

# L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXX 2022

EDUCATT - UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

L'ANALISI  
LINGUISTICA E LETTERARIA

---

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE  
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

1

ANNO XXX 2022

NUMERO MONOGRAFICO

*Digitale Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen  
für die deutsche Sprache. Theorie und Empirie*

A cura di Sibilla Cantarini, Federica Missaglia e Sabrina Bertollo

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA  
Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature straniere  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Anno XXX - 1/2022  
ISSN 1122-1917  
ISBN 978-88-9335-939-9

---

*Comitato Editoriale*

GIOVANNI GOBBER, Direttore  
MARIA LUISA MAGGIONI, Direttore  
LUCIA MOR, Direttore  
MARISA VERNA, Direttore  
SARAH BIGI  
ELISA BOLCHI  
MAURIZIA CALUSIO  
GIULIA GRATA  
CHIARA PICCININI  
MARIA PAOLA TENCHINI

*Esperti internazionali*

THOMAS AUSTENFELD, Université de Fribourg  
MICHAEL D. AESCHLIMAN, Boston University, MA, USA  
ELENA AGAZZI, Università degli Studi di Bergamo  
STEFANO ARDUINI, Università degli Studi di Urbino  
GYÖRGY DOMOKOS, Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
HANS DRUMBL, Libera Università di Bolzano  
JACQUES DÜRRENMATT, Sorbonne Université  
FRANÇOISE GAILLARD, Université de Paris VII  
ARTUR GAŁKOWSKI, Uniwersytet Łódzki  
LORETTA INNOCENTI, Università Ca' Foscari di Venezia  
VINCENZO ORIOLES, Università degli Studi di Udine  
GILLES PHILIPPE, Université de Lausanne  
PETER PLATT, Barnard College, Columbia University, NY, USA  
ANDREA ROCCI, Università della Svizzera italiana  
EDDO RIGOTTI, Università degli Svizzera italiana  
NIKOLA ROSSBACH, Universität Kassel  
MICHAEL ROSSINGTON, Newcastle University, UK  
GIUSEPPE SERTOLI, Università degli Studi di Genova  
WILLIAM SHARPE, Barnard College, Columbia University, NY, USA  
THOMAS TRAVISANO, Hartwick College, NY, USA  
ANNA TORTI, Università degli Studi di Perugia  
GISÈLE VANHESE, Università della Calabria

*I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti  
alla valutazione di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima*

© 2022 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215  
*e-mail:* editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)  
*web:* www.educatt.it/libri

*Redazione della Rivista:* redazione.all@unicatt.it | *web:* www.analisinguisticaeletteraria.eu

Questo volume è stato stampato nel mese di marzo 2022  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

## INDICE

Vorwort <i>Sibilla Cantarini, Federica Missaglia</i>	5
Überlegungen zur Vermittlung der Adjektivdeklinaton im DaF-Unterricht <i>Giovanni Gobber</i>	13
Aspekte der Grammatikalisierung von <i>so was von</i> (und Varianten) – eine korpusbasierte Untersuchung <i>Marcello Soffritti</i>	23
Klassifizierung von <i>weil</i> -Sätzen: Didaktische und korpusbasierte Anwendungen <i>Sibilla Cantarini, Chiara De Bastiani</i>	49
Die deutsche Adjektivflexion für italienische DaF-Studierende: Sprachdidaktische und erwerbtheoretische Perspektive <i>Federica Ricci Garotti</i>	73
Was lässt sich aus dem intralingualen, korpusbasierten Vergleich einer Textsorte lernen? Das Beispiel ‚parlamentarische Anfragen‘ <i>Marella Magris</i>	91
Studierende und Wörterbuchbenutzung im digitalen Zeitalter <i>Laura Balbiani</i>	107
<i>Il nuovo dizionario di tedesco/Das Grosswörterbuch Italienisch</i> Zanichelli/Klett (L. Giacomina/S. Kolb) als digitales Hilfsmittel in der Fremdsprachendidaktik <i>Luisa Giacomina, Adriana Höfle Borra</i>	125
Das Lexem <i>Mauer</i> im Berliner Wendekorpus <i>Manuela Caterina Moroni</i>	145
Für die universitäre DaF-Didaktik sind sprachwissenschaftlich konzipierte <i>Online-</i> Korpusressourcen eine Ressource! <i>Sabrina Ballestracci</i>	173
DaF-Didaktik und <i>Online</i> -Ressourcen: Die Anwendung einiger korpusbasierter Sprachplattformen <i>Lucia Salvato</i>	193

<i>Online</i> -Ressourcen zum regionalen Sprachgebrauch: Vorschläge zur Förderung des Variationsbewusstseins im DaF-Unterricht <i>Sabrina Bertollo</i>	221
„Leichte Sprache“ und „Einfache Sprache“ als Bestandteil der Sprachmittlerausbildung in Italien? <i>Goranka Rocco</i>	239
Die Übertragung verbaler, prosodischer und kinetischer Signale im interlingualen Untertitelungsprozess am Beispiel eines Redebeitrags im Bundestag. Kommunikative, digitale und didaktische Aspekte <i>Antonella Nardi, Miriam Morf</i>	255
Digitale Moderation in der DaF-Lehrendenbildung <i>Sabine Hoffmann</i>	285
Phonetikforschung und Prosodie-Didaktik <i>online</i> : Podcasts und Videos im DaF-Unterricht <i>Federica Missaglia</i>	309
RECENSIONI	331

## STUDIERENDE UND WÖRTERBUCHBENUTZUNG IM DIGITALEN ZEITALTER

LAURA BALBIANI  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE  
laura.balbani@unicatt.it

In recent years, the use of online dictionaries has become increasingly widespread, especially among students, thus changing traditional look-up practices. By means of an empirical analysis, the study investigates the relationship between German L2 learners and dictionaries: reference needs, skills, look-up practices, in order to highlight the changes taking place and to offer some suggestions for encouraging a more critical and competent use of online resources. The keystone is effective and innovative teaching of dictionary use, introduced at all levels of foreign-language teaching.

In den letzten Jahren werden *Online*-Wörterbücher vor allem von Studierenden immer häufiger benutzt, und die traditionelle Nachschlagepraxis hat sich dementsprechend stark verändert. Mittels einer empirischen Analyse untersucht die Studie die Beziehung zwischen DaF-Lernenden und Wörterbüchern: Vorlieben, Konsultationspraktiken, Bedürfnisse, um neue Tendenzen aufzuzeigen und einige Vorschläge zur Förderung einer qualitativ besseren, kritischeren und kompetenteren Nutzung von *Online*-Ressourcen zu formulieren. Das Ziel ist eine effektive und innovative Wörterbuchdidaktik auf allen Ebenen des DaF-Unterrichts.

*Keywords:* lexicography, dictionary use, online dictionaries, German L2 learners

### *Einleitung*

Als Folge der weiten Verbreitung elektronischer Medien im Alltag und für das Studium wurden zahlreiche multimediale Lernmaterialien zum Fremdsprachenerwerb entwickelt, die nun zum wesentlichen Bestandteil des DaF-Unterrichts geworden sind. Gefördert wurde diese Entwicklung durch das weit verbreitete Vorhandensein von W-LAN-Netzwerken, sowohl zu Hause als auch an Studienorten, und durch die immer intensivere Nutzung von kleinen, handhabbaren elektronischen Geräten wie *Laptops* und *Tablets*, wobei die vielfältige Anwendung von *Smartphones* das auffälligste Phänomen ist. Das hatte die schnelle Entwicklung von *Apps* und entsprechenden Plattformen zur Folge, die zur Unterstützung und Optimierung des Sprachenlernens dienen; ein verstärkter Medieneinsatz erfolgte aber auch auf der Seite der Lernenden, die immer öfter ihre Wissens- und Gedächtnislücken *online* zu beheben suchen.

Eine rapide steigende Zahl lexikografischer Ressourcen kam diesem Wandel entgegen. Immer häufiger werden Nachschlagewerke im Internet zur Verfügung gestellt und

frei geschaltet; als zunehmend benutzerfreundliche, leicht zugängliche Hilfsmittel haben sie sich schnell etabliert und das hat der Lexikografie im Allgemeinen und der *Online-Lexikografie* im Besonderen neuen Schwung verliehen. Dabei spielt die Wörterbuchbenutzungsforschung eine wesentliche Rolle, denn die Suche im Netz hat die traditionellen Nachschlagehandlungen im *Print*-Wörterbücher teilweise ergänzt, teilweise verdrängt. Diese lexikografische Teildisziplin hat nämlich seit den 1980er Jahren wesentliche Impulse bekommen und ist allmählich in den Mittelpunkt zahlreicher Initiativen und Veröffentlichungen gerückt; trotzdem liegen gerade im DaF-Bereich nur wenige Studien vor, die sich die Erforschung von Benutzergewohnheiten und Bedürfnissen der Lernenden zum Ziel setzen und sie in Bezug auf typische Benutzungssituationen (Textrezeption, Textproduktion, Übersetzung) oder auf das elektronische Medium analysieren<sup>1</sup>.

Aus diesem Grund habe ich seit 2015 der Benutzung von Wörterbüchern (von nun an: WB) und weiteren lexikografischen Ressourcen in Lernsituationen Aufmerksamkeit geschenkt. Mein Ziel war es, die Benutzergewohnheiten von DaF-Lernenden im universitären Bereich kennenzulernen, die Gründe für fehlgeschlagene Recherchen zu erforschen und konkrete Wünsche und Bedürfnisse zu berücksichtigen im Hinblick auf eine gezielte WB-Didaktik<sup>2</sup>. Nach dieser ersten Untersuchungsphase habe ich dieses Thema immer im Auge behalten; der forcierte Übergang zur *Online-Didaktik*, den wir seit dem Sommersemester 2020 erlebt haben, veranlasste mich dazu, die damals durchgeführte Untersuchung wieder aufzunehmen und zu aktualisieren, um eventuelle, in der Zwischenzeit eingetretene Gewohnheitsveränderungen zu dokumentieren und die Wirkungen des verstärkten Medieneinsatzes genauer zu umreißen.

<sup>1</sup> Beispiele sind empirische Umfragen, die in Spanien (M.J. Domínguez Vázquez *et al.*, *Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse*. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutsch lernenden Hispanophonen, in dies., *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie*, Peter Lang, Frankfurt a.M. 2013, S. 135-172) und in Italien durchgeführt wurden (C. Flinz, *Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage bei italienischen DaF-Lernenden*, in *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*, A. Abel – C. Vettori – N. Ralli Hrsg., 2014, S. 213-224, [http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex\\_2014/](http://www.euralex.org/proceedings-toc/euralex_2014/) (letzter Zugriff 12. September 2021); M. Magris – L. Rega, *Riflessioni sull'uso dei dizionari specialistici italiano-tedesco-italiano nell'era di Internet*, in *Evidence-based LSP. Translation, Text and Terminology*, K. Ahmad – M. Rogers Hrsg., Peter Lang, Bern 2007, S. 553-572; M. Nied Curcio, *Der Gebrauch von Wörterbüchern im DaF-Unterricht: Am Beispiel von Übersetzungsübungen*, in *Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb*, P. Katelhön – J. Settineri Hrsg., Praesens, Wien 2011, S. 181-204; L. Balbiani, *Deutsch-italienische Wirtschaftswörterbücher und deren Benutzer im DaF-Unterricht*, „Info DaF“, 42, 2015, 4, S. 337-359). Zu nennen ist weiter eine Befragung zur Benutzung von *Smartphones* im DaF-Unterricht (M. Nied Curcio, *Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht*, in *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress*, S. 263-280) sowie Studien, die im Rahmen des DICONALE-Forschungsprojekts entstanden sind (zusammenfassend M. Meliss, *Was suchen und finden Lerner des Deutschen als Fremdsprache in aktuellen Wörterbüchern? Auswertung einer Umfrage und Anforderungen an eine aktuelle DaF-Lernerlexikographie*, „InfoDaF“, 42, 2015, 4, S. 401-431). Zur *Online*-Benutzung vgl. M. Runte, *Wie benutzen fortgeschrittene DaF-Lernende Wörterbücher? Eine Eye-Tracking-Studie zur Benutzung von Lernerwörterbüchern und ein Vorschlag zu deren Verbesserung*, „InfoDaF“, 42, 5, S. 476-498.

<sup>2</sup> Erste Ergebnisse dieser Studie wurden im November 2015 in Turin (Goethe Institut) und in Aosta im Rahmen des Workshops *Dizionari di tedesco 3.0. Didattica, strategie d'uso, prospettive* vorgestellt (Università della Valle d'Aosta, 5. und 6. November 2015).

Wo liegt der Mehrwert der elektronischen Ressourcen für den DaF-Unterricht? Wie kann man ihre Stärken und Schwächen erkennen, um sie erfolgreich in die verschiedenen Lehr- und Lernformen zu integrieren? Das sind die Fragen, die immer häufiger im Mittelpunkt einer reflektierten Unterrichtspraxis gestellt werden<sup>3</sup>, und die ich hier in Bezug auf WB durchdeklinieren möchte.

### 1. Probandenprofil und Methode

Das Verhalten und die Gewohnheiten der WB-Benutzer werden am Beispiel einiger Gruppen von DaF-Studierenden aus dem Studiengang *Lingue e comunicazione per l'impresa e il turismo* der *Università della Valle d'Aosta* untersucht; es handelt sich um einen Kombi-Bachelor, in dem das Studium von drei Fremdsprachen mit dem Förderschwerpunkt Tourismusmanagement kombiniert wird.

Der prototypische Proband ist eine Frau im Alter zwischen 19 und 24, die mindestens zwei weitere Fremdsprachen beherrscht (in der Regel Englisch und Französisch), an der Uni studiert und Deutsch seit mehr als zwei Jahren lernt. Seit der Grundschule werden Kinder mit mindestens einer Fremdsprache (in der Regel Englisch) konfrontiert; der Erwerb von Fremdsprachen wird mit der Zeit intensiver und in manchen Schulen dann berufsorientiert. Daher sind Jugendliche schon früh mit dem zweisprachigen WB in Berührung gekommen: Es stellt traditionell die einzige Hilfe dar, die L2-Lernende zu Rate ziehen, sei es zum Verstehen eines Textes, also zur Textrezeption, sei es zur Textproduktion, indem sie sich in der Auswahl der zielsprachlichen Äquivalente beraten lassen. In der Schule werden WB allerdings auch für die Muttersprache empfohlen, sodass man voraussetzen darf, Lerner und Lernerinnen hätten im Laufe der Zeit eine gewisse Übung in der Benutzung solcher Nachschlagewerke entwickelt und hätten sich auch mit unterschiedlichen WB-Typen vertraut gemacht.

In der hier vorgestellten Umfrage ging es darum festzustellen, wie Studierende mit WB umgehen, welche WB-Typen sie bevorzugen und welches Verhältnis sie zu den *Online*-Ressourcen entwickelt haben<sup>4</sup>.

Eine erste Phase der Datenerhebung fand 2015-2016 statt und kombinierte verschiedene Methoden<sup>5</sup>:

<sup>3</sup> Dazu J. Roche Hrsg., *Sprachen lehren*, Narr, Tübingen 2019 (Kompendium DaF/DaZ, 5); R. Schulz-Zander – G. Tulodziecki, *Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen*, in *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*, L.J. Issing – P. Klimsa Hrsg., Oldenbourg, München 2009, S. 35-45.

<sup>4</sup> Es geht also um Handlungsmodalität und -frequenz, sowie um den inneren (Motivation, Zweck, aus welchem Anlass?) und äußeren (unter welchen Umständen? Wann? Wie lange? Wo?) Handlungskontext. Dazu H.E. Wiegand, *Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung*, „*Lexicographica*“, 3, 1987, S. 178-227, insbes. S. 180-193; ders., *Wörterbuchbenutzung bei der Übersetzung. Möglichkeiten ihrer Erforschung*, „*Germanistische Linguistik*“, 195/196, 2008, S. 1-43.

<sup>5</sup> Die unterschiedlichen Methoden der empirischen WB-Benutzungsforschung werden von Welker kritisch dargestellt (H.A. Welker, *Empirical research into dictionary use since 1990*, in *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography – Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography*, R. Gouws et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2013 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswis-

- Eine schriftliche Befragung durch einen anonymen Fragebogen zu WB-Besitz und -Benutzung (Recherchiertgewohnheiten, Vorlieben, Bedürfnisse usw.). Hier gab es sowohl *Multiple-Choice*-Fragen mit der Möglichkeit zu teilweise mehr als einer Antwort als auch offene Fragen; ein Kommentarfeld war immer dabei und die Probanden wurden aufgefordert, es so oft wie möglich zur freien Meinungsäußerung und zur Begründung ihrer Antworten zu benutzen.
- Eine Übersetzungsprobe, die in Paaren zu erledigen war. Dabei wurde eine Protokollmethode angewandt: Ein Proband sollte den Text eines Zeitungsartikels aus dem Deutschen ins Italienische übersetzen und dabei seine gedanklichen Prozesse bei der Wortsuche laut formulieren (*Think-aloud*-Protokoll); der Partner schrieb sie auf und protokollierte die einzelnen Nachschlagehandlungen mit deren Ergebnis und die jeweiligen Problemfälle mit den entsprechenden Lösungsversuchen.

Eine zweite Runde zur Datenerhebung wurde 2020 durchgeführt. In diesem Fall wurde der Fragebogen *online* verteilt: An italienischen Schulen und Hochschulen war Corona-bedingt nur medienvermittelte Fern-Didaktik möglich und deswegen musste man auf die Übersetzungsprobe verzichten, da Protokolle zum großen Teil aus der direkten Beobachtung und visuellen Aufnahme bestehen. Der Fragebogen wurde jedoch mit zusätzlichen Fragen ergänzt, die eventuellen, in der Zwischenzeit aufgetretenen Wandlungen und Tendenzen der Nachschlagegewohnheiten auf die Spur kommen wollten und die Rolle elektronischer Ressourcen thematisierten.

Obwohl Befragungen in verschiedener Hinsicht problematisch sind<sup>6</sup>, liefern sie dennoch allerlei nützliche Informationen und Anhaltspunkte für eine erste Bestandsaufnahme über die Wahrnehmung der Studierenden. Die so gesammelten Daten werden im vorliegenden Beitrag mit den Ergebnissen der vorherigen Umfrage kontrastiv dargestellt und inhaltlich analysiert, sodass man lexikografisch relevante Trends wahrnehmen kann<sup>7</sup>.

## 2. Anzahl und Typologie

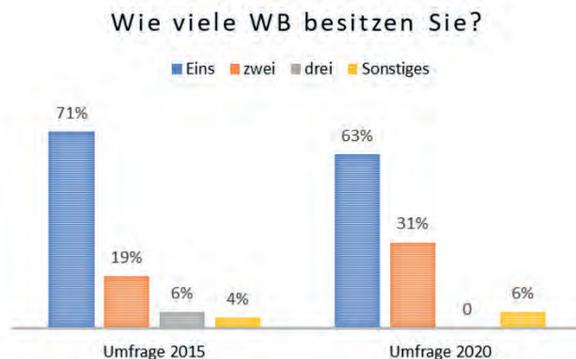
WB-Besitz war Gegenstand der ersten Fragen, die sich ausdrücklich auf gedruckte Werke bezogen.

---

senschaft [HSK] 5/4), S. 531-540 und ders., *Methods in research of dictionary use*, in *ibidem*, S. 540-547; darüber auch S. Engelberg – L. Lemnitzer, *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, Stauffenburg, Tübingen 2009<sup>4</sup>, S. 83-93. Die Ergebnisse der Umfrage erschienen in L. Balbiani, *Deutsch-italienische Wirtschaftswörterbücher*.

<sup>6</sup> Die schriftliche Befragung basiert auf Erinnerungsdaten und auf eine subjektive Einschätzung des Einzelnen, die schwer zu kontrollieren ist; darüber hinaus neigen die Befragten manchmal dazu, nicht ihr eigentliches Verhalten zu beschreiben, sondern eher vermuteten Erwartungen zu entsprechen. Dazu H.E. Wiegand, *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*, de Gruyter, Berlin/New York 1998, 1. Teilband, S. 589-599; Y. Tono, *Research on Dictionary Use in the Context of Foreign Language Learning*, Niemeyer, Tübingen 2001.

<sup>7</sup> Das Probandenprofil blieb konstant, denn bei beiden Umfragen handelt es sich immer um Studierende aus dem 1. und 5. Semester desselben Studiengangs. Insgesamt nahmen 119 Probanden daran teil, 84 in der ersten Phase, 35 im Wintersemester 2020.



In einer Zeitspanne von etwa fünf Jahren sind kleine, aber bedeutende Verschiebungen festzustellen. Die große Mehrzahl der Lernenden besitzt immer nur ein einziges WB, und zwar ein zweisprachiges Deutsch-Italienisch. Manchmal handelt es sich sogar um ein kleines Taschen-WB, das sie in ihren Anfängen als DaF-Lernende erworben hatten und dem sie immer treu geblieben sind, obwohl sie – wie sie selbst anschließend behaupteten – sich seiner Unzulänglichkeit bewusst seien. Oft sei das gesuchte Wort nicht zu finden oder die Auswahl an Äquivalenten sei zu gering, trotzdem benutzen sie es weiterhin, sogar für Klausurarbeiten<sup>8</sup>. Aber auch diejenigen, die ein umfangreicheres und zuverlässigeres zweisprachiges WB besitzen, erklärten, sie würden es nur äußerst selten benutzen, einerseits weil es zu schwer und nicht so einfach zu handhaben sei, andererseits weil die Suche zu mühsam und langwierig sei<sup>9</sup>.

Betrachtet man allerdings diesen Prozentsatz im Verhältnis zum Gesamtbefund, dann ist es erfreulich, dass er von 71% auf 63% gesunken ist zugunsten der Gruppe, die zwei WB besitzt: Dieser bemerkenswerte Anstieg (von 19 auf 31%) deutet hoffentlich darauf hin, dass immer mehr Lernende sich mit der Zeit überzeugen, dass man sich beim Zunehmen der Fremdsprachenkenntnisse auch ein geeigneteres Referenzwerk besorgen sollte. Unter ‚Sonstiges‘ sind diejenigen vertreten, die entweder kein *Print*-WB besitzen oder die Frage falsch verstanden und auch *Online*-WB mitgezählt haben.

Was die Typologie anbelangt, besitzen alle Befragten ausnahmslos ein zweisprachiges WB, wie für Fremdsprachen-Lernende allgemein üblich ist<sup>10</sup>. Andere Typologien wurden als Arbeitsmittel auch erwähnt, aber nur von einer geringen Anzahl von Studierenden: das einsprachige (von 22% angekreuzt) und das Synonymen-WB (etwa 15%) – beide werden

<sup>8</sup> Zöfgen hatte schon festgestellt, dass der fremdsprachige Benutzer dazu neigt, „sein Bedürfnis nach Hilfestellung bei der Beseitigung von Kompetenzlücken mit einem einzigen WB zu befriedigen“. E. Zöfgen, *Wörterbücher und ihre Benutzer. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt*, „FLuL“, 23, 1994, S. 3-12, Zitat auf S. 3. Obwohl seine Aussage über 25 Jahre zurückreicht, trifft sie immer noch zu und wurde von späteren Studien immer wieder bestätigt.

<sup>9</sup> Ähnliche Begründungen sammelten auch S. Engelberg – L. Lemnitzer, *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, S. 99-100.

<sup>10</sup> So auch P. Kühn, *Wörterbücher/Lernerwörterbücher*, in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, H.-J. Krumm et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2010 (HSK 35/1), S. 304-315, hier S. 306.

gelegentlich bei Übersetzungs- und anderen Hausaufgaben (insbesondere zur Textproduktion) konsultiert.

Dieser erste Datensatz, der uns Hinweise über Anzahl und Typologie der normalerweise benutzten WB liefert, zeigt in der untersuchten Zeitspanne zum einen keine auffälligen Variationen, zum anderen eine immerhin positive Entwicklung auf, und zwar den bemerkenswerten Zuwachs der DaF-Studierenden, die sich im Laufe der Zeit ein zweites WB angeschafft haben.

### 3. Benutzungsfrequenz

Eine weitere Frage betraf die Nachschlagehäufigkeit des einsprachigen WB (ohne Unterschied des Mediums).



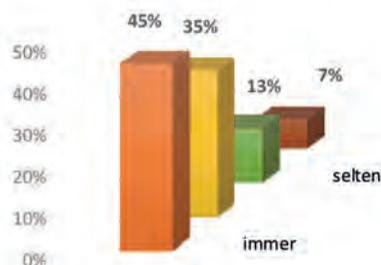
Das einsprachige WB, dessen Benutzung ein höheres Niveau an L2-Kompetenz voraussetzt, wird nur von den Wenigsten regelmäßig benutzt<sup>11</sup>. Etwa ein Viertel der Probanden behauptet, sie hätten es nur ein- oder zweimal benutzt, und zwar bei offiziellen Angelegenheiten wie der Abiturprüfung, wo nur das einsprachige WB zugelassen war. Wer es sonst auch weiterhin konsultiert (12%), benutzt in der Regel den Duden *online*; weitere, einsprachige Lerner-WB scheinen nicht bekannt zu sein, obwohl die DaF-Lernerlexikografie in der letzten Zeit große Fortschritte gemacht hat.

Aussagekräftig sind die Antworten auf die nächsten Fragen. Hier kommen die Auswirkungen des forcierten Medienwechsels deutlich zum Vorschein, den die Didaktik der letzten Semester erlebt hat. Der Ausbruch der Corona-Krise verursachte nämlich einen jähen Übergang zum digitalen Unterricht, was eine merkbliche Veränderung der Arbeitsweisen und -gewohnheiten von Lehrenden und Lernenden mit sich brachte. So sind hier markante Unterschiede festzustellen, die mit einer Verschiebung zugunsten elektronischer Ressourcen deutlich einhergehen.

Die Frage lautete: „Wie häufig benutzen Sie *Online*-WB im Vergleich zu *Print*-WB?“

<sup>11</sup> Dazu S. Tarp, *New developments in learners' dictionaries III: Bilingual learners' dictionaries*, in HSK 5/4, S. 425-431, hier S. 427-428.

### Umfrage 2015 – Benutzungsfrequenz



Laut der Umfrage von 2015 war die Mehrzahl der Probanden schon ganz auf *Online*-WB angewiesen (45%) oder benutzte sie verhältnismäßig häufig (35%); als Alternative wurde das Printmedium in Betracht gezogen, das jedoch nur von einer kleinen Gruppe (7%) regelmäßig benutzt wurde. Beim Suchen im Netz würden sie sich verzetteln und viel Zeit verschwenden, erklärten sie; und das *Print*-WB sei, ihrer Meinung nach, zuverlässiger. Größer war die Gruppe, die abwechselnd einmal das *Print*-, einmal das *Online*-WB benutzte (13%), was in der Regel von der Benutzungssituation abhing: Zu Hause hatten sie das *Print*-WB zur Hand und bevorzugten es, an der Uni oder unterwegs griffen sie hingegen zu elektronischen Ressourcen.

Ganz anders sieht die Lage in der neulich durchgeführten Befragung aus. Alle Probanden orientieren sich ausnahmslos und jederzeit für das *Online*-Format und das Printmedium scheint völlig aus dem Blickfeld verschwunden zu sein: Wer ein WB benutzt, sei es mehr oder weniger häufig, zieht elektronische Ressourcen vor<sup>12</sup>. Das Ergebnis zeigt ein Tortendiagramm mit einem einzigen Sektor.

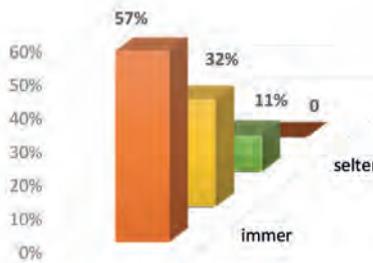
### Umfrage 2020



<sup>12</sup> Noch beachtlicher wirkt dieser Übergang, wenn man das Ergebnis mit anderen, weiter zurück liegenden Umfragen vergleicht. Ein Beispiel, das man wohl in Hinsicht auf Ziele und untersuchte Zielgruppe mit der hier vorgestellten Befragung vergleichen kann, ist die von Carolina Flinz durchgeführte Studie mit DaF-Studierenden der Universität Pisa im Jahr 2013. Laut ihrer Ergebnisse bevorzugte nur 18% der Probanden *Online*-WB und 20% gab an, sowohl dieses Format als auch das *Print*-Format zu benutzen. Vgl. C. Flinz: *Wörterbuchbenutzung: Ergebnisse einer Umfrage*.

Eine weitere Frage thematisierte die Nachschlagehäufigkeit im Allgemeinen, unabhängig vom benutzten Medium. Bei der Auswertung dieser Frage muss man bedenken, dass der äußere Handlungskontext einer Wortsuche im *Print*-WB und der einer *Online*-Recherche völlig unterschiedlich sind, aber der Eindruck auf Seiten sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden ist jedoch, dass man dazu neigt, wenn man gerade *online* arbeitet oder das *Smartphone* griffbereit in der Nähe liegt, viel häufiger im WB nachzuschlagen als vorher beim Printmedium.

### Umfrage 2020 – Benutzungsfrequenz



Der Gesamtüberblick zeigt eine intensive Auseinandersetzung mit lexikografischen Nachschlagewerken. Diejenigen, die mit ‚selten‘ antworteten, gaben als Begründung an, sie verfügten (ihrer Einschätzung nach) schon über ein relativ hohes Sprachniveau und einen guten Wortschatz und bräuchten daher zum Verständnis der im Unterricht behandelten Texte kaum Hilfe.

Auf jeden Fall wird das *Print*-WB kaum mehr als Alternative zum *Online*-WB wahrgenommen; es taucht eventuell erst in einer späteren Suchphase auf, denn einige Studierende (10%) erklärten, sie würden das Printmedium erst dann (wenn überhaupt) aufschlagen, wenn sie *online* nicht fündig würden oder wenn das angebotene Äquivalent offensichtlich ungeeignet sei – also bei einem zweiten bzw. dritten Schritt des Suchverfahrens. Sonst suchen sie einfach *online* weiter, falls die ersten Ergebnisse unbefriedigend sind<sup>13</sup>.

Durch die Inhaltsanalyse der Kommentarfelder kommt die Vorliebe für *Online*-Ressourcen noch deutlicher zum Vorschein. Die meisten WB sind im Netz leicht zugäng-

<sup>13</sup> Die Praxis zeigt allerdings, dass DaF-Benutzer in der Regel dazu neigen, beim ersten Äquivalent stehen zu bleiben und den Eintrag nur dann weiter lesen, wenn das Äquivalent nicht akzeptabel ist (so z.B. L. Köster – F. Neubauer, Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache und seine Benutzer, „FLuL“, 23, 1994, S. 221-234, hier S. 224 oder C. Marelli, *Dizionari bilingui, con schede sui dizionari italiani per francese, inglese, spagnolo, tedesco*, Zanichelli, Bologna 1989, S. 103). Viele nehmen es jedoch gar nicht wahr, dass das gefundene Wort offensichtlich nicht passt, und um die vielfältigen Nuancierungen dieses ‚offensichtlich‘ dreht sich das Sprachbewusstsein und -Niveau des Einzelnen.

lich; viele haben auch eine spezielle *App* für den Zugang durch *Smartphones* entwickelt (manche sogar mit *Offline*-Verwendung), und die Suche auf dem Mobiltelefon scheint sich unter Studierenden besonderer Beliebtheit zu erfreuen<sup>14</sup>. In der Zwischenzeit hat man sich daran gewohnt, *online* zu arbeiten, Unterrichtsmaterialien wurden dementsprechend umfunktioniert und was man traditionell mit Heft und Stift erledigt hatte, wird nun durch digitale *Tools* ersetzt.

#### 4. *Online-Ressourcen – ja, aber welche?*

Die Auswahl an zweisprachigen WB ist *online* sehr groß<sup>15</sup> und das spiegelt sich in der Vielfalt der Hilfsmittel, die Studierende zur Wortsuche benutzen. Folgende Tabelle listet die Ergebnisse der ersten Umfrage (2015) auf, in der Probandinnen bzw. Probanden aufgefordert wurden, die von ihnen bevorzugten *Online*-WB zu nennen (die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der Erwähnungen):

Ressource	
Pons	22
Leo	14
Duden	14
Sansoni/Corriere della Sera	13
bab.la	12
Larousse	8
Reverso Context	7
word reference	6
Dicios	4
dizionario-tedesco.com	4
Linguee	2
dict.cc	1
Langenscheidt	1
Hoepli	1

Überraschend fielen die Antworten auf dieselbe Frage, als sie 2020 erneut gestellt wurde:

<sup>14</sup> Nied Curcio und Marelo haben erste empirische Untersuchungen zum Gebrauch von *Smartphones* bei L2-Studierenden in Italien vorgelegt: M. Nied Curcio, *Die Benutzung von Smartphones*, S. 263-280; dies.: *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?*, „Info DaF“, 42, 2015, 5, S. 445-468; C. Marelo, *Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class*, in *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress*, S. 63-83.

<sup>15</sup> Einen Überblick bieten u.a. S. Engelberg – L. Lemnitzer, *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*, S. 73-81; U. Haß – U. Schmitz Hrsg., *Lexicographica. International Annual for Lexicography* 26, 2010 (Thematic part: Lexikographie im Internet); U. Schmitz, *Monolingual and bilingual electronic dictionaries on the Internet*, in HSK 5/4, S. 1013-1023.

Ressource		Variation
Reverso Context	21	+54%
Pons	19	+28%
Langenscheidt	14	+40%
Duden	6	+1%
Leo	3	-8%
bab.la	2	-8%
Sansoni/Corriere della Sera	1	-13%
dizionario-tesco.com	1	-2%

Der Befund ist frappierend. Bei der ersten Runde wurden zahlreiche lexikografische Ressourcen genannt<sup>16</sup>, u.a. auch Portale, über die man Zugang zu verschiedenen WB findet, und daraus ergab sich eine beträchtliche Diversifizierung mit einer entsprechenden Verteilung der Nutzer. Stattdessen konzentrieren sich alle Recherchen laut der Befragung von 2020 auf drei Hilfsmittel (Reverso Context, Pons und Langenscheidt), während andere Ressourcen ganz oder fast verschwunden sind (bei manchen ist das nicht besonders zu bereuen). Der Duden bleibt weiterhin das einzig benutzte einsprachige Nachschlagewerk und seine Konsultationshäufigkeit bleibt im Laufe der Zeit stabil (vgl. § 4): Der Anstieg ist tatsächlich minimal.

Die hohe Konzentration auf drei Ressourcen (mit Steigerungen bis zu +54%), die die Gesamtheit der Suchaktionen monopolisieren, ist vielleicht das auffälligste Phänomen, das aus der vergleichenden Analyse der zwei Umfragen hervorsticht. Diese Konvergenz ist grundsätzlich positiv zu bewerten, da die ausgewählten Ressourcen zuverlässig und von einer fachkundigen Redaktion betreut sind; ich vermisse jedoch sehr das Protokoll, das den Fragebogen begleiten und das Suchverfahren durch direkte Beobachtung ausführlich beschreiben könnte, denn bei der Analyse dieser Daten fragte ich mich sofort, ob die Auswahl überlegt ist, d.h. das Ergebnis einer vorherigen Erkundung und Auswertung der Ressourcen darstellt, oder ob sie nicht eher vom Algorithmus einer allgemeinen Suchmaschine gesteuert ist. Wenn man nämlich versucht, die italienische Entsprechung eines deutschen Lexems einfach von der *Google-* oder *Edge-*Leiste aus zu suchen, sind die ersten Ergebnisse, die gezeigt werden, gerade diese drei Ressourcen. Es bleibt also der Zweifel bestehen, ob dieser eindeutige Vorrang von Reverso Context, Pons und Langenscheidt einer bewussten Vorliebe der Lernenden entspricht, die eine bestimmte Ressource in ihre Leseliste gespeichert oder als *App* heruntergeladen haben, oder ob er eher der Suchmaschine und ihrem *Feed-Reader* zuzuschreiben ist.

<sup>16</sup> Die Anwesenheit vom Larousse mag seltsam erscheinen, sie liegt aber daran, dass Studierende des Studiengangs *Lingue e comunicazione* der Universität Aosta zwei Semester an der Partneruniversität in Chambéry verbringen (Université de Savoie), wo sie aus dem Französischen ins Deutsche übersetzen. Einige von ihnen haben dort angefangen, den Larousse nachzuschlagen und benutzen weiterhin Französisch als ‚Brückensprache‘.

### 5. Wandel der Nachschlagegewohnheiten

Die nächsten Fragen forderten die Probanden auf, ihr Verhalten und ihre Gewohnheiten bei der Wörtersuche zu beschreiben. Die Antworten basieren auf der Selbsteinschätzung und kritischen Wahrnehmung des Einzelnen und sind daher schwer zu überprüfen; sie lieferten immerhin Anlass, über das eigene Verhalten als DaF-Lernende und WB-Benutzer zu reflektieren.

Die Frage lautete: „Haben sich im letzten Jahr, seitdem der Unterricht ganz *online* stattfand, Ihre Nachschlagegewohnheiten geändert? Begründen Sie bitte Ihre Antwort“.



Aus den Antworten ergab sich eine gleichmäßige Aufteilung: Eine Hälfte der Probanden (16) behauptete, die eigenen Gewohnheiten nicht geändert zu haben, während die andere Hälfte einen Wandel im Umgang mit dem WB festgestellt hat. Die erste Gruppe lieferte Begründungen wie: „Ich habe das *Online*-WB weiterhin benutzt, genauso wie vorher“ – es handelt sich also um diejenigen, die schon gewohnt waren, ausschließlich im Netz zu suchen. Die 17 Befragten, die die Frage bejaht haben, haben ihre Antwort einstimmig durch eine viel intensivere Nutzung der *Online*-Ressourcen begründet. Einige erklärten, die Verlagerung fast aller ihrer Aktivitäten auf den Computer habe sie veranlasst, neue Ressourcen zu entdecken und dadurch hätten sie manchmal sogar bessere Alternativen zu den schon bekannten gefunden.

Eine weitere Änderung, die sich herauskristallisiert hat, ist die immer größere Rolle von *Smartphones* in der lexikografischen Recherche. Dass diese Geräte eine enorme Verbreitung erlebt haben und dass Jugendliche sie womöglich auch während des Unterrichts benutzen, haben Lehrende bereits direkt erlebt; mit der *Online*-Didaktik hat sich dieser Trend weiter gefestigt. Die Kommunikation ist *online* weniger spontan, Verständnisfragen werden kaum gestellt; bei ausgeschalteter *Webcam* führen Studierende lieber selbst eine Wortsuche durch, statt den Dozenten nach der Bedeutung unbekannter Ausdrücke zu fragen. Ein Proband bestätigte es, als er/sie schrieb: „Meine Art, das WB zu konsultieren, ist immer die gleiche geblieben, aber die Häufigkeit, mit der ich Wörter nachschlage, hat zugenommen. Jetzt suche ich auch während des Unterrichts nach Wortübersetzungen, während ich vorher das

WB fast ausschließlich für die Einzelarbeit zu Hause und viel seltener in der Klasse benutzt habe“. Schnelle Hilfe bietet also das immer griffbereit liegende *Smartphone*.

Das *Print*-WB ist jedoch nicht ganz aus dem Blick geraten: Einige haben sich vorgenommen, gerade weil sie die ganze Zeit am Bildschirm arbeiten müssen, parallel auch das Printmedium zu benutzen; andere schlagen darin wie früher nach, um Zweifel zu klären und die Internetsuche zu ergänzen, wenn sie damit nicht zufrieden sind<sup>17</sup>.

## 6. Vor- und Nachteile von Online-WB

Weitere Fragen zielten darauf ab, Vor- und Nachteile der *Online*-Ressourcen zu ermitteln. Die Kommentare heben die typischen, schon bekannten Eigenschaften hervor, daher fasse ich sie nur kurz zusammen. Elektronische WB sind (laut der Befragten):

- sehr schnell beim Suchen
- jederzeit und überall zugänglich
- billig bzw. kostenfrei
- ständig aktualisiert
- reich an Beispielen und Belegen
- interaktiv
- praktisch, weil sie durch Querverweise die Suche erweitern und vereinfachen helfen
- einfach zu benutzen, weil man auch nach flektierten Formen suchen kann.

Die Aussagen, die am häufigsten vorkommen (die ersten auf der Liste), erwähnen Vorteile pragmatischer Art, die den externen Kontext der Konsultationshandlung betreffen, wie zum Beispiel die leichte Zugänglichkeit: *Online*-WB können situationsunabhängig konsultiert werden, sogar im Bus und unterwegs; sie sind kostenlos und der Suchvorgang ist sehr schnell. Erst an zweiter Stelle werden Überlegungen zur Qualität der Ressourcen selbst angestellt. Ein mehrmals betonter Aspekt ist die ständige Aktualisierung, obwohl das nicht immer zutrifft: Einige *Online*-WB entsprechen einer bestimmten Ausgabe des betreffenden *Print*-WB, manchmal sogar in Kurzform, und werden nicht aktualisiert, aber niemand hatte daran gedacht, sich darüber zu informieren. Die Tatsache, dass Nachrichten und Reaktionen im Netz beinahe in Echtzeit geliefert werden, wird automatisch auf jede Webseite übertragen, ohne sich weitere Gedanken darüber zu machen.

Geschätzt werden zudem die Möglichkeit der Quer- und Weitersuche durch *Links*, sodass mit einem Klick weitere Informationen abgerufen werden können, und der Reich-

<sup>17</sup> So lauteten ihre Antworten: „Consulto il dizionario sia *online* che cartaceo più frequentemente – Prediligo, come di consuetudine, i dizionari *online*, ma ultimamente ho utilizzato quello cartaceo per ricontrollare le traduzioni e per avere qualche dettaglio in più. – Cerco di usare maggiormente il dizionario cartaceo – Lavorando quasi totalmente al computer, uso di più quello *online* e uso quello cartaceo per chiarire tutti i dubbi“. [Ich ziehe sowohl das *Online*- als auch das Papierwörterbuch häufiger zu Rate. – Ich bevorzuge, wie üblich, *Online*-Wörterbücher, aber in letzter Zeit benutze ich das Papierwörterbuch, um Übersetzungen zu überprüfen und weitere Informationen zu bekommen. – Ich versuche, eher das Papierwörterbuch zu benutzen. – Da ich fast ausschließlich am PC arbeite, benutze ich mehr das *Online*-Wörterbuch und verwende das Papierwörterbuch nur, um übrige Zweifel zu beseitigen.]

tum an Anwendungsbeispielen (Reverso Context bietet, unter den genannten Ressourcen, zahlreiche Textbelege). Von mehreren gewürdigt wird auch die erleichterte Suche: Durch eine Suchmaske und flexionsformbasierte, schreibungstolerante Suchfunktionen lassen sich die meisten Probleme beheben, die das Nachschlagen im Printmedium mit sich brachte (alphabetische Ordnung, Aufführung von Komposita und Mehrwortlexemen, flektierte Formen, Schreibfehler usw.).

Als Nachteile wurden erwähnt:

- sie sind nicht immer zuverlässig
- Übersetzungsäquivalente werden einfach aufgelistet, ohne Beispielsätze
- fehlende grammatische und pragmatische Informationen
- man findet nicht immer, was man sucht.

Die Nachteile weisen auf Lernerbedürfnisse hin, die durch die Suche nicht ausreichend befriedigt oder erst durch die Korrektur vonseiten des Lehrenden bewusst werden. Die Unzufriedenheit betrifft einerseits das Fehlen einiger Informationen, andererseits die mangelnde Hilfe bei der Auswahl des passenden Suchergebnisses. Es sind vor allem grammatische Angaben wie Genuszuweisung, Flexionsparadigma, Valenz, die oft vermisst werden; da die meisten WB jedoch diese Angaben bieten, würde man hier vielleicht eher eine mangelnde Recherchierkompetenz vermuten, wobei „der immediate Zugriff über das Smartphone [scheint] diesen Mangel noch zu verstärken“ scheint<sup>18</sup>. Das frustrierende Erlebnis der Korrektur, die Ausdruck- und Wortschatzfehler hervorhebt, lässt Zweifel an der Zuverlässigkeit der benutzten Nachschlagewerke aufkommen und dort, wo unterschiedliche Übersetzungsäquivalente einfach aufgelistet werden, wünscht man sich Beispiele und Hinweise auf den Gebrauchskontext, die bei der Auswahl behilflich sein könnten<sup>19</sup>.

## 7. Ausblick

Die Auswertung der Umfrage gewährt uns also einen Einblick in die Einstellung der Lernenden zum WB; weitere aufschlussreiche Anhaltspunkte für eine realistische Bestandsaufnahme der Lerngewohnheiten bietet die Inhaltsanalyse, wenn die einzelnen Antworten zueinander und zu den Kommentaren in Bezug gesetzt werden. Daraus lassen sich einige Schlussüberlegungen ableiten.

- Bei der Vielfalt des *Online*-Angebots hat der Begriff ‚WB‘ sehr unscharfe Konturen angenommen. Tatsächlich geht aus den Kommentaren hervor, dass die Befragten ‚echte‘ WB zusammen mit Glossaren, Wortlisten und Ressourcen enzyklopädischer Art wie Wikipedia, WikiHow, das Portal der Treccani sowie maschinelle Übersetzerdienste wie Google Translate und DeepL auf die gleiche Ebene stellen<sup>20</sup>. So fallen auch WB

<sup>18</sup> So M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb*, hier S. 452.

<sup>19</sup> Es kommt auch deutlich zum Vorschein, dass die Anforderungen, die an ein WB gestellt werden, und die Schwierigkeiten bei der Konsultation eng mit dem spezifischen Lernerprofil verbunden sind, vor allem mit dem Sprachniveau und der Sprachbewusstheit (*language awareness*) des einzelnen Lernenden.

<sup>20</sup> Unter den verschiedenen benutzten digitalen Ressourcen haben sich auch automatische Übersetzer durchgesetzt, die in der letzten Zeit mit dem Übergang zur maschinellen Übersetzung auf der Basis neuronaler Netze

nun unter den weit umfassenden Oberbegriff der ‚elektronischen Ressourcen‘, wobei der *differentia specifica*, die die einzelnen Nachschlagewerke charakterisiert, kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird. Angesichts der Fülle an Informationen, die *Online*-WB anbieten (Rechtschreibung, Synonyme, Aussprache, Flexion, Textbelege usw.), gerät übrigens auch die tradierte WB-Typologie ins Wanken.

- Die lexikografische Beratung scheint zu einer unspezifischen Suchaktion geworden zu sein, die irgendeiner beliebigen Suche gleichzustellen ist. Durch Dateneingabe in eine allgemeine Suchmaske werden zahlreiche Suchergebnisse gezeigt und ihre Vielzahl macht es dem Suchenden nicht einfach, die durcheinander aufgelisteten Quellen voneinander zu unterscheiden. Eine erste Aufgabe einer dringend nötigen WB-Didaktik könnte also darin bestehen, *Online*-Ressourcen in ihrer Spezifität zu fokussieren, nicht zuletzt im Hinblick auf die Frage nach ihrer Zuverlässigkeit<sup>21</sup>.
- Obwohl heutige Studierende zur Generation der *digital natives* gehören, scheinen ihre Fertigkeiten beim Benutzen der elektronischen Geräte oft gering und ‚traditionell‘ zu sein. Es sieht so aus, als habe sich die Verhaltensweise der ‚faulen‘ WB-Benutzer im Übergang vom *Print*- zum *Online*-Medium nicht wesentlich verändert, und was für *Print*-WB immer wieder festgestellt wurde, könnte man auf die *Online*-Benutzung übertragen: Auch vom Bildschirm wird oft die erstbeste Lösung übernommen; die Frage nach der Zuverlässigkeit der konsultierten Ressource spielt meistens keine Rolle; metalexikografische sowie weitere Rahmeninformationen, die nicht beim ersten Blick auffallen, sondern in abgekürzter Form oder erst durch Anklicken des Lemmas erscheinen, werden selten berücksichtigt<sup>22</sup>.
- Interaktive *Tools*, die viele *Online*-WB anbieten, werden kaum wahrgenommen: *Chat* mit der Redaktion, *Forum* oder *Blog*, Vokabeltrainer sowie weitere proaktive Arbeitsmöglichkeiten, die individuelle und kollaborative Lernprozesse fördern könnten, bleiben weitgehend ungenutzt, wie folgende Graphik zeigt. *Online*-WB werden also meistens wegen ihrer Bequemlichkeit vorgezogen und nicht weil man ihren Mehrwert schätzt und nutzt.

---

große Fortschritte gemacht haben. Tatsächlich haben Studierende sie schnell entdeckt, wie man den Kommentaren entnimmt: „dovendo fare spesso traduzioni mi sono trovata a dover cercare moltissimi termini di cui non conoscevo il significato e quindi ho utilizzato molto di più le risorse *online*. Alle volte risulta difficile cercare parola per parola e quindi cerco di capire il senso generale di una frase tramite traduttori come ad esempio *DeepL* e poi cerco ogni termine per ampliare il mio vocabolario“. [Da ich oft übersetzen musste, musste ich viele Begriffe nachschlagen, deren Bedeutung ich nicht kannte, und nutzte daher verstärkt *Online*-Ressourcen. Manchmal ist es zu mühsam, Wort für Wort zu suchen. Dann versuche ich, die allgemeine Bedeutung eines Satzes mit Hilfe von Übersetzern wie *DeepL* zu erfassen und schlage dann jeden Begriff nach, um meinen Wortschatz zu erweitern.]

<sup>21</sup> Es wäre sinnvoll, den Studierenden einige grundlegende Hilfsmittel an die Hand zu geben, um sich in der riesigen Anzahl der im *Web* verfügbaren Ressourcen zu orientieren, z.B. den Unterschied zwischen Ressourcen kollaborativer und allgemeiner Art klären, die von jedem Benutzer beliebig ergänzt und kompiliert werden, und solchen, die von einer fachkundigen Redaktion verfasst und regelmäßig überprüft werden.

<sup>22</sup> Vgl. u.a. M. Meliss, *Was suchen und finden Lerner*, hier S. 417.

**Online-WB sind kollaborativ. Haben Sie schon einmal einen dieser Dienste genutzt?**



Man darf aber schließlich die WB-Benutzer nicht vergessen, denen es gelingt, durch ein oder mehrere Suchverfahren ihre lexikalischen Lücken erfolgreich zu schließen. Aus ihren Kommentaren tritt deutlich hervor, dass sie sich nicht mit den ersten Suchergebnissen zufrieden geben: Ihr Sprachbewusstsein treibt sie und sie suchen weiter, in anderen Ressourcen, im einsprachigen WB; sie klicken sich durch, vergleichen und wägen die Ergebnisse ab. Andere suchen nach metasprachlichen Markierungen oder nach zusätzlichen semantischen oder syntagmatischen Informationen wie Valenz oder Kollokationen („la posizione che la parola occupa nel registro linguistico, il suo peso nel discorso, la sfumatura di significato, l'uso che se ne fa nel quotidiano effettivamente ecc.“ [die Stellung, die das Wort innerhalb des Sprachregisters einnimmt, sein Gewicht in der Rede, die Bedeutungsnuancen, die tatsächliche Verwendung des Wortes im Alltag usw.]), die ihnen bei der Formulierung weiterhelfen und ihnen klar machen, ob das gefundene Wort adäquat ist oder nicht. In diesen Fällen wird die Suche eine wesentlich längere Zeit und mehr Aufmerksamkeit beanspruchen – sie führt aber bestimmt zu nachhaltigeren und qualitativ besseren Ergebnissen<sup>23</sup>.

Diese Schlussüberlegungen zeigen das enorme Potenzial der digitalen Wörterbücher im DaF-Unterricht und wie wenig es bisher ausgeschöpft wird. Denn in der Regel stellt das Nachschlagen nicht die erste Stufe eines dynamischen Lernprozesses dar, sondern es wird weiterhin als rein propädeutische Handlung zu einer übergeordneten didaktischen Aufgabenstellung betrachtet, die als Auslöser der Wortsuche gilt. Dem Suchvorgang an sich wird keine Aufmerksamkeit geschenkt<sup>24</sup> und gerade hier kann eine gezielte WB-Didaktik ansetzen.

<sup>23</sup> Nicht zu vergessen ist das enorme Potenzial der Visualisierung, die u.a. den Wortschatzerwerb erfolgreich unterstützt, indem Lernende ihren zunehmenden Wortschatz in Form von *Mindmaps* darstellen, die auch zur Visualisierung semantischer Relationen genutzt werden können, z.B. beim *VisualThesaurus*, wo verschiedene semantische Konstellationen veranschaulicht werden; auch kann man eine weitere Sprache hinzufügen, sodass eine Art zweisprachiges Lexikon simuliert werden kann. Vgl. C. Müller-Spitzer, *Vorüberlegungen zu Illustrationen in Elexiko*, in *Grundfragen der elektronischen Lexikographie: Elexiko – das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz*, U. Haß Hrsg., de Gruyter, Berlin 2005, S. 204-226; M. Runte, *Wie benutzen fortgeschrittene DaF-Lernende Wörterbücher?*, S. 479, 487.

<sup>24</sup> „Das Wichtigste für die Lernenden ist jedoch, dass die Suche schnell und direkt zu einem Ergebnis führt; es soll so wenig Zeit wie möglich investiert werden“, so M. Nied Curcio, *Wörterbuchbenutzung*, S. 450. Das

### *Ein Fazit für Lehrende*

Nach einer Phase der „multimedialen Euphorie, die zu einem unkontrollierten und wenig überlegten Einsatz von neuen Medien im Unterricht führte“<sup>25</sup>, und der daraus resultierenden Skepsis, als man feststellte, dass der erhoffte Lerneffekt nicht erzielt wurde, ist nun die Zeit einer kritischen Neuorientierung der Sprachdidaktik, auch hinsichtlich der WB-Benutzung, gekommen. Das Ziel ist ein produktiver Einsatz der elektronischen Nachschlagewerke, deren Konsultation nicht mehr einem suchmaschinengesteuerten Zufall oder der individuellen Intuition überlassen werden sollte.

Kompetenz in der WB-Benutzung gilt als vorausgesetzt und wird deswegen oft nicht weiter thematisiert<sup>26</sup>; die Erfahrung zeigt jedoch, wie intensiv der Informationsbedarf in dieser Hinsicht ist. Eine gezielte, handlungsorientierte WB-Didaktik ist gerade jetzt, da die Benutzungsfrequenz massiv zugenommen hat, unabdingbar geworden<sup>27</sup>. Diese Kompetenz stellt jedoch einen wichtigen Bestandteil des DaF-Unterrichts dar, und sollte direkt oder indirekt auf allen Stufen integriert werden<sup>28</sup>. Für das Printmedium hat sich die systematische Einführung in Struktur und Inhalt oder die Vermittlung von Nachschlagetechniken z.B. in der Suche nach Phraseologismen oder Mehrwortausdrücken längst bewährt und in der letzten Zeit ist sie durch neue Impulse und Anregungen belebt worden<sup>29</sup>.

Nicht so leicht überschaubar ist die Lage bei digitalen Ressourcen, die sich ständig entwickeln und vermehren; gerade deshalb ist es umso wichtiger, Lernende in der Auswahl und in der Benutzung der lexikografischen Hilfsmittel anzuleiten. Indem man gemeinsam über Stärken und Schwächen dieser Medien reflektiert, lässt sich ihr funktionaler Mehr-

---

würde erklären, wieso viele (meistens vorhandene) Informationen nicht wahrgenommen werden oder warum dasselbe Wort mehrmals auch binnen weniger Minuten gesucht wird.

<sup>25</sup> J. Roche, *Sprachen lehren*, S. 250.

<sup>26</sup> Die Frage: „Haben Sie jemals an Unterrichtsaktivitäten teilgenommen, die auf eine bessere WB-Benutzung abzielten?“ haben die meisten Befragten (89%) mit „Nein“ beantwortet.

<sup>27</sup> Vgl. E. Zöfgen, *Wörterbuchdidaktik*, in *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, F.G. Königs – W. Hallet Hrsg., Klett, Seelze-Velber 2010, S. 109-110; U. Wingate, *Dictionary use. The need to teach strategies*, „Language Learning Journal“, 29, 2004, 1, S. 5-11; H. Béjoint, *The Teaching of Dictionary Use: Present State and Future Tasks*, in *Wörterbücher – Dictionaries – Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, F.J. Hausmann et al. Hrsg., de Gruyter, Berlin/New York 2008<sup>2</sup> (HSK 5/1), S. 208-215; R.R.K. Hartmann, *The Dictionary as an Aid to Foreign-Language Teaching*, in HSK 5/1, S. 181-189; E. Zöfgen, *Wörterbücher und ihre Didaktik*, Keimer, Bad Honnef 1985.

<sup>28</sup> Dies sollte auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden fest verankert werden, denn die kulturpädagogische Aufgabe der WB wird gerade im Hinblick auf eine qualitative Wissensvermittlung und Wissensdokumentation immer wichtiger, sodass die kritische Benutzung der Ressourcen als strategische Schlüsselkompetenz etabliert wird. Vgl. die *15 Villa Vigoni-Thesen zur Lexikografie*, die 2018 von Spezialistinnen und Spezialisten aus der Wörterbuchforschung, der praktischen Lexikografie, dem Bereich DaF, der Italianistik, den Translationswissenschaften und der Empirischen Linguistik erarbeitet wurden: [https://www.academia.edu/37836145/Dizionari\\_per\\_il\\_futuro\\_Il\\_futuro\\_dei\\_dizionari\\_Sfide\\_della\\_lessicografia\\_in\\_una\\_societ%C3%A0\\_digitale\\_Villa\\_Vigoni\\_26-28\\_novembre\\_2018\\_](https://www.academia.edu/37836145/Dizionari_per_il_futuro_Il_futuro_dei_dizionari_Sfide_della_lessicografia_in_una_societ%C3%A0_digitale_Villa_Vigoni_26-28_novembre_2018_) (letzter Zugriff 12. September 2021).

<sup>29</sup> Zum Beispiel hat die Idee des ‚Wörter-Lesebuch‘, die auf die Hausbuchideologie des ‚Deutschen Wörterbuchs‘ zurückreicht, gerade in pädagogischer und interkultureller Hinsicht neuen Auftrieb bekommen: P. Kühn, *Wörterbücher/Lernerwörterbücher*, S. 311-312.

wert ermitteln im Hinblick auf einen effizienten Fremdsprachenerwerb. Man kann Studierende auf weitere Ressourcen aufmerksam machen (wie das DWDS, das unbekannt zu sein scheint) und *Tools* wie den Vokabeltrainer in der Klasse ausprobieren, die neue Dynamiken und neue Strategien in Lernprozessen anregen könnten. So könnte *Online*-Recherche zum Ausgangspunkt für qualitativ hochwertige Lernprozesse werden, statt sich immer nur unmittelbar auf Suchfragen zu beschränken.

WB-Didaktik kann aber auch indirekt erfolgen, indem man unterrichtliche Konstellationen fördert, die den Rückgriff auf das WB verstärkt herausfordern, wie Übersetzungsaufgaben, kreatives Schreiben oder Übungen zum Textverständnis. Besonders geeignet sind Übersetzungsübungen, die zuerst individuell gemacht und dann in Gruppen korrigiert werden. Hier werden die verschiedenen Äquivalente vorgestellt und vergleichend besprochen, um durch zusätzliche Nachschlagehandlungen zu einer gemeinsamen Lösung zu gelangen. Dadurch werden sowohl individuelle als auch kollaborative Lernprozesse aktiviert, in denen das Nachschlagen zu Handlungsinteraktionen und zur Ko-Konstruktion von Wissen anleitet – und das ist nur ein Beispiel. Die in die WB-Didaktik investierte Zeit wird sich auf jeden Fall positiv auf den Lernprozess und auf die gesamte Fremdsprachenkompetenz auswirken.



FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE  
**L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA**

ANNO XXX - 1/2022

EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215  
e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (produzione)  
librario.dsu@educatt.it (distribuzione)  
redazione.all@unicatt.it (Redazione della Rivista)  
web: www.educatt.it/libri/all

ISSN 1122 - 1917



9 788893 359399