
Liebe Leserinnen und Leser,

das aktuelle ELiSe-Heft beginnt auf der folgenden Seite mit dem Titelblatt. Diese Leerseite, die dem Heft von ELiSe vorgeschaltet ist, soll Ihnen ermöglichen, auf einer Druckseite im DIN-A4-Format zwei ELiSe-Seiten mit der korrekten Paginierung aus-zudrucken. Gesetzt ist die Zeitschrift in A5.

Bei weiteren Fragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion.

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 5, Heft 2 (Dezember 2005)

ISSN 1617-5425

elise@uni-essen.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Liebe Leserinnen und Leser,

wie im Editorial angekündigt, möchten wir mit ELiSe besonders die wissenschaftliche Diskussion anregen und einen schnellen Gedankenaustausch ermöglichen. Deshalb eröffnen wir zu jedem Heft ein Diskussionsforum, in dem Anregungen, Kritik, Hinweise und Stellungnahmen von Lesern zu den einzelnen Beiträgen veröffentlicht werden. Die Autorinnen und Autoren sind von uns gebeten worden, an diesen Diskussionen teilzunehmen und haben das ausdrückliche Recht zur Kommentierung.

Bitte senden Sie Ihre Anregungen an die Redaktion, damit wir sie in das Diskussionsforum stellen können und die Autorinnen und Autoren die Möglichkeit haben, Stellung zu beziehen.

elise@uni-essen.de

Bitte gestalten Sie die Betreff-Zeile nach dem Schema: **Beitrag: Autor, Heft**

ELiS_e

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

E-Papiere zu Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik

Jahrgang 5

Heft 2

Dezember 2005

Impressum

ELiSe wird herausgegeben von:

Christoph Chlosta • Hermann Cölfen • Joachim Raith
Werner Schöneck • Christoph Schroeder • Wilfried Timmler

Kontakt: Dr. Christoph Schroeder, Universität Essen, Fachbereich 3, 45117
Essen

E-Mail: elise@uni-essen.de

©ELiSe-Redaktion. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzung der Zeitschrift und der in ihr enthaltenen Beiträge ist insoweit frei, als nichtkommerziell handelnden Personen, Firmen, Einrichtungen etc. ein begrenztes Recht auf nichtkommerzielle Nutzung und Vervielfältigung in analoger und digitaler Form eingeräumt wird. Das betrifft das Laden und Speichern auf binäre Datenträger sowie das Ausdrucken und Kopieren auf Papier. Dabei obliegt dem Nutzer stets die vollständige Angabe der Herkunft, bei elektronischer Nutzung auch die Sicherung dieser Bestimmungen.

Es besteht – außer im Rahmen wissenschaftlicher und schulischer Veranstaltungen öffentlicher Träger – kein Recht auf Verbreitung. Es besteht kein Recht zur öffentlichen Wiedergabe. Das Verbot schließt das Bereithalten zum Abruf im Internet, die Verbreitung über Newsgroups und per Mailinglisten ein, soweit dies durch die ELiSe-Redaktion – oder durch den/die Urheber/in des betreffenden Beitrags – nicht ausdrücklich genehmigt wurde. Darüber hinausgehende Nutzungen und Verwertungen sind ohne Zustimmung des/der Urhebers/ Urheberin unzulässig und strafbar.

ISSN: 1617-5425

Inhalt

Rebecca Jung (Essen)

„Wer so was glaubt, muss verrückt sein!“ Überlegungen zum
Thema ‘Religion’ im interkulturell orientierten Deutsch-als-
Zweitsprache-Unterricht mit muslimischen Lernern 7

Marios Chrissou (Athen)

Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung
von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht 23

Petra Storjohann (Mannheim)

Sinnrelationen in Wörterbüchern –
Neue Ansätze und Perspektiven 35

Christoph Chlosta, Peter Grzybek (Essen, Graz)

Varianten und Variationen anglo-amerikanischer Sprichwörter –
Dokumentation einer empirischen Untersuchung 63

Abdullah İncekan (Essen)

Rezension zu Rosemarie Neumann; Gisela Blomberg;
Ahmend Beğik; Heidrun Pschor-Rothbart; Andrea Schäfer;
Zühre Şahin-Schmidt: Türkisch am Krankenbett –
Lehrmaterialien für die Kursstufen I, II und III.
Herausgegeben als E-Buch in: Essener Linguistische
Skripte_elektronisch (ELiSe) Materialien 1, 2004,
ISSN: 1617-5425
[<http://www.elise.uni-essen.de/materialien.html>] 147

Rebecca Jung

„Wer so was glaubt, muss verrückt sein!“ Überlegungen zum Thema ‘Religion’ im interkulturell orientierten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit muslimischen Lernern

Einleitung

„Ich weiß nicht, ob dir das bekannt ist, Josephine, aber Papageien, die im Kongo beheimatet sind, sprechen nur französisch [...] Diese Papageien unterhalten sich über alles: Politik, Filme, Mode, über alles, bis auf Religion.“

„Warum nicht über Religion?“

„Über Religion spricht man nicht. Man weiß nie, wem man auf die Füße tritt.“

Big Fish, Tim Burton (Regie). Columbia Tristar Film GmbH, 2004

Im folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen damit verbunden sind, das Thema ‘Religion’ im DaF/DaZ-Unterricht speziell mit muslimischen Lerner/innen zu behandeln. Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist die Unterrichtseinheit „Zwischen Moschee und Münster“, die ich im Sommer 2003 an der Volkshochschule (VHS) Essen im Rahmen eines Projektkurses mit zehn muslimischen Teilnehmerinnen gemeinsam erarbeitet und durchgeführt habe.

Ich werde zuerst auf die Gründe eingehen, warum ich mich damals für das Unterrichtsthema ‘Religion’ entschieden hatte. In einem zweiten Schritt soll anhand von Beispielen aus der Unterrichtspraxis aufgezeigt werden, welche Schwierigkeiten mit der Behandlung des Themas einhergehen können. Im Anschluss daran wird mittels eines (kommunikations)theoretischen Bezugsrahmens versucht, die beobachteten Schwierigkeiten zu analysieren und erste didaktische Konsequenzen für den DaF/DaZ-Unterricht mit (muslimischen) Lernern abzuleiten. Das Ziel dieses Beitrages ist erreicht, wenn durch die Lektüre Denkanstöße gegeben sind, wie mit dem Thema ‘Religion’ – auch

ohne ausgewiesene ‘theologische Expertenkenntnisse’ – in einem interkulturell orientierten Unterricht umgegangen werden kann.

Begründung der Themenwahl

Im Frühjahr 2003 übernahm ich im Fachbereich Deutsch-als-Fremdsprache II der Essener Volkshochschule (VHS) einen fortgeschrittenen Anfängerkurs (~ B1 nach der Referenzskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER)), der sich ausnahmslos aus muslimischen Teilnehmerinnen zusammensetzte. Die mehrheitlich türkischen Frauen waren zwischen 23 und 45 Jahren alt und lebten zwischen zwei und zehn Jahren – meist infolge einer Familienzusammenführung – in Nordrhein-Westfalen.

2003 war das Jahr des ‘Kopftuch-’ und des ‘Kruzifixurteils’ und immer häufiger kreisten die Gespräche vor und nach dem Unterricht um die Grundzüge der islamischen Religion und die Prinzipien des säkular-christlichen Deutschlands. Ich stellte fest, dass sowohl auf Seiten der Kursteilnehmerinnen als auch meinerseits ein reges Interesse am Thema zu bestehen schien, und, was noch viel wichtiger war, dass der gegenseitige Austausch offensichtlich helfen konnte, Vorurteile abzubauen und Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Sahen beispielsweise die Teilnehmerinnen anfänglich im so genannten ‘Kopftuchverbot’ ausschließlich das diskriminierende Moment, trug die Information über das ‘Kruzifixurteil’ dazu bei, die Diskussion um eine, letztlich relativierende, Perspektive zu erweitern. Im umgekehrten Zuge lernte ich von den Kursteilnehmerinnen, wie der Koran aufgebaut ist, las Suren in voller Länge und im Kontext und konnte damit mein, letztlich gefährliches, Halbwissen entscheidend erweitern.

Als sich im Zuge des ‘Tags der offenen Tür’ der VHS die Möglichkeit ergab, Projektunterricht mit den Frauen durchzuführen, entschloss ich mich, das Thema ‘Gelebte christliche und islamische Religion in Deutschland’ ins Curriculum aufzunehmen. Das Thema war ganz offensichtlich relevant für die Lernerinnen, zumal sie mir immer häufiger von Kontakten mit deutschen Mitbürger/innen erzählten, die sie direkt (und teilweise beleidigend) auf ihre Religionszugehörigkeit ansprachen. Für die Unterrichtseinheit wollte ich mir die Erfahrung zunutze machen, dass eine gegenseitige Information über die ‘Religion(en)’ zu einer besseren beidseitigen Verständigung führen kann.

Gleichwohl der Gegenstand ‘Religion’ in den thematischen Empfehlungen der DaF/DaZ-Referenzwerke durchaus berücksichtigt wird (vgl. z.B. die thematische „Universalienliste“ von Neuner/Hunfeld 1997: 113, Byram/Morgan et al. 1994: 51, GER 2001: 53 und 103f.), fanden sich in den renommierten Lehrwerken des Faches kaum geeignete Materialien.¹

¹ Gesichtet wurden die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zugelassenen DaF/DaZ-Lehrwerke. Auch auf meine direkte Anfrage bei den Verlagen erhielt ich abschlägige Antworten: "Wir müssen Sie allerdings darüber informieren, dass wir nicht gerade üppig viel zu Ihrem Thema in unseren DaF-Materialien haben. Bei den Lehrwerken gibt es ein einziges, in dem ein ganzer Kapitelabschnitt dem Thema Religion gewidmet ist: ‘Die Suche’, Band 2, Kapitel 12 ‚Wem soll man glauben?‘. Nun ist dieses Lehrwerk inzwischen aber aus

Folglich konzipierte ich selbst eine 12-stündige Unterrichtseinheit, in deren Verlauf die Grundzüge der islamischen und der christlichen Religion, wie sie in Deutschland gelebt werden, erarbeitet und kontrastiert werden sollten. In Absprache mit den TeilnehmerInnen wurden je ein Ausflug in das Essener Münster und eine Essener Moschee sowie ein Referat zum Thema 'Christentum' und eines zum Thema 'Islam' geplant. Dabei hatte ich vorgesehen, dass das Thema 'Christentum' sowie der damit verbundene Ausflug in das Münster von mir vor- und aufbereitet werden sollten, die Organisation des Ausflugs in die Moschee und das Referat über die islamische Religion jedoch den TeilnehmerInnen vorbehalten waren. Mit dieser Aufgabenverteilung wollte ich erreichen, dass sie selbst aktiv den Unterricht mit gestalten und in Folge dieses initiierten 'Rollentausches' mir etwas über ihre Religion und ihr (muslimisches) Leben in Essen beibringen.

Im Verlauf des Unterrichts erwies sich jedoch das Thema 'Religion' als prekär. Im nächsten Abschnitt sollen zunächst anhand einiger Beispiele die erlebten Schwierigkeiten beschrieben werden.

Praxisbericht

Mein Vortrag über das Thema 'Christentum' sowie der Ausflug in das Essener Münster waren dem thematischen Block 'Islam' vorangestellt, was bedeutete, dass ich die Einführungsphase gestalten konnte. Dafür wählte ich die Brainstorm-Methode und bat die TeilnehmerInnen auf Packpapier alles aufzuschreiben, was ihnen zum Stichwort 'Religion' einfällt. Was hier zusammenkam, waren der Name der Offenbarungsreligion 'Islam', die Namen der Angehörigen zweier Offenbarungsreligionen 'Moslems' und 'Juden', die Worte 'Gott', 'Jesus', 'Allah' und 'Koran', das Verb 'beten' sowie die Bezeichnung der christlichen und islamischen Gotteshäuser 'Kirche' und 'Moschee'. Darüber hinaus hatten einige TeilnehmerInnen Begriffe wie z.B. 'Gebetskette' in Arabisch notiert ('Masbah'), die ich mir übersetzen lassen musste. Es war offensichtlich, dass die TeilnehmerInnen sehr viel mehr über ihre eigene Religion zusammengetragen hatten als über andere. Das ist soweit verständlich; was mich allerdings erstaunte, war, dass bezüglich des Christentums nicht mehr als die Begriffe 'Gott', 'Jesus' und 'Kirche' fielen, zumal ich wusste, dass einige der Kinder der Frauen auf konfessionelle (katholische) Schule in Essen gingen.

Wir versuchten im Anschluss an das Brainstorming, die notierten Stichwörter zu sortieren. Ich hatte mir im Vorfeld eine tabellarische Anordnung überlegt, die es zulassen würde, das Begriffsfeld zu systematisieren.

unserem Programm genommen worden. [...] Ansonsten wird das Thema im (kulturellen) Kontext von Festen (Ostern, Weihnachten) angesprochen." Da in Kapitel 12 der ‚Suche‘ das Thema ‚Religion‘ anhand des Hinduismus, des Religions- und Ethikunterrichts erörtert wird, erwies sich jedoch die von der Redakteurin des Langenscheidt-Verlags genannte Quelle leider für mein Vorhaben als nicht geeignet.

	Christentum	Islam	Judentum	...
Mittelpunkt des Glaubens				
Gotteshaus (Gebetshaus)				
Die Angehörigen der Glaubensgemeinschaft				
Rituale, Gebräuche				
Das heilige Buch				

Tabelle: Systematisierung des Wortfeldes 'Religion'

Wir ordneten die Schlagwörter in die entsprechenden Rubriken und versuchten, die leer gebliebenen Felder zu ergänzen (so waren z.B. die Stichworte 'Christentum', 'Thora' oder 'Bibel' nicht gefallen). Bei dieser Arbeit ergab sich das erste Problem: Eine Teilnehmerin weigerte sich, Moschee, Kirche und Synagoge unter dem Begriff 'Gotteshaus' zu subsumieren. 'Gott' war für sie 'Allah' und sein Haus entsprechend einzig die Moschee. An dieser Stelle entbrannte unmittelbar eine kontroverse Diskussion, in der die anderen Frauen auf die Teilnehmerin einredeten. Letztlich wurde das Problem pragmatisch gelöst, indem die Kategorie in 'Gebetshaus' umbenannt wurde.

Nach dieser ersten thematischen Einführungsphase kam ich auf unseren für den nächsten Tag anstehenden Ausflug in das Essener Münster zu sprechen. Ich fragte die Teilnehmerinnen, wer von ihnen bereits eine Kirche in Deutschland besucht hätte, erhielt aber nur abschlägige Antworten. Daraufhin wollte ich von ihnen wissen, ob sie denn wüssten, wie sich ein solcher Ausflug planen bzw. organisieren ließe. Aufbauend auf unserer vorangegangenen Arbeit ließ ich sie im örtlichen Telefonbuch unter dem (genannten) Stichwort 'Kirche' nachschauen. Für Essen finden sich hier Einträge auf sieben Seiten. Angegeben werden, unterteilt in katholisch und evangelisch, alle konfessionell gebundenen Angebote wie Diakoniestationen, Kindergärten, Studentenwohnheime, Soziale Dienste, Gemeindehäuser, Altenheime, Familienbildungsstätten, Telefonseelsorge, christliche fremdsprachliche Gemeinden usw. – meines Erachtens ein gelungener und unpräntiöser Weg, die Präsenz und Bedeutung der Religion in Deutschland aufzuzeigen und mit den Schülerinnen das umfangreiche Tätigkeitsfeld der Kirchen zu erarbeiten. Im Telefonbuch finden sich auch die Rufnummern der Kirchen bzw. der Pfarrämter (meist unterteilt in Stadtteile, zumindest bei größeren Städten). Das Münster, das sich im Essener Zentrum befindet, ist auf den 'katholischen Seiten' separat aufgeführt. So war es uns ein Leichtes, die Telefonnummer herauszufinden, unter der wir uns Auskünfte über Öffnungszeiten, Führungsmöglichkeiten und Informationsmaterial erhofften. Auch

wenn diese Aufgabe von mir im Vorfeld bereits erledigt worden war (schließlich sollte der Ausflug ja schon am nächsten Tag stattfinden und die Führung hatte frühzeitig gebucht werden müssen), spielten wir die Situation trotzdem durch und erarbeiten einen kleinen Dialog, wie sich am Telefon die benötigten Informationen würden einholen lassen. Im Anschluss an unser 'erfolgreiches Telefonat' arbeiteten wir uns gemeinsam durch die Broschüre des Essener Münsters „Gehen Sie auf Schatzsuche in Essen“ (Hrsg. Domkapitel Essen), die ich ebenfalls vorab besorgt hatte. Ergebnis dieser Arbeit war eine umfangreiche Vokabelliste (eine DIN-A4-Seite), die die Frauen sprachlich auf den anstehenden Ausflug und die fremdsprachliche Führung vorbereiten sollte.

Ich komme nun zu dem brisantesten Abschnitt jener Unterrichtsstunde, wenn nicht sogar der gesamten Unterrichtseinheit. Aufbauend auf unseren bis hierhin erarbeiteten Ergebnissen hielt ich das von mir vorbereitete Referat über das Christentum. Mein Ziel war es, den Teilnehmerinnen Sachwissen über die christliche Religion, wie sie in Deutschland verstanden und gelebt wird, zu vermitteln. Dafür legte ich zu Beginn eine Folie auf, die die aktuellen Zahlen der Angehörigen verschiedener Konfessionen in Deutschland graphisch darstellte (Quelle: Bundesamt für Statistik). Meine Frage, ob sie denn wüssten, was der Unterschied zwischen der katholischen und der evangelischen Kirche sei, wurde einstimmig verneint. Aufgrund dessen begann ich mit der Geschichte des Christentums. Ich referierte, unterstützt von weiteren Folien, über das Heilige Römische Reich Deutscher Nation, über die Ablassbriefe und Martin Luther (Reformation), den 30-jährigen Krieg und die Gründung der evangelischen Kirche. Es war mir ein Anliegen, den Teilnehmerinnen die geschichtlichen Hintergründe verständlich zu machen, die in Deutschland zum säkularen Prinzip geführt haben. Daran anschließend erläuterte ich die Grundzüge der katholischen und der evangelischen Konfession, ihre Gemeinsamkeiten und die trennenden Merkmale. Es sei kurz in Stichworten wiedergegeben, was ich im Einzelnen an der Tafel festhielt (zur weiteren Unterstützung hatten die Frauen von mir ein Handout zu den wichtigsten Punkten des Referats erhalten).

• Die Grundpfeiler der christlichen Lehre:

- Das Gottesbild: Gott ist der Vater der Christen und allmächtig. Ihm zur Seite sitzen Jesus Christus, sein Sohn, und der Heilige Geist
- Gott hat den Christen Jesus gesandt, damit er sie von ihrer Schuld erlöse. Christus ist für die Erlösung der Menschen am Kreuz gestorben
- Jesus brachte den Menschen das 'Vater Unser'; seine zentrale Lehre: Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst!
- Die Bibel ist das Heilige Buch der Christen, in dem Gott sich offenbart. In ihm finden sich auch die 10 Gebote, die christlichen Gesetze

• Die Unterschiede zwischen katholischer und evangelischer Konfession:

- Die hierarchische Struktur (damit einhergehend: die Unfehlbarkeit des Papstes)
- Der Begriff der Schuld
- Verschiedene Riten (Kommunion – Konfirmation, Liturgie, der Rosenkranz der Katholiken etc.)

Bereits während meines Vortrags bemerkte ich die unterschiedlichen Gesichtsausdrücke der Teilnehmerinnen. Ohne den Anspruch zu erheben, eine wirkliche Mimik-Expertin zu sein, meinte ich doch bei einigen Unmut, bei anderen so etwas wie ungläubiges Staunen und bei wieder anderen eher höfliches denn wahres Interesse bis hin zu Unverständnis zu erkennen. Als ich am Ende meiner Ausführungen den Kurs aufforderte, Verständnisfragen zu äußern und/oder das Gehörte zu kommentieren, war die erste Aussage, die von einer Teilnehmerin getroffen wurde „Wer so was glaubt, muss verrückt sein.“ Was folgte, war ein Moment der Stille, der so unangenehm wie ungewohnt für diesen Kurs war – ich war zu perplex, um sofort etwas sagen zu können, und die anderen schienen diese Meinung zu gut nachvollziehen zu können, als dass sie hier vermittelnd eingegriffen hätten. Als ich mich wieder gesammelt hatte, bat ich die Teilnehmerin, ihre Meinung zu begründen. Durch die Antworten, an denen sich auch die anderen Frauen beteiligten, stellte sich heraus, dass der Kurs mit einer Vielzahl der wesentlichen Punkte meiner Ausführungen Schwierigkeiten hatte, als da waren:

- der Begriff der Schuld und das damit verbundene Ritual der Taufe (Wie kann man schuldig sein, wenn man erst zur Welt gekommen ist?)
- das christliche Prinzip der Dreieinigkeit (Wie kann Gott drei sein? Gott ist einzig!)
- das qualvolle Sterben eines ‘angeblichen’ Gottes am Kreuz (Wie kann er so sterben, wenn er doch ein Gott ist?)
- der Stellvertreter Gottes auf Erden, der Papst und dessen Unfehlbarkeit (Wie kann ein Mensch so anmaßend sein? Nur Gott ist unfehlbar!)

Obwohl wir während unserer bislang siebenwöchigen intensiven Arbeit schon mehrere Meinungsverschiedenheiten ausgetragen hatten (z.B. über das Geschlechterverhältnis: Wie ist hier die Aufgabenverteilung anzusetzen? Können Männer und Frauen zusammen wohnen, ohne verheiratet zu sein?), war es dieses Mal anders. Wurde sonst eine gegenläufige Meinung meist noch mit einem witzigen Spruch kommentiert bzw. relativiert und viel gelacht, war jetzt ein sehr viel ernsterer, fast aggressiver Unterton mit im Spiel – sowohl von meiner als auch von der Seite der Kursteilnehmerinnen. Vor allem eine Teilnehmerin wies auch nach neuerlichen Erklärungsversuchen meinerseits die Lehren des Christentums weiterhin rundweg als „verrückt“ ab, und auch die anderen wussten nicht viel Vermittelndes beizusteuern und hielten sich zurück. Zu fremd war offensichtlich auch ihnen das, was sie gehört hatten. Ich für meinen Teil war enttäuscht und auch verärgert: Ich ärgerte mich über die fehlende Bereitschaft, sich auf das Thema einzulassen, über den fehlenden Respekt gegenüber der christlichen Religion und vor allem über mich selbst – irgendetwas hatte ich falsch gemacht. Statt Interesse für die ‘andere’ Religion zu wecken und darüber hinaus die Bereitschaft, sich mit ihr auseinander zu setzen, hatte ich Ablehnung und Unverständnis hervorgerufen. Darüber hinaus war der Ton, die Stimmung im Kurs zum ersten Mal ‘gekippt’: Er war nicht mehr freundlich, harmlos, sondern distanziert bis lauernd. Ein einziger ‘Lichtblick’ am Ende des Vormittags war eine Teilnehmerin, die mich bat, ihr noch einmal das Wort „der Rosenkranz“ aufzuschreiben – für sie war es eine schöne Überraschung zu entdecken, dass es Gemeinsam-

keiten zwischen christlichen und islamischen Ritualen gab. Das schien ihr so wichtig, dass sie das Wort festhalten wollte.

Welche Rückschlüsse lassen sich jetzt aus dieser Schilderung ziehen? Was hatte dazu geführt, dass eine sonst freundliche und stabile Unterrichtsatmosphäre angesichts des Themas 'Religion' umschlug? Der nächste Abschnitt wird die beschriebenen Vorkommnisse weiter abstrahieren und versuchen, unter Bezugnahme auf (kommunikations-)theoretische Ansätze eine erste Antwort zu skizzieren.

Die Schwierigkeiten des Themas 'Religion': mögliche Erklärungsansätze

Die Frage, warum sich die Unterrichtskommunikation über das Thema 'Religion' als störanfälliger erwies als Gespräche über andere, ebenfalls kontroverse Inhalte, kann man meines Erachtens aus zwei Perspektiven beleuchten. Zunächst lässt sich die beschriebene Unterrichtssituation begreifen als Kommunikation zwischen Angehörigen unterschiedlicher kultureller Kollektive. Präzisiert man die gegebene Kommunikationssituation weiter, handelt es sich um interkulturelle Kommunikation zwischen den Angehörigen einer im Exil lebenden Minorität sowohl in Bezug auf die Nationalität als auch in Bezug auf die Religionszugehörigkeit (türkisch-muslimisch) und einer Angehörigen der aufnehmenden Majorität (deutsch-christlich).

Es liegen mittlerweile verschiedene soziolinguistische, kommunikationstheoretische und ethnologische Untersuchungen vor, die – auch, da man hier die Ursachen der fortbestehenden ethnischen Stratifikation in den multikulturellen Industriegesellschaften des Westens vermutet – diese Form von interkulturellen Kommunikationsprozessen analysieren. Gemeinsam ist den Untersuchungen in der Regel, dass sie a) derartige Kommunikationskontakte als generell störanfällig beschreiben und b) dies zunächst auf den Gebrauch unterschiedlicher kommunikativer Codes, verbal wie nonverbal, zurückführen (Streeck 1985). In diesem Sinne könnte man die geschilderten Schwierigkeiten als interkulturelle Kommunikationsprobleme klassifizieren und im Folgenden wissenschaftliche Erklärungsansätze ausführen, die Fehlschläge in der interkulturellen Kommunikation erklären.

Aber würde das ausreichen? Ließe sich damit erklären, warum gerade das Thema 'Religion' ein solches Unbehagen verursachte, während andere (kontroverse) Themen im Unterricht offen diskutiert werden konnten?

Ich denke, dass die Ursachen für die geschilderten Schwierigkeiten tiefer liegen. Neben den Besonderheiten, die für die interkulturelle Kommunikation allgemein ausgemacht werden können, müssen auf einer zweiten Ebene diejenigen Aspekte berücksichtigt werden, die explizit mit der Verständigung über das Thema 'Religion' zusammenhängen. Ich werde im Folgenden versuchen, beide Perspektiven zu verknüpfen, d.h. sowohl auf der einen Seite die interkulturelle Kommunikationssituation zu berücksichtigen als auch auf der anderen Seite diejenigen Faktoren zu benennen, die eine Verständigung über 'Religion' zwischen den Angehörigen verschiedener Glaubensgemeinschaften schwierig machen.

Einen ersten Hinweis auf die für das Thema 'Religion' charakteristische Problematik liefert meines Erachtens die Kontroverse um die Frage, ob sich sowohl 'Kirche' als auch 'Moschee' als auch 'Synagoge' unter dem Oberbegriff 'Gotteshaus' subsumieren lassen. Denn was hier zum Ausdruck kam, ist der den Religionen innewohnende Absolutheitsanspruch: Jede Religion ist erst einmal davon überzeugt, dem 'richtigen' Gott (Götter, göttliches Prinzip) verpflichtet zu sein und nur durch ihn (sie) die wahren Antworten auf das zu kennen, was letztlich gültig sei (vgl. z.B. Johannes 14,6: „Ich bin der Weg und die Wahrheit und das Leben; niemand kommt zum Vater außer durch mich“ und die erste der fünf Säulen des Islam: „Es gibt keinen anderen Gott außer Allah, und Mohammed ist sein Prophet“). Damit wird die dem Thema eigene Problematik deutlich: Fremde Bräuche können mich interessieren oder langweilen, fremde Speisen können mir schmecken oder nicht; das ist keine Bekenntnisfrage und kann sich zudem ändern. Aber angesichts der Frage nach der Wahrheit wird die Schwierigkeit offensichtlich, anderen Überzeugungen aufgeschlossen zu begegnen.

Diese Absolutheit des eigenen Glaubens und die damit einhergehende ablehnende Haltung gegenüber anderen 'Wahrheiten' können nun durch verschiedene Faktoren weiter verstärkt werden. Untersuchungen haben gezeigt, dass viele Muslime im Exil (und es liegt an der Perspektive dieses Aufsatzes, dass ich mich hier auf Muslime beziehe) ihren Glauben intensiver leben als zuvor in ihren Heimatländern, sie also „in Deutschland religiöser [werden] als sie es vorher waren“ (Hellmann 2001: 182). Als Ursachen des Phänomens werden in der Regel die strukturellen, sozialen und politischen Benachteiligungen genannt, die die Migrant/innen in Deutschland erfahren, sowie die Ablehnung, die ihnen partiell seitens der deutschen Bevölkerung entgegen gebracht wird (vgl. Hellmann 2001: 182f.). Auch die Tatsache, dass die deutsche Kultur bei vielen Muslimen nicht das höchste Ansehen genießt – v. a. wegen der 'sexuellen Freizügigkeit' – führt dazu, dass in vielen muslimischen Haushalten in Deutschland religiöse Traditionen stärker gepflegt werden als noch in ihrem Heimatland (vgl. Neumann 1980: 73). Die Religion erfüllt so häufig die Funktion eines „Rettungsankers“, der Selbstbewusstsein, Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung liefert und etwaigen Irritationen bis hin zu Identitätskonflikten entgegenwirkt.

Diese Punkte, vor allem das angesprochene Ingroup-Outgroup-Verhältnis können nun dazu führen, dass es der Lehrkraft nicht gelingt, eine Kursatmosphäre zu schaffen, die eine offene und unvoreingenommene Verhandlung des Gegenstandes 'Religion' möglich macht. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass die Lehrkraft selbst gegebenenfalls Probleme hat, sich auf eine andere 'Wahrheit' einzulassen, und vielleicht (auch unbewusst) eigene, ablehnende Haltungen (Ängste und Feindbilder) gegenüber der anderen Religion in das Unterrichtsgespräch mit einbringt.²

² Berücksichtigt werden muss hier, dass das angesprochene Ingroup-Outgroup-Verhältnis durch den aktuellen medialen und politischen Diskurs noch weiter verschärft wird. Die hier leider viel zu häufig publizierten Bedrohungsszenarien konstruieren immer wieder den „Kampf der Kulturen“, wobei sich Christentum und Islam scheinbar diametral gegenüberstehen und sich

Diese 'Kluft' zwischen den Gesprächsparteien, von denen eine der religiös-ethnischen Majorität angehört, die andere der religiös-ethnischen Minorität zuzuordnen ist, wird jetzt noch weiter verstärkt durch die unterrichtsbedingte Rollenverteilung 'Lehrkraft – Schüler/innen'. Dieser Faktor wirkte sich meines Erachtens in zweierlei Hinsicht auf das kommunikative Geschehen aus. Zum einen war ich als Lehrkörper diejenige, die den 'Modus' vorgab, wie im Laufe des Vormittags über das Thema 'Religion' zu sprechen sei. Mein Ansatz, das Thema in Form einer eher nüchternen, im Ansatz historisch-wissenschaftlichen Präsentation aufzubereiten, entsprach dabei einer mir geläufigen Form: Ich machte die Religion zum Objekt einer rationalen Betrachtung. Mit dieser Vorgehensweise wurde von mir die Frage übersehen, ob diese Praktik auf Anerkennung bei den Kursteilnehmerinnen stoßen würde. Denn zum einen ist nicht vorauszusetzen, dass alle kulturellen Kollektive respektive Glaubensgemeinschaften ihre Religion kritisch reflektieren, wie es den westlich-christlichen Gesellschaften seit der Aufklärung möglich ist. Und auch unabhängig von der kulturellen Zugehörigkeit kann es der/die Gläubige ablehnen, die eigene Religion statt zu praktizieren zu intellektualisieren.³ Der zweite Aspekt, der hinsichtlich der Rollenverteilung im Klassenzimmer bedacht werden muss, ist die Tatsache, dass im beschriebenen Fall die Lehrkraft keineswegs der Majorität, sondern der Minorität angehörte, und dies sowohl im Hinblick auf ihre ethnische als auch auf ihre religiöse Zugehörigkeit. Ein derart umgekehrtes Rollenverhältnis kann für die Lehrkraft zu einer ungewohnten und im Zuge von fehlender Handlungsroutine unangenehmen Fremderfahrung werden. Während ich mich gegen Vorwürfe und/oder Vorurteile bezüglich der deutschen Kultur wie z.B. humorlos, familienfeindlich und 'freizügig' ganz gut zu wehren weiß, gehen mir angesichts der Ablehnung meiner Religion die Argumente aus: Beweisen lässt sich ihre Richtigkeit und Gültigkeit nicht.

Welchen Einfluss eine so beschriebene (Unterrichts-)Situation auf die Unterrichtskommunikation nehmen kann, lässt sich meines Erachtens mit der 'Theorie der ethnischen Grenzen' des Anthropologen Fredrik Barth weiter analysieren (vgl. Streeck 1985: 108f.).

Sein Ansatz, Störungen und Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation zu erklären, bezieht explizit das Rollenverhältnis der Kommunikationspartner/innen in die Überlegungen mit ein. Ausgehend von der Annahme, dass für kommunikative Fehlschläge immer auch metakommunikative Reparaturmöglichkeiten zur Verfügung stehen, folgert Barth, dass Missverständnissen und Störungen in der interkulturellen Kommunikation eine gewisse Funktionalität zukommt. Fehlkommunikation, die Existenz und das Fortbestehen verschiedener Kodes sind seiner Ansicht nach Mittel, beste-

gegenseitig vernichten wollen. Während ein solches Szenario Muslime als eine religiöse Minorität in Deutschland in die Defensive treibt, schürt es bei den Deutschen respektive den christlich-westlichen Staaten Ängste und sicherlich auf beiden Seiten Aggressionen.

³ Was sich hinter einer solchen Ablehnung meines Erachtens auch verbergen kann, ist die Angst, das – zwangsläufig – irrationale Moment der eigenen Religion zu entdecken bzw. offenkundig werden zu lassen.

hende Grenzen zwischen den (kulturellen) Kollektiven zu sichern bzw. zu konstituieren; sie erfüllen eine identitätsstabilisierende Funktion. Barth weist explizit darauf hin, dass dieses Phänomen vor allem in antagonistischen Verhältnissen zu beobachten ist: Wenn die Ausgrenzung durch die Mehrheit eine latente Erfahrung geworden ist, wird diese Erfahrung zu einem wichtigen Bestandteil der Selbstdefinition und wird im Gespräch als gültig bestätigt. Nach Barth organisieren Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation die Handlungen der Individuen, reproduzieren ein stratifizierendes Sozialsystem und sichern so das Fortbestehen einer Gruppe.

Vor dem Hintergrund dieser 'Theorie der ethnischen Grenzen' lässt sich die fehlgeschlagene Unterrichtskommunikation aus einem neuen Blickwinkel betrachten. Interpretiert man beispielsweise die Aussage der Kursteilnehmerin „Wer so was glaubt, muss verrückt sein“ als einen offensichtlichen 'Bruch' bzw. Fehlschlag in der Unterrichtskommunikation, so liegt zunächst die Vermutung nahe, dass die Teilnehmerin ihrer Meinung Ausdruck verlieh mit den Mitteln, die ihr in der Zweitsprache Deutsch zur Verfügung standen. Dennoch halte ich es nicht für ausreichend, die (provozierende) Aussage ausschließlich auf die zweitsprachliche Kompetenz der Schülerin zurückzuführen und damit das Ereignis als versehentliches, kommunikatives Missverständnis zu interpretieren. Damit würde man unter anderem außer Acht lassen, dass die Kursteilnehmerin im Folgenden darauf verzichtete, (meta)kommunikative, auch nonverbale Reparaturmöglichkeiten einzusetzen, um ihre Aussage zu relativieren. Auch mein weiteres Vorgehen als Lehrkraft trug sicherlich dazu bei, die Kluft zwischen mir und den Schülerinnen zu vergrößern. Anstatt den Einwand der Teilnehmerin als eine artikulierte Fremderfahrung gelten zu lassen, fühlte ich mich persönlich angegriffen und verlangte, dass sie ihre Meinung argumentativ vor mir rechtfertigt.

Wenn man jetzt aber davon ausgeht, dass die Unterrichtskommunikation fehlschlug, *um* die bestehenden Grenzen zwischen den religiösen respektive kulturellen Kollektiven zu bestätigen und zu sichern, wie lässt sich dann das Thema 'Religion' im DaZ-Unterricht überhaupt 'störungsfrei' aufgreifen?

Um dieser Frage nachzugehen, möchte ich abschließend einen dritten kommunikationstheoretischen Ansatz anführen, der einen möglichen Weg aufzeigt, Fehlschläge in der interkulturellen Kommunikation zu umgehen. Erickson & Shultz (vgl. Streeck 1985: 114f.) weisen in ihren empirischen Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation nach, dass es den Gesprächspartnern obliegt, entweder die trennenden Merkmale ihrer Ethnizität, zum Beispiel durch Festhalten an unterschiedlichen Codes, in den Vordergrund zu stellen (was die Kommunikation behindert) oder aber die – partikularen – Gemeinsamkeiten zu betonen, die die Kommunikation tragen können. Durch die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten werden nach Ansicht von Erickson & Shultz gemeinsame Wissensbestände etabliert, auf die die Gesprächspartner/innen im Laufe der Kommunikation deutend und metakommunikativ zurückgreifen und solcherart sogar einen gemeinsamen Kode entwickeln können.

Bezieht man diesen Ansatz auf den interreligiösen Dialog, lässt sich ableiten, dass es für die funktionierende (Unterrichts-)Kommunikation zwischen den Angehörigen verschiedener Glaubensgemeinschaften förderlich ist, statt auf die trennenden Merkmale, auf die *Gemeinsamkeiten*, hier: des Christentums und des Islams hinzuweisen. Eine erste Bestätigung dieser Annahme liefert das geschilderte Interesse der Teilnehmerin an der – dem Christentum und Islam gemeinsamen – Gebetskette. Die Beobachtung deckt sich weiter mit den Ansätzen der interkulturellen Religionspädagogik. Auch hier nehmen die konkreten Themenvorschläge für den Unterricht Bezug auf die den Religionen (hier: Christentum und Islam) gemeinsamen Rituale. Genannt werden in Bezug auf Christentum und Islam neben der Gebetskette z.B. das Fasten oder das Almosengeben. Ferner wird empfohlen, im Unterricht über geteilte Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod oder gemeinsame Aspekte des Gottesbildes zu sprechen (Leimgruber 1995: 100f.).

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Ansatzes lässt sich auch die Aussage der Kursteilnehmerin „Wer so was glaubt, muss verrückt sein“ noch einmal anders interpretieren. Sie erfolgte im Anschluss an das von mir gehaltene Referat, das primär solche Aspekte betonte, die die christliche Glaubenslehre von der islamischen unterscheiden. Damit war es dem Kurs und mir nicht möglich, auf gemeinsame Wissensbestände zurückzugreifen, auf deren Basis wir die Kommunikation hätten organisieren können. Zieht man jetzt noch einmal in Betracht, dass für den/die Gläubige/n die eigene Glaubenslehre als unverrückbar 'wahr' gilt, auch wenn sie sich formal nicht beweisen lässt, so wird deutlich, dass gerade beim Thema 'Religion' das Herausstellen von Unterschieden dazu führen kann, dass die so präsentierte fremde Religion als „verrückt“ empfunden und abgelehnt wird.

Fazit

In diesem Beitrag wurde auf der Grundlage eines Praxisberichts der Frage nachgegangen, warum sich das Thema 'Religion' im DaZ-Unterricht als brisanter bzw. stör anfälliger erweist als andere Unterrichtsinhalte. Für die Analyse wurde die Unterrichtskommunikation sowohl als ein interkultureller als auch als interreligiöser Dialog klassifiziert. Im Rückgriff auf kommunikationstheoretische Überlegungen wurde versucht, die 'Stör anfälligkeit' von interkultureller Kommunikation, unter besonderer Berücksichtigung antagonistischer Verhältnisse, zu beschreiben und sie unter Zuhilfenahme von religionswissenschaftlichen Ansätzen mit der dem Thema charakteristischen Problematik zu verbinden. Auf diese Weise konnten verschiedene, teilweise eng miteinander verknüpfte Ursachen isoliert werden, warum sich die Behandlung des Themas 'Religion' im DaZ-Unterricht als prekär erweist.

Wie gezeigt wurde, ist ein Gespräch zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Glaubensgemeinschaften über ihre Religionen immer schon deswegen schwierig, weil der Glaube an eine Gottheit letztlich zu jedem Zeitpunkt irrational und dogmatisch, subjektiv und absolut ist. Findet dieses Gespräch nun, wie geschehen, im DaZ-Unterricht statt, kommt erschwerend hinzu, dass die Unterrichtsteilnehmer/innen ihre Religion

im Exil leben. Das heißt, sie sind in der Regel Angehörige einer religiösen Minderheit im säkularen, mehrheitlich christlichen Deutschland, was dazu führen kann, dass die Bedeutung der Religion für das Leben und Selbstverständnis der Teilnehmer/innen zunimmt. Je mehr aber die Religion für das Individuum eine identitätsstabilisierende Funktion erfüllt, desto energischer muss es seine 'Wahrheit' als gültig behaupten.

Im Falle muslimischer DaZ-Lerner/innen kommt nun weiter verschärfend hinzu, dass gerade ihre Religion im öffentlich-politischen Diskurs der BRD mehrheitlich als 'bedrohlich fremd' konstruiert wird; sie müssen, so gesehen, ihre 'Wahrheit' nicht nur 'behaupten', sondern 'verteidigen'. Hier zeigt sich jetzt die Schwierigkeit des Themas 'Religion' sehr deutlich. Denn nicht nur das Exil führt dazu, dass die eigene Religion eine zunehmend identitätsstabilisierende Funktion für die Migrant/innen erfüllt, sondern ebenfalls die latente Ausgrenzung durch die Mehrheit, die, so hat es den Anschein, immer häufiger gerade unter dem Rückgriff auf die Religionszugehörigkeit erfolgt.⁴

Dieses (zweifach) antagonistische Verhältnis ist nach der Barth'schen Theorie nun prädisponiert, Fehlschläge in der interkulturellen (Unterrichts-)Kommunikation zu produzieren. Gemäß seiner Theorie werden die von der Minorität erfahrenen Ausgrenzungen (Diskriminierungen) durch die Mehrheit zu einem wichtigen Bestandteil der Selbstdefinition der Minorität. Im Gespräch wird die so erlebte und verinnerlichte Grenze zwischen Minorität und Majorität durch Fehlschläge reproduziert und als gültig bestätigt. Dieser kommunikationstheoretische Ansatz wurde von mir ausgeführt, weil ich glaube, dass seine Kenntnis für die Behandlung des Themas "Religion" hilfreich sein kann. Denn so wird deutlich, inwieweit sich die soziale Situation, in der sich die DaZ-Lerner/innen befinden, auch in der Unterrichtskommunikation niederschlagen kann. Wenn die Lehrkraft das beschriebene antagonistische Verhältnis berücksichtigt, dann ist sie bestenfalls auf kommunikative Fehlschläge vorbereitet und kann sie einordnen, anstatt sie persönlich zu nehmen.

Umgekehrt sollte sie vor dem Hintergrund der 'Theorie der ethnischen Grenzen' ihre eigene Position reflektieren: Wie sind die Mehrheitsverhältnisse im Kurs? Gehört sie in der konkreten Situation der religiösen Majorität oder Minorität an? Und wie stark ist sie selbst vom – grenzziehenden – öffentlichen Diskurs beeinflusst?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen kann nun auch der eigene Kode überprüft werden. So sollte die Lehrkraft beispielsweise darauf achten, die (im Falle unterschiedlicher kultureller und religiöser Zugehörigkeit) bestehende Grenze zwischen sich und den Kursteilnehmer/innen nicht noch durch den Gebrauch der Pronomina „wir“ und „sie“ (respektive „ich“ und „Sie“) weiter zu verstärken. Auch die diskursive Praxis, die gewählt wird, um im Unterricht das Thema 'Religion' zu behandeln, muss auf ihre 'Kompatibilität' bzw. ihre grenzziehenden Eigenschaften untersucht werden. Macht die Lehr-

⁴ So kann bereits ein oberflächlicher Blick in die deutschen (Print-)Medien genügen, um festzustellen, dass z.B. im Falle der Berichterstattung über türkische Migrant/innen in erster Linie die (fremde) Religionszugehörigkeit betont wird, statt sie (zum Beispiel) als Bürger/innen eines säkularen Staates zu charakterisieren.

kraft zum Beispiel wie im beschriebenen Fall die 'Religion' zum Gegenstand eines rationalen Diskurses, ist nicht auszuschließen, dass bereits damit bestehende Grenzen bestätigt werden: Im beschriebenen Fall bekräftigte ich durch meine Präsentation den 'aufgeklärten' Charakter der christlich-westlichen Gesellschaften, der es erlaubt, die Religion(en) kritisch-rational zu beleuchten und historisch-funktional einzuordnen – und grenzte mich damit von anderen kollektiven Übereinkünften, über 'Religion' zu sprechen, ab. Umgekehrt muss in Erwägung gezogen werden, dass dieser für die Kursteilnehmerinnen gegebenenfalls unvertraute Zugang zum Thema dazu geführt hat, die denkbare Grenze gegenüber einem 'gottlosen Deutschland' zu bestätigen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen zeigt sich, dass das Thema 'Religion' sowohl auf der formalen (diskursiven) als auch der inhaltlichen Ebene einer gründlichen Vorbereitung seitens der DaZ-Lehrkraft bedarf. Da es ein Ziel dieses Beitrags ist aufzuzeigen, wie diese auch ohne ausgewiesene theologische Expertenkenntnisse 'Religion' zum Unterrichtsinhalt machen kann, möchte ich Folgendes vorschlagen:

Der gesamten Unterrichtseinheit wird eine Stunde vorgeordnet, in der sich Kursleiter/in und Teilnehmer/innen darüber austauschen, wie sie über Religion zu sprechen, zu hören oder zu lesen gewohnt sind. Solcherart lassen sich gemeinsam einige Diskursregeln festhalten, auf welche Art der Dialog der nächsten Stunden geführt werden soll. Ein solcher Vergleich kann von der Lehrkraft durch Fragen gezielt unterstützt werden („Im Christentum ist es möglich, Bilder, auch ironische oder 'künstlerisch freie' von der Menschwerdung Gottes auszustellen. Ist das im Islam auch möglich?“ oder: „In Deutschland ist es möglich, sich kritisch über die Religion zu äußern. Ist das in Ihrem Heimatland auch so?“) In diesem Zusammenhang sollten weiter Redemittel zur vorsichtigen Meinungsäußerung wie z.B. „Ja, das kann sein. Aber ich bin der Meinung, dass...“ oder „Vielleicht haben Sie Recht. Trotzdem glaube ich, dass ...“ oder „Ja, mag sein, aber ich denke, dass...“ oder „Meiner Meinung nach...“ etc. besprochen und auf einer Wandtafel notiert werden. Indem auf diese Weise bestimmte Regeln festgehalten werden, wie in den nächsten Stunden über das Thema 'Religion' gesprochen wird, lässt sich bestenfalls ein Bewusstsein auf beiden Seiten dafür schaffen, dass das Thema gerade unter Angehörigen verschiedener Glaubensrichtungen eines sensiblen und aufmerksamen Umgangs bedarf.

Im Anschluss daran sollte nicht, wie im beschriebenen Fall, mit der Erörterung der christlichen Religion begonnen werden, sondern mit dem thematischen Block 'Islam'. Auf diese Weise gewinnt die Lehrkraft die Möglichkeit, den von den Teilnehmerinnen gewählten thematischen Zugang zu beobachten und ihre eigenen anschließenden Ausführungen entsprechend anzupassen. Dabei sollte sowohl auf der formalen (diskursiven) als auch der inhaltlichen Ebene darauf geachtet werden, dass zunächst die Gemeinsamkeiten der beiden Glaubenslehren respektive -gemeinschaften betont werden (nach Erikson & Shultz). Bezogen auf den Islam und das Christentum bieten sich, wie oben bereits beschrieben, z.B. die Gebetskette, das Fasten, das Almosengeben, be-

stimmte Aspekte des Gottesbildes und der Vorstellung von einem Leben nach dem Tod an (vgl. Leimgruber 1995).

Damit soll nicht gesagt werden, dass die Unterschiede der (beiden) Religionen im DaZ-Unterricht prinzipiell ausgespart werden sollten. Ganz im Gegenteil vertrete ich die Ansicht, dass damit ein großes Potential des Themas ungenutzt bliebe. Denn wenn es „[...] die wichtigste Aufgabe des DaF-Unterrichts [ist], mit der Vermittlung der Sprache zugleich die Fähigkeit zu entwickeln, mit Verschiedenheit um[zu]gehen“ (Krumm 1998: 526), ist der Unterrichtsinhalt 'Religion' geradezu prädisponiert, diese Fähigkeit zu trainieren.

Aus dem hier gewählten kommunikationstheoretischen Bezugsrahmen lassen sich allerdings keine weiteren diesbezüglichen Vorschläge für die Unterrichtspraxis ableiten. Er wurde genutzt, um in erster Linie die Schwierigkeiten begreifbar zu machen, die mit dem Thema 'Religion' im DaZ-Unterricht, gerade mit muslimischen Lernern einhergehen können. Ein Unterrichtskonzept, mit dem es gelingt, das Potential des Themas 'Religion' auszuschöpfen und es gemäß der zitierten Zielsetzung für den DaZ-Unterricht aufzubereiten, wäre weiterführend auf der Basis speziell interkulturell orientierter sprachdidaktischer Ansätze (z.B. Roche 2001, Wormer 2003) zu erarbeiten.⁵

⁵ Es scheint mir in diesem Zusammenhang eine spannende Frage, inwieweit sich im Hinblick auf das Thema 'Religion' der Anspruch des interkulturellen Ansatzes, „scheinbar widersprüchliche Eindrücke nicht sofort auf eigenkultureller Grundlage zu bewerten“ (Müller-Jacquier 1999: 4f.) realisieren lässt. Eine Möglichkeit, diese Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz zu fördern, wird in der Regel darin gesehen, die funktionalen Äquivalenzen fremdkultureller Bedeutungssysteme zu vergleichen. Dadurch sollen die Lerner/innen in die Lage versetzt werden, divergierende Verhaltensweisen und Werte als mögliche Lösungen in der Organisation der menschlichen Existenz anzuerkennen (Bennet 1993 zitiert nach Roche 2004: 16). Die Frage, die sich hier stellt, ist meines Erachtens die nach der gesellschaftlichen Übereinkunft, so und nicht anders über Religion zu sprechen (diskursive Praktik). Wie weiter oben beschrieben, kann es sowohl bei dem/der Gläubigen, unabhängig von der kulturell-religiösen Zugehörigkeit auf Ablehnung stoßen, die eigene Religion statt zu praktizieren zu intellektualisieren. Ferner ist nicht auszuschließen, dass der Ansatz „funktionale Äquivalenzen fremdkultureller Bedeutungssysteme zu vergleichen“ sich gerade beim Thema 'Religion' als eurozentrisch entpuppt.

Anhang 1: Vokabelliste zum Ausflug in das Essener Münster

die Kirche	ein großes Gebäude, in dem Christen den Gottesdienst abhalten
der Dom	
die Kathedrale	Synonyme für ‚große Kirchen‘
das Münster	
der Domschatz	
die Krone	
beten	
jdn./etw. anbeten	
das Gebet	
das Stift	Eine kirchliche Institution, die Land und Gebäude bekommen hat, damit sie eine bestimmte Aufgabe erfüllt (z.B. Kranke pflegen)
das Kloster	Ein Komplex aus mehreren Gebäuden und einer Kirche, in denen Nonnen oder Mönche leben
der Mönch	ein Mann, der im Kloster lebt und sein Leben lang Jesus Christus dient
die Nonne	eine Frau, die im Kloster lebt und ihr Leben lang Jesus Christus dient
der Abt / die Äbtissin	der Leiter bzw. die Leiterin eines Klosters
der Altar	eine Art Tisch in christlichen Kirchen, auf dem die Hostien und der Wein für das Abendmahl vorbereitet werden
der Chor	Der nach Osten gerichtete Teil einer Kirche, in dem meistens der Altar steht (Achtung: „der Chor“ kann auch eine Gemeinschaft von Sängern und Sängerinnen bezeichnen)
die Krypta	Eine Art Keller in einer Kirche, in dem meistens die Särge wichtiger Personen stehen
der Sarg	der Kasten, in dem ein Toter / eine Tote ins Grab gelegt wird
das Grab	der Platz auf einem Friedhof, an dem ein Toter / eine Tote begraben wird
der Kreuzgang	ein offener Gang, der den Hof eines Klosters an allen vier Seiten umgibt
der Patron	ein christlicher Heiliger, von dem man glaubt, erschütze eine bestimmte Gruppe besonders; die Stadtpatrone von Essen heißen Cosmas und Damian
heilig (Adj.)	durch den Bezug zu Gott und zur Religion von besonderem Wert
die Statue	eine Figur, meist aus Metall oder Stein, die die Gestalt eines Menschen oder Tieres hat
das Portal	ein großer Eingang zu einem wichtigen Gebäude

Literaturverzeichnis

- Byram, M./Morgan, C. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters
- Eismann, Volker et al. 1996. *Die Suche* (6. Auflage 2002). Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt
- Hellmann, Christian 2001. *Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik*. Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Krumm, Hans-Jürgen 1998. *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. In: Info DaF 25/5; S. 523-544
- Leimgruber, Stephan 1995. *Interreligiöses Lernen*. München: Kösel
- Müller-Jacquier, Bernd 1999: *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik. Studienbrief Kulturwissenschaft*, Universität Koblenz-Landau, Abt. Koblenz
- Neumann, Ursula 1980. *Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien*. Düsseldorf: Schwann
- Neuner, G./Hunfeld, H. 1997. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München: Langenscheidt
- Roche, Jörg 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr
- Streeck, Jürgen 1985. *Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation*. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.) 1985. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr; S. 103-121
- Trim, John L. M. 2001. *Council for Cultural Cooperation: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt
- Wormer, Jörg 2003. *Landeskunde als Wissenschaft*. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29; S. 435-470

Marios Chrissou

Zur Strukturierung und methodischen Gestaltung von E-Mail-Projekten im DaF-Unterricht

1. Einleitung

Neue Medien beeinflussen zunehmend den Fremdsprachenunterricht und werden immer mehr zu dessen Bestandteil. Besonders die Informations- und Kommunikationsfunktion des WWW (World Wide Web) werden als neue Möglichkeiten des Sprachenlernens wahrgenommen und genutzt. In der fachdidaktischen Literatur wird im sinnvollen Einsatz neuer Medien in der Unterrichtspraxis eine Möglichkeit zur Erfüllung lerntheoretischer Desiderate der modernen Fremdsprachendidaktik wie Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Authentizität und interkulturelles Lernen gesehen. Angesichts des zunehmenden Einflusses der neuen Medien auf den Fremdsprachenunterricht verändern sich nicht zuletzt die Anforderungen an die Lehrerqualifikation. Neue Medien werden somit zum Gegenstand der Hochschulausbildung und Fortbildungsarbeit für Fremdsprachenlehrer.

Eine besondere Möglichkeit des Einsatzes neuer Medien im Fremdsprachenunterricht stellt die telekommunikative Projektarbeit dar. E-Mail-Projekte¹ nutzen die E-Mail-Dienste (Electronic Mail) des WWW zum Sprachenlernen. Unter E-Mail-Projekt ist das telekooperative Arbeiten zweier oder mehrerer Partnergruppen an einer Aufgabe zu verstehen, wobei von den Partnergruppen eine Aufgabe innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens in deutscher Sprache gemeinsam bearbeitet wird. Am Ende eines E-Mail-Projekts steht in der Regel ein konkretes Endprodukt. Durch das Einbeziehen authentischer Kommunikationsanlässe in das Unterrichtsgeschehen stellt telekommunikative Projektarbeit eine Form natürlichen Lernens dar.² In elektronischen Klassenpartnerschaften

¹ Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe „E-Mail-Projekte“ und „Telekommunikationsprojekte“, „elektronische Klassenpartnerschaften“ und „E-Mail-Partnerschaften“, „elektronische Korrespondenzen“ und „E-Mail-Korrespondenzen“ als Synonyme verwendet.

² Zu den Lernvorteilen, die sich aus der Umsetzung von E-Mail-Projekten in der Unterrichtspraxis ergeben, siehe Chrissou 2004: Online.

knüpfen projektbezogene Arbeitsformen an den Einsatz neuer Medien. Der traditionelle Projektunterricht wird durch die Integration neuer Medien zugunsten der Optimierung des Lernens erheblich modifiziert: Die Schnelligkeit der Informationsübertragung, der geringe finanzielle Aufwand, die Flexibilität der Computertechnologie und die multimediale Unterstützung tragen zu einer effizienten Gestaltung des modernen Projektunterrichts in Form von E-Mail-Projekten bei. Voraussetzung dafür ist die didaktisch sinnvolle Einbindung von Telekommunikationsprojekten in die Unterrichtspraxis.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, einen Überblick zur Struktur von E-Mail-Projekten zu geben und methodische Voraussetzungen für deren sinnvolle Planung und Umsetzung im DaF-Unterricht zu erarbeiten.³ Ausgehend von gewonnenen Erfahrungen aus bereits erprobten und dokumentierten Projektbeispielen werden zunächst die Phasen der telekommunikativen Projektarbeit umrissen. Es wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Welcher Struktur unterliegen E-Mail-Projekte? Wie können sie praktisch umgesetzt werden?

Anschließend werden methodische Überlegungen angestellt, die der Integration elektronischer Klassenkorrespondenzen in die Unterrichtspraxis zugrunde liegen. Ausgangspunkt bildet hier folgende Fragestellung:

- Wie können E-Mail-Partnerschaften methodisch gestaltet werden? Welche didaktischen Aspekte sind für ihre Realisierung zu berücksichtigen?

2. Phasen

E-Mail-Projekte weisen eine Struktur aus, die sich in den meisten dokumentierten Projektbeispielen⁴ wiederholt. Ausgehend vom zeitlichen Ablauf von E-Mail-Projekten werden in der einschlägigen Literatur (Eck/Legenhausen/Wolff 1994:68; ILTIS 2002: 216; Bubenheimer 2001: Online; <http://www.goethe.de/z/ekp/dezeit.htm>; www.reinhard-donath.de) Phasen der Abfolge beschrieben, die im Folgenden skizziert werden sollen:

- I. Vorbereitung
 - a. Planung
 - b. Kontaktaufnahme
 - c. Koordination
- II. Durchführung
- III. Evaluation

³ Zu einer umfassenden Auseinandersetzung mit der Struktur und der methodisch-didaktischen Umsetzung von E-Mail-Projekten siehe Chrissou 2005.

⁴ Zu dokumentierten Beispielen von E-Mail-Projekten siehe <http://www.goethe.de/dll/pro/odyssee/intro.htm>; <http://www.goethe.de/ne/sto/elch/index.html>; <http://www.bild-online.dk>; <http://www.englisch.schule.de/dafbeisp.htm#E-Mail>; <http://www.uncg.edu/~lixlpurc/GIP> und Donath (1996: 26).

I. Vorbereitung

a. Planung

Eine zielgerichtete Planung ist Voraussetzung für das Gelingen eines Projekts. Essentieller Bestandteil der Planung ist die Selbsteinschätzung der Lernenden. Diese bezieht sich auf ihre Computer- und Sprachkenntnisse sowie ihre Erwartungshaltung (Eck/Legenhausen/Wolff 1994:68).⁵ Diese Reflexionen bilden den Ausgangspunkt für einen Projektvorschlag, an dessen Formulierung die Lernenden einen maßgeblichen Anteil haben sollen. Dazu gehören Entscheidungen über Projekttyp und -thema, Partnerwahl, Zeitrahmen, Kontakthäufigkeit und Endprodukt.

b. Kontaktaufnahme

Besteht kein Kontakt zu einer Partnergruppe, ist die Partnersuche unumgänglich. In der einschlägigen Literatur werden verschiedene Möglichkeiten der Kontaktaufnahme im WWW angesprochen.

Eine Möglichkeit besteht darin, durch die Webseiten von Bildungseinrichtungen nach einer Partnergruppe zu suchen. Besonders verbreitet ist die Suche nach Projektpartnern über die Webseite des Goethe-Instituts <http://www.goethe.de/z/ekp/dean-meld.htm>, mittels derer die Kontaktvermittlung erfolgen kann: Nach dem Ausfüllen eines Anmeldeformulars und der Aufnahme in eine Interessiertenliste erfolgt die kostenlose Vermittlung von Projektpartnern, die in Abhängigkeit von der Zielsetzung ausgewählt werden können. Anmeldungen zur Teilnahme an den Projekten der Goethe-Institute können auch an die Adresse reinhard.donath@p8.gym-neustadt.nsn.ni.schule.de gerichtet werden. Ähnlich erfolgt die Kontaktaufnahme über die Webseite des St. Olaf-Colleges in Minnesota (USA) unter der Adresse <http://www.stolaf.edu/network/iecc>. Eine eigene Mailing-Liste, die der Vermittlung von Klassenpartnerschaften dient, ist unter <http://www.bild-online.dk/mail1.htm> abzurufen.

c. Koordination

Eine genaue Abstimmung der Projektaktivitäten ist für den Projekterfolg unverzichtbar. Hierzu ist eine ausführliche Verständigung über das Vorgehen zwischen den Lehrpersonen von grundlegender Bedeutung.

Die Koordination betrifft die Interaktion zwischen den Projektpartnern. Dazu gehört zunächst das Abstecken eines genauen Zeitrahmens, d.h. die Projektdauer und die Häu-

⁵ Liegt bei den Lernern keine oder niedrige Medienkompetenz vor, kann – je nach institutionellen Bedingungen – der Vorbereitungsphase eine einführende Phase zum Medien- und Methodentraining vorgeschaltet werden, in der die Lernenden mit den technischen Möglichkeiten der Telekommunikation und den im Netz gültigen Kommunikationsregeln (Netiquette) vertraut gemacht werden. Bei geringer oder nicht vorhandener Projekterfahrung ist eine Einführung in die projektorientierten Arbeitsweisen notwendig. Zur Freiarbeit als Einstiegsmöglichkeit in aufwendige Unterrichtsprojekte siehe Krumm (1991: 4).

figkeit der Kommunikation.⁶ Auch die Einzelheiten des Themas werden in dieser Phase unter den Projektbeteiligten ausgehandelt sowie die Vereinbarung eines Arbeitsplans, der für den gesetzten Zeitrahmen befolgt werden soll. Außerdem wird/werden hier die Sprache(n) bestimmt, in der/denen kommuniziert werden soll. Besonders bei geringen Fremdsprachenkenntnissen ist eine Absprache bezüglich des Rückgriffs auf weitere Sprache(n) sinnvoll.

Ferner muss eine Absprache der gruppeninternen Aktivitäten erfolgen. Es gilt die „technische und sachbezogene Arbeitsteilung“ innerhalb der eigenen Lernergruppe zu vereinbaren (Eck/Legenhausen/Wolff 1994:64).⁷ Nach der Definition der Teilaspekte des gewählten Themenkomplexes und den sich daraus ergebenden Teilaufgaben folgt die Zuordnung der einzelnen Teilaufgaben den Lernenden oder den Arbeitsgruppen. Festzulegen sind in dieser Phase außerdem die eingesetzten Sozialformen und der Überarbeitungsgrad der erstellten Texte durch die Lehrperson, bevor sie an die Partnergruppe verschickt werden. Schließlich sollte Einigkeit über Inhalt und Form des Endprodukts (Wandzeitung, CD-ROM, Webseite etc.) erzielt werden.

II. Durchführung

Eine gegenseitige Vorstellung⁸ der Projektpartner zu Beginn der Durchführungsphase leitet das Projekt ein und ist besonders wichtig für die Beziehungsebene der Kommunikation. Nach der Vorstellung der Partner wechseln sich gruppeninterne und -externe Aktivitäten ab. Gruppenintern erfolgt die Informationsbeschaffung im WWW oder in anderen Informationsquellen sowie die Aushandlung und angemessene Aufbereitung der relevanten Inhalte; darauf folgen gruppenexterne Kommunikationsabläufe, in denen ein detaillierter Informationsaustausch zwischen den Projektbeteiligten stattfindet. Der thematische Informationsaustausch umfasst die Kommunikation über Erkenntnisse, Einsichten, Unbekanntes, Erklärungsbedürftiges etc. Die Rechercheergebnisse der Partnergruppe werden mit den eigenen verglichen und dokumentiert. Die elektronisch verfügbaren – verschickten wie empfangenen – Texte werden ausgewählt, inhaltlich wie formal bearbeitet und ausgewertet. Anschließend werden die Projektergebnisse in die abgesprochene Form des Endprodukts gebracht und evtl. (elektronisch) publiziert.

⁶ Zeiten, zu denen sich die Klassen nicht am Projekt beteiligen können (Ferien-, Prüfungstermine etc.), sind ebenfalls einzuplanen.

⁷ Eck/Legenhausen/Wolff (1994: 70) warnen vor der Überbetonung des technischen Elements. Nicht das Medium, sondern die Kommunikation solle im Mittelpunkt des Interesses stehen. Es gilt, „gegen das immanente Ablenkungspotential der Technik anzukämpfen“ (ebd.: 71).

⁸ Die Vorstellung kann die eigene Person aber auch die eigene Schule, Stadt etc. und den Austausch von relevanten Materialien (Klassenphotos oder -videos, Landkarten, Touristenprospekte, Broschüren über die Schule usw.) in elektronischer oder traditioneller Form betreffen. Zu Arbeitsblättern, welche die Vorstellungsphase begleiten können, siehe Peters/Knudsen/Hagen (1998: 14, 15).

Aus der Recherchearbeit können Fragen verworfen oder neue Fragen und Diskussionsanlässe entwickelt werden, die dann auch zu thematisieren sind (<http://www.goe-the.de/z/ekp/dezeit.htm>). In der Durchführungsphase kann zuvor Geplantes revidiert werden und zur Neudefinition und Umgestaltung der in der Planungsphase gesetzten Ziele führen.

III. Evaluation

In der Auswertungsphase wird darüber reflektiert, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden. Hierfür bietet sich das Ausfüllen eines Fragebogens durch die Lernenden an, der Anlass zur Reflexion über erforderliche Kompetenzen, angewandte Medien, Methoden und Sozialformen sowie alternative Lernwege und Handlungsmöglichkeiten darstellt. Reflexionsgegenstand kann zudem der Lernzuwachs auf sprachlicher, landeskundlicher wie interkultureller Ebene sein (dazu siehe auch Wicke 1997:118). Auch Defizite bei der Projektdurchführung und Verbesserungsvorschläge sollten hier festgehalten werden. Positive wie negative Erfahrungen können bei der Planung zukünftiger Projekte nützlich sein.

3. Methodische und didaktische Projektgestaltung

Ein wesentlicher Faktor für den erfolgreichen Projekteinsatz ist die sorgfältige Organisation. Darunter sind eine geeignete Projektplanung und behutsame Steuerung zu verstehen. Aus diesem Grunde wird in der einschlägigen Literatur im Zusammenhang mit den Phasen von E-Mail-Projekten über Faktoren reflektiert, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von E-Mail-Projekten berücksichtigt werden sollten. Sie werden als Regeln (Donath 2002: Online), Entscheidungsvariablen (Bubenheimer 2001: Online) oder Hinweise bzw. Voraussetzungen zur Projektgestaltung (Hagen/Peters/Knudsen 1995: Online) bezeichnet. Im Grunde stellen allesamt methodische Überlegungen dar, die unterrichtsorganisatorische bzw. -didaktische Aspekte betreffen, und sich auf die verschiedenen Phasen von E-Mail-Projekten verteilen. In Abhängigkeit von der jeweiligen Zielsetzung beziehen sie sich auf den Entscheidungsprozess, der die Umsetzung und methodisch-didaktische Gestaltung von E-Mail-Projekten reflektiert. Die Entscheidung der Lehrperson und der Lernenden für bestimmte methodisch-organisatorische Parameter hat Konsequenzen für die Projektrealisierung und somit für den Lernprozess. Im Folgenden werden folgende relevanten methodischen Aspekte der Projektgestaltung thematisiert:

- a. Zeitrahmen
- b. Projektpartner
- c. Sozialformen
- d. Themenwahl
- e. Medieneinsatz
- f. Korrektur
- g. Bewertung

a. Zeitrahmen

Der zeitliche Rahmen von E-Mail-Projekten variiert beträchtlich. Kurzzeitprojekte mit einer Dauer von wenigen Tagen stehen langfristig angelegten Projekten gegenüber, die sich über ein Halbjahr oder ein ganzes Jahr erstrecken können. Ausgehend von den in der einschlägigen Literatur dokumentierten Beispielen lässt sich feststellen, dass E-Mail-Projekte in der Regel eine Dauer von einigen Wochen bis wenigen Monaten haben. Besonders bei der ersten Konfrontation mit projektorientierten Arbeitsweisen wird Kurzzeitprojekten der Vorzug gegeben.

b. Projektpartner

Bei der Wahl der Partnergruppe sind zunächst Faktoren wie das sprachliche Lernniveau und das Lernalter zu berücksichtigen; überdies ist zu entscheiden, ob Muttersprachler des Deutschen oder Deutschlerner als Projektpartner geeignet sind.⁹ Gravierende Niveauunterschiede können sich negativ auf das Projekt auswirken. Gerade bei geringen Fremdsprachenkenntnissen kann die Einbeziehung von Muttersprachlern eine hemmende Wirkung haben. Auch die Lernerzahl der Projektbeteiligten sollte nicht zu unterschiedlich sein (Peters/Knudsen/Hagen 1998:13).

Es stellt sich außerdem die Frage, ob ein oder mehrere Partner einzubeziehen sind.¹⁰ Während bilaterale Projekte eine feinere Abstimmung auf die konkreten Fähigkeiten der Lernenden ermöglichen, was besonders für den Anfängerunterricht positiv ist, liegt der Vorteil bei multilateralen Projekten „in einer größeren Vielfalt der Horizonte“, welche die verschiedenen Partner einbringen (Bubenheimer 2001: Online).

c. Sozialformen

Ein Parameter von besonderer Wichtigkeit bei der Organisation von E-Mail-Projekten ist die Bestimmung der angemessenen Sozialformen. Die dokumentierten Projektbeispiele in der einschlägigen Literatur belegen insbesondere Partner- bzw. Gruppenarbeit. Dafür spricht zunächst, dass die Partner- oder Gruppenarbeit Motivation und Kreativität fördern. Außerdem begünstigen sie das Aushandeln von Inhalten während der

⁹ Bubenheimer zufolge (2001: Online) ist bei Anfängern ein Austausch mit Lernern in derselben Sprachlernstufe in einem anderen Land sinnvoll. Dabei steht Gruppenarbeit im Vordergrund und es findet eine starke Steuerung durch die Lehrperson statt. Ab der fortgeschrittenen Grundstufe sei die Kontaktaufnahme zu Muttersprachlern von Vorteil.

¹⁰ Der Arbeitsaufwand in Projekten mit mehreren Partnern ist unwesentlich größer im Vergleich zu Projekten mit einem Partner. Darüber hinaus können internationale Partnerschaften zwischen mindestens drei Klassen von der Europäischen Gemeinschaft subventioniert werden. Zur Verknüpfung von elektronischen Klassenpartnerschaften mit europäischen Bildungsprogrammen, Subventionierungsmöglichkeiten und Koordinationsfragen siehe Donath (1998: 46).

einzelnen Projektphasen.¹¹ Auch im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie ist Lernen in soziale Kontexte eingebettet. Dabei ist Interaktion von grundlegender Bedeutung für das Lernen (Bimmel/Rampillon 2000:40). Dies ist dadurch bedingt, dass in der Kleingruppe „die individuellen Hypothesen getestet und die subjektiven Konzepte aufeinander bezogen werden können.“ Dies führt möglicherweise „zu einer Angleichung der subjektiven Wissenskonstrukte“ (Wolff 2001: 246). Nicht zuletzt können durch Partner- und Gruppenarbeit sprachliche Schwierigkeiten und Hemmungen einzelner Lernender besser aufgefangen werden. Die Wahl der geeigneten Sozialform trägt somit zur Optimierung des Lernprozesses bei. Klippert zufolge (2001:264) ist der Einsatz mehrerer kurzer Gruppenphasen sinnvoll. Dabei erfolgt eine Zuweisung bestimmter Rollen an jedes Gruppenmitglied, die in jeder Gruppenphase wechseln, so dass alle Gruppenmitglieder immer wieder eine andere Rolle übernehmen.¹² Ein derartiges Vorgehen schafft Klarheit über die jeweils übernommenen Teilaufgaben. Der Rollenwechsel birgt zudem den Vorteil der inneren Differenzierung, da hierbei die individuellen Lernerbedürfnisse, Lernstile und Lerngewohnheiten berücksichtigt und bewusst gemacht werden können (Bimmel/Rampillon 2000:34). Überdies kann die Entscheidung für Partner- oder Gruppenarbeit Folge mangelnder technischer Ausstattung sein, die die Arbeit mehrerer Lernender an einem Rechner notwendig macht.

Neben der Partner- oder Gruppenarbeit sind jedoch auch Plenumsphasen notwendig, in denen die einzelnen Arbeitsgruppen im mündlichen Medium über den Zwischenstand der Gruppenarbeit informieren (<http://www.goethe.de/z/ekp/dementh.htm>; dazu siehe auch ILTIS 2002:217). Plenumsphasen eignen sich ferner dafür, sprachliche Mittel (Grammatik, Lexik etc.) auf der Grundlage der rezipierten Texte situativ aufzugreifen und in den Unterricht einzubeziehen. Auch Redemittel können hier eingeführt werden, die in den unterschiedlichen Projektphasen eingesetzt werden.

d. Themenwahl

Im Sinne der Lernerzentrierung und -autonomie erscheint es sinnvoll, die Festlegung der Projektinhalte und der Formulierung der Fragestellungen den Lernenden zu überlassen. Ein großer Entscheidungsspielraum bei der Themenwahl führt zu einer größeren Identifikation der Lernenden mit dem Projekt und lässt durch das Einbringen der eigenen Wünsche und Bedürfnisse eine intensive Auseinandersetzung mit dem Projekt zu. Besonders ergiebig sind viel diskutierte Themen, welche die Lebenswirklichkeit und die Erfahrungen der Lernenden einbeziehen. Weniger ergiebig sind dagegen Themen, bei

¹¹ Kleinschroth zufolge (1996: 21) geschieht das eigentliche vertiefende Lernen „nicht vor dem Monitor, sondern im Gespräch, in der Gruppe, beim Vergleichen der Lernwege und Besprechen der Ergebnisse.“

¹² Klippert schlägt Arbeitsgruppen mit jeweils vier Mitgliedern vor. Jedes Mitglied übernimmt abwechselnd die Rolle des „Leiters“, des „Präsentierers“, des „Zeitnehmers“ und des „Schreibers“. Ausführlicher dazu siehe ILTIS (2002: 211).

denen das Faktenwissen überwiegt, z.B. historische oder rein statistische Daten (Bubenheimer 2001: Online).

In Abhängigkeit von der Sprachlernstufe lässt sich die Themenwahl unterschiedlich realisieren. Bubenheimer (2001: Online) schlägt eine stufenbedingte Differenzierung bezüglich der Themenwahl vor: Im Anfängerniveau sollte sich der Austausch auf die unmittelbare Lebenswelt der Lernenden beziehen. Hier ist eine stärkere Steuerung durch die Lehrperson bei der Inhaltsbestimmung zu erwarten. Im Mittelstufenniveau stehen themenzentrierte Diskussionen nach individuellen Interessen im Vordergrund, während im Oberstufenniveau interdisziplinär angelegte Projekte in Verbindung mit einem weiteren Unterrichtsfach der Lernenden durchgeführt werden. Der Schwerpunkt liegt bei fortschreitendem Niveau allmählich immer weniger auf der sprachlichen Form und verstärkt auf der sachlichen Ebene.

Einen einschränkenden Faktor bei der Bestimmung der Inhalte stellt das jeweilige Curriculum dar, das die Einbettung der Projektarbeit in bestimmte thematische¹³, landeskundliche und interkulturelle Zusammenhänge nahe legt. Dadurch reduziert sich unter Umständen der Spielraum der Lernenden bei der Schwerpunktsetzung. Dennoch sollte den Lernenden „die Möglichkeit zu inhaltlicher Flexibilität innerhalb eines thematischen Rahmens gewährt werden“ (Bubenheimer 2001: Online). Schließlich sind hier die Vorteile zu berücksichtigen, die sich thematisch aus dem fächerübergreifenden Arbeiten ergeben. Der interdisziplinäre Einsatz von Projektarbeit kann einer authentischen Verständigung über sachfachliche Inhalte in Verbindung mit anderen Sachfächern (z.B. Geschichte, Geographie) dienen.¹⁴

e. Medieneinsatz

Für die gruppeninterne Kommunikation ist die Verfügbarkeit von traditionellen Medien wie Tafel oder Flip-Chart, digitalem Projektor mit Leinwand und Pinwänden zum Aufhängen von Plakaten weiterhin wichtig. Sie tragen zu einer effizienteren Gestaltung der im Klassenraum ausgetauschten Informationen bei.

Ressourcen für die Projektarbeit können auch multimedial vorliegen, so dass die unter den Projektbeteiligten ausgetauschte Information verschiedene Zeichensysteme verbindet, z.B. Audio-, Video-, Zeitungs- oder Bildmaterial. Der Austausch von Begleitmaterialien neben der Telekommunikation stellt einen zusätzlichen Aufwand dar, der sich aber positiv auf die Projektdurchführung auswirken kann. Durch den Einsatz von optischen und auditiven Medien werden unterschiedliche Lernkanäle angesprochen.

¹³ Die Einbindung der Projektarbeit in eine bereits bearbeitete Unterrichtseinheit kann eine vor-entlastende Funktion erfüllen und sich besonders bei geringen Fremdsprachenkenntnissen positiv auswirken.

¹⁴ Gudjons (1994) sieht das Ziel des Projektunterrichts darin, „eine Aufgabe in ihrem komplexen Lebenszusammenhang zu begreifen und [...] im Schnittpunkt verschiedener Fachdisziplinen vorzustellen“ (zit. nach Scholz 1995: Online). Er fordert, besonders in E-Mail-Projekten bewusst auf die Interdisziplinarität des Projektunterrichts einzugehen.

Dies kann zu besseren Lernergebnissen führen (Breindl 1997:307). Besonders der Austausch von persönlichen Zusatzmaterialien verschiedener medialer Form, z.B. Klassenfotos oder -videos kann die „technische Anonymität“ aufheben (Donath 1996: 22) und zur Entstehung einer persönlichen Lernumgebung beitragen.

f. Korrektur

Ein Aspekt der Projektarbeit, der in der Literatur thematisiert wird, ist das Maß an korrigierender Interventionen seitens der Lehrperson.¹⁵ Auch wenn Ziel der Korrektur nicht das Produzieren einwandfreier Texte sein kann, scheint ein gewisses Maß an Supervision sinnvoll zu sein. Peters/Knudsen/Hagen (1998: 13) zufolge braucht zwar Korrektur nicht ins Detail zu gehen, spielt aber durchaus eine wesentliche Rolle bei einer erfolgreichen Projektdurchführung. Gerade Defizite im Bereich der Lexik können dazu führen, „dass viele Wörter mit Fehlern [...] von Anfängern gar nicht verstanden werden“ und „dass wiederholte Fehler ganz leicht ein Teil vom Wortschatz werden“. Man sollte jedoch nicht aus dem Auge verlieren, „dass Schreiben nicht [...] unter dem Gesichtspunkt eines Fehlerquotienten oder der Erfüllung einer Textsortennorm betrachtet wird, sondern unter einem authentischen Mitteilungsaspekt“ (Grätz 1999: Online). Die korrigierenden Interventionen der Lehrperson sind nicht zuletzt von der Art der ausgetauschten Texte abhängig: Handelt es sich um persönliche Texte, die der Kontaktherstellung und -aufrechterhaltung auf der Beziehungsebene dienen, ist eine Korrektur tendenziell weniger angemessen, als wenn es sich um sachliche themenbezogene Texte handelt (Donath 1996: 24). In jedem Fall ist die Begutachtungsintensität der sprachlichen Qualität von Texten unter den Lehrpersonen auszuhandeln.

g. Bewertung

Auch in der Projektarbeit ist eine sinnvolle Form der Lernzielkontrolle wichtig. Sie kann sich auf das Abfragen von Fertigkeiten beziehen, die im Zusammenhang mit dem Projekt geübt wurden. Das betrifft „sowohl die Überprüfung der Lerninhalte und erneut geübter und gefestigter Strukturen als auch der neuen Lexik“ (Behrendt 1996: 18, zit. nach Donath 1996: 30). Auch das Beherrschen der Konventionen gewisser Textsorten, die während der Projektarbeit trainiert wurden, lässt sich in diesem Zusammenhang abfragen.¹⁶ Wenn sich auch Projektarbeit individuell nicht so einfach bewerten lässt, sei nach Donath (1996: 23) eine traditionelle Benotung doch noch möglich. Dies gelte auch für das Abfragen von weniger im Vordergrund stehenden Leistungen wie z.B. der Sprechfertigkeit.

¹⁵ Zur Vielfalt korrigierender Interventionen seitens der Lehrperson siehe Kast (1999: 168).

¹⁶ Ein Beispiel für eine Lernzielkontrolle in Form von Klassenarbeit in englischer Sprache findet sich in Donath (1996: 30, 31).

4. Ausblick

Zum Einsatz telekommunikativer Projektarbeit beim Sprachenlernen besteht noch Forschungsbedarf. Es fehlen empirische Untersuchungsergebnisse zur Wirksamkeit des Projektunterrichts auf den Lernerfolg. Insbesondere fehlen gesicherte Erkenntnisse darüber, wie Lernerniveau, Themenwahl, Grad der unterrichtlichen Steuerung durch die Lehrperson und Lernerfolg zusammenhängen. Kritisch sind außerdem Fragen zu betrachten, welche die Umsetzung von E-Mail-Projekten und ihre Einbindung in die Unterrichtspraxis betreffen. Es stellt sich die Frage, wie Projekte in die institutionellen Rahmenbedingungen sinnvoll integriert werden können. Im schulischen Kontext ist zu entscheiden, wie Projektarbeit mit dem Curriculum in Einklang zu bringen ist; daraus ergibt sich die Herausforderung, traditionelle Lehrbucharbeit mit Projektarbeit derart zu kombinieren, dass die curricular vorgesehene Progression der Lerninhalte und die Projektdurchführung miteinander in Einklang gebracht werden. Ebenso spannend erscheint die Frage, inwieweit die Lernziele, die durch lehrbuchabhängige Arbeit – auch im Sinne von Prüfungsvorbereitung – gesetzt werden, von der Projektarbeit realisiert werden, oder ob Projektarbeit zu einer neuen Verteilung und Progression der Lerninhalte führt. Da curriculare Vorgaben und Zeitdruck für die Projektarbeit hinderlich sein können, ist es Aufgabe der Lehrperson, Wege zu finden, die – curricular vorgesehene – lehrbuchabhängige Wortschatz- und Textarbeit sowie die Schulung der kommunikativen Fertigkeiten und der grammatischen Kompetenz in den Projektunterricht zu integrieren bzw. durch Projektunterricht zu festigen und zu erweitern. Erkenntnisse solcher Art könnten in der Zukunft zu einer Berücksichtigung von E-Mail-Projekten im Lehrbuch führen, die dann wiederum die institutionelle Einbindung von Projektarbeit in den Fremdsprachenunterricht ermöglichen würde.

Literatur

- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute: *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 2000 (Fernstudieneinheit 23).
- Breindl, Eva: „DaF goes Internet! Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache“, *Deutsche Sprache* 25: 4 (1997), 289-342.
- Bubenheimer, Felix: „E-Mail-Projekte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“. Online: <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emaildaf.html>, 2001.
- Chrissou, Marios: „E-Mail-Projekte im DaF-Unterricht“. Online: http://www.elise.uni-essen.de/elise02_2004.html, 2004, (gewidmet K.-D. Bunting zum 65sten Geburtstag).
- Chrissou, Marios: *Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“: Eine konstruktivistisch orientierte Studie*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2005 (im Druck).

- Donath, Reinhard: *E-Mail-Projekte im Englischunterricht. Authentische Kommunikation mit englischsprachigen Partnerklassen*. Stuttgart u. a.: Klett, 1996 (Fremdsprachen-Computerpraxis).
- Donath, Reinhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet*. Stuttgart u. a.: Klett, 1998 (Fremdsprachen-Computerpraxis).
- Donath, Reinhard: „Organisation von E-Mail-Projekten: 10 goldene Regeln“. Online: www.reinhard-donath.de, 2002.
- Eck, Andreas/Legenhausen, Lienhard /Wolff, Dieter: „Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer Spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme“. In: Fechner, J.: *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*, 1994.
- Fechner, Jürgen (Hrsg.): *Neue Wege im Computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin u. a.: Langenscheidt, 1994 (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Goethe-Institut: „Anmeldung für eine Internet-Partnerschaft“. Online: <http://www.goethe.de/z/ekp/deanmeld.htm>
- Goethe-Institut: „Zeitrahen und Themen absprechen“. Online: <http://www.goethe.de/z/ekp/dezeit.htm>
- Grätz, Ronald: „Internet im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Online: <http://www.goethe.de/oe/mos/despv7.htm>, 1999.
- ILTIS-Projektpartner (Hrsg.): *Sprachen lernen – Interkulturelles Lernen in Schülerbegegnungen. Module zur Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Ismaning: Goethe-Institut, 2002.
- Jung, Udo (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 3. Auflage. Lang: Frankfurt a. M., 2001.
- Kast, Bernd: *Fertigkeit Schreiben*. Berlin u. a.: Langenscheidt 1999, (Fernstudieneinheit 12).
- Kleinschroth, Robert: *Neues Lernen mit dem Computer*. Reinbeck: rororo-computer, 1996.
- Klippert, Heinz (2001): *Teamentwicklung im Klassenraum*. 6. Aufl.. Weinheim: Beltz Praxis.
- Krumm, Hans-Jürgen: „Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht“, *Fremdsprache Deutsch* 4 (1991), 5-8.
- Peters, Thomas/Knudsen, Annie Ring/Hagen, Lone: „Beispiele: Internetprojekte aus der DaF-Praxis“. In: Donath, R.: *Deutsch als Fremdsprache. Projekte im Internet*, 1998.
- Scholz, Anke: „E-Mail und Netnews in der Schule (aus: Internet und Unterricht)“. Online: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/NETSCHULE/NET-SCHULELITERATUR/SCHOLZ96/ins00000.htm>, 1995.
- Wicke, Rainer: *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*. Berlin: Cornelsen, 1997.
- Wolff, Dieter: „E-Mail und moderner Fremdsprachenunterricht“. In: Jung, U. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 2001.

Petra Storjohann (IDS Mannheim)

Sinnrelationen in Wörterbüchern – Neue Ansätze und Perspektiven

Abstract

Kontextuelle lexikalische Relationen, insbesondere Sinnrelationen, sind für Sprachinteressierte bei der Textproduktion von besonderem Interesse. Dennoch sind Informationen über diese Wortschatzstrukturen in vielen einsprachigen Wörterbüchern häufig auf Angaben der Synonymie oder Antonymie beschränkt und ihre Beschreibung bzw. Darstellung nur bedingt nutzbar. ELEXIKO, das erste Internetwörterbuch und Informationssystem der deutschen Gegenwartssprache, das ausschließlich korpusgestützt erarbeitet wird, bietet eine differenziertere Präsentation und Beschreibung paradigmatischer Relationen und nutzt unterschiedliche korpusgestützte Verfahren, um sprachliche Daten aus dem zugrunde liegenden Korpus zu extrahieren. Diese Verfahren bringen z. T. neue Erkenntnisse über Wortschatzstrukturen, für die in der Lexikografie nach neuen Beschreibungs- und Darstellungsformen gesucht werden muss. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit folgenden Fragen: Welche Vorteile bietet die korpusgestützte Lexikografie hinsichtlich der Untersuchung paradigmatischer Sinnrelationen und wie setzt ELEXIKO Erkenntnisse korpusgestützter Studien lexikografisch um? Welche wesentlichen Unterschiede gibt es zu anderen Wörterbüchern, die Wortschatzstrukturen beschreiben? Kritisch werden vor allem folgende Aspekte untersucht: Wie bedeutungsgleich sind Synonyme und wie gegensätzlich sind die in Antonymiewörterbüchern gebuchten Gegensatzwörter wirklich?

1. Einleitung

Paradigmatische Sinnrelationen geben Einblicke in die Bedeutung eines Lexems und das lexikalische Beziehungsgeflecht eines Wortes. So betont Cruse (1986: 16) „the meaning of a word is fully reflected in its contextual relations.“ Kontextuelle Beziehungen, und dazu gehören paradigmatische Strukturen, leisten einen wichtigen Beitrag zur semantischen Identität eines Wortes und determinieren dieses in semantisch-pragmatischer aber auch in diskursiv-referentieller Hinsicht. Die Untersuchung dieser lexikalischen Beziehungen weckt daher das Interesse von SemantikerInnen und LexikografInnen gleicher-

maßen. Während in der theoretischen Linguistik die Paradigmatik als wichtiger Untersuchungsbereich zur Entwicklung semantischer Modelle im Vordergrund steht, nutzen LexikografInnen Wissen über sinn- und sachverwandte Wörter u. a. zur Lesartendisambiguierung oder bei der Bedeutungsparaphrasierung, wo mittels Synonymen, Hyperonymen, aber auch Gegensatzwörtern Bedeutungserläuterungen formuliert werden. Ebenso haben Sprachinteressierte ein Interesse an sinn- und sachverwandten Wörtern und schlagen in Synonym- oder Antonymwörterbüchern sowie in onomasiologischen Nachschlagewerken nach, um z. B. bei der Textproduktion einen passenderen Ausdruck zu finden (vgl. z. B. Wiegand 2004: 36).

Für WörterbuchnutzerInnen, die für die deutsche Sprache Informationen über sinn- und sachverwandte Wörter nachschlagen möchten, stehen zahlreiche Werke zur Verfügung (z. B. DUDEN 8, DORNSEIFF, WORTSCHATZ-LEXIKON, GEGENWORT-WÖRTERBUCH, WSA, DUDEN WUG, WGDS). Diese Werke nutzen unterschiedliche Arbeitsgrundlagen und Methoden für die lexikografische Datenbearbeitung und -auswertung und gelangen z. T. zu voneinander abweichenden Ergebnissen über sprachliche Strukturen. Mit der Entwicklung der Korpuslinguistik und der Verfügbarkeit umfangreicher Korpora können LexikografInnen eine Arbeitsgrundlage nutzen, die neue empirische Zugänge zu sprachlichen Daten ermöglicht, für die neue Verfahren zur Datenauswertung eingesetzt werden können und mit der man zu neuen Erkenntnissen über paradigmatische Strukturen gelangen kann. Dieser Beitrag soll zeigen, wie Korpora lexikalische Realisierungen abbilden, wie diese von bisherigen Wortschatzbeschreibungen abweichen und in manchen Fällen neue Beschreibungen und Darstellungen in der Lexikografie erfordern. Anhand des Internetwörterbuchs ELEXIKO wird gezeigt, welche Verfahren zur Analyse von sinn- und sachverwandten Wörtern in Zusammenhang mit korpusgestützten Untersuchungen herangezogen werden und wie paradigmatische Wortschatzstrukturen dort erfasst und beschrieben werden.

2. Korpusgestützte Lexikografie

Nachdem elektronische Textsammlungen in der deutschen Lexikografie lange keine große Rolle spielten, werden sie heute zunehmend als lexikografische Arbeitsgrundlage genutzt. Welche konkrete Rolle sie bei den einzelnen Wörterbuchprojekten spielen, ist dabei vom Ziel und Zweck eines Nachschlagewerkes abhängig. Das WORTSCHATZ-LEXIKON beispielsweise ist ein Internetschlagewerk, das Korpora als einzige Datenbasis nutzt, aus der sprachliche Daten mittels korpusverarbeitender Software gewonnen werden. Die automatisch extrahierten Informationen stehen NutzerInnen in großem Umfang zur Verfügung, unterliegen vor der lexikografischen Präsentation aber keinerlei linguistischen Auswertung. Viele Duden-Wörterbücher dagegen arbeiten mit traditionellen lexikografischen Methoden (z. B. Zettelkasten) und verknüpfen diese zunehmend mit korpusgestützten Verfahren. Digitale Textsammlungen werden ergänzend zur schnelleren und komfortableren Belegrecherche oder als Prüfinstanz genutzt. Printwörterbücher wie das WDG wurden nachträglich digitalisiert (DWDS) und nutzen Korpora,

um ihre Einträge mit zusätzlichem Sprachmaterial in Form von Belegen anzureichern. Wörterbücher wie ELEXIKO, die ausschließlich korpusgestützt arbeiten, zur Unterstützung empirischer Untersuchungen Korpusanalysewerkzeuge einsetzen, ohne dabei auf eine anschließende linguistische Auswertung zu verzichten, sind selten.

Ein Korpus, vorausgesetzt es ist in seinen Inhalten möglichst ausgewogen und speziell für einen bestimmten Untersuchungszweck zusammengestellt worden, kann als repräsentativer Ausschnitt der Sprachwirklichkeit betrachtet werden, an das LexikografInnen holistisch, also nicht selektiv, und systematisch herantreten können, um Daten zu analysieren. Auf eigene (mutter)sprachliche Kompetenz, die nicht systematisch nach bestimmten Kategorien abrufbar ist und aufgrund individueller Prägung nicht als repräsentativer Sprachausschnitt betrachtet werden kann, muss nicht zurückgegriffen werden¹. Aus Korpora lassen sich zentrale und usuelle sprachliche Strukturen ermitteln. Dabei zeigen Untersuchungen, dass Erkenntnisse aus Korpora z. T. von introspektiven Erwartungen oder Annahmen stark abweichen. Besonders in der Lexikografie spielen Frequenz und Typikalität sprachlicher Strukturen eine große Rolle, die sich durch die Arbeit mit Korpora und entsprechenden Werkzeugen leichter determinieren lassen. Korpora können viel Neues und Unerwartetes ans Licht bringen und sollten in der Lexikografie stärker in den Prozess der Erkenntnisgewinnung einbezogen werden, da in der Arbeit mit Korpora das Potenzial steckt, zu neuen Beschreibungsmöglichkeiten zu gelangen (vgl. Sinclair 1991).

Diese Vorteile werden für Untersuchungen des Wortschatzes und seiner Struktur in der Lexikografie noch nicht in umfangreichem Maße genutzt. Generell wird vermutet, dass durch den Einsatz von computergestützten Verfahren Wörterbücher schneller geschrieben sind. Das trifft aber nur bedingt zu, nämlich nur dann, wenn sprachliche Daten automatisch ermittelt werden und keiner oder nur minimaler linguistischer Interpretation unterzogen werden. Wörterbücher, die auf dieser Basis kompiliert werden, entstehen tatsächlich schnell, weisen eine Zeitersparnis von zum Teil bis zu 90% (vgl. Quasthoff 2004) gegenüber traditionellen lexikografischen Verfahren auf, enthalten aber gleichzeitig durch Software verursachte Fehler, die z. T. vor der Veröffentlichung nicht korrigiert werden. Es ist die linguistische Auswertung von Korpusdaten, die für LexikografInnen eine große Herausforderung darstellt, da nicht nur einige wenige Belege studiert werden, sondern Massendaten für die lexikografische Aufbereitung bewältigt werden müssen, wie sie vorher in diesem Umfang nicht zur Verfügung standen. Zwar unterstützen gute Recherche- und Analysetools diese Arbeit, ermöglichen z. T. auch erst einen systematischen Zugang, dennoch wird der Zeitaufwand für die eigentliche lexikografische Leistung stark unterschätzt.

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 pro-

¹ Muttersprachliche Kompetenz soll für die Gewinnung der Sinnrelationen keine Rolle spielen, für eine spätere Datenauswertung und Interpretation ist sie dagegen unentbehrlich.

cess of lexicography because of the clarity of the descriptions and the organizing 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)

Die lexikografische Erfahrung des Projektes ELEXIKO hat gezeigt, dass besonders die Untersuchung paradigmatischer Wortschatzstrukturen sehr arbeits- und zeitaufwändig ist. Das liegt auch daran, dass für eine optimale Evaluierung der Datenlage mehrere korpusgeleitete Verfahren zum Einsatz kommen müssen. Sinclair (2004) hebt einen weiteren Aspekt deutlich hervor, der ebenfalls bisher kaum berücksichtigt wird und in diesem Beitrag betont werden soll. Korpusgestützte Analysen stellen einen neuen methodischen Ansatz zur Untersuchung von Sprache und Sprachstrukturen dar und machen deutlich, dass einige linguistische Kategorien für die Erfassung oder Beschreibung bestimmter linguistischer Beobachtungen ungeeignet sind. Das gleiche gilt für traditionelle lexikografische Kategorien, die in einigen Fällen nicht hinreichend zur Beschreibung und Dokumentation von Korpusentdeckungen herangezogen werden können. Deshalb ist es notwendig, mit neuen Ansätzen auch zu neuen Beschreibungen zu kommen und die z. T. ungeeigneten lexikografischen Modelle neu zu überdenken.

3. *elexiko*

ELEXIKO ist das erste im Aufbau befindliche Wörterbuch zur Beschreibung des Wortschatzes des Gegenwartdeutschen, das auf der Basis eines umfangreichen Korpus (das *elexiko*-Korpus) geschrieben wird. Seit 2004 sind erste Informationsangebote zu ca. 300.000 Stichwörtern kostenlos im Internet nutzbar (www.elexiko.de). Ungefähr 440 Stichwörter wurden bisher ausführlich behandelt.² Bei diesen Lexemen wird zwischen einer so genannten Artikelansicht und einer Lesartenansicht unterschieden. In der Artikelansicht befinden sich allgemeine Informationen zum Stichwort, wie Orthografie, Wortbildung, in manchen Fällen Angaben zur nationalen Verteilung sowie eine Übersicht über die Lesarten und Lesartenspezifizierung und deren Verhältnis zueinander.

Sinn- und sachverwandte Wörter sind Teil der Beschreibung eines Stichwortes auf der Beschreibungsebene der Lesart (siehe Abbildung 1: Informationsspektrum für lesartenbezogene Angaben).³

² Stand Dezember 2005, regelmäßig kommen neue vollständig erarbeitete Stichwörter hinzu. Insgesamt umfasst *elexiko* 300000 Stichwörter. Derzeit wird an einem 2800 Stichwörter umfassenden Kernwortschatz „Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch“ gearbeitet.

³ Zu Informationen über die anderen lesartenbezogenen Inhalte siehe Haß-Zumkehr (2004), Haß (2005) sowie Klosa (2005).

Abbildung 1: Informationsspektrum für lesartenbezogene Angaben

ELEXIKO ist derzeit das einzige Projekt, das ein deutsches Bedeutungswörterbuch erstellt, welches für die Beschreibung von Wortschatzstrukturen ausschließlich korpusgestützte Verfahren einsetzt und nach neuen Beschreibungs- und Präsentationsformen zur Dokumentation sinn- und sachverwandter Wörter strebt. Dabei wird versucht, die Vorteile, die ein Korpus als empirische Datengrundlage und das Internet als mediale Präsentationsform bieten, zu nutzen. Korpusbeobachtungen zu Fragen paradigmatischer Relationen zeigen deutliche Abweichungen gegenüber lexikografischer Angaben zu sinn- und sachverwandten Wörtern in existierenden Synonym- und Antonymwörterbüchern. Diese Erkenntnisse fordern LexikografInnen natürlich zu neuen Darstellungs- und Beschreibungsmodellen heraus. Den Ansatz, den ELEXIKO für die Beschreibung von paradigmatischen Wortschatzstrukturen entwickelt hat und der kontinuierlich ausgebaut und verbessert wird, soll im Folgenden vorgestellt werden.

3.1 Typologie paradigmatischer Strukturen

Cruse (1986, 2004) und Lutzeier (1981) folgend lassen sich paradigmatische Muster generell in horizontale und vertikale Strukturen unterteilen. Während sich die meisten Wörterbücher auf die Darstellung einzelner Sinnrelationen, vor allem Synonymie oder

Antonymie, beschränken, werden in ELEXIKO alle für ein Stichwort im Korpus vorkommenden paradigmatischen Relationen aufgenommen, vorausgesetzt, sie sind typisch für ein Stichwort. Tabellarisch zusammengefasst handelt es sich dabei um die folgenden Strukturen:

Horizontale Strukturen		Vertikale Strukturen
Inkompatibilität		Hyperonymie
	Antonymie	Hyponymie
	Komplementarität	Parteronymie
	Konversonymie	Partonymie
	Reversivität	
Synonymie		

Tabelle 1: Klassifizierung paradigmatischer Relationen

Warum die paradigmatische Untersuchung und Beschreibung so umfangreich und detailliert durchgeführt wird, hat verschiedene Gründe. ELEXIKO verfolgt das Ziel, einen möglichst großen Benutzerkreis anzusprechen, und neben DaFlerInnen und MuttersprachlerInnen auch SprachwissenschaftlerInnen in Form eines lexikologisch-lexikografischen Informationssystems Daten für die eigene Analyse von Wortschatzstrukturen zur Verfügung zu stellen. Unabhängig vom linguistischen Interesse kann eine umfangreiche Präsentation von Sinnrelationen Sprachinteressierten ein differenziertes Bild vom Gebrauch eines Wortes bieten, die auch verdeutlicht, unter welchen kontextuellen Bedingungen ein Stichwort lexikalische Verknüpfungen eingeht und sich darüber in semantisch-pragmatischer Hinsicht etabliert (vgl. dazu Cruse 1986: 15ff.). Die Angabe der paradigmatischen Partnerwörter wird in ELEXIKO daher auch als wesentlicher Bestandteil der semantischen Beschreibung eines Stichwortes verstanden. Mit der ausführlichen Darstellung dieser wie auch anderer Wortschatznetzungen will ELEXIKO der Forderung Rechnung tragen, kontextuell-strukturelle Beziehungen innerhalb des Wortschatzes lexikografisch stärker abzubilden.

[...] there is a tendency for human lexicographers to focus on the way words are used to describe the world rather than on the way words interrelate with one another. (Hanks 1990: 35)

Die Darstellung lexikalischer Geflechte, die in vielen Wörterbüchern entweder fehlt oder nicht in angemessener Weise erfolgt, ist ein wesentliches Inhaltsmerkmal bei ELEXIKO. Auch für die Textproduktion ist eine differenzierte Darstellung hilfreich. NutzerInnen haben Interesse an paradigmatischen Angaben, um einen sprachlichen Ausdruck, den sie gerade nicht im individuellen Lexikon abrufen können, zu finden. Es kann aber auch ihr Ziel sein, bei „blockierungsbedingten Ausdrucksfindungsschwierigkeiten“ (Wiegand 2004: 45) „individuelle Ausdrucksintentionen zu konkretisieren, zu

präzisieren und intentionsspezifisch zu variieren“ (Wiegand 2004: 36). Ebenso kann es ihr Wunsch sein, bei Ausdrucksfindungsschwierigkeiten zu spezifizieren, zu generalisieren oder im Stil zu variieren. Da ELEXIKO als Internetwörterbuch und Informationssystem keiner – wie bei Printmedien – vorgegebenen Begrenzung des Buchumfangs unterworfen ist, ist es erstmals möglich, alle paradigmatischen Sinnrelationen in einer Wörterbuchrubrik gemeinsam miteinander abzubilden. Während Wörterbücher häufig nur Synonymie oder Wörter des Bedeutungsgegensatzes dokumentieren oder in Sachgruppenwörterbüchern vor allem Hyperonyme und Kohyponyme (inkompatible Wörter) gebucht sind, können in diesem Nachschlagewerk alle für ein Stichwort relevanten paradigmatischen Beziehungen auf einen Blick erfasst werden. Die Untersuchung paradigmatischer Relationen spielt auch in der Theorie für LexikografInnen eine entscheidende Rolle. Sinnrelationen geben Einblicke in die Bedeutung und Verwendung eines Lexems und das gegenseitige lexikalische Beziehungsgeflecht mit anderen semantisch verwandten Lexemen. Sie verdeutlichen die Bedeutung und den Gebrauch eines Stichwortes und geben Aufschlüsse über kontextuelle Verwendungspräferenzen oder -einschränkungen und sind damit ein geeignetes Kriterium für die Disambiguierung der Lesarten eines Stichwortes (vgl. Reichmann 1989). Zu guter Letzt ist eine Differenziertheit hinsichtlich paradigmatischer Untersuchungen aufgrund umfangreicher elektronischer Datenmaterialien und computergestützter Analysetools einfacher, da sich Wortschatzstrukturen mit Korpora empirisch, systematisch und holistischer untersuchen lassen. Diese Möglichkeit versucht ELEXIKO auszuschöpfen.

3.2 Ermittlung paradigmatischer Relationswörter

Für die Gewinnung sinn- und sachverwandter Wörter werden in ELEXIKO mehrere Verfahren angewendet. Im Wesentlichen kommen das so genannte *Corpus-Driven-Verfahren* und das *Corpus-Based-Verfahren* zum Einsatz. In der deutschen Korpuslinguistik wird selten eine Unterscheidung zwischen beiden Ansätzen vorgenommen und Methoden, die sich allgemein auf ein Korpus beziehen, werden unter dem Terminus „korpusbasiert“ subsumiert. Da man an ein Korpus unterschiedlich herantreten kann, ist eine Differenzierung zwischen einzelnen Verfahren unentbehrlich.⁴ Besonders in der englischen Korpuslinguistik wird eine Präzisierung vorgenommen (zu detaillierten Ausführungen vgl. Sinclair 1996 und Tognini-Bonelli 2001). Auf den Einsatz beider Verfahren in ELEXIKO wurde bereits ausführlich in Storjohann (2005a, b) eingegangen. Der wesentliche Unterschied zwischen beiden Methoden liegt darin, dass beim *Corpus-Driven-Ansatz* (künftig als CD zitiert) ohne Vorannahmen an das Korpus herangetreten wird und mittels der am IDS entwickelten Software *Statistische Kollokationsanalyse und*

⁴ Um Verwechslungen auszuschließen, wird in diesem Beitrag der Ausdruck *korpusbasiert* vermieden. Bezieht sich ein Verfahren allgemein auf Methoden, die ein Korpus in Untersuchungen einschließen, wird in diesem Beitrag von *korpusgestützt* gesprochen. *Corpus-based* bezieht sich dagegen ausschließlich auf ein spezielles Korpusverfahren.

*Clustering*⁵ innerhalb des Recherchetools COSMAS⁶ eine Kollokationsanalyse⁷ durchgeführt wird, um statistisch signifikante lexikalische Mitspieler gemeinsamer sprachlicher Kontexte in einem wählbaren Abstand zu ermitteln. Mithilfe der Ergebnisse der automatischen Kookkurrenzanalyse können LexikografInnen erkennen, welche Relationspartner zu einem Suchwort in der Sprache realisiert werden, ohne sich auf die eigene Intuition stützen zu müssen. Dieses Verfahren ist für ELEXIKO unentbehrlich, da es die typischen und statistisch häufigsten sinn- und sachverwandten Wörter, die im lexiko-Korpus thematisiert werden, hervorbringt. Bei dem CD-Verfahren können paradigmatische Partner also direkt anhand der computergenerierten Kollokationsliste erkannt werden. Auf die lexikografische Auswertung der extrahierten Ergebnisse wird nicht verzichtet, denn Sinnrelationen müssen identifiziert, bestätigt, zugeordnet und illustriert werden. Dies setzt eine linguistische Interpretation all derjenigen Kontexte voraus, in denen ein Suchwort zusammen mit seinem paradigmatischen Partnerwort auftritt. Einen solchen ganzheitlichen, methodischen und gezielten Zugang leistet keine linguistische menschliche Kompetenz, da das menschliche mentale Lexikon nicht direkt beobachtbar und zugänglich ist. Es kann außerdem nicht sämtliche Kontexte abrufbar bereithalten. Darüber hinaus ist es mithilfe kompetenzgesteuerter Vorgehensweisen nicht möglich, Aussagen darüber zu treffen, welche Sinnrelationen frequent im Korpus thematisiert werden oder in welchem Abstand z. B. Synonyme typischerweise miteinander auftauchen.

In manchen Fällen gelangen LexikografInnen durch den alleinigen Einsatz des CD-Verfahrens nicht zu einer umfassenden Beschreibung sinnverwandter Wörter.⁸ In solchen Fällen wird als ergänzende, also als nachträgliche und zusätzliche Untersuchung eine Corpus-Based-Analyse (künftig als CB bezeichnet) angewendet. Beim CB-Verfahren hat der Lexikograf oder die Lexikografin bereits ein Relationswort im Kopf. Ein potentieller Relationspartner wird durch Introspektion, Abgleich mit existierenden Wörterbüchern und mithilfe computergestützter Untersuchungen der Ähnlichkeit von

⁵ Die Software *Statistische Kollokationsanalyse und Clustering* wurde von Cyril Belica (1995-2002) am IDS Mannheim entwickelt. Näheres siehe dazu <http://corpora.ids-mannheim.de/cosmas>.

⁶ Die Korpora des IDS sind mithilfe des Korpuswerkzeuges COSMAS (**C**orpus **S**earch, **M**anagement and **A**nalysis System, <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>) recherchier- und analysierbar.

⁷ Die Termini *Kollokation* und *Kookkurrenz* werden bedeutungsgleich verwendet. Damit wird sich an das computerlinguistische Verständnis oder auch an den Kollokationsbegriff des angloamerikanischen Raumes angelehnt. Kollokation wird hier als loses Miteinandervorkommen sprachlicher Ausdrücke im gemeinsamen Kontext verstanden.

⁸ Für Fälle, in denen das Corpus-Based-Verfahren zum Einsatz kommt, siehe Storjohann (2005b).

Kookkurrenzprofilen (*Modul Similar Collocation Profiles*)⁹ gewonnen und zusammen mit dem in Sinn- oder Sachverwandtschaft stehenden Stichwort gezielt im Korpus nach definierten Korpusparametern gesucht. Bei entsprechenden Treffern erfolgt eine genaue Analyse und Auswertung der Ergebnisse, um bei relevanten Beziehungen Informationen lexikografisch aufzubereiten. Die CB-Methode impliziert also eine Korpusrückprüfung, bei der das Korpus als Inventar an sprachlichem Datenmaterial dient, aus dem Belege extrahiert werden. Vermutungen oder Theorien können auf diese Weise mit konkretem sprachlichen Material verifiziert, quantifiziert oder mithilfe konkreter Beispiele illustriert werden. Korpusdaten, die durch diese Untersuchungsmethode gewonnen werden, sind dabei nur Zusatzmaterial, um Bestätigungen für Vorannahmen zu erhalten (vgl. Tognini-Bonelli 2001).

Das Zusammenspiel beider Korpusansätze ist aus lexikografischer Sicht sehr arbeitsintensiv. Dennoch gelangt man durch den gemeinsamen Einsatz beider Verfahren zu umfassenden Beschreibungen paradigmatischer Muster, die mitunter nicht den ursprünglichen Erwartungen des Lexikografen/der Lexikografin entsprechen. Hanks (1990: 40) sagt zu Recht: „natural languages are full of unpredictable facts [...] which a corpus may help us to tease out“. Unerwartete Fakten betreffen sowohl die Verwendung einiger Partnerwörter im Kontext als auch die Typikalität oder Usualität einiger Relationen.

3.3 Beschreibung von Sinnrelationen

Die meisten Wörterbücher, die sinn- und sachverwandte Wörter beschreiben, setzen ihre lexikografische Beschreibung bezogen auf das Stichwort an. Lexikalische Relationen existieren aber nicht zwischen Stichwörtern oder Lemmata, sondern zwischen Stichwörtern zusammen mit ihren Lesarten (siehe dazu Cruse 1986: 84ff.). Deshalb ist eine angemessene Beschreibung solcher, wie auch anderer, semantischer Relationen ausschließlich für eine Einzelbedeutung zu geben (siehe Abbildung 2:).

⁹ Zum Modul Similar Collocation Profile des Instituts für Deutsche Sprache siehe <http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/>.

The screenshot shows the ELEXIKO online dictionary interface in a Microsoft Internet Explorer browser window. The address bar shows the URL: http://hypermedia.ids-mannheim.de/pla/elexiko/elexiko_owl_ansicht?_id=134053. The main header features the 'elexiko' logo and navigation tabs for 'Wörterbuch', 'Rückläufiges Wörterbuch', and 'Suche'. Below the header is a navigation bar with letters [A] through [Z] and an 'Auswahl' dropdown menu. The left sidebar contains a vertical list of words starting with 'K', including 'Kritisch', 'Kritik', 'Kritiker', etc. The main content area displays the entry for 'kritisch' (Lesart: 'prüfend'). It includes a 'Nationale Verteilung' section indicating the word is used in BRD, DDR, Österreich, and Schweiz. Below this is a table with six columns: 'Bedeutungs-erläuterung', 'Semantische Umgebung u. lexikalische Mitspieler', 'Typische Verwendungen', 'Sinngerwandte Wörter', 'Besonderheiten des Gebrauchs', and 'Grammatik'. Under the 'Sinngerwandte Wörter' column, there are sections for '„Synonym(e)“' (listing 'differenziert') and '„komplementäre() Partner:' (listing 'kritiklos' and 'unkritisch'). Each section has an 'Info' button and a 'Beleg(e)' button.

Abbildung 2: Darstellung von Sinnrelationen

Auf Belege wird im Allgemeinen bei der Angabe von Synonymen oder Antonymen in Wörterbüchern verzichtet, was wohl mehreren Ursachen geschuldet ist. Zum einen unterliegen Printwörterbücher einer notorischen Platzknappheit oder bei introspektiven Analysemethoden können keine authentischen Sprachbeispiele zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen liegt auch bei der Arbeit mit einem Zettelkastensystem nicht für jede Relation ausreichendes Datenmaterial vor. Darüber hinaus kann die gezielte Suche nach einem geeigneten Beleg sehr zeitaufwändig sein. Gerade die Verfügbarmachung von illustrierenden Sprachbeispielen stellt einen Mehrwert für Nachschlagende dar. Belege dienen in erster Linie der Veranschaulichung der Sinnrelation, demonstrieren den gemeinsamen thematischen bzw. diskursiven Textzusammenhang und illustrieren die semantische und syntaktische Einbettung der beteiligten Partner. Es ist auch möglich, dass Relationspartner verschiedene Arten von Beziehungen mit einem Stichwort eingehen. In diesen Fällen können durch Belege die Kontexte unmittelbar miteinander verglichen werden.

Allein mit der Belegpräsentation würde ELEXIKO aber nicht die Vorteile und Möglichkeiten eines Korpus vollständig ausschöpfen. Von einem Gewinn an Informationen kann erst gesprochen werden, wenn NutzerInnen Ergebnisse der Datenauswertung näher

gebracht werden. Nachschlagende, die sinn- und sachverwandte Ausdrücke suchen, haben vor allem ein Interesse an Angaben zu Gebrauchsbedingungen und Feinheiten in der Verwendung, wie z. B. Restriktionen und Präferenzen eines Synonyms. Zusätzliche Informationen zur Bedeutung eines Lexems beschränken sich in Wörterbüchern häufig auf Hinweise zu Varietäten und erscheinen meist in abgekürzter Form. Anmerkungen zu konkreten Gebrauchsregeln werden i. d. R. für Nachschlagende in sehr knapper Form oder gar nicht zur Verfügung gestellt. Vor allem Nichtmuttersprachler(innen) können aus existierenden Nachschlagewerken häufig nur undifferenziert Informationen ziehen. Solche Angaben erfüllen aber eine wichtige Funktion: Erläuterungen zu kontextuellen Bedingungen erleichtern es Nachschlagenden zu verstehen, dass gemeinsame Textzusammenhänge zweier oder mehrerer Relationswörter variieren können und dass Kontexte prinzipiell für die Art der Relation ausschlaggebend sind. Deshalb versucht ELEXIKO, Korpusbeobachtungen, die kontextuell für die Etablierung einer Beziehung relevant sind, in die Beschreibung der Relation einzuarbeiten. Werden bestimmte Korpusbeobachtungen zum Gebrauch einer Relation gemacht, können diese in lexikografischen Anmerkungen festgehalten werden. Hier können entweder Kommentare oder Hinweise zur Erläuterung kontextueller Bedingungen einer Relation und für Begründungen von Zuordnungen eines Partners eingesetzt werden. Im Unterschied zu anderen Wörterbüchern werden diese Informationstypen in narrativer Form mit einfachem Erläuterungsstil gegeben, auch um benutzerunfreundliche Abkürzungen zu vermeiden. Diese Informationen bieten dem Nachschlagenden Unterstützung bei der Textproduktion und vermögen es, NutzerInnen gezieltere Hilfestellung bei der Auswahl eines passenderen Ausdrucks zu geben, wobei beide Angabeformen, Kommentare und Hinweise, eine unterschiedliche Funktion haben.

Kommentare beinhalten allgemeine lexikografische Interpretationen, Begründungen oder Erläuterungen und Verweise. Sie machen auch darauf aufmerksam, wenn ein Relationspartner in mehr als einer Relationsart zum Stichwort steht¹⁰ (Vgl. Cruse 2004: 144f), beinhalten zusätzliche semantische Informationen zu Einschränkungen im Gebrauch¹¹, aber auch Erläuterungen zu usuellen Mehrwortverbindungen sind darin enthalten. Darüber hinaus werden Kommentare für die Interpretation semantischer Netze eingesetzt.¹² Einige dieser Fälle werden in Beispiel 1 und Beispiel 2 demonstriert.

¹⁰ Siehe in www.elexiko.de z. B. Artikel z. B. *nachhaltig* in der Lesart 'ökologisch unbedenklich' und seine unterschiedliche Verwendung mit *ökologisch*, *umweltgerecht* und *umweltverträglich*.

¹¹ Siehe in www.elexiko.de z. B. Stichwort *lebenslang* in der Lesart 'bis zum Lebensende andauernd' und das Synonym bzw. der inkompatible Partner *lebenslänglich*.

¹² Siehe in www.elexiko.de Artikel *Autor* 'schreibende männliche Person' oder *Bundeskanzler* 'Regierungschef' und deren Gruppierung von inkompatiblen Relationspartnern.

akzeptieren Lesart ‘**anerkennen**’

Synonym(e): *anerkennen*

Beleg(e)

annehmen

Beleg(e)

billigen

Beleg(e)

dulden

Kommentar:

Dulden wird nur eingeschränkt synonymisch zu **akzeptieren** verwendet. Häufig setzt die Handlung, die mit **dulden** bezeichnet wird, einen geringeren Grad an Zustimmung des Handlungsträgers voraus, als es bei einer Handlung, die mit **akzeptieren** bezeichnet wird, der Fall ist. (Vgl. dazu den folgenden Beleg.)

Wer in der einen Szene Opfer ist, kann in der nächsten schon Täter sein. So der bosnische Serbe, als Flüchtling in Belgrad mehr **geduldet** als **akzeptiert**. (Züricher Tagesanzeiger, 18.06.1999, S. 20, Bilder der Gewalt.)

hinnehmen

Kommentar:

Hinnehmen wird nur manchmal synonymisch zu **akzeptieren** verwendet. Häufig setzt die Handlung, die mit **hinnehmen** bezeichnet wird, einen geringeren Grad an Zustimmung des Handlungsträgers voraus, als es bei einer Handlung, die durch **akzeptieren** bezeichnet wird, der Fall ist. (Vgl. dazu den folgenden Beleg.)

Reformen und Veränderungen im Bildungswesen und in der Gesellschaft erfolgen heute sehr schnell. Das ist eine Tatsache, die man **akzeptieren** muss. **Akzeptieren** heisst für mich aber nicht, es einfach resignierend **hinzunehmen**. (St. Galler Tagblatt, 25.03.2000, Mitsprache mit Mitverantwortung.)

Beispiel 1: Kommentare zum Stichwort *akzeptieren* in der Lesart ‘*anerkennen*’

kaufen Lesart ‘bestechen’ – *bestechen*Synonym(e): *bestechen***Kommentar:**

Bestechen wird selten als Synonym zu **kaufen** verwendet. In Kontexten, in denen beide Wörter gemeinsam auftauchen, beziehen sie sich auf unterschiedliche Objekte. In der Regel werden Personen bestochen, um etwas, das diese Personen veranlassen können, kaufen zu können. Demzufolge ist **kaufen** häufiger als Resultathandlung und nicht als Synonyme zu **bestechen** zu verstehen. Siehe z. B. folgender Beleg.

Böse Kunde dringt aus Chinas Fußballstadien: Statt fleißig zu trainieren und beim Match hart um Tore auf dem grünen Rasen zu kämpfen, haben viele Vereine in den letzten Jahren lieber den Schiedsrichter **bestochen** und sich den Sieg **gekauft**. (die tageszeitung, 29.01.2002, S. 19, Kampf den „schwarzen Pfeifen“.)

Beispiel 2: Kommentare zum Stichwort *kaufen* in der Lesart ‘bestechen’

Im Gegensatz zu Kommentaren beziehen sich Hinweise vor allem auf sprachliche Verwendungseinschränkungen wie z. B. regionaler Art.¹³ Aber auch syntaktische Restriktionen werden in die Verwendungserläuterungen aufgenommen.¹⁴ Des Weiteren gibt es auch Hinweise, die sich auf Angaben in anderen Wörterbüchern beziehen und Abweichungen zu den dort aufgeführten Wörterbüchern dokumentieren (siehe Beispiel 3 bis Beispiel 5).¹⁵

Funktionär ‘Amtsinhaber’Hyponym(e): *Kassier*
Obmann
Sachbearbeiter
*Schriftführer***Verwendungshinweis:**

Die Hyponyme **Kassier** und **Obmann** findet man nur in den österreichischen Texten des *elexiko*-Korpus.

Beispiel 3: Hinweise zum Stichwort *Funktionär* in der Lesart ‘Amtsinhaber’

¹³ Siehe in www.elexiko.de z. B. Artikel *Fahrrad* ‘Fortbewegungsmittel’ und das Schweizer Synonym *Velo*, bzw. *Architekt* ‘Bauplaner’ und sein sachverwandtes Wort *Baumeister* im Österreichischen.

¹⁴ Siehe in www.elexiko.de z. B. *Mangel* ‘Fehler’ und seine inkompatiblen Partnerwörter.

¹⁵ Siehe in www.elexiko.de auch Stichwort *denkbar* ‘äußerst’ oder Stichwort *Kauf* ‘Bestechung’ und deren Synonyme.

Kritik ‘Gutachtergruppe’	
Synonym(e):	<i>Rezensent</i>
	Verwendungshinweis: Rezensent kann nur dann synonymisch zu Kritik verwendet werden, wenn dieses Wort im Plural gebraucht wird.
inkompatible(r) Partner:	<i>Leser</i>
	Verwendungshinweis: Wird Leser inkompatibel zu Kritik verwendet, steht es in gemeinsamen Kontexten häufig im Plural.

Beispiel 4: Hinweise zum Stichwort *Kritik* in der Lesart ‘Gutachtergruppe’

denkbar ‘äußerst’	
	Verwendungshinweis: Obwohl viele Adjektive in intensivierender Funktion vor andere Adjektive treten können (z. B. äußerst , extrem , sehr), sind im elexiko-Korpus keine Belege für synonyme Verwendung mit denkbar vor dem gleichen Bezugsadjektiv zu finden.
	Weitere Informationen: Zahlreiche intensivierende Synonyme finden sich unter dem Stichwort sehr z. B. in (Duden 8: Das Synonymwörterbuch. Dudenverlag. 3., völlig neu erarbeitete Auflage Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 2004.)

Beispiel 5: Hinweise zum Stichwort *denkbar* in der Lesart ‘äußerst’

4. Ein Wörterbuchvergleich

There might be a large number of potentially meaningful patterns that escape the attention of traditional linguists; these will not be recorded in traditional reference works and may not even be recognised until they are forced upon the corpus analyst by the sheer visual presence of the emerging patterns in a concordance page. (Tognini-Bonelli 2001: 86)

Ein Vergleich zwischen existierenden Nachschlagewerken, die Beziehungen der Synonymie oder des Bedeutungsgegensatzes dokumentieren, und ELEXIKO macht deutlich, dass die Arbeit mit einem Korpus nicht nur Relationen aufdeckt, die in anderen Wörterbüchern nicht gebucht sind, sondern auch, dass dort gebuchte Beziehungen nicht im elexiko-Korpus in der angegebenen Form realisiert werden, d.h. authentischer Sprachgebrauch mit den dort angegebenen Informationen unter Umständen nicht korrespondiert.

4.1 Wie synonym sind Synonyme?

Einige in gängigen Synonymwörterbüchern gebuchte Synonyme verfügen im elexiko-Korpus nicht über die notwendige semantische Identität oder semantische Nähe, die zwei Lexeme als Synonyme qualifizieren. Gemeinsame Kontexte können i. d. R. häufig nachgewiesen werden, aber bereits Cruse (1986) machte auf folgendes Phänomen aufmerksam.

[...] close synonyms are frequently treated as opposites, or at least as being in some sort of opposition. (Partington 1998: 31)

Die Tatsache, dass semantisch nahe Stichwörter im spezifischen Sprachgebrauch häufig als Gegensatzwörter¹⁶ realisiert werden, kann in einem Korpus beobachtet werden. Besonders bei Lexemen, die keine absoluten Synonyme sind, wird in manchen Kontexten der minimale semantische Unterschied zwischen beiden Stichwörtern fokussiert.

When synonyms are used contrastively, as they sometimes are, it is normal to signal the fact that it is the difference which must be attend to [...] (Cruse 1986: 267)

DUDEN 8 und WSA buchen z. B. für das Stichwort *billig* das Synonym *preiswert*. Korpusbelege hingegen bezeugen, dass diese Stichwörter in Kontexten, in denen das Lexem mit 'kostengünstig' umschrieben werden kann, vorwiegend kontrastierend gebraucht werden (siehe Belege 1 und 2).

1. Seine Schokoladen sind handgeschöpft, vom Feinsten, nicht **billig**, aber doch **preiswert**. (Kleine Zeitung, 20.09.2000, Käse-Lust mit Schokolade.)
2. Der „105 S“ kostet bei 45 Pferdestärken nur 7.450 DM. Der Verkaufsleiter korrigiert mich: „Bolle ist billig. Wir sind nicht **billig**, wir sind **preiswert**“. (die tageszeitung, 18.10.1986, S. 5, Opel am Grill mit Lendenwirbelstütze.)

Aufgrund solcher Befunde wurden in ELEXIKO beide Stichwörter als Gegensatzrelation (Beziehung der Inkompatibilität¹⁷) und nicht als Synonyme gebucht, begleitet von einem Kommentar, der NutzerInnen genau auf diesen Aspekt hinweisen soll.

Kommentar:

preiswert ist im elexiko-Korpus deutlich als inkompatibles Gegenstück, und nicht als Synonym, zu **billig** belegt. (Vgl. die Belege.)

Beispiel 6: Kommentar zum Stichwort *billig* in der Lesart 'kostengünstig'

Auch Nachschlagewerke, die ausschließlich automatisch generierte Synonyme aufnehmen und diese ohne lexikografische Interpretation zur Verfügung stellen, wie z. B. das WORTSCHATZ-LEXIKON, weisen äußerst widersprüchliche Informationen auf. Dort sind

¹⁶ Unter Gegensatzwörter werden in ELEXIKO nicht nur Antonyme gefasst. Siehe dazu mehr in Abschnitt 4.2.

¹⁷ Zur Beziehung der Inkompatibilität siehe Abschnitt 4.3.

billig und *preiswert* ebenfalls als Synonyme vermerkt. Widersprüchlich wird diese Information dadurch, dass NutzerInnen bei der Belegdurchsicht auf Textbeispiele stoßen, in denen keine bedeutungsdeckende Relation zum Ausdruck kommt, eine Beziehung der Synonymie also nicht bestätigt wird (siehe z. B. Beleg 3 aus dem WORTSCHATZ-LEXIKON).

3. Manchmal verwechseln sie **preiswert** mit **billig**. (Quelle: *Der Spiegel ONLINE*)

Ebenso problematisch ist das Verhältnis zwischen dem Stichwort *Aufforderung*, dem im DUDEN 8 das Wort *Bitte* synonymisch zugeordnet wurde für Kontexte, die sich als 'ausdrückliches Verlangen, Aufruf' umschreiben ließen. Diese synonymische Relation ist auch im Internetnachschlagewerk WORTSCHATZ-LEXIKON¹⁸ angegeben. Der erste gemeinsame Kontext, der im dort zugrunde liegenden Korpus angezeigt wird, lautet aber:

4. Wenn nicht mit der **Aufforderung**, so doch mit der *Bitte*: >Gehe uns aus dem Kasten!
(Quelle: *Wilhelm Raabe - Stopfkuchen / 20*)

und weist deutlich auf eine Gegenüberstellung beider Handlungen hin. Eine Reihe ähnlicher Gegenüberstellungen lassen sich im elexiko-Korpus bestätigen, wie Belegbeispiel 5 zeigt:

5. Die Frauen hätten sich das Stimmrecht mit ihrem jahrzehntelangen Wohlverhalten verdient, hiess es vor 25 Jahren. Die Frauen haben es sich weiss Gott hart verdienen müssen. Die gerechte Beteiligung an der Macht - das und nichts anderes bedeutet Gleichstellung - aber können sich die Frauen nicht im Vorzimmer verdienen. "Machen Sie Platz, Monsieur" ist keine höfliche **Bitte**, sondern eine **Aufforderung**. (Züricher Tagesanzeiger, 07.02.1996, S. 1, 25 Jahre Frauenstimmrecht.)

Neben kontrastierenden Kontexten sind im elexiko-Korpus auch Belege für eine synonymische Verwendung vorhanden, diese sind jedoch weniger frequent (z. B. Beleg 6).

6. Am Nachmittag des 1. Juli 1966 erhielt Frank Beyer eine dringende Depesche. Sie kam von dem DDR-Kulturminister Klaus Gysi, der ihn umgehend zu einem Gespräch bat. Unter vier Augen vernahm Beyer dann die merkwürdige **Bitte**, er möge zu der am Abend angesetzten Premiere seines Films "Spur der Steine" im Berliner Kino International nicht erscheinen. Beyer war keineswegs bereit, der **Aufforderung** zu folgen. (Berliner Zeitung, 25.05.2002, Die Bewältigung der Gegenwart, S. 13.)

Dadurch, dass in ELEXIKO alle paradigmatischen Verwendungen in der Rubrik „sinn- und sachverwandte Wörter“ gemeinsam aufgelistet werden, können Nachschlagende sowohl über die synonymische Verwendung als auch über die Gegenüberstellung von *Aufforderung* und *Bitte* informiert werden. Die Relationen sind unmittelbar miteinander vergleichbar, Belege illustrieren den unterschiedlichen Gebrauch direkt hinter der Angabe.

¹⁸ Da das WORTSCHATZ-LEXIKON keine Lesartendisambiguierung vornimmt, sind die Synonyme keinen Kontexten, sondern Stichwörtern zugeordnet.

Einen ähnlichen Fall stellt das Lexem *Bedarf* dar, dessen bedeutungsähnliche Wörter *Interesse*, *Wunsch* und *Verlangen* sein sollen. Auch hier gibt es kontextuelle Einschränkungen. Wie das Stichwort und seine Synonyme in ELEXIKO beschrieben wurden, illustriert Beispiel 7.

Bedarf ‘Nachfrage’

Synonym(e): *Interesse*

Beleg(e)

Wunsch

Beleg(e)

Verlangen

Beleg(e)

Kommentar:

In den meisten Kontexten des elexiko-Korpus werden **Interesse**, **Wunsch** oder **Verlangen** nicht synonymisch mit **Bedarf** verwendet, sondern werden entweder als Folge-Relation thematisiert oder miteinander kontrastierend gebraucht. Die kausale Beziehung lässt sich wie folgt charakterisieren: Aufgrund des Zustandes oder Sachverhaltes, der mit **Interesse**, **Wunsch** oder **Verlangen** bezeichnet wird, kann folglich für eine Person ein Zustand entstehen, der als **Bedarf** bezeichnet wird. **Bedarf** wäre demnach ein Resultat, das sich aus einem **Wunsch** (oder mehreren **Wünschen**) heraus manifestiert hat. (Vgl. den folgenden Beleg.)

Den **Bedarf** an aktuellen Bestsellern kann die Lampertheimer Bibliothek über einen Lieferanten befriedigen, der regelmäßig wichtige Titel zusendet. Und wenn sich die **Wünsche** nach einem bestimmten, in der Bücherei nicht vorliegenden Buch häufen, werden die entsprechenden Titel in den örtlichen Buchhandlungen geordert.

(Mannheimer Morgen, 24.10.2002, Aus der Bücherei wird ein Informationsinstitut.)

Werden sie miteinander kontrastiert, wird eine bestimmte Perspektive stärker betont. Dann wird mit **Bedarf** ein Zustand der absoluten Notwendigkeit bezeichnet und **Interesse**, **Wunsch** oder **Verlangen** bezeichnen jeweils einen Zustand, der auf persönliches und individuelles Begehren, nicht aber eine unbedingte Lebensnotwendigkeit, zielt. (Vgl. folgende Belege.)

Parkplätze für die Schmeling-Halle Alte Lügen, neues Geld Die Zeit entlarvt manche Lüge. In Berlin gebe es in jedem Fall nicht nur **Bedarf**, sondern auch ein **Interesse** von privaten Betreibern an modernen Sportstätten, mit oder ohne Olympia 2000, behauptete vor drei Jahren der

Senat. (die tageszeitung, 29.04.1996, S. 21, Alte Lügen, neues Geld.)

Für die „Kernzeit-Kinder“ habe die Verwaltung nun ein Konzept erarbeitet, das eine Betreuung der Kinder von 7 bis 16 Uhr im „Haus des Kindes“ vorsehe sowie einen je nach Einkommen gestaffelten Beitrag von 30 bzw. 40 Mark pro Monat. Gelten solle diese Regelung allerdings nur bis September. „Bis dahin wollen wir zur Vereinheitlichung ein weiteres Konzept erarbeiten und zur Entscheidung vorlegen“, merkte das Stadtoberhaupt an. Mit diesem Vorschlag konnten sich auch die Ratsmitglieder anfreunden, da wie sich in den vergangenen Wochen herausstellte, nicht nur der **Wunsch**, sondern auch dringender **Bedarf** nach einer Ferienbetreuung bestehe. (Mannheimer Morgen, 23.04.1999, Im "Haus des Kindes" jetzt auch Ferienbetreuung.)

Beispiel 7: Stichwort *Bedarf* ‘Nachfrage’ und seine Synonyme

4.2 Wie gegensätzlich sind Wörter des Gegensatzes?

Auch für Wörter des Bedeutungsgegensatzes bieten empirische korpusgestützte Untersuchungen eine gute Basis, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Zu Gegenwörtern werden traditionell Antonyme gezählt, die, unabhängig von der Wortart, als in Opposition stehende Lexeme eines Stichwortes in Wörterbüchern Eingang finden. In der Semantik wird hingegen eine Klassifizierung der Gegenwörter vorgenommen (vgl. Typologie in 3.1). Antonymie ist demzufolge eine Subklasse der allgemeinen Gegensatzrelation, der Inkompatibilität, und bezieht sich vor allem auf semantisch graduierbare Adjektive (z. B. *heiß* – *kalt*). Weitere Subklassen, je nach semantischen Aspekten gegliedert, sind die Relation der Reversivität, Konversonymie und der Komplementarität. Diese Klassifikation hat ELEXIKO übernommen, bietet damit unvertrauten NutzerInnen jedoch für ein besseres Verständnis eine kurze Erläuterung zu den einzelnen Relationen in abrufbaren Informationstexten.

Ungeachtet der unterschiedlichen Terminologie wird bei korpusgestützten Untersuchungen deutlich, dass die Relationen des Bedeutungsgegensatzes, wie sie in Wörterbüchern festgehalten werden, teilweise von konkreten kontextuellen Realisierungen in einem Korpus abweichen. So wird im WSA, GEGENWORT-WÖRTERBUCH, WUG und im WGDS zum Stichwort *Leben* das Gegenwort *Tod* gebucht, das auch in ELEXIKO zu finden ist, da eine Vielzahl an Belegen, in denen sich beide Stichwörter semantisch gegenüberstehen, existieren. Eine Untersuchung aller Kontexte, in denen *Leben* und *Tod* zusammen thematisiert werden, ergibt aber auch, dass eine weitere Verwendungsmöglichkeit zwischen beiden Stichwörtern im Sprachgebrauch realisiert wird. In dieser weiteren Verwendungsmöglichkeit wird *Tod* als Teil, also als Partonym, von *Leben* betrachtet (siehe Beleg 7 und 8 aus dem elexiko-Korpus).

7. **Tod** und Sterben werden als Teil des **Lebens** verstanden. (die tageszeitung, 24.09.1993, S. 27; Einen Sinn entdecken.)
8. Sie möchte Verstorbene nicht sehen. Zita G. meint: „Der Mensch bleibt so oder so in Gedanken bei mir.“ Den Tod habe er noch nie als etwas „Bedrückendes“ empfunden, sagt der Heimleiter Karl Stutz. Der **Tod** ist ein Teil des **Lebens**." So wie ein Leben beginnt, geht es auch zu Ende. (Züricher Tagesanzeiger, 15.05.1996, S. 19.)

Sowohl die synonymische als auch die partonymie Relation zwischen beiden Stichwörtern werden in ELEXIKO dokumentiert und beschrieben und können unmittelbar miteinander verglichen werden.

<i>Leben</i> ‘Existenz’		
Partonym(e):	<i>Tod</i>	Kommentar: Obwohl in vielen gemeinsamen Kontexten, Tod als Gegensatz zu Leben thematisiert wird, gibt es im elexiko-Korpus auch Kontexte, in denen der Tod als Teil des Lebens betrachtet wird. In diesen Textzusammenhängen ist Tod ein Partonym von Leben .
komplementäre(r) Partner:	<i>Tod</i>	Kommentar: Tod ist in den Texten des elexiko-Korpus häufig als komplementärer Partner von Leben belegt. (Vgl. Beleg.) Vergleiche aber auch Tod als partonymen Partner.

Beispiel 8: Relationen zwischen Stichwort *Leben* ‘Existenz’ und Stichwort *Tod*

Interessantes lässt sich auch bei automatisch generierten Nachschlagewerken wie dem WORTSCHATZ-LEXIKON finden. Für die computergesteuerte Generierung von Wörtern des Bedeutungsgegensatzes kann nur eine gezielte Suchabfrage erfolgen, die das Korpus nach Negierung absucht. Für das Deutsche bietet sich daher die Suche nach Negationspräfixen wie *Anti-*, *Nicht-*, *Un-*, *Wider-* an. Nachschlagende stoßen im WORTSCHATZ-LEXIKON bei dem Stichwort *Leben* auf die Gegenwörter *Nichtleben* und *Antileben*, die trotz statistischer Insignifikanz aufgenommen werden. Für den Sprachgebrauch gebräuchlichere Gegenwörter wie *Ableben*, *Absterben*, *Ende*, *Sterben*, *Tod*, *Verscheiden* etc. können auf diese Weise nicht ermittelt werden. Ähnlich problematisch sind die im WORTSCHATZ-LEXIKON angeführten Gegenwörter zu *Vernunft* *Widervernunft* und *Nichtvernunft*. Unklar bleibt, warum das als Gegenwort frequent belegte *Unvernunft*, das zudem mittels eines gebräuchlichen Negationspräfixes gebildet wird, nicht verzeichnet ist. Ein weiteres Problem eröffnet sich LeserInnen, die für das dort gebuchte *Nichtvernunft* keinen Beleg im zugrunde liegenden WORTSCHATZ-Korpus finden. Ein Vergleich mit dem elexiko-Korpus ergibt folgende Belegsituation:

(Wortabstand maximal 2 Sätze)

<i>Vernunft - Widervernunft</i>	8 Belege
<i>Vernunft - Nichtvernunft</i>	1 Beleg
<i>Vernunft - Unvernunft</i>	116 Belege

Die lexikografische Auswertung korpusgestützter Daten gestattet nicht nur, dass Daten hinsichtlich ihrer Frequenz interpretiert werden, sondern ELEXIKO-LexikografInnen werfen auch einen prüfenden Blick in Belege, um Kontexte genauer zu analysieren. Aufgrund einmaliger Belegung wird ein Partnerwort nicht in ELEXIKO aufgenommen.

Liegen mehrere Gegenwörter vor, die semantischen Einschränkungen unterliegen, können analog zur Synonymie lexikografische Erläuterungen in Form von Kommentaren und Hinweisen erfolgen. Besonders, wenn Gruppierungen von Gegenwörtern vorgenommen werden können, wird die Unterteilung begründet und Nachschlagende (vor allem DaFlerInnen) können sich über Gebrauchsbesonderheiten informieren. Das folgende Beispiel soll das illustrieren:

Anerkennung ‘Akzeptanz’

Komplementäre(r) *Nichtanerkennung*

Partner:

Kommentar:

In dieser komplementären Relation wird zwischen der Erteilung von Achtung und Respekt und dem Nichterteilen dieser unterschieden. Anders als in der Gegensatzrelation zu **Ablehnung** kann dabei aber nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass bei **Nichtanerkennung** die Handlung des Ablehnens eingeschlossen wird.

Ablehnung

Kommentar:

In dieser komplementären Relation wird die Handlung **Anerkennung**, die die Erteilung von Achtung und Respekt einschließt, einer Handlung **Ablehnung**, die die Verweigerung von Achtung und Respekt beinhaltet, gegenübergestellt. Diese Gegensatzbeziehung verhält sich daher anders als die komplementäre Beziehung zu **Nichtanerkennung**.

Beispiel 9: Gegenwörter für das Stichwort *Anerkennung* in der Lesart ‘Akzeptanz’

4.3 Inkompatibilität

Der Einsatz des Corpus-Driven-Verfahrens zur Ermittlung paradigmatischer Partnerwörter ist besonders vorteilhaft für die Gewinnung inkompatibler Wörter. Inkompatibilität (auch Kohyponymie genannt) verknüpft zwei Lexeme besonders hinsichtlich ihres

referentiellen-diskursiven¹⁹ Potenzials. Inkompatible Wörter weisen häufig einen gemeinsamen übergeordneten Ausdruck auf, stehen zu diesem hyponym in Relation. Diese Wörter lassen sich unter dem Ausdruck „sachverwandte Wörter“ zusammenfassen, da sie sich einem gemeinsamen Thema oder Sachgebiet zuordnen lassen. Die Beschreibung diskursiver Verwendungsweisen als eine Form paradigmatischen Gebrauchs erfolgt ansatzweise in onomasiologischen Wörterbüchern (z. B. DORNSEIFF) oder in ausführlicher narrativer Form in Wörterbüchern wie BRISANTE WÖRTER und ZEITGESCHICHTLICHES WÖRTERBUCH DER DEUTSCHEN GEGENWARTSSPRACHE. Wie anhand von Beispiel 10 deutlich wird, werden für ein Stichwort in einer Lesart häufig mehrere inkompatible Relationen realisiert. Die unterschiedlichen inkompatiblen Partner werden nach inhaltlich-kontextuellen Aspekten gruppiert. Ein Feld von Inkompatiblen bringt als Ganzes eine durch den Diskurs bestimmte Perspektive zum Ausdruck und wird als Set bezeichnet. In Kommentaren wird die vorgenommene Setunterteilung erläutert.²⁰ Das folgende Beispiel soll Erläuterungen der Art, wie sie künftig verstärkt vorgenommen werden sollen, illustrieren.

Freizeit ‘Zeitraum’

inkompatible(r)
Partner:

Alltag, Beruf, Arbeit, Bildung, Unterricht, Arbeit, Schule, Wohnen, Ferien, Haushalt, Privatleben, Familie Garten, Hobby, Kultur, Sport, Kunst, Reisen, Tourismus, Urlaub

Erholung, Fitness, Gesundheit, Kuren, Fun, Geselligkeit, Vergnügen, Unterhaltung

Geld

Kommentar:

Die vorausgehenden inkompatiblen Partnerwörter kontrastieren **Freizeit** vor allem mit grundsätzlichen anderen Lebens(zeit)räumen.

Kommentar:

Im Zusammenhang mit den vorausgehenden inkompatiblen Partnerwörtern rückt **Freizeit** und der (angenehme) Umgang mit der freien Zeit in den Vordergrund.

Kommentar:

Durch die inkompatiblen Partner in dieser Gruppe wird in erster Linie das in den Mittelpunkt gerückt, was man sich von **Freizeit** erhofft.

Kommentar:

In dieser Gegenüberstellung werden **Freizeit** und **Geld** als zwei alternative Überstundenvergütungen thematisiert.

Beispiel 10: Inkompatible Sets des Stichworts *Freizeit* in der Lesart ‘Zeitraum’

¹⁹ Für das Verständnis von Diskurs siehe Busse; Teubert (1994).

²⁰ Das ist bisher nicht konsequent erfolgt, da noch nach geeigneten Darstellungsformen gesucht wird.

ELEXIKO vertritt bei der Beschreibung eines Stichwortes einen gebrauchsemantischen Ansatz, d.h., dass das Stichwort in seiner kontextuellen Verwendung, in seinem Gebrauch, beschrieben wird. Dazu zählen auch seine thematisch-kontextuelle Einbettung und die diskursive Beschreibung des Stichwortes, die vor allem in der Rubrik „Besonderheiten des Gebrauchs“ festgehalten werden. Angaben zu inkompatiblen Partnern stehen auch häufig in engem Verhältnis zu Angaben zu „Besonderheiten des Gebrauchs“. Die ermittelten inkompatiblen Wörter bieten quasi eine Grundlage für diskursive Beschreibungen, wie sie dann für die Einordnung in Sachgebiete oder Situationsbezüge erfolgt. Wie eng verzahnt beide Angaben sind, demonstriert das folgende Beispiel *Flexibilität* in der Lesart ‘Anpassungsfähigkeit’.

Flexibilität ‘Anpassungsfähigkeit’

Sinnverwandte Wörter

inkompatible(r) Partner: *Mobilität, Innovation, Kreativität, Vielseitigkeit, Vielfalt*

inkompatible(r) Partner: *Ausdauer, Risikobereitschaft, Belastbarkeit, Kommunikationsfähigkeit, Eigeninitiative, Ideereichtum, Eigenverantwortung, Einfühlungsvermögen, Einsatzbereitschaft, Engagement, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Teamgeist, Zuverlässigkeit*

inkompatible(r) Partner: *Dynamik, Effizienz, Qualität, Kundenähe, Leistungsfähigkeit, Produktivität, Schnelligkeit, Spontaneität, Transparenz, Wettbewerbsfähigkeit, Wirtschaftlichkeit*

inkompatible(r) Partner: *Offenheit, Toleranz*

Besonderheiten des Gebrauchs

Sachgebiet: In den Texten des elexiko-Korpus wird **Flexibilität** häufig in wirtschaftlichen Zusammenhängen, insbesondere im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die dort herrschenden Bedingungen, thematisiert. **Flexibilität** zählt im modernen Berufsleben zu den Schlüsselqualifikationen bzw. zu den Fähigkeiten, die insbesondere von Arbeitnehmern gefordert werden.

Einstellung: **Flexibilität** wird in den Texten des elexiko-Korpus als etwas positiv Bewertetes gefordert, verlangt, ist gefragt, muss aufgebracht und gezeigt werden, ist nötig, notwendig bzw. erwünscht, wie nur einige der typischen lexikalischen Mitspieler zeigen. Zugleich erwächst aus der häufig überzogenen Forderung nach **Flexibilität**, die im Korpus oft

als hoch, groß, maximal, enorm charakterisiert wird, ihre negative Bewertung. Auf der einen Seite wird das Vorhandensein von **Flexibilität** bei Menschen, in Firmen und Einrichtungen oder in Systemen ganz allgemein also positiv bewertet. Mangelnde **Flexibilität** wird dann beklagt, wie der Beleg zeigt.

Beleg(e)

Auf der anderen Seite bewirkt die überzogene Forderung nach **Flexibilität** eine kritische Einschätzung, wie der Beleg verdeutlicht.

Beleg(e)

Flexibilität wird außerdem in den Texten des elexiko-Korpus gemeinsam mit anderen politischen und wirtschaftlichen Schlagwörtern thematisiert und damit zugleich einer negativen Bewertung unterzogen, was die Belege illustrieren.

Beleg(e)

Beispiel 11: Diskursive Beschreibung des Stichworts *Flexibilität* für die Lesart 'Anpassungsfähigkeit'

Die Analyse der paradigmatischen Partnerwörter, hier die Untersuchung der inkompatiblen Wörter, ist also Teil der semantischen Beschreibung und kann gleichzeitig Voraussetzung für eine diskursive Beschreibung des Wortes selbst sein. Die enge Verzahnung zwischen sprachlichen Informationen und Beschreibung des Stichwortes wird hier besonders deutlich.

4.4 Hyponymie – Hyponymie

Die Relation der Hyponymie oder Hyponymie (abhängig vom Blickwinkel der beteiligten Relationswörter) wird vor allem in Bedeutungs- oder Synonymwörterbüchern aufgenommen. Dort werden semantisch übergeordnete Wörter in Bedeutungserläuterungen mit einbezogen oder, da ein Hyperonym aufgrund seines semantisch allgemeineren Bedeutungspotentials ein Hyponym immer mit einschließt, auch als Synonym gebucht. Aber auch in onomasiologischen Wörterbüchern (z. B. DORNSEIFF) sind hyponyme und hyperonyme Partnerwörter enthalten, dort aber nicht explizit ausgewiesen. Explizit ausgezeichnet werden Hyperonyme und Hyponyme in ELEXIKO. Daneben zeichnet nur noch das WORTSCHATZ-LEXIKON die Beziehung der Unterordnung (Hyponymie) aus, verzichtet aber auf Hyperonymie, da diese für die automatische Extrahierung problematisch zu erkennen ist. Zur automatischen Gewinnung von Hyponymen eignen sich im besonderen Maße Zusammensetzungen, in denen das Suchwort selbst Grundwort eines Kompositums ist (z. B. Stichwort: *Leben* – Hyponym: *Privatleben, Arbeitsleben*). Mit dieser

Methode extrahiert das WORTSCHATZ-LEXIKON schnell alle im Korpus vermerkten Komposita der Form **leben*, die spezielle Formen, also untergeordnete Ausdrücke, von *Leben* sind. Auch hier gilt, die Ergebnisse nicht unreflektiert zu akzeptieren, da die Einträge keiner linguistischen Auswertung und Bereinigung der Daten unterliegen. Ähnlich wie bei der Synonymie ist die Angabe der Hyperonymie/Hyponymie besonders für Situationen der Textproduktion hilfreich, um eine allgemeinere oder speziellere Ausdrucksvariante zu finden. Während Muttersprachler schnell Lemmatisierungsfehler computergenerierter Angaben (z. B. *Gorleben*, *Eisleben*, *Oschersleben*) erkennen, stehen z. B. DaFlerInnen unbereinigten computergenerierten Ergebnissen ungeschützter gegenüber.

4.5 Fazit

Wörterbuchprojekte, die ihre Nachschlagewerke auf der Basis eines Korpus zusammenstellen, ihre Daten ausschließlich über automatische Extrahierung gewinnen und dabei auf lexikografische Interpretation und Zuordnung verzichten, stellen kaum eine qualitative lexikografische Bereicherung hinsichtlich der Beschreibung von Sinnrelationen dar. NutzerInnen werden auf den ersten Blick mit einer quantitativ großen Informationsmenge zu sinn- und sachverwandten Wörtern konfrontiert. Die extrahierten Relationswörter sind aber keinem konkreten und für die Relation ausschlaggebenden Kontext zugeordnet und Nachschlagende müssen selbst prüfen, ob die ermittelten Partnerwörter tatsächlich in der angegebenen Relation zueinander stehen, da eine linguistische Prüfung der extrahierten Daten vor der lexikografischen Präsentation nicht stattfand.

Anders verhält es sich z. B. bei DUDEN-Wörterbüchern: Hier liegt zwar eine linguistische Dateninterpretation vor, die beschriebene Relation wird einer Lesart zugeordnet oder bestimmte Partnerwörter werden kontextuell gruppiert. Printwörterbücher unterliegen jedoch einem notorischen Mangel an Druckraum und müssen daher auf umfangreiche Erläuterungen verzichten. Neben traditionellen lexikografischen Verfahren werden auch in der Dudenredaktion zunehmend Korpora für die Auswertung sprachlicher Daten eingesetzt. Diese werden aber nicht primär für Corpus-Driven-Analysen, sondern vorwiegend für Rückprüfungen eingesetzt, also für die schnelle Belegsuche oder die Verifizierung von Annahmen. Auf diese Weise entgehen den LexikografInnen jedoch wichtige Entdeckungen.

Systematische lexikografische Korpusanalysen, wie sie ELEXIKO mit einem für seine Zwecke zusammengestellten Korpus vornimmt, ermöglichen es, ein ausgewogeneres Bild von der Bedeutung eines Stichwortes und seinem kontextuellen Gebrauch zu erhalten. Der tatsächliche Sprachgebrauch kann gezielt recherchiert und verschiedene Verwendungsmöglichkeiten entdeckt werden. ELEXIKO ist im Aufbau befindlich, und auch das Konzept zur Angabe sinn- und sachverwandter Wörter unterliegt einer Genese. Derzeit stehen neben theoretischen Untersuchungen zu Sinnrelationen in Texten auch Entwicklungen für benutzerfreundlichere und geeignetere Beschreibungs- und Präsentationsformen im Blickpunkt. Besonders auf der Suche nach besseren Beschreibungsmög-

lichkeiten und der konzeptuellen Ideensuche, wie miteinander korrelierende linguistische Information zusammenhängend dokumentiert werden können, bedarf es weiterer eigentlicher Stichwortbeschreibungen mittels Korpusdaten. Ein umfangreiches und repräsentatives Korpus und die dafür zur Verfügung stehenden Recherchewerkzeuge bieten als Ausgangsbasis eine neue Methode, an sprachliche Daten heranzutreten.

It is the possibility of new approaches, new kinds of evidence, and new kinds of description. Here, the objectivity and surface validity of computer techniques become an asset rather than a liability. (Sinclair 1991: 36)

Bisherige Analysen ergaben aber auch, dass einhergehend mit neuen Erkenntnissen, die auf dieser Basis gewonnen werden können, auch nach neuen lexikografischen Kategorien und Modellen zur angemessenen Beschreibung gesucht werden muss.

5. Literatur

5.1 Forschungsliteratur

- Belica, Cyril 1995. *Statistische Kollokationsanalyse und Clustering*. COSMAS-Korpus-analysemodul. Mannheim.
- Busse, Dietrich; Teubert, Wolfgang 1994. Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Busse, Dietrich; Hermanns, Fritz; Teubert, Wolfgang (Hrsg.). *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte*. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen: Westdt. Verl., 10-28.
- Cruse, Alan 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, Alan 2004. *Meaning in Language – An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hanks, Patrick 1990. Evidence and Intuition in Lexicography. In: Tomaszczyk, Jerzy; Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara (Hrsg.). *Meaning and Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 31-41.
- Haß-Zumkehr, Ulrike 2004. Das Projekt Wissen über Wörter des Instituts für Deutsche Sprache. In: Scharnhorst, Jürgen (Hrsg.). *Sprachkultur und Lexikographie. Von der Forschung zur Nutzung von Wörterbüchern*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 311-330.
- Haß, Ulrike (Hrsg.) 2005. *Grundfragen der elektronischen Lexikographie. elexiko – das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz*. Berlin/New York: de Gruyter (Schriften des Instituts für deutsche Sprache 12) (erscheint November 2005).
- Klosa, Annette 2005. *elexiko: Ein Onlinewörter“buch“ zum Gegenwartsdeutschen*. In: Sprachreport 3/2005. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.
- Lutzeier, Peter Rolf 1981. *Wort und Feld. Wortsemantische Fragestellungen mit besonderer Berücksichtigung des Wortfeldbegriffes*. Tübingen: Niemeyer.
- Partington, Alan 1998. *Patterns and Meanings*. Amsterdam/New York: Benjamins.

- Reichmann, Oskar 1989. Lexikographische Einleitung. In: Anderson, Robert R.; Goebel, Ulrich; Reichmann, Oskar (Hrsg.). *Frühneuhochdeutsches Wörterbuch*, Bd. 1 Einführung, a-äpfelkern. Berlin/New York: de Gruyter, 10-164.
- Sinclair, John 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, John 1996. The Search for Units of Meaning, in *TEXTUS*, Vol. IX, 75-106.
- Sinclair, John (Hrsg.) 2004. *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-10.
- Storjohann, Petra 2005a. Paradigmatische Relationen. In: Haß, Ulrike (Hrsg.). *Grundfragen der elektronischen Lexikographie. elexiko – das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz*. Berlin/New York: de Gruyter (erscheint November 2005).
- Storjohann, Petra 2005b. Corpus-driven vs. corpus-based approach to the study of relational patterns. In: *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference 2005 in Birmingham*. Vol. 1, no. 1 (erscheint November 2005).
- Tognini-Bonelli, Elena 2001. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Quasthoff, Uwe: Methodologische Einführung. In: Quasthoff, Uwe (Hrsg.). *Dornseiff – Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 8. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter, 193-206.
- Wiegand, Ernst Herbert 2004. Lexikographisch-historische Einführung. In: Quasthoff, Uwe (Hrsg.). *Dornseiff – Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 8. Auflage. Berlin/New York: de Gruyter, 9-91.

5.2 Wörterbücher

Dornseiff = *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. 8., völlig neu bearbeitete und mit einem vollständigen alphabetischen Zugriffsregister versehene Auflage von Uwe Quasthoff. Mit einer lexikographisch-historischen Einführung und einer ausgewählten Bibliographie zur Lexikographie und Onomasiologie von Herbert Ernst Wiegand. Berlin/New York: de Gruyter. 2004.

Duden 8 = *Die sinn- und sachverwandten Wörter*. Wörter für den treffenden Ausdruck. 2. Auflage, Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. 1986.

Duden WuG = *Wörter und Gegenwörter*. Wörterbuch der sprachlichen Gegensätze. 2. durchgesehene Auflage. Von Christiane und Erhard Agricola. Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag. 1992.

DWDS = *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts*: <http://www.dwds.de/>.

Müller, Wolfgang 2000. *Das Gegenwort-Wörterbuch*: Ein Kontrastwörterbuch mit Gebrauchshinweisen. Berlin/New York: de Gruyter.

Stötzel, Georg; Eitz, Thorsten (Hrsg.) 2002. *Zeitgeschichtliches Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Hildesheim: Olms.

Strauß, Gerhard; Haß, Ulrike; Harras, Gisela 1989. *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist*: Ein Lexikon zum öffentlichen Sprachgebrauch. Berlin/New York: de Gruyter.

WDG = Klappenbach, Ruth; Steinitz, Wolfgang (Hrsg.) 1961-1977. *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*. 6 Bände. Berlin: Akademie-Verlag.

WSA = Bulitta, Erich; Bulitta, Hildegard 2003. *WÖRTERBUCH DER SYNONYME UND ANTONYME*. Sinn- und sachverwandte Wörter und Begriffe sowie deren Gegenteil und Bedeutungsvarianten. Frankfurt a. M.: Fischer.

WGDS = *Antonyme. Wörter und Gegenwörter der deutschen Sprache*. Petasch-Molling, Gudrun (Hrsg.). Eltville: Bechtermünz. 1989.

Wortschatz-Lexikon: <http://wortschatz.informatik.uni-leipzig.de/>.

5.3 Internetressourcen (letzter Zugang Dezember 2005)

COSMAS: Corpus Search, Management and Analysis System: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>.

Projekt Methoden der Korpusanalyse und -erschließung: <http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>.

Statistische Kollokationsanalyse und Clustering: <http://corpora.ids-mannheim.de/cosmas>, zu Parametereinstellungen siehe auch <http://www.ids-mannheim.de/kl/misc/tutorial.html>.

Modul Similar Collocation Profiles: <http://www.corpora.ids-mannheim.de/ccdb/>.

elexiko = Das lexikalisch-lexikologisch korpusbasierte Informationssystem des IDS: <http://www.elexiko.de>.

Christoph Chlosta, Peter Grzybek

Varianten und Variationen anglo-amerikanischer Sprichwörter – Dokumentation einer empirischen Untersuchung

In den vergangenen Jahren haben wir in verschiedenen Beiträgen eine Reihe von Aspekten der Untersuchung zur Bekanntheit anglo-amerikanischer Sprichwörter vorgestellt. Im Literaturverzeichnis finden sich die einzelnen Beiträge, die vor allem theoretische Überlegungen zur empirischen Parömiologie, zu statistischen Auswertungen sowie zu methodologischen Fragestellungen anhand des Korpus anglo-amerikanischer Sprichwörter vorstellen.

Wie uns allerdings bei der Erstellung des Beitrages für die Festschrift von Wolfgang Mieder bewusst wurde (Chlosta/Grzybek 2004), ist bei der empirischen Arbeit an und mit den Sprichwörtern gerade der Aspekt der Dokumentation der erhobenen Varianten und Variationen zu kurz gekommen. Im vorliegenden Beitrag möchten wir diese Lücke schließen und damit nicht zuletzt der Dokumentationspflicht nachkommen, mit der dann auch textbezogene Analysen möglich werden.

Anglo-amerikanische Sprichwörter: Varianten und Variationen

Die im Hauptteil dieser Publikation aufgeführten Sprichwörter wurden in einer Untersuchung Anfang der neunziger Jahre auf ihre Bekanntheit hin getestet. Die Untersuchung fand in Zusammenarbeit eines DFG-Projekts zur Sprichwortkenntnis und kanadischen Neuropsychologen, in erster Linie Brigitte Stemmer (Montreal), die sich zum damaligen Zeitpunkt mit dem Sprichwortverständnis rechtshemisphärisch geschädigter Patienten beschäftigten, statt

Ausgehend von der Sammlung *English Proverbs* (Mieder 1988) wurde zunächst ein Experimentalkorpus mit 236 Sprichworttexten erstellt. Dieses basierte auf den Ergebnissen einer Voruntersuchung, bei der mittels Ganztextpräsentation aller 1200 Sprichwörter der o. a. Sammlung eine Gruppe amerikanischer und kanadischer Muttersprachler befragt wurde. Im zweiten Schritt wurden dann nach den Verfahren der empirischen Parömiologie die 236 in der Voruntersuchung allen bekannten Sprichwörter als Fragebögen in Form einer Teiltextrpräsentation an insgesamt 59 Probanden aus den USA und Kanada mit der Bitte um Vervollständigung gegeben.

Tabelle 1: Beschreibung der Probandengruppe nach Faktor „Alter“

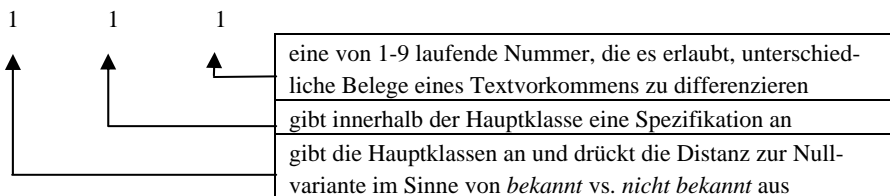
	Gesamt	Kanada	USA
N	59	36	23
\bar{x}	64.29	67.69	58.96
s	13.18	11.86	13.63

Bei dem Verfahren der Teiltexträsentation wird ein Sprichwort nur zu einem Teil den Probanden dargeboten, um „Fehleinschätzungen“ der Probanden („das kenn’ ich doch“) zu minimieren. In der Regel handelt es sich hierbei um den Anfangsteil der jeweiligen Sprichwörter, die Aufgabe der Probanden besteht in der Ergänzung bzw. Vervollständigung.

Wie an anderem Ort dargestellt, versehen die Probanden allerdings die dargebotenen Sprichwortanfänge oft, wenn nicht meistens mit einer großen Breite von Vervollständigungen, was es nicht immer möglich macht, eine solche Ergänzung eindeutig als „richtig“ oder „falsch“ zu klassifizieren. Eine Auswertung allein nach „richtig“ und „falsch“ würde vielmehr einen extrem hohen Grad an Subjektivität seitens des Auswerters beinhalten und damit der vermeintlich objektivierten Erhebung von Bekanntheit einen aus unserer Sicht übergroßen Anteil an „autoritärer Kompetenz“ zur Seite stellen, der das empirische Vorgehen zu einem nicht geringen Teil ad absurdum führt. Was vielmehr geschieht ist, dass durch das Verfahren der Teiltexträsentation eine Fülle von Varianten und Variationen erhoben werden, die im Prinzip alle in höherem oder niedrigerem Maße eine Variante des betreffenden Sprichworts darstellen können. Zumindest ist davon auszugehen, dass die Antworten der Probanden die jeweils individuelle – spontane – Sprichwortkenntnis repräsentieren.

Die Aufgabe in der Auswertung besteht nun darin, die Varianten und Variationen zu dem jeweiligen Sprichwort bzw. Sprichworttext in Bezug zu setzen, um das gesamte Spektrum der Varianten und deren größere oder kleinere textuelle Distanz adäquat transparent machen zu können. Zu diesem Zweck wurde eine Klassifikationsmatrix entwickelt, die es einerseits erlaubt, unterschiedliche Ergänzungen zu dokumentieren und zu klassifizieren, die andererseits aber auch eine differenzierte statistische Auswertung ermöglicht.

Die Klassifikation wurde mittels eines dreistelligen Kodes vorgenommen, der sich wie folgt zusammensetzt:



Zum besseren Verständnis wird im Weiteren zunächst die Klassifikationsmatrix insgesamt aufgeführt und im Anschluss daran an einzelnen Beispielen diskutiert.

	Klassifikationsmatrix
1	Veränderungen 1. Grades der Nullvariante
10X	genaue Übereinstimmung mit der Nullvariante
11X	Wiederholung des letzten Wortes der Vorgabe
12X	Auslassung eines einzelnen nicht sinntragenden Wortes
13X	Verlängerung der Nullvariante ohne Langformvariante (vgl. 21X)
14x	orthographisch/graphematische Variation der Nullvariante
15X	morphologische Variation ohne tiefgreifende semantische Veränderung
16X	lexikalische Variation; Äquivalente
17X	syntaktische Variation
18X	nicht 10x bis 17x, aber dennoch eine Veränderung der Nullvariante
19X	orthographische Variationen bei allen Veränderungen der Nullvariante
2	Veränderungen 2. Grades
21X	Verlängerung, die Sprichwort zur Variante macht
22X	Verkürzung der Nullvariante
23X	Verkürzung der Variante
24X	nicht besetzt
25X	nicht besetzt
26X	lexikalische Variation
27X	Verknüpfung mehrerer Variationen
28X	„irgendwie bekannt“; nicht eindeutig zu klassifizieren
29X	„etc.“, „...“, „usw.“ u. Ä.
3	Veränderung 3. Grades, weder „1“ noch „2“
3XX	einzelne Veränderungen der Kategorie 3
4	nicht systematisch besetzt
5	nicht systematisch besetzt
6	nicht systematisch besetzt
7	explizit markierte Negation
8	kann nicht „guten Gewissens“ entschieden werden
9	unleserlich oder nicht vollständig leserlich (rekodiert zu 999)

Es sei nochmals in Erinnerung gerufen, dass diese Matrix nicht der Klassifikation von lexikographierten Sprichwortvarianten dient, sondern innerhalb der empirischen Parö-

miologie eingesetzt wird, um die Vervollständigungen durch die Probanden in Abhängigkeit von der Nullvariante zu beschreiben.

Die Subklassen der Kategorie 1

Bei allen Ergänzungen, die in die Kategorie 1 fallen, ist davon auszugehen, dass den Probanden die Nullvariante bekannt ist. Die Abweichungen von der Nullvariante sind hier minimal (oder gar im Falle der Klasse 100 nicht existent, da die Probanden hier mit der Nullvariante antworteten).

Die 10.709 Ergänzungen, die in diese Kategorie 1 fallen, verteilen sich auf die Subklassen wie folgt:

Kategorie	Nennungen
100	8747
11x	17
12x	394
13x	174
14x	213
15x	244
16x	557
17x	81
18x	263
19x	37

Die Subkategorie **11x** – die Wiederholung des letzten Wortes der Vorgabe – wurde nur in 17 Fällen vergeben. Nicht auszuschließen ist, dass es sich bei Antworten dieser Kategorie um einfache „Unaufmerksamkeiten“ seitens der Probanden handeln. Für die empirische Parömiologie könnte diese Kategorie allerdings dann von Interesse sein, wenn sie bei einzelnen Sprichwörtern rekurrent vorkommt: dies ließe sich dann gegebenenfalls als Indiz für eine „mentale Grenzziehung“ verstehen, die mit der tatsächlich vollzogenen Tilgungsgrenze nicht übereinstimmt.

Während sich bei der Kategorie 11x letztlich keine Variante gegenüber der Nullvariante durchgesetzt hat, finden sich in Kategorie **12x** – Auslassung eines einzelnen, nicht sinntragenden Wortes – Fälle, in denen die Variante häufiger als die Nullvariante ist, wie etwa im nachfolgenden Beispiel:

1. Jack of all trades | and master of none
 master of none

Hier wurde die Konjunktion „and“ ausgelassen, die zum Funktionieren des Sprichworts nicht unbedingt notwendig ist. Immerhin 86,3 % der Probanden vervollständigten die Vorgabe mit dieser Variante, so dass sich hier einerseits eine allgemeine Tendenz zur Verkürzung feststellen lässt, andererseits aber auch (in Folge der Verkürzung) eine Symmetrisierung der rhythmischen Struktur. Um solchen Erscheinungen im Detail nachzugehen zu können, ist es eben notwendig, alle Varianten genau zu erfassen und nicht allein nach einem „richtig“ und „falsch“ Schema zu bewerten.

Lag bei den Ergänzungen der Probanden eine Verlängerung der Nullvariante vor, so wurde diese mit **13x** belegt. Auch hier gibt es bei einigen Sprichwörtern überaus häufige Nennungen, so etwa bei

2. You cannot have your cake | and eat it (22 %)
 and eat it, too (71,2 %)

Das einzige Beispiel für den Fall, in dem eine orthographische/graphematische Variation neben der Nullvariante frequent existiert, ist bei dem folgenden Sprichwort zu beobachten, bei dem (nur) die kanadischen Probanden die Variante „valor“ (also ohne ‚u‘) bevorzugten:

3. Discretion is the better | part of valour (27,1 %)
 part of valor (32,2 %)

Morphologische Variationen ohne tiefgreifende semantische Veränderung wurden mit der **Kategorie 15x** belegt. Auch hier gibt es zwei Fälle, in denen sich eine derartige Variation entweder als Parallelf orm (Beispiel 4) zur Nullvariante oder gar als „Standardform“ (Beispiel 5) durchsetzte. Es sind:

4. Where there is smoke | there is fire (50,8 %)
 there's fire (42,4 %)
 5. Appearances are | deceptive (3,4 %)
 deceiving (67,8 %)

Bei der Kategorie **16x** – der lexikalischen Variation – gibt es zwei Fälle, in denen die Variante häufiger als die Nullvariante genannt wurde:

6. What you don't know | can't hurt you (3,4 %)
 won't hurt you (78 %)
 7. Laugh and the world laughs with you | weep and you weep alone (6,8 %)
 cry and you cry alone (74,6 %)

Anders als bei der Subkategorie **17x** – der syntaktischen Variation –, bei der es zu keinem Sprichwort bemerkenswert häufige Nennungen gab, verhält es sich mit der Kategorie **18x**, mit der Veränderungen der Nullvariante beschrieben werden, die nicht mit den Kategorien 10x bis 17x erfasst werden können. Hier gibt es Beispiele für signifikant häufiges Auftreten dieser Kategorie, so etwa

8. Half a loaf is better | than no bread (3,4 %)
 than none (76,3)

Orthographische Variationen bei allen Veränderungen der Nullvariante (**Kategorie 19x**) haben sich erwartungsgemäß bei keinem einzigen Sprichwort durchgesetzt.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so kann man sagen, dass es nicht nur eine extrem breite Palette von Variationen (zu den meisten der Sprichwörter) gibt, sondern dass es darüber hinaus insgesamt nicht weniger als 15 Sprichwörter gibt, bei denen sich eine Subkategorie der Kategorie 1 als „Standardform“ bzw. Parallelf orm zur Nullvariante darstellt.

Die Subklassen der Kategorie 2

Wie bei Kategorie 1 ist auch bei Kategorie 2 davon auszugehen, dass den Probanden das Sprichwort in der Form der Nullvariante bekannt ist. Die Abweichungen von der Nullvariante sind jedoch von größerer Distanz als bei Kategorie 1 (vgl. Beschreibung der Klassifikationsmatrix oben).

Die 839 Einträge in der Kategorie 2 verteilen sich folgendermaßen auf die Subkategorien:

Kategorie	Nennungen
21x	26
22x	223
23x	15
24x	nicht belegt
25x	nicht belegt
26x	391
27x	80
28x	71
29x	33

Wie die Zahlen schon vermuten lassen, gibt es lediglich bei Einträgen der Subkategorien 22x und 26x Fälle, welche die Nullvariante zahlenmäßig übertreffen.

Zuerst soll ein Beispiel dafür gegeben werden, in dem die Nullvariante durch Auslassung mehrerer Wörter oder ganzer Satzteile verkürzt wird (**Subkategorie 22x**):

9. Hear no evil, | see no evil, speak no evil
speak no evil
see no evil

Während nur etwa 40 % der Versuchspersonen dieses Sprichwort in Form der Nullvariante ergänzten, benutzten ca. 60 % statt dessen eine verkürzte Form, wobei 32,2 % zur Form „speak no evil“ und 27,1 % zu der Form „see no evil“ tendierten.

Schließlich gibt es auch noch ein Beispiel für den Fall, dass sich die Form der Kategorie **26x**, also der lexikalischen Variation, als Oberflächenform gegenüber der Nullvariante durchsetzt:

10. There are two sides to | every question
every story

15,3 % Vervollständigungen in Form der Nullvariante stehen hier 57,6 % Ergänzungen mit einer lexikalischen Variation entgegen.

Kategorie 3

Konnte eine Rückantwort nicht mit den Kategorien 10 bis 19 bzw. 21 bis 29 beschrieben werden, so wurde sie mit „**30x**“ bewertet. In traditionellen Auswertungen würden Vervollständigungen, die in diese Kategorie fallen, vermutlich als „falsch“ eingestuft. Tat-

sächlich ist es zwar so, dass die Antworten in einem nicht geringen Maße von der Nullvariante abweichen; es gibt jedoch eine Reihe von Fällen, in denen eine solche Abweichung mit einer derart großen Frequenz auftritt, dass man sie als parallele Form zur Nullvariante anerkennen und entsprechend bezeichnen muss, sofern man nicht von einer Ersetzung der Nullvariante sprechen möchte:

11. There is always | room at the top
 for improvement (301)
 for more (302)
 for one more (303)
 for another (304)
 for doubt (305)

Bei diesem Sprichwort antworteten nur 6,7 % in Form der Nullvariante. Variationen der Kategorien 1 und 2 waren gar nicht zu verzeichnen. Allerdings ergänzten nicht weniger als 39 Probanden (66,1 %) den dargebotenen Teilttext mit einer der beiden Formen (302) bzw. (303), die sich somit als „Standardformen“ herauskristallisierten. Diese Abweichung als „falsch“ zu bezeichnen wäre gewiss nicht sinnvoll.

Natürlich stellt sich spätestens hier die Frage, inwiefern derartige Vervollständigungen schlichtes Ergebnis eines Rateprozesses sind; dem ist allerdings dezidiert entgegenzuhalten, dass die langjährigen Erfahrungen der empirisch-parömiologischen Arbeit etwas ganz Anderes zeigen, nämlich dass vermutliche Ratestrategien in der Regel zu individuellen Ergänzungen führen, die keinerlei frequente Rekurrenz der Varianten aufweisen. Sobald ein Sprichwort eine mehr oder weniger hohe Frequenz der Vervollständigung(en) aufweist, ist zunächst einmal davon auszugehen, dass es sich um das Ergebnis eines echten Vervollständigungsprozesses handelt.

Die Formen der oben beschriebenen Sprichwörter wären bei der Erstellung einer Sprichwörtersammlung folglich ebenso aufzunehmen, wie die Ergänzungen der Kategorien 1 und 2.

Kategorien 4, 5, 6

Diese Kategorien wurden in der vorliegenden Erhebung nicht systematisch vergeben und stehen für anderweitige Auswertungen zur Verfügung. Sie wurden nur dann besetzt, wenn eine der anderen Kategorien voll war, d. h. wenn die dort zur Verfügung stehenden Möglichkeiten nicht ausreichten, die einzelnen Varianten zu kategorisieren. Mittlerweile sind wir allerdings dazu übergegangen, anstelle eines drei-ziffrigen Klassifikationssystems ein vier-ziffriges zu verwenden, wobei die beiden letzten Stellen einzig und allein der fortlaufenden Nummerierung vorkommender Varianten dienen.

Kategorie 7

Diese Kategorie gehört – wie auch die beiden nachfolgenden – zu denjenigen, die äußerst selten verwendet wurden. Mit „70x“ wurden alle Rückantworten belegt, bei denen

es sich um eine explizite Negation handelt. Ein Beispiel dafür ist das folgende Sprichwort:

12. Sticks and stones | may break my bones, but words can never hurt me.
 will not break my bones.
 wont break my bones.

Die Negation ist hier durch die Formen „not“ bzw. „wont“ (interpretiert als falsche Schreibweise von „won’t“) realisiert. Die prinzipiellen semantischen Beziehungen bleiben jedoch erhalten.

Insgesamt wurde diese Kategorie jedoch nur viermal verwendet und ist damit für die vorliegende Untersuchung statistisch im Grunde genommen bedeutungslos.

Kategorie 8

In diese Kategorie fallen all diejenigen Ergänzungen, bei denen nicht „guten Gewissens“ entschieden werden kann, ob das Sprichwort bekannt ist oder nicht. Sollte eine Ergänzung, bei der sich diese Frage stellt, häufiger gegeben werden, dann wäre die Bekanntheitsfrage auf jeden Fall neu zu bedenken. In der Untersuchung an unserem Korpus wurden jedoch nur 11 der 13.924 Rückläufe mit dieser Ziffer klassifiziert, und keine Antwort wurde häufiger als einmal gegeben.

Bei Sprichwort Nr. 113 kann z. B. die Bedeutung von „ward“ nicht so nahe bestimmt werden, dass zu entscheiden ist, ob eine neue Variante oder ein neues Sprichwort anzusetzen ist. Die Relevanz zeigt sich vor allem in der Berechnung der Bekanntheit, denn bei der Vergabe der Kategorie 3xx würde man eben von der eindeutigen Nicht-Bekanntheit der Nullvariante ausgehen, was bei der Vergabe der Kategorie 8xx nicht der Fall ist.

13. A miss is as good | as his ward.

Kategorie 9

Die „900“ wurde vergeben, wenn ein Sprichwort unleserlich oder nicht vollständig leserlich war.

Im Anhang findet sich zudem die Kategorisierung 999. Diese beinhaltet zum einen solche Fälle, in denen ein Proband keine Antwort geben konnte, so etwa, weil der Fragebogen Fehler enthielt (in einem Fragebogen fehlte etwa eine Seite).

Nicht beantwortet „n. b.“

Im Anhang findet sich zudem die Kodierung n. b. (nicht beantwortet). Sie hätte sicher nicht eigens ausgewiesen werden müssen, doch kann man so leichter ablesen, wie viele Probanden bei dem jeweiligen Sprichwort keinen Antwortversuch unternommen haben. Festzustellen ist, dass es kein einziges Sprichwort gibt, das nicht zumindest von einem einzigen Probanden bearbeitet wurde. Das Sprichwort, das von den wenigsten Versuchspersonen bearbeitet wurde, ist

14. Honesty catches more | flies than vinegar.

Immerhin 52 Probanden (88,1 %) haben dieses Sprichwort nicht bearbeitet, lediglich ein einziger Proband ergänzte es mit der Form der Nullvariante.

Literaturverzeichnis

- Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph; Grzybek, Peter (1996) „Das Projekt ‘Sprichwörter-Minima im Deutschen und Kroatischen’: What is worth doing - do it well!“ In: *Muttersprache*. 2, 96. 162-189.
- Chlosta, Christoph; Grzybek, Peter (1995): „Empirical and Folkloristic Paremiology: Two to Quarrel or to Tango?“ In: *Proverbium International Yearbook of Proverb Scholarship*. vol. 12. 67-85.
- Chlosta, Christoph; Grzybek, Peter (2004): „Was heißt eigentlich ‘Bekanntheit’ von Sprichwörtern? Methodologische Bemerkungen anhand einer Fallstudie zur Bekanntheit anglo-amerikanischer Sprichwörter in Kanada und in den USA“. in Földes, Csaba (ed.) (2004): *Res humanae proverbiorum et sententiarum*. Tübingen. 37-57
- Grotjahn, Rüdiger; Grzybek, Peter (2000): Methodological Remarks on Statistical Analyses in Empirical Paremiology.“ in : *Proverbium. Yearbook of International Proverb Scholarship*, vol. 17. The University of Vermont. 121-132.
- Grzybek, Peter; Chlosta, Christoph (1993): „Grundlagen der empirischen Sprichwortforschung“. In: *Proverbium. Yearbook of International Proverb Scholarship*, vol. 10. The University of Vermont. 89-128.
- Grzybek, Peter; Chlosta, Christoph; Roos, Undine (1994): „Ein Vorschlag zur Klassifikation von Sprichwortvarianten bei der empirischen Sprichwortforschung.“ In: Sandig, Barbara (Hrsg.) (1994): *Tendenzen der Phraseologieforschung (Europhras 1992)*. Bochum. 221-256.
- Mieder, Wolfgang (1988): *English Proverbs*. Ausgewählt und herausgegeben von Wolfgang Mieder. Stuttgart

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
1	Absence makes the	heart grow fonder.	100	31	23	54
		the heart grow fonder.	110	2	0	2
		heart go fonder.	160	1	0	1
		heart grow stronger.	161	1	0	1
		heart grow.	220	1	0	1
		Summe		36	23	59
2	Much ado	about nothing.	100	36	23	59
		Summe		36	23	59
3	An apple a day	keeps the doctor away.	100	31	21	52
		keeps doctor away.	120	1	0	1
		keep the doctor away.	140	3	0	3
		keeps the dr away.	141	1	2	3
		Summe		36	23	59
4	If you can't beat them, If you can't hit them,	join them.	100	31	21	52
		join them.	101	0	1	1
		join 'em.	140	0	1	1
		buy them.	260	1	0	1
		n.b.		4	0	4
		Summe		36	24	59
5	Beauty is in the	eye of the beholder.	100	24	17	41
		eyes of the beholder.	150	4	4	8
		eye beholder.	120	1	0	1
		beholder.	221	4	2	6
		eye.	222	1	0	1
		mind of the beholder.	260	1	0	1
		making.	300	1	0	1
		Summe		36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
6	Beauty is only	skin deep.	100	34	22	56
		skindeep.	140	1	1	2
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
7	Early to bed and early to rise,	makes a man healthy, wealthy, and wise.	100	24	13	37
		make a man healty, wealthy, and wise.	140	1	1	1
		makes a man wealthy and wise.	220	1	0	1
		makes a man healthy and wise.	221	1	0	1
		makes a boy happy and wise.	231	1	0	1
		makes you healthy and wise.	232	0	1	1
		makes one healthy and wise.	233	0	1	1
		makes a body healthy, wealthy and wise.	261	0	2	2
		makes you healthy, wealthy, and wise.	262	1	0	1
		makes one healthy, wealthy, and wise.	263	2	1	3
		makes a child healthy, wealthy & wise.	265	0	1	1
		make one happy etc. ...	280	1	0	1
		makes Jack a dull boy.	300	0	1	1
			n.b.	4	2	6
			Summe	36	23	59
8	Beggars can't be	choosers.	100	28	21	49
		choesers.	140	1	0	1
		chosers.	141	3	0	3
		choosy.	150	1	2	3
		choosey.	151	1	0	1
			n.b.	2	0	2
			Summe	36	23	59
9	The bigger they are,	the harder they fall.	100	31	22	53
		harder they fall.	120	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 9	they harder they fall.	140	0	1	1
		the quicker they fall.	261	1	0	1
		the bigger they fall.	263	1	0	1
		the better.	301	2	0	2
		Summe		36	23	59
10	A bird in the hand	is worth two in the bush.	100	31	19	50
		is worth two in the bushes.	150	0	1	1
		is worth two in a bush.	160	1	0	1
		is worth nine in the bush.	260	1	0	1
		worth two etc. ...	290	1	0	1
		n.b.		2	3	5
		Summe		36	23	59
11	Once bitten,	twice shy.	100	29	3	32
		twice shied.	170	1	0	1
		twice shunned.	260	0	1	1
		twice cautions.	261	1	0	1
		twice afraid.	262	0	1	1
		twice wise.	280	2	0	2
		never again.	300	0	1	1
		ever smitten.	361	0	1	1
		once warned.	362	0	1	1
		twice burned.	363	0	1	1
		twice blissed.	302	0	1	1
		twice smitten.	303	0	1	1
		twice chewed.	304	0	1	1
		n.b.		3	11	14
		Summe		36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
12	Blood is thicker	than water.	100	32	21	53
		water.	120	0	1	1
		molasses.	300	1	0	1
		n.b.	n.b.	3	1	4
		Summe	Summe	36	23	59
13	You cannot get blood	from a stone.	100	21	3	24
		out of a stone.	160	13	4	17
		out of a turnip.	301	0	5	5
		from a turnip.	302	1	10	11
		n.b.	n.b.	1	1	2
Summe	Summe	36	23	59		
14	Boys will be	boys.	100	36	23	59
		Summe	Summe	36	23	59
15	Business before	pleasure.	100	35	23	58
		n.b.	n.b.	1	0	1
		Summe	Summe	36	23	59
16	Let the buyer	beware.	100	26	18	44
		be ware.	140	1	1	2
		be the chooser.	300	1	0	1
		come forward.	301	1	0	1
		call the tune.	302	1	0	1
		do the talking.	303	1	0	1
		be a ware.	800	1	0	1
		n.b.	n.b.	4	4	8
		Summe	Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
17	You cannot have your cake	and eat it.	100	10	3	13
		and eat it too.	130	23	19	42
		and it it.	140	1	0	1
		and eat to.	190	1	1	2
		and eat it to.	191	1	0	1
		Summe		36	23	59
18	A cat has nine	lives.	100	35	23	58
		tails.	300	1	0	1
		Summe		36	23	59
19	When the cat's away,	the mice will play.	100	29	19	48
		the mouse will play.	150	2	4	6
		the mice can play.	160	1	0	1
		the kittens will play.	261	1	0	1
		the children will play.	262	1	0	1
		the mice ...	290	1	0	1
		n.b.		1	0	1
		Summe		36	23	59
20	A chain is no stronger	than its weakest link.	100	19	13	32
		than weakest link.	120	2	0	2
		than its'weakest link.	140	2	1	3
		than the weakest link.	160	4	3	7
		than its weakest chain.	180	0	1	1
		its link.	220	2	0	2
		than its individual links.	270	1	0	1
		than the links.	273	1	0	1
		than its links.	271	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 20	than each link. than its thread.	272 300 n.b. Summe	0 0 4 36	1 1 3 23	1 1 7 59
21	Charity begins at	home.	100 Summe	36 36	23 23	59 59
22	Children should be seen	and not heard. not heard. but not heard. seen and/but not heard.	100 120 160 180 Summe	28 2 2 2 36	20 2 0 0 23	48 4 2 2 59
23	Christmas comes but	once a year. once a year, but when it comes, it brings good cheer.	100 220 n.b. Summe	34 1 1 36	23 0 0 23	57 1 1 59
24	Cleanliness is next	to godliness. godliness. goodliness. to God. to holiness. holiness. the skin.	100 120 140 160 260 270 300 Summe	29 3 1 1 1 0 1 36	21 1 0 0 0 1 0 23	50 4 1 1 1 1 1 59
25	Every cloud has	a silver lining. has a silver lining. silver lining.	100 110 120	32 0 2	22 1 0	54 1 2

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 25	its silver lining.	160	1	0	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
26	Feed a cold and	starve a fever.	100	31	22	53
		starve the fever.	160	1	0	1
		starve the flu.	260	1	0	1
			n.b.	3	1	4
			Summe	36	23	59
27	Easy come,	easy go.	100	33	23	56
		easy goes.	150	3	0	3
			Summe	36	23	59
28	First come,	first served.	100	33	8	41
		first serve.	150	3	15	18
			Summe	36	23	59
29	Two is company,	but three's a crowd.	100	0	1	1
		three's a crowd.	121	14	10	24
		three a crowd.	122	1	1	2
		three is a crowd.	151	14	7	21
		3 is a crowd.	152	0	1	1
		and three's a crowd.	160	0	1	1
		threes' a crowd.	190	3	0	3
		threes a crowd.	191	2	2	4
		three's none.	260	1	0	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
30	Too many cooks	spoil the broth.	100	27	14	41
		spoil the soup (broth).	101	0	2	2
		spoil broth.	120	1	0	1
		spoils the broth.	140	0	1	1
		spoil the brooth.	141	1	0	1
		spoil the soup.	261	3	4	7
		spoil the stew.	262	1	0	1
		spoil the pot.	263	0	1	1
		spoil.	280	1	0	1
		in the kitchen.	300	2	0	2
			n.b.	0	1	1
	Summe		36	23	59	
31	Give credit where	credit is due.	100	32	20	52
		credit's due.	101	1	1	2
		credit due.	120	1	0	1
		it is due.	260	1	0	1
		ist due.	270	0	2	2
		it belongs.	300	1	0	1
		Summe		36	23	59
32	It is no use crying over	spilt milk.	100	26	13	39
		spilled milk.	150	8	9	17
		spill milk.	151	0	1	1
		spoilt milk.	260	1	0	1
		spilled water.	270	1	0	1
		Summe		36	23	59
33	Curiosity killed	the cat.	100	34	21	55
		a cat.	160	1	1	2
		cock Robin.	300	0	1	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 33	the cock.	301	1	0	1
			Summe	36	23	59
34	The customer is always	right.	100	36	23	59
			Summe	36	23	59
35	Nothing is certain but	death and taxes.	100	25	13	38
		taxes and death.	170	0	2	2
		death.	220	4	2	6
		the truth.	301	1	0	1
		little is sure.	302	1	0	1
		certainty itself.	304	1	1	2
		change.	305	0	1	1
			n.b.	4	4	8
			Summe	36	23	59
36	Discretion is the better	part of valour.	100	16	0	16
		of valor.	120	1	0	1
		of valour.	121	1	0	1
		part of valor.	140	7	12	19
		part of valoir.	141	1	0	1
		than valor.	231	0	1	1
		than valour.	232	1	0	1
		part of virtue.	260	0	1	1
		valor.	270	0	1	1
		heart of valour.	280	1	0	1
		of the two.	301	1	0	1
		way.	302	2	0	2
		of all evils.	303	1	0	1
		be sorry.	304	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 36	teacher.	305	0	1	1
			n.b.	3	7	10
			Summe	36	23	59
37	Do as I say,	not as I do.	100	25	20	45
		and not as I do.	131	1	0	1
		but not what I do.	132	1	0	1
		don't do as I do.	133	2	0	2
		not do as I do.	134	0	1	1
		not what I do.	160	1	0	1
		no what I do.	161	1	0	1
		don't say as I do.	300	1	0	1
		or else.	301	0	2	2
		do as I wish.	302	1	0	1
			n.b.	3	0	3
			Summe	36	23	59
38	Every dog has	his day.	100	15	11	26
		has his day.	110	1	0	1
		its day.	160	16	8	24
		it s enemy.	301	1	0	1
		its bone.	302	0	1	1
		a friend.	303	1	0	1
		fleas.	304	0	1	1
			n.b.	2	2	4
			Summe	36	23	59
39	You cannot teach an old	dog new tricks.	100	30	23	53
		dog tricks.	120	3	0	3
		dogs new tricks.	140	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 39	cat new tricks.	260	1	0	1
		horse new tricks.	261	1	0	1
			Summe	36	23	59
40	Let sleeping dogs	lie.	100	33	19	52
		lye.	140	2	1	3
		lay.	260	1	2	3
			n.b.	0	1	1
			Summe	36	23	59
41	Easy does	it.	100	31	23	54
		easy goes.	300	1	0	1
			n.b.	4	0	4
			Summe	36	23	59
42	Don't put all your eggs	in one basket.	100	35	21	56
		in the one basket.	130	1	0	1
		into one [1] basket.	160	0	2	2
			Summe	36	23	59
43	The end justifies	the means.	100	32	22	54
		the result.	300	1	0	1
		the beginning.	301	1	0	1
			n.b.	2	1	3
			Summe	36	23	59
44	Enough is	enough.	100	34	22	56
		as good as a feast.	300	0	1	1
			n.b.	2	0	2
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
45	To err is human,	to forgive divine.	100	15	5	20
		to forgive is divine.	130	4	6	10
		to forgive devine.	140	2	2	4
		to forgive is devine.	190	0	3	3
		to love devine.	271	1	0	1
		to forgive is supreme.	272	0	1	1
		to love is divine.	273	1	0	1
		to repent divine.	280	1	0	1
		? is divine.	281	0	1	1
		to forgive is.	290	0	1	1
		But to wear out the eraser.	300	0	1	1
		n.b.		12	3	15
		Summe		36	23	59
46	There is an exception	to every rule.	100	30	14	44
		every rule.	120	0	1	1
		to all rules.	161	1	2	3
		to the rule.	162	2	3	5
		n.b.		3	3	6
		Summe		36	23	59
47	Experience is the	best teacher.	10	19	17	36
		the best teacher.	110	1	0	1
		teacher.	220	0	1	1
		teacher of.	281	0	1	1
		mother of invention.	301	2	0	2
		father of knowledge.	302	1	0	1
		walk of life.	303	0	1	1
		n.b.		13	3	16
Summe		36	23	59		

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
48	Facts speak for	themselves. louder than words.	100	34	20	54
			301	2	1	3
			n.b.	0	2	2
			Summe	36	23	59
49	Familiarity breeds	contempt. content. co tempt. contemp. comempent. close b (Rest unleserlich) no evil. familiarity. carelessness.	100	30	17	47
			141	1	0	1
			142	1	0	1
			143	0	1	1
			144	1	0	1
			301	0	1	1
			302	1	0	1
			303	0	1	1
			304	1	0	1
			n.b.	1	3	4
			Summe	36	23	59
50	The family that prays	together stays together. stays. stays together. stays to gether. together plays together.	100	27	20	47
			122	0	1	1
			123	3	1	4
			124	1	0	1
			260	1	0	1
			n.b.	4	1	5
			Summe	36	23	59
51	Like father	like son.	100	35	23	58
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
52	He who figths and runs away,	may live to fight another day. lives to fight another day.	100	1	0	1
			120	15	5	20

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 52	returns to fight another day.	161	1	0	1
		will live to fight another day.	162	4	0	4
		shall fight again another day.	181	0	1	1
		lives to see another day.	271	0	2	2
		gets to live another day.	282	1	0	1
		lives to fight...	291	1	0	1
		lives to.	292	0	1	1
		is a coward.	300	2	0	2
		is a bully.	301	1	0	1
		n.b.	n.b.	10	14	24
		Summe		36	23	59
53	Finders keepers,	losers weepers.	100	25	14	39
		losers weepers.	140	7	8	15
		losers seekers.	270	0	1	1
		n.b.	n.b.	4	0	4
		Summe		36	23	59
54	Fight fire	with fire.	100	32	22	54
		with water.	300	1	1	2
		n.b.	n.b.	3	0	3
		Summe		36	23	59
55	If you play with fire	you get burnt.	100	3	3	6
		you'll get burnt.	130	1	1	2
		you'll get burned.	131	7	5	12
		you will get burned.	132	3	0	3
		you will get burnt.	133	3	1	4
		you must get burned.	134	1	0	1
		you'll get burnt.	136	2	0	2
		you may get burned.	137	1	0	1

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 55	you might get burned.	139	0	1	1
		you get burned.	140	2	4	6
		you get burn.	141	0	1	1
		you're liable to get burned.	160	1	0	1
		you'll shure to get burned.	161	1	0	1
		your bound to get burnt.	162	0	1	1
		be prepared to get burned.	271	1	0	1
		you can expect to be burned.	272	1	0	1
		expect to be burned.	273	0	1	1
		you'll burn down the house.	300	0	1	1
		n.b.		9	4	13
		Summe		36	23	59
56	There's no fool like	an old fool.	100	34	21	55
		like an old fool.	110	2	0	2
		a proud fool.	160	0	1	1
		n.b.		0	1	1
		Summe		36	23	59
57	Fools rush in where	angels fear to tread.	100	21	8	29
		angels never tread.	160	1	0	1
		angels fear to go.	161	0	1	1
		angels fail to tread.	162	1	0	1
		angels wont.	180	1	0	1
		heroes fear to tread.	261	1	0	1
		others fear to tread.	262	1	0	1
		strangers fear to tread.	263	0	2	2
		wise men fear to tread.	264	3	8	11
		where wise men fear to tread.	265	1	0	1
		wise men never go.	270	0	1	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 57	lovers dare to go.	271	0	1	1
			n.b.	6	2	8
			Summe	36	23	59
58	Forewarned is	forearmed.	100	29	12	41
		forwarned.	300	1	0	1
		? game.	301	0	1	1
			n.b.	6	10	16
			Summe	36	23	59
59	A friend in need	is a friend indeed.	100	31	19	50
		is a friend in deed.	142	5	2	7
		is indeed.	220	0	1	1
			n.b.	0	1	1
			Summe	36	23	59
60	The more you get,	the more you want.	100	32	21	53
		the more want.	180	0	1	1
		the more you lose.	301	1	0	1
		the more you receive.	302	0	1	1
		together the happier you will be.	304	1	0	1
			n.b.	2	0	2
			Summe	36	23	59
61	Never look a gift horse	in the mouth.	100	28	22	50
		in the teeth.	261	2	0	2
		in the face.	262	4	0	4
		in the eye.	300	1	0	1
			n.b.	1	1	2
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
62	It is better to give	than to receive.	100	30	17	47
		than receive.	120	5	3	8
		than to receive.	140	1	2	3
		then to get.	190	0	1	1
		Summe		36	23	59
63	Those who live in glass houses	shouldn't throw stones.	100	17	9	26
		shound throw stones.	140	1	0	1
		shouldnt throw stones.	141	0	1	1
		should not throw stones.	150	12	4	16
		should never throw stones.	160	1	0	1
		better not throw stones.	180	1	0	1
		should not cast the first stone.	210	1	0	1
		shouldn't throw rocks.	260	0	6	6
		should not throw rocksi.	261	0	1	1
		n.b.		3	2	5
Summe		36	23	59		
64	God helps them	that help themselves.	100	6	8	14
		[those] that help themselves.	101	0	1	1
		that helps themselves.	140	2	1	3
		who help themselves.	161	25	12	37
		who helps them selves.	163	1	0	1
		it they help themselves.	164	1	0	1
		[those] who help themselves.	165	1	1	2
Summe		36	23	59		
65	What goes up	must come down.	100	33	20	53
		comes down.	120	3	2	5
		is bound to come down.	160	0	1	1
		Summe		36	23	59

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
66	When the going gets tough,	the tough get going.	100	25	20	45
		the tough gets going.	140	1	1	2
		the tough gets goin.	141	1	0	1
		the tough get doing.	260	0	1	1
		the tougher helps going.	280	1	0	1
		the tough etc. ...	290	1	0	1
		the tough get tougher.	301	1	0	1
		fight it.	303	1	0	1
		the toughu gets tougher.	304	0	1	1
		n.b.	5	0	5	
	Summe	36	23	59		
67	The good die	young.	100	34	22	56
		n.b.	2	1	3	
		Summe	36	23	59	
68	The grass is always greener	on the other side of the fence.	100	9	5	14
		on the others side of the fence.	140	1	0	1
		on others side of fence.	170	1	0	1
		on the other side.	220	12	13	25
		on the other side of the street.	261	5	2	7
		on the other side of the valley.	262	1	0	1
		in someone else's pasture.	281	1	0	1
		next door (elsewhere).	282	1	0	1
		in the next yard.	283	0	1	1
		in other peoples yards.	284	0	1	1
		in someone elses back yard.	285	0	1	1
		in your neighbour's field.	286	1	0	1
		on the other etc. ...	290	1	0	1
		away from home.	301	1	0	1
		somewhere else.	303	2	0	1
			Summe	36	23	59

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
69	One hand washes	the other. another.	100	26	19	45
			150	1	0	1
			n.b.	9	4	13
			Summe	36	23	59
70	Cold hands,	warm heart. means a warm heart. and a warm heart. warm hearts. cold feet. warm feet.	100	33	19	52
			131	1	0	1
			132	0	1	1
			150	1	1	2
			301	1	0	1
			302	0	1	1
			n.b.	0	1	1
			Summe	36	23	59
71	Many hands make	light work. for light work. lighter work. easy work. less work. quick work. short work. the work lighter. work easy. light the job. tasks easier. makes a chain.	100	21	6	27
			130	0	1	1
			150	0	1	1
			161	2	1	3
			162	1	0	1
			163	1	0	1
			164	0	2	2
			171	1	0	1
			180	2	0	2
			261	1	0	1
			262	1	0	1
			300	1	0	1
			n.b.	5	12	17
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
72	Haste makes	waste.	100	29	23	52
		mistakes.	300	1	0	1
		speed.	301	1	0	1
		n.b.	n.b.	5	0	5
		Summe	Summe	36	23	59
73	Make hay while	the sun shines.	100	33	18	51
		sun shines.	120	2	0	2
		the sunshines.	141	0	1	1
		you reap.	300	0	1	1
		it lasts.	301	1	0	1
		you can.	302	0	1	1
		n.b.	n.b.	0	2	2
Summe	Summe	36	23	59		
74	Two heads are	better than one.	100	36	23	59
			Summe	Summe	36	23
75	Hear no evil,	see no evil, speak no evil.	100	7	10	17
		see no evil, say no evil.	160	0	1	1
		speak no evil, see no evil.	170	0	1	1
		speak no evil.	221	11	8	19
		see no evil.	222	14	2	16
		see no evil, do no evil.	260	2	1	3
		see no evil, feel no evil.	261	1	0	1
		n.b.	n.b.	1	0	1
Summe	Summe	36	23	59		
76	He who hesitates	is lost.	100	31	18	49
		looses.	170	1	1	2

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 76	makes waste.	300	1	0	1
			n.b.	3	4	7
			Summe	36	23	59
77	A man's home	is his castle.	100	34	22	56
		is where his heart is (is his castle).	101	0	1	1
		is his domain.	300	1	0	1
		is his heaven.	301	1	0	1
			Summe	36	23	59
78	Home is where	the heart is.	100	28	21	49
		where the heart is.	110	1	0	1
		the hart is.	140	1	0	1
		your heart is.	160	0	1	1
		heart lies.	261	1	0	1
		the heart lies.	262	1	0	1
		is where you hang your hat.	300	1	0	1
		you find it.	301	0	1	1
			n.b.	3	0	3
			Summe	36	23	59
79	Honesty is the	best policy.	100	31	20	51
		the best policy.	110	2	0	2
		best medicine.	300	1	0	1
		best teacher.	301	0	1	1
		mother of inventions.	302	1	0	1
		best defence.	303	0	1	1
		better part of valor.	304	0	1	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
80	Honesty catches more	flies than vinegar.	100	1	0	1
		flies than flattery.	260	1	0	1
		flies than honey.	261	1	0	1
		money.	301	0	1	1
		fish.	304	1	0	1
		thieves than (...).	305	1	0	1
		theives.	307	0	1	1
		n.b.		31	21	52
		Summe			36	23
81	Hope springs	eternal.	100	21	16	37
		eternal in human heart.	132	1	0	1
		eternally.	150	1	0	1
		eternal in the human breast.	210	6	2	8
		eternal in the human heart.	211	2	0	2
		in the heart.	300	1	0	1
		n.b.		4	5	9
Summe			36	23	59	
82	Ignorance is	bliss.	100	32	20	52
		the blessing of ignorance.	280	1	0	1
		n.b.		3	3	6
		Summe		36	23	59
83	First impressions are	the most lasting.	100	0	1	1
		lasting.	120	6	4	10
		lasting impressions.	180	0	2	2
		lasting ones.	181	1	0	1
		made to last forever.	300	0	1	1
		best.	301	4	0	4
		usually right.	302	3	0	3

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 83	the best.	303	4	1	5
		the best (most important).	304	1	0	1
		[not] always right.	305	2	2	4
		important.	306	1	1	2
		usually the right ones.	307	1	0	1
		deceiving.	308	0	1	1
		the best - usually right.	309	1	0	1
		always the best.	310	1	0	1
		n.b.	n.b.	11	10	21
		Summe	Summe	36	23	59
84	Strike while	the iron is hot.	100	29	13	42
		iron is hot.	120	2	0	2
		the iron's hot.	151	2	4	6
		the irons' hot.	152	1	0	1
		the match is hot.	260	0	1	1
		it is hot.	280	1	0	1
		you can.	300	1	2	3
		n.b.	n.b.	0	3	3
		Summe	Summe	36	23	59
85	Jack of all trades	and master of none.	100	5	1	6
		master of none.	120	26	18	44
		trader.	300	1	0	1
		n.b.	n.b.	4	4	8
		Summe	Summe	36	23	59
86	What you don't know	can't hurt you.	100	1	1	2
		doesn't hurt you.	161	2	0	2
		won't hurt you.	162	21	19	40

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 86	wont hurt you.	163	4	2	6
		wouldn't hurt you.	164	0	1	1
		will not hurt you.	165	1	0	1
		won't harm you.	166	1	0	1
		won't hurt.	180	2	0	2
		about nothing.	301	1	0	1
		you don't miss.	303	1	0	1
		n.b.		2	0	2
		Summe		36	23	59
87	You never know what	you can do till you try.	100	0	0	0
		is going to hit you.	301	1	0	1
		may hit you.	302	1	2	3
		the future holds.	303	3	0	3
		coming next.	304	1	0	1
		is liable to happen.	305	1	0	1
		the future etc. ...	306	1	0	1
		lies around the corner.	307	2	1	3
		to do.	308	1	0	1
		what's coming next.	309	0	1	1
		comes next.	310	0	1	1
		will happen.	311	1	1	2
		hits you.	312	0	1	1
		you missed.	314	1	0	1
		tomorrow will bring.	315	2	2	4
		the future will bring.	316	1	0	1
		is ahead of you.	318	3	1	4
		the other person is thinkin.	320	1	0	1
		until you've done it.	321	0	1	1
		you never learn.	322	0	1	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 87	is lurking around the corner.	323	0	1	1
			n.b.	16	10	26
			Summe	36	23	59
88	A little knowledge is	a dangerous thing.	100	17	10	27
		dangerous thing.	120	1	0	1
		dangerous.	220	8	6	14
		bad thing.	280	1	0	1
		a bad thing.	281	0	2	2
		a good thing.	300	1	0	1
		worst than no knowledge.	301	1	0	1
		better than none.	302	0	2	2
			n.b.	7	3	10
			Summe	36	23	59
89	Better late	than never.	100	36	23	59
			Summe	36	23	59
90	He laughs best	who laughs last.	100	24	18	42
		who laughs last (he laughs loudest).	101	1	0	1
		laughs last.	120	4	1	5
		who laugh last.	140	1	0	1
			n.b.	6	4	10
			Summe	36	23	59
91	Never too old	to learn.	100	25	10	35
		learn.	120	0	1	1
		to learn new tricks.	210	0	1	1
		to love.	301	1	0	1
		to start.	302	1	1	2
		to dance.	303	0	2	2

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 91	to die.	305	0	2	2
		to kick up your heels.	306	1	0	1
		to cut the mustard.	307	0	1	1
		to try.	308	1	0	1
		to tango.	310	2	0	2
			n.b.	5	5	10
			Summe	36	23	59
92	Life begins	at forty.	100	19	7	26
		40.	120	1	1	2
		at forty.	141	3	1	4
		at 40.	142	11	7	18
		at eighty.	261	0	5	5
		at thirty.	262	1	0	1
		at ninety.	263	0	1	1
		at 50.	264	1	0	1
			n.b.	0	1	1
			Summe	36	23	59
93	Life is just a	bowl of cherries.	100	31	22	53
		a bowl of cherries.	110	1	0	1
		bowl full of cherries.	130	0	1	1
		ball.	301	1	0	1
		merry go around.	302	1	0	1
			n.b.	2	0	2
			Summe	36	23	59
94	Lightning never strikes	the same place twice.	100	2	1	3
		in the same place twice.	130	1	0	1
		twice in the same place.	170	6	5	11
		twice in same place.	171	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 94	twice in one place.	180	1	0	1
		the same place.	221	1	0	1
		twice.	222	23	16	39
		twice in the same spot.	270	1	0	1
			n.b.	0	1	1
			Summe	36	23	59
95	Live and	learn.	100	9	4	13
		let die.	301	1	0	1
		be happy.	302	1	0	1
		love.	303	0	2	2
		die.	304	2	2	4
		breathe.	305	1	0	1
		be merry.	306	1	0	1
		like it.	308	1	0	1
		death.	309	1	0	1
		let live. ! → cf. # 96	399	17	12	29
			n.b.	2	3	5
			Summe	36	23	59
96	Live and let	live. ! → cf. # 95	100	32	23	55
		let live.	110	1	0	1
		die.	301	2	0	2
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
97	Look before	you leap.	100	33	18	51
		leap.	120	1	0	1
		you jump.	260	0	2	2
		jumping.	270	0	1	1
		you cross.	301	1	1	2

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 97	you dive.	303	1	0	1
		you speak.	304	0	1	1
			Summe	36	23	59
98	One man's loss is	another man's gain.	100	20	18	38
		is another man's gain.	110	1	0	1
		another's gain.	120	5	1	6
		another mans gain.	141	4	1	5
		another mans' gain.	142	3	0	3
		another's gain.	190	1	1	2
		the other gain.	191	1	0	1
		another man's fortune.	260	0	1	1
			n.b.	1	1	2
			Summe	36	23	59
99	All's fair in	love and war.	100	31	22	53
		in love and war.	110	0	1	1
		war and love.	170	1	0	1
		love.	221	1	0	1
		war + peace.	260	1	0	1
			n.b.	2	0	2
			Summe	36	23	59
100	Love is	blind.	100	4	2	6
		the thing.	301	1	0	1
		eternal.	302	4	1	5
		a many splendo[u]red thing.	303	7	2	9
		everywhere.	304	0	1	1
		beautiful.	305	0	1	1
		better than second time around.	306	0	1	1
		all things.	307	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 100	skin deep.	308	1	0	1
		bliss.	310	1	0	1
		forever.	312	0	1	1
		just a bowl of cherries.	313	1	0	1
		binding.	314	1	0	1
		fickle.	316	0	1	1
		where you find it.	317	1	0	1
		the greatest gift of all.	318	0	1	1
		n.b.		14	12	26
		Summe		36	23	59
101	Love makes the	world go round.	100	20	16	36
		world go around.	151	6	3	9
		world go 'round.	152	2	4	6
		heart grow founder.	300	5	0	5
		heart beat faster.	301	1	0	1
		heart go founder.	302	1	0	1
		n.b.		1	0	1
		Summe		36	23	59
102	Love will find	a way.	100	30	16	46
		find a way.	110	1	0	1
		its way.	160	1	0	1
		the way.	161	0	1	1
		you.	300	1	0	1
		us together.	302	0	1	1
		happiness.	303	0	1	1
		endure.	304	0	1	1
		n.b.		3	3	6
		Summe		36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
103	It is better to have loved and lost,	than never to have loved at all.	100	22	17	39
		than not to have loved at all.	160	4	0	4
		than to have never loved.	170	0	1	1
		than to have never loved at all.	171	4	3	7
		than never loved at all.	172	2	2	4
		than to love lost and never loved.	280	1	0	1
		than never etc. etc.	290	1	0	1
		n.b.	2	0	2	
		Summe	36	23	59	
104	A drowning man will	clutch at a straw.	100	0	0	0
		clutch at any straw.	161	2	1	3
		grasp at a straw.	162	4	1	5
		snatch at a straw.	164	1	0	1
		snatch at any straw.	165	1	0	1
		grab at a straw.	166	1	0	1
		grasp a straw.	181	1	0	1
		grasp at any straw.	182	0	1	1
		grasp at straws.	183	4	2	6
		clutch at straws.	184	1	0	1
		will grasp at a straw.	185	1	0	1
		see his life flash before him.	300	1	0	1
		will riss the surface three times.	302	0	1	1
		see his life pass before him.	303	1	0	1
		swim.	304	0	1	1
		see his life pass before his eyes.	305	1	0	1
		save his brother.	307	0	1	1
n.b.	17	15	32			
Summe	36	23	59			

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
105	A man is known by the	company he keeps.	100	27	16	43
		friends he keeps.	260	3	1	4
		way he lives.	300	1	1	2
		live he leads.	301	1	0	1
		clothes he wears.	302	1	0	1
		color of his shirt.	303	0	1	1
		n.b.	3	4	7	
		Summe	36	23	59	
106	Man does not live by	bread alone.	100	31	19	50
		food alone.	260	0	2	2
		brawn alone.	261	1	0	1
		love alone.	301	2	0	2
		love and war.	302	1	0	1
		words alone.	303	0	1	1
		n.b.	1	1	2	
		Summe	36	23	59	
107	No man can serve	two masters.	100	30	13	43
		two master.	140	1	0	1
		two masters at the same time.	210	0	1	1
		two masters at the one time.	211	1	0	1
		two Gods.	260	0	3	3
		more than one master.	280	0	1	1
		two losers.	300	1	0	1
		who hasnt.	301	0	1	1
		another.	302	0	1	1
		alone.	303	0	1	1
		n.b.	3	2	5	
		Summe	36	23	59	

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
108	March comes in like a lion,	and goes out like a lamb.	100	14	9	23
		and out like a lamb.	121	6	1	7
		goes out like a lamb.	122	7	7	14
		out like a lamb.	123	4	0	4
		goes like a lamb.	124	1	0	1
		and leaves like a lamb.	160	1	2	3
		and like a lamb.	180	1	0	1
		and out like a hare.	270	1	0	1
		and goes out like a lion.	280	1	0	1
		winter goes out like a lamb.	281	0	1	1
		n.b.		0	3	3
Summe			36	23	59	
109	Marriages are made	in heaven.	100	34	21	55
		of bliss or in heaven.	101	0	1	1
		heaven.	120	1	1	2
		n.b.		1	0	1
		Summe		36	23	59
110	Dead men tell	no tales.	100	28	11	39
		no lies.	260	7	11	18
		don't tell lies.	270	0	1	1
		n.b.		1	0	1
		Summe		36	23	59
111	Great minds	think alike.	100	34	7	41
		think like	151	1	0	1
		think together.	160	0	1	1
		run in the same channels.	301	0	2	2
		run the same channel.	302	0	1	1
		run in the same channel.	303	0	1	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 111	run on the same track.	304	0	1	1
		great bodies.	306	0	1	1
		thing great thoughts.	307	0	1	1
		come together.	308	0	1	1
		get together.	309	1	0	1
		flow in the same channel.	310	0	1	1
		do great deeds.	312	0	1	1
		Summe		36	23	59
112	Misery loves	company.	100	32	22	54
		misery.	300	1	1	2
		n.b.		3	0	3
		Summe		36	23	59
113	A miss is as good	as a mile.	100	22	9	31
		a mile.	120	2	1	3
		as a bit.	300	1	0	1
		as a promis.	302	0	1	1
		as a hit.	303	0	2	2
		as his ward.	800	1	0	1
		n.b.		10	10	20
		Summe		36	23	59
114	Moderation in	all things.	100	17	13	30
		all thing.	140	1	0	1
		everything.	160	6	4	10
		all you do.	260	0	1	1
		what you do.	300	1	0	1
		drink.	301	1	0	1
		eating.	303	0	1	1
		n.b.		10	4	14
		Summe		36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
115	Money isn't	everything.	100	31	21	52
		every thing.	140	2	0	2
		the only thing in live.	261	1	0	1
		grown on trees.	301	0	1	1
		n.b.	n.b.	2	1	3
		Summe	Summe	36	23	59
116	Money is	power.	100	4	1	5
		the root of all evil.	301	4	3	7
		blind.	302	0	1	1
		everything.	303	1	1	2
		lucker.	304	1	0	1
		evil every thing.	305	1	0	1
		gneet.	307	0	1	1
		evil of life.	308	1	0	1
		the root of all evel → cf. 117	399	1	1	2
		talks	399	0	2	2
n.b.	n.b.	23	13	36		
Summe	Summe	36	23	59		
117	Money is the root	of all evil.	100	32	23	55
		all evil.	120	1	0	1
		of all evils.	150	1	0	1
		of misery.	300	1	0	1
		n.b.	n.b.	1	0	1
		Summe	Summe	36	23	59
118	Money	talks.	100	15	2	17
		speaks.	160	1	0	1
		makes the world go around.	300	2	2	4

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 118	for me.	302	0	1	1
		doesn't grow on trees. → cf 115!!!	303 / 300	0	1	1
		makes the world go round.	304	0	2	2
		is the root of all evil. → cf. # 117	399	2	2	4
			n.b.	16	13	29
			Summe	36	23	59
119	The more the	merrier.	100	27	17	44
		merryer.	140	1	0	1
		better.	301	1	2	3
		man has, the more he wants. → cf. # 60!	302	1	0	1
		eat this better you feel.	303	0	1	1
		has, the more he wants.	304	1	0	1
		the more you want. → cf. 60	399 /	1	1	2
			100			
			n.b.	4	2	6
			Summe	36	23	59
120	If the mountain will not	come to Mahomet, Mahomet must go to the mountain.	100	0	0	0
		come to Mohammed, Mohammed must go to the mountain.	160	1	2	3
		come to Moses - Moses must go to the mountain.	161	1	0	1
		come to Mohamed, he must go to the mountain.	162	1	0	1
		come to Mohamed, Mohamed will come to the mountain.	163	2	1	3
		come to Mohamed, Mohamed will go to the mountain.	164	3	5	8
		come to the man, the man must go to the mountain.	165	0	1	1
		come to Allah, Allah must come to the mountain.	166	2	0	2

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 120	go to Mohamed, Mohamed will go to the mountain.	167	2	1	3
		come to Allah, Allah will go to the mountain.	168	1	0	1
		go to Moses, Moses must go to the mountain.	169	2	0	2
		come to you, go to the mountain.	181	2	3	5
		come to Mohamed, then Mohamed will come to the mountain.	182	1	0	1
		come to Mohamed, then Mohamed will go to the mountain.	184	0	1	1
		come to Mohamed.	220	1	0	1
		come to the mole hill, the mole hill must go to the mountain.	281	1	0	1
		come to Mohamed, bring Mohamed to the mountain.	282	1	0	1
		come to.	283	1	1	2
		move bring Mohamed to the Mt.	284	1	0	1
		come to Mohamed ...	290	5	1	6
		come to the sea.	300	1	0	1
		move move to the mountain.	301	1	0	1
		tumble.	303	0	1	1
		come to Mohamet let Mohamet come to the mountain.	500	1	0	1
		to Hamid Hamid go to the mountain.	501	1	0	1
		come to Yew (Mohammed), Yew (Mohammed) go to the mountain.	502	0	1	1
			n.b.	4	5	9
			Summe	36	23	59
121	No news is	good news.	100	36	23	59
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
122	Don't cut off your nose	to spite your face.	100	24	13	37
		to spite you face.	140	5	1	6
		to spite your.	220	1	0	1
		to spite your mouth.	261	0	1	1
		to spite yourself.	262	0	3	3
		to spite your tongue.	263	1	0	1
		despite your face.	800	1	1	2
		because you wont smell the roses.	300	0	1	1
		to save your teeth.	301	0	1	1
			n.b.	4	2	6
	Summe	36	23	59		
123	Great oaks from	little acorns grow.	100	19	7	26
		little acorns.	121	4	2	6
		acorns grow.	122	5	2	7
		tiny acorns grow.	161	0	3	3
		small acorns.	181	2	0	2
		little seedlings grow.	260	1	0	1
		small seeds.	270	1	1	2
		small.	300	1	0	1
			n.b.	3	8	11
			Summe	36	23	59
124	The pen is mightier	than the sword.	100	31	20	51
		than sword.	120	1	0	1
		sword.	290	1	0	1
		than the word.	300	2	0	2
		than the hand.	301	0	1	1
			n.b.	1	2	3
	Summe	36	23	59		

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
125	A penny saved	is a penny earned.	100	25	23	48
		is a penny gained.	260	7	0	7
		is a penny found.	261	1	0	1
		is a penny well spent.	262	1	0	1
		n.b.		2	0	2
		Summe		36	23	59
126	Penny wise and	pound foolish.	100	30	13	43
		a pound foolish.	130	0	1	1
		dollars.	230	1	0	1
		dollar foolish.	260	0	1	1
		pound poor.	280	1	0	1
		proud.	300	0	1	1
		foolish.	301	0	1	1
		stratement.	302	0	1	1
		-- poor.	304	0	1	1
		n.b.		4	4	8
Summe		36	23	59		
127	One picture is worth	a thousand words.	100	29	21	50
		a million words.	261	1	1	2
		two words.	262	2	0	2
		its weight in gold.	300	1	0	1
		a million.	800	1	0	1
		n.b.		2	1	3
Summe		36	23	59		
128	A place for everything,	and everything in its place.	100	27	14	41
		everything in its place.	120	5	3	8
		and everthing has a place.	180	0	1	1
		for everything a place.	181	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 128	room for nothing.	300	0	1	1
			n.b.	3	4	7
			Summe	36	23	59
129	A woman's place	is in the home.	100	31	21	52
		in the home.	120	1	0	1
		is in a home.	160	1	0	1
		is at home.	161	2	0	2
		is in the kitchen.	260	1	1	2
		is in a kitchen	261	0	1	1
			Summe	36	23	59
130	There's no place	like home.	100	33	21	54
		home.	120	3	2	5
			Summe	36	23	59
131	One cannot be in	two places at once.	100	18	9	27
		two places at the same time.	161	6	6	12
		two places at one time.	162	3	4	7
		in two places.	230	1	0	1
		more than one place at a time.	270	1	0	1
		two places etc. etc.	290	1	0	1
		and out.	300	1	1	2
			n.b.	5	3	8
			Summe	36	23	59
132	Any port in	a storm.	100	31	16	47
			n.b.	5	7	12
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
133	Practice makes	perfect.	100	35	23	58
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
134	Practice what	you preach. preach.	100	31	23	54
			120	1	0	1
			n.b.	4	0	4
			Summe	36	23	59
135	The proof of the pudding	is in the eating.	100	22	9	31
		is in the tasting.	261	4	1	5
		is in the taste.	262	2	3	5
		is in the making.	301	1	2	3
		is in the crust.	302	1	0	1
		is in the sauce.	303	1	0	1
		is in the pudding itself.	305	0	1	1
		is in the cake.	306	0	1	1
		n.b.	5	6	11	
		Summe	36	23	59	
136	You can't make a silk purse	out of a sow's ear.	100	18	8	26
		out of a sour's ears.	141	0	1	1
		out of a sows ear.	142	4	3	7
		out of sows ears.	150	0	1	1
		out of a pig's ear.	161	2	0	2
		from a sow's ear.	162	3	3	6
		out of sow's ear.	190	1	0	1
		from a sours ear.	191	1	0	1
		from a sow's nose.	260	0	1	1
		out of sow mouth.	261	1	0	1
		out of a sow's balley.	263	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 136	from a sow.	270	1	0	1
		out of a silks ear.	281	0	1	1
		with a sow.	282	1	0	1
		out of cotton.	300	0	1	1
		from straw.	301	0	1	1
			n.b.	3	3	6
			Summe	36	23	59
137	Never put off till tomorrow	what you can do today.	100	31	22	53
		what can do today.	120	1	0	1
		what can be done today.	170	4	1	5
			Summe	36	23	59
138	Revenge is	sweet.	100	28	17	45
		bliss.	260	1	0	1
		mine, sayeth the Lord.	301	1	0	1
		the root of all evil.	302	1	0	1
		the best reward.	303	0	1	1
			n.b.	5	5	10
			Summe	36	23	59
139	The road to hell	is paved with good intentions.	100	15	12	27
		paved with good intentions.	121	1	0	1
		is strewn with good intentions.	161	1	0	1
		is played with good intentions.	162	0	1	1
		is lined with good intentions.	180	1	0	1
		is paved with gold.	260	0	2	2
		is paved with lost souls.	281	1	0	1
		is paved with hardship.	282	1	0	1
		is paved with etc.	290	1	1	2

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 138	is the mother of invention.	300	1	0	1
			n.b.	14	7	21
			Summe	36	23	59
140	Spare the rod	and spoil the child.	100	24	14	38
		, spoil the child.	120	4	4	8
		spoil child.	121	1	0	1
		and hurt the child.	261	0	1	1
		and save the child.	262	1	1	2
		spare the child.	280	1	2	3
			n.b.	5	1	6
			Summe	36	23	59
141	Rome was not	built in a day.	100	31	22	53
		build in a day.	140	1	0	1
		built in one day.	160	2	0	2
		built in a year.	161	1	0	1
		made in a day.	262	1	0	1
		in a day.	280	0	1	1
			Summe	36	23	59
142	When in Rome,	do as the Romans do.	100	27	19	46
		do as Romans do.	121	3	0	3
		do as the Romans.	122	5	2	7
		do as the Roman's do.	140	0	1	1
		do the Romans do.	170	1	0	1
		do as Rom does.	180	0	1	1
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
143	There is always room	at the top.	100	2	2	4
		for improvement.	301	6	1	7
		for more.	302	2	2	4
		for one more.	303	18	17	35
		for another.	304	2	0	2
		for doubt.	305	0	1	1
		n.b.	6	0	6	
Summe	36	23	59			
144	No rose without	a thorn.	100	14	6	20
		thorns is a rose.	130	0	1	1
		thorns.	150	9	7	16
		its thorn.	160	0	1	1
		n.b.	13	8	21	
		Summe	36	23	59	
145	Better be safe	than sorry.	100	33	22	55
		than never.	300	1	0	1
		n.b.	2	1	3	
		Summe	36	23	59	
146	There is safety	in numbers.	100	34	23	57
		in every rule.	300	1	0	1
		n.b.	1	0	1	
		Summe	36	23	59	
147	Easier (Sooner) said	than done.	100	31	21	52
		than later.	301	1	0	1
		sooner done.	302	1	1	2
		done.	303	1	1	2

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 147	than mended.	304	1	0	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
148	Scratch me (my back) and	I'll scratch you (yours).	100	28	20	48
		I'll scratch yourse.	140	1	0	1
		I will scratch yours.	150	3	0	3
		scratch yours.	280	0	1	1
			n.b.	4	2	6
			Summe	36	23	59
149	Seeing is	believing.	100	35	23	58
		beleiving.	140	1	0	1
				36	23	59
150	If the shoe fits	wear it.	100	34	22	56
		put it on.	260	1	1	2
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
151	Out of sight,	out of mind.	100	33	22	55
		is out of mind.	130	1	0	1
			n.b.	2	1	3
			Summe	36	23	59
152	Silence is	golden.	100	33	22	55
		gold.	140	1	0	1
		bliss.	301	0	1	1
		beautiful.	302	1	0	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
153	It's six of one and	half a dozen of the other.	100	17	6	23
		half dozen of the other.	120	2	2	4
		half a dozen of another.	150	5	5	10
		half a dozen to the other.	160	1	0	1
		a half dozen of the other.	170	1	0	1
		(a) half dozen of another.	181	1	6	7
		(a) half dozen another.	182	0	1	1
		half dozen of other.	183	1	0	1
		one half dozen of another.	184	0	1	1
		1/2 doz the other.	186	0	1	1
		six of the other.	260	2	0	2
		six of another.	270	1	0	1
		two of another.	271	1	0	1
		five of the other.	281	1	0	1
		a dozen of the other.	282	1	1	2
		half a dozen at night.	800	1	0	1
			n.b.	1	0	1
	Summe		36	23	59	
154	"Red sky at night",	shepherd's (sailor's) delight; red sky in the morning, shepherd's (sailor's) warning."	100	1	0	1
		sailor's delight; red sky in the morning, a sailor's warning."	130	1	0	1
		sailors delight.	220	3	8	11
		shepherd's delight.	221	5	0	5
		sailor's delight.	222	11	6	17
		sailor delight.	223	1	0	1
		a sailor's delight.	224	3	0	3
		is the shepherds delight.	225	1	0	1
		is a sailor's delight.	226	2	0	2
is a seaman's delight.	270	1	0	1		

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
		the shepherd's delight ...	290	1	0	1
		bright ?? tomorrow.	301	1	0	1
		clear sky tomorrow.	302	0	1	1
		blue sky in the morning.	303	0	1	1
		hot day tomorrow.	304	0	1	1
		blue sky at dawn.	305	1	0	1
		clear day tomorrow.	307	0	1	1
		n.b.		4	5	9
		Summe		36	23	59
155	Slow and steady	wins the race.	100	12	7	19
		wins race.	120	1	0	1
		goes the turtle.	301	1	0	1
		does it.	302	7	6	13
		as she goes.	303	1	2	3
		get you there.	304	1	0	1
		gets the job done.	305	1	0	1
		is the best way.	306	1	0	1
		as a mule.	308	1	0	1
		goes it.	309	1	0	1
		does the job.	310	0	1	1
		n.b.		9	7	16
		Summe		36	23	59
156	Slow but	sure.	100	34	18	52
		easy.	301	0	1	1
		steady.	302	1	1	2
		careful.	303	1	0	1
		n.b.		0	3	3
		Summe		36	23	59

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
157	Where there is smoke	there is fire.	100	22	8	30
		there fire.	120	2	0	2
		there's a fire.	130	1	0	1
		there's fire.	150	10	15	25
		there's shure to be fire.	180	1	0	1
		Summe		36	23	59
158	One step	at a time.	100	30	16	46
		after another.	300	1	0	1
		ahead.	301	0	1	1
		begins the longest journey.	302	1	0	1
		foreward, one step back.	303	0	1	1
		two step.	304	1	0	1
		forward, two back.	305	1	0	1
		leads to another.	306	0	1	1
		n.b.	2	4	6	
		Summe		36	23	59
159	Sticks and stones	may break my bones, but words will never hurt me.	100	2	4	6
		can break my bones, but words can never hurt me.	150	1	0	1
		will break my bones, but words will never hurt me.	151	1	0	1
		may break my bones, names will never hurt me.	181	1	0	1
		may break my bones, but names will never hurt me.	182	3	2	5
		will break my bones, but names will never hurt me.	183	6	6	12
		will break your bones, but names will never hurt you.	184	1	0	1
		will break my bones, names will never hurt me.	185	1	0	1
		may break my bones.	220	6	2	8
		may break my bone.	230	0	1	1
		will break my bones.	270	9	1	10
will break my bone.	271	0	1	1		

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 158	may break my bones etc ...	291	1	2	3
		will break my bones ...	292	1	1	2
		will not break my bones.	700	0	1	1
		wont break my bones.	701	1	1	2
			n.b.	2	1	3
			Summe	36	23	59
160	A stitch in time	saves nine.	100	32	16	48
		saves time (nine).	101	0	1	1
		makes nine.	260	0	1	1
		is worth nine.	261	0	1	1
		saves time.	280	1	1	2
			n.b.	3	3	6
			Summe	36	23	59
161	A rolling stone	gathers no moss.	100	34	19	53
		carries no moss.	260	0	1	1
		grows no moss.	261	0	1	1
		gathers moss.	700	1	0	1
			n.b.	1	2	3
			Summe	36	23	59
162	Three strikes and	you're out.	100	19	10	29
		out.	120	0	1	1
		your out.	140	11	11	22
		you's out.	141	1	0	1
		you'r out.	142	1	1	2
		your are out.	150	2	0	2
			n.b.	2	0	2
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
163	If at first you don't succeed,	try, try, try again.	100	5	4	9
		try, try again.	120	26	17	43
		try again.	121	3	0	3
		try, try, and try again.	130	1	0	1
		try and try again.	180	1	1	2
		keep trying until you do succeed.	300	0	1	1
		Summe			36	23
164	Nothing succeeds,	like success.	100	26	14	40
		but success.	260	1	0	1
		like success itself.	130	1	0	1
		without trying.	301	1	0	1
		like a little ??	302	0	1	1
		n.b.		7	8	15
		Summe			36	23
165	There is nothing new	under the sun.	100	20	12	32
		under heaven.	260	1	0	1
		in heaven and hell.	301	1	0	1
		in the world.	302	3	1	4
		about that.	303	0	1	1
		to repeat.	304	1	0	1
		n.b.		10	9	19
Summe			36	23	59	
166	He who lives by the sword	dies by the sword.	100	26	19	45
		shall die by the sword.	161	1	0	1
		will die by the sword.	162	4	0	4
		shall perish by the sword.	163	2	0	2
		dies by it.	164	1	1	2
		n.b.		2	3	5
		Summe			36	23

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
167	It takes two	to tango.	100	26	20	46
		to tango (or quarrel).	101	1	0	1
		tango.	120	1	0	1
		to tangle.	300	0	1	1
		two make three.	301	0	1	1
		to make a quarrel, → cf. # 226	399 / 100	7	1	8
		n.b.	n.b.	1	0	1
		Summe	Summe		36	23
168	Once a thief,	always a thief.	100	32	21	53
		n.b.	n.b.	4	2	6
		Summe	Summe		36	23
169	If a thing's worth doing,	it's worth doing well.	100	17	8	25
		it worth doing well.	120	0	1	1
		its worth doing well.	140	2	4	6
		it is worth doing well.	150	2	1	3
		it's worth doing right.	160	6	4	10
		do it well.	220	3	2	5
		do it right.	230	2	1	3
		do it.	300	1	1	2
		n.b.	n.b.	3	1	4
		Summe	Summe		36	23
170	If you want a thing done well,	do it yourself.	100	31	19	50
		give it to a busy person.	302	0	1	1
		n.b.	n.b.	5	3	8
		Summe	Summe		36	23
171	All good things must	come to an end.	100	28	19	47
		end.	220	7	3	10

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 171	pass.	300	0	1	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
172	All things come to	those who wait.	100	10	8	18
		who wait.	120	1	0	1
		him who waits.	160	5	1	6
		these that wait.	161	1	0	1
		he who waits.	181	1	0	1
		to he who waits.	182	1	0	1
		those.	301	0	1	1
		pass.	302	2	0	2
		naught.	303	1	0	1
		those who ask.	304	1	0	1
		an end → cf. # 171	399 / 220	5	8	13
		those who try.	305	1	0	1
		those who believe in them.	306	1	0	1
			n.b.	6	5	11
			Summe	36	23	59
173	First thing[s]	first.	100	25	15	40
		come first.	130	1	0	1
		in the morning.	301	3	1	4
		tomorrow.	302	0	1	1
			n.b.	7	6	13
			Summe	36	23	59
174	The best things come in	small packages.	100	20	13	33
		small parcels.	161	1	0	1
		small bundles.	162	1	0	1
		small quantities.	163	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 174	small boxes.	164	1	1	2
		little packages.	165	1	0	1
		little packets.	180	1	0	1
		dull packages.	181	0	1	1
		pairs.	301	3	3	6
		bunches.	302	1	1	2
		threes (three's).	303	0	1	1
		small bulk.	304	1	0	1
		twice.	305	0	1	1
		n.b.		5	2	7
		Summe		36	23	59
175	The best things in life	are free.	100	33	22	55
		come free.	160	0	1	1
		are beautiful.	300	1	0	1
		n.b.		2	0	2
		Summe		36	23	59
176	No time like	the present.	100	33	21	54
		present.	120	1	0	1
		the night time.	300	0	1	1
		now.	800	1	1	2
		n.b.		1	0	1
		Summe		36	23	59
177	There is a time	for everything.	100	9	6	15
		for all things.	160	2	2	4
		there is a place for everything.	210	1	0	1
		and place for everything.	211	2	0	2
		and a place for everything.	212	3	2	5
		and place.	301	2	0	2

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 177	in the affairs of men which taken at the flood leads to victor.	302	1	0	1
		in the affairs of men etc. ...	303	1	0	1
		to live and a time to die.	304	1	1	2
		to love and a time to die.	305	0	1	1
		and a place.	306	2	1	3
		to be born and a time to die.	307	1	0	1
		for living and dying.	308	0	1	1
		for all reasons.	310	0	1	1
		for every season.	311	0	1	1
		when all good things must end.	312	1	0	1
		n.b.		10	7	17
		Summe		36	23	59
178	Time	flies.	100	4	5	9
		flys.	140	1	0	1
		waits for noone.	301	3	1	4
		waits for no man.	302	7	2	9
		pases.	280	1	0	1
		passes on.	281	1	0	1
		will tell.	303	2	0	2
		after time.	304	1	0	1
		marches on.	305	2	1	3
		heals all wounds.	306	0	1	1
		stands still.	307	1	1	2
		and again.	308	1	0	1
		+ tide waits for no man.	310	1	0	1
		is precious.	311	1	0	1
		waits for no man. (marches on) → cf. 236	312	1	0	1
		heals all wounds.	314	0	1	1
		on your hands.	315	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 178	is a great healer. → cf. 179 / 235	399 / 100	0	1	1
			n.b.	8	10	18
			Summe	36	23	59
179	Time is	money.	100	12	6	18
		golden.	260	1	0	1
		of the essence.	301	4	5	9
		precious.	302	7	1	8
		sacred.	303	1	0	1
		ripe.	304	1	0	1
		on your side.	305	1	0	1
		a never ending stream.	306	1	0	1
		essence.	307	1	0	1
		flitting.	309	0	1	1
		is a great healer. → cf. #235	399 / 100	0	2	2
			n.b.	7	8	15
			Summe	36	23	59
180	Here today and	gone tomorrow.	100	33	23	56
		gone to morrow.	140	1	0	1
		gone forever.	260	1	0	1
		there tomorrow.	280	1	0	1
			Summe	36	23	59
181	He travels fastest who	travels alone.	100	26	6	32
		travels light.	280	2	0	2
		travels lightest.	281	1	0	1
		travels furthest.	282	0	1	1
		travels first.	283	0	1	1
		travels last.	284	0	1	1
		travels light	301	0	1	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 181	travels lightest	302	0	1	1
			n.b.	7	12	19
			Summe	36	23	59
182	There are tricks in	every trade.	100	15	3	18
		the trade.	161	8	7	15
		all trades.	162	5	2	7
		each of the trade.	260	0	1	1
		the bag.	300	0	1	1
			n.b.	8	9	17
			Summe	36	23	59
183	Truth is stranger	than fiction.	100	34	19	53
		fiction.	120	0	1	1
		than words.	300	0	1	1
			n.b.	2	2	4
			Summe	36	23	59
184	One good turn	deserves another.	100	36	23	59
			Summe	36	23	59
185	United we stand,	divided we fall.	100	27	16	43
		devided we fall.	140	1	1	2
		devided we hall.	141	0	1	1
		alone we fall.	160	1	0	1
		separated? (together?) we fall.	161	1	0	1
		divided they fall.	180	1	0	1
		united we die.	281	2	0	2
		devided we fail.	270	0	1	1
		together we fall.	282	2	1	3
		united we fall.	283	0	1	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 185	divided we love. united we give. [Fehler in Fragebogen-Nr. 20 Sw 185-207]	300 301 999 Summe	0 0 (1) 36	1 1 0 23	1 1 1 59
186	Variety is the	spice of life. route of all evil. [s.o.]	100 300 999 n.b. Summe	32 1 1 2 35	23 0 0 0 23	55 1 1 2 58
188	Hitch your wagon	to a star. to the stars. to a dream. to your ?? to a whirlwind. [s.o.]	100 150 260 300 301 999 n.b. Summe	25 1 1 1 0 1 7 35	18 0 0 0 1 0 4 23	43 1 1 1 1 1 11 58
189	Wait and	see. be left behind/see/be sorry. and see. watch. be served. listen. wonder. [s.o.]	100 101 110 160 300 301 302 999 n.b. Summe	28 0 1 1 1 0 1 1 3 36	17 1 0 1 0 1 0 0 3 23	45 1 1 2 1 1 1 1 6 59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
190	We must learn to walk	before we can run.	100	4	6	10
		before we run.	120	16	6	22
		before we learn to run.	160	3	1	4
		before running.	180	1	0	1
		[crawl] before we walk.	280	1	1	2
		before we ?	281	1	0	1
		alone.	301	3	0	3
		together.	302	1	0	1
		before we crawl.	303	0	1	1
		before we jump.	304	1	0	1
		the walk or ???	305	0	1	1
		before we fly.	306	1	0	1
		[s.o.]	999	1	0	1
#		n.b.	3	7	10	
		Summe	36	23	59	
191	Walls have	ears.	100	34	21	55
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	1	2	3
			Summe	36	23	59
192	It will all come out in	the wash.	100	25	13	38
		the vash.	140	0	1	1
		the end.	300	8	7	15
		time.	303	1	0	1
		the long run.	304	0	1	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	1	1	2
	Summe	36	23	59		

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
193	Waste not,	want not.	100	35	20	55
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	0	3	3
			Summe	36	23	59
194	Don't go near the water until	you learn how to swim.	100	1	0	1
		you learn to swim.	120	1	2	3
		you know how to swim	161	1	2	3
		you can swim.	162	5	2	7
		you are able to swim.	163	1	0	1
		the well runs dry.	301	1	0	1
		you are ready.	302	1	0	1
		you have eaten.	303	1	0	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	23	17	40
	Summe	36	23	59		
195	Still waters	run deep.	100	30	17	47
		grow deep.	160	0	1	1
		run deep and dirty.	210	0	1	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	5	4	9
			Summe	36	23	59
196	The way to a man's heart is	through his stomach.	100	31	21	52
		his stomach.	120	0	1	1
		in his stomach.	160	2	0	2
		through his mouth.	260	1	0	1
		through his heart.	300	1	0	1
		food.	301	0	1	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			Summe	35	23	58

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
197	All's well	that ends well.	100	33	23	56
		ends well.	120	1	0	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
198	Appearances are	deceptive.	100	0	2	2
		deceiving.	150	27	13	40
		disceiving	151	0	1	1
		deceitful.	160	1	0	1
		not what they seem.	301	1	0	1
		first impressions.	302	0	1	1
		everything.	303	0	1	1
		the first impression.	306	1	0	1
		skin deep.	307	2	0	2
		misleading.	308	1	0	1
		only skin deep.	309	0	1	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	2	4	6
	Summe	35	23	58		
199	April showers bring	forth May flowers.	100	4	1	5
		May flowers.	120	25	20	45
		flowers.	210	0	1	1
		spring flowers.	262	3	0	3
		out flowers.	280	1	0	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	2	1	3
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt	
200	What must be,	must be.	100	26	19	45	
		will be.	260	5	4	9	
		[s.o.]	999	1	0	1	
		n.b.	n.b.	4	0	4	
		Summe	Summe	36	23	59	
201	As you make your bed,	so you must lie upon it.	100	1	0	1	
		you lie in it.	120	2	2	4	
		so you must lie in it.	161	5	2	7	
		so you shall lie in it.	180	1	0	1	
		so shall ye lay in it.	181	4	5	9	
		lie in it.	182	4	5	9	
		you must lie in it.	183	4	1	5	
		so you must lie.	184	1	0	1	
		so you lie on it.	185	1	0	1	
		so you lay in it.	186	2	0	2	
		so shall you lie.	187	3	0	3	
		so lie in it.	188	0	1	1	
		lie on it.	189	2	0	2	
		sleep in it.	260	1	2	3	
		you sleep on it.	261	0	2	2	
		you sleep.	270	1	0	1	
		you'll sleep in it.	271	0	1	1	
		now sleep in it.	273	0	1	1	
		180 war voll....	you lie in it, too. % >189	500	1	0	1
			[s.o.]	999	1	0	1
	n.b.	n.b.	4	5	9		
	Summe	Summe	36	23	59		

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt		
202	You can't tell a book	by its cover.	100	24	16	40		
		by it's cover.	140	1	3	4		
		by its covers.	150	1	0	1		
		from its cover.	160	9	3	12		
		[s.o.]	999	1	0	1		
		n.b.	0	1	1			
		Summe	35	23	58			
203	Half a loaf is better	than no bread.	100	2	0	2		
		than no loaf.	160	1	0	1		
		than none at all.	181	2	0	2		
		none.	182	2	0	2		
		better than none.	183	2	0	2		
		than none.	184	25	20	45		
		than no loaf at all.	186	0	1	1		
		[s.o.]	999	1	0	1		
		n.b.	1	2	3			
		Summe	36	23	59			
204	Don't cross the bridge	till you come to it.	100	2	0	2		
		you come to it.	120	1	0	1		
		before you come to it.	161	13	2	15		
		until you come to it.	162	11	9	20		
		before you get to it.	261	2	2	4		
		before you get there.	262	0	1	1		
		before you reach it.	263	0	1	1		
		until you get to it.	264	0	2	2		
		until you reach it.	265	1	0	1		
		till you get to it.	266	0	1	1		
		until we get to it.	281	1	0	1		
		until you come to them.	282	1	0	1		
			Don't cross your bridges					

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 204	before you count it.	301	1	0	1
		before the water.	302	1	0	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	1	5	6
			Summe	36	23	59
205	If the cap fits,	wear it.	100	34	19	53
		put it on.	260	0	2	2
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	1	2	3
			Summe	36	23	59
206	Don't count your chickens	before they are hatched.	100	10	3	13
		before there hatched.	140	1	0	1
		until they are hatched.	161	5	1	6
		until theyre hatched.	162	0	1	1
		till they're hatched.	163	2	0	2
		before the(y)'re hatched.	164	9	3	12
		until they're hatchted.	165	2	2	4
		until they hatch.	171	1	0	1
		before they hatch.	172	4	12	16
		before your eggs.	260	0	1	1
		[s.o.]	999	1	0	1
			n.b.	1	0	1
			Summe	36	23	59
207	A chip of the old	block.	100	35	23	58
		[s.o.]	999	1	0	1
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt	
208	Do unto others as you would	they should do unto you.	100	1	0	1	
		they would do unto you.	160	1	0	1	
		have them do to you.	181	3	1	4	
		have others do unto you.	182	2	7	9	
		that others do unto you.	183	1	0	1	
		have them do unto you.	184	11	10	21	
		them do unto you.	185	1	1	2	
		wish them to do unto you.	186	2	0	2	
		others do unto you.	187	1	0	1	
		have others do to you.	188	1	0	1	
		do as you wish they would do to you.	189	1	0	1	
		have them do.....	290	1	0	1	
		do unto yourself.	301	2	2	4	
		be done by.	302	2	0	2	
		do to yourself.	303	2	0	2	
		unto yourself.	304	1	0	1	
		be done to.	305	1	0	1	
		180 war voll	they do unto you.	500 % >189	1	0	1
		180 war voll	as you would have them do unto you.	501	0	1	1
				n.b.	1	1	2
		Summe	36	23	59		
209	Fact is stranger	than fiction.	100	31	18	49	
		stranger than fiction.	110	0	1	1	
		fiction.	120	2	2	4	
		the fiction.	160	0	1	1	
			n.b.	3	1	4	
			Summe	36	23	59	
210	If you don't like the heat	get out of the kitchen.	100	10	10	20	
		stay out of the kitchen.	160	10	3	13	
		don't stay in the kitchen.	180	1	0	1	

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 210	get out.	220	1	2	3
		stay out of the sun.	301	0	1	1
		get out of the fire.	302	2	2	4
		stay out of the fire.	303	1	0	1
		turn it off.	305	1	0	1
		stay out of the oven.	306	1	0	1
		get away from the stove.	307	1	0	1
		get out of the sun.	308	1	0	1
		dont stand by the fire.	309	0	1	1
		go out in the cold.	310	1	0	1
		n.b.		6	4	10
		Summe		36	23	59
211	There is honour among	thieves.	100	28	17	45
		theives.	140	2	1	3
		thiefs.	141	0	1	1
		men.	300	0	3	3
		friends.	301	1	0	1
		fools.	302	0	1	1
		... no honour among theives.	700	1	0	1
		n.b.		4	0	4
		Summe		36	23	59
212	It is too late to shut the stable-door	after the horse has bolted.	100	1	0	1
		once the horse has bolted.	161	1	0	1
		when the horse has left.	260	0	1	1
		after the horse is stolen.	261	9	3	12
		after the horse is out.	262	1	4	5
		after the horse has left.	263	0	1	1
		after the horse has gone.	264	9	1	10

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 212	after the horse has fled.	265	2	0	2
		once the horse has left.	266	1	0	1
		after the horse is gone.	267	5	2	7
		once the horse has gone.	268	1	1	2
		when the horse is gone out.	269	1	2	3
		after the horse gets out.	271	0	1	1
		after the cow is out.	280	0	1	1
		after a fire.	300	1	0	1
			n.b.	4	6	10
			Summe	36	23	59
213	You can take a horse to water,	but you can't make him drink.	100	19	15	34
		but you cant make him drink it.	130	0	2	2
		but you can not make him drink.	150	0	1	1
		but you cannot make him drink.	151	1	0	1
		but you cant make them drink.	152	0	1	1
		but you cant make it drink.	160	7	1	8
		but you can't make it drink.	162	3	1	4
		but can't make it drink.	180	1	1	2
		but you can't get it to drink.	181	1	0	1
		but cant	290	1	0	1
		but you cant take water to a horse.	300	1	0	1
		but you can't push it.	301	1	0	1
			n.b.	1	1	2
			Summe	36	23	59
214	Laugh and the world laughs with you;	weep and you weep alone.	100	3	1	4
		weep/cry and you weep/cry alone.	101	1	0	1
		cry and you cry alone.	160	24	20	44
		cry and cry alone.	180	1	0	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 214	cry + the world cries with you. cry and the world	301 302 n.b. Summe	0 1 6 36	1 0 1 23	1 1 7 59
215	Leave (Let) well	alone. enough alone. enough be.	100 130 300 n.b. Summe	11 23 1 1 36	3 20 0 0 23	14 43 1 1 59
216	One does not wash one's dirty	linen in public. laundry in public. clothes in public. clothing in public. washing in public. lawndry in front of others. lawndry. laundry.	100 160 161 162 181 182 800 801 n.b. Summe	18 10 2 0 1 1 0 0 4 36	8 7 1 1 0 0 1 2 3 23	26 17 3 1 1 1 1 2 7 59
217	Every little	helps. bit helps. bit helps a lot. bit counts. thing counts. counts. drop counts. bit adds up. bit matters.	100 130 131 261 262 263 264 265 266	6 11 1 1 1 1 1 1 1	0 10 0 6 1 0 0 0 0	6 21 1 7 2 1 1 1 1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 217	thing.	301	1	0	1
		???? ???? to whisper Louise.	303	0	1	1
		now and then.	305	0	1	1
		movement has a meaning of its own.	306	1	0	1
		Fehler in Fragebögen Nr. 14, 15, 24, 26, 27	999	5	0	0
			n.b.	5	4	9
			Summe	36	23	59
218	There's no such thing as	a free lunch.	100	3	1	4
		luck.	301	0	3	3
		a bad child.	302	1	1	2
		impossible.	303	1	0	1
		"... "can't" ""	304	2	0	2
		ghosts.	305	0	1	1
		as true love.	306	0	1	1
		a perfect man.	307	1	0	1
		perfection.	308	1	0	1
		I don't know.	310	1	0	1
		a white lie.	311	0	1	1
		security.	312	0	1	1
		a good losen.	313	0	1	1
		too much of a good thing.	314	1	0	1
		a bad ??	900	1	0	1
			n.b.	24	13	37
			Summe	36	23	59
219	Like mother,	like daughter.	100	26	20	46
		like son.	261	2	1	3
		like child.	262	7	1	8
		like father.	300	1	0	1
			n.b.	0	1	1
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
220	Necessity is the mother	of invention.	100	32	20	52
		invention.	120	0	1	1
		of all evil.	300	2	0	2
		mother of knowledge.	301	1	0	1
		n.b.		1	2	3
		Summe			36	23
221	It is easier for a camel to go through	a needle's eye, than for a rich man to enter into the kingdom of God.	100			
		the eye of the needle than for a rich man to go to heaven.	161	1	1	2
		the eye of a needle, than for a rich man to enter the kingdom of heaven.	162	2	0	2
		the eye of a needle than a rich man to go through the gates of heaven.	164	1	0	1
		the eye of a needle than it is for a rich man to get into heaven.	165	0	1	1
		the eye of a needle than for a rich man to get into heaven.	166	1	0	1
		eye of needle, than rich man enter heaven.	180	1	0	1
		the eye of a needle, than a rich man enter the kingdom of god.	181	1	0	1
		the eye of a needle than a rich man [to] enter heaven.	182	1	1	2
		the eye of a needle than a rich man to enter the Kingdom of heaven.	183	1	0	1
		the eye of a needle.	221	11	4	15
		a needles eye.	222	2	1	3
		the eye of a needle...	291	2	2	4
		the eye of the needle...	292	1	0	1
		the eye of a needle than.	293	0	1	1
the desart.	300	1	0	1		

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 221	the desert, then a door. sand then around it.	301 302 n.b. Summe	1 1 8 36	0 0 12 23	1 1 20 59
223	You can't please	everyone. everybody. everyone all the time. everyone all of the time. all the people all the time. all the people all of the time. everybody all of the time.	100 150 210 211 271 272 273 n.b. Summe	21 7 0 0 3 1 1 3 36	16 3 1 1 2 0 0 0 23	37 10 1 1 5 1 1 3 59
224	Possession is nine points	of the law. of law. the law. of the rules. tenths / of the law. of possession. of ownership. ownership. of the game.	100 120 121 260 280 301 302 303 304 n.b. Summe	24 1 1 0 1 1 1 1 1 5 36	14 0 0 1 0 0 2 0 0 6 23	38 1 1 1 1 1 3 1 1 11 59
225	An ounce of prevention is worth	a pound of cure. than a pound of cure. ??? cure.	100 130 190	29 1 1	14 0 0	43 1 1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 225	is better than all the cures in the world.	260	1	0	1
		a pound of	280	1	1	2
		a pound of flesh.	281	0	1	1
		is worth a grain of spit.	300	0	1	1
		every penny.	301	0	1	1
			n.b.	3	5	8
			Summe	36	23	59
226	It takes two to make	a quarrel.	100	8	0	8
		a fight.	261	4	3	7
		an argument.	262	3	2	5
		trouble	263	0	1	1
		love.	301	0	2	2
		a pair.	302	3	0	3
		a tango! → cf. #167	399 / 100	2	0	2
		a bargain.	303	3	0	3
		a couple.	304	1	0	1
		a match.	305	1	0	1
		a go of it.	306	0	1	1
		a deal.	308	2	0	2
		the world go around.	311	0	1	1
			n.b.	9	13	22
			Summe	36	23	59
227	It never rains but	it pours.	100	29	16	45
		pours.	120	2	1	3
		when it pours.	131	1	0	1
		what it pours.	132	2	2	4
		it shure pours.	133	0	1	1
		that it pours.	134	0	1	1

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 227	it shines.	300	1	0	1
			n.b.	1	2	3
			Summe	36	23	59
228	The remedy is worse than	the disease.	100	9	8	17
		disease.	120	1	0	1
		the desease.	140	0	1	1
		illness.	230	4	0	4
		the ailment.	261	3	1	4
		the sickness.	262	3	0	3
		the illness.	263	1	1	2
		the bite.	301	1	0	1
		the cure.	302	12	5	17
		cure.	303	1	0	1
		the solution.	304	0	1	1
			n.b.	1	6	7
			Summe	36	23	59
229	What's sauce for the goose	is sauce for the gander.	100	23	12	35
		sauce for the gander.	120	1	0	1
		is sauce for gander.	121	0	1	1
		is good for the gander.	261	3	2	5
		is food for the gander.	262	2	1	3
		is bad for the gander.	263	1	0	1
		is spice for the gander.	265	0	1	1
		is joy for the gander.	266	1	0	1
		is gravy for the gander.	267	1	0	1
			n.b.	4	6	10
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
230	Seek and you	shall find.	100	25	17	42
		will find.	160	5	2	7
		shall receive.	260	3	2	5
		shall reap.	300	0	1	1
		get it.	301	1	0	1
		n.b.		2	1	3
		Summe		36	23	59
		231	There are two sides to	every question.	100	6
each question.	160			0	1	1
everything.	261			3	1	4
every story.	262			19	14	33
every quarrel.	263			2	0	2
everyone.	264			1	0	1
to every story.	265			0	1	1
every coin.	266			2	3	5
every bargain.	267			1	0	1
every picture.	268			1	0	1
n.b.				1	0	1
Summe		36	23	59		
232	As you sow, so	you reap.	100	5	1	6
		do you reap.	180	0	1	1
		you will reap.	181	1	1	2
		you shall reap.	182	3	2	5
		should you reap.	183	1	0	1
		shall you reap.	184	19	14	33
		shall you will reap.	185	1	0	1
		willl you reap.	186	2	1	3
		shall thou reap.	187	1	0	1

Nr.	Sprichwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
	Fortsetzung Sw-Nr. 232	ye shall reap.	189	2	0	2
			n.b.	1	3	4
			Summe	36	23	59
233	It is the last straw that	breaks the camel's back.	100	16	1	17
		breaks the camels back.	140	4	8	12
		broke the camel's back.	171	7	9	16
		broke the camels back.	172	3	4	7
		broke the back of a camel.	173	1	0	1
		kill the camel.	260	1	0	1
		counts.	300	1	0	1
			n.b.	3	1	4
			Summe	36	23	59
234	You can have too much	of a good thing.	100	20	11	31
		time on your hands.	301	1	0	1
		of everything.	302	2	0	2
		too soon.	303	1	5	6
		power.	304	1	0	1
		of anything.	306	0	1	1
			n.b.	11	6	17
			Summe	36	23	59
235	Time is a great	healer.	100	34	17	51
		peacemaker.	300	0	1	1
		equalizer.	302	0	2	2
		teacher.	303	0	1	1
			n.b.	2	2	4
			Summe	36	23	59

Nr.	Spruchwort-Vorgabe	Ergänzungen der Probanden	Kategorie	CAN	USA	Gesamt
236	As the twig is bent,	so is the tree inclined.	100	0	1	1
		so shall the tree incline.	180	1	0	1
		so is the tree.	220	1	0	1
		so shall it grow.	271	1	2	3
		so shall the tree grow.	272	1	2	3
		the tree will grow.	273	0	1	1
		so grows the branch.	274	2	1	3
		so the bough shall break.	275	1	0	1
		so the tree will grow.	276	2	0	2
		so grows the tree.	277	7	3	10
		so the branch will grow.	278	1	0	1
		so it grow.	279	2	0	2
		so the tree ???	290	1	0	1
		so the tree falls.	301	1	0	1
		so is the bough.	302	1	0	1
		so the tree shall fall.	304	0	1	1
		so is the bough broken.	305	1	0	1
		so is a child.	306	1	0	1
		so grows the child.	307	1	0	1
				n.b.	11	12
		Summe	36	23	59	



Abdullah İncekan

Rezension zu Rosemarie Neumann; Gisela Blomberg; Ahmend Beğik; Heidrun Pschor-Rothbart; Andrea Schäfer; Zühre Şahin-Schmidt: *Türkisch am Krankenbett – Lehrmaterialien für die Kursstufen I, II und III*. Herausgegeben als E-Buch in: *Essener Linguistische Skripte_elektronisch (ELiSe) Materialien 1, 2004, ISSN: 1617-5425* [<http://www.elise.uni-essen.de/materialien.html>]

Die Lehrmaterialien „Türkisch am Krankenbett“ richten sich an Beschäftigte im Gesundheitswesen und in angrenzenden Berufs- und Arbeitsfeldern – Ärzte, Pflegepersonal, Hebammen, Sozialarbeiter etc. Die türkische Sprache wird unter besonderer Berücksichtigung des spezifischen Sprachbedarfs dieser Zielgruppe vermittelt. Erreicht werden soll eine rasche Anwendbarkeit des Gelernten in der Praxis, d.h. in der Kommunikation mit türkischen Patientinnen und Patienten.

Aufgrund ihres systematischen Aufbaus sind die Lehr- und Unterrichtsmaterialien sowohl in Kursen (pro Stufe ca. 40 Unterrichtsstunden) als auch als autodidaktisches Lernwerk einsetzbar.

Die drei Kursmaterialien sind folgendermaßen strukturiert. Sie bestehen jeweils aus

- (a) einem Materialband mit Texten, Übungen, Erklärungen und Vokabelangaben,
- (b) einem grammatischen Anhang,
- (c) alphabetisch geordneten Vokabellisten türkisch-deutsch und deutsch-türkisch,
- (d) einem Index.

Der grammatische Anhang bietet einen zusätzlichen systematischen Überblick über die grammatischen Phänomene, die im Kursmaterial kleinschrittig eingeführt werden. Er ist eine wertvolle Hilfe für Lehrer und Lerner; dies insbesondere, da die entsprechenden Informationen zur türkischen Grammatik anderweitig kaum in gut aufgearbeiteter Form zu finden sind.

Durch die beiden alphabetischen Vokabellisten ist es dem Lernenden außerdem möglich, „verloren gegangene“ Wörter wiederzufinden und das gesamte Wortschatzangebot auch unabhängig vom Kursmaterial und Kursverlauf zu nutzen. Der Index er-

leichtert die Orientierung im Material und macht es möglich, gezielt zu spezifischen Fragen Informationen abzurufen.

TaK I:

Die Kurseinheit „Türkisch am Krankenbett I“ wendet sich an Lerner ohne Vorkenntnisse im Türkischen. Sie beginnt mit einfachen Satzkonstruktionen, Ausspracheübungen und ersten Erklärungen zur Grammatik und zu den für das Türkische charakteristischen und wichtigen Lautregeln (Vokalharmonie etc.). Die Inhalte sind so gewählt, dass die Lerner bereits zu Kursbeginn das Gelernte in der Praxis anwenden können und so ihre anfängliche Motivation gefestigt wird. Ein erster, sehr praktischer Erfolg dürfte sein, dass die Lerner nun die Namen ihrer türkischen Patientinnen und Patienten korrekt aussprechen und schreiben können. Durch die auch optisch gut gelungene Darstellung der grammatischen Erscheinungen wird selbst eher ungeübten Fremdsprachenlernern der Zugang erleichtert. Für alle Phänomene werden umfangreiche Übungsmöglichkeiten angeboten. Die Unterrichtsmethoden können in hohem Maße variiert werden, da der Aufbau der Materialien den Kursleitern und den Lernern viele Optionen bereitstellt.

Das vorliegende Kursmaterial bietet in seiner Ausgewogenheit zwischen inhaltlich einschlägigen Themen und systematischem Auf- und Ausbau der sprachlichen Strukturen ein solides Fundament für das weitere Lernen.

TaK II:

Die zweite Kurseinheit beginnt mit einer knappen – durch neue inhaltliche Aspekte erweiterten – Wiederholung der in TaK I erworbenen Sprachkenntnisse, wobei auch hier wieder die praktische Anwendbarkeit im Mittelpunkt steht.

TaK II baut auf den in TaK I erworbenen Grundkenntnissen auf und erweitert diese durch sinnvolle und immer anspruchsvollere Sprachelemente und Übungen, so dass am Ende der zweiten Kurseinheit bereits ein beachtlicher Sprachstand im Türkischen erreicht werden kann.

Im Vordergrund stehen hier wiederum im Krankenhaus und der Arztpraxis relevante Gesprächssituationen und die erforderlichen Redemittel. Aufgegriffen werden Themenbereiche wie Anamnese, Kinderkrankheiten, Impfungen, Medikamente und Medikationen. Daneben wird aber auch alltagssprachlichen Redeanlässen Raum gegeben.

Der Aufbau des Materials und der einzelnen Lerneinheiten entspricht bewusst dem des ersten Teils (Texte, Übungen, Erklärungen, Vokabeleinheiten, grammatischer Anhang, zweisprachige Vokabellisten, Index). Dem Lerner wird damit die Orientierung erleichtert, ein Faktor, der sich besonders für Autodidakten positiv auswirken dürfte.

Auch in dieser Materialeinheit wechseln sich handlungsorientierte Elemente mit notwendigen Grammatikeingaben und interaktiven Dialogsituationen ab. Die Lerner werden schrittweise mehr und mehr an eigenständige Sprach- und Textproduktion herangeführt und lernen, sich auch in unbekanntem Sprechsituationen zurechtzufinden.

Durch den im Material angelegten Methodenwechsel werden dabei Lerner mit unterschiedlichen Lerngewohnheiten und -voraussetzungen erreicht.

TaK III:

Vergleicht man allein den Beginn von TaK II und TaK III, so wird deutlich, welch großen Lernzuwachs die Teilnehmer in relativ kurzer Zeit erreichen könnten. Die Lerner sind offensichtlich bereits hier in der Lage, sich relativ frei zu äußern.

TaK III erweitert die in TaK I und II erworbenen Türkischkenntnisse um wichtige grammatikalische Strukturen. Das Material ist so aufbereitet, dass es deutlich wird, dass diese nicht um ihrer selbst Willen eingeführt werden, sondern notwendig sind, damit einschlägige Sprechsituationen adäquat bewältigt werden können. Außerdem wird dem Lerner hierfür auch ein umfangreicher und spezifischer Wortschatz zur Verfügung gestellt.

Darüber hinaus trägt das Material durch seine übersichtliche und ansprechende äußere Gestaltung und die gerade im dritten Teil von „Türkisch am Krankenbett“ zahlreichen gezielt ausgewählten, detaillierten Dialoge dazu bei, die beim Erlernen einer Fremdsprache bekanntermaßen notwendige Motivation auch über einen langen Zeitraum aufrecht zu erhalten.

Fazit

Die Materialien „Türkisch am Krankenbett“ ermöglichen Lernern aus dem Gesundheitswesen und angrenzenden Bereichen einen gezielten und damit weit effektiveren Zugang an das Türkische, als das mit anderen auf dem Markt befindlichen Türkischlehrwerken möglich ist. Ich habe als Lehrer sowohl mit den Materialien „Türkisch am Krankenbett“ als auch mit anderen Lehrwerken gearbeitet. Die Materialien „TaK“ sind didaktisch hervorragend aufgearbeitet und können auch von Lernern, die nicht der Zielgruppe im engeren Sinne angehören, mit Gewinn genutzt werden. Dem Lehrer bieten sie einerseits eine solide Grundlage für seinen Unterricht, andererseits aber auch viele Anregungen und Möglichkeiten für einen flexiblen Einsatz und ein Eingehen auf die konkrete Lerngruppe.

Wünschenswert wäre eine Fortschreibung der Materialien. Für Autodidakten wäre auch ein zusätzlicher Lösungsteil von Vorteil.

