

Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz

Joanna Targońska¹ & Antje Stork²

Although vocabulary plays an important role in the foreign language lesson, it is not widely discussed in the professional literature available in German. With reference to the contemporary approach to teaching vocabulary and existing models of lexical competence, i.e. those mostly developed in English-speaking countries, and published in professional publications and in GeR, we wish to start a discussion about an entirely new understanding of the notion of lexical competence. We propose to divert from lexical competence seen as an aggregate of multiple elements, and to replace it with a new model, in which lexical competence is based on sub-components. Hence, in the present article we first clarify the notion of competence. Then the notion of vocabulary is also clarified, indicating various components involved in knowing a word, which are reflected in our new concept of lexical competence. In this article also a few new sub-components of lexical competence are proposed, of which two, i.e. word-formation competence and collocational competence together with lexical strategies, are more closely described. Finally, some suggestions concerning the new model of lexical competence are sketched out.

1. Einleitung

Im Lernprozess jeder Fremdsprache ist der Erwerb des fremdsprachlichen Wortschatzes ausschlaggebend für die Entwicklung aller Sprachfertigkeiten, woraus sich die hohe Relevanz der lexikalischen Kompetenz ableiten lässt. Ihre Konzeption sollte nicht nur den Aufbau des Wortschatzes, sondern auch den Prozess des Wortschatzlernens widerspiegeln. In deutschsprachigen Publikationen, die dem Wortschatzerwerb, dem Wortschatzlernen bzw. der Wortschatzdidaktik gewidmet sind, werden zwar die Begriffe "lexikalische Kompetenz" bzw. "Wortschatzkompetenz" gebraucht, aber diese werden oft entweder nicht erläutert oder greifen – unserer Meinung nach – zu kurz. Darüber hinaus scheint dieser Begriff in Handbüchern zur Fremdsprachendidaktik vernachlässigt zu sein. Im Register des Handbuchs Fremdsprachen-

1 Korrespondenzadresse: Dr. Joanna Targońska, ul. Kurta Obitza 1/pok. 213, PL 10-725 Olsztyn, Tel. 0048 89 543 13 75, joanna.targonska@uwm.edu.pl

2 Korrespondenzadresse: PD Dr. Antje Stork, Ober-Eschbacherstr. 3, D-61352 Bad Homburg, Tel. 0176/50300521, stork@uni-marburg.de

didaktik werden beispielsweise folgende 21 Arten von Kompetenz als Stichwörter aufgeführt (vgl. Hallet & Königs 2010: 390): ästhetische, didaktische, fachbezogene, fremdsprachliche, grammatische, interkulturelle, kommunikative, kulturelle, lernersprachliche, linguistische, literarische, meta-kognitive, methodisch-didaktische, pragmatische, professionelle, rezeptive, soziale, soziokulturelle, sprachliche, strategische und textgenerische Kompetenz. Trotz des großen Stellenwertes, den der Bereich des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht einnimmt, gibt es darin keinen Eintrag zur lexikalischen Kompetenz. Des Weiteren erstaunt, dass sich dort das Stichwort zur grammatischen Kompetenz findet. Denn nach der in den 1980er Jahren proklamierten sog. "Wortschatzwende" (verstanden als ein verstärktes Interesse am Wortschatzerwerb und an der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht und zugleich als eine teilweise Abkehr von der starken Grammatikorientierung in Theorie und Praxis) wäre zu erwarten, dass gerade in Handbüchern zur Fremdsprachendidaktik dann auch die lexikalische Kompetenz behandelt wird. Der Begriff 'Wortschatzwende' existiert in der Fremdsprachendidaktik seit über 25 Jahren. Hausmann (1987) gebrauchte diesen als Hinweis auf einen Trend in der Fremdsprachendidaktik, der in den 1980er Jahren zu beobachten war. Die Wortschatzwende äußerte sich ihm zufolge im Anstieg der dem Wortschatz und der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht gewidmeten Publikationen, in der "Vokabularisierung" von Lehrwerken (Zusammenstellung von Wortmaterial in Form von Wortfamilien, syntagmatischen Wortverbindungen, Kollokationen sowie von kontextualisierter Wortschatzeinführung und -systematisierung), im großen Angebot an lexikalischem Übungsmaterial und an Lernerwörterbüchern (vgl. auch Bahns 1997: 10f.; Stork 2003: 10). Demgegenüber konnten Gnutzmann (1995) und Köster (2001) Mitte der 1990er Jahre sowie Anfang des neuen Jahrtausends hinsichtlich der empirischen Wortschatzforschung und auch in der Erforschung der unterrichtlichen Praxis (vgl. Köster 2001: 887) keine Wortschatzwende feststellen. Im Folgenden wird jedoch die Ansicht vertreten, dass bereits die (teilweise) Abwendung von der Grammatikorientierung und das verstärkte Interesse an der Vermittlung des fremdsprachlichen Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht (gekennzeichnet durch die Vokabularisierung der Lehrwerke und das Entstehen von Lernerwörterbüchern) mit dem Begriff 'Wortschatzwende' bezeichnet werden kann, obwohl uns bewusst ist, dass manche Elemente einer solchen Wende (empirische Wortschatzforschung) bis jetzt noch nicht vollständig vollzogen sind.

Die mangelnde Thematisierung der lexikalischen Kompetenz ist allerdings kein Zufallsbefund. In Handbüchern, Lexika, Miniglossaren und Einführungsbänden zur Fremdsprachendidaktik bzw. Deutsch als Fremd- und

Zweitsprache findet sie nur sehr selten Erwähnung³ (vgl. jedoch das Handbuch von Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer 2010). Darüber hinaus kann auch verwundern, dass die Wortschatzkompetenz in keinem der Kompetenzmodelle explizit genannt wird. Im Modell von Canale & Swain (1980, zitiert nach Seretny 2011: 26f.) kann deren Positionierung in der grammatischen Kompetenz vermutet werden (ein expliziter Hinweis darauf fehlt dort). Auch Bachman (1990: 84-78) positioniert den Wortschatz in der grammatischen Kompetenz. Die Begriffe "lexikalische Kompetenz" bzw. "Wortschatzkompetenz" werden jedoch in keinem dieser Modelle explizit genannt bzw. definiert. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass in den bisherigen Kompetenzmodellen immer noch die Grammatikorientierung den Vorrang hat und die Wortschatzorientierung bzw. Wortschatzwende darin keine Berücksichtigung findet. Ähnlicher Meinung scheint auch Bargmann (2011: 61) zu sein, der darauf hingewiesen hat, dass im "Bereich der Wortschatzdidaktik (...) die seit der Jahrtausendwende aufgekommene Wortschatzorientierung bisher auffallend wirkungslos gewesen" ist, weshalb er ein erweitertes Wortschatzkompetenz-Modell fordert.

Seit dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR, Europarat 2001) wird in neueren Arbeiten zumeist unreflektiert die dort dargestellte Auffassung der lexikalischen Kompetenz übernommen, obwohl diese immer öfter kritisiert wird (vgl. Fandrych 2008; Targońska 2011). Im Folgenden gehen wir davon aus, dass der Begriff lexikalische Kompetenz neu zu überdenken ist. Aus diesem Grunde möchten wir in diesem Beitrag im Anschluss an unsere zusammenfassende Darstellung der lexikalischen Kompetenz in bisherigen – hauptsächlich im englischsprachigen Raum entstandenen – Fachpublikationen sowie im GeR die inhaltliche Diskussion eröffnen und erste Überlegungen zu einer völlig neuen Auffassung der lexikalischen Kompetenz anstellen. Dabei wird im Folgenden die Abkehr von der bisherigen komponentenorientierten Auffassung vorgeschlagen und eine neue subkompetenzorientierte Konzeption präsentiert. Das von uns vorgeschlagene Modell der lexikalischen Kompetenz bezieht sich gezielt auf Deutsch als Fremdsprache, weshalb wir im Folgenden vorwiegend Bezug auf in diesem Kontext entstandene Publikationen nehmen (insbesondere in der Recherche der Publikationen zum Wortschatzlernen und zur Wortschatzarbeit nach dem Erscheinen des GeR). Es ist jedoch nicht

3 Eine genauere Analyse der Handbücher zur DaF-/DaZ- bzw. Fremdsprachendidaktik sowie der Einführungen in das Fachgebiet Fremdsprachendidaktik hinsichtlich der Thematisierung der lexikalischen Kompetenz findet sich bei Targońska & Stork (im Druck).

auszuschließen bzw. sogar naheliegend, dass sich die Anstöße zu der hier vorgeschlagenen Modellierung auf andere Sprachen (z.B. das Englische, Spanische oder Französische als Fremdsprache) übertragen lassen.⁴ Mit diesem Artikel möchten wir zugleich Wissenschaftler/-innen sowie Fremdsprachendidaktiker/-innen anderer Fremdsprachendidaktiken zur weiteren Arbeit an einer neuen sprachübergreifenden Modellierung der lexikalischen Kompetenz anregen.

Dabei gehen wir zunächst in einem ersten Schritt auf den Kompetenzbegriff ein (Abschnitt 2). Dem folgt die Erörterung des Wortschatzbegriffs, bei dem u.a. unterschiedliche Komponenten der lexikalischen Einheiten diskutiert werden, die in unserer neuen Konzeption der Wortschatzkompetenz teilweise Widerspiegelung finden (Abschnitt 3). Anschließend werden mögliche Teilkompetenzen der lexikalischen Kompetenz vorgeschlagen, wobei auf zwei Subkompetenzen – die Wortbildungskompetenz und die Kollokationskompetenz – als mögliche Teilkompetenzen sowie auf lexikalische Strategien und reflexive Kompetenz näher eingegangen wird (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit Vorschlägen zur weiteren Modellierung der lexikalischen Kompetenz (Abschnitt 5).

2. Kompetenzbegriff

Der deutsche Begriff der "Kompetenz" ist aus etymologischer Sicht ein Lehnwort aus dem Lateinischen *competentia* ("Zusammentreffen", Bedeutung 'Einkünfte eines geistlichen Amtes', Köbler 1995: 225) und bedeutet Zuständigkeit. Hartig (2008: 15f.) zeigt, dass das Wort "Kompetenz" in der deutschen Alltagssprache geläufig ist, aber in der Alltagssprache sowie in verschiedenen Fachdisziplinen sehr unterschiedlich verwendet wird.

2.1 Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik

An dieser Stelle wollen wir zunächst die Auffassung des Kompetenzbegriffs in der Fremdsprachendidaktik skizzieren. Eine ausführliche Analyse

4 Ein Indiz dafür, dass diese Modellierung z.B. für das Englische als Fremdsprache zutreffen könnte, ist die Tatsache, dass gerade in Bezug auf Englisch die von uns vorgeschlagenen Teilkompetenzen Wortbildungskompetenz (*word formation competence*) und Kollokationskompetenz (*collocational competence* bzw. *formulaic competence*) oft Gegenstand der Forschungsliteratur sind.

wird an dieser Stelle nicht angestrebt, sondern stattdessen auf Studer (2010) verwiesen. Ehlich (2010: 60) definiert den Begriff "Kompetenz" für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache folgendermaßen: Sie "bezeichnet einerseits spezifische, für einen Handlungsbereich grundlegende Fähigkeiten, andererseits juristisch die Zuständigkeit für einen spezifischen Bereich". Für den Kompetenzbegriff in der gesamten Fremdsprachendidaktik bzw. Fremdsprachenforschung sind insbesondere Noam Chomskys Unterscheidung von Kompetenz (Sprachkenntnis des idealen Sprecher-Hörers) und Performanz (Sprachgebrauch) – basierend auf de Saussures Dichotomie *langue/parole* – sowie die Überlegungen von Hans-Eberhard Piepho (1974) zur kommunikativen Kompetenz (unter Berücksichtigung einer emanzipatorischen Dimension) von Relevanz (zu einem Überblick vgl. z.B. Czarnecka 2008; Grucza 1988; Königs 2012: 33f.). Beide Ansätze stammen aus den 1970er Jahren. Die Kompetenzdiskussion erlebte dann zu Beginn des neuen Jahrtausends einen beträchtlichen Aufschwung, dessen Ursachen zum einen in der Entwicklung des GeR, zum anderen im Paradigmenwechsel von der Inputorientierung hin zur Outputorientierung liegen (vgl. Königs 2012: 35).

Der GeR hat sich zur Aufgabe gestellt, umfassend zu beschreiben, "was Lernende zu tun lernen [sic!] müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln" (Europarat 2001: 14). Unterschieden werden im GeR allgemeine Kompetenzen (deklaratives Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz, Lernfähigkeit) und kommunikative Kompetenzen (linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen). Definiert werden im GeR darüber hinaus Kompetenzniveaus, sog. Referenzniveaus von A1 bis C2, die in Skalen mit Hilfe von Kann-Deskriptoren beschrieben werden. Für Königs (2012: 36) ist die Modellierung der Kompetenzen im GeR nicht überzeugend: "Der Referenzrahmen erkennt zwar die Komplexität des kompetenzbezogenen Ansatzes, kann sie aber letztlich nicht auflösen oder aber soweit operationalisieren, dass man mit dieser Komplexität angemessen umgehen kann". Harsch (2010: 141) kritisiert, dass darin kontextuelle und strategische Aspekte nicht berücksichtigt werden, obwohl diese in Modelle der kommunikativen Kompetenz einbezogen werden wie bspw. von Lyle F. Bachman (1990), der Sprachkompetenzen (sprachliches, soziokulturelles und Diskurswissen), außersprachliche Wissensbestände und strategische Kompetenzen (kommunikative Strategien und metakognitives Wissen) unterscheidet.

Die Bildungsstandards sind insbesondere für den schulischen Fremdsprachenunterricht von Interesse und betreffen das Fach Deutsch als Fremdsprache nur teilweise. Auf sie soll deshalb nur kurz eingegangen werden. Sie orientieren sich im Bereich der Fremdsprachen am GeR, folgen dem Wechsel von der Input- zur Outputorientierung und benennen Kompetenzen, "die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen" (KMK 2003: 3). In der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards wird die viel zitierte Definition von Franz E. Weinert aufgegriffen:

In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (BMBF 2007: 72).

Weinert sieht die Kompetenz also nicht nur als eine kognitive Fähigkeit, sondern vertritt eine weite Auffassung von Kompetenz, der der Komplexität von Fremdsprachenaneignung entspricht. Dieser erweiterten Auffassung des Kompetenzbegriffs schließen wir uns im Folgenden an.

In der Expertise wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass Kompetenzmodelle auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktiken aufbauen müssen (vgl. BMBF 2007: 75). In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Bildungsabschluss werden für die Sekundarstufe I folgende Kompetenzen dargestellt: funktionelle kommunikative Kompetenzen (kommunikative Fertigkeiten, Verfügung über die sprachlichen Mittel), interkulturelle Kompetenzen und methodische Kompetenzen. In den neuen Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die allgemeine Hochschulreife ist Diskursfähigkeit in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, und zwar funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz (KMK 2012: 10). Die funktionale kommunikative Kompetenz untergliedert sich wiederum in die fünf Teilkompetenzen Hör-/Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung. Dabei wird "das Verfügen über angemessene sprachliche Mittel und kommunikative Strategien" (KMK 2012: 11) – dazu gehören Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Prosodie und Orthografie (KMK 2012: 18) – als Voraussetzung für die Realisierung der einzelnen Kompetenzen betrachtet. Lexika-

lische Kompetenz versteckt sich also auch in den neuen Bildungsstandards in dem Verfügen über sprachliche Mittel und wird nicht näher erläutert.

2.2 Lexikalische Kompetenz⁵

In den letzten Jahren wurden nach der Publikation des GeR sowie nach dem Paradigmenwechsel von der Inputorientierung zur Outputorientierung nicht nur Kompetenzen allgemein, sondern insbesondere auch spezifische Kompetenzen wie bspw. interkulturelle Kompetenz oder Lesekompetenz diskutiert. In Bezug auf die lexikalische Kompetenz, der unbestritten eine wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerbsprozess zukommt, gibt es nur spärliche Diskussionsbeiträge.

Aufgrund der zentralen Rolle, die der GeR auch in Bezug auf die lexikalische Kompetenz darstellt, unterscheiden wir bei der Darstellung verschiedener Auffassungen der lexikalischen Kompetenz zwei Phasen

- Phase 1: Vor dem GeR (1942-2000),
- Phase 2: Nach dem GeR (2001 bis heute).

Diese Einteilung in zwei Phasen gilt insbesondere für Deutschland bzw. deutschsprachige Publikationen und resultiert daraus, dass die Publikation des GeR in der deutschsprachigen Wortschatzforschung als eine Zäsur fungieren kann. Dies ist damit zu begründen, dass vor dem Erscheinen des GeR über den Begriff der lexikalischen Kompetenz regelmäßig diskutiert wurde und die Autoren sich oft auf englischsprachige Publikationen und neue Erklärungen bzw. Deutungen dieses Phänomens bezogen haben. Das Erscheinen des GeR und die dort präsentierte Erklärung der lexikalischen Kompetenz – die aus unserer Sicht nicht adäquat ist und die von Fandrych 2008, Targońska 2011 und Targońska & Stork im Druck kritisiert wurde – führten dazu, dass man sich in fast allen deutschsprachigen Publikationen zur fremdsprachlichen Wortschatzarbeit bzw. zur lexikalischen Kompetenz nur auf die Auffassung des GeR gestützt und diese weitgehend kritiklos übernommen hat. Das Jahr 2001 kann aus einem weiteren Grund als ein Wendepunkt fungieren. Nach dem Erscheinen des GeR sind unseres Wissens in der deutschsprachigen Literatur keine wissenschaftlichen Beiträge

5 Dieses Unterkapitel bildet eine kurze Zusammenfassung eines Abschnitts des Beitragsteils von Targońska und Stork (im Druck), in dem u.a. die geschichtliche Entwicklung des Begriffs "lexikalische Kompetenz" ausführlich dargestellt und für die Neudiskussion des Begriffs plädiert wird.

entstanden (mit Ausnahme von Kieweg 2002 und Targońska 2011), in denen eine neue Auffassung der lexikalischen Kompetenz vorgeschlagen worden wäre. Nach 2001 wurde auch seltener Bezug auf die englischsprachigen Publikationen zu Modellen der lexikalischen Kompetenz genommen, als ob die im GeR dargestellte Modellierung quasi unantastbar wäre.

2.2.1 Phase 1: Vor dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (1942-2000)

Wir setzen den Beginn der ersten Phase von Arbeiten zur lexikalischen Kompetenz auf das Jahr 1942 fest. Nach Hinweisen von Seretny (2011: 49f.), die sich auf die Arbeit von Pythian-Sence & Wagner (2007: 10) stützt, hat sich erstmals Cronbach (1942) mit der Konzeptualisierung des Begriffs "Wortschatzkenntnis" wissenschaftlich auseinandergesetzt. In der nachfolgenden Zeit wurden vor allem im englischsprachigen Raum Modelle entwickelt und diskutiert (z.B. von Nation 1990, 2001; Richards 1976), in denen die lexikalische Kompetenz anhand von Wortkomponenten dargestellt wird. Interessant ist die Konzeption von Tréville & Duquette (1996: 98, zitiert nach Rzewólska 2008: 40), die bei ihrer Definition über das Wortschatzwissen und die Fähigkeit, dieses in die Praxis umzusetzen (Verwendungsfähigkeit), hinausgehen. Sie subsumieren unter diesen Begriff weitere Komponenten, die in den Modellen zuvor nicht berücksichtigt wurden, und zwar die diskursive, soziokulturelle und strategische Komponente.

Neben Modellen, die Wortschatzwissen anhand von Wortkomponenten beschreiben, sind Modelle vorgelegt worden, die lexikalische Kompetenz als Kontinuum von weniger zu mehr Wortwissen begreifen (z.B. Ringbom 1987) und Modelle, die lexikalische Kompetenz anhand mehrerer Phasen bzw. Stadien beschreiben (z.B. Hatch & Brown 1995; Wesche & Paribakht 1996). Henriksen (1999) integriert eine Reihe von Ansätzen in ihr Modell, in dem sie lexikalische Kenntnis anhand von drei Dimensionen beschreibt: der *partial-precise knowledge dimension* (Dimension 1), der *depth of knowledge dimension* (Dimension 2) und der *receptive-productive dimension* (Dimension 3). Im deutschsprachigen Raum wird nur in wenigen wissenschaftlichen Arbeiten zur Wortschatzdidaktik die Diskussion zusammenfassend dargestellt (vgl. Haudeck 2008: 51-54; Stork 2003: 17-23). Weiterführende konzeptionelle Vorschläge zur lexikalischen Kompetenz gibt es nicht.

2.2.2 Phase 2: Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001 bis heute)

Im GeR wird die lexikalische Kompetenz explizit genannt. Sie stellt hier eine Unterkompetenz der linguistischen Kompetenz (Teil der kommunikativen Sprachkompetenzen) dar. Die Subsysteme Grammatik und Wortschatz werden erstmals in zwei unterschiedliche Subkompetenzen unterteilt. Allerdings verwundert, dass die grammatische, die semantische, die phonologische, die orthographische und die orthoepische Kompetenz auf der gleichen Ebene wie die lexikalische Kompetenz angesiedelt werden, da sie unserer Meinung nach der lexikalischen Kompetenz unterzuordnen sind. Lexikalische Kompetenz wird im GeR folgendermaßen definiert: "Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden" (Europarat 2001: 111). Weiter wird ausgeführt, dass lexikalische Elemente feste Wendungen sind, die aus mehreren Wörtern bestehen und jeweils als ein Ganzes gelernt und verwendet werden (z.B. Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, feste Kollokationen, andere feststehende Phrasen) und dass grammatische Elemente zu den geschlossenen Wortklassen gehören (z.B. Artikel, Indefinitpronomen, Demonstrativpronomen, Präpositionen, Konjunktionen) (vgl. Europarat 2001: 111f.). Es folgen zwei Skalen zur lexikalischen Kompetenz: das Wortschatzspektrum und die Wortschatzbeherrschung (vgl. Europarat 2001: 112f.). Die Unterscheidung zwischen dem im mentalen Lexikon gespeicherten Wortschatz (Wortschatzspektrum) und der Verwendung des Wortschatzes (Wortschatzbeherrschung) ist positiv zu bewerten, allerdings sind die beiden Skalen so grob und wenig aussagekräftig, dass wir mit Bargmann (2011: 66) die Konzeption der lexikalischen Kompetenz im GeR für unzureichend halten. Dennoch berufen sich viele Fremdsprachenlehrpersonen sowie Autorinnen und Autoren von Forschungsarbeiten nach dem Jahr 2001 ausschließlich auf diese Auffassung der lexikalischen Kompetenz, was von der Relevanz des Dokuments und der dort vorgeschlagenen Auslegung der lexikalischen Kompetenz zeugt. Uns sind lediglich zwei Beiträge bekannt, deren Autoren sich nicht an die Auffassung der lexikalischen Kompetenz im GeR anlehnen, sondern eine eigene Modellierung vorschlagen. Kieweg (2002) stellt tabellarisch eine Reihe von Teilfähigkeiten des Wörterlernens dar (vgl. Tabelle 1), die größtenteils die Komponenten der lexikalischen Einheit abdecken (mehr dazu in Kap. 3).

Zu erbringende Leistungen	Beispiele/Erklärungen
Die Lernenden können ein Wort in der gesprochenen und in der geschriebenen Form erkennen und produzieren.	<i>been</i> [bi:n] als Einzelwort vs. <i>Have you ever been to Italy?</i> [bin]
Die Lernenden kennen bestimmte Ableitungen eines Wortes, auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nicht morphologisch erkennbar sind.	<i>length</i> vs. <i>long book</i> vs. <i>to book</i> Körper – körperlich <i>body</i> – <i>physical</i>
Die Lernenden müssen das Wort im aktiven Langzeitgedächtnisspeicher abgelegt haben, um es jederzeit abrufen zu können.	Dazu ist die oftmalige Verwendung in Transfersituationen nötig.
Die Lernenden können die Wörter den konkreten Objekten bzw. Konzepten (nicht: deutschen Wörtern) zuordnen.	Decke: <i>ceiling</i> vs. <i>blanket</i> bringen: <i>take</i> vs. <i>bring</i>
Die Lernenden kennen wenigstens einen Teil des gesamten Bedeutungspotenzials eines Wortes.	<i>head</i> : Kopf, Spitze Direktor etc.
Die Lernenden müssen die entsprechenden grammatikalischen bzw. morphologischen Formen kennen.	<i>to try</i> vs. <i>tried</i> , <i>tooth</i> vs. <i>teeth</i> , <i>bad</i> vs. <i>worse</i> vs. <i>worst</i>
Die Lernenden können das Wort in gut verständlicher Weise aussprechen.	Dies gilt besonders für die in der L1 nicht üblichen Laute.
Die Lernenden können ein Wort richtig schreiben.	<i>to pronounce</i> vs. <i>pronunciation</i>
Die Lernenden kennen die Stellung eines Wortes im Satz.	* <i>I go always</i> after work into the pub.
Die Lernenden müssen die Verträglichkeit eines Wortes mit anderen Wörtern kennen (Kollokationen).	* <i>quiet</i> voice vs. <i>low</i> voice
Die Lernenden kennen die Beziehungen der Wörter untereinander.	<i>cheap</i> vs. <i>reasonably</i> vs. <i>expensive</i>
Die Lernenden müssen die mitschwingenden Bedeutungen eines Wortes kennen.	<i>caviar</i> : <i>sumptuous food, luxury</i>
Die Lernenden beherrschen die Registerproblematik.	<i>slang, intimate, colloquial, informal, formal</i>
Die Lernenden müssen den Verwendungskontext eines Wortes kennen.	<i>partner</i> : <i>games, business</i> <i>accomplice</i> : <i>crime</i> <i>classmate</i> : <i>school</i>
Die Lernenden können die figurative Bedeutung erschließen.	<i>He's up to his eyes in work.</i>
Die Lernenden müssen die Wortart kennen.	<i>good</i> vs. <i>well</i>

Tabelle 1: Erfassung der Faktoren lexikalischer Kompetenz
nach Kieweg (2002: 8)

Interessant an dieser Auflistung sind die Hinweise auf die wortbildnerische Komponente ("Die Lernenden kennen bestimmte Ableitungen eines Wortes, auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nicht morphologisch erkennbar sind") sowie auf die kombinatorische bzw. die syntagmatische Komponente von lexikalischen Einheiten (LE). Die zu erbringende Leistung "Die Lernenden müssen das Wort im aktiven Langzeitgedächtnis abgelegt haben, um es jederzeit abrufen zu können" verweist auf die Notwendigkeit des Einsatzes von effizienten Wortschatzlernstrategien bzw. des dauerhaften Speicherns der LE bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz. Auch Targońska (2011) berücksichtigt bei der Darstellung ihrer Auffassung der lexikalischen Kompetenz die strategische Komponente in Form von metakognitiven Wortschatzlernstrategien ("Der Lernende kann seinen Wortschatzzuwachs planen, organisieren und überwachen") und Wörterbuchgebrauchstrategien, was in folgenden Kann-Beschreibungen zum Ausdruck kommt: "Der Lernende kann anhand der in einem einsprachigen Wörterbuch enthaltenen Informationen ein Wort in dem Kontext richtig gebrauchen", "Der Lernende kann mit einem zweisprachigen Wörterbuch arbeiten und die neuen dort gefundenen Vokabeln richtig einsetzen" (Targońska 2011: 124). In ihre Konzeption der lexikalischen Kompetenz integriert sie sowohl Prozesse des Wortschatzlernens und des Wortschatzgebrauchs als auch Prozesse des Nachschlagens der Bedeutung von unbekanntem LE im Wörterbuch sowie den Prozess der Wortschatzerweiterung.

Eine recht gelungene Beschreibung der lexikalischen Kompetenz (ohne Modellierung von Teilkompetenzen) findet sich bei Ulrich (2011: 132), der diese folgendermaßen definiert:

Lexikalische Kompetenz oder Wortschatzkompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, auf eine ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen versehener Lexeme im mentalen Lexikon zugreifen zu können, die für kognitives und kommunikatives Handeln Voraussetzung sind. Eine erworbene umfassende Kompetenz ermöglicht einerseits abstraktes Denken auf hohem Niveau, andererseits rasches und volles Verstehen mündlicher wie schriftlicher Ausdrücke sowie einen geschmeidigen, situationsangemessenen Ausdruck im Gespräch und beim Schreiben.

Obwohl die hier verwendeten Ausdrücke der Quantifizierung lexikalischer Kompetenz vage bleiben ("ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen", "auf hohem Niveau", "einen geschmeidigen, situationsangemessenen Ausdruck"), wird auf verschiedene Aspekte lexikalischer Kompetenz hingewiesen, und zwar auf die ebenfalls im GeR hervorgehobene Wortschatzbeherrschung ("die Fähigkeit eines Menschen auf (...) Lexeme im mentalen Lexikon zugreifen zu können"), auf rezeptive und pro-

duktive Kompetenzen ("abstraktes Denken", "Verstehen mündlicher wie schriftlicher Ausdrücke", "Ausdruck im Gespräch und beim Schreiben") und auf die Unterscheidung kognitiven und kommunikativen Handelns ("die für kognitives und kommunikatives Handeln Voraussetzung sind").

In den letzten fünf Jahren mehren sich Stimmen, die eine intensivere Beschäftigung mit der lexikalischen Kompetenz für dringend notwendig halten (vgl. Bargmann 2011; Fandrych 2008). So sind nach Bargmann (2011: 60) die bisherigen wissensbasierten Modelle in ihrer Terminologie, summarischen Konzeption, Formorientierung und Begrenzung nur bedingt geeignet, die notwendige Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts weiter zu fundieren". Wir schließen uns Fandrych (2008: 21) an, der fordert, "Kompetenzbereiche umfassend zu beschreiben, unter Einbezug von rezeptiven, evtl. auch reflektiven, und produktiven Kompetenzen". Im Folgenden wollen wir nach der Erörterung von Wortkomponenten als Bestandteile der lexikalischen Kompetenz dazu einen Beitrag leisten, indem wir Kompetenzbereiche begründet vorschlagen und zur Diskussion stellen.

3. Wortschatz und Wortkomponenten als Bestandteile der lexikalischen Kompetenz

Aus den oben dargestellten Erörterungen geht hervor, dass eine Neudefinierung des Begriffs der lexikalischen Kompetenz bzw. der Wortschatzkompetenz dringend erforderlich ist. Einer solchen Neudefinierung sollte aber ein adäquates und akkurates Verständnis des Begriffs "Wortschatz" zu Grunde liegen. Der Begriff "lexikalische Kompetenz" sollte einerseits eng mit dem Prozess des Wortschatzerwerbs verbunden sein, andererseits die Prozesse des adäquaten Wortschatzgebrauchs berücksichtigen. Wortschatz kann dreifach verstanden werden: als ein Teilsystem der Sprache, als individueller Wortschatzbestand der (Fremd-)Sprachenbenutzer sowie als das im Fremdsprachenunterricht zu lernende Vokabular, wobei diese beiden zuletzt genannten Kategorien mit dem Wortschatz einer Sprache eng verbunden sind bzw. auf diesen abgestimmt sein sollten. Wortschatz als ein Element des Sprachsystems stellt allerdings keine (An-)Sammlung von Einzelwörtern,⁶ sondern eine Art von Verflechtungen bzw. vernetzten Beziehungen dar (vgl. Beile 1988: 5). Diese Vernetzungen, die auch Widerspiegelung im mentalen Lexikon (individueller Bestand des Vokabulars des Lernindividu-

6 Leonhardi (1964) hat schon vor fast 50 Jahren darauf hingewiesen, dass die natürliche Spracheinheit kein Wort ist, sondern aus bestimmten syntagmatischen Wortverbindungen besteht.

ums bzw. sog. "Wortschatz im Kopf") finden sollten, fördern das Behalten einzelner LE und die Verfügbarkeit, d.h. den schnellen Abruf eines nötigen Vokabulars in einer bestimmten Kommunikationssituation. Darüber hinaus sind die Sprachbenutzer/-innen nicht immer frei in der Zusammenstellung der Wörter in einem Syntagma, weil manche Wörter semantischen Restriktionen unterliegen, andere dagegen nur mit bestimmten Wörtern auftreten können (Kollokationen). Zum einen ist jedes Wort grammatisch vorgeprägt, trägt also implizite Informationen (u.a. Genus, Modus), die beim korrekten Gebrauch berücksichtigt werden müssen. Zum anderen ist manchmal die Wortverbindung nicht eine Sache von Regeln, sondern der Norm (z.B. Kollokationen). Auch bei der Erschließung der Bedeutung von unbekanntem LE muss bedacht werden, dass die Bedeutung mancher Wortverbindungen nicht immer aus der Summe der Einzelwörter hervorgeht. Deshalb müssen den Fremdsprachenlernenden solche sprachlichen Phänomene wie Idiome, Redewendungen, Phraseologismen (darunter Kollokationen), Metaphern, lexikalisierte Wortbildungen geläufig sein. All dies muss natürlich bei der Konzeption des Begriffs der lexikalischen Kompetenz berücksichtigt werden.

Aus dem oben Gesagten geht hervor, dass die Kenntnis von Wortkomponenten bei der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz von Bedeutung ist bzw. diese sich im neuen Modell der lexikalischen Kompetenz widerspiegeln sollten. Aus diesem Grunde gehen wir auf Konzeptionen von Wortkomponenten der LE ein, die in der deutschsprachigen Literatur zur Wortschatzarbeit zu finden sind. Die beiden ersten Autoren Löschmann (1986; 1993) und Bohn (1999) formulieren diese Auffassungen hinsichtlich des Faches DaF. Die Auflistung der Komponenten bei Neveling (2004) bezieht sich auf das Französische als Fremdsprache (vgl. Tab. 2).

Aspekte der LE	Komponenten der LE bei Löschmann (1986)	Komponenten der LE bei Löschmann (1993)	Komponenten der LE bei Bohn (1999)	Komponenten der LE bei Neveling (2004)
Wortbedeutung	semantische K.	semantische K.	semantische K.	semantische K.
Stilistik	stilistische K.	pragmatische/stilistische	stilistische K.	diasystematische Markierungen
syntagmatische Relationen	grammatisch-kombinatorische K.	Kompatibilitätskomponente	kombinatorische K.	paradigmatische und syntagmatische K.
paradigmatische Relationen				
Konjugation, Deklination	grammatische K.	grammatische K.	grammatische K.	morphologische K.
Wortbildung		Wortbildungsk.	Wortbildungsk.	
Aussprache	phonetische K.	phonetisch-phonologische (einschl. auditive und artikulatorische) K.	phonetische (auditive und artikulatorische) K.	phonologisch-phonetische Komponente
Rechtschreibung	graphische K.	graphisch-graphemische (visuelle und graphomotorische)	graphische (einschl. visuelle und graphomotorische) K.	

Tabelle 2: Unterschiedliche Auffassungen von Komponenten lexikalischer Einheiten im deutschsprachigen Raum

In allen oben angeführten Modellen wird die semantische Komponente, also die Bedeutung der LE, als die wichtigste betrachtet. Bedeutungen sind jedoch kulturgeprägt, weil in verschiedenen Kulturen bzw. in verschiedenen Sprachen die sprachliche Wirklichkeit anders aufgefasst werden kann. Beim Lernen einer zielsprachigen LE kann der Lernende von dessen erstsprachlichem Äquivalent Erfahrungen, Gewohnheiten und Wertvorstellungen auf die Bedeutung der in der Zielsprache zu erlernenden LE übertragen, was zu einem falschen bzw. inadäquaten Verständnis führen kann (vgl. Löschmann 1993: 22f.). Wichtig ist also, dass der Lernende beim Kennenlernen der

Bedeutung einer LE in der Zielsprache erfährt, ob sich ihre Semantik mit der Bedeutung des erstsprachlichen Äquivalents deckt oder ob es bei der bestimmten LE doch Verschiebungen in deren Semantik gibt. Darüber hinaus muss der Lernende sich der Polysemität der Wortbedeutungen bewusst sein, weil nur sehr wenige Wörter monosem sind.

Hinsichtlich der Komponenten der LE können wir zwei unterschiedliche Konzeptionen finden. Bei der Benennung der Komponenten der LE ordnen Löschmann (1993) und Bohn (1999) diese zwei Ebenen, nämlich der Bedeutungs- (semantische, pragmatische/stilistische, Kompatibilitätskomponente/kombinatorische Komponente) und der Formebene (phonetisch/phonologische und graphisch-graphemische/graphische) zu. Demgegenüber differenziert Neveling (2004) nicht zwischen der formalen und inhaltlichen Seite der LE, sondern nennt separate Komponenten. Dies kann damit begründet sein, dass es nicht immer einfach ist, die Form der LE von deren Bedeutung zu trennen. Vielleicht zählen deswegen Löschmann (1993) und Bohn (1999) die grammatische und die Wortbildungskomponente (bei Löschmann auch "Kompatibilitätskomponente") zu den "Zwischenkomponenten", die quasi zwischen Form und Bedeutung der LE stehen bzw. die eine mit der anderen verbinden. Neveling fasst die Komponenten anders auf. Sie postuliert die Absonderung der morphologischen Komponente, die die grammatische und Wortbildungskomponente aus den Modellen von Löschmann (1993) und Bohn (1999) in sich vereinigt. Die von Neveling genannte paradigmatische und syntagmatische Komponente bezieht sich auch auf die Verbindung der Lexik bzw. der Wortkenntnis mit der Grammatik, weil sie diese Komponente folgendermaßen versteht: als "paradigmatische Zugehörigkeit zu Konjugations-, Deklinations- oder Wortklassen, syntaktische Merkmale wie Flexionen, präpositionale Anschlüsse und usuelle Verbindungen; besondere Ausprägungen finden sich in lexikalischen Solidaritäten, Kollokationen oder Phraseologismen" (Neveling 2004: 21). Diese Komponente entspricht teilweise der kombinatorischen Komponente von Bohn (1999) und der Kompatibilitätskomponente von Löschmann (1993), bei denen es sich um Verknüpfungsmöglichkeiten der LE mit anderen LE handelt. Mit der Unterscheidung dieser Komponente(n) verweisen die Autoren zugleich auf die Einbettung der Lexik in grammatische Systeme oder syntaktische Muster bzw. auf die grammatische Geprägtheit der LE. Darüber hinaus wird auf die Form der LE (als Kenntnis der Aussprache und Rechtschreibung), die zur Beherrschung der LE notwendig ist, hingewiesen, wobei Löschmann und Bohn diese als zwei separate (phonetische und graphische) Komponenten betrachten, während Neveling (2004: 20) von einer (phonologisch-phonetischen) Kompo-

nente ausgeht. Diese umfasst neben der Kenntnis der Aussprache und der Intonation auch die Kenntnis der Orthographie.

4. Subkompetenzorientierte Auffassung von lexikalischer Kompetenz

In früheren Darstellungen der lexikalischen Kompetenz (vgl. Cronbach 1942; Kieweg 2002; Nation 1990; Richards 1976; Targońska 2011; Tréville & Duquette 1996; Wallace 1982), die im Laufe der Jahrzehnte vielen Veränderungen unterworfen war, wurde diese als Summe von zahlreichen Komponenten beschrieben. Bei der Auflistung der Komponenten der lexikalischen Einheiten handelte es sich um eine linguistische Auffassung des Wortschatzphänomens, das einerseits eine Zwischenposition zwischen Grammatik, Semantik, Stilistik, Phonetik und Rechtschreibung einnimmt, andererseits diese Phänomene in sich vereinigt. Dabei stand die sprachwissenschaftliche Konzeption im Vordergrund. Da es sich beim Kompetenzbegriff um kognitive Fähigkeiten des Menschen handelt, bestimmte Probleme zu lösen, wobei diese Fähigkeiten zu erfolgreichen Problemlösungen führen sollten, wird im Folgenden davon ausgegangen, dass der Begriff "lexikalische Kompetenz" viele Teilkompetenzen umfasst. Aus diesem Grunde wird in diesem Beitrag eine neue Konzeption der lexikalischen Kompetenz vorgeschlagen, bei der die lexikalische Kompetenz als Bündel von Subkompetenzen aufgefasst wird. Die Auflistung der unten vorgeschlagenen Subkompetenzen versteht sich nicht als komplett und erschöpfend. Vielmehr handelt es sich um einen Vorschlag solcher Subkompetenzen, die der lexikalischen Kompetenz untergeordnet werden könnten. Dabei muss betont werden, dass sich diese von uns vorgeschlagenen Subkompetenzen auf die in der Fremdsprachendidaktik schon existierenden und immer häufiger erwähnten Kompetenzarten beziehen, die jedoch bis dahin nicht explizit als Elemente der lexikalischen Kompetenz aufgefasst bzw. auch oft nicht explizit als eine Teilkompetenz in bisherigen Kompetenzmodellen definiert wurden. Andererseits widerspiegeln diese Teilkompetenzen (Perspektive des DaF-Lernenden) die Komponenten lexikalischer Einheiten (Perspektive der Wortschatzforschung bzw. der Sprachwissenschaft), obwohl sich die konkreten Bezeichnungen der Komponenten nicht in den Bezeichnungen der Subkompetenzen widerspiegeln.

Im Folgenden plädieren wir dafür, unter lexikalische Kompetenz folgende, bisher noch nicht berücksichtigte Subkompetenzen zu subsumieren:

- phraseologische Kompetenz (vgl. Hallsteinsdóttir 2001; Jesenšek 2006),
- Kollokationskompetenz,
- *formulaic competence* (Kompetenz der formelhaften Sprache, vgl. Gałkowski 2006; zu formelhafter Sprache vgl. Stein 1995 und zu formelhaften Sequenzen Aguado 2002),
- Wortbildungskompetenz.

Die ersten drei Kompetenzarten berücksichtigen die Tatsachen, dass

1. "die Sprache (...) nicht eine willkürliche Anhäufung von Elementen, sondern ein geordnetes System der Einheiten (Substrukturen) ist" (Heyer & Pohl 1977: 9),
2. Wortschatz keine Gruppe von Einzelwörtern darstellt, die frei zusammengestellt werden können (diese Möglichkeit gilt nur bei freien Wortverbindungen),
3. keine einzelnen Wörter eine natürliche Spracheinheit darstellen (vgl. Leonhardi 1964) und keine Einzelwörter in der Fremdsprache gelehrt und gelernt werden sollten (vgl. Siepmann 2007),⁷
4. immer häufiger auf die große Rolle von syntagmatischen Wortverbindungen bzw. *chunks* im Lernprozess des fremdsprachlichen Wortschatzes hingewiesen wird (vgl. Aguado 2002; Siepmann 2007),
5. auch im Wortschatzbereich lexikalisch geprägte Konstruktionen existieren, die als Konstruktionen explizit dargestellt von den Fremdsprachenlernenden gelernt werden sollten (vgl. Siepmann 2007),
6. die Bedeutung einer Wortverbindung nicht immer aus der Summe von Bedeutungen der Glieder dieser Wortverbindung hervorgeht.

Darüber hinaus kommt in diesen Subkompetenzen zum Ausdruck, dass beim Wortschatzgebrauch semantische Restriktionen, semantische Verbindlichkeit bzw. Kookkurrenzen zu berücksichtigen sind. Die von uns vorgeschlagenen Subkompetenzen decken teilweise die oben genannten Komponenten der LE ab. Die phraseologische Kompetenz und die Kollokationskompetenz widerspiegeln nämlich die Kompatibilitätskomponente von Löschmann (1993), die kombinatorische Komponente von Bohn (1999) und die paradigmatische und syntagmatische Komponente von Neveling (2004). Die Wortbildungskompetenz umfasst die Kenntnis der Wortbildungskomponente von Löschmann (1993) und Bohn (1999) sowie der morphologischen Komponente von Neveling (2004). Diese befähigt die Lernenden

7 Dies formuliert Siepmann (2007: 70) folgendermaßen: "Wortschatz sollte grundsätzlich oberhalb der Wortebene gelehrt werden – eine (auch nur partielle) Ausnahme stellen Konkreta dar".

nicht nur, bisher unbekannte Komposita und Derivata zu verstehen, sondern diese auch selbstständig zu bilden bzw. neu zu kreieren. Selbstverständlich bilden diese drei Subkompetenzen keine separaten Größen und existieren nicht nebeneinander, sondern sind teilweise miteinander verflochten bzw. überlappen sich. Des Weiteren können sie sich gegenseitig beeinflussen. So könnte beispielsweise die Kollokationskompetenz eine Subkompetenz der phraseologischen Kompetenz bilden.⁸ Die Kollokationskompetenz wiederum kann auch eine Subkompetenz von *formualic competence* (vgl. Galkowski 2006) darstellen.

Darüber hinaus könnten in der neuen Konzeption der lexikalischen Kompetenz folgende der im GeR dargestellten Subkompetenzen der linguistischen Kompetenz bzw. die vorgeschlagenen Komponenten lexikalischer Kompetenz Platz finden:

- phonetisch-phonologische Kompetenz,
- orthographische Kompetenz,
- orthoepische Kompetenz,
- semantische Kompetenz,
- stilistische Kompetenz,
- grammatische Kompetenz.

Des Weiteren sollte unserer Meinung nach die im Modell von Tréville und Duquette (1996: 98) zum ersten Mal vorgeschlagene strategische Komponente der lexikalischen Kompetenz in die neue Konzeption der lexikalischen Kompetenz einbezogen werden. Diese bezeichnen wir im folgenden Modell als lexikalische Strategien. Lexikalische Strategien (kognitive Wortschatzlernstrategien) können einerseits einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der Wortbildungskompetenz und Kollokationskompetenz ausüben. Wortbildungskompetenz kann andererseits von Fremdsprachenlernenden zum Kompensieren lexikalischer Defizite genutzt werden. Das Einbeziehen der strategischen Komponente (hier als lexikalische Strategien) in das Modell der lexikalischen Kompetenz würde auch der Beschreibung des Kompetenzbegriffs von Harsch (2010: 141) Rechnung tragen, laut der Kompetenzen neben den Kenntnissen und Fertigkeiten auch Strategien umfassen. Die lexikalischen Strategien umfassen Strategien der Bedeutungserschließung,

8 Während in früheren Konzeptionen zumeist nur idiomatisierte Wortverbindungen zu den Phraseologismen gezählt wurden, wird seit einigen Jahren eine neue Konzeption der Phraseologismen favorisiert, in der Kollokationen der Gruppe der Phraseologismen zugerechnet werden.

Strategien der Planung und Evaluierung des Wortschatzlernens, Produktionsstrategien sowie Kompensationsstrategien.

Darüber hinaus vertreten wir die Ansicht, dass die Sprachreflexion bzw. die reflexive Teilkompetenz direkt mit der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz verbunden ist, was bei der Beschreibung der Kollokations- und Wortbildungskompetenz (vgl. Abschnitte 4.1 und 4.2) zum Ausdruck kommt.

Die Integration der übrigen Kompetenzen (phonetisch-phonologische Kompetenz, orthographische Kompetenz, orthoepische Kompetenz, semantische Kompetenz, stilistische Kompetenz, grammatische Kompetenz) als Subkompetenzen der lexikalischen Kompetenz ermöglicht die Aufnahme der weiteren von den Wortkomponenten abgeleiteten bzw. in Subkompetenzen überführten Teilkompetenzen der linguistischen Kompetenz in das neue Modell der lexikalischen Kompetenz.

Auch nach Siepmann (2006:76) zählen zur lexikalischen Kompetenz (bzw. bei ihm "lexiko-grammatische Kompetenz") "natürlich alle Komponenten, die traditionell auch für das Wörterlernen angeführt werden, also auch Aussprache, Schreibung usw.". In den letzten Jahren wird aber häufig auf die nahe Verbindung von Lexik und Grammatik und somit die Unmöglichkeit der Trennung von Wortschatz und Grammatik hingewiesen (vgl. z.B. Aguado 2004; Fandrych 2008; Siepmann 2007; Sinclair 1991). So wird dafür plädiert, die Trennung zwischen Wortschatz und Grammatik aufzuheben (vgl. Segermann 2006: 98). Im Anschluss daran wird von lexiko-grammatischen Einheiten gesprochen (vgl. z.B. Segermann 2006; Siepmann 2006). Im Folgenden behalten wir die Bezeichnung "lexikalische Einheit" bei, gehen aber von keiner strikten Trennung von Lexik und Grammatik aus. Zu überlegen ist also die Aufnahme der grammatischen Kompetenz in das neue Modell. Einerseits ist jede LE grammatisch vorgeprägt, d.h. sie enthält bereits grammatische Informationen, die beim adäquaten Gebrauch von LE in der Sprachproduktion zu berücksichtigen sind. Andererseits entspricht die Beschreibung der grammatischen Kompetenz im GeR (Europarat 2001: 113-115) nicht völlig dem, was als grammatische Komponente (bzw. morphologische Komponente bei Neveling 2004) in den Komponentenmodellen der lexikalischen Kompetenz beschrieben wurde.

Aus Platzgründen konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Beschreibung und Diskussion der Kollokations- und der Wortbildungskompetenz, der lexikalischen Strategien sowie der reflexiven Kompetenz, die in den bisherigen Modellen der lexikalischen Kompetenz nicht berücksichtigt wurden.

4.1 Wortbildungskompetenz

Obwohl der Begriff "Wortbildungskompetenz" in vielen Sprachen gebraucht und seine Relevanz beim Wortschatzlernen und -gebrauch betont wird, ist das Verständnis dieser Kompetenzart selten Diskussionsgegenstand in der Forschungsliteratur. Unklar war und ist auch die Positionierung dieser Kompetenzart im Rahmen der Kompetenzmodelle. Im Folgenden wird zwar davon ausgegangen, dass die Wortbildungskompetenz unter die lexikalische Kompetenz subsumiert werden sollte. Allerdings wurde dies jahrelang in keiner Beschreibung der lexikalischen Kompetenz explizit zum Ausdruck gebracht, obwohl implizite Hinweise darauf schon vor einigen Jahrzehnten zu finden waren. Laut Bayer (1977: 195) stellt die Fähigkeit zur Bildung von Wörtern eine Teilfähigkeit der Sprachkompetenz eines Muttersprachlers dar. Wo genau diese im Rahmen sprachlicher Kompetenzen zu positionieren ist, hat Bayer aber nicht näher erläutert. Erst bei Ulrich (2011: 131) finden wir den Hinweis darauf, dass die Wortbildungskompetenz einen integralen Teil der Wortschatzkompetenz darstellt, was mit unserer Konzeption dieses Begriffs in Einklang steht. Zwar bezog sich seine Äußerung auf die Kompetenz eines Muttersprachlers, aber wir sind der Ansicht, dass diese Subkompetenz auch einen integralen Bestandteil der lexikalischen Kompetenz von DaF-Lernenden bilden sollte. Der Artikel von Ulrich ist die einzige uns bekannte deutschsprachige Publikation, in der auf diese Positionierung der Wortbildungskompetenz hingewiesen wird.

Wie aber Wortbildungskompetenz verstanden werden soll bzw. aus welchen weiteren Teilkompetenzen sie sich zusammensetzt, war jahrelang nicht klar. Storch (1979: 10) unterschied zwar schon zwischen der rezeptiven und produktiven Wortbildungskompetenz, verwies jedoch auf die Möglichkeit bzw. die Notwendigkeit, im Fremdsprachenunterricht in erster Linie die rezeptive Wortbildungskompetenz zu entwickeln. Die Entfaltung der produktiven Wortbildungskompetenz schloss er aber, ebenso wie später Heyd (1991: 106), nicht aus (ebd.). In diesem Sinne ist der Artikel von Kürschner (1979: 15) bahnbrechend, weil er zur gleichen Zeit wie Storch für die Entwicklung der produktiven Wortbildungskompetenz im Fremdsprachenunterricht plädierte. Nach ihm sollte der DaF-Lernende nach einigen Jahren des DaF-Unterrichts in der Lage sein, "selber Wortbildungen richtig zu gebrauchen und selber welche zu bilden. Diese produktive Fähigkeit ist sicherlich ebenso wichtig wie die rezeptive, interpretierende" (ebd.).

Aus den gerade dargestellten Konzeptionen geht hervor, dass sich die Wortbildungskompetenz, die eine Teilkompetenz der lexikalischen Kompe-

tenz darstellt, aus eigenen Subkompetenzen zusammensetzt. Es herrscht jedoch keine Einigkeit hinsichtlich der Bezeichnung dieser Teilkompetenzen. Kastovsky (1981: 173) nennt folgende Bestandteile der Wortbildungskompetenz: die wortanalytische und die wortbildende Kompetenz. Die erste Teilkompetenz bedeutet die Fähigkeit des Fremdsprachenlernenden, Wortbildungsprodukte zu erschließen, d.h. anhand der ihm bekannten Wortbildungsregeln die Bedeutung der für ihn neuen Wortbildungen zu erkennen bzw. zu verstehen. Die wortbildende Kompetenz verbindet Kastovsky mit der produktiven Ebene des Sprachgebrauchs und versteht sie als "Übergeneralisierung der erkannten Regularitäten" (ebd.). Die erste Teilkompetenz entspricht also der rezeptiven und die zweite der produktiven Wortbildungskompetenz.

Bis dahin wurden nur zwei Dimensionen der Wortbildungskompetenz explizit genannt. Auf eine dritte Dimension hat erst Ulrich (2000) explizit hingewiesen. Er schlägt eine dreidimensionale Wortbildungskompetenz vor, die sich aus folgenden Teilkompetenzen zusammensetzt:

- rezeptive Wortbildungskompetenz ,
- produktive Wortbildungskompetenz,
- kreative Wortbildungskompetenz.

Die letzte Subkompetenz versteht Ulrich als Fähigkeit, "bis dahin nicht gebräuchliche, nicht lexikalisierte komplexe Wörter neu zu bilden und zu verwenden sowie gebräuchliche Wörter 'umzudeuten', sie normabweichend zu interpretieren" (Ulrich 2000: 10).

Aus dieser Auffassung der Wortbildungskompetenz geht hervor, dass die dritte Dimension, nämlich die kreative Wortbildungskompetenz, in sich die rezeptive und die produktive vereinigt, weil sich diese nicht nur im Ausdenken neuer (auch nur für den Fremdsprachenlernenden neuer) Wortbildungen, sondern auch im Neuinterpretieren von bereits gebrauchten Wortbildungen äußert. Diese Teilkompetenz befähigt die Fremdsprachenlernenden, insbesondere DaF-Lernende, Sprachwitze nicht nur zu verstehen, sondern sich diese auch selbstständig auszudenken (mehr dazu bei Ulrich 1993). Stein (2011: 243f.) ist mit dieser Aufteilung der Teilkompetenzen der Wortbildungskompetenz nicht einverstanden, weil die von Ulrich vorgeschlagene kreative Teilkompetenz "zu den beiden anderen Teilkompetenzen quer liegt und wiederum sowohl die rezeptive als auch produktive Fähigkeiten einschließt" (ebd.: 243). In seiner Gliederung der Wortbildungskompetenz plädiert er dafür, die von Ulrich genannten drei Subkompetenzen zu zwei zu vereinen (daraus würden sich die rezeptive und rezeptiv-kreative auf

der einen Seite sowie die produktive und produktiv-kreative Wortbildungskompetenz auf der anderen Seite ergeben) und diese wiederum um eine neue, nämlich die reflexive Wortbildungskompetenz zu erweitern. Die dritte Teilkompetenz soll sich seiner Meinung nach darin äußern, den "Kontakt" mit unterschiedlichen Wortbildungsphänomenen als Anlass zur Reflexion über sprachliche Prozesse zu nutzen, undurchsichtige und demotivierte Wortbildungsprodukte zu erschließen, "morphologisch-semantische Zusammenhänge im Wortschatz [zu] erfassen, Regelverletzungen [zu] erkennen und [zu] bewerten" (ebd.: 244). Diese Modellierung von Stein halten wir für überzeugend und nehmen mit ihm drei Teilkompetenzen der Wortbildungskompetenz an: eine rezeptiv-kreative, eine produktiv-kreative sowie eine reflexive Teilkompetenz.

Da Wortbildungen eine umfangreiche Gruppe von LE innerhalb des deutschen Wortschatzes bilden, müssen diese im Prozess des DaF-Lernens berücksichtigt werden. Die Wortbildungskompetenz stellt demnach einen integralen Teil der lexikalischen Kompetenz im DaF/DaZ-Lernprozess dar. Da sich die Sprache einerseits sehr rasch entwickelt und verändert, andererseits die Wortbildung den produktivsten Bereich des Deutschen darstellt, dank dem tagtäglich viele neue Wortbildungsprodukte entstehen, kann dem DaF-Lernenden im Sprachenunterricht nicht der gesamte Wortschatz vermittelt werden (sogar auf der Niveaustufe C2 nicht). Dies ist noch wichtiger, weil die Lexikographie diesem Prozess der Entstehung von neuen Wörtern kaum folgen kann. Die DaF-Lernenden müssen aus diesem Grunde dazu befähigt werden, Okkasionalismen und Ad-hoc-Bildungen, die oft nicht nur in der geschriebenen, sondern auch in der gesprochenen Sprache auftauchen, zu dekodieren. Dazu müssen sie ihre Wortbildungskompetenz in diesen drei Teilkompetenzen entwickeln. Die Grundlage für deren Entfaltung bildet natürlich die Kenntnis der Wortbildungsregeln, -regularitäten und -muster.

Weiterhin sind das Wortbildungswissen und die Wortbildungskompetenz wichtig, weil der DaF-Lernende dank dieser Kenntnisse nicht alle Wortbildungen im Gedächtnis zu speichern braucht, was sein Gedächtnis entlastet (Kastovsky 1981: 173). Vor allem geht es hier um durchsichtige Wortbildungen, deren Bedeutung der DaF-Lernende leicht erschließen und die er auch oft allein produzieren kann. Darüber hinaus wird betont, dass durch die Arbeit an der Wortbildung, mit deren Hilfe die Wortbildungskompetenz entwickelt wird, die Lernenden wichtige Erkenntnisse über die Sprache vermittelt bekommen und zu kognitiven Prozessen der Sprachanalyse und dadurch zur Reflexion über Sprache angeregt werden (vgl. Bayer 1977; Bouecke & Klein 1979; Menzel 1979). Dies zeigt wiederum, dass die Ent-

faltung der Wortbildungskompetenz mit der Sprachreflexion bzw. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit interagiert.

4.2 Kollokationskompetenz

Obwohl in der fremdsprachendidaktischen Literatur der Kollokationsbegriff auf zweierlei Art und Weise verstanden wird,⁹ ist beiden Auffassungen die Tatsache gemeinsam, dass Kollokationen eine spezifische Art von Wortverbindungen darstellen, in der Wörter nicht frei zusammengestellt werden können und in der ein Element der Kollokation die Bedeutung des weiteren Elements bzw. der weiteren Elemente spezifiziert (charakteristisch für die engere Auffassung der Kollokationen von Hausmann 1984), wodurch sie sich von Einzelwörtern unterscheiden. Daraus ist nicht nur zu schlussfolgern, dass lexikalische Kollokationen einen festen Bestandteil des Wortschatzes darstellen, sondern auch, dass die Kollokationskompetenz als ein integraler und wichtiger Bestandteil der lexikalischen Kompetenz aufzufassen ist (vgl. Rössler 2010: 55). Kollokationen werden einerseits als Halbfertigprodukte bezeichnet (vgl. Hausmann 1984: 398), andererseits als transparente Einheiten des Wortschatzes, die kompositional in der Rezeption sind (vgl. Forkl 2010: 117). Kollokationen sollten unserer Ansicht nach als eine besondere Art lexikalischer Einheiten aufgefasst werden, weil sie sich von anderen Elementen des Wortschatzes unterscheiden: Während die Bedeutung der Einzelwörter aus ihrer Semantik hervorgeht und dies aus deren Gebrauch in einem bestimmten Kontext resultiert, geht die Bedeutung der Kollokation aus der Verbindung der Kollokationsbasis mit einem bestimmten Kollokator hervor. Aus diesem Grunde wird im Folgenden für die Berück-

9 Auf die zweifache Erfassungsmöglichkeit von Kollokationen weist Schneider (1988: 72) folgendermaßen hin: "Der Kollokationsbegriff vermengt in sich zwei unterschiedliche Aspekte, nämlich den der tatsächlichen Kookkurrenz auf lexikalischer Ebene und den der potenziellen Verträglichkeit auf semantischer Ebene". In fremdsprachendidaktischen Arbeiten wird einerseits eine enge Auffassung des Kollokationsbegriffs (Kollokationen als nicht fixierte Wortverbindungen) vertreten (vgl. Hausmann 1984), andererseits eine breitere Auffassung im Sinne von Bahns (1997: 48) (Kollokationen als alle nicht-idiomatischen lexikalischen Zweierverbindungen), die seiner Meinung geeigneter für die Kollokationslexikographie ist. Auch Teubert (2004: 542) fasst den Begriff Kollokation sehr weit auf: "Die Kollokation ist also, wie der Phraseologismus, ein sprachliches Phänomen, das in vielerlei Form vorkommt. Da gibt es im einen Extrem absolut feste, syntaktisch definierbare, Wortverbindungen (...), und da gibt es relativ lose Verbindungen, die sich nicht als syntaktische Muster beschreiben lassen". Zimmermann (1981) verweist auf die unterschiedliche Auffassung des Kollokationsbegriffs in der Sprachwissenschaft und in der Glottodidaktik bzw. Fremdsprachenforschung.

sichtigung einer separaten Kollokationskompetenz als Subkompetenz im Modell der lexikalischen Kompetenz plädiert. Ein zweiter Grund für die Subsumierung der Kollokationskompetenz unter den Begriff lexikalische Kompetenz ist, dass der Terminus "Kollokationskompetenz" in Bezug auf den Fremdsprachenerwerbsprozess bzw. auf den Übersetzungsprozess immer häufiger gebraucht wird (vgl. Białek 2009; Gładysz 2002; Grauer 2009; Holderbaum 2003; Holderbaum & Kornelius 2001; Ludewig 2005). Allerdings wurde bis dahin diese Kompetenzart in keinem Modell der Sprachkompetenz oder der linguistischen Kompetenz berücksichtigt bzw. positioniert. Den hohen Stellenwert von Kollokationen bei der Wortschatzarbeit bzw. beim Wortschatzlernen und somit der Kollokationskompetenz unterstreicht am besten die folgende Aussage von Aguado (2004: 240): "Viele Wörter zu kennen, ohne zu wissen, mit welchen anderen Wörtern sie konkurrieren, ist für die Verständigung ebenso wenig nützlich, wie einige Wörter in all ihren Bedeutungsnuancen zu kennen". Man kann diese Aussage als einen Hinweis auf die Notwendigkeit der Entwicklung von Kollokationskompetenz bei jedem Fremdsprachenlernenden interpretieren. Da lexikalische Kollokationen eine für jede Sprache spezifische (leicht erschließbare) Verbindung von LE darstellen, die weder beliebig frei verbunden noch aus der L1 und weiteren zuvor gelernten Sprachen übertragen werden können, die jedoch in der Produktion oft eine Fehlerquelle darstellen, ist es unabdingbar, solche LE in den ihnen spezifischen Kollokationen zu lernen.

Zwar wird der Begriff Kollokationskompetenz in der deutschsprachigen Fremdsprachen(erwerbs)forschung viel seltener gebraucht als dessen englisches Äquivalent (*collocational competence*),¹⁰ jedoch konnte von uns bisher keine explizite Definition dieses Begriffs ermittelt werden. Diesen gebrauchen zwar in deutschsprachigen Forschungsarbeiten u.a. Holderbaum (2003); Müller (2011); Reder (2002, 2006) und Rössler (2010), jedoch wird in keiner dieser Studien explizit ein definitorischer Versuch der Kollokationskompetenz gewagt. Dies kann insofern verwundern, als in einer Arbeit mit dem Titel "Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen" (Müller 2011) bzw. in einem Artikel mit dem Titel "Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – Ein Plädoyer" (Rössler 2010) erwartet werden kann, dass der Schlüsselbegriff dort definiert wird.

10 Schon vor fast 15 Jahren verwies Hill (1999) zwar auf die wichtige Rolle der Kollokationskompetenz im Fremdsprachenerwerbsprozess, aber er hat diesen Begriff weder definiert noch nannte er Faktoren dieser Kompetenzart.

Wie die Wortbildungskompetenz stellt auch die Kollokationskompetenz keine einheitliche Größe dar, worauf empirische Arbeiten verweisen, die eine rezeptive und eine produktive Kollokationskompetenz unterscheiden (vgl. Holderbaum 2003: 82; Reder 2002; 2006). Die rezeptive Kollokationskompetenz impliziert die Fähigkeit, Kollokationen bzw. kollokationale Wortverbindungen zu verstehen. Die produktive Kollokationskompetenz wird dagegen mit der Verwendung von Kollokationen gleichgesetzt. Auf eine ausgebaute produktive Kollokationskompetenz kann die Tatsache hinweisen, dass ein Fremdsprachenlerner bei der fremdsprachlichen Produktion selten zu einem Nachschlagewerk greift und dennoch korrekte Kollokationen in der Zielsprache gebraucht bzw. diese adäquat von der L1 in die Zielsprache bzw. umgekehrt überträgt. Demnach wird die Kollokationskompetenz als zweigliedrig verstanden. Im Folgenden schließen wir uns jedoch den Überlegungen von Müller und Fandrych an, die beide (allerdings mit unterschiedlichen Begriffen) den Einbezug einer weiteren Teilkompetenz fordern. Müller (2011) plädiert für die Berücksichtigung des Kollokationsbewusstseins, das der Kollokationskompetenz zugrunde liegt. Fandrych (2008: 21) fordert dazu auf, in der Kompetenzbeschreibung neben den rezeptiven und produktiven Kompetenzen auch die reflektiven zu berücksichtigen. Auch bei Ludewig (2005: 171) ist ein Hinweis auf die große Rolle des Kollokationsbewusstseins bei der Entwicklung der Kollokationskompetenz zu finden: "eine zentrale Ursache für die kollokativen Defizite von Fremdsprachenlernenden [beruht] zweifelsohne auf deren mangelndem Kollokationsbewusstsein". Dabei gehen wir davon aus, dass das Kollokationsbewusstsein dabei hilft, Kollokationen als solche zu erkennen, lexikalische Einheiten in kollokationalen Verbindungen zu lernen und in der Zielsprache adäquat zu gebrauchen bzw. in die Ziel- bzw. Erstsprache zu übertragen. Darüber hinaus kann die Bewusstheit der Kollokationen dazu beitragen, dass Fremdsprachenlernende strategisch vorgehen, wenn sie auf unbekannte LE stoßen (Verstehensstrategie innerhalb der lexikalischen Strategien), d.h. nicht nur nach einem Substantiv suchen, sondern dieses auch als Basis einer Kollokation erkennen (Müller 2011: 100). Dies stimmt auch mit der Ansicht von Lütge (2000: 345) überein, laut der die Förderung des Kollokationsbewusstseins dazu führen soll, dass sich Fremdsprachenlernende beim Wortschatzlernen nicht nur auf Einzelwörter, sondern auf Mehrwortlexeme bzw. Wortverbindungen konzentrieren (Wortschatzlernstrategie). Ihrer Ansicht nach gibt es eine Korrelation zwischen der Sprachbewusstheit und der Kollokationskompetenz, was aus ihrer kleinen empirischen Studie hervorgeht. Aus diesem Grund plädieren wir im Folgenden in Anlehnung an die drei-

gliedrige Wortbildungskompetenz für eine dreigliedrige Kollokationskompetenz. Die dritte Teilkompetenz beinhaltet die reflexive Kollokationskompetenz, die eng mit der Sprachbewusstheit verbunden ist.¹¹ Diese äußert sich einerseits in der Bewusstheit der lexikalischen Kollokationen als einem spezifischen lexikalischen Phänomen. Andererseits bedeutet es die Fähigkeit, neue Wortverbindungen als Kollokationen in Texten zu erkennen und diese in den Lernprozess als Lerneinheiten zu übertragen. Kollokationskompetenz kann bei der Suche und Exploration von Kollokationen entwickelt werden, wobei diesem Prozess die Bewusstmachung der Kollokationsproblematik vorangehen sollte (vgl. Ludewig 2005: 184-191, Rössler 2010).

Der Unterschied zwischen der reflexiven und der rezeptiven Kollokationskompetenz besteht darin, dass sich zwar die reflexive Kollokationskompetenz im Erkennen bzw. im Identifizieren der Wortverbindungen als Kollokationen äußert (bewusste Aufmerksamkeitssteuerung auf bestimmte zu erschließende lexikalische Elemente, wodurch eine kollokationale Wortverbindung erkannt wird), aber diese noch keine Verstehensprozesse impliziert. Die reflexive Kollokationskompetenz als Element der Sprachbewusstheit bildet den Ausgangspunkt zum Einschalten von Verstehensprozessen, also die Grundlage für die Entfaltung der rezeptiven und später auch der produktiven Kollokationskompetenz (falls der DaF-Lernende die Aufmerksamkeit auf diese Wortverbindung fokussiert und diese in den Lernprozess rückt). Durch den Fokus auf Kollokationen sowohl in der Erst- als auch in der Zielsprache kann das Kollokationsbewusstsein der Fremdsprachenlernenden entwickelt werden.

4.3 Lexikalische Strategien

Erst in dem Modell der lexikalischen Kompetenz von Tréville & Duquette (1996: 98 nach Rzewólska 2008: 40) wurde zum ersten Mal auf die strategische Kompetenz hingewiesen. Darüber hinaus verweist nicht nur Aguado (2004: 247) darauf, dass zur Wortschatzkompetenz auch strategisches Wissen bzw. strategische Fähigkeiten gehören sollten. Dabei handelt es sich um Strategien des Wortschatzerschließens, -lernens und -behaltens. Auch bei Bargmann (2011: 70) und Targońska (2011) (vgl. Kap 2.2, Phase 2) ist ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Aufnahme von metakognitiven

11 Schmidt (2010: 859) verweist darauf, dass die Begriffe Sprach(lern)bewusstheit, Sprachreflexion und Metakognition sich überlappende bzw. konkurrierende Begriffe sind.

Strategien in die neue Konzeption der lexikalischen Kompetenz zu finden. Kieweg (2002: 8) wiederum verweist in seiner Beschreibung der Teilfähigkeit der Wortschatzkompetenz auf die Relevanz des Einsatzes von potenziell nützlichen Wortschatzlernstrategien.

Die von Aguado (2004) genannten Strategiearten, für deren Aufnahme in das neue Modell der lexikalischen Kompetenz im Folgenden plädiert wird, kann man als lexikalische Strategien bezeichnen. Dieser Begriff ist sehr weit gefasst, das heißt er umfasst viel mehr als der Begriff "Wortschatzlernstrategien". Zu lexikalischen Strategien zählt Neveling (2004) Verstehens-, Speicher-, Abruf- und Produktionsstrategien. Alle vier Strategiearten haben – mit kleinen begrifflichen Veränderungen – Eingang in unsere Konzeption gefunden und werden an dieser Stelle kurz beschrieben: Die Verstehensstrategien, die von Fremdsprachenlernenden zur Erschließung der Bedeutung von unbekanntem LE eingesetzt werden, können mit den jeweiligen rezeptiven Kollokations- und Wortbildungssubkompetenzen interagieren, in dem Sinne, dass sich die beiden (d.h. die Verstehensstrategie mit der jeweiligen Subkompetenz) gegenseitig beeinflussen. Der Einsatz von Speicherstrategien, die auch als Behaltensstrategien bezeichnet werden und zu denen Ordnungs-, Elaborations- und Einpräg-/Wiederholungsstrategien gehören, kann einen direkten Einfluss auf die Entwicklung der produktiven Teilkompetenzen der Kollokations- und Wortbildungskompetenz haben. Speicherstrategien dienen dazu, die neuen LE effizient abzuspeichern, was sich nicht nur im dauerhaften Behalten der jeweiligen LE äußert, sondern auch im schnellen Abruf der in entsprechenden Kommunikationssituationen nötigen lexikalischen Einheiten. Deshalb unterstützen sie die Integrierung der neuen Vokabeln (teilweise auch in Form von freien bzw. festen Wortverbindungen) in das Netz der mentalen Verbindungen, wobei eine LE in verschiedene mentale Netze eingliedert werden kann. Das Ziel der Abrufstrategien ist es, "vorhandene, aber aktuell nicht zugängliche Elemente zu aktivieren, oder Suchbefehle zu korrigieren" (Neveling 2004: 77). Bei deren Einsatz sollen darüber hinaus Zugriffsblockaden gelöst werden. Produktionsstrategien¹² kommen dann zum Einsatz, wenn der Fremdsprachenlernende nicht über ein bestimmtes in der jeweiligen Kommunikationssituation nötiges Vokabular verfügt. Dabei kreiert er neue Wörter (vgl. kreative Wortbildungskompetenz bei Ulrich 2000 und produktive/produktiv-kreative und reflexive Wortbil-

12 Beim Einsatz von Produktionsstrategien kommt es zur Mobilisierung und Nutzung des vorhandenen Wissens. Dabei versucht der Fremdsprachenlernende, seine Schwächen zu verbergen und sein Potenzial zu nutzen (vgl. Europarat 2001: 68).

dungskompetenz bei Stein 2011), indem er seine vorhandenen Wortschatzbestände aktiviert, mit diesen kreativ umgeht und sein Wortschatzwissen einsetzt. Die von Neveling (2004) vorgeschlagene Produktionsstrategie ersetzen wir durch den Begriff "lexikalische Kompensationsstrategie" (vgl. Zimmermann 1990), weil der Begriff "kompensieren" sehr gut das Ziel dieser Strategie widerspiegelt. Wie oben angedeutet, kann diese Strategieart teilweise mit einer der Subkompetenzen der Wortbildungssubkompetenz interagieren, da Wortschatzkenntnisse oft zum Ausgleich von unzureichenden Wortschatzbeständen genutzt werden.¹³

Wir gehen davon aus, dass die lexikalischen Strategien in alle Subkompetenzen der Wortschatzkompetenz zu integrieren sind bzw. dass sie quer zu allen Subkompetenzen der Wortschatzkompetenz liegen. Sie interagieren mit der reflexiven Teilkompetenz aller Subkompetenzen der lexikalischen Kompetenz bzw. überlappen sich. Des Weiteren gibt es Bezüge zur rezeptiven Kompetenz und zur produktiven Kompetenz. Auch in der Diskussion der allgemeinen Kompetenzen in der empirischen Bildungsforschung und in der Psychologie hat sich – wie in Abschnitt 2.1 dieses Beitrags gesehen – eine Konzeption des Kompetenzbegriffs durchgesetzt, nach der Kompetenzen Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien umfassen (vgl. Harsch 2010: 114).

Zu überlegen ist die Positionierung der Wörterbuchgebrauchsstrategie, für deren Integrierung in ein Modell der lexikalischen Kompetenz Targońska (2011) plädiert. Im Folgenden gehen wir davon aus, dass die Fähigkeit, die Bedeutung einer unbekanntem LE im Wörterbuch nachzuschlagen, mit der korrekten Erschließung der LE und dem adäquaten Wortschatzgebrauch, also mit der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz eng verbunden ist. Sie könnte gerade im Bereich der lexikalischen Strategien ihren Platz haben: zum einen in der Gruppe der Erschließungsstrategien, zum anderen in der Gruppe der metakognitiven Strategien, die für die Planung, Überwachung und Evaluation des Lernprozesses verantwortlich sind. Wenn das Nachschlagen der Bedeutung der Wortschatzerweiterung dient, könnte diese Aktivität auch als Wortschatzerweiterungsstrategie bezeichnet werden.

13 Es handelt sich dabei nicht nur um den kreativen Umgang mit dem Wortbildungswissen. Wie aus der Beschreibung der Deskriptoren für "Kompensieren" im GeR (Europarat 2001: 70) hervorgeht, kann man Wortbildungskennntnisse zur Überbrückung von Grammatiklücken, aber auch von Lücken in Wortbildungskennntnissen (Derivation – Ableitung der Adjektive von Substantiven) einsetzen. So kann z.B. an Stelle des Syntagmas "ein hölzernes Haus" die Bezeichnung "ein Holzhaus" gebraucht werden. Beim Einsatz dieses Wortes entfällt der Derivationsprozess und man kann seine Defizite in der Adjektivdeklinaton verbergen.

4.4 Reflexive Teilkompetenz

In unseren Ausführungen zur Wortbildungskompetenz und zur Kollokationskompetenz haben wir herausgearbeitet, dass wir jeweils für eine Untergliederung dieser in drei Teilkompetenzen plädieren. Dabei handelt es sich um eine rezeptive Kompetenz, eine produktive Kompetenz und eine reflexive Kompetenz, was der Forderung von Fandrych (2008: 21) nach der Beschreibung der Kompetenzbereiche unter Einbezug dieser drei Kompetenzarten Rechnung trägt.

Zu überlegen ist jedoch der Platz der reflexiven Teilkompetenz im neuen Modell der lexikalischen Kompetenz. Zum einen kann diese den lexikalischen Strategien zugeordnet werden. Im Modell von Bachman (1990) gehört Metakognition zu strategischen Kompetenzen und deckt sich, wie Schmidt (2010) zeigt, begrifflich mit Sprachreflexion bzw. Sprach(lern)bewusstheit. Zum anderen könnte für deren Positionierung ein anderer Platz gefunden werden.

Die reflexive Kompetenz wurde bisher nur benannt und in Bezug auf die reflexive Wortbildungskompetenz und die reflexive Kollokationskompetenz erläutert. Reflexion ist nach unserem Verständnis Teil der Sprachbewusstheit und der Sprachlernbewusstheit eines Lernenden, explizierbar und ein komplexer, individueller und somit nicht vorhersehbarer Prozess (vgl. Edmondson 1997: 107). Strategien spielen beim Reflexionsprozess eine große Rolle, da Sprachlernbewusstheit nach Wolff (1997: 174) vor allem durch die Bewusstmachung von Strategien gefördert werden kann. Aber der Reflexionsprozess umfasst viel mehr als Strategien: Bei der Sprachlernbewusstheit geht es um "explizites Wissen über den Spracherwerb insgesamt und den eigenen Sprachzustand bzw. die eigenen Sprachlernstrategien" (Edmondson & House 1997: 4). Bezogen auf die lexikalische Kompetenz ist die reflexive Kompetenz die Fähigkeit des Lernenden, über die lexikalischen Phänomene, seine Wortschatzaneignungsprozesse, seine lexikalische Kompetenz sowie die eigenen lexikalischen Strategien nachzudenken und daraus Einsichten zu gewinnen. Wie in den Abschnitten 4.1 und 4.2 beschrieben, äußert sich reflexive Wortbildungskompetenz u.a. darin, undurchsichtige und lexikalisierte Wortbildungsphänomene zu erschließen, während reflexive Kollokationskompetenz sich u.a. dadurch ausdrückt, Wortverbindungen als Kollokationen in Texten zu erkennen. Darüber hinaus soll bei den Fremdsprachenlernenden durch Sprachreflexion die Sprachaufmerksamkeit gefördert werden. Dadurch können sie nicht nur Kollokationen rezipieren,

sondern auch gezielt nach ihnen in Texten suchen, um sie als Wortverbindung in das mentale Lexikon aufzunehmen.

In den Bildungsstandards werden Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit als separate Kompetenzbereiche genannt, die quasi unabhängig von der lexikalischen Kompetenz "existieren". Wir gehen jedoch davon aus – dies haben wir am Beispiel der reflexiven Teilkompetenz und der reflexiven Wortbildungs- und Kollokationskompetenz gezeigt –, dass die Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit als Teil der Reflexion über die Sprache mit der lexikalischen Kompetenz interagieren, sich teilweise überlappen bzw. die Sprach(lern)bewusstheit die Entfaltung der lexikalischen Kompetenz direkt beeinflussen kann.

5. Vorschläge zur weiteren Modellierung der lexikalischen Kompetenz

In den obigen Ausführungen wurden Vorschläge für die neue Modellierung der lexikalischen Kompetenz unterbreitet. Es ist zu überlegen, ob eines der schon vorhandenen Kompetenzmodelle um die von uns vorgeschlagenen Subkompetenzen erweitert wird oder ob ein völlig neues Konzept erarbeitet wird. Möglich wäre z.B. die Erweiterung des Modells von Trévillie & Duquette (1996: 98). In diesem Fall könnten die von uns genannten Subkompetenzen (Wortbildungs- und Kollokationskompetenz) der sprachlichen Ebene und lexikalische Strategien der strategischen Ebene unterordnet werden.

In unseren Ausführungen zur Wortbildungskompetenz und zur Kollokationskompetenz haben wir herausgearbeitet, dass wir jeweils für eine Untergliederung in drei Teilkompetenzen plädieren. Dabei handelt es sich um eine rezeptive Kompetenz, eine produktive Kompetenz und eine reflexive Kompetenz. Wir vermuten, dass sich alle Subkompetenzen in diese drei Teilkompetenzen untergliedern lassen. Allerdings müsste dies für jede Subkompetenz unter Einbeziehung des aktuellen Forschungsstandes diskutiert werden. Darüber hinaus ist zu überlegen, wie die lexikalischen Strategien in das Modell der lexikalischen Kompetenz integriert werden. Sie könnten z.B. quer zu den Subkompetenzen liegen, weil sie mit diesen interagieren und deren Entwicklung begünstigen. Weiterhin zu überlegen ist die Positionierung der reflexiven Teilkompetenz, die eng mit der Sprach(lern)bewusstheit verbunden ist. Diese könnte als ein Teil lexikalischer Strategien oder als eine separate Subkompetenz der lexikalischen Kompetenz fungieren, die quer zu den anderen oben beschriebenen Teilkompetenzen liegen könnte.

Neben einer Aufgliederung der lexikalischen Kompetenz in miteinander verbundene und sich überschneidende Kompetenzen sind weitere Dimensionen des Modells zu berücksichtigen. In den dargestellten Modellen der lexikalischen Kompetenz bzw. in der Auflistung der Faktoren des Wortschatzwissens (Nation 1990; Richards 1976; Wallace 1982) wird sowohl auf die Ebenen des Wortschatzwissens hingewiesen als auch der Zugriff auf den Wortschatz betont. Dies entspricht der im GeR vorgenommenen Unterscheidung zwischen Wortschatzspektrum und Wortschatzbeherrschung. Hier spielen ferner die in Abschnitt 4.3 diskutierten lexikalischen Kompensationsstrategien eine Rolle. Die weitere Ausarbeitung (z.B. in Form von Skalen) müsste allerdings aussagekräftiger sein als im GeR (vgl. Abschnitt 2.2). Man kann nicht von einer "gewusst/nicht gewusst-Dichotomie" lexikalischer Einheiten ausgehen, sondern es gibt (wie bereits in Abschnitt 2.1 beschrieben) Konzeptionen, die lexikalische Kompetenz als Kontinuum oder anhand von Phasen oder Stadien verstehen, was jeweils für das Wortschatzspektrum und die Wortschatzbeherrschung gelten sollte. Bargmann (2011: 70) plädiert sowohl für eine synchrone als auch für eine diachrone Abstufung: "Das heißt: Verschiedene Beschreibungsgrößen können zu einem Zeitpunkt verschieden stark erfüllt sein und werden kumulativ erworben". Bargmann weist auf eine weitere zu beachtende Dimension hin, und zwar auf eine funktionale:

Der summarische Ansatz von Nation, der alle Größen als gleich bedeutend sieht, sollte daher durch einen hierarchischen ersetzt werden. Einzelne Größen erweisen sich nämlich – je nach Entwicklungsstadium des Lerners oder abhängig von der lexikalischen Einheit – als mehr oder weniger wichtig (Bargmann 2011: 71).

Allerdings fügen wir hinzu, dass die Relevanz einzelner Größen (Subkompetenzen) nicht nur vom Entwicklungsstadium des Lernenden und von der LE, sondern auch vom situationalen Kontext des Lernenden abhängig ist.

Mit unserem Beitrag möchten wir diese in Umrissen vorgestellte und auf ausgewählte Aspekte fokussierte subkompetenzorientierte Modellierung der lexikalischen Kompetenz zur Diskussion stellen und zu weiteren Arbeiten auf diesem Gebiet der (empirischen) DaF-Forschung anregen. Bei unseren Vorschlägen haben wir für die Subsumierung der Kollokationskompetenz und der Wortbildungskompetenz unter die lexikalische Kompetenz plädiert, die im vorliegenden Beitrag eingehender beschrieben worden sind. Dabei ist uns bewusst, dass die anderen Komponenten der lexikalischen Einheit, die im Abschnitt 3 erläutert wurden, in Teilkompetenzen der lexikalischen

Kompetenz überführt werden können und somit Platz in der neuen subkompetenzorientierten Modellierung der lexikalischen Kompetenz finden können. Unser subkompetenzorientiertes Modell unterscheidet sich von den Wortkomponentenmodellen früherer Jahre nicht nur durch die Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse (z.B. zur Kollokationskompetenz oder zur Wortbildungskompetenz) oder die Aufnahme des derzeit stark diskutierten Kompetenzbegriffes (und damit die Abkehr von einem rein wissensbasierten Modell), sondern auch durch die Annahme eines Modells, das sich nicht aus voneinander klar abgegrenzten Komponenten zusammensetzt. Lexikalische Kompetenz besteht unserer Auffassung nach aus Subkompetenzen, die nicht klar voneinander abgegrenzt sind und die sich (mehr oder weniger stark) überlappen, miteinander interagieren bzw. sich gegenseitig beeinflussen. Dies trifft auch auf die lexikalische Kompetenz selbst zu, die sich bspw. nicht klar von der grammatischen Kompetenz abgrenzen lässt. Darüber hinaus wird in diesem Modell anstatt von einzelnen Wörtern von komplexen lexikalischen Einheiten ausgegangen.

Um der Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts gerecht zu werden, sollte unserer Auffassung nach der Begriff "lexikalische Kompetenz" weniger linguistisch orientiert sein und stattdessen stärker die Wortschatzerwerbs- bzw. Lernprozesse fokussieren. Dies soll das von uns vorgeschlagene neue Modell der lexikalischen Kompetenz widerspiegeln.

Eingang des revidierten Manuskripts 17.09.2013

Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2002), Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik (ZfAL)* 37, 27-49.
- Aguado, Karin (2004), Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 33, 231-250.
- Bachman, Lyle F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bahns, Jens (1997), *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bargmann, Thomas (2011), Was bedeutet eigentlich "Vokabeln beherrschen"? – Eine Einführung in das Problemfeld "Wortschatzkompetenz". In: Hahn, Natalia & Ro-

- elcke, Thorsten (Hrsg.) (2011), *Grenzen überwinden mit Deutsch. (37. Tagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010)*. Göttingen: Universitätsverlag, 59-75.
- Bayer, Klaus (1977), Reflexion über die Sprache am Beispiel der Wortbildung. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 5, 195-208.
- Beile, Werner (1988), Übungen und Üben im fremdsprachlichen Lernprozeß. *Der Fremdsprachliche Unterricht* 92, 4-7.
- Białek, Ewa (2009), *Kolokacje w przekładzie. Studium rosyjsko-polskie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bohn, Rainer (1999), *Probleme der Wortschatzarbeit*. München: Langenscheidt.
- Boueke, Dietrich & Klein, Wolfgang (1979), Durchsichtige Wörter. *Praxis Deutsch* 38: 79, 51-53.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980), Theoretical bases of communicative approach to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1:1, 1-47.
- Cronbach, Lee J. (1942), Measuring knowledge of precise word meaning. *Journal of Educational Research* 36, 528-534.
- Czarnecka, Małgorzata (2008), Zum Begriff ‚Kompetenz‘ in der Fremdsprachendidaktik. *Glottodidactica* XXXIV, 25-33.
- Edmondson, Willis J. (1997), Sprachlernbewußtheit und Motivation beim Fremdsprachenlernen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 88-110.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane (1997), Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 3-8.
- Ehlich, Konrad (2010), Kompetenz. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 160-161.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian (2008), Sprachliche Kompetenzen im "Referenzrahmen". In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008), *Fertigkeiten – integriert oder isoliert?* Wien: Preasens Verlag, 13-33.
- Forkl, Yves (2010), Zur digitalen Zukunft der Kollokationslexikographie. Perspektiven der Präsentation von Wissen über usuelle französische und deutsche Wortverbindungen in gedruckten und elektronischen Wörterbüchern [Online: <http://www.opus.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/2169/pdf/YvesForklDissertation.pdf>].
- Gałkowski, Błażej (2006), Kompetencja formułiczna a problem kultury i tożsamości w nauczaniu języków obcych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4, 163-180 [Online: <http://www.korpusy.net/index.php/zastosowania-korpusow-jzykowych/167-blazej-galkowski-kompetencja-formuliczna-a-problem-kultury-i-tozsamosci-w-nauczaniu-jezykow-obcych>].
- Gładysz, Marek (2002), Kollokationen als Übersetzungsproblem. In: Kalaga, Wojciech; Mielczarek, Zygmunt & Rachwał, Tadeusz (Hrsg.) (2002), *Literature and Linguistics. Literatur und Linguistik*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 183-194.
- Gnutzmann, Claus (1995), Brauchen wir eine Wortschatzwende im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G & Krumm, Hans-Jürgen (1995) (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 73-81.

- Grauer, Christian (2009), *Lesen, Verstehen und Übersetzen. Kollokationen als Handlungseinheiten der Übersetzungspraxis*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Grucza, Franciszek (1988), Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz. In: Honsza, Norbert & Roloff, Hans-Gert (Hrsg.) (1988), *Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*. Amsterdam: Radopi, 309-331.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001), *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Hartig, Johannes (2008), Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: Jude, Nina; Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*, Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 15-25.
- Harsch, Claudia (2010), Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, 140-142.
- Hatch, Evelyn & Brown, Cheryl (1995), *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Haudeck, Helga (2008), *Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers. Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8*. Tübingen: Narr.
- Hausmann, Franz-Joseph (1984), Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Hausmann, Franz-Joseph (1987), Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. *Die Neueren Sprachen* 86: 5, 426-445.
- Henriksen, Birgit (1999), Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 303-317.
- Heyd, Gertraude (1991), *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Heyer, Peter & Pohl, Lothar (1977), Syntagmatische und paradigmatische Beziehungen im Sprachsystem und ihre Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 14:1, 9-18.
- Hill, Jimmie (1999), Collocational competence. *English Teaching professional* 3-7. [Online: www.freewebs.com/english1-0/competence.doc. 23.09.2013].
- Holderbaum, Anja (2003), *Kollokationen als Problemgrößen der Sprachmittlung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Holderbaum, Anja & Kornelius, Joachim (2001), Kollokationen als Problemgrößen der Sprachmittlung. In: Lehr, Andrea; Kammerer, Matthias; Konecny, Klaus-Peter; Storrer, Angelika; Thimm, Caja & Wolski, Werner (Hrsg.) (2001), *Sprache im Alltag. Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 533-545.
- Jesenšek, Vida (2006), Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung. *Linguistik online* 27:2, 137-147.
- Kastovsky, Dieter (1981), Wortbildung in der Wortschatzarbeit. *Der fremdsprachliche Unterricht* 15, 169-176.

- Kempter, Fritz (1971), Die Rolle der Wortbildungsstrukturen im Sprachlernprozeß und deren Vermittlung mit Hilfe des Sprachtonbandes. *Deutsch als Fremdsprache* 2, 87-93.
- Kieweg, Werner (2002), Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 36:55, 4-10.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss*. München, Neuwied: Luchterhand.
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012), *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. 17.09.2013]
- Köbler, Gerhard (1995), *Deutsches Etymologisches Wörterbuch* [Online: <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html>. 17.09.2013].
- Königs, Frank G. (2012), Zwischen Echternach, Eden und dem Nirwana: Zum Fortschrittspotential der Kompetenzorientierung in der Fremdsprachendidaktik. In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia & Stork, Antje (Hrsg.) (2012), *Multikompetent – multimedial – multikulturell? Aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung*. Frankfurt u.a.: Peter Lang, 33-43.
- Köster, Lutz (2001), Wortschatzvermittlung. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin; New York: de Gruyter, 887-893.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Kürschner, Wilfried (1979), Wortbildungstheorien und Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5, 14-30.
- Leonhardi, Arnold (1964), Die natürliche Spracheinheit. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 11, 17-22.
- Löschmann, Martin (1986), Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Desselmann, Günter; Hellmich, Harald (Hrsg.), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie, 141- 166.
- Löschmann, Martin (1993), *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ludewig, Petra (2005), *Korpusbasiertes Kollokationslernen. Computer-Assisted Language Learning als prototypisches Anwendungsszenario der Computerlinguistik*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Wien: Peter Lang.
- Lütge, Christiane (2000), Sprachbewusstheit und Wortschatzerwerb – zu Kollokationskompetenz fortgeschrittener Lerner des Englischen. In: Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität: Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dortmund, 4.-6. Oktober 1999*. Berlin: PZV Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 343-349.
- Menzel, Wolfgang (1979), Wortbildung – Wortbestand. *Praxis Deutsch* 38:79, 12-18.

- Müller, Thomas (2011), *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nation, I.S.P (1990), *Teaching & Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, Paul (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neveling, Christiane (2004), *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastuchowa, Magdalena (2010), Rola nauczania słowotwórstwa w kształtowaniu kompetencji językowej cudzoziemców. In: Achtełik, Aleksandra; Kita, Magorzata & Tambor, Jolanta (Hrsg.) (2010), *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego. Band 2*. Katowice: Gnome, 9-16.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Limburg: Frankonius.
- Pythian-Sence Caroline & Wagner Richard K. (2007), Vocabulary Acquisition: a Primer. In: Wagner, Richard K.; Muse, Andrea E. & Tannenbaum, Kendra E. (Hrsg.) (2007), *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York/ London: The Guildorf Press, 1-14.
- Reder, Anna (2002), Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 293-311.
- Reder, Anna (2006), *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Richards, Jack C. (1976), The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 1, 77-89.
- Ringbom, Håkan. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rössler, Andrea (2010), Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – Ein Plädoyer. *Die Neueren Sprachen* 1, 54-66.
- Rzewólska, Agnieszka (2008), Kompetencja leksykalna i nauczanie języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 1, 38-44.
- Schmidt, Claudia (2010), Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter, 858-866.
- Schneider, Edgar W. (1988), *Variabilität, Polysemie und Unschärfe der Wortbedeutung. Band 1. Theoretische und methodische Grundlagen*. Tübingen: Niemeyer.
- Segermann, Krista (2006), Ein fremdsprachenunterrichtliches Reformkonzept auf lexikogrammatischer Grundlage. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 9, 97-143.
- Seretny, Anna (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Siepmann, Dirk (2006), Der nativnahe Wortschatz des Fremdsprachenlehrers, Dolmetschers und Übersetzers. Lernumfang, Lernverfahren, Lernökonomie – Prolegomena zu einem umfassenden onomasiologischen Wortschatzlernsystem. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17:1, 69-98.

- Siepmann, Dirk (2007), Wortschatz und Grammatik. Zusammenbringen, was zusammengehört. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 16, 119-132.
- Sinclair, John (1991), *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, Stephan (1995), *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Stein, Stephan (2011), Wortbildung und Wortbildungssemantik. In: Pohl, Inge & Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2011), *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 225-255.
- Storch, Günther (1979), Wortbildung und Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. *Zielsprache Deutsch* 2, 2-13.
- Storch, Günther (1999), *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Fink.
- Stork, Antje (2003), *Vokabellernen. Eine Studie zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Studer, Thomas (2010), Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: Walter de Gruyter, 1264-1271.
- Targońska, Joanna (2011), Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. *Glottodidactica* 37, 117-127.
- Targońska, Joanna & Stork, Antje (im Druck), Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff notwendig ist. In: *Zielsprache Deutsch*.
- Teubert, Wolfgang (2004), Feste Wortverbindungen in ein- und mehrsprachiger Sicht. In: Czicza, Daniel; Hegedüs, Ildikó; Kappel, Péter & Nemeth, Attila (Hrsg.) (2004), *Wertigkeiten. Geschichte und Kontraste. Festschrift für Peter Bassola, zum 60. Geburtstag*. Szeged: Grimm, 521-547.
- Tréville Marie-Claude & Duquette, Lise (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Ulrich, Winfried (1993), Sprachspiele im Bereich der Wortbildungssemantik. In: Bartels, Gerhard & Pohl, Inge (Hrsg.) (1993), *Wortschatz – Satz – Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 291-300.
- Ulrich, Winfried (2000), Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz. In: Detering, Klaus (Hrsg.) (2000), *Wortschatz und Wortschatzvermittlung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 9-27.
- Ulrich, Winfried (2011), Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In: Pohl, Inge & Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2011), *Wortschatzarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 127-132.
- Wallace, Michael J. (1982), *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books.
- Weinert, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.
- Wesche, Marjorie & Paribakht, S. Tima (1996), Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breath. *Canadian Modern Language Review* 53, 13-40.
- Wolff, Dieter (1997), Zur Förderung von Sprachbewußtheit und Sprachlernbewußtheit im bilingualen Sachfachunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 167-183.

- Zimmermann, Małgorzata (1981), Zum Begriff der Kollokation in der Sprachwissenschaft und Glottodidaktik. *Glottodidactica* 14, 61-68.
- Zimmermann, Rüdiger (1990), Lexikalische Strategien: Perspektiven für die Wortschatzarbeit? *Die Neueren Sprachen* 89:5, 426-452.