Lehrwerke und Prüfungen eine Einheit zu verleihen (vgl. Hilpisch 2012: 8 f.; Trim et al. 2001: 14).

Dieser Rahmenplan für das Erlernen neuer Sprachen und die Beurteilung der Sprachkompetenz soll laut eigener Aussage das Sprachenlernen nicht revolutionieren, sondern vielmehr eine systematische Chancengleichheit sowie einen gemeinsamen Kompetenzrahmen schaffen, anhand dessen Sprachlerner auch außerhalb desjenigen Landes, in welchem dieser Kompetenzrahmen beschlossen wurde, mit den erlernten Fähigkeiten arbeiten und umgehen können (vgl. Trim et al. 2001: 14-20). Dies schließt auch einheitliche Qualifikationsnachweise ein, die in den verschiedenen europäischen

⁶ Oder CEFR, engl. für „Common European Framework of Reference for Languages“.

Ländern gleichermaßen Gültigkeit besitzen. Mit diesem Ziel vor Augen wurde der europäische Referenzrahmen geschaffen, welcher sowohl den rezeptiven als auch den produktiven Umgang mit Sprache testen soll, um eine strukturierte Bewertung der Sprachkompetenz innerhalb der verschiedenen Länder zu ermöglichen (vgl. Trim et al. 2001: 14-20).

Um einen repräsentativen Rahmen zu schaffen, der das Kompetenzniveau der Sprachlerner entsprechend beschreibt, muss eine Klassifizierung des Sprachniveaus vorgenommen werden. Aus diesem Grund wurden beim europäischen Referenzrahmen die sogenannten Niveaustufen eingeführt, in denen abhängig vom sprachlichen Lernerfolg verschiedene Zertifikate erworben werden können. Diese Zertifikate spiegeln die verschiedenen Stufen des Lernerfolgs wider und messen daher in aufsteigendem Maße den Umgang mit der jeweiligen Sprache. So wird beispielsweise im unteren Niveaubereich der Umgang mit Syntax und Semantik im elementaren Bereich der entsprechenden Sprache gemessen. Dabei werden unter anderem Idiome und der Umgang mit Hauptsätzen untersucht. In den oberen Stufen erhöht sich der Umfang des Vokabulars ebenso wie die Komplexität der Sätze, welche der Sprachlerner eigenständig produziert (vgl. Trim et al. 2001: 32-38). Das bedeutet, dass in den höheren Kompetenzbereichen komplexe Satzkonstrukte mit verschiedenen Objekten und Zeitformen abgefragt werden. In diesem Rahmen werden auch in steigendem Maße Fachdiskurse und Texte des jeweiligen Fachbereichs der lernenden Person geprüft, um ein Verständnis der komplexen Inhaltswiedergaben in der entsprechenden Sprache zu testen (vgl. Trim et al. 2001: 32-38). Die Klassifizierungen reichen von A1 (niedrigste) bis C2 (höchste) (vgl. Trim et al. 2001: 34; North 2007: 3-5). Dabei bezieht sich die Niveaustufe A in erster Linie auf elementare Ausdrücke und Sätze der Zielsprache, während in Stufe B vor allem die eigenständige Verwendung von Sprache getestet wird. In den Kompetenzbereichen C1 und C2 wird anschließend das Sprachverständnis getestet, welches im oberen Bereich bereits dem eines Muttersprachlers gleichkommt, da der Lernende hierfür über ein großes Vokabular und grammatisches Wissen sowie eine vielschichtige Abfrage der Semantik verfügen muss (vgl. Trim et al. 2001: 32-35; North 2007: 5-7).

Die vorliegende Arbeit nutzt die Vorgaben des europäischen Referenzrahmens als Richtlinie zur Erstellung des Rubin-Online-Lernerlexikons, indem es die Wörter der Niveaustufen A1–B2 des GeR umfasst. Das Lexikon wird entsprechend den Kompetenzbeschreibungen des GeR konzipiert. Dabei dienen die sogenannten Kann-Beschreibungen als indirekte Vorgabe für das, was ein Sprachlerner leisten muss, um die entsprechende Qualifikation zu erhalten (vgl. Trim et al. 2001). Diese Beschreibungen enthalten, neben mehreren Beispielsätzen zur Illustration, die Kernkompetenzbereiche, die auf der jeweiligen Niveaustufe abgefragt werden sollen, wie beispielsweise den Wortschatz oder den Umgang mit sprachlichen Handlungen.

Das folgende Kapitel soll den Eigenanspruch und die Kompetenzprofile des GeR wiedergeben, um die grundlegenden Konzepte des vorliegenden Dissertationsprojektes besser zu verstehen. Dies soll im weiteren Verlauf der Arbeit dazu dienen, die Einteilung der Items aus dem Lernerlexikon in die entsprechenden Niveaustufen zu verstehen und zu replizieren. Eine genaue Übersicht über die verschiedenen Niveaustufen wird in Kapitel 2.3.2.2 gegeben.

2.3.2 Eigenanspruch und Kompetenzprofile

Das primäre Ziel des GeR ist es, grundlegende Sprachlernprogramme und Sprachzertifikate zu harmonisieren. Dabei will er keinesfalls festlegen, welche Lehrmethoden die Lehrenden anwenden oder welche Ziele die Lernenden für einen erfolgreichen Spracherwerb anstreben sollten. Als Wegweiser besitzt der GeR den Eigenanspruch, „multifunktional“, „flexibel“, „offen“, „dynamisch“, „benutzerfreundlich“ sowie „undogmatisch“ umsetzbar zu sein (vgl. Trim et al. 2001: 18-20).

Der Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen soll den Nutzern „multifunktional“ gerecht werden, d. h. verschiedene Funktionen wahrnehmen, also viele Lernbedürfnisse befriedigen und möglichst eine große Bandbreite an Sprachmöglichkeiten anbieten. Mit „flexibel“ ist in diesem Kontext gemeint, dass Anregungen oder Wegweisungen für die eigene Praxis umformulierbar sind und an spezifische Bedürfnisse bzw. Umstände von Lernenden oder Institutionen angepasst sowie situationsorientiert

angewendet werden können. Als „offen“ und „dynamisch“ sowie als „benutzerfreundlich“ steht der GeR für eine moderne und kontinuierliche Weiterentwicklung, die für die Adressaten leicht verständlich und interaktiv abgefasst sein soll. Die letzte Eigenschaft („undogmatisch“) bezeichnet die Wandelbarkeit der vorherrschenden Theorien bzw. der didaktischen Ansätze (vgl. Trim et al. 2001: 20). Nach Eichelmann (2017:10f) soll die Planung und Durchführung des Unterrichts nicht an einer absoluten Gültigkeit ausgerichtet sein bzw. nach einem Lehrsatz ablaufen, sondern unverbindlich orientiert sein. Ein gemeinsamer Referenzrahmen gestattet die Beschreibung und Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen, weshalb horizontale sowie vertikale Skalendimensionen bzw. Niveaustufen definiert werden, um einerseits Skalen von kommunikativen Aktivitäten (horizontale Dimension) und andererseits Kriterien zu den Sprachkompetenzniveaus A bis C (vertikale Dimension) zu schaffen.

2.3.2.1 Kommunikative Kompetenzen

Weinert (2001) zufolge sind „Kompetenzen“ erlernbare und absichtsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in „variablen Situationen“ verantwortungsbewusst und verbunden mit einer Motivation angewendet werden können (vgl. Weinert 2001: 27 f.). In diesem Zusammenhang werden die folgenden Kompetenzen zum kommunikativen Erwerb einer Fremdsprache angeführt.

Die kommunikativen Kompetenzen werden in Kapitel 2 des GeR (Trim et al. 2001) ausführlich vorgestellt. Dazu gehören handlungsorientierte Aspekte der linguistischen, soziolinguistischen, pragmatischen, strategischen sowie soziokulturellen Fertigkeiten, die während des Spracherwerbs fortlaufend aktiviert werden (vgl. Vogt 2011:34-39). Dem Verständnis des GeR gemäß stellt nach Vogt (2011: 34-39) die „linguistische“ bzw. „sprachliche“ Kompetenz im engeren Sinne die Kenntnis der formalen Mittel fest, aus denen verständliche und sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können. Dieser Aspekt schließt lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen ein.

Nach dem GeR umfassen soziolinguistische Kompetenzen soziale Komponenten und sind vor allem auf die gesellschaftlich gesprochene Sprache, wie Höflichkeitskonventionen,

Redewendungen, Aussprüche, Zitate und ebenso sprichwörtliche Redensarten, fokussiert (vgl. Trim et al. 2001: 25; Vogt 2011:34). Bei der Skizzierung des pragmatischen Kompetenzbegriffs benennt der Referenzrahmen drei Bereiche unter dieser Kategorie. Dies ist erstens der Bereich der „Diskurskompetenz“. Damit sind das Wissen und die Fremdsprachenanwendung nach der Organisation, Strukturierung und Flüssigkeit gemeint. Der Sprachlernende hat die Fähigkeit, den Diskurs strukturiert, mit Blick auf Ursache, logisch zu steuern. Den zweiten und dritten im GeR aufgeführten Bestandteil bilden die „funktionale Kompetenz“ und die „Schemakompetenz“ (vgl. Trim et al. 2001: 25; Vogt 2011: 36f). Hierbei geht es um die Mikro- und die Makroebenen der Sprache (vgl. Vogt 2011: 37) und um die Interaktionsschemata, „die der Kommunikation zugrunde liegen, wie etwa Muster des verbalen Austausches“ (Trim et al. 2001:126). Beispielhaft werden Sachinformationen wie Fakten, Absichten oder Gefühle erfragt (Mikrofunktion), eine Reihe von geschriebenen/gesprochenen Texten, bestehend aus beschreibenden, kommentierenden, erzählenden oder argumentierenden Sätzen (Makrofunktion). Die Schemakompetenz beinhaltet die Kombination der beiden oben erwähnten funktionalen Dimensionen, d. h. das Involvieren der oben genannten Indikatoren kontrastiert einem schematischen interaktiven Kommunikationsaustausch (vgl. Vogt 2011: 37; Trim et al. 2001:25).

Die „strategische“ Sprachdimension wird im Referenzrahmen weder konkret beschrieben noch wird ein allgemeiner Ansatz zu spezifischen Strategien erläutert. Im Kern dieser Kompetenz steht die geschriebene oder gesprochene Sprachaktivität, die die drei im Folgenden beschriebenen, strategisch aufeinander aufbauenden Ebenen durchläuft: Rezeption, Produktion und Interaktion. Salvato (2006: 85) betont, dass zur mündlichen Aktivität (Rezeption) u. a. das „stille Lesen“ und dazu das „Verfolgen von Sendungen in den Medien“ gehören, zur schriftlichen Aktivität (Produktion) weist er auf die „Abfassung von Vorträgen, schriftliche[n] Studien und Berichten“, in erster Linie im akademischen und beruflichen Bereich, hin.

Der Referenzrahmen verdeutlicht die Wichtigkeit der „Performanz“ von Sprachgebrauch. Strategien werden benötigt, die durchdacht und zielführend angewendet werden sollten, damit eine erfolgreiche Sprachaktivität stattfinden kann (vgl. Trim et al. 2001: 22).

„Soziokulturelles Wissen“ ist das Wissen oder die Kenntnis über die Gesellschaft, Geschichte, Kultur und Landeskunde des Ziellandes. Es wird im Referenzrahmen aufgeführt und als Kompetenz vorgestellt, weil die Fremdsprachendidaktik stets bedenken sollte, dass solches Wissen im Fremdsprachenunterricht mitvermittelt werden muss, was ein Ziel für die weiterführende Arbeit wäre. Dieses Wissen bezieht sich auf das Land, speziell auf das tägliche Leben, die dortigen Lebensbedingungen, Werte, Religionen und nicht zuletzt interpersonale Beziehungen einer Gesellschaft (also ob sie z. B. individualistisch oder kollektivistisch geprägt ist). Weiterhin gehören Körpersprache, das politische System des Ziellandes, Rituale sowie fest verankerte Traditionen dazu. Genau genommen schützt diese Kompetenz vor Stereotypen und fördert das interkulturelle Bewusstsein der Lernenden (vgl. Grimm 2015: 2 f.). Die meisten heutigen Lehrwerken beachten diesen Aspekt. Es gibt aber auch schlechte Lehrwerke, die die Stereotype befördern, z. B. traditionelle Rolle der Frau, typische Berufe für Frauen usw.

Die horizontale Dimension zusammenfassend verfolgt der GeR einen handlungsorientierten Ansatz mit dem Anspruch und dem Ziel, die kommunikativen Kompetenzen zu berücksichtigen und sicherzustellen, dass Sprachkompetenz wirkungsvoll erworben werden kann. In der vertikalen Dimension hat der GeR Niveaustufen charakterisiert, die im Folgenden näher beschrieben werden.

2.3.2.2 Die Niveaustufen des GeR

Die Niveaustufen des GeR beschreiben das „Sprachwissen“, „Sprachfertigkeiten und -anwendung“, über die die Fremdsprachlernende auf einem bestimmten Sprachlevel verfügen sollen (vgl. Trim et al. 2001: 32-35). Das etablierte Klassifizierungssset beruht darauf, das Fremdsprachniveau der Lernenden handlungsorientiert an den Bedingungen und Bedürfnissen mit den drei grundlegenden Leveln (A bis C) in Einklang zu bringen. Dabei werden die drei grundlegenden Level (A, B und C) je in zwei Unterniveaus unterteilt. Dementsprechend umfasst die Skala insgesamt sechs Niveaustufen von A1 („Breakthrough“) bis C2 („Mastery“) (vgl. North 2007: 3; Trim et al. 2001: 33f).

Der A-Sprachbereich oder auch die Grundstufe wird vom GeR als „Elementare Sprachverwendung“ bezeichnet. Sobald sich die erlernten Fremdsprachfertigkeiten verselbst-

ständig haben, werden in den B-Sprachkursen komplexere Themen und Texte diskutiert. Die Niveaustufe C erfordert eine sichere und kompetente Sprachverwendung (vgl. Trim et al. 2001: 34). Im nächsten Schritt werden die Niveaustufen A1 bis B2, die für das vorliegende Forschungsprojekt relevant sind, im Detail vorgestellt.

Die Niveaustufe A1

Die niedrigste Ebene der Sprachniveaustufen ist A1, die Sprachlernenden sind Anfänger und lernen die Zielsprache von Grund auf. Der Spracherwerbende lernt zunächst einfache Sätze und alltägliche Grundausdrücke und kann diese zufriedenstellend wiedergeben. Grundvoraussetzung für den Abschluss dieser Niveaustufe ist, die sprachlichen Mittel soweit zu erlangen, um in der Lage zu sein, sich selbst vorstellen und anderen persönliche Fragen stellen zu können, z. B. nach dem Namen, dem Wohnort, dem Alter usw. Des Weiteren besteht ein Lernziel darin, Fragen nach Tag, Uhrzeit und Datum stellen zu können, diese zu beantworten und banale Grußformeln zu kennen. In Bezug auf das Les- und Hörverstehen versteht der Sprachlernende einfache Wörter und Sätze, sofern langsam und deutlich gesprochen wird (vgl. Trim et al. 2001: 42, 38). Im Bereich des Lesens kann er einzelne Wörter und Namen in der Zielsprache wiedergeben. Hinsichtlich des Sprechens wird vom Lernenden verlangt, sich an einem einfachen Gespräch („Small Talk“) beteiligen zu können. Einfache Fragen können gestellt und beantwortet werden, vorausgesetzt, es handelt sich hierbei um vertraute Themen. Im Bereich des Schreibens wird erwartet, kurze und einfache Sätze zu schreiben und Formulare auszufüllen (vgl. Trim et al. 2001: 36).

Zusammenfassend kann die Person, die das A1-Niveau erfolgreich absolviert hat, realitätsnahe Aufgaben im Alltag wahrnehmen und sich selbst vorstellen.

Die Niveaustufe A2

Wer die Leistungsniveaustufe A2 erreicht hat, ist in der Lage, elementare Sätze und häufig angewendete Redensarten zu verstehen und diese auch selber anzuwenden. Mit den Abschlussprüfungen der A1- und der A2-Stufe wird die Grundlage der Fremdsprachenverwendung geschaffen; sie ermöglichen dem Fremdsprachlernenden den Zugang zur

Mittelstufe. Der Lernende kann seine nähere Umgebung beschreiben und sich in routinemäßigen Situationen, wie z. B. beim Einkaufen, verständigen, wenn auch nur langsam. Im Bereich des Hörens und Lesens können die Lernenden alltägliche Höflichkeitsformeln anwenden und soziale Kontaktgespräche führen (z. B. nach der Arbeit, den Hobbys oder nach dem Wohlbefinden des Gegenübers fragen). Weiterhin gelingt es ihnen, Verabredungen zu vereinbaren, auf Einladungen zu reagieren und Formalitäten (Bank, Post oder Geschäfte) zu erledigen (vgl. Trim et al. 2001: 36-42).

In den Teilfertigkeiten Korrektheit und Flüssigkeit werden noch Fehler gemacht, jedoch verfügt der Sprachlerner bereits über die grundlegenden syntaktischen und semantischen Kenntnisse der Sprache. Er kann sich in kurzen Konversationen verbal ausdrücken, häufiges Stocken oder Umschreibungen sind jedoch erkennbar. Der GeR hat an die A2-Sprachlernenden den Anspruch, einfache Wörter und Sprachwendungen, die „von ganz unmittelbarer Bedeutung“ sind, zu verstehen (Trim et al. 2001: 41). Außerdem gelingt es ihnen, in der Fertigkeit „Schreiben“ einfache und kurze Notizen bzw. Mitteilungen zu verfassen, z. B. sich selbst biografisch darzustellen, sowie die Familie, die Wohnsituation, die berufliche Tätigkeit, Freizeitaktivitäten sowie die nähere Umgebung zu beschreiben (vgl. BAMF A2 2017: 7).

Die zu erwerbenden Sprachhandlungen zielen auf allgemeine und alltägliche Belange, unkomplizierte Konversationen sowie kurze schriftliche Mitteilungen oder Texte. Außerdem gehören zu den Deskriptoren⁷ u. a. Wegbeschreibungen und Beschreibungen von Räumlichkeiten, die von den Lernenden angefordert werden. Schließlich haben das Wissen und die Reflexion über die Fremdsprache eine bedeutsame Rolle eingenommen, der Sprachlernende kann sich angemessen in der zu erwerbenden Sprache artikulieren und verfügt über die notwendigen Kenntnisse, um sich eigenständig auf elementarem Niveau in der Zielsprache zu verständigen (vgl. Trim et al. 2001: 42, 36, 38).

⁷ Ein Deskriptor ist ein „Begriff zur systematischen Klassifizierung oder Definition eines Objekts, eines Zustands, einer Leistung o. Ä.“ (DWDS).

Die Niveaustufe B1

Wer den A-Sprachbereich erfolgreich abgeschlossen hat, kann die Sprache des Ziellandes klar anwenden und findet sich in Alltagssituationen gut zurecht. Das Vokabular hat sich erweitert und reicht für ein längeres Gespräch aus, welches sich auch über elementare Äußerungen hinausbewegen kann. Der Übergang in den B-Bereich erfordert nicht nur eine selbstständige Anwendung der Zielsprache, sondern verlangt darüber hinaus einen detaillierteren Sprachgebrauch. Das bedeutet: Die B1-Sprachlernenden sind der Sprache inzwischen so gewachsen, dass sie in einer Konversation ihre Gefühle, ihre persönliche Meinung, ihr Interesse oder ihren Ärger ohne großes Stocken kundtun können (vgl. Trim et al. 2001: 38). Entsprechende Emotionen werden durch Adjektive beschrieben und dem Gegenüber ausgedrückt, dazu kommt die regelmäßige Verwendung komplexerer grammatischer Konstruktionen sowie ein größerer Wortschatz, der selbst unregelmäßige Wörter einschließt. Dennoch benötigt der Lernende deutliche Pausen, um Sätze grammatikalisch und entsprechend der Wortwahl einzuordnen. In den Fertigkeiten „Hörverstehen“, „Leseverstehen“, „Sprechen/Interagieren“ sowie „Schreiben“ versteht der Lernende die Hauptpunkte der Inhalte ohne weitere Probleme, jedoch bereiten komplexe grammatische Konstruktionen an vielen Stellen noch Schwierigkeiten. Ohne größere Vorbereitungen kann die Alltags- und Berufssprache eingesetzt werden und mithilfe von Idiomen, Haupt- und Nebensätzen sowie einer eigenständigen Reproduktion sprachlicher Ausdrücke geschmückt werden. Ferner sind die Sprachkenntnisse im Laufe des Spracherwerbs so angewachsen, dass die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen, bestimmte Ereignisse, Hoffnungen und Ziele beschreiben und sogar erklären können, welches ein tieferes sprachliches Verständnis als die vorherige Niveaustufe belegt. Auch im Bereich der schriftlichen Korrespondenz gelingt es, Anfragen oder Anträge auszufüllen und die wichtigsten Informationen verständlich wiederzugeben (vgl. BAMF B1 2017: 12; Trim et al. 2001: 36, 38, 43). Die Niveaustufe B richtet sich somit in erster Linie an fortgeschrittene Sprachlerner, welche bereits über das elementare Niveau der Sprachproduktion hinausgehen, und erlaubt es der lernenden Person, eigenständig innerhalb der Zielsprache zu agieren (vgl. Trim et al. 2001: 43). In Bezug auf das in dieser DiSSERTATION entwickelte Lernerlexikon Deutsch–Dari, das speziell für Dari sprechende Lernende des Deutschen in

Afghanistan konzipiert wurde, bedeutet dies, dass die Sprachlerner bereits über einen grundlegenden Wortschatz verfügen müssen und dazu in der Lage sind, auch komplexere grammatische Konstruktionen anzuwenden, um mehrdimensionale Äußerungen akkurat tätigen zu können.

Die Niveaustufe B2

Die Inhalte der behandelten Texte und Themen werden auf dem Niveau B2 konkreter und erfordern hierbei auch soziokulturelles Wissen. Die Lernenden sind fähig, ohne größere Mühe aktiv eine Konversation zu führen und sich grammatikalisch klar auszudrücken. Die Lernenden verstehen zusammenhängende Themen und können zu einer aktuellen Frage lösungsorientierte Aussagen treffen und dabei ihren Standpunkt hinsichtlich des Themas zum Ausdruck bringen (Trim et al. 2001: 36-38, 44).

Im Hinblick auf die Fertigkeiten können die Lernenden längere Beiträge bzw. Präsentationen ohne Schwierigkeiten vortragen. Fernsehsendungen, Reportagen oder Spielfilme werden verstanden, sofern diese der Standardsprache des Ziellandes entsprechend gestaltet sind. Komplexere Sachverhalte können dank des situationsbezogenen Wortschatzes präzise dargestellt werden. Der Sprachlerner beherrscht die Grammatik und den Satzbau der Zielsprache recht gut und ist in der Lage, die grammatikalischen Fehler anderer zu korrigieren. Die schriftliche Fertigkeit ist so ausgeprägt, dass das Verfassen von Aufsätzen, Berichten oder Briefen dem Lernenden nicht schwerfällt. So könnte er problemlos ein Bewerbungsgespräch führen und dabei persönliche Qualifikationen sowie einen Lebenslauf erläutern (BAMF B2 2017: 12; Trim et al. 2001: 36, 38, 44). Ohne Probleme können die B2-Lerner in einem Aufsatz Argumente und Gegenargumente veranschaulichend darstellen, sogar Ratschläge geben. Nach Beendigung der Niveaustufe B2 haben nicht nur die Sprachkenntnisse zugenommen – diese umfassen die üblichen Kenntnisse zu Grammatik und Wortschatz –, sondern auch die Kenntnisse über die Gegebenheiten und die Kultur des Zielsprachelandes sind gewachsen. Demnach gelingt es einem B2-Absolvierenden, im Hinblick auf kulturelle Verhältnisse situationsbezogen und angemessen kommunikativ zu interagieren (vgl. Trim et al. 2001: 44).

2.4 Zusammenfassung

Mit dem Ziel, den Sprachlernern einen effektiven Weg zum Zweit- bzw. Fremdspracherwerb zu ermöglichen, welcher die Bedingungen des GeR im Sinne der horizontalen und vertikalen Dimensionen erfüllt, hat dieses Kapitel die Unterschiede beim Spracherwerb aufgezeigt und Verbindungen hergestellt. Nach terminologischen Überlegungen zum Fremd- und Zweitspracherwerb wurden die verschiedenen Instanzen des Grammatikerwerbs und des Erlernens der sprachlichen Handlungen dargestellt. Per Definition findet der Fremdsprachenerwerb üblicherweise im Zuge eines Unterrichts statt und fokussiert sich mehr auf den Erwerb grammatikalischer Kenntnisse als der per Definition eher ungesteuert stattfindende Zweitspracherwerb. Die vier in Kapitel 2.2 genannten Modelle und ihre gegenseitige Bezugnahme stellen einen wichtigen wissenschaftlichen Kontext für die Spracherwerbsforschung dar. Einerseits verweisen sie auf das Imitationslernen von Sprache im sozialen kommunikativen Kontext, andererseits werden die grammatikalischen Differenzierungen und syntaktischen Eigenschaften erst durch Erlernen der zugrunde liegenden Grammatik ermöglicht. Die Anwendung des Spracherwerbs kann jedoch in jedem Fall nur erfolgen, wenn der Lernende die verschiedenen Erwerbsprozesse kombinieren kann. Abhängig von den Bedingungen des Spracherwerbs bilden sich so auf verschiedene Art und Weise die benötigten Kenntnisse der Zielsprache, wodurch ein umfassenderer Erwerb erfolgen kann.

3. Lexikologie und Lexikografie

Im folgenden Kapitel wird eine theoretische Einordnung der mit dem Thema der Dissertation verbundenen Begriffe und Zusammenhänge im Bereich der Lexikologie und Lexikografie vorgenommen. Es werden Teilaspekte des Themas aus unterschiedlichen Perspektiven erläutert und ihre Bedeutung für die Untersuchung herausgearbeitet.

Bezogen auf das Thema der Dissertation werden hier zunächst die Grundlagen der Lexikologie und Lexikografie dargestellt. Anschließend werden verschiedene Lexikonkonzepte – Sprachlexika, Lernerlexika, Online-Lernerlexika – und das Wort als sprachliche Einheit in Hinsicht auf Grammatik und Semiotik erläutert.

3.1 Grundlagen

Die Lexikologie ist ein Fachgebiet der Sprachwissenschaft, das den Wortschatz einer Sprache und seine Entwicklung untersucht (vgl. Bußmann 2008: 406; Schwarze und Wunderlich 1985: 8). Das Fachwort „Lexikologie“ stammt aus dem Griechischen (*λεξικολογία*) und steht für „die Wissenschaft von Wörtern“ (Lutzeier 2002: 1). Das heißt, die Lexikologie befasst sich mit der „Erforschung des Wortes als Teil des Wortschatzes in seinem wortbildungsmorphologischen Aufbau, seinen Bedeutungen, Bedeutungsbeziehungen und Bedeutungsveränderungen“ (Schlaefer 2009: 5). In der Enzyklopädie von Crystal (1997: 631) ist hierzu folgende Beschreibung zu finden: „Lexicology is the study of a language’s vocabulary, investigating the structure of word sets and relationships, and determining the structural similarities and differences between the vocabularies of different languages.“ Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Wortschatz von Sprachen ist schon sehr alt. Schwarze und Wunderlich (1985: 7) stellen hierzu fest:

Die traditionelle Forschung hat sich mit den Wörtern einer Sprache hauptsächlich deshalb befasst, weil der Wortschatz ein soziales und kulturelles Faktum darstellt: in den Wörtern sind die für die Kommunikation unentbehrlichen Erfahrungen der Sprachgemeinschaft gespeichert. Das Studium des Wortschatzes konnte so als eine Methode der Kultur- und Geistesgeschichte angesehen werden.

Es wird ebenfalls betont, dass die lexikalische Semantik „innerhalb der strukturellen Linguistik eine Tradition“ (Schippan 1975: 16) (als Semasiologie) hat. „Die Semasiologie

wurde als Wissenschaft, als Sondergebiet der Grammatik, zuerst von Reisig in den 1839 veröffentlichten *Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft* eingeführt“ (Schippan 1975: 16). Die im Folgenden beschriebenen linguistischen Fachgebiete werden nach Schlaefers (2009) in der Regel als Teilbereiche der Lexikologie angesehen: Etymologie, lexikalische Semantik, Wortbildung und Phraseologie. Der Übergang zu anderen Fachdisziplinen ist dabei fließend: Das Wort im Hinblick auf seine formalen Eigenschaften, wie zum Beispiel die Wortbildung, ist grundsätzlich auch Objekt der Morphologie (vgl. Römer und Matzke 2005: 4; Eisenberg 2020: 219 f.), die Phraseologie hat Überschneidungen mit der Syntax.

Die Etymologie hat ihren Ursprung in dem griechischen Wort *etymos*, das „wahr“ bzw. *Etymon*, das „Urform des Wortes“ bedeutet (vgl. Kühn 1994: 3). Sie beschäftigt sich mit der Herkunft, Geschichte, Bedeutung der Wörter (vgl. Seebold 2002: 1297) und der Herausbildung der Wortformen auf der Basis „einer übereinzelsprachlich vergleichend angelegten Analyse. Die Erklärung der Zusammenhänge stützt sich u. a. auf Lautgesetze und Annahmen über Sprachverwandtschaften“ (Schlaefers 2009: 5). Dieser Teilbereich der Lexikologie wird in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

Die lexikalische Semantik als eine andere Disziplin der Lexikologie (vgl. Lutzeier 2002: 7) setzt sich mit der Untersuchung der Wortbedeutung auseinander. Sie lässt sich grob in die Teilbereiche der „Semasiologie“ und der „Onomasiologie“ unterteilen (vgl. Römer und Matzke 2005: 5 f.). Die Semasiologie geht vom sprachlichen Zeichen aus, stellt den Aufbau und die Entwicklung der Bedeutungen dar (vgl. Schlaefers 2009: 6) und untersucht die Relationen der Wörter untereinander (vgl. Kühn 1994: 2). Die Onomasiologie geht von den Objekten in der Welt bzw. den entsprechenden konzeptuellen Begriffen aus und ist „die Wissenschaft von den Bezeichnungen für bestimmte Begriffe“ (Peters 1967: 5). Das heißt, die Onomasiologie als Bezeichnungslehre beschäftigt sich damit, mit welchen Wörtern eine Sache oder ein Begriff bezeichnet werden kann. Dieser Teilbereich ist für die vorliegende Arbeit relevant, da die Onomasiologie und die Erstellung eines Lernerlexikons basierend auf der Framesemantik die Bedeutung und Verwendung von Wörtern im Kontext betonen. Dies bietet eine ganzheitliche und kontextbasierte Herangehensweise an das Sprachenlernen. Dadurch ist angestrebt, dass die Lernenden von einer tieferen Einsicht in die

Bedeutung von Wörtern profitieren, was zu einem effektiveren Spracherwerb führen könnte (siehe Kapitel 6).

Die Wortbildung oder die Wortbildungslehre erforscht die Entstehung und Strukturierung neuer Wörter. „Sie untersucht die Wortbausteine und die Regeln ihrer Zusammenfügung“ (Römer und Matzke 2005: 5). Für die allgemeine Betrachtung der Lexikologie und Lexikografie im Kontext dieser Arbeit wird Wortbildung als relevant betrachtet, da ein Lernerlexikon neben einem Wort auch seine frequenten Kompositionen, Präfigierung, Ableitungen oder Derivate, Konversionen und Wortabkürzungen enthalten kann, damit die Lerner mit anderen Eigenschaften des Wortes einschließlich Erweiterung seines Wortfeldes vertraut werden.

Die Phraseologie setzt sich mit „Sprichwörtern, Redewendungen und anderen satzförmig erstarrten Sprachbestandteilen“ (Schlaefler 2009: 6) auseinander. Das bedeutet, die Phraseologismen stellen feste Wortverbindungen dar. Sie sind syntaktische Wortfügungen, und dadurch indizieren sie ihre Verbundenheit zur Syntax. Aufgrund ihrer Reproduzierbarkeit und Konstanz passen sie „zum Wortschatz der Sprache“ (Kühn 1994: 3). Daher sollen beim Konzipieren eines Lernerlexikons im Alltag häufig verwendete Sprichwörter und feste Wendungen in Betracht gezogen werden, da deren Verständnis das Erschließen und Beherrschen der Fremdsprache erleichtert.

Das im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzipierte Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari berücksichtigt vorwiegend Phänomene aus den Teilbereichen „lexikalische Semantik“ und „Phraseologie“. Die Hauptstruktur des Lernerlexikons orientiert sich an der Onomasiologie, da es auf Frames basiert und der framesemantische Ansatz ein onomasiologischer Ansatz ist (siehe Kapitel 6.2.3.1). Die lexikalischen Einheiten werden nicht alphabetisch, sondern nach der gemeinsamen Bedeutung im Sinne von konzeptuellen Frames (siehe Kapitel 4) gruppiert. Auf einer untergeordneten Strukturebene spielen zusätzlich semasiologische Aspekte eine Rolle, indem auf weitere Lesarten zu den lexikalischen Einheiten verwiesen wird. Frequente Sprichwörter und feste Wendungen zu der jeweiligen lexikalischen Einheit werden ebenfalls angegeben. Im empirischen Teil

dieser Arbeit werden authentische Sprachdaten aus DWDS⁸ genutzt, um die Frame-Lesarten und weitere Lesarten zu bestimmen und die weitere Lesarten in einem Kontext zu verstehen (siehe Kapitel 6.1.1).

Der Terminus „Lexikografie“ besteht aus den griechischen Wörtern *tò lexikón biblion*, was „Lexikon/Wörterbuch“ bedeutet (vgl. Kühn 1994: 5). Nach Lutzeier (2002: 1) ist die Lexikografie „Theorie und Praxis des Schreibens von Wörterbüchern“.

Der Lexikografie wurde in der Linguistik bis in die 1980er-Jahre ein fester Platz im Fachgebiet der angewandten Linguistik zugewiesen (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 3). Angesichts der Tatsache, dass man die Lexikografie nicht einer bestimmten Theorie zuordnen kann, ist diese Verortung aber problematisch. Geeraerts (1987: 1) stellt fest:

As a linguistic discipline, lexicography has a rather paradoxical nature. On the one hand, almost everybody will agree to classify lexicography as a form of applied linguistics, but on the other hand, it is virtually impossible to give an adequate reply to the question what linguistic theory lexicography might be the application of.

Welte (1974: 311) verortet die „Lexikografie“ als „linguistische Teildisziplin“, weist aber ebenfalls auf ihren starken Anwendungsbezug hin:

Als ‚Lexikographie‘ bezeichnet man jene von kompilatorischer und in der Regel mühsamer Kleinarbeit getragene linguistische Teildisziplin, die dem Verfassen und der Herstellung von Lexika (= Wörterbüchern) gewidmet ist. Die Lexikographie ist insofern ein stark pragmatisch orientierter Forschungsbereich, als sie (bei der Anwendung lexikologischer Prinzipien und Methoden) stets die Bedürfnisse und Erwartungen des potenziellen Adressatenkreises (die Wörterbuchbenutzer) im Auge behalten [...] muß.

Hausmann (1985: 368) stellt dar, dass die Lexikografie im engeren Sinne „die Tätigkeit des Wörterbuchmachens“ ist und im weiteren Sinne „das Gesamt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Wörterbüchern“ bezeichne. Laut dem *Metzler Lexikon Sprache* (2000: 410) ist die Lexikografie die „[w]issenschaftliche Praxis des Konzipierens, Verfassens, Redigierens, Herausgebens, Überarbeitens von Wörterbüchern. [...] Die Lexikographie ist Forschungsgegenstand der Metalexikographie bzw. Wörterbuchforschung [...]“.

Die Metalexikografie oder Wörterbuchforschung wiederum ist eine Disziplin, „die sich vor allem für die Wörterbücher selbst, ihre Formen, Strukturen, ihre Benutzung, ihre Kritik

⁸ www.dwds.de

und ihre Geschichte und damit ihre Stellung in der Gesellschaft interessierte“ (Hausmann et al. 1989: VI). Trotz erster Vorzeichen einer systematischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Nachschlagewerken im 17. Jahrhundert ist erst am Anfang der 70er-Jahre des vergangenen Jahrhunderts von einem ausführlich entwickelten und wissenschaftlichen Fachgebiet die Rede (vgl. Schläefer 2009: 77). Die Wörterbuchforschung gliedert sich in vier Forschungsgebiete, nämlich „die Wörterbuchbenutzungsforschung“, „die kritische Wörterbuchforschung“, „die historische Wörterbuchforschung“ und „die systematische Wörterbuchforschung“ (vgl. Wiegand et al. 2010: 7). Relevant für die vorliegende Arbeit ist hiervon die Wörterbuchbenutzungsforschung, da das Rubin–Lernerlexikon im Kreis von Studierenden der Deutschabteilung Kabul benutzt und evaluiert wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lexikografie ein linguistisches Forschungsgebiet ist, das mit anderen Disziplinen, etwa der Lexikologie, eng verbunden ist. Schwarze und Wunderlich (1985: 8 f.) stellen dazu fest: „Das Verhältnis zwischen Lexikologie und Lexikographie ist allgemein das zwischen einer theoretischen und einer Anwendungsdisziplin.“ Die Disziplinen Lexikografie und Lexikologie bedingen sich gegenseitig. Einerseits stellt die Lexikologie die „Grundlagendisziplin für die Lexikographie“ dar (Lutzeier 2002: 7). Denn die Lexikografie verwendet verschiedene Grundprinzipien der Lexikologie und bezieht sich auf bestimmte Arbeitsweisen dieser Fachrichtung (vgl. Wiegand 1998a: 62). Andererseits gewinnt die Lexikologie empirische Erkenntnisse aus den Datensammlungen, die die Lexikografie zur Verfügung stellt. Die Lexikografie ist neben der Lexikologie mit anderen wissenschaftlichen Fachgebieten, wie Pädagogik oder Informatik, eng verknüpft. Des Weiteren ist die Lexikografie mit der Typografie vernetzt, also mit der Kunst und Lehre von der Schrift als Form (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 3). Entsprechend sehen Wiegand et al. (2010: 3) die Lexikografie nicht als angewandte Wissenschaft an, sondern „als eigenständige kulturelle Praxis, die darauf ausgerichtet ist, dass Wörterbücher als Gebrauchsgegenstände entstehen“. Diese Praxis beinhaltet sämtliche abgeschlossenen lexikografischen Verfahren, die für den ganzen Anfertigungsvorgang von Nachschlagewerken erforderlich sind (vgl. Wiegand 2013: 17).

So richtet sich die Gliederung der Lexikografie in unterschiedliche Teilgebiete zunächst nach dem Gegenstandsgebiet der verschiedenartigen Nachschlagewerke. Daraus resultiert

die Aufteilung in „Sprach-, Sach- und Allbuchlexikographie“ (vgl. Wiegand et al. 2010: 23).

Die vorliegende Arbeit versteht Lexikografie in Anlehnung an Welte (1974), Hausmann (1985) und das *Metzler Lexikon Sprache* (2000) als eigenständige wissenschaftliche Praxis, die sich mit dem Konzipieren, Verfassen, Redigieren, Herausgeben und Überarbeiten von Wörterbüchern beschäftigt. Unter Lexikografie wird hier stets die Sprachlexikografie verstanden, da die vorliegende Arbeit sich mit dem Konzept eines Sprachlexikons auseinandersetzt.

Das nächste Unterkapitel befasst sich mit den folgenden zugrunde liegenden Fragen der Lexikologie und Lexikografie: Was ist der Wortschatz? Wie sind Wörter aufgebaut? Wie wird der Wortschatz in Sprachlexika abgebildet?

3.2 Wort und Wortschatz

Der Wortschatz, oft auch Lexik genannt, ist ein untrennbarer Bestandteil dessen, was eine Sprache ausmacht (vgl. Lutzeier 1995: 27). Unter dem Begriff „Wortschatz“ versteht man zunächst einmal „sehr viele Wörter“ (Schnörch 2015: 3). Was aber ist ein Wort? Alle Sprachbenutzer verstehen zwar, was ein Wort ist, es ist aber trotzdem nicht einfach, diese sprachliche Einheit genau zu definieren. In der Sprachwissenschaft wird der Terminus „Wort“ oft unterschiedlich verwendet; abhängig vom Untersuchungsfeld wird beispielsweise zwischen dem syntaktischen Wort und dem semantischen Wort unterschieden, welches sich durch die Bedeutung definiert. Es wird außerdem zwischen dem graphematischen, phonologischen, semantischen und morphologisch-syntaktischen Wort unterschieden. In diesem Unterkapitel werden zunächst das grammatische Wort und dann das Wort als sprachliches Zeichen (in semiotischer Hinsicht) dargestellt. Hier werden die Abweichungen zwischen dem Lexem und der Wortform aufgezeigt, um deutlich zu machen, was später unter dem Begriff „Lemma“ in einem Wörterbuch bzw. Lexikon zu verstehen ist.

Wie oben eingeführt, ist das Wort ein theoretisch schwer zu definierender Begriff der Sprache (vgl. Herbermann 2002; Wurzel 2002). In Abgrenzung vom alltagssprachlichen Gebrauch des Begriffs „Wort“ wird in der Sprachwissenschaft der Begriff „Lexem“ bevorzugt. Nach Wälchli und Ender (2013: 92) umfasst ein Lexem „alle Wortformen mit derselben lexikalischen Bedeutung, die sich nur in ihrer grammatischen Funktion unterscheiden“. Ein Lexem ist als eine Abstraktion „die Basiseinheit des Wortschatzes“ (vgl. Ehlers 2010: 198) bzw. „die Basiseinheit des Lexikons“ (Wurzel 2002: 200) und stellt dadurch eine wichtige Konstituente für das Erstellen eines Wörterbuches dar. Glück (2016: 399) erläutert den Begriff „Lexem“ wie folgt:

Abstrakte Basiseinheit des Lexikons, die im Sprachsystem die Menge der Wortformen eines Wortes (Wortparadigma) repräsentiert. Ein L. wird sprachl. realisiert durch Wortformen. So bilden z. B. die Wortformen *singe, singst, singt, singen, sang, sänge, gesungen* usw. das L. *singen*. Ein L. kann auch als Konstituente eines anderen L. fungieren, z. B. *Gesang, sangbar, vorsingen*.

Wie schon erwähnt, lässt sich das Wort in der Linguistik nach verschiedenartigen Kriterien definieren, nämlich nach graphematischen, phonologischen, semantischen und morphologisch-syntaktischen (vgl. Wurzel 2000: 30). Nach Wurzel (2000: 30) kommen „die Sprecher in alphabetisierten Sprachgemeinschaften vor allem als Schreiber mit dem Wortbegriff“ in Berührung, daher wird hier zunächst eine orthografische Begriffsbestimmung des Wortes unternommen. Nach diesem Kriterium ist für Schnörch (2015: 3) das Wort „eine Folge von Buchstaben (,Zeichen‘), die in einem geschriebenen (bzw. transkribierten gesprochenen) Text durch Leerzeichen von anderen Buchstaben- bzw. Zeichenfolgen getrennt ist“. Das heißt, für die Bestimmung eines Wortes nach diesem Kriterium gilt „eine Buchstabensequenz, die zwischen zwei Leerzeichen (Spatien) auftritt und selbst kein Leerzeichen enthält“ (Pittner 2016: 769). Nach dieser Annahme werden im Deutschen beispielsweise „Hört auf!“ oder „Komm mit!“ jeweils als zwei Wörter betrachtet, aber „Aufhören!“ oder „Mitkommen!“ jeweils als ein Wort angesehen (vgl. Pittner 2016: 769). Diese Definition von „Wort“ kann auch auf Dari übertragen werden. Hier lässt sich das folgende Beispiel aus dem Dari anführen: وقتیکه = *waqtike* (,als‘) und وقتی که = *waqti ke* (,als‘). Bei وقتیکه = *waqtike* (,als‘) handelt es sich in den Augen der Schreibenden um ein Wort, bei وقتی که = *waqti ke* (,als‘) um zwei Wörter. Die beiden Formen können austauschbar verwendet werden. Die Getrennt- und Zusammenschreibung ist in der Orthografie des Dari jedoch die am

wenigsten geregelte Frage. Neuerdings gibt es auch morphologische Trennungen, wie in *میروم* = *mi rawam* (, [ich] gehe‘) statt bisher *میروام* = *mirawam* (, [ich] gehe‘) oder *کتابها* = *ketāb hā* (, Bücher‘) statt *کتابها* = *ketābhā* (, Bücher‘).

Da Wörter nicht nur geschrieben, sondern auch gesprochen werden, sind phonetisch-phonologische Wörter nach Römer und Matzke (2010: 5 f.) gesprochene Einheiten, die in „Laute, Silben und Akzente“ unterteilt werden. Im Prinzip werden Wörter an ihren Lauten erkannt, z. B. bei den Wörtern „Hut“, „Gut“ und „Mut“. Die Laute [h], [g] und [m]⁹ differenzieren die Bedeutung der Wörter. Die Bedeutungsunterschiede hängen aber nicht immer von verschiedenen Klangbildern ab. So bedeutet z. B. „Bank“ sowohl „Sitzgelegenheit“ als auch „Geldinstitut“. Dieser phonetisch basierte Ansatz bezieht sich dabei besonders auf die Aussprache und Intonation des Wortes und unterscheidet diese beispielsweise von den morphologisch-syntaktischen Eigenschaften eines Wortes, welche sich auf die grammatischen Verknüpfungsmöglichkeiten einer sprachlichen Einheit beziehen. So beruht der phonetisch basierte Ansatz auf lautlichen Unterschieden und der morphologisch-syntaktische Ansatz auf Bedeutungsunterschieden. Die phonetische Beschreibung von „Wort“ kann ebenfalls auf Dari angewendet werden, z. B. *مرد* = *mard* (, Mann‘) und *سرد* = *sard* (, kalt‘). Die Grapheme <م> = <m> und <س> = <s> unterscheiden hier die Bedeutung des Wortes. Des Weiteren gibt es im Dari wie im Deutschen Homographen, die bei gleicher Schreibweise anhand ihrer Aussprache unterschieden werden können, z. B. *übersetzen* (in eine andere Sprache übertragen) und *übersetzen* (ans andere Ufer gelangen). So steht im Dari z. B. das geschriebene Wort *شیر* = sowohl für [ʃɛr] (, Löwe‘) als auch für [ʃi:r] (, Milch‘). Im Hinblick auf die semantischen Eigenschaften ist ein Wort nach Glinz (1973: 79) „die kleinste Einheit des Inhalts oder der Bedeutung“. Eine genauere Begriffsbestimmung von Wörtern nach diesem Kriterium hieße, dass Wörter die kleinsten Einheiten mit Bedeutung seien. Wurzel (2000: 32, siehe auch Pittner 2016: 770) weist darauf hin, dass diese semantische Wortdefinition „schlicht unangemessen“ sei, da sie freie Morpheme beschreibt und keine Wörter, die durch Flexion und Wortbildung oft semantisch komplexe Einheiten bilden.

⁹ https://de.wikipedia.org/wiki/Internationales_Phonetisches_Alphabet#Konsonanten

In Bezug auf das morphologisch-syntaktische Kriterium sind Wörter „minimale freie Formen“, d. h. die kleinste Einheit, die als Satz verwendet werden kann (vgl. Bloomfield 1933: 178 f.). Pittner (2016: 770) greift die Definition von Bloomfield auf, weist aber auf Probleme hin:

Wörter sind minimale freie Form, d. h. eine kleinste Einheit, die selbständig anstelle eines Satzes auftreten kann, z. B. als Antwort auf eine Frage. Nach diesem Kriterium kann eine Reihe von W. nicht als solche gewertet werden, wie z. B. Konjunktionen und bestimmte Partikeln. Außerdem können W. ihrerseits wieder aus W. zusammengesetzt sein, wie z. B. Fremdsprache oder Hals-Nasen-Ohren-Arzt.

Bloomfield (1933: 180) bezeichnet Wörter weiter als nicht durch andere Formen unterbrechbare sprachliche Einheiten. Diese Begriffsbestimmung von Bloomfield erweitert Wurzel (2000: 33-36), der grammatische Wörter nach den folgenden zwei Kriterien beschreibt:

(A) Wörter sind solche grammatischen Einheiten, die nicht durch lexikalisches Material unterbrechbar sind.

(B) Wörter sind solche flektierbaren grammatischen Einheiten, die über eine einheitliche Flexion verfügen.

(Wurzel 2000: 36)

Wurzel diskutiert für beide Kriterien auch Problemfälle in Bezug auf die Abgrenzung zu syntaktischen Phrasen und erweitert deshalb seinen Kriterienkatalog, worauf im Folgenden in dieser Arbeit aber nicht weiter eingegangen wird. Stattdessen soll ein anderes morphologisch-syntaktisches Kriterium hinzugezogen werden, welches sowohl auf flektierbare als auch auf nicht flektierbare Wörter anwendbar ist: Ein Wort kann einer Wortart zugeordnet werden (vgl. Glinz 1973: 455 - 458; Donalies 2014: 161, welche hierzu auf Hoffmann 2007 und Rauh 2010 verweist). Die Unterscheidung nach Wortarten folgt ganz unterschiedlichen Kriterien, z. B. verschiedenen Flexionsformen (siehe auch Kriterium B oben) oder unterschiedlichem syntaktischen Verhalten (z. B. Satzgliedfähigkeit) (siehe dazu Kapitel 2.2.2).

Im nächsten Unterkapitel werden die semiotischen Eigenschaften von Wörtern besprochen.

3.2.1 Das Wort als sprachliches Zeichen

Der Begründer der modernen Sprachwissenschaft, Ferdinand de Saussure (2001: 19 f.), definiert die Sprache als Zeichen wie folgt:

Die Sprache ist ein System von Zeichen, die Ideen ausdrücken und insofern der Schrift, dem Taubstummalphabet, symbolischen Riten, Höflichkeitsformen, militärischen Signalen usw. vergleichbar. [...] Sie bildet ein System von Zeichen, in dem einzig die Verbindung von Sinn und Lautzeichen wesentlich ist und in dem die beiden Seiten des Zeichens gleichermaßen psychisch sind.

Da die Framesemantik eine zeichentheoretische Begründung aufweist (Ziem 2008; Busse 2012), werden im Folgenden die bekanntesten und für diese Arbeit relevanten Modelle der Semiotik beschrieben. Hierbei erfolgt eine Orientierung an der zusammenfassenden Darstellung in Nöth (1985), der drei grundlegende Zeichenmodelle unterscheidet.

Das bilaterale Zeichenmodell nach Saussure (1931; 2001) betrachtet das Sprachzeichen als eine gesamtheitliche Einheit, die sich aus Vorstellung und Lautbild (vgl. Abbildung 2) zusammensetzt (vgl. Saussure 2001: 76-79). Saussure bezeichnet die Vorstellung als „Signifié“ und das Lautbild als „Signifikant“ (vgl. Nöth 1990: 60) und er geht davon aus, dass beide Seiten eines Zeichens wie die „Vorder- und die Rückseite eines Blattes Papier“ untrennbar voneinander abhängig sind. Weiter heißt es: „[D]as Denken ist die Vorderseite und der Laut die Rückseite; man kann die Vorderseite nicht zerschneiden, ohne zugleich die Rückseite zu zerschneiden“ (Saussure 2001: 134)

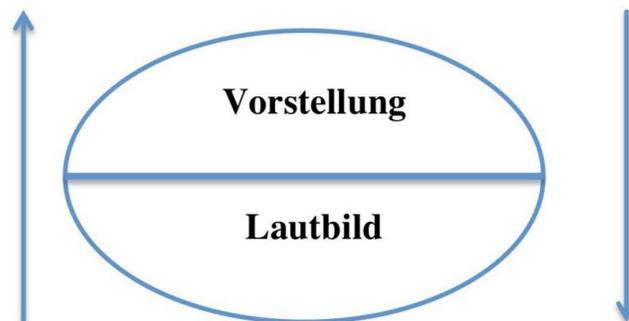


Abbildung 2: Bilaterales Zeichenmodell nach Saussure (2001: 78)

Anders als im Modell von Saussure ist im triadischen Zeichenmodell nach Peirce (1983) ein Zeichen „ein Phänomen der Drittheit, da es eine dreistellige oder *triadische Relation* [...] bildet, die zwischen dem Zeichen [...], seinem Objekt [...] und seiner Bedeutung (dem Interpretanten) [...] besteht“ (Nöth 1985: 36, Hervorhebung im Original). Die erste Entsprechung der dreiseitigen bzw. triadischen Zeichenrelation ist das Zeichen selbst, das von Peirce als „Repräsentamen“ bezeichnet wird. Im Modell von Peirce weist das Zeichen zum einen auf etwas hin, zum anderen richtet es sich an jemanden (vgl. Nöth 1985: 36),

d. h., es erzeugt im Bewußtsein jener Person ein äquivalentes oder vielleicht ein weiter entwickeltes Zeichen. Das Zeichen, welches es erzeugt, nenn[t] [er] den *Interpretanten* des ersten Zeichens. Das Zeichen steht für etwas, sein *Objekt*. Es steht für das Objekt nicht in jeder Hinsicht, sondern in Bezug auf eine Art von Idee, die [er] manchmal den *Grund* des Repräsentamens genannt [hat]. (von Peirce, zitiert nach Nöth 1985: 36, Hervorhebung im Original)

Abbildung 3 illustriert die oben beschriebene triadische Zeichenrelation.

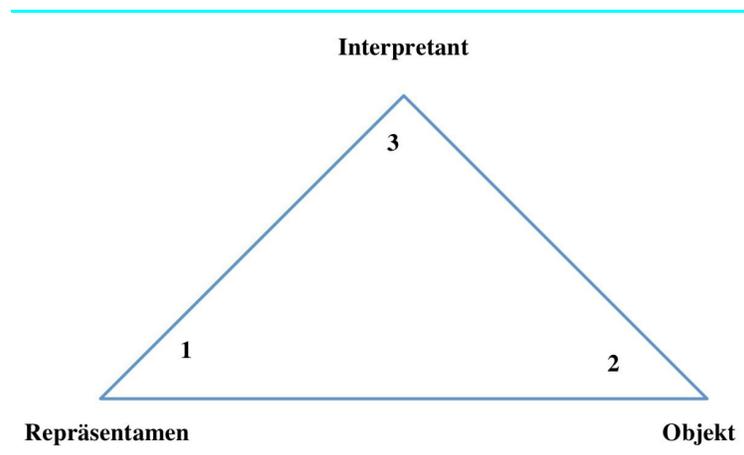


Abbildung 3: Triadisches Zeichenmodell nach Peirce, zitiert nach Nöth (1985: 37)

Ein weiteres Zeichenmodell wurde in der sogenannten glossematischen Zeichentheorie von Hjelmslev (1943, 1961, 1974) entwickelt. Diese Zeichentheorie wird wie folgt beschrieben:

Eine *formale*, abstrakte und rein *systemimmanent* vorgehende Semiotik ohne eine *pragmatische* Dimension. Sie abstrahiert von der materiellen *Substanz* [...] der Zeichen und erreicht dadurch ein Beschreibungsniveau, das für alle Zeichensysteme Gültigkeit beansprucht. (Nöth 1985: 68 f., Hervorhebung im Original)

In seiner Zeichentheorie gehe Hjelmslev davon aus, dass die Sprache „ein semiotisches System von Abhängigkeiten“ und „in einem viel weiteren Sinn als nur demjenigen der natürlichen Sprache zu verstehen ist“ (Nöth 1985: 69). Diese Zeichentheorie gilt als eine Fortsetzung der von Saussure dargestellten Dichotomien, nämlich „Signifikant“ und „Signifikat“ und auch „Form“ und „Substanz“. Hjelmslevs Zeichenmodell verfügt, wie Saussures, über eine bilaterale Struktur. In Übereinstimmung mit dem Modell von Saussure bezeichnet Hjelmslev die zwei Seiten des Zeichens als „Ausdrucksebene“ und „Inhaltsebene“. Um „Form“ und „Substanz“ zusätzlich zu unterscheiden, werden die zwei Seiten des Zeichens zu einem 4-Ebenen-Modell erweitert (vgl. Nöth 1985: 70 f.). Dies wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter vertieft, da sie sich auf den Kern dieses Zeichenmodells beschränkt, das aus den Ebenen der „Ausdrucks- und Inhaltsform“, besteht, die dem bilateralen Zeichenmodell von Saussure entspricht (vgl. Nöth 1985: 70 f.). Was unter der Ausdrucks- bzw. Formseite und der Inhaltsseite eines Wortes zu verstehen ist, wird in den folgenden Unterkapiteln ausführlich dargestellt.

3.2.2 Formseite des Wortes

Wie schon im letzten Abschnitt erwähnt, besteht ein sprachliches Zeichen nach Saussure und Hjelmslev aus einer Form- und einer Inhaltsseite. Das Zeichenmodell von Peirce umfasst ebenfalls diese zwei Aspekte, erweitert das Modell zusätzlich um die Objektseite, d. h. um den Bezug auf die Welt. Dieses Unterkapitel beschäftigt sich nun damit, was unter der Formseite bzw. der lesbaren und hörbaren Ausdrucksseite eines Wortes zu verstehen ist.

Im einfachsten Fall besteht die Formseite aus dem Wort als Zeichenkette und seiner syntaktischen Kategorie, d.h. seiner Wortart. Für flektierbare Wortarten gilt zusätzlich, dass „[d]ie Formseite ein syntaktisches Paradigma [ist], auch Wortparadigma genannt. Es besteht aus einer Menge von Wortformen mit ihren Kategorien“ (Eisenberg 2020: 219). Unter dem griechischen Paradigma = *pará-deigma* („Beispiel“) (Lutzeier 1995: 43) ist die „Menge der Wortformen, die zusammen ein Deklinations- oder Konjugationsmuster bilden“ (Bußmann 2008: 504) zu verstehen. Lutzeier (1995: 43) beschreibt ein „Paradigma

als Repräsentant eines Flexionstyps“. In der gesprochenen und geschriebenen Sprache werden keine Wörter entdeckt, sondern Wortformen. Lutzeier (1995: 42) verdeutlicht diese Aussage mit folgenden Beispielen:

(1)

Der	Verkäufer	redet	auf	die	Unschlüssige	Kundin	ein.
Die	Verkäufer	reden	auf	die	Unschlüssigen	Kundinnen	ein.

In diesen Beispielen wird deutlich, dass für die genauere Bestimmung eines Wortes das Wort nicht einzeln betrachtet werden kann, sondern als Menge seiner morphologisch-syntaktischen Merkmale (vgl. Lutzeier 1995: 42 f.). Die Wortformen, die jeweils an der ersten und fünften Stelle dieser Sätze zu sehen sind, sind Formen des bestimmten Artikels. In der zweite Stelle steht jeweils das Substantiv *Verkäufer*, das hier in beiden Sätzen dieselbe Form nach außen aufweist und nur anhand anderer Wortformen im Satz, der hier durch den jeweiligen Artikel markiert ist, dass es sich im ersten Beispiel um den Singular Maskulinum und im zweiten Beispiel um den Plural handelt. Bei den Wortformen *redet* und *reden* handelt es sich um zwei Konjugationsformen des Verbs *reden*, die sich ebenfalls lediglich im Numerus unterscheiden.

Das Beispiel *Verkäufer* oben ist typisch für Substantive, da in den nominalen Paradigmen viele Synkretismen vorliegen, d. h. dass viele verschiedene Wortformen formal zusammenfallen, sodass eine Form verschiedene grammatische Merkmale kodiert (vgl. Meibauer et al. 2007:356). Als Beispiel führen Sommerfeldt und Starke (1992: 97-110) das Substantiv „Hase“ an, dass nur zwei unterschiedliche Formen im gesamten Paradigma aufweist:

(2)

Hase {Nom., Sing., Mask.}	Hasen {Nom., Plur., Mask.}
Hasen {Gen., Sing., Mask.}	Hasen {Gen., Plur., Mask.}
Hasen {Dat., Sing., Mask.}	Hasen {Dat., Plur., Mask.}
Hasen {Akk., Sing., Mask.}	Hasen {Akk., Plur., Mask.}

(vgl. Sommerfeldt und Starke 1992: 97–110)

Nach Glinz (1973) lassen sich Wörter in flektierbare und nicht-flektierbare Wortarten (vgl. Abbildung 4) einteilen. Die folgende Abbildung differenziert die flektierbaren Wortarten, die für die Erarbeitung des Lexikon-Fragments in der vorliegenden Arbeit relevant sind, nach Glinz (1973) weiter nach der Art der Flexion.

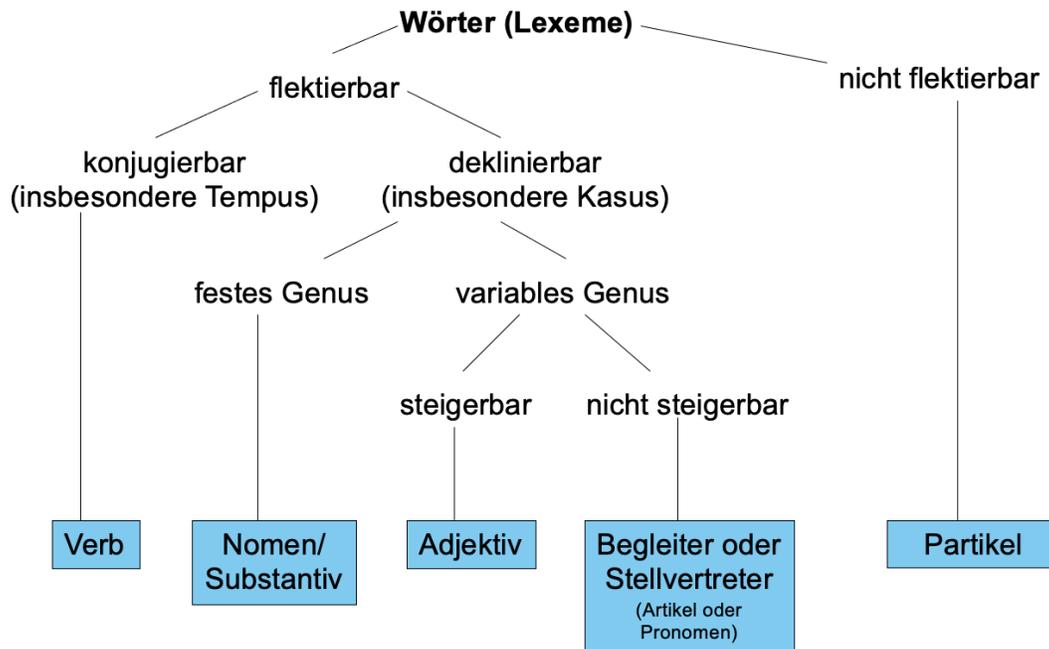


Abbildung 4: Einteilung der Wortarten nach Glinz (1973), zitiert nach Linke (2004: 82); die Gruppe der Nicht-Flektierbaren enthält zusätzlich zu Partikel die Wortarten Adverb, Konjunktion, Interjektion und Präposition.

Die flektierbaren Wortarten werden hier weiter nach der Art der Flexion unterteilt, zunächst nach Deklinierbarkeit, d. h. Unterscheidung nach Kasus, und nach Konjugierbarkeit, d. h. Unterscheidung nach Tempus. Verben gehören zur Kategorie der Konjugierbaren, deklinierbar sind Substantive, Adjektive, Artikel und Pronomen, die weitere flexionsbasierte Unterklassen bilden. Die hier nicht weiter differenzierten Wortarten, wie Partikeln (siehe Abbildung 4) und zusätzlich Adverbien, Konjunktionen, Interjektionen, Präpositionen müssen nach syntaktischen Kriterien unterschieden werden.

Damit Lernende auf alle relevanten Informationen zur Formseite eines Wortes Zugriff erhalten, sollten in einem Lernerlexikon die Wortart und die Wortformen des jeweiligen

Lemmas detailliert zugänglich sein. In Kapitel 6 wird beschrieben, wie dies im Rubin-Online-Lernerlexikon umgesetzt wird.

3.2.3 Inhaltsseite des Wortes

Die inhaltliche Bedeutung eines Wortes ist ausschlaggebend für seinen Grundbeitrag zur Kommunikation und muss daher angemessen in ein komplexes Lernerlexikon integriert werden. Um dies zu ermöglichen, ist zunächst ein grundlegendes Verständnis von Wortbedeutung notwendig, welches Gegenstand dieses Kapitels ist. Wie bereits in Abschnitt 3.2.1 beschrieben wurde, wird als Signifikat (französisch: *signifié*) die Inhaltsseite oder Bedeutungsseite bzw. die Bedeutung des Wortes verstanden, „die allen Wortformen des Paradigmas gemeinsam ist“ (Eisenberg 2020: 219). Schlaefter (2009) differenziert verschiedene Aspekte von Bedeutung:

Als Bedeutung kann in einem umfassenden Verständnis der gesamte Zeichenwert eines Lexems betrachtet werden, der sich in ein grammatisches, pragmatisches und ein lexikalisch-semantisches Segment gliedern läßt. Der grammatische Zeichenwert eines Lexems ergibt sich z. B. aus seiner Wortart als Verb, Pronomen usw. oder seiner Flexionsklassenbindung als regelmäßig bzw. unregelmäßig flektierendes Verb. Der pragmatische Zeichenwert betrifft alle auf den Sprecher und die Sprechsituation bezogenen Inhalte. Der lexikalisch-semantische Zeichenwert umfaßt alle Eigenschaften der Zeichen, die auf außersprachliche Sachverhalte bezogen sind. Im engeren lexikologischen Sprachgebrauch gilt nur dieser semantische Zeichenwert als Bedeutung. (Schlaefter 2009: 10)

Für die vorliegende Arbeit ist die oben aufgeführte Definition wichtig. Die darin beschriebenen Aspekte von Bedeutung finden sich einerseits in dem Inhaltsbegriff wieder, der in diesem Kapitel beschrieben wird, jedoch keine grammatischen Informationen mit einbezieht. Manche dieser Aspekte sind bereits in der in Kapitel 3.2.2 beschriebenen Formseite enthalten.

Die lexikalisch-semantischen Bedeutungen beziehen sich im Gegensatz zur Formseite von Lexemen auf

immaterielle Merkmal-, Begriffs- oder Wissenskomplexe, die einer unmittelbaren Betrachtung nicht zugänglich sind. [...] Aus der Wissensperspektive betrachtet, weist Bedeutungswissen jedoch stets Überschneidungen und Zusammenhänge mit enzyklopädischem Sachwissen auf und ist auf diese bezogen. (Schlaefter 2009: 11)

Das System von Bedeutungswissen ist unter der Annahme erfahrungsbedingter „Stereotypen“ oder „Prototypen“ zu schildern (vgl. Putnam 1975; Rosch 1973, 1978).

Nach Putnam (1975: 169) entsteht ein Stereotyp durch Bildung von Kategorien, die im Sprecherwissen gestützt sind. Danach können einem Wort von verschiedenen Sprechern unterschiedliche Stereotypen zugeordnet werden. Lutzeier (1981: 70) illustriert dies mit dem Beispiel des Substantivs *Doktor* im medizinischen Sinne. Dieses Wort kann sowohl dem Aspekt „Status und Besitz“ als auch der Thematik „berufliche Fähigkeit“ zugeordnet werden, da das Stereotyp bei jedem Sprecher des Idiolekts unterschiedlich ist.

Der Prototyp wird nach Rosch (1973) als bestes Beispiel für alle restlichen Vertreter einer Klasse angesehen, z. B. *Rose* für „Blumen“ oder *Zange* für „Werkzeug“ (Schlaefel 2009: 11). Petrucci (1996: 2) beschreibt den Begriff „Prototyp“ näher und erläutert: Wenn beispielsweise das Wort „Frühstück“ verstanden werden soll, muss zunächst gewährleistet sein, dass dem Sprecher das Konzept des Substantivs mit allen inhärenten Institutionen und Praktiken bekannt ist. In diesem Beispiel gehört dazu das Konzept, dass Nahrung zu festen Zeiten aufgenommen wird, und dass sich dieser Begriff nur auf eine Mahlzeit am Morgen, die nach einer Periode des Schlafens eingenommen wird, bezieht und dementsprechend verwendet werden kann. Nach Petrucci (1996: 2 f) kann die korrekte Anwendung und damit das kompetente Verstehen des Begriffes nicht gewährleistet werden, wenn kein Prototyp vorhanden ist.

Die Erläuterung der Bedeutung in Wörterbüchern basiert weitestgehend auf Modellen, welche die Merkmale der Sprache beschreiben, indem sie von einem Prototyp ausgehend auf das gesamte System angewandt werden: Sie basiert auf Modellen,

die Bedeutungen als lexemspezifische Kombinationen begrifflicher Merkmale in der Systemebene der Sprache beschreiben. Die betreffenden begrifflichen Einheiten stellen in z. T. komplexer Merkmalschichtung eine sprachspezifische Repräsentation des außersprachlich Bezeichneten bzw. der darauf bezogenen Vorstellung dar. Die Inhaltsseite der Lexeme wird dabei analog zur Modellierung der Ausdrucksseite als Kombination einfacher Basiseinheiten zu Einheiten höherer Ordnung erklärt [...]. (Schlaefel 2009: 11)

Das Verfahren, die Inhaltsseite über möglichst prototypische Vertreter darzustellen, wurde auch im DWDS¹⁰ praktiziert. Für die folgende Arbeit wurden prototypische Beispiele aus dem DWDS verwendet (siehe Kapitel 6.1.3), um einen möglichst repräsentativen Einblick

¹⁰ www.dwds.de

in die Zielsprache zu bieten und dementsprechend ein sinnvoll gestaltetes Lernerlexikon zu erstellen, welches die Lernprozesse fördert.

3.3 Sprachlexika

In diesem Unterkapitel wird geklärt, was ein Wörterbuch überhaupt ist und wie Wörterbücher aufgebaut sind. Dieses Unterkapitel orientiert sich zum Teil an der zusammengefassten Darstellung in Sutter (2017).

Im Folgenden werden Möglichkeiten zur Abgrenzung der Begriffe „Lexikon“, „Wörterbuch“ und „Enzyklopädie“ diskutiert. Zuvor wird deren Oberbegriff, das „Nachschlagewerk“, definiert.

„Nachschlagewerk bezeichnet als Oberbegriff diejenigen Ressourcen von Informationen, die typischerweise durch ein- oder mehrmaliges Nachschlagen erschlossen werden“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 234). Dem Begriff „Nachschlagewerk“ können sehr unterschiedliche Produkte untergeordnet werden, wie z. B. die „Brockhaus-Enzyklopädie“, „Kindlers Literaturlexikon“ oder der „zehnbändige Duden“. Nachschlagewerke können in „lexikografische“ und „nicht-lexikografische“ Werke aufgegliedert werden (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 5 f.). Um als lexikografisches Nachschlagewerk bezeichnet zu werden, muss dieses eine Zugriffsstruktur aufweisen (vgl. Sutter 2017: 48 f.). Zugriffsstruktur, auch Makrostruktur genannt, ist die Struktur, die es ermöglicht, von den einzelnen Lemmata Gebrauch zu machen (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 122). Die Zugriffsstruktur ist entweder semasiologisch oder onomasiologisch strukturiert. Sie ist gegliedert

- i) über lexikalische Einheiten wie Wörter, Morpheme und Idiome [strukturiert sein], zu denen sprachliche oder sachliche Informationen gegeben werden, oder ii) über visuell oder sprachlich repräsentierte begriffliche Einheiten, denen sprachliche Ausdrücke zugeordnet werden, wie z. B. in Bildwörterbüchern und anderen onomasiologischen Wörterbüchern. (Engelberg und Lemnitzer 2001: 5)

Als nicht lexikografische Nachschlagewerke werden solche bezeichnet, „deren Ordnung nicht-sprachlichen Einheiten folgt und die keine sprachlichen Informationen zum

Gegenstand liefern“ (Sutter 2017: 49). Zu diesen Kategorien zählen etwa „Farbtafeln“ oder „Atlanten“ (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 5 f.).

Weiterhin unterscheiden manche Autoren die lexikografischen Nachschlagewerke in „Wörterbücher und Lexika bzw. Enzyklopädien“ (Sutter 2017: 49). Diese Unterteilung resultiert aus dem Nachschlagbedürfnis des Anwenders (vgl. Herbst und Klotz 2003: 21), das an das jeweilige Nachschlagewerk herangetragen wird: Der Anwender schlägt im Wörterbuch Sprachwissen, im Lexikon und in der Enzyklopädie jedoch Sachwissen nach (vgl. Hausmann 1985: 370; Sutter 2017: 49 f.). Nach diesem Verständnis heben sich Lexikon und Enzyklopädie ihrerseits größtenteils durch den Umfang voneinander ab (vgl. Herbst und Klotz 2003: 21). Die Enzyklopädie ist meist ausführlicher als das Lexikon (vgl. Sutter 2017: 49). Das Wörterbuch zählt als Produkt der „Sprachlexikographie“, die Enzyklopädie und das Lexikon zählen dagegen als Produkte der „Sachlexikographie“ (vgl. Schläefer 2009: 74; Hausmann 1985: 370). Der Begriff „Lexikon“ wird aber „von dem Laien häufig auch für das Wörterbuch gebraucht“ (Hausmann 1985: 370). Diesen Aspekt stellt bereits Hjort (1967: 564) fest:

Es wurde gezeigt, daß die Begriffe *Wörterbuch* und *Lexikon* ohne nähere Spezifizierung viel zu ungenau sind. Es ist nicht gelungen, einen faktischen Unterschied zwischen beiden aufzuzeigen, da die Anwendung beider Termini sich weitgehend überschneidet [Hervorhebung im Original].

Zwischen Lexikon und Wörterbuch existieren demnach so manche Überlappungen: Auf der einen Seite umfassen Wörterbücher zum Teil Informationen, die in einem Lexikon zu erwarten sind, und auf der anderen Seite ist es, je nachdem, welche Semantiktheorie ein Lexikograf zugrunde legt, kompliziert, sprachliches von nicht sprachlichem Wissen zu unterscheiden (vgl. Sutter 2017: 49 f.). Die Zuordnung der phonologischen, morphologischen oder auch syntaktischen Informationen zum Sprachwissen ist nachvollziehbar und unproblematisch. Eine eindeutige Differenzierung zwischen semantischem und enzyklopädischem Wissen vorzunehmen, ist aber schwierig, da im Speziellen Ansätze wie der oben erwähnte Einsatz von Prototypen zur Bedeutungsbeschreibung eine einheitliche Trennung verkomplizieren (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 7 f.; Herbst und Klotz 2003: 21; Sutter 2017: 49 f.). Für die Zuordnung der Dinge und Sachverhalte in sprachliche Kategorien spielt das enzyklopädische Wissen eine große Rolle, und es gibt immer einen „besten Vertreter“ oder „Prototyp“ (siehe Kapitel 3.2.3).

Die vorliegende Arbeit verwendet daher die Begriffe „Wörterbuch“ und „Lexikon“ in Anlehnung an Hjort (1967) synonym. Nach dieser terminologischen Betrachtung wird zu der Frage übergegangen, wie Wörterbücher eigentlich aufgebaut sind.

Nach Schlaefer (2009: 80) lassen sich „Wörterbücher [...] in ihrem Aufbau als Beziehungsgefüge verschiedener, wechselseitig ergänzend wirkender Informationskomplexe beschreiben“, welche die Wörterbuchteile bilden. Wörterbuchteile umfassen einen „Artikelteil“, der „das Wissen über Einzelwörter oder Wortgruppen“ (Schlaefer 2009: 80) zur Verfügung stellt, und „komplementäre Wörterbuchteile“, zu denen „Einleitungen“, „Benutzungshinweise“, „Quellenverzeichnisse“ und „Grammatik“ gehören, die auch „Wörterbuchaußentexte“ genannt werden (vgl. Schlaefer 2009: 80 f.). Die Stichworte des Artikelteils werden als „Lemmata“ bezeichnet (vgl. Sutter 2017: 51), denen eine Makrostruktur und eine Mikrostruktur zugeordnet sind (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 122). Eine andere bedeutende Struktur eines Wörterbuches wird durch „Verweise“, „die auch eine ‚Verweisstruktur‘ oder ‚Meso- bzw. Mediostruktur‘ bilden können“, aufgebaut. Sie determinieren gemeinsam mit den anderen Strukturen die Ordnungsstruktur von Wörterbüchern (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 152–160).

Engelberg und Lemnitzer (2001: 115) illustrieren die Gesamtstruktur eines Printwörterbuchs wie folgt (vgl. Abbildung 5).

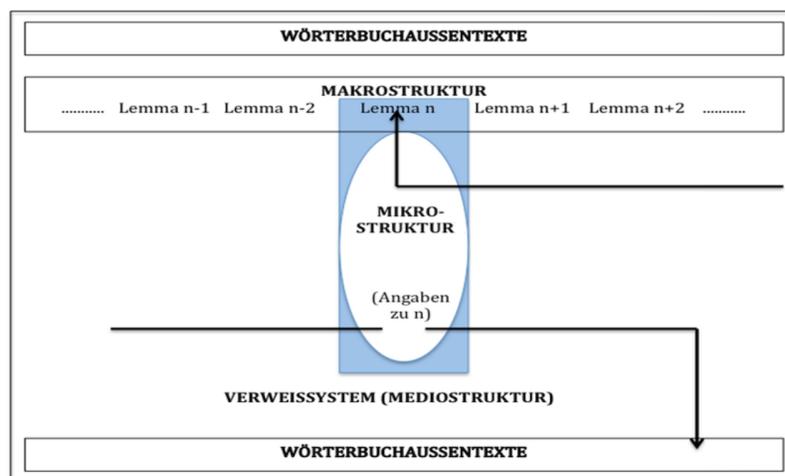


Abbildung 5: Die Struktur eines Printwörterbuchs nach Engelberg und Lemnitzer (2001: 115)

Die einzelnen Begriffe der Illustration werden im Folgenden näher erläutert. Außerdem wird noch beschrieben, wie diese Gesamtstruktur in einem elektronischen bzw. Online-Wörterbuch beschaffen ist.

Wie bereits oben erwähnt, bestehen neben dem Artikelteil des Wörterbuchs auch weitere Wörterbuchteile, die als „komplementäre Wörterbuchteile“, aber auch als „Umtexte“ oder „Wörterbuchaußentexte“ bezeichnet werden. In diesem Abschnitt wird erläutert, was unter „Wörterbuchaußentexten“ verstanden werden kann.

„Wörterbuchaußentexte“ oder auch „Umtexte“ sind diejenigen „Teiltex te eines Wörterbuchs“, die nicht im Wörterbuchartikel eingeschlossen, sondern diesem vor- und nachgestellt sind. Daher werden sie „Vorspann“ oder „Nachspann“ genannt (vgl. Bergenholtz, Tarp und Wiegand 1998: 1764). Unter dem Wörterbuchartikel ist „ein [...] Text innerhalb eines Wörterverzeichnis es“ zu verstehen, der „aus einem Lemma sowie mindestens zwei Angaben besteht, wovon eine die Lemmazeichengestaltangabe ist“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 137). Die Wörterbuchaußentexte konstituieren zusammen mit dem Wörterverzeichnis die „textuelle Rahmenstruktur“ des Lexikons bzw. des Wörterbuchs (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 116; Klosa 2009: 49). Die Wörterbuchaußentexte können wie folgt aufgelistet werden:

Titel, Klappentext, Impressum, Inhaltsverzeichnis [...], Danksagung, Verzeichnis der Mitarbeiter, Vorwort [...] Lexikographische/linguistische Einleitung [...] Benutzungshinweise [...] Hinweise zu Ausspracheangaben [...] Verzeichnis verwendeter Abkürzungen und lexikographischer Kommentarsymbole, Verzeichnis der verwendeten Literatur und der Quellen der Belege, Wörterbuchgrammatik/grammatisches Glossar, Tabellen zur Morphologie und Syntax von Lexemen [...] Zusätzliche Wörterverzeichnisse [...] Übungen zur Wörterbuchbenutzung oder zum Wortschatzerwerb, Hilfen zum Verfassen von Briefen wie Anredeformeln und Musterbriefe, weitere z. T. nicht-sprachliche Informationen (Umrechnungstabellen für Maße und Gewichte, Listen von Korrekturzeichen, Listen chemischer Elemente etc.). (Engelberg und Lemnitzer 2001: 116 f.)

Von allen diesen Außentexten sind „Titel“, „Impressum“ und „ein einleitender Text“ in fast jedem gedruckten Wörterbuch verfügbar (vgl. Bergenholtz, Tarp und Wiegand 1998: 1778; Engelberg und Lemnitzer 2001: 117). Elektronischen bzw. Online-Wörterbücher weisen ebenso Außentexte auf (vgl. Klosa 2009: 58 f.; Bank 2012: 348). Hier stellt sich die Frage, was den Printwörterbuchaußentexten in einem elektronischen bzw. Online-

Wörterbuch entsprechen kann. Dazu machen Engelberg und Lemnitzer (2001: 121) folgende Anmerkungen:

- Da die Linearität des Printwörterbuchs im elektronischen Wörterbuch aufgelöst werden kann, entfällt eine Gliederung der textuellen Rahmenstruktur in Vorspann, Nachspann und Einschübe.
- Viele der aus den Printwörterbüchern bekannten Wörterbuchaußentexte sind auch in elektronischen Wörterbüchern enthalten: Benutzungshinweise, Flexionstabellen, Wörterbuchgrammatik, Impressum [...].
- Elektronische Wörterbücher sind in eine Benutzeroberfläche eingebunden, die man nicht der textuellen Rahmenstruktur zurechnen kann, insofern als u. a. die Wörterbuchaußentexte in sie eingebettet sind. Die Benutzeroberfläche stellt selbst keinen Text dar, so dass wir sie hier als nichttextuelle Rahmenstruktur bezeichnen wollen. Sie besteht aus den Bildschirmfenstern und verschiedenen funktionalen Elementen wie Drop-Down-Menüs, Laufleisten, Schaltflächen und Suchmasken.

Während die Außentexte in gedruckten Wörterbüchern vor- und nachgestellt sind, stellt Klosa (2009:50; siehe auch Klosa und Gouws 2015: 149) für elektronische Wörterbücher fest, dass es „bislang praktisch keine metalexikografischen Vorschläge dazu [gibt], [...] wie sie anzuordnen oder zu gestalten sind“. Die Gestaltung ist je nach Wörterbuch unterschiedlich, aber die meisten Wörterbücher umfassen ein „Vorwort“ bzw. einen einleitenden oder begrüßenden Text, „Benutzungshinweise“, eine „Flexionstabelle in hypertextualisierter Form über einzelne Wortartikel“ (Klosa 2009: 50).

Das im Zuge dieser Arbeit entworfene Rubin-Online-Lernerlexikon umfasst ebenso einige der oben erwähnten Außentexte, die in Kapitel 6.2.1 ausführlich beschrieben werden.

Ein wichtiger Bestandteil eines Wörterbuches ist das Lemma (vgl. Wolski 1989: 363). Engelberg und Lemnitzer (2001: 123) bezeichnen es sogar als den „Dreh- und Angelpunkt der Wörterbuchstruktur“. Zum einen ist es Komponente der „Makrostruktur“ und zum anderen Komponente des „Wörterbuchartikels“, „innerhalb dessen ihm eine Mikrostruktur mit verschiedenen Angaben zugeordnet wird“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 123). Im Wörterbuch wird als Lemma normalerweise die Grundform eines Wortes angegeben, d. h., in einem Wörterbuch für Deutsch stehen die Verben im Infinitiv, die Substantive im Nominativ Singular (vgl. Fiuza 2010: 190) und die Adjektive „in der unflektierten Form“ (Schlaefler 2009: 86). In einem Wörterbuch für Dari stehen die Wörter auch in ihren Grundformen, d. h., die Verben stehen genau wie im Deutschen im Infinitiv. Da Dari über kein Kasussystem wie im Deutschen verfügt und es sich hauptsächlich durch prä- und postpositionale Ergänzungen auszeichnet (vgl. Mohadjer 1978: 131), die aber einige

Markierungen aufweisen (vgl. Kapitel 5), stehen die Substantive auch in ihrer Grundform. Die Adjektive werden im Dari nicht wie im Deutschen flektiert, aber sie können wie im Deutschen attributiv, prädikativ und adverbial verwendet werden und wie im Deutschen im Komparativ und im Superlativ gesteigert werden. In einem Wörterbuch für Dari stehen die Adjektive auch in ihrer Grundform. Wie die Lemmata im Rubin-Online-Lernerlexikon gebildet sind, erläutert Kapitel 6.2.3.2 dieser Arbeit.

Weitere Bestandteile eines Wörterbuches sind die Makrostruktur und die Mikrostruktur. Die Makrostruktur eines Wörterbuchs bestimmt „als Organisationsprinzip die Reihenfolge der Artikelwörter“ (Schlaefel 2009: 86). Das heißt, die Makrostruktur ist „die Menge seiner Lemmata und die Ordnung, die über diese Lemmata gelegt wird“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 122). Die Lemmata können in Anlehnung an verschiedenartige Prinzipien zusammengestellt sein: Auf der einen Seite können sie von einer alphabetischen Ordnung abhängen, wie bei den meisten Wörterbüchern. Auf der anderen Seite können sie auf einer konzeptuellen Ordnung beruhen, wie es z. B. bei *Thesauri* der Fall ist (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 125 f.; Schlaefel 2009: 87), d. h., einem „[nach] Sachgebieten bzw. Bedeutungsähnlichkeit gegliederte[n] Wörterbuch“ (Bußmann 2008: 736). Alphabetische Makrostrukturen treten zum einen als „initialalphabetische“, zum anderen als „finalalphabetische Makrostrukturen“ auf (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 125 f.). Die Lemmata werden bei initialalphabetischer Ordnung auf der Grundlage der klassischen Reihenfolge des Alphabets in Schriftrichtung angeordnet. Die finalalphabetische Ordnung lehnt sich auch an die klassische Reihenfolge der Buchstaben an, jedoch wird die Anordnung des Alphabets entgegen der Schriftrichtung gewählt, d. h., die Buchstaben eines Lemmas werden von hinten nach vorne betrachtet. Am häufigsten wird die initialalphabetische Anordnung verwendet (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 126).

Elektronische Wörterbücher haben im Vergleich zu Printwörterbüchern den Vorteil, dass sie mehrere Anordnungsmöglichkeiten bieten können, d. h., die Stichwortliste eines Lexikons kann sowohl nach Alphabet als auch nach Wortfeldern und Frequenz sortiert werden (vgl. Kemmer 2010: 8). Bei der Planung eines neuen Wörterbuches soll von Anfang an klargestellt werden, wie seine Makrostruktur bzw. die Ordnung seiner Lemmata

aussehen sollte. Mit der ausführlichen Darstellung der Makrostruktur des Rubin-Online-Lernerlexikons setzt sich Kapitel 6.2.3 dieser Dissertation auseinander.

Die Mikrostruktur stellt eine „Ordnungsstruktur über einer Menge von Klassen funktionaler Textsegmente“ dar (Engelberg und Lemnitzer 2001: 138). Das heißt, die isolierten Wörterbuchartikel bilden in der Regel „die größten eigenständigen Informationseinheiten“ eines Wörterbuchs (Schlaefter 2009: 82).

Sie bilden inhaltlich geschlossene Abschnitte mit hoher interner Textkohärenz und Informationsautonomie. [...] Die Kohärenz der Artikel als Informationseinheiten beruht einerseits darauf, daß jeder Artikel durch seine Beziehung auf ein **Lemma** bestimmt ist. Andererseits ergibt sich diese Kohärenz aus der **Informationsstruktur** und der Textorganisation der Artikel. (Schlaefter 2009: 82, Hervorhebung im Original)

Die einzelnen Angaben in der Mikrostruktur erhalten ihren Informationswert durch die Position im Bereich der Mikrostruktur und nicht durch semantisch-syntaktische oder textliche Vernetzung (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 138-142). Zusammengefasst wird als Mikrostruktur der strukturierte Aufbau der Information zum einzelnen Lemma bezeichnet.

Es werden verschiedenartige Mikrostrukturen unterschieden: Bei genauerer Betrachtung eines Wörterbuchartikels ist zum einen die „Lemmakonstituente“ und zum anderen die „Beschreibungskonstituente“ zu erkennen (vgl. Schlaefter 2009: 84). Die „Lemmakonstituente“ und die „Beschreibungskonstituente“ werden nach Engelberg und Lemnitzer (2001: 140 f.) als „Formkommentar“ und „semantischer Kommentar“ bezeichnet. Die Lemmakonstituente umfasst „Angaben zur Silbenstruktur und Intonation“ und die orthografische Form eines Lemmas, wie es im Wörterbuch repräsentiert wird, z. B. bei den Substantiven, Nominativ und Singular. Bei der Beschreibungskonstituente wird zwischen einem „Formteil“ und einem „Bedeutungsteil“ differenziert. Dies entspricht einer lexikografischen Umsetzung der Idee des bilateralen Zeichenmodells z. B. nach Saussure (vgl. Kapitel 2). Der Formteil verfügt z. B. bei den Substantiven über die Angaben zum Genus und zur Pluralform des Lemmas. Dem Bedeutungsteil sind die „Bedeutungsangaben“ und, wenn erforderlich, die „Verwendungsbeispiele“ zu dem jeweiligen Lemma zugeordnet (vgl. Schlaefter 2009: 84). Die Mikrostruktur der Printmedien weist bestimmte typographische Formate auf (vgl. Schlaefter 2009: 84), auf

die diese Arbeit nicht näher eingeht. Es wird hier dargestellt, wie die Mikrostruktur in elektronischen Wörterbüchern beschaffen ist. Online-Wörterbüchern steht im Vergleich zu Printwörterbüchern mehr Raum zur Verfügung, daher kann eine übersichtliche und ausführliche Mikrostruktur aufgebaut werden (Engelberg und Lemnitzer 2001; Schall 2007; Kemmer 2010). Die Mikrostruktur vieler elektronischer Wörterbücher weist Angaben zur Aussprache, zu zahlreichen Beispielsätzen, zu typischen Verbindungen bzw. Kollokationen, zur syntaktischen Valenz auf, die nach Benutzerwunsch ein- oder ausgeblendet werden können, z. B. bei *lexiko* und *Collins* (vgl. Schall 2007). Demnach werden die mikrostrukturellen Angaben des Wörterbuchartikels im Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari lernerorientiert zusammengestellt (vgl. Kapitel 6.2.3).

Eine weitere Strukturebene in Wörterbüchern wird neben Makro- und Mikrostruktur durch „Verweise“ gestaltet. Durch die Verweisstrukturen werden Beziehungen zwischen den Lemmata oder charakteristischen Artikelinformationen ausgedrückt (vgl. Schlaefer 2009: 90; Sutter 2017: 62). An dieser Stelle lassen sich die zwei Hauptgründe, die eine ausgeprägte Verweisstruktur in einem Wörterbuch erfordern, thematisieren:

(i) Die Anordnung der Elemente, die die beschriebenen sprachlichen Zeichen repräsentieren, orientiert sich entweder an deren graphischer Form – in semasiologischen Wörterbüchern – oder an deren Inhalt, was zu onomasiologischen Wörterbüchern führt. In semasiologischen Wörterbüchern sind die inhaltlichen Beziehungen zwischen sprachlichen Zeichen nur dadurch darstellbar, dass ein Netz von Verweisen aufgespannt wird. In onomasiologischen Wörterbüchern muss ein Register alphabetisch sortierter Stichwörter verfügbar sein, über die der Zugriff vom einzelnen sprachlichen Zeichen aus in die semantisch organisierten Artikel ermöglicht wird. In beiden Fällen erschließen die Verweise eine weitere Dimension des Zugriffs auf die Datenelemente im Wörterbuch.

(ii) Jedem Papierwörterbuch sind strikte räumliche Beschränkungen auferlegt. Auf dem zur Verfügung stehenden Platz sollen so viele verschiedene Informationen wie möglich untergebracht werden. Die Wiederholung der gleichen Daten an verschiedenen Stellen im Wörterbuch kann so als Platzverschwendung gesehen werden. An Stelle einer Verdoppelung der Informationen kann an einer Stelle, wo der Benutzer zu Recht diese Information erwartet, ein Verweis auf die Stelle stehen, an der die Information tatsächlich steht. Diese Art von Einsparung ist die Ursache für ein weiteres System von Verweisen. (Engelberg und Lemnitzer 2001: 154)

Das heißt, durch Verweise ist ein systematischer Zugriff auf Lemmata komplementär zur gewählten semasiologischen oder onomasiologischen Anordnung möglich. Außerdem kann auf weitere Datenelemente des jeweiligen Lemmas in einem Wörterbuch zugegriffen werden. Da in den Printwörterbüchern wenig Platz zur Verfügung steht, wird auf weitere

Informationen verwiesen, um der Wiederholung der gleichen Informationen an verschiedenen Stellen im Wörterbuch vorzubeugen und Platz zu sparen.

Nach Schläefer (2009: 92) „[erschließen] Verweise innerhalb der Mikrostruktur der Artikel einerseits ergänzende Informationen und andererseits [bieten sie] Möglichkeiten der Textkomprimierung“.

Beim Verweisen gibt es Aspekte wie das „Verweissymbol“, den „Verweiszielrepräsentanten“, die „Verweisangabe“ und auch die „Verweisrelation“. Das Verweissymbol ist das Symbol, anhand dessen der Verweis erkennbar wird. Damit sind die verschiedenartigen Pfeile und Abkürzungen gemeint, die dem Leser signalisieren, dass er verwiesen wird. Der „Verweisrepräsentant“ stellt dasjenige lexikografische Textsegment dar, auf das als Verweisziel verwiesen wird. Die „Verweisangabe“ besteht aus dem Verweissymbol und dem Verweiszielrepräsentanten (vgl. Blumenthal et al. 1988: 355 f.; Sutter 2017: 63). „Die Verweisrelation besteht zwischen Verweisursprung und Verweisziel [...] und wird konstituiert durch die Verweisangabe“ (Blumenthal et al. 1988: 356). Die oben erwähnten Symbole und Angaben sind typisch für das Verweisen in Printwörterbüchern. In elektronischen Wörterbüchern erfolgt der Verweis über Hyperlinks (vgl. Schall 2007: 42), und nur mit einem Klick kann das vernetzte Wort oder Bild bzw. der vernetzte Text oder Link abgerufen werden.

Im Folgenden werden Wörterbuchtypen und deren Bestandteile vorgestellt. Eine Typologisierung von Wörterbüchern ist grundsätzlich schwierig, da sie auch die neuen Möglichkeiten mit elektronischen Medien einbeziehen sollte (vgl. Hartmann 2013: 383; Sutter 2017: 65). Trotz der offensichtlichen Eigenschaften von Wörterbüchern ist jede Typologie stets nur prototypisch zu begreifen und nicht distinktiv, da sich unterschiedliche Aspekte einzelner Wörterbücher immer überlappen (vgl. Herbst und Klotz 2003: 22). Es gibt viele Typologisierungsvorschläge (Engelberg und Lemnitzer 2001; Hausmann 1989; Reichmann 1984). In der vorliegenden Arbeit wird von der Typologie Engelbergs und Lemnitzers (2001) ausgegangen, die sich auf die „phänomenologische Typologie“ von Hausmann (1989) bezieht. Hausmann bezeichnet sie als phänomenologisch, „da sie Eigenschaften der Struktur von Wörterbüchern als zentrale Klassifikationskriterien

auswählt“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 19) und als typologisch, da es in jeder „Klasse von Wörterbüchern besonders typische Vertreter gibt, die sozusagen im Zentrum der Klasse stehen und als Prototypen gelten, während andere, weniger typische, an ihrer Peripherie angesiedelt sind“ (Hausmann 1989: 969). Ziel der Typologie von Hausmann ist es, „einen Überblick über wichtige strukturelle und inhaltliche Ähnlichkeiten von Wörterbuchtypen“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 20) zu schaffen. Hausmann (1989: 970) differenziert zwischen „Allgemeinwörterbüchern“ und „Spezialwörterbüchern“. „Als Allgemeinwörterbücher [werden] Wörterbücher [bezeichnet], die sich an der Standardsprache orientieren“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 24). Die Lemmata sind initialalphabetisch zusammengestellt, und in der Regel „[bieten] „das volle Informationsprogramm für die verschiedenen Typen von Lemmazeichen [...] (orthographische, phonetische, morphologische, syntaktische, semantische, pragmatische und oft auch etymologische Angaben)“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 20). Als Allgemeinwörterbücher werden „Standardwörterbücher“, „enzyklopädische Wörterbücher“ und „historische Wörterbücher“ bezeichnet (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 20 f.).

Im Unterschied zu Allgemeinwörterbüchern orientieren sich Spezialwörterbücher an einem kleineren, genau definierten Zielpublikum. Im Zentrum der Spezialwörterbücher steht entweder ein spezifisches Segment der Sprache oder ein charakteristisches Nachschlagewerk (vgl. Herbst und Klotz 2003: 200 f.). So orientieren sich z. B. Lernwörterbücher an einem Adressatenkreis, dessen Ziel das Erlernen der Bedeutung eines Wortes ist, d. h., im Vordergrund steht bei diesen Wörterbüchern eine Unterstützung des Spracherwerbs.

Die folgende Grafik von Engelberg und Lemnitzer (2001: 21), vgl. Abbildung 6, fasst deren Klassifikation der Wörterbuchtypen systematisch zusammen. Lernerwörterbücher bilden hier zusammen mit Wortschatzwörterbüchern und anderen Wörterbüchern für Kinder und Schüler die Unterklasse der benutzergruppenorientierten Spezialwörterbücher.

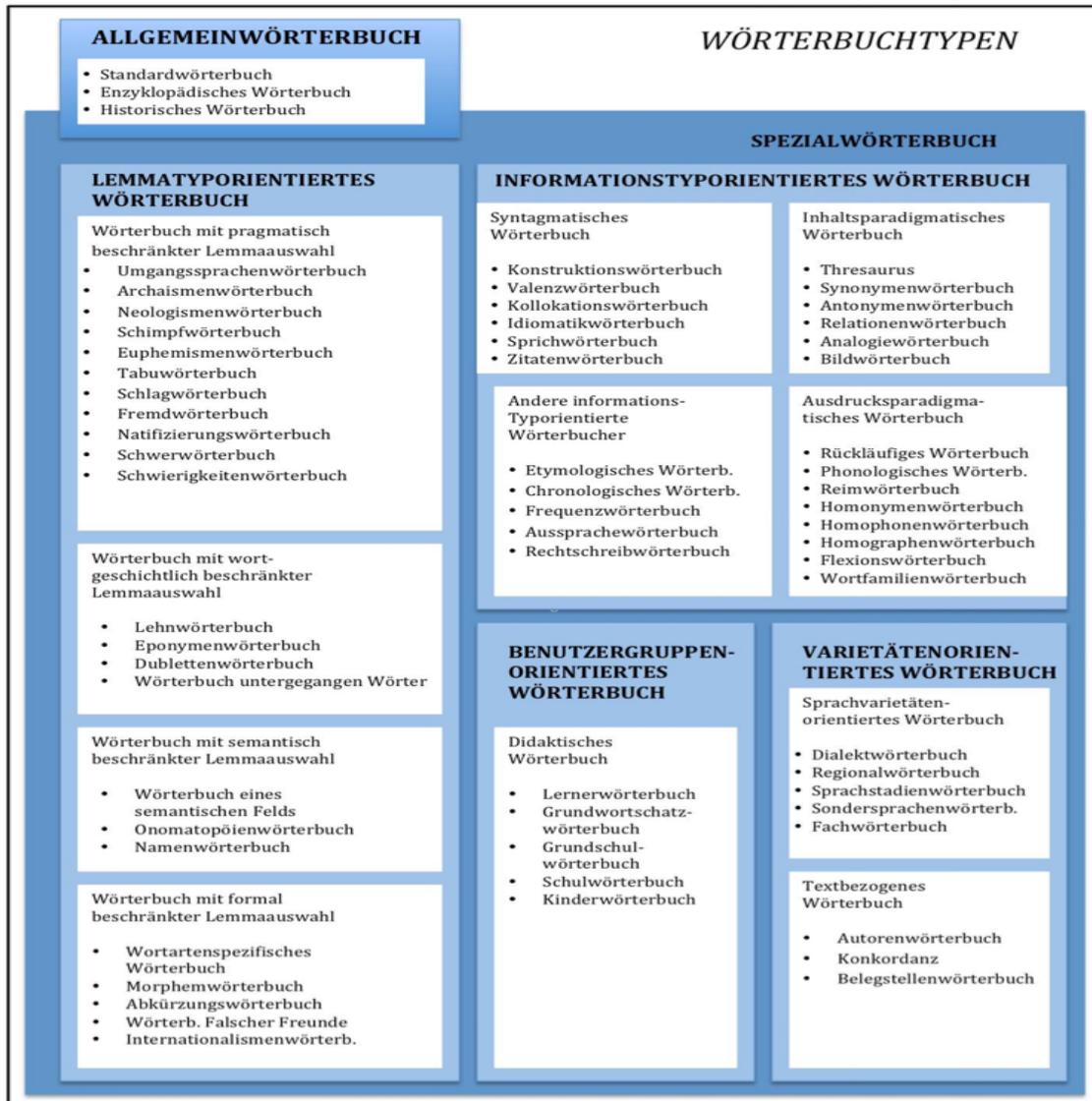


Abbildung 6: Klassifikation von Wörterbuchtypen nach Engelberg und Lemnitzer (2001: 21)

Für diese Arbeit sind vor allem zwei der von Engelberg und Lemnitzer genannten Wörterbuchtypen relevant: informationstyporientierte Lexika mit der Unterklasse inhaltsparadigmatische Lexika und benutzerorientierte Lexika mit der Unterklasse didaktische Lexika bzw. konkret Lernerwörterbuch. Deshalb gehen die nächsten beiden Unterkapitel der Frage nach, was genau inhaltsparadigmatische und Lernerwörterbücher sind.

3.3.1 Inhaltsparadigmatische Lexika

Unter inhaltsparadigmatischen Lexika werden Lexika verstanden, in denen die Anordnung der Lemmata nicht alphabetisch, sondern inhaltlich erfolgt, d. h., sie sind onomasiologisch orientiert (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 34). Zu diesem Wörterbuchtyp lassen sich z. B. „Thesauri“, „Synonymen-“, „Antonymen-“ und „Bildwörterbücher“ zuordnen (Engelberg und Lemnitzer 2001: 34). Als Thesaurus wird ein onomasiologisches Wörterbuch bezeichnet, dessen Lemmata nach Sachgebieten bzw. Bedeutungsähnlichkeit angeordnet sind (vgl. Bußmann 2008: 736) (siehe Kapitel 3.3), z. B. der „DORNSEIFF-DTWORTSCHATZ7-PW“ (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 34). Ein Synonymwörterbuch ist ein Wörterbuch, in dem zu einem bestimmten Wort bedeutungsgleiche oder -ähnliche Wörter gefunden werden können, z. B. das Duden Synonymwörterbuch (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 35; Schlaefer 2009: 110). Antonymenwörterbücher sind Wörterbücher, in denen die Antonyme zum Lemma zu finden sind, z. B. Agricolas „Wörter und Gegenwörter“ (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 35). Bildwörterbücher gehören zu der besonderen Form der onomasiologischen Wörterbücher, da in diesen die Bedeutungen visuell dargestellt sind und dazu die entsprechenden Bezeichnungen angegeben werden. Beispiele für Bildwörterbücher sind z. B. das „Duden Bildwörterbuch“ und „Oxford Picture Dictionary Interactive“ mit interaktiven Übungen (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 37).

3.3.2 Lernerlexika

Nach Zöfgen (1985; 2017) erschien das erste Lernerwörterbuch, das *Dictionnaire du français contemporain* (kurz: DFC), 1966 in Frankreich. Zwar wurde dieses „für den muttersprachlichen Unterricht“ entwickelt, Fremdsprachenlerner wurden jedoch auch mitberücksichtigt, und das Wörterbuch wurde nach den Prinzipien der Fremdsprachendidaktik konzipiert. Diese Prinzipien betreffen die Eigenschaften „Synchronie, Homonymie, syntaktisch-grammatische Gliederung der Mikrostruktur, Satzsynonyme, Wortfamiliengliederung und Wortschatzselektion“ wie Hausmann (1974: 99 f.) darstellt, der die mögliche Nutzbarkeit des DFCs als Lernwörterbuch darlegt (vgl. Zöfgen 2017: 10 f.) Runte (2015:125) stellt fest, dass sich die meisten der Eigenschaften des DFCs auch in aktuellen Lernerwörterbüchern finden. Des Weiteren sind Angaben zu

„synchronischen Wortfamilien“¹¹ (Hausmann 1974) mit Angaben zu zusammengesetzten Wörtern (d.h. Komposita und Ableitungen) einbezogen worden. Das „revolutionäre Wörterbuch“ (Zöfgen 2017: 10) wurde in Frankreich seinerzeit nicht besonders gut aufgenommen. Zöfgen (2017: 10) führt dies darauf zurück, dass die andersartige Inhaltsdarstellung als in herkömmlichen Wörterbüchern für die Nutzer zu ungewöhnlich war. Es erschienen dann zwei „fremdsprachendidaktische Wörterbücher“ des DFC-Redakteurs, „*Dictionnaire du français langue étrangère - Niveau 1* und der *Dictionnaire du français langue étrangère - Niveau 2*“ (Zöfgen 1985: 10) für die Anfängerniveaus. Anschließend wurde das Konzept weiter auf andere Sprachen angewandt (vgl. Zöfgen 2017: 10). Was unter einem Lernwörterbuch bzw. Lernerwörterbuch¹² verstanden wird und was genau Lernerwörterbücher leisten, wird im Folgenden erläutert.

Lübke (1982: 22) definiert ein Lernwörterbuch wie folgt:

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

Nach Lübke (1982) stehen bei Lernwörterbüchern die Anordnung der Lemmata für den Wortschatzerwerb im Fokus. Zöfgen (1985; 2017) unterscheidet in Anlehnung an Hausmann (1976) zwischen „primären“ und „sekundären“ Lernwörterbüchern, wobei primäre Lernwörterbücher der textunabhängigen Wortschatzerweiterung dienen. Weiterhin werden sie nach Größe in eine erste „Stufe (3.000 bis 4.000 Stichwörter)“ und zweite „Stufe (4.000 bis max. 7.000 Stichwörter)“ gegliedert. Im Kontrast zu den primären Lernwörterbüchern sind sekundäre Lernwörterbücher alphabetisch angeordnet, und sie weisen eine adressatenorientierte, diffizile Mikrostruktur auf (vgl. Zöfgen 1985: 16 f.; Runte 2015: 127). Sie besitzen folgende lexikografische Eigenschaften:

Homonymisierung, Regruppierung nach dem Kriterium der synchronen Wortfamilie, Bedeutungserläuterung durch [...] Paraphrasen, visuelle Semantisierungshilfen und

¹¹ Hausmann (1974: 120) erklärt „synchronische Wortfamilie“ folgendermaßen: „Wir kommen zu dem Ergebnis, daß die Zusammenstellung von durchsichtigen, partiell durchsichtigen und undurchsichtigen Ableitungen, von uns synchronische Wortfamilien genannt, die für die systematische Erlernung des Wortschatzes günstigste paradigmatische Feldgruppierung darstellt.“

¹² In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Lernerwörterbuch“ bzw. „Lernerlexikon“ und „Lernwörterbuch“ synonym verwendet.

Beispielsätze, syntaktisch-grammatische Gliederung der Mikrostruktur, Kontextualisierung der Lemmata durch vollständige Beispielsätze. (Runte 2015: 127)

Zöfgen (1985) unterscheidet auch bei den sekundären Lernwörterbüchern zwei Stufen. Die erste Stufe soll ca. 3.000 Lemmata, die zweite Stufe ca. 6.000 Lemmata umfassen (vgl. Zöfgen 1985: 18; Runte 2015: 127). Sie stehen den Benutzer sowohl bei der Rezeption und Produktion von Texten als auch beim systematischen Erwerb des Wortschatzes einer Sprache bei (vgl. Töpel 2011: 23; Runte 2015: 127).

Nach Wiegand (1998b: IX) ist die Lernerlexikografie ein Teilgebiet der pädagogischen Lexikografie, die sich in Lexikografie für den Erst- und den Zweitspracherwerb gliedert. Zum Erstspracherwerb gehören Kinder- und Schulwörterbücher, zum Zweitspracherwerb Wörterbücher für Fremdsprachlernende. Entsprechend den in der Sprachdidaktik benutzten Bezeichnungen wird Lexikografie des Erstspracherwerbs als L1-Lexikografie und Lexikografie des Zweitspracherwerbs als L2-Lexikografie bezeichnet (vgl. Zöfgen 1985: 12 f.). Da diese Arbeit sich mit der Lexikografie des Zweitspracherwerbs oder L2-Lexikografie beschäftigt, kann in dieser Weise ein Lernerwörterbuch wie folgt definiert werden: „A learner’s dictionary is a [...] dictionary intended to meet the demands of the foreign user.“ (Herbst 1990: 1379). Töpel (2011: 25) konkretisiert dies: „Lernerwörterbücher wenden sich an den nicht muttersprachlichen Lerner und bemühen sich als selektive Wörterbücher in ihrer Lemmmauswahl und Präsentation auf dessen spezifische Bedürfnisse einzugehen.“ Nach dieser Definitionen ist ein Lernerwörterbuch ein Wörterbuch, das die Anforderungen der Fremdsprachenlerner erfüllen soll. Deshalb müssen beim Entwurf eines Lernerlexikons immer die spezifischen Anforderungen der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. Lew 2011).

Nach Schaeder (1987: 74) richten sich einsprachige Lernerwörterbücher eher an Fortgeschrittene und zweisprachigen Wörterbücher an Anfänger. Im Sinne von Schaeder (1987) wird in dieser Arbeit ein zweisprachiges Lernerwörterbuch vorgeschlagen, das sich an L2-Anfänger richtet. Ein Wörterbuch für L2-Lerner sollte spezielle Anforderungen erfüllen, die über die von Wörterbüchern für L1-Lerner hinausgehen. Ziel ist es, den Lernprozess der Fremdsprache zu unterstützen, indem die Informationen klar, verständlich und auf Bedürfnisse der Lernenden zugeschnitten sind. Das heißt, die Wörter müssen klar

definiert werden. Besonders bei niedrigen Sprachniveaus kann es nützlich sein, wenn ein Wörterbuch zweisprachig ist und die Begriffe auch in der L1-Sprache der Lernenden übersetzt werden. Es sollten klare und möglichst authentische Beispiele für die Verwendung des Wortes in typischen Sätzen gegeben werden. Diese helfen den Lernenden, das Wort im Kontext zu verstehen. Es sollte die Wortart klar angegeben, z. B., Substantiv, Verb, Adjektiv, damit die Lernenden wissen, wie das Wort grammatikalisch verwendet wird. Informationen zur Pluralbildung von Substantiven, Konjugation von Verben und Steigerungsformen von Adjektiven sollten leicht auffindbar sein. Es sollte die Möglichkeit geboten werden, die Aussprache eines Wortes per Audiodatei zu hören. Ein Wörterbuch für L2-Lerner sollte sich auf den am häufigsten verwendeten Wortschatz konzentrieren und veraltete Wörter ausklammern. Es wäre auch sinnvoll, häufig gebrauchte Redewendungen, Phrasen und idiomatische Ausdrücke zu erfassen, die für die alltägliche Kommunikation wichtig sind. Besonders bei konkreten Begriffen können Bilder die Bedeutung eines Wortes verdeutlichen und das Verständnis fördern. Die Struktur des Wörterbuches sollte übersichtlich und leicht navigierbar sein, damit L2-Lernende schnell die gesuchten Informationen finden.

Da die Lexikografie digital geworden ist (vgl. Mann 2014; Tarp 2009: 43) und in der modernen Zeit fast alle Menschen über Smartphones, Computer und Internetzugänge verfügen, ist die Benutzung von elektronischen Wörterbüchern für Lernende einfach und zeitsparend. Der nächste Abschnitt befasst sich damit, was ein Online-Wörterbuch ist, welche Eigenschaften und welchen Nutzen es haben kann.

3.3.3 Online-Lexika

In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, was Online-Lexika sind und welche Vorteile diese im Vergleich zu Printwörterbüchern haben.

Es wird zwischen elektronischen und Online-Wörterbüchern unterschieden. Unter elektronischen Wörterbüchern werden Wörterbücher verstanden, „[deren] wie auch immer geordnetes ‚Wörterverzeichnis‘ auf einem oder mehreren elektronischen Datenträgern fixiert ist“ (Wiegand 1998a: 240). Nach dieser Begriffsbestimmung sind z. B. die lexikografischen Textdaten auf einer „CD/DVD“ oder „auf dem Computer des Benutzers“

installiert. Diese werden auch Offline-Wörterbücher genannt (vgl. Wiegand 1998a: 240; Mann 2014: 1 f.). In der Literatur sind zahlreiche Definitionen für elektronische Wörterbücher zu finden, z. B. bei Klosa (2001), Engelberg und Lemnitzer (2001), Wiegand (1998a) und Müller-Spitzer (2007: 30) definiert elektronische Wörterbücher in Anlehnung an die Definition für Sprachwörterbuch von Wiegand (1998a) (vgl. Kapitel 2.3.1):

Ein *elektronisches Sprachwörterbuch* ist ein *elektronisches Nachlagewerk*, dessen genuiner Zweck darin besteht, dass ein potenzieller Benutzer aus den lexikografischen Textdaten Informationen zu sprachlichen Gegenständen gewinnen kann [Hervorhebung im Original].

Mit dem Benutzer ist immer ein Handelnder – d. h. eine Person und nicht der Computer – gemeint, der die Informationen gewinnt (vgl. Müller-Spitzer 2007: 30). Müller-Spitzer (2007) stellt fest, dass der Handelnde „ein Akteur mit kognitiven Fähigkeiten“ sein muss, der Computer aber eine vom Menschen programmierte Maschine zur Datenverarbeitung ist (vgl. Müller-Spitzer 2007: 30). Ausgehend davon bezeichnet Müller-Spitzer (2007: 31) elektronische Wörterbücher nur dann als Wörterbücher, „wenn sie für einen menschlichen Benutzer gemacht sind. Nur dann können grundsätzliche Eigenschaften eines gedruckten Wörterbuchs sinnvoll auf ein elektronisches Wörterbuch übertragen werden.“

Elektronische Wörterbücher haben gegenüber Printwörterbüchern den Vorteil, dass sie von organisatorischen und platztechnischen Begrenzungen befreit sind. Das elektronische Format bietet die Möglichkeit, eine unbeschränkte Menge an Information zur Verfügung zu stellen (vgl. Sutter 2017: 74). Als ein anderer Vorteil elektronischer Wörterbücher erweist sich das freie Gestalten der Suchabfrage und die damit verbundene spezifischere Ergebnisdarstellung, da nicht jeder Benutzer nach den gleichen Informationen sucht. Elektronische Wörterbücher ermöglichen oftmals das Spezifizieren und Personalisieren von Suchabfragen, um die Informationen zu filtern, so dass sie das Nachschlagbedürfnis von Benutzern in einer bestimmten Situation erfüllen (Sutter 2017: 74). Das bedeutet, dass elektronische Wörterbücher Informationen der Wörterbuchartikel stärker strukturieren und bei Bedarf in kondensierter Form darstellen können, also im Hinblick auf die Benutzerbedürfnisse reduziert (vgl. Dziemanko 2012: 321; Sutter 2017: 74). Eine Vereinfachung des Suchprozesses für den Benutzer wird des Weiteren durch eine Befreiung von der alphabetischen Ordnung gewährleistet (Sutter 2017: 74).

Der Wörterbuchtyp „Online-Wörterbuch“ wird „in der [...] frühen Typologie für elektronische Wörterbücher von LEHR (1996) genannt“ (Mann 2014: 2, Hervorhebung im Original). Online-Wörterbücher unterscheidet sich von elektronischen Wörterbücher darin, dass sie über das Internet abgerufen werden. In der aktuellen internetdominierten Zeit wird im Rahmen dieser Arbeit daher ein Online-Wörterbuch konzipiert. Dies wird von Fuertes-Olivera und Tarp (2014: 12 f.) unterstützt: „[T]he Internet seems to have consolidated itself as the dominant electronic platform for dictionaries.“ Die Hauptgründe für die Verbreitung von Internetwörterbüchern sind oft Zeitersparnis und kostenlose Zugriffsmöglichkeiten (Sutter 2017: 74).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Online-Wörterbücher den Zugriff auf die lexikografischen Textdaten effektiver und einfacher machen (vgl. Lew 2012: 361). Dies resultiert darin, dass Benutzer häufiger in Online-Wörterbüchern nachschlagen als in Printwörterbüchern (vgl. Dziemanko 2012: 329 f.). Zugleich kann jederzeit ortsunabhängig mit dem entsprechenden Gerät auf ein Internetwörterbuch zugegriffen werden. Dies kommt seit der Einführung von Smartphones noch stärker zum Tragen (vgl. Sutter 2017: 74). Durch digitale Technologien lassen sich die Ansätze „Semasiologie“ und „Onomasiologie“ miteinander verbinden. In Online-Wörterbüchern kann der Nutzer sowohl von einem Wort (semasiologisch) ausgehen als auch von einem Konzept oder Thema (onomasiologisch) und passende Begriffe finden. Verschiedene Arten der Hyperlink-Ver netzung, wie z.B. über Synonyme, Wortfamilien oder Frames, machen es möglich, beide Strukturen flexibel zu nutzen und dynamisch zwischen ihnen zu wechseln.

3.4 Zusammenfassung

Im vorangegangenen Kapitel wurden die für die vorliegende Arbeit relevanten Begriffe im Bereich der Lexikologie und Lexikografie eingeführt und deren Wichtigkeit für diese Studie herausgearbeitet.

Aus der Darstellung der grundlegenden Termini der vorliegenden Arbeit, nämlich Lexikologie und Lexikografie, zeigt sich, dass sie sich gegenseitig bedingen. Während die

Lexikologie den Wortschatz einer Sprache untersucht, setzt sich die Lexikografie mit dem Erstellen eines Wörterbuchs bzw. Lexikons auseinander.

Da die Basis eines Lexikons aus seinem Wortschatz besteht, wurde in diesem Kapitel zunächst kurz auf die Begriffe „Wort“ und „Wortschatz“ eingegangen, und es wurden das grammatische Wort und das Wort in semiotischer Hinsicht ausführlich beschrieben. Hier wurde gezeigt, wie schwierig es ist, den Begriff Wort eindeutig zu definieren. In der vorliegenden Arbeit wird die lexikalische Bestimmung des Begriffs „Wort“ nach Wurzel (2002:200), das Lexem, bevorzugt. Ein Lexem ist die Basiseinheit des Wortschatzes und Lexikons, das über verschiedene grammatische Formen verfügen kann. Es ist bei der Erstellung eines Wörterbuches zur Gewährleistung einer systematischen und übersichtlichen Darstellung des Wortschatzes relevant. Die Verwendung von Lexemen anstelle von Vollformen erleichtert die Strukturierung eines Wörterbuchs, da die Wörter auf ihre wesentlichen Formen reduziert werden.

Darauf aufbauend beschäftigte sich dieses Kapitel mit Sprachlexika. Zuerst wurden die Begriffe „Lexikon“, „Wörterbuch“ und „Enzyklopädie“ voneinander abgegrenzt, und es wurde festgelegt, dass Lexikon und Wörterbuch in dieser Arbeit als Synonyme verwendet werden. Es wurde die Struktur von Wörterbüchern, bestehend aus Wörterbuchaußentexten, Lemmata, Makrostruktur, Mikrostruktur, Verweisstruktur, dargestellt. In der Arbeit wird von der Typologie von Engelberg und Lemnitzer (2001) ausgegangen, die auf der „phänomenologischen Typologie“ von Hausmann (1989) basiert. Aus Wörterbuchtypologie wurden die Klassen der inhaltsparadigmatischen und der Lernerlexika detailliert beschrieben, da diese für die Arbeit relevant sind. Weiterhin wurde der für das Konzept der Arbeit spezifische Typ des Wörterbuches, nämlich das Online-Lexikon dargestellt. Als entscheidender Vorteil gegenüber dem Printlexikon wurde die Befreiung von organisatorischen und platztechnischen Begrenzungen genannt. Diese bietet die Möglichkeit, eine quasi unbegrenzte Menge an Informationen zur Verfügung zu stellen. Online-Wörterbücher bieten Möglichkeiten zum Spezifizieren der Suche, um die Informationen zu filtern, die das Nachschlagbedürfnis von Benutzern in einer bestimmten Situation erfüllen. Die Vereinfachung des Suchprozesses für den Benutzer ist des Weiteren durch die Befreiung von der alphabetischen Ordnung gekennzeichnet. Viele Online-Lexika

bieten Audio-Dateien zur Aussprache oder Videos, die Begriffe visuell und auditiv unterstützen. Dies ist besonders hilfreich für Sprachlernende, die die Sprache nicht im Zielland lernen und die korrekte Aussprache üben wollen. Außerdem bieten Online-Lexika eine einfache Verlinkung zu verwandten Begriffen, weiterführenden Informationen und zusätzlichen Quellen, die die Informationen erweitert. Die Lernenden können auf Online-Lexika von jedem internetfähigen Gerät, wie zum Beispiel Smartphone, Tablet oder Laptop auszugreifen, was einen erheblichen Vorteil für den mobilen Einsatz oder das Lernen unterwegs darstellt. Die Nachteile bestehen vor allem in der Abhängigkeit vom Internet.

Wie aus dem Titel dieser Doktorarbeit hervorgeht, basiert das hier entwickelte Online-Lernerlexikon auf der Framesemantik, weshalb es sich in der Wörterbuch-Typologie nach Engelberg und Lemnitzer (2001), vgl. Abbildung 6, nicht nur als benutzer-orientiertes, didaktischen Wörterbuch klassifizieren lässt, sondern auch Eigenschaften der Unterklasse inhaltsparadigmatischer Wörterbücher besitzt. Das nächste Kapitel befasst sich damit, was unter Framesemantik zu verstehen ist, welche Theorien und Ansätze es hierzu gibt und was ein framesemantischer Ansatz für Lexikologie und Lexikografie bedeutet.

4. Der Frame-Gedanke in der Linguistik

Dieses Kapitel widmet sich dem Ursprung des framesemantischen Gedankens und stellt zuerst die linguistische Motivation dar, das Modell eines Frame-Netzwerks zur Beschreibung von Wortbedeutungen zu entwickeln. Anschließend soll insbesondere Bezug genommen werden auf die praktische Umsetzung der Framesemantik in der Lexikografie.

4.1 Framesemantik

Die Frame-Theorie kombiniert neben linguistischen Konzepten auch Elemente aus den Kognitionswissenschaften, der Psychologie und der netzwerkbasieren Künstlichen-Intelligenz-Forschung und erschafft ein eigenes System, welches sich umfassend mit der Frage befasst, wieso Sprecher innerhalb eines gegebenen Kontextes eine bestimmte Äußerung vornehmen (vgl. Ziem 2018: 14-16; Busse 2012: 23-25).

Für die Entwicklung eines Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari sollen die linguistischen Grundlagen der Framesemantik genutzt werden, um Einträge zu erstellen, welche in ihrer Anordnung über eine alphabetische Auflistung und inhaltlich über die bloße grammatikalische Funktion des Items hinausgehen und den sprachlichen Bedeutungsrahmen berücksichtigen. Um ein tieferes Verständnis für diese Struktur zu gewinnen, ist es notwendig, zunächst die Grundlagen der Framesemantik aufzuzeigen, die schließlich auf die empirische Arbeit angewendet werden. Der Begriff des mentalen Lexikons spielt dabei eine zentrale Rolle, da die Repräsentationen in einem framebasierten Lexikon den Anspruch haben, dem natürlichen mentalen Lexikon menschlicher Sprecher nahezukommen (vgl. Taylor 1996: 21-34). Unter dem Begriff „mentales Lexikon“ wird „die Repräsentation lexikalischer Information im *Gedächtnis* (Repräsentation)“ verstanden (vgl. Wirtz (Hrsg.) 2017: 1088, Hervorhebung im Original).

Die Begründung der Frame-Theorie wird auf den Linguisten Charles Fillmore und den Kognitions- und KI-Forscher Marvin Minsky zurückgeführt (vgl. Busse 2012). Nach Fillmore (1976: 20-23) muss das mentale Lexikon neben den lexikalischen Items auch deren jeweilige sprachliche “Rahmen” (im Weiteren „Frames“) enthalten, d.h. Informationen zu den Anwendungskontexten der Items. Diese Frames sind nicht für jedes

Item individuell, sondern mehrere lexikalische Items lassen sich potenziell unter einem gemeinsamen Frame zusammenfassen, welcher die mentalen Prozesse bei der Anwendung der lexikalischen Items abbildet. Zum Beispiel lassen sich die lexikalischen Items *erfüllen*, *erreichen* und *leisten* neben anderen Items unter dem Frame *Accomplishment* (‘Erfolgreiche Vollendung’) zusammenfassen. Bei der Verwendung dieser Items wird der Frame *Accomplishment* „evoziert“. Das bedeutet, dass bei der Verwendung der unterschiedlichen Items die gemeinsame Vorstellung entsteht, dass jemand Bestimmtes an einer gewissen Sache mit einem bestimmten Ziel gearbeitet hat und es nach einer gewissen Zeit geschafft hat, das angestrebte Ziel zu erreichen.

Eine genaue Darstellung der Hintergründe des Modells nach Fillmore wird in Kapitel 4.1.2 gegeben. Der Gedanke der Framesemantik wurde im Projekt „FrameNet“ erstmals praktisch angewandt. In dem Projekt wird ein Online-Wörterbuch für das Englische erarbeitet, das auf semantischen Frames beruht (vgl. Boas und Dux 2013; Fillmore et al. 2003; Fillmore und Baker 2010). Hintergründe, Ursprünge und weitere Anwendungen des FrameNet-Konzeptes werden in Kapitel 4.2.1 ausführlich behandelt.

Nach Busse (2012:24) führte Fillmore in seiner Framesemantik die Grundidee der von ihm entwickelten Kasusgrammatik weiter. Dort hatte Fillmore in Anlehnung an den Oberflächenkasus der Ergänzungen und Angaben eines Verbs wie Nominativ, Akkusativ usw. einen „Tiefenkasus“ postuliert, der die „semantischen Rollen“ der Mitspieler eines Verbs beschreibt wie *Agentive* (später auch „Agens“), *Instrumental* und *Objective* (später auch „Thema“ bzw. „Patiens“). Die Framesemantik baut das Konzept der „Kasusrahmen“ von Verben zu einem allgemeineren Konzept von „Argumentrahmen“ aus, die bei der Verwendung der Verben mental aufgerufen werden, unabhängig davon, wie viele der konzeptuellen Rahmenelemente in einem konkreten Satz tatsächlich ausbuchstabiert werden.

Busse (2012: 25 f.) fasst die Herleitung von Fillmores Kasusgrammatik hin zu einer erweiterten Framesemantik und der praktischen Umsetzung im FrameNet-Projekt in fünf Phasen wie folgt zusammen:

(1) Die frühen Überlegungen vor der Kasus-Grammatik-Phase, die ich [...] unter dem Begriff des „*Enthaltenseins*“ (*entailment*) zusammenfasse. Hier geht es im wesentlichen um erste Entdeckungen darüber, dass in der Bedeutung von Sätzen oft viel mehr (an notwendiger, verstehensrelevanter Information) „enthalten“ ist, als es auf der Basis der traditionellen grammatischen und semantischen Theorien den Anschein hat.

(2) Die zunächst explizite, später aber lange Zeit versteckte und daher eher implizite Bezugnahme auf den *Valenz*-Gedanken und die daraus abgeleitete Theorie der „*Tiefen-Kasus*“ (thematischen Rollen) und *Kasus-Rahmen*.

(3) Die aus der Einsicht in die Unmöglichkeit einer syntaktischen Begrenzung der thematischen „Mitspieler“ in einem Satz erwachsene Ausweitung des „Rahmen“-Gedankens auf sprachlich nicht ausgedrückte, sondern vorausgesetzte (oder implizit „mitgedachte“) „Mitspieler“ (und thematische Rollen) in Sätzen, die Fillmore im Rahmen der (kurzen) „*scenes-and-frames*“-Phase („Szenen-Rahmen“-Modell) seiner Theorieentwicklung vorgenommen hat.

(4) Die Stufe des „Vollausbaus“ seiner semantischen Frame-Theorie, die auch unter den schon genannten Bezeichnungen „*interpretative Semantik*“ oder „*understanding semantics*“ (verstehenstheoretische Semantik) zusammengefasst werden kann.

(5) Und schließlich die Umsetzung, forschungstechnische Formulierung und praktische Anwendung des Frame-Modells im *FrameNet*-Projektverbund.

(Busse 2012: 25 f., Hervorhebung im Original)

Nach Boas (2013: 75-83) schufen die Arbeiten von Fillmore und Minsky (siehe Kapitel 3.1.1) einen neuen Denkansatz in der Lexikologie, in welchem das Weltwissen eines Sprechers in direkte Verbindung gebracht wird mit dem sprachlichen Wissen (vgl. Boas 2013: 75-83).

Als theoretische Grundlage für den empirischen Teil dieser Doktorarbeit, werden im Folgenden die Frame-Theorien nach Minsky und Fillmore eingeführt. Nachdem die Ansätze beider Autoren aufgezeigt wurden, wird ein Einblick in die Bedeutung der framebasierten Systeme für die Lexikologie gegeben und anhand von konkreten Projekten gezeigt, welche Anwendungsmöglichkeiten bestehen.

4.1.1 Frames als Datenstrukturen für stereotype Situationen

Minsky (1975) entwickelte ein Modell der Frame-Theorie im Zuge des Versuches, eine Programmiersprache zu konstruieren, welche in der Lage ist, komplexe Befehle intelligent auszuführen (vgl. Ziem 2008: 14-22; Busse 2012: 251; Kann und Inderelst 2018: 28). Minsky definiert Frames als ein Mittel, Weltwissen innerhalb eines Systems zu repräsentieren (vgl. Ziem 2008: 22-35). Ein Frame ist nach Minsky eine Daten-Struktur, die eine stereotypische Situation repräsentiert (Minsky 1975: 212):

A frame is a data structure for representing a stereotyped situation, like being in a certain kind of living room, or going to a child's birthday party. Attached to each frame are several kinds of information. Some is about what can be expected to happen next.

Nach Minsky ist Weltwissen in kleine Einheiten unterteilt, die als Frames gespeichert sind und miteinander agieren können.

Minsky (1975) schlug erstmals vor, sprachliches (und auch visuelles) Wissen in einzelne Elemente namens Frames zu unterteilen, welche die Essenz der Bedeutung für gewohnte Situationen oder Ereignisse tragen sollen, indem sämtliche relevanten Informationen in diesen gespeichert werden (Minsky 1975: 212 f.). Das heißt, Frames werden als eine Art Netzwerk von Knoten und Relationen betrachtet, an dessen oberster Stelle situationsbedingte Faktoren gelistet sind, welche für den gegebenen Kontext stets erfüllt sein müssen.

Als anschauliche Beispiele für Frames nennt Minsky zwei stereotype Situationen: den Aufenthalt in einer bestimmten Art von Wohnzimmer und den Besuch eines Kindergeburtstags (Minsky 1975). Der Frame „Kindergeburtstag“ nach Minsky (1975) besteht aus Akteuren wie „Geburtstagskind“ und „Gäste“. Er umfasst die Information, dass die Gäste dem Geburtstagskind etwas schenken. Außerdem verfügt er über die Information, was ein angemessenes Geburtstagsgeschenk ist. Und er beinhaltet Informationen über Aktivitäten, die für einen Kindergeburtstag typisch sind, wie etwa Essen und Spielen (vgl. Minsky 1975; Kann und Inderelst 2018: 35 f.).

Frames setzen sich aus drei Strukturelementen und der Menge ihrer Beziehung zueinander zusammen. Diese Strukturelemente sind *Slots*, *Fillers* und *Default Values* (vgl. Ziem 2005: 4; Busse 2012: 304). *Slots* sind konzeptuelle Leerstellen, d. h. situationsbedingt formulierte Einheiten. *Fillers* (Füllelemente) sind die konkreten sprachliche Realisierungen der Leerstellen. Default-Werte sind Standardwerte für die Leerstellen, die von den Rezipienten aufgrund von Hintergrundwissen erwartet werden (vgl. Busse 2012: 564).

Nach Ziem (2005: 3) können die Slots eines Frames mit dem Stellen „sinnvoller Fragen“ festgestellt werden. In Bezug auf das Beispiel „Kindergeburtstag“ wären diese Fragen:

- Wer feiert Geburtstag?
- Den wievielten Geburtstag feiert er/sie?
- Wo feiert er/sie Geburtstag?
- Was wünscht sich er/sie zum Geburtstag?
- Gibt es auf der Geburtstagsfeier etwas zu essen? Wenn ja, was? Usw.

(Ziem 2005: 3)

Die Füllelemente für die Slots wären die Antworten auf die oben gestellten Fragen, die im Kontext gegeben werden. Nicht alle Frage-Slots werden durch Information aus dem Text oder Gespräch gefüllt. Hier greift man auf Default-Werte zurück. Das bedeutet, sie werden mit Antworten gefüllt, die aufgrund von Hintergrundwissen erwartet werden können, z.B. der Wert eines Geburtstagsgeschenks ist normalerweise zehn Euro (vgl. Ziem 2005: 3).

Minskys Konzept des Frames basiert auf einem ähnlichen Grundgedanken wie das von Fillmore (vgl. Busse 2012: 251), jedoch erweiterte Minsky dieses System vorwiegend mit Blick auf die maschinelle Anwendung im Bereich der künstlichen Intelligenz anstelle von einer umfassenden lexikologischen Analyse natürlicher Sprache. Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frame-Theorie nach Fillmore, der das Frame-Konzept für die Modellierung natürlicher Sprache weiterentwickelte.

4.1.2 Frames als Grundlage sprachlicher Bedeutung

Fillmore beobachtete, dass die Bedeutung vieler sprachlicher Äußerungen nur schwer mittels der Wortbedeutung der einzelnen Komponenten interpretiert und wiedergegeben werden kann und stellte fest, dass die Bedeutung einer Phrase je nach gegebenem Kontext stark variieren kann (vgl. Fillmore 1976: 23-27). Anders als bei traditionellen Methoden der Bedeutungsanalyse plädiert er dafür, den kognitiven und interaktiven Rahmen zu beschreiben, in welchem Sprachanwender ihre Umgebung wahrnehmen, eigene Nachrichten formulieren, andere Nachrichten verarbeiten und verstehen sowie eigene Modelle der Welt erstellen, in die ihr gesamtes Wissen einfließt (vgl. Busse 2012: 24, 48, 53).

Fillmore schlägt vor, die Bedeutung eines Ausdruckes anhand des sprachlichen Rahmens („Frame“), in welchem dieser geäußert wird, zu definieren und Lexikoneinträge zu erstellen, welche die Wort- und Satzbedeutung in einer gemeinsamen Repräsentation beschreiben (vgl. Fillmore et al. 2003: 235-243).

Anders als Minsky sieht Fillmore das Frame-Konzept nicht nur als Mittel, um stereotypische Erfahrungen zu kodieren, sondern verknüpft es mit seiner verbbezogenen (Tiefen-)Kasusgrammatik (vgl. Petruck 1996: 1 f.; Busse 2012: 25).

Fillmore definiert Frame wie folgt;

By the word ‚frame‘ I have in mind any system of concepts related in such a way that to understand any of them you have to understand the whole structure in which it fits. [...] The framing words in a text reveal the multiple ways in which the speaker or author schematizes the situation and induce the hearer to construct that envisionment of the text world. (Fillmore 1982: 111)

Das heißt, Frames sind für Fillmore Systeme von Konzepten. Jedes Wort, das in einem bestimmten Kontext auftritt, evoziert einen bestimmten Frame.

Frames nach Fillmore enthalten wie bei Minsky die kognitionswissenschaftlich motivierten Slots und Fillers (vgl. Busse 2012:164, siehe Kapitel 3.1.1). Die Slots werden von Fillmore als „Frame-Elemente“ bezeichnet und können auch als thematische Rollen verstanden werden (vgl. Boas 2013: 83). Default-Werte behandelt Fillmore in seinem Ansatz nicht vertiefend (vgl. Busse 2012: 216).

Als Beispiel für einen Frame nach Fillmore ist in Beispiel 3 der *Accomplishment-Frame* (‘Erfolgreiche_Vollendung-Frame’) dargestellt, so wie er im FrameNet-Projekt von Fillmore erarbeitet wurde. Im Beispiel wird der Frame durch das lexikalische Item *accomplish* evoziert.

Der Frame *Accomplishment* (‘Erfolgreiche_Vollendung-Frame’) weist die Frame-Elemente bzw. die thematischen Rollen „Agens“ und „Ziel“ auf. Diese thematischen Rollen geben die Verknüpfungen der Satzelemente wieder.

(3)

Accomplishment-Frame (Erfolgreiche_Vollendung-Frame) nach FrameNet

[AGENT Jeremy] obediently *accomplished* [GOAL this task].

„Jeremy erfüllte diese Aufgabe gehorsam.“

Anhand dieses Beispiels lässt sich erkennen, dass die semantischen Frames auf verstehensrelevantem Wissen aufbauen und die notwendigen Rahmenbedingungen für diese Handlung in Betracht ziehen. Das Beispiel besagt, dass Jeremy (Agens) an einer Aufgabe (Ziel) gearbeitet hat und diese gehorsam ausgeführt hat. Der Frame *Accomplishment* stellt das Szenario dar, dass ein Agens, das an einer Aufgabe gearbeitet hat, es schafft, nach einer gewissen Zeit, diese Aufgabe zu erfüllen. Anhand der unterschiedlichen Frame-Elemente bzw. thematischen Rollen werden die Relationen der einzelnen Komponenten aufgezeigt.

Diesen Frame-Ansatz hat Fillmore wie oben bereits erwähnt im Projekt FrameNet praktisch umgesetzt (siehe Kapitel 3.2.1). Boas (2002) benutzt das Konzept, um ein digitales Lernerlexikon für Deutschlernende mit der Erstsprache Englisch zu erstellen (vgl. Boas 2009: 59-72; Boas 2002: 3-14). Ein vergleichbarer Ansatz wurde auch in der empirischen Arbeit zum Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari gewählt. Die Eigenschaften dieser framebezogenen Informationskoordination in lexikographischen Anwendungen werden im folgenden Kapitel genauer behandelt.

4.2 Der Ansatz der Framesemantik für die Lexikografie

Wie schon in Kapitel 4.1 eingeführt, basiert das Konzept der Framesemantik auf den Gemeinsamkeiten von Erfahrungen und Sprache, indem ein Rahmen für die sprachliche Äußerung geschaffen wird. Dieses Konzept findet inzwischen vermehrte Anwendung im Bereich der Lexikografie, wie z. B. für das Englische (Fillmore et al. 2003, 2012), für das Deutsche (Burchardt et al. 2006, Ziem 2019), das Japanische (Ohara 2009), das Spanische (Subirats 2009) oder das Schwedische (Borin 2010). Dieser Ansatz ist auch im Fremdsprachenunterricht in dem von Boas entwickelten German Frame-based Online Lexicon (kurz:

G-FOL) (siehe Kapitel 3.2.4) für Deutschlernende an der Universität Austin, Texas gut erkennbar (vgl. Boas und Dux 2013: 82-98).

Im Folgenden werden einige relevante lexikografische Arbeiten auf Basis der Framesemantik näher beschrieben.

4.2.1 FrameNet

Das Modell von Fillmore wurde zuerst im FrameNet praktisch angewendet, einem Online-Lexikon, welches zum derzeitigen Stand¹³ über 1.224 Frames und 13.685 lexikalische Einträge verfügt und 174.532 Beispielsätze bietet. Das FrameNet beschreibt semantische Eigenschaften englischer Wörter (vgl. Fillmore et al. 2003: 235-239). Innerhalb dieser Datenbank werden neben den Frames sowohl die lexikalischen Einheiten („lexical units“) als auch die Frame-Elemente („frame elements“) gespeichert (vgl. Fillmore et al. 2012: 2-4; Fillmore 2006: 373-400). Fillmore schuf diese Datenbank, die Aspekte der Semantik und Syntax in einem gemeinsamen digitalen System integriert, mit dem Ziel, die grammatischen Eigenschaften jedes einzelnen Wortes zu beschreiben sowie die Frame-Elemente bzw. die thematischen Rollen sichtbar zu machen (vgl. Fillmore et al. 2012: 1-4; Fillmore et al. 2009: 309-312). Das FrameNet umfasst grammatische und semantische Charakteristika jedes einzelnen Frames und enthält Beispielsätze, welche mit den Frame-Elementen des entsprechenden Frames annotiert sind (vgl. Fillmore et al. 2012: 1-4; Fillmore et al. 2009: 309-316). Kontexte werden dadurch repräsentieren, dass jede lexikalische Einheit einem semantischen Frame zugeordnet wird, in welchem diese erscheinen kann (beispielsweise: *single* → *Personal_relationship-Frame*; *storm* → *Weather-Frame*). Der Frame stellt wie in Kapitel 4.1.2 dargestellt eine erfahrungsbasierte, konzeptuelle Struktur dar, die notwendig ist, um die lexikalische Einheit gänzlich zu verstehen (vgl. Fillmore et al. 2012: 1-4). Im vorangegangenen Beispiel evoziert der Begriff *storm* den *Weather-Frame* in derselben Art wie auch der Begriff *single* den *Personal_relationship-Frame* evoziert.

¹³ Letzter Aufruf: 24.10.2021.

Im Folgenden soll die Funktionsweise des FrameNet genauer beleuchtet und anhand von Beispielen erklärt werden. Boas (2013: 85 f.) und Boas und Dux (2013: 89 f.) beschreiben, dass zur Erstellung eines neuen Frames zunächst drei wichtige Arbeitsschritte nötig sind: Zuerst werden sämtliche möglichen Bedeutungen eines bestimmten Wortes, z. B. *achieve*, aus einem Korpus ermittelt, um herauszufinden, wie sich die unterschiedlichen Lesarten voneinander unterscheiden (siehe auch Kapitel 3.3 Einsatz von Korpora in Lexikografie). Für das FrameNet wurde hierfür das *British National Corpus*¹⁴ verwendet. Anschließend werden vorläufige Definitionen von Frames entwickelt, die durch die lexikalischen Einheiten evoziert werden. Bei dem Verb *achieve* z. B. fallen alle Lesarten unter den Frame *Accomplishment*. Dieser Frame stellt alle Frame-Elemente bereit, die für die Beschreibung der Beispiele mit *achieve* nötig sind, z. B. *Agent* ('Agens') und *Goal* ('Ziel'). Nachdem erste Frames definiert wurden, werden anhand von weiteren Wortanalysen und Korpusbeispielen für jeden Frame eine Liste lexikalischer Items erstellt, welche ebenfalls diesen semantischen Frame evozieren (vgl. Boas 2013: 85 f.; Boas und Dux 2013: 89 f.) (siehe Abbildung 7 Liste der lexikalischen Einheiten für den *Accomplishment*-Frame).

<u>Lexical Unit</u>	<u>LU Status</u>	<u>Lexical Entry Report</u>	<u>Annotation Report</u>	<u>Annotator ID</u>	<u>Created Date</u>
accomplish.v	Finished_Initial	Lexical entry	Annotation	MJE	06/21/2005 09:17:13 PDT Tue
accomplishment.n	New	Lexical entry	Annotation	MJE	06/21/2005 09:18:28 PDT Tue
achieve.v	Finished_Initial	Lexical entry	Annotation	MJE	06/21/2005 09:17:56 PDT Tue
achievement.n	Created	Lexical entry		MiL	06/19/2006 10:57:40 PDT Mon
bring about.v	Created	Lexical entry	Annotation	MiL	06/19/2006 11:00:50 PDT Mon
effect.v	Created	Lexical entry	Annotation	CVa	01/29/2013 05:30:51 PST Tue

Abbildung 7: Liste der lexikalischen Einheiten für den Frame *Accomplishment*

Ein Beispiel für die Definition des Frames *Accomplishment* ist in Abbildung 8 gegeben und zeigt die unterschiedlichen berücksichtigten Komponenten des Frames, die mit Farben annotiert sind. Das Rot zeigt das Agens und das Blau das Ziel. Die lexikalischen Einheiten, die im Beispiel den *Accomplishment*-Frame evozieren, sind „accomplish“ und „accomplishment“.

¹⁴ British National Corpus (2009): [online] <http://www.natcorp.ox.ac.uk> [abgerufen am 24.05.2022].

Accomplishment

[Lexical I](#)

Definition:

After a period in which the **Agent** has been working on a **Goal**, the **Agent** manages to attain it. The **Goal** may be a desired state, or be conceptualized as an event.

Jeremy obediently **ACCOMPLISHED** this task.

In response, the Prime Minister has simply cited **his free-market ACCOMPLISHMENTS**.

Abbildung 8: Definition des Accomplishment-Frames des FrameNet (Auszug aus: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/frameIndex>)

Nachdem die Definition des Frames erstellt wurde, erfolgt die Annotation von Beispielsätzen aus dem Korpus (vgl. Boas 2013: 85 f.; Boas und Dux 2013: 89 f.). In jedem Beispielsatz werden auf Basis der vorangegangenen Definition die syntaktisch realisierten Frame-Elemente markiert. Im Zuge dieses Schrittes ist auch eine Einordnung der lexikalischen Einheiten unter andere Frames, d. h. Sub-Frames, möglich, sollte eine Verbindung zu diesen vorliegen (vgl. Boas 2013: 85 f.; Fillmore 2012: 309-315). Um diese Annotation durchzuführen, muss herausgefunden werden, aus welchen Elementen der gegebene Frame besteht und in welcher Art und Weise diese Elemente syntaktisch realisierbar sind (vgl. Fillmore 2012: 310-315; Boas 2013: 86-89). Dieser Schritt muss für jedes Frame-Element manuell wiederholt werden, bis sämtliche Frame-Elemente in der Datenbank hinterlegt sind. Dies ermöglicht dann die Verknüpfung mit anderen Sub-Frames. Ein Beispiel dieser Frame-Element-Ausgabe ist in Abbildung 9 zu sehen. Hier sind die Definitionen der Frame-Elemente *Agent* und *Goal* des Frames *Accomplishment* zu sehen.

FES:

Core:

Agent [Agt]
Semantic Type: Sentient
Goal [goa]

The conscious entity, generally a person, that performs the intentional act that fulfills the **Goal**.

The state or action that the **Agent** has wished to participate in.

Iraq had **ACHIEVED** its programme objective of producing nuclear weapons .

Abbildung 9: Frame-Elemente des Accomplishment-Frames, auf Basis der Definition und semantischer Verknüpfungen (Auszug aus: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/frameIndex>)

Im letzten Schritt des FrameNet-Eintrags wird eine Tabelle erstellt, welche anhand der unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten mit anderen Frames und Frame-Elementen

eine Liste lexikalischer Einheiten generiert, welche in dem gegebenen Frame syntaktisch realisierbar sind (vgl. Fillmore 2012: 315-329; Boas 2013: 87 f.). Diese Tabellen sind hilfreich, um beispielsweise die unterschiedlichen Realisierungsmöglichkeiten oder die Valenzen von frameverwandten Einträge zu untersuchen (Boas 2013: 88 f.).

Der letzte Teil eines jeden FrameNet-Eintrags bezieht sich stets auf die lexikalischen Einheiten und deren Frame-Elemente, die wie oben dargestellt mithilfe farblicher Markierungen die einzelnen Elemente des Frames anzeigen (vgl. Fillmore 2012: 329-341; Boas 2013: 88-90). Da der Nutzer hier eindeutig erkennen kann, in welchem Kontext die jeweiligen Frame-Elemente erscheinen können, eignet sich gerade dieser Teil sehr zum Fremdsprachenerwerb und wird im Zuge dessen auch im empirischen Teil der vorliegenden Doktorarbeit Anwendung finden. Durch die korpusbasierte Natur dieser Einträge wird ein weitaus größerer Bereich an Anwendungsmöglichkeiten abgedeckt als in traditionellen Lernerlexika (siehe Kapitel 3.3). Durch die Strukturierung des Frames in semantische Konstituenten werden relevante sprachliche Eingrenzungen genauso erfasst wie das Weltwissen, das benötigt wird, um die Phrase richtig zu verwenden (Boas 2013: 90). Außerdem lässt sich anhand dieser lexikalischen Liste einsehen, wie die Argumentstruktur bestimmter Phrasen beschaffen ist, was einen Einblick in die Sprachstruktur ermöglicht, der in traditionellen Lernerlexika nicht gegeben werden kann (vgl. Fillmore 2012: 330-332; Boas 2013: 89 f.).

4.2.2 Salsa-Projekt

Die innovativen Prinzipien der Framesemantik wurden von Burchardt et al. (2006) in Form des Salsa-Projektes auch auf die deutsche Sprache angewandt. Basierend auf dem Tiger-Korpus (Brants et al. 2004), welches rund 40.000 annotierte Sätze deutscher Zeitungsartikel umfasst, wurde in diesem Projekt die multilinguale Anwendung der FrameNet-Frames untersucht. Ziel war es, auf der Basis der für das Englische entwickelten Frames und entsprechender Korpusannotationen eine empirische Grundlage für semantische Sprachanwendungen zu schaffen, aus der auch lexikalische Information für ein semantisches Lexikon extrahiert werden können (vgl. Burchardt et al. 2006: 969). Dabei sollte die Verteilung der grammatischen Rollen und die syntaktischen Realisierungen

sprachvergleichend untersucht werden (vgl. Burchardt et al. 2006: 969). Das Salsa-Projekt folgt einem strikter korpusbasierten Ansatz als das FrameNet-Projekt. Es annotiert jeweils alle Vorkommnisse eines lexikalischen Items im syntaktisch annotierte Tiger-Korpus mit framebezogenen Annotationen (Burchardt et al. 2006: 970), während das FrameNet-Projekt jeweils nur eine Auswahl an Korpusbelegen annotiert (vgl. Burchardt et al. 2006: 970 f.; Olive et al. 2011: 62-64). Das Vorgehen in Salsa hat zur Folge, dass Ambiguitäten von lexikalischen Items in Bezug auf Frames besser erfasst werden. Die sprachübergreifende Anwendung der englischen Frames zeigt, dass in manchen Frames im Deutschen zusätzliche Frame-Elemente nötig sind. Beispielweise sind Dativ-Objekte im Deutschen weniger restringiert als im Englischen. Es traten daher Fälle auf, bei denen ein Frame grundsätzlich auf die Satzlesart passte, er aber kein Frame-Element für das im Satz vorhandene Dativobjekt beinhaltete. Burchardt et al. (2006: 971) stellen das Beispiel des Frames *Talking* mit Agens-Rolle vor wie in „He took the beer from him“, bei dem die Präpositionalphrase „from him“ mit dem Element „Source“ annotiert ist und sowohl die Bedeutung des ehemaligen Possessors als auch der räumlichen Quelle beinhaltet. Im Englischen lassen sich diese beiden Bedeutungsanteile im Taking-Frame nicht auf mehrere Satzglieder verteilen. Beispiel 4 zeigt, dass dies im Deutschen durch das Dativobjekt möglich ist. Im Salsa-Projekt wird ein neues Frame-Element „Possessor“ eingeführt, was zu einer Aufspaltung des FrameNet-Elements Source in ein raum-bezogenes „Source“-Element und ein Possessor-Element führt.

(4)

Die unterschiedliche Realisierung von Source im Deutschen und im Englischen führte zu einer Aufspaltung des Frame Elements SOURCE in die Elemente „Possessor“ und „Source“ (nach Burchardt et al. 2006: 971).

FrameNet: He took [the beer]_{TH} [from him]_{SOURCE}

Salsa: Er nahm [ihm]_{POSS} [das Bier]_{TH} [aus der Hand]_{SOURCE}

Für Lesarten, die keinem FrameNet-Frame zugeordnet werden konnten, entwickeln Burchardt et al. prädikatspezifische Proto-Frames wie z. B.: „RECHNEN.UNKNOWN3“

für den dritten Proto-Frame für Verwendungen des Verbs „rechnen“, die keine Entsprechung in FrameNet-Frames haben (vgl. Burchardt et al. 2006: 971). Unterschiede in der lexikalischen Realisierung im Englischen und im Deutschen bieten Aufschluss über zugrunde liegenden Mechanismen der beiden Sprachen und ihre Möglichkeiten, Bedeutung anhand grammatischer Relationen zu realisieren (vgl. Burchardt et al. 2006: 970-972). Die verschiedenen Ebenen von kompositioneller Analyse der Frames im Salsa-Projekt erlauben es auch, Sätze mit Hilfsverben-Konstruktionen, Idiomen oder Metaphern zu annotieren, welche zuvor im FrameNet nicht analysiert werden konnten (vgl. Burchardt et al. 2006: 971 f.).

Das Salsa-Projekt war vorwiegend für eine computerlinguistische Auswertung der Frame-annotationen und ein maschinenlesbares semantisches Lexikon konzipiert und es stellte die Informationen nicht wie das englische FrameNet direkt für menschliche Nutzer bereit. Diese Aufgabe hat sich das deutsche FrameNet-Projekt von Alexander Ziem vorgenommen, das im nächsten Unterkapitel vorgestellt wird.

4.2.3 FrameNet des Deutschen

Das FrameNet des Deutschen ist 2019 im Rahmen eines Projektes an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf entstanden. Es ist „ein frame-basiertes digitales Lexikon für Wörter und feste Mehrworteinheiten des Deutschen“ (Ziem 2019, [online]), das auf dem englischen FrameNet von Fillmore basiert. Ziel dieses Projektes war es, „Bedeutungsstrukturen im Grundwortschatz der deutschen Gegenwartssprache“ (Ziem 2019, [online]) zu erkennen und zu definieren und sie „framesemantisch“ darzustellen. Aktuell verfügt das FrameNet des Deutschen über ca. 1.220 Frames, die die „übersetzte“, „überarbeitete“, „korrigierte“ und „ergänzte“ Version des englischen FrameNet bilden. An erster Stelle wurden die Frame-Namen und Frame-Definitionen und deren Frame-Elemente sowie einige Belegbeispiele zur Auswertung und Annotation aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt, um die Merkmale des deutschen Grundwortschatzes zu identifizieren und neue Daten zu erheben. Das FrameNet des Deutschen war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Doktorarbeit noch nicht vollständig, da für die Frames noch keine Lexikalischen Einheiten abgelegt waren.

Die vorliegende Doktorarbeit übernimmt für die Erstellung des Lernerlexikon-Fragments Deutsch-Dari die deutschen Übersetzungen der Frames und Frame-Element-Beschreibungen aus dem FrameNet des Deutschen.

4.2.4 Fremdspracherwerb und Framesemantik

Die Framesemantik bietet eine vielversprechende Grundlage für das Vokabellernen. Bereits Fillmore (1985) und Petrucci (1996) gehen auf den möglichen Nutzen der framesemantischen Herangehensweise beim Vokabellernen ein. Ziem (2011) argumentiert, dass die Sprachpädagogik von einer framesemantischen Methode beim Erwerb von Vokabeln erheblich profitieren könnte. Nach Ziem erleichtert die Frame-Theorie das Bedeutungsverständnis, indem die Relationen zwischen Bedeutung und Verwendung der Wörter und dem enzyklopädischen Wissen dargestellt werden. Darüber hinaus argumentiert Ziem, dass Frames ein nützliches Werkzeug für den Fremdsprachenunterricht seien, indem sie den Lernenden dabei helfen, semantisch reiche Wortbedeutungen zu erwerben, die Bedeutung der Wörter in einem Kontext besser zu erschließen und die Entstehung der Sätze und Textbedeutungen zu illustrieren (vgl. Ziem 2011: 273f). Boas (2001: 64-73) ergänzt diese Diskussion der pädagogischen Anwendbarkeit, indem er die lexikografischen Vorteile von FrameNet gegenüber traditionellen lexikografischen Referenzen wie Wörterbüchern hervorhebt. In einem Versuch, eine framebasierte Herangehensweise für das Lernen von Vokabeln mit einer Online-Ressource für Didaktik zu verbinden, wurde das German Frame-semantic Online Lexicon (G-FOL) an der Universität von Texas in Austin erstellt. Boas et al. (2016: 322) nennen als die Ziele dieses Lexikons, „to enable language learners to learn the meaning and usage of new words outside of the classroom, using contrastive examples and semantic frames to make vocabulary acquisition more effective“. Im nächsten Abschnitt wird das G-FOL im Detail vorgestellt.

4.2.5 G-FOL / German Frame-based Online Lexicon

Eine Anwendung der Framesemantik im Kontext des Fremdsprachenerwerbs ist das von Hans Boas entwickelte German Frame-based Online Lexicon (kurz: G-FOL). Es wurde ursprünglich für Deutschlernende an der Universität Austin in Texas entwickelt und steht online zur Verfügung (vgl. Boas und Dux 2013). Basierend auf der Framesemantik nach Fillmore nutzt Boas für dieses Lexikon die Grundlage des FrameNet, um Einträge zu generieren, welche die Beschreibung des Frames selbst (vgl. Den Frame *Personal_relationship* in Abbildung 10) sowie mögliche Verbindungen zu frameverwandten Wörtern in einem Eintrag zusammenfassen (vgl. Boas und Dux 2013: 90). Dies ist möglich durch die umfassenden Annotationen, die zu jedem Eintrag vorgenommen und aufgrund der lexikalischen Eigenschaften generiert wurden. Boas und Dux (2013: 92 f.) argumentieren, dass diese Darstellung erhebliche Vorteile gegenüber rein korpusbasierten Lexika im Hinblick auf Übersichtlichkeit und mögliche Verbindungen mit anderen lexikalischen Einträgen bietet. Abbildung 10 zeigt den Frame *Personal_relationship* in der Darstellung von G-FOL. Die Darstellung ist wie im FrameNet von Fillmore, nur die lexikalischen Einheiten und die Beispiele sind auf Deutsch. Bei der Suche nach Beispielsätzen des Lexikons greift Boas auf das DWDS-Korpus¹⁵ zurück (vgl. Boas und Dux 2013: 92).

Personal Relationship
The words in this frame have to do with people and the personal Relationships they are or can be a part of. Some of the words denote people engaged in a particular kind of Relationship, others denote the Relationship, yet others the events bringing about or ending the Relationships. Many of the words presuppose an understanding of states and events that must have occurred before another event takes place or before a person can be classified in a certain way.

FRAME DESCRIPTION

Frame Elements
The frame elements are **Partner 1**, **Partner 2**, and **Partners**.
Partner 1 is usually the subject of the sentence when the verb is "to be" (as in 1), or it is a noun that is equal to the "partner" word (as in 2 or 3).
Partner 2 is the other person in the relationship, usually described as "possessing" the friend/lover. It is realized with *von*-phrases (1), possessive pronouns (2), the subject of sentences with "haben," or it may be omitted.

- 1) **Der Mann** ist ein **Freund** von mir.
- 2) Das ist **meine Freundin, Anna**.
- 3) **Ich** habe einen **Freund**.

Abbildung 10: Frame- und Frame-Elemente-Beschreibung für den Frame *Personal_relationship* (Boas und Dux 2013: 91; <https://www.coerll.utexas.edu/frames/frames/personal-relationship>)

¹⁵ <http://dwds.de>

Da das G-FOL speziell für Lernende des Deutschen konzipiert wurde, bietet es zusätzlich lernerspezifische Informationen an. Das heißt, der Unterschied zwischen G-FOL und FrameNet liegt darin, dass das G-FOL neben der ausführlichen Beschreibung der jeweiligen lexikalischen Einheit eine grammatische Erklärung zu jedem Eintrag und andere Formen des jeweiligen Lemmas bereitstellt.

Um die Anwendung des FrameNet auf mehrere Sprachen zu ermöglichen, erweiterte Boas das System von Fillmore, indem er die im FrameNet spezifizierten Einträge der Valenzinformationen den Einträgen einer anderen Sprache gegenüberstellt und die Informationen beider Frames miteinander verbindet (vgl. Boas 2013: 91; Boas 2002: 445-478). Dieses Verfahren erwies sich als erfolgreich und wurde auf mehrere Sprachen angewandt (vgl. Boas 2013: 91 f.; Boas und Dux 2013: 89 .f), wie beispielsweise Japanisch (Ohara 2009), Spanisch (Subirats 2009) oder Schwedisch (Borin 2010). Es soll daher auch für das Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari in einem vergleichbaren Prozess genutzt werden. Boas (2013: 91 f.) beschreibt, wie es mithilfe dieses Frame-Netzwerkes möglich ist, eine multilinguale Vernetzung mehrerer Lexika zu gestalten, um den alltäglichen Sprachgebrauch zu dokumentieren und zu analysieren.

Das in Kapitel 6 vorgestellte Lexikonfragment bedient sich der dargestellten Prinzipien des FrameNets und liefert einen Ansatz, um ein eigenständiges Lernerlexikon für Deutsch–Dari zu entwickeln, welches durch praktische Anwendung Einblick in die Struktur der deutschen Sprache verspricht. Als Vorlage für die Konzeption des Lernerlexikons für Deutsch–Dari und die Implementierung als Webseite diente das G-FOL. Die Methodik dazu sieht vor, analog wie zuvor durch Boas, ein bestehendes Frame-Netzwerk zu nutzen und mithilfe dessen ein Lernerlexikon des Deutschen für Dari-Erstsprachler zu entwickeln, in welchem die Einträge aufgrund der lexikalischen Verknüpfungen gelernt werden können. Dies verspricht einen modernen Ansatz des Fremd-/Zweitspracherwerbs und verbindet somit neue Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft und Lexikologie mit real verwendbarem Lernerfolg.

4.3 Einsatz von Korpora für die Lexikografie

Ein Korpus bezeichnet eine Ansammlung von schriftlichen Texten oder von Verschriftlichungen mündlicher Aussagen in natürlicher Sprache, die maschinenlesbar und für eine linguistische Auswertung aufbereitet sind (vgl. Lemnitzer und Zinsmeister 2015: 39).

Nach Hunston (2002: 96) ist für das Erstellen eines Wörterbuches ein Korpus unabdingbar, da daraus Belege für die Verwendung eines Lexems in einem bestimmten Kontext angeführt werden:

Corpora have so revolutionised the writing of dictionaries and grammar books for language learners [...] that it is by now virtually unheard-of for a large publishing company to produce a learner's dictionary or grammar reference book that does not claim to be based on a corpus. As a result, this is probably the application of corpora that is most far-reaching and influential, in that even people who have never heard of a corpus are using the product of corpus investigation. (Hunston 2002: 96)

Im Zuge der Erstellung von Wörterbüchern werden unterschiedliche Formen von Textkorpora genutzt: Referenzkorpora, die die Gesamtheit einer Sprache möglichst umfassend abbilden, Spezialkorpora, die eine bestimmte Sprachvarietät repräsentieren, und annotierte Korpora, bei denen die einzelnen Wörter und ggf. auch größere Strukturen mit linguistischen Informationen angereichert sind (zu den verschiedenen Korpusarten vgl. Lemnitzer und Zinsmeister 2015: 141 f.). Referenzkorpora werden eingesetzt, um zu überprüfen, ob eine bestimmte Äußerung in der Sprache gebräuchlich ist. Bei der Erstellung von Fachwörterbüchern kommen entsprechend Spezialkorpora zum Einsatz. Eine weitere wichtige Rolle spielen annotierte Korpora, aus denen über die Abfrage von Mustern, die beispielsweise lexikalische und morphosyntaktische Informationen verbinden, Belege für einzelne lexikalische Items oder für bestimmte Lesarten aggregiert werden können. Ein weiterer Vorteil von Korpora ist, dass man Verwendungshäufigkeiten von Wörtern messen kann und so auch typische Wortverbindungen empirisch ermitteln kann. In der Lexikografie werden diese als Kollokationen (oder Kookkurrenzen) bezeichnet. Es gibt verschiedene Definitionen von Kollokationen. Für die vorliegende Arbeit wird ein weiter Begriff verwendet: Kollokationen (oder Kookkurrenzen) sind zwei oder mehrere Wörter, die im Korpus wiederholt gemeinsam auftreten (vgl. Lemnitzer und Zinsmeister 2015: 31). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Korpora authentische Sprachverwendung

dokumentieren und so als Referenz genutzt werden können, um Definitionen von Einträgen anhand natürlicher Sprache zu belegen.

Sinclair (1987, 2004) stellt fest, dass der Einsatz von Korpora bei der Lexikografie erhebliche Vorteile bringe, was er zu Beginn seines Projektes „COBUILD-Wörterbuch“, einem Wörterbuch des Englischen, unterschätzt habe. Er schreibt zu diesem Thema:

At the start of the Cobuild project in 1980 I assumed that the use of a corpus would improve accuracy and comprehensiveness, and it would speed up the process of lexicography because of the clarity of the descriptions and the organising power of the computer. Some of this proved to be correct, but I grossly underestimated the effect of the new information that the corpus supplied, and in particular the total lack of fit between the evidence coming from the corpus and the accepted categories of English lexicography. (Sinclair 2004: 9)

Klosa (2015: 105-122) konstatiert, dass die korpusgestützte Lexikografie den Vorgang der Erstellung eines Wörterbuches „besser“, „schneller“ und „umfangreicher“ macht. Krome (2010: 125-127) eruiert, dass die korpusgestützte Arbeit in Bezug auf die Lexikografie weitreichende Vorteile für die Sprachforschung verspricht. Landau (2001: 323) geht davon aus, dass idealerweise für ein spezifisches Lexikon jeweils ein eigenes Korpus realisiert wird. Klosa (2015: 108-110) beschreibt wie für zahlreichen Wörterbücher des Deutschen entsprechend eigene Korpora zusammengestellt wurden: das „Mittelhochdeutsche Wörterbuch“, die „Wörterbücher aus der Dudenredaktion“, und das Projekt „*ellexiko*“ am IDS in Mannheim wurden jeweils auf Basis eigens kompilierter Korpora erstellt. In der englischsprachigen Lexikografie wurden, wie bereits oben erwähnt, ebenfalls Korpora für die Erstellung neuer Wörterbücher kompiliert, wie beim COBUILD-Wörterbuch von Sinclair (1987). Die Stichwortlisten der erwähnten Wörterbücher sind auf Basis von Frequenzlisten der jeweiligen Korpora erstellt worden (vgl. Schnörch 2005: 73). Es gibt jedoch auch Wörterbücher, die unabhängig erstellt wurden und anschließend auf Basis von bestimmten Korpora validiert wurden. Klosa (2015: 112) beschreibt die korpusvalidierende Methode als „eine Methode, die von einem Korpus Gebrauch macht, um Theorien und Beschreibungen darzulegen, zu testen oder zu veranschaulichen“. Ein Beispiel hierfür ist das Wörterbuch „Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen“ (vgl. Klosa 2015: 110), das auf dem neo-Korpus¹⁶ und auf der projekteigenen „Wortkartei mit

¹⁶ Das neo-Korpus wurde aus den „IDS-Korpora der geschriebenen Sprache“ zusammengestellt (vgl. Klosa 2015: 110).

durch Exzerption gewonnenen Belegen“ (vgl. Klosa 2015: 110) „aus den verschiedensten gedruckten Texten, [daneben] Hörbelege aus Fernseh- und Rundfunksendungen des Erfassungszeitraumes sowie Internetbelege“, beruht (Herberg et al. 2004: XVI). Als ein anderes Beispiel für den korpusvalidierenden Ansatz gilt das „Cambridge International Dictionary of English“ (vgl. Klosa 2015: 112).

Die hier erwähnten Wörterbücher sind allgemeine Wörterbücher der Gegenwartssprache, die das Ziel haben, die Bedeutung und Verwendung eines Wortes zu beschreiben. Klosa (2015:113) weist auch auf den Einsatz von Korpora für die Realisierung von Lernwörterbüchern hin. Teubert (1999: 312) stellt fest, dass der Einsatz der Korpora (zumindest aber auch korpusvalidierend) für die einsprachige sowie auch für die zweisprachige Lexikografie ein Muss ist. Klosa (2015: 119) bestätigt diese Feststellung und konstatiert, dass „das Prinzip der Korpusgestützteit zu einem deutlichen Qualitätsgewinn von allgemeinsprachigen Bedeutungswörterbüchern, besonders aber auch Lernwörterbüchern [führt]“.

Für das im Zuge der vorliegenden Arbeit erstellte Rubin-Online-Lernerlexikon wird ein Korpus stützend und validierend eingesetzt. Das Korpus wird zur Überprüfung der verschiedenen Lesarten der jeweiligen lexikalischen Einheit und zum Heraussuchen von typischen Verbindungen bzw. frequenten Kollokationen und Belegbeispielen genutzt. Mit Hilfe der korpusgestützten Analyse ist es also möglich, ein detailgetreues Abbild von Sprache zu untersuchen und die unterschiedlichen Verknüpfungen der Einträge untereinander zu analysieren. Dies ist besonders im Hinblick auf den Fremdspracherwerb sinnvoll, da es Sprachlernern die Möglichkeit gibt, Einblicke in die natürliche Gestaltung der zu erlernenden Sprache zu erhalten und zu beobachten, wie genau Erstsprachler dieser Sprache mit den syntaktischen und morphologischen Prozessen umgehen. Neben der natürlichen Verwendung von Sprache ist auch die Konstruktion und Verbindung der einzelnen Phrasen für Sprachlerner von großem Interesse. Dies kann mit einem framebasierten, korpusgestützten Lernerlexikon effizient erreicht werden. Mit den Fragen, wie genau die Korpusdaten verwendet wurden und wie die Korpusrecherche durchgeführt wurde, um das Rubin-Online-Lernerlexikon zu erarbeiten, beschäftigt sich Kapitel 6 dieser Arbeit.

4.4 Zusammenfassung

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Grundlagen der Framesemantik in Bezug auf die Lexikologie erläutert und deren Bedeutung für die Erstellung eines Lernerlexikons aufgezeigt. Die praktische Anwendung dieses Modells, welches auf den Arbeiten von Fillmore und Minsky basiert, ist nicht nur für die Sprachwissenschaft als solche von Interesse, sondern bietet auch traditionellen Lernerlexika gegenüber Vorzüge. Wie erläutert, analysiert ein framebasiertes Lernerlexikon den gegebenen Ausdruck anhand eines Kontextes, in welchen dieser Ausdruck eingebettet ist. Der Kontext wird auf seine Frameelemente hin analysiert und annotiert. Die Elemente, welche einen Frame evozieren, geben dabei nicht nur den Inhalt des Frames an, sondern verweisen auch auf die angemessene Anwendung des Begriffes. Daher ist es Anwendern und Sprachlernern möglich, anhand der framebasierten Darstellung viele relevante sprachliche Informationen gleichzeitig abzurufen und darüber hinaus Verbindungen zu anderen Elementen oder Frames zu ziehen. Die Bedeutung eines Wortes kann mithilfe der Frames sowie von Beispielsätzen einfach verstanden werden. Der Anwendung von Frames in Lernerlexika liegt die Annahme zugrunde, dass diese Darstellungsform einen gesteigerten Lernerfolg zur Folge haben kann, da die Organisation des Frame-Netzwerkes dem der natürlichen Sprache gleicht.

Aufgrund der Tatsache, dass die Framesemantik einen sprachwissenschaftlichen und einen kognitionswissenschaftlichen Hintergrund hat, bietet die Organisation eines Lexikons nach diesem Prinzip die Möglichkeit, Lernenden die zugrunde liegenden Mechanismen der Zielsprache aufzuzeigen, sodass sie einen Einblick in die Organisation der Sprache erlangen, welcher sich stark von den traditionellen Lernerlexika abhebt, da er der Organisation des menschlichen mentalen Lexikons nachempfunden wurde. Während traditionelle Lernerlexika üblicherweise tabellarisch dargestellt sind und komplexe Einträge über Querverweise differenzieren, ermöglicht ein Lernerlexikon auf Basis der Framesemantik den Überblick über syntaktische und semantische Eigenschaften der Sprache auf einen Blick. Dabei ist besonders der Prozess der Annotation von Frame-Elementen in Korpusbeispielen bei framebasierten Lexika hervorzuheben, bei der die unterschiedlichen sprachlichen Komponenten anhand realer Beispiele der Zielsprache belegt werden. Durch die Beispielsätze wird es Lernenden ermöglicht, ein tieferes

Verständnis zu erlangen, indem beispielsweise der Kontext sowie sprachliche Idiome berücksichtigt werden. Die Einbindung des Kontextes erfolgt in framebasierten Lernerlexika durch die Bedeutungsbestimmung anhand der Frame-Elemente. Diese Frame-Elemente bestimmen so nicht nur die Bedeutung eines lexikalischen Items in einem allgemeingültigen Kontext, sondern ermöglichen auch eine Übersicht sowie ein Verständnis von sprachlichen Handlungen, wie beispielsweise Ironie oder Metaphern, die über die wörtliche Bedeutung des Items hinausgehen. Da das Ziel-Item stets in einen Kontext eingebettet ist, der mit Frame-Elementen annotiert ist, ist es auch möglich, die Bedeutung des Satzes sowie der jeweiligen Frames anhand des gegebenen Kontextes zu analysieren. In traditionellen Lernerlexika ist eine entsprechende Analyse von Beispielsätzen nicht durch Annotationen unterstützt und verlangt deshalb ein größeres Verständnis der Grammatik auf Seiten der Lernenden. Dies kann als ein Indikator dafür gesehen werden, dass ein framebasiertes Lexikon innovative Möglichkeiten für den Spracherwerb bietet.

In Kapitel 6 dieser vorliegenden Arbeit wird ein entsprechend framebasiertes Lernerlexikon für das Sprachpaar Deutsch–Dari vorgestellt und die Arbeitshypothese aufgestellt, dass die framebasierte Darstellung einen gesteigerten Lernprozess im Vergleich zu traditionellen Lexika bietet. Diese Arbeit geht davon aus, dass folgende Eigenschaften einen gesteigerten Lernerfolg im Vergleich mit der Nutzung von traditionellen Lernerlexika begründen: die Organisation der Einträge sowie die Tatsache, dass sämtliche für Sprachlerner relevanten Informationen im Rahmen eines Lexikoneintrags verfügbar sind und dass weitere sprachliche Verbindungen, welche innerhalb der Zielsprache zulässig sind, schneller und effektiver abgerufen werden können. Darüber hinaus geht diese Arbeit davon aus, dass die Organisation in relevante Frame-Elemente sowie die Einbettung eines Eintrags in einen sprachlich relevanten Kontext vorteilhaft für Spracherwerber ist. Durch die Annotationen der Frames anhand von Beispielen werden außerdem die thematischen Rollen in Verbindung mit einem Item sichtbar; dies sollte wichtige Informationen für den Spracherwerb liefern. Für die Konzeption dieses Lexikons dienen bestehende Frame-Netzwerke als Grundlage: Die Frameelemente und das Konzept ihrer farblichen Darstellung stammt aus dem FrameNet (siehe Kapitel 6.2.3.3). Die Übersetzungen der Frame-Elemente

und deren Beschreibungen beziehen sich auf das FrameNet des Deutschen (siehe Kapitel 6.3). Der Aufbau der Webseite beruht auf der Vorlage des Projekts G-FOL (siehe Kapitel 4.2.2), welche in der vorliegenden Arbeit um einen Übungsteil erweitert wird.

5. Deutsch und Dari im Vergleich

Wenn man die Kontrastivhypothese des Fremdspracherwerbs zugrundelegt, ist es relevant die Gemeinsamkeit und Unterschiede von Erst- und Fremdsprache zu untersuchen (siehe Kapitel 2.1). Auch wenn diese Hypothese als Modell für Fremdspracherwerb überholt ist, ist die kontrastive Sprachbetrachtung für die praktische Umsetzung eines Lernerlexikons für die Zielgruppe Dari-Erstsprachler erforderlich. Dieses Kapitel widmet sich dem Vergleich der für die vorliegende Arbeit relevanten Spracheigenschaften der Sprachen Deutsch und Dari. Zunächst wird hier kurz auf die Stellung der Sprache Dari in Afghanistan eingegangen, die sich nicht nur in ihrem Status als eine von zwei offiziellen Landessprachen zeigt, sondern auch in ihrer bedeutenden Rolle in Literatur, Verwaltung und öffentlicher Kommunikation. Die Stellung der deutschen Sprache in Deutschland wird ebenfalls in diesem Kapitel erläutert. Anschließend werden beide Sprachen in Hinsicht auf semantische, morphologische und syntaktische Eigenschaften miteinander verglichen.

5.1 Grundlegendes

Dari, auch Dari-Persisch (فارسی دری *fārsi-ye dari*)¹⁷ genannt, ist eine Varietät des Persischen. Die persische Sprache ist unter den Sprachen des westiranischen Zweiges der indoiranischen Sprachen, einer Unterfamilie der indoeuropäischen Sprachen, angesiedelt (vgl. Yamin 2012a: 16). Varietäten des Persischen werden in Afghanistan, in Tadschikistan und im Iran gesprochen. In Afghanistan ist Dari neben Paschtó, der Hauptvertreterin der des ostiranischen Sprachzweiges, eine der beiden offiziellen Sprachen des Landes. Die im Iran verwendete Varietät des Persischen heißt Farsi und ist die Nationalsprache des Landes (vgl. Yamin 2012b: 149). Die Persisch-Varietät in Tadschikistan wird Tadschikisch genannt. Sie hat sich aber durch die politische Zugehörigkeit des Landes zur Sowjetunion und nicht zuletzt durch die Verwendung eines auf dem Kyrillischen basierenden Schriftsystems weit von den im Iran und in Afghanistan gesprochenen Varietäten entfernt (vgl. Rzehak und Aswar 2021: 9).

¹⁷ In dieser Arbeit werden die Bezeichnungen „Dari“ und „Dari-Persisch“ synonym verwendet.

Ein wichtiger Aspekt, der zurzeit zur Diskussion steht, betrifft die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Erscheinungsformen dieser Sprache im Iran und in Afghanistan. Der Unterschied zwischen der persischen Sprache im Iran und der persischen Sprache in Afghanistan liegt in der Lexik und in den gesprochenen Sprachvarietäten. Rzehak und Aswar (2021: 10) stellen hierzu fest:

Die geschriebene persische Sprache von Iran und Afghanistan weist nur wenige Unterschiede auf, die vor allem im Bereich des Wortschatzes zu finden sind. Allerdings ist zu bedenken, dass das Persische von Iran und das Dari-Persische erhebliche Unterschiede bei offiziellen Bezeichnungen sowie bei der Benennung einiger Realien aufweisen, die auch auf der Ebene der geschriebenen Sprache deutlich werden. Noch deutlicher treten die Unterschiede in den gesprochenen Sprachvarietäten zutage. Hier ist meistens sehr schnell festzustellen, ob jemand der Sprachgemeinschaft von Iran oder von Afghanistan zuzuordnen ist.

Im modernen Afghanistan (im 20. Jahrhundert) war Dari für Jahrzehnte die dominierende Sprache der Kultur, der Wissenschaft, der Regierung und der Verwaltung. In dieser Funktion und in den entsprechenden Kommunikationsbereichen wurde Dari fast von allen Beteiligten gesprochen, unabhängig davon, welcher ethnischen Gruppe sie angehörten und welche Sprache sie als Muttersprache sprachen (vgl. Rzehak 2012: 84). Trotz der zweiten offiziellen Sprache Afghanistans (Paschto), die 1936 in der Regierungszeit von Zahir Shah (vgl. Rzehak 2012: 84) deklariert wurde, war Dari bis zur Machtübernahme durch die Taliban am 15. August 2021 die dominierende, offizielle Sprache von Afghanistan. Dari wurde von vielen Bevölkerungsgruppen als Erstsprache und von einem noch größeren Teil der Menschen in Afghanistan als Zweitsprache gesprochen. Das heißt, fast alle beherrschten Dari, unabhängig von ihrer ethnischen Gruppe und ihrer Muttersprache, aber nicht alle beherrschten Paschto. Seit dem Machtwechsel in 2021 ist Paschto die dominierende Sprache bzw. die Verwaltungssprache in Afghanistan. Da Afghanistan aus verschiedenen Völkern mit verschiedenartigen Sprachen besteht, diente Dari als eine nationale Sprache zur Verständigung zwischen verschiedenen Völkern in der Gesellschaft. Daher wurde das Rubin-Online-Lernerlexikon für Deutschlernende in Afghanistan ausgehend von Dari erstellt und nicht von Paschto, damit es für alle ethnischen Gruppen Afghanistans nutzbar ist. Zu Beginn des Forschungsprojekts war ein Machtwechsel nicht vorhersehbar. Aktuell ist die Zielgruppe des Lernerlexikons in aller Welt verstreut (siehe Kapitel 1.1).

Das Deutsche ist wie Dari eine Sprache mit verschiedenen Erscheinungsweisen und Varietäten, die historisch und geografisch bedingt entstanden sind (vgl. Ammon 2016; Hartmann 2018; Schmid 2017; Thorsten 2018; Riecke 2016). Hierauf wird im Folgenden eingegangen.

Die deutsche Sprache zählt als germanische Sprache ebenfalls zur indoeuropäischen Sprachfamilie (vgl. Hartmann 2018: 34) und wird als „plurizentrische Sprache“ (Ammon 2016: XXXI) bezeichnet. Unter einer plurizentrischen Sprache wird eine Sprache verstanden, die „in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und [innerhalb derer] [...] sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“ (Ammon 2016: XXXI). Zwar wird Deutsch in vielen Ländern und von größeren und kleineren Volksgruppen gesprochen, jedoch gilt es nur in sieben Ländern (Deutschland, Österreich, Liechtenstein, Schweiz, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol in Norditalien) als Amtssprache (vgl. Ammon 2016: XXXI). Es gibt jedoch zwischen den einzelnen Zentren Unterschiede. Da diese Arbeit sich mit der deutschen Sprache in Deutschland auseinandersetzt, geht dieser Teil der Arbeit nur auf die deutsche Sprache und ihre Stellung in Deutschland ein.

In Deutschland ist Deutsch die einzige Amtssprache „auf gesamtstaatlicher Ebene“. Neben Deutsch gibt es auch Minderheitssprachen, wie Sorbisch, Dänisch, Friesisch, Romani¹⁸ und viele Immigrantensprachen (z. B. Türkisch, Kroatisch) (vgl. Ammon 2016: XLII). Die Standardsprache¹⁹, wie sie der Duden (1999: 3699) definiert, gilt als „über den Mundarten, lokalen Umgangssprachen und Gruppensprachen stehende, allgemeinverbindliche Sprachform; gesprochene und geschriebene Erscheinungsform der Hochsprache“, und ist in Deutschland

die normale Form öffentlicher Rede und schriftlicher Texte, zumindest der Sach- und Fachtexte. Der Dialekt (Mundart) bleibt mündlich weitgehend beschränkt auf die Privatsphäre und die nicht-öffentliche Kommunikation am Arbeitsplatz. (Ammon 2016: XLIV)

¹⁸ Sorbisch gehört zur slawischen Sprachfamilie und ist in der Lausitz in Sachsen regionale Amtssprache. Dänisch ist im nördlichen Schleswig-Holstein in einigen Orten Schulsprache (50.000 Sprecher). Friesisch wird im Norden von Schleswig-Holstein (10.000 Sprecher) und im Saterland bei Oldenburg (2.000 Sprecher) gesprochen. Romani ist die Sprache der Sinti und Roma (regional nicht gebunden, bis zu 50.000 Sprecher) (Ammon 2016: XLII f.).

¹⁹ Der Fachbegriff „Standardsprache“ kam 1970 als wissenschaftssprachliche Lehnübersetzung des Englischen *standard language* auf, die die Prestigevarietät einer Sprache signifiziert (vgl. Durell 1999: 285).

Die Standardsprache zeichnet sich durch Grammatik, Rechtschreibung, Aussprache und Vokabular aus (vgl. Barbour 2005: 325; Bußmann 2008: 680; Elspaß 2005: 297; Barbour und Stevenson 1998: 145). Die Verwendung von Dialekt und Standardsprache orientiert sich an der sozialen Schichtzugehörigkeit der Sprecher und an der Situation, in der gesprochen wird (vgl. Ammon 2016: XLV): Bevölkerungsschichten mit einem höheren Bildungsstand tendieren z. B. dazu, eher in der Standardsprache zu sprechen (vgl. Barbour 2005: 325; Bußmann 2008: 680; Ammon 2016: XLV; Durell 1999: 289), während Personen aus bildungsfernen Schichten eher im Dialekt sprechen (vgl. Ammon 2016: XLV f.). Des Weiteren wird die Standardsprache mehr in den Städten gesprochen als auf dem Land. Im Vergleich zu Österreich und der Schweiz wird in Deutschland die Standardsprache von der deutschen Bevölkerung auch im privaten Bereich gesprochen (vgl. Ammon 2016: XLV f.; Durell 1999: 304).

Wenn Deutsch und Persisch in der Ausprägung Dari miteinander verglichen werden, kann festgestellt werden, dass die beiden Sprachen zu derselben Sprachfamilie (indoeuropäisch) gehören und damit einen gemeinsamen Ursprung haben. Persisch kann wie auch Deutsch als eine plurizentrische Sprache bezeichnet werden, da sie in mehr als einem Land als offizielle oder nationale Sprache gebräuchlich ist und die Sprache in den verschiedenen Verbreitungsgebieten spezifische, nur für diese Regionen übliche Besonderheiten herausgebildet hat. Eine dieser Varietäten des Persischen ist Dari.

Deutsch und Dari besitzen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur indoeuropäischen Sprachfamilie zwar Gemeinsamkeiten, es gibt jedoch auch Unterschiede. Als eine allgemein bekannte Gemeinsamkeit kann erwähnt werden, dass Dari wie Deutsch über Eigenschaften einer flektierenden Sprache verfügt. Die Verben können im Dari wie im Deutschen nach Person, Numerus und Tempus konjugiert werden. So gibt es Parallelen in der Bildung der Formen des Perfekts und des Plusquamperfekts (analytische Konstruktionen mit der Personalform eines Hilfsverbs und dem Partizip II des aussagenden Verbs). Adjektive können gleichermaßen attributiv, adverbial und prädikativ verwendet und im Komparativ und im Superlativ gesteigert werden (weitere Details zu morphologischen und syntaktischen Gemeinsamkeiten werden in den Kapiteln 5.2.2 und 5.2.3 erläutert). Außerdem gibt es Parallelen oder zumindest auffällige Ähnlichkeiten im Wortschatz, etwa bei einigen

Verwandtschaftstermini (Dari: مادر *mādar* – Deutsch: ‚Mutter‘, Dari: برادر *barādar* – Deutsch: ‚Bruder‘ u. a.) oder bei einigen Verben und anderen Substantiven (Dari: بند *band* als Präsensstamm von بستن *bastan* ‚binden‘ – Deutsch: ‚binden‘, ‚Band‘; Dari: ایستادن *istādan* ‚stehen‘ – Deutsch: ‚stehen‘; Dari: مردن *mordan* ‚sterben‘ – Deutsch: ‚morden‘ u. a.).

Unterschiede weisen sie vor allem im Schriftsystem auf. Das Schriftsystem des Dari wurde nach der Islamisierung vom Arabischen übernommen. Damit verbunden stammt ein großer Teil des Wortschatzes in der Sprache Dari aus dem Arabischen, wobei es je nach Sprachregister oder Inhalt große Unterschiede geben kann. Religiöse und philosophische Texte weisen zum Beispiel weit mehr arabischstämmige Wörter auf als Schulbücher für die Grundstufe oder viele Nachrichtenmeldungen. Im Kontrast zu Dari verwendet die deutsche Sprache ein lateinisches Schriftsystem. Dies bereitet gebildeten Deutschlernenden häufig keine Schwierigkeiten, da sie Englisch und damit bereits eine Sprache mit lateinischem Alphabet als erste Fremdsprache in der Schule gelernt haben. Für bildungsferne Gruppen jedoch, die Deutsch zu bestimmten Zwecken, wie Familiennachzug usw., lernen müssen, stellen die Unterschiede in der Schrift eine Herausforderung dar. Diese Gruppen müssen neu alphabetisiert werden²⁰. Da die Zielgruppe dieser Arbeit und des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutschlerner auf universitärer Ebene sind, wird auf Unterschiede des Schriftsystems und Analphabeten hier nicht weiter eingegangen.

Die Schrift der Sprache Dari umfasst 32 Buchstaben (vgl. Rzehak und Aswar 2021: 18; Majidi 2000: 83 f.). Sie wird von rechts nach links geschrieben, d. h., sie ist linksläufig (vgl. Rzehak und Aswar 2021: 18), wohingegen die deutsche Schrift rechtsläufig ist. Die arabisch-persische Schrift des Dari ist in ihrem Ursprung eine Konsonantenschrift, weshalb nicht alle Vokale eindeutig gekennzeichnet werden. Die lateinbasierte Schrift des Deutschen weist hier eine größere phonemisch-graphemische Entsprechung auf. Das bereitet aber oft keine Schwierigkeiten für die Zielgruppe, da sie solche Unterschiede im Schriftsystem einerseits aus dem Englischen kennt und dieses Thema andererseits im

²⁰ Ähnliches gilt für Analphabeten. Laut Welt-in-Zahlen sind 56 Prozent der Afghanen analphabet (vgl. Welt-in-Zahlen).

Anfängerunterricht vermittelt wird. Im Kontrast zum Deutschen verfügt Dari über keine Groß- und Kleinschreibung. Die Groß- und Kleinschreibung des Deutschen ist für Dari sprechende Deutschlerner oft eine Herausforderung. Dies kann im Unterricht gut thematisiert werden. Außerdem kann dem Rubin-Online-Lernerlexikon entnommen werden, ob das Wort groß oder klein geschrieben wird. Anders als das Deutsche kennt das Dari auch keinen Unterschied zwischen Schreibschrift mit fortlaufender Linienführung und Druckschrift mit isolierten Buchstaben. In der arabisch-persischen Schrift folgt die Linienführung eigenen Regeln, die in gedruckten Texten ebenso gelten wie in handschriftlich verfassten Texten.

In den folgenden Abschnitten wird aufgezeigt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede diese zwei Sprachen in den Bereichen Semantik, Morphologie und Syntax aufweisen, die für die vorliegende Arbeit als wichtig betrachtet werden. Durch die Analyse der Ähnlichkeiten und Kontraste beider Sprachen in den oben genannten Bereichen können einige Aspekte bei der Erstellung eines passenden Lexikons für Dari sprechende Lernende des Deutschen in Afghanistan berücksichtigt werden (siehe Kapitel 6.2.3.1 und 6.2.3.2).

5.2 Typen von Kontrasten

5.2.1 Semantische Eigenschaften

Die Semantik wird allgemein definiert „als die Erforschung der Bedeutung“ (Lyons 1991: 2), d. h., dieses Teilgebiet der Linguistik befasst sich mit den Bedeutungen von Wörtern bzw. sprachlichen Ausdrücken (siehe Kapitel 3) (Graefen und Liedke-Göbel 2020: 77; Schwarz und Chur 1993: 15). In der Semantik wird zwischen Wortsemantik, Satzsemantik und Textsemantik unterschieden (Alburzi 2009: 249). Dieser Abschnitt der Arbeit beleuchtet die Unterschiede der beiden Sprachen im Bereich Wortsemantik und Satzsemantik. Die Wortsemantik, auch lexikalische Semantik genannt, setzt sich mit den „wörtlichen, kontextunabhängigen Bedeutungen von Wörtern, d. h. mit den im mentalen Lexikon gespeicherten Bedeutungen“ (Schwarz und Chur 1993: 17) auseinander. Bedeutungen „sind geistige Einheiten, die an sprachliche Ausdrücke geknüpft sind und

Informationen über die Welt abspeichern“ (Schwarz und Chur 1993: 15). Dieser Abschnitt geht der Frage nach, worin sich die beiden Sprachen (Deutsch und Dari) semantisch unterscheiden. Mit der Berücksichtigung der festgelegten Kontraste werden die relevanten semantischen Informationen für Deutschlernende mit Dari als Erstsprache im Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari integriert (siehe Kapitel 6).

Koller (2011: 231, Hervorhebung im Original) stellt fest: „Im lexikalischen Bereich lassen sich *fünf Entsprechungstypen* unterscheiden: Eins-zu-eins, Eins-zu-viele, Viele-zu-eins-, Eins-zu-null und Eins-zu-Teilentsprechungen“. Es kommt aber eher selten vor, dass eine Eins-zu-eins-Entsprechung für Wörter beider Sprachen gefunden werden kann (vgl. Löbner 2015: 297). So weist das Deutsche zum Beispiel den Ausdruck „Geschwister“ auf, mit dem Bruder und Schwester zusammengefasst werden. Das Dari hat keinen entsprechenden Oberbegriff dafür, sondern nur die Einzelausdrücke Bruder und Schwester. Die Summe der Unterbegriffe wird als Entsprechung für den Oberbegriff angeboten, z. B.:

(5)

من سه خواهر و برادر دارم.

man se xāhar-u barādar dāram

ich drei schwester-und bruder habe.

Ich habe drei Geschwister.

Die Dari-Beispiele werden in dieser Arbeit transkribiert und mit einer interlinearen Glosse und inhaltlichen Übersetzung versehen. Die interlineare Glosse wird kursiv dargestellt, während die inhaltliche Übersetzung in normaler Schrift erfolgt.

Bei der Erstellung des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari mussten alle Arten von Entsprechungen berücksichtigt werden: Zum einen gibt es Lemmata, für die es in Deutsch und Dari eine Eins-zu-eins-Entsprechung gibt, und die in beiden Sprachen im gleichen Kontext verwendet werden, wie zum Beispiel „die Jahreszeiten“, „die Monate“ usw.

Zum anderen verfügt das Deutsche über Wörter, die mehrere Lesarten aufweisen, d. h. Eins-zu-viele-Entsprechungen, für die dann es mehrere Übersetzungsäquivalente im Dari

gibt. Zum Beispiel verfügt das Wort „Mann“ nach dem DWDS über mehrere Lesarten: einmal hier entsprechend der Frame-Lesart im Kontext der persönlichen Beziehung („Personal_relationship“) (siehe Kapitel 4.2.4) als Ehemann, und zudem bedeutet Mann eine „erwachsene Person männlichen Geschlechts“, was eine weitere Lesart des Lemmas ist.

Des Weiteren gibt es im Deutschen Wörter, für die es im Dari mehrere Entsprechungen gibt, wie z. B. „Erfolg“, was im Dari (‘ موفقیت,) = /mafaqyat/ oder (‘ کامیابی,) = /kamyābil/ heißen kann. Zwar sind diese Wörter Synonyme, aber die Häufigkeit der Verwendung des Wortes ist regionsabhängig. Bei der Übersetzung der Beispielsätze aus dem DWDS-Korpus (siehe Kapitel 6.1.1), in der derartige Lemmata vorkommen, werden potenzielle und in dem Kontext frequent verwendete Entsprechungen aus dem Kontext übernommen.

Aufgrund der Framebasiertheit des Rubin-Online-Lernerlexikons existieren zahlreiche Lemmata mit Viele-zu-eins-Entsprechung. Hier können als Beispiel die Verben „spüren“, „verspüren“, „fühlen“ angeführt werden, denen im Dari (‘ احساس کردن,) = /ehsās kardan/ entspricht. Außerdem gibt es Lemmata, bei denen in Dari nur Teil-Entsprechungen vorliegen. Zum Beispiel gibt es im Dari für die deutschen Wörter „Finger“ und „Zeh“ keine Eins-zu-eins-Entsprechungen, sondern nur die Teil-Entsprechung ‘ انگشت, = /angošt/. Zum besseren Verständnis der Wortbedeutung muss eine zusätzliche Information bereitgestellt werden. In diesem Fall muss das Wort „Hand“ (‘ دست,) = / dast / oder „Fuß“ (‘ پا,) = /pā/ für die Dari-Entsprechung (‘ انگشت,) = /angošt/ angefügt werden (siehe Beispiel 6), damit der Kontext klar wird.

(6)

Finger

انگشت دست

angošt-e dast

Zeh

انگشت پا

angošt-e pā

Des Weiteren fehlt im Dari die Eins-zu-eins-Entsprechung des Personalpronomens für die 3. Person Singular. Für das Maskulinum und das Femininum im Singular, „er“ und „sie“, gibt es nur ein Wort, nämlich /او/ = / ū /. Für „es“ gilt die Entsprechung /آن (شیء)/ = /ān/.

Um in einem Satz (meist in der gesprochenen Sprache) deutlich zu machen, ob die handelnde Person maskulin oder feminin ist, müssen zusätzlich die Angaben Mann oder Junge, Frau oder Mädchen, oder der Name hinzugefügt werden (siehe Beispiele 7).

(7)

er	sie	es
او (مرد)	او (زن)	آن (شیء)
<i>ū (mard)</i>	<i>ū (zan)</i>	<i>ān (shay)</i>

Es gibt jedoch auch Lemmata, bei denen in Dari keine Eins-zu-eins-Entsprechung vorliegt bzw. bei der die Bedeutungsentsprechung in Dari fehlt (Eins-zu-null-Entsprechung), etwa die deutschen Wörter „Junggeselle“, „Leergutautomat“ oder „Pfandrückgabeautomat“. Daher muss das Wort genau beschrieben werden und, wenn nötig, auch eine kurze Erklärung zur richtigen Verwendung des Wortes gegeben werden. Darüber hinaus unterscheiden sich Deutsch und Dari bei einigen Verben in ihrer quantitativen und/oder qualitativen Valenz, d. h., in der Anzahl und/oder in der Art der Leerstellen, die ein Verb eröffnet. Zum Beispiel existiert für das deutsche Verb „heiraten“ zwar im Dari eine Eins-zu-eins-Entsprechung, und das Verb fordert die gleiche Anzahl von Leerstellen wie im Deutschen, wo es als „divalentes“ Verb (Verb mit zwei Aktanten) (vgl. Tesnière 1980: 161) bezeichnet wird;²¹ es gibt jedoch Unterschiede bei seiner qualitativen Valenz. Während das Verb „heiraten“ im Deutschen neben dem Subjekt eine Akkusativergänzung regiert, wird im Dari eine Präpositionalergänzung verlangt, z. B.²²:

(8)

Sie möchte einen Arzt heiraten.

او (زن) میخواید با یک داکتر ازدواج کند.

ū (zan) mixāhad bā yak dāktar ezdewāğ konad

sie möchte mit einem arzt heiraten.

²¹ Diese Arbeit geht bei der Klassifizierung der Verben von der Zahl der Aktanten nach Tesnière (1980: 161) aus. Er ordnet die Verben nach ihrer Valenz vier Gruppen zu, nämlich Verben ohne Aktanten, Verben mit einem Aktanten, Verben mit zwei Aktanten und Verben mit drei Aktanten.

²² Die Dari-Beispiele werden hier in dem gesamten Kapitel in einer dreiteiligen Form abgebildet: 1. der Beispielsatz im Original, 2. die Transkription des Beispielsatzes, 3. die wörtliche deutsche Übersetzung des Beispielsatzes.

Im Dari fordert das Verb „heiraten“ die Präposition mit, d. h., „mit jmdm. heiraten“ oder „sich mit jmdm. verheiraten“. Aufgrund des Transfers solcher semantischer Strukturen von der Erstsprache (siehe Kapitel 2.2.1) haben die meisten Deutschlernenden in Afghanistan Schwierigkeiten bei der korrekten Verwendung derartiger Verben und Strukturen in der Zielsprache Deutsch. Bei der Bildung eines Satzes mit dem Verb „heiraten“ verwenden die meisten afghanischen Deutschlernenden automatisch die Präposition „mit“.

Als ein anderes Beispiel kann hier das Verb „wählen“ angeführt werden. Das deutsche Verb „wählen“ weist zwei Lesarten auf („wählen“, in: DWDS): 1. „sich für eine von zwei oder mehr Möglichkeiten, Dingen, Personen entscheiden, [...] etwas aussuchen“, 2. „durch Abstimmung eine Person in ein Amt, in eine Funktion berufen“. Für die beiden Lesarten gibt es im Dari zwei verschiedene Entsprechungen. Das Verb in der ersten Bedeutung benötigt im Dari kein Präpositionalobjekt, sondern nur die Postposition „را“ = /rā/ (mehr zur Postposition „را“ = /rā/ im Dari siehe Kapitel 5.2.2), aber in der zweiten Bedeutung beansprucht es eine Präposition, nämlich „für“, z. B.:

(9)

Ich wähle Thomas Schmidt bei der Präsidentschaftswahl.

من در انتخابات ریاست جمهوری به توماس شمیت رای میدهم.

man dar entexābāt-e riyāsāt-e ġomhuri ba tumās šmit ra’y mideham

ich in präsidentschaftswahl für thomas schmidt wähle.

Ferner unterscheiden sich die beiden Sprachen in den Ergänzungen bei einigen Verben. Hier lässt sich das deutsche Verb „gewinnen“ als Beispiel anführen, für das in Dari viele synonyme Varianten gegeben sind. Es gibt fünf Entsprechungen für das Verb „gewinnen“: (‘بدست آوردن’), (‘برنده شدن’), (‘بردن’), (‘پیروز شدن’), (‘سود بردن’) = /ba dast awardan/, /baranda šodan/, /bordan/, /piruz šodan/, /sod bordan/. Alle diese fünf Verben sind bezüglich ihrer qualitativen Valenz identisch, aber bezüglich ihrer quantitativen Valenz unterscheiden sie sich. In seiner ersten Entsprechung (‘بردن’) = /bordan/ postuliert das Verb eine Direkt-Ergänzung, nämlich die Postposition „را“ = /rā/, die in etwa mit der Akkusativergänzung im Deutschen vergleichbar ist, aber in seiner zweiten und dritten

synonymischen Entsprechung, die gehoben, aber frequent sind, beansprucht es eine Präposition, nämlich „in“. Vergleiche folgende Beispiele:

(10)

(a)

Sie waren erfolgreich und hatten den Krieg gewonnen.

آنها موفق بودند و جنگ را برده بودند.

ānhā mowaffaq budand wa ġang-rā borda budand

sie erfolgreich waren und den krieg gewonnen hatten.

(b)

Sie waren erfolgreich und hatten den Krieg gewonnen.

آنها موفق بودند و در جنگ پیروز شده بودند.

ānhā mowaffaq budand wa dar ġang piruz šoda budand

sie erfolgreich waren und in krieg gewonnen hatten.

(c)

Sie waren erfolgreich und hatten den Krieg gewonnen.

آنها موفق بودند و اکنون در جنگ برنده شده بودند.

ānhā mowaffaq budand wa aknun dar ġang baranda šoda budand

sie erfolgreich waren und in den krieg gewonnen hatte.

Im Beispiel 10 (a) postuliert das Verb kein Präpositionalobjekt, sondern nur die Postposition „را“ = /rā/, was entsprechend dem deutschen Satz (Akkusativergänzung) ist, aber in den Beispielen 10 (b) und 10 (c) benötigt es eine Präposition, nämlich „در“ = /dar/ = (,in‘).

Des Weiteren besitzt die deutsche Sprache eine Reihe von festen Wendungen, wie „etw. geht in Erfüllung“, „in etw. Erfüllung finden“ usw., die auswendig gelernt werden müssen, um sie richtig zu verwenden und Fehler zu vermeiden. Zwar weist das Dari auch einige feste oder typische Wendungen und Wortverbindungen auf, jedoch bereitet die Semantik derartiger deutscher fester Wendungen afghanischen Deutschlernenden oft Schwierigkeiten. Im Rubin-Online-Lernerlexikon sind solche grammatischen Phänomene

bzw. festen Wendungen durch ein Sternchen (*) gekennzeichnet, und ihre Entsprechungen werden auf Dari angegeben. Zur richtigen Benutzung der festen Wendungen ist jeweils ein Beispiel angegeben, und zur Vertiefung gibt es jeweils eine Frage im Übungsbereich des dazugehörigen Frames, wenn es direkt zu den Frame-Lesarten gehört.

Solche Aspekte der Valenztheorie und der Framesemantik (siehe Kapitel 4) werden im Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari berücksichtigt, und derartige Lemmata werden durch einen kurzen grammatischen Kommentar näher erklärt. Zudem wird die richtige Verwendung des Wortes anhand zahlreicher korpusbasierter Beispielsätze (siehe Kapitel 6.2.3.3) und anhand von Übungen zum Frame (siehe Kapitel 6.2.3.4) und weiteren Lesarten des Lemmas vertieft.

5.2.2 Morphologische Eigenschaften

Zwar weisen Deutsch und Dari aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur indoeuropäischen Sprachfamilie viele Gemeinsamkeiten auf, zum Beispiel bei der Konjugation der Verben nach Person, Numerus, Tempus, bei der Steigerung sowie der attributiven, prädikativen und adverbialen Verwendung der Adjektive usw., jedoch unterscheiden sie sich auch in ihrer morphologischen Struktur. Dieses Unterkapitel erörtert für die vorliegende Arbeit relevante morphologische Unterschiede. Was die morphologische Struktur von Verben angeht, existieren im Dari, im Gegensatz zum Deutschen, keine richtigen trennbaren Verben bzw. Partikelverben. Es gibt jedoch Verben mit bestimmten Präfixen. Diese Präfixe sind „وا“ = /wā/, „فرا“ = /farā/, „فرو“ = /forū/, „باز“ = /bāz/, „بر“ = /bar/, „در“ = /dar/, z. B., *فرو رفتن* /foruraftan/ (‘eindringen, sich senken’), *فرا گرفتن* /farāgereftan/ (‘erfassen, einnehmen’), *برداشتن* /bardāštan/ (‘anheben’), *برگشتن* /bargaštan/ (‘zurückkehren’) (vgl. Ishraqi 2015: 143).

(11)

احمد از آلمان بر می گردد.

ahmad az ālmān bar-mi-gardad

ahmad aus Deutschland zurückkehrt.

Ahmad kehrt aus Deutschland zurück.

Diese Gruppe der Präfixverben ist in dem Sinne trennbar, dass das Präfix „می-“ zwischen Präfix, z. B. „بر“ = /bar/, und Präsensstamm gesetzt wird, d. h., dass ein solches Verb nur im Präsens als trennbares Verb angesehen und verwendet werden kann. Dies bedeutet, dass diese Regel der Ausgangssprache der Zielsprache nicht eins zu eins entspricht. Außerdem haben die trennbaren Verben im Deutschen je nach Satzart und Tempus eine andere Form. Daher bereitet dieses grammatische Phänomen Deutschlernenden mit Dari als Erst- oder Ausgangssprache oft Schwierigkeiten. Besonders auf Anfängerniveau fällt es schwer, die grammatischen Verwendungsregeln zu verstehen und sie richtig in einem Satz anzuwenden. Um dieses Problem der Lernenden zu lösen, wird dieser sprachliche Aspekt im Rubin-Online-Lernerlexikon durch Beispiele der verschiedenen Satzarten und Tempusformen gekennzeichnet (siehe Beispiel 11), da Fremdsprachenlernende häufig an grammatischen Informationen interessiert sind (vgl. Wiegand 1998) und jederzeit auf ein kompaktes Lexikon zugreifen können möchten, wo sie nach solchen Informationen suchen können.²³ Daher wird das Rubin-Online-Lernerlexikon speziell für diese Zielgruppe konzipiert.

Außerdem existiert im Deutschen noch eine spezielle Art von Verben, die das Dari nicht kennt: Gemeint sind reflexive Verben wie „sich befreunden“, „sich entschließen“, „sich verloben“, „sich verlieben“ usw. Reflexive Verben kommen im Deutschen immer mit einem zusätzlichen Reflexivpronomen vor. Das Reflexivpronomen kann im Akkusativ oder im Dativ stehen und nimmt Bezug auf das Subjekt im Satz, z. B.:

(12)

Sie hatte sich in einen Schriftsteller verliebt.

او (زن) عاشق یک نویسنده (مرد) شده بود.

u (zan) āšeq-e yak nawisanda (mard) šoda bud

she liebend einen schriftsteller geworden hatte.

Das reflexive Verb „sich verlieben“ in Beispiel (12) verlangt eine Nominativergänzung, d.h. ein Subjekt im Nominativ und eine reflexive Ergänzung im Akkusativ. Die reflexive Ergänzung wird bei solchen Verben im Deutschen mit einem Reflexivpronon ausgeführt.

²³ Diese Aussage lässt sich im Fremdsprachenunterricht unter Deutschlernenden in Afghanistan bestätigen.

In dem oben angeführten Beispiel ist die reflexive Ergänzung mit „sich“ ausgedrückt, d. h., das Relativpronomen hängt von dem Subjekt ab und verweist auf dieselbe Person, die das Subjekt vorgibt. Im Dari hingegen verlangt das Verb „sich verlieben“ kein Reflexivpronomen, denn es beinhaltet ein Partizip mit der Bedeutung ‚liebend‘ und eine Attributivergänzung. Afghanische Deutschlernende haben oft Schwierigkeiten beim Unterscheiden inhärent reflexiver Verben (vgl. Kaufmann 2003) und bei ihrer Verwendung in einem Satz. Um dieses grammatische Phänomen für Deutschlernende auf Anfängerniveau zu vereinfachen, wurde es ebenfalls im Rubin-Online-Lernerlexikon durch eine grammatische Erklärung markiert, und dazu wurden zahlreiche Beispiele gegeben.

Die Verben werden im Dari wie im Deutschen nach Person, Numerus und Tempus flektiert. Der richtige Gebrauch des Tempus im Deutschen ist für afghanische Deutschlernende kein Problem, da im Dari im Prinzip dieselben Tempusformen²⁴ existieren wie im Deutschen. Allerdings sollte dieser Aspekt im Unterricht gründlich thematisiert werden. Die Bildung von Perfekt und Plusquamperfekt auf den Niveaustufen A2 bis B1 stellt für afghanische Deutschlernende aufgrund der Zweiteiligkeit der Verben oft eine Herausforderung dar, basierend auf den Unterrichtserfahrungen der Autorin in der Deutschabteilung Kabul. Anhand des Rubin-Online-Lernerlexikons wird diese Thematik vereinfacht, da das Lexikon für jedes Lemma jeweils ein Beispiel mit seiner Übersetzung für dieses grammatische Phänomen enthält. Die Lernenden können anhand der Lexikonbeispiele mit der Struktur vertraut werden und das Wort im Kontext richtig verwenden. Für Deutschlernende entstehen Schwierigkeiten bei der Unterscheidung der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben und ihrer Konjugation im Anfängerunterricht. Deshalb ist es für die Lernenden schwer, zwischen regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Deutschen zu unterscheiden und sie richtig zu konjugieren. Diese Thematik ist ebenfalls in dem Lexikon berücksichtigt.

Im Bereich der Substantive ist festzustellen, dass diese in der deutschen Sprache drei Genera (Maskulinum „der“, Neutrum „das“, Femininum „die“), vier Kasus (Nominativ,

²⁴ Vgl. Ishraqi 2015: 123–148 zu Tempusformen im Dari.

Akkusativ, Dativ, Genitiv) und zwei Numeri (Singular, Plural) umfassen. Nach Yamin (2012a: 74–84) sollen Substantive im Dari über fünf Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv, Vokativ) verfügen, die aber keine formalen Kasusmarkierungen aufweisen wie im Deutschen (vgl. Adli 2014: 188). Yamin und andere Autoren haben die Kategorien aus europäischen Sprachen schematisch auf das Dari übertragen, denn es gibt kein vergleichbares Kasussystem im Dari, das wie das Deutsche Markierungen aufweisen würde.

Dari zeichnet sich hauptsächlich durch prä- und postpositionale Ergänzungen aus (vgl. Mohadjer 1978: 131). Die Markierung durch die Postposition „را“ = /rā/ könnte als besonderer Kasus angesehen werden, aber auch das nur mit Einschränkungen, denn diese Postposition wird nicht immer an ein direktes Objekt angefügt, sondern nur, wenn dieses auf eine spezielle Art näher bestimmt wird. Hierzu bemerkt auch Alborzi (1997: 79), „را“ = /rā/ markiere

die [+ spezifischen] Objekte, nicht aber nur die [+ definiten] Objekte: rā hat also die Merkmale [+ spezifisch] und [+ definit]. Rā wird syntaktisch als Kennzeichner des direkten Objekts angesehen, markiert zugleich semantisch ein spezifiziertes Merkmal (oder die Definitheit).

Eine definite Komponente ist oft auch spezifisch, während eine spezifische Komponente definit oder indefinit erscheinen kann, zum Beispiel:

13

(a)

من کتاب را میخوانم.

man ketāb-rā mixānam

ich das buch lese.

Ich lese *das* Buch. [+definit, +spezifisch]

(b)

من کتابی را میخوانم.

man ketāb-i-rā mixānam

ich ein buch lese.

Ich lese *ein* Buch. [-definit, +spezifisch]

(c)

من کتاب میخوانم.

man ketāb mixānam

ich buch lese.

Ich lese Bücher. [-definit, -spezifisch]

Aus den oben angeführten Beispielen geht hervor, dass die An- oder Abwesenheit von „را“ = /rā/ meist auf der Bestimmtheit bzw. Unbestimmtheit des direkten Objekts beruht. So lässt sich hier feststellen, dass die Hauptfunktion von „را“ = /rā/ die Kennzeichnung des direkten Objekts und außerdem dessen Bestimmung ist. Die Postposition „را“ = /rā/ hat auch weitere Funktionen im Dari (vgl. Sadeqi 1970), die aber nicht für diese Arbeit relevant sind, weshalb darauf hier nicht eingegangen wird.

Im Dari gibt es zwei Numeri (Singular, Plural) (vgl. Ishraqi 2015: 71). Den Substantiven werden keine Genera zugeordnet. Daher differieren Deutsch und Dari bei Substantiven im Genus. Das heißt, die Substantive im Dari haben kein grammatisches Geschlecht, z. B. das Kind (طفل) = /tefl/, und weisen keinen bestimmten Artikel auf (vgl. Amin-Madani und Lutz 1972: 40). Bestimmt wird ein Nomen im Dari, wenn ihm die Demonstrativpronomen „این“ = /in/ (‘dies’) oder „آن“ = /ān/ (‘das/jen’) vorangehen (vgl. Amin-Madani und Lutz 1972: 40; Adli 2014: 188) oder wenn einem Nomen, das als direktes Objekt verwendet wird, die Postposition „را“ = /rā/ folgt, z. B.:

(14)

این طفل

in tefl

dieses Kind, das Kind da

آن طفل

ān tefl

jenes Kind, das Kind dort

Des Weiteren wird mit dem Hinzufügen eines Possessivpronomens oder einer anderen Possessivangabe das Nomen als bestimmt determiniert (vgl. Amin-Madani und Lutz 1972: 47), z. B.:

(15)

طفل من

tefl-e man

mein Kind

Dari verfügt über einen unbestimmten Artikel „یک“ = /*yak*/ = (,ein’). Außerdem kann die Unbestimmtheit eines Nomens im Dari durch das nicht akzentuierte Suffix „ی“ = /*i*/ markiert werden, das einem Nomen angefügt wird und in etwa dem deutschen (*irgend-*)*ein* entspricht (vgl. Ahadi 2001: 253; Adli 2014: 188), z. B.:

(16)

یک طفل

yak tefl

ein Kind

طفلی

tefl-i

(irgend-)ein Kind

Zwar weisen Substantive im Dari kein grammatisches Geschlecht auf, aber bestimmte Personenbezeichnungen können aufgrund ihrer Semantik als Maskulina und Feminina festgelegt werden, z. B.:

(17)

Mann

مرد

mard

Frau

زن

zan

Sohn

پسر

pesar

Tochter

دختر

doxtar

Onkel

کاکا/ماما

kākā/māmā

Tante

خاله/عمه

xāla/ama

Darüber hinaus ist ein großer Wortschatzteil von Dari, wie schon erwähnt, aus dem Arabischen entlehnt. Das Arabische weist zwei Geschlechter auf, nämlich Maskulinum und Femininum. Auch einige Berufsbezeichnungen, die die Geschlechter anzeigen, sind im Dari aus dem Arabischen entlehnt, z. B.:

(18)

Lehrer

معلم

moallem

Lehrerin

معلمه

moallema

Leiter

مدیر

modir

Leiterin

مدیره

modira

Wie zu sehen ist, werden arabischstämmige maskuline Substantive durch das Anhängen des Suffixes „ة“ = /a/ in die feminine Form gebracht. Sonstigen Berufsbezeichnungen im Dari ist kein Genus zugeordnet, und sie können wie auch alle anderen Substantive, die Personen bezeichnen, für Femininum oder Maskulinum gleichermaßen verwendet werden, z. B.:

(19)

der Kollege

همکار (مرد)

hamkār (mard)

die Kollegin

همکار (زن)

hamkār (zan)

Um zu spezifizieren, ob es sich um die männliche oder die weibliche Form des Wortes handelt, müssen zusätzlich Angaben wie der Klassifikator männlich oder weiblich hinzugefügt werden, z. B. im folgenden Satz:

(20)

Sie und Ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben Hervorragendes geleistet.

شما و همکاران شما اعم از طبقه ذکور و انات کار عالی انجام داده اید.

šomā wa hamkārān-e šomā a 'm az tabaqa-e zokur-u onās kār-e āli anğām dāda-id

sie und mitarbeiter allgemein aus männern und frauen hervorragendes geleistet haben.

In dem Dari-Satz steht als Äquivalent zu „Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter“ das neutrale Dari-Wort mit dem zusätzlichen Hinweis auf das männliche und weibliche Geschlecht.

Bei Tieren weisen zusätzliche Lexeme die Differenzierung zwischen männlicher und weiblicher Form auf. Mit dem Klassifikator „نر“ = /nar/ wird ein Tier als männlich bezeichnet, mit dem Klassifikator „ماده“ = /māda/ als weiblich (vgl. Amin-Madani und Lutz 1972: 40), z. B.:

(21)

سگ نر

sag-e-nar

Rüde

سگ ماده

sag-e-māda

Hündin

Dieser große Unterschied zwischen Deutsch und Dari im Genus bereitet den Deutschlernenden Schwierigkeiten, besonders weil die Deklination der deutschen Substantive ohnehin als heikel betrachtet wird (vgl. Wiese 2000: 139). Deshalb treten bei afghanischen Deutschlernenden häufig Fehler beim richtigen Gebrauch des deutschen Artikels und bei der Deklination der deutschen Substantive auf. Die Pluralbildung der Substantive im Deutschen ist für Deutschlernende ebenfalls schwierig, da im Dari fast alle Substantive (mit einigen Ausnahmen nach der arabischen oder persischen Wortwurzel (vgl. Yamin 2012a: 74-76; Ishraqi 2015: 72-79) mit den Suffixen „ها“ = /hā/ und „ان“ = /ān/ im Plural gebildet werden (vgl. Amirpur 2013: 91). Aber wenn vor dem Substantiv im Dari ein Zahlwort, wie ein, zwei, drei usw., ausgedrückt wird, werden die Suffixe „ها“ = /hā/ und „ان“ = /ān/ nicht angehängt. Das Nomen wird wie eine Kategoriebezeichnung behandelt und bleibt in seiner Singularform bestehen, z. B.:

(22)

das Buch.

کتاب

ketāb

*Buch

die Bücher

کتاب ها

ketābhā

*Bücher

zwei Bücher

دو کتاب

du ketāb

*zwei Buch

Um den afghanischen Deutschlernenden einen Überblick über die richtigen Wortformen bzw. die richtige Deklination und die Pluralform des jeweiligen Nomens zu verschaffen, wird im Rubin-Online-Lernerlexikon jeweils ein Link zu Wortformen des Lemmas zu den Webseiten von „Duden“ (Duden) und „LEO“ (LEO 2006-2022) gesetzt. Die Endungen „ها“ = / *hā* / und „ان“ = / *ān* / vermitteln im Dari nicht nur die Kategorie des Plurals, sondern auch die Kategorie von Definitheit, z. B. heißt کتابها nicht einfach „Bücher“, sondern „die Bücher“. Außerdem können Substantive im Singular im Dari auch ohne eine Nachsilbe oder ein Suffix in ihrer Form als definit gelten, z. B.:

(23)

das Buch

کتاب

ketāb

In manchen Fällen, besonders in der Umgangssprache, wird zur Markierung von Unbestimmtheit ein nicht akzentuiertes „ی“ = /*i*/ am Ende des Substantives angehängt, denn indefinit verwendet wird ein Substantiv im Dari, wenn am Ende des Substantives das Suffix „ی“ = /*i*/ oder das Zahlwort „یک“ = /*yak*/ = (‘eins’) angehängt wird. Mitunter kommt auch beides parallel vor, z. B.:

(24)

ein Buch

کتابی/یک کتابی

ketāb-i / yak ketāb-i

Wenn das Substantiv auf einen Vokal endet, wird /*y*/ als Gleitlaut eingefügt, der in der Schrift entweder durch „ی“ = /*y*/ oder bei Wörtern mit auslautendem „ه“ „ , durch ein // markiert wird, z. B.:

(25)

Wunsch

آرزویی

ārzō-yi

Haus

خانه ای

xāna-yi

Das Deutsche kennt verschiedene Relativpronomen, je nach Kasus, im Nominativ „der, die, das“, im Akkusativ „den, das, die“, im Dativ „dem, dem, der“ und im Genitiv „dessen, dessen und deren“, und das relative Präpositionaladverb „woran, worüber, womit, wodurch“ (vgl. Duden 2009: 1030). Das Dari verfügt dagegen nur über das flexionslose Relativpronomen „که“ = /ke/, bei dem es sich aber streng gesehen um eine Konjunktion handelt, mit der unter anderem Attributsätze eingeleitet werden. Das „Bezugswort, zu dem der Relativsatz gehört, wird im Allgemeinen durch ein hinweisendes „ی“ (یای اشارت) = /yā-ye ešārat/ = /i/ markiert, das wie ein Suffix an das zu bestimmende Wort angefügt wird. Das heißt, eine Relativsatzbildung wird im Dari im Vergleich zum Deutschen nicht als heikel betrachtet (mehr zu Relativsätzen im Dari siehe Kapitel 5.2.3). Die afghanischen Deutschlernenden können anhand der Lexikonbeispiele mit dieser Struktur des Deutschen vertrauter werden.

(26)

Der Mann, der gestern kam, ist mein Bruder.

مردی که دیروز آمد برادر من است.

mard-i ke dirōz āmad barādar-e man ast

der mann dass gestern kam, mein bruder ist.

Ein anderes morphologisches Phänomen, das im Deutschen komplexere Strukturen als im Dari aufweist, sind die Possessivpronomen. Im Deutschen werden Possessivpronomen je nach Numerus und Genus des Referenznomens dekliniert. Im Dari werden die Personalpronomen unverändert als Attribute an das Referenznomen angehängt und markieren Possessivität allein durch ihre nachgestellte Position und den Attributmarker „-e“ (اضافه) = /ezāfa/.

Adjektive im Positiv können im Dari wie im Deutschen (in Komparativ und Superlativ) gesteigert werden. Adjektive können im Dari wie im Deutschen attributiv, prädikativ und adverbial verwendet werden. Bei der attributiven Verwendung unterscheidet sich das Dari jedoch vom Deutschen. Im Dari steht das Adjektiv nach dem Nomen und wird mit diesem durch den Attributmarker „-e“ (اضافه) = /ezāfa/ verbunden. Adjektive werden im Dari nicht dekliniert, wie es im Deutschen in Genus, Kasus und Numerus möglich ist (vgl. Wöllstein-

Leisten 1997: 22). Weil die richtige Deklination der Adjektive für afghanische Deutschlernende als heikel betrachtet wird, hilft ihnen das Rubin-Online-Lernerlexikon, dieses grammatische Phänomen bzw. die richtige Deklination des jeweiligen Adjektivs einerseits durch die typischen Verbindungen und Beispielsätze und andererseits durch einen Verweis auf „Duden“ und „LEO“ zu entnehmen.

5.2.3 Syntaktische Eigenschaften und Strukturen

Die Syntax ist das „Kerngebiet der modernen Linguistik. [Sie] befasst sich mit dem Bilden und Verstehen von Sätzen“ (Welke 2010: 329) und beschreibt die Struktureigenschaften von Sätzen einer Sprache (vgl. Dürscheid 2012: 11). Für die vorliegende Arbeit besteht die Notwendigkeit, die beiden Sprachen syntaktisch miteinander zu vergleichen, um herauszufinden, welche syntaktischen Informationen im Rubin-Online-Lernerlexikon enthalten sein sollen. Zunächst muss hierfür geklärt werden, wie die Satzstrukturen dieser beiden Sprachen aussehen, wo es Gemeinsamkeiten gibt und inwiefern sie sich voneinander unterscheiden. Nach dieser linguistischen Analyse wird deutlich, welche dieser syntaktischen Eigenschaften des Deutschen im Rubin-Online-Lernerlexikon für Deutschlernende mit der Erstsprache Dari enthalten sein sollen.

Im Deutschen werden nach Boettcher (2009: 41 f.) fünf Satzarten unterschieden, nämlich „Aussagesatz“ (auch: Deklarativ), „Fragesatz“²⁵ (auch: Interrogativsatz), „Aufforderungssatz“ (auch: Befehlssatz oder Imperativsatz), „Ausrufesatz“ (auch: Exklamativsatz) und „Wunschsatz“ (auch: Desiderativsatz). Diese Satzarten gelten auch für das Dari (vgl. Ishraqi 2015: 203-205). Unterschieden werden diese Satzarten in der Finitumstellung. Nach Greenberg (1963) kann eine Sprache nach der Anordnung der Satzglieder klassifiziert werden. Als primäre Satzbestandteile sieht er die drei Satzglieder Verb bzw. Prädikat (V), Subjekt (S) und Objekt (O). Diese Komponenten können innerhalb eines Satzes in divergenter Abfolge erscheinen. Nach Greenberg lassen sich die Sprachen bezüglich ihrer Wortstellung in SVO, SOV und VSO klassifizieren (vgl. Roelcke 1997:

²⁵ Bei dem Fragesatz wird weiter zwischen „Entscheidungsfragesatz“, „Alternativfragesatz“ und „Ergänzungsfragesatz“ unterschieden (vgl. Boettcher 2009: 42).

42). Entsprechend der Typologie von Greenberg gehört das Dari zu den strikten SOV-Sprachen (vgl. Lambton 1967: 5; Lazard 1957: 207 f.), wohingegen Deutsch nur im Nebensatz eine klare SOV-Struktur aufweist. Im Hauptsatz finden sich bei einfachem bzw. einteiligem Prädikat alle möglichen Abfolgen z.B. SVO, OVS oder auch (Adverbial)VSO. Die deutsche Sprache verfügt in der Bildung von Aussagesätzen über eine feste Verb-Zweitstellung des finiten Verbs²⁶ (vgl. Dürscheid 2012: 65 f., 174). Im Dari hingegen steht das finite Verb am Ende des Satzes (vgl. Ishraqi 2015: 197-200; Yamin 2012a: 171-179), d. h., im Deutschen und im Dari gibt es feste Vorgaben vorwiegend für die Reihenfolge des Finitums. Die Satzstrukturen der Aussagesätze mit einteiligen Prädikaten im Deutschen und im Dari sind im folgenden Beispiel ersichtlich.

(27)

Ich gehe nach Hause.

من به خانه میروم.

man ba xāna mirawam

ich nach hause gehe.

Das finite Verb „gehe“ im deutschen Satz steht in der zweiten Position, wohingegen sich das finite Verb „میروم“ = /*mirawam*/ im Dari, was dem finiten Verb „gehe“ entspricht, am Satzende befindet.

Im Dari steht das finite Verb²⁷ in allen Satzarten am Ende des Satzes. Die Abweichung der beiden Sprachen in der Satzstruktur mit einteiligem Prädikat stellt im Anfängerunterricht für afghanische Deutschlernende oft ein Problem dar. Das Rubin-Online-Lernerlexikon hilft ihnen dabei die Satzstrukturen des Deutschen zu erlernen, indem sie dort für jede lexikalische Einheit Beispiele mit verschiedenartigen Satzstrukturen finden können. Sie werden mit der Struktur und Anwendung des Wortes in verschiedenen Beispielsätzen

²⁶ Unter dem finiten Verb versteht diese Arbeit eine Verbform, die nach Person, Numerus, Tempus, Genus Verbi und Modus konjugiert wird und dabei die Endung und gegebenenfalls der Stammvokal geändert wird (vgl. Zifonun 1997).

²⁷ Im Dari wird immer das Verb nach Person und Numerus konjugiert, und das Verb wird nicht im Infinitiv in einem Satz benutzt. Die Infinitivform des Verbs wird immer nur als Nomen verwendet (vgl. Ishraqi 2015: 87–90).

vertraut gemacht, was im Vergleich zu herkömmlichen Wörterbüchern des Persischen erhebliche Vorteile bietet.

Kompliziert werden die Satzstrukturen mit zwei- oder mehrteiligen Prädikaten, die eine Besonderheit in der deutschen Satzstruktur im Vergleich zu vielen anderen Sprachen und dabei auch im Vergleich zu Dari aufzeigen. Dies wird durch das topologische Feldermodell sichtbar, das ursprünglich von Drach (1963; vgl. Dürscheid 2010: 87) skizziert wurde und dann später von Höhle (1986) in der heute gängigen Form entwickelt wurde. Das topologische Feldermodell wurde zur Charakterisierung von Wortstellungsregularitäten der deutschen Sprache konstruiert. Es hilft, die Distribution der verbalen Elemente des Satzes zu systematisieren (Öhl und Seiler 2013: 164 f.).

Verbal- oder Prädikatskomplexe entstehen bei Tempusformen wie Perfekt, und Futur, die aus einem finiten und einem infiniten Verbteil bestehen, Modalverbkonstruktionen, die aus einem finiten Modalverb und aus einem Infinitiv bestehen und trennbaren Verben, die aus einem Finitum und einem Verbzusatz bestehen (vgl. Öhl und Seiler 2013: 164 f.), z. B.:

(28)

- (a) Unsere Nachbarin **hat** das ultraschnelle Notebook **bestellt**.
- (b) Unsere Nachbarin **wird** das ultraschnelle Notebook **bestellen**.
- (c) Gustav **will** das Notebook auch **bestellen**.
- (d) Gustav **scheint** das Notebook auch **bestellen zu wollen**.
- (e) Gustav **bestellt** das Notebook wieder **ab**.

(Öhl und Seiler 2013: 165)

Die besondere Distribution wird durch die Satzklammer gekennzeichnet, da ein Teil des Satzes eingeklammert wird. „Mit Satzklammer werden die Positionen bezeichnet, in denen im deutschen Hauptsatz die finiten (linke Satzklammer) und die infiniten (rechte Satzklammer) Bestandteile des verbalen Prädikats stehen“ (Öhl und Seiler 2013: 165). Anhand der Satzklammern wird ein Satz in drei Teile unterteilt, nämlich „Vorfeld“, „Mittelfeld“ und „Nachfeld“ (vgl. Öhl und Seiler 2013: 165). Die für die deutsche Sprache kennzeichnende Satzklammer wird in der folgenden Tabelle (vgl. Tab. 1) verdeutlicht:

Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
Unsere Nachbarin	hat	ein ultraschnelles Notebook	bestellt	auf das sie sehr stolz ist

Tabelle 1: Graphische Darstellung des Feldermodells nach Öhl und Seiler 2013: 165

Das Vorfeld besteht aus genau einer Konstituente. Dieses Satzglied kann komplex oder aber auch ein Nebensatz sein (vgl. Öhl und Seiler 2013: 166), z. B.:

(29)

(a) [*Unsere Nachbarin*] hat ein ultraschnelles Notebook bestellt.

(b) [*Ein ultraschnelles Notebook, auf das sie sehr stolz ist*], hat unsere Nachbarin bestellt.

(c) [*Dass unsere Nachbarin ein ultraschnelles Notebook bestellt hat, auf das sie sehr stolz ist*], stört ihn.

Bei Imperativsätzen und Fragesätzen ist das Vorfeld nicht besetzt, z. B.:

(30)

(a) Stört dich das?

(b) Kauf endlich das Notebook!

In der linken Satzklammer steht meist das finite Verb. Das finite Verb kann sowohl ein Vollverb als auch ein Hilfsverb sein (vgl. Öhl und Seiler 2013: 166), z. B.:

(31)

(a) Sie *bestellt* ein ultraschnelles Notebook.

(b) Sie *hat* ein ultraschnelles Notebook *bestellt*.

„Das Mittelfeld ist die Normalposition der meisten Konstituenten, wenn also eine Konstituente nicht ins Vorfeld gestellt oder extraponiert wird“ (Öhl und Seiler 2013: 166).

Die Position der Satzglieder im Mittelfeld ist ziemlich frei, z. B. (vgl. Öhl und Seiler 2013: 166):

(32)

(a) Leider hat [unsere Nachbarin] [das Notebook] [vor uns] bestellt.

(b) Leider hat [das Notebook] [unsere Nachbarin] [vor uns] bestellt.

(c) Leider hat [unsere Nachbarin] [vor uns] [das Notebook] bestellt.

(d) Leider hat [vor uns] [unsere Nachbarin] [das Notebook] bestellt.

Die rechte Satzklammer besteht im deutschen Hauptsatz aus den infiniten Teilen des Verbal- oder Prädikatkomplexes (vgl. Öhl und Seiler 2013: 166), z. B.:

(33)

Das Notebook bitte nicht in der Spülmaschine waschen!

Das Nachfeld umfasst schließlich extraponierte Konstituenten sowie „Adverbiale“, „Nominalphrasen“ oder „Präpositionalphrasen“ (vgl. Öhl und Seiler 2013: 166).

Mit dem topologischen Feldermodell kann die Beschreibung der Satzstrukturen im Deutschen einfach dargestellt werden (vgl. Wöllstein-Leisten (Hrsg.) 1997: 53-73; Engel 2009: 170-179). Das Modell ist bei zwei- und mehrteiligen Prädikaten, Infinitivstrukturen und bei (finiten) Nebensätzen relevant, da sie die Satzklammer bilden. Im Kontrast zum Deutschen wird das Dari nicht mit einem vergleichbaren Feldermodell beschrieben. Dies ist auch nicht nötig, da in Dari als SOV-Sprache alle Verben gemeinsam am Satzende stehen und nur von Nebensätzen gefolgt werden. Verben mit zwei- und mehrteiligen Prädikaten, wie Partizip-Perfekt, Plusquamperfekt, Futur und Passiv existieren auch in Dari, verhalten sich syntaktisch aber anders als in der Verbzweitsprache Deutsch, z. B.:

(34)

Der Brief wurde gestern geschrieben.

نامه دیروز نوشته شد.

nāma dirōz nawešta šod

brief gestern geschrieben wurde.

In dem oben angeführten Beispiel befindet sich das Hilfsverb zur Bildung des Passivs im deutschen Satz in der zweiten Position und die Partizip-II-Form am Satzende, während im Dari das Hilfsverb zur Bildung des Passivs am Ende des Satzes und die Partizip-II-Form vor dem Hilfsverb ebenfalls am Satzende steht.

Des Weiteren verfügt das Dari über zusammengesetzte Verben, die durch Voranstellen von Substantiven, Adjektiven usw. vor ein Hilfsverb (vgl. Ahadi 2001: 215-235) gebildet werden, wobei der nominale und der verbale Bestandteil eines solchen zusammengesetzten Verbs nicht voneinander getrennt werden, z. B. Rad fahren (‘بایسکل سواری کردن’) = /bāysekawawāri kardan/ (Ishraqi 2015: 143 f.). Beim Verwenden der oben genannten Verben im Satz stehen die Verbteile nach der syntaktischen Regel am Ende des Satzes nebeneinander, z. B.:

(35)

Er fährt gerne Rad.

او (مرد) به بسیار علاقه بایسکل سواری میکند.

u (mard) ba besyār alāqa bāysekawawāri mikonad

er mit viel begeisterung rad fährt.

In diesem Beispiel zeigt das Dari fest integrierte lexikalische Prädikatsteile auf. Die Nebensatzkonstruktion des Deutschen ist für viele Deutschlernende mit Komplikationen verbunden. Im Dari bleibt in Nebensätzen wie in dem Aussagesatz die gleiche Wortfolge bestehen. Im Kontrast dazu verlangen deutsche Nebensätze meist eine Verb-Endstellung. Bei der Bildung von Nebensätzen im Deutschen verwenden Deutschlernenden zunächst oft die Struktur der Hauptsätze und stellen das finite Verb an die zweite Position. Im Rubin-Online Lernerlexikon stehen viele Verwendungsbeispiele für unterschiedliche Satzstrukturen zur Verfügung, die den Deutschlernenden beim Bilden von Sätzen helfen können.

5.3 Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat einen Überblick über die für die Arbeit relevanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachen Deutsch und Dari gegeben. Beide Sprachen wurden in Bezug auf semantische, morphologische und syntaktische Eigenschaften verglichen. Dari und Deutsch dienen beide als Amtssprache. Neben ihrem Status als offizielle Sprachen spielen sie eine außerordentliche Rolle in Literatur, Verwaltung und öffentlicher Kommunikation. Deutsch und Dari gehören zu einer gemeinsamen Sprachfamilie (indoeuropäisch). Aufgrund dessen verfügen sie über Gemeinsamkeiten, wie die Konjugation der Verben nach Person, Numerus und Tempus sowie die Steigerung und attributive, prädikative und adverbiale Verwendung von Adjektiven. Aber trotz der Zugehörigkeit zu der gleichen Sprachfamilie weisen sie Unterschiede auf.

Deutsch und Dari weichen vor allem in der lexikalischen Struktur und in der Grammatik voneinander ab. Im Deutschen existieren einige Oberbegriffe, deren Entsprechungen im Dari mit mehreren Unterbegriffen erfasst werden. Diese Oberbegriffe sind ein Spezialfall dafür, dass es Lemmata gibt, für die keine Eins-zu-eins-Entsprechung in der Zielsprache vorhanden ist oder das Wort in der Ausgangssprache anders als in der Zielsprache verwendet wird. Daher muss das Wort genau dargestellt werden. Hierbei soll das im Zuge dieser Arbeit entworfene Rubin-Online-Lernerlexikon helfen, in dem alle Lemmata prägnant beschrieben sind und Beispielsätze gegeben werden, mit deren Hilfe die Lernenden das Wort richtig im Kontext verwenden können.

Ein großer Unterschied zwischen Deutsch und Dari in der Morphologie betrifft das Genus der Substantive, den Kasus, trennbare Verben sowie reflexive Verben. Das Dari weist kein Genus auf und daher wird keine Deklinationsklassenunterscheidung benötigt. Dieser morphologische Aspekt ist für afghanische Deutschlernende diffizil, weshalb er durch dieses Lexikon mit grammatischen Kommentaren zu jedem oben erwähnten grammatischen Phänomen abgedeckt wird.

Syntaktische Unterschiede zeigen sich vorwiegend in Finitumstellung bzw. Verbstellung. Das Dari ist eine strikte SOV-Sprache, wohingegen sich das Deutsche im Hauptsatz durch die Verb-Zweitstellung auszeichnet. Mit dem sogenannten topologischen Feldermodell

kann die Beschreibung der Satzstrukturen im Deutschen einfach dargestellt werden. Im Kontrast zum Deutschen kennt das Dari kein vergleichbares Feldermodell, da durch die SOV-Stellung alle Verben am Ende des Hauptsatzes zusammenmstehen.

Nach dieser linguistischen Analyse wurde klar, welche grammatischen Informationen im Online-Lernerlexikon für Deutschlernende mit Dari-Kenntnissen auf muttersprachlichem Niveau enthalten sein sollen. Das nächste Kapitel beschreibt das Rubin-Online-Lernerlexikon ausführlich.

6. Konzept eines framebasierten Online-Lernerlexikons

Dieses Kapitel handelt von der Konzeption des Rubin-Online-Lernerlexikons – eines framebasierten Online-Lernerlexikons-Fragments für das Sprachpaar Deutsch–Dari auf der Kompetenzniveaustufe B2 des GeR für Sprachen (siehe Kapitel 2.3), das Rubin genannt wird. Die Beispiele des Lexikons basieren auf dem DWDS-Korpus. Es ist online unter der Webadresse <https://elitech.af/dictionary/> aufrufbar.²⁸ In diesem Kapitel werden zunächst die empirischen Grundlagen des Lexikons vorgestellt, aus denen die Stichwortliste und die Sprachbeispiele abgeleitet wurden, sowie die Zielgruppe und die intendierte Verwendungsweise skizziert. Im Folgenden werden die verschiedenen Lexikonstrukturen im Detail vorgestellt. Abschließend werden verschiedene Herausforderungen und Probleme aufgezeigt, die im Prozess der Lexikonerstellung aufgetreten sind. Wenn möglich, werden auch die entsprechende Lösungsstrategien dargestellt.

6.1 Das Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari B2

Das Rubin-Online-Lernerlexikon basiert analog wie das German Frame-based Online Lexicon (G-FOL), siehe Kapitel 4.2.4, auf den semantischen Frames des englischen FrameNet-Projekts (vgl. Fillmore und Atkins 1992; Fillmore et al. 2003; Fillmore und Baker 2010). Im Folgenden werden die deutschsprachigen Ressourcen und die konkreten Herangehensweisen vorgestellt, die für die Implementierung des deutschsprachigen Lernerlexikons eingesetzt wurden. Außerdem wird die Zielgruppe konkretisiert, die aus Dari-sprechenden Studierenden besteht. Es wird argumentiert, dass neben dem sprachlichen Hintergrund auch der kulturelle Rahmen der Zielgruppe bei der Lexikonerstellung berücksichtigt werden sollte, indem bei der Beispielauswahl bestimmte Inhalte vermieden werden.

6.1.1 Korpusgrundlagen

Wie schon in Kapitel 4.3 erläutert wurde, geht Hunston (2002: 96) davon aus, dass für das Wörterbuchschreiben ein Korpus unabdingbar ist und stellt fest, dass alle modernen Lernerwörterbücher auf Korpora beruhen.

²⁸ Das Lexikonfragment ist nachhaltig gespeichert unter doi:10.25592/uhhfdm.16142.

Daher wird auch für das im Zuge dieser Arbeit konzipierte Rubin-Online-Lernerlexikon bei der Beschreibung der Wortbedeutungen und für das Finden guter, authentischer Verwendungsbeispiele für das jeweilige Lemma auf ein Korpus zurückgegriffen. Gewählt wurde dabei das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“, kurz DWDS (DWDS [online]). Das DWDS besteht aus einem Wörterbuchbereich und mehreren Korpusbereichen. Das DWDS-Wörterbuch beruht auf dem sechsbändigen „Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache“ (WDG) (Deutsche Akademie der Wissenschaft 1964-1977) und anderen Quellen. Die DWDS-Korpussammlung verfügte zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit (2019) über 11 Millionen Texte. Bis zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Arbeit (Herbst 2024) ist das Volumen auf 15,8 Millionen Texte angewachsen. Die Sammlung setzte sich aus zwei „Kernkorpora“ für das zwanzigste bzw. einundzwanzigste Jahrhundert und verschiedenen „Ergänzungskorpora“ zusammen (siehe Tab. 2). Diese Informationen stehen unter dem DWDS-Wortprofil zur Verfügung.²⁹

Referenzkorpora
DWDS-Kernkorpus (1900-1999)
DWDS-Kernkorpus 21 (2000-2010)
Deutsches Textarchiv (1473-1927)
Zeitungskorpora
Berliner Zeitung (1994-2005)
Der Tagesspiegel (1996-2005)
Die Zeit (1946-2018)
Webkorpora
Blogs
Spezialkorpora
Referenz- und Zeitungskorpora (aggregiert, frei)
Polytechnisches Journal
Filmuntertitel
Gesprochene Sprache

²⁹ <https://www.dwds.de/d/wortprofil> [Stand: Oktober 2024].

DDR
Politische Reden (1982–2017)

Tabelle 2: Liste der Referenz- und Ergänzungskorpora des DWDS zum Stand 2019

Die Texte der Kernkorpora sind relativ ausgewogen über die Dekaden und jeweils die vier groben Textsorten Belletristik, Gebrauchsliteratur, wissenschaftliche Texte und Zeitschriften verteilt. Die beiden Kernkorpora können daher als Referenzkorpora für das geschriebene Standarddeutsch der jeweiligen Zeitabschnitte eingesetzt werden. Die Ergänzungskorpora enthalten Spezialkorpora zu einzelnen Zeitschriften aber auch zu Blogs, politischen Reden und transkribierten Texte, wie z. B. Filmuntertitel (vgl. Berlin Brandenburgische Akademie der Wissenschaft). Das Wörterbuch des DWDS „stellt dem Nutzer die Rechtschreibung nach neuestem Stand, die Aussprache als Audiofiles sowie vielfältige Angaben zur Form, Verwendung und Bedeutung von ca. 210.000 Stichwörtern zur Verfügung“ (Berlin Brandenburgische Akademie der Wissenschaft). Des Weiteren verfügt das DWDS über ein Wortprofil (vgl. Geyken 2011). Das Wortprofil des DWDS skizziert, welche Wörter mit welchen anderen besonders häufig auftreten, die sogenannten Kollokationen. Diese Kollokationen stehen in Form von Tabellen, die sowohl nach Frequenz als auch nach dem Assoziationsmaß *logDice* (Rychlý 2008) sortiert sind (vgl. Abbildung 11) oder in Form „einer einfachen und anschaulichen Wortwolke“ (Statistische Auswertung [online]) (vgl. Abbildung 12). Wenn man auf die Kollokationen klickt, findet man Beispiele, in denen sie aufgetreten sind. Abbildung 11 zeigt einen Ausschnitt aus dem Wortprofil des Lemmas "Entscheidung". In der ersten Spalte stehen die Kollokate, in der zweiten Spalte der jeweilige LogDice-Wert des gemeinsamen Auftretens von "Entscheidung" und dem jeweiligen Kollokat und in der dritten Spalte deren Häufigkeit. Die Tabelle ist nach der Größe des LogDice-Werts sortiert, d.h. besonders relevante Kollokate stehen oben in der Liste. In Abbildung 11 fällt auf, dass das Verb „treffen“ zweimal vorkommt (Nr. 1 und Nr. 5) und sowohl „fallen“ als auch „fällen“ auftreten, letzteres ebenfalls zweimal. Bei „treffen“ scheint es sich um einen Fehler der automatischen Analyse zu handeln. Bei „fallen“/„fällen“ ist dies nicht der Fall. Die Einträge beruhen auf unterschiedlichen Verben bzw. Verwendungsweisen, z.B. in der Relation von Subjekt oder Objekt, die erfasst

werden. Die Beispiele in (36) bis (38), die aus dem DWDS übernommen und teilweise gekürzt wurden, illustrieren die verschiedenen Lesarten.

(36)

fallen (Nr. 4)

Die Entscheidungen werden bald fallen.

(37)

fällen (Nr.9): belebtes Subjekt

Die Entscheidung fällen müssten aber immer noch Menschen.

(38)

fällen (Nr. 10): "Entscheidung" als Subjekt

Die offizielle Entscheidung fällt aber erst am 10. Oktober.

Das DWDS zeigt in solchen Fällen verschiedene Belege aus unterschiedlichen Texten, um die Bandbreite des Sprachgebrauchs zu illustrieren.

Die Wortwolke in Abbildung 12 visualisiert die Information aus der Tabelle in Abbildung 11: Die Kollokate werden in unterschiedlichen Größen nach ihrem LogDice-Wert mit "Entscheidung" dargestellt.

Überblick	logDice ↓ ^a	Freq. ↓ ^a
1. treffen	10.6	69388
2. endgültig	10.1	14521
3. Bundesverfassungsgericht	9.6	3824
4. fallen	9.6	32324
5. treffen	9.2	19760
6. gefallen	9.2	19705
7. getroffen	9.0	4140
8. Verwaltungsgericht	8.5	1713
9. fällen	8.5	13442
10. fällen	8.5	11844
11. Bundesgerichtshof	8.4	1369

Abbildung 11: Ausschnitt des Wortprofils zum Lemma „Entscheidung“ (vgl. DWDS-Wortprofil für „Entscheidung“)

Überblick



Abbildung 12: Ausschnitt des Wortprofils in Form einer einfachen Wortwolke (vgl. DWDS-Wortprofil für „Entscheidung“)

Aufgrund der Verknüpfung lexikalischer Informationen mit Korpusdaten sind im DWDS relevante Informationen für die Erstellung eines Lernerwörterbuchs leicht zugänglich und darüberhinaus können in den Kernkorpora verschiedene Register abgefragt werden. Daher wird das DWDS als Grundlage für den empirischen Teil dieser Arbeit gewählt.

6.1.2 Stichwortlisten: Frames und Lemmata

„Eine Stichwortliste stellt prinzipiell die Basis, das Gerüst eines Wörterbuches und [...] eines lexikologisch-lexikografischen Informationssystems [...] dar“ (Schnörch 2005: 71). Das Rubin-Online-Lernerlexikon beinhaltet zwei Stichwortlisten auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen: einerseits die Liste der Frames und andererseits die Liste der lexikalischen Einheiten, die den klassischen Lemmata entsprechen.

Die Liste der Frames wurde thematisch durch eine Lehrwerksanalyse ermittelt. Hierzu wurden Lehrwerke ausgewertet, die die Niveaustufen A1, A2, B1 und B2 umfassen. Zu diesem Zweck wurden drei DaF-Lehrwerke betrachtet, mit denen in Afghanistan Deutsch unterrichtet und gelernt wird: „Menschen“ (Evans et. al 2012; Habersack et. al 2018; Braun-Padeschawa et. al 2019) und „Schritte plus“ (Niebisch et. al 2015, 2016; Hilpert et. al 2016, 2017a, 2017b, 2017c) auf jeweils drei Niveaustufen (A1, A2, B1)³⁰ und „Studio d“ (Funk et. al 2005; 2006a; 2006b; 2010; 2011) auf den Niveaustufen A1 bis B2. Die

³⁰ Da diese Lehrwerke nur über die Niveaustufen A1, A2 und B1 verfügen (Stand: August 2021).

Inhalte der genannten Lehrwerke sind in den Tabellen 3 bis 6 dargestellt. Aus den Inhaltsverzeichnissen wurden induktiv Oberthemen abgeleitet und zusammengefasst. Die Kreuze vor dem jeweiligen Oberthema in den unten skizzierten Tabellen zeigen, dass das Thema in diesem Lehrwerk vorhanden ist. Die Frames wurden passend zu diesen Themen gesucht (siehe Anhang 2).

Stufe A1

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Begrüßung und Befinden	X	X	X
Familie	X	X	X
Leben und Wohnen	X	X	X
Urlaub und Reisen	X		X
Kommunikation	X	X	X
Orientierung	X	X	X
Verkehrsmittel	X	X	X
Termine und Verabredungen	X	X	X
Berufe	X	X	X
Essen und Trinken	X	X	X
Umwelt	X	X	X
Bekleidung	X	X	X
Körper und Gesundheit	X	X	X
Feste und Feiern	X	X	X
Möbel	X		X
Aussehen und Charakter; Personen beschreiben			X
Wünsche ausdrücken			X
Ämter und Behörden		X	
Aktivitäten	X	X	X

Tabelle 3: Liste der Oberthemen der Lehrwerke „Menschen“, „Schritte plus“ und „Studio d“ auf Niveaustufe A1

Stufe A2

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Städte, Länder und Sprachen	X	X	X
Familie	X		X
Tourismus/Reisen und Verkehrsmittel	X	X	X
Medien und Kommunikation	X	X	
Freizeitaktivitäten/Sport	X	X	X
Kultur	X		X
Feste und Geschenke	X	X	
Arbeitswelt	X	X	X
Essen und Trinken; Einkaufen		X	X
Gesundheit und Krankheit			X
Wohnen/Alltagsleben	X	X	X
Ernährung			X
Emotionen			X
Bildung		X	

Tabelle 4: Liste der Oberthemen der Lehrwerke „Menschen“, „Schritte plus“ und „Studio d“ auf Niveaustufe A2

Stufe B1

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Zeit	X		
Alltag	X	X	X
Beziehungen und Partnerschaft	X		
Städte und Regionen	X		

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Bildung und Weiterbildung	X		X
Klima und Umwelt	X		X
Heimat und Migration	X	X	
Politik und Gesellschaft	X	X	X
Körper und Gesundheit		X	X
Kommunikation	X	X	X
Sprachen			X
Arbeitswelt/Arbeitsleben		X	X
Leben und Wohnen		X	X
Werbung und Konsum		X	X
Geschichte		X	X
Emotionen	X	X	X
Feste und Feiern			X
Tourismus			X
Zukunftsvisionen		X	X
Generationen	X		X

Tabelle 5: Liste der Oberthemen der Lehrwerke „Menschen“, „Schritte plus“ und „Studio d“ auf Niveaustufe B1

Stufe B2

Thema	Lehrwerk
Von Feen und Prinzen	Studio d
Mein gutes Recht	Studio d
Digital zu Hause	Studio d
Einfach lecker?!	Studio d
Natur pur	Studio d
Viel Arbeit	Studio d

Thema	Lehrwerk
Wo die Liebe hinfällt	Studio d
Echt extrem	Studio d
Natur und Technik	Studio d
Leben – Leute – Lifestyle	Studio d
Standorte – Standpunkte	Studio d
Zeit spenden	Studio d
Architektur	Studio d
Wie ticken die Deutschen?	Studio d
Straßen und Geschichte(n)	Studio d

Tabelle 6: Liste der Oberthemen des Lehrwerkes „Studio d“ auf Niveaustufe B2

Für den Entwurf des Rubin-Online-Lernerlexikons wurden Themen berücksichtigt, die für das Anfängerniveau eine besondere Rolle spielen, wie man in der Lehrwerkanalyse sehen kann. Konkret waren dies die Themen: Beruf, Klima, Beziehungen und Partnerschaften, Emotionen und Aktivitäten. Diese Themen dienten als Grundlage für die Auswahl von zehn geeigneten Frames aus dem FrameNet (*Accomplishment, Deciding, Discussion, Giving, Feeling, Medical_interaction_scenario, Personal_relationship, Reading_activity, Weather and Work*), die in dem Lexikonfragment dieser Doktorarbeit beispielhaft ausgearbeitet wurden, indem sie mit lexikalischen Einheiten aus dem Wortschatz der Niveaustufen A1–B2 implementiert wurden. Konkret wurden zunächst lexikalische Einheiten aus dem englischen FrameNet übernommen und ins Deutsche übersetzt. In Rubin übernommen wurden solche Lemmata, die Teil des A1-B2-Vokabulars sind. Dies wurde anhand der B1-Wortliste des Goethe-Instituts (vgl. Glaboniat et. al 2016) und mittels der Glossare der Lehrwerke „Studio d“ (Funk (Hrsg.) 2010, 2011) überprüft. Für das Fragment der Doktorarbeit wurden insgesamt 146 Lemmata übernommen und in den jeweiligen semantischen Frames (siehe Kapitel 4.1.2 und Kapitel 4.2.1) zusammengefasst.

Jedes lexikalische Item im Rubin-Online-Lernerlexikon verfügt über typische Verbindungen, die die Benutzer des Lexikons bei der Textproduktion, aber auch bei der

Textrezeption fördern (vgl. Storjohann 2005: 235). Typische Verbindungen sind „prototypische, usuelle phrasale Muster mit konkreten korpusbasierten Lexemelementen“ (Storjohann 2005: 236). Die typischen Verbindungen im Rubin-Online-Lernerlexikon stammen aus dem „DWDS-Wortprofil“ (DWDS-Wortprofil) und wurden sowohl nach Frequenz als auch nach *logDice* (Rychlý 2008) ausgewählt. Zum Nutzen der typischen Verbindungen in einem Wörterbuch für Englisch schreibt Hanks (1987: 121 f.):

This information is, of course, of great value to dictionary users. A user who is attempting to decode text is more likely to encounter the word in one of these common, typical patterns and structures than in other possible but rare structure, while a foreign learner who is struggling to encode English naturally and idiomatically needs guidance precisely on what is typical rather than on what is possible. There is therefore the strongest possible motivation for lexicographers to spell out these facts.

Außerdem unterstützen typische Verbindungen in einem Lexikon den Sprachvergleich und leisten den Lernenden Hilfe, häufig auftretende Fehler durch Interferenz aus der Erstsprache zu vermeiden. Als Beispiele lassen sich hier die typischen Verbindungen „(sich) die Zähne putzen“ und „eine Frage stellen“ anführen. Wörtlich übersetzt heißen sie im Dari „die Zähne bürsten“ und „eine Frage machen“. Wenn solche Kollokationen in einem Lernerlexikon, das Fremdsprachenlernende außerhalb des Klassenzimmers als Hilfsmittel zum Erlernen der Fremdsprache nutzen, nicht stehen, übersetzen die Sprachlernenden die einzelnen Wörter wörtlich, was zu Fehlern führen kann (vgl. Mollica 2017).

6.1.3 Beispielbelege

Für die Lernerlexikografie sind Verwendungsbeispiele von großer Wichtigkeit, da sie der Illustration des jeweiligen Lemmas dienen. Kühn (1998: 54) stellt fest, dass die Verwendungsbeispiele eines Lexikons „syntaktische Konstruktionsmuster ebenso wie die adressaten- und situationsspezifischen Wortverwendungen von Synonymen [illustrieren und konkretisieren]“. Die meisten Fremdsprachenlernenden orientieren sich beispielsweise bei der Verwendung eines neuen Wortes in einem Satz an Beispielen aus Lernerlexika (siehe Kapitel 7.2.2). Diese Lexikonbeispiele dienen dann dazu, Verwendungsregeln für ein Lemma mithilfe bestimmter authentischer sprachlicher Ausschnitte zu illustrieren, d. h., sie veranschaulichen, wie das Lemma in realen Sprachkontexten benutzt wird. Die Lexikonbeispiele sollen eine möglichst große Menge impliziter und nicht expliziter

Informationen bereitstellen, da explizite Informationen viele Details umfassen und aus der Perspektive der Lernpsychologie nicht angemessen sind (vgl. Gagné 1980; Lefrançois 2008). Das Rubin Online-Lernerlexikon bietet beides: implizite Informationen in den Beispielen, ergänzt durch grammatische Erklärungen, die bei Bedarf nachgeschlagen werden können. Die Beispiele sollen es den Lernenden ermöglichen, das Wort in einem konkreten Kontext richtig zu verwenden. Aufgrund dessen sollte die Lernerlexikografie darauf ausgerichtet sein, gute Beispielsätze zu liefern, denn aus guten Beispielsätzen kann die Bedeutung eines Wortes besser erschlossen und den Lernenden effizienter beigebracht werden. Doch wie sehen gute Beispielsätze eines Lernerlexikons aus? Macmillan Education (2002-2019) definiert gute Beispiele wie folgt:

A good example is one that shows how a word works in context, and helps to explain what it means. An example for a word in a dictionary should be typical of the way the word is used in real life.

Dies heißt, dass ein gutes Beispiel eines Lernerlexikons abbilden soll, wie das Lemma in einem Satz bzw. Kontext richtig verwendet wird und was es konkret bedeutet. Nach Klosa (2005: 103) müssen gute Belege sowohl einige formale als auch inhaltliche Kriterien erfüllen:

Formale Kriterien

- Keine Abkürzungsform des Lemmas
- Keine Diminutivform des Lemmas
- Keine movierte Form des Lemmas
- Nicht in einer Wortverbindung
- Entsprechend der normgerechten Variante der Orthografie
- In einem vollständigen Satz

Inhaltliche Kriterien

- Zur semantischen Erklärung stilistisch neutral
- Nicht ideologisch
- Nicht umgangssprachlich
- Nicht regional

(vgl. Klosa 2005: 103)

Bei der Auswahl der Belege für das Rubin-Online-Lernerlexikon werden die von Klosa (2005: 103) genannten Kriterien in Betracht gezogen. Für das Lexikon werden Belege gewählt, in denen das Lemma selbst erscheint, und nicht die Abkürzungs- oder Diminutivform des Lemmas, jedoch mit der Ausnahme, dass häufig verwendete Abkürzungsformen der Wörter im Lexikon übernommen werden, wie z. B. „Uni“, „Bus“ o. Ä., die ‚natürlicher‘ als die Langformen „Universität“ oder „Omnibus“ sind. Nach Klosa (2005: 103) sollte ein Lemma in einem Satz allein stehen und nicht in einer Wortverbindung bzw. in einem Kompositum. Dieses von ihr verwendete Kriterium wird in dieser Arbeit infrage gestellt, denn auf Komposita zu verzichten, ist für die deutsche Sprache nicht angemessen. Daher umfassen die Beispielsätze des Lexikons auch gängige Komposita wie „Geburtstagsgeschenk“, „Abgabefrist“ u. Ä. Die Auswahl der Belege erfolgt entsprechend der normgerechten Variante der Orthografie. Das heißt, es werden Belege übernommen, die in der Schreibweise nach der neuen Rechtschreibung erschienen sind und nicht orthografisch geändert werden müssen. Um diesen Aspekt sicherzustellen, wird die Rechtschreibung des jeweiligen Wortes im „Duden“ (Duden) überprüft. Der Beleg zu einem Lemma sollte einen vollständigen Satz beinhalten. Zu diesem Punkt schreibt Haß (1991: 283), dass „ein Beispielbeleg möglichst eine kommunikativ vollständige Äußerung darstellen sollte“. Das bedeutet, dass der Autor die richtige Wortverwendung innerhalb des Satzes zeigt und der Leser versteht.

Neben diesen formalen Kriterien müssen die Belege noch die im Folgenden erläuterten inhaltlichen Kriterien erfüllen. Die Beispiele sollen zur semantischen Erklärung stilistisch neutral sein und nicht ironisch. Die Entscheidung bei der Auswahl der Beispielbelege nach diesem Kriterium ergibt sich bei einem L1-Sprecher intuitiv. Nach Klosa (2005: 103) soll zudem ein Beispielbeleg eines Lexikons weder ideologisch noch umgangssprachlich oder regional sein. Wie in Kapitel 5.1 erläutert, ist das Deutsche eine Sprache mit verschiedenen Sprachvarietäten. Die in der Öffentlichkeit gesprochene und geschriebene Sprache ist die Standardsprache (vgl. Ammon 2016: XLIV f.), d. h., die Sprache der Bildung und der öffentlichen Medien (vgl. Bußmann 2008: 680), die sich durch „Grammatik“, „Rechtschreibung“, „Aussprache“ und „Vokabular“ auszeichnet (vgl. Barbour 2005: 325; Barbour und Stevenson 1998: 145; Bußmann 2008: 680; Elspaß 2005: 297). Die

Umgangssprache wird eher in privaten Situationen gesprochen. Es gibt auch Dialekte und regionale Varietäten, auf die sich diese Arbeit jedoch nicht bezieht. Beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache wird zwar die Standardsprache unterrichtet (vgl. Barbour und Stevenson 1998: 145), aber die meisten heutigen DaF-Lehrwerke, wie z. B. „studio d“ (vgl. Funk et. al (Hrsg.): 2005; 2006a; 2006b; 2010; 2011) usw., umfassen neben der Standardsprache Dialoge und Hörtexte, die an der Alltagssprache orientiert sind. Durch die Behandlung der alltäglichen Sprache erarbeiten sich die Lernenden typische Phänomene des gesprochenen Deutsch (vgl. Günthner 2000: 354). Aus diesem Grund wird die genannte Forderung von Klosa (2005: 103), dass auf die Übernahme umgangssprachlicher Beispielbelege in einem Lexikon verzichtet werden soll, in dieser Arbeit hinterfragt. Für die Erstellung des Lexikons werden neben standardsprachlichen auch umgangssprachliche Beispielbelege übernommen.

Da in einem Lexikon Beispiele aus dem Alltag bzw. aus realen Sprachkontexten mit Berücksichtigung der oben genannten Kriterien bevorzugt werden, werden die Beispiele gezielt im DWDS-Korpus (siehe Kapitel 6.1.1) gesucht, da dieser „authentische Sprache“ (Tognini Bonelli 2001: 2) repräsentiert (siehe Kapitel 4.3).

Die Belege in der vorliegenden Arbeit werden sowohl in den Kernkorpora als auch in den Ergänzungskorpora des DWDS recherchiert. Im Folgenden wird beschrieben, wie dabei optimal vorgegangen wurde.

Gesucht werden Belege zunächst im DWDS-Kernkorpus 21 (2000-2010). An der ersten Stelle wird nach einfachen Belegen mit einfacher Satzstruktur entsprechend der Niveaustufe A1-B2 gesucht. Da die meisten Belege im DWDS-Korpus oft zu lang und schwierig für die Zielgruppe dieser Arbeit sind, werden längere Belege, die aus mehreren Nebensätzen bestehen oder die nicht entsprechend der Niveaustufe der Lexikon-Zielgruppe sind, gekürzt und/oder vereinfacht. Bezüglich der Kürzung und Ergänzung der Korpus-Belegbeispiele stellt Haß (1991: 274) fest, dass mit der Kürzung oder Ergänzung eines Beispielbelegs „die nötige Verständlichkeit gesichert oder auch die Aufmerksamkeit des Lesers auf bestimmte Aspekte der Wortverwendung gelenkt werden soll“. Dieser Aspekt wird bei der Kürzung, Ergänzung und Vereinfachung der Belegbeispiele im Auge behalten.

Darüber hinaus wird nicht nur im DWDS-Kernkorpus, sondern auch in den Ergänzungskorpora des DWDS, z. B. Zeitungs- und Spezialkorpora, nach Belegen geforscht. Bei den Spezialkorpora werden die Belege meist aus Filmuntertiteln (transkribierte gesprochene Sprache)³¹ übernommen. Mithilfe von Filmuntertiteln lassen sich umgangssprachliche und gesprochene Äußerungen einfach entdecken. Aus Gründen des Persönlichkeitsschutzes werden die Belege mit Eigennamen aus Zeitungskorpora geändert.

Des Weiteren werden bei der Auswahl der Belege für diese Arbeit noch die im Folgenden aufgeführten Kriterien berücksichtigt.

Da das Lexikon für ein islamisches Land konzipiert wird, wird auf die Übernahme von Beispielbelegen mit Tabuthemen wie Religion, Alkohol und Sexualität verzichtet. Weiterhin ist Afghanistan ein Land, in dem seit Jahrzehnten Krieg herrscht und dessen Bürger fast alle den Krieg oder Terroranschläge miterlebt haben. Daher können Themen wie Gewalt, Tod oder Krieg auf Teilnehmende eines Sprachkurses verstörend wirken sowie Ängste und Ohnmachtsgefühle auslösen. Aus Gründen der Sensibilität werden Belege mit den oben genannten Themen nicht in dieses Lexikon übernommen.

Insgesamt wurden 1.110 Beispiele für 146 lexikalische Einheiten im DWDS-Korpus herausgesucht, die im Rubin-Lexikon aufgenommen wurden. Die herausgesuchten Beispiele wurden in einer Excel-Datei dokumentiert (vgl. Abb 13). Die Excel-Tabelle umfasste sieben Spalten. Als Erstes wurden die Belegbeispiele direkt aus dem DWDS-Korpus in die erste Spalte der Excel-Datei eingetragen (siehe Beispiel 39). In der zweiten und dritten Spalte wurden die genauen Quellen der Beispiele angegeben. In der vierten Spalte wurden die Beispiele in der Form eingetragen, wie sie final im Rubin-Lexikon erscheinen (siehe Beispiel 40). Ob das Beispiel editiert wurde oder nicht, wird aus der Spalte nebenan durch die Angaben „ja“ oder „nein“ ersichtlich. Die sechste Spalte umfasst die Frame-Namen und die lexikalische Einheit, die im Beispiel auftritt. Aus der siebten Spalte geht hervor, was im Beispiel geändert wurde.

³¹ Bei den Filmuntertiteln handelt es sich zum Teil um Übersetzungen.

Zur Illustration wird hier ein Beispielsatz für die lexikalische Einheit „verwirklichen“ des Frames *Accomplishment* angeführt:

(39)

Professor an einer Universität zu werden, ist einer der wenigen Träume, die er noch nicht verwirklicht hat.

Der Satz beginnt mit einem längeren Infinitivsatz („Professor an einer Universität zu werden“), gefolgt von einer Relativsatzkonstruktion („die er noch nicht verwirklicht hat“). Diese Verschachtelung kann es schwieriger machen, dem Hauptgedanken zu folgen. Das genannte Beispiel aus dem Korpus wurde aufgrund seines Schwierigkeitsgrades umformuliert in:

(40)

Er hat den Traum, an einer Universität Professor zu werden, nicht verwirklicht.

Hier wurde die Komplexität des Satzes, um diesen für die Zielgruppe angemessen zu gestalten, reduziert, indem die Satzstruktur geändert wurde. Der Originalsatz verwendet eine indirekte, längere Konstruktion mit einem Infinitivsatz am Anfang („Professor an einer Universität zu werden“). Der geänderte Satz hingegen ist direkter und aktiver aufgebaut, indem das Subjekt „er“ an den Satzanfang gestellt wird („Er hat den Traum ... nicht verwirklicht“).

A	B	C	D	E	F	G
218	Mit 17 bekam sie einen Sohn und erzog ihn nach ihrer Schiedung allein.	DWDS	Die Zyk. 17.02.2013, Nr. 08	Mit 17 bekam sie einen Sohn und erzog ihn nach ihrer Schiedung allein.	Nein	Personal, relationalship: Scheidung
219	Nach der Schiedung ihrer Eltern habe der Mutter bei der Großmutter und zwei unverheirateten Schwestern.	DWDS	Die Zyk. 26.02.2013 (online)	Nach der Schiedung ihrer Eltern habe der Mutter bei der Großmutter und zwei unverheirateten Schwestern.	Nein	Personal, relationalship: Scheidung
220	Wie viele Kinder sind von den Schiedungen ihrer Eltern betroffen?	DWDS	Die Zyk. 15.07.2016 (online)	Wie viele Kinder sind von den Schiedungen ihrer Eltern betroffen?	Nein	Personal, relationalship: Scheidung
221	Sofie ist 23 Jahre alt. Hat sie hervorragendes Abitur und einen neuen, etwas langweiligen Freund.	DWDS	Krauser, Helmut: Frau, Köln: DuMont 2006, S. 133	Sofie ist 23 Jahre alt. Hat ein hervorragendes Abitur und einen neuen, etwas langweiligen Freund.	Nein	Personal, relationalship: Freund
222	Viele treten zu, manche kommen auch nur, um den Abend zu starten, sich mit Freunden zu treffen.	DWDS	Krauser, Helmut: Frau, Köln: DuMont 2006, S. 184	Viele treten zu, manche kommen auch nur, um den Abend zu starten, sich mit Freunden zu treffen.	Nein	Personal, relationalship: Freund
223	Seine Freunde kamen da mitbringen?	DWDS	Krauser, Helmut: Frau, Köln: DuMont 2006, S. 217	Seine Freunde kamen da mitbringen?	Nein	Personal, relationalship: Freund
224	Ich habe keine Freunde.	DWDS	Krauser, Helmut: Frau, Köln: DuMont 2006, S. 287	Ich habe keine Freunde.	Ja	Personal, relationalship: Freund
225	In der Fremde habe Ausdauer auch ihren ersten Freund kennengelernt.	DWDS	Noll, Ingrid: Ladylike, Zürich: Diogenes 2006, S. 21	In der Fremde habe Ausdauer auch ihren ersten Freund kennengelernt.	Nein	Personal, relationalship: Freund
226	Die Studenten wollen bei Freunden übernachten, doch bevor sie sich dort einquartieren, spielen wir noch.	DWDS	Noll, Ingrid: Ladylike, Zürich: Diogenes 2006, S. 174	Die Studenten wollen bei Freunden übernachten, doch bevor sie sich dort einquartieren, spielen wir noch.	Ja	Personal, relationalship: Freund
227	Möchten Sie Freunde besuchen?	DWDS	Noll, Ingrid: Ladylike, Zürich: Diogenes 2006, S. 174	Möchten Sie Freunde besuchen?	Ja	Personal, relationalship: Freund
228	Wenn man's Bettina ein Gedächtnis: Ihr Freund hat sie verlassen.	DWDS	Genzsch, Wilhelm: Das Liebesabenteuer, München, Wien: Carl Hanser 1999, S. 200	Wenn man's Bettina ein Gedächtnis: Ihr Freund hat sie verlassen.	Ja	Personal, relationalship: Freund
229	Jacky ist ein alter Freund, erklärt er schüchtern.	DWDS	Suter, Martin: Lila, Luz. Zürich: Diogenes 2004, S. 230	Jacky ist ein alter Freund.	Ja	Personal, relationalship: Freund
230	Aber wir können doch Freunde bleiben, nicht wahr?	DWDS	Döbel, Ingrid: 100 auf 100, München, Wien: Schönböck 2004, S. 100	Aber wir können doch Freunde bleiben.	Ja	Personal, relationalship: Freund
231	Stevester hatte er in den letzten Jahren mit Marie, Werner und dessen Freundin Simone auf einer Bergtour.	DWDS	Glavinic, Thomas: Die Arbeit der Nacht, München, Wien: Carl Hanser Verlag 2009, S. 100	Stevester hatte er in den letzten Jahren mit Marie, Werner und dessen Freundin Simone auf einer Bergtour.	Nein	Personal, relationalship: Freund
232	Ich hatte einen Brief geschrieben, die er zehn Jahre zuvor einer Freundin geschrieben, aber nie abgeschickt.	DWDS	Glavinic, Thomas: Die Arbeit der Nacht, München, Wien: Carl Hanser Verlag 2009, S. 100	Ich hatte einen Brief geschrieben, die er zehn Jahre zuvor einer Freundin geschrieben, aber nie abgeschickt.	Nein	Personal, relationalship: Freund
233	Wenn meine Freundin Geburtstag hatte, durfte ich alle eingeladenen Kinder auf dem Dachboden, im 8.	DWDS	Noll, Ingrid: Ladylike, Zürich: Diogenes 2006, S. 332	Wenn meine Freundin Geburtstag hatte, durfte ich alle eingeladenen Kinder auf dem Dachboden, im 8.	Nein	Personal, relationalship: Freund
234	Wie viele ich mit besten Freunden.	DWDS	Schrey, Ingrid: Mein Leben, Berlin: Bertelsmann 2005, S. 105	Wie viele ich mit besten Freunden.	Nein	Personal, relationalship: Freund
235	Sich würde einer Freundin wirklich sehr gern kennenlernen, wiederholen sie.	DWDS	Döbel, Ingrid: 100 auf 100, München, Wien: Schönböck 2004, S. 100	Sich würde einer Freundin wirklich sehr gern kennenlernen, wiederholen sie.	Ja	Personal, relationalship: Freund
236	Das eine wahre Freundin. Miran.	DWDS	Bach, Tamara: Mannabilden, Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger 2001, S. 100	Das eine wahre Freundin.	Ja	Personal, relationalship: Freund
237	Sie will nur meine Freundin sein.	DWDS	Bach, Tamara: Mannabilden, Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger 2001, S. 100	Sie will nur meine Freundin sein.	Nein	Personal, relationalship: Freund
238	Hat der Frank eigentlich eine Freundin?	DWDS	Ragner, Sven: Mein Lebenslauf, Frankfurt am Main: Eichborn AG 2006 (2. Aufl.)	Hat der Frank eigentlich eine Freundin?	Ja	Personal, relationalship: Freund
239	Ich hatte eine neue Freundin.	DWDS	Die Zyk. 23.03.2000, Nr. 13	Ich hatte eine neue Freundin.	Nein	Personal, relationalship: Freund
240	Sie war eine gute Freundin.	DWDS	Die Zyk. 09.09.2000, Nr. 13	Sie war eine gute Freundin.	Ja	Personal, relationalship: Freund
241	Ich würde Freundschaft mit Jürgen zu anderen Ländern.	DWDS	Glavinic, Thomas: Die Arbeit der Nacht, München, Wien: Carl Hanser Verlag 2009, S. 100	Ich würde Freundschaft mit Jürgen zu anderen Ländern.	Nein	Personal, relationalship: Freund
242	Ich glaube, das ist der Beginn einer wunderbaren Freundschaft.	DWDS	Die Zyk. 17.04.2000, Nr. 18	Ich glaube, das ist der Beginn einer wunderbaren Freundschaft.	Nein	Personal, relationalship: Freund
243	Im Lauf der Zeit entwickelte sich eine enge Freundschaft.	DWDS	Martins Maria von Schilling die 17. Jänner und Forsthe die 18. J. 17	Im Lauf der Zeit entwickelte sich eine enge Freundschaft.	Nein	Personal, relationalship: Freund
244	Er wollte neue Freundschaften und Freizeiteile auf.	DWDS	Stenzel und Form, 1985, Nr. 2, S. 67	Er wollte neue Freundschaften und Freizeiteile auf.	Nein	Personal, relationalship: Freund
245	Uns verbindet eine tiefe und starke Freundschaft.	DWDS	Der Spiegel, 14.10.1985	Uns verbindet eine tiefe und starke Freundschaft.	Ja	Personal, relationalship: Freund
246	Die anderen sollten helfen, diese Freundschaft zu erhalten.	DWDS	Neue Lesarten, 1985, Nr. 6	Die anderen sollten helfen, diese Freundschaft zu erhalten.	Nein	Personal, relationalship: Freund
247	So eine Freundschaft findet man nur einmal im Leben.	DWDS	Die Zyk. 15.12.2017, Nr. 52	So eine Freundschaft findet man nur einmal im Leben.	Nein	Personal, relationalship: Freund
248	Bald sind Aufgaben – eine enge Freundschaft hält auch tausende Kilometer Entfernung aus.	DWDS	Die Zyk. 04.12.2017, Nr. 28	Bald sind Aufgaben – eine enge Freundschaft hält auch tausende Kilometer Entfernung aus.	Nein	Personal, relationalship: Freund
249	Und so akzeptierte ich den Verlust ihrer Freundschaft.	DWDS	Die Zyk. 04.12.2017, Nr. 50	Und so akzeptierte ich den Verlust ihrer Freundschaft.	Nein	Personal, relationalship: Freund
250	Die Herkunft oder kulturelle Unterschiede spielen in ihrer Freundschaft keine Rolle.	DWDS	Zwei Magasin, 05.07.2017, Nr. 28	Die Herkunft oder kulturelle Unterschiede spielen in ihrer Freundschaft keine Rolle.	Nein	Personal, relationalship: Freund
251	Archiv der Gegenwart, 2001 [2000]	DWDS	Archiv der Gegenwart, 2001 [2000]	Die deutsch-italienischen Beziehungen sind seit vielen Generationen eng und intensiv.	Ja	Personal, relationalship: Beziehung
252	Diephtische Beziehungen zwischen dem Väteren und dem jüdischen Staat gibt es erst seit sechs Jahren.	DWDS	Die Zyk. 26.04.2003, Nr. 12	Diephtische Beziehungen zwischen dem Väteren und dem jüdischen Staat gibt es erst seit sechs Jahren.	Nein	Personal, relationalship: Beziehung
253	Dass ich im physischen fast täglich sich bedenkens nicht, dass unsere Beziehung sich festigte.	DWDS	Die Zyk. 09.03.2000, Nr. 11	Dass ich im physischen fast täglich sich bedenkens nicht, dass unsere Beziehung sich festigte.	Nein	Personal, relationalship: Beziehung
254	Ich habe eine sehr schöne Kindheit erlebt und habe eine sehr positive Beziehung zu meinen Eltern.	DWDS	Die Zyk. 01.02.2000, Nr. 6	Ich habe eine sehr schöne Kindheit erlebt und habe eine sehr positive Beziehung zu meinen Eltern.	Ja	Personal, relationalship: Beziehung
255	Aber ich konnte keine Beziehungen und Beziehungen aufbauen.	DWDS	Die Zyk. 01.02.2000, Nr. 4	Aber ich konnte keine Beziehungen und Beziehungen aufbauen.	Nein	Personal, relationalship: Beziehung
256	Die Beziehung zu meinem Kind verbesserte sich.	DWDS	Die Zyk. 01.02.2018 (online)	Die Beziehung zu meinem Kind verbesserte sich.	Nein	Personal, relationalship: Beziehung
257	Auch sie werden unsere Beziehungen aufbauen und machen Pläne.	DWDS	Die Zyk. 01.12.2017 (online)	Auch sie werden unsere Beziehungen aufbauen und machen Pläne.	Nein	Personal, relationalship: Beziehung
258	Stell dir vor, du fährst eine Beziehung und wohnt mit einem Partner in einer gemeinsamen Wohnung.	DWDS	Die Zyk. 01.12.2017 (online)	Stell dir vor, du fährst eine Beziehung und wohnt mit einem Partner in einer gemeinsamen Wohnung.	Nein	Personal, relationalship: Beziehung
259	Wahrscheinlich gehen Sie ja zusammen, der gerade eine neue Beziehung begonnen hat?	DWDS	Zwei Magasin, 05.09.2017, Nr. 40	Wahrscheinlich gehen Sie ja zusammen, der gerade eine neue Beziehung begonnen hat?	Ja	Personal, relationalship: Beziehung
260	2017 Magasin: Leben Sie derzeit in einer Beziehung?	DWDS	Zwei Magasin, 28.09.2017, Nr. 40	2017 Magasin: Leben Sie derzeit in einer Beziehung?	Ja	Personal, relationalship: Beziehung

Abbildung 13: Ausschnitt der dokumentierten Korpusbeispiele als Excel-Tabelle

Für die Darstellung im Rubin-Lexikon wurden anschließend die Frame-Elemente in den Sätzen annotiert (siehe Kapitel 6.1.3). Beispiele, die bei der Annotation Schwierigkeiten bereiteten, wurden gelöscht. In der publizierten Version umfasst jede lexikalische Einheit im Rubin-Online-Lernerlexikon im Durchschnitt sechs bis acht Beispiele, bei denen etwa zwei Beispiele keine Originalbelege sind, sondern vereinfacht wurden. Diese Sätze wurden gekürzt, ergänzt und/oder vereinfacht, um auch für das Anfängerniveau verständlich zu sein. Als Beispiel kann der folgende Satz für die lexikalische Einheit „Freundin“ des Frames *Personal_relationship* angeführt werden:

(41)

Ich würde deine Freundin wirklich sehr gern kennenlernen, wiederholte sie.

Da die lexikalische Einheit „Freundin“ zum Niveau A1.1 gehört und damit in den ersten Tagen des Deutschunterrichts vorkommt und die Deutschlernenden zu diesem Zeitpunkt noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse haben, komplexere Satzstrukturen der Zielsprache zu verstehen, wurde dieser Satz gekürzt bzw. vereinfacht, indem der Matrixsatz gelöscht wurde, um dem A1.1-Niveau zu entsprechen. Der Satz erscheint im Rubin-Lexikon in der folgenden Form:

(42)

Ich würde deine Freundin wirklich sehr gern kennenlernen.

Oder das folgende Beispiel

(43)

Ich habe mich entschlossen, das alleine zu tun, das genau heißt ...

wurde gekürzt, indem der Matrixsatz, der unvollständig ist, gelöscht wurde, um den Lernenden keine Schwierigkeiten zu bereiten. Das Beispiel steht im Rubin-Lexikon wie folgt:

(44)

Ich habe mich entschlossen, das alleine zu tun.

6.1.4 Adressaten des Rubin-Online-Lernerlexikons

Deutsch wurde in Afghanistan aus unterschiedlichen Gründen gelernt (siehe Kapitel 1), zum Beispiel zum Zweck der Kommunikation im Alltag (Familiennachzug), zum Zweck des Studiums und der Forschung in Deutschland oder der Arbeit im akademischen Bereich oder anderen Bereichen in Afghanistan.

Beim Erlernen der deutschen Sprache in Afghanistan wurden die herkömmlichen Wörterbücher aus dem Iran oder iranische Internetseiten eingesetzt. Da die persische Sprache in Afghanistan und die persische Sprache im Iran nicht identisch sind,³² wurden die Anforderungen der afghanischen Deutschlernenden damit nicht abgedeckt; oft gerieten die Deutschlernenden in Schwierigkeiten, und somit bestand die Notwendigkeit, ein Lexikon für diese Zielgruppe zu erstellen. Dieses Online-Lernerlexikon wurde zu diesem Zweck speziell für Dari-sprechende Deutschlerner konzipiert. In erster Linie richtete es sich an die Studierenden der Deutschabteilung³³ der Fakultät für Sprache und Literatur der Universität Kabul, die DaF und Übersetzen als Hauptfach studierten, zweitens alle Dari-sprechenden Deutschlerner. Das Studium des Faches „DaF und Übersetzen“ dauerte an der Universität Kabul vier Jahre³⁴ bzw. acht Semester. Mit dem erfolgreichen Beenden des Studiums erhielten die Absolventen einen B.A.-Abschluss. Studierende in der Deutschabteilung Kabul waren Personen, die an einer Oberschule in Kabul oder in einer der 33 anderen Provinzen Afghanistans das Abitur absolviert hatten und entweder über keine Deutschkenntnisse verfügten (Studierende aus 33 Provinzen) oder schon in der Schule (bis A2) Deutsch gelernt hatten (nur in der Amani-, Jamhuryat- und Aisha-i-Durani-Oberschule in Kabul möglich). In den ersten zwei Jahren des Studiums an der Universität

³² Vgl. Kapitel 5 (Unterschied der persischen Sprache im Iran und in Afghanistan).

³³ Die Deutschabteilung Kabul wurde 1961 im Rahmen der Fakultät für Sprachen und Literatur etabliert. Seit der Gründung bis 2016 hatte sie mit verschiedenen deutschen Universitäten (Bonn, Köln, Berlin, Essen, Bochum und Jena) Partnerschaften. Die oben genannten Universitäten kooperierten miteinander bei der Lehrplanentwicklung, Ausbildung und Weiterbildung der Mitarbeiter der Deutschabteilung und bei der Bereitstellung der Materialien (Büromaterialien, Lehrwerke, Zeitschriften, Zeitungen) durch die finanzielle Förderung des DAAD. Die Deutschabteilung Kabul hat aktuell keine Partnerschaft mit einer ausländischen bzw. deutschen Universität.

³⁴ Die Informationen des gesamten Unterkapitels 6.1.3 stammen aus dem internen Manuskript des Instituts mit dem Titel „Der überarbeitete Entwurf des Lehrplans für die Deutschabteilung der Fakultät für Sprachen und Literatur der Universität Kabul“ aus dem Jahr 2018 [tār-hi kurrikulum tāgded shoda pohanzāi zabān wa adabyāt department almāni طرح ادبیات دیپارتمنت آلمانی].

Kabul konzentrierte sich der Unterricht auf den Spracherwerb. Die Unterrichtsmaterialien waren für Deutschlernende im deutschsprachigen Raum konzipierte Lehrwerke. Seit 2012 wurde in der Deutschabteilung Kabul, in der Deutschabteilung Herat und an vielen Sprachschulen mit dem Lehrwerk „studio d“ gearbeitet. Davor wurden die Lehrwerke „Passwort Deutsch“ für Anfänger und „em neu“ für die Mittelstufe und Fortgeschrittene zum Erwerb der deutschen Sprache eingesetzt. In den ersten zwei Jahren mussten die Studierenden die Stufe B2 erreicht haben. Dabei wurde auf alle vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen sowie Teilfertigkeiten wie Aussprache, Intonation usw. Wert gelegt. Das Germanistik-Studium verfolgte zum einen das Ziel, künftige Deutschlehrer für das Fach „Deutsch“ für den Unterricht an den drei afghanischen Oberschulen in Kabul und an anderen Sprachschulen in Afghanistan auszubilden; zum anderen wurde angestrebt, zukünftige Übersetzer und Dolmetscher hervorzubringen. Das Rubin-Online-Lernerlexikon sollte beim Deutschlernen als Hilfsmittel genutzt werden. Beim Konzipieren dieses Online-Lernerlexikons mussten die Anforderungen, die in den ersten vier Semestern des Studienverlaufs erfüllt werden sollen, ins Auge gefasst werden.

6.1.5 Funktion des Rubin-Online-Lernerlexikons

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Adressaten stellt sich auch die Frage nach dem Verwendungszweck. Das Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari ist als Nachschlagewerk von Deutschlernenden mit Dari-Kenntnissen auf muttersprachlichem Niveau zum besseren Verständnis von neuen und unbekanntem Wörtern konzipiert. Insgesamt setzt sich die Arbeit zum Ziel, ein elektronisches Lexikon auf Basis der Framesemantik und auf dem aktuellen Stand von lexikologischen, lexikografischen und korpusvalidierten Methoden zu entwickeln. Warum die Erstellung eines framebasierten Lernerlexikons in der aktuellen Situation der Sprachlernenden bzw. Deutschlernenden in Afghanistan wichtig ist, welchen Nutzen das Lexikon hat und was Deutschlernende damit gewinnen, wurde bereits in Kapitel 4.2.3 dieser Arbeit erläutert.

6.2 Lexikondatenstruktur

Dieses Unterkapitel beschreibt die Lexikondatenstruktur des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari. Es stellt seine Konzeption der klassischen Wörterbuchaußentexte sowie seine Makro- und Mikrostruktur vor, ebenso wird seine Verweisstruktur thematisiert.

6.2.1 Außentexte

Außentexte sind Teiltexthe eines Wörterbuches, die vor- und nachgestellt werden (siehe Kapitel 3.3). Bei Online-Wörterbüchern sind Vorspann und Nachspann nicht in klassischer Form wie in gedruckten Wörterbüchern vorhanden. Allerdings gibt es bestimmte Informationen, die auf der Startseite oder in begleitenden Sektionen bereitgestellt werden und ähnlichen Funktionen erfüllen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Außentexte im Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari zu finden sind.

Das Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari steht unter der Webadresse *<https://elitech.af/dictionary/>* zur Verfügung. Beim Aufruf dieser Webadresse erscheint als Erstes die Startseite des Lexikons (vgl. Abbildung 14), auf der der Titel und der Untertitel des Wörterbuchs präsentiert werden.

Die Startseite hat hier die Funktion einer Einleitung. Sie thematisiert den Gegenstand und das Ziel des Lexikons. Neben der Einleitung befindet sich auf der Startseite ein Suchfeld. Der erste Zugang zum Lexikon wird hier über die semantischen Frames angeboten. Die Lernenden können die Frames sowohl gezielt über das Suchfeld als auch nach dem Alphabet oder über eine Dropdown-Liste der Frames auffinden.

Am Kopf der Startseite auf der linken Seite befindet sich das Lexikon-Logo. Auf der rechten Seite gelangt man zu Projekt-Details, einer kurzen Beschreibung der Framesemantik und zum Menüpunkt „Mehr“, der die Wörterbuchaußentexte „Kontakt“ und „Danksagung“ umfasst. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der klassische Vorspann Informationen über den Titel und die Methodik enthält und sich diese Informationen bei Rubin auf der Startseite finden. Der klassische Nachspann umfasst Danksagung und

Impressum. Diese sind bei Rubín ebenfalls über die Startseite zugänglich, über den weiterführenden Link "Mehr".

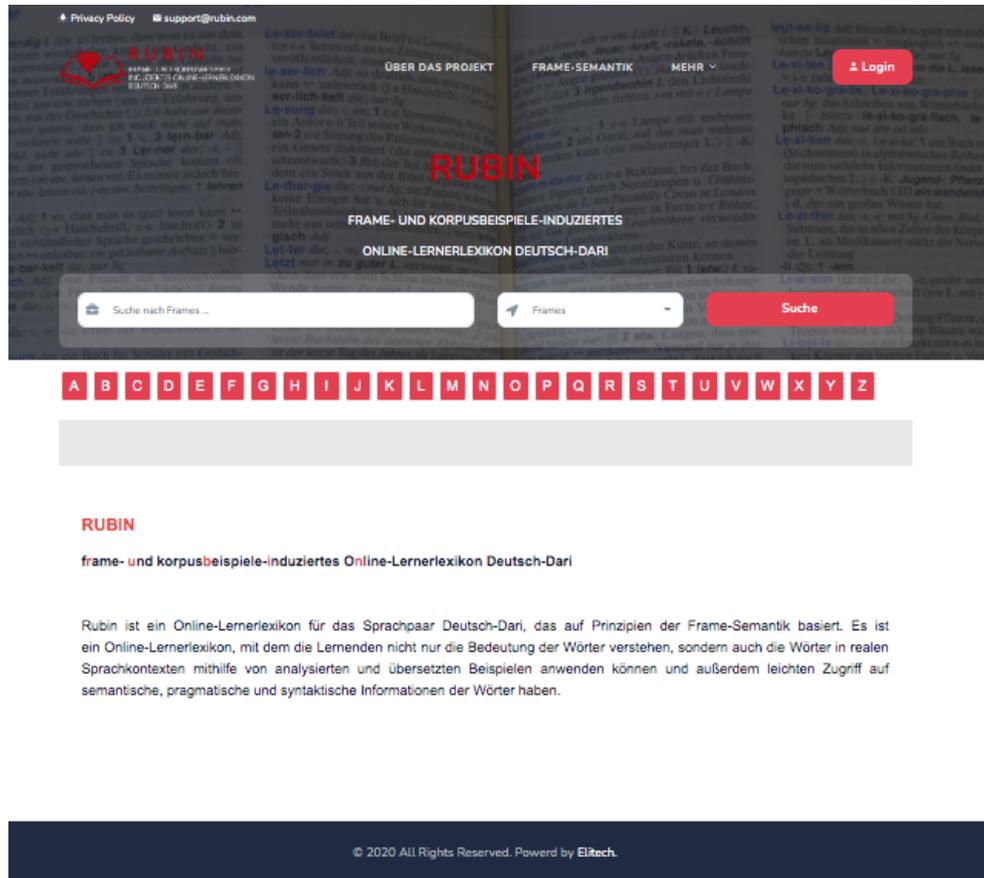


Abbildung 14: Ausschnitt der Startseite des Rubín-Online-Lernerlexikons

6.2.2 Makrostruktur

Wie schon in Kapitel 3.3 erläutert wurde, ist die Makrostruktur eines Wörterbuches „die Menge seiner Lemmata und die Ordnung, die über diese Lemmata gelegt wird“ (Engelberg und Lemnitzer 2001: 122), und diese makrostrukturelle Ordnung kann entweder alphabetisch oder konzeptuell erfolgen (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 125 f.).

Nun stellt sich die Frage, wie die makrostrukturelle Anordnung des Rubín-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari erfolgt.

Der Vorteil eines Online-Lexikons besteht darin, dass es mehrere Anordnungsmöglichkeiten der Stichworte anbieten kann (vgl. Kemmer 2010: 8). Im Rubin-Lexikonfragment ist die Anordnung der Frames statisch aufgebaut, aber es werden verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu den Frames angeboten: sowohl nach dem Alphabet und nach der Frame-Liste am Suchfeld als auch nach der Suche beim Tippen der Frames. Abbildung 15 zeigt einen Screenshot des Dropdown-Menüs der Frame-Liste am Suchfeld.

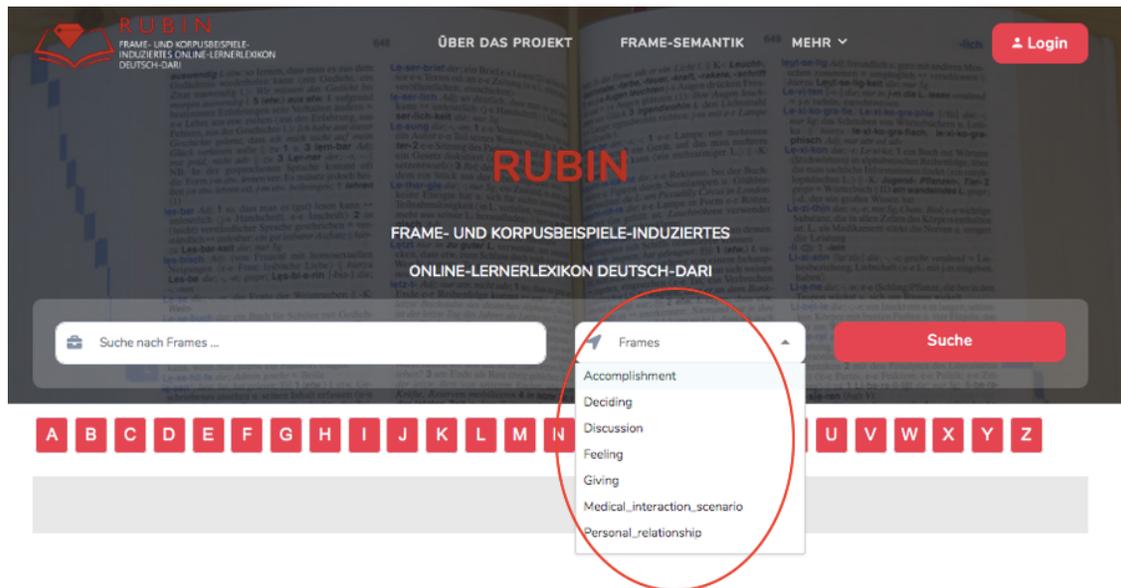


Abbildung 15: Ausschnitt der Anordnung der Frames im Dropdown-Menü

Das Rubin-Lexikon ist im Sinne der Typologie von Engelberg und Lemnitzer (2001) inhaltsparadigmatisch aufgebaut (siehe Kapitel 3.3 und 3.3.1). Die lexikalischen Einheiten sind in diesem Lexikon nicht wie bei einem traditionellen Wörterbuch nach dem Alphabet sortiert, sondern nach dem entsprechenden Frame, d. h. nach der gemeinsamen Bedeutung (vgl. Abbildung 16: Die lexikalischen Einheiten des Frames *Accomplishment*).

RUBIN
FRAME- UND KORPUSBEISPIELE
INCLUSIVES ONLINE-LERNERLEXIKON
DEUTSCH-DARI

ÜBER DAS PROJEKT FRAME-SEMANTIK MEHR ▾ Login

Accomplishment

Lexikalische Einheiten	Wortart	Bedeutung	zu den Frame-	weiteren Lesarten	Beispiele	Grammatik	Wortformen	Gesamt-Darstellung
die Erfüllung	Substantiv (Femininum)	انجام برآوردن، تحقق، اجرا	<input type="checkbox"/>					
leisten	schwaches Verb	انجام دادن، برآورده کردن، از عهده برآوردن	<input type="checkbox"/>					
erreichen	schwaches Verb	بدمت آوردن، دسترسی پیدا کردن	<input type="checkbox"/>					
die Realisierung	Substantiv (Femininum)	اجراء انجام، تحقق	<input type="checkbox"/>					
verwirklichen	schwaches Verb	تحقق بخشیدن، به اجرا در آوردن، جامه عمل پوشاندن	<input type="checkbox"/>					
gewinnen	starkes Verb	پروزه شدن، برنده شدن، سود بردن، بدمت آوردن	<input type="checkbox"/>					
erzielen	schwaches Verb	به دست آوردن، اجراء کردن	<input type="checkbox"/>					
realisieren	schwaches Verb	به اجرا در آوردن، جامه عمل پوشاندن، به انجام رساندن	<input type="checkbox"/>					
ausführen	schwaches Verb	اجرا کردن، انجام دادن	<input type="checkbox"/>					
der Erfolg	Substantiv (Maskulinum)	موفقیت، پروزی، کاندایی	<input type="checkbox"/>					
die Ausführung	Substantiv (Femininum)	اجراء انجام	<input type="checkbox"/>					
die Leistung	Substantiv (Femininum)	مسلکرد، کار، دستاورد، توانایی، کار کرد	<input type="checkbox"/>					
erfüllen	schwaches Verb	برآورده کردن، فرا گرفتن، انجام دادن	<input type="checkbox"/>					

Übung

Abbildung 16: Ausschnitt der lexikalischen Einheiten des Frames Accomplishment im Rubin-Online-Lernerlexikon

Das Rubin-Fragment beruht auf dem Wortschatz der B1-Niveaustufe von der Wortliste des Goethe-Instituts (vgl. Glaboniatat et al. 2016), die um B2-Vokabular erweitert wurde (siehe Kapitel 6.1.2). Diese Wortliste ist für Deutschlerner mit DaF-Lehrwerken geeignet, da sie alle notwendigen und wichtigen Wörter der Niveaustufen A1 bis B2 des GeR für Sprachen berücksichtigt. Die Liste umfasst Items verschiedener Wortarten, sowohl Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien und Präpositionen, d. h. Inhaltswörter, als auch Partikeln, Pronomen, Artikel und Konjunktionen, d. h. Funktionswörter. Wie oben gezeigt, wird im vorliegenden Lexikonfragment der ausgewählte Wortschatz mit framesemantischen Informationen dargeboten. Rubin verfügt im Moment nur über Verben, Substantive und Adjektive, die framesemantisch dargestellt werden. Auch wenn Framesemantik ursprünglich für Inhaltswörter, wie Verben und Substantive entwickelt wurde, können auch

lexikalische Einheiten aus weiteren Wortarten mit framesemantischen Informationen dargeboten werden. Das englische FrameNet beinhaltet auch einzelne Funktionswörter wie beispielsweise die Konjunktion *because* (weil). Grundsätzlich stellt die lexikografische Darstellung von Funktionswörtern aber eine Grenze des framesemantischen Ansatzes dar.

6.2.3 Mikrostruktur

Bereits in Abschnitt 3.3 wurde erläutert, dass die Mikrostruktur eine Ordnungsstruktur über die funktionalen Textsegmente darstellt (vgl. Engelberg und Lemnitzer 2001: 138), d. h., unter Mikrostruktur wird „die Gesamtstruktur eines Wörterbuchartikels, der aus weiteren kleineren Bauteilen, aus dem Lemma, aus Angaben und Strukturanzeigen besteht“ (Schaefer 1996: 117), verstanden.

Da Online-Wörterbücher im Vergleich zu Printwörterbüchern mehr Raum bieten, um eine übersichtliche Mikrostruktur aufzubauen (Schall 2007: 44), werden die mikrostrukturellen Angaben des Wörterbuchartikels im Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari lernerorientiert gestaltet. Abstrakt gesehen kann jeder der Rubin-Wörterbuchartikel in vier Bestandteile gegliedert werden: Der erste Teil enthält Angaben zu Bedeutungserläuterungen des Stichwortes in Dari. Dieser Teil unterstützt die Lernenden dabei, relevante Wortbedeutungen des jeweiligen Lemmas zu verstehen, um Fehler bei der Verwendung und beim Verstehen des Wortes in konkreten Kontexten zu vermeiden. Hier werden auch typische Verwendungen illustriert. Der zweite Teil umfasst die grammatischen Erklärungen ebenfalls in Dari, anhand derer verdeutlicht wird, welche besonderen Eigenschaften im Vergleich zu Dari bestehen. Diese brauchen die Lernenden bei der richtigen Verwendung bzw. beim Verstehen des Stichwortes. Der dritte Teil enthält Beispielsätze für das jeweilige Stichwortes des Lexikons aus dem DWDS-Korpus sowie deren Annotation nach ihren entsprechenden Frame-Elementen. Der vierte Teil schließlich umfasst einen Übungsteil. Die Einzelheiten dieser vier Bestandteile werden im Folgenden näher erläutert. Ein wichtiger Aspekt bei der Online-Darstellung dieser vier Teile besteht darin, dass nicht alle Information automatisch sichtbar ist, sondern von den Lernenden bei Bedarf „eingebliendet“ und „ausgebliendet“ werden kann.

6.2.3.1 Angaben zur Bedeutungserläuterung

Das Rubin-Online-Lernerlexikon ist inhaltsparadigmatisch nach semantischen Frames strukturiert. Das heißt, hier werden onomasiologisch von der Bedeutung ausgehend verschiedene lexikalische Einheiten aufgelistet – im Gegensatz zum semasiologischen Zugang, der von der Wortform ausgeht und dann die verschiedenen Bedeutungen auflistet. Grenzen des onomasiologischen Zugangs bestehen darin, dass Wortformen weitere Lesarten haben können. Zum Beispiel kann das Wort „Himmel“ im Wetterkontext den Himmel im Sinne des Himmelraums bezeichnen, während es im Religionskontext als Gegensatz zur Hölle verstanden wird. Da es sich hier um kein allumfassendes Lexikon handelt, sondern nur um einen Entwurf, und das Lexikonfragment nur über zehn Frames verfügt, werden anderen Lesarten von lexikalischen Einheiten eines Frames oft nicht abgedeckt. Hier wurden deshalb trotz der grundsätzlichen Framebasiertheit des Rubin-Online-Lernerlexikons neben den Bedeutungserläuterungen zu den Frame-Lesarten auch die Bedeutungserläuterungen zu weiteren frequenten Lesarten angegeben. Damit sollen die Lernenden dabei unterstützt werden, alle wichtigen Wortbedeutungen des jeweiligen Lemmas zu verstehen und sie in einem passenden Kontext richtig zu verwenden. Die beiden Lesarttypen (die Frame-Lesarten und die weiteren Lesarten) sind in zwei getrennten Spalten mit ihren typischen Verbindungen angegeben (vgl. Abbildung 17: Die Frame-Lesarten der lexikalischen Einheit „Himmel“, und Abbildung 24: Weitere Lesarten der lexikalischen Einheit „Himmel“). Wenn es ein allumfassendes Lexikon wäre, wären theoretisch andere Lesarten anderen Frames untergeordnet, und die Nutzer könnten per Hyperlinks auf andere relevante Frames springen.

Weather

Lexikalische Einheiten	Wortart	Bedeutung	Details zu den Frame-Lesarten	Details zu weiteren Lesarten des Lemmas	Biographie	Grammatik	Wortformen	Gesamt
der Himmel	Substantiv (Maskulinum)	آسمان	<p>Details zu den Frame-Lesarten:</p> <p>آسمان</p> <p>همایند های معمول آن عبارت اند از:</p> <p>ein klarer, sonniger, heiterer, wolkenloser, blauer, strahlender, gewittriger, dunkler, gestirnter, nächtlicher Himmel</p> <p>یک آسمان صاف، آفتابی، آفتابی، صاف/بی ابر، آبی، درخشان، طوفانی، تاریک، پر ستاره، در شب/شبانه بی</p> <p>die Bläue, Klarheit des Himmels</p> <p>آبی رنگ، شفافیت/صافی آسمان</p> <p>der Mond steht, scheint am Himmel</p> <p>مهتاب در آسمان قرار دارد، مهتاب</p> <p>am Himmel leuchten Sterne auf</p> <p>در آسمان ستاره ها میدرخشند</p> <p>unter freiem Himmel schlafen</p> <p>زیر/تحت آسمان آزاد خوابیدن</p>					

© Die typischen Verbindungen dieser lexikalischen Einheit/dieses Lemmas stammen aus dem DWDS-Wortprofil und dem DWDS-Wörterbuch.

Abbildung 17: Ausschnitt der Frame-Lesarten der lexikalischen Einheit „Himmel“

In Abbildung 17 findet sich zunächst eine Bedeutungserklärung zu dem Lemma „Himmel“ im Wetterkontext. Im Anschluss werden verschiedene, für diesen Kontext typische Verbindungen präsentiert, darunter „ein klarer, sonniger, heiterer, wolkenloser, blauer, strahlender, gewittriger, dunkler, nächtlicher Himmel“. Des Weiteren werden Phrasen wie „am Himmel leuchten Sterne auf“ und „unter freiem Himmel schlafen“ angeführt.

Lexikalische Einheiten	Wortart	Bedeutung	Details zu den Frage- Lesarten	Details zu weiteren Lesarten des Lemmas	Beispiele	Grammatik	Wortformen	Gesam- De
der Himmel	Substantiv (Maskulinum)	آسمان	•	•	•	•	•	•
Details zu weiteren Lesarten des Lemmas:								
بهشت، جنت، آخرت								
همایند های معمول آن عبارت اند از:								
Himmel und Hölle								
جنت و دوزخ								
© Die typischen Verbindungen dieser lexikalischen Einheit/dieses Lemmas stammen aus dem DWDS-Wortprofil und dem DWDS-Wörterbuch.								

Abbildung 18: Ausschnitt weitere Lesarten der lexikalischen Einheit „Himmel“

In Abbildung 18 ist zunächst die Bedeutungserklärung zu dem Lemma „Himmel“ im Religionskontext zu sehen. Darüber hinaus wird die typische Verbindung „Himmel und Hölle“ im religiösen Kontext aufgeführt, was den Lernenden vertraut ist, da diese Begriffe auch im Koran Erwähnung finden.

Die Bedeutungsdefinitionen der jeweiligen lexikalischen Einheit im Rubin-Online-Lernerlexikon stammen aus dem DWDS-Wörterbuch. Die typischen Verbindungen wurden ebenso daraus übernommen und bei Bedarf zusätzlich mit Angaben aus dem DWDS-Wortprofil ergänzt. Für Rubin wurden alle deutschen Beispiele von der Autorin ins Dari übersetzt. Da nach Herbst und Klotz (2003: 86) Kollokationen bzw. die typischen Verbindungen im Lexikon hervorgehoben werden sollen, werden die typischen Verbindungen hier nach der Erläuterung des Lemmas unter der Überschrift „Typische Verbindungen zu (das Wort)“ angegeben (vgl. Abbildung 19: Typische Verbindungen für die lexikalische Einheit „der Schnee“).

برف

همایند های معمول آن عبارت اند از:

gefroener, nasser, künstlicher Schnee

برف یخ زده، تر، مصنوعی

die ganze Gegend ist von, mit Schnee bedeckt

تمام حوالی/منطقه از، با برف پوشیده است

der Schnee leuchtet in der Nacht

برف در شب روشنی میدهد

der Schnee blendet uns die Augen

برف در چشم های ما میزند

mit Schnee zugewehte Straßen

سړک های از برف پوشیده

© Die typischen Verbindungen dieser lexikalischen Einheit/dieses Lemmas stammen aus dem DWDS-Wortprofil und dem DWDS-Wörterbuch.

Abbildung 19: Typische Verbindungen für die lexikalische Einheit „der Schnee“

In Abbildung 19 wird zunächst die Bedeutung des Lemmas „Schnee“ erläutert. Im Anschluss werden die typischen Verbindungen und Phrasen zu dem Lemma „Schnee“, wie zum Beispiel „gefroener, nasser, künstlicher Schnee“, „der Schnee blendet uns die Augen“ usw. aufgeführt.

6.2.3.2 Angaben zu Lemma und Grammatik

Die lexikalischen Einheiten stammen aus dem FrameNet und wurden aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt (siehe Kapitel 6.3). In Rubin finden sich bei den lexikalischen

Einheiten neben dem jeweiligen Lemma zunächst die grammatische Angabe der Wortart und dann eine allgemeine Bedeutungserläuterung.

Für jede lexikalische Einheit gibt es weitere Informationen, die auf der Webseite durch Anklicken in der Übersichtstabelle geöffnet werden:

- Details zu den Frame-Lesarten
- Details zu weiteren Lesarten
- Beispiele
- Grammatik
- Wortformen
- Gesamtdarstellung

Um dieses Lexikon nach entsprechenden Standards und für die Zielgruppe nützlich zu gestalten, werden neben semantischen Erklärungen auch grammatische Informationen zum besseren Verstehen des Wortes im Kontext dargestellt (siehe Kapitel 3.3.2).

Bei den Verben werden Angaben zu Regelmäßigkeit und Unregelmäßigkeit der Konjugation gemacht. Bei Substantiven wird das Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum) angezeigt (vgl. Abbildung 16).

Da die Lernenden im Anfängerunterricht keine ausreichenden Fremdsprachenkenntnisse haben, um die grammatische Beschreibung eines Lemmas in der Zielsprache, d.h. in dieser Arbeit auf Deutsch, zu verstehen (vgl. Enčeva und Jazbec 2014: 51), werden explizite grammatische Informationen im Rubin-Online-Lernerlexikon auf Dari erklärt. Die Kommentare zur Grammatik der Wetter-Verben für die lexikalische Einheit „regnen“ des Frames *Weather*).

در زبان آلمانی جهت کاربرد افعال که بیانگر اوضاع جوی میباشند، مانند: regnen, schneien, hageln

و es به حیث ضمیر مصنوعی (ضمیر مصنوعی در زبان دری معادلی ندارد)، بکار میرود، مانند جملات زیر:
یا در جملات غیر شخصی از ضمیر شخصی

Deutsche Übersetzung der Kommentare zur Grammatik von Wetter-Verben:

Im Deutschen wird zur Verwendung von Verben, die Wetterbedingungen ausdrücken, wie hageln, regnen, schneien usw. das unpersönliche Pronomen „es“ benutzt, wie in den folgenden Sätzen:

Es schneit.

برف میبارد.

Es regnet.

باران میبارد.

Es hagelt.

ژاله میبارد.

Weitere grammatische Erklärungen zu den Wortformen des jeweiligen Lemmas können einem Hyperlink zum „Duden“ (Duden) und zu „LEO“ (LEO 2006-2022), Erklärungen zur Aussprache einem Hyperlink zum „DWDS“ (DWDS) entnommen werden.

6.2.3.3 Angaben zu Beispielsätzen und Annotation von Frame-Elementen

Wie schon in Kapitel 6.1.3 unter dem Stichwort „Beispielbelege“ erläutert, werden die Beispielsätze dieses Lexikons dem DWDS-Korpus entnommen. Die Belege werden nach bestimmten Kriterien ausgesucht (siehe Kapitel 6.1.3).

In dieser Arbeit wurden analog zu FrameNet³⁵ (siehe Kapitel 4.2.1) und G-FOL³⁶ (siehe Kapitel 4.2.4) die Frame-Elemente in den Beispielen annotiert, d. h., in den Belegen werden die Frame-Elemente mit Farben hervorgehoben, die sich auf FrameNet bezieht und alle Beispielbelege werden ins Dari übersetzt, z. B.:

³⁵ <https://framenet.icsi.berkeley.edu>

³⁶ <https://frames.coerll.utexas.edu/welcome>

(45)

Die Regierung wird ihre Pflicht erfüllen.

دولت/حکومت وظیفه خود را انجام خواهد داد.

dawlat/hokumat wazefa-ye xud rā anğam xāhad dād

Das angeführte Beispiel stammt aus dem Frame *Accomplishment* für die lexikalische Einheit „erfüllen“. Der Frame *Accomplishment* umfasst zwei Frame-Elemente, nämlich „Agens“ und „Ziel“. Das Agens ist in den Beispielen des genannten Frames rot, das Ziel blau markiert worden. Alle semantischen Rollen, die von Frame-Elementen eingenommen werden können, sind im Anhang II ausführlich beschrieben. Aufbauend auf die FrameNet-Definitionen wurden für alle Rollen Tests für die Annotation festgehalten, teilweise wurden hier zusätzliche Tests eingeführt z.B. für die Agens-Rolle und die Rezipienten-Rolle. In Rubin werden nur die semantischen Rollen der Kernelemente (core elements) von FrameNet annotiert. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die zehn für das Rubin-Onlinelexikon ausgewählte Frames und deren jeweiligen Kernelemente, die in den Beispielsätzen annotiert wurden.

Nr.	Frame	Frame-Element 1	Frame-Element 2	Frame-Element 3	Frame-Element 4
1	Accomplishment	Agens/Agent	Ziel /Goal		
2	Deciding	Kognizierender /Cognizer	Entscheidung/ Decision		
3	Discussion	Gesprächspartner_1 /Interlocutor_1	Gesprächspartner _2/Interlocutor_2	Gesprächspartner /Interlocutors	Thema/ Topic
4	Feeling	Emotion/ Emotion	Emotional_state/ Emotionaler_Zustand	Bewertung/ Evaluation	Erfahrende/Experienter
5	Giving	Geber/ Donor	Empfänger/ Recipient	Objekt/ Theme	

Nr.	Frame	Frame-Element 1	Frame-Element 2	Frame-Element 3	Frame-Element 4
6	Medical_interaction_scenario	Gebrechen/ Affliction	Mediziner/ Medic	Patient/ Patient	
7	Personal_relationship	Partner_1/ Partner_1	Partner_2/ Partner_2	Partner/ Partners	
8	Reading_activity	Leser/ Reader	Text /Text	Thema/ Topic	
9	Weather	Ort/ Place	Zeit/Time		
10	Work	Agens/Agent	Ziel/Goal	Saliente_Entität/ Salient_entity	

Tabelle 7: Die 10 Frames des Rubin-Lexikonfragments mit ihren Frame-Elementen (siehe Anhang II, Detaillierte Beschreibung der Frame-Elemente und der linguistischen Tests)

Die vollständigen Annotationskriterien für die Frame-Elemente sind im Anhang II angehängt. Im Folgenden werden beispielhaft die für diese Arbeit ergänzten Tests für die frameübergreifenden Elemente „Agens“ und „Ziel“ dargestellt.

Das Frame-Element Agens/Agent ist definiert als „Täter, Handelnder (in der Regel das Subjekt des Satzes)“. Als Beispiel wird die Phrase „der Polizist“ im Satz: „Der Polizist verhörte den Einbrecher.“ als Agens getestet. Beim Annotieren sollen folgende Tests verwendet werden, die von Primus (2012:18-22) übernommen wurden:

- Ist eine Umschreibung mit „tun“ oder „unterlassen“ möglich, sodass die Test-Phrase Subjekt von „tun“ oder „unterlassen“ ist? Beispiel: Was der Polizist unterließ, war, den Einbrecher zu verhören.
- Ist eine Modifikation mit „freiwillig“, „sorgfältig“, „geduldig“ oder Ähnlichem möglich? Beispiel: Der Polizist verhörte den Einbrecher sehr eingehend.
- Ist eine Umschreibung mit „versuchen“ möglich, sodass die Test-Phrase Subjekt von „versuchen“ ist? Beispiel: Der junge Polizist versuchte, den Einbrecher eingehend zu verhören.

- Kann der Satz im Imperativ verwendet werden? Beispiel: Verhör den Einbrecher heute noch!
- Kann der Satz mit einer um-zu-Finalangabe modifiziert werden, die sich auf die Intension des Referenten der Test-Phrase beziehen? Beispiel: Der Polizist verhörte den Einbrecher, um seine Komplizen aufzudecken.

Wenn einer der Tests zutrifft, wird die Phrase als Agens annotiert. Das Frame-Element Ziel/Goal ist definiert als “Ziel, Endpunkt einer Bewegungshandlung (meist PP oder Dativ)” Als Test dient die Frage: “Was soll am Ende erreicht/vorhanden sein oder vermieden werden?”. Wenn der Test zutrifft, wird die Phrase als Ziel annotiert.

Nach dem Annotationsschema für diese Arbeit werden die Frame-Elemente im Prinzip immer innerhalb des unmittelbaren Teilsatzes annotiert, und nicht zum Beispiel im Matrixsatz, damit es für die Lernenden einfach und klar bleibt. Die Annotation aller Beispielbelege des Lexikons wurde von der Autorin selbst durchgeführt und von einem L1-Sprecher bzw. -Experten anhand der oben eingeführten Definitionen und linguistischen Tests für Frame-Elemente (siehe Anhang II) überprüft. Die Übersetzung der Beispielsätze wurde von einem Deutsch- und Dari-Sprachwissenschaftler Korrektur gelesen und überprüft.

Jeder Frame wird durch Übungen begleitet. Der sich daraus bildende Übungsteil wird im folgenden Unterkapitel erläutert.

6.2.3.4 Angaben zum Übungsteil

Funk et al. (2014: 14) stellen folgende Funktionen von Übungen fest:

Übungen bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab.

Ein ausschlaggebendes Merkmal einer Übung ist die Vorbereitung der Lernenden auf eine Aufgabe. „Sie muss in einen inhaltlichen Zusammenhang, den Kontext [...], eingebettet sein, der zu Sprachhandlungen [...], also zu Aufgaben, hinführt“ (Funk et al. 2014: 14). Da es das Ziel des Fremdsprachenlernens ist, sich auf den Alltag vorzubereiten, verfügt das Rubin-Online-Lernerlexikon neben den lexikalischen Bausteinen von

Bedeutungserläuterungen, Grammatik, Beispielsätze, Wortformen und Aussprache zusätzlich über einen Übungsteil. Die Übungen im Rubin-Online-Lernerlexikon sind nach Frames konzipiert, d. h., die Deutschlernenden werden hier dazu angehalten, neben dem richtigen Verwenden der jeweiligen lexikalischen Einheit des entsprechenden Frames auch dessen Frame-Elemente kennenzulernen, um sich die lexikalischen Einheiten mittels der Frames besser merken zu können, sie dann im Kontext richtig zu verwenden und die jeweilige Satzstruktur leichter verstehen zu können. Die Übungsfragen wurden für das Training folgender framebezogener Aspekte konzipiert:

- Erkennen einer passenden lexikalischen Einheit, die einen bestimmten Frame evozieren kann
- Erkennen der semantischen Rolle, die ein bestimmtes Wort oder Phrase in einem konkreten Satz einnimmt
- Erkennen einer semantischen Rolle bzw. eines Frame-Elements, die ein Beispielwort oder eine Beispielphrase in Bezug auf einen bestimmten Frame einnimmt.

Zusätzlich werden feste Wendungen geübt:

- Wahl einer passenden lexikalischen Einheit in einem idiomatischen Ausdruck oder einer Kollokation.

Die Lernenden erhalten jeweils eine Auswahl an mehreren Antwortoptionen, aus denen sie auswählen können. Sie müssen daher nicht die Terminologie der framesemantischen Annotation reproduzieren, sondern trainieren, sich die Situationen vorzustellen, die in den Frames kodiert sind und diese mit angemessenen lexikalischen Einheiten zu verknüpfen.

In Abbildung 20 ist beispielhaft der Übungsteil für den Frame *Weather* abgebildet. Die erste Übung fragt nach der semantischen Rolle der Präpositionalphrase „Für morgen Abend“ im vorgegebenen Beispielsatz. Als Lösungen werden die Optionen *Place* und *Time* angeboten, jeweils mit der englischen Bezeichnung der Rolle und einer Bedeutungsumschreibung auf Deutsch. Die richtige Antwortoption lautet hier beispielsweise „Time / weil es die Zeit ist, an dem das Wetter gilt.“. Die zweite Übung erfragt das Frame-evozierende

Element aus einem Beispielsatz, fragt also nach einer bestimmten lexikalischen Einheit im Kontext eines Frames. Die dritte Übung ist eine Variante der ersten Übung. Anstelle der Funktion im Satz – auch hier ist ein Beispielsatz angegeben – wird nach der Funktion einer Phrase in Bezug auf den Frame *Weather* gefragt. Die Lernenden werden dadurch angeregt, zusätzlich zur konkreten Situation, die im Beispielsatz beschrieben wird, auch an die allgemeinere Situation zu denken, die durch den Frame kodiert ist. Die vierte Übung bezieht sich schließlich auf Kollokationswissen, da die Lernenden hier aufgefordert sind, aus einer Auswahl von Substantiven, die alle zum Frame *Weather* gehören, das richtige Subjekt für das Verb „scheinen“ auszuwählen.

The screenshot shows the RUBIN online learner lexicon interface. At the top, there is a navigation bar with the RUBIN logo (a red book icon) and the text "RUBIN FRAME- UND KORPUSBEISPIELE INKLUSIVES ONLINE-LERNERLEXIKON DEUTSCH-DARJ". To the right of the logo are links for "ÜBER DAS PROJEKT", "FRAME-SEMANTIK", and "MEHR". A red "Login" button is also present.

The main content area is titled "Weather" and contains three exercises:

01) Welche Rolle nimmt "Für morgen Abend" ein?
"Für morgen Abend haben Meteorologen Gewitter vorausgesagt."
 Place/ weil es der Ort ist, an dem das Wetter gilt.
 Time/ weil es die Zeit ist, an dem das Wetter gilt.

02) Wählen Sie die lexikalische Einheit, die hier den Weather-Frame ausdrückt:
"Nur heute regnet es dauernd."
 heute
 regnet
 dauernd

03) Welches Frame-Element von Weather ist "am Nachmittag"?
"Die Sonne stand noch am Nachmittag steil und senkrecht am Himmel."
 Time/ weil es die Zeit ist, an dem das Wetter gilt..
 Place/ weil es der Ort ist, an dem das Wetter gilt.

Abbildung 20: Ausschnitt der Übung für den Frame „Weather“ im Rubin-Online-Lernerlexikon

Die Lernenden wählen hier die Antworten aus und klicken dann den Knopf „Ergebnis“ an, um das Ergebnis der Übung zu erhalten. Im Übungsergebnis werden die Fragen, die richtig beantwortet wurden, grün hinterlegt, diejenigen Fragen, die falsch beantwortet wurden, werden rosa angezeigt. Abbildung 21 zeigt beispielhaft das Ergebnis einer Bearbeitung der Übungen für den Frame *Weather* im Rubin-Online-Lernerlexikon, bei dem alle bis auf die letzte Übung richtig gelöst wurden.

Weather

01)

Welche Rolle nimmt "im Norden der Bundesrepublik" ein?

"Das Wetter ist regnerisch und trüb wie überall in diesen Tagen im Norden der Bundesrepublik."

- Time/ weil es die Zeit ist, an dem das Wetter gilt.
- Place/ weil es der Ort ist, an dem das Wetter gilt.

02)

Welche lexikalische Einheit passt hier?

"Er drehte sich so, dass ihm die Sonne ins Gesicht"

- schneite
- schien

03)

Welche lexikalische Einheit passt hier?

"..... hat Stürme und Regen für die nächsten vier Tage vorausgesagt."

- Das Klima
- Das Wetter
- Der Wetterbericht

04)

Welches Frame-Element von Weather ist "am Nachmittag"?

"Die Sonne stand noch am Nachmittag steil und senkrecht am Himmel."

- Time/ weil es die Zeit ist, an dem das Wetter gilt..
- Place/ weil es der Ort ist, an dem das Wetter gilt.

05)

Wählen Sie die lexikalische Einheit, die hier den Weather-Frame ausdrückt:

"Nur heute regnet es dauernd."

- heute

Abbildung 21: Ausschnitt der Übungslösung für den Frame „Weather“ im Rubin-Online-Lernerlexikon

6.2.4 Verweise

In Kapitel 3.3 wurde die Wichtigkeit von Verweisstrukturen in Sprachlexika eingeführt, die einen zusätzlichen systematischen Zugriff auf Lemmata und auf weitere lexikalische und grammatische Informationen sowie Verwendungshinweise und konkrete Sprachbeispiele ermöglichen. Im Rubin-Online-Lernerlexikon werden Verweise durch Hyperlinks realisiert. Die Lernenden sind mit Hypertextstrukturen vertraut und können die Struktur intuitiv nutzen. Die Links führen auf externe Ressourcen wie die morphologischen

Paradigma-Informationen zu den einzelnen lexikalischen Einheiten, für die auf die entsprechenden Angaben bei „Leo“ und „Duden“ verlinkt ist (siehe Kapitel 6.2.3.2).

6.3 Das Rubin-Online-Lernerlexikon und die Herausforderungen bei seiner Erstellung

Im Fokus dieses Unterkapitels steht die Schilderung von allgemeinen Herausforderungen, die bei der Konzeption des Rubin-Online-Lernerlexikons aufgetreten sind.

Im Lexikonfragment, das als “Proof-of-Concept” der Umsetzung eines framebasierten Online-Lernerlexikons für Deutsch-Dari für die vorliegende Dissertation erstellt wurde, sind insgesamt zehn Frames implementiert: “*Accomplishment, Deciding, Discussion, Giving, Feeling, Medical_interaction_scenario, Personal_relationship, Reading_activity, Weather und Work*”. Zur Grundlage und Motivation der Frameauswahl siehe Kapitel 6.1.3.

In erster Linie traten Probleme dabei auf, die Lexikalischen Einheiten für den jeweiligen Frame festzulegen. Um den Frames lexikalische Einheiten zuzuordnen und diese zu beschreiben, wurde zunächst auf das Salsa-Projekt (vgl. FrameSQL) (siehe Kapitel 4.2.2) zurückgegriffen. Das Salsa-Projekt wurde speziell für die deutsche Sprache entwickelt und daher wurden deren sprachspezifischen Eigenschaften berücksichtigt. Da die Salsa-Datenbank unvollständig ist und nur drei der zehn ausgewählten Frames (*Work, Personal_relationship* und *Feeling*)³⁷ umfasst, stützt sich diese Arbeit zusätzlich auf das Berkeley FrameNet für Englisch (siehe FrameNet, Kapitel 4.3.1). Die genannten drei Frames wurden schlussendlich – inklusive ihrer Frame-Elemente – in beiden Datenbanken FrameNet und Salsa überprüft.

Jede Frame-Einheit beinhaltet einen Frame-Namen, eine Frame-Definition und die zum Frame gehörenden Elemente. Salsa hat die meisten Frame-Definitionen direkt von FrameNet übernommen; sie sind daher in englischer Sprache gehalten, nur einige Frame-Definitionen werden auf Deutsch wiedergegeben. Wie in Kapitel 4.2.2 beschrieben, wurden die Frame-Elemente bei Bedarf den Eigenschaften der lexikalischen Einheiten des

³⁷ Stand: 17.02.2019

Deutschen angepasst. So weist z. B. der Frame *Work* im FrameNet drei Frame-Elemente auf, nämlich *Agent*, *Goal* und *Salient_entity* (vgl. Abbildung 22).

Work

[Lexical Unit Index](#)

Definition:

An **Agent** expends effort towards achieving a **Goal**. Alternatively, a **Salient_entity** involved in the **Goal** can be expressed in place of a **Goal** expression.
In addition, **our organization** will **WORK** on **improving accountability in every department**.

If **somebody** is **WORKING** on **the pipes of your house** and you turn on the faucet hard, you get sand, junk.

You could see **several students** **PLUGGING AWAY** at **the problem**.

All the young medics **WORKED** **tirelessly** in **the blister bunker**.

All the young medics **WORKED** tirelessly in **the blister bunker**.

FEs:

Core:

Agent [Agt]
Semantic Type: Sentient
Goal [Goal]
Excludes: Salient_entity
Salient_entity [sal_ent]

The **Agent** puts effort into reaching **Goal**.

The **Goal** is what the **Agent** expends effort to achieve.

An entity that is centrally involved in the **Goal** that the **Agent** is attempting to achieve.

Abbildung 22: Ausschnitt des Frames „Work“ im FrameNet

In der Salsa-Datenbank verfügt der Frame *Work* hingegen nur über zwei Elemente, nämlich *Agent* und *Task* (vgl. Abbildung 23).

arbeiten1-salsa

"arbeiten" als Oberframe => Working:

"Eine Person oder Institution (Agent) verrichtet eine Arbeit (Task), oft verbunden mit einem Ziel."

"ACHTUNG: Fe2 wurde entfernt !!!! purpose, kein core element." (10.08.04)

Example sentences:

[Die Amerikaner]^{Fe1} muessen hart **arbeiten** , um das Land wieder auf den richtigen Kurs zu bringen.

[Andrea]^{Fe1} **arbeitete** [an ihrer Diss]^{Fe3} , um reich und berühmt zu werden.

FEs

FE1(Agent): Undescribed

FE2(Task): Aufgabe, für welche die Arbeit aufgewandt wird. Von der Vollendung dieser Aufgabe könnte sich Agent darüber hinaus gehende Vorteile versprechen (Purpose), welche aber kein core FE darstellen.

Abbildung 23: Ausschnitt des Frames „Work=arbeiten“ in der Salsa-Datenbank

Zu Beginn der Doktorarbeit hatte die Webseite der Salsa-Datenbank (FrameSQL) technische Probleme und war für mehrere Monate nicht verfügbar. Daher orientiert sich das Rubin-Online-Lernerlexikon an den Angaben im englischen FrameNet. Demgemäß sind die

Beschreibungen aller Frames (*Accomplishment, Deciding, Discussion, Giving, Feeling, Medical_interaction_scenario, Personal_relationship Reading_activity, Weather und Work*) aus der englischen FrameNet-Datenbank übernommen.

Die Frame-Namen im Rubin-Online-Lernerlexikon werden in englischer Sprache angegeben, da es hier nicht um das Wort, sondern um das Konzept geht (vgl. Löbner 2015:21f). Die Frame-Beschreibungen und die Namen der Frame-Elemente sind auf Deutsch übersetzt; ihre Übersetzungen stammen aus dem FrameNet des Deutschen (Ziem 2019). Für die Frame-Beschreibungen und die Frame-Elemente ist jeweils eine Dari-Übersetzung angegeben (vgl. Abbildung 24: Beschreibung des Frames *Accomplishment*).

The screenshot shows the RubIn website header with the logo and navigation links: 'ÜBER DAS PROJEKT', 'FRAME-SEMANTIK', and 'MEHR'. A 'Login' button is also present. Below the header is a navigation bar with letters A through Z. The main content area is titled 'Frame-Beschreibung' and contains the following text:

Nach einer Zeit, in der das **Agens** an einem **Ziel** gearbeitet hat, schafft es das Agens, dies zu erreichen. Das Ziel kann ein gewünschter Zustand sein oder als Ereignis konzipiert werden.

Reflexive Variante: Nach einer Zeit. ist das Ziel erreicht. Das Ziel kann ein gewünschter Zustand sein oder als Ereignis konzipiert werden.

بعد از یک مدت زمان که در آن عامل روی یک هدف کار کرده است، موفق به دست یابی آن میشود. هدف ممکن است یک حالت/وضعیت دلخواه/مطلوب و یا یک رویداد مفهومی باشد.

شکل/نوع انعکاسی: بعد از یک مدت زمان هدف حاصل میشود. هدف ممکن است یک حالت/وضعیت دلخواه/مطلوب و یا یک رویداد مفهومی باشد.

© Diese Frame-Beschreibung stammt aus dem FrameNet des Deutschen und die reflexive Variante ist ergänzt worden.

Abbildung 24: Ausschnitt der Beschreibung des Frames *Accomplishment* im RubIn-Online-Lernerlexikon

Frame-Beschreibungen wie für den Frame *Accomplishment* in Abbildung 24 [oben], die direkt aus dem englischen FrameNet und deren Übersetzung aus FrameNet des Deutschen übernommen wurden, wurden die Frame-Beschreibungen in RubIn bei Bedarf ergänzt, um den Eigenschaften der deutschen Sprache gerecht zu werden. So verfügt das Englische beispielsweise nicht über inhärent reflexive Verben wie „sich erfüllen“ in der Bedeutung

des Frames *Accomplishment*, deshalb sind diese im Rubin-Online-Lernerlexikon bei der Frame-Beschreibung ergänzt worden.

Die Beschreibungen der Frame-Elemente wie „Agens“ oder „Ziel“ im Rubin-Online-Lernerlexikon stammen ebenfalls aus dem FrameNet und deren Übersetzungen aus dem FrameNet des Deutschen. Im Online-Fragment erscheinen sie in Boxen, wenn man mit dem Mauszeiger über die Elemente in der Frame-Elemente-Beschreibung fährt (vgl. Abbildung 25: Beschreibung des Elements „Agens“ im Frame *Accomplishment*):

Frame-Elemente



Frame-Elemente Beschreibung:

Agens

Ziel

Die sich ihrer selbst bewusste Entität, im Allgemeinen eine Person, die die intentionale Handlung vollzieht, welche das **Ziel** erfüllt. موجود/نهاد آگاه/باهوش، به طور کلی یک شخص، عملی را عمداً انجام میدهد که هدف را بر آورده سازد.

Abbildung 25: Ausschnitt der Frame-Element-Beschreibung „Agens“ des Frames „Accomplishment“ im Rubin-Online-Lernerlexikon

Für jeden Frame ist eine Illustration hinzugefügt, da Illustrationen eine anschauliche Darstellung von Konzepten bieten. Sie helfen, abstrakte Ideen greifbar zu machen und erleichtern das Verständnis, insbesondere für visuell lernende Personen. Die Illustrationen stammen aus „freepik“ (freepik). Die zusätzlichen detaillierten Beschreibungen aller im Lexikon implementierten Frame-Elemente sind Anhang II zu entnehmen. Zu jedem Frame sind lexikalische Einheiten abgelegt, die als den Frame auslösende Elemente gelten, z. B. die Substantive „Erfüllung“ und „Realisierung“ und die Verben „leisten“ und „erfüllen“ neben anderen lexikalischen Einheiten beim Frame *Accomplishment*:

- die Erfüllung
- leisten
- erreichen
- die Realisierung
- verwirklichen
- gewinnen

- erzielen
- realisieren
- ausführen
- der Erfolg
- die Ausführung
- die Leistung
- erfüllen

Zur Auswahl der lexikalischen Einheiten siehe Kapitel 6.1.2 und 6.1.3.

Die Erläuterung der Bedeutungen eines Wortes in einem Lernerlexikon für Deutsch und Dari stellt keine leichte Aufgabe dar. Da nicht jedem Lemma in der Zielsprache eine passende Äquivalentsangabe gegenübersteht, muss das Wort genau beschrieben sein, damit die Lernenden bei der Verwendung keine Fehler machen. Bei der Erstellung des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari wurde ersichtlich, dass hier allen fünf Arten von Lemma-Entsprechungen nach Koller (2011: 231) (Eins-zu-eins-, Eins-zu-viele-, Viele-zu-eins-, Eins-zu-Null- und Eins-zu-Teil-Entsprechungen) auftreten (siehe Kapitel 5.2.1). Einige dieser Entsprechungen schienen beim Entwerfen des Rubin-Lexikons problematisch. Zunächst bereiteten Wörter mit Eins-zu-Null-Entsprechungen von deutschen Wörtern ins Dari Schwierigkeiten. Da manche deutschen Wörter über keine Dari-Äquivalenz verfügen, mussten die Konzepte ausführlich und genau erläutert werden, z. B. „der Junggeselle“ oder „die Junggesellin“. Im Dari wird die Bedeutung dieser lexikalischen Einheiten wie folgt erklärt: „der Junggeselle“ (ein Mann, der noch nicht verheiratet ist) und „Junggesellin“ (eine Frau, die noch nicht verheiratet ist) (vgl. Abbildung 26: Bedeutungserklärung der lexikalischen Einheit „Junggeselle“).

die Verlobte	Substantiv (Femininum)	نامزد (دختر)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
verlobt	Adjektiv	نامزد	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
der Junggeselle	Substantiv (Maskulinum)	بچه مجرد	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Details zu den Frame-Lesarten:

مرد/بچه مجرد، مرد که هنوز ازدواج نکرده باشد، مرد بی زن

همایند های معمول آن عبارت اند از:

ein überzeugter, eingefeischter Junggeselle
 یک مرد مجرد قانع

ewig Junggeselle bleiben
 دایم/همیشه مجرد ماندن

ein schüchterner Junggeselle
 یک مرد مجرد خجالتی/عاجز

© Die typischen Verbindungen dieser lexikalischen Einheit/dieses Lemmas stammen aus dem DWDS-Wortprofil und dem DWDS-Wörterbuch.

Abbildung 26: Ausschnitt der Bedeutungserklärung der lexikalischen Einheit „Junggeselle“

Da das Konzept des Rubin-Lexikons auf Frames basiert und es sich deshalb um einen onomasiologischen Zugang handelt – es werden, von der Bedeutung ausgehend, verschiedene lexikalische Einheiten aufgelistet, besteht bei Eins-zu-viele-Äquivalenzen eine Herausforderung bei der Darstellung. Wenn ein deutsches Wort mehrere Lesarten besitzt, müsste es unter verschiedenen Frames aufgelistet werden, insbesondere dann, wenn es mehrere Übersetzungsäquivalente im Dari gibt, die den verschiedenen Frames zugeordnet werden können. Solange ein framebasiertes Lexikon nicht vollständig ist, wird es immer wieder Lesarten geben, für die noch keine Framebeschreibung vorliegen, so dass diese Lesarten nicht abgebildet werden können. Zum Beispiel verfügt das Wort „Himmel“ nach dem DWDS-Lexikon³⁸ über drei Lesarten: erstens im Wetterkontext entsprechend der *Weather*-Frame-Lesart, zweitens als Gegenwort zu „Hölle“ im Religionskontext, und als dritte Bedeutung ist damit ein Baldachin im Sinne von „Traghimmel“ gemeint. Im Rubin-Lexikon ist momentan nur der Frame *Weather* implementiert. Um allen drei Lesarten

³⁸ <https://www.dwds.de/wb/Himmel> [Stand: 10.11.2022]

gerecht zu werden, müssten auch ein Religions- und ein Möbel-Frame oder ähnliches definiert werden. Eine vollständige Abdeckung aller Frames, also aller Konzepte, die sprachlich ausgedrückt werden können, ist eine sehr große und wahrscheinlich nie erreichbare Aufgabe. Insbesondere für ein Lernerlexikon, das nur einen beschränkten Vokabularausschnitt erfasst, ist das schwierig und nicht im Rahmen eines Promotionsprojektes umsetzbar. Das deutsche Salsa-Projekt hat das Problem, zusätzlich auftretende Lesarten zu erfassen, mit der Einführung von Proto-Frame-Einträgen gelöst, vgl. Kapitel 4.2.2. Trotz der Framebasiertheit des Rubin-Online-Lernerlexikons wurde hier die Entscheidung getroffen, weitere frequente Lesarten, die für den jeweiligen Frame nicht relevant sind, trotzdem in das Lexikon aufzunehmen, damit die Lernenden nicht verwirrt werden, wenn sie in Texten auf diese Lesarten stoßen. Wenn das Rubin-Lexikon als ein allumfassendes Lexikon mit zusätzlichen Vernetzungen konzipiert worden wäre, könnten die anderen Lesarten wie oben geschildert anderen Frames zugeordnet werden, und es wäre per Mausklick möglich, zu den anderen Frames zu springen, wo dann dasselbe Wort mit der anderen Lesart steht.

Eine weitere Herausforderung bestand darin, korpusbasiert Beispielbelege passend zur Niveaustufe der Lexikon-Zielgruppe zu finden. An der ersten Stelle wurde nach einfachen Beispielsätzen gesucht. Die meisten Beispielsätze des DWDS-Korpus waren aber zu lang und zu schwierig für die Zielgruppe. Deshalb wurden einige Belege aus dem Korpus entsprechend gekürzt und vereinfacht und so dem Zielniveau angepasst. Dieses Vorgehen wurde möglichst sparsam eingesetzt. Zum einen kostete es viel Zeit, zum anderen sollte die Authentizität der Beispiele beibehalten werden. Insgesamt wurden etwa 35 Prozent der Beispielbelege editiert. Alle herausgesuchten Beispielbelege (1.110 Beispielsätze) aus dem DWDS-Korpus wurden einmal ohne Änderung mit ihrer Quelle und einmal als gekürzte und ergänzte Form in einer Excel-Datei dokumentiert (siehe Kapitel 6.1.3). Wie oben schon bemerkt, wurden alle Belegbeispiele des Lexikons von der Autorin ins Dari übersetzt und zusätzlich von einem Experten bzw. einem Deutsch- und Dari-Übersetzer Korrektur gelesen.

Wie in Unterkapitel 6.2.3.3 erwähnt, sind im Rubin-Lexikon wie im FrameNet, aber im Gegensatz zu vielen anderen Lexika, die Beispielsätze mit Markierungen der relevanten Frame-Elemente annotiert. Das heißt, in den Beispielsätzen werden die Frame-Elemente

mit unterschiedlichen Farben markiert. Nach dem Annotationsschema für diese Arbeit (siehe Kapitel 6.2.3.3 und Anhang II) wurden die Frame-Elemente im Prinzip immer innerhalb des unmittelbaren Teilsatzes annotiert und nicht zum Beispiel im Matrixsatz, damit es für die Lernenden einfach und klar bleibt. Jedoch gab es Fälle, bei denen zu überlegen war, ob es nicht zu rechtfertigen wäre, diese Elemente doch ausnahmsweise in mehreren Teilsätzen oder in komplexeren Satzstrukturen anzubieten, um der Darstellung des authentischen Sprachgebrauchs zu entsprechen, z. B. in den folgenden Beispielen mit deiktischem Pronomen *ich* aus dem *Medical_interaction_scenario*-Frame:

(46)

Ein **Arzt** kontrolliert, ob **ich** die Tablette tatsächlich geschluckt habe.

In diesem Szenario sind die beiden Frame-Elemente *Medic* und *Patient* (siehe Tabelle 7) jeweils als Subjekt des Haupt- bzw. Nebensatzes versprachlicht und können daher nicht gemeinsam in einem Teilsatz stehen. Um hier die sprachlich realisierten Kernelemente des Frames *Medical_interaction_scenario* zu erfassen, muss die komplexe Satzstruktur annotiert werden.

Andere kritische Beispiele beinhalten eine Koordination („und“ und „aber“), so dass sich die Frame-Elemente auf zwei Teilsatz-Konjunkte (teilweise mit Ellipse) verteilen und gegebenenfalls einzelne Frame-Elemente doppelt vorliegen, z. B. in den folgenden Beispielsätzen für die lexikalische Einheit „erzielen“ des Frames *Accomplishment*:

(47)

Viola hat tapfer gekämpft und **ein gutes Resultat** erzielt.

(48)

Seine Eltern hatten sich mit seiner Erziehung viel Mühe gegeben, aber **nur wenig Erfolg** erzielt.

(49)

Wir haben dabei **Fortschritte**, aber **keinen Durchbruch** erzielt.

In Beispiel 47 fungiert „Viola“ als Frame-Element „Agens“ und „ein gutes Resultat“ als Frame-Element „Ziel“. In Beispiel 48 drückt „seine Eltern“ das Frame-Element „Agens“ und „nur wenig Erfolg“ das Frame-Element „Ziel“ aus. In Beispiel 49 ist „wir“ das Agens und „keinen Durchbruch“ das Ziel.

Für das Rubin-Onlinellexikon wurde entschieden, dass die Frame-Elemente bei solchen Beispielsätzen ausnahmsweise auch in den weiteren Teilsätzen annotiert werden können, weil das den authentischen Sprachgebrauch darstellt.

Einige technische Probleme traten beim Speichern der Daten auf der Webseite auf: Die lexikalischen Einheiten sollten in einer bestimmten Reihenfolge – zuerst Verben, dann Nomen und danach Adjektive – gespeichert werden, aber nach dem Eintragen der lexikalischen Einheiten wurden sie vom System automatisch gespeichert. In der Ansichtstabelle sind sie nun nicht in der geplanten Reihenfolge zu sehen.

6.4 Zusammenfassung

Dieses Kapitel beschreibt die Gesamtkonzeption des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari. Für das Lexikon beruht die Stichwortliste aus einer Auswahl der B1-Wortliste des Goethe-Instituts, die um B2-Vokabular erweitert wurde. Für die Suche nach Wortbedeutungen und Beispielsätzen zur jeweiligen lexikalischen Einheit wurde für diese Arbeit die DWDS-Schnittstelle einschließlich Lexikoninformationen, dem Zugriff auf das Kernkorpus 21 und der aggregierten Darstellung des DWDS-Wortprofils als Grundlage ausgewählt und die bestehenden Verknüpfungen lexikalischer Informationen mit Korpusdaten verwendet. Bei der Suche nach Beispielbelegen wurden sowohl formale und inhaltliche Kriterien der Wörterbuchbelege nach Klosa (2015) berücksichtigt als auch Kriterien, die für die Zielgruppe des Lexikons in Erwägung gezogen wurden, wobei die ursprüngliche Zielgruppe der Arbeit Deutschlerner sind, die in Afghanistan leben.

Die Lexikondaten sind in Außentexte, Makrostruktur, Mikrostruktur und Verweise strukturiert. Die Außentexte dieses Lexikons verfügen über eine Einleitung, ein Suchfeld,

annotierte Beispiele, kurze grammatische Erklärungen, Impressum, Danksagung, Kontakt und Angaben zum jeweiligen Autor.

Da ein Online-Lexikon mehrere Zugriffsmöglichkeiten auf die Stichwortliste anbieten kann, erfolgt die makrostrukturelle Ordnung des Lexikons zum einen nach dem Alphabet und nach der Frame-Liste am Suchfeld, zum anderen nach der Suche beim Tippen des Frames.

Die Mikrostruktur dieses Lexikons besteht aus dem Lemma und dessen Angaben. Dank der besseren räumlichen Nutzung bzw. des größeren räumlichen Angebots eines Online-Lexikons konnte hier in Anlehnung an das G-FOL-Projekt (Boas und Dux 2013) eine übersichtliche und lernerorientierte Mikrostruktur aufgebaut werden. Demgemäß wurde jeder Wörterbuchartikel aus vier Bestandteilen zusammengestellt: (i) Angaben zu Bedeutungserläuterung des Stichwortes – sowohl Frame-Lesarten als auch weitere frequente Lesarten des Lemmas, (ii) Beschreibung der Frame-Elemente des Stichwortes und Beispielsätze, (iii) grammatische Erklärung und Wortformen sowie (iv) Übungen zum Vertiefen der erworbenen neuen Wörter.

Des Weiteren wurden in diesem Kapitel die Herausforderungen geschildert, die bei der Erstellung des Lexikons aufgetreten sind.

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit bestand darin, ein korpusgestütztes Online-Lernerlexikon auf dem aktuellen Stand der lexikologischen und lexikografischen Ansätze zu konzipieren. Um herauszufinden, ob das Rubin-Online-Lernerlexikonafghanischen Deutschlernenden effizient kann, wird sich das nächste Kapitel mit der Evaluation des konzipierten Lexikons beschäftigen.

7. Evaluation des Rubin-Online-Lernerlexikons

Um die Relevanz der vorliegenden Arbeit zu überprüfen, wurde das im Zuge dieser Arbeit erstellte Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari im DaF-Unterricht evaluiert. Die Datenerhebung, die Gewährspersonen, die methodische Vorgehensweise und die Ergebnisse dieser Studie werden im Folgenden dargestellt.

7.1 Die Datenerhebung

Die Datenerhebung zu der empirischen Fragebogen-Evaluation des vorliegenden Forschungsprojektes wurde im Wintersemester 2020 an der Fakultät für Sprachen und Literatur der Universität Kabul durchgeführt. Die Untersuchung fand als Fragebogenstudie im Kreis von Studierenden der Deutschabteilung statt. An der Deutschabteilung der Fakultät für Sprachen und Literatur der Universität Kabul sind in jedem Jahr etwa 40 bis 60 Studierende für die Fachrichtung Deutsch und Übersetzen als Hauptfach eingeschrieben. Die meisten Studierenden beginnen ihr Studium an der Deutschabteilung ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Ausnahmen sind die Absolventen der Amani, Aisha-i-Durani- und Jamhuryat-Oberschulen, in denen regelmäßig Deutschunterricht für die Klassenstufen vier bis zwölf angeboten wird (siehe Kapitel 1). In den ersten vier Semestern lernen die Studierenden die Sprache bis zur Niveaustufe B2.³⁹ Beim Erlernen der Sprache auf Anfängerniveaustufe greifen die Studierenden meist auf ein zweisprachiges und herkömmliches Wörterbuch aus dem Iran⁴⁰ oder auf iranische Internetseiten zurück, die meistens die Anforderungen der Studierenden nicht erfüllen, da die persische Sprache im Iran und in Afghanistan nicht ganz identisch ist und beide Varietäten Unterschiede in der Lexik sowie in der Aussprache aufweisen⁴¹. Dieses Forschungsprojekt nimmt eine Evaluation der lexikografischen Nachschlagewerke im Unterricht vor, um zu untersuchen, ob das Rubin-Online-Lernerlexikon, das sich speziell an Dari sprechende Lernende des Deutschen in Afghanistan richtet und auf Prinzipien der

³⁹ Für mehr Informationen zu Niveaustufen des GeR siehe Kapitel 4.3.2.2.

⁴⁰ Speziell für iranische Deutschlernende konzipierte deutsch-persische Wörterbücher; zum Unterschied zwischen Persisch/Farsi und Dari siehe Kapitel 5.

⁴¹ Für mehr Informationen zu den Unterschieden zwischen der persischen Sprache in Afghanistan und im Iran siehe Kapitel 5.

Framesemantik basiert, einen Mehrwert für die Lernenden im Vergleich zu üblichen, herkömmlichen deutsch-persischen Wörterbüchern bietet bzw. welche Herausforderungen sich bei der hier gewählten Darstellung ergeben. Die Ergebnisse der Evaluation werden im Folgenden näher geschildert.

7.1.1 Die Ziele

Zweck des Konzipierens neuer Wörterbücher ist, dass sie die Bedürfnisse des anvisierten Benutzerkreises erfüllen (vgl. Lew 2011: 1).

Da die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit von Beginn an feststand, wird das Lexikon ausgehend vom genannten Benutzerkreis evaluiert. Ziel dieser empirischen Untersuchung ist es, zu prüfen, ob das Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari, das linguistisch fundiert ist und speziell für Dari sprechende Lernende des Deutschen in Afghanistan konzipiert wurde, den Deutschlernenden beim Erlernen der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen herkömmlichen zweisprachigen Wörterbüchern im Bereich Deutsch–Persisch/Farsi effizient helfen kann und ihre Bedürfnisse damit abgedeckt werden. In dieser Fragebogenstudie wurden folgende Informationen erfragt.

Erstens wurde allgemein der Nutzen eines Wörterbuches bzw. Lexikons beim Erlernen der deutschen Sprache erfragt, z. B.:

- Welche Wörterbücher benutzen die Deutschlernenden beim Erlernen der deutschen Sprache?
- Zu welchem Zweck benutzen sie Wörterbücher bzw. Lexika?
- Entsprechen die Wörterbücher, die sie benutzen, ihren Anforderungen/Erwartungen?

Zweitens wurden Fragen zum Einsatz des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari beim Erlernen der deutschen Sprache gestellt, wie z. B.:

- Welche Vorteile bietet das Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari im Gegensatz zu anderen Wörterbüchern?

- Ist die detaillierte Beschreibung des jeweiligen Lemmas im Rubin-Online-Lernerlexikon zum besseren Verständnis eines Wortes sinnvoll?
- Glauben die Lernenden, dass die framebasierte Darstellung im Rubin-Online-Lernerlexikon ihnen hilft, unbekannte Wörter schneller zu lernen?
- Finden sie die Annotationen der Beispiele hilfreich?
- Finden sie den Umfang der Darstellung der grammatischen Informationen angemessen?
- Glauben sie, dass die Übungen im Rubin-Online-Lernerlexikon ihnen helfen, das Wort im Kontext richtig zu verwenden?
- Können sie sich vorstellen, das Rubin-Online-Lernerlexikon in Zukunft einzusetzen?
- Hat ihnen beim Rubin-Online-Lernerlexikon etwas gefehlt, und was sollte in einem neuen Lexikon für Deutsch–Dari zusätzlich enthalten sein?

Die Auswertung der Ergebnisse aus dieser Studie sollte bei der inhaltlichen Verbesserung eines angemessenen und nützlichen Lexikons für den angesprochenen Benutzerkreis in Betracht gezogen werden.

7.1.2 Die Gewährspersonen

In die Erhebung der Daten wurden insgesamt 31 Studierende der Deutschabteilung Kabul einbezogen, die sich auf zwei Gruppen aufteilten. Die erste Gruppe mit 14 Teilnehmern diente als Kontrollgruppe (vgl. Boas und Dux 2013), da die Teilnehmer zwar zu ihrem Leixkongebrauch befragt wurden, aber das Rubin-Online-Lernerlexikon nicht kennenlernten. Die zweite Gruppe mit 17 Teilnehmern war die eigentliche Zielgruppe, die in einer Lerneinheit in die Nutzung des Rubin-Online-Lernerlexikon eingeführt wurden. Die beiden Gruppen befanden sich während der Datenerhebung am Ende des zweiten Semesters. Die Untersuchung erfolgte jeweils in einer homogenen Gruppe in Bezug auf das Alter und auf die sprachliche Niveaustufe, jedoch heterogen in Bezug auf das Geschlecht. Da die befragten Studierenden sich in den letzten Wochen des Semesters befanden, lässt sich ableiten, dass alle Teilnehmer dieser Studie über die Niveaustufe A2

des GeR verfügten. Das Durchschnittsalter der Gewährpersonen betrug zwischen 19 und 22 Jahren. Ihre Anonymität war gewährleistet, denn es wurde nicht nach Vor- und Nachnamen gefragt. Die Kontrollgruppe mit insgesamt 14 Personen wurde danach gefragt, welche Wörterbücher zum Erlernen der deutschen Sprache zu welchem Zweck von den Teilnehmern verwendet werden und ob diese Wörterbücher ihren Erwartungen und Anforderungen entsprechen. Die eigentliche Zielgruppe mit insgesamt 17 Personen wurde ebenfalls nach den Wörterbüchern befragt, die sie bisher beim Erlernen der deutschen Sprache benutzten. Zusätzlich wurde in dieser Gruppe die Verwendung des Rubin-Online-Lernerlexikons in einer Lehreinheit erprobt, um die Gruppe danach zu dessen Benutzung zu befragen.

7.1.3 Die Vorgehensweise

Für die Evaluation des Rubin-Online-Lernerlexikons wurde die Methode der schriftlichen Befragung mittels Fragebogen gewählt, da diese Methode zur Erhebung der Daten angemessen ist (vgl. Müller-Spitzer 2014: 118) und in der Wörterbuchbenutzungsforschung häufig verwendet wird (vgl. Ripfel und Wiegand 1988: 493). Ripfel und Wiegand (1988: 493) fassen die Vorteile einer Fragebogenstudie folgendermaßen zusammen:

Der Vorteil der Befragung, soweit sie schriftlich durchgeführt wird, liegt darin, daß sie in der Regel relativ leicht zu organisieren ist und das Ausfüllen der Fragebogen von den Probanden in kurzer Zeit bewältigt werden kann. Darüber hinaus können Fragebogen – zumindest in standardisierter und halb standardisierter Form – relativ einfach und schnell ausgewertet werden.

Durch die unkomplizierte Handhabung konnten die Erhebungen leicht in die Seminarstunden integriert werden.

Bei der Zusammenstellung der Fragen konnte die Autorin auf ihre langjährige Unterrichtserfahrung an der Universität Kabul zurückgreifen. Ebenso wurde einschlägige Literatur einbezogen: Ripfel und Wiegand (1988) stellen Ergebnisse einiger empirischer Arbeiten bezüglich der Wörterbuchbenutzungsforschung dar und gehen auf häufig gestellte Fragen in Fragebogenstudien ein. Die Fragen zum Zweck der Wörterbuchbenutzung der vorliegenden Studie orientieren sich an Ripfel und Wiegand (1988). Methodisch orientiert sich die Studie an Bösel (1992, 1994). Es wurde ein

Fragebogen entwickelt, der in einem Prätest mit Doktorandinnen an der Universität Hamburg überprüft und anschließend überarbeitet wurde.⁴² Der Fragebogen wurde sowohl auf Deutsch als auch auf Dari erstellt (siehe Anhang III). Die Studierenden der Deutschabteilung Kabul erhielten die Dari-Version des Fragebogens, damit sie sich bei den offenen Fragen in der Erstsprache besser ausdrücken konnten. Der Fragebogen setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil umfasst „Fragen zum Nutzen eines Wörterbuches bzw. Lexikons beim Erlernen der deutschen Sprache in Afghanistan“ und besteht insgesamt aus drei Fragen (siehe Anhang III). Die Kontrollgruppe hat nur diesen ersten Teil erhalten und ausgefüllt. Der zweite Teil verfügt darüber hinaus auch über „Fragen zum Einsatz des Rubin-Online-Lernerlexikons Deutsch–Dari beim Erlernen der deutschen Sprache“ und enthält insgesamt neun Fragen (siehe Anhang III). Die Zielgruppe hat beide Teile ausgefüllt. Ziel des ersten Teils des Fragebogens war, zu ermitteln, ob es Bedarf für ein neues, spezialisiertes Lexikon für die anvisierte Zielgruppe gibt. Im zweiten Teil wurde dann die Akzeptanz für das Rubin-Online-Lernerlexikon abgefragt.

Wie bereits oben erwähnt, wurde die Untersuchung im Wintersemester 2020 an der Deutschabteilung der Universität Kabul durchgeführt. Die Probanden befanden sich am Ende des zweiten Semesters; sie hatten Deutsch bereits ein Jahr lang gelernt.⁴³ Aufgrund der Covid-19-Pandemie fand ihr Unterricht selten in Präsenzform und eher digital statt. Die Evaluation konnte jedoch während des Präsenzunterrichts durchgeführt werden. Die Studierenden wurden im Vorfeld von ihrer Abteilungsleiterin über die Untersuchung informiert. Die meisten Studierenden des Jahrgangs hatten sich bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen. Wie schon erwähnt, wurde die Studie in zwei Gruppen der gleichen Niveaustufe, A2, durchgeführt. Vor der Durchführung der Studie wurden in den jeweiligen Gruppen drei Unterrichtseinheiten zum Thema „Wetter“ von der Autorin der vorliegenden Dissertation abgehalten, die die Teilnehmer der beiden Gruppen vor diesem Unterricht nicht kannte. Die Unterrichtsstunden wurden im Vorfeld didaktisch konzipiert, siehe die detaillierten Unterrichtsentwürfe in Anhang VI. Die Kontrollgruppe hat nach dem Unterricht die Aufgabe bekommen, einen kurzen Text über das Wetter im Frühling,

⁴² Für die Überprüfung des Fragebogens danke ich Melanie Andresen, Sarah Jablotschkin und Carla Sökefeld.

⁴³ Es kann jedoch sein, dass einige von ihnen schon Deutschunterricht an der Schule hatten.

Sommer, Herbst oder Winter in Afghanistan und über ihr Lieblingswetter zu verfassen (siehe Anhang V). Beim Verfassen des Textes konnten sie die herkömmlichen zweisprachigen Wörterbücher benutzen, die in der Deutschabteilung Kabul zur Verfügung gestellt werden. Nach dem Verfassen des Textes haben sie den ersten Teil des Fragebogens zum Ausfüllen bekommen, d. h., die Kontrollgruppe wurde konkret nach ihrer unmittelbaren Wörterbuchbenutzung gefragt. Die Zielgruppe hat zuerst den ersten Teil des Fragebogens zum Ausfüllen bekommen, da hier davon ausgegangen wurde, dass sie bereits unabhängig die herkömmlichen Wörterbücher benutzt hatten. Dann wurde der gleiche Unterricht in dieser Gruppe abgehalten wie bei der Kontrollgruppe. Danach wurden die Untersuchung und die Theorie des Vorhabens von der Autorin der vorliegenden Arbeit den Teilnehmern kurz präsentiert und das Rubin-Online-Lernerlexikon eingeführt. Die Studierenden hatten 45 Minuten Zeit, das Lexikon anzuschauen und sich damit vertraut zu machen. Nach der Vorstellung der Untersuchung und des Rubin-Online-Lernerlexikons wurde den Lernenden dieselbe Schreibaufgabe wie der Kontrollgruppe gegeben. Sie sollten ebenfalls einen kurzen Text über das Wetter im Frühling, Sommer, Herbst oder Winter in Afghanistan und über ihr Lieblingswetter, verfassen – diesmal allerdings mit Unterstützung des Rubin-Online-Lernerlexikons. Die Bearbeitung der Aufgabe dauerte zwischen 35 und 45 Minuten.

An dieser Stelle werden als Beispiel zwei Texte, die jeweils ein Proband aus der Kontrollgruppe mithilfe von herkömmlichen Wörterbüchern und ein Proband aus der Zielgruppe mit Unterstützung des Rubin-Online-Lernerlexikons produziert haben, hinsichtlich der Wortwahl und Verwendung von typischen Verbindungen und Kollokationen des Wetter-Frames miteinander verglichen. Hieran wird exemplarisch gezeigt, wie das Rubin-Online-Lernerlexikon den Deutschlernenden im Vergleich zu herkömmlichen Wörterbüchern bei der Verwendung eines Wortes und bei der Textproduktion helfen kann.

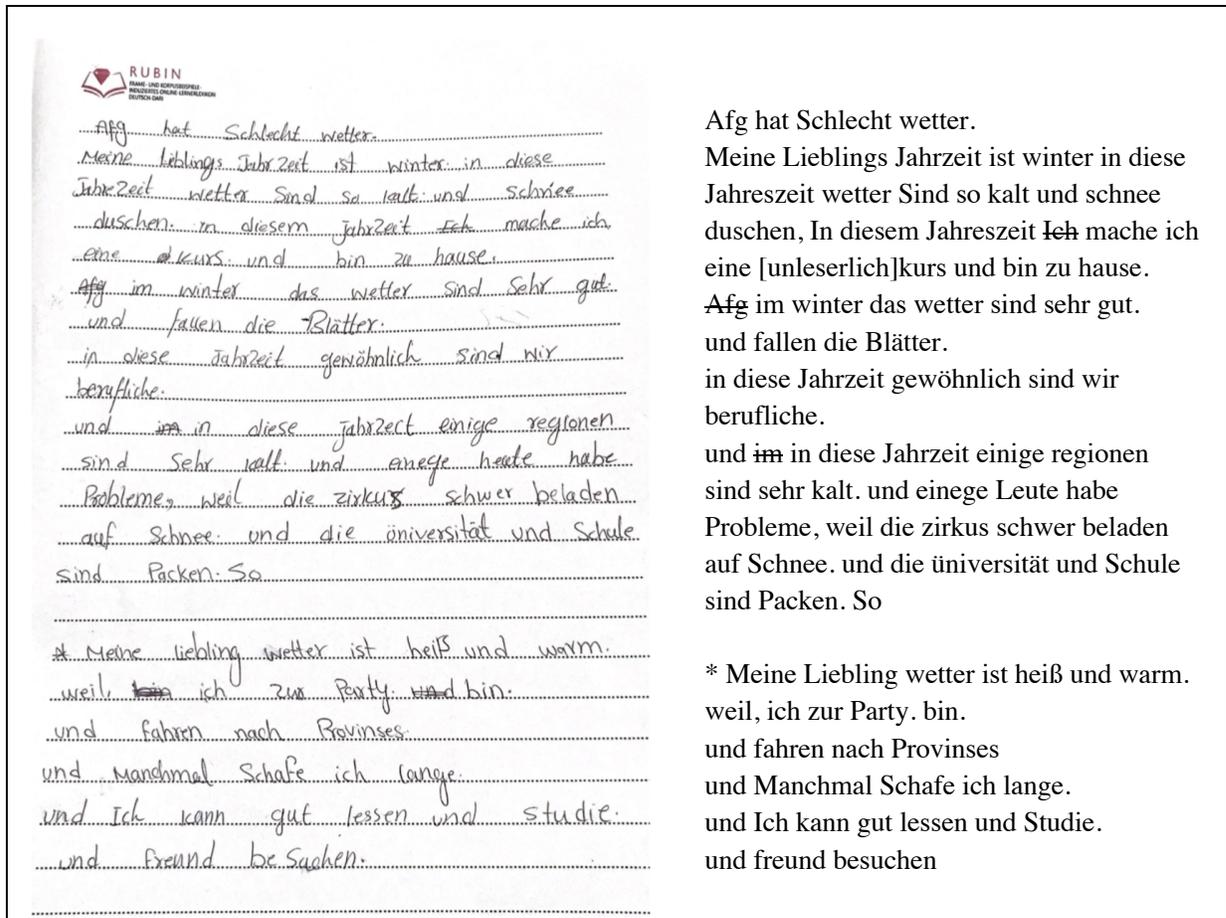


Abbildung 27: Text eines Probanden aus der Kontrollgruppe (links Digitalist, rechts diplomatische Transkription)

Bei der Analyse der Texte deutet sich an, dass der Proband aus der Kontrollgruppe, der seinen Text mithilfe von herkömmlichen Wörterbüchern verfasst hat, bei der Formulierung seiner Sätze ganz einfache Wörter wie „heiß“, „warm“, „Schnee“, „Winter“, „Jahreszeit“ und „Wetter“ verwendet. Es ist zu sehen, dass er die gängige Kollokation „schlechtes Wetter“ im Satz „Afg hat Schlecht wetter.“ nicht richtig verwenden kann (vgl. Abbildung 27).

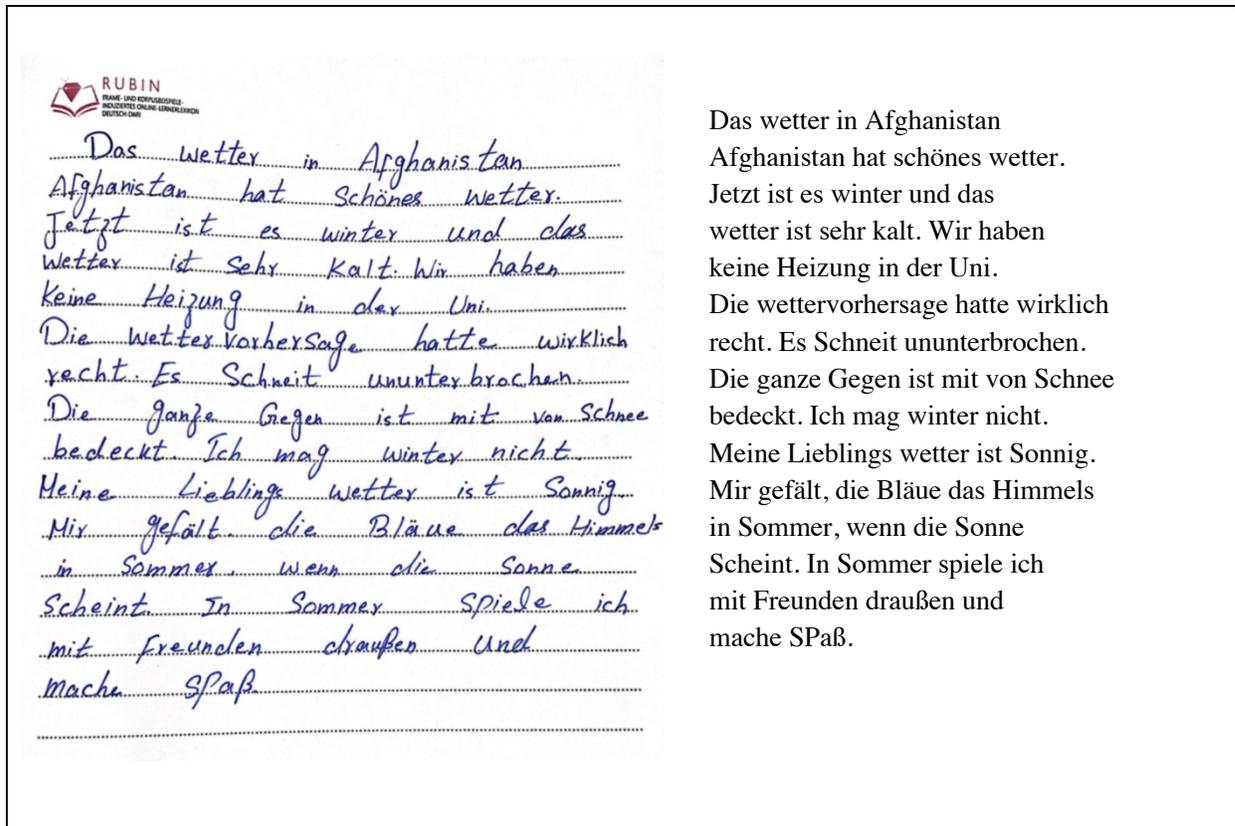


Abbildung 28: Text eines Probanden aus der Zielgruppe (links Digitalist, rechts diplomatische Transkription)

Der Proband aus der Zielgruppe, der seinen Text unter Einsatz des Rubin-Online-Lernerlexikons produziert hat, benutzte bei seiner Textproduktion einige Kollokationen wie „schönes Wetter“, „es schneit ununterbrochen“, „Bläue des Himmels“, „die Sonne scheint“. Es fällt allerdings auch auf, dass der Proband nicht nur Kollokationen, sondern auch ganze Beispielsätze wie „Die Wettervorhersage hatte wirklich recht“ und „Die ganze Gegend ist mit Schnee bedeckt“ aus dem Rubin-Online-Lernerlexikon übernommen hat. Dies ist eigentlich nicht erwünscht, wurde aber im Unterricht nicht explizit verboten. Da die Sätze hier kohärent in den Text eingebaut wurden, können sie ebenfalls als positiver Input durch das Rubin-Lexikon gewertet werden,

Nach der Textproduktionsaufgabe füllten die Probanden als zweiten Teil der Evaluation den Fragebogen aus. Das Ausfüllen nahm zwischen 15 und 25 Minuten in Anspruch. Im Folgenden werden die Fragebögen analysiert und ausgewertet.

7.2 Die Auswertung der Fragebögen

Die in den Fragebögen erhobenen Daten wurden aufgelistet und mithilfe von Microsoft Excel ausgewertet. Im Folgenden werden die einzelnen Fragen und die erhobenen Antworten näher beschrieben.

7.2.1 Nutzen von allgemeinen Wörterbüchern bzw. Lexika

Zunächst werden die Ergebnisse zum ersten Teil des Fragebogens aus beiden Gruppen dargestellt. Es handelt sich hierbei um Fragen zum Nutzen von Wörterbüchern bzw. Lexika beim Erlernen der deutschen Sprache. Der Fragebogen wurde auf Dari ausgegeben (siehe auch Kapitel 7.1.3). Die Ergebnisdarstellung verwendet die deutsche Version, die durch den Prätest entwickelt wurde. Der erste Teil umfasst wie oben dargestellt drei Fragen. Diese Fragen überprüfen den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie – dass es Bedarf für ein spezifisches Deutsch-Dari-Lernerlexikon gibt.

7.2.1.1 Kontrollgruppe

1. Welche Wörterbücher (einsprachige und zweisprachige) benutzen Sie beim Erlernen der deutschen Sprache?

Einsprachige Wörterbücher

Die Frage wurde mit mehreren Antwortoptionen plus einem Freitextfeld angeboten (Deutsche Übersetzung: „Sonstige (Bitte geben Sie die Namen sonstiger Wörterbücher an, die Sie benutzen.)“. Die Antwortoptionen beziehen sich auf die in der Deutschabteilung in Kabul vorliegenden Werke. Durch frühere Partnerschaften mit deutschen Universitäten wurden der Deutschabteilung Kabul zahlreiche einsprachige Wörterbücher aus dem Duden- und dem Langenscheidt-Verlag zur Nutzung überlassen, die die Deutschlernenden als Hilfsmittel verwenden. Es befinden sich dort noch einige Exemplare aus dem Wahrig-Verlag, deren Anzahl aber sehr gering ist und die nicht für alle Deutschlernenden zur Verfügung gestellt werden können. Die Deutschlernenden entscheiden selbst, welche Wörterbücher sie verwenden. Während einige z. B. die Erklärung der Wörter in den Wörterbüchern

von Langenscheidt einfacher und verständlicher finden, bevorzugen andere den Duden. Daher wurden die oben genannten Wörterbücher in die Fragebögen aufgenommen. Zusätzlich zu den genannten Optionen wurden noch Langenscheidt (Götz et. al (Hrsg.) 2003) als Buch und Wahrig (Wahrig 2010) als mögliche Wörterbücher angeboten.

Fast alle Gewährspersonen benutzen den Duden online (Duden), nur eine den Duden in gedruckter Form (Duden 2011, und nur eine der Befragten gibt an, auch Langenscheidt in Online-Form (Langenscheidt [online]) als Hilfsmittel zum Erlernen der deutschen Sprache zu verwenden.

Zweisprachige Wörterbücher

Auch diese Frage wurde mit mehreren Antwortoptionen plus einem Freitextfeld angeboten. Die in die Fragebögen als Option aufgenommenen zweisprachigen Wörterbücher sind Wörterbücher, die in der Deutschabteilung der Universität Kabul den Deutschlernenden zur Verfügung stehen. Insgesamt gab die Kontrollgruppe hier 22 Teilantworten. Sie benutzen unterschiedliche zweisprachige Online-Wörterbücher als Hilfsmittel zum Erlernen der deutschen Sprache. Viele gaben im Freitextfeld unter „Sonstiges“ das Übersetzungstool „Google Translate“⁴⁴ (Google Translate) an. Fünf der Probanden benutzen den Duden Deutsch–Persisch (Scholze-Stubenrecht und Golestani-Darini 2012), und vier Personen wenden den iranischen Nachdruck des „Wörterbush [sic!] Persisch-Deutsch“ (Yunker und Alawee 2003) an.

2. Zu welchem Zweck benutzen Sie Wörterbücher bzw. Lexika?

Diese Frage wurde von allen 14 Befragten der Kontrollgruppe beantwortet. Wie aus Abbildung 40 hervorgeht, benutzen fast alle Gewährspersonen (13) Wörterbücher bzw. Lexika zum Nachschlagen der Bedeutung bzw. der Entsprechung des Wortes in der Ausgangssprache. Elf der Befragten teilten mit, dass sie Wörterbücher bzw. Lexika zum Textverstehen anwenden, sieben Personen gaben an, dass sie Wörterbücher zum Lernen

⁴⁴ Auch wenn Google Translate kein Wörterbuch, sondern ein Programm zur maschinellen Übersetzung ist, wird es hier unter zweisprachige Wörterbücher gruppiert, da die Lernenden mit diesem Zweck nutzen.

neuer Wörter benutzen, fünf von ihnen setzen Wörterbücher bzw. Lexika zur korrekten Anwendung der Rechtschreibung ein. Vier Personen nutzen Wörterbücher zum Schreiben. Nur eine Person gab an, dass sie Wörterbücher zum Einholen grammatischer Informationen nutzt. Drei Personen erklärten, dass sie Wörterbücher zu anderen Zwecken benutzen, gaben aber nicht an, zu welchen.



Abbildung 29: Zweck der Benutzung von Wörterbüchern bzw. Lexika in absoluten Zahlen in der Kontrollgruppe, Mehrfachantworten erlaubt (n= 14)

3. Entsprechen die Wörterbücher, die Sie benutzen, Ihren Anforderungen/Erwartungen?

Die Frage wurde ebenfalls von allen 14 Gewährspersonen der Kontrollgruppe beantwortet. Fast jede (13) der befragten Personen hat mit „teilweise“ geantwortet, nur eine Person hat sich mit „nein“ positioniert. In dieser Gruppe hat niemand „ja“ als Antwort gegeben. Einige

Personen haben ihre Antworten folgendermaßen kommentiert:⁴⁵ Die gegebenen Kommentare lassen sich inhaltlich folgendermaßen zusammenfassen:

- Bei der Benutzung der iranischen Wörterbücher stoße ich manchmal auf Probleme, da ich manche Entsprechungen wegen der iranischen Lexik nicht kenne bzw. nicht verstehe, und sie können uns nicht ganz helfen (vier Personen)⁴⁶.
- Viele Wörter existieren in zweisprachigen Wörterbüchern nicht (eine Person).
- Teilweise hilft es uns, aber die Bedeutung einiger Wörter in den zweisprachigen Wörterbüchern sind nicht genau und korrekt beschrieben worden (vier Personen).

7.2.1.2 Zielgruppe

1. Welche Wörterbücher (einsprachige und zweisprachige) benutzen Sie beim Erlernen der deutschen Sprache?

Einsprachige Wörterbücher

Sieben der 17 Befragten der Zielgruppe benutzen den Duden in Online-Form als Hilfsmittel beim Erlernen der deutschen Sprache in Afghanistan. Sechs von ihnen bevorzugen den Duden in gedruckter Form. Drei der Gewährspersonen nutzen Langenscheidt in Online-Form. Eine Person benutzt Wahrig, und nur sehr wenige der Gewährspersonen benutzen andere einsprachige Wörterbücher.

Zweisprachige Wörterbücher

13 der Gewährspersonen der Zielgruppe benutzen den Duden Deutsch–Persisch. Nur eine Person wendet das deutsch-persische Wörterbuch (Aryanpour 2004) an. Auffallend war, dass die meisten Befragten unterschiedliche Online-Wörterbücher beim Deutschlernen benutzen; den größten Anteil hat „Google Translate“.

⁴⁵ Die Antworten wurden auf Dari gegeben, Übersetzung durch die Autorin.

⁴⁶ Manche der Studierenden haben enge Kontakte im Iran oder haben bereits selbst dort gelebt und haben daher wenig Probleme mit deutsch-persischen Lexika. Andere haben diese Kontakte jedoch nicht.

2. Zu welchem Zweck benutzen Sie Wörterbücher bzw. Lexika?

Wie aus Abbildung 30 ersichtlich, schlagen die meisten der Gewährspersonen (15) der Zielgruppe beim Erschließen eines deutschen Textes die Bedeutung bzw. Entsprechung eines Wortes in der Ausgangssprache nach. Zwölf Personen benutzen das Wörterbuch bzw. das Lexikon zum Textverstehen. Zehn Personen schlagen die Rechtschreibung nach. Fünf Personen verwenden Wörterbücher zum Lernen neuer Wörter. Vier Personen erhoffen sich daraus grammatische Informationen. Nur eine Person setzt das Wörterbuch bzw. Lexikon zum Schreiben ein. Nur eine Person setzt das Wörterbuch bzw. Lexikon zum Schreiben ein.

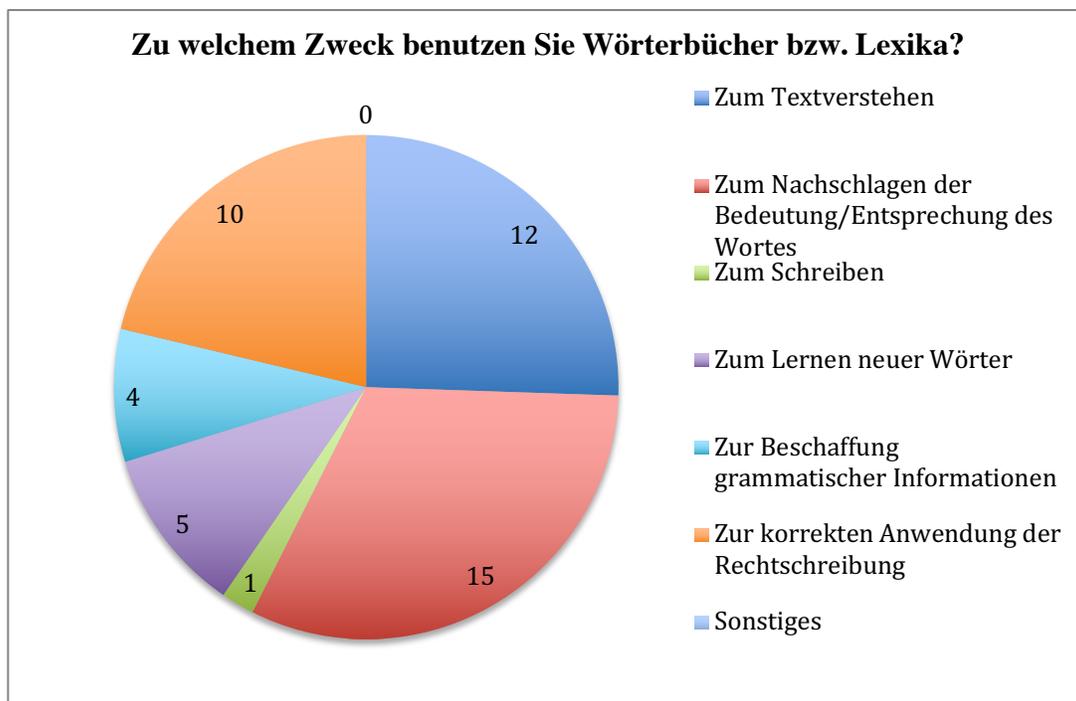


Abbildung 30: Zweck der Benutzung von Wörterbüchern bzw. Lexika in absoluten Zahlen in der Zielgruppe (n= 17)

3. Entsprechen die Wörterbücher, die Sie benutzen, Ihren Anforderungen/Erwartungen?

Die Zielgruppe wurde auch danach gefragt, ob diese Wörterbücher ihren Anforderungen entsprechen. Wie schon bei der Kontrollgruppe hat auch hier fast jede der Gewährspersonen (16 von 17) mit „teilweise“ geantwortet, nur eine Person hat „ja“ als Antwort gegeben. Einige haben ihre Antworten folgendermaßen kommentiert:

- Manchmal kommt es vor, dass wir ein Wort nachschlagen wollen, es aber im Wörterbuch nicht finden (fünf Personen).
- Die meisten zweisprachigen Wörterbücher in Afghanistan sind auf Iranisch-Persisch, und wir sind mit einem Großteil der persischen Lexik nicht vertraut und stoßen auf Probleme (elf Personen).
- Die Bedeutungen vieler Wörter sind in diesen zweisprachigen Wörterbüchern nicht genau bzw. falsch dargestellt (drei Personen).

7.2.1.3 Vergleich der Antworten aus Kontrollgruppe und Zielgruppe

Aus dem Vergleich der Wörterbuchbenutzung der beiden Gruppen geht folgendes Ergebnis hervor: Die Mehrheit in den beiden Gruppen bevorzugt Online-Wörterbücher im Vergleich zu Printwörterbüchern – vor allem, wenn es sich um einsprachige handelt. Sowohl in der Kontrollgruppe als auch in der Zielgruppe lag der Duden in Online-Form an erster Stelle. In der Kontrollgruppe benutzten zehn der Befragten, in der Zielgruppe sieben Gewährspersonen den Duden in Online-Form. Da die einsprachigen Wörterbücher den Anfängern einer Fremdsprache nicht ausreichend helfen können und im Anfängerunterricht ein zweisprachiges Wörterbuch nötig ist (vgl. Schaefer 1987), stoßen die Deutschlernenden auf Probleme. Bei der Benutzung des Dudens in gedruckter Form unterscheiden sich die beiden Gruppen: Der Duden in dieser Form wurde in der Kontrollgruppe nur von einer Person und in der Zielgruppe von sechs Personen angewendet. Unter den zweisprachigen Wörterbüchern machten fünf Personen in der Kontrollgruppe und 13 Personen in der Zielgruppe Gebrauch vom Duden Deutsch–Persisch. Außerdem verwenden viele der Befragten der beiden Gruppen andere zweisprachige Wörterbücher und Internetseiten. Der Anteil der Verwendung von „Google Translate“ ist in beiden Gruppen hoch. Trotz der beobachtbaren Unterschiede in den Gruppen, sind die allgemeinen Präferenzen gleich.

Wie schon erwähnt, wurden die beiden Gruppen auch danach gefragt, zu welchem Zweck sie die Wörterbücher benutzen. An erster Stelle rangierte in beiden Gruppen „zum Nachschlagen der Bedeutung des Wortes“. An zweiter Stelle stand „zum Textverstehen“. Der Zweck zur korrekten Anwendung der Rechtschreibung wurde von mehr Personen in der Zielgruppe angegeben als in der Kontrollgruppe. „Zum Lernen neuer Wörter“ wurde

hingegen von mehr Personen in der Kontrollgruppe als Verwendungszweck betont. Dass sie Wörterbücher zur Beschaffung grammatischer Informationen verwenden, wurde insgesamt nur von fünf Personen aus beiden Gruppen genannt. Ähnlich viele kreuzten den Zweck „zum Schreiben“ an. Obwohl es kleine Unterschiede in den Anteilen gibt, wird deutlich, dass in beiden Gruppen Wörterbücher zu den gleichen Zwecken verwendet werden.

Die Frage, ob die Wörterbücher, die die Deutschlernenden bisher benutzen, ihren Anforderungen entsprechen, wurde in den beiden Gruppen jeweils von allen bis auf eine Person mit „teilweise“ beantwortet. In der Kontrollgruppe gab eine Person an, dass die Wörterbücher ihre Anforderungen bisher nicht erfüllen, in der Zielgruppe eine Person, dass die Wörterbücher ihre Anforderungen tatsächlich erfüllen. Die Kommentare aus beiden Gruppen lassen sich in vier Punkten zusammenfassen:

- Die meisten zweisprachigen Wörterbücher in Afghanistan sind auf Persisch, und wir sind mit einem Großteil der persischen Lexik nicht vertraut und stoßen auf Probleme.
- Das größte Problem bereiten die zweisprachigen Wörterbücher des Deutschen beim Verstehen ihrer Entsprechungen, da sie im iranischen Persisch angegeben sind.
- Die Bedeutungen vieler Wörter sind in diesen zweisprachigen Wörterbüchern nicht genau dargestellt.
- Für manche Wörter finden wir keine Bedeutung bzw. Entsprechung.

In beiden Gruppen wurden ähnlich auf die Fragen reagiert, das heißt, dass die meisten Lernenden tatsächlich, unabhängig voneinander, dieselben Probleme beim Lernen mit den herkömmlichen Wörterbüchern haben. Und aus den Antworten der beiden Befragungen wurde nochmals deutlich, dass es notwendig ist, ein speziell für afghanische Lernende konzipiertes Online-Lernerlexikon zu etablieren. Denn die Lexika und Wörterbücher, die die Lernenden bisher benutzt haben, sind für diese nur teilweise zufriedenstellend. Da die zweisprachigen Wörterbücher in iranisch-persischer Sprache verfasst sind, ist das Verstehen vieler Wortbedeutungen schwierig. Zudem ist es wichtig, dass das Lernerlexikon online

verfügbar ist, da die meisten Lernenden eher Online-Wörterbücher als Druckversionen benutzen.⁴⁷

7.2.2. Nutzen des Rubin-Online-Lernerlexikons

Der zweite Teil des Fragebogens, der nur von der Zielgruppe ausgefüllt wurde, umfasst neun Fragen. Im Folgenden werden die einzelnen Fragen und Antworten der Gewährspersonen näher beschrieben.

1. Welche Vorteile sehen Sie im Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari im Gegensatz zu anderen Wörterbüchern?

Die Frage wurde von den Befragten folgendermaßen beantwortet: 14 Personen gaben an, dass sie denken, dass die Framebasiertheit des Lexikons ihnen helfen kann, sich die Wörter besser einzuprägen. Elf Personen erklärten, dass sie die zahlreichen Beispiele dafür, wie ein Wort im Kontext verwendet wird, sehr sinnvoll fanden. Neun Personen bevorzugten das Rubin-Online-Lernerlexikon gegenüber anderen Lexika und Wörterbüchern, da alle Informationen an einer Schnittstelle zur Verfügung stehen und keine Notwendigkeit besteht, sie woanders zu suchen. Acht Personen sehen Vorteile in annotierten Beispielen dafür, wie ein Wort im Kontext richtig verwendet wird. Sieben Personen fanden es gut, dass detaillierte Wortformen zu jedem Lemma durch die Hyperlinks zu „LEO“ und „Duden“ erreichbar sind. Die übersichtliche Darstellung aller notwendigen Informationen eines Lemmas wurde von sechs Personen betont. Fünf Personen bekundeten, dass sie das Rubin-Online-Lernerlexikon bevorzugen, weil sie das Lemma und die dazu relevanten Informationen schnell abrufen können. Drei Personen erklärten, dass sie die benutzerfreundliche Anordnung im Rubin-Online-Lernerlexikon gut fanden, und für zwei Personen war es interessant, dass durch die Optionen „Einblenden“ und „Ausblenden“ interessante Informationen angesehen und uninteressante ignoriert werden können (vgl. Tab. 8).

⁴⁷ Zu den Vorteilen der Online-Wörterbücher bzw. Online-Lexika siehe Kapitel 2.3.2.

Welche Vorteile sehen Sie im Rubin-Online-Lernerlexikon Deutsch–Dari im Gegensatz zu anderen Wörterbüchern?	Absolute Häufigkeit
Schnelles Abrufen des Lemmas und der dazu relevanten Informationen	5
Übersichtliche Darstellung aller notwendigen Informationen eines Lemmas	6
Alle Informationen stehen an einer Schnittstelle zur Verfügung, und es besteht keine Notwendigkeit, sie woanders zu suchen	9
Benutzerfreundliche Anordnung	3
Besseres Einprägen der Wörter durch die Framebasiertheit des Lexikons	14
Durch die „Einblenden“- und die „Ausblenden“-Option können interessante Informationen angesehen und uninteressante ignoriert werden	2
Zahlreiche Beispiele dafür, wie ein Wort im Kontext richtig verwendet wird	11
Annotierte Beispiele dafür, wie ein Wort im Kontext richtig verwendet wird	8
Detaillierte Wortformen erreichbar durch den Hyperlink zu www.leo.org und www.duden.de	7
Sonstige	0
Σ	65

Tabelle 8: Vorteile des Rubin-Online-Lernerlexikons im Gegensatz zu anderen Wörterbüchern (n=17)

2. Finden Sie die detaillierte Beschreibung des jeweiligen Lemmas im Rubin-Online-Lernerlexikon zum besseren Verständnis eines Wortes sinnvoll?

Zwölf der Gewährspersonen haben diese Frage mit „ja“ beantwortet, und nur fünf Personen haben „teilweise“ als Antwort gegeben. Einige haben ihre Antworten wie folgt kommentiert:

- Es gibt heutzutage zahlreiche Wörterbücher, aber die Wortbedeutungen sind in diesen nicht ausführlich dargestellt.
- Ja, da jedes Wort dem entsprechenden Frame zugeordnet ist und es zahlreiche Beispiele für jedes Wort gibt.
- Ja, denn durch die zahlreichen Beispiele und die ausführliche Darstellung kann das Wort besser verstanden werden.

- Ja, die Wörter sind hier sehr ausführlich und genau dargestellt, und dazu gibt es typische Verbindungen für das jeweilige Wort, die beim Lernen und Verstehen eines Wortes sehr nützlich sein können.
- Ja, für die Anfängerniveaustufe ist das Lexikon einfach toll.

3. Glauben Sie, dass die framebasierte Darstellung im Rubin-Online-Lernerlexikon Ihnen hilft, unbekannte Wörter schneller zu lernen?

13 Personen haben diese Frage bejaht, vier von ihnen haben mit „teilweise“ geantwortet. Niemand hat „nein“ als Antwort gegeben. So haben einige Gewährspersonen ihre Antworten wie folgt kommentiert:

- Ich finde die Framebasiertheit des Lexikons für Deutsch–Dari toll, so kann man die Wörter besser und schneller lernen.
- Ja, da viele Wörter je nach Kontext eine andere Bedeutung haben können, können die Wortbedeutungen durch die Framebasiertheit des Lexikons besser verstanden werden.
- Ja, die Ordnung der Wörter durch Frames hilft, die Wörter langfristig im Kopf zu behalten.

4. Finden Sie die Annotationen der Beispiele hilfreich?

Von den 17 Befragten fanden 14 Personen die Annotation der Beispiele im Rubin-Online-Lernerlexikon hilfreich, drei von ihnen waren mit der Annotation der Beispiele teilweise zufrieden. Es gab folgende Stellungnahmen zu ihren Antworten:

- Ja, denn es umfasst zahlreiche Beispiele.
- Ja, ich finde, dass die Annotation der Beispiele beim Einprägen und Lernen eines Wortes zu mehr als 80 % hilft.
- Die zahlreichen Beispiele helfen beim Einprägen des Wortes.

5. Finden Sie den Umfang der Darstellung der grammatischen Informationen angemessen?

Elf der Gewährspersonen den Umfang der Darstellung der grammatischen Informationen angemessen. Fünf von ihnen haben diese Frage mit „teilweise“, eine Person hat sie mit „nein“ beantwortet. Ihre Antworten zu dieser Frage wurden wie folgt kommentiert:

- Da die deutsche Sprache sehr komplex ist, kann man nicht sagen, dass mit dieser grammatischen Erklärung die Probleme ganz gelöst werden, aber es hilft auf jeden Fall.
- Ich bin mit der grammatischen Erklärung zufrieden.
- Ich finde die grammatische Erklärung sehr gut und sehr genau.
- Nein, denn ich habe für das Wort „Regen“ keine grammatische Erklärung gefunden.

6. Glauben Sie, dass die Übungen im Rubin-Online-Lernerlexikon Ihnen helfen, ein Wort im Kontext richtig zu verwenden?

12 der Gewährspersonen glauben, die Übungen im Rubin-Online-Lernerlexikon könnten ihnen helfen, ein Wort im Kontext richtig zu verwenden. Fünf der Befragten gaben an, dass die Übungen ihnen teilweise helfen, ein Wort richtig im Kontext zu verwenden. Einige haben ihre Antworten wie folgt kommentiert:

- Ja, denn es umfasst zahlreiche und gute Beispiele.
- Die Übungen des Lexikons helfen beim Verwenden und besseren Lernen des Wortes.
- Ich finde den Übungsteil ein bisschen kompliziert.

7. Glauben Sie, dass die Übungen im Rubin-Online-Lernerlexikon Ihnen helfen, aus den Wörtern eines Frames das passende Wort für einen bestimmten Kontext zu finden?

Ob die Übungen im Rubin-Online-Lernerlexikon den Deutschlernenden helfen, aus den Wörtern eines Frames das passende Wort für einen bestimmten Kontext zu finden, wurde

von 13 der Gewährspersonen mit „ja“ beantwortet, vier von ihnen haben „teilweise“ als Antwort gegeben. Einige haben zu ihren Antworten wie folgt Stellung genommen:

- Die Übungen des Lexikons helfen, das Wort besser zu lernen bzw. zu verstehen.
- Ja, dadurch wird das Wort vertieft.

8. Können Sie sich vorstellen, das Rubin-Online-Lernerlexikon in Zukunft einzusetzen?

Die Frage, ob die Gewährspersonen bereit sind, in Zukunft das Rubin-Online-Lernerlexikon beim Erlernen der deutschen Sprache zu benutzen, haben 14 Personen mit „ja“ beantwortet. Drei Personen haben angegeben, dass sie es vielleicht in Zukunft beim Deutschlernen anwenden werden. So wurden die Antworten von einigen Personen kommentiert:

- Ich benutze Rubin, da es framebasiert und sehr innovativ ist.
- Ich finde die Erklärung der Wörter sehr ausführlich und sehr genau, und ich würde es gern in Zukunft benutzen.

9. Hat Ihnen beim Rubin-Online-Lernerlexikon etwas gefehlt? Was sollte Ihrer Meinung nach in einem neuen Lexikon für Deutsch–Dari zusätzlich enthalten sein?

Diese Frage wurde von 14 der 17 Gewährspersonen wie folgt beantwortet:

- Zehn der Befragten gaben an, dass nach ihrer Ansicht nichts fehlte und sie das Lexikon toll fanden.
- Zwei Personen bekundeten, dass ihnen die Pluralform der Lemmata auf der Ansichtseite der lexikalischen Einheiten des jeweiligen Frames fehlte.
- Eine Person fand den Übungsteil des Lexikons kompliziert.
- Und eine Person erklärte, dass ihr Internet zu langsam war und sie sich nur den Weather-Frame anschauen konnte, nicht alle anderen Frames.

7.3 Kritikpunkte

Nach der Darstellung der Ergebnisse der Fragebogenstudie in den vorangegangenen Abschnitten sollen in diesem Unterkapitel noch einige Kritikpunkte angesprochen werden, die sich aus der Durchführung der Evaluation ergeben haben.

In dieser Fragebogenstudie ging es einerseits darum, zu eruieren, ob der Bedarf für ein neues, spezialisiertes Lexikon für die anvisierte Zielgruppe besteht, andererseits bestand das Ziel darin, die Akzeptanz des Rubin-Online-Lernerlexikons abzufragen bzw. zu prüfen, was den Lernenden im Rubin-Online-Lernerlexikon fehlt und welche Erwartungen sie noch an ein Lernerlexikon speziell für Deutsch–Dari hätten.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Bedarf an einem Lernerlexikon speziell für Deutschlernende mit Dari als Erstsprache besteht. Das Rubin-Online-Lernerlexikon wurde von den meisten der Gewährspersonen als ein angemessenes Lexikon beim Erlernen der deutschen Sprache empfunden. Die Zusammenstellung nach inhaltlichen Frames fanden sie gut. Darüber hinaus wurden es positiv empfunden, dass die Erklärungen der Wörter mit ihren typischen Verbindungen sehr ausführlich dargestellt sind. Die grammatische Erklärung zu dem jeweiligen Lemma wurde außerdem als ein Vorteil von den Gewährspersonen genannt. Sie fanden das Rubin-Online-Lernerlexikon gut, da es zahlreiche annotierte Beispiele umfasst, die ihnen beim Verstehen und Verwenden des Wortes im Kontext besser helfen können. Jedoch wurden auch einige Verbesserungsvorschläge gemacht und Kritikpunkte benannt, die im Folgenden beschrieben werden.

Die Kritik der Gewährspersonen bezog sich unter anderem auf die Darstellung der Lemmata. Zwar sind weitere Wortformen des jeweiligen Lemmas durch einen Hyperlink zu „LEO“ und zum „Duden“ zu entnehmen, dennoch wünschen sich die Probanden, dass die Pluralformen der Lemmata in der Ansichtstabelle der lexikalischen Einheiten des jeweiligen Frames zu sehen sind.

Ein anderer Kritikpunkt betraf technische Aspekte. Die Probanden haben die Rubin-Webadresse über ihre Smartphones aufgerufen. Eine Person hatte Probleme beim Aufrufen

der Frames, da die Internetverbindung über den von ihr genutzten Internetanbieter schlecht war.

Auch die Bearbeitungszeit war ein Kritikpunkt. Während alle Nomen im Rubin-Online-Lernerlexikon mit einem grammatischen Kommentar gekennzeichnet sind, gab eine Person an, keine grammatische Erklärung für das Lemma „Regen“ gefunden zu haben. Vermutlich war der Grund für diese Äußerung die Zeit, die den Probanden zur Verfügung stand. Zwar hatten die Gewährpersonen 45 Minuten Zeit, sich das Lexikon anzuschauen und sich damit vertraut zu machen, aber für ein Konzept, das ganz neu für die Probanden war, reichte diese Zeitspanne nicht aus. Folglich ist mehr Zeit notwendig, um sich an die Benutzung des Lexikons zu gewöhnen und damit zu arbeiten.

Wenn eine zweite Evaluation durchgeführt wird, sollte darauf geachtet werden, dass die Probanden mehr Zeit zur Verfügung haben oder die Benutzung des Lexikons vorher kennenlernen.

7.4 Zusammenfassung

Der Zweck dieser Evaluation bestand darin, zu beobachten, ob das Rubin-Online-Lernerlexikon im Vergleich zu herkömmlichen Wörterbüchern den Deutschlernenden in Afghanistan beim Erlernen der deutschen Sprache effizient helfen kann. Dazu wurden zuerst Wörterbuchbenutzungssituationen in zwei Gruppen des gleichen Niveaus, auf A2, beobachtet. Aus der Auswertung der Daten ging hervor, dass die Deutschlernenden sowohl einsprachige – an erster Stelle den Duden in Online-Form – als auch zweisprachige Wörterbücher – z. B. den Duden Deutsch–Persisch in gedruckter Form – verwenden. Zu den zweisprachigen Wörterbüchern lässt sich sagen, dass fast jeder ein unterschiedliches Wörterbuch für unterschiedliche Ziele beim Erlernen der deutschen Sprache zurate zieht. An der ersten Stelle steht dabei das Übersetzungstool „Google Translate“, über das das Sprachpaar Deutsch-Persisch aufgerufen werden kann. Darüber hinaus wurden auch allgemein deutsch-persische Wörterbücher aufgelistet, wobei weder die Autoren noch die konkreten Titel angegeben wurden, sondern nur die Bezeichnung als „German Persian Dictionary“.

Wie aus der Analyse hervorgegangen ist, hatten fast alle Befragten schlechte Erfahrungen mit den herkömmlichen zweisprachigen Wörterbüchern. Einerseits sind diese Wörterbücher speziell für Iranisch sprechende Lerner des Deutschen konzipiert, was den Lernenden Verständnisprobleme bereitet, andererseits bezweifeln die Befragten die Äquivalenzangaben in diesen Wörterbüchern, in denen die Bedeutungen manchmal falsch angegeben sind. Aus diesem Grund ist der größte Teil der Befragten mit dem Rubin-Online-Lernerlexikon zufrieden und fand, dass es ein gutes Lexikon für das Erlernen der deutschen Sprache ist, da es speziell für diese Zielgruppe entworfen wurde, auch die innovative Art der Darstellung nach Frames wurde positiv bewertet, da vermutet wurde, dass man sich so die Wörter besser eingepägt kann. Zum anderen stehen alle Informationen an einer Schnittstelle zur Verfügung, und es besteht keine Notwendigkeit, sie woanders zu suchen. Ein Nachteil besteht darin, dass der Übungsteil in der vorliegenden Form als zu schwierig wahrgenommen wird. Dies liegt daran, dass die Teilnehmenden mit dem Format der Frames und Frame-Elemente nicht vertraut sind. Ohne eine vorherige Einführung in diese Struktur fällt es ihnen schwer, den Aufgabenstellungen zu folgen und die entsprechenden Schritte eigenständig auszuführen. Für ein großes Lexikon sollte eine lernerfreundlichere Übung konzipiert werden, die den Teilnehmenden den Umgang mit den Inhalten erleichtert.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde ein Lernerlexikon für Deutschlernende in Afghanistan entworfen. Hierfür wurden Erkenntnisse aus lexikologischen, lexikografischen und korpusvalidierten Ansätzen zusammengeführt. Das resultierende framebasierte Online-Lernerlexikon erhielt den Namen Rubin. In dessen Mittelpunkt steht der Wortschatz der Niveaustufe B2 aus der B1-Wortliste des Goethe-Instituts, die um B2-Vokabular erweitert wurde.

Im ersten Teil der Arbeit wurde der Forschungsstand sowohl aus Sicht der Theorie als auch der Praxis dargestellt. Es wurden Konzepte der Fremdspracherwerbtheorien, sowie Begriffe aus den Bereichen Lexikologie und Lexikografie sowie Framesemantik, die für die vorliegende Dissertation relevant sind, beschrieben und ihre Bedeutung für diese Arbeit herausgearbeitet. Im zweiten Kapitel wurde der Fremdspracherwerb erläutert, und seine Theorien wurden näher bestimmt, ebenso wurde der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als eine standardisierte Formalisierung verschiedener Erwerbsstufen vorgestellt. Darauf folgte eine kurze Schilderung des Forschungsstands zum Fremdsprachenerwerb aus Sicht der Framesemantik. Das dritte Kapitel beschäftigte sich mit den Grundlagen der Lexikologie und Lexikografie und führt alle für die Arbeit relevanten Terminologien ein. Die Lexikologie setzt sich mit dem Wortschatz einer Sprache und seiner Entwicklung auseinander. Lexikografie wird als eigenständige wissenschaftliche Praxis verstanden, die sich mit dem Konzipieren von Wörterbüchern beschäftigt. Im Mittelpunkt des entsprechenden Kapitels stand das Konzept „Wort“, daher wurde das Wort nicht nur als grammatisches Element ausführlich beschrieben, sondern auch in semiotischer Hinsicht. Des Weiteren wurden in diesem Kapitel Sprachlexika und ihre Gesamtstruktur sowie Online-Lexika, die für dieses Forschungsprojekt relevant sind, im Detail dargestellt. Da die Frame-Theorie Hintergründe aus weit mehr als rein linguistischen Anwendungsbereichen hat, beleuchtete das vierte Kapitel die Frame-Theorie in Bezug auf diese Arbeit ausführlich und schilderte die bisherigen Untersuchungen und Forschungen im Bereich der framebasierten Lexikografie.

Als Hintergrund zur speziellen Zielgruppe von Dari-sprechenden Deutschlernenden wurden in Kapitel 5 die Sprachen Deutsch und Dari in Hinsicht auf Semantik, Morphologie und Syntax verglichen. Ausgehend von dieser Analyse wurde festgestellt, welche lexikalischen und grammatischen Informationen in einem Lernerlexikon für Deutschlernende mit Dari als Erstsprache enthalten sein sollten. Das sechste Kapitel beschrieb den empirischen Teil der Dissertation, nämlich den Erstellungsprozess und das resultierende Lexikon und seine Datenstruktur. Diese Daten umfassen die Außentexte, die Makrostruktur, die Mikrostruktur und die Verweise. Auf der Basis einer Themenanalyse von drei DAF-Lehrwerken („Menschen“, „Schritte plus“ und „studio d“), die an der Universität von Kabul im Deutschunterricht eingesetzt wurden, wurden zehn semantische Frames des englischen FrameNets als Grundlage für die Implementierung eines Lexikonfragments für die vorliegende Dissertation ausgewählt. Den Schwerpunkt der Lemmaa Auswahl bildete die B1-Wortliste des Goethe-Instituts, die um B2-Vokabular erweitert wurde. Die Zuordnung der lexikalischen Einheiten zu den jeweiligen Frames basierte auf dem Berkeley FrameNet für das Englische mit Übersetzungen ins Deutsche und wurde nach den Frame-Beschreibungen der Frames weiter ergänzt. Für die Definitionen der Frames und der Frame-Elemente wurden die deutschen Übersetzungen aus dem FrameNet des Deutschen übernommen. Die Auswahl der Beispielbelege erfolgte nach bestimmten Kriterien aus dem DWDS-Korpus. Längere und diffizile Beispielsätze des DWDS-Korpus wurden nach didaktischen Prinzipien gekürzt. Da das Lexikon elektronisch sein sollte, wurde die übersichtliche und lernerorientierte Mikrostruktur des G-FOL übernommen. Daher verweist jeder Wörterbuchartikel auf die genaue Beschreibung des Wortes, auf annotierte Beispielbelege und Angaben zur Grammatik, und enthält einen Verweis zu Wortformen des Lemmas auf Duden und LEO sowie zur Aussprache auf DWDS.

Das im Zuge dieses Forschungsprojektes konzipierte Lexikon wurde im Kreis der Studierenden der Deutschabteilung der Universität Kabul evaluiert. Hierbei wurde mittels eines schriftlichen Fragebogens und einer Schreibaufgabe untersucht, in wie weit das Rubin-Online-Lernerlexikon den Studierenden beim Verstehen und Verwenden eines deutschen Wortes im Kontext und bei der Textproduktion helfen kann. Aus der Auswertung der Fragebögen und der Analyse der produzierten Texte einer Kontrollgruppe

und der Zielgruppe ging hervor, dass das Rubin-Online-Lernerlexikon positiv wahrgenommen wurde, da die Erklärung der Wörter mit ihren typischen Verbindungen dort sehr ausführlich dargestellt sind und darüber hinaus jede lexikalische Einheit über zahlreiche Beispiele aus dem DWDS-Korpus verfügt, die den Probanden bei der Textproduktion halfen. Durch die Framebasiertheit des Online-Lernerlexikons hatten die Probanden den Eindruck, sich die Wörter besser eingepreigen zu können. Durch das Vorhandensein eines grammatischen Kommentars zu dem jeweiligen Lemma in Dari wurde das Rubin-Online-Lernerlexikon bei den meisten Gewährspersonen positiver wahrgenommen als die herkömmlichen Wörterbücher.

Aus der Evaluation dieser Studie ergibt sich, dass zur Benutzung eines framebasierten Lexikons kein Fachwissen erforderlich ist. Die Framebasiertheit des Rubin-Online-Lernerlexikons war zwar für viele der Studierenden ungewohnt, aber es wurde von den meisten Gewährspersonen gut angenommen. Die Darstellung auf der Rubin-Webseite bietet den Lernenden alle notwendigen Informationen, die man über ein Wort wissen sollte.

Weiterführende Evaluierungen müssen zeigen, ob folgende Ziele durch ein Lexikon wie Rubin ebenfalls erreicht werden: Ob ein Lernerlexikon auf Basis der Framesemantik den Lernenden dabei hilft, semantisch reiche Wortbedeutungen zu erwerben und sie aus dem Kontext besser zu erschließen. Ob es in nachvollziehbarer Weise Entstehung von Bedeutungen in Abhängigkeit vom Kontext zeigt. Ob die Szenarien, die in den Framebeschreibungen im Rubin-Online-Lernerlexikon dargestellt werden, die Lerner bei der Textproduktion unterstützen, indem sie zeigen, in welchem Kontext das jeweilige Wort bzw. die jeweilige lexikalische Einheit benutzt werden kann. Auch der Beitrag, den die teilweise vereinfachten, aber dennoch authentischen Korpusbeispiele für die Textproduktion leisten, indem sie die Lernenden bei der richtigen Verwendung des Wortes im Kontext unterstützen, muss noch evaluiert werden. Dasselbe gilt für die Übungen zum jeweiligen Frame: Hilft eine framesemantische Präsentation den Lernenden tatsächlich beim Vertiefen der lexikalischen Einheiten? Trotz der offenen Fragen kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Lernenden insgesamt durch diesen Ansatz mehr Input als durch herkömmliche Wörterbücher erhalten, was den Erwerb der Zweitsprache fördern kann.

Das im Rahmen dieser Doktorarbeit implementierte Fragment des Rubin Online-Lernerlexikons Deutsch-Dari dient als „Proof of Concept“ für die Umsetzung eines framebasierten Online-Lernerlexikons für Lernende mit der Erstsprache Dari. Das implementierte Konzept wird der semiotischen Zeichentheorie nach Saussure (vgl. Kapitel 3.2.1) gerecht, indem es die Formseite der lexikalischen Einheiten durch Angaben zu Schreibweise und Wortart, bei Verben auch, ob es starke oder schwache Flexion ist, sowie Verlinkungen zur Aussprache und Flexionsparadigmen zur Verfügung stellt. Die Inhaltsseite ist einerseits über die Situation, die der Frame aufbaut, dargestellt, andererseits auch durch die Übersetzungen ins Dari. Nach der Wörterbuch-Typologie von Engelberg und Lemnitzer (2001) (siehe Kapitel 3.3) ist Rubin einerseits als zielgruppenorientiertes Lernwörterbuch zu klassifizieren, andererseits auch als inhaltsparadigmatisches Wörterbuch, da die Makrostruktur nicht alphabetisch, sondern nach semantisch Frames strukturiert ist.

Vor dem Hintergrund der Fremdspracherwerbtheorie von Krashen (siehe Kapitel 2.2.4) kann das Rubin-Online-Lernerlexikon wie folgt beschrieben werden: Der Input in der Zielsprache („L2-Input“) besteht aus den Framebeschreibungen, den lexikalischen Einheiten mit ihren typischen Verbindungen und annotierten Beispiele. Anders als Wortlisten oder alphabetisch organisierte Lexikoneinheiten, wird durch das Beschreiben einer bestimmten Situation (d.h. des Frames) und auch durch die begleitenden Abbildungen mehr Bezug zur Welt hergestellt, dadurch kann der Lerner die lexikalischen Inhalte eher mit der eigenen Erfahrungswelt verknüpfen. Es wird potenziell mehr Interesse erzeugt und damit insgesamt ein positiver Affekt ausgelöst. Die linguistischen Inhalte von Frame- und Framelement-Beschreibungen können als Regeln in den Monitor integriert werden und die Übungen mit Feedback können entsprechend den Monitor verstärken. Durch wiederholte Anwendung und Übung werden linguistische Inhalte der Frames automatisiert. Der Monitor greift weniger stark ein, sobald die Anwendung der Frames routinierter wird.

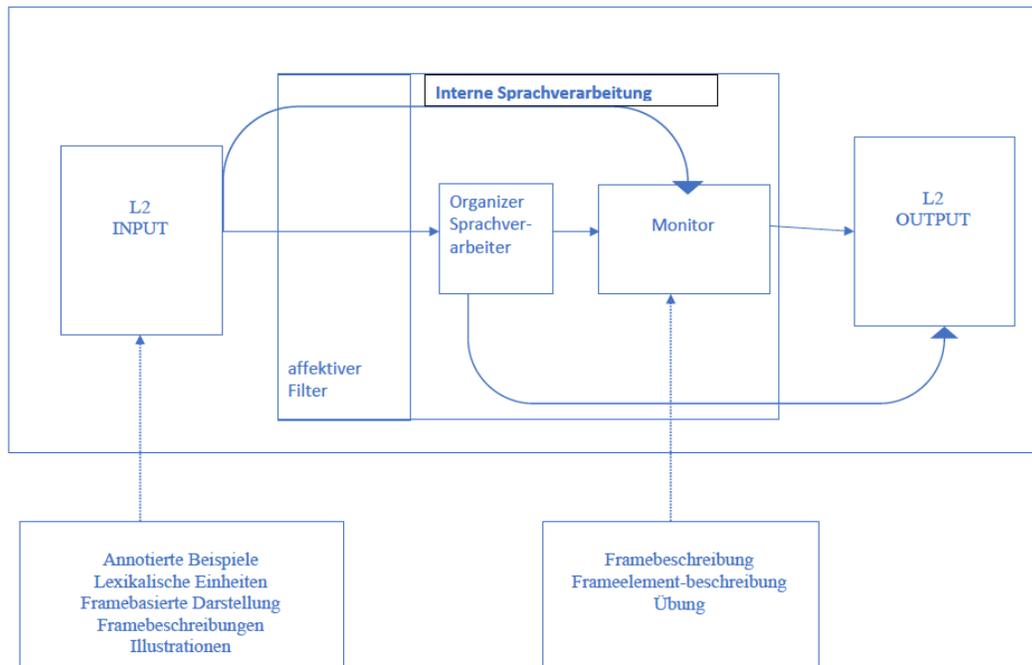


Abbildung 31: Mapping des frambasierten Lernerlexikonansatzes in Rubin auf die Monitor- und Inputtheorie des Fremdspracherwerbs (Erweiterte Darstellung auf Basis von Monitortheorie nach Krashen 1975)

Der korpusgestützte, framebasierte Ansatz ist wie dargestellt vielsprechend, er hat aber auch spezielle Herausforderungen und Grenzen. Eine seiner Grenzen besteht in seinem Fokus auf Inhaltswörter. Funktionswörter können nur dann beschrieben werden, wenn sie grundsätzlich einen Frame evozieren können, wie die englische Konjunktion *because* (weil), die im englischen FrameNet als lexikalische Einheit im Frame *Causation* eingetragen ist. Wichtige Funktionswörter im Anfängerunterricht, wie der definite und indefinite Artikel oder die unterordnende Konjunktion „dass“, können nicht abgedeckt werden. Ein framebasiertes Lernerlexikon müsste daher mit einem Wörterbuch für Funktionswörter ergänzt werden. Dies wäre grundsätzlich als Liste umsetzbar, weil die Funktionswörter geschlossene Klassen bilden. Im Lexikonfragment, das für die vorliegende Arbeit erstellt wurde, wurde dieses Problem ignoriert. Eine Herausforderung besteht in der Erfassung von mehrdeutigen lexikalischen Einheiten, die mit ihren verschiedenen Lesarten unterschiedliche Frames evozieren und daher im Lexikon unter unterschiedlichen Frames erscheinen

müssten. Dies ist nur dann möglich, wenn alle Frames im Lexikon enthalten sind. Im Rubin-Lernerlexikon wurde dieses Problem dadurch gelöst, dass einen Abschnitt „Details zu weiteren Lesarten“ eingeführt wurde. Diese Lösung führt einen semasiologischen Aspekt in das eigentlich onomasiologische, inhaltsparadigmatisch strukturierte Lexikon ein. Ähnliches gilt für die Aufnahme von idiomatischen Wendungen, die ebenfalls nicht immer die Lesart des Zielframes aufweisen. Eine weitere grundsätzliche Herausforderung für korpusgestützte Lernerlexika besteht darin, dass Belegsätze aus Korpora oftmals zu komplex für die Lernenden sind oder zusätzliches, für das Beispiel unnötiges Sprachmaterial wie z. B. Anführungsstriche oder weiterführende Appositionen enthalten. Es ist daher notwendig, die Beispiele für die Zielgruppe zu editieren. Bei der Bearbeitung der Belegbeispiele soll beachtet werden, dass sie möglichst authentisch bleiben. Im Rubin-Lernerlexikon wurden etwa ein Drittel der Belegsätze systematisch bearbeitet. Eine spezielle Herausforderung bestand bei der Annotation von Frame-Elementen. Diese sollten grundsätzlich innerhalb eines Teilsatzes annotiert werden. Unklare Fälle wurden nicht ins Rubin-Lernerlexikon aufgenommen. In einzelnen begründeten Ausnahmefällen wurden auch Annotationen von komplexen Sätzen übernommen.

Eine technische Herausforderung besteht darin, die Nachhaltigkeit der durch Hyperlinks verknüpfte Informationen sicherzustellen. Am Anfang des Dissertationsprojekts wurde jeweils die lexikalische Einheit auf morphologische Informationen der Webseite *canoonet* verlinkt. Diese Webseite änderte ihre URL, sodass alle Links aktualisiert werden mussten. Später wurde diese Webseite gelöscht und die Informationen in LEO integriert. Das hatte zur Folge, dass die Links im Rubin-Lexikon erneut geändert werden mussten. Die Abhängigkeit von den externen Seiten ist ein nicht gelöstes Problem im Rubin-Lexikonfragment.

Für die vorliegende Doktorarbeit wurde als „Proof-of-Concept“ ein Lexikonfragment mit zehn Frames und 146 lexikalischen Einheiten implementiert. Im Folgenden wird abschließend ein kleiner Ausblick auf mögliche Erweiterung des Lexikons gegeben. Inhaltlich müsste die Abdeckung von Frames systematisch erweitert werden. Methodisch könnte man sich wie in der vorliegenden Doktorarbeit an den Themengebieten der Lehrwerke orientieren oder auch weitere Lesarten der vorhandenen lexikalischen Einheiten berücksichtigen.

Es wäre wünschenswert, wenn es Übungen zu den einzelnen lexikalischen Einheiten geben würde, zusätzlich zu den bisher vorhandenen framebezogenen Übungen. Die Makrostruktur des Rubin-Online-Lernerlexikon ist bisher nur durch die Frames gebildet. In einer erweiterten Version könnte eine zweite Strukturebene einen direkten Zugriff auf die lexikalischen Einheiten anbieten. Wenn lexikalische Einheiten mit verschiedenen Lesarten in mehreren Frames auftreten, könnten diese durch Hyperlinks verknüpft werden.

Mit der positiven Auswertung des Inhalts des Rubin-Online-Lernerlexikons konnte diese Konzeption in die Tat umgesetzt werden. Die entworfene Konzeption kann nicht nur den Studierenden der Deutschabteilung Kabul, sondern allen afghanischen Deutschlernenden beim Erwerb der deutschen Sprache beistehen. Um den afghanischen Deutschlernenden eine breite sprachliche Möglichkeit anzubieten, müsste das Lexikon mit möglichst vielen Frames und Lemmata erweitert werden.

Es wäre auch sinnvoll, ein framebasiertes Lernerlexikon für deutschsprachige Studierende zu entwickeln, die Dari/Persisch lernen möchten. Sie stehen beim Erweitern ihres Wortschatzes vor ähnlichen Problemen wie darisprachige Studierende, die Deutsch lernen. Der strukturelle Vergleich der Sprachen Deutsch und Dari in der vorliegenden Arbeit kann eine theoretische Vorleistung für Lernerlexika in der umgekehrten Richtung, also für deutschsprachige Studierende, die Dari erlernen, darstellen. Dr. Lutz Rzehak, der an der Humboldt-Universität Berlin Dari/Persisch lehrt, signalisiert Interesse an solchen Lernerlexika.

Literaturverzeichnis

Adli, A. (2014): Kurdisch und Persisch. In: J. Blaszczyk, H. M. Gärtner und H. Truckenbrodt (Hrsg.): Das mehrsprachige Klassenzimmer, Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, S. 175–195.

Ahadi, S. (2001): Verbergänzungen und zusammengesetzte Verben im Persischen. Eine valenztheoretische Analyse, Wiesbaden: Reichert.

Ahrenholz, B. (2010): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, B. und Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache, Band 9, DTP, S. 64-80.

Aguado, K. (2010): Interlanguage-Hypothese. In: Barkowski, H. und Krumm, H. J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen: Narr, S. 142.

Alborzi, V. P. (1997): Kontrastive Analyse der Wortstellung im gegenwärtigen Deutschen und Persischen, Dissertation, Universität Osnabrück.

Alburzi, P. (2009): زبان شناسی جمله. نگاهی جامع به مسایل زبان [*Zabānšenāsi-ye ġomla. Negāh-i ġāme‘ ba masāyel-e zabān*](Linguistik des Satzes), Tehran: Hadaf.

Amin-Madani, S. und Lutz, D. (1972): Persische Grammatik, Heidelberg: J. Gross.

Ammon, U., Bickel, H. und Lenz, A. N. (Hrsg.)(2016): Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin/Boston: de Gruyter.

Andersen, H. (2016): Fremdsprache. In: Glück, Helmut und Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte und überarbeitete Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, S. 210.

Andersen, H. (2016): Zweitsprache. In: Glück, Helmut und Rödel, Michael (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, 5. aktualisierte und überarbeitete Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, S. 791.

Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung. Fernstudienprojekt des DIFF, Band 15, Universität Kassel und Goethe-Institut, München: Langenscheidt.

Apelthauer, E. und Ahrenholz, B. (1989): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, B. und Oomen-Welke, I. (2010) (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprach. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 8-9.

Aryanpour, A. A. (2004): Deutsch-Persisches Wörterbuch, Ketabe Fors.

Auer, P. (1997): Formen und Funktionen der Vor-vorfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch. In: Schlobinski, P. (Hrsg.), Syntax des gesprochenen Deutsch, Opladen: Westdeutscher, S. 55-92.

Baker, C. F., Fillmore, C. J., und Lowe, J. B. (1998): The berkeley framenet project. In: Proceedings of the 17th international conference on Computational linguistics-Volume 1, Association for Computational Linguistics, S. 86-90.

Baker, C. F., und Ruppenhofer, J. (2002): FrameNet's frames vs. Levin's verb classes: In: Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society, Band 28, S. 27-38.

Bank, C. (2012): Die Usability von Online-Wörterbüchern und elektronischen Sprachportalen. In: Information - Wissenschaft & Praxis, Volum 64, Issue 6, Berlin/Boston: de Gruyter.

- Barbour, S. (2005): Standardvariation im Deutschen und im Englischen: Auswirkungen auf die Kommunikation zwischen Sprechern beider Sprachen. In: Eichinger, L. M. und Kallmeyer, W. (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?, Berlin/New York: de Gruyter, S. 324-333.
- Barbour, S. und Stevenson, P. (1998): Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven, Berlin: de Gruyter.
- Barkowski, H. und Krumm, H. J. (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache, Tübingen: Franke.
- Baumert, J. und Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich, in: Baumert, J. et. al (Hrsg.), PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske u. Budrich, S. 323–407.
- Bausch, K. R. und Kasper, G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der "großen" Hypothesen. In: Linguistische Berichte, 64.
- Bergenholtz, Henning/Tarp, Sven/Wiegand, Herbert Emst (1998): 'Datendistributionsstrukturen, Makro- und Mikrostrukturen in neueren Fachwörterbüchern'. In: Lothar Hoffmann, Hartwig Kalverkämper und Herbert Emst Wiegand (red.), Fachsprachen. Zweiter Teilband. Berlin / New York, Walter de Gruyter, 1762-1832.
- Bickel, H. und Landolt, C. (2012): Duden, Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der Schweiz, Mannheim: Dudenverlag.
- Birkner, K. (2008): Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch: Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte. Band 28, Berlin: de Gruyter.
- Bloomfield, L. (1933): Language, London: Allen/Unwin.

Blumenthal, A., Lemnitzer, L. und Storrer, A. (1988): Was ist eigentlich ein Verweis? Konzeptionelle Datenmodellierung als Voraussetzung computergestützter Verweisbehandlung. In: Harras, G. (Hrsg.): Das Wörterbuch: Artikel und Verweisstrukturen. Jahrbuch 1987 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf: Schwann, S. 351 - 373.

Boas, H. C. (2001): Frame Semantics as a framework for describing polysemy and syntactic structures of English and German motion verbs in contrastive computational lexicography. In: Rayson, P. A. et. Al (Hrsg.): Proceedings of Corpus Linguistics, UK: Lancaster, S. 64 - 73.

Boas, H. C. (2002): Bilingual FrameNet dictionaries for machine translation. In: LREC.

Boas, H. C. (2005): Semantic frames as interlingual representations for multilingual lexical databases. *International Journal of Lexicography*, 18(4), S. 445-478.

Boas, H. C. (2011): Zum Abstraktionsgrad von Resultativkonstruktionen. *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*, 37-69.

Boas, H. C. (2013): Wie viel Wissen steckt in Wörterbüchern? Eine frame-semantische Perspektive. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 58(1), 75-97.

Boas, H. C. (Hrsg.). (2009): *Multilingual FrameNets in computational lexicography: Methods and applications*, Band 200, Berlin/Boston: de Gruyter.

Boas, H. C., Dux, R. und Ziem, A (2016): Frames and constructions in an online learner's dictionary of German. In: De Knop und Gaetanelle Guilquin (Hrsg.): *Applied Construction Grammar*, Berlin/Boston: de Gruyter.

Boettcher, W. (2009): *Grammatik verstehen. Einfacher Satz*, Band 2, Tübingen: Max Niemeyer.

Bordage, G. and Madeleine L. (1991): Semantic structures and diagnostic thinking of experts and novices. *Acad Med* 66.9 Suppl, S. 70-72.

Borin, L., Danélls, D., Forsberg, M., Kokkinakis, D. und Gronostaj, T. (2010): The past meets the present in Swedish FrameNet++. In: 14th EURALEX international congress, S. 269-281.

Börner, W. (1994): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: Das mentale Lexikon. *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 375, Tübingen: Gunter Narr.

Böselt, M. (1992): Statistik, München/Wien: Oldenburg.

Böselt, M. (1994): Statistik-Übungsbuch. Aufgaben, Hinweise und Lösung, München/Wien: Oldenburg.

Brants, S., Dipper, S., Eisenberg, P., Hansen-Schirra, E., König, W., Lezius, C., Rohrer, C., Smith, G. und Uszkoreit (2004): TIGER: Linguistic interpretation of a German corpus. *Research on language and computation*, 2(4), S. 597-620.

Braun-Padeschawa, J., Habersack, C. und Pude, A. (2019): Menschen B1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, München: Hueber.

Brdar-Szabó, R. (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd und Zweitsprache. In: Krumm, H. J. et. al: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. S. 518-530.

Burchardt, A., Erk, K, Frank, A., Kowalski, A., Pado, S. und Pinkal, M. (2006): The SALSA corpus: a German corpus resource for lexical semantics. In *LREC*, S. 969-974.

Busse, D. (2012): Frame-Semantik. Ein Kompendium, Berlin/Boston: de Gruyter.

Bußmann, H. (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft, 4. Durchgelesene und bibliographisch ergänzte Aufl., unter Mitarbeit von Hartmut Lauffer, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Carroll, J. und Grover, C. (1989): The derivation of a large computational lexicon of English from LDOCE. In: B. Boguraev und E. Briscoe (Hrsg.): Computational Lexicography for Natural Language Processing, Harlow, UK: Longman, S. 117-134.

Coleman, L., und Kay, P. (1981): Prototype semantics: The English word lie. *Language*, 57(1), S. 26-44.

Coulson, S. (2001): Semantic leaps: Frame-shifting and conceptual blending in meaning construction. Cambridge University Press.

Cruse, D. A., Hundsnurscher, F., Job, M. und Lutzeier, P. R. (Hrsg.) (2008): Die Wortschatzentwicklung im Alemannischen. In: Cruse, D. A., Hundsnurscher, F., Job, M. und Lutzeier, P. R. (Hrsg.), *Lexikologie/Lexicology*. 1. Halbband, Berlin: de Gruyter. S. 208-211.

Cruse, D. A., Hundsnurscher, F., Job, M. und Lutzeier, P. R. (Hrsg.) (2008): The word from the point of view of grammatical components. In: Cruse, D. A., Hundsnurscher, F., Job, M. und Lutzeier, P. R. (Hrsg.), *Lexikologie/Lexicology*. 1. Halbband, Berlin: de Gruyter, S. 675-681.

Crystal, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia*, 3rd Ed., Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000): *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matter.

de Saussure, F. (2001): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, 3. Aufl. von Ch. Bally und A. Sechehaye (Hrsg.) unter Mitwirkung von A. Riedlinger, aus dem Französischen übersetzt von H. Lommel, Berlin/New York: Walter de Gruyter.

de Schryver, G. M. (2003): Lexicographers' Dreams in the Electronic-Dictionary Age. In: International Journal of Lexicography 16/2, S. 143 - 199.

Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hrsg.) (2013): Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache, Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Deutsche Akademie der Wissenschaft (1964 – 1977): Das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache (WDG), Berlin.

Dietrich, R. und Weissenborn, J. (2008): Erwerbsprozesse im Erstsprachenerwerb und Zeitsprachenerwerb. In: Ahrenholz, Bernth et al. (Hrsg.), Empirische Forschung und Theoriebildung, S. 217-226.

Dodson, C. (1987): Language-learning strategies of monolinguals and bilinguals, in: Oksaar, E. (Hrsg.): Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition, Tübingen: Narr, S. 158-167.

Donalies, E. (2014): Morphologie: Morpheme, Wörter, Wortbildungen. In: Ossner, J. und Zinsmeister, H. (Hrsg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 157 - 180.

Drach, E. (1963): Grundgedanken der deutschen Satzlehre, 3. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Duden (1999): Das Große Wörterbuch der Deutschen Sprache, Band 8, 3. Aufl., Mannheim: Dudenverlag.

Duden (2000): Das große Fremdwörterbuch: Herkunft und Bedeutung der Fremdwörter, Mannheim: Dudenredaktion.

Duden (2009): Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch, Band 4, 8. überarbeitete Aufl., Mannheim: Bibliographisches Institut AG.

Duden (2011): Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin: Bibliographisches Institut.

Dulay, H. C. und Burt, M. K. (1974): Natural Sequences in Child Second Language Acquisition, 1. Aufl., Band 24, University of Michigan, S. 37-53.

Durell, M. (1999): Standardsprache in England und Deutschland. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 27, S. 285 - 308.

Dürscheid, C. (2012): Syntax. Grundlagen und Theorien, 6. aktualisierte Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dziemanko, A. (2012): On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries. In: Granger, S. und Paquot, M. (Hrsg.): Electronic Lexicography, Oxford: Oxford University Press, S. 319 - 342.

Eckerth, J. (2003): Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen, Tübingen: Gunter Narr.

Edwards, A. L. (1996): Reading Proficiency Assessment and the ILR/ACTFL Text Typology: A Reevaluation. The Modern Language Journal, Band 80, S. 350-361.

Ehlers, S. (2010): Lexem. In: H. J. Krumm (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 198.

Eichelmann, T. (2017): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen und die Hochschulspezifik, Hamburg: Dr. Kovač

Eisenberg, P. (2012): Oberflächenstruktur und logische Struktur: Untersuchungen zur Syntax und Semantik des deutschen Prädikatadjektivs. Vol. 36, Berlin: de Gruyter, S. 28-120

Eisenberg, P. (2020): Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort, 5. Aufl., Stuttgart: Metzler.

Elgot-Drapkin, J., Miller, M., und Perlis, D. (1987): The two frame problems. In The Frame Problem in Artificial Intelligence, Massachusetts: Morgan Kaufmann, S. 23-28.

Ellis, R. (1986): Understanding second language acquisition, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1999): Learning a Second Language Through Interaction, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ellis, R. (2015): Understanding second language acquisition, 2. Aufl., Oxford: Oxford University Press.

Elspaß, S. (2005): Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation der Standardsprache. In: Kilian, J. (Hrsg.): Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat, Mannheim/Leipzig: Dudenverlag, S. 294-313.

Engel, U. (2009): Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Grundlagen der Germanistik 22, 4. neu bearbeitete Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Engelberg, S. und Lemnitzer, L. (2001): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung, 2. Aufl., Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Engelberg, S. und Lemnitzer, L. (2009): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung, 4. überarbeitete und erweiterte Aufl., Tübingen: Stauffenburg.

Evans, S., Pude, A. und Specht, F. (2012): Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, München: Hueber.

Fillmore, C. J. (1968): The case for case, *Universals in Linguistic Theory*. E. Bach and RT Harms. London.

Fillmore, C. J. (1975): An Alternative to Checklist Theories of Meaning. In: Cogen, C. et al. (Hrsg.), *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 123-131. Berkeley: Berkeley Linguistics Society.

Fillmore, C. J. (1976): Frame Semantics and the Nature of Language, *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280(1), 20-32.

Fillmore, C. J. (1977): The case for case reopened. *Syntax and semantics*, 8, S. 59-82.

Fillmore, C. J. (1985): Frames and the semantic of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6(2), S. 222-254.

Fillmore, C. J. (1988): The mechanisms of "construction grammar". In: *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Band 14, S. 35-55.

Fillmore, C. J. und Atkins, B. T. (1992): Toward a frame-based lexicon: The semantics of RISK and its neighbors. *Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization*, 103, S. 75-102.

Fillmore, C. J., Johnson, C. R., und Petruck, M. R. (2003): Background to FrameNet. *International journal of lexicography*, 16(3), 235-250.

Fillmore, C. J. (2006). Frame semantics. *Cognitive linguistics: Basic readings*, 34, S. 373-400.

Fillmore, C. J., Lee-Goldman, R., und Rhodes, R. (2012): *The FrameNet Construction. Sign-based Construction Grammar*, S. 309-372.

Fiuza, J. (2010): Lemma. In: Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 190.

Fraas, C. (1996): *Gebrauchswandel und Bedeutungsvarianz in Textnetzen: Die Konzepte Identität und Deutsche im Diskurs zur deutschen Einheit*, Band 3, Tübingen/München: Gunter Narr.

Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fuertes-Olivera, P und Tarp, S. (2014): *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries*, Berlin/Boston: de Gruyter.

Funk, H., Kuhn, C. und Winzer-Kiontke, B. (2010): *Studio. Die Mittelstufe B2.1, Deutsch als Fremdsprache*, Band 1, Berlin: Cornelsen Verlag.

Funk, H., Kuhn, C. und Winzer-Kiontke, B. (2011): *Studio. Die Mittelstufe B2.2, Deutsch als Fremdsprache*, Band 2, Berlin: Cornelsen Verlag.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. und Wicke, R. E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen 4*, München: Klett-Langenscheidt.

Funk, H., Kuhn, C., Demme, S. und Bayelein, O. (2005): *Studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*, Berlin: Cornelsen.

Funk, H., Bazerlein, O., Kuhn, C., Winzer-Kiontke, B., Demme, S. und Christiany, C. (2006a): Studio d A2. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, Berlin: Cornelsen.

Funk, H., Bazerlein, O., Kuhn, C., Winzer-Kiontke, B., Demme, S. und Christiany, C. (Hrsg.) (2006b): Studio d B1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, Berlin: Cornelsen.

Gagné, R. M. (1980): Die Bedingungen menschlichen Lernens. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, übersetzt aus dem Englischen von Helmut Skowronek.

Geeraerts, D. (1987): Types of Semantic Information in Dictionaries. In: Robert F. Ilson (Hrsg.): A Spectrum of Lexicography, Amsterdam: John Benjamins.

Geyken, A. (2011): Statistische Wortprofile zur schnellen Analyse der Syntagmatik in Textkorpora. In Korpora in Lehre und Forschung, herausgegeben von Andrea Abel und Renata Zanin, 129–54. Bozen: Bu.press, Bolzano Univ. Press, 2011.

Gerdes, J. (2010): Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik: Bericht von der 46. Jahrestagung des Instituts für Deutsche Sprache.

Zifonun, G., Hoffmann, L. und Strecker, B. (Hrsg.) (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

Glinz, H. (1973): Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik, 6. Aufl., Bern/München: Francke.

Glück, H. (2000): Metzler Lexikon Sprache. In: Helmut Glück (Hrsg.), 2. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.

Glück, H. (2016): Lexem. In: Glück, H. und Rödel, M. (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, 5. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 399.

Goldberg, A. (1996): Jackendoff and construction-based grammar. *Cognitive Linguistics (includes Cognitive Linguistic Bibliography)*, 7(1), S. 3-20.

Goldberg, A. (2010): Verbs, constructions and semantic frames. *Syntax, lexical semantics, and event structure*, S. 39-58.

Götz, D., Haensch, G. und Wellmann, H. (Hrsg.) (2003): Langenscheidt, Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin/München: Langenscheidt.

Graefen, G. und Liedke-Göbel, M. (2020): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit-, oder Fremdsprache, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.

Granger, S. (2012): Introduction: Electronic lexicography - from challenge to opportunity. In: Granger, S. und Paquot, M. (Hrsg.): *Electronic Lexicography*, Oxford: Oxford University Press, S. 1 - 14.

Greenberg, H. H. (Hrsg.) (1963): *Universals of Languages*, Cambridge: The MIT Press.

Greimas, A. J. (1996): *Semantique structural*, Paris: PUF

Grimshaw, J. (1990): *Argument Structure*, MIT Press, Cambridge: Mass.

Günthner, S. (2000): Grammatik der gesprochenen Sprache - Eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?, In: vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 27. Jahrgang, S. 352-366.

Habersack, C., Pude, A. und Specht, F. (2018): Menschen A2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, München: Hueber.

Hakkani-Tür, D., Tur, G., Celikyilmaz, A., Chen, Y. N., Gao, J. Deng, L. und Wang, Y. Y.(2016): Multi-Domain Joint Semantic Frame Parsing Using Bi-Directional RNN-LSTM. In: Interspeech, S. 715-719.

Hanks, P. (1987): Definitions and explanations. In: Sinclair, J. (Hrsg.): Looking Up – An account of the Cobuild project in lexical computing, London/Glasgow: Collins ELT, S. 116-136.

Hartmann, R. K. (2013): Mixed dictionary genres. In: Gouws, R. H. et al. (Hrsg.): Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 381 - 392.

Hartmann, S. (2018): Deutsche Sprachgeschichte. Grundzüge und Methoden, Tübingen: A. Francke.

Haß-Zumkehr, U. (2001): Deutsche Wörterbücher. Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte. Berlin/New York: de Gruyter.

Haß, U. (1991): Textkorpora und Belege. Methodologie und Methoden. In: Harras, G. et al (Hrsg.): Wortbedeutungen und ihre Darstellung im Wörterbuch, Berlin/New York, S. 212-292.

Hausmann, F. J. (1974): Was ist und was soll ein Lernerwörterbuch? Dictionnaire du français contemporain verglichen mit dem Petit Robert. In: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, 84, S. 97 - 129.

Hausmann, F. J. (1985): Lexikographie. In: C. Schwarze, D. Wunderlich (Hrsg.), Handbuch der Lexikologie, Königstein: Athenäum Verlag.

Hausmann, F. J. (1989): Wörterbuchtypologie. In: Hausmann, F. J. et al. (Hrsg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 968 - 980.

Hausmann, F. J., Ungeheuer, G., Steger, H. Wiegand, H. E. und Burkhardt, A. (1989): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband, Berlin/New York: de Gruyter.

Helbig, G. und Buscha J. (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Berlin/München: Langenscheidt.

Helbig, H. (2013): Die semantische Struktur natürlicher Sprache: Wissensrepräsentation mit MultiNet, Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag, S. 1-23.

Henne, H. (1980): Lexikographie. In: H. P. Althaus, H. Henne und H. E. Wiegand (Hrsg.), Lexikon der germanistischen Linguistik, 2. Aufl., Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Henrici, G. (1995): Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse, Baltmannsweiler: Schneider.

Herberg, D. (1989): Wörterbuchvorwörter. In: Hausmann, F. J. et al. (Hrsg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 749 - 753.

Herberg, D., Kinne, M., Steffens, D., Tellenbach, E. und Al-Wadi, D.(2004): Neuer Wortschatz. Neologismen der 90er Jahre im Deutschen. Berlin/New York. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache Band 11).

Herbermann, C. P. (2002): Das Wort als lexikalische Einheit. In: D. A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job und P R. Lutzeier (Hrsg.): Lexikologie/ Lexicology. Ein

internationals Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen, 2. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 14-33.

Herbermann, C. P. (2002): Das Wort als lexikalische Einheit. In: D. Alan Cruse et al. (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen, 1. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 14-33.

Herbst, T. (1990): Dictionaries for foreign language teaching: English. In: Hausmann et al. (Hrsg.), S. 1379-1385.

Herbst, T. und Klotz, M. (2003): Lexikografie, Paderborn: Schöningh.

Hermann, K. M., Das, D., Weston, J., und Ganchev, K. (2014): Semantic frame identification with distributed word representations. In Proceedings of the 52nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, Band 1: Long Papers, S.1448-1458.

Hilpert, S., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., Reimann, M., Tomaszewski, A. und Hanke, K. (2016): Schritte plus neu A2.1. Kurs- und Arbeitsbuch, München: Hueber.

Hilpert, S., Niebisch, D., Pude, A., Specht, F., Reimann, M., Tomaszewski, A. und Hanke, K. (2017a): Schritte plus neu A2.2. Kurs- und Arbeitsbuch, München: Hueber.

Hilpert, S., Kerner, M., Orth-Chambah, J., Pude, A., Schümann, A., Specht, F., Weers, D., Gottstein-Schramm, B., Kalender, S., Krämer-Kiele, I., Niebisch, D., Reimann, M. und Hanke, K. (2017b): Schritte plus neu B1.1. Kurs- und Arbeitsbuch, München: Hueber.

Hilpert, S., Kerner, M., Pude, A., Robert, A., Schümann, A., Specht, F., Weers, D., Gottstein-Schramm, B., Kalender, S., Hagner, V., Krämer-Kienle, I. und Hanke, K. (2017c): Schritte plus neu B1.2. Kurs- und Arbeitsbuch, München: Hueber.

Hilpisch, K. (2012): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Der GER im Überblick, Hamburg: Diplomica Verlag.

Hjelmslev, L. (1943) 1961: Prolegomena to a Theory of Language, Madison: Wisconsin University Press.

Hjelmslev, L. (1974): Aufsätze zur allgemeinen Sprachwissenschaft, Stuttgart: Klett.

Hjort, K. (1967): Lexikon, Wörterbuch, Enzyklopädie, Konversationslexikon. Versuch einer Begriffsklärung. In: Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache 77/1, S. 353-365.

Hoffmann, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch der deutschen Wortarten, Berlin: de Gruyter.

Höhle, T. (1986): Der Begriff "Mittelfeld". Anmerkung über die Theorie der topologischen Felder. In: Weiss, W. et. al (Hrsg.): Akten des VII Internationalen Germanisten Kongress, Göttingen, Band 3, S. 329-340, Tübingen: Niemeyer.

Hufeisen, B. und Riemer C. (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, H. J. et. al: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter. S. 738-754.

Huneke, H. und Steinig, W. (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, 6. Aufl., Berlin: Erich Schmidt.

Hunston, S. (2002): Corpora in Applied Linguistics, Cambridge: Cambridge.

Imo, W. (2013): Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder, Berlin: de Gruyter.

Ishraqi, S. A. (2015): Farsi-Dari Grammatik. Grammatik für alle, [دستور زبان فارسی دری.] [دستور برای همه] [Dastur-e zabān-e fārsi-ye dari. Dastur barāye hama.] Kabul: Saeed Verlag.

Jackendoff, R. (1990): Semantic Structures. Cambridge: MIT Press.

Jackendoff, R. (1991): Parts and boundaries. *Cognition*, 41(1-3), S. 9-45.

Jackendoff, R. (1992): Semantic structures, Band 18, Massachusetts: MIT Press.

Jackendoff, R. (1996): Conceptual semantics and cognitive linguistics. *Cognitive Linguistics (includes Cognitive Linguistic Bibliography)*, 7(1), S. 93-129.

Jahraus, O. (Hrsg.) (2016): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Stuttgart: Philipp Reclam.

Jakobson, R. (1957): Shifters, verbal categories the Russian verb, Cambridge: Mass.

Johnson, C. R., Fillmore, C. J., Petruck, M. R., Baker, C. F., Ellsworth, M., Ruppenhofer, J., und Wood, E. J. (2002): *Framenet: Theory and practice*.

Juhász, J. (1980): Interferenzlinguistik. In: Althaus, H. P., Henne, H. und Wiegand, H. E.: *Lexikon der Germanistischen Linguistik IV*, Tübingen: Niemeyer, S. 646-652.

Kallus, K. W. (2016): Erstellung von Fragebogen, 2. aktualisierte und überarbeitete Aufl., Wien: Facultas Verlag.

Kaufmann, Ingrid (2003): Reflexive Verben im Deutschen. In: Lutz Gunkel, Gereon Müller, Gisela Zifonun (Hrsg.) *Arbeiten zur Reflexivierung*. Tübingen; Niemeyer. (=Studien zur 239 deutschen Sprache 489.) 35-155.

Kilgarriff, A., und Rosenzweig, J. (2000): Framework and results for English SENSE-VAL. *Computers and the Humanities*, 34(1-2), S. 15-48.

Klein, W. (1984): Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Königstein: Athenäum.

Klein, W. (1987): Zweitsprachenerwerb. Eine Einführung, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.

Klein, W. (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung, Königstein: Athenäum.

Klosa, A. (2001): Qualitätskriterien der CD-ROM-Publikation von Wörterbüchern. In: Lemberg, I. et al. (Hrsg.): Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie. Hypertext, Internet und SGML/XML für die Produktion und Publikation digitaler Wörterbücher, Tübingen: Niemeyer S. 93-101.

Klosa, A. (2009): Außentexte in elektronischen Wörterbüchern. In: Egbert, B (Hrsg.): Fons verborum: feestbundel voor prof. dr. A. M. F. J. (Fons) Moerdijk, aangeboden door vrienden en collegas bij zijn afscheid van het Instituut voor Nederlandse Lexikologie, Amsterdam: Gopher BV, S. 49 – 60.

Klosa, A. (2005): Belege in elexiko. In: Haß, U. (Hrsg.): Grundfragen der elektronischen Lexikographie. elexiko - das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz, Berlin: de Gruyter, S. 96-104.

Klosa, A. (2015): Korpusgestützte Lexikographie: besser, schneller, umfangreicher? In: Kallmeyer, W. und Zifonun, G. (Hrsg.), Sprachkorpora Datenmengen und Erkenntnisfortschritt, 2. Online-Ausg., Berlin/Boston: De Gruyter, S. 105-122.

Klosa, A. und Gouws, R. H. (2015): Outer features in e-dictionaries. In: Gouws, R. H. (Hrsg.): Lexicographica, Volume 31, Issue 1, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 142 – 172.

Koller, W. (2011): Einführung in die Übersetzungswissenschaft, 8., neu bearbeitete Aufl., Tübingen: Narr Francke.

Konerding, K. P. (2009): Diskurslinguistik—eine neue linguistische Teildisziplin. Springer/Berlin/Heidelberg: In Sprache, S. 155-177.

Konerding, K. P. (2011): Frames und lexikalisches Bedeutungswissen: Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie, Berlin/Boston: de Gruyter.

Köpcke, K. M. (1994): Zur Rolle von Schemata bei der Pluralbildung monosyllabischer Maskulina. In: Köpcke, K. M. (Hrsg.): Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbmorphologie, Tübingen: Max Niemeyer, S. 65-80.

Krashen, S. D (1975): A Model of Second Language Performance, San Francisco: Linguistic Society of America.

Krashen, S. D. (1976): Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning. *Tesol Quarterly: Teachers of English to Speakers of other Languages*, S. 157-168.

Krashen, S. (1977): The monitor model for adult second language performance. In: Burt, M. und Dulay, H. (Hrsg.): *Personal viewpoints on aspects of ESL*, New York: Regents, S. 152-161.

Krashen, S. (1978): Individual variation in the use of the monitor. *Second language acquisition research: Issues and implications (1978)*, New York/London/San Francisco, S. 175-183.

Krashen, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon

Krashen, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London: Longman.

Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, Harlow: Essex.

Krome, S. (2010): *Die deutsche Gegenwartssprache im Fokus korpusbasierter Lexikographie. Korpora als Grundlage moderner allgemeinsprachlicher Wörterbücher am Beispiel des WAHRIG Textkorpus digital.*

Kühn, I. (1994): *Lexikologie. Eine Einführung*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Kühn, P. (1978): *Deutsche Wörterbücher. Eine systematische Bibliographie*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Kühn, P. (1998): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache und die deutschen Wörterbücher.* In Wiegand, H. B (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin: de Gruyter, S. 34-60.

Lado, R. (1957): *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lambton, A. K. S. (1967): *Key to Persian Grammar*, Cambridge: University Press.

Landau, S. I. (2001): *Dictionaries: The art and craft of lexicography.* Cambridge: The Cambridge University Press.

Langenscheidt (2003): *Langenscheidt, Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin/München: Langenscheidt.

Larsen-Freeman, D. und Long, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, New York: Routledge.

Lassila, O., und McGuinness, D. (2001): The role of frame-based representation on the semantic web. *Linköping Electronic Articles in Computer and Information Science*, 6(5).

Lazard, G. (1957): *Grammar of Contemporary Persian*, Costa Mesa/California: Mazda (übersetzt aus dem Französischen von Shirley Lyons)

Lefrançois, G. (2008): *Psychologie des Lernens*, 4. erweiterte Aufl., Berlin: Springer.

Lehr, A. (1996): Zur neuen Lexicographica-Rubrik 'Electronic dictionaries'. In: *Lexicographica* 12, S. 310-317.

Lemnitzer, L. und Zinsmeister, H. (2015): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*, 3. Aufl., Tübingen: Narr Francke.

Lenneberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.

Lenneberg, E. H. (1972): *Biologische Grundlagen der Sprache*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Levin, B., und Rappaport Hovav, M. (1995): *Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface*, Band 26, Cambridge/Massachusetts: MIT Press.

Lew, R. (2011): *Studies in Dictionary Use: Recent Developments*, in: *International Journal of Lexicography* 24/1, S. 1-4.

Lew, R. (2012): How can we make electronic dictionaries more effective?, In: Granger, S. und Paquot, M. (Hrsg.): *Electronic Lexicography*, Oxford: Oxford University Press, S. 343 - 361.

Lewandowski, T. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*, 5. überarbeitete Aufl., Band 3, Heidelberg: Meyer.

Linke, A. et al. (2004): Studienbuch Linguistik, 5. erweiterte Aufl., Tübingen: Niemeyer Verlag.

Löbner, S. (2015): Semantik. Eine Einführung, 2., aktualisierte, stark erweiterte und korrigierte Aufl., Berlin/Boston: de Gruyter.

Lübke, D. (1982): Das Wörterbuch im Französischunterricht. Überlegungen zu den Schulwörterbüchern von morgen, München: Langenscheidt.

Ludwig M. (2011): Übergänge: Grammatik im Grenzbereich, In: S. Engelberg, A. Holler und K. Proost (Hrsg.): Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Berlin/Boston: de Gruyter, S. VII - XIII.

Lutzeier, P. R. (1981): Wort und Feld. Wortsemantische Fragestellungen mit besonderer Berücksichtigung des Wortfeldbegriffes, Tübingen: Niemeyer.

Lutzeier, P. R. (1995): Lexikologie. Ein Arbeitsbuch, Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Lutzeier, P. R. (2002): Grundlagen und Grundfragen der Lexikologie. Der Status der Lexikologie als linguistische Disziplin. In: D. A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job und P. R. Lutzeier (Hrsg.): Lexikologie/ Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen, 1. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1-14.

Lyons, J. (1991): Bedeutungstheorien (Theories of Meaning). In: von Stechow, A. und Wunderlich, D. (Hrsg.): Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1-24.

Majidi, M. R. (2000): Laut- und Schriftsystem des Neupersischen, Hamburg: Buske.

Mann, M. (2014): Digitale Lexikographie: Ein- und mehrsprachige elektronische Wörterbücher mit Deutsch: aktuelle Entwicklungen und Analysen. In: Germanistische Linguistik, Hildesheim: Olms.

Martinet, A. (1968): Grundzüge der Allgemeinen Sprachwissenschaft, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

McLaughlin, B. (1984): Second-Language Acquisition in Childhood, Band 1, Preschool Children, Hillsdale: N. J.

Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M. und Steinbach, M. (2007): Einführung in die germanistische Linguistik, 2. Aufl., Stuttgart: Metzler.

Minsky, M. (1970): Form and Content in Computer Science, ACM Turing Lecture: Journal of the Association for Computing Machinery 17(2): S. 197-215.

Minsky, M. (1975): A framework for representing knowledge. In: Winston, P. H. (Hrsg.): The Psychology of Computer Vision, New York: McGraw-Hill, S. 211-277.

Mißler, B. (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchungen, Tübingen: Stauffenburg.

Mohadjer, S. (1978): Eine kontrastive Untersuchung der Satzbaupläne im Deutschen und Persischen, Freiburg: Burg.

Mollica, F. (2017): Wörterbuchkritik und Wörterbuchbenutzungsforschung. In: Bielinska, M. und Schierholz, S. J. (Hrsg.): Wörterbuchkritik, Berlin/Boston: de Gruyter.

Molnár, H. (2010): Der Einfluss des Faktors Alter auf die Aussprachekompetenz in der L2. Ergebnisse einer Pilotstudie mit DaZ-Lernern. In: Zeitschrift für Interkulturellen

Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache 15/1, S. 42-60.

Mugdan, J. (1989): Grundzüge der Konzeption einer Wörterbuchgrammatik. In: Hausmann, F. J., Reichmann, O., Wiegand, H. E. und Zgusta, L. (Hrsg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 732 - 748.

Müller-Spitzer, C. (2007): Der lexikografische Prozess. Konzeption für die Modellierung der Datenbasis, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Nebel, B. (1999): Frame-based systems. MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences, Cambridge: MIT Press, S. 324-325.

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., Pude, A. (2015): Schritte plus neu A1.1 Kurs- und Arbeitsbuch, München: Hueber.

Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., Pude, A. (2016): Schritte plus neu A1.2. Kurs- und Arbeitsbuch, München: Hueber.

Nielsen, S. (1999): Mediostructures in Bilingual LSP Dictionaries. In: Lexicographica. International Annual for Lexicography 15, S. 90 - 113.

Nöth, W. (1985): Handbuch der Semiotik, Stuttgart: J. B. Metzler.

Nöth, W. (1990): Handbook of Semiotics, USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Ohara, K. (2009): Frame-based contrastive lexical semantics in Japanese Frame-Net: The case of risk and kakeru. In: H. C. Boas (Ed.), Multilingual FrameNets: Methods and Applications, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, S. 163-182.

Öhl, P. und Seiler, G. (2013): Wörter und Sätze. In Auer, P. (Hrsg.), Sprachwissenschaft – Grammatik, Kognition, Interaktion. Stuttgart: Metzler.

Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart: Kohlhammer.

Olive, J., Christianson, C., und McCary, J. (Hrsg.). (2011): Handbook of natural language processing and machine translation: DARPA global autonomous language exploitation. Springer Science & Business Media.

Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart: Kohlhammer.

Peirce, C. S. (1983): Phänomen und Logik der Zeichen, Frankfurt: Suhrkamp.

Peirce, C. S. (1986): Die Kunst des Rasonierens (1983). In: Helmut P. (Hrsg.): Semiotische Schriften, Bd. 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 191 - 201.

Peters, B. (1967): Onomasiologie und Semasiologie der Preiselbeere, Band 10, Marburg: N. G. Elwert.

Petruck, M. (1986): Body part terminology in Hebrew: a study in lexical semantics, Dissertation, University of California, Berkeley.

Petruck, M. (1996): Frame Semantics, in: Verschueren, J. und Östman J. O. (Hrsg.), Handbook of Pragmatic, Amsterdam: Benjamins, S. 1-13.

Pittner, K. (2016): Wort. In: Glück, H. und Rödel, M. (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache, 5. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 769 - 770.

Primus, B. (2012): Semantische Rollen, Heidelberg: Winter.

Putnam, H. (1975): The meaning of 'meaning'. In: Gunderson, K. (Hrsg.): Language, mind and knowledge (Minnesota studies in the philosophy of science Vol. VII), S. 131-193, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rappaport, M. und Levin, H. B. (2001): An Event Structure Account of English Resultatives, Band 77, S. 766-797.

Rauh, G. (2011): Syntaktische Kategorien: Ihre Identifikation und Beschreibung in linguistischen Theorien, Tübingen: Stauffenburg.

Reichmann, O. (1984): Historische Lexikographie. In: Besch, W., Reichmann, O und Sonderreger, S. (Hrsg.): Sprachgeschichte 1, S. 460-492.

Riecke, J. (2016): Geschichte der deutschen Sprache. Eine Einführung, Leipzig: Reclam Verlag.

Ripfel, M. und Wiegand, H. E. (1988): Empirische Wörterbuchbenutzungsforschung. Ein kritischer Bericht. In: Wiegand, H. E. (Hrsg.): Studien zur neuhochdeutschen Lexikographie VI, Band 2, Hildesheim/Zürich/New York: Olms, S. 491 - 520.

Ris, R. (2011): Das Adjektiv reich im mittelalterlichen Deutsch: Geschichte-semantische Struktur-Stilistik. Volume 40, Berlin: de Gruyter.

Roelcke, T. (1997): Sprachtypologie des Deutschen: historische, regionale und funktionale Variation, Berlin: de Gruyter.

Römer, C. und Matzke, B. (2005): Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung, 2. Aufl., Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Römer, C. und Matzke, B. (2010): Der deutsche Wortschatz. Struktur, Regeln und Merkmale, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Rosch, E. (1973): Natural categories. In *Cognitive Psychology* 4, S. 328-350.

Rosch, E. (1978): Principles of categorization. In: Rosch, E. und Lloyd, B. B. (Hrsg.): *Cognition and categorization*, S. 27-48, Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rothenhöfer, A. (2004): Struktur und Funktion im einsprachigen Lernerwörterbuch. Das de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache und Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache im Vergleich, Hildesheim: Olms.

Runte, Maren (2015): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*, Berlin/Boston: de Gruyter.

Ruppenhofer, J., Ellsworth, M., Schwarzer-Petruck, M., Johnson, C. R., und Scheffczyk, J. (2006): *FrameNet II: Extended theory and practice*, Berkeley: Computer Science Institut.

Rychlý, P. (2008). A Lexicographer-Friendly Association Score. In: *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing (RASLAN 2008)*, S. 6-9.

Rzehak, L. (2012): How to name Universities? Or: Is there any linguistic Problem in Afghanistan? In: *Orient. Deutsche Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur des Orients*, Berlin: Deutsche Orient-Stiftung, S. 84 - 90.

Rzehak, L. und Aswar, B. (2021): *Dari-Persisch. Lehr- und Übungsbuch mit Lösungen, Audio- und Videomaterial*, Wiesbaden: Reichert.

Sadeqi, A. A. (1970): Zum Gebrauch von rā im Persischen, (را در زبان فارسی: نشریه دانشکده (ای ادبیات تبریز 22), S. 9-22.

Salvato, L. (2006): *Sprachdidaktische Rahmenbedingungen für den akademischen DaF-Unterricht*, Mailand: Universita Cattolica.

Schaeder, B. (1987): Germanistische Lexikographie. Tübingen: Niemeyer.

Schaeder, B. (1996): Wörterbuchartikel als Fachtexte. In: Kalverkämper, H und Baumann, K. D. (Hrsg.): Fachliche Textsorten. Komponenten-Relationen-Strategien, Tübingen: Narr, S. 100-124.

Schafroth, E. und Zöfgen, E. (1998): Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache und die französische Lernerlexikographie. In: Herbert E. (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von 'Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache'. Tübingen: Niemeyer, 3 - 19.

Schall, N. (2007): Was können elektronische Wörterbücher leisten. Ein Evaluationsverfahren und seine Erprobung an englischen und deutschen einsprachigen Wörterbüchern auf CD-Rom. Dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Schierholz, S. J. (2013): Wörter - Wissen – Wörterbücher. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 58/1, S. 1-12.

Schippan, T. (1975): Einführung in die Semasiologie, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

Schippan, T. (1992): Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen: Max Niemeyer.

Schlaefter, M. (2009): Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher, 2. durchgesehene Aufl., Berlin: Erich Schmidt.

Schmid, H. U. (2017): Einführung in die deutsche Sprachgeschichte, 3. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler.

Schnörch, U. (2005): Die elexiko-Stichwortliste. In: Haß, U. (Hrsg.), Grundfragen der elektronischen Lexikographie. elexiko - das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz, Berlin: de Gruyter, S. 71-90.

Schnörch, U. (2015): Wortschatz. In: Haß, U. und Storjohann, P. (Hrsg.), Handbuch Wort und Wortschatz, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 3-26.

Scholze-Stubenrecht, W. und Golestani-Darini, N. (2012): Duden Universalwörterbuch Deutsch-Persisch, Tehran Jangal.

Schumann, J. H. (1986): Research on the Acculturation Model for the Second Language Acquisition. In: Journal of Multilingual and Multicultural Development, S. 379-392.

Schwarz, M. und Chur, J. (1993): Semantik. Ein Arbeitsbuch, Tübingen: Gunter Narr.

Schwarze, C. und Wunderlich, D. (1985): Handbuch der Lexikologie, Königstein: Athenäum

Seebold, E. (2002): Etymologie und Wortgeschichte I: Zielsetzung und Methode. In: D. A. Cruse, F. Hundsnurscher, M. Job und P R. Lutzeier (Hrsg.): Lexikologie/ Lexicology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen, 2. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 1297-1305.

Selinker, L. (1972): Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10,

Shi, L., und Mihalcea, R. (2005): Putting pieces together: Combining FrameNet, VerbNet and WordNet for robust semantic parsing. In International conference on intelligent text processing and computational linguistics, Berlin/Heidelberg: Springer, S. 100-111.

Sinclair, J. (1987): Looking Up. An account of the COBUILD Project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English Language Dictionary, London: Collins.

Sinclair, J. (Hrsg.) (2004): How to use Corpora in Language Teaching, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Skinner, B. F. (1957): Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.

Sommerfeldt, K. E. und Starke, G. (1992): Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 2. neu bearbeitete Aufl., Tübingen: Max Niemeyer.

Storjohann, P. (2005): Typische Verwendungen. In: Haß, U. (Hrsg.): Grundfragen der elektronischen Lexikographie. elexiko - das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz, Berlin: de Gruyter, S. 235-248.

Subirats-Rüggeberg, C. (2009): "Spanish FrameNet: A Frame Semantic Analysis of the Spanish Lexicon. In: Boas, H. (Hrsg.): Multilingual FrameNets in Computational Lexicography: Methods and Applications, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 135-162.

Sutter, P. (2017): Diatopische Variation im Wörterbuch: Theorie und Praxis, Berlin/Boston: de Gruyter.

Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: S. Gass und C. Madden (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition, Rowley, MA: Newbury House, 235-253.

Talmy, L. (1985): Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In: T. Shopen (Hrsg.), Language typology and syntactic description, Cambridge: Cambridge University Press, S. 36 - 149.

Tarp, S. (2008): *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-knowledge: General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*, Tübingen: Max Niemeyer.

Tarp, S. (2009): Reflections on data access in lexicographic works. In: Nielsen, S. und Tarp, S. (Hrsg.): *Lexicography in the 21st Century. In honour of Henning Bergenholtz*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Taylor, J. R. (1996): On running and jogging. *Cognitive Linguistics*, 7(1), S. 21-34.

Tesnière, L. (1980): *Grundzüge der strukturalen Syntax*, hrsg. und übersetzt von U. Engel, Stuttgart. (Französischer Originaltitel: *Eléments de syntaxe structurale* 1959, Paris)

Teubert, W. (1999): Korpuslinguistik und Lexikographie. In: *Deutsche Sprache* 4/1999, S. 292-313.

Thorsten, R. (2018): *Geschichte der deutschen Sprache*, 2. durchgesehene und aktualisierte Aufl., München: C. H. Beck.

Tognini Bonelli, E. (2001): *Corpus Linguistics at Work*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Toman, J. (1975): Zur Nominalisierung im modernen Deutsch. S. 212-21.

Töpel, A. (2011): *Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen. Anspruch und Wirklichkeit*, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Trim, J., North, B. und Coste, D. (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Straßburg: Langenscheidt.

Universität Kabul (2018): Der überarbeitete Entwurf des Lehrplans für die Deutschabteilung der Fakultät für Sprachen und Literatur der Deutschabteilung, [طرح کوریکولم تجدید نظر شده پوهنځی زبان و ادبیات دپارتمنت آلمانی]= [tār-hi kurikulum tādged shoda pohanzāi zabān wa adabyāt department almāni], Internes Manuskript des Instituts.

Van Valin, R. D und LaPolla, R. J. (1997): Syntax: Structure, meaning and function, Cambridge: Cambridge University Press.

Vogt, K. (2011): Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Wahrig (2010): Wahrig Deutsches Wörterbuch: Das universelle Standardwerk zur deutschen Gegenwartssprache, Gütersloh/München: Bertelsmann Lexikon Verlag.

Wälchli, B. und Ender, A. (2013): Wörter. In: Auer, P. (Hrsg.): Sprachwissenschaft, Stuttgart: J. B. Metzler, S. 91-135.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz.

Weinreich, U. (1953): Languages in Contact. New York: John Benjamins.

Welke, K. (2010): Die Syntax. In: Barkowski, H. und Krumm, H. J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Stuttgart: UTB.

Welke, K. M. (1988): Einführung in die Valenz- und Kasustheorie, 1. Aufl., Leipzig: Bibliographisches Institut.

Welte, W. (1974): *Moderne Linguistik. Terminologie/Bibliographie. Ein Handbuch und Nachschlagwerk auf der Basis der generativ-transformationellen Sprachtheorie, Teilband II*, München: Max Hueber.

Wiegand, H. E. (1989a): *Der Begriff der Mikrostruktur: Geschichte, Probleme, Perspektiven*. In: Hausmann, F. J., Reichmann, O., Wiegand, H. E. und Zgusta, L. (Hrsg.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband*, Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5.1), S. 409 - 461.

Wiegand, H. E. (1989b): *Arten von Mikrostrukturen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch*. In: Hausmann, F. J., Reichmann, O., Wiegand, H. E. und Zgusta, L. (Hrsg.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband*, Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5.1), S. 462 - 501.

Wiegand, H. E. (1998a): *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie, Teilband I*, Berlin/New York: de Gruyter.

Wiegand, H. E. (2005): *Über die Datenakzessivität in Printwörterbüchern, Einblicke in neuere Entwicklungen einer Theorie der Wörterbuchform*. In: *Lexikos 15*, S. 196 - 230.

Wiegand, H. E. (2013): *Lexikographie und Angewandte Linguistik*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik 58/1*, S. 13-38.

Wiegand, H. E. (1998a): *„Wörterbuchforschung: Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie“*, Berlin: de Gruyter.

Wiegand, H. E. (Hrsg.) (1998b): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von 'Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache'. Tübingen: Niemeyer.

Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gows, R. H., Kammerer, M., Storrer, A., Wolski, W. (2010): Systematische Einführung. In: Wiegand, H. E., Beißwenger, M., Gows, R. H., Kammerer, M., Storrer, A., Wolski, W. (Hrsg.): Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung, 1. Teilband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 1 - 122.

Wiegand, H. E. und Smit, M. (2013): Microstructures in Printed Dictionaries. In: Gouws, R. H., Heid, U., Schweickard, W. und Wiegand, H. E. (Hrsg.): Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 149 - 213.

Wiese, B. (2000): Warum Flexionsklassen? Über die deutsche Substantivdeklination. In: Thieroff, R. (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis, Tübingen: Max Niemeyer, S. 139-154.

Wirtz M. A. (Hrsg.) (2017): Dorsch – Lexikon der Psychologie, 18. überarbeitete Aufl., Bern: Hogrefe.

Wöllstein-Leisten, A. (Hrsg.) (1997): Deutsche Satzstruktur. Grundlagen der syntaktischen Analyse, Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Wolski, W. (1989): Das Lemma und die verschiedenen Lemmatypen. In: Hausmann, F. J., Reichmann, O., Wiegand, H. E. und Zgusta, L. (Hrsg.): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband, Berlin/New York: de Gruyter, S. 360-370.

Wurzel, W. U. (2000): Was ist ein Wort? In: Thieroff, R. et al. (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis, Tübingen: Max Niemeyer, S. 29 - 42.

Wurzel, W. U. (2002): Morphologische Eigenschaften von Wörtern. In: D. A. Cruse et al. (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen, 1. Halbband, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 200-210.

Yablonsky, S. A. (2000): Russian Monitor Corpora: Composition, Linguistic Encoding and Internet Publication. LREC.

Yamin, M. H. (2012a): Dari-Persische Grammatik der Gegenwart, [دستور معاصر زبان] [پارسی دری] = [*Dastur-e mo'āser-e zabān-e pārsi-ye dari.*], Kabul: Maiwand.

Yamin, M. H. (2012b): Geschichte der Dari-Persischen Sprache, [تاریخ زبان پارسی دری] [*Ta'rix-e zabān-e pārsi-ye dari.*], Kabul: Saidy.

Zeigler, B. P. (1987): Knowledge representation from Newton to Minsky and beyond. In: Applied Artificial Intelligence an International Journal, Band 1, S. 87-107.

Ziem, A. (2008): Frames und sprachliches Wissen: Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz, Berlin: de Gruyter.

Ziem, A. (2011): Cognitive science meets language pedagogy. In: Callies, M., Keller, W. R. und Lohöfer, A. (Hrsg.): Bi-Directionality in the Cognitive Sciences: Avenues, Challenges, and Limitations. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 249 - 272.

Zöfgen, E. (1985): Lernerwörterbücher auf dem Prüfstand oder: Was ist ein Lernwörterbuch. In: Zöfgen, E. (Hrsg.): Wörterbücher und ihre Didaktik, Bad Honnef: Keimer, S. 10 -89.

Zöfgen, E. (2017): Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen, Tübingen: Max Niemeyer.

Internetquellen

Amirpur, M. (2013): Persische Chrestomathie. Persische Umgangssprache, [online] <http://spektrum.irankultur.com/wp-content/uploads/2013/04/Persische-Chrestomathie-Teil-8-Persische-Umgangssprache.pdf>, [abgerufen am 13.11.2019].

Bach, E. (1962): The Order of Elements in a Transformational Grammar of German, *Language* 38/3, S. 263-269, [online] <https://www.jstor.org/stable/pdf/410785.pdf>, [abgerufen am 20.09.2021].

Baker, C. F., Fillmore, C. J., und Lowe, J. B. (1998): The Berkeley FrameNet Project. In: *COLING 98: Proceedings of the 17th International Conference on Computational Linguistics*. Montreal: Association for Computational Linguistics. [online] <https://www.aclweb.org/anthology/P98-1013.pdf>, [abgerufen am 18.05.2019].

Berlin Brandenburgische Akademie der Wissenschaft: DWDS., [online] <http://www.bbaw.de/forschung/dwds>, [abgerufen am 15.11.2019].

Bierwisch, M. (1980): Semantic structure and illocutionary force. *Speech act theory and pragmatics*. Springer, Dordrecht, S. 1-35, [online] https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-8964-1_1, [abgerufen am 20.09.2021].

Boas, H. (2005): From Theory to Practice: Frame Semantics and the Design of FrameNet, in: Langer, S. und Schnorbusch, D. (Hrsg.): *Semantik im Lexikon*, Tübingen: Narr. S. 129-159, [online] http://sites.la.utexas.edu/hcb/files/2011/02/Boas_2005_FromTheoryToPractice.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

Boas, H. und Dux, R. (2013): Semantic Frames for Foreign Language Education: Towards a German frame-based Dictionary. *Veridas On-Line*, vol. 17, S. 81-100, [online]

<http://sites.la.utexas.edu/hcb/files/2011/10/Boas-Dux-2013-uncorrectedproofs.pdf>, [abgerufen am 20.09.2021].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Konzept für Spezialmodul A2, Nürnberg, [online]
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/spezialmodul-a2.pdf?__blob=publicationFile, [abgerufen am 22.02.2019].

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2017): Konzept für Spezialmodul B1, Nürnberg: [online]
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/spezialmodul-b1.pdf?__blob=publicationFile, [abgerufen am 25.02.2019].

Busse, D. (2011): Semantik. In: Brenner, P. J. und Reinalter, H. (Hrsg.): Lexikon der Geisteswissenschaften, Köln/Weimar/Wien, S. 725 - 734, [online]
http://www.germanistik.hhu.de/fileadmin/redaktion/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Germanistik/Germanistische_Sprachwissenschaft/Dateien/Busse/Busse-2011-02.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

Busse, D. (2014): Begriffsstrukturen und die Beschreibung von Begriffswissen. Analysemodelle und –verfahren einer wissenschaftlich ausgerichteten Semantik (am Beispiel von Begriffen aus der Domäne Recht), [online] <https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Vhosts/SFB991/b05/D-Busse-AfBG-Beitrag-2015.pdf>, [abgerufen am 05.10.2020].

Deppermann, A. und Elstermann, M. (2007): Lexikalische Bedeutung oder Konstruktionsbedeutungen? Eine Untersuchung am Beispiel von Konstruktionen mitverstehen 103-133. [online] <https://ids-pub.bsz->

bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2489/file/Deppermann_Elstermann_Lexikalische_Bedeutung_oder_Konstruktionsbedeutungen_2008.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

Duden: Duden – mehr als sein Wörterbuch, [online] <https://www.duden.de>, [abgerufen am 22.07.2022].

DWDS: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaft, [online], <https://www.dwds.de>, [abgerufen am 21.07.2022].

DWDS-Wortprofil, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, [online], <https://www.dwds.de/wp/Wörterbuch>, [abgerufen am 21.07.2022].

DWDS-Wortprofil für „Entscheidung“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, [online], <https://www.dwds.de/wp/Wörterbuch>, [abgerufen am 21.07.2022].

Elsen, H. (2011): Grundzüge der Morphologie des Deutschen, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, online abrufbar unter:

https://germanistika.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/kgm/klauzura_-_materialy/Hilke_Elsen-Grundzuege_der_Morphologie_des_Deutschen-Auszug.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

Enčeva, M. und Jazbec, S. (2014): Wie multifunktional und wie individualisiert können und sollten Online-Lernwörterbücher sein?, [online] <https://hrcak.srce.hr/118452>, [abgerufen am 24.10.2019].

Fillmore, C. J. und Atkins, B. T. (1992): Toward a Frame-based Lexicon: The Semantics of RISK and its Neighbors. Frames, fields, and contrasts: New essays in semantic and lexical organization, S. 75-102, [online] <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/towarda92.pdf>, [abgerufen am 20.09.2021].

FrameNet: [online] <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>, [abgerufen am 20.09.2021].

FrameSQL: Search the FrameNet data using the FrameSQL tool, [online], http://sato.fm.senshu-u.ac.jp/frameSQL/fn2_15/notes/, [abgerufen am 20.06.2019].

Frederiksen, C. H. (1975): Representing logical and semantic structure of knowledge acquired from discourse. *Cognitive psychology* 7.3, S. 371-458, [online] <https://www.sciencedirect.com/journal/cognitive-psychology/vol/7/issue/3>, [abgerufen am 20.09.2021].

freepik, [online], <https://www.freepik.com>, [abgerufen am 10.04.2019].

García-Hernández, B. (1988): Lexematik und Grammatik: die Verbalklassen, in: *Zeitschrift für Indogermanistik und historische Sprachwissenschaft*; [online] <https://doi.org/10.1515/9783110243352.1>, [abgerufen am 22.06.2019].

Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER): TOEFL – Test of English as a Foreign Language, [online] <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/toefl.php> [abgerufen am 17.07.2022].

Glaboniat, M. et. al (2016): Goethe Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene, Wortliste B1, München: Goethe Instiut, online aufrufbar unter: https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/en/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf, [abgerufen am 24.10.2019].

Google Translate, [online] <https://translate.google.com/?sl=de&tl=fa&op=translate>, [abgerufen am 23.07.2022].

Grimm, A. (2015): Soziokulturelle Inhalte im virtuellen Fremdsprachenunterricht, *Europäische Erziehung*, Halbjahreszeitschrift des EBB-AEDE (45): [online]

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/11321/pdf/Grimm_2015_Soziokulturelle_Inhalte_im_virtuellen_Fremdsprachenunterricht.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

G-FOL: German Frame-Semantic Online Lexicon, [online], <https://www.corrll.utexas.edu/frames/home> [abgerufen am 20.07.2022].

Kann, C. und Inderelst, L. (2018): Gibt es eine einheitliche Frame-Konzeption? Historisch-systematische Perspektiven, [online] http://dup.oa.hhu.de/617/1/2%20ProLaC%2C%202%2C%20Kann%2C%20Inderelst_Frame-Konzeption.pdf, [abgerufen am 02.03.2019].

Kemmer, K. (2010): Onlinewörterbücher in der Wörterbuchkritik. Ein Evaluationsraster mit 39 Beurteilungskriterien, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, [online] https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/25/file/Kemmer_Onlinewörterbücher+in+der+Wörterbuchkritik_2010.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

Klosa, A. (2009): Außentexte in elektronischen Wörterbüchern. In: Beijk, E. (Hrsg.): Fons verborum: feestbundel voor prof. dr. A. M. F. J. (Fons) Moerdijk, aangeboden door vrienden en collegas bij zijn afscheid van het Instituut voor Nederlandse Lexikologie, Amsterdam: Gopher BV, S. 49-60, [online] https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3806/file/Klosa_Aussentexte_in_elektronischen_Woerterbuechern_2009.pdf [abgerufen am 17.07.2022].

Kostrzewa, Franz (2010): Wortschatzvermittlung im DaF- und DaZ-Unterricht, [online] https://www.academia.edu/11598192/Wortschatzvermittlung_im_DaF-_und_DaZ-Unterricht?auto=download, [20.09.2021].

Langenscheidt: Webseite des Langenscheidt-Verlags, [online] <https://de.langenscheidt.com> [abgerufen am 12.03.2019].

Leitfaden für die Erstellung eines Fragebogens, [online] https://www.2ask.de/media/1/10/2/3/5/bc958b68e726b401/Leitfaden_Fragebogenerstellung.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

Macmillan Education (2002-2019): From corpus to dictionary, [online] <http://www.macmillandictionaries.com/features/from-corpus-to-dictionary/>, [abgerufen am 07.10.2019].

Müller-Spitzer (2014): Methoden der Wörterbuchbenutzungsforschung, [online] https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3192/file/Müller-Spitzer_Methoden_der_Wörterbuchbenutzungsforschung.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

North, B. (2007): The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies, Straßburg: Europarat, [online] <https://rm.coe.int/16805c3896>, [abgerufen am 04.04.2022].

Rohschürmann, M. (2008): Zusammenfassung der Persischen Grammatik, Berlin: Langenscheidt, [online] https://fs-turkologie.weebly.com/uploads/1/5/1/4/15141102/zusammenfassung_der_persischen_grammatik.pdf, [abgerufen am 12.11.2019].

Sabzwari, M. (2018): Untersuchung der Polysemie im Persischen (بررسی انواع چند معنایی در فارسی معیار با رویکردی شناختی), [online] <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-845-fa.pdf>, [abgerufen am 01.11.2019].

Sprachschule für Russisch und Ukrainisch: TRKI Test, [online] <https://schkola-rus.de/trki-test/> [abgerufen am 17.07.2022].

Statistische Auswertung: DWDS-Wortprofil, [online], <https://www.dwds.de/d/ressources>, [abgerufen am 21.07.2022].

„wählen“, in: DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. v. d. Berlin Brandenburgischen Akademie der Wissenschaft, [online], <https://www.dwds.de/wp/wählen>, [abgerufen am 21.07.2022].

Zangenfeind, R. und Schütze, H. (2018): Semantik 2Z: Semantische Darstellung im BTM. Center for Information and Language Processing, LMU Munich. [online] http://www.cis.lmu.de/~hs/teach/18s/semantics/pdf/z2_flat.pdf, [abgerufen am 20.09.2021].

Ziem, A. (2005): Frame-Semantik und Diskursanalyse. Zur Verwandtschaft zweier Wissensanalyse in Deutschland und Frankreich. Aktuelle Tendenzen in den Sozial- und Sprachwissenschaften, 30. Juni - 2. Juli 2005, Paris: Université Val-de-Marne. [online] https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/Konstruktionsgrammatik/Ziem_Frames_Diskurs.pdf, [abgerufen am 20.09.202].

Ziem, A. (2019): FrameNet des Deutschen, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, [online] <https://gsw.phil.hhu.de/framenet/> [abgerufen am 20.05.2022].

Anhang

Anhang I: Die Liste der Themen der DaF-Lehrwerke

Anhang II: Detaillierte Beschreibungen der Frame-Elemente und linguistische Tests

Anhang III: Fragebogen (Deutsch und Dari)

Anhang IV: Arbeitsblatt; Didaktisierter Lesetext zum Thema „Typisch Aprilwetter“

Anhang V: Schreibaufgabe zu „Wetter in Afghanistan“ und „Lieblingswetter“

Anhang VI: Unterrichtsentwurf I und II

Anhang VII: Details zur Auswertung des Fragebogens

Anhang VIII: Abstract

Anhang IX: Kurzzusammenfassung

Anhang I: Liste der Themen der ausgewerteten DaF-Lehrwerke

A1

Lehrwerk	Thema
Studio d	Namen
Studio d	Zahlen
Studio d	Gespräche im Café
Studio d	Länder und Sprachen
Studio d	Wohnungen beschreiben
Studio d	Uhrzeiten und Wochentage
Studio d	Termine und Verabredungen
Studio d	Weg zur Arbeit
Studio d	nach dem Weg fragen
Studio d	Berufe
Studio d	Urlaub
Studio d	Lebensmittel Einkaufen
Studio d	Über Essen/Mahlzeiten sprechen
Studio d	Wetter
Studio d	Kleidung kaufen und beschreiben
Studio d	Körperteile
Studio d	Krankheit und Arzt
Schritte plus Neu	Begrüßung
Schritte plus Neu	Meine Familie
Schritte plus Neu	Herkunft
Schritte plus Neu	Im Deutschkurs
Schritte plus Neu	Aktivitäten
Schritte plus Neu	Essen und Trinken

Lehrwerk	Thema
Schritte plus Neu	Einkaufen
Schritte plus Neu	In der Stadt
Schritte plus Neu	Beruf
Schritte plus Neu	Gesundheit
Menschen	Begrüßung, Befinden
Menschen	Angaben zu Personen, Berufe
Menschen	Familie
Menschen	Einkaufen, Möbel
Menschen	Gegenstände, Produkte
Menschen	Büro und Technik
Menschen	Freizeit, Komplimente
Menschen	Freizeit, Verabredungen
Menschen	Essen, Einladung zu Hause
Menschen	Reisen, Verkehrsmittel
Menschen	Tagesablauf, Vergangenes
Menschen	Feste, Vergangenes
Menschen	Wege Beschreiben
Menschen	Wohnen
Menschen	In der Stadt
Menschen	Termine
Menschen	Pläne und Wünsche
Menschen	Gesundheit und Krankheit
Menschen	Aussehen und Charakter
Menschen	Im Haushalt
Menschen	Regeln
Menschen	Kleidung
Menschen	Wetter
Menschen	Feste und Ferien

Zusammenfassung A1

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Begrüßung und Befinden	X	X	X
Familie	X	X	X
Leben und Wohnen	X	X	X
Urlaub und Reisen	X		X
Kommunikation	X	X	X
Orientierung	X	X	X
Verkehrsmittel	X	X	X
Termine und Verabredungen	X	X	X
Berufe	X	X	X
Essen und Trinken	X	X	X
Umwelt	X	X	X
Bekleidung	X	X	X
Körper und Gesundheit	X	X	X
Feste und Ferien	X	X	X
Möbel	X		X
Aussehen und Charakter/Personen beschreiben			X
Wünsche ausdrücken			X
Ämter und Behörde		X	
Aktivitäten	X	X	X

A2

Lehrwerk	Thema
Studio d	Sprachen und Biografien
Studio d	Familienalbum
Studio d	Reisen und Mobilität

Lehrwerk	Thema
Studio d	Aktiv in der Freizeit
Studio d	Medien
Studio d	Ausgehen
Studio d	Kultur erleben
Studio d	Stadt und Land
Studio d	Feste feiern
Studio d	Arbeit
Studio d	Voll im Leben
Studio d	Erdfindungen
Schritte plus Neu	Ankommen
Schritte plus Neu	Zu Hause
Schritte plus Neu	Essen und Trinken
Schritte plus Neu	Arbeitswelt
Schritte plus Neu	Sport und Fitness
Schritte plus Neu	Schule und Ausbildung
Schritte plus Neu	Feste und Geschenke
Schritte plus Neu	Am Wochenende
Schritte plus Neu	Meine Sachen
Schritte plus Neu	Kommunikation
Schritte plus Neu	Unterwegs
Schritte plus Neu	Reisen
Schritte plus Neu	Auf der Bank
Schritte plus Neu	Lebenssituationen
Menschen	Berufe und Familie
Menschen	Wohnen
Menschen	Tourismus
Menschen	Einkaufen
Menschen	Stadtbesichtigung
Menschen	Kultur

Lehrwerk	Thema
Menschen	Sport und Fitness
Menschen	Gesundheit und Krankheit
Menschen	Arbeitsleben
Menschen	Im Restaurant
Menschen	Firmenporträt
Menschen	Ernährung

Zusammenfassung A2

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Städte, Länder und Sprachen	X	X	X
Familie	X		X
Tourismus/Reisen und Verkehrsmittel	X	X	X
Medien und Kommunikation	X	X	
Freizeitaktivitäten/Sport	X	X	X
Kultur	X		X
Feste und Geschenke	X	X	
Arbeitswelt	X	X	X
Essen und Trinken/Einkaufen		X	X
Gesundheit und Krankheit			X
Wohnen/Alltagsleben	X	X	X
Ernährung			X
Emotionen			X
Bildung		X	

B1

Lehrwerk	Thema
Studio d	Zeitpunkte
Studio d	Alltag
Studio d	Männer-Frauen-Paare
Studio d	Deutschlands größte Stadt
Studio d	Schule und lernen
Studio d	Klima und Umwelt
Studio d	Peinlich? - Peinlich!
Studio d	Generationen
Studio d	Migration
Studio d	Europa: Politik und mehr
Schritte plus Neu	Glück im Alltag
Schritte plus Neu	Unterhaltung
Schritte plus Neu	Gesund bleiben
Schritte plus Neu	Sprachen
Schritte plus Neu	Eine Arbeit finden
Schritte plus Neu	Dienstleistungen
Schritte plus Neu	Rund ums Wohnen
Schritte plus Neu	Unter Kollegen
Schritte plus Neu	Virtuelle Welt
Schritte plus Neu	Werbung und Konsum
Schritte plus Neu	Miteinander
Schritte plus Neu	Soziales Engagement
Schritte plus Neu	Aus Politik und Geschichte
Schritte plus Neu	Alte und neue Heimat
Menschen	Freundschaft
Menschen	Beruf und Arbeit
Menschen	Wohnen
Menschen	Kundenservice

Lehrwerk	Thema
Menschen	Zukunft
Menschen	Einladungen
Menschen	Beratung
Menschen	Berufsfindung
Menschen	Gesundheit
Menschen	Verpasste Gelegenheiten
Menschen	Glücksmomente
Menschen	Feiern im Betrieb
Menschen	Weiterbildung
Menschen	Bewerbungen
Menschen	Jugend und Erinnerung
Menschen	Biografien
Menschen	Politik und Gesellschaft
Menschen	Tourismus
Menschen	Regeln
Menschen	Konzerte und Veranstaltungen
Menschen	Geschichte
Menschen	Umwelt und Klima
Menschen	Zukunftsvisionen

Zusammenfassung B1

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Zeit	X		
Alltag	X	X	X
Beziehungen und Partnerschaft	X		

Oberthema	Studio d	Schritte plus Neu	Menschen
Städte und Regionen	X		
Bildung und Weiterbildung	X		X
Klima und Umwelt	X		X
Heimat und Migration	X	X	
Politik und Gesellschaft	X	X	X
Körper und Gesundheit		X	X
Kommunikation	X	X	X
Sprachen			X
Arbeitswelt/Arbeitsleben		X	X
Leben und Wohnen		X	X
Werbung und Konsum		X	X
Geschichte		X	X
Emotionen	X	X	X
Feste und Feiern			X
Tourismus			X
Zukunftsvisionen		X	X
Generation	X		X

B2

Lehrwerk	Thema
Studio	Von Feen und Prinzen
Studio	Mein gutes Recht
Studio	Digital zu Hause
Studio	Einfach lecker?!
Studio	Natur pur
Studio	Viel Arbeit
Studio	Wo die Liebe hinfällt
Studio	Echt extrem

Lehrwerk	Thema
Studio	Natur und Technik
Studio	Leben-Leute-Lifestyle
Studio	Standorte-Standpunkte
Studio	Zeit spenden
Studio	Architektur
Studio	Wie ticken die Deutschen?
Studio	Straßen und Geschichte(n)

Anhang II: Detaillierte Beschreibungen der Frame-Elemente und linguistischer Tests

Semantische Rollen (Deutsch/Englisch)	Beschreibung	Test
Agens /Agent	Täter, Handelnder (in der Regel das Subjekt des Satzes)	<p>Agentest-Beispiel:</p> <p>Der Polizist verhörte den Einbrecher.</p> <p>Umschreibung mit:</p> <p>tun oder unterlassen?</p> <p>Beispiel: Was der Polizist unterließ, war, den Einbrecher zu verhören.</p> <p>freiwillig, sorgfältig, geduldig o. Ä?</p> <p>Beispiel: Der Polizist verhörte den Einbrecher sehr eingehend.</p> <p>versuchen?</p> <p>Beispiel: Der junge Polizist versuchte, den Einbrecher eingehend zu verhören.</p> <p>Imperativ?</p> <p>Beispiel: Verhör den Einbrecher heute noch!</p> <p>um-zu-Finalangabe?</p>

Semantische Rollen (Deutsch/Englisch)	Beschreibung	Test
		Beispiel: Der Polizist verhörte den Einbrecher, um seine Komplizen aufzudecken.
Geber/Donor	Spezifische Form der Quasi-Agensrolle im Giving-Frame	Siehe FrameNet-Definition
Leser/Reader	Spezifische Form der Quasi-Agensrolle im Reading-Activity-Frame	Siehe FrameNet-Definition
Gesprächspartner/Interlocutor	Mehr oder weniger agens-hafte Beteiligte im Discussion-Frame	Handelt es sich um einen der Gesprächspartner? Siehe FrameNet-Definition im Anhang
Person/Partner	Belebte Beteiligte in einer Relation	Siehe FrameNet-Definition
Thema/Theme	Gegenstand einer Handlung (in der Regel das Akkusativobjekt)	Passivtest: das Objekt zum Subjekt machen.
Text/Text	Spezialform des Themas: Das, was gelesen wird	Siehe FrameNet-Definition
Thema/Topic	Spezialfall von Thema im Sinne von Gesprächs- oder Textthema	Siehe FrameNet-Definition
Urteil/Decision	Spezialform des Themas: Das, was entschieden wird	Siehe FrameNet-Definition
Emotion/Emotion Emotional_state/Emotionalen_Zustand	Spezialformen des Themas im Feeling-Frame	Siehe FrameNet-Definition
Gebrechen/Affliction	Spezialformen des Themas im Medical-Interaction-Scenario-Frame, das die Krankheit bzw. das medizinische Problem bezeichnet	Siehe FrameNet-Definition

Semantische Rollen (Deutsch/Englisch)	Beschreibung	Test
Salient_Entity	Spezialformen des Themas z.B. im Work-Frame: dasjenige, an dem gearbeitet wird	Siehe FrameNet-Definition
Patient/Patient	Im Sinne von medizinischem Patient bzw. allgemeiner, jemand, der von einer Krankheit betroffen ist. Wichtig: In der Theorie der semantischen Rollen gibt es in Ergänzung zur Rolle Thema auch die Rolle Patiens (Engl. ebenfalls patient), die allgemein einen Mitspieler, der durch die Handlung betroffen ist, bezeichnet – unabhängig von medizinischem Kontexten.	Siehe FrameNet-Definition im Anhang
Arzt/Medic	Medizinische Fachleute / Personal	Siehe FrameNet-Definition im Anhang
Rezipient / Recipient	Empfänger des Themas einer Vergabehandlung (in der Regel das Dativobjekt); meist mit dem Merkmal belebt assoziiert	Umschreibung des Satzes mit den Verben: <i>erhalten, bekommen, nehmen</i>
Ziel / Goal	Ziel, Endpunkt einer Bewegungshandlung (meist PP oder Dativ)	Was soll am Ende erreicht/vorhanden sein oder vermieden werden?
Benefaktiv	zu dessen Nutzen/Schaden etwas geschieht.	Jmd. macht etwas und X profitiert davon.
Erfahrender/ Experiens /Experiencer	Träger eines mentalen oder emotionalen Prozesses (z.B. erschrecken)	X hat eine Wahrnehmung oder Emotion und zwar ...

Semantische Rollen (Deutsch/Englisch)	Beschreibung	Test
Kognizierer/Cognizer	Derjenige, der eine Entscheidung fällt; steht zwischen Experiencer und Agens	Siehe FrameNet-Definition im Anhang
Stimulus	Auslöser eines solchen Prozesses (häufig unter "Thema" subsumiert)	Jmd. ist X passierte und der Grund/Auslöser dafür war ...
Lokation / place	der Ort, an dem ein Sachverhalt gilt	Wo?/Wohin?
Zeit / Time	Die Zeit, an dem ein Sachverhalt gilt	Wann?
Instrument/Instrument	Mittel, das zu einem Zweck eingesetzt wird.	Mit welchem Mittel ...?
Bewertung/Evaluation	Bewertung z.B. eines Gefühls oder emotionalen Zustandes	Siehe FrameNet-Definition im Anhang

Frame-Element-Beschreibung

Nr.	Frame-Element	Frame-Element-Beschreibung
1	Agens	Die sich ihrer selbst bewusste Entität, im Allgemeinen eine Person, die die intentionale Handlung vollzieht, welche das Ziel erfüllt.
2	Ziel	Der Zustand oder die Handlung, an der das Agens teilnehmen möchte.
3	Kognizierender	Der Kognizierende entscheidet über die Vorgehensweise.
4	Entscheidung	Die Entscheidung kennzeichnet die Entität oder Vorgehensweise, über die der Kognizierende entscheidet.
5	Gesprächspartner_1	In Fällen, in denen die an einem Gespräch beteiligten Gesprächspartner als zwei getrennte Gruppen mit unterschiedlichem Grad an Willensstärke oder Kontrolle ausgelegt

		<p>werden, kennzeichnet dieses FE den Gesprächsteilnehmer mit größerer semantischer und syntaktischer Bedeutung, verglichen mit Gesprächspartner_2. Das heißt, Gesprächspartner_1 ist im Allgemeinen als Subjekt realisiert, und periphere FE, die sich nicht auf das Ereignis selbst beziehen, verweisen generell auf Gesprächspartner_1. So wird ein Zweck (oder Mittel, Spezifikation, oder Art_und_Weise) so ausgelegt, dass er der des Gesprächspartners_1 ist, nicht unbedingt der des Gesprächspartners_2 oder der Gruppe der Gesprächspartner insgesamt.</p>
6	Gesprächspartner_2	<p>In Fällen, in denen die an einem Gespräch beteiligten Gesprächspartner als zwei getrennte Gruppen mit unterschiedlichem Grad an Willensstärke oder Kontrolle ausgelegt werden, bezieht sich Gesprächspartner_2 auf die semantisch und grammatikalisch weniger prominente Gruppe. Sie wird in der Regel innerhalb einer Präpositionalphrase realisiert. Hier gilt zu beachten, dass es möglich ist, dass eine einzelne Rolle mehreren Referenten entspricht. Wenn beispielsweise das Präpositionalobjekt im folgenden Beispiel plural wäre, würde man ihm trotzdem die Einzelrolle Gesprächspartner_2 zuweisen.</p>
7	Gesprächspartner	<p>In einigen Sätzen werden beide Teilnehmer durch das Subjekt ausgedrückt, und es gibt keinen <i>mit</i>-Satz (vgl. Beispiel 1). In solchen Sätzen erhält das Subjekt die FE-Rolle Gesprächspartner. In solchen Sätzen bezeichnet das Subjekt immer mehr als eine Person, und es versteht sich, dass die gegenseitige Kommunikation zwischen diesen beiden (oder noch mehr) Personen stattfindet. Das Subjekt kann zwei oder mehr Personen</p>

		bezeichnen, entweder durch Verbindung, wie in Beispiel 1, oder durch Pluralität, wie in Beispiel 2, oder durch Bezeichnen einer Gruppe, wie in Beispiel 3. In jedem dieser Fälle wird das FE Gesprächspartner gewählt. Hier gilt zu beachten, dass es für Substantive im Diskussionsframe möglich ist, dass die Rolle der Gesprächspartner durch eine präpositionale Phrase wie in Beispiel 4 ausgedrückt wird.
8	Thema	Das Thema drückt aus, worüber sich die Gesprächspartner einigen wollen. Es kann sich beispielsweise auf ein unerwünschtes Thema beziehen, auf das die Gesprächspartner die richtige Antwort wünschen, oder es kann sich direkter auf eine offene Frage beziehen.
9	Emotion	Die Emotion ist das Gefühl, das der Erfahrende erlebt.
10	Emotionaler_Zustand	Der Emotionale_Zustand ist der Zustand, in dem sich der Erfahrende befindet.
11	Bewertung	Die Bewertung ist eine negative oder positive Bewertung des Erfahrenden bezüglich seines emotionalen_Zustands.
12	Erfahrender	Der Erfahrende erlebt die Emotion oder befindet sich im Emotionalen_Zustand.
13	Geber	Die Person, die zu Beginn im Besitz des Objekts ist und bewirkt, dass es nach der Handlung im Besitz des Empfängers ist.
14	Empfänger	Die Entität, die am Ende im Besitz des Objekts ist.
15	Objekt	Das Objekt, das den Besitzer wechselt.
16	Gebrechen	Die besondere Erkrankung, an der der Patient leidet und die der Arzt behandelt.
17	Mediziner	Der Arzt, der für die Betreuung des Patienten verantwortlich ist.
18	Patient	Die Person, die unter der Obhut eines Arztes oder einer anderen Form von medizinischem Fachpersonal steht.
19	Partner_1	Der Partner in der Beziehung, der als Subjekt der Verben in aktiven

		Formsätzen oder von Adjektiven im prädikativen Gebrauch realisiert wird.
20	Partner_2	Der Partner in der Beziehung, der nicht als externes Argument ausgedrückt wird.
21	Partner	Das gemeinsame Konstrukt beider Partner in der Beziehung.
22	Leser	Derjenige, der einen Text durchdringt, um ihn zu verstehen.
23	Text	Die Entität, die sprachliche Zeichen enthält.
24	Thema	Die Idee, auf die sich ein Text fokussiert.
25	Ort	Dieses FE bezieht sich auf den Ort, an dem das Wetter auftritt.
26	Zeit	Dieses FE gibt an, wann das Wetter eintritt.
27	Agens	Das Agens bemüht sich, das Ziel zu erreichen.
28	Ziel	Das Ziel ist das, was das Agens mit seinen Bemühungen erreicht.
29	Saliente_Entität	Eine Entität, die zentral an dem Ziel beteiligt ist, das das Agens zu erreichen versucht.

Anhang III: Fragebogen (Deutsch und Dari)



Fragebogen

Wörterbücher/Lexika zum Erlernen der deutschen Sprache

I. Fragen zum Nutzen eines Wörterbuches bzw. Lexikons beim Erlernen der deutschen Sprache in Afghanistan

1) Welche Wörterbücher benutzen Sie beim Erlernen der deutschen Sprache? Bitte wählen Sie alle Optionen, die zutreffen.

Einsprachige

Duden (als Buch)

Duden (Online)

Langenscheidt (als Buch)

Langenscheidt (Online)

Wahrig

Sonstige (Bitte geben Sie die Namen sonstiger Wörterbücher an, die sie benutzen.)

.....

Zweisprachige

Deutsch-Persisches Wörterbuch von Dr. Amir Aschraf Aryanpour

Wörterbush (sic!) Persisch-Deutsch Yunker und Alawee

Duden Deutsch-Persisch

Sonstige (Bitte geben Sie die Namen sonstiger Wörterbücher an, die sie benutzen.)

.....

2) Zu welchem Zweck benutzen Sie Wörterbücher bzw. Lexika? Mehrere Antworten sind möglich.

- Zum Textverstehen
- Zum Nachschlagen der Bedeutung/Entsprechung des Wortes in der Ausgangssprache
- Zum Schreiben
- Zum Lernen neuer Wörter
- Zur Beschaffung grammatischer Informationen
- Zur korrekten Anwendung der Rechtschreibung
- Sonstiges (bitte angeben):

3) Entsprechen die Wörterbücher, die Sie benutzen, Ihren Anforderungen?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....
.....

II. Fragen zum Einsatz des Rubin Online-Lexikons Deutsch-Dari beim Erlernen der deutschen Sprache

1) Welche Vorteile sehen Sie im Rubin Online-Lexikon Deutsch-Dari im Gegensatz zu anderen Wörterbüchern? Kreuzen Sie an (mehrere Antworten sind möglich).

- Schnelles Abrufen des Lemmas und der dazu relevanten Informationen
- Übersichtliche Darstellung aller notwendigen Informationen eines Lemmas
- Alle Informationen stehen an einer Schnittstelle zur Verfügung und es besteht keine Notwendigkeit, sie woanders zu suchen.

- Benutzerfreundliche Anordnung
- Besseres Einprägen der Wörter durch die Framebasiertheit des Lexikons
- Durch die „Einblenden“ und „Ausblenden“ Option können interessante Informationen angesehen und uninteressante ignoriert werden.
- Zahlreiche Beispiele, wie das Wort im Kontext richtig verwendet wird
- Annotierte Beispiele, wie das Wort im Kontext richtig verwendet wird
- Detaillierte Wortformen erreichbar durch den Hyperlink zu www.leo.org und www.duden.de
- Sonstige/Andere (bitte angeben):

2) Finden Sie die detaillierte Beschreibung des jeweiligen Lemmas im Rubin Online-Lexikon zum besseren Verständnis eines Wortes sinnvoll?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....

3) Glauben Sie, dass die framebasierte Darstellung im Rubin Online-Lexikon Ihnen hilft, unbekannte Wörter schneller zu lernen?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....

.....

4) Finden Sie die Annotationen der Beispiele hilfreich?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....

.....

5) Finden Sie den Umfang der Darstellung der grammatischen Informationen angemessen?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....

.....

6) Glauben Sie, dass die Übungen im Rubin Online-Lexikon Ihnen helfen, das Wort im Kontext richtigen zu verwenden?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....

.....

7) Glauben Sie, dass die Übungen im Rubin Online-Lexikon Ihnen helfen, aus den Wörtern eines Frames das passende Wort für einen bestimmten Kontext zu finden?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....
.....

8) Können Sie sich vorstellen, dass das Rubin Online-Lernerlexikon in Zukunft einzusetzen?

- Ja
- Nein
- Vielleicht

Bitte kommentieren Sie Ihre Antwort.

.....
.....

9) Hat Ihnen beim Rubin Online-Lernerlexikon etwas gefehlt? Was sollte Ihrer Meinung nach in einem neuen Lexikon für Deutsch-Dari zusätzlich enthalten sein?

.....
.....

Vielen Dank für Ihre Teilnahme



پرسشنامه

لغتنامه‌ها جهت آموزش زبان آلمانی

I. پرسش‌ها در مورد استفاده از لغتنامه‌ها جهت آموزش زبان آلمانی در افغانستان

(1)

شما جهت آموزش زبان آلمانی از کدام لغتنامه‌ها استفاده می‌کنید؟ لطفاً از گزینه‌های ذیل آن عده که مطابقت میکند را انتخاب نمایید.
لغتنامه‌های یک زبانه

Duden (چاپ شده)

Duden (آنلاین)

Langenscheidt (چاپ شده)

Langenscheidt (آنلاین)

Wahrig

و غیره (لطفاً نام لغتنامه‌های دیگری را که شما استفاده می‌کنید و از آن اینجا نام برده نشده است، را بنویسید).

.....

لغتنامه‌های دو زبانه

فرهنگ کامل فارسی -- آلمانی (یونگر و علوی)

فرهنگ دانشگاهی آلمانی فارسی (دکتر امیر اشرف آریان پور)

فرهنگ آلمانی فارسی Duden

(لطفاً نام لغتنامه‌های دیگری را که شما استفاده می‌کنید و از آن اینجا نام برده نشده است، را بنویسید).

(2)

شما به کدام مقصد از لغتنامه‌ها استفاده می‌کنید؟ چندین گزینه امکان پذیر است.

- جهت درک متن
- جهت جستجو کردن معنی کلمه
- جهت نوشتن
- جهت آموختن کلمات جدید
- جهت دریافت معلومات گرامری
- جهت درست نویسی کلمه
- جهت مقاصد دیگر (لطفا اینجا بنویسید):

(3)

آیا لغتنامه های که شما از آن استفاده میکنید مطابق خواسته های شما است؟

- بلی
- نخیر
- تا حدی

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....

II. پرسش ها در مورد استفاده از لغتنامه آنلاین روبین (یاقوت) جهت آموزش زبان آلمانی

(1)

شما کدام برتری را در لغتنامه آنلاین روبین در مقایسه با دیگر لغتنامه ها میبینید؟

- باز خواندن سریع کلمه و اطلاعات مهم آن
- همه اطلاعات لازمی برای یک کلمه به شکل روشن و واضح شرح داده شدند.
- همه اطلاعات در یک صفحه در دسترس بوده و لازم نیست در جای دیگر جستجو شود.
- ترتیب کاربر پسند
- بهتر به خاطر سپردن کلمات بر اساس ترتیب قالب معنایی آن

بر اساس گزینه های "نشان" و "پنهان" میتوان اطلاعات مهم و جالب را مشاهده کرد و اطلاعات غیر مهم را نادیده گرفت.

مثال های بیشمار جهت درست استفاده کردن از کلمه در محتوا

مثال ها با توضیح نویسی آن جهت استفاده درست کلمه در محتوا

قابل دسترس بودن همه اشکال کلمه توسط هایپر لینک به صفحات :

www.leo.org و www.duden.de

و غیره (لطفا اینجا بنویسید):

(2)

آیا به نظر شما توضیحاتی که در لغتنامه آنلاین روبین به هر کلمه داده میشود برای بهتر فهمیدن آن مساعد است؟

بلی

نخیر

تا حدی

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....
.....

(3)

آیا شما به این عقیده هستید که ترتیب دادن کلمات بر اساس فریم (قالب معنایی) در لغتنامه روبین (یا قوت) به شما در سریع آموختن کلمات جدید و نا آشنا کمک میکند؟

بلی

نخیر

تا حدی

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....
.....

(4)

آیا توضیح نویسی مثال ها را جهت آموختن بهتر کلمات کمک کننده دریافتید؟

بلی

نخیر

تا حدی

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....
.....

(5)

آیا شما توضیحات گرامری را را به همین گستردگی در لغتنامه آنلاین روبین (یاقوت) مناسب دریافتید؟

بلی

نخیر

تا حدی

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....
.....

(6)

آیا به نظر شما تمرینات لغتنامه روبین (یاقوت) به شما کمک میکنند تا که از یک کلمه در محتوا درست استفاده کرده بتوانید؟

بلی

نخیر

تا حدی

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....
.....

(7)

آیا به نظر شما تمرینات لغتنامه روبین (یاقوت) به شما کمک میکند تا که از جمله کلمات یک فریم (قالب) کلمه مناسب را در یک محتوا دریافت کرده بتوانید؟

- بلی
- نخیر
- تا حدی

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....
.....

(8)

آیا شما تصور کرده می‌توانید که از لغتنامه روبین (یاقوت) در آینده استفاده کنید؟

- بلی
- نخیر
- شاید

لطفا جواب خویش را اینجا بیشتر توضیح دهید.

.....
.....

(9)

شما در لغتنامه آنلاین روبین (یاقوت) کدام کمبودی ها را مشاهده کردید؟ برای بهبودی آن نظریات و پیشنهادات خویش را ارایه نمائید.

.....
.....

از اشتراک شما سپاسگزارم!

Anhang IV: Arbeitsblatt; Didaktisierter Lesetext zum Thema „Typisch Aprilwetter“

April, April! Der weiß nicht, was er will.
Didaktisierter Lesetext

Aktueller Unterrichtsservice DaF / DaZ
A2

Typisch Aprilwetter: Der Frühlings-Monat April zeigt sich oft sehr wechselhaft mit Sonne, Wolken, Regen oder auch Schnee ... und das bleibt hoffentlich noch lange so.

1 APRILWETTER

a Welches Bild zeigt das Wetter im Monat April? Kreuzen Sie an.

(A)



(B)



(C)



(D)



b Lesen Sie die Ausschnitte aus Wetterberichten. Welcher könnte aus welchem Monat stammen? Ordnen Sie zu.

Januar • Oktober • April • Juli

A Heute ist das Wetter in ganz Deutschland heiß und sonnig. Die Temperaturen erreichen an der Küste 25 Grad, im Südwesten 35 Grad und mehr. Gegen Abend kann es vor allem im Süden Gewitter geben.

Monat: _____

B Heute liegen die Temperaturen überall in Deutschland unter 0 Grad. Im Norden ist es wolzig, aber im Süden scheint die Sonne. In der Nacht wird es vor allem im Süden eisig kalt mit Temperaturen bis -15 Grad.

Monat: _____

C Heute wird es in ganz Österreich sonnig. Am Morgen ist es noch neblig und die Temperaturen liegen um die 0 Grad. Im Laufe des Vormittags verschwindet der Nebel und das Thermometer steigt auf 10 Grad. Am wärmsten wird es im Südosten. Dort kann es sogar 16 Grad warm werden.

Monat: _____

D Heute ist es zunächst überall in der Schweiz sonnig mit Temperaturen zwischen 5 und 10 Grad. Am Nachmittag kommt von Westen Regen und es wird windig. Am Abend sinkt die Temperatur und über 700 Metern kann es sogar schneien.

Monat: _____

Anhang V: Schreibaufgabe zu „Wetter in Afghanistan“ und „Lieblingswetter“



folgende Fragen:

- Wie ist das Wetter im Frühling, Sommer, Herbst, Winter in Afghanistan?
Wählen Sie eine Jahreszeit aus.
- Wie ist Ihr Lieblingswetter?

Benutzen Sie das Rubin Online-Lernerlexikon als Hilfsmittel.

Anhang VI: Unterrichtsentwurf I und II

Unterrichtsentwurf II

Lernziel der UE: Einen Text anhand der herkömmlichen Wörterbücher über das Wetter verfassen zu können

Zeit	Unterrichtsphase	Lernziel	Lehraktivität	Lernaktivität	Sozialform	Medien/ Materialien
09:30- 09:40	Begrüßung, Einstieg	können über das Wetter sprechen, die Wörter zum Thema "Wetter" verstehen	die Aufgabestellung erklären, Assoziogramm an die Tafel malen, die Idee der TN an der Tafel sammeln	begrüßen, zuhören, sprechen, notieren	im Plenum	Tafel, Stift
09:40- 10:00	Präsentation	können einen Wetterbericht/einen Text über das Wetter verstehen	die Aufgabe erklären, die Aufgabe gemeinsam mit TN kontrollieren, die unbekannt Wörter erläutern	lesen, die Aufgabe bearbeiten (den Wetterbericht/Text lesen und die Monate dem Text zuordnen)	Partnerarbeit, im Plenum	das Aufgabenblatt

Zeit	Unterrichtsphase	Lernziel	Lehraktivität	Lernaktivität	Sozialform	Medien/ Materialien
10:00- 10:40	Üben/Anwendung	einen Text über das Wetter verfassen können	die Fragen der KT beantworten, die unbekannt Wörter erläutern, falls es welche gibt.	einen Text verfassen	im Plenum, Einzelarbeit	Aufgabenblatt zum Schreiben des Textes, herkömmliche Wörterbücher, Stift,
11:10	Pause		Es wird 10 Minuten Pause gegeben und danach geht es mit der Evaluation des Rubin Online-Lernerlexikons weiter.			

Lernziel der UE: Einen Text anhand des Rubin Online-Lernerlexikons über das Wetter verfassen zu können

Zeit	Unterrichtsphase	Lernziel	Lehraktivität	Lernaktivität	Sozialform	Medien/Materialien
09:30 - 09:40	Begrüßung, Einstieg	können über das Wetter sprechen, die Wörter zum Thema "Wetter" verstehen	die Aufgabestellung erklären, Assoziogramm an die Tafel malen, die Idee der TN an der Tafel sammeln	begrüßen, zuhören, sprechen, notieren	im Plenum	Tafel, Stift
09:40 - 10:00	Präsentation	können einen Wetterbericht/einen Text über das Wetter verstehen	die Aufgabe erklären, die Aufgabe gemeinsam mit TN kontrollieren, die unbekanntesten Wörter erläutern	lesen, die Aufgabe bearbeiten (den Wetterbericht/Text lesen und die Monate dem Text zuordnen)	Partnerarbeit, im Plenum	das Aufgabenblatt
10:00 - 10:45	Systematisierung/ Kennenlernen von Rubin Online-Lernerlexikon	können sich mit dem Rubin Online-Lernerlexikon vertraut machen	das Rubin Online-Lernerlexikon vorstellen	zuhören, Fragen stellen, Wörter im Lexikon nachschlagen	im Plenum, Einzelarbeit	PowerPoint-Präsentation, Beamer, das Rubin Online-Lernerlexikon,

Zeit	Unterrichtsphase	Lernziel	Lehraktivität	Lernaktivität	Sozialform	Medien/ Materialien
						Computer/Smartphone
10: 45 11:25	Üben/Anwendung	einen Text über das Wetter verfassen können	die Fragen der KT beantworten, die unbekannt Wörter erläutern, falls es welche gibt.	einen Text verfassen, das Rubin Online-Lernerlexikon benutzen	im Plenum, Einzelarbeit	Aufgabenblatt zum Schreiben des Textes, das Rubin Lernerlexikon, Stift, Computer/Smartphone
11:25	Pause		Es wird 10 Minuten Pause gegeben und danach geht es mit der Evaluation des Rubin Online-Lernerlexikons weiter.			

Anhang VII: Details zur Auswertung des Fragebogens

Welche einsprachigen Wörterbücher benutzen Sie beim Erlernen der deutschen Sprache?	Absolute Häufigkeit
Duden (online)	10
Duden (als Buch)	1
Langenscheidt (als Buch)	0
Langenscheidt (online)	1
Wahrig	0
Sonstige	0
Σ	12

Tab. X: Benutzung einsprachiger Wörterbücher beim Erlernen der deutschen Sprache in Gruppe 1 (n=14)

Welche zweisprachigen Wörterbücher benutzen Sie beim Erlernen der deutschen Sprache?	Absolute Häufigkeit
Deutsch-Persisches Wörterbuch von Dr. Amir Aschraf Aryanpour	0
Wörterbush Persisch-Deutsch Yunker und Alawee	4
Duden Deutsch-Persisch	5
Sonstige	13
Σ	22

Tab. X: Benutzung zweisprachiger Wörterbücher beim Erlernen der deutschen Sprache in Gruppe 1 (n= 14)

Zu welchem Zweck benutzen Sie Wörterbücher bzw. Lexika?	Absolute Häufigkeit
Zum Textverstehen	11
Zum Nachschlagen der Bedeutung/Entsprechung des Wortes	13
Zum Schreiben	4
Zum Lernen neuer Wörter	7
Zur Beschaffung grammatischer Informationen	1
Zur korrekten Anwendung der Rechtschreibung	5
Sonstiges	3
Σ	44

Tab. X: Zweck der Benutzung von Wörterbüchern bzw. Lexika in Gruppe 1 (n= 14)

Entsprechen die Wörterbücher, die Sie benutzen, Ihren Anforderungen?	Absolute Häufigkeit
Ja	0
Nein	1
Teilweise	13
Σ	14

Tab. X: Abgleich der Wörterbücher mit den Anforderungen von Deutschlernenden in Gruppe 1 (n= 14)

Welche einsprachigen Wörterbücher benutzen Sie beim Erlernen der deutschen Sprache?	Absolute Häufigkeit
Duden (online)	7
Duden (als Buch)	6
Langenscheidt (online)	3
Wahrig	1
Langenscheidt (als Buch)	0
Sonstige	1
Σ	18

Tab. XX: Benutzung einsprachiger Wörterbücher beim Erlernen der deutschen Sprache in Gruppe 2 (n= 17)

Welche zweisprachigen Wörterbücher benutzen Sie beim Erlernen der deutschen Sprache?	Absolute Häufigkeit
Duden Deutsch-Persisch	13
Deutsch-Persisches Wörterbuch von Dr. Amir Aschraf Aryanpour	1
Wörterbush Persisch-Deutsch Yunker und Alawee	0
Sonstige	16
Σ	30

Tab. X: Benutzung zweisprachiger Wörterbücher beim Erlernen der deutschen Sprache in Gruppe 2 (n= 17)

Zu welchem Zweck benutzen Sie Wörterbücher bzw. Lexika?	Absolute Häufigkeit
Zum Textverstehen	12
Zum Nachschlagen der Bedeutung/Entsprechung des Wortes	15
Zum Schreiben	1
Zum Lernen neuer Wörter	5
Zur Beschaffung grammatischer Informationen	4
Zur korrekten Anwendung der Rechtschreibung	10
Sonstiges	0
Σ	47

Tab. X: Zweck der Benutzung von Wörterbüchern bzw. Lexika in Gruppe 2 in absoluten Zahlen (n= 17)

Entsprechen die Wörterbücher, die Sie benutzen, Ihren Anforderungen?	Absolute Häufigkeit
Ja	1
Nein	0
Teilweise	16
Σ	17

Tab. X: Abgleich der Wörterbücher mit den Anforderungen von Deutschlernenden in absoluten Zahlen in Gruppe 2 (n= 17)

Finden Sie die detaillierte Beschreibung des jeweiligen Lemmas im Rubin Online-Lexikon zum besseren Verständnis eines Wortes sinnvoll?	Absolute Häufigkeit
Ja	12
Nein	0
Teilweise	5
Σ	17

Tab X: Angaben zur detaillierten Beschreibung des jeweiligen Lemmas im Rubin Online-Lexikon in absoluten Zahlen (n=17)

Glauben Sie, dass die framebasierte Darstellung im Rubin Online-Lexikon Ihnen hilft, unbekannte Wörter schneller zu lernen?	Absolute Häufigkeit
Ja	13
Nein	0
Teilweise	4
Σ	17

Tab. X: Die framebasierte Darstellung im Rubin Online-Lexikon zum schnelleren Lernen von unbekanntem Wörtern in absoluten Zahlen (n=17)

Finden Sie die Annotationen der Beispiele hilfreich?	Absolute Häufigkeit
Ja	14
Nein	0
Teilweise	3
Σ	17

Tab. X: Nützlichkeit der Annotation der Beispiele in absoluten Zahlen (n=17)

Finden Sie den Umfang der Darstellung der grammatischen Informationen angemessen?	Absolute Häufigkeit
Ja	11
Nein	1
Teilweise	5
Σ	17

Abb. X: Angemessenheit des Umfangs der Darstellung der grammatischen Informationen im Rubin Online-Lernerlexikon in absoluten Zahlen (n=17)

Glauben Sie, dass die Übungen im Rubin Online-Lexikon Ihnen helfen, das Wort im Kontext richtigen zu verwenden?	Absolute Häufigkeit
Ja	12
Nein	0
Teilweise	5
Σ	17

Tab. X: Die Übungen im Rubin Online-Lexikon zur richtigen Verwendung des Wortes im Kontext in absoluten Zahlen (n=17)

Glauben Sie, dass die Übungen im Rubin Online-Lexikon Ihnen helfen, aus den Wörtern eines Frames das passende Wort für einen bestimmten Kontext zu finden?	Absolute Häufigkeit
Ja	13
Nein	0
Teilweise	4
Σ	17

Tab. X: Die Übungen im Rubin Online-Lexikon zum Finden des passenden Wortes für einen bestimmten Kontext (n=17)

Können Sie sich vorstellen, das Rubin Online-Lernerlexikon in Zukunft einzusetzen?	Absolute Häufigkeit
Ja	14
Nein	0
Vielleicht	3
Σ	17

Tab. X: Zukünftiger Einsatz des Rubin Online-Lernerlexikons in absoluten Zahlen (n=17)

Anhang VII: Abstract

This doctoral thesis addresses the concept of a frame-based online learner's lexicon of German–Dari for the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) on competence level B2, the Rubin Online Learner's Lexicon, specifically targeted for Dari-speaking learners of German for vocabulary acquisition, based on principles of Fillmore's (1976) frame semantics. Fillmore's approach structures the lexicon into a network of semantic knowledge frames that describe the relevant players in a particular action or state scenario. For example, the frame *giving* includes the semantic roles *donor*, *recipient* and *theme* and is evoked by verbs such as *gift*, *contribute* or *hand out*. By aggregating them into a common frame, the similarity in meaning of the different verbs is emphasized.

This study describes which lexical and grammatical information should be included in a learner's lexicon that is based on frame semantics. It helps the learners to build knowledge of the meaning of German words based on frames and, in addition, it serves the learners to solve general problems when faced with German vocabulary and grammar in contrast to those of Dari. Starting with theoretical considerations of the terms "lexicology", "lexicography" and "frame semantics" as well as theories of foreign language acquisition, the relevance of a frame-based learner's lexicon for Dari-speaking learners of German is assessed in the context of learning the meaning of words and their proper usage. In order to study the usefulness for learning the vocabulary and the impact of such a lexicon on the learning process, a lexicon fragment with ten frames and a total of 146 lexical units was implemented and put to use in language classes at Kabul University. The lexicon fragment was compared with traditional dictionaries and evaluated in an in-class survey.

Reflections on the limits of the frame-based lexicon approach and an outlook on useful extensions of the lexicon fragment complete this work.

Anhang IX: Kurzzusammenfassung

Diese Doktorarbeit befasst sich mit dem Konzept eines framebasierten Online-Lernerlexikons auf der Kompetenzniveaustufe B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), dem Rubin-Online-Lernerlexikon, das sich speziell an Dari sprechende Lernende des Deutschen richtet und das auf Prinzipien der Framesemantik nach Fillmore (1976) basiert. Der framesemantische Ansatz nach Fillmore strukturiert das Lexikon in ein Netzwerk von semantischen Wissensrahmen („Frames“), das die relevanten Mitspieler eines bestimmten Handlungs- oder Zustandsszenarios beschreibt. Der Wissensrahmen *Giving* („Geben“) umfasst zum Beispiel die semantischen Rollen *Donor* („Geber“), *Recipient* („Empfänger“) und *Theme* („Objekt“) und wird durch Verben wie *schenken*, *spenden*, *weiterreichen* oder *überreichen* ausgelöst. Durch die Einbindung in den gemeinsamen Frame wird die Bedeutungsähnlichkeit der verschiedenen Verben hervorgehoben.

Die Arbeit beschreibt, welche lexikalischen und grammatikalischen Informationen in einem Lernerlexikon enthalten sein sollten, das auf der Framesemantik aufbaut. Das Lernerlexikon dient einerseits dazu, Kenntnisse über die Bedeutung von deutschen Wörtern auf der Grundlage von Frames aufzubauen, und andererseits dazu, allgemeine Probleme zu lösen, die mit deutschem Vokabular und deutscher Grammatik im Gegensatz zu Dari stehen. Beginnend mit einer theoretischen Betrachtung der Begriffe „Lexikologie“, „Lexikografie“ und „Framesemantik“ sowie mit Theorien des Fremdsprachenerwerbs, wird die Relevanz eines framebasierten Lernerlexikons für Dari-sprechende Deutschlernende beim Erlernen der Bedeutung von Wörtern und ihrem angemessenen Gebrauch abgeschätzt. Um die Nützlichkeit für das Lernen des Wortschatzes und die Auswirkung eines solchen Lexikons auf den Lernprozess untersuchen, zu können wurde ein Lexikonfragment mit zehn Frames und insgesamt 146 lexikalischen Einheiten implementiert, das in Sprachkursen an der Universität Kabul mit traditionellen Wörterbüchern verglichen und durch eine Umfrage evaluiert wurde.

Überlegungen zu Grenzen des framebasierten Lexikonansatzes und ein Ausblick auf sinnvolle Erweiterungen des Lexikonfragments schließen die Arbeit ab.

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: MONITOR- UND INPUTTHEORIE NACH KRASHEN (1981; 1985)	14
ABBILDUNG 2: BILATERALES ZEICHENMODELL NACH SAUSSURE (2001: 78).....	35
ABBILDUNG 3: TRIADISCHES ZEICHENMODELL NACH PEIRCE, ZITIERT NACH NÖTH (1985: 37).....	36
ABBILDUNG 4: EINTEILUNG DER WORTARTEN NACH GLINZ (1973), ZITIERT NACH LINKE (2004: 82); DIE GRUPPE DER NICHT-FLEKTIERBAREN ENTHÄLT ZUSÄTZLICH ZU PARTIKEL DIE WORTARTEN ADVERB, KONJUNKTION, INTERJEKTION UND PRÄPOSITION.....	39
ABBILDUNG 5: DIE STRUKTUR EINES PRINTWÖRTERBUCHS NACH ENGELBERG UND LEMNITZER (2001: 115)	44
ABBILDUNG 6: KLASSIFIKATION VON WÖRTERBUCHTYPEN NACH ENGELBERG UND LEMNITZER (2001: 21).....	52
ABBILDUNG 7: LISTE DER LEXIKALISCHEN EINHEITEN FÜR DEN FRAME ACCOMPLISHMENT	69
ABBILDUNG 8: DEFINITION DES ACCOMPLISHMENT-FRAMES DES FRAME NET (AUSZUG AUS: HTTPS://FRAMENET.ICSI.BERKELEY.EDU/FNDRUPAL/FRAMEINDEX)	70
ABBILDUNG 9: FRAME-ELEMENTE DES ACCOMPLISHMENT-FRAMES, AUF BASIS DER DEFINITION UND SEMANTISCHER VERKNÜPFUNGEN (AUSZUG AUS: HTTPS://FRAMENET.ICSI.BERKELEY.EDU/FNDRUPAL/FRAMEINDEX)	70
ABBILDUNG 10: FRAME- UND FRAME-ELEMENTE-BESCHREIBUNG FÜR DEN FRAME PERSONAL_RELATIONSHIP (BOAS UND DUX 2013: 91; HTTPS://WWW.COERLL.UTEXAS.EDU/FRAMES/FRAMES/PERSONAL-RELATIONSHIP).....	75
ABBILDUNG 11: AUSSCHNITT DES WORTPROFILS ZUM LEMMA „ENTSCHEIDUNG“ (VGL. DWDS-WORTPROFIL FÜR „ENTSCHEIDUNG“)	115
ABBILDUNG 12: AUSSCHNITT DES WORTPROFILS IN FORM EINER EINFACHEN WORTWOLKE (VGL. DWDS-WORTPROFIL FÜR „ENTSCHEIDUNG“).....	116
ABBILDUNG 13: AUSSCHNITT DER DOKUMENTIERTEN KORPUSBEISPIELE ALS EXCEL-TABELLE	126
ABBILDUNG 14: AUSSCHNITT DER STARTSEITE DES RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKONS	131
ABBILDUNG 15: AUSSCHNITT DER ANORDNUNG DER FRAMES IM DROPDOWN-MENÜ	132
ABBILDUNG 16: AUSSCHNITT DER LEXIKALISCHEN EINHEITEN DES FRAMES ACCOMPLISHMENT IM RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKON.....	133
ABBILDUNG 17: AUSSCHNITT DER FRAME-LESARTEN DER LEXIKALISCHEN EINHEIT „HIMMEL“	136
ABBILDUNG 18: AUSSCHNITT WEITERE LESARTEN DER LEXIKALISCHEN EINHEIT „HIMMEL“	137
ABBILDUNG 19: TYPISCHE VERBINDUNGEN FÜR DIE LEXIKALISCHE EINHEIT „DER SCHNEE“.....	138
ABBILDUNG 20: AUSSCHNITT DER ÜBUNG FÜR DEN FRAME „WEATHER“ IM RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKON	145
ABBILDUNG 21: AUSSCHNITT DER ÜBUNGSLÖSUNG FÜR DEN FRAME „WEATHER“ IM RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKON.....	146
ABBILDUNG 22: AUSSCHNITT DES FRAMES „WORK“ IM FRAME NET	148
ABBILDUNG 23: AUSSCHNITT DES FRAMES „WORK=ARBEITEN“ IN DER SALSA-DATENBANK.....	148
ABBILDUNG 24: AUSSCHNITT DER BESCHREIBUNG DES FRAMES ACCOMPLISHMENT IM RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKON.....	149
ABBILDUNG 25: AUSSCHNITT DER FRAME-ELEMENT-BESCHREIBUNG „AGENS“ DES FRAMES „ACCOMPLISHMENT“ IM RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKON	150
ABBILDUNG 26: AUSSCHNITT DER BEDEUTUNGSERKLÄRUNG DER LEXIKALISCHEN EINHEIT „JUNGGESSELLE“	152
ABBILDUNG 27: TEXT EINES PROBANDEN AUS DER KONTROLLGRUPPE (LINKS DIGITALIST, RECHTS DIPLOMATISCHE TRANSKRIPTION.....	163
ABBILDUNG 28: TEXT EINES PROBANDEN AUS DER ZIELGRUPPE (LINKS DIGITALIST, RECHTS DIPLOMATISCHE TRANSKRIPTION	164
ABBILDUNG 29: ZWECK DER BENUTZUNG VON WÖRTERBÜCHERN BZW. LEXIKA IN ABSOLUTEN ZAHLEN IN DER KONTROLLGRUPPE, MEHRFACHANTWORTEN ERLAUBT (N= 14)	167
ABBILDUNG 30: ZWECK DER BENUTZUNG VON WÖRTERBÜCHERN BZW. LEXIKA IN ABSOLUTEN ZAHLEN IN DER ZIELGRUPPE (N= 17)	169

ABBILDUNG 31: MAPPING DES FRAMBASIIERTEN LERNERLEXIKONANSATZES IN RUBIN AUF DIE MONITOR-
UND INPUTTHEORIE DES FREMDSPRACHERWERBS (ERWEITERTE DARSTELLUNG AUF BASIS VON
MONITORTHEORIE NACH KRASHEN 1975) 184

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: GRAPHISCHE DARSTELLUNG DES FELDERMODELLS NACH ÖHL UND SEILER 2013: 165	107
TABELLE 2: LISTE DER REFERENZ- UND ERGÄNZUNGSKORPORA DES DWDS ZUM STAND 2019	114
TABELLE 3: LISTE DER OBERTHEMEN DER LEHRWERKE „MENSCHEN“, „SCHRITTE PLUS“ UND „STUDIO D“ AUF NIVEAUSTUFE A1	117
TABELLE 4: LISTE DER OBERTHEMEN DER LEHRWERKE „MENSCHEN“, „SCHRITTE PLUS“ UND „STUDIO D“ AUF NIVEAUSTUFE A2	118
TABELLE 5: LISTE DER OBERTHEMEN DER LEHRWERKE „MENSCHEN“, „SCHRITTE PLUS“ UND „STUDIO D“ AUF NIVEAUSTUFE B1.....	119
TABELLE 6: LISTE DER OBERTHEMEN DES LEHRWERKES „STUDIO D“ AUF NIVEAUSTUFE B2	120
TABELLE 7: DIE 10 FRAMES DES RUBIN-LEXIKONFRAGMENTS MIT IHREN FRAME-ELEMENTEN (SIEHE ANHANG II, DETAILIERTE BESCHREIBUNG DER FRAME-ELEMENTE UND DER LINGUISTISCHEN TESTS)	142
TABELLE 8: VORTEILE DES RUBIN-ONLINE-LERNERLEXIKONS IM GEGENSATZ ZU ANDEREN WÖRTERBÜCHERN (N=17).....	173

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
d.h.	das heißt
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EU	Europäische Union
ggf.	gegebenfalls
G-FOL	German Frame-Semantic Online Lexikon
GeR	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
LU	lexical units
L1	Erstsprache
L2	Fremd-/Zweitsprache
sog.	sogenannt
Tab.	Tabelle
usw.	und so weiter
z. B.	zum Beispiel