

Doktori (PhD) értekezés



Kollokationen im Fremdsprachenunterricht

Pintye Erzsébet

Debreceni Egyetem

BTK

Kollokationen im Fremdsprachenunterricht

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében
a Nyelvtudományok tudományágban

Írta: Pintye Erzsébet okleveles angol – német szakos nyelvtanár

Készült a Debreceni Egyetem Nyelvtudományok Doktori Iskolája
(Német nyelvészeti programja) keretében

Témavezető:

Dr.habil. Csatár Péter, egyetemi docens

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20...

*Én **Pintye Erzsébet** teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.*

.....

Pintye Erzsébet

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Themenwahl und Relevanz von Kollokationen in der Sprache	4
2. Kollokationen als Problemfeld im Fremdsprachenunterricht.....	5
3. Methoden und Aufbau.....	7
I. Das begriffliche Gerüst der Erforschung der Kolloktionskompetenz	10
1. Zum Begriff Kollokationen	10
1.1. Kollokationen bei F. J. Hausmann.....	11
1.2. Kollokationen bei Konecny	14
1.3. Kollokationen bei Reder	19
1.4. Kollokationen bei Targońska	22
1.5. Kollokationen bei Häcki Buhofer und Roth	25
1.6. Kollokationen in der vorliegenden Arbeit.....	27
2. Kollokationen im Deutsch-Ungarischen Vergleich	33
2.1. Kontrastive Untersuchungen in der Lexikologie.....	33
2.2. Kontrastive Analyse von Kollokationen (Deutsch – Ungarisch).....	34
2.2.1. Vollständige Äquivalenz	35
2.2.2. Teiläquivalenz.....	37
2.2.3. Formäquivalenz.....	37
2.2.4. Inhaltsäquivalenz	38
2.3. Fehlende Äquivalenz	41
2.4. Zusammenfassung der Analyse.....	42
II. Analyse der Kolloktionsförderung im DaF-Unterricht	44
3. Die Förderung der Kolloktionskompetenz in ungarischen DaF-Lehrwerken – Lehrwerkperspektive	44
3.1. Vorbemerkungen.....	44
3.2. Der Begriff Kompetenz	45
3.3. Lexikalische Kompetenz	46
3.4. Kolloktionskompetenz	50
3.5. Kollokationen im Rahmenlehrplan	51
3.6. Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke	53
3.6.1. Forschungsfragen	53
3.7. Kollokationen im Lehrwerk Welttour.....	53
3.7.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung	53
3.7.2. Textorientierung.....	56

3.7.3.	Aktivitäten.....	57
3.8.	Kollokationen im Lehrwerk <i>Studio</i> [21].....	58
3.8.1.	Sensibilisierung, Bewusstmachung.....	58
3.8.2.	Textorientierung.....	60
3.8.3.	Aktivitäten.....	62
3.9.1.	Sensibilisierung, Bewusstmachung.....	63
3.9.2.	Textorientierung.....	64
3.9.3.	Aktivitäten.....	65
4.	Die Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht – Lehrerperspektive.....	69
4.1.	Die Vermittlung von Kollokationen im Deutschunterricht.....	69
4.2.	Fragen der Forschung.....	69
4.3.	Methoden.....	70
4.4.	Auswertung der geschlossenen Fragen.....	73
4.4.1.	Gesunde Lebensweise.....	75
4.4.2.	Umweltschutz.....	78
4.4.3.	Reisen.....	82
4.5.	Fazit.....	85
5.	Bewusste Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht – Lernerperspektive.....	87
5.1.	Theoretische und methodologische Vorüberlegungen.....	87
5.2.	Language-Awareness-Konzept.....	88
5.3.	Forschungsziel und Forschungsfragen.....	92
5.4.	Untersuchungsteilnehmer und Forschungsmethoden.....	93
5.5.	Testverfahren, Testaufbau.....	94
5.6.	Intervention.....	97
5.7.	Ergebnisse der empirischen Forschung.....	99
5.7.1.	Pre-Test.....	99
5.7.2.	Aufgabe 1 – Mindmap.....	102
5.7.3.	Aufgabe 2 – Lückentext.....	102
5.7.4.	Aufgabe 3 – Übersetzungsaufgabe.....	104
5.7.5.	Aufgabe 4 – Schreibaufgabe.....	108
5.8.	Post-Test 1.....	115
5.8.1.	Aufgabe 1 – Mindmap.....	115
5.8.2.	Aufgabe 2 – Lückentext.....	116
5.8.3.	Aufgabe 3 – Übersetzungsaufgabe.....	118
5.8.4.	Aufgabe 4 – Schreibaufgabe.....	121
5.9.	Post-Test 2.....	129
5.9.1.	Aufgabe 1 – Mindmap.....	129

5.9.2.	Aufgabe 2 – Untersuchungsgruppe.....	130
5.9.3.	Aufgabe 3 – Übersetzungsaufgabe.....	132
5.9.4.	Aufgabe 5 – Schreibaufgabe.....	135
6.	Schlussfolgerungen.....	143
III.	Ergebnisse und didaktische Konsequenzen	150
7.	Zielsetzungen	150
8.	Didaktische Konsequenzen.....	151
8.1.	Lehrwerkperspektive	151
8.2.	Lehrerperspektive und Lernerperspektive.....	153
	Literaturverzeichnis.....	157
	Anhang	167

Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, eine Kollokationsforschung durchzuführen, die Kollokationen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik untersucht. Im Folgenden soll auf die folgenden Punkte ausführlich eingegangen werden:

- Themenwahl und Relevanz von Kollokationen in der Sprache
- Kollokationen als Problemfeld im Fremdsprachenunterricht
- Aufbau und Methoden der Arbeit

1. Themenwahl und Relevanz von Kollokationen in der Sprache

Ein wichtiges Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass Lernende befähigt werden, die jeweilige Zielsprache erfolgreich, d.h. flüssig und situationsgemäß zu verwenden. In Anlehnung an Aguado und Warneke (2021: 4) vertrete ich die Meinung, dass erfolgreiche Kommunikation vor allem daran erkannt werden kann, dass „Sprechende die Erwartungen ihrer Gesprächspartnerin und –partner in angemessener Weise erfüllen und dabei eine Vielzahl von Äußerungen verwenden, die sich in einer Sprachgemeinschaft etabliert haben und von allen Mitgliedern geteilt werden“.

Es kann leicht vorkommen, dass man seine Sprechabsicht z.B. aufgrund lexikalischer Lücken nicht angemessen zum Ausdruck bringen kann, was die Kommunikation erschweren, beeinträchtigen kann. Besonders irritierend kann die Situation, wenn Äußerungen aus der Erstsprache übertragen werden, wodurch die Aufgabe des Gesprächsteilnehmers erschwert wird. Gelingende Kommunikation setzt also die Verwendung von festen Wortschatzeinheiten (Wortverbindungen) und Mustern voraus. Da lexikalisches Wissen bei der erfolgreichen Kommunikation eine grundlegende Rolle spielt, soll der Fremdsprachenunterricht so aufgebaut werden, dass die Förderung der lexikalischen Kompetenz in das komplexe Sprachtraining integriert wird. Der Schwerpunkt sollte aber nicht nur auf die Vermittlung der Einzelwörter, sondern auch auf die der Wortschatzeinheiten gelegt werden. Auch Bahns (1997: 48) betont, dass es nicht ausreicht, Einzelwörter zu kennen, es ist seiner Ansicht nach wichtiger zu wissen, mit welchen anderen Wörtern sie in einer Wortverbindung zusammen als Wortverbindung auftreten können. Zu den lexikalischen Elementen gehören nach dem GER (Europarat 2001: 111) neben Einzelwörtern feste Wendungen, die aus mindestens zwei Wörtern bestehen (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster und feste Kollokationen). Da die Kenntnis und der Gebrauch von Kollokationen bereits die elementare Sprachverwendung (A1, A2) bestimmen und wichtig dafür sind, sich der Norm entsprechend ausdrücken zu können,

halte ich die Auseinandersetzung mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht für besonders wichtig.

2. Kollokationen als Problemfeld im Fremdsprachenunterricht

Während der Gebrauch der Einzelwörter in der Erst- und Zweitsprache unproblematisch ist, kann der Fremdsprachenlerner beim Gebrauch von Wortschatzeinheiten auf zahlreiche Schwierigkeiten stoßen, da das freie, kreative Zusammenstellen der Wörter nicht möglich ist. Fremdsprachenlerner müssen darauf hingewiesen werden, dass es nicht ratsam ist, Wörter beliebig miteinander zu verbinden, da die Verbindung von Wörtern durch die sprachliche Norm bestimmt wird.

Eine weitere Eigenschaft von Kollokationen soll mit dem folgenden Beispiel illustriert werden. Wenn wir die Kollokation *böse Verletzung* in deutsch-ungarischem Vergleich untersuchen, lässt sich feststellen, dass die zwei Sprachen zwei unterschiedliche Kollokatoren einsetzen. Während die Basis *Verletzung* in die L2 problemlos übertragen werden kann, wäre der Gebrauch des Kollokators *böse* im Ungarischen nicht üblich, da man im Ungarischen eine *hässliche Verletzung* haben kann. Reder (2015: 6), Targońska (2015: 421), Ďurčo / Vajičková / Tomášková (2019: 192) und Holzinger (2021: 124) merken an, dass die meisten Fehler aus dem Einfluss der Muttersprache resultieren und nennen die Unvorhersagbarkeit als wesentliche Eigenschaft der Kollokationen. Reder (2015: 9) schlägt die Einbeziehung der kontrastiven Perspektive vor, mit deren Hilfe die Zahl der Interferenzfehler reduziert werden kann. Targońska (2015: 421) weist darauf hin, dass es im Fremdsprachenunterricht wichtig wäre, Kollokationen als „eine Wortschatzlern- und zugleich als eine Übersetzungseinheit zu betrachten.“

Neben der Unvorhersagbarkeit führt Holzinger (2021: 124) weitere Gründe für diese Lernhürde an:

- die große Zahl der Kollokationen einer Sprache
- zwischensprachliche Unterschiede
- mangelndes oder gar fehlendes Kollokationsbewusstsein

Fremdsprachenlerner müssen also nicht nur darauf aufmerksam gemacht werden, dass Kollokationen nicht frei gebildet werden, sondern sie müssen auch davor gewarnt werden, dass die Übertragung einzelner Elemente von der Erstsprache in die Zweitsprache wegen der sprachenspezifischen Eigenschaft der Kollokationen in den meisten Fällen nicht möglich ist

und leicht zu Interferenzfehlern führen kann. Die Nichtbeachtung dieser genannten Eigenschaften (konventionell bedingt, begrenzt kombinierbar, sprachenspezifisch, unvorhersagbar) kann dazu führen, dass Fremdsprachenlerner bei der Textproduktion auf große Schwierigkeiten stoßen.

Mehrere Kollokationsforscher (Roth 2014, Konecny 2010a, Häcki Buhofer et al. 2014) machen darauf aufmerksam, dass Kollokationen in mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch zwar leicht verstanden werden, aber die Wahl der passenden Wortverbindung bei der Textproduktion äußerst schwierig ist, denn „hier ist bei Kollokationen eben nicht klar, mit welchem Kollokationspartner ein Wort sich verbindet. [...] Die Schwierigkeit liegt nun genau darin, dass nicht von vornherein klar ist, welche Wörter sich in einer Kollokation verbinden. Kollokationen sind einfach zu verstehen, aber schwierig vorherzusagen“ – schreibt Roth (2014: 22). Auch Hausmann (2004: 312) warnt, dass „das Problem nicht das Verstehen [ist]. Die Kunst ist, es beim Schreiben parat zu haben.“

Aus genannten Gründen lässt sich also feststellen, dass die Auseinandersetzung mit Kollokationen in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gestellt werden sollte. Mehrere Studien (Targońska: 2014, 2018; Jazbec / Enceva: 2012) weisen aber darauf hin, dass Kollokationen in den Lehrwerken stark vernachlässigt oder überhaupt nicht systematisch behandelt werden, obwohl auch der GER (Europarat 2020) vorschreibt, dass Lernende in der Lage sein sollten, Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 systematisch zu gebrauchen.

Aus den obigen Ausführungen lässt sich die folgende Konsequenz ziehen. Die Kenntnis und der Gebrauch von Kollokationen leisten einen großen Beitrag zur gelingenden Kommunikation, worauf auch der GER aufmerksam macht und einen systematischen Gebrauch von Lernenden erwartet. Kollokationen stellen aufgrund der angeführten Eigenschaften ein Lernproblem im Fremdsprachenunterricht dar, weshalb ihnen große Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

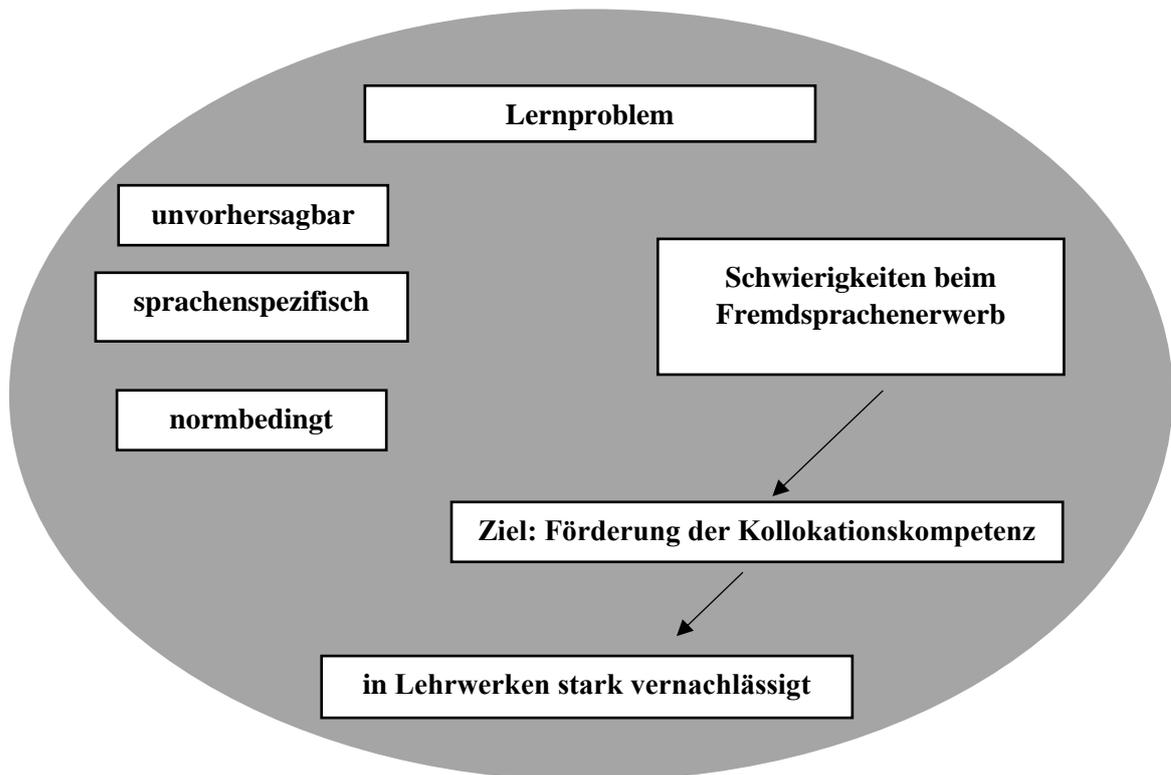


Abb. 1: Kollokationen als Lernproblem

3. Methoden und Aufbau

Den Lernprozess bestimmen hauptsächlich drei Faktoren:

- Unterrichtsteilnehmer (Lehrende, Lernende)
- Beziehung der Erstsprache zur Zweitsprache (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)
- Lehrbedingungen (Lehrmaterialien)

In der vorliegenden Arbeit werden alle drei Faktoren untersucht, um zu ermitteln, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Sprachen im Kollokatorgebrauch festzustellen sind, wie Kollokationen in ungarischen DaF-Lehrwerken präsentiert werden, welche Schwierigkeiten beim Gebrauch von Kollokationen auftreten und ob die genannten Schwierigkeiten und Lernprobleme mit der bewussten Schulung von Kollokationen gelöst werden können.

Die Arbeit setzt sich daher aus den folgenden Kapiteln zusammen.

Im Kapitel 1 versucht die Arbeit der Frage nachzugehen, wie Kollokationen bestimmt werden können. Da die vorliegende Arbeit Kollokationen aus Sicht der Fremdsprachendidaktik erforscht, stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels Werke, in denen die Kollokationen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik untersucht werden. Nach der Darstellung und Deutung der

einzelnen Kollokationsbegriffe wird der Versuch unternommen, einen Kollokationsbegriff aus fremdsprachendidaktischer Sicht integrativ zu formulieren.

Das Kapitel 2 legt den Schwerpunkt auf die Untersuchung der Beziehung der Erstsprache zur Zweitsprache. Dementsprechend wird eine kontrastive Analyse bezüglich der deutsch-ungarischen Kollokationen durchgeführt. Die Analyse basiert auf der aus der Phraseologie bekannten Dreiteilung und untersucht dementsprechend vollständige Äquivalenz, Teiläquivalenz und fehlende Äquivalenz. In der Analyse wird von deutschen Kollokationen ausgegangen, deren ungarische Äquivalente präsentiert werden. Das Ziel mit dieser kontrastiven Analyse besteht darin, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Kontraste zwischen den zwei Sprachen festzustellen.

Wie bereits erwähnt, wird der Lernprozess auch durch die eingesetzten Lehrmaterialien bestimmt. daher wird im Kapitel 3 der Frage nachgegangen, wie lexikalische Kompetenz unter besonderer Berücksichtigung von Kollokationen in den drei ausgewählten DaF-Lehrwerken gefördert wird. Die Lehrwerkanalyse legt den Schwerpunkt auf drei Teilfragen wie Sensibilisierung und Bewusstmachung, Textorientierung und Aktivitäten in der Einübungsphase. Durch die Analyse besteht die Möglichkeit, einen Einblick darin zu gewinnen, welche Rolle Kollokationen in den Lehrwerken spielen, wie sie präsentiert werden und ob eine Übungs- und Aufgabentypologie bezüglich der Kollokationen festzustellen ist.

Die nächsten zwei Kapitel legen den Schwerpunkt auf die zwei Teilnehmer des Unterrichts (Lehrende und Lernende). Das Kapitel 4 zielt auf die Frage ab, wie Kollokationen im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen für Lehrpersonen eingesetzt, in dem neben den offenen Fragen bezüglich der lexikalischen Kompetenz ein großer Wert auf die Beantwortung der Frage gelegt wurde, ob die Vermittlung von Kollokationen neben den Einzelwörtern auch einen wichtigen Platz einnimmt.

Das Kapitel 5 setzt sich mit der Frage auseinander, ob die bewusste Schulung und kontrastive Vermittlung von Kollokationen die Förderung der Kollokationskompetenz begünstigen können. Um diese Frage beantworten zu können, wird eine Aktionsforschung betrieben, die die Effekte der Intervention untersucht. Die Aktionsforschung bestand aus drei Tests, einem Pre-Test, in dem Probanden der Untersuchungsgruppe und Probanden der Kontrollgruppe vor der Intervention getestet wurden, und zwei Post-Tests. Die empirische Forschung wurde in zwei Gruppen durchgeführt, es wurde erwartet, dass Probanden der Untersuchungsgruppe nach der Intervention in den zwei Post-Tests eine bessere Leistung erbringen als Probanden der Kontrollgruppe, denen keine bewusste Schulung von Kollokationen angeboten wurde. Die

Intervention beruht auf dem Drei-Phasen-Modell, versucht Kollokationen in der Untersuchungsgruppe im Kontext zu präsentieren, Übungen zur Festigung und Aufgaben zur Anwendung anzubieten. Die Post-Tests wurden zwei und acht Wochen nach der Intervention eingesetzt. Das Ziel mit der Vorher-Nachher-Messung bestand darin, Lerneffekte zu ermitteln, Leistungsunterschiede zwischen den zwei Gruppen festzustellen und zu testen, ob die bewusste Schulung zum Lernerfolg führen konnte.

Das letzte Kapitel der Arbeit (Kapitel 6) fasst die Ergebnisse der empirischen Forschungen zusammen. Anhand der Ergebnisse setzt sich dieses Kapitel zum Ziel, didaktische Konsequenzen zu ziehen, und Vorschläge zu formulieren, die zur Förderung der Kollokationskompetenz beitragen und dadurch eine Lösung für die Schwierigkeiten mit dem Gebrauch von Kollokationen bieten können.

I. Das begriffliche Gerüst der Erforschung der Kolloktionskompetenz

1. Zum Begriff Kollokationen

Der Kolloktionsbegriff wird in verschiedenen Teildisziplinen der Sprachwissenschaft, u. a. in der Lexikographie, der Lexikologie, und der Phraseologie verwendet. Bei der Begriffsbestimmung von Kollokationen kann man man auf Schwierigkeiten stoßen, weil Kollokationen unter Linguisten unterschiedlich aufgefasst werden. Da es in der Literatur keinen einheitlichen Kolloktionsbegriff gibt, muss in jeder wissenschaftlichen Arbeit exakt bestimmt werden, welcher Kolloktionsbegriff in der jeweiligen Arbeit verwendet wird. Im Prinzip lassen sich zwei Auffassungen des Kolloktionsbegriffs voneinander unterscheiden. Der in der Computer- bzw. Korpuslinguistik verwendete Kolloktionsbegriff ist vor allem auf die Arbeiten der Vertreter des Britischen Kontextualismus zurückzuführen, in denen bei der Begriffsbestimmung von Kollokationen die Frequenz als wesentliches Kriterium berücksichtigt wurde. Der basisbezogene Kolloktionsbegriff geht hingegen von den Arbeiten von Hausmann (1984, 1985, 1999, 2004, 2007) aus, der die hierarchische Struktur von Kollokationen hervorhebt und einen großen Beitrag zur Kolloktionsforschung aus Sicht der Fremdsprachendidaktik leistete.

In neueren Kolloktionsforschungen stützt man sich bei der Bestimmung und Abgrenzung von Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen auf zwei Modelle: das Zentrum-Peripherie-Modell von Lüger (2019) und das Kontinuum-Modell von Feilke (2004). Im Zentrum-Peripherie-Modell werden Phraseme im engeren Sinne (idiomatische Wendungen) und Phraseme im weiteren Sinne (Kollokationen) voneinander abgegrenzt. Mit dem Kontinuum-Modell lenkt Feilke (2004) die Aufmerksamkeit darauf, dass eine scharfe Grenzziehung zwischen freien Wortverbindungen (*eine Schule bauen*), Kollokationen (*eine Schule besuchen*) und Idiomen (*etwas macht Schule*) nicht in jedem Fall möglich ist, weshalb es hilfreich ist, sie als Kontinuum mit fließenden Grenzen zu beschreiben (vgl. Reder 2023: 137). In Anlehnung an dieses Modell werden Kollokationen in neueren Forschungen in zwei Gruppen geteilt: *gebräuchliche Kollokationen* und *typische Kollokationen*. Während *gebräuchliche Kollokationen* als Wortverbindungen aufgefasst werden, die in der Nähe von freien Wortverbindungen zu finden sind, sind unter *typischen Kollokationen* Wortverbindungen zu verstehen, die den Idiomen nahestehen.

Da die vorliegende Arbeit die Rolle von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht untersucht, setzt sich das folgende Kapitel zum Ziel, solche Kolloktionskonzeptionen von

Autoren darzustellen, die Kollokationen aus der Sicht des Fremdsprachenerwerbs untersuchen und definieren.¹

1.1. Kollokationen bei F. J. Hausmann

In der deutschen Sprachwissenschaft ist der Name des Fremdsprachendidaktikers bzw. Lexikographen F. J. Hausmann von großer Bedeutung, dem die breite Kollokationsauffassung zu verdanken ist. In seinen Untersuchungen (1984, 1985, 2004, 2007) werden Kollokationen nicht nur aus lexikographischer, sondern auch aus fremdsprachendidaktischer Sicht berücksichtigt. Seiner Meinung nach lohnt es sich, Wortverbindungen in zwei große Kategorien zu gliedern. Er grenzt *fixierte Wortverbindungen* von *nicht fixierten Wortverbindungen* ab. Zu den fixierten Wortverbindungen zählt er Redewendungen und Wortzusammensetzungen. Nicht fixierte Wortverbindungen lassen sich aber in drei Subkategorien gliedern:

- Ko-Kreationen (*schönes Haus*)
- Kollokationen (*blondes Haar*)
- Konter-Kreationen (*schwarze Milch*).

Unter Ko-Kreationen sind solche Wortverbindungen zu verstehen, deren einzelne Bestandteile nur wenig begrenzt kombiniert werden können, d.h. sie lassen eine kreative Kombinierbarkeit der Wörter zu und haben keine übertragene Bedeutung. Kollokationen verfügen im Gegensatz dazu über die Eigenschaft der begrenzten Kombinierbarkeit, da sie nicht frei und kreativ produziert, sondern als Ganzes aus dem Gedächtnis abgerufen werden.² Hausmann (1984: 398) nennt sie deshalb „Halbfertigprodukte der Sprache“ und betrachtet die Affinität³ als wichtiges Hauptmerkmal der Kollokationen. Die dritte Gruppe

¹ Im Mittelpunkt des Kontextualismus steht vor allem der Hauptgedanke, dass die Bedeutung eines Wortes erst in dem Kontext, in dem es vorkommt, zu erschließen ist. Ein weiterer zentraler Gedanke, durch den die Arbeiten von Kontextualisten geprägt worden sind, ist, dass Wörter nicht isoliert, sondern in Bezug zu anderen betrachtet werden sollten. Der bedeutendste Vertreter des Kontextualismus ist J. R. Firth (1957a, 1957b), der verschiedene sprachliche Ebenen unterscheidet, zu denen auch die lexikalische (*lexis*) als auch die grammatische Ebene (*grammar*) gehören. In Bezug auf die zwei Ebenen grenzt er *colligation* (*grammar*) von *collocation* (*lexis*) ab. Firth geht in seiner Kollokationsdefinition davon aus, dass bestimmte Wörter mit bestimmten Wörtern im Kontext vorkommen können. Er beobachtet, mit welchem Wort oder mit welchen Wörtern das jeweilige Wort im Kontext zusammen auftreten kann. Wenn Wörter häufig in Texten miteinander vorkommen, spricht er von Kollokationen. Es lässt sich also feststellen, dass unter dem Begriff Kollokation im Kontextualismus das häufige Miteinandervorkommen von Wörtern im Kontext zu verstehen ist. Zur Weiterentwicklung von Firth' Theorie haben Halliday (1964, 1976), Sinclair (1974), A.P. Cowie (1983) und benson (1985a, 1985b) einen großen Beitrag geleistet. Für eine ausführliche Beschreibung ihrer Kollokationsdefinition s. Pintye (2019).

² Burger (2003: 17) betrachtet die Eigenschaft Festigkeit als wesentliches Hauptmerkmal der Phraseme und beschreibt sie auf drei Ebenen. Mit der Festigkeit auf psycholinguistischer Ebene verweist er darauf hin, dass die Einheiten beim Sprechen und Schreiben im Gegensatz zu den freien Wortverbindungen nicht frei produziert, sondern als Ganzes gespeichert, abgerufen, d.h. reproduziert werden.

³ Unter Affinität lässt sich die Neigung zweier Wörter verstehen, kombiniert aufzutreten.

der nicht fixierten Wortverbindungen, die Konter-Kreationen genannt werden, sind „Verbindungen zwischen einem begrenzt kombinierbaren Wort und einem Wort, mit dem es normalerweise nicht gemeinsam aufzutreten pflegt“ (Hausmann 1984 zit. n. Bahns 1996: 24). Bei der Kombination solcher Wörter ist es charakteristisch, dass semantische Regeln außer Acht gelassen werden.

Hausmann weist darauf hin, dass es sich bei Kollokationen um Wortverbindungen handelt, „deren Kombination auf ‚differenzierten semantischen Regeln und einer gewissen zusätzlichen Üblichkeit‘ beruht“, während bei Ko-Kreationen „lediglich gewisse ‚semantische Mindestregeln‘ zu beachten sind“ (Hausmann 1984: 398 zit. n. Konecny 2010: 55 - 56). Außerdem stellt er fest, dass Ko-Kreationen als Kombinationen von „unauffälliger Üblichkeit“ aufzufassen sind, während Kollokationen Kombinationen von „auffälliger Üblichkeit“ sind (Hausmann 1984: 399 zit. n. Konecny 2010: 55 - 56).

Hausmann (2007: 218) betrachtet Kollokationen als feste aber nichtidiomatische, „normtypische phraseologische Wortverbindungen, die aus einer Basis und einem Kollokator bestehen“, und verweist damit auf ihre hierarchische Struktur. Die zwei Begriffe Basis und Kollokator werden in seiner Arbeit folgenderweise bestimmt.

Die Basis ist ein Wort, das ohne Kontext definiert, gelernt und übersetzt werden kann (bachelor, table). Der Kollokator ist ein Wort, das beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird und das folglich nicht ohne die Basis definiert, gelernt und übersetzt werden kann [...] (Hausmann 2007:218).

Wenn wir das Beispiel *blondes Haar* nehmen, ist die hierarchische Struktur der Wortverbindung folgendermaßen zu bestimmen. Die Kollokation besteht aus der Basis *Haar*, die in der Wortverbindung in ihrer autonomen Bedeutung verwendet und auch ohne Kontext definiert wird, und dem Kollokator *blond*, der von der Basis in Abhängigkeit steht. Zwischen den zwei Bestandteilen lässt sich also eine Determinationsbeziehung oder anders formuliert, eine Verträglichkeitsbeziehung feststellen.

Hausmann (2004: 316) bemerkt noch, dass im Fall von Kollokationen, die grundsätzlich eine binäre Struktur aufweisen, auch die Möglichkeit besteht, dass „sich [...] zwei Kollokationen zu einer Tripel-Struktur verbinden.“ Kollokationen, die sich zu einer Tripel-Struktur verbinden können, nennt er Tripelkollokationen und führt das folgende Beispiel an.⁴

⁴ Für weitere Beispiele siehe Hausmann (2004: 316).

Kollokation

Kritik üben

Kollokation

scharfe/ massive Kritik



scharfe/ massive Kritik üben

Abb. 1: Tripel-Struktur

Unter Kollokationen sind aber nicht nur Adjektiv-Substantiv-Verbindungen (*blondes Haar*) zu finden. Hausmann (1999: 125 zit. n. Konecny 2010: 187) unterscheidet verschiedene Strukturtypen nach Wortarten, die in der folgenden Tabelle illustriert werden.

Substantiv (Objekt) – Verb	<i>eine Entscheidung treffen</i>
Substantiv (Subjekt) – Verb	<i>die Zeit vergeht</i>
Substantiv – Adjektiv	<i>eine verhängliche Frage</i>
Verb – Adverb	<i>etwas perfekt beherrschen</i>
Adjektiv – Adverb	<i>gut vorstellbar</i>
Substantiv – Substantiv	<i>eine Tafel Schokolade</i>

Tab. 1: Strukturtypen

1.2. Kollokationen bei Konecny

Konecny (2010b: 1208) hält die Auseinandersetzung mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht für besonders wichtig, da

die Kenntnis von Kollokationen unerlässlich ist, um sich in der jeweiligen (Fremd)-Sprache der Norm entsprechend ausdrücken zu können: Lernt man Italienisch, sollte man z.B. wissen, dass [...] man einen verpassten Zug oder Bus ‘verliert‘ (perdere il treno/l’autobus). Während diese Verbindungen von italienischen Muttersprachlern meist als völlig ‘normal‘ empfunden und auf Grund ihrer Sprachkompetenz intuitiv korrekt verwendet werden, handelt es sich unter sprachkontrastivem Aspekt [...] um einen ‘besonderen‘ Sprachgebrauch, der von L2-Sprechern eigens gelernt und eingeübt werden muss.

Konecny (2010a: 89) geht in ihrer Arbeit von einem engen, basisbezogenen Kollokationsbegriff aus, der „ausschließlich lexikalische Kollokationen im Sinne von Benson⁵ umfasst“ und betont die binäre, hierarchisch organisierte Struktur der Kollokationen, da „im Gegensatz zum basisbezogenen Kollokationsbegriff der computerlinguistische auch kaum für didaktische Zwecke vertretbar ist“. In Anlehnung an Peña (1994: 33) hält sie es für wichtig, nicht nur die „Mikrostruktur“, die sich aus der Basis und dem Kollokator zusammensetzt, sondern auch die sog. „Makrostruktur“ zu analysieren, in deren Mittelpunkt die Basis und die potentiellen Kollokatoren der Basis vorzufinden sind. Konecny (2010a: 83) führt als Beispiel den folgenden, von Peña (1994: 33) erstellten Teilausschnitt aus der Makrostruktur mit dem deutschen Substantiv *Angst* an (Abb. 2).

⁵ Benson (1985a, 1985b) zufolge sind lexikalische und grammatische Kollokationen voneinander abzugrenzen. Zu den grammatischen Kollokationen gruppiert er Wortverbindungen, die sich aus einem dominierenden Teil (Substantiv, Verb, Adjektiv) und einem beigeordneten Teil (Präposition, Artikel) zusammensetzen (z.B.: *by accident, account for*). Im Gegensatz dazu weisen lexikalische Kollokationen kein untergeordnetes Element auf, sie verfügen nur über gleichberechtigte lexikalische Bestandteile (Benson 1985b: 62 zit. n. Bahns 1996: 17). Er setzt sich in seinen Arbeiten hauptsächlich mit lexikalischen Kombinationen auseinander und gliedert sie in die folgenden Kategorien: *freie Kombinationen* (die Bestandteile können frei kombiniert werden), *Idiome* (die Bedeutung lässt sich nicht aus der Bedeutung einzelner Bestandteile ableiten), *Kollokationen* (Benson vertritt den Standpunkt, dass Kollokationen zwischen freien Kombinationen und Idiomen zu positionieren sind. Einerseits führt er das Argument an, dass die Gesamtbedeutung aus der Bedeutung einzelner Bestandteile abzuleiten ist. Andererseits ist er der Meinung, dass Kollokationen im Gegensatz zu freien Wortverbindungen häufiger vorkommen.), *Komposita* (zusammengesetzte Wörter: z.B.: Adjektiv + Substantiv).

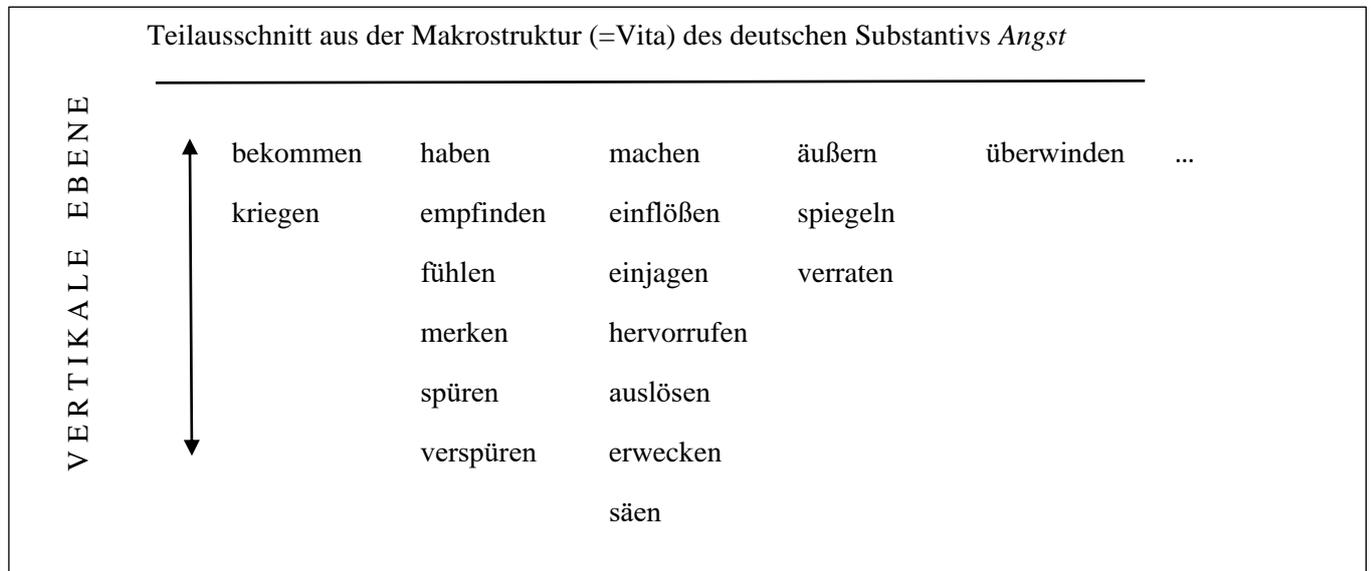


Abb. 2: Makrostruktur

Konecny (2010a: 84) stellt fest, dass „die Makrostruktur eine sowohl syntagmatisch als auch paradigmatisch bzw. sowohl horizontal als auch vertikal organisierte Struktur dar[stellt]“.

Auf horizontaler Ebene stünden sich daher verschiedene Kollokatoren gegenüber (z.B. bekommen, haben, machen [...]), die gemeinsam mit der Basis jeweils unterschiedliche Szenen versprachlichen. Die auf horizontaler Ebene zueinander in Opposition stehenden Kollokatoren gehörten folglich unterschiedlichen Paradigmata an und könnten nicht gegeneinander substituiert werden, weil eine solche Substitution gleichzeitig eine Veränderung der jeweiligen Szene zur Folge hätte. Die vertikale Ebene beziehe sich hingegen auf die verschiedenen Möglichkeiten der Versprachlichung innerhalb einer bestimmten Szene. Die auf vertikaler Ebene zueinander in Opposition stehenden Kollokatoren (z.B. machen, einflößen, einjagen [...]) gehörten daher demselben Paradigma an und dienten, in Verbindung mit der Basis, zur Versprachlichung derselben oder zumindest ähnlicher Gegebenheiten der außersprachlichen Realität. (ebd.)

Die von Peña (1994: 33) eingeführte Makrostruktur, die bei der Untersuchung der jeweiligen Kollokationen von potenziellen Kollokatoren ausgeht, sollte m.E. bei Kollokationsanalysen unbedingt vor Augen gehalten werden und bei der Erstellung von Kollokationssammlungen Beachtung finden.

In semantischer Hinsicht grenzt Konecny (2010b: 1209) drei Haupttypen von Kollokationen ab:

1. Kollokationen, deren Kollokator eine sehr spezifische Bedeutung aufweist (*die Zähne fletschen*)
2. Kollokationen, deren Kollokator innerhalb der Kollokation im Vergleich zu seiner Ausgangsbedeutung in irgendeiner Hinsicht eine semantische Weiterentwicklung bzw. Modifikation erfahren hat (*einen Nagel einschlagen*)
3. Kollokationen, deren Kollokator eine derart kleine Intension aufweist, dass er als semantisch ‘entleert’ bzw. ‘vage’ angesehen werden kann (*eine Entscheidung treffen*).

Zur Erfassung von Kollokationen versucht Konecny Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen abzugrenzen, wobei verschiedene Kriterien, vor allem semantische, morpho-syntaktische und fremdsprachendidaktische Aspekte in Betracht gezogen werden. Als eines der wichtigsten Abgrenzungskriterien zur Unterscheidung zwischen Kollokationen und Idiomen erwähnt Konecny (2010a: 93) die Kompositionalität⁶ und betont, dass Idiome „nicht oder nur schwach kompositional anzusehen [sind].“ Kollokationen sind im Gegensatz zu Idiomen semantisch transparent und eines der Kollokationselemente kommt immer in der üblichen Bedeutung vor. Konecny (2010a: 101) betont, dass es möglich sei, dass der Kollokator von seiner Grundbedeutung abweiche, woraus sich schlussfolgern lässt, dass Kollokationen entweder die kompositionale oder die semi-kompositionale Eigenschaft aufweisen. Als Beispiel möchte ich die von Donalies (2009: 21) erwähnte Wortverbindung *blinder Passagier* anführen, in der nur der eine Bestandteil in seiner üblichen Bedeutung vorkommt (*Passagier*). Laut Konecny (2010a: 102) können solche teildiomatischen Verbindungen der Unterkategorie der Kollokationen zugeordnet werden.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Kollokationen und Idiomen betrifft ihre Struktur. Hausmann (2007: 218) stellte in seinem Aufsatz heraus, dass Kollokationen eine binäre Struktur aufweisen, da sie aus einer Basis und einem Kollokator bestehen, die in bestimmten Fällen erweitert werden können (siehe Tripelstruktur bei F. J. Hausmann), während sich Idiome nicht aus binären Einheiten zusammensetzen.

Als drittes Unterscheidungskriterium betrachtet Konecny (2010a: 113) die Akzeptanz und beschreibt sie folgendermaßen:

Muttersprachler sehen im Falle von Kollokationen „einen unmarkierten, üblichen bzw. unauffälligen Sprachgebrauch.“ Nicht-Muttersprachler können im Gegensatz zu den Muttersprachlern bei der Produktion von Kollokationen auf Schwierigkeiten stoßen, während im Fall von Idiomen sowohl Muttersprachler als auch Nicht-Muttersprachler sich dessen bewusst sind, dass „es sich hierbei um ‚markierten Sprachgebrauch‘ handelt“– schreibt Konecny (2010a: 113).

Neben den drei erwähnten Abgrenzungskriterien merkt Konecny (2010a: 114 - 125) an, dass noch weitere Kriterien berücksichtigt werden könnten u.a. morpho-syntaktische Fixiertheit, Erstreckung über den Satz hinaus und Übersetzbarkeit. Im Fall von Idiomen kann festgestellt werden, dass sie „stark morpho-syntaktisch fixiert sind“ und eine Transformation in ihrem Fall

⁶ Die Gesamtbedeutung lässt sich aus der Bedeutung der einzelnen Bestandteile der Wortverbindung ableiten.

kaum möglich ist (siehe Tab. 2). Im Gegensatz dazu sind „Kollokationen weniger stark morpho-syntaktisch fixiert und können bis zu einem gewissen Grad modifiziert werden“ (ebd.).

Idiom: die Katze im Sack kaufen

Tempusvariation	<i>Du hast die Katze im Sack gekauft.</i>
Pluralisierung	<i>*Du kaufst die Katzen im Sack.</i>
Gebrauch des unbestimmten Artikels	<i>*Du kaufst eine Katze im Sack.</i>
Erweiterung durch ein Possessivum	<i>*Du kaufst eine große Katze im Sack.</i>
Passivierung	<i>*Die Katze wurde im Sack gekauft.</i>

Tab.2: Transformationen

Konecny (2010a: 120) weist noch darauf hin, dass auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf, dass „sich Idiome üblicherweise nicht über einen Satz hinaus erstrecken können“, während sich die einzelnen Bestandteile der Kollokationen „sogar über Satzgrenzen hinaus erstrecken [können]“.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen Kollokationen und Idiomem bezieht sich auf die Übersetzbarkeit. Eine wörtliche Übersetzung der Idiome aus einer Sprache in die andere ist meistens nicht möglich. Außerdem muss noch erwähnt werden, dass Idiome in einigen Fällen keine Entsprechung in der anderen Sprache haben. Da sich Kollokationen aus einer Basis und einem Kollokator zusammensetzen, muss zwischen diesen zwei Bestandteilen bezüglich der Übersetzbarkeit ein Unterschied gemacht werden. Mehr oder weniger besteht die Möglichkeit der wörtlichen Übersetzung der Basis in eine andere Sprache, der Kollokator ist aber wörtlich häufig nicht übersetzbar, besonders, wenn er „nicht in seiner wörtlichen Bedeutung verwendet ist und dadurch der jeweiligen Kollokation eine bestimmte Bildlichkeit verleiht, die u.U. nur für diese eine Sprache typisch ist“ – schreibt Konecny (2010a: 123).

Bezüglich der Abgrenzung der Kollokationen von den freien Wortverbindungen lässt sich feststellen, dass sie die Eigenschaft Kompositionalität aufweisen, d.h. die Bedeutung lässt sich aus der Summe der einzelnen Elemente der Wortverbindung erschließen. Jedes einzelne Wort in einer freien Wortverbindung wird in seiner üblichen Bedeutung verwendet, während es für die Kollokationen nicht zutrifft, da nur eines der Elemente in seiner üblichen Bedeutung verwendet werden muss (vgl. Konecny 2010a: 128). Was die hier behandelten Kriterien betrifft, lässt sich festhalten, dass morpho-syntaktische Restriktionen in freien Wortverbindungen nur selten möglich sind, während Kollokationen, in denen der Kollokator

1.3. Kollokationen bei Reder

Die erste bedeutende empirische Untersuchung zu Kollokationen ist der Kollokationsforscherin Anna Reder zu verdanken, die ihre Ergebnisse in ihrer Doktorarbeit veröffentlichte. Auch Reder (2006: 77) hebt hervor, dass es wichtig sei, Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen abzugrenzen und versteht unter Kollokationen „zweigliedrige kompositionelle lexikalische Gruppierungen mit mindestens einer Determinationsbeziehung zwischen den Bestandteilen“ (Reder 2006: 77). Die Determinationsbeziehung beschreibt sie mit den folgenden drei Eigenschaften:

- a. das stark eingeschränkte Beziehungspotenzial eines Bestandteiles
- b. eine semantische Abhängigkeitsbeziehung der Bestandteile
- c. konventionsbedingte Kookkurrenz der Bestandteile

Erstens erwähnt sie das stark eingeschränkte Beziehungspotenzial eines Bestandteils, mit dem die Eigenschaft gemeint wird, dass viele Wörter aufgrund ihrer spezifischen Bedeutung nur mit wenigen Wörtern kookkurieren (vgl. Reder 2006: 77).

Besonders charakteristisch ist diese Eigenschaft für Lautäußerungen von Tieren (*Hunde bellen*). Zweitens hebt sie die semantische Abhängigkeitsbeziehung der Bestandteile hervor, die auf die Basis-Kollokator-Unterscheidung zurückzuführen ist. Während die Basis in der Wortverbindung ihre autonome Bedeutung enthält, steht die Bedeutung des Kollokators in Abhängigkeit von der Basis. „Der Kollokator bekommt zwar von der Basis die Bedeutung zugewiesen, ist aber nicht funktionslos, sondern bietet einerseits einen Kontext für die Basis, der sie gegebenenfalls monosemiert.“ (Reder 2006: 81). Als Beispiel führt sie die Kollokationen *eine Messe lesen* und *eine Messe besuchen* an, in denen die Basis *eine Messe* in unterschiedlichen Bedeutungen (Gottesdienst vs. Ausstellung) vorkommt. Nicht nur die Basis, sondern auch der Kollokator kann semantische Bedingungen an die Basis stellen. Um diese zu veranschaulichen, nennt Reder die Kollokationen *einen Fehler begehen* und *ein Verbrechen begehen*, in denen der Kollokator eine negative Tat zum Ausdruck bringt im Gegensatz zu den Kollokatoren *ein Fest begehen* und *einen Geburtstag begehen*, in denen der eingesetzte Kollokator nicht etwas Negatives, sondern im Gegenteil, etwas Positives, fröhliche Ereignisse ausdrückt. Drittens beschreibt sie die konventionsbedingte Kookkurrenz der Bestandteile, die sich darauf bezieht, dass der Gebrauch des Kollokators durch die sprachliche Norm bedingt ist (Reder 2006: 81 - 82). Diese Eigenschaft kann erst beobachtet werden, wenn zwei Sprachen kontrastiert werden und zeigt, dass während gewisse Wortverbindungen in einigen Sprachen

möglich sind, in anderen Sprachen nicht gebraucht werden können, da „das Miteinandervorkommen der Bestandteile lediglich durch Konvention zu erklären ist“ (Reder 2006: 82).

Neben der Beachtung der drei aufgelisteten Eigenschaften hält Reder (2006: 74) die Abgrenzung der Kollokationen von freien Wortverbindungen für notwendig, da die Nichttrennung der genannten Wortverbindungen ergeben kann, dass Fremdsprachlerner Kollokationen genauso wie freie Wortverbindungen ohne Rücksicht auf die sprachenspezifische Eigenschaft, die aus der sprachlichen Norm resultiert, kreieren und nicht lernen, dass Kollokationen zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt werden müssen. Reder betrachtet Kollokationen als lexikalische Einheiten, die eine Kategorie mit unscharfen Grenzen bilden, übernimmt von Hausmann die hierarchische Struktur von Kollokationen und plädiert für die semantikorientierte Kollokationsauffassung in der Fremdsprachendidaktik und führt den Begriff metaphorische Kollokationen ein, in denen der Kollokator metaphorisch verwendet wird (z.B. *dickes Lob*).

Am Anfang der Dissertation wurde darauf hingewiesen, dass die Kollokationen eine Zwischenposition zwischen Idiomen und freien Wortverbindungen einnehmen. Die Grenzziehung ist aber nicht in jedem Fall problemlos, sondern kann uns vor große Herausforderungen stellen, da die Kollokatoren in einer Kollokation polysem sind, dementsprechend über zwei Lesarten verfügen können, d.h. sie können nicht nur in einer wörtlichen, sondern auch in einer übertragenen Bedeutung verwendet werden. Anhand der Beispiele in der Tabelle lässt sich gut sehen, wie die wörtliche Bedeutung eines Kollokatoren in den Hintergrund treten kann. (siehe Tab. 3)

heiße Diskussion	heves vita
eine Entscheidung treffen	döntést hozni

Tab. 3

Die wörtliche Bedeutung des Verbs *treffen* bezieht sich darauf, dass ‘jemand/etwas erreicht/berührt wird’, das Verb fordert eine Person oder einen Gegenstand. Im Gegensatz dazu fordert der Kollokator in der Kollokation *eine Entscheidung treffen* ein Verbalsubstantiv im Akkusativ und bedeutet, dass ‘etwas realisiert/ausgeführt wird’. In der Adjektiv-Substantiv-Kollokation *heiße Diskussion* hat der Kollokator die kollokationsexterne Bedeutung ‘sehr warm/ von hoher Temperatur’, wie z.B. „heißes Wasser → Das Wasser ist sehr warm“. Die kollokationsexterne Bedeutung ‘heftig’ weist aber die übertragene Lesart auf.

Diejenigen Kollokationen, in denen der Kollokator metaphorisch ist, d.h. in übertragener Bedeutung verwendet wird, nennt Reder (2006a) „metaphorische Kollokationen“.

Die Initiatoren der kognitiven Semantik (Lakoff und Johnson), die die kognitiven Fähigkeiten wie Denkstrukturen zum Gegenstand ihrer Forschungen gemacht haben, betonen, dass Metaphern allgegenwärtig sind. Lakoff (1998) geht vor allem davon aus, dass „das menschliche Konzeptsystem metaphorisch strukturiert und definiert [ist]“ und beschreibt das Wesen der Metaphern so, dass „wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“⁷

Baldauf (1997: 15) beschreibt, dass in den Wortverbindungen *hohle Phrasen, offene Worte, leeres Geschwätz* die Attribute nicht wörtlich zu verstehen sind, sondern auf Abstrakta übertragen werden. Es handelt sich dabei „um eine unauffällige, routinierte, den Sprechern nicht mehr bewusste Metaphorik des Alltags, die unsere gesamte Sprache durchzieht.“ Die Nutzung der Attribute in den genannten Wortverbindungen ermöglicht, dass Konzepte auf den menschlichen Erfahrungen basierend auf Abstrakta übertragen werden. Erfahrungen bilden einen zentralen Begriff in dem Metaphernverständnis von Lakoff und Johnson, da sie die Erfahrungen so beschreiben, dass durch sie abstrakte, schwer verständliche Sachverhalte strukturiert werden. (vgl. Baldauf 1997: 11)⁸ Als Beispiel werden die Attributmetaphern erwähnt, die so aufgefasst werden, dass sie „dem jeweiligen Zielbereich lediglich eine zusätzliche metaphorische Eigenschaft zusprechen, die es erlaubt, auf eine sehr abstrakte Eigenschaft dieses Zielbereichs Bezug zu nehmen.“⁹ An den Beispielen *düstere Gedanken, düstere Stimmung* lässt sich gut veranschaulichen, dass das Attribut in den Wortverbindungen den Zielbereich *negativ* charakterisiert.

⁷ Lakoff (1998)

⁸ Lakoff und Johnson gehen davon aus, dass Alltagsmetaphern grundsätzlich in drei Klassen gegliedert werden können. Dementsprechend lassen sich ontologische Metaphern, Orientierungsmetaphern und strukturelle Metaphern voneinander abgrenzen. Die vorliegende Studie setzt sich nicht mit der Beschreibung der drei genannten Klassen auseinander. Für die ausführliche Beschreibung bzw. Beispiele siehe Baldauf (1997). Zu einer Übersicht über die Entwicklungstendenzen in der kognitiven Metapherntheorie von Lakoff und Johnson s. Csátár (2020) und zu ihrer Beziehung zu der Idiomforschung s. Kispál (2020).

⁹ Baldauf (1997:99)

1.4. Kollokationen bei Targońska

Auch Targońska geht in ihren Arbeiten von dem von Hausmann eingeführten Terminus aus und lässt die frequenzorientierte Auffassung außer Acht. Unter Kollokationen versteht Targońska (2021: 107) „konventionelle, assoziativ gerichtete Wortverbindungen mit einer normbedingten Konkurrenz der Glieder und einer semantisch binären Struktur [...], die zum Ausdruck verschiedener Sachverhalte dienen und das lexikalische Bild einer Sprachgemeinschaft widerspiegeln“.

Zusammenfassend listet Targońska (2015, 2021) die folgenden Eigenschaften von Kollokationen auf, die aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik von Relevanz sein können.

- Konventionalität

Als wichtigste Eigenschaft wird die Konventionalität betrachtet, die die Zusammenstellung bzw. das Vorkommen der Wörter in einer Wortverbindung mit der sprachlichen Norm erklärt.

- Lexikalische Restriktion

Diese Eigenschaft bezieht sich darauf, dass „die Ersetzung des Kollokators durch ein Quasi-Synonym [...] nicht möglich oder stark begrenzt [ist] (z.B. *Zähne putzen* vs. **Zähne waschen*, *ein Kind bekommen*, **ein Kind erhalten*)“ (Targońska 2021).

- Begrenzte Kombinierbarkeit

Unter dieser Eigenschaft versteht Targońska (2015, 2021), dass die Anzahl der Sachverhalte eine bedeutende Rolle spielen können, ob Kollokationen mit der gleichen Kollokationsbasis eingesetzt werden können.

- Semantische Spezifität

Mit dieser Eigenschaft will Targońska darauf hinweisen, dass die Wahl des Kollokators durch die Norm und nicht durch Regeln bestimmt wird.

- Eingeschränkte paradigmatische Substituierbarkeit

Diese Eigenschaft betrifft nicht alle Kollokationen, aber es muss unbedingt erwähnt werden, dass die meisten Kollokationen durch Synonyme oder Paraphrasen nicht ersetzt werden können.

- Reproduzierbarkeit

Kollokationen können nicht frei und beliebig kombiniert, sondern müssen als Wortschatzeinheiten im mentalen Lexikon gespeichert, gelernt und abgerufen werden.

- Einzelsprachlich typische Wortkombinationen

Diese Eigenschaft von Kollokationen lässt sich erst beim Vergleich von zwei Sprachen feststellen, wobei es ermöglicht wird, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen den kontrastierten Sprachen festzustellen.

- Konzeptuelle Einheiten

Diese Einheiten beschreiben die von Hausmann hervorgehobene semantische Abhängigkeit des Kollokators von der Basis, aber Targońska (2021: 110) merkt an, dass diese Eigenschaft nur eine bestimmte Gruppe von Kollokationen betrifft, und zwar die Kollokationen, „deren Glieder eine starke Affinität aufweisen“ d.h. Kollokationen, deren Kollokatoren „nur mit einer Kollokationsbasis bzw. mit einer sehr beschränkten Anzahl von Kollokationsbasen verbunden werden können“.

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht hält Targońska (2021: 110) für wichtig, die folgenden Untergruppen von Kollokationen in Betracht zu ziehen.

1. Kollokationen mit einer konventionellen, innersprachlich bedingten Verknüpfbarkeit der Wörter
(*einen Schneemann bauen, den Eindruck gewinnen, ein Buch aufschlagen*)

2. Funktionsverbgefüge (*Anwendung finden, einen Beitrag leisten*)

Kollokationen und Funktionsverbgefüge (FVG) weisen aus der Sicht der Fremdsprachenlernprozesse viele Ähnlichkeiten auf, deshalb plädiert Targońska (2021: 111) dafür, dass FVG in die Gruppe von Kollokationen aufgenommen werden.¹⁰

¹⁰ Da der Terminus FVG in der Phraseologie nicht verwendet wird, verzichte ich auf die Abgrenzung und Unterscheidung von Kollokationen und FVG und betrachte die in der Syntax FVG genannten Wortverbindungen als Substantiv-Verb-Kollokationen (siehe Strukturtypen bei Hausmann).

3. Kinegramme¹¹ (*die Achseln zucken, die Nase rümpfen*)

Es handelt sich „um eine sprachliche Konvention, andererseits kann in dieser Gruppe auch eine andere Gliederung der außersprachlichen Wirklichkeit festgehalten werden“ (Targońska 2021: 112).

4. Wortverbindungen mit einem beschränkten semantischen Potenzial eines Kollokationsgliedes (*Beifall klatschen, um den Preis feilschen*)

Der Kollokator in diesen Kollokationen kann ohne die mit ihm in der Wortverbindung zusammen vorkommenden Basis nicht erklärt werden (vgl. Targońska 2021: 111).

Zusammenfassend beschreibt Targońska Kollokationen als Wortverbindungen, die die folgenden Eigenschaften aufweisen:

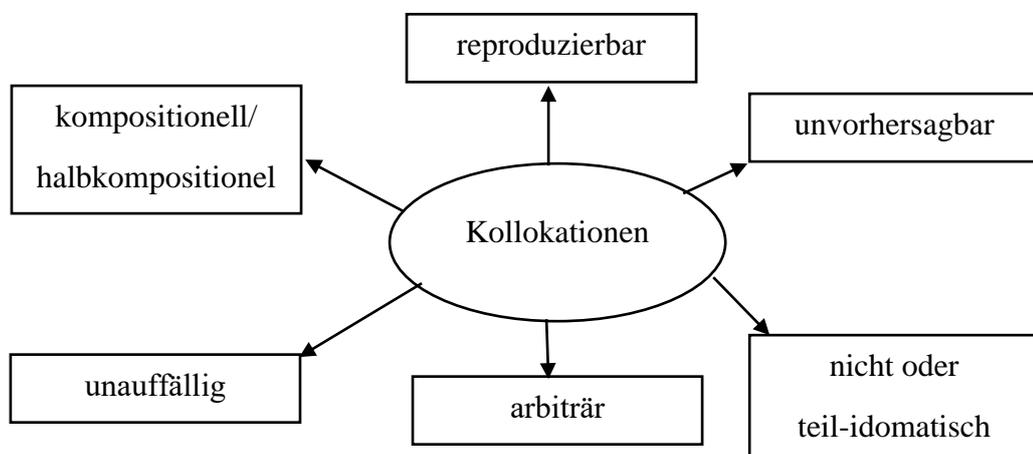


Abb. 4: Eigenschaften von Kollokationen nach Targońska

¹¹ „Mit Kinegrammen wird konventionalisiertes nonverbales Verhalten sprachlich gefaßt und kodiert“ (Burger 2003: 46).

1.5. Kollokationen bei Häcki Buhofer und Roth

Häcki Buhofer (2014: IX) hält es für äußerst wichtig, Kollokationen im Fremdsprachenunterricht systematisch zu behandeln, weil die Verwendung von Kollokationen bedeuten kann, dass man die Sprache unauffällig richtig produzieren kann. Seit dem Erscheinen des *Kollokationenwörterbuchs für den Alltag* (2014) mit insgesamt 95.000 festen Wortverbindungen zu 1165 Substantiven, 495 Verben und 326 Adjektiven sind zwei weitere Begriffe in der Kollokationsforschung (*gebräuchliche vs. typische Kollokationen*) eingeführt worden. Häcki Buhofer (2011: 506) betrachtet Kollokationen als feste Bestandteile der Kommunikation, die in der Regel nicht aktiv wahrgenommen, aber beim produktiven Gebrauch als Wortschatzeinheiten abgerufen werden und unterscheidet bezüglich der Festigkeit zwischen gebräuchlichen und typischen Wortverbindungen, die vor allem durch drei Kriterien zu charakterisieren sind:

1. Kollokationen setzen sich aus mindestens zwei Wörtern zusammen.
2. Die Bestandteile der jeweiligen Kollokation sind miteinander fest verbunden
3. Kollokationen sind mehr oder weniger wörtlich zu verstehen und nicht idiomatisch (vgl. Häcki Buhofer et al. 2014: XII).

Innerhalb der Kollokationen können nach Häcki Buhofer (2014: XII) Unterschiede in der Festigkeit festgestellt werden, denn „bei einigen Kollokationen zieht ein Wort mit großer Wahrscheinlichkeit einen bestimmten Kollokationspartner nach sich, wie z.B. *Amok laufen*. Bei anderen Kollokationen fällt die Festigkeit beim Sprachvergleich auf, weil man sie nicht wörtlich übersetzen kann: *den Zug verpassen* und nicht **den Zug verlieren* wie im Italienischen, *eine Entscheidung treffen* oder *fällen* und nicht **eine Entscheidung nehmen* oder *machen* wie im Englischen.“

Kollokationen mit einer besonderen Festigkeit (*eine Entscheidung treffen*) nennt Häcki Buhofer (2014: XII) typische Kollokationen (Kollokationen im engeren Sinne), weniger feste, aber übliche Wortverbindungen, die Alternativen in der Kombination zulassen (*ein Erlebnis schildern*, *ein Erlebnis beschreiben*), nennt sie aber gebräuchliche Kollokationen (Kollokationen im weiteren Sinne).

Auch Roth (2014) geht in seiner Konzeption von der Unterscheidung der zwei genannten Kollokationstypen aus, betrachtet *Häufigkeit*, *Festigkeit*, *Kompositionalität*, *Idiomatizität*, *Arbitrarität* und *Gradualität* als wichtige Aspekte, die bei der Bestimmung von Kollokationen eine bedeutende Rolle spielen können und beschreibt Kollokationen als „konventionalisierte Mehrwortverbindungen vom Typ ‚Tisch decken, fruchtlose Diskussion oder Aussicht auf

Erfolg‘, und merkt an, dass „es sich bei Kollokationen um eine auf mehreren Ebenen graduelle Erscheinung [handelt], deren Abgrenzung zu benachbarten Phänomenen oft schwierig ist“.

Roth (2014: 20) betont, dass Häufigkeit bei Kollokationen „in vielen Fällen als Symptom für Gebräuchlichkeit und Festigkeit einer Wortverbindung genommen [wird], denn „wenn etwas gebräuchlich ist, wird es gebraucht, d.h. es kommt auch in Äusserungen und damit in Textkorpora vor. Gegenüber ungebräuchlichen Kombinationen (die eben nicht gebraucht werden) weisen gebräuchliche eine höhere Frequenz auf.“ Auch im Fall des Verhältnisses zwischen Häufigkeit und Festigkeit von Wortverbindungen ist es ähnlich. „Ist eine Wortverbindung fest, müssen die beiden Komponenten zusammen auftreten, was sich wiederum in einer überzufälligen Häufung des gemeinsamen Auftretens niederschlägt“ (Roth 2014: 20). Häufigkeit beschreibt er also als eine wesentliche Eigenschaft von Kollokationen, merkt aber an, dass darunter eine relative Häufigkeit verstanden werden sollte.

In Anlehnung an Häcki Buhofer (2011; 2014) hält auch Roth (2014) die Festigkeit für eine der wichtigsten Eigenschaften, die bei der Bestimmung von Kollokationen Abhilfe schaffen kann, und grenzt zwei Typen voneinander ab:

- die Festigkeit der Verbindung zwischen zwei Wörtern (*Amok laufen*)
- die Festigkeit als die feste Form einer Kollokation (*empfindliche Kälte*)

Sowohl Häcki Buhofer (2011; 2014) als auch Roth (2014) argumentieren dafür, dass Kollokationen von freien Wortverbindungen und Idiomen abgegrenzt werden sollten, auch wenn die Abgrenzung wegen der fließenden Grenzen zwischen den einzelnen Wortverbindungen Schwierigkeiten bereiten kann. Roth (2014: 29) in seiner Konzeption beschreibt Wortverbindungen, die zum Kernbereich der Kollokationen gehören als *typische Kollokationen* und Wortverbindungen, die „eher im Randbereich zu Wortverbindungen angesiedelt sind“ (Roth 2014: 121) als *gebräuchliche Kollokationen*. Die Abgrenzung der zwei Kollokationstypen könnte dementsprechend mit der folgenden Abbildung veranschaulicht werden.



Abb. 5: Gebräuchliche vs. typische Kollokationen

Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen typischen und gebräuchlichen Kollokationen besteht nach Roth (2014: 121) noch darin, dass gebräuchliche Kollokationen nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv kompositionell sind, während typische Kollokationen semantisch gesehen nicht unbedingt kompositionell sind.

1.6. Kollokationen in der vorliegenden Arbeit

Anhand der Beschreibung der angeführten Kollokationsauffassungen lässt sich feststellen, dass sich die genannten Kollokationsforscher darüber einig sind, dass Kollokationen feste Wortverbindungen sind, die eine binäre Struktur aufweisen und dementsprechend aus mindestens zwei Wörtern bestehen. Sie sind nichtidiomatisch, aber teil-idiomatische Wortverbindungen bilden eine Unterkategorie der Kollokationen. In Anlehnung an Häcki (2011, 2014), und Roth (2014) stütze ich mich in dieser Arbeit auf die Unterscheidung zwischen typischen und gebräuchlichen Kollokationen und teile die Meinung von Roth (2014), dass auch die *relative Häufigkeit* bei der Bestimmung von Kollokationen wichtig erscheinen sollte. Nicht nur bei der Begriffsbestimmung von Kollokationen, sondern auch bei der Unterrichtsvorbereitung kann die *Häufigkeit* eine große Hilfe leisten. Bei der Wortschatzvermittlung ist nämlich immer eine zentrale Frage, welche Wörter für den jeweiligen Unterricht ausgewählt werden sollten. Didaktiker und Linguisten schlagen vor, dass die Kriterien, die bei der Auswahl Abhilfe schaffen können, sich vor allem auf die Themenbezogenheit, Situationsbezogenheit und auf die Häufigkeit beziehen sollten.¹² Das Kriterium *Häufigkeit* kann bei der Auswahl der Wörter immer vor Augen gehalten werden, d.h. häufig verwendete Wörter und Wortverbindungen können den Lehrenden bei der Entscheidung helfen, welche Wörter/Wortverbindungen im jeweiligen Unterricht vermittelt werden sollten. Außerdem kann es auch bei der Erstellung von möglichen Kollokationssammlungen und Wortschatzlisten für die einzelnen Sprachniveaus Abhilfe schaffen.

¹² Für weitere Kriterien siehe Bohn (1999: 15).

Anhand der Abbildung lassen sich Kollokationen in dieser Arbeit so auffassen, dass sie Wortverbindungen sind, die fest, koventionsbedingt, reproduzierbar, unauffällig, begrenzt kombinierbar und nicht, oder teil-idiomatisch sind, die eine binäre Struktur aufweisen und typische oder gebräuchliche Wortverbindungen sein können.

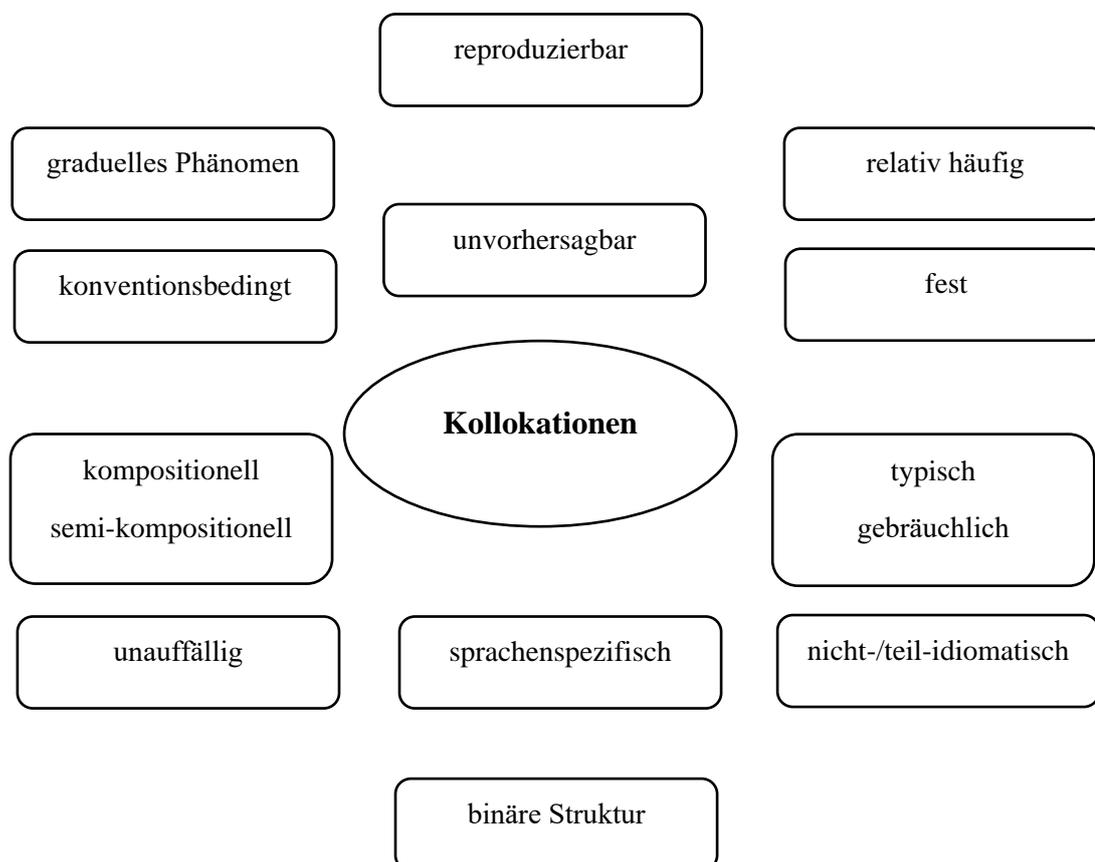


Abb. 6: Eigenschaften von Kollokationen in der vorliegenden Arbeit

Durch Beachtung dieser Eigenschaften kann es weniger problematisch sein, Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen abzugrenzen, obwohl einschränkend darauf hinzuweisen ist, dass die Berücksichtigung dieser Eigenschaften auch nicht garantiert, dass eine Grenzziehung problemlos erreicht werden kann. Wichtig ist, dass Lehrende sich bei der Wortschatzvermittlung die Hauptgedanken von Hausmann (1984) immer vor Augen halten und bei der Wortschatzvermittlung dementsprechend vorgehen und Kollokationen in den Fremdsprachenunterricht systematisch einbeziehen, da „die Kenntnis der Kollokationen einer Sprache ein unverzichtbarer Baustein für ein unmarkiertes Sprechen und Schreiben [ist]“ (Häcki Buhofer 2011: 523).

1.7. Die Relevanz von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht

Nach der Darstellung von verschiedenen Kollokationskonzeptionen soll in diesem Teil der Arbeit der Fokus darauf gelegt werden, welche Rolle Kollokationen im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollten und warum die Auseinandersetzung mit ihnen im Fremdsprachenunterricht von besonders großer Relevanz wäre.

Seit der Erscheinung der kommunikativen Didaktik ist ein wichtiges Ziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts, dass Lernende befähigt werden, die jeweilige Sprache in konkreten Situationen zu verwenden. Um diesen Zielsetzungen gerecht zu werden, sollte der Fremdsprachenunterricht so gestaltet werden, dass Lernende am Unterricht aktiv, d.h. vor allem durch selbstständiges Handeln teilnehmen können. Bach und Trimm (2009: 12) plädieren daher für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, denn er „ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d.h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln“. Unter Handlungsorientierung wird in ihrer Konzeption nicht nur der Zielaspekt, sondern auch der Methodenaspekt verstanden.

Unter dem Zielaspekt entwickeln die Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt. Unter dem Methodenaspekt wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes learning through interaction – oft in Partner- oder Gruppenarbeit – angegangen, das auch die emotionale Seite der Schülerinnen und Schüler anspricht und ihre sozial-affektiven Kompetenzen fördert (Bach und Trimm 2009: 12).

Die wichtigsten Merkmale der Handlungsorientierung können nach Ende et al. (2013: 28) folgenderweise beschrieben werden:

- „Die Lernenden werden als sozial Handelnde ernst genommen, d.h. sie werden mit Situationen konfrontiert, die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind.
- Themen und Inhalte sind repräsentativ für das Zielland.
- Die Situationen, in denen Lernende im Unterricht sprachlich handeln, sollen möglichst authentisch sein und zur inhaltlichen und sprachlichen Auseinandersetzung anregen.
- Lernsituationen sollen möglichst offen gestaltet werden, damit Lernende eigene Lösungswege finden können.
- Der Unterricht ist vor allem am kommunikativen Erfolg orientiert. Formale Korrektheit wird an kommunikativen Erfolg gebunden.

- Grammatik- und Wortschatzvermittlung sind kein Selbstzweck. Sie dienen dazu, dass die sprachlichen Mittel in der Kommunikation zur Lösung konkreter Probleme verwendet werden können.“

Auch der GER (Europarat 2020: 34) weist darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht handlungsorientiert gestaltet werden sollte, in dem kooperative Aufgaben ausgeführt werden, wobei das Ziel nicht darin besteht, dass Lernende etwas über die Sprache lernen (Sprachwissen), sondern dass sie durch relevante, lebensweltliche Situationen und selbstständiges Handeln lernen, die jeweilige Sprache erfolgreich zu gebrauchen (Sprachkönnen). Im Vordergrund des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts sollte also der Lernende als aktiver Teilnehmer des Lernprozesses durch selbstständiges Handeln das Ziel bestreben, die jeweilige Sprache in lebensweltnahen Gesprächssituationen erfolgreich gebrauchen zu können. Zur Ausführung von erfolgreichen sprachlichen Handlungen (*um etwas bitten, Tipps geben, Ratschläge geben, einen Blog schreiben, über etwas berichten, argumentieren, Stellung nehmen*) ist aber der Gebrauch von fixierten Strukturen, Konstruktionen von großer Bedeutung. Auch Aguado und Warneke (2021: 5) argumentieren dafür, dass der Fremdsprachenunterricht vor allem das Konstruktionslernen bestreben sollte, da „das gesamt sprachliche Wissen aus einem → mentalen Netzwerk von Konstruktionen besteht“.

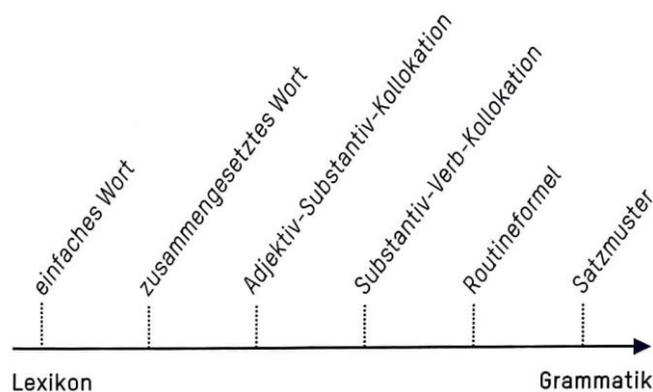


Abb. 7: Lexikogrammatisches Kontinuum

Damit das lexikogrammatiscbe Konstruktionslernen realisiert werden kann, muss die Fremdsprachendidaktik von methodisch-didaktischen Modellen ausgehen. Ein gutes Beispiel liefert dafür das von Paul Nation (2007) erstellte Four Strands-Modell (Lernfeldermodell), das Lehrende bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts bzw. Reflexion Abhilfe schaffen kann. Das Four Strands-Modell (siehe Abb. 8) hebt die integrierte

Durchführung von Sprachaktivitäten hervor, was zur aktiven und sicheren Verwendung der gelernten Sprache beitragen kann (vgl. Aguado und Warneke 2021: 7) und versucht die Aufmerksamkeit darauf zu richten, dass im Fremdsprachenunterricht „statt eines separaten Trainings der vier Fertigkeiten und von Wortschatz und Grammatik ein integriertes Training von Fertigkeiten und Komponenten des Spracherwerbs (Wortschatz, Aussprache usw.) in Lernfeldern [erfolgt]. Auf diese Weise kann eine ausgeglichene Kompetenzentwicklung gewährleistet werden“ (Funk et al. 2014: 23). Den einzelnen Lernfeldern können Übungen und Aufgaben zugeordnet werden. Mithilfe von Übungen können Aufgaben (Zielaufgaben) vorbereitet werden, dadurch dass z.B. Wortschatz, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten trainiert werden (vgl. Funk et al. 2014: 14). Aufgaben hingegen beziehen sich schon auf konkrete sprachliche Aktivitäten, Handlungen.

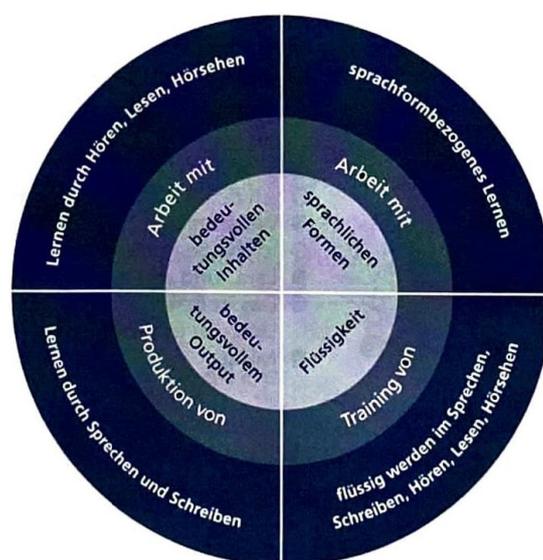


Abb. 8: Das Four Strands-Modell in einer Darstellung von Funk et al. (2014)

Wichtig ist also im Unterricht verschiedene Übungen und Aufgaben einzusetzen, die ermöglichen, Wortschatz und Strukturen einzuüben bzw. anzuwenden. In Anlehnung an Nation (2007), Aguado und Warneke (2021) vertrete ich die Meinung, dass Kollokationen im Fremdsprachenunterricht integriert vermittelt und geübt werden sollten, wenn das Ziel darin besteht, Lernende zur erfolgreichen Sprachverwendung zu befähigen. Unter integriertem Lernen verstehe ich in Anlehnung an das Four Strands-Modell, dass neben der Einbeziehung der Grammatik in die Wortschatzarbeit alle Fertigkeiten angesprochen werden müssen. Während die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen, Hören, Hörsehen) mit dem Ziel eingesetzt werden, Kollokationen im Kontext zu präsentieren und den Fokus auf die sprachliche Form zu legen, wobei die textbasierte Wortschatzarbeit Abhilfe schaffen kann, können die zwei produktiven

Fertigkeiten in Form von verschiedenen Sprech- und Schreibaufgaben zur Anwendung der vermittelten Kollokationen beitragen.

Durch die Einbeziehung der Grammatik und der vier Fertigkeiten bei der Behandlung von Kollokationen kann realisiert werden, dass die vermittelten Konstruktionen eingeübt und mithilfe von verschiedenen, vor allem kommunikativen Aufgaben situationsgemäß produziert werden.

2. Kollokationen im Deutsch-Ungarischen Vergleich

Beim Erwerb einer Fremdsprache ist es unmöglich, die jeweilige Erstsprache des Lernenden außer Acht zu lassen. Praktizierende Lehrende können aus ihrer Unterrichtspraxis zahlreiche Beispiele nennen, die bestätigen, dass die Konvergenzen bzw. Divergenzen zwischen den zwei Sprachen den Lernenden große Schwierigkeiten bereiten können. Die Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, und die Unterschiede zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache können im Bereich der Phonetik, der Lexikologie, der Morphologie, der Syntax und auf der Textebene ermittelt werden.

Dieses Kapitel setzt sich zum Ziel, eine kontrastive Analyse im Bereich der Lexikologie durchzuführen, in der der Schwerpunkt auf eine Spezialklasse der lexikalischen Einheiten, auf die Kollokationen gelegt wird. Das Ziel mit dieser Analyse ist die Kontrasttypen bezüglich der Kollokationen zu untersuchen.

2.1. Kontrastive Untersuchungen in der Lexikologie

Seit den 70er Jahren zielen zahlreiche Forschungen darauf ab, kontrastive Analysen durchzuführen. Juhász (1980) beschreibt die Aufgabe der Kontrastiven Linguistik folgenderweise:

„...das Ziel der kontrastiven Linguistik ist (...) das Nebeneinanderstellen zweier (oder mehrerer) Sprachen, der Vergleich von Systemen, Subsystemen, Feldern usw. unter bestimmten Aspekten.“

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die kontrastiven Analysen nicht auf die Identifizierung der Fehler abzielen, sondern die Feststellung der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede in den Vordergrund stellen.

Juhász (1980:17) beschreibt drei Quellen, die in den kontrastiven Forschungen berücksichtigt werden können:

- a. die Vergleichende Sprachwissenschaft im klassischen Sinne des Wortes
- b. Untersuchungen, die der Vorbeugung der potentiellen Interferenzfehler gewidmet werden
- c. Fachliteratur über kontrastive Analysen, Universalienforschung, Sprachtypologie- und Sprachkontaktforschung

Von den drei Quellen würde ich die zweite hervorheben, da sie aus fremdsprachendidaktischer Sicht von großer Relevanz sein kann. Die Ergebnisse und Konsequenzen dieser Forschungen können uns nämlich auf die eventuellen Schwierigkeiten des Kollokationserwerbs aufmerksam machen.

Von den kontrastiven Arbeiten in deutsch-ungarischer Relation, in denen die Analyse der lexikalischen Einheiten in den Mittelpunkt gestellt wird, würde ich die von Hessky (1989, 1987) und Földes (1989) erwähnen, die in ihren Untersuchungen Phraseologismen im Deutschen und Ungarischen kontrastierten. Mit der kontrastiven Darstellung der Kollokationen im deutsch-ungarischen Vergleich beschäftigt sich Reder (2006). Bezüglich anderer Sprachen sind auf die folgenden kontrastiven Arbeiten hinzuweisen. Peña (1994) untersucht in ihrer Analyse die Substantiv-Verb-Kollokationen in deutsch-spanischer Relation. Olexová / Orsolya (2016) führten eine synchrone kontrastive Analyse von verbalen Kollokationen im Deutschen und Slowakischen durch, in der sowohl morpho-syntaktische, als auch semantisch-lexikalische Aspekte berücksichtigt worden sind. Sojic (2011) untersucht in ihrer kontrastiven Analyse deutsche Kollokationen mit Farbadjektiven, Gefühlssubstantiven und Körperteilen und ihre Äquivalente im Kroatischen. Im deutsch-rumänischen Sprachvergleich führte Parasca (2016) eine quantitative Analyse vor, in der wirtschaftssprachliche Kollokationen kontrastiert worden sind.

2.2. Kontrastive Analyse von Kollokationen (Deutsch – Ungarisch)

Den Ausgangspunkt dieser Analyse bilden die Kollokationen im Deutschen, deren Entsprechung im Ungarischen gesucht wird. Zur Analyse der Kollokationen dienten Lesetexte des ungarischen Abiturs für Deutsch als Fremdsprache¹³ (Oberstufe – Sprachniveau B2 nach dem GER), da ich solche Texte zur Analyse auswählen wollte, die den Lernprozess bestimmen können. Lernende müssen im Fremdsprachenunterricht auf das Abitur vorbereitet werden, dementsprechend wollte ich der Frage nachgehen, welche Rolle Kollokationen im Prüfungsteil *Leseverstehen* spielen. Insgesamt sind 30 Abiturtests vom Jahr 2005 bis 2019 ermittelt worden, in deren Texten 408 Kollokationen registriert worden sind. Kollokationen in den Texten sind manuell exzerpiert und mithilfe von dem DWDS-Korpus und dem Kollokationenwörterbuch von Häcki Buhofer (2014) identifiziert und verifiziert worden.

¹³ Ungarn hat ein zweistufiges Abitursystem, d.h. die Prüfungen können entweder auf Mittelstufe oder Oberstufe abgelegt werden. Das Abitur auf Oberstufe entspricht dem Sprachniveau B2 nach dem GER.

In der Analyse stütze ich mich auf das kontrastive Modell von Reder (2006) und verfolge das Ziel, verschiedene Kontrasttypen zwischen den zwei Sprachen darzustellen. Die Kollokationen werden auf zwei Ebenen, auf der Form- und auf der Inhaltsebene untersucht. Beim Vergleich der Kollokationen in den zwei Sprachen wird die in der kontrastiven Phraseologie übliche Dreiteilung berücksichtigt. Dementsprechend werden Kollokationen in die folgenden drei Kategorien gegliedert:

- Vollständige Äquivalenz
- Teiläquivalenz
- fehlende Äquivalenz

Die folgende Tabelle stellt den Anteil der genannten drei Kategorien im Korpus dar.

Kollokationen im Korpus		
Vollständige Äquivalenz	148	36%
Teiläquivalenz	257	63%
fehlende Äquivalenz	3	1%

Tab. 1

Aus der Tabelle geht hervor, dass die meisten Kollokationen in dem Korpus teiläquivalente Kollokationen sind. Anhand der Strukturtypen kann der Anteil von Kollokationen folgenderweise dargestellt werden.

Strukturtypen der Kollokationen im Korpus					
	Substantiv- Verb	Adjektiv- Substantiv	Adjektiv-Verb	Adverb- Adjektiv	Substantiv- Substantiv
Anteil	248	130	13	15	2

Tab. 2

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die meisten Kollokationen in dem Korpus Substantiv-Verb Kollokationen darstellen.

Im Folgenden werden die drei genannten Kategorien ausführlich behandelt und mit Beispielen aus dem Abiturkorpus illustriert.

2.2.1. Vollständige Äquivalenz

Vollständige Äquivalenz liegt vor, wenn die Kollokation im Deutschen und ihre Entsprechung im Ungarischen – wie es an den Beispielen zu sehen ist – sowohl auf der Form- als auch auf der Inhaltsebene Übereinstimmung aufweist, d.h. die Kollokationen bezeichnen in beiden

Sprachen denselben Sachverhalt oder Gegenstand der außersprachlichen Realität und weisen dieselbe Struktur auf. (vgl. Reder 2006: 93)

a. Nomen – Verb – Kollokation

- | | |
|-----------------------------|-------------------------|
| (1) Geld ausgeben | pénzt kiadni |
| (2) Glück bringen | szerencsét hozni |
| (3) die Umwelt schützen | a környezetet védeni |
| (4) das Gesetz schreibt vor | a törvény előírja |
| (5) die Sonne scheint | süt a nap |
| (6) die Schmerzen lindern | enyhíteni a fájdalmakat |

b. Adjektiv – Nomen – Kollokation

- | | |
|-------------------------------|---------------------|
| (7) finanzielle Unterstützung | anyagi támogatás |
| (8) soziale Arbeit | szociális munka |
| (9) soziale Beziehungen | társas kapcsolatok |
| (10) körperliche Gesundheit | testi egészség |
| (11) lokale Spezialitäten | helyi specialitások |

c. Adverb – Verb – Kollokationen

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| (12) etw. ernst nehmen | vmit. komolyan vesz |
| (13) etw. positiv bewerten | vmit. pozitívan értékeli |
| (14) ruhig bleiben | nyugodt marad |
| (15) etw. auswendig lernen | vmit. kívülről megtanul |
| (16) fließend sprechen | folyékonyan beszélni |

d. Adverb – Adjektiv – Kollokationen

- | | |
|----------------------------|----------------------------------|
| (17) körperlich ausgelaugt | testileg kimerült |
| (18) leicht zugänglich | könnyen elérhető |
| (19) felsenfest überzeugt | sziklaszilárdan meg van győződve |

e. Nomen – Nomen – Kollokation

- | | |
|------------------------|-----------------|
| (20) eine Tasse Kaffee | egy csésze kávé |
| (21) ein Fass Bier | egy hordó sör |

2.2.2. Teiläquivalenz

Teiläquivalenz liegt im Fall der Kollokationen vor, wenn die Übereinstimmung nur auf einer der genannten Ebenen (entweder auf der Formebene, oder auf der Inhaltsebene) zu identifizieren ist. Dementsprechend lassen sich die folgenden zwei Unterklassen der Teiläquivalenz voneinander abgrenzen:

- Formäquivalenz ohne Inhaltsäquivalenz
- Inhaltsäquivalenz ohne Formäquivalenz

2.2.3. Formäquivalenz

Wenn die Kollokationen in den zwei untersuchten Sprachen nur auf der Formebene übereinstimmen, liegt die sog. Formäquivalenz vor. Dieser Kategorie können z.B. die *falschen Freunde* zugeordnet werden, die einen wichtigen Gegenstand der intersprachlichen Forschungen bilden. Oft kann es vorkommen, dass wir beim Erlernen einer Fremdsprache auf solche Wörter, Ausdrücke, Wortverbindungen stoßen, die zwar ähnlich geschrieben bzw. ausgesprochen werden, aber trotz der formalen Ähnlichkeit einen Unterschied in der Bedeutung aufweisen. Die Phänomene dieser Art werden in der Fachliteratur als *falsche Freunde* bezeichnet, die nicht nur in Form eines Einwortlexems, sondern in Form einer Kollokation auch zu identifizieren sind.

Da in den Lesetexten der Abiturprüfungen keine falschen Freunde im Bereich von Kollokationen identifiziert wurden, stütze ich mich auf die Beispiele von Reder (2006), die in ihrer Analyse einige Beispiele anführt.

- | | | | |
|------|-------------------|---|------------------|
| (22) | solide Kenntnisse | ≠ | szolid ismeretek |
| (23) | Geld aufnehmen | ≠ | pénzt felvenni |

Im Falle der deutschen Kollokation „solide Kenntnisse“ soll zum Ausdruck gebracht werden, dass jemand „umfassende Kenntnisse besitzt“, während die ungarische Entsprechung „szolid ismeretek“ eben das Gegenteil bedeutet, d.h. jemand verfügt über „bescheidene Kenntnisse“. Auch das zweite Beispiel „Geld aufnehmen“ liefert einen Beleg dafür, dass davon abgesehen, dass die Bestandteile der Kollokation (Geld – pénz, aufnehmen – felvesz) in beiden Sprachen äquivalent sind, lässt es sich noch lange nicht behaupten, dass auch eine inhaltliche Entsprechung der Kollokationen vorliegt. (vgl. Reder 2006: 96-97) „Geld aufnehmen“ hat die

Bedeutung „einen Kredit aufnehmen“, während „pénzt vesz fel“ semantisch mit „Geld abheben“ gleichgesetzt wird.“¹⁴

Die zwei Sprachen weisen Unterschiede im Gebrauch der Basis auf. Im Deutschen ist es möglich, die Basis „Kredit“ durch „Geld“ zu ersetzen, aber im Ungarischen wäre diese Substitution nicht möglich.

Geld aufnehmen	kölcsönt vesz fel
Kredit aufnehmen	kölcsönt vesz fel
Geld abheben	pénzt vesz fel

2.2.4. Inhaltsäquivalenz

Inhaltsäquivalenz liegt vor, wenn die Kollokationen auf der Inhaltsebene zwar übereinstimmen, sich aber auf der Formebene unterscheiden. Obwohl die Basiswörter äquivalent sind, zeigen sich Unterschiede im Kollokator. Davon abhängig, auf welcher Ebene die Unterschiede ermittelt werden können, lassen sich die Kontraste in vier Gruppen gliedern.

- Kontrast im Kollokator auf der Wortebene
- Kontrast im Kollokator unterhalb der Wortebene
- Kontrast in der Polylexikalität
- Kontrast in der Festigkeit

▪ Kontrast im Kollokator auf der Wortebene

Diesem Kontrasttyp sind diejenigen Kollokationen zuzuordnen, deren Kollokatoren in den zwei untersuchten Sprachen nur kollokationsintern äquivalent sind. Dieser Kontrasttyp lässt sich anhand folgender Beispiele illustrieren.

(24) eine Entscheidung treffen	döntést hozni
(25) Hilfe leisten	segítségét nyújtani
(26) Erfahrungen sammeln	tapasztalatokat szerezni
(27) öffentliche Verkehrsmittel	tömegközlekedési eszközök
(28) Freunde gewinnen	barátokat szerezni
(29) eine Stelle besetzen	állást betölteni
(30) eine Tätigkeit ausüben	tevékenységet folytatni/üzni
(31) Geld abheben	pénzt felvenni

(32) den Stress abbauen levezetni a stresszt

Abgesehen davon, dass zwei Sprachen die gleiche Metaphorik aufweisen können, sind auch zahlreiche Unterschiede im Metaphergebrauch festzustellen. In dem Folgenden wird auf den unterschiedlichen Metaphergebrauch der Kollokatoren eingegangen.

In Anlehnung an Reder (2006) stütze ich mich auf die Unterscheidung von vier Klassen der metaphorischen Kollokationen.

- a. metaphorisch vs. nicht metaphorisch
- b. nichtmetaphorisch vs. metaphorisch
- c. äquivalente metaphorische Kollokationen
- d. nicht äquivalente metaphorische Kollokationen

a. Metaphorische vs. nicht metaphorische Kollokationen (Deutsch – Ungarisch)

(33) ein Problem bekommen problémája adódik/lesz

b. Nichtmetaphorische vs. metaphorische Kollokationen (Deutsch- Ungarisch)

(34) Geld verdienen pénzt keresni

c. äquivalente metaphorische Kollokationen

(35) großer Erfolg nagy siker

(36) starke Persönlichkeit erős személyiség

(37) die Wahl fällt auf jn./etw. vkire/vmire esik a választás

(38) der Film läuft megy a film

(39) verlockendes Angebot csábító ajánlat

d. nicht äquivalente metaphorische Kollokationen

(40) etw, zu Papier werfen papírra vet vmit.

(41) den Text überfliegen átfutja a szöveget

(42) eine böse Verletzung csúnya sérülés

▪ **Kontrast im Kollokator unterhalb der Wortebene**

Die Unterrichtspraxis zeigt, dass dieser Bereich den Lernenden besonders große Schwierigkeiten bereitet. Obwohl zahlreiche Beispiele im deutsch-ungarischen Vergleich angeführt werden können, in denen die Präfigierung in den zwei Sprachen äquivalent ist (43-47), sind zahlreiche Kontraste zwischen den zwei Sprachen festzustellen.

(43) Probleme treten auf problémák lépnek fel

(44) den Fragebogen ausfüllen kitölti a kérdőívet

(45)	einen Rekord aufstellen	rekordot állít fel
(46)	sein Wissen auffrischen	felfrissíti a tudását
(47)	die Regeln aufstellen	szabályokat felállítani

Den Kontrasttyp unterhalb der Wortebene bilden diejenigen Kollokationen, deren Bestandteile in der Präfigierung Unterschiede aufweisen. Reder (2006b) unterscheidet dementsprechend die folgenden drei Klassen:

a. Nichtpräfigiertes deutsches vs. präfigiertes ungarisches Verb

(48)	eine Frage stellen	feltesz egy kérdést
(49)	die Diagnose stellen	felállítja a diagnózist
(50)	das Problem lösen	megoldja a problémát
(51)	den Tisch decken	megteríti az asztalt
(52)	die Konsequenzen ziehen	levonja a következtetéseket

b. Präfigiertes deutsches vs. nichtpräfigiertes ungarisches Verb

(53)	ein Konto eröffnen	számlát nyit
(54)	eine Versicherung abschließen	biztosítást köt
(55)	eine Niederlage erleiden	vereséget szenved

c. Unterschiedlich präfigiertes deutsches und ungarisches Verb

(56)	Freude erleben	örömöt él át
(57)	der Effekt bleibt aus	elmarad a hatás
(58)	ein Medikament verschreiben	gyógyszert ír fel

Neben den drei aufgezählten Subklassen sind weitere Unterschiede im Bereich der Teiläquivalenz zu identifizieren. Erwähnenswert sind vor allem die morphosyntaktischen Unterschiede zwischen den zwei Sprachen. Die Unterschiede können sich aus dem Artikelgebrauch (59-61) aus der Valenz des Verbs (62-67) und aus dem reflexiven Gebrauch des Verbs (68) ergeben.

(59)	ein Gespräch führen	beszélgetést folytat
(60)	eine Rede halten	beszédet tart
(61)	eine Ehe schließen	házasságot köt
(62)	jm. einen Gefallen tun	szívességet tenni vkinek.
(63)	jm. zur Verfügung stehen	vkinek a rendelkezésére áll (auf+Akk)
(64)	zum Ergebnis kommen	eredményre jutni (auf+Akk)
(65)	Stellung nehmen zu+Dat.	állást foglal vmiben. (in+Dat.)
(66)	jn. um Hilfe bitten	segítséget kér vkitől (von+Dat.)

(67)	jn. zur Verantwortung ziehen	felelősségre von vkit. (auf+Akk.)
(68)	sich eine Meinung bilden	véleményt alkot

▪ **Kontrast in der Polylexikalität**

Kontraste in der Polylexikalität liegen vor, wenn die Entsprechung einer deutschen Kollokation im Ungarischen in Form eines Einwortlexems ausgedrückt wird.

(69)	Sport treiben	sportolni
(70)	einen Beitrag leisten	hozzájárulni
(71)	ins Schwitzen kommen	megizzadni
(72)	(etw.) unter Beweis stellen	bizonyít vmit.
(73)	Fortschritte machen	fejlődik
(74)	sich Sorgen machen	aggódni
(75)	erhöhte Temperatur	hőemelkedés

▪ **Kontrast in der Festigkeit**

Einer Kollokation im Deutschen kann nicht nur eine Kollokation oder ein Einzelwort im Ungarischen entsprechen, sondern, - wie es an den Beispielen ersichtlich ist – eine freie Wortverbindung auch.

(76)	Kaffee brauen	kávét főzni
(77)	Holz hacken	fát aprít

2.3. Fehlende Äquivalenz

Diesem Kontrasttyp werden diejenigen Kollokationen im Deutschen zugeordnet, die keine Entsprechung im Ungarischen aufweisen. Als Beispiel erwähnt Reder (2006b:109) die Kollokation *einen Polterabend feiern*, die die ungarische Kollokation *legénybúcsút tart* wegen der kulturellen Unterschiede/Gewohnheiten nicht wiedergeben kann.

Ein weiteres Beispiel für fehlende Äquivalenz stellen im Korpus die Kollokationen *die Fahrzeit beträgt*, *der Preis beträgt* und *im Trend liegen* dar. Diese Kollokationen haben kein Äquivalent im Ungarischen, deshalb werden sie mit derselben ungarischen Wortverbindung übersetzt. (z.B. *die Fahrzeit ist*)

(78)	die Fahrzeit beträgt	az utazás ideje
(79)	die Fahrzeit ist	az utazás ideje

2.4. Zusammenfassung der Analyse

Aus der kontrastiven Analyse geht hervor, dass zahlreiche Beispiele sowohl für vollständige Äquivalenz als auch für Teiläquivalenz und fehlende Äquivalenz vorzufinden sind. Eine Kollokation im Deutschen kann durch eine Kollokation, ein Einzelwort und in einigen Fällen auch durch freie Wortverbindungen wiedergegeben werden. Die Schwierigkeiten sind auf den unterschiedlichen Kollokatorgebrauch zurückzuführen. Während die Basis in die Zielsprache ohne Schwierigkeiten übersetzt werden kann, kann der Kollokator von dem der Erstsprache deutlich abweichen. Diese Abweichungen sollten m.E. im Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall unbeachtet bleiben, Fremdsprachenlernende müssen darauf aufmerksam gemacht werden, dass Kollokationen in der Erstsprache und der Zielsprache neben den zahlreichen Gemeinsamkeiten auch zahlreiche Unterschiede aufweisen können, deren Nichtbeachtung Fehler verursachen kann.

Ich vertrete den Standpunkt, dass Lehrende bei der Wortschatzvermittlung vor allem kontrastiv vorgehen müssen. Der Schwerpunkt muss sowohl auf die Unterschiede, als auch auf die Gemeinsamkeiten gelegt werden. Das allerwichtigste Ziel sollte zuerst darin bestehen, dass der Unterricht nicht nur auf die Vermittlung der Einzelwörter, sondern auf die der Wortschatzeinheiten auch Wert legt. Das zweite Ziel, das der Fremdsprachenunterricht immer vor Augen halten sollte, wäre, dass Lernende in die Lage versetzt werden, Kollokationen von freien Wortverbindungen und Idiomen zu unterscheiden. Lernende sollten sich dessen bewusst sein, dass bestimmte Wörter nicht frei, kreativ und beliebig miteinander verbunden werden, sondern als Wortschatzeinheiten gelernt und gespeichert werden müssen. Der nächste Schritt, der beim Wortschatzerwerb zur Beseitigung der eventuellen Fehler beitragen kann, sollte der Unterscheidung vollständiger, partieller und fehlender Äquivalenz gewidmet werden.

An diesem Punkt taucht die Frage auf, mit welcher Methode es verwirklicht werden kann. Bei der Kollokationsschulung sollten die in der Wortschatzdidaktik akzeptierten 3 Phasen Beachtung finden. Dementsprechend sollten Kollokationen in dem jeweiligen Kontext eingeführt/entdeckt, in der zweiten Phase eingeübt, und in der Abschlussphase angewendet werden. In der ersten Phase, in der Kollokationen im Kontext vermittelt werden, bietet sich die Möglichkeit, Kollokationen mit vollständiger und Kollokationen mit partieller Äquivalenz voneinander zu trennen. Durch die Abgrenzung der zwei Kategorien können die Lernenden sofort auf die Unterschiede und die möglichen Fehler aufmerksam gemacht werden.

Die jeweiligen Themen, die im Fremdsprachenunterricht behandelt werden (Familie, Freizeit, Medien, Beruf usw.) sollten so aufgebaut werden, dass die Wortschatzlisten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede getrennt thematisieren. In der zweiten Phase müssen gezielt solche Übungen eingesetzt werden, mit deren Hilfe die Aufmerksamkeit auf die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten gelenkt werden kann. Zu diesem Zweck eignen sich besonders die Zuordnungsaufgaben, Ergänzungsaufgaben, Übersetzungsaufgaben, und die Fehlerkorrektur. In der letzten Phase der Kollokationsschulung kann durch verschiedene Sprech- und Schreibaufgaben überprüft werden, ob die vermittelten Kollokationen auch produktiv verwendet werden können.

Die Beachtung der drei genannten Phasen und die bewusste Schulung der Kollokationen können zur Förderung der Kollokationskompetenz der Lehrenden beitragen, die ohne Rücksicht auf die Gemeinsamkeiten und Kontraste zwischen den zwei Sprachen nicht erfolgen kann.

II. Analyse der Kollokationsförderung im DaF-Unterricht

3. Die Förderung der Kollokationskompetenz in ungarischen DaF-Lehrwerken – Lehrwerkperspektive

3.1. Vorbemerkungen

Wenn wir voraussetzen können, dass lexikalisches Wissen bei jeder Sprachfertigkeit (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) eine grundlegende Rolle spielt und Wortschatzkenntnisse „eine unabdingbare Voraussetzung für einen effizienten und kompetenten Sprachgebrauch und eine erfolgreiche Verständigung dar[stellen]“ (Aguado 2004: 231), dann gilt die Förderung der lexikalischen Kompetenz als eine der wichtigsten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Wie dieses Ziel durch Wortschatzarbeit verwirklicht werden kann, hängt stark davon ab, wie Lehrwerke die lexikalischen Einheiten behandeln und vermitteln, weil nach der oft zitierten Definition von Desselmann und Hellmich (1986: 46) das Ziel der Wortschatzarbeit „in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes“ besteht, „der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist“ (zit. n. Targońska 2011: 118).

In diesem Kapitel möchte ich die Resultate einer Analyse unterbreiten, deren Fokus auf der Förderung einer Subkompetenz der lexikalischen Einheiten liegt, d.h. die Kollokationskompetenz in diversen DaF-Lehrwerken in den Vordergrund stellt. Zur Beantwortung dieser Frage sind drei in Ungarn gängige DaF-Lehrwerke ausgewählt worden, die mit Hilfe von verschiedenen Aspekten analysiert werden. Bei der Auswahl der Lehrwerke spielte das einzige Kriterium eine Rolle, welche Lehrwerke im aktuellen DaF-Unterricht eingesetzt werden und den Lernprozess bestimmen. Zur Erfüllung dieses Kriteriums setzte ich einen Fragebogen ein, der von 100 DaF-Lehrenden ausgefüllt wurde. Aus den Antworten ging hervor, dass die meistens gebrauchten Lehrwerke im Moment die Lehrwerke von Mróz-Dwornikowska (2006): *Welttour*, Funk et al. (2017): *Studio [21]* und Maros (2010, 2011, 2012): *Kon-Takt* sind.

Bevor ich auf die Analyse eingehe, möchte ich den Begriff der lexikalischen Kompetenz in Anlehnung an den GER (Europarat 2001; Europarat 2020) kurz darstellen, um dann den

Begriff der Kollokationskompetenz in dem ungarischen Rahmenlehrplan aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik definieren. Auf der Basis dieser Begriffe führe ich die Analyse der Lehrwerke *Welttour*, *Studio* [21] und *Kon-Takt* durch. Die Resultate werden in der abschließenden Konklusion zusammengefasst.

3.2. Der Begriff Kompetenz

Bevor in der Arbeit auf die lexikalische Kompetenz eingegangen wird, soll der Versuch unternommen werden, den Begriff Kompetenz zu bestimmen.

Der Begriff Kompetenz lässt sich nicht einfach definieren, was aus den unterschiedlichen Auffassungen der wissenschaftlichen Disziplinen resultiert. Die ersten Überlegungen gehen auf die Unterscheidung zwischen Performanz (Sprachgebrauch des Sprachbenutzers) und Kompetenz (Sprachkenntnis des idealen Sprechers) zurück, die miteinander in enger Verbindung stehen, da Kompetenz eine wichtige Grundlage für die Performanz bildet. Da die Fremdsprachendidaktik die Sprache in authentischen Situationen, im authentischen Gebrauch und nicht die Sprache eines idealen Sprechers untersuchen möchte, wandte sie sich von dieser Konzeption ab und stützt sich bis heute auf die Konzeption der kommunikativen Kompetenz. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) lehnt die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz ab und versteht stattdessen unter Kompetenz, dass „man kommunikative Sprachaktivitäten ausführen kann („Kann-Beschreibungen“), indem man sich auf sowohl generelle als auch kommunikative Sprachkompetenzen stützt (linguistische, soziolinguistische und pragmatische) sowie angemessene kommunikative Strategien aktiviert“ (Europarat 2020: 41).

Die Ausführung kommunikativer Sprachaktivitäten hängt also von allgemeinen Kompetenzen (*Savoir-Wissen*, *Savoir-faire-Prozedurales Wissen*, *Savoir-être-Persönlichkeitsbezogene Kompetenz*, *Savoir apprendre – Lernfähigkeit*), kommunikativen Kompetenzen und von dem Einsatz von Strategien ab.

Im Folgenden wird die lexikalische Kompetenz als Teil der linguistischen Kompetenz näher erörtert.

3.3. Lexikalische Kompetenz

In der Literatur sind verschiedene Definitionen bzw. Auffassungen der lexikalischen Kompetenz zu finden. Targońska und Stork (2014: 77) unterscheiden zwei Phasen der Auffassung von lexikalischer Kompetenz:

1. die Phase vor dem GER (1942 – 2000)
2. die Phase nach dem GER (2001 bis heute)

Vor dem Erscheinen des GER konzentrierten sich linguistische und fremdsprachendidaktische Forschungen auf die Beantwortung der Frage, „was es bedeutet, ein Wort zu kennen bzw. welche Teilkompetenzen zur Wortschatzkenntnis gehören“ (Targońska 2020: 189). Seit dem Erscheinen des GER wird im Kompetenzmodell explizit auf lexikalische Kompetenz eingegangen. Lexikalische Kompetenz wird als eine der Komponenten der linguistischen Kompetenz aufgefasst, die ein wesentlicher Bestandteil der Kommunikativen Sprachkompetenz ist. Der GER bestimmt lexikalische Kompetenz folgenderweise:

„Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit es zu verwenden“ (Europarat 2001: 111).

Zu den lexikalischen Elementen gehören neben Einzelwörtern feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, feststehende Phrasen und feste Kollokationen).¹⁵ Der lexikalischen Kompetenz werden nach dem GER (Europarat 2001) zwei Skalen (Wortschatzspektrum und Wortschatzbeherrschung) zugeordnet. Im aktualisierten und überarbeiteten GER (Europarat 2020: 154) werden die zwei Skalen ausführlicher beschrieben. Das Wortschatzspektrum bezieht sich auf „die Breite und Vielfalt von benutzten Wörtern und Wendungen“ und „betrifft sowohl Rezeption als auch Produktion“, die Wortschatzbeherrschung wird dagegen als „die Fähigkeit von Sprachnutzenden/Lernenden [aufgefasst], einen angemessenen Ausdruck aus ihrem Repertoire auszuwählen“ (Europarat 2020: 154-155). Die Beschreibungen sind auf drei Sprachniveaus (B1, B2, C1) ergänzt worden. Die Ergänzungen sind in der Tabelle 1 hervorgehoben.

¹⁵ Für eine ausführliche Beschreibung bzw. Beispiele siehe GER (Europarat 2001: 111).

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen, offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff nach Vermeidungsstrategien sind selten. Kann in fast allen Situationen aus mehreren Optionen für ein Wort oder einen Ausdruck auswählen und dabei auch Synonyme von weniger häufigen Wörtern/Gebärden verwenden. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen, beherrscht Wortspiele ziemlich gut. Kann das im eigenen übliche Spektrum an Fachausdrücken und idiomatischen Wendungen verstehen und angemessen verwenden.
B2	Kann im eigenen Fachgebiet die wichtigsten Fachbegriffe verstehen und verwenden, wenn sie/er auf diesem Gebiet mit anderen Fachleuten diskutiert. Verfügt über einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden, Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen. Kann die entsprechenden Kollokationen vieler Wörter/Gebärden in den meisten Kontexten ziemlich systematisch verwenden. Kann im eigenen Fachgebiet einen Großteil des Fachvokabulars verstehen und verwenden, hat aber Schwierigkeiten mit Fachausdrücken aus anderen Fachgebieten.
B1	Beherrscht ein Wortschatzspektrum in Zusammenhang mit vertrauten Themen und Alltagssituationen. Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mithilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

Tab. 1: Wortschatzspektrum im GER (Europarat 2020)

Erwähnenswert ist die Tatsache, dass der Gebrauch von Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 explizit genannt wird. Anhand der Beschreibung lässt sich feststellen, dass Fremdsprachenlernende im Fremdsprachenerwerbsprozess durch gezielte Übungen in die Lage versetzt werden müssen, Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 ziemlich systematisch verwenden zu können. Im GER (Europarat 2001) wird hervorgehoben, dass die Benutzer des Referenzrahmens selbst entscheiden und bestimmen müssen, welche lexikalischen Einheiten, und wie, nach welchen Kriterien ausgewählt werden sollten.

Es ist zweifelsohne eine erfreuliche Tatsache, dass lexikalische Kompetenz als eine der Komponenten der linguistischen Kompetenz explizit genannt wird. Bargmann (2011: 66),

Stork und Targońska (2014: 79) halten aber die Beschreibung der lexikalischen Kompetenz im GER für „unzureichend“ und schlagen eine Überarbeitung vor. Eine eigene Modellierung findet man bei Kieweg (2002: 8), der in seinem Modell 16 Komponenten der lexikalischen Einheiten zusammenfasst (siehe Tab. 2).

Zu erbringende Leistungen

Beispiele/ Erklärungen

Die Lernenden können ein Wort in der gesprochenen und in der geschriebenen Form erkennen und produzieren

sprechen [ˈʃpɾɛçŋ] als Einzelwort
Sprichst du Deutsch? [ʃpɾɪçst]

Die Lernenden kennen bestimmte Ableitungen eines Wortes, auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nicht morphologisch erkennbar sind

Länge - lang
Krankheit - krank
Körper - körperlich

Unterschied - unterschiedlich

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: ceiling - blanket
bringen: take - bring

Die Lernenden kennen wenigstens einen Teil des gesamten

Kopf: Körperteil, Person mit bestimmten intellektuellen Fähigkeiten, an der Spitze von etwas stehende Person

Bedeutungspotenzials eines Wortes

Die Lernenden müssen die entsprechenden grammatischen bzw. morphologischen Formen kennen

sprechen; spricht; sprach; h. gesprochen
der Apfel; die Äpfel
gern; lieber; am liebsten

Die Lernenden können das Wort in gut verständlicher

Dies gilt besonders gut für die in

Weise aussprechen.	<i>der L1 nicht üblichen Laute.</i>
Die Lernenden können ein Wort richtig schreiben.	<i>sechs - sechzehn</i>
Die Lernenden kennen die Stellung eines Wortes im Satz	<i>*Dann ich gehe ins Kino.</i>
Die Lernenden müssen die Verträglichkeit eines Wortes mit anderen Wörtern kennen (Kollokationen)	<i>tiefe Trauer</i> <i>böse Verletzung</i>
Die Lernenden kennen die Beziehungen der Wörter untereinander	<i>oft – manchmal – selten – nie</i>
Die Lernenden müssen die mitschwingenden Bedeutungen eines Wortes kennen	<i>Miete: Preis, den man für den Gebrauch bestimmter Einrichtungen zahlen muss.</i>
Die Lernenden beherrschen die Registerproblematik	<i>umgangssprachlich, gehoben, vulgär</i>
Die Lernenden müssen den Verwendungskontext eines Wortes kennen	<i>Miete: Wohnung</i> <i>Ernährung: Gesunde Lebensweise</i> <i>chatten: Medien</i>
Die Lernenden können die figurative Bedeutung erschließen.	<i>Er zerbricht sich den Kopf.</i>
Die Lernenden müssen die Wortart kennen.	<i>Unterschied - unterschiedlich</i>

Tab. 2: Komponenten der lexikalischen Einheiten nach Kieweg (2002)

mit deutschen Beispielen der Autorin

Kieweg (2002) weist neben den Einzelwörtern auf die Wichtigkeit der Kenntnis von syntagmatischen Wortverbindungen bzw. auf den Gebrauch von effizienten Wortschatzlernstrategien hin. Auch Targońska (2011: 123) plädiert für eine breitere Auffassung der lexikalischen Kompetenz, in der die strategische Komponente genauso wie bei Kieweg (2002) eine wesentliche Rolle spielt. Die lexikalische Kompetenz umfasst ihrer Auffassung nach die Ebene der Rezeption, die Ebene der Produktion und eine strategische Komponente, mit deren Hilfe der Fremdsprachenlernende seine Lücken in der Lexik

kompensieren kann. In Anlehnung an Targońska (2011: 123) und Kieweg (2002: 8) halte ich es für wichtig, neben der Kenntnis und dem Gebrauch der lexikalischen Einheiten (sowohl Einzelwörter als auch Wortverbindungen) auch den Umgang mit lexikalischen Einheiten der lexikalischen Kompetenz zuzuordnen. Wichtig ist meines Erachtens, dass Fremdsprachenlernende befähigt werden, die zu erwerbenden lexikalischen Einheiten zu erkennen, zu verstehen und zu produzieren. Es ist aber auch von großer Bedeutung, dass Fremdsprachenlernende wissen, welche Wörter zusammen als Wortschatzeinheiten vorkommen können und wie sie mit der Unkenntnis einer lexikalischen Einheit beim Sprechen oder Schreiben umgehen, und wie, mit welchen strategischen Verfahren sie diese Lücken kompensieren sollten. In Anlehnung an Stork und Targońska (2013: 86) finde ich die subkompetenzorientierte Auffassung von lexikalischer Kompetenz gut, da sich lexikalische Kompetenz, wie im GER (Europarat 2001: 111) erläutert, aus mehreren lexikalischen Einheiten zusammensetzt. Stork und Targońska (2013: 87) plädieren für die Berücksichtigung folgender Subkompetenzen:

- phraseologische Kompetenz
- Kollokationskompetenz
- Kompetenz der formelhaften Sprache
- Wortbildungskompetenz
- lexikalische Strategien

Von den erwähnten Kompetenzen wird in dem folgenden Teil der Arbeit die Kollokationskompetenz in den Vordergrund gestellt.

3.4. Kollokationskompetenz

Wie bereits erwähnt, betrachten Targońska und Stork (2013: 86) die lexikalische Kompetenz als ein „Bündel von Subkompetenzen“, dessen eine Subkompetenz die Kollokationskompetenz darstellt. Henriksen (2013: 39) unterscheidet in ihrer Arbeit *collocational competence [Kollokationskompetenz]* und *collocational knowledge [Kollokationswissen]* und beschreibt Teilfähigkeiten der Kollokationskompetenz, die folgenderweise aufgelistet werden:

- die Fähigkeit, Kollokationen im Input zu erkennen bzw. wahrzunehmen
- die Fähigkeit, die Bedeutung und die Funktion der Kollokationen zu erkennen
- die Fähigkeit, einer Form der kollokationalen Verbindung ihre Bedeutung zuzuordnen.
- die Kenntnis der Gebrauchsrestriktionen von Kollokationen und die Fähigkeit, die Kenntnisse der Verwendung von Kollokationen zu erweitern

- die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Kollokationsoptionen auszuwählen und Kollokationen im lexikalischen Netzwerk zu unterscheiden.
- die Entwicklung der kollokationalen Flüssigkeit, die mit einem leichten Zugriff auf Kollokationen verbunden ist.

Während Henriksen die Unterscheidung zwischen rezeptiver und produktiver Kollokationskompetenz außer Acht lässt, plädieren Stork und Targońska (2017: 10) für die Dreigliedrigkeit der Kollokationskompetenz, die die folgenden drei Teilkompetenzen umfasst:

- rezeptive Kollokationskompetenz
- produktive Kollokationskompetenz
- reflexive Kollokationskompetenz

Die rezeptive Kollokationskompetenz bezieht sich auf das Verstehen bzw. Erkennen von Kollokationen in Lese- und Hörtexten. Unter der produktiven Kollokationskompetenz versteht man hingegen den produktiven Gebrauch von Kollokationen beim Sprechen und Schreiben bzw. die Erkenntnis und Korrektur der Kollokationsfehler. Neben der rezeptiven und produktiven Kollokationskompetenz erwähnen Stork und Targońska (2017) die reflexive Kollokationskompetenz, die mit Kollokationsbewusstsein gleichzusetzen ist. Zu dieser Teilkompetenz gehört, dass sich Lernende dessen bewusst sind, dass Kollokationen als konventionelle und unauffällige Wortverbindungen existieren, die als Lerneinheiten gespeichert und gelernt werden müssen. Außerdem gehört zu dieser Teilkompetenz, dass Lernende fähig sind, Wortschatzlernstrategien einzusetzen und in Wörterbüchern nach Kollokationen zu suchen (vgl. Targońska 2020: 202 – 203).

3.5. Kollokationen im Rahmenlehrplan

In Ungarn bestimmt den Schulunterrichtsablauf die Dreifachstruktur des Nationalen Grundlehrplans, des Rahmenlehrplans und der örtlichen Lehrpläne. Der Rahmenlehrplan beschreibt bezüglich des Fremdsprachenlernens ausführlich, dass im Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgt werden muss, dass Lernende am Ende des Lernprozesses fähig sind, in der jeweiligen Fremdsprache zu kommunizieren. Der im Jahre 2020 erschienene Begleitband des GER unterscheidet zwei Phasen (9-10. Jahrgang und 11-12. Jahrgang) und beschreibt die zu erwerbenden sprachlichen Elemente, Strukturen, Ziele und Aufgaben. In der ersten Phase muss die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden in den Vordergrund gestellt werden, damit Lernende am Ende der ersten Phase über B1-Kenntnisse verfügen. Zu diesem Zweck stehen den Beteiligten des Lernprozesses

insgesamt 204 Unterrichtseinheiten zur Verfügung. In dieser Phase müssen verschiedene sprachliche Phänomene, Strukturen erworben werden, unter anderem die Modalverben, das Passiv, Infinitivsätze, der Konjunktiv II, Kollokationen und Funktionsverbgefüge¹⁶. In der Beschreibung erscheinen neben den grammatischen Strukturen auch Kollokationen, woraus sich die Konsequenz ziehen lässt, dass die bewusste Förderung der Kollokationskompetenz bereits auf dem Sprachniveau B1 einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen muss. Die zweite Phase setzt voraus, dass Fremdsprachenlernende am Ende der Phase die Sprache auf dem Sprachniveau B2 beherrschen können. Es ist von den Lernenden zu erwarten, eine abwechslungsreiche, gut aufgebaute Interaktion durchzuführen, in der dem Sprachniveau entsprechende grammatische Strukturen, Wörter und Ausdrücke eingesetzt werden. Unter den zu erwerbenden Strukturen sind die Kollokationen vorzufinden. In der Abiturprüfung werden die vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) gemessen. Die im Rahmenlehrplan formulierten Erwartungen und Anforderungen können noch bei der Erarbeitung der Abiturprüfungen Abhilfe schaffen. In Ungarn gibt es ein zweistufiges Abitursystem, d.h. die Prüfungen können auf zwei Stufen (Mittstufe und Oberstufe) abgelegt werden. Die fremdsprachliche Abiturprüfung in der Mittelstufe entspricht dem Sprachniveau B1 und die Oberstufe dem Sprachniveau B2 (nach GER). Die Prüfungsbeschreibung enthält die Prüfungsanforderungen auf beiden Stufen. Dem Prüfungsteil *Sprachrichtigkeit* werden die sprachlichen Phänomene und Strukturen auf beiden Stufen zugeordnet, die sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene zu erwarten sind. Die Kollokationen und Funktionsverbgefüge erscheinen auf beiden Stufen der Abiturprüfung. Es ist also von den Abiturienten zu erwarten, Kollokationen in Lese- und Hörtexten verstehen und sie produzieren zu können.

Da die Kenntnis und der Gebrauch von Kollokationen auch in den zentralen Abiturprüfungen eine wesentliche Rolle spielen können, ist die Auseinandersetzung mit ihnen im Fremdsprachenunterricht von großer Relevanz. Bei der Förderung der Kollokationskompetenz haben die Lehrpersonen eine wesentliche Aufgabe. Sie können und müssen (siehe GER) selbst bestimmen, welche lexikalischen Einheiten, mit welcher Methode und womit vermittelt werden. Die meisten Lehrpersonen stützen sich im Lehr- und Lernprozess auf das ausgewählte Lehrwerk, das als „eine systematische und didaktisierte Materialsammlung“ (Reder 2016: 103) aufgefasst wird. Welche Rolle der Förderung der Kollokationskompetenz in Lehrwerken zugeordnet wird, wirft verschiedene

¹⁶ Für eine ausführliche Beschreibung siehe:

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

Fragen auf, die in dem nächsten Teil der Arbeit beantwortet werden. Mir ist in Ungarn keine Lehrwerkanalyse bekannt, die sich mit der Förderung der Kollokationskompetenz auseinandersetzt.

3.6. Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke

3.6.1. Forschungsfragen

Die Analyse setzt sich zum Ziel, die Frage zu beantworten, wie Kollokationen in den ausgewählten Lehrwerken auf den Sprachniveaus A2, B1, B2 thematisiert werden. Zur Beantwortung dieser Fragen sind mehrere Teilfragen formuliert worden. Bei der Formulierung der Analysefragen gehe ich von den Analysevorschlägen von Reder (2016: 112) aus und widme die Analysefragen den Kategorien (i) Sensibilisierung, Bewusstmachung, (ii) Textorientierung und (iii) Aktivitäten.

1. „Sensibilisierung und Bewusstmachung

- 1.1. Gibt es ein Lehrwerk glossar? Werden darin Kollokationen angeführt?
- 1.2. Wird für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen ein eigener Terminus verwendet? (Kollokationen, Wendungen)
- 1.3. Werden Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz eingeführt und trainiert?

2. Textorientierung

- 2.1. Kommen Kollokationen in den Lesetexten in dem Maß vor, wie dies in authentischen Texten üblich ist?
- 2.2. Werden Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen eingebettet?

3. Aktivitäten in der Einübungsphase

- 3.1. Wie hoch ist die Anzahl lexikalischer Übungen im Lehrwerk?
- 3.2. Gibt es Übungen, die ausschließlich Kollokationen behandeln?
- 3.3. Gibt es kontrastiv angelegte Wortschatzübungen?

3.7. Kollokationen im Lehrwerk *Welttour*

3.7.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

- *Gibt es ein Lehrwerk glossar? Werden darin Kollokationen angeführt?*

Das Lehrwerk *Welttour* besteht aus vier Bänden, von denen drei analysiert werden. Auf den Sprachniveaus (A2, B1) ist am Ende jeder Lektion eine Wortschatzliste zu finden, in der die in der Lektion vorkommenden Wörter in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet werden. Es ist

auffallend, dass sich die Wortschatzlisten auf dem Sprachniveau (A2) auf die Darstellung der Einzelwörter fokussieren und nur einige Kollokationen anführen (*in Erinnerung bleiben* – Lektion 4., *Freundschaft schließen* – Lektion 7). Am Ende des Lehrbuchs sind alle Wörter der Lektionen wieder in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Auf dem Sprachniveau B1 wird der Schwerpunkt im Lehrwerk glossar nach wie vor auf die Auflistung der Einzelwörter gelegt, aber die Anzahl der Kollokationen ist höher als im vorigen Band (*eine Entscheidung treffen*, *die Meinung äußern*, *sich Sorgen machen*, *Angst haben*). Ein wesentlicher Bestandteil des Lehrwerks auf jedem Sprachniveau ist ein Vokabelheft, in dem die in den Lektionen vorkommenden Wörter mit den ungarischen Äquivalenten aufgelistet werden. Auf dem Sprachniveau B2 erscheinen in dem Vokabelheft mehrere Kollokationen (*eine Familie gründen*, *den Haushalt führen*, *eine Ehe schließen*, *einen Kurs besuchen* usw.). Die folgenden Tabellen stellen die Anzahl der aufgelisteten lexikalischen Elemente in dem Lehrwerk dar.

Welttour – Sprachniveau A2			
	Anzahl lexikalischer Elemente	Anzahl von Einzelwörtern	Anzahl von Wortverbindungen
Lektion 1	187	184	3
Lektion 2	137	137	0
Lektion 3	154	154	0
Lektion 4	149	146	3
Lektion 5	140	140	0
Lektion 6	158	156	2
Lektion 7	182	179	3

Tab. 3

Welttour – Sprachniveau B1			
	Anzahl lexikalischer Elemente	Anzahl von Einzelwörtern	Anzahl von Wortverbindungen
Lektion 1	225	215	10
Lektion 2	179	178	1
Lektion 3	250	250	0
Lektion 4	197	195	2
Lektion 5	252	251	1
Lektion 6	216	216	0

Tab. 4

Welttour – Sprachniveau B2			
	Anzahl lexikalischer Elemente	Anzahl von Einzelwörtern	Anzahl von Wortverbindungen
Lektion 1	268	253	15
Lektion 2	252	195	57
Lektion 3	222	222	0
Lektion 4	240	213	27
Lektion 5	247	208	39
Lektion 6	245	235	10
Lektion 7	262	248	14
Lektion 8	295	287	7
Lektion 9	263	250	13
Lektion 10	262	257	5
Lektion 11	292	285	7
Lektion 12	259	247	12
Lektion 13	281	275	6
Lektion 14	126	126	0

Tab. 5

- *Wird für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen ein eigener Terminus verwendet (Kollokationen, Wendungen)?*

Für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen wird der Terminus *Wendungen* verwendet.

- *Werden Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz eingeführt und trainiert?*

Erfreulich ist die Tatsache, dass das Arbeitsbuch am Ende jeder Lektion Tipps für Deutschtraining formuliert, die sich auf das Vokabellernen beziehen.

Beispiele aus dem Arbeitsbuch¹⁷:

- „Notiere alle Wörter und Ausdrücke, die du nicht verstehst oder die du dir nicht merken kannst.“

¹⁷ Die Beispiele stammen aus dem Arbeitsbuch A2 (2016: 23).

- „Übersetze die neuen Wörter und Ausdrücke in deine Muttersprache! Das ist ein gutes Vokabeltraining.“
- „Wiederhole regelmäßig den grammatischen und lexikalischen Stoff.“
- „Notiere dir vor dem schriftlichen Teil nützliche Wörter und Wendungen!“

3.7.2. Textorientierung

- *Kommen Kollokationen in den Lesetexten in dem Maß vor, wie dies in authentischen Texten üblich ist?*

Auf dem Sprachniveau A2 sind im Lehrbuch 20, im Arbeitsbuch 11 Lesetexte zu finden. Die Texte sind relativ kurz. In ihnen können insgesamt 109 Kollokationen identifiziert werden. Die Kollokationen in den Lesetexten sind manuell exzerpiert und in dem Kollokationenwörterbuch von Häcki (Häcki et al.: 2014) bzw. im digitalen Korpus DWDS verifiziert worden.

Auf dem Sprachniveau B1 werden im Lehrbuch 18, im Arbeitsbuch 9 Lesetexte eingesetzt, in denen weniger Kollokationen als auf dem Sprachniveau A2, insgesamt 86 vorkommen. Auf dem Sprachniveau B2 sind in den 14 Lektionen 33 Lesetexte zu finden, in denen 121 Kollokationen erscheinen.

- *Werden Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen eingebettet?*

Aus der Analyse geht hervor, dass Kollokationen zwar eingeführt bzw. geübt werden, aber die textbasierte Wortschatzarbeit¹⁸ mit Kollokationen nicht realisiert wird. In den lexikalischen Übungen sind nämlich meistens nicht die in Lesetexten vorkommenden Kollokationen vorzufinden. Jedes Kapitel wird um ein Thema herum aufgebaut und enthält verschiedene Lesetexte, Hörtexte und Wortschatzübungen zum jeweiligen Thema, in den meisten Fällen kann aber kein Zusammenhang zwischen ihnen festgestellt werden. Übungen, die im Lehrwerk nach dem Leseverstehen gemacht werden können, legen den Fokus nur auf die im Text vorkommenden grammatischen Strukturen.

¹⁸ Besonders Targońska (2016: 89) hebt die Bedeutung der textbasierten Wortschatzarbeit hervor, denn „beim Lesen von Texten sollten sich die Fremdsprachenlernenden nicht nur auf den Inhalt der Texte konzentrieren, sondern diese auch formfokussiert lesen.“

3.7.3. Aktivitäten

- *Wie hoch ist die Anzahl lexikalischer Übungen im Lehrwerk?*

Auf dem Sprachniveau A2 sind im Arbeitsbuch 258 Aufgaben zu finden. Die meisten Aufgaben (33%) konzentrieren sich auf die Grammatik, lexikalische Übungen¹⁹ (8%) werden in den Hintergrund gerückt. Im Arbeitsbuch werden 290 Aufgaben eingesetzt, von denen 89 die lexikalische Kompetenz fördern.

- *Gibt es Übungen, die ausschließlich Kollokationen behandeln?*

Sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch gibt es Übungen, die gezielt auf syntagmatische Übungen eingehen. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass das Arbeitsbuch mehr Möglichkeiten bietet, Wortverbindungen einzuüben.

	Lehrbuch	Arbeitsbuch
Einzelwörter	80%	71%
Wortverbindungen	20%	29%

Tab. 6: Lexikalische Übungen im Lehrwerk *Welttour*

Auf dem Sprachniveau B1 werden 25 (19%) von 257 Aufgaben, im Arbeitsbuch 79 (31%) von 257 Aufgaben zur Förderung der lexikalischen Kompetenz eingesetzt. Auf dem Sprachniveau B2 werden 413 Aufgaben eingesetzt, von denen 12% lexikalische Übungen darstellen. 71% der lexikalischen Übungen richten den Fokus auf Einzelwörter, 29% der Übungen beschäftigen sich mit Kollokationen.

Das Lehrwerk bietet verschiedene Übungstypen zur Einübung der Kollokationen. Typische Übungen, die im Arbeitsbuch und Lehrbuch eingesetzt werden, sind Zuordnungsübungen (z.B. Lehrbuch (A2, S. 30, Ü. 2), in denen den Basen der richtige Kollokator zugeordnet werden muss, Außerdem werden Lückentexte eingesetzt, in denen die Kollokatoren angegeben werden müssen (z.B. Arbeitsbuch (A2, S. 16, Ü. 3). Am Ende jeder Lektion gibt es im Arbeitsbuch einen Wortigel, in dem Lernende zu den angegebenen Wörtern nicht nur Einzelwörter, sondern auch Wortverbindungen sammeln müssen. Es ist noch wichtig, Aufgaben zu nennen, die Lernende dazu auffordern, mit den angegebenen Kollokationen Sätze zu bilden (z.B. Arbeitsbuch (A2, S. 71, Ü 2.). Die genannten Übungs- und Aufgabentypen sind für die

¹⁹ Unter lexikalischen Übungen werden in der Analyse klassische vorkommunikative lexikalische Übungen verstanden, z.B. Zuordnungsübungen, Ergänzungsübungen, Suchübungen, Assoziogramm, Mindmaps, Korrekturübungen, Satzbildung mit angegebenen Wörtern.

Einübung bzw. Anwendung der Kollokationen geeignet, die Anzahl der Kollokationsübungen sollte aber erhöht werden.

- *Gibt es kontrastiv angelegte Wortschatzübungen?*

In dem Arbeitsbuch sind einige Übersetzungsübungen zu finden (z.B. Arbeitsbuch (A2, S. 67, Ü.1), die zur Bewusstmachung der sprachenspezifischen Eigenschaft von Kollokationen beitragen und die Kontraste bzw. Ähnlichkeiten zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache hervorheben können.

3.8. Kollokationen im Lehrwerk *Studio* [21]

3.8.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

- *Gibt es ein Lehrwerk glossar? Werden darin Kollokationen angeführt?*

Das Lehrwerk *Studio* [21] besteht aus 5 Bänden (A1, A2, B1, B2/1, B2/2). Auf den Sprachniveaus A2 und B1 verfügt das Lehrwerk über eine alphabetische Wörterliste, in der Einzelwörter angeführt werden. Die folgenden Tabellen stellen die Anzahl der aufgelisteten lexikalischen Elemente im Lehrwerk glossar dar. Da das Lehrwerk auf dem Sprachniveau B2 über kein Lehrwerk glossar verfügt, wird die Anzahl der lexikalischen Elemente nur auf den zwei Sprachniveaus (A2 und B1) dargestellt.

Studio [21]			
Sprachniveau	Anzahl lexikalischer Elemente	Anzahl von Einzelwörtern	Anzahl von Wortverbindungen
A2	1433	1419	14
B1	1101	1084	17

Tab. 7

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass der Lehrwerkautor den Fokus hauptsächlich auf die Auflistung von Einzelwörtern legte.

Erwähnenswert ist aber, dass die Liste im Falle von einigen Substantiven oder Verben in Klammern angibt, mit welchem Wort das aufgelistete Wort in einer Wortverbindung vorkommen kann. Außerdem wird die Kollokation mit einem Beispielsatz ergänzt, was ermöglicht, dass Lernende sehen, wie die Kollokation angewendet werden kann.

Beispiele aus der Wörterliste²⁰:

(1) führen (*ein Telefonat führen*)

Er führt ein Telefonat. Er hat ein Telefonat geführt.

(2) die Form (*etwas in Form bringen*)

Er bringt etwas in Form. Er hat etwas in Form gebracht.

(3) halten (*einen Vortrag halten*)

Er hält einen Vortrag. Er hat einen Vortrag gehalten.

(4) das Konzert (*ein Konzert geben*)

Er gibt ein Konzert. Er hat ein Konzert gegeben.

- *Wird für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen ein eigener Terminus verwendet? (Kollokationen, Wendungen)*

Auf jedem Sprachniveau verwendet das Lehrwerk den Terminus *Wortverbindungen*, was ermöglicht, dass Einzelwörter und Wortverbindungen voneinander abgegrenzt werden können.

- *Werden Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz eingeführt und trainiert?*

Auf dem Sprachniveau A2 habe ich zwei Hinweise darauf gefunden, wie Wortverbindungen gelernt werden sollten.

Wörter in Paaren lernen

a) Verbinden Sie. Manchmal gibt es zwei Möglichkeiten.

die Wunde	1	a rufen
den Notarzt	2	b kühlen
ein Pflaster	3	c brechen
die Stelle	4	d reinigen
das Bein	5	e aufkleben

b) Schreiben Sie die Wortverbindungen und einen Beispielsatz auf eine Karteikarte.

die Wunde
kühlen/reinigen

Ich kühle die Wunde mit Eis.

Zuordnungsübung: *Studio [21]* A2 Kurs- und Übungsbuch, S. 139.

Das Beispiel zeigt, dass sich die Zuordnungsübung mit einem strategischen Verfahren ergänzt, durch das Lernende darauf aufmerksam gemacht werden können, dass Wortverbindungen

²⁰ Die Beispiele stammen aus dem Kurs- und Übungsbuch *Studio [21]* A2 (2017: 288-292).

zusammen, als Einheiten gelernt werden müssen. Mit der vorgeschlagenen Karteikarte besteht die Möglichkeit, die Wortverbindung nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satzebene zu üben. Auf dem Sprachniveau B1 werden ähnliche Tipps zum Wortschatzlernen formuliert. Auf dem Sprachniveau B2 wird im Arbeitsbuch eine ganze Seite der Einübung von Kollokationen gewidmet. Die letzte Übung auf der Seite legt den Schwerpunkt auf die Lernstrategie. Zu diesem Zweck werden Karteikarten, Assoziogramm, Mindmap, Zettel, Aussprachetrainings und eine Sammlung von Wortverbindungen empfohlen. Das Lehrwerk versucht also von Anfang an Lernstrategien zur Einübung von Kollokationen zu bieten und die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass Wörter nicht frei zusammengesetzt werden.

4 Lernstrategie: „Ein Bild im Kopf schaffen“.
Überlegen Sie sich für Wortverbindungen, die Sie lernen möchten, Bilder im Kopf. Sie können diese auch aufzeichnen.

Ein Produkt kommt neu auf den Markt.



Lernstrategie zur Förderung der Kollokationskompetenz

Studio [21] B2/2 Kurs- und Übungsbuch, S. 165.

3.8.2. Textorientierung

- *Kommen Kollokationen in den Lesetexten in dem Maß vor, wie dies in authentischen Texten üblich ist?*

Die folgende Tabelle stellt die Anzahl der Lesetexte in den Lehrbüchern bzw. Arbeitsbücher auf jedem Sprachniveau dar.

	A2	B1	B2/ + B2/2
Lehrbuch	42	37	75
Arbeitsbuch	23	30	46

Tab. 8: Anzahl der Lesetexte im Lehrwerk

Aus der Tabelle geht hervor, dass sowohl die Lehrbücher als auch die Arbeitsbücher auf jedem Sprachniveau reich an Lesetexten sind. Auf dem Sprachniveau A2 sind insgesamt 66

Kollokationen, auf dem Sprachniveau B1 fast doppelt so viel, 112, und auf dem Sprachniveau B2 insgesamt 209 Kollokationen identifiziert worden.

- Werden Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen eingebettet?

Das Lehrwerk enthält Übungen, die die textbasierte Wortschatzarbeit realisieren können. Zu diesem Zweck werden Suchübungen eingesetzt, die Lernende dazu auffordern, Kollokationen in Texten zu suchen, zu erkennen, zu verstehen und dadurch zu sehen, wie die identifizierten Kollokationen im Kontext angewendet werden können.

10 Wörter und ihre Partner. Ergänzen Sie und kontrollieren Sie mit den Texten auf den Seiten 158 bis 162. Notieren Sie dann die Wortverbindungen auf einer Karteikarte mit einem Beispielsatz.

flexible – persönliche – schreiben – ambulante – finden – tabellarischer – gute – machen (3x) – sein (2x) – haben (2x)

ambulante Pflege
„Ambulante Pflege“
heißt Pflege zu Hause.
Meine Oma bekommt ambulante Pflege.

1. eine Ausbildung ...	6. Kenntnisse ...	11. ... Kenntnisse
2. eine Umschulung ...	7. sein eigener Chef ...	12. ... Pflege
3. eine Bewerbung ...	8. arbeitslos ...	13. ... Lebenslauf
4. eine Stelle ...	9. sich selbstständig ...	14. ... Daten
5. acht Angestellte ...	10. ... Arbeitszeiten	

Textbasierte Wortschatzarbeit

Studio [21] A2 Kurs- und Übungsbuch, S. 171.

11 Wörter zusammen lernen

a) Suchen Sie im Internetbeitrag auf Seite 70 das passende Verb und ergänzen Sie die Sätze.

1. Wirtschaftlicher **Aufschwung** kann **kommen** und gehen.
2. Die Arbeitslosigkeit kann sinken und
3. Kranke Arbeitnehmer unter 65 können in Frührente
4. Die Bochumer Universität wurde in den 1970er Jahren
5. Im Ruhrgebiet mittlerweile 60 % der Bevölkerung im Dienstleistungsbereich.
6. Der Ruhrpott heute ein attraktiver Standort für Medien und IT-Unternehmen.
7. Industrieregionen und deren Technologiezentren attraktive Arbeitsplätze.

b) Markieren Sie in den Sätzen in a) das Nomen, das zum gesuchten Verb gehört.

Textbasierte Wortschatzarbeit

Studio [21] B1 Kurs- und Übungsbuch, S. 77.

3.8.3. Aktivitäten

- *Wie hoch ist die Anzahl lexikalischer Übungen im Lehrwerk?*

Auf dem Sprachniveau A2 werden im Lehrbuch 405, im Arbeitsbuch 376 Aufgaben eingesetzt. Im Lehrbuch gehören 25 Aufgaben (6%) zur Förderung der lexikalischen Kompetenz, im Arbeitsbuch stellen 49 Aufgaben (13%) den Schwerpunkt auf die Wortschatzarbeit. Auf dem Sprachniveau B1 konzentrieren sich im Lehrbuch von den 367 Aufgaben erst 27 (7%), im Arbeitsbuch von 389 Aufgaben 62 (12%) auf die lexikalische Kompetenz. Auf dem Sprachniveau B2/1 werden im Lehrbuch 15 (5%) von 327 Aufgaben, im Arbeitsbuch 82 (23%) von 356 Aufgaben zur Förderung der lexikalischen Kompetenz eingesetzt. Auf dem Sprachniveau B2/2 ist die Anzahl der lexikalischen Übungen ähnlich wie auf dem Sprachniveau B2/1 (Lehrbuch: 366/ 18=5%, Arbeitsbuch: 362: 94=26%).

	Lehrbuch	Arbeitsbuch
Einzelwörter	73%	45%
Wortverbindungen	27%	55%

Tab. 9: Lexikalische Übungen im Lehrwerk *Studio* [21]

- *Gibt es Übungen, die ausschließlich Kollokationen behandeln?*

Unter den Übungen und Aufgaben sind auf jedem Sprachniveau vor allem Zuordnungsübungen, Suchübungen, Korrekturübungen, Wortspiele, Mindmaps und Lückentexte zu finden. Auf dem Sprachniveau B2 wird die letzte Seite (5-6 Übungen) im Arbeitsbuch der Einübung von Kollokationen gewidmet. In diesen Übungen kommen die in der jeweiligen Lektion vorkommenden Kollokationen vor. Das Lehrwerk versucht mit den abwechslungsreichen Übungen und Tipps die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Wortverbindungen zu lenken.

- *Gibt es kontrastiv angelegte Übungen?*

Aus der Analyse geht hervor, dass das Lehrwerk auf den Einsatz von kontrastiv angelegten Übungen verzichtet.

3.9. Das Lehrwerk Kon-Takt

3.9.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

- *Gibt es ein Lehrwerk-glossar? Werden darin Kollokationen angeführt?*

Das Lehrwerk setzt sich aus vier Bänden zusammen und vermittelt die deutsche Sprache auf 4 Sprachniveaus. Auf jedem Sprachniveau ist im Arbeitsbuch auf der letzten Seite der jeweiligen Lektion ein Wörterverzeichnis zu finden, in dem Substantive, Verben, Adjektive getrennt voneinander alphabetisch aufgelistet werden. Die folgenden Tabellen stellen die Anzahl der aufgelisteten lexikalischen Elemente im Lehrwerk dar.

Kon-Takt – Sprachniveau A2			
	Anzahl lexikalischer Elemente	Anzahl von Einzelwörtern	Anzahl von Wortverbindungen
Lektion 1	100	100	0
Lektion 2	123	115	8
Lektion 3	110	104	6
Lektion 4	123	114	9
Lektion 5	111	105	6
Lektion 6	132	132	0
Lektion 7	126	113	13
Lektion 8	116	106	10

Tab. 10

Kon-Takt – Sprachniveau B1			
	Anzahl lexikalischer Elemente	Anzahl von Einzelwörtern	Anzahl von Wortverbindungen
Lektion 1	120	111	9
Lektion 2	159	148	11
Lektion 3	143	134	9
Lektion 4	161	154	7
Lektion 5	149	136	13
Lektion 6	122	103	19
Lektion 7	127	105	22
Lektion 8	155	144	11

Tab. 11

Kon-Takt – Sprachniveau B2			
	Anzahl lexikalischer Elemente	Anzahl von Einzelwörtern	Anzahl von Wortverbindungen
Lektion 1	101	91	10
Lektion 2	134	120	14
Lektion 3	126	115	11
Lektion 4	125	108	17
Lektion 5	152	133	19
Lektion 6	105	90	15
Lektion 7	108	98	10
Lektion 8	82	63	19

Tab. 12

Aus den Tabellen geht hervor, dass das Lehrwerk auf jedem Sprachniveau vor allem die Auflistung von Einzelwörtern anstrebt. Erfreulich ist aber, dass die Verben mit Beispielsätzen ergänzt werden, was ermöglicht, dass Verben im Kontext präsentiert werden.

- *Wird für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen ein eigener Terminus verwendet (Kollokationen, Wendungen)?*

Auf jedem Sprachniveau verwendet das Lehrwerk den Terminus *Ausdruck*, explizite Hinweise auf das Lernen von Wortverbindungen sind im Lehrwerk nicht zu finden.

3.9.2. Textorientierung

- *Kommen Kollokationen in den Lesetexten in dem Maß vor, wie dies in authentischen Texten üblich ist?*

	A2	B1	B2
Lehrbuch	47	60	53
Arbeitsbuch		25	33

Tab. 13: Anzahl der Lesetexte im Lehrwerk Kon-Takt

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Lehrbücher sehr viele Lesetexte enthalten. Im Durchschnitt kommen in einer Lektion 7-8 Lesetexte vor, von denen 4 längere Texte sind. Auf dem Sprachniveau A2 kommen in den Lesetexten 126 Kollokationen vor, auf dem Sprachniveau B1 insgesamt 151 und auf dem Sprachniveau B2 ist die Anzahl der identifizierten Kollokationen am höchsten, insgesamt 200 Kollokationen sind in den Texten zu finden.

- *Werden Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen eingebettet?*

Die Lehrbücher und Arbeitsbücher sind zwar reich an Lesetexten, aber die Möglichkeit, Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen einzubetten, wird nicht genutzt, weswegen textbasiertes Kollokationslernen nicht zustande kommt. Übungen und Aufgaben, die nach dem Leseverstehen eingesetzt werden, legen den Schwerpunkt auf die zu erwerbenden grammatischen Strukturen oder auf die Fertigkeit Sprechen.

3.9.3. Aktivitäten

- *Wie hoch ist die Anzahl lexikalischer Übungen im Lehrwerk?*

Auf dem Sprachniveau A2 werden im Lehrbuch 337 Aufgaben eingesetzt, von denen nur 14 (4%) den Wortschatz zum Übungsgegenstand machen. Die meisten Aufgaben legen den Fokus auf das Sprechen (26%) und auf die Grammatik (20%).

- *Gibt es Übungen, die ausschließlich Kollokationen behandeln?*

Im Lehrbuch und Arbeitsbuch sind insgesamt 3 Aufgaben gefunden worden, die für die Einübung von Kollokationen geeignet sind. Zuordnungsübung, Suchübung und noch eine produktive Aufgabe sind im Arbeitsbuch identifiziert worden, die zur Förderung der Kollokationskompetenz beitragen können. Es ist zweifelsohne erfreulich, dass das Lehrwerk Übungen nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satzebene bietet. Durch die Satzbildung besteht nämlich die Möglichkeit, die eingeübten Kollokationen produktiv zu gebrauchen. Ein weiterer Schritt wäre, Aufgaben auf der Textebene zu verwenden, die mit dem Ziel eingesetzt werden, dass Lernende Kollokationen beim Sprechen oder Schreiben in einer konkreten Situation gebrauchen können. Auf dem Sprachniveau B1 werden im Lehrbuch 410, im Arbeitsbuch 333 Aufgaben eingesetzt. Im Lehrbuch ist die Anzahl der lexikalischen Übungen niedriger als auf dem Sprachniveau A2 (3%), im Arbeitsbuch werden 26 (8%) lexikalische Übungen eingesetzt. Im Lehrbuch konnte nur eine einzige Übung gefunden werden, in der Kollokationen vorkommen (B1, S. 76, Ü. 2). Im Arbeitsbuch beträgt die Anzahl der Kollokationsübungen 3. Korrekturübungen und Zuordnungsübungen werden zur Einübung von Kollokationen eingesetzt. Auf dem Sprachniveau B2 werden im Lehrbuch 372, im Arbeitsbuch 446 Aufgaben eingesetzt. Die Anzahl der lexikalischen Übungen beträgt im Lehrbuch 22, im Arbeitsbuch 59. Erfreulich ist die Tatsache, dass die Anzahl der Übungen, in denen Kollokationen in den Vordergrund gestellt werden, höher ist, als auf den zwei anderen Sprachniveaus (41% - im Lehrbuch, 51% - im Arbeitsbuch).

Erörterungswert ist noch, dass sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch auf jedem Sprachniveau 2 Tests eingesetzt werden. Die Tests enthalten 13-15 Aufgaben, die sich mit den in den Lektionen eingeführten grammatischen Strukturen und dem Wortschatz auseinandersetzen.

- *Gibt es kontrastiv angelegte Übungen?*

Sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch werden vor allem Zuordnungsübungen, Ergänzungsübungen eingesetzt, kontrastiv angelegte Übungen sind nicht vorzufinden.

3.10. Fazit

Aus den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden.

- Der Analyse der drei ausgewählten DaF-Lehrwerke ist zu entnehmen, dass die Anzahl der lexikalischen Übungen in den Lehrbüchern und Arbeitsbüchern niedrig ist. Mit dem Steigen des Sprachniveaus ist die Anzahl der lexikalischen Übungen in den untersuchten Lehrwerken höher, aber wesentliche Unterschiede können leider nicht festgestellt werden.
- Die Lehrwerke bieten auf jedem Sprachniveau verschiedene lexikalische Übungen, aber die Anzahl der Übungen auf der Basis syntagmatischer Relationen ist niedrig. Erfreulich ist aber die Tatsache, dass verschiedene Übungen zur Förderung der Kollokationskompetenz eingesetzt werden. Die angebotenen Übungen in den untersuchten Lehrwerken legen den Fokus auf die Einübung von Kollokationen und tragen dadurch zur Förderung der rezeptiven Kollokationskompetenz bei. In den drei ausgewählten Lehrwerken sind nur einige Aufgaben zu finden, in denen Kollokationen nicht auf der Wortebene, sondern auf der Satzebene gefördert werden. Aufgaben, die den Gebrauch von Kollokationen auf der Textebene voraussetzen, sind in den Lehrwerken leider nicht gefunden worden. Es wäre empfehlenswert, solche Aufgaben einzusetzen, die Kollokationen nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satz- und Textebene behandeln, da durch solche Aufgaben die Möglichkeit besteht, Kollokationen produktiv zu gebrauchen und dadurch die produktive Kollokationskompetenz zu fördern.
- Erwähnenswert ist die Tatsache, dass zwei von den ausgewählten Lehrwerken (*Welttour*, *Studio [21]*) Strategien zum Erwerb von Kollokationen anführen, was das

Kollokationsbewusstsein der Lernenden fördern kann. Durch die angeführten Strategieverfahren besteht die Möglichkeit, Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass neben den Einzelwörtern auch Wortverbindungen existieren, die zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt werden müssen.

- Wichtig wäre, dass die Wortschatzarbeit von Lese- und Hörtexten ausgeht, in denen Kollokationen erkannt und identifiziert werden können. Die in den Lese- und Hörtexten vorkommenden Kollokationen sollten in der nächsten Phase in lexikalische Übungen eingebettet werden und in der letzten Phase zur Ausführung von kommunikativen Aufgaben (Sprechen, Schreiben) als Redemittel angeboten werden. Dadurch könnte das Ziel erreicht werden, dass alle Subkompetenzen der Kollokationskompetenz gefördert werden. Die zum jeweiligen Thema gehörenden Kollokationen könnten auf diese Weise mithilfe von Texten erkannt, mithilfe von Übungen eingeübt und durch kommunikative Aufgaben angewendet werden.
- Eine wichtige Aufgabe der Lehrwerke wäre, einen Terminus für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen anzuführen, Kollokationen von den Einzelwörtern abzugrenzen und sie systematisch zu behandeln. Dabei könnte auch viel helfen, wenn Lehrwerk glossare nicht nur Einzelwörter, sondern auch Kollokationen anführen würden, wodurch das Ziel verfolgt werden kann, dass Kollokationen systematisch eingeführt und als Wortschatzeinheiten behandelt werden. Dadurch könnten sich Lernende der Tatsache bewusstwerden, dass einige Wörter nur zusammen als Einheiten vorkommen und nicht frei zusammengestellt werden können.
- Von den untersuchten Lehrwerken wird die textbasierte Wortschatzarbeit nur in dem Lehrwerk *Studio* [21] realisiert, das nach dem Leseprozess Suchübungen einsetzt, die zur Förderung der rezeptiven Kollokationskompetenz beitragen können. Diese Texte und Aufgaben ermöglichen zwar, dass Lernende die eingeübten Kollokationen im Kontext verstehen bzw. erkennen, aber sie befähigen Lernende nicht zum produktiven Gebrauch der Kollokationen. Aus diesem Grund soll in der Nachbereitungsphase des Leseverstehens der Versuch unternommen werden, produktive Aufgaben mit den neu erworbenen lexikalischen Einheiten einzusetzen, damit Lernende lernen, wie sie im Kontext korrekt angewendet werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anzahl der lexikalischen Übungen insbesondere die Anzahl der Kollokationsübungen erhöht werden muss. Es wäre äußerst wichtig, Kollokationen im Kontext zu präsentieren, in der Festigungsphase durch verschiedene Übungen einzuüben und in der letzten Phase auf der Satz- und Textebene beim Sprechen und

Schreiben anzuwenden. Da der GER (Europarat 2020) auf dem Sprachniveau B2 nicht mehr die Beherrschung des Grundwortschatzes vorschreibt, sondern auf die Beherrschung eines großen Wortschatzes bzw. die systematische Verwendung von Kollokationen abzielt, sollten Lehrwerke, die für dieses Sprachniveau geschrieben worden sind, dieser Zielsetzung gerecht werden und Möglichkeiten zur Bewusstmachung, Vermittlung und Übung der Kollokationen bieten. An diesem Punkt ist es wichtig, die Rolle der Lehrkraft zu betonen. Wenn das im Unterrichtsprozess eingesetzte Lehrwerk arm an Wortschatzübungen bzw. Aufgaben ist, sollten vor allem die DaF-Lehrkräfte danach streben, das Lehrwerk mit selbst erstellten Glossaren, Übungen bzw. produktiven Aufgaben zu ergänzen bzw. das Kollokationsbewusstsein der Lernenden zu fördern, damit das erwünschte Lernziel erreicht werden kann.

4. Die Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht – Lehrerperspektive

4.1. Die Vermittlung von Kollokationen im Deutschunterricht

Die Frage, mit welcher Methode und welche lexikalischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, hängt vor allem von der jeweiligen Lehrperson ab, die mithilfe von entsprechenden Semantisierungsverfahren und Übungen die Förderung der lexikalischen Kompetenz betreiben muss. Bei der Wortschatzarbeit müssen verschiedene Aspekte in Betracht gezogen werden. Die Arbeit sollte von gut und gründlich durchdachten Auswahlkriterien der lexikalischen Einheiten ausgehen. Der erste Schritt fängt immer mit der Frage an, welche und wie viele lexikalischen Einheiten im jeweiligen Unterricht vermittelt werden. Zunächst erfolgt die Auswahl des Semantisierungsverfahrens und die letzten zwei Phasen legen den Schwerpunkt darauf, dass die vermittelten lexikalischen Einheiten mithilfe von verschiedenen Übungen eingeübt und zum Schluss produktiv, in authentischen Situationen angewendet werden.

4.2. Fragen der Forschung

In diesem Kapitel der Arbeit wird das Ziel verfolgt, der Frage aus der Lehrerperspektive nachzugehen, wie die Kollokationskompetenz der DaF-Lernenden im Deutschunterricht gefördert wird. Aus der Lehrwerkanalyse (siehe Kapitel 3) ging hervor, dass Kollokationen in den Lehrwerken stark vernachlässigt werden, die Anzahl der Übungen auf der Basis syntagmatischer Relationen in den ausgewählten Lehrwerken niedrig ist, die Lehrwerk glossare den Fokus auf die Auflistung von Einzelwörtern legen und die textbasierte Wortschatzarbeit kaum realisiert wird.

Da sich DaF-Lehrende bei der Unterrichtsplanung und Vorbereitung bzw. beim Lernprozess auf das jeweilige Lehrwerk stützen, stellt sich die Frage, welche Einstellung DaF-Lehrende zur Förderung der lexikalischen Kompetenz und zur Kollokationsvermittlung haben.

Die Analyse setzt sich zum Ziel, die folgenden Fragen mithilfe eines Fragebogens zu beantworten.

1. Wie effektiv beurteilen die Lehrpersonen die im Lehrwerk angebotenen lexikalischen Übungen?
2. Wie hoch ist die Anzahl der zu vermittelnden Kollokationen im Vergleich zur Anzahl der zu vermittelnden Einzelwörter?

3. Wird der Schwerpunkt mit dem Steigen des Sprachniveaus (B2) auf die Vermittlung von Kollokationen gelegt?
4. Sind Unterschiede zwischen den Themen bezüglich der Vermittlung von Kollokationen festzustellen?

4.3. Methoden

Zur Beantwortung dieser Fragen ist ein Fragebogen eingesetzt worden (s. Anhang), in dem von den Lehrpersonen 9 offene und 3 geschlossene Fragen beantwortet werden mussten. Die 9 offenen Fragen beziehen sich auf die Institution, in der die Befragten als Lehrpersonen tätig sind, auf die wöchentliche Stundenzahl, die die Lehrpersonen zur Verfügung haben und auf die Lehrwerke, die in ihrem Deutschunterricht eingesetzt werden.

Die 3 geschlossenen Fragen stellen den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Kollokationen im Deutschunterricht. Zu diesem Zweck sind drei Themen (*Gesunde Lebensweise, Umweltschutz, Reisen*) ausgewählt worden. Bei der Auswahl der lexikalischen Einheiten stützte ich mich auf Vorbereitungsmaterialien für das Abitur bzw. auf Lehrwerk glossare auf dem Sprachniveau B1 und B2. Zu jedem Thema sind sowohl Kollokationen (28) als auch Einzelwörter (28) angegeben worden, von denen die Lehrpersonen auszuwählen hatten, welche Kollokationen bzw. Einzelwörter und auf welchem Sprachniveau diese in ihrem Deutschunterricht vermittelt werden.

Der Fragebogen ist online von 100 Lehrpersonen ausgefüllt worden. 89% der Befragten unterrichten/unterrichteten in dem Schuljahr 2020/2021 und 2021/2022 Deutsch als Fremdsprache auf den Sprachniveaus B1 und B2. 96% der Befragten sind in einem Gymnasium, 4% der Befragten sind in einem Fachgymnasium beschäftigt. Das Diagramm zeigt, dass die meisten Lehrpersonen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, in den Burgkomitaten Hajdú-Bihar, Pest, Bács-Kiskun, und Budapest arbeiten.

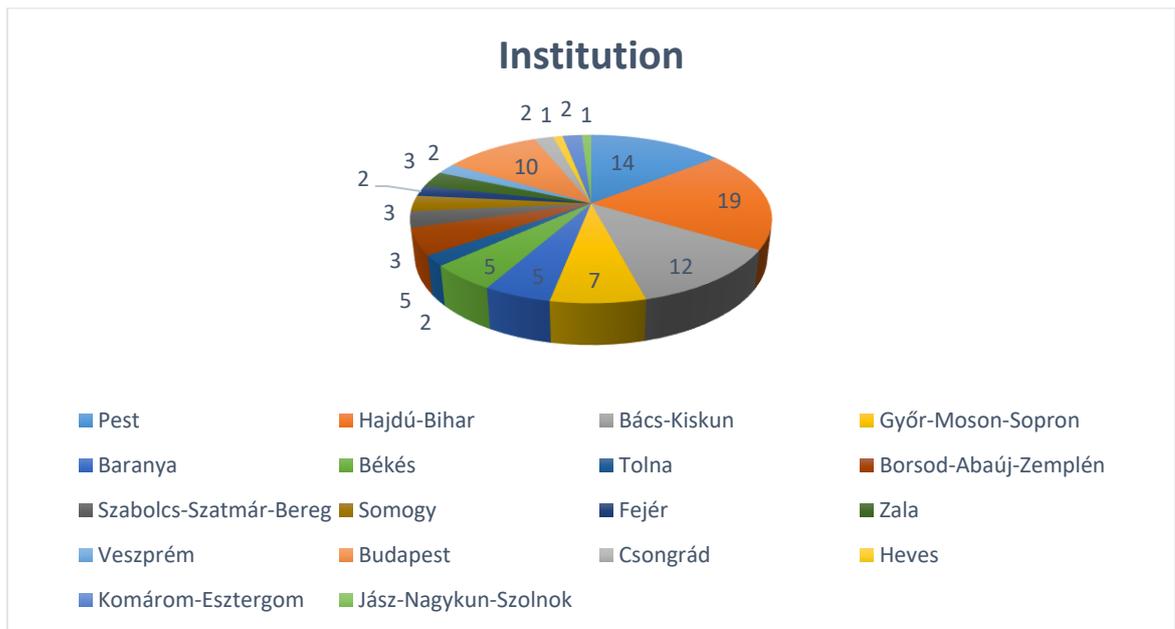


Abb. 1

Die Lehrpersonen unterrichten Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache und haben im Allgemeinen 4 Deutschstunden zur Verfügung. Aus den Antworten geht hervor (siehe Tab. 1), dass im Deutschunterricht meistens die Lehrwerke *Kon-Takt*, *Ideen*, *Direkt neu*, *Welttour* und *Studio [21]* eingesetzt werden.

<i>Kon – Takt</i>	52%
<i>Ideen</i>	18%
<i>Direkt neu</i>	14%
<i>Welttour</i>	12%
<i>Studio [21]</i>	8%
<i>Schritte neu</i>	8%
<i>Aspekte junior</i>	6%
<i>Mit uns</i>	6%
<i>Ausblick</i>	5%
<i>Klasse</i>	4%
<i>DaF leicht</i>	3%

<i>Unterwegs neu</i>	2%
<i>Abitraining</i>	2%
<i>Studio d</i>	2%
<i>Begegnungen</i>	1%
<i>Sicher</i>	1%
<i>Delfin</i>	1%
<i>Beste Freunde</i>	1%
<i>Dabei</i>	1%
<i>Deutschmobil</i>	1%

Tab. 1: Lehrwerke im DaF-Unterricht

Auf die Frage, wie Lehrpersonen das Lehrwerk beurteilen, sind unterschiedliche Antworten gegeben worden. Die Befragten finden ihre Lehrwerke „angemessen“, aber merken an, dass sie mit Zusatzmaterialien ergänzt werden müssen. Einige heben noch hervor, dass die im Lehrwerk präsentierten Themen veraltet seien, die Lektionen nicht logisch aufgebaut seien und die Anzahl der grammatischen Übungen zu niedrig sei. Bezüglich der lexikalischen Übungen sind die folgenden Antworten formuliert worden:

- „Die Lektionen müssen mit lexikalischen Übungen ergänzt werden.“
- „Die Übungen sind nützlich, aber die Anzahl der angebotenen Übungen ist zu niedrig.“
- „Der Schwerpunkt liegt auf der Einübung grammatischer Strukturen.“
- „Die neuen Wörter können nicht im Kontext eingeübt werden.“
- „Die Übungen sind für die Förderung der lexikalischen Kompetenz nicht geeignet, die Wortliste ist nicht angemessen.“
- „Das Lehrwerk legt keinen Wert auf die Vertiefung der lexikalischen Einheiten.“
- „Wichtige Ausdrücke werden im Lehrwerk nicht präsentiert.“
- „Es wäre nützlich, online-Aufgaben einzusetzen.“

Aus den Antworten der Befragten geht hervor, dass lexikalische Übungen in den Lehrwerken vernachlässigt werden, weswegen die Anzahl solcher Übungen erhöht werden sollte.

4.4. Auswertung der geschlossenen Fragen

Wie bereits erwähnt, sind jedem Thema 56 lexikalische Einheiten (28 Kollokationen und 28 Einzelwörter) zugeordnet worden. Die folgenden Tabellen zeigen die Anzahl der zugeordneten lexikalischen Einheiten auf den zwei Sprachniveaus B1 und B2.

Gesunde Lebensweise

	B1	B2
Kollokationen	21	7
Einzelwörter	11	17

Tab. 2

Umweltschutz

	B1	B2
Kollokationen	7	21
Einzelwörter	15	13

Tab. 3

Reisen

	B1	B2
Kollokationen	14	14
Einzelwörter	24	4

Tab. 4

Im Falle von zwei Themen *Gesunde Lebensweise* und *Reisen* sind mehr lexikalische Einheiten dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden. Das Thema *Gesunde Lebensweise* umfasst anhand der Antworten mehr Kollokationen auf dem Sprachniveau B1 als auf dem Sprachniveau B2, die Anzahl der ausgewählten Kollokationen, die dem Sprachniveau B2 zugeordnet sind, ist niedrig. Diesem Sprachniveau sind mehr Einzelwörter als Kollokationen zugeordnet worden. Die meisten Kollokationen (insgesamt 21) werden

anhand der Antworten auf dem Sprachniveau B1 vermittelt. Beim Thema *Umweltschutz* sind dem Sprachniveau B2 34, dem Sprachniveau B1 22 lexikalische Einheiten zugeordnet worden. Auf dem Sprachniveau B1 werden von den angegebenen Kollokationen anhand der Antworten 7 Kollokationen und 15 Einzelwörter im Deutschunterricht vermittelt. Auf dem Sprachniveau ist die Anzahl der zu vermittelnden Kollokationen im Vergleich dazu höher (13). Die Anzahl der Einzelwörter ist fast genauso hoch wie auf dem Sprachniveau B1. Was das Thema *Reisen* betrifft, sind die folgenden Ergebnisse anhand der Antworten festzustellen. Dem Sprachniveau B1 sind 38 lexikalische Einheiten zugeordnet worden, 14 Kollokationen und 24 Einzelwörter. Dem Sprachniveau B2 sind weniger lexikalische Einheiten (18) zugeordnet worden, 14 Kollokationen und 4 Einzelwörter. Anhand der Tabellen ist ersichtlich, dass das jeweilige Thema stark bestimmt, welche lexikalischen Elemente bei der Vermittlung überwiegen. Beim Thema *Gesunde Lebensweise* liegt der Schwerpunkt anhand der Antworten auf dem Sprachniveau B1 auf der Vermittlung von Kollokationen, nur einige Einzelwörter werden vermittelt. Auf dem Sprachniveau B2 wird der Schwerpunkt aber auf die Vermittlung von Einzelwörtern gelegt. Beim Thema *Umweltschutz* können andere Schlussfolgerungen gezogen werden. Aus den Antworten geht hervor, dass die meisten Kollokationen (21) auf dem Sprachniveau B2 eingeführt werden, wobei auch die Einzelwörter eine wichtige Rolle spielen. Das Thema *Reisen* zeigt Unterschiede in der Vermittlung der lexikalischen Einheiten. Auf beiden Sprachniveaus, sowohl B1 als auch B2 sind 14 Kollokationen ausgewählt worden. Bemerkenswert ist aber die Tatsache, dass die Mehrheit der Einzelwörter (24) auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Auf dem Sprachniveau B2 werden nicht nur Kollokationen, sondern auch Einzelwörter vernachlässigt.

Im Folgenden möchte ich auf die einzelnen Themen ausführlicher eingehen. Es wird untersucht, welche lexikalischen Elemente am meisten (über 50% der Befragten) ausgewählt worden sind, woraus die Schlussfolgerung gezogen werden kann, dass diese Einheiten tatsächlich einen wichtigen Teil der Wortschatzarbeit bilden.

4.4.1. Gesunde Lebensweise

Auf dem Sprachniveau B1 sind 31 lexikalische Einheiten von der Mehrheit (über 50%) ausgewählt worden, von denen 10 Einzelwörter und 21 Kollokationen sind. Auf dem Sprachniveau B2 hat sich die Mehrheit für 29 lexikalische Einheiten, insgesamt 19 Einzelwörter und 10 Kollokationen entschieden. Die meistgewählten Kollokationen werden in der Tabelle 5 aufgelistet.

Kollokationen zum Thema Gesunde Lebensweise

Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
Sport treiben	93%	B1
frische Luft	93%	B1
das Fieber messen	92%	B1
fit bleiben	92%	B1
Tabletten nehmen	89%	B1
Vitamine nehmen	85%	B1
Medikamente verschreiben	85%	B1
starke Schmerzen	79%	B1
gesunde Lebensweise	76%	B1
den Blutdruck messen	71%	B1
positiv denken	69%	B1
Drogen nehmen	62%	B1
Krankheiten vorbeugen	58%	B2
erhöhte Temperatur	58%	B1
die Diagnose stellen	56%	B1
fettarme Milchprodukte	57%	B1

Probleme verursachen	54%	B1
das Immunsystem stärken	53%	B1
den Stress abbauen	51%	B2
schlechte Gewohnheiten	50%	B1

Tab. 5

Aus der Tabelle geht hervor, dass die meisten Kollokationen (20/18) über 50% auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Unter 50% sind 8 Kollokationen markiert worden, von denen 5 dem Sprachniveau B2 und 3 dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden sind (siehe Tab. 6).

Kollokationen zum Thema Gesunde Lebensweise

Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
fetteiche Lebensmittel	48%	B1
gezuckerte Getränke	46%	B1
den Puls fühlen	46%	B1
ausgewogene Ernährung	46%	B2
sich Zeit nehmen	45%	B2
Bettruhe verordnen	44%	B2
eine Beziehung pflegen	43%	B2
Gesundheitsschäden verursachen	42%	B2

Tab. 6

Was die Einzelwörter betrifft, sind über 50% 17 Einzelwörter ausgewählt worden, von denen 6 dem Sprachniveau B2, 11 dem Sprachniveau B2 zugeordnet worden sind. Insgesamt sind zum Thema *Gesunde Lebensweise* 38 lexikalische Einheiten über 50% ausgewählt worden, 20 Kollokationen und 18 Einzelwörter, deren Liste tabellarisch dargestellt wird.

Gesunde Lebensweise

Sprachniveau B1

Kollokationen	Einzelwörter
das Fieber messen	das Vitamin
Sport treiben	die Mahlzeiten
frische Luft	das Vollkornbrot
fit bleiben	die Flüssigkeit
Vitamine nehmen	das Übergewicht
Tabletten nehmen	das Vollkornprodukt
Medikamente verschreiben	abwechslungsreich
gesunde Lebensweise	das Fertigprodukt
starke Schmerzen	verzichten
den Blutdruck messen	
positiv denken	
Drogen nehmen	
fettarme Milchprodukte	
Probleme verursachen	
schlechte Gewohnheiten	
das Immunsystem stärken	
die Diagnose stellen	
erhöhte Temperatur	

Tab. 7

Gesunde Lebensweise

Sprachniveau B2

Kollokationen	Einzelwörter
Krankheiten vorbeugen	die Essstörungen
Sport treiben	gesundheitsschädlich
	beitragen
	bevorzugen
	die Kreislaufstörung
	die Zivilisationskrankheiten
	der Bluthochdruck
	vermeiden

Tab. 8

4.4.2. Umweltschutz

Das zweite Thema *Umweltschutz* umfasst 28 Einzelwörter und 28 Kollokationen. Auf dem Sprachniveau B1 hat sich die Mehrheit für 19, auf dem Sprachniveau B2 für 15 lexikalische Einheiten entschieden. Von den 19 lexikalischen Einheiten auf dem Sprachniveau B1 sind 13 Einzelwörter und 6 Kollokationen. Auf dem Sprachniveau B2 ist die Anzahl der ausgewählten Kollokationen höher, insgesamt sind 9 Kollokationen und 6 Einzelwörter ausgewählt worden. Die meistgewählten Kollokationen über 50% werden in der Tabelle 9 dargestellt.

Kollokationen zum Thema Umweltschutz

Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
öffentliche Verkehrsmittel	87%	B1
Energie sparen	84%	B1
den Müll trennen	83%	B1
Bäume pflanzen	63%	B1
gesundheitliche Probleme	63%	B1
die Umwelt belasten	61%	B2
erneuerbare Energie	58%	B2
der Meeresspiegel steigt	58%	B2
globale Erwärmung	57%	B1
das Polareis schmilzt	56%	B2
die Umwelt schonen	56%	B2
Wert legen	56%	B2
Strom verbrauchen	50%	B2
umweltbewusst denken	50%	B2
sparsam umgehen	50%	B2

Tab. 9

Im Vergleich zum Thema Gesunde Lebensweise sind zum Thema Umweltschutz mehr Kollokationen (15/9) auf dem Sprachniveau ausgewählt worden.

Unter 50% sind 13 Kollokationen markiert worden, von denen 12 dem Sprachniveau B2 und 1 dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden sind (siehe Tabelle 10).

Kollokationen zum Thema Umweltschutz

Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
den Müll entsorgen	49%	B2
Emission reduzieren	47%	B2
Schaden verursachen	46%	B2
geschützte Tierarten	45%	B2
giftige Stoffe	44%	B1
Strom erzeugen	43%	B2
Treibhausgas ausstoßen	42%	B2
saurer Regen	42%	B2
überflüssige Produkte	42%	B2
Tiere ausrotten	41%	B2
dramatische Folgen	39%	B2
stromsparende Geräte	38%	B2
ein Projekt durchführen	37%	B2

Tab. 10

Im Falle von Einzelwörtern sind über 50% 19 Einzelwörter, 13 auf dem Sprachniveau B1 und 6 auf dem Sprachniveau B2 markiert worden. Das Thema Umweltschutz umfasst anhand der Antworten über 50% 15 Kollokationen und 19 Einzelwörter. Die folgenden zwei Tabellen (Tabelle 11 und Tabelle 12) stellen die Wortlisten zum Thema *Umweltschutz* auf den zwei Sprachniveaus B1 und B2 dar.

Umweltschutz

Sprachniveau B1

Kollokationen	Einzelwörter
den Müll trennen	umweltfreundlich
öffentliche Verkehrsmittel	das Recycling
Energie sparen	die Luftverschmutzung
Bäume pflanzen	die Erde
gesundheitliche Probleme	das Abgas
globale Erwärmung	die Mülltonne
	umweltschädlich
	das Bioprodukt
	die Ursache
	die Naturkatastrophe
	die Energiesparlampe
	die Einwegflasche

Tab. 11

Umweltschutz

Sprachniveau B2

Kollokationen	Einzelwörter
die Umwelt belasten	der Treibhauseffekt
umweltbewusst denken	das Atomkraftwerk
erneuerbare Energie	das Erdbeben
das Polareis schmilzt	die Überschwemmung
Strom verbrauchen	die Regenwälder
die Umwelt schonen	die Ozonschicht

Wert legen
sparsam umgehen
der Meeresspiegel steigt

Tab. 12

4.4.3. Reisen

Die letzte Frage des Fragebogens behandelt das Thema Reisen und umfasst 28 Kollokationen und 28 Einzelwörter. Die Mehrheit hat auf dem Sprachniveau B1 38, auf dem Sprachniveau B2 22 lexikalische Einheiten ausgewählt. Bemerkenswert ist, dass auf beiden Sprachniveaus, sowohl auf B1 als auch auf B2 14 Kollokationen markiert worden sind. Die meistgewählten Kollokationen sind in der Tabelle 13 vorzufinden.

Kollokationen zum Thema Reisen

Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
Zeit verbringen	92%	B1
in der Sonne liegen	91%	B1
den Koffer packen	91%	B1
Spaß haben	90%	B1
Geld wechseln	89%	B1
Zimmer buchen	88%	B1
freies Zimmer	84%	B1
das Anmeldeformular ausfüllen	68%	B1
günstiger Preis	68%	B1
Visum beantragen	57%	B2
regnerisches Wetter	55%	B1

möbliertes Zimmer	54%	B1
Vorbereitungen treffen	53%	B2
Versicherung abschließen	52%	B2

Tab. 13

Unter 50% sind 14 Kollokationen markiert worden, von denen 11 dem Sprachniveau B2 und 3 dem Sprachniveau B1 zugeordnet worden sind (siehe Tab. 14).

Kollokationen zum Thema Reisen

Kollokation	Prozentzahl der Befragten	Sprachniveau
ein Sonnenbad nehmen	47%	B2
den Schlüssel abgeben	44%	B1
unerträgliche Hitze	41%	B2
einheimische Gerichte	40%	B2
Daten angeben	38%	B1
eine Reise absagen	36%	B1
den Flug verpassen	35%	B2
die Rechnung begleichen	34%	B2
erstklassiges Hotel	32%	B2
den Akku aufladen	31%	B2
das Zimmer belegen	30%	B2
Energie tanken	30%	B2
den Urlaub unterbrechen	30%	B2
verlockendes Angebot	30%	B2

Tab. 14

Zu diesem Thema sind über 50% 24 Einzelwörter ausgewählt worden, von denen laut der Antworten alle auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Aus den Antworten der

Befragten geht hervor, dass zum Thema *Reisen* mehr Einzelwörter als Kollokationen vermittelt werden. Insgesamt sind 38 lexikalische Einheiten über 50% ausgewählt worden, von denen 14 Kollokationen und 24 Einzelwörter sind. Von den 14 Kollokationen werden laut der Antworten 11 auf dem Sprachniveau B1 und 3 auf dem Sprachniveau B2 vermittelt. Die Wortliste des Themas *Reisen* wird in der Tabelle 15 und 16 dargestellt.

Reisen

Sprachniveau B1

Kollokationen	Einzelwörter
in der Sonne liegen	das Gepäck
Zeit verbringen	das Doppelzimmer
Spaß haben	die Jugendherberge
den Koffer packen	die Unterhaltungsmöglichkeiten
Zimmer buchen	
Geld wechseln	
freies Zimmer	
das Anmeldeformular ausfüllen	
günstiger Preis	
regnerisches Wetter	
möbliertes Zimmer	

Tab. 15

Reisen

Sprachniveau B2

Kollokationen	Einzelwörter
Vorbereitungen treffen	
eine Versicherung abschließen	
ein Visum beantragen	

Tab. 16

4.5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei allen drei angegebenen Themen beide lexikalischen Elemente, sowohl Einzelwörter als auch Kollokationen eine wesentliche Rolle spielen. Die Anzahl der zu vermittelnden Einzelwörter ist aber fast in jedem Fall höher als die Anzahl der Kollokationen, große Unterschiede in der Vermittlung von lexikalischen Einheiten sind nur beim Thema *Reisen* festzustellen. Aus den Antworten geht hervor, dass das höhere Sprachniveau (B2) die Auswahl der Kollokationen überhaupt nicht beeinflusst. Die Mehrheit der Kollokationen, die von den Befragten mit über 50% ausgewählt worden sind, wird anhand der Zuordnung auf dem Sprachniveau B1 vermittelt. Wenn wir aber von der Beschreibung des Wortschatzspektrums im GER (Europarat 2020: 154 - 155) ausgehen, in der auf dem Sprachniveau B2 eindeutig formuliert wird, dass der Lernende „über einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen [verfügt]“ und „die entsprechenden Kollokationen vieler Wörter/Gebärden in den meisten Kontexten ziemlich systematisch verwenden [kann]“, dann könnten wir eine höhere Anzahl von Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 erwarten.

Aus den Antworten lässt sich darauf schlussfolgern, dass das Thema bei der Auswahl von lexikalischen Elementen bezüglich des Sprachniveaus eine entscheidende Rolle spielt. Auf dem Sprachniveau B1 überwiegt die Anzahl der Kollokationen beim Thema *Gesunde Lebensweise*. Beim Thema *Umweltschutz* werden aber mehr Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 vermittelt. Im Falle des Themas *Reisen* werden anhand der Zuordnung der Befragten auf beiden Sprachniveaus genauso viele Kollokationen vermittelt. Wenn wir aber nur die Zuordnung der Mehrheit der Befragten (über 50%) betrachten, können wir feststellen, dass auch in diesem Fall mehr Kollokationen (14/11) auf dem Sprachniveau B1 vermittelt werden. Die Antworten

deuten noch darauf hin, dass die Wortliste auf dem Sprachniveau B1 besser aufgebaut zu sein scheint. Die lexikalischen Einheiten konnten von einer höheren Anzahl der Befragten auf dem Sprachniveau B1 eingestuft werden. Die niedrige Prozentanzahl der lexikalischen Einheiten kann darauf hinweisen, dass keine Einigkeit darüber herrscht, welche lexikalischen Elemente tatsächlich auf dem Sprachniveau B2 vermittelt werden sollten, deren Bestimmung aber äußerst wichtig wäre, damit das Wortschatzspektrum der Lernenden weiter gefördert werden kann. Erfreulich ist die Tatsache, dass Kollokationen in die Wortschatzvermittlung einbezogen werden, aber damit sie, wie im GER (Europarat 2020: 154 – 155) zu lesen ist, beim Sprechen und Schreiben systematisch verwendet werden können, sollten sie auf beiden Sprachniveaus eingeübt werden. Aus den Antworten der Lehrpersonen bezüglich der im Lehrwerk angebotenen lexikalischen Übungen geht hervor, dass die im Deutschunterricht eingesetzten Lehrwerke die Übung lexikalischer Elemente in den Hintergrund rücken (dazu siehe auch die Lehrwerkanalyse im Kapitel 3). Ein wichtiges Ziel im Fremdsprachenunterricht wäre aber, dass die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten (sowohl Einzelwörter als auch Kollokationen) durch gezielte Übungen gefestigt und in authentischen Aufgaben angewandt werden. Lehrpersonen sollten also danach streben, solche Materialien im Unterricht einzusetzen, die diesen Erwartungen und Zielsetzungen gerecht werden können. Eine zukünftige Aufgabe wäre noch das Erstellen einer Kollokationsliste²¹ mindestens auf den drei Sprachniveaus B1, B2 und C1. Kollokationen spielen von Anfang an eine wichtige Rolle beim Fremdspracherwerb. Während die elementare Sprachverwendung (A1 und A2) die Kenntnis einiger Kollokationen voraussetzt, sollte auf höheren Sprachniveaus das Ziel angestrebt werden, den Schwerpunkt auf das Kollokationslernen zu legen, weswegen das Erstellen einer Kollokationssammlung zu erwägen ist.

²¹ Hallsteinsdóttir / Sajánková / Quasthoff (2006) erstellen unter dem Aspekt der Häufigkeit und Gebräuchlichkeit ein phraseologisches Optimum, das zum Erstellen einer idiomatischen Sammlung dienen kann.

5. Bewusste Förderung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht – Lernerperspektive

5.1. Theoretische und methodologische Vorüberlegungen

In den letzten Jahrzehnten sind zahlreiche empirische Forschungen durchgeführt worden, die entweder die rezeptive, oder die produktive Kollokationskompetenz von Lernenden testeten, wobei alle vier Fertigkeiten²² (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) eine bedeutende Rolle spielten. In Ungarn müssen vor allem die Forschungen von Anna Reder erwähnt werden, die in ihren Untersuchungen den Schwerpunkt sowohl auf die rezeptive als auch auf die produktive Kollokationskompetenz legte. Reder (2006) stellt in ihrer empirischen Untersuchung fest, die auf die Analyse von Kollokationsfehlern abzielte, dass nicht nur Anfänger, sondern auch Fortgeschrittene große Schwierigkeiten mit dem produktiven Gebrauch von Kollokationen haben und schlägt daher eine gezielte Kollokationsschulung im Fremdsprachenunterricht vor. Die Ergebnisse ihrer im Jahre 2005 veröffentlichten Studie, in deren Vordergrund die rezeptive Kollokationskompetenz von Lernenden gestellt wurde, zeugen davon, dass sich die meisten an der Untersuchung teilnehmenden Probanden vorwiegend auf Einzelwörter stützen und Kollokationen nicht als Wortschatzeinheiten erkennen (vgl. Reder 2011: 65). Aus diesen Ergebnissen zieht sie die Konsequenz, dass die explizite Kollokationsschulung im Fremdsprachenunterricht nicht nur für den produktiven Gebrauch, sondern auch für das Verstehen und Erkennen von Kollokationen von großer Relevanz ist.

Die Kollokationskompetenz besteht nicht nur aus der rezeptiven und produktiven Kollokationskompetenz, sondern setzt sich auch aus einer reflexiven Kollokationskompetenz zusammen, die am besten mit den zwei Begriffen Bewusstsein und Bewusstheit beschrieben werden kann. Wichtig erscheint also das Wissen über Kollokationen, d.h., dass Lernende wissen, dass in der Sprache Kollokationen existieren und dass sie durch dieses Wissen mit Kollokationen effektiv umgehen können. In Ungarn ist mir keine empirische Kollokationsforschung bekannt, die sich zum Ziel setzt, die Effekte der bewussten Schulung von Kollokationen d.h. die Effekte der Förderung der reflexiven Kollokationskompetenz auf den produktiven Gebrauch von Kollokationen zu testen.

²² Für eine ausführliche Beschreibung s. Targońska (2019), die in ihrem Beitrag den Schwerpunkt darauf legt, die Rolle der Kollokationskompetenz beim Fremdsprachenlernen und bei der Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten zu untersuchen. Sie stellt empirische Studien zu Kollokationen dar, in denen die Kollokationskompetenz mithilfe von einer Sprachfertigkeit getestet worden ist.

Diese Arbeit setzt sich daher zum Ziel, eine Untersuchung durchzuführen, in der die Effekte der Intervention durch die bewusste Kollokationsschulung auf den produktiven Gebrauch von Kollokationen getestet werden. Die Untersuchung geht von dem Language-Awareness-Konzept aus, stellt die bereits angeführten Begriffe Bewusstsein und Bewusstheit dar und versucht die Prinzipien des LA-Konzepts in die Wortschatzdidaktik umzusetzen und dementsprechend die Fragen der empirischen Forschung zu formulieren. Nach der Darstellung und Deutung der zwei erwähnten Begriffe werden die Methoden und Forschungsinstrumente ausführlich beschrieben.

5.2. Language-Awareness-Konzept

Das Language-Awareness-Konzept (LA-Konzept), das sich in den 1970er Jahren entwickelte, umfasst Wissen, Erkenntnis und Haltung. Mörkötter (2005: 29) beschreibt LA als ein „ganzheitliches Konzept, das unterschiedliche Dimensionen von Sprache(n) und Sprachlernen sowie diesbezüglichen Kognitionen, Reflexionen, Einstellungen, Emotionen umfasst“.

In der Literatur sind verschiedene Definitionsversuche des Begriffs Sprachbewusstsein zu finden, u.a. die Definition von Techtmeier (1984: 391), die Sprachbewusstsein als „die mehr oder weniger entwickelte Fähigkeit, über Sprache reflektieren zu können [...], sprachliche Ausdrucksmittel bewußt einzusetzen und zu bewerten“ (zit. n. Targońska 2021: 213) beschreibt. Bereits Lewandowski (1994: 991) hebt aber in seiner Definition nicht die Reflexion hervor, sondern das „Wissen über die Sprache, ihre Regeln und die Gültigkeit der Regeln, sowie die Fähigkeit der Beurteilung von konkreten Sätzen bzw. Äußerungen nach diesen Regeln“ (Targońska 2021: 214).

Aus den zwei erwähnten Definitionen lässt sich also darauf schlussfolgern, dass sich Sprachbewusstsein durch das **Wissen über die Sprache**, die **Reflexion über die Sprache** und den **reflektierten Gebrauch der Sprache** kennzeichnen lässt. Nicht nur der Begriff Sprachbewusstsein, sondern auch der andere Begriff Sprachbewusstheit hat verschiedene Definitionen in der Literatur. Während Steinig und Hunecke (2004: 159; 2011: 183 zit. n. Targońska 2021: 216) Sprachbewusstheit als „Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit“ betrachten, verstehen Eichler und Nold (2007: 63) unter Sprachbewusstheit eine Fähigkeit, „die sich in der Mutter-Zweit- und Fremdsprache auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt.“

Während einige Wissenschaftler die zwei angeführten Begriffe synonym gebrauchen, meinen andere, dass es wichtig sei, die Begriffe voneinander abzugrenzen.

Da in fremdsprachendidaktisch-orientierten Untersuchungen zu Kollokationen der Terminus „Kollokationsbewusstsein“ gebraucht wird, stütze ich mich in dieser Arbeit auch auf den Gebrauch des Begriffs „Kollokationsbewusstsein“ und verstehe in Anlehnung an Targońska (2021: 226) darunter das Wissen der Lernenden über Kollokationen in der Sprache als Wortschatzeinheiten, die im Gegensatz zu freien Wortverbindungen zusammen als Ganzes gelernt und nicht frei und beliebig kombiniert werden, und andererseits das Wissen darüber, dass die Förderung der lexikalischen Kompetenz die Kenntnis und den produktiven Gebrauch von fixierten Wortverbindungen voraussetzt.

Das Ziel dieser Untersuchung besteht also darin, das Kollokationsbewusstsein zu fördern und durch diese Förderung zur Entwicklung der produktiven Kollokationskompetenz einen Beitrag zu leisten. Die Arbeit basiert auf den Prinzipien der Aktionsforschung, die in der Fachliteratur folgendermaßen bestimmt wird:

„Aus der Unterrichtspraxis heraus wird ein Problem identifiziert, das nach Vorüberlegungen mit dem Ziel untersucht wird, den Unterricht zu verbessern“ (Burns 2010: 9 zit. n. Feldmeier 2014: 258)

Da Kollokationsforscher, wie bereits erwähnt, in ihren empirischen Untersuchungen darauf hinweisen, dass Kollokationen im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werden und die Auseinandersetzung mit ihnen überhaupt nicht systematisch erfolgt, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass Kollokationen im Fremdsprachenunterricht ein Problemfeld darstellen, was mit dem Pre-Test unterstützt wird. Daher wird der Versuch unternommen, eine Intervention in der Gruppe durchzuführen, die darauf abzielt, Kollokationen kontrastiv zu vermitteln und die Kollokationskompetenz der Probanden durch die Bewusstmachung zu fördern und dadurch solche Konsequenzen für die Wortschatzdidaktik zu ziehen, die die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht verbessern können.

Um der genannten Zielsetzung gerecht zu werden, stützt sich die vorliegende Arbeit auf die folgenden vier Phasen.

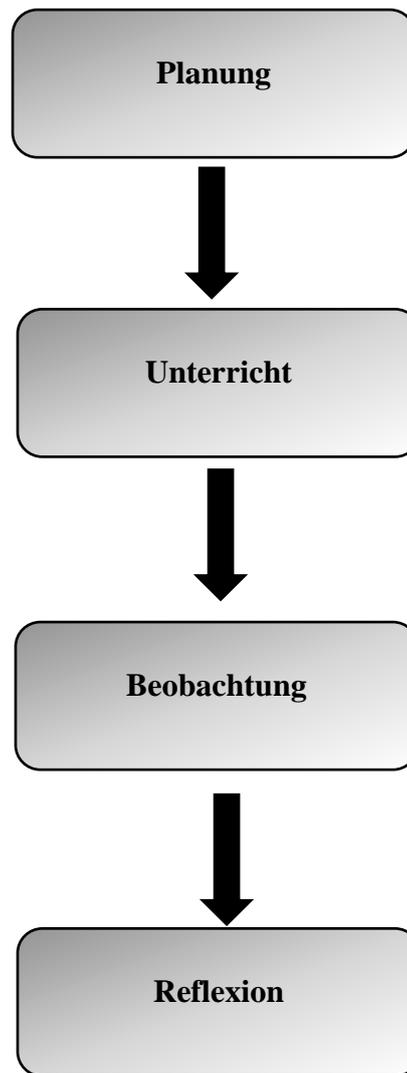


Abb. 1: Phasen der Aktionsforschung

Der Forschungsprozess begann mit der Formulierung der Forschungsfragen, der die Planung der empirischen Forschung folgte. Diese Phase der Forschung setzte den Schwerpunkt auf die Beantwortung der Frage, welche Forschungsinstrumente eingesetzt werden, um die erwünschte Veränderung im Unterricht beobachten und erreichen zu können. Wichtig war vor allem, den Unterricht zu planen, in dem die Intervention durchgeführt worden ist. Bei der Planung des Unterrichtsablaufs ging ich von dem in der Wortschatzdidaktik bekannten Drei-Phasen-Modell²³ von Kühn (1992) aus und gliederte den Unterricht dementsprechend in drei Phasen: Einstiegsphase, in der Kollokationen im Kontext präsentiert werden, Übungsphase, in der das Ziel darin besteht, die vermittelten Kollokationen einzuüben und zu festigen und Anwendungsphase, in der sich durch gezielte Aufgaben die Möglichkeit bietet, Kollokationen in konkreten Situationen anzuwenden.

²³ Die drei Phasen sind: 1. Kollokationen erkennen, 2. Kollokationen einüben und 3. Kollokationen anwenden.

Zur Planung gehörte noch die Vereinbarung mit der Kollegin, die die Probanden der Kontrollgruppe unterrichtete. Die Einteilung der Probanden in die zwei Gruppen erfolgte zufälligerweise. Die StudentInnen meldeten sich für das Seminar *Schriftliche Kommunikation II.* an. Insgesamt meldeten sich 13 StudentInnen für den Kurs der Kollegin und 13 StudentInnen für den Kurs der Forschende an. Leider bestand keine Möglichkeit, das Sprachniveau der Probanden zu testen und sie anhand der Leistung des Einstufungstests in die zwei Gruppen einzuteilen, da sich die StudentInnen an einen festgelegten Stundenplan richten müssen.

Nach der Vereinbarung mit der kooperierenden Kollegin begann das Erstellen der Testaufgaben und des Fragebogens. Wichtig war noch in dieser Phase, den Unterricht zu planen, in dem die Intervention durchgeführt worden ist. Nachdem die Planungsphase abgeschlossen worden war, wurde der Pre-Test mit dem Fragebogen eingesetzt, dessen Ergebnisse beweisen konnten, dass der produktive Gebrauch von Kollokationen den Probanden tatsächlich Schwierigkeiten bereitet.

In der ersten Woche der Intervention sind Kollokationen in der Untersuchungsgruppe kontrastiv vermittelt worden. Wichtig war dabei, die erwähnten drei Phasen vor Augen zu halten, Kollokationen als Wortschatzeinheiten zu behandeln und den Probanden die Möglichkeit zu bieten, durch Übungen und Aufgaben (dazu siehe Anhang) ihre Kollokationskompetenz zu entwickeln. In der zweiten Woche der Intervention wurden weitere Übungen und Aufgaben zur Vertiefung und Festigung der vermittelten Kollokationen eingesetzt. In der nächsten Phase der Forschung (Beobachtung) sind die zwei Post-Tests erstellt bzw. eingesetzt worden und die Forschung schloss mit der Evaluation, aus der Konsequenzen gezogen und didaktische Vorschläge formuliert werden können (Reflexion).

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen der empirischen Forschung ausführlicher beschrieben.

5.3. Forschungsziel und Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, eine empirische Kollokationsforschung zu betreiben, in der die Entwicklung der Kollokationskompetenz durch die bewusste Schulung von Kollokationen im DaF-Unterricht an der Universität Debrecen erforscht wird. Es soll untersucht werden, ob die Intervention mit der Bewusstmachung von Kollokationen, die kontrastive Vermittlung bzw. die systematische Auseinandersetzung mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung der Kollokationskompetenz der Probanden beitragen. Die in der empirischen Untersuchung formulierten **Fragen** beziehen sich auf

- den Einfluss der Bewusstmachung von Kollokationen auf das Wortschatzlernen
- die Entwicklung der Kollokationskompetenz im Laufe der Untersuchung
- den produktiven Gebrauch von Kollokationen in schriftlichen Textproduktionen
- den Einsatz von Strategien beim Gebrauch von Kollokationen

und bestehen aus den folgenden **Teilfragen**:

1. Welchen Einfluss hat die kontrastive Vermittlung der Kollokationen auf die Entwicklung der Kollokationskompetenz und worin besteht die Bewusstmachung?
2. Wie erfolgreich ist auf Dauer das Lernen von Kollokationen durch die Bewusstmachung?
3. Zeigt die Untersuchungsgruppe im Laufe des Lernens deutlich bessere Leistungen in den Tests als die Kontrollgruppe?
4. Welche Kollokationen bereiten den Probanden die größten Schwierigkeiten?
5. Erhöht sich die Anzahl der eingesetzten Kollokationen nach der Vermittlung bzw. Bewusstmachung der Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen?
6. Welche Strategien werden beim Gebrauch von Kollokationen sowohl in dem Vokabeltest als auch in den schriftlichen Äußerungen eingesetzt?
7. Welche Unterschiede können zwischen den zwei Gruppen bezüglich des Strategiegebrauchs festgestellt werden?
8. Wie beeinflusst die Bewusstmachung der Kollokationen das Wortschatzlernen?

Als Input vermittelt die Lehrperson den Probanden Kollokationen und stellt ihnen verschiedene Übungen und Aufgaben zur Verfügung, damit die vermittelten Kollokationen gefestigt, angewendet und dadurch vertieft werden können. Den Output bilden 2 Tests, die mit dem Ziel eingesetzt worden sind, die Effekte des Inputs zu untersuchen (dazu s. Anhang).

5.4. Untersuchungsteilnehmer und Forschungsmethoden

An der Untersuchung haben insgesamt 26 Probanden (GermanistikstudentInnen und LehramtstudentInnen) teilgenommen, die in zwei Gruppen eingeteilt worden sind. 13 Probanden bilden die Untersuchungsgruppe, in der die Kollokationsschulung mit der Intervention durchgeführt worden ist, und die andere Gruppe bilden die 13 Probanden, denen während der Forschung keine Kollokationsvermittlung angeboten worden ist. Die Untersuchung dauerte 13 Wochen und bestand aus einem Pre-Test und zwei Post-Tests, die nach der Intervention eingesetzt worden sind.

Die empirische Forschung ist in einem natürlichen Kontext, im Rahmen eines obligatorischen DaF-Unterrichts für GermanistikstudentInnen und LehramtstudentInnen im Seminar *Schriftliche Kommunikation II.* an der Universität Debrecen durchgeführt worden. Die Forschende ist zugleich die Unterrichtende, die in der Untersuchungsgruppe den Probanden Kollokationen vermittelte. In der Kontrollgruppe unterrichtete die Studierende eine Kollegin, die sich den Anweisungen entsprechend in dem Seminar *Schriftliche Kommunikation II.* nur auf die festgelegte Thematik konzentrierte und auf die Intervention, systematische Darstellung und Auseinandersetzung mit Kollokationen verzichtete. Die Untersuchung geht vor allem den Fragen nach, welche der elizitierten Kollokationen von den Probanden beherrscht werden (Elizitierungsdaten) und welche Kollokationen in den schriftlichen Textproduktionen gebraucht werden (Produktionsdaten). In der Untersuchung sind die folgenden Forschungsmethoden eingesetzt worden:

	Forschungsinstrumente	Zeitpunkt der Datenerhebung
1.	Eingangstest zur Erfassung der Kollokationskenntnisse der Probanden und Fragebogen zum Deutschlernen	Woche 1
2.	Intervention: Kollokationsvermittlung	Woche 2
3.	Intervention: Übung und Anwendung von Kollokationen	Woche 3
4.	Post – Test 1.	Woche 5
5.	Post – Test 2.	Woche 13

Tabelle 1

5.5. Testverfahren, Testaufbau

Die drei Tests (sowohl der Pre-Test als auch die zwei Post-Tests) bestanden aus drei lexikalischen Aufgaben und einer Schreibaufgabe:

1. Mindmap
2. Lückentext (5 Items)
3. Übersetzungsaufgabe (8 Items)
4. Schreibaufgabe

Mithilfe der eingesetzten Tests verfolgte die Untersuchung das Ziel, Effekte der Intervention zu ermitteln. Beim Erstellen der Test-Aufgaben sind verschiedene Aspekte berücksichtigt worden. Wichtig war vor allem, Kontextlosigkeit zu vermeiden, und deswegen Kollokationen im Kontext abzufragen. Zur Erfassung der Kollokationskompetenz können verschiedene Techniken eingesetzt werden. Targońska und Stork (2017: 11), die ihren Aufsatz der Beschreibung möglicher Forschungstechniken widmen, unterscheiden zwei Techniken, mit denen die Kollokationskompetenz erfasst werden kann:

- Elizitierungstechniken (Übersetzungstests, Multiple-Choice-Tests, Lückentests, Tabellen)

- Produktionsdaten (geschriebene Texte, Sprachdaten)

Die Untersuchung der produktiven Kollokationskompetenz widmet sich der Frage, ob Fremdsprachenlerner Kollokationen beim Sprechen und Schreiben richtig anwenden können (vgl. Targońska und Stork 2017: 18). Zur Untersuchung produktiver Kollokationskompetenz können sowohl Elizitierungstechniken als auch Produktionsdaten eingesetzt werden. Targońska und Stork (2017: 19-20) schlagen noch zwei weitere alternative Datenerhebungsverfahren vor, mit denen die Kollokationskompetenz erforscht werden kann. Sie plädieren einerseits für den Einsatz von Assoziogrammen, so dass zu bestimmten Themenbereichen (mindestens drei) alle Assoziationen notiert werden (nicht nur Verben und Substantive, sondern auch Wortverbindungen). Die Aufgabe kann dadurch ergänzt werden, dass die Probanden nach dem Erstellen der Assoziogramme einen Text verfassen. In der Schreibaufgabe können nämlich Wortverbindungen vorkommen, die in der vorherigen Aufgabe nicht notiert worden sind. Andererseits erwähnen Targońska und Stork (2017: 19) die Analyse von Notizen der Lerner.

In Anlehnung an Targońska und Stork (2017: 21) verzichte ich auf Multiple-Choice-Aufgaben in meiner Untersuchung, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass die angegebenen Antworten nur erraten worden sind. Aus diesem Grund habe ich mich für den Einsatz eines Vokabeltests mit verschiedenen Aufgaben und für eine Schreibaufgabe entschieden. Damit der Interferenzeinfluss abnimmt, wurden die Basen in der Übersetzungsaufgabe angegeben.

In der ersten Aufgabe sind die Probanden mit einer Mindmap konfrontiert worden, in der zum angegebenen Thema gehörende Wörter und Ausdrücke selbst gesammelt werden mussten. Ich wollte mit dieser Aufgabe untersuchen, welche lexikalischen Einheiten von den Probanden meistens assoziiert werden und ob die Bewusstmachung der Kollokationen durch die Intervention zum besseren Umgang mit Kollokationen beitragen kann. In den nächsten zwei Aufgaben (Lückentext und Übersetzungsaufgabe) sind vermittelte Kollokationen abgefragt worden. In dem Lückentext sind in allen drei Tests 5 Items, in der Übersetzungsaufgabe 8 Items abgefragt worden. In dem Lückentext mussten die Probanden anhand des Kontextes die jeweiligen Kollokatoren der Kollokationen erschließen. In der Übersetzungsaufgabe sind die ungarischen Kollokationen und die deutschen Basen angegeben worden. Es wurde von den Probanden erwartet, den deutschen Kollokator der Kollokation anzugeben. In dieser Aufgabe sind vor allem zwei Kontrasttypen abgefragt worden. Vier von den 8 Items sind vollständig äquivalente Kollokationen und die anderen vier sind teiläquivalente Kollokationen, die Kontrast im Kollokator auf der Wortebene und

unter der Wortebene (Kontrast in der Präfigierung, Kontrast in der Polylexikalität) darstellen. Mit dem Einsatz dieser Aufgabe besteht die Möglichkeit, die Frage zu untersuchen, welche Kollokationstypen den Probanden die meisten Schwierigkeiten bereiten können. Die lexikalischen Aufgaben ergänzen sich mit einer Schreibaufgabe, in der die Probanden eine Stellungnahme zum angegebenen Thema verfassen müssen. Die Aufgabe wird mit dem Ziel eingesetzt, den produktiven Gebrauch von Kollokationen zu untersuchen und zu ermitteln, ob die bewusste Schulung die Anzahl der in der Textproduktion verwendeten Kollokationen erhöht und einen sicheren Umgang mit Kollokationen ermöglicht. Die Stellungnahme als Textsorte auf diesem Sprachniveau kann gut eingesetzt werden, da sie den Lernenden die Möglichkeit bietet, das jeweilige Thema zu erörtern, Vorteile und Nachteile zu erwägen und den eigenen Standpunkt zu schildern. Auf dem Sprachniveau B2 erwartet der GER (Europarat 2020: 81) von den Lernenden, dass sie „klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen [können]“. In Bezug auf Berichte und Aufsätze sind im GER (Europarat 2020: 83) auf diesem Sprachniveau die folgenden Erwartungen an Lernende formuliert worden.

B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht verfassen, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende details angeführt werden. Kann eine detaillierte Beschreibung eines komplexen Vorgangs verfassen. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.
	Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.

Tab. 1: Berichte und Aufsätze schreiben (Europarat 2020: 83)

In allen drei Aufgaben sind nur die Aufgabentypen ähnlich, die Items sind verändert worden. Bei den Schreibaufgaben sind die gebrauchten Kollokationen manuell exzerpiert und mithilfe von dem DWDS-Korpus und dem Kollokationenwörterbuch von Häcki Buhofer (2014) identifiziert und verifiziert worden.

5.6. Intervention

Die Intervention ist in zwei Wochen (Woche 2 und Woche 3) im Seminar *Schriftliche Kommunikation II*. durchgeführt worden, in dem das Hauptziel war, die schriftlichen Kompetenzen der StudentInnen anhand verschiedener Textsorten (Stellungnahme, Motivationsschreiben, Lebenslauf und Bewerbungsschreiben) zu fördern. Die Stellungnahme wird mithilfe von verschiedenen Themen geübt. Zur empirischen Forschung sind Kollokationen zum Thema *Gesunde Lebensweise* vermittelt worden. Bei der Vermittlung von Kollokationen ging ich von dem aus der Phraseodidaktik bekannten Drei-Phasen-Modell von Kühn (1992) aus. Dementsprechend versuchte ich die folgenden drei Phasen vor Augen zu halten:

1. Kollokationen präsentieren/verstehen
2. Kollokationen festigen/einüben
3. Kollokationen anwenden

Die genannten drei Phasen ergänzten sich mit der Kontextualisierung, die mithilfe einer aktuellen Nachricht aus der Presse realisiert worden ist. Im Seminar *Schriftliche Kommunikation II*. beginnt die Arbeit immer mit der Präsentation einer aktuellen Nachricht. In diesem Interventionsunterricht übernahm ich diese Aufgabe von den Studierenden. Ich las und fasste den Inhalt eines aktuellen Zeitungsartikels zusammen, in dem es um das Thema *Coronavirus* ging. Nach der Textpräsentation stellte ich einige Fragen an die Studenten (*Wann waren Sie letztes Mal krank? Was tun Sie, wenn Sie krank sind?*). Nach der Beantwortung der Fragen begann ich über meinen letzten Arztbesuch mithilfe von Powerpoint-Folien und Bildern zu berichten. Ich versuchte meine Geschichte mit dem Einsatz von möglichst vielen Kollokationen zu erzählen (*den Arzt aufsuchen, den Blutdruck messen, eine Untersuchung durchführen, die Diagnose stellen*) und den Kollokator in der Wortverbindung hervorzuheben.

Nach der Erzählung wurden die wichtigsten Wortverbindungen aus meinem Bericht noch einmal als einzelne Schritte des Arztbesuchs dargestellt, wodurch sich die Möglichkeit ergab, Studenten Fragen wie „*was kann man im Ungarischen mit der Diagnose, mit dem Medikament, mit der Untersuchung machen?*“ zu stellen. Nach der Beantwortung dieser Fragen besprachen wir mit den Studenten zusammen, was man im Allgemeinen für seine Gesundheit tun kann. Nachdem die Studenten ihre Ideen vorgestellt hatten, zeigte ich Ihnen meine eigenen Tipps mithilfe von Powerpoint-Folien und Bildern (*Beziehungen pflegen,*

ein Hobby ausüben, den Stress abbauen, usw.), auf denen die Kollokatoren hervorgehoben waren.

Nach der Präsentation beantworteten die Studenten in Form einer Partnerarbeit die Frage, was sie für ihre Gesundheit tun, wobei es von ihnen zu erwarten war, die Frage mit den vermittelten Kollokationen zu beantworten. In der nächsten Phase des Unterrichts, in der das Ziel darin bestand, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Sprachen hervorzuheben, sind einige Übungen eingesetzt worden. Mit den Zuordnungsübungen, der Fehlerkorrektur und der Übersetzung wollte ich Studenten darauf aufmerksam machen, dass der Kollokatorengebrauch in den zwei Sprachen unterschiedlich sein kann. In der nächsten Phase sind die gefestigten Kollokationen in Form einer Schreibaufgabe (Zielaufgabe) angewendet worden.

Als Hausaufgabe mussten die Probanden zu zweit ein Video drehen, in dem sie acht Tipps zu einer gesunden Lebensweise formulieren mussten. Es wurde von ihnen erwartet, in dem Video acht von den gelernten Kollokationen zu gebrauchen. Die zweite Hausaufgabe bestand darin, eine Stellungnahme zum Thema *Vegane Ernährung = Gesunde Ernährung?* zu verfassen. Das Ziel mit den zwei eingesetzten Hausaufgaben war, sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern und zu erreichen, dass Studierende durch Handeln sprachliche Handlungen (*schriftlich ein Thema erörtern und Stellung nehmen, mündlich ihre Meinung äußern und Ratschläge geben*) ausführen, bei denen Kollokationen eine bedeutende Rolle spielen.

In der darauffolgenden Woche (Woche 3) legte ich den Schwerpunkt mithilfe von weiteren Übungen und Schreibaufgaben auf die Übungsphase und Anwendungsphase, damit die gelernten Kollokationen vertieft werden.

5.7. Ergebnisse der empirischen Forschung

5.7.1. Pre-Test

In der ersten Woche der Untersuchung ist der Eingangstest mit einem Fragebogen eingesetzt worden. Im Fragebogen bezogen sich die Fragen auf die Lerndauer, Fremdsprachenkenntnisse, Anzahl der schulischen Deutschstunden, das Lehrwerk im Deutschunterricht, den Schwerpunkt im Deutschunterricht und auf die Wortschatzstrategien, die von den Probanden zum Wortschatzlernen eingesetzt werden.

Laut des Fragebogens lernen die Probanden der Untersuchungsgruppe im Durchschnitt seit zehn Jahren Deutsch als Fremdsprache, in der Kontrollgruppe beschränkt sich die Lerndauer auf acht Jahre. Aus den Antworten der zwei Gruppen geht hervor, dass die Mehrheit neben Deutsch über Englischkenntnisse verfügt (siehe Tabelle 2 und Tabelle 3).

Untersuchungsgruppe		
Fremdsprachen	Anzahl der Probanden	Prozent
Englisch	9	69%
Russisch	2	15%
Polnisch	1	8%
Japanisch	1	8%

Tab. 2: Fremdsprachenkenntnisse

Kontrollgruppe		
Fremdsprachen	Anzahl der Probanden	Prozent
Englisch	13	82%
Chinesisch	1	6%
Polnisch	1	6%
Vietnamesisch	1	6%

Tab. 3: Fremdsprachenkenntnisse

Was die Anzahl des schulischen Deutschunterrichts betrifft, kann anhand der Antworten festgestellt werden, dass Probanden in beiden Gruppen im Durchschnitt fünf

Deutschstunden pro Woche zur Verfügung hatten. Die meistgebrauchten Lehrwerke im schulischen Deutschunterricht in beiden Gruppen sind *Kon-Takt*, *Direkt* und *Studio D*.

Untersuchungsgruppe	
Lehrwerk	Prozent
<i>Kon – Takt</i>	50%
<i>Direkt</i>	11%
<i>Studio D</i>	11%
<i>Lagune</i>	5,5%
<i>Deutschmobil</i>	5,5%
<i>Schritte</i>	5,5%
<i>Ideen</i>	5,5%

Tab. 4: Lehrwerke im DaF-Unterricht

Kontrollgruppe	
Lehrwerk	Prozent
<i>Kon – Takt</i>	42%
<i>Direkt</i>	33%
<i>Unterwegs</i>	8%
<i>DaF-leicht</i>	8%
<i>Kekse</i>	8%

Tab. 5: Lehrwerke im DaF-Unterricht

Die Probanden der Untersuchungsgruppe gaben an, dass im schulischen DaF-Unterricht die zwei Fertigkeiten *Sprechen* und *Lesen* bzw. *die Grammatik* in den Vordergrund gestellt wurden (s. Diagramm 1), während die anderen Sprachfertigkeiten vernachlässigt wurden.

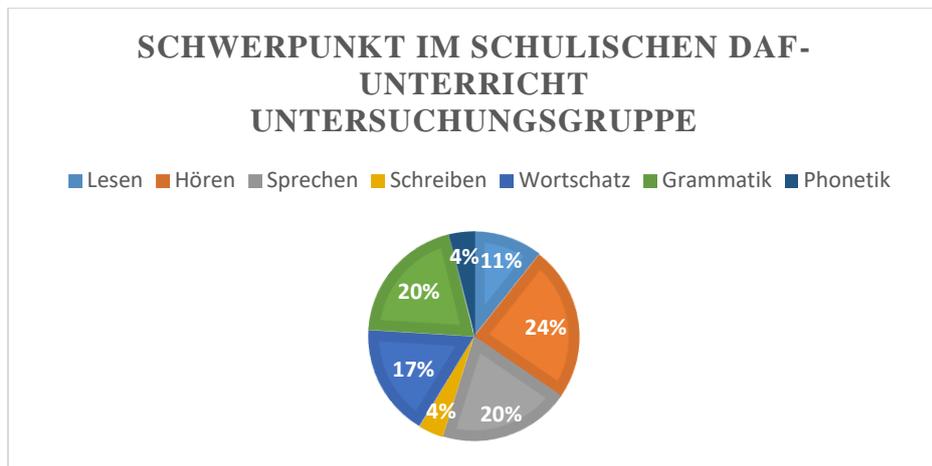


Diagramm 1: Schwerpunkt im DaF-Unterricht

Ähnliche Antworten sind bei der Kontrollgruppe zu lesen. Der Schwerpunkt lag den Antworten zufolge auf der Vermittlung von grammatischen Strukturen und den zwei Fertigkeiten *Lesen* und *Hören*.

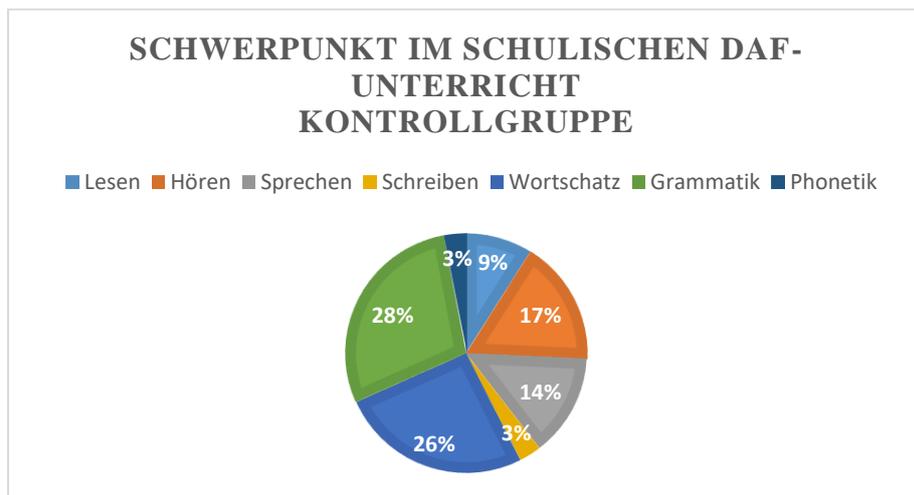


Diagramm 2: Schwerpunkt im DaF-Unterricht

Auf die Frage, welche Strategien zum Wortschatzlernen von den Probanden eingesetzt werden, sind verschiedene Antworten gegeben worden. In beiden Gruppen gaben die meisten Probanden an, dass sie Wörter mithilfe von Karteikarten, Applikationen, Serien, Filmen und Videos lernen. Neben dem Gebrauch von Karteikarten und Applikationen erwähnten einige Probanden die Satzbildung mit den gelernten Vokabeln und das Lesen von Büchern und deutschsprachigen Artikeln.

5.7.2. Aufgabe 1 – Mindmap

In der zweiten Aufgabe hatten die Probanden die Aufgabe, eine Mindmap zum Thema *Ernährung* zu erstellen. In der Aufgabenstellung steht, dass sowohl Einzelwörter als auch Wortverbindungen/ Ausdrücke gesammelt werden können. Zum Thema *Ernährung* sind in der Untersuchungsgruppe insgesamt 95 lexikalische Einheiten gesammelt worden, von denen 62 Einzelwörter und 33 Kollokationen (35%) sind. In der Kontrollgruppe sind 126 lexikalische Einheiten, insgesamt 110 Einzelwörter (87%) und 16 Kollokationen (13%) gesammelt worden. Die niedrige Anzahl von eingesetzten Kollokationen in beiden Gruppen kann damit erklärt werden, dass sich die Probanden nur einer beschränkten Anzahl von zum Thema gehörenden Kollokationen bewusst sind. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich der schulische Deutschunterricht auf die Vermittlung von Einzelwörtern konzentrierte und Kollokationen in den Lehrwerk glossaren nicht systematisch oder überhaupt nicht behandelt werden (dazu siehe Lehrwerkanalyse im Kapitel 3).

5.7.3. Aufgabe 2 – Lückentext

Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe dar. Probanden in der Untersuchungsgruppe haben im Durchschnitt 55% erreicht. In dem Lückentext sind die folgenden 5 Items abgefragt worden:

- ausgewogene Ernährung (akzeptabel: gesunde, vitaminreiche)
- Sport treiben (akzeptabel: machen)
- ein Hobby ausüben
- eine Pause einlegen (akzeptabel: machen)
- den Stress abbauen (akzeptabel: vermeiden, reduzieren, bewältigen)

Bei den Items 1, 2, 4, 5 sind noch weitere Kollokatoren akzeptiert worden. Anhand der Tabelle lässt sich feststellen, dass die größte Schwierigkeit den Probanden das Item 3 (*ein Hobby ausüben*) bereitete.

Untersuchungsgruppe – Lückentext						
Proband	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Korrekt
P1	1	1	x	1	x	3
P2	1	1	x	1	1	4
P3	1	x	0	x	1	2
P4	1	1	x	1	1	4
P5	1	1	x	x	1	3
P6	x	1	x	x	1	2
P7	1	1	x	x	1	3
P8	1	1	x	x	1	3
P9	1	1	0	x	x	2
P10	1	1	x	x	1	3
P11	1	1	x	x	0	2
P12	x	1	x	1	x	2
P13	1	1	x	x	1	3
Ergebnis	85%	92%	0%	31%	69%	

Tab. 6

Die meisten Probanden setzten das Verb *machen* ein und versuchten so die Kollokation zu vereinfachen (Simplifizierung). Beim Item 4 (*eine Pause einlegen*) stützen sich die Probanden hauptsächlich auf ihre Erstsprache, alle 9 falschen Einträge (**eine Pause halten*) können mit dem negativen Transfer (Rückgriff auf die Erstsprache) erklärt werden.

Die Kontrollgruppe hat im Vergleich zur Untersuchungsgruppe im Lückentext eine bessere Leistung erbracht (58%). Auch in dieser Gruppe erwiesen sich die zwei Kollokationen *ein Hobby ausüben* und *eine Pause einlegen* als schwierigste Items in der Aufgabe (siehe Tabelle 7).

Kontrollgruppe – Lückentext						
Proband	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Korrekt
P1	0	1	0	1	0	2
P2	1	1	0	x	1	3
P3	1	1	x	x	1	3
P4	1	1	1	1	1	5
P5	1	1	0	0	1	3
P6	0	1	0	x	1	2
P7	1	1	x	1	1	4
P8	1	1	x	x	1	3
P9	x	1	x	x	1	2
P10	1	1	x	x	x	2
P11	1	1	x	x	1	3
P12	1	1	x	1	1	4
P13	1	x	x	x	1	2
Ergebnis	77%	92%	8%	31%	85%	

Tab. 7

Beim Item 3 (*ein Hobby ausüben*) haben sich die meisten Probanden (13/7) der Strategie *Simplifizierung* bedient. Das Item 4 (*eine Pause einlegen*) wurde auch in dieser Gruppe mit dem Rückgriff auf die Erstsprache gelöst, was zum inkorrekten Gebrauch der Kollokation führte.

5.7.4. Aufgabe 3 – Übersetzungsaufgabe

In der letzten lexikalischen Aufgabe sind 8 Items abgefragt worden. Im Durchschnitt haben die Probanden der Untersuchungsgruppe 33% erreicht. Anhand der Tabelle ist ersichtlich, dass alle Kollokationen bis auf eine Schwierigkeiten bereiteten, aber die größten Schwierigkeiten bereiteten das Item 3, Item 6 und Item 8.

Untersuchungsgruppe – Übersetzungsaufgabe

Proband	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Korrekt
P1	1	x	x	x	x	x	x	0	1
P2	x	1	x	1	x	x	x	x	2
P3	1	x	x	x	0	x	x	0	1
P4	1	1	1	0	x	x	1	0	4
P5	1	0	x	0	x	x	1	x	2
P6	1	x	x	x	x	x	x	x	1
P7	1	0	x	x	1	x	1	x	3
P8	1	x	x	0	1	x	1	x	3
P9	1	x	x	x	0	x	x	0	1
P10	1	1	0	1	x	x	x	x	3
P11	1	x	x	1	x	x	0	x	2
P12	x	1	1	1	1	x	1	1	6
P13	1	1	x	1	1	x	1	x	5
Ergebnis	85%	38%	15%	38%	31%	0%	46%	8%	

Tab. 8

Beim Item 3 (*den Arzt aufsuchen*) sind verschiedene Lösungen eingesetzt worden.

(1) *den Arzt besuchen (8 Probanden)

(2) *den Arzt sehen (1 Proband)

(3) *den Arzt suchen (1 Proband)

Die meisten Probanden (13/8) versuchten die Kollokation umzuschreiben, was eigentlich erfreulich ist, da sie auf den Nulleintrag verzichten wollten. Der Einsatz des Kollokators *sehen* kann mit dem Rückgriff auf die L3 (Englisch) erklärt werden (*to see a doctor*). Beim Item 6 sind alle angegebenen Antworten falsch, die meisten Probanden (13/9) gingen von ihrer Erstsprache aus und übertrugen den ungarischen Kollokator (*ung. felirni ~ dt. aufschreiben*) ins Deutsche.

- (1) *ein Medikament aufschreiben (9 Probanden)
- (2) *ein Medikament schreiben (2 Probanden)
- (3) *ein Medikament vorschreiben (1 Proband)

Die anderen vier Antworten deuten darauf hin, dass Probanden Schwierigkeiten mit der Präfigierung hatten. Das Item 8 war auch nicht einfach zu lösen, die Mehrheit der Probanden setzte das generische Verb *machen* ein und vereinfachte dadurch die Kollokation.

- (1) *eine Untersuchung machen (7 Probanden)
- (2) *eine Untersuchung führen (1 Proband)

Die Kontrollgruppe hat in dieser Aufgabe im Durchschnitt 30% erreicht. Anhand der Tabelle lässt sich festhalten, dass fast alle Kollokationen bis auf das Item 1 und Item 7 die Probanden vor große Herausforderungen stellten. Die zwei Items (Item 2: *falsche Ernährung* und Item 3: *den Arzt aufsuchen*) versuchten die Probanden die Kollokation umzuschreiben.

- (1) *ungesunde Ernährung (3 Probanden)
- (2) *ungerichtete Ernährung (1 Proband)
- (3) *schädliche Ernährung (1 Proband)
- (4) *den Arzt besuchen (3 Probanden)
- (5) *den Arzt versuchen (3 Probanden)
- (6) *den Arzt suchen (3 Probanden)

Kontrollgruppe – Übersetzungsaufgabe									
Proband	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Korrekt
P1	1	0	x	0	0	x	1	x	2
P2	1	0	1	1	x	x	1	x	4
P3	1	x	x	0	x	1	1	x	3
P4	1	x	x	1	x	x	x	x	2
P5	1	0	0	0	0	0	1	x	2
P6	1	0	x	0	0	x	x	x	1
P7	1	1	x	x	x	x	1	x	3
P8	1	0	x	0	1	x	1	x	3

P9	x	x	x	x	x	x	1	x	1
P10	1	x	x	x	x	x	x	x	1
P11	1	x	x	0	0	1	x	x	2
P12	1	1	1	1	x	x	1	x	5
P13	1	0	0	0	x	x	1	0	2
Ergebnis	92%	15%	15%	23%	8%	15%	69%	0%	

Tab. 9

Bei den zwei Items (Item 5: *die Diagnose stellen* und Item 6: *ein Medikament verschreiben*) hat sich die Mehrheit genauso wie in der Untersuchungsgruppe auf ihre Erstsprache gestützt und dementsprechend den Kollokator aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzt.

- (1) *die Diagnose aufstellen (4 Probanden)
- (2) *die Diagnose aufbilden (1 Proband)
- (3) *die Diagnose aufstehen (1 Proband)
- (4) *die Diagnose ausstellen (1 Proband)
- (5) die Diagnose machen (1 Proband)
- (6) ein Medikament aufschreiben (6 Probanden)
- (7) ein Medikament einschreiben (2 Probanden)
- (8) ein Medikament vorschreiben (1 Proband)
- (9) ein Medikament ausschreiben (1 Proband)

Die größte Schwierigkeit bereitete den Probanden das Item 8 (*eine Untersuchung durchführen*). Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass alle von den Probanden angegebenen Kollokatoren falsch waren.

- (1) *eine Untersuchung machen (7 Probanden)
- (2) *eine Untersuchung folgen (1 Proband)
- (3) *eine Untersuchung ausführen (1 Proband)
- (4) *eine Untersuchung unternehmen (1 Proband)
- (5) *eine Untersuchung führen (1 Proband)
- (6) *eine Untersuchung halten (1 Proband)

Die meisten Probanden (13/7) stützten sich auf den Einsatz des generischen Verbs *machen* und vereinfachten damit die Kollokation.

Abschließen werden die Ergebnisse der zwei Aufgaben tabellarisch dargestellt.

Gesamtergebnis		
	Untersuchungsgruppe	Kontrollgruppe
Lückentext	55%	58%
Übersetzungsaufgabe	33%	30%

Tab. 10

Es lässt sich feststellen, dass die zwei Gruppen bezüglich der Kenntnis von Kollokationen keine wesentlichen Unterschiede aufwiesen, da sie fast ähnliche Ergebnisse erreicht haben. Es ist zu erwarten, dass die Intervention mit der bewussten Schulung von Kollokationen die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe in den zwei Post-Tests verbessert und signifikante Unterschiede in der Leistung der zwei Gruppen festgestellt werden können.

5.7.5. Aufgabe 4 – Schreibaufgabe

In der Schreibaufgabe hatten die Probanden die Aufgabe, einen Text von 200-250 Wörtern zum Thema *Gesunde Lebensweise* zu verfassen. In den Textproduktionen der Probanden der Untersuchungsgruppe sind insgesamt 75 Kollokationen eingesetzt worden, was bedeutet, dass im Durchschnitt 5,76 Kollokationen pro Aufsatz gebraucht worden sind (siehe Tabelle 11)

Schreibaufgabe – Untersuchungsgruppe	
Proband	Anzahl der Kollokationen
P1	3
P2	4
P3	5
P4	9
P5	3
P6	5
P7	7

P8	8
P9	6
P10	7
P11	5
P12	4
P13	9

Tab. 11

Die Liste der gebrauchten Kollokationen wird in der Tabelle 12 dargestellt, aus der ersichtlich ist, dass die meisten Kollokationen dem Wortfeld *gesunde Lebensweise* angehören und nur einige Kollokationsfehler begangen worden sind.

Von den Textproduktionen sind zwei ausgewählt worden, die im Folgenden mithilfe von den im Seminar verwendeten Bewertungskriterien²⁴ (siehe Anhang) analysiert werden. Es wird dabei das Ziel verfolgt, der Frage nachzugehen, ob Kollokationen zur sprachlichen Qualität des Textes beitragen können.

Die meisten Kollokationen (insgesamt neun) kamen in dem Text von P4 vor, die wenigsten Kollokationen werden in der Stellungnahme von P1 eingesetzt. Im Folgenden möchte ich auf die Analyse dieser zwei Schreibaufgaben ausführlicher eingehen.

- Schreibaufgabe von P4

In dem Text werden alle vier Inhaltspunkte schlüssig und angemessen dargestellt. Der Text ist in drei Teile gegliedert (Einleitung, Hauptteil, Schluss) und liest sich sehr flüssig. Der Text zeichnet sich durch kaum feststellbare Fehler aus, die das Verständnis überhaupt nicht erschweren. Was das Wortschatzspektrum und die Wortschatzbeherrschung betrifft, lässt sich feststellen, dass der Proband den zum Thema gehörenden Wortschatz beherrscht und versucht, den Text neben dem Gebrauch von Einzelwörtern mit Kollokationen aufzubauen (*frische Luft, Sport treiben, eine Lösung finden, eine Rolle spielen*). Der Proband kann sich klar ausdrücken, seinen Standpunkt angemessen beschreiben und beschränkt sich nicht auf den Einsatz von isolierten Wörtern und elementaren Wendungen, sondern versucht durch seine Formulierungen den Wortschatz variabel zu gestalten.

²⁴ Die Bewertungskriterien basieren auf den Bewertungskriterien des Goethe Instituts.

- Schreibaufgabe von P1

Der Text beschränkt sich hauptsächlich auf Tipps und Vorschläge in Bezug auf gesunde Lebensweise, die ersten zwei Leitpunkte werden nicht behandelt. Obwohl die Aufgabe war, sowohl eigene Erfahrungen als auch Tipps zum Thema zu formulieren, lässt der Proband in seinem Text seine persönlichen Erfahrungen und Einstellung zum Thema völlig außer Acht und konzentriert sich nur darauf, dem Leser Tipps zur gesunden Lebensweise zu geben. In dem Text kommen einige deutliche Fehler vor, die aber das Verständnis nicht beeinträchtigen. Der Text zeichnet sich durch einfache Formulierungen aus. Der Proband stützt sich in dem Text auf den Einsatz von Einzelwörtern, gebraucht nur einige Wortverbindungen, die aber zum elementaren Wortschatz gehören (Rad fahren, Sport treiben). Anhand des Textes lässt sich feststellen, dass der Proband seine Gedanken zwar zum Ausdruck bringen kann, aber an bestimmten Stellen nur mit dem Gebrauch von elementaren Strukturen und Einzelwörtern seine Gedanken beschreiben kann, woraus sich darauf schlussfolgern lässt, dass er zum Thema gehörende Wortverbindungen entweder nicht beherrscht oder noch nicht weiß, wie er mit Wortverbindungen umgehen sollte, d.h. wie er einen Text mithilfe von Wortverbindungen aufbauen könnte.

Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen

Untersuchungsgruppe – Pre-Test

Sport treiben	11
Rad fahren	1
Vitamine nehmen	1
eine Rolle spielen	10
gesunde Ernährung	6
Ratschläge geben	3
Probleme lösen	3
Yoga machen	1
*Sport tragen	1
gesundheitliche Probleme	5

eine Lösung finden	1
bewusst leben	1
frische Luft	4
den Stress abbauen	4
gesund bleiben	2
*schlechte Krankheit	1
*starke Krankheit	1
richtige Ernährung	1
Zeit verbringen	2
fit bleiben	1
sich gesund ernähren	2
Tipps geben	2
Sport machen	1
starke Kopfschmerzen	1
den Arzt besuchen	1
eine Diät machen	1
Tennis spielen	1
schwierige Zeit	1
genau wissen	1
zu Idee kommen	1
Wanderungen machen	1
körperliche Gesundheit	1

Tab. 12

In der Kontrollgruppe ist die Zahl der eingesetzten Kollokationen in den Textproduktionen etwas niedriger (69); im Durchschnitt sind 5,3 Kollokationen pro Aufsatz gebraucht worden, Unterschiede zwischen den beiden Gruppen können nicht festgestellt werden.

Schreibaufgabe – Kontrollgruppe

Proband	Anzahl der Kollokationen
P1	4
P2	4
P3	9
P4	10
P5	6
P6	4
P7	2
P8	3
P9	4
P10	8
P11	4
P12	5
P13	6

Tab. 13

Es lässt sich feststellen, dass Probanden die zum Thema gehörende Lexik kennen, aber ihre Texte beschränken sich hauptsächlich auf den Gebrauch von Einzelwörtern.

Die meisten Kollokationen (10) werden in dem Text von P4 eingesetzt, die wenigsten Kollokationen kamen in dem Text von P7 (2) vor.

- Schreibaufgabe von P4

Der Text ist angemessen gegliedert, verfügt über eine Einleitung, einen Hauptteil, in dem die angegebenen Inhaltspunkte schlüssig und angemessen behandelt werden, und über einen Schlussteil. Der Text liest sich sehr flüssig, ist logisch aufgebaut und sehr leicht nachvollziehbar. Der Text hat nur kaum feststellbare Fehler, die das Verständnis überhaupt nicht erschweren. Anhand des Textes lässt sich eindeutig feststellen, dass sich der Proband klar ausdrücken kann, dem zum Thema *Gesunde Lebensweise* gehörenden Wortschatz gut beherrscht, den Text nicht auf elementare Formulierungen beschränkt, sondern fähig ist, seinen Text mit möglichst vielen Wortverbindungen aufzubauen, wodurch der Text einen niveaulleren Eindruck erweckt. Durch den Einsatz von Wortverbindungen vermeidet der Proband einfache Formulierungen und erreicht dadurch, dass der Text sprachlich anspruchsvoll betrachtet werden kann.

- Schreibaufgabe von P7

Der Text verfügt zwar über eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss, aber die angegebenen Inhaltspunkte werden nicht angemessen nur ansatzweise behandelt. Der Proband versucht, sich in seinem Text nur darauf zu konzentrieren, wie er dem Leser Tipps formulieren könnte, wobei die eigene Meinung und persönliche Erfahrungen mit dem Thema unbeachtet bleiben. In dem Text kommen deutliche Fehler vor, die auf diesem Sprachniveau vermieden werden sollten. Anhand der kurzen Beschreibung der Ratschläge lässt sich festhalten, dass der Proband dem Sprachniveau entsprechenden Wortschatz noch nicht beherrscht, sich in dem Text nur auf einen elementaren Wortschatz (freie Wortverbindungen und Einzelwörter) beschränkt. Die einzelnen Ratschläge und Gedanken werden einfach formuliert. Der Proband kann sich wegen seines fehlenden Kollokationswissens nur einfach ausdrücken, wodurch sich der Text überhaupt nicht dem Sprachniveau entsprechend und anspruchsvoll betrachtet werden kann.

Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen

Kontrollgruppe – Pre-Test

eine Lösung finden	1
Sport treiben	10
frische Luft	3
Vitamine nehmen	3
gesunde Ernährung	2
gesund bleiben	4
*Gewicht abgeben	1
gesundheitliche Probleme	3
Rat geben	1
volles Leben	1
Volleyball spielen	1
sich gesund ernähren	3
*den Arzt sehen	1
Medikamente verschreiben	1
*Hilfe geben	1
ein gesundes Leben führen	1
ausgewogene Ernährung	2
eine Rolle spielen	4
etw. außer Acht lassen	1
Gesundheit erhalten	1
das Immunsystem stärken	3
Hilfe leisten	1
Aufmerksamkeit schenken	1

Ziele setzen	1
Ziele erreichen	1
Ratschläge geben	3
Tipps geben	2
Tabletten einnehmen	1
schlechte Laune	1
Zeit verbringen	1
etwas ernst nehmen	1
ungesundes Leben	1
regelmäßige Bewegung	1
*Stress ausführen	1
fit halten	1
Kilos abnehmen	1
gesunde Lebensweise	1
fit bleiben	1
Stress abbauen	1

Tab. 14

5.8. Post-Test 1.

Wie bereits geschildert, ist der erste Post-Test zwei Wochen nach der Intervention (Woche 5) eingesetzt worden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der zwei Gruppen dargestellt.

5.8.1. Aufgabe 1 – Mindmap

Zwei Wochen nach der Intervention hatten die Probanden im Post-Test die Aufgabe, eine Mindmap zum Thema *Gesunde Lebensweise* zu erstellen. Ich gehe von der Hypothese aus, dass die Bewusstmachung von Kollokationen dazu beiträgt, dass sich die Anzahl der Kollokationen in den erstellten Mindmaps der Untersuchungsgruppe erhöht. Von den Probanden sind in der Untersuchungsgruppe diesmal 110 lexikalische Einheiten gesammelt worden, insgesamt 97 Kollokationen (88%) und 13 Einzelwörter (12%). Beim Erstellen der

Mindmap legten die Probanden diesmal einen größeren Wert auf den Einsatz von Kollokationen. Auch in der Kontrollgruppe ist die Anzahl der eingesetzten Kollokationen gestiegen, signifikante Unterschiede zwischen dem Einsatz von Einzelwörtern und Kollokationen sind aber nicht festzustellen, fast genauso viele Einzelwörter (56) sind gesammelt worden wie Kollokationen (62). Die hohe Anzahl der eingesetzten Kollokationen in der Untersuchungsgruppe kann auf die bewusste Schulung von Kollokationen zurückgeführt werden und zeigt, dass sich Probanden den Kollokationen als Wortschatzeinheiten bewusst sind, was den produktiven Gebrauch von Kollokationen beim Sprechen und Schreiben stark beeinflussen kann.

5.8.2. Aufgabe 2 – Lückentext

Die Untersuchungsgruppe hat im Vergleich zum Eingangstest eine weitaus bessere Leistung (80%) erbracht, die zwei Ergebnisse zeigen signifikante Unterschiede. Bei allen fünf Items haben die Probanden im Durchschnitt mehr als 60% geleistet.

Untersuchungsgruppe – Lückentext						
Proband	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Korrekt
P1	1	1	1	1	x	4
P2	1	1	x	1	1	4
P3	1	1	1	1	1	5
P4	1	1	1	1	1	5
P5	1	1	x	1	1	4
P6	1	1	1	x	x	3
P7	1	1	1	1	0	4
P8	1	1	1	x	1	4
P9	x	1	x	x	1	2
P10	1	1	x	1	1	4
P11	1	x	1	1	1	4

P12	1	x	1	1	1	4
P13	1	1	1	1	1	5
Ergebnis	92%	85%	69%	77%	85%	

Tab. 15

Anhand der Tabelle ist festzustellen, dass die meisten Probanden den Test fehlerfrei oder nur mit einem Fehler gelöst haben. Eine Ausnahme bildet der Proband 9, dessen Leistung sich im Vergleich zum Eingangstest nicht verbessert hat. In dem Test erwies sich das Item 3 (*die Diagnose stellen*) als die schwierigste Kollokation. 9 von den 13 Probanden entschieden sich für den richtigen Kollokator (*stellen*), 3 von ihnen übertrugen den Kollokator aus ihrer Erstsprache.

- (1) *die Diagnose aufstellen (3 Probanden)
- (2) *die Diagnose ausstellen (1 Proband)

Erfreulich ist, dass die Probanden der Untersuchungsgruppe ihre Leistung verbessern konnten.

Die Kontrollgruppe hat im Vergleich zum Eingangstest eine schwächere Leistung erbracht (46%). Das Gesamtergebnis des Post-Tests zeigt einen fallenden Prozentanteil (45% im Vergleich zu 58%).

Kontrollgruppe – Lückentext						
Proband	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Korrekt
P1	0	1	x	x	1	2
P2	1	1	x	x	x	2
P3	0	1	1	1	1	4
P4	x	1	x	1	1	3
P5	x	1	x	x	x	1
P6	x	1	1	1	0	3
P7	x	1	x	x	1	2
P8	x	1	1	1	1	4
P9	x	1	x	x	1	2

P10	0	1	x	x	x	1
P11	x	0	x	1	x	1
P12	1	1	x	x	1	3
P13	0	1	x	x	1	2
Ergebnis	15%	92%	23%	38%	62%	

Tab. 16

Das Item 2 erwies sich als die leichteste Kollokation in dem Test, die meisten Probanden hatten Schwierigkeiten mit dem Item 1 (*eine Untersuchung durchführen*). Vier von den Probanden setzten das generische Verb *machen* ein und bedienten sich damit der Vereinfachung der Wortverbindung (*Simplifizierung*).

5.8.3. Aufgabe 3 – Übersetzungsaufgabe

Wenn wir einen Blick auf die Tabelle 18 werfen, müssen wir feststellen, dass die Intervention mit der bewussten Schulung von Kollokationen eine positive Entwicklung der Kollokationskompetenz der Probanden ergeben hat.

Untersuchungsgruppe – Lückentext									
Proband	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Korrekt
P1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P2	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P3	1	1	x	1	1	1	1	1	7
P4	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P5	1	1	x	1	1	1	1	x	6
P6	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P7	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P8	1	1	1	x	1	x	1	1	6
P9	1	1	1	1	1	x	x	1	6
P10	1	1	1	1	1	1	1	1	8

P11	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P12	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P13	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Ergebnis	100%	100%	85%	92%	100%	85%	92%	92%	

Tab. 17

In der Übersetzungsaufgabe hat sich der Prozentanteil der erbrachten Leistung der Probanden fast verdreifacht, insgesamt haben die Probanden im Durchschnitt 93% erreicht. Drei von den Items sind mit 100%, drei mit 92% und zwei mit 85% gelöst worden. Die zwei Items (*ein Hobby ausüben*) und (*ein Rezept ausstellen*) waren die schwierigsten Kollokationen für die Probanden in der Liste. Beim Item *ein Hobby ausüben* kann die Präfigierung Schwierigkeiten bereitet haben, beim Item 6 *ein Rezept ausstellen* sind die zwei falsch angegebenen Kollokatoren auf die Schwierigkeiten mit der Präfigierung und auf die Analogiebildung (*ein Medikament verschreiben*) zurückzuführen.

- (1) *ein Hobby üben (2 Probanden)
- (2) *ein Rezept erstellen
- (3) *ein Rezept verschreiben

In der Kontrollgruppe ist im Vergleich zum Ergebnis des Pre-Tests eine bessere Leistung zu sehen (51%), aber signifikante Unterschiede sind nicht festzustellen.

Kontrollgruppe - Übersetzungsaufgabe									
Proband	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Korrekt
P1	1	1	x	x	1	0	0	1	4
P2	1	x	x	0	1	x	x	1	3
P3	1	1	x	x	1	1	x	1	5
P4	1	1	1	x	1	1	x	1	6
P5	1	1	0	x	1	0	0	x	3
P6	1	1	x	0	1	x	0	x	3
P7	1	1	x	x	1	x	1	x	4

P8	1	1	x	1	1	x	1	1	6
P9	1	1	0	x	0	1	x	x	3
P10	1	x	x	x	1	x	x	x	2
P11	1	1	x	x	1	0	x	x	3
P12	1	1	x	1	1	1	1	1	7
P13	1	1	0	1	1	x	0	x	4
Ergebnis	100%	85%	8%	23%	92%	69%	23%	46%	

Tab. 18

Drei von den acht Items scheinen den Probanden keine Schwierigkeiten bereitet zu haben, im Falle von drei Items sind aber die meisten Probanden auf große Schwierigkeiten gestoßen. Beim Item 3 (*ein Hobby ausüben*) hat die Mehrheit der Probanden entweder einen falschen Kollokator angegeben oder sich für den Nulleintrag entschieden. Die meisten Probanden gaben den Kollokator *treiben* an, einige haben mit dem Verb *haben* die Wortverbindung vereinfacht.

- (1) *ein Hobby treiben (2 Probanden)
- (2) *ein Hobby haben (2 Probanden)
- (3) *ein Hobby treiben (1 Proband)

Das Item 4 zeigt verschiedene Einträge, zwei von den angegebenen Antworten können mit dem Rückgriff auf die Erstsprache erklärt werden, in den zwei anderen Fällen hatten die Probanden die Absicht, auf den Nulleintrag zu verzichten und stattdessen den Kollokator umzuschreiben.

- (1) *den Stress ableiten (2 Probanden)
- (2) *den Stress abnehmen (2 Probanden)
- (3) *den Stress ablenken
- (4) *den Stress ausdrücken
- (5) *den Stress reduzieren
- (6) *den Stress ablaufen

Auch im Falle des Items 7 (*falsche Ernährung*) haben sich die Probanden beim Gebrauch des Kollokators der Umschreibung bedient.

- (1) *ungesunde Ernährung
- (2) *unangebrachte Ernährung

Gesamtergebnis		
	Untersuchungsgruppe	Kontrollgruppe
Lückentext	80%	46%
Übersetzungsaufgabe	93%	51%

Tab. 19

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die Leistung der Untersuchungsgruppe in beiden Aufgaben, sowohl im Lückentext als auch in der Übersetzungsaufgabe, verbessert hat. Da die Probanden an der Universität Debrecen verschiedene Seminare besuchen, in denen sie sich intensiv mit der deutschen Sprache beschäftigen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass sie beim Lesen und Hören auf Kollokationen stoßen, was auch die Förderung der Kollokationskompetenz begünstigen kann (siehe Ergebnisse der Kontrollgruppe).

5.8.4. Aufgabe 4 – Schreibaufgabe

In der Schreibaufgabe, in der von den Probanden erwartet wurde, eine Stellungnahme zum Thema *Vegane Ernährung* zu verfassen, ist die Anzahl der eingesetzten Kollokationen in den Textproduktionen der Untersuchungsgruppe im Vergleich zum Pre-Test höher. Insgesamt sind 93 Kollokationen in den 13 Textproduktionen identifiziert worden, was bedeutet, dass im Durchschnitt 7,15 Kollokationen pro Aufsatz gebraucht worden sind. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass einige Probanden (P1, P3, P8, P13) beim Verfassen des Textes nach dem Gebrauch von mehreren zum Thema vermittelten Kollokationen gestrebt haben. Die Anzahl der gebrauchten Kollokationen im Text ist aber bei einigen Probanden (P2, P5, P6) ziemlich niedrig, der Text beschränkt sich hauptsächlich auf den Einsatz von Einzelwörtern.

Schreibaufgabe – Untersuchungsgruppe	
Proband	Anzahl der Kollokationen
P1	10
P2	4
P3	12
P4	7

P5	3
P6	3
P7	6
P8	10
P9	9
P10	5
P11	8
P12	6
P13	10

Tab. 20

In der folgenden Tabelle werden die in den Textproduktionen gebrauchten Kollokationen dargestellt. 79 Kollokationen gehören dem Wortfeld *Gesunde Lebensweise* an und 14 Kollokationen können der allgemeinsprachlichen Lexik zugeordnet werden.

Die meisten Kollokationen werden in dem Text von P3 gebraucht, die wenigsten Kollokationen kommen in dem Text von P5 vor.

- Schreibaufgabe von P3

Die Stellungnahme ist in drei Teile gegliedert: Einleitung, Hauptteil und Schluss. In der Einleitung wird das Thema angemessen angegeben. In dem Hauptteil werden die Inhaltspunkte schlüssig und angemessen dargestellt. Der Proband kann verschiedene Argumente sowohl für als auch gegen das Thema anführen und seinen eigenen Standpunkt zum Thema angemessen erläutern. Der Text liest sich sehr flüssig, ist logisch aufgebaut und der Gedankengang ist leicht nachvollziehbar. In dem Text kommen nur einige Fehler vor, die das Verständnis nicht erschweren. Aus dem Text geht hervor, dass der Proband über ein breites Wortschatzspektrum verfügt, die zum Thema gehörenden Wortverbindungen gut beherrscht und angemessen gebrauchen kann. Der Text vermeidet einfache Formulierungen, setzt verschiedene Kollokationen ein (*ein gesundes Leben führen, sich richtig ernähren, eine ausgewogene Diät*) und erweckt einen anspruchvollen Eindruck.

- Schreibaufgabe von P5

Der Text gliedert sich in drei Teile (Einleitung, Hauptteil, Schluss). Von den angegebenen Inhaltspunkten werden nur drei behandelt, die eigene Einstellung zum Thema wird nicht erörtert. Der Text ist kohärent, liest sich flüssig und führt Argumente sowohl für als auch gegen das Thema an. In dem Text kommen einige deutliche Fehler vor, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen. Nach der Erläuterung und Auflistung von Argumenten geht der Proband darauf ein, wie man gesund leben sollte und schließt den Text mit einigen Tipps und Ratschlägen ab, wobei die persönliche Einstellung nicht behandelt wird. In dem Text kommen deutliche Fehler (Grammatik und Wortschatz) vor, von denen einige auch das Verständnis beeinträchtigen können (**die mengene Tierhaltung, *ausgewogenlich, *die Umwelt wird geschadet*). Der Proband beschränkt sich in seinem Text auf den Einsatz von Einzelwörtern, nur einige Kollokationen werden eingesetzt. Die Tipps und Ratschläge werden einfach formuliert, die Argumente sind nachvollziehbar aber werden durch einfache Formulierungen zum Ausdruck gebracht. Wenn wir auf die Ergebnisse des Probanden in den lexikalischen Aufgaben zurückblicken, lässt sich feststellen, dass der Proband die vermittelten Kollokationen noch nicht oder noch nicht richtig beherrscht, was zur Folge hat, dass er sie noch nicht produzieren kann.

Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen

Untersuchungsgruppe – Post – Test 1.

gesunde Ernährung	8
Vitamine einnehmen	1
pflanzliche Lebensmittel	1
gesund bleiben	2
*gesundes Leben leben	1
die Möglichkeit haben	2
Sport treiben	10
den Stress vermeiden	2
den Stress abbauen	5

etw. in Gleichgewicht bringen	1
tierische Produkte	6
die Umwelt schützen	4
ausgewogene Ernährung	3
das Risiko reduzieren	1
in der Lage sein	1
sich richtig ernähren	1
ein gesundes Leben führen	1
Yoga machen	3
Zeit verbringen	2
frische Luft	2
seelische Gesundheit	1
gesund leben	7
gesundheitliche Probleme	1
positiv denken	1
die Meinung teilen	1
eine Lösung finden	1
im Trend liegen	1
menschlicher Organismus	1
zum Schluss kommen	1
sich gesund ernähren	2
gesunde Lebensweise	2
gesundes Leben	2
Vitamine enthalten	1
eine Lebensweise führen	1

negative Wirkungen	2
sich ausgewogen ernähren	2
Tennis spielen	1
die Ernährung umstellen	1
der Meinung sein	2
das Risiko sinkt	1
Geld sparen	1
die Gesundheit bewahren	1
Beziehungen pflegen	1
ein Hobby ausüben	1
wahre Freunde	1
Tiere sterben aus	1

Tab. 21

In der Kontrollgruppe ist die Anzahl der in den Textproduktionen vorkommenden Kollokationen etwas höher als im Pre-Test (83 Kollokationen insgesamt), im Durchschnitt sind 6,38 Kollokationen pro Aufsatz eingesetzt worden. Zwei von den Probanden (P4, P9) setzten in ihrem Text eine hohe Anzahl von Kollokationen ein, was sich darauf schlussfolgern lässt, dass sie unabhängig von der Intervention den Wortschatz des Themas gut beherrschen und versuchen, beim produktiven Gebrauch nicht nur mit Einzelwörtern, sondern auch mit Kollokationen bewusst umzugehen.

Schreibaufgabe – Kontrollgruppe	
Proband	Anzahl der Kollokationen
P1	4
P2	4
P3	9
P4	15

P5	6
P6	7
P7	3
P8	5
P9	11
P10	4
P11	5
P12	6
P13	4

Tab. 22

Von den in den Textproduktionen der Probanden gebrauchten Kollokationen können 64 dem Wortfeld *Gesunde Lebensweise* und 19 der allgemeinsprachlichen Lexik zugeordnet werden (siehe Tabelle 23)

Die meisten Kollokationen werden in dem Text von P4 eingesetzt, die wenigsten Kollokationen kommen in dem Text von P7 vor.

- Schreibaufgabe von P4

Die Stellungnahme gliedert sich in drei Teile. Der Proband leitet das Thema angemessen ein. Nach der Einleitung legt der Text den Schwerpunkt auf die Erörterung des Themas, wobei sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente angeführt werden. Im letzten Teil des Textes schildert der Proband seine persönliche Einstellung zum Thema. Auch auf den ersten Blick lässt sich feststellen, dass der Text logisch aufgebaut und klar gegliedert ist, in dem die angegebenen Inhaltspunkte schlüssig behandelt werden. Der Text zeichnet sich durch sprachlich sehr anspruchsvolle Formulierungen aus, in denen Kollokationen eine wichtige Rolle spielen. Der Text erweckt einen sprachlich niveaувollen Eindruck. Es lässt sich eindeutig feststellen, dass der Proband den zum Thema gehörenden Wortschatz (sowohl Einzelwörter als auch Kollokationen) kennt und angemessen gebrauchen kann.

○ Schreibaufgabe von P7

Der Text gliedert sich in drei Teile (Einleitung, Hauptteil und Schluss). Von den vier Inhaltspunkten werden im Text nur zwei behandelt. Der Proband versucht, Argumente sowohl für und gegen vegane Ernährung anzuführen, aber die Argumente werden nicht klar beschrieben. Der Text beschränkt sich auf die Erörterung von Argumenten, die letzten zwei Inhaltspunkte werden außer Acht gelassen. Der Text liest sich noch flüssig, aber an einigen Stellen ist schwer nachvollziehbar, ob der Proband für oder gegen vegane Ernährung argumentieren möchte. In dem Text kommen einige Fehler vor, die das Verständnis erschweren können (**deshalb kommen ich zu dem Ergebnis, dass Fleisch ist sehr wichtig für zwischen dem Fleischesser und Vegetarier finden*). Das Wortschatzspektrum ist nicht breit, der Proband arbeitet hauptsächlich mit Einzelwörtern und Wortverbindungen. Aus den Ergebnissen der zwei lexikalischen Aufgaben geht hervor, dass der Proband die ausgewählten Kollokationen zum Thema nicht beherrscht, deswegen ist von ihm nicht zu erwarten, dass er seinen Text mit dem Gebrauch von Wortverbindungen aufbaut.

Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen

Kontrollgruppe – Post-Test 1

Vitamine nehmen	2
Sport treiben	10
der Meinung sein	2
zu dem Ergebnis kommen	1
gesund leben	5
Vitamine einnehmen	1
gesunde Ernährung	7
kontroverses Thema	1
die Meinung äußern	2
hoher Cholesterinspiegel	1
fette Speisen	1

gesunde Lebensweise	3
sich ausgewogen ernähren	1
frisches Obst	1
im Trend liegen	1
die Frage stellt sich	1
ausgewogene Ernährung	1
unzählige Möglichkeiten	1
Hilfe leisten	1
zur Verfügung stehen	1
die Umwelt schonen	1
die Frage beantworten	1
den Vorrang geben	1
seelische Gesundheit	1
Zeit nehmen	1
menschlicher Körper	1
tierische Produkte	2
die Umwelt schützen	4
eine Rolle spielen	1
Tiere sterben aus	1
fit bleiben	1
menschlicher Organismus	1
gesättigte Fettsäuren	2
pflanzliche Lebensmittel	1
seelisches Wohlbefinden	1
geistige Gesundheit	1

ins Bild kommen	1
Vitamine enthalten	1
seelische Gesundheit	1
körperliche Gesundheit	1
Zeit verbringen	1
positive Denkweise	1
soziale Umgebung	1
gesund bleiben	1
den Stress reduzieren	1
Probleme verursachen	1
schädliche Nebenwirkungen	1
sich gesund ernähren	2
den Stress abbauen	2
mentale Gesundheit	1

Tab. 23

5.9. Post-Test 2

Im Folgenden werden die Ergebnisse des dritten eingesetzten Tests dargestellt.

5.9.1. Aufgabe 1 – Mindmap

Im zweiten Post-Test ist die Anzahl der Kollokationen in der Untersuchungsgruppe noch höher geworden. Von den 106 aufgelisteten lexikalischen Elementen sind insgesamt 8 Einzelwörter (8%) und 98 Kollokationen (92%). In der Kontrollgruppe überwiegt die Anzahl der gesammelten Einzelwörter. Von den 112 lexikalischen Elementen sind 59 Einzelwörter (53%) und 53 Kollokationen (47%) gesammelt worden. Probanden in der Kontrollgruppe kennen zwar zum Thema gehörende Kollokationen, aber da sie mit diesen festen Wortverbindungen noch nicht bewusst umgehen können, assoziieren sie nur die zum Thema gelernten Einzelwörter. Anhand der Ergebnisse kann also festgehalten werden, dass die Bewusstmachung von Kollokationen das Wortschatzlernen und den Umgang mit lexikalischen Elementen stark beeinflussen kann. Probanden in der Untersuchungsgruppe assoziieren nach der Intervention

hauptsächlich Kollokationen und streben danach, ein Thema mit festen Wortschatzeinheiten aufzubauen, wobei Einzelwörter keine bedeutende Rolle spielen.

5.9.2. Aufgabe 2 – Untersuchungsgruppe

Das Durchschnittsergebnis der Untersuchungsgruppe im Lückentext zeigt wieder eine positive Prozentanzahl im Vergleich zum Pre-Test.

Untersuchungsgruppe – Lückentext						
Proband	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Korrekt
P1	1	1	1	1	1	5
P2	1	1	x	x	1	3
P3	1	1	1	x	1	4
P4	1	1	1	1	1	5
P5	1	1	x	x	1	3
P6	1	1	1	x	1	4
P7	1	1	1	1	1	5
P8	1	1	1	x	1	4
P9	1	1	x	1	1	4
P10	1	1	x	x	1	3
P11	1	1	x	1	1	4
P12	1	1	1	x	1	4
P13	1	1	1	1	1	5
Ergebnis	100%	100%	62%	46%	100%	

Tab. 24

Es kann anhand der Ergebnisse festgestellt werden, dass acht Wochen nach der Intervention Probanden der Untersuchungsgruppe nach wie vor eine gute Leistung (81%) erbracht haben, sogar eine bessere Leistung als im Post – Test 1. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass drei Items (Item 1, Item 2 und Item 5) von den 13 Probanden mit 100% gelöst worden sind. Die schwierigste Kollokation war das Item 4 (*den Arzt aufsuchen*), das von sechs Probanden richtig

gelöst werden konnte. Die falschen Einträge lassen darauf schlussfolgern, dass Probanden den Kollokator umschreiben wollten oder Schwierigkeiten mit der Präfigierung hatten.

(1) den Arzt besuchen (6 Probanden)

(2) den Arzt versuchen (1 Proband)

Die Leistung der Kontrollgruppe hat sich im Laufe der Untersuchung verbessert, das Durchschnittsergebnis im Lückentext ist diesmal 65%. Die Ergebnisse zeigen, dass es nur eine Kollokation gab, deren Kollokator von keinem der Probanden erraten werden konnte. Zwölf der Probanden entschieden sich bei Item 4 (*den Arzt aufsuchen*) für die Umschreibung des Kollokators, ein Proband wählte den Nulleintrag.

Kontrollgruppe – Lückentext						
Proband	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Korrekt
P1	1	1	0	x	1	3
P2	1	x	1	x	1	3
P3	1	1	x	x	1	3
P4	1	1	1	x	1	4
P5	1	x	0	0	1	2
P6	1	1	1	x	1	4
P7	1	x	x	x	1	2
P8	1	1	1	x	1	4
P9	1	1	x	x	1	3
P10	1	x	1	x	1	3
P11	1	x	1	x	1	3
P12	1	1	1	x	1	4
P13	1	1	1	x	1	4
Ergebnis	100%	85%	62%	0%	100%	

Tab. 25

5.9.3. Aufgabe 3 – Übersetzungsaufgabe

Die Übersetzungsaufgabe zeigt nach wie vor gute Ergebnisse in der Untersuchungsgruppe. Im Durchschnitt haben die Probanden den Test mit 86% gelöst, was ein bisschen schwächer ist als die Ergebnisse im Post-Test 1, aber immer noch als eine hervorragende Leistung im Vergleich zum Pre-Test gelten kann. Erfreulich ist die Tatsache, dass drei von den Items mit 100% gelöst worden sind.

Untersuchungsgruppe - Übersetzungsaufgabe									
Proband	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Korrekt
P1	1	1	x	1	1	1	x	1	6
P2	1	x	1	1	1	1	1	1	7
P3	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P4	1	1	1	1	1	1	1	1	8
P5	1	1	x	1	x	1	1	1	6
P6	1	1	1	1	x	1	1	1	7
P7	1	1	1	1	x	1	1	1	7
P8	1	1	1	1	x	1	1	1	7
P9	x	1	x	1	x	1	x	1	4
P10	1	x	1	1	1	1	1	1	7
P11	1	1	1	1	x	1	1	1	7
P12	1	1	1	1	x	1	1	1	7
P13	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Ergebnis	92%	85%	77%	100%	46%	100%	85%	100%	

Tab. 26

Es gibt nur ein einziges Item, das den Probanden Schwierigkeiten bereitete. Für die Kollokation (*das Rezept ausstellen*) sind verschiedene Antworten gegeben worden. Mit dem Kollokator *schreiben*, versuchte der Proband die Kollokation zu vereinfachen, der Einsatz des Kollokators

verschreiben kann durch Analogiebildung erklärt werden (*ein Medikament verschreiben*) und die anderen Einträge können auf Schwierigkeiten mit der Präfigierung zurückgeführt werden.

- (1) *das Rezept erstellen (2 Probanden)
- (2) *das Rezept verschreiben
- (3) *das Rezept aufschreiben
- (4) *das Rezept aufstellen
- (5) *das Rezept einstellen
- (6) *das Rezept schreiben

Anhand der zwei Aufgaben (Lückentext und Übersetzungsaufgabe) lässt sich feststellen, dass die Intervention mit der Bewusstmachung von Kollokationen zur Entwicklung der Kollokationskompetenz der Probanden beigetragen und die Leistungen verbessert hat.

Die Kontrollgruppe hat in dieser Aufgabe mehr als 50% erreicht und damit eine bessere Leistung im Vergleich zu den zwei zuvor geschriebenen Tests erbracht. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass auch die Kontrollgruppe bei Item 5 auf Schwierigkeiten gestoßen ist.

Kontrollgruppe - Übersetzungsaufgabe

Proband	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Korrekt
P1	1	1	1	1	x	1	0	1	6
P2	x	x	1	x	1	1	0	1	4
P3	0	1	x	x	0	1	x	1	3
P4	x	x	1	1	1	1	x	1	5
P5	x	1	x	x	x	x	0	1	2
P6	1	x	1	1	x	1	x	1	5
P7	x	1	x	x	0	1	x	1	3
P8	1	1	1	1	1	1	x	1	7
P9	1	1	x	x	x	1	x	1	4
P10	x	x	x	x	x	1	x	x	1
P11	x	1	x	x	x	1	x	1	3

P12	1	1	x	1	1	1	x	1	6
P13	1	1	1	1	1	1	x	1	7
Ergebnis	46%	69%	46%	46%	39%	92%	0%	92%	

Tab. 27

Es lässt sich feststellen, dass die Probanden beim Item 5 (*das Rezept ausstellen*) zwei Strategien eingesetzt haben (Umschreibung und Analogiebildung) oder Schwierigkeiten mit der Präfigierung gehabt haben.

- (1) *das Rezept ausstatten
- (2) *das Rezept einschreiben
- (3) *das Rezept ausgeben
- (4) *das Rezept vorschreiben
- (5) *das Rezept aufschreiben
- (6) *das Rezept aufstellen

Bei Item 7 (*falsche Ernährung*) waren alle Einträge falsch. Da sich Probanden dessen nicht bewusst waren, dass die Basis *Ernährung* mit dem Wort *falsch* in einer Wortverbindung zusammen vorkommen kann, entschieden sie sich für die Umschreibung.

- (1) unebene Ernährung (1 Proband)
- (2) unadequate Ernährung (1 Proband)
- (3) ungesunde Ernährung (6 Probanden)
- (4) unreichende Ernährung (1 Proband)
- (5) unzureichende Ernährung (1 Proband)

Gesamtergebnis		
	Untersuchungsgruppe	Kontrollgruppe
Lückentext	81%	65%
Übersetzungsaufgabe	86%	54%

Tab. 28

Aus der Tabelle geht hervor, dass sich die Leistung von beiden Gruppen entwickelt hat, aber signifikante Entwicklung in den zwei Post-Tests im Vergleich zum Pre-Test sind bei der Untersuchungsgruppe festzustellen, was mit der bewussten Schulung von Kollokationen erklärt werden kann. Es ist anhand der Ergebnisse ersichtlich, dass sich die Kollokationskompetenz

auch ohne Intervention entwickeln kann, signifikante Leistungsverbesserung bezüglich der Kollokationskompetenz in absehbarer Zeit aber nur mit der Bewusstmachung und systematischen Behandlung von Kollokationen im DaF-Unterricht erreicht werden kann.

5.9.4. Aufgabe 5 – Schreibaufgabe

In der Schreibaufgabe ist in den Textproduktionen der Untersuchungsgruppe eine hohe Anzahl von Kollokationen (101) identifiziert worden. Es lässt sich also feststellen, dass der Gebrauch von Kollokationen in den schriftlichen Textproduktionen tendenziell steigt und sich Probanden immer bewusster auf den Einsatz von Kollokationen verlassen.

Schreibaufgabe – Untersuchungsgruppe	
Proband	Anzahl der Kollokationen
P1	4
P2	3
P3	8
P4	10
P5	5
P6	3
P7	5
P8	7
P9	8
P10	10
P11	11
P12	12
P13	15

Tab. 29

Von den 101 Kollokationen sind 79 dem Wortfeld *Gesunde Lebensweise* und 22 der allgemeinsprachlichen Lexik zugeordnet worden.

Die meisten Kollokationen werden in dem Text von P13 eingesetzt (15), die wenigsten Kollokationen kommen in dem Text von P3 vor (3).

- Schreibaufgabe von P13

Der Text ist in drei Teile gegliedert. Der Proband leitet das Thema ein, führt Argumente im Hauptteil an, beschreibt seinen Standpunkt zum Thema und formuliert einige Ratschläge. Auf den ersten Blick kann festgestellt werden, dass der Text logisch aufgebaut ist. Der Text liest sich flüssig, der Gedankengang ist leicht nachvollziehbar, die Argumente, der eigene Standpunkt und die Ratschläge werden schlüssig und angemessen erörtert. Im Text kommen nur einige Fehler vor, die das Verständnis aber nicht erschweren. Der Text zeichnet sich durch ein breites Wortschatzspektrum aus. Der Proband verzichtet in seinem Text auf den Gebrauch von einfachen Formulierungen, versucht, den Text mit verschiedenen Kollokationen (*ein Hobby ausüben, den Arzt aufsuchen, gesund leben*) aufzubauen. Durch den Gebrauch von Kollokationen erweckt der Text einen sprachlich anspruchsvollen Eindruck.

- Schreibaufgabe von P2

Der Proband leitet das Thema gut ein. Im Hauptteil werden sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente angeführt. Nach der Beschreibung der Argumente versucht der Proband, Tipps zur gesunden Lebensweise zu formulieren, dann geht er noch kurz auf seine eigenen Erfahrungen ein. Im Text kommen nur einige Fehler vor, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen. Es lässt sich feststellen, dass sich die Stellungnahme durch einfache Formulierungen auszeichnet. Der Proband beschränkt sich bei der Erörterung des Themas- und bei der Auflistung von Argumenten auf den Gebrauch von isolierten Wörtern und freien Wortverbindungen. Erst im Schlussteil, bei der Beschreibung des eigenen Standpunktes zum Thema werden Kollokationen eingesetzt. Der Text liest sich zwar flüssig, ist logisch aufgebaut und leicht nachvollziehbar, aber sollte sprachlich noch verbessert werden. Es könnte viel helfen, wenn der Proband seinen Wortschatz variabler gestalten und mit weiteren zum Thema gehörenden Kollokationen arbeiten würde.

Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen

Untersuchungsgruppe – Posttest 2

diskutiertes Thema	1
Zeit verbringen	1
frische Luft	1
gesundes Leben	1
sich ausgewogen ernähren	1
Sport treiben	2
die Meinung äußern	11
gesunde Lebensweise	1
in der Lage sein	5
Zeit sparen	2
ausgewogene Ernährung	5
seelische Gesundheit	2
Yoga machen	2
schädliche Stoffe	1
ungesunde Lebensweise	1
gesunde Lebensweise	5
fit bleiben	1
den Stress vermeiden	1
den Stress abbauen	6
sich abwechslungsreich ernähren	1
ein Hobby ausüben	2
Zeit verbringen	3
die Frage stellen	1

Vitamine nehmen	2
aktuelles Thema	1
gesund leben	4
zum Schluss kommen	1
Gesundheit bewahren	1
sich gesund ernähren	2
*den Arzt besuchen	1
*den Stress aufbauen	1
Lust bekommen	1
Kontakte pflegen	3
gesundes Leben führen	1
abwechslungsreiche Ernährung	2
*schwere Frage	1
gesundheitliche Probleme	1
gesund bleiben	1
Vitamine einnehmen	1
Beziehungen pflegen	1
innere Ruhe	1
richtige Ernährung	1
eine Rolle spielen	1
*eine Untersuchung machen	1
vor Augen halten	1
gesundes Leben haben	1
modern eingerichtet	1
großer Lärm	1

Vitamine enthalten	1
Spaß haben	1
bedeutende Rolle	1
Ukulele spielen	1
Flöte spielen	1
psychisches Wohlbefinden	1
die Meinung vertreten	1
den Arzt aufsuchen	1
Spaß machen	1

Tab. 30

Im Vergleich zur Untersuchungsgruppe ist die Anzahl der eingesetzten Kollokationen in den Textproduktionen der Kontrollgruppe relativ niedrig, niedriger als im Pre-Test, was bedeuten kann, dass der bewusste Umgang mit Kollokationen in ihrem Sprachgebrauch noch nicht präsent ist.

Schreibaufgabe – Kontrollgruppe

Proband	Anzahl der Kollokationen
P1	3
P2	1
P3	4
P4	10
P5	1
P6	2
P7	0
P8	4
P9	7
P10	2

P11	3
P12	12
P13	4

Tab. 31

Die meisten Kollokationen kommen in dem Text von P12 vor (12), die wenigsten Kollokationen (0) werden in dem Text von P7 eingesetzt.

○ Schreibaufgabe von P12

Der Text gliedert sich in drei Teile (Einleitung, Hauptteil und Schluss). In der Einleitung gibt der Proband das Thema an, im Hauptteil erörtert er seine Argumente für und gegen das Thema, dann versucht er, seinen eigenen Standpunkt zu beschreiben, wobei er Tipps zur gesunden Lebensweise formuliert und seine eigene Lebensweise schildert. Der Text hat eine klare Struktur, er liest sich flüssig. Im Text kommen einige deutliche Fehler vor (Grammatik und Wortschatz), die aber das Verständnis nicht beeinträchtigen. Im Text versucht der Proband, nicht nur mit freien Wortverbindungen und Einzelwörtern zu arbeiten, sondern baut das Thema auch mithilfe von Wortverbindungen auf. Im Text kommen Kollokationen vor, die dem angegebenen Thema (*Gesunde Lebensweise*) und der allgemeinen Lexik zugeordnet werden können. Es lässt sich feststellen, dass der Proband über ein breites Wortschatzspektrum verfügt und fähig ist, Strategien einzusetzen, wenn er sich des Kollokatorgebrauchs nicht bewusst ist (**Krankheiten machen* statt *Krankheiten verursachen, hervorrufen, auslösen*).

○ Schreibaufgabe von P7

Der Text verfügt über keine Einleitung, der Proband beginnt den Text direkt mit dem Hauptteil, in dem Argumente erörtert werden. Von den vier Inhaltspunkten werden nur zwei behandelt. Auf die letzten zwei Inhaltspunkte geht der Proband nicht ein, seine Meinung, Einstellung zum Thema und seine Ratschläge werden nicht behandelt. Der Text liest sich noch flüssig, obwohl es nicht immer klar ist, was der Proband eigentlich zum Ausdruck bringen möchte. Im Text kommen einige Fehler vor. Der Text zeichnet sich durch einfache Formulierungen aus, an einigen Stellen kann kein Zusammenhang zwischen den Gedanken festgestellt werden. Man gewinnt den Eindruck, dass der Proband seine Gedanken

bezüglich des Themas nur schwer und nur mit einfachen Formulierungen beschreiben kann, wodurch der Text sprachlich überhaupt nicht als anspruchsvoll betrachtet werden kann.

Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen

Kontrollgruppe – Post-Test 2

gesunde Lebensweise	7
Sport treiben	5
Vitamine nehmen	2
Sport machen	1
der Meinung sein	1
schädliche Stoffe	1
gesund leben	4
die Frage stellt sich	1
sich gesund ernähren	4
etwas außer Acht lassen	1
seelische Gesundheit	1
den Stress meiden	2
Zeit verbringen	2
frische Luft	2
etwas genau wissen	1
die Meinung äußern	1
Beziehungen pflegen	1
Zeit sparen	2
Krankheiten verursachen	2
der Auffassung sein	1
gesund bleiben	2

*den Stress ausführen	1
Muskeln aufbauen	1
*Krankheiten machen	1
im Zusammenhang stehen	1
den Stress abbauen	2
fit bleiben	1
Yoga machen	1

Tab. 32

Aus der Sammlung von eingesetzten Kollokationen in den Schreibaufgaben geht hervor, dass die Mehrheit der eingesetzten Kollokationen richtig produziert wurde. Es gibt nur einige Kollokationen (die in den Tabellen mit * markiert sind), die von den Probanden falsch gebraucht worden sind. Beim Gebrauch von diesen Kollokationen stützten sich die Probanden auf die Umschreibung (* *schlechte Krankheit*, **starke Krankheit* = *schwere Krankheit*), auf ihre Muttersprache (**Gewicht abgeben* = *súlyt leadni*), oder auf eine weitere Fremdsprache (**den Arzt sehen* = *to see a doctor*). Insgesamt sind in den drei Tests von der Untersuchungsgruppe 7, von der Kontrollgruppe 5 falsche Kollokationen produziert worden, aber nur in zwei Fällen (**den Stress ausführen*, **den Stress aufbauen*) erschwert der falsche Kollokatorgebrauch die Kommunikation, bei den anderen Kollokationsfehlern sind die eingesetzten Kollokatoren wegen der Simplifizierung, Umschreibung oder des Rückgriffs auf die Erstsprache oder auf eine andere Fremdsprache zwar falsch, können aber das Verständnis nicht beeinträchtigen. Erfreulich ist, unabhängig von der Anzahl der gebrauchten Kollokationen, dass Probanden Kollokationen richtig einsetzen können, den Kollokator nicht oder nur in einigen Fällen aus ihrer Erstsprache übertragen und auf den Einsatz von Kollokationen nicht verzichten, sondern versuchen, den Kollokator umzuschreiben. Es kann also festgestellt werden, dass Probanden den im GER (Europarat 2020: 85) formulierten Anforderungen für das Sprachniveau B2 gerecht werden, was die schriftliche Produktion und Produktionsstrategien betrifft, da sie „etwas paraphrasieren und umschreiben [können], um Wortschatz- oder Grammatiklücken zu überbrücken [...] und die meisten Kommunikationsprobleme durch die Verwendung von Umschreibungen oder durch die Verbindung von schwierigen Ausdrücken lösen [können]“.

Wie in der Einleitung und im Kapitel 3 beschrieben, erwartet der GER auf dem Sprachniveau B2 von den Lernenden, dass sie Kollokationen systematisch verwenden können und bei Lücken im Wortschatz das erwünschte Wort oder die erwünschte Wortverbindung umschreiben. Wichtig ist also, dass Lernende die zum Thema gehörenden Kollokationen kennen, beherrschen und sich beim produktiven Gebrauch (beim Schreiben oder Sprechen) auf sie stützen und ihren Text oder ihre Rede mithilfe von zum jeweiligen Thema gehörenden Kollokationen aufbauen können. Daher ist es eine wichtige Aufgabe der DaF-Lehrenden, Themen im Fremdsprachenunterricht so zu behandeln, dass der Schwerpunkt neben den Einzelwörtern auf die Vermittlung von Kollokationen gelegt wird. Wenn sich Lernende Wörter von Anfang an nicht isoliert, sondern in Verbindung mit anderen Wörtern aneignen, dann können sie bei der mündlichen und schriftlichen Produktion neben den Einzelwörtern auch Kollokationen systematisch verwenden. DaF-Lehrende haben also die Aufgabe, Probanden auf die Relevanz der Kollokationen in der Sprache aufmerksam zu machen, Kollokationen systematisch zu behandeln und kontrastiv zu vermitteln, wobei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den zwei Sprachen hervorgehoben werden können und einen Teil des Unterrichts der Vermittlung von Wortschatzstrategien zu widmen, die einerseits beim Lernen von Wortschatzeinheiten, andererseits bei Lücken im Wortschatz Hilfe leisten können.

6. Schlussfolgerungen

Das Ziel der empirischen Untersuchung bestand darin, (i) Effekte der Intervention zu untersuchen, (ii) Leistungsunterschiede zwischen den zwei Gruppen zu messen, (iii) Schwierigkeiten beim Gebrauch von Kollokationen zu ermitteln und (iv) aus den Ergebnissen didaktische Konsequenzen zu ziehen.

Aus der Testevaluation geht hervor, dass die Intervention die Leistung der Probanden der Untersuchungsgruppe in den zwei Post-Tests verbessert hat. In jeder Teilaufgabe der zwei Post-Tests zeigen die Ergebnisse der Untersuchungsgruppe im Vergleich zum Pre-Test eine signifikante Verbesserung.

Anhand der ersten Aufgabe (Mindmap) lässt sich festhalten (s. Diagramm 3 und Diagramm 4), dass Probanden der Untersuchungsgruppe einen größeren Wert auf den Einsatz von Wortverbindungen legen als vorher.

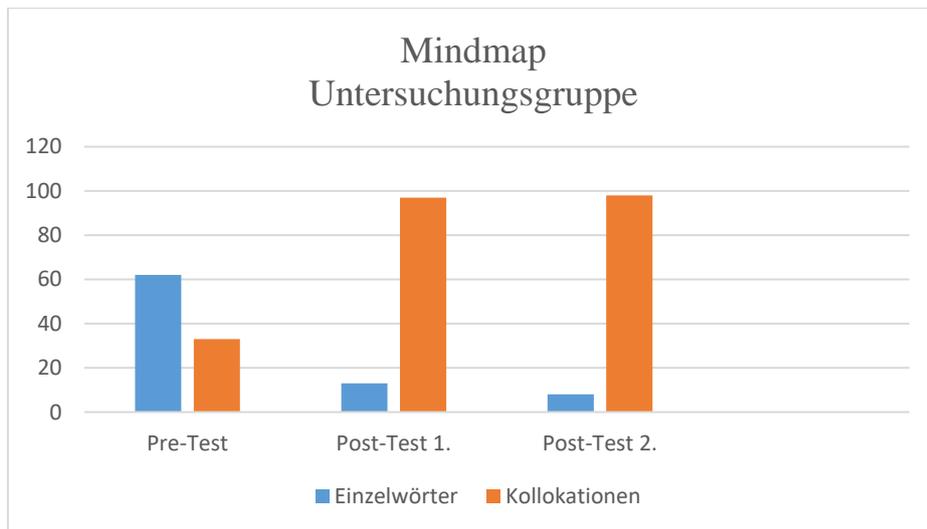


Diagramm 3

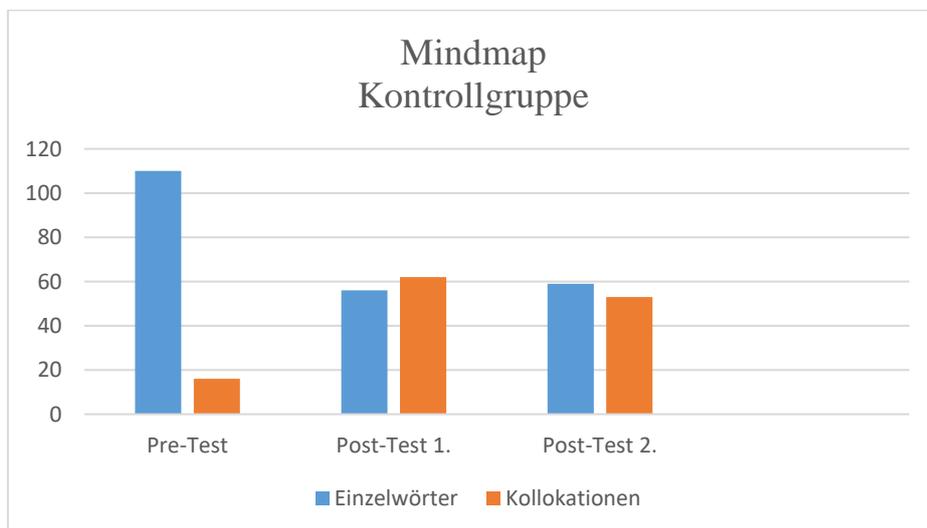


Diagramm 4

Die Anzahl der gesammelten Kollokationen ist tendenziell gestiegen und Probanden der Untersuchungsgruppe haben sich beim Aufbau des jeweiligen Themas an den Einsatz von Kollokationen gehalten, was auch in ihren schriftlichen Textproduktionen widergespiegelt wurde (dazu siehe Diagramm 5), da Probanden auch in ihren Textproduktionen danach gestrebt haben, den Text mit möglichst vielen Kollokationen auszustatten. Die Intervention konnte also einen Beitrag dazu leisten, dass Probanden lernen, dass sich die sprachliche Kommunikation nicht nur aus dem Gebrauch von Einzelwörtern aufbauen lässt, sondern, dass es in der Sprache Wortschatzeinheiten gibt, die zusammen gelernt, gefestigt und gespeichert werden müssen. Die hohe Anzahl der gesammelten Kollokationen in den zwei Post-Tests der Untersuchungsgruppe spricht dafür, dass die Intervention Effekte auf das Wortschatzlernen und den Umgang mit

lexikalischen Elementen hat. In den nächsten zwei Aufgaben (Lückentext und Übersetzungsaufgabe) wurde getestet, ob Probanden der Untersuchungsgruppe nach der Intervention eine Verbesserung im Gebrauch von Kollokationen aufweisen können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bewusstmachung von Kollokationen erfolgreich war und Probanden der Untersuchungsgruppe in beiden Aufgaben eine bessere Leistung als die Kontrollgruppe erbracht haben. Die größten Schwierigkeiten in den drei Tests bereiteten die folgenden Kollokationen:

Untersuchungsgruppe		Kontrollgruppe	
Kollokation	Kontrasttyp	Kollokation	Kontrasttyp
Test 1.		Test 1.	
ein Hobby ausüben	teiläquivalent	ein Hobby ausüben	teiläquivalent
eine Pause einlegen	teiläquivalent	eine Pause einlegen	teiläquivalent
den Arzt aufsuchen	äquivalent	falsche Ernährung	äquivalent
das Medikament verschreiben	teiläquivalent	die Diagnose stellen	teiläquivalent
eine Untersuchung durchführen	teiläquivalent	das Medikament verschreiben	teiläquivalent
		eine Untersuchung durchführen	teiläquivalent
Test 2.		Test 2.	
die Diagnose stellen	teiläquivalent	eine Untersuchung durchführen	teiläquivalent
ein Hobby ausüben	teiläquivalent	ein Hobby ausüben	teiläquivalent
ein Rezept ausstellen	äquivalent	den Stress abbauen	teiläquivalent
		falsche Ernährung	äquivalent
Test 3.		Test 3.	
den Arzt aufsuchen	äquivalent	den Arzt aufsuchen	äquivalent

das Rezept	äquivalent	das Rezept	äquivalent
ausstellen		ausstellen	
		falsche Ernährung	äquivalent

Tab. 33

Aus der Evaluation des Pre-Tests geht hervor, dass die größten Schwierigkeiten den Probanden die teiläquivalenten Kollokationen bereiteten, die Kontraste im Kollokatorgebrauch aufweisen. In Post-Test 1 waren die größten Herausforderungen wieder die teiläquivalenten Kollokationen, in Post-Test 2 hatten die Probanden Schwierigkeiten mit einigen äquivalenten Kollokationen.

Da die meisten Schwierigkeiten, wie die Einträge zeigen, mit der Präfigierung verbunden sind, sollte die Wortschatzarbeit bei der Auseinandersetzung mit Kollokationen großen Wert sowohl auf den nicht präfigierten als auch auf den präfigierten (ähnlich oder unterschiedlichen) Kollokator legen. Durch bewusste Schulung, kontrastive Vermittlung und den Einsatz verschiedener Übungen und Aufgaben sollte also der Versuch unternommen werden, diese Schwierigkeiten bei der Wahl des Kollokators zu überbrücken. Wichtig ist dabei hervorzuheben, dass Wörter immer zusammen mit anderen Wörtern in einer Wortkombination als Wortschatzeinheiten gelernt werden müssen.

Was das Strategieverfahren betrifft, konnten in den drei Tests verschiedene Strategien identifiziert werden. Beim Sprachgebrauch können Fremdsprachenlerner verschiedene Sprachgebrauchsstrategien einsetzen, die „im Wesentlichen eine Art Kompensationsmechanismus sind“ – schreiben Edmondson und House (2006: 233) und schlagen in Anlehnung an Kasper (1982) die Klassifizierung der Kommunikationsstrategien vor. Dementsprechend werden Reduktionsstrategien und aktive Problemlösungsstrategien voneinander unterschieden. Im Falle von Reduktionsstrategien besteht die Möglichkeit, die Äußerungen zu vereinfachen oder sich nur auf das Wesentliche zu beschränken und dementsprechend die Antwort nur auf das Minimum zu verkürzen. Aktive Problemlösungsstrategien können in zwei weitere Kategorien gegliedert werden. Es werden Abrufungsstrategien, mit deren Hilfe nach einem Wort gesucht wird, von Kompensationsstrategien abgegrenzt, die Lerner einsetzen, „um Defizite in der Zielsprache auszugleichen, das Fehlen der passenden Formulierung zu überbrücken“ – schreibt Reder 2006: 121). Unter Kompensationsstrategien sind kooperative und nonverbale Strategien vorzufinden. Bei kooperativen Strategien, die auf der Hilfe des Kommunikationspartners oder dem Einsatz eines Wörterbuchs beruhen, verlässt sich der Lerner bei der nonverbalen Strategie auf seine Gestik und Mimik. Zwei weitere Strategien unter den Kompensationsstrategien beziehen sich

auf L1-basierte und L2-basierte Strategien, bei denen der Lerner Phänomene aus der Erstsprache oder der Zielsprache transferiert. Die Transfererscheinung ist bei Lado (1967 in Juhász: 1970: 30) „die bewusste oder unbewusste Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten in die Zielsprache.“

Aus der Analyse der Textproduktionen geht hervor, dass sich Probanden in beiden Gruppen der folgenden Kompensationsstrategien bedienen:

- Simplifizierung (z.B. *eine Untersuchung machen*)
- Paraphrasierung (z.B. *den Arzt besuchen* statt *aufsuchen*)
- Analogiebildung (z.B. *ein Rezept *verschreiben* in Analogie zu *ein Medikament verschreiben*)
- Rückgriff auf die Erstsprache (z.B. *die Diagnose *aufstellen*)

Erfreulich ist die Tatsache, dass Probanden auf den Nulleintrag verzichteten und sich unter Einsatz einer Strategie bemühten, den Kollokator richtig zu produzieren. Eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts wäre demnach, den Lernenden Wortschatzstrategien zu vermitteln, mit deren Hilfe der Gebrauch von lexikalischen Elementen verbessert werden kann.

Nicht nur die Elizitierungsdaten, sondern auch die Produktionsdaten lieferten nützliche Ergebnisse. Aus der Analyse der Textproduktionen geht hervor, dass die bewusste Schulung den Gebrauch von Kollokationen beim Schreiben auf Dauer beeinflusst.

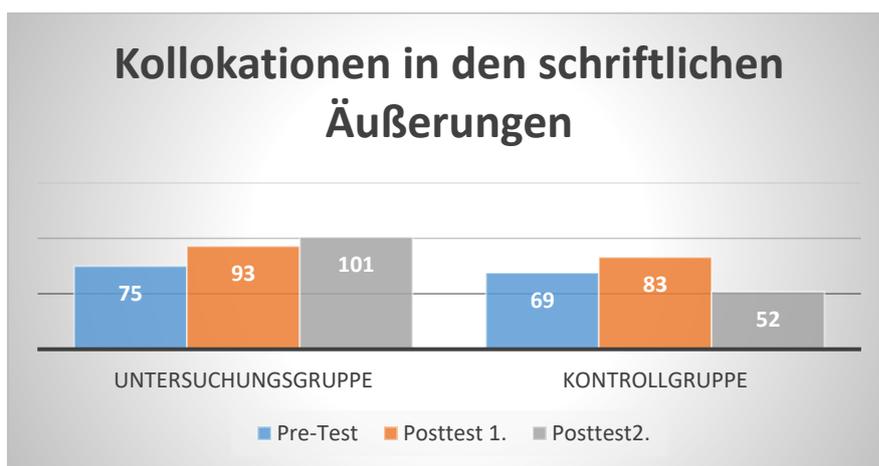


Diagramm 5

Das Diagramm veranschaulicht, dass der Einsatz von Kollokationen in den Textproduktionen der Untersuchungsgruppe einen tendenziellen Anstieg zeigt, was damit erklärt werden kann, dass sich Probanden beim Sprachgebrauch bewusster auf den Einsatz von fixierten

Wortverbindungen verlassen und ihren Text unter Gebrauch von zum jeweiligen Thema gehörenden Wortverbindungen aufbauen. Während die Untersuchungsgruppe sich kontinuierlich um den Gebrauch von Kollokationen bemüht, ist in der Kontrollgruppe kein bewusster Umgang mit Kollokationen festzustellen. Aus den Ergebnissen der Textproduktionen geht hervor, dass Probanden einige zum Thema gehörende Kollokationen kennen, aber der Einsatz von diesen fixierten Wortverbindungen in ihrem Sprachgebrauch keine wesentliche Rolle spielt, abgesehen von einigen Probanden.

Die Anzahl der gebrauchten Kollokationen in den drei Textproduktionen bei der Kontrollgruppe ist unterschiedlich. Während Post-Test 1 im Gebrauch von Kollokationen eine Verbesserung im Vergleich zum Pre-Test zeigt, beschränkt sich die Textproduktion im Post-Test 2 nur auf den Gebrauch von einigen Wortverbindungen, die Anzahl der Kollokationen hat sich verringert. Probanden der Kontrollgruppe setzen Kollokationen nicht bewusst ein, und versuchen ihren Text ohne den Gebrauch von fixierten Wortverbindungen aufzubauen.

Aus der Analyse der ausgewählten Textproduktionen geht noch hervor, dass diejenigen Schreibaufgaben, in denen mehrere Kollokationen eingesetzt worden sind, als sprachlich anspruchsvoller betrachtet werden können. Es kann also festgestellt werden, dass der Gebrauch von Kollokationen zur Textqualität einen großen Beitrag leisten kann. Durch den Verzicht auf einfache Formulierungen und durch den Einsatz von zum jeweiligen Thema gehörenden Kollokationen erwecken die Texte einen sprachlich anspruchsvollen Eindruck und zeugen davon, dass Probanden sich der Norm entsprechend ausdrücken können.

Wenn wir also noch einmal auf die am Anfang der Forschung gestellten Fragen zurückblicken, können wir daraus folgern, dass (1) die kontrastive Vermittlung von Kollokationen die Entwicklung der Kollokationskompetenz der Untersuchungsgruppe positiv beeinflusste und (2) die Bewusstmachung von Kollokationen auf Dauer zur Förderung der Kollokationskompetenz beiträgt. Die Bewusstmachung konnte durch systematisches Üben, gezielte Kollokationsübungen und Aufgaben erreicht werden, mit deren Hilfe Lernende darauf aufmerksam gemacht werden konnten, dass Kollokationen zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt werden müssen und kontrastiv betrachtet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Erstsprache und der gelernten Zielsprache aufweisen können. (3) Die Untersuchungsgruppe zeigt deutlich bessere Leistungen in den zwei Post-Tests als die Kontrollgruppe. Anhand ihrer Antworten lässt sich feststellen, dass (4) die größten Schwierigkeiten den Probanden die teiläquivalenten Kollokationen bereiteten, woraus sich ableiten lässt, dass Lehrpersonen bei der Vermittlung von Kollokationen großen Wert auf diesen Kontrasttyp legen sollten. In den schriftlichen Textproduktionen ist (5) die Anzahl der eingesetzten Kollokationen in der

Untersuchungsgruppe im Vergleich zum Eingangstest gestiegen, Probanden versuchten in ihren schriftlichen Äußerungen neben den Einzelwörtern zum Thema passende Kollokationen einzusetzen. Die meistgebrauchten Strategien (6) sowohl im Vokabeltest als auch in der Schreibaufgabe waren:

- Paraphrasierung
- Simplifizierung
- Analogiebildung
- Rückgriff auf die Erstsprache

Unterschiede (7) im Strategiegebrauch zwischen den zwei Gruppen sind nicht festzustellen, beide Gruppen versuchten sich der angeführten Strategien zu bedienen.

Die Bewusstmachung (8) kann das Wortschatzlernen beeinflussen; Probanden in der Untersuchungsgruppe stützten sich bei Behandlung und Aufbau eines Themas mehr auf den Einsatz von Kollokationen (siehe Aufgabe 1 – Mindmap).

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass die Intervention das Wortschatzlernen positiv beeinflusste und einen großen Beitrag zum besseren Umgang mit Kollokationen leistete.

III. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen

7. Zielsetzungen

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, Kollokationen aus fremdsprachendidaktischer Sicht zu erforschen. Wie in der Einleitung der Arbeit beschrieben wurde, ist die Auseinandersetzung mit Kollokationen aus Sicht der Fremdsprachendidaktik von besonders großer Relevanz, da Kollokationen ein Lernproblem im Fremdsprachenunterricht darstellen. Die sprachenspezifische Eigenschaft, die Unvorhersagbarkeit, die Festigkeit sind die Merkmale von Kollokationen, die Lernenden beim Fremdsprachenerwerb große Schwierigkeiten bereiten können. Da gelingende Kommunikation auf der Kenntnis und dem Gebrauch von festen Wortverbindungen und nicht auf der Zusammenstellung von beliebigen Wörtern beruht, ist eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, die Vermittlung von festen syntagmatischen Wortverbindungen zu trainieren. Da die Arbeit mit der Absicht verfasst wurde, einen Beitrag zur Verbesserung des Kollokationslernens zu leisten, sind mehrere empirische Forschungen durchgeführt worden.

Den Lernprozess bestimmen drei Faktoren, die in der vorliegenden Arbeit untersucht wurden.

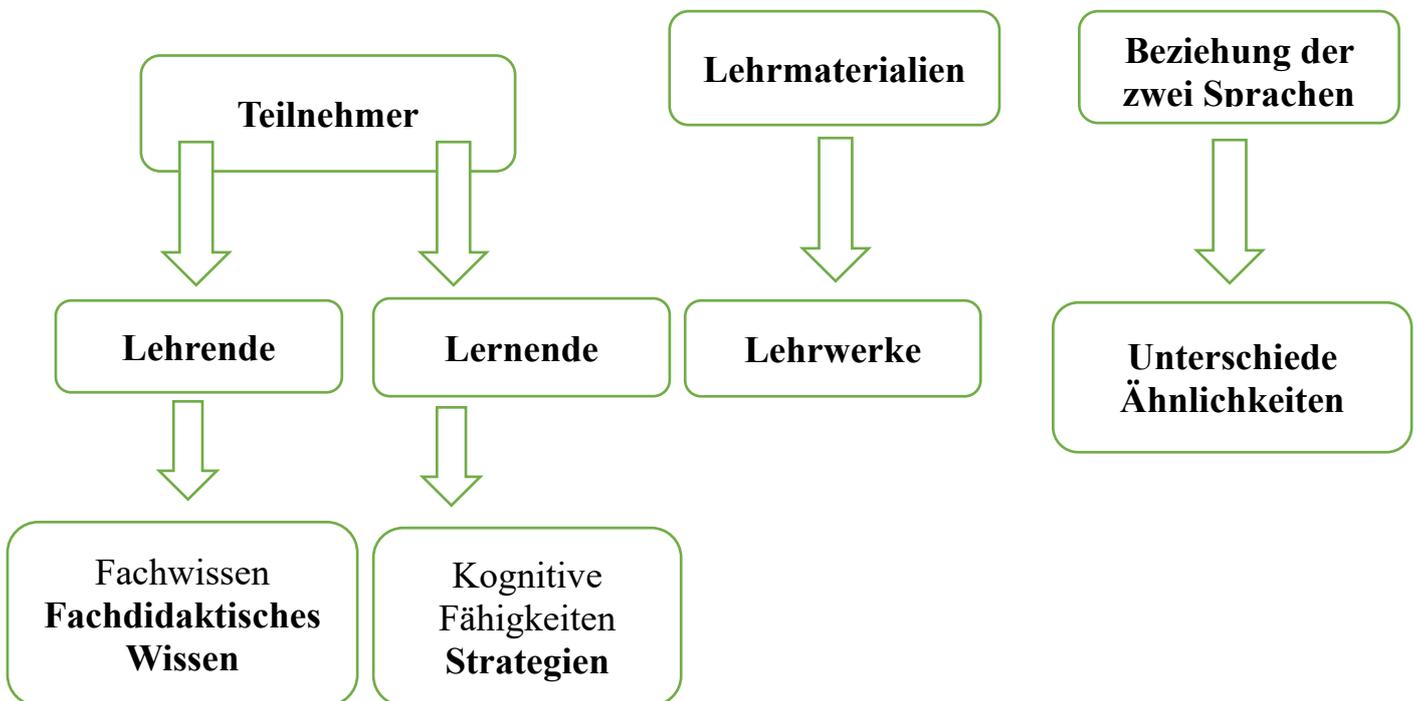


Abb.1

Die erste Aufgabe der Arbeit bestand darin, den Kollokationsbegriff zu bestimmen, was unter Berücksichtigung verschiedener Kollokationsbegriffe aus fremdsprachendidaktischer Sicht erfolgte. Die Arbeit legte ihren Schwerpunkt nur auf die Darstellung von Kollokationskonzeptionen, die Kollokationen aus Sicht der Fremdsprachendidaktik erforschen. Nach der Bestimmung und Deutung des Kollokationsbegriffs in der Arbeit wurden die in der Abbildung angeführten drei Faktoren in Form von empirischen Untersuchungen erforscht.

Kapitel 2 setzte sich zum Ziel, Kontraste und Gemeinsamkeiten zwischen den zwei Sprachen zu ermitteln. In der Analyse wurden Beispiele für vollständige Äquivalenz, Teiläquivalenz und fehlende Äquivalenz angeführt. Durch die Analyse konnten wir feststellen, dass die zwei Sprachen zahlreiche Ähnlichkeiten und Unterschiede im Kollokatorgebrauch aufweisen, weshalb die kontrastive Vermittlung von Kollokationen in Betracht gezogen werden sollte.

Der kontrastiven Analyse folgten drei empirische Untersuchungen, die mit dem Ziel eingesetzt wurden, die Förderung der Kollokationskompetenz im Deutschunterricht zu analysieren (dazu siehe Kapitel 3: Lehrwerkanalyse und Kapitel 4: Die Förderung der Kollokationskompetenz) und Methoden für die Wortschatzdidaktik zu entwickeln bzw. zu erproben, die zur Verbesserung der Wortschatzarbeit unter besonderer Berücksichtigung von Kollokationen beitragen (dazu siehe Kapitel 5). Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen wurden am Ende jedes Kapitels zusammengefasst. Im Folgenden werden die aus den Ergebnissen gezogenen Schlüsse aufgeführt, mit deren Hilfe didaktische Vorschläge formuliert werden können, die weitere Aufgaben für die Kollokationsforschung darstellen können.

8. Didaktische Konsequenzen

8.1. Lehrwerkperspektive

- Anhand der Lehrwerkanalyse, die sich hauptsächlich auf die Sensibilisierung/Bewusstmachung, Textorientierung und Aktivitäten konzentrierte, lässt sich feststellen, dass Lehrwerk glossare einen Schwerpunkt auf die Darstellung von Einzelwörtern legen. Die Anzahl an Kollokationen ist im Vergleich zur Anzahl an Einzelwörtern niedrig, was dazu führt, dass sich Lernende dessen nicht bewusst werden, dass es in der Sprache neben Einzelwörtern auch Kollokationen gibt, die zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt werden müssen. Dadurch, dass nur Einzelwörter aufgelistet werden, können Lernende, ohne hingewiesen zu werden, nicht lernen, dass Wörter nicht beliebig und frei miteinander kombiniert werden, sondern die sprachliche Norm bestimmt, welches Wort mit welchem Wort zusammen in einer Wortverbindung vorkommen kann, und sie lernen auch nicht, dass zwei Sprachen Kontraste im Kollokatorgebrauch aufweisen können, d.h. die Übersetzung aus der

Erstsprache in die Zweitsprache nicht in jedem Fall möglich ist (dazu siehe Kapitel 1.2.). Es kann also festgestellt werden, dass Lehrwerkautoren besser nach der Bewusstmachung von Kollokationen streben sollten, z.B. durch die Auflistung von Kollokationen im Lehrwerk glossar mit der kontrastiven Darstellung.

- Aus der Lehrwerkanalyse geht zudem hervor, dass Lesetexte reich an Kollokationen sind, was auch ein Grund dafür ist, warum Kollokationen im Fremdsprachenunterricht durch Lehrwerke systematisch behandelt und vermittelt werden sollten. Dazu kann die textbasierte Wortschatzarbeit einen großen Beitrag leisten, indem nicht nur inhaltsorientiertes Lesen, sondern auch formorientiertes Lesen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die in den Lesetexten vorkommenden Kollokationen können in drei Phasen behandelt werden. In der Vorentlastung wäre es ratsam, die in Lesetexten vorkommenden Kollokationen zu präsentieren, in der nächsten Phase (während des Lesens) könnte die Einübung von Kollokationen in Form einer Suchübung realisiert werden, in der die vermittelten Kollokationen oder Kollokatoren zu den passenden Basen gesucht und markiert werden. Diese Phase kann mit weiteren Übungen ergänzt werden und in der Nachentlastung wäre das Ziel, Sprech- und Schreibaufgaben anzubieten, die vom jeweiligen Thema des Textes ausgehen und den Gebrauch der vermittelten Kollokationen voraussetzen.
- Was die lexikalischen Übungen betrifft, kann anhand der Analyse festgestellt werden, dass die Anzahl der angebotenen lexikalischen Übungen in jedem Lehrwerk (sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch) im Vergleich zur Anzahl der grammatischen Übungen bzw. der Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) niedrig ist. Diese lexikalischen Übungen legen den Schwerpunkt hauptsächlich auf die Einübung von Einzelwörtern, nur einige Übungen stellen Kollokationen in den Mittelpunkt (siehe Kapitel 3.2. – 3.4.). Die analysierten lexikalischen Übungen (Zuordnungsübungen, Suchübungen, Satzbildung) sind zwar geeignet für die Förderung der Kollokationskompetenz, aber ihre Anzahl sollte unbedingt erhöht werden. Ein wichtiges Ziel wäre, Lernenden Übungen und Aufgaben zu bieten, in denen Kollokationen durch kontrastive Darstellung erkannt, eingeübt/gefestigt und in konkreten Situationen angewendet werden können. Eine weitere Forschungsaufgabe ist, der Frage nachzugehen, wie Kollokationen in Lehrwerken implizit vermittelt werden. Es soll untersucht werden, welche Rolle Kollokationen in grammatischen Übungen und in den Redemitteln zu Sprech- und Schreibaufgaben spielen.

- Lehrwerke sollten so aufgebaut werden, dass die Förderung der lexikalischen Kompetenz (unter besonderer Berücksichtigung der Kollokationen) in das komplexe Sprachtraining integriert wird (siehe Four Strands-Modell von Funk et al. 2014). Eine zukünftige Aufgabe von Lehrwerkautoren wäre, Lehrwerke zu gestalten, in denen die Bewusstmachung der Relevanz von Kollokationen im Sprachgebrauch einen wichtigen Platz einnimmt und die vier Fertigkeiten so trainiert werden, dass die Förderung der Kollokationskompetenz dabei eine wichtige Rolle spielt. Während Lese- und Hörtexte zur Förderung der rezeptiven Kollokationskompetenz eingesetzt werden können, können Schreib- und Sprechaufgaben zur Förderung der produktiven Kollokationskompetenz beitragen. Wichtig wäre, dass Lernende durch die bewusste Schulung bzw. den bewussten Gebrauch von Kollokationen selbst die Erfahrung machen, dass sich die Sprache aus komplexen sprachlichen Strukturen und vorgefertigten Strukturen zusammensetzt, deren Gebrauch sprachliche Flüssigkeit und erfolgreiche Kommunikation voraussetzt.

8.2. Lehrerperspektive und Lernerperspektive

- Die niedrige Anzahl der lexikalischen Übungen kann auch durch die Antworten der befragten Lehrpersonen (dazu siehe Ergebnisse des Fragebogens im Kapitel 4.4.) unterstützt werden. Lehrende finden nämlich lexikalische Übungen zwar geeignet für die Förderung der lexikalischen Kompetenz, aber merken an, dass Lehrwerke mehr Übungen anbieten sollten. Aus den Antworten geht hervor, dass bei der Auswahl von lexikalischen Einheiten nicht das Sprachniveau, sondern eher der Wortschatz des jeweiligen Themas bzw. seine möglichst umfangreiche Darstellung entscheidend sind. Aus den Antworten lässt sich schlussfolgern, dass keine Einigkeit darüber herrscht, welche lexikalischen Einheiten auf dem Sprachniveau B2 tatsächlich vermittelt werden sollten. Wichtig wäre aber zu bestimmen, welche lexikalischen Einheiten in welcher Phase des Lernprozesses vermittelt werden müssen, weshalb das Erstellen einer Kollokationssammlung zu bedenken ist. Es kann festgestellt werden, dass Kollokationen von Anfang an eine bedeutende Rolle beim Fremdspracherwerb spielen. Während die elementare Sprachverwendung die Kenntnis einiger Kollokationen voraussetzt, sollte auf höheren Sprachniveaus das Ziel verfolgt werden, einen Schwerpunkt auf das Kollokationslernen zu legen. Dabei kann, wie in Kapitel 1 erwähnt wurde, das Kriterium der Häufigkeit eine große Hilfe leisten. Mithilfe von der Frequenzzählung wäre es möglich, eine Kollokationssammlung (Kollokationsoptimum) für die einzelnen Sprachniveaus zu erstellen.

- Anhand der Aktionsforschung konnte festgestellt werden, dass die bewusste Schulung von Kollokationen bzw. die kontrastive Vermittlung zur Entwicklung der Kollokationskompetenz beitragen können, was sich darin äußert, dass Probanden der Untersuchungsgruppe (1) in den zwei Post-Tests deutlich bessere Leistungen erbracht haben als Probanden der Kontrollgruppe und (2) versuchten in den Schreibaufgaben ihre Texte mit möglichst vielen Kollokationen aufzubauen und die zum Thema gelernten und gefestigten Kollokationen zur Ausführung der Aufgabe bewusst einzusetzen.
- In Anlehnung an Hausmann (2004), Konecny (2010a; 2010b), Häcki Buhofer et al. (2014) und Roth (2014) stehe ich auf dem Standpunkt, dass es nicht einfach ist, Kollokationen in der jeweiligen Fremdsprache zu produzieren, da sie nicht frei kreiert werden können. Im Gegensatz zu Muttersprachlern haben Fremdsprachenlernende die schwierige Aufgabe, feste Wortverbindungen, Konstruktionen in der jeweiligen Sprache als Wortschatzeinheiten zu lernen und zu speichern, wenn sie das Ziel erreichen möchten, die Fremdsprache möglichst auf muttersprachlichem Niveau und der Norm entsprechend gebrauchen zu können. Die Textproduktionen der Probanden zeugen davon, dass der produktive Gebrauch von Kollokationen trainiert werden muss. Daher lohnt es sich, Kollokationen in die Förderung der zwei produktiven Fertigkeiten (Schreiben und Sprechen) zu integrieren und Lernende gezielt darauf aufmerksam zu machen, dass sie sich beim Sprechen und Schreiben auf fixierte Wortverbindungen verlassen und Wörter nicht frei miteinander kombinieren können, wenn sie sich klar, flüssig und stilistisch angemessen ausdrücken möchten. Ein bewusstes Sprachtraining mit Schreib- und Sprechaufgaben bietet eine gute Möglichkeit dafür, dass Lernende den Gebrauch von festen Wortverbindungen einüben und durch den Gebrauch einen stilistisch anspruchsvollen Text verfassen können.
- Im Fremdsprachenunterricht soll der Schwerpunkt nicht nur darauf gelegt werden, was gelernt werden muss, sondern auch mit welcher Strategie. Eine weitere zukünftige Aufgabe ist daher, Wortschatzstrategien zum Gebrauch und zum Festigen von Kollokationen zu erarbeiten, die beim Kollokationslernen Hilfe leisten können und ermöglichen, mit Kollokationen bewusster umzugehen.

Die Ergebnisse der Aktionsforschung bestätigen die Hypothese, dass die bewusste Schulung von Kollokationen das Wortschatzlernen stark beeinflusst, wodurch die Kollokationskompetenz gefördert werden kann.

Die bewusste Schulung von Kollokationen bzw. die oben formulierten Vorschläge können zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts einen Beitrag leisten.

Untersuchte Lehrwerke und primäre Dokumente der schulischen Fremdsprachenvermittlung

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache:

<https://www.dwds.de/>. Zuletzt aufgerufen 16. 11. 2022.

Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin/München: Langenscheidt KG. S. 111

Europarat (Hrsg.) (2020): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Érettségi vizsgakövetelmények. Élő idegen nyelv:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf. Zuletzt aufgerufen 16. 11. 2022

Funk, H. / Kuhn, C. / Nielsen, L. / Winzer-Kiontke, B. (2017): Studio [21] A2. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.

Funk, H. / Kuhn, C. / Nielsen, L. / Winzer-Kiontke, B. (2017): Studio [21] B1. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.

Funk, H. / Kuhn, C. / Nielsen, L. / Winzer-Kiontke, B. (2017): Studio [21] B2/1. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.

Funk, H. / Kuhn, C. / Nielsen, L. / Winzer-Kiontke, B. (2017): Studio [21] B2/2. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára:

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf. Zuletzt aufgerufen 16. 11. 2022

Maros, Judit (2009): Kon-Takt 1. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, Judit (2009): Kon-Takt 1. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Szitznyainé Gottlieb, Éva / Maros, Judit (2010): Kon-Takt 2. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Szitznyainé Gottlieb, Éva / Maros, Judit (2010): Kon-Takt 2. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, Judit (2012): Kon-Takt 4. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Maros, Judit (2012): Kon-Takt 4. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 2 Lehrbuch. Nowa Era.

Mróz-Dwornikowska, Sylwia / Szachowska, Katarzyna (2016): Welttour Deutsch 2 Arbeitsbuch. Nowa Era.

Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 3 Lehrbuch. Nowa Era.

Mróz-Dwornikowska, Sylwia / Szachowska, Katarzyna (2016): Welttour Deutsch 3 Arbeitsbuch. Nowa Era.

Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 3 Abschlusskurs. Nowa Era.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin / Warneke, Dagmara (2021): Aufbau und Verletzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen. Aktuelle Entwicklungen in der Fachdiskussion und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Nr. 64, 3-12.

Aguado, Karin (2004): Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. Fremdsprachen Lehren und Lernen 33, 231-250.

Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2009): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Bargmann, Tobias (2011): Was bedeutet eigentlich "Vokabeln beherrschen"? -Eine Einführung in das Problemfeld "Wortschatzkompetenz". In: Hahn, Natalia (Hrsg.); Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Göttingen: Universitätsverlag (2011), 59-75.

Bahns, Jens (1996): Kollokationen als lexikographisches Problem. Eine Analyse allgemeiner und spezieller Lernwörterbücher des Englischen. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Bahns, Jens (1997): Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Baldauf, Christa (1997): Metapher und Kognition. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Benson, M. (1985a): Lexical combinability. In: Papers in Linguistics 18. 3-15.

Benson, M. (1985b): Collocations and idioms. In: R. Ilson (Hrsg.): Dictionaries, Lexicography and Language Learning. Oxford: Pergamon. 61-68.

Bohn, Rainer (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Fernstudieneinheit 22. München: Goethe Institut.

Burger, Harald (2003): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. 2. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Burns, Anne (2010): Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners. New York: Routledge.

Coseriu, Eugenio (1967): Lexikalische Solidaritäten. In: Poetica 1:293-303.

Cowie, A.P. (1983): General introduction. In: A.P. Cowie – R. Mackin – I.R. McCaig, x - xvii.

Csatár, Péter (2020): Innovationen in der kognitiv-linguistischen Metaphernforschung. In: Mikulas, Roman (Hrsg.): Metaphernforschung in interdisziplinären und interdiskursiven Perspektiven. Paderborn: Mentis Verlag, 423–439.

Desselmann, Günther / Hellmich, Harald (1986): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
Donalies, Elke (2009): Basiswissen Deutsche Phraseologie. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.

Ďurčo, Peter / Vajičková, Mária / Tomášková, Simona (2019): Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.

Edmondson, Willis J. / House, Juliane (2006): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Eichler, Wolfgang / Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Beck, Bärbel / Kliemke, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim-Basel: Beltz, 63-82.

Ende, Karin / Grotjahn, Rüdiger / Kleppin, Karin / Mohr, Imke (2013): DLL 06: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. München: Klett-Langenscheidt.

Feilke, Helmut (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In Katrin Steyer (Hrsg.), Wortverbindungen – mehr oder weniger fest (Jahrbuch des Instituts der Deutschen Sprache 2003). Berlin: De Gruyter, 41-64.

Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: J. Settinieri / S. Demirkaya / A. Feldmeier / N. Gültekin-Karakoc / C. Riemer (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Firth, John Rupert (1957a): Modes of meaning. In: Firth, John Rupert, Papers in Linguistics 1934 – 1951. London: Oxford University Press, 190-215.

Firth, John Rupert (1957b): A synopsis of linguistic theory, 1930-1955. In: Firth, John Rupert, Studies in Linguistic Analysis. Oxford Blackwell, 1-32.

Földes, Csaba (1989): Onymische Phraseologismen als Objekt des Sprachvergleichs. In: Gréciano, Gertrud (Hrsg) (1989): Europhras 88. Phraséologie Contrastive. Actes du Colloque International Klingenthal-Strasbourg. Collection Recherches Germaniques No. 2, 127-141.

Funk, Hermann (2014): Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia (Hrsg.), Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 39-49.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): DLL 04: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.

Halliday, M.A.K. / McIntosh, Angus / Strevens, Peter (1964): The Linguistic Sciences and Language Teaching. London: Longman.

Halliday, M.A.K. / Hasan, Ruqaiya (1976): Cohesion in English. London: Longman.

Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31, 395-406.

Hausmann, Franz Josef (1985): Kollokationen in deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning / Mugdan, Joachim (Hrsg.): Lexikographie und grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch, 28-30. 06. 1984. (Lexicographica. Series Maior 3). Tübingen, Niemeyer, 118-129.

Hausmann, Franz Josef (1999): Le dictionnaire de collocations - Critères de son organisation. In: Greiner, Norbert / Kornelius, Joachim / Rovere, Giovanni (Hrsg.): Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen. Festschrift für Jörn Albrecht. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 121-139.

Hausmann, Franz Josef (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin: de Gruyter, 309-330.

Hausmann, Franz Josef (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. 55.3, 217-234.

Häcki Buhofer, Annelies (2011): Lexikographie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis. In: Engelberg, Stefan / Holler, Anke / Proost, Kristel (Hrsg.): Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Berlin: de Gruyter, 505-531.

Häcki Buhofer, Annelies / Dräger, Marcel / Meier, Stefanie / Roth, Tobias (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag. Tübingen: Francke.

Henriksen, Birgit (2013): Research on L2 learner's collocational competence and development – a progress report. In: Bardel, Camilla / Lindquist, Christina / Laufer, Batia (Hrsg.): L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis. Amsterdam, Eurosla, 29-56.

Hessky, Regina (1980): Zur kontrastiven Untersuchung idiomatischer Wendungen. In: Juhász, János: Kontrastive Studien. Deutsch-Ungarisch. Akadémiai Kiadó.

Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH&Co. KG.

Holzinger, Herbert J. (2021): Kollokationen in DaF für Spanischsprechende. In: Schafroth, Elmar, / Mollica, Fabio / Mellado Blanco, Carmen (Hrsg.): Kollokationen. Theoretische, forschungspraktische und fremdsprachendidaktische Überlegungen. Peter Lang, 119-136.

Jones, S. / Sinclair J.M. (1974): English Lexical Collocations. A Study in Computational Linguistics, Cahiers De Lexicologie. XXIV. I. Paris, 15-48.

Jazbec, S. / Enceva, M. (2012). Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. Porta Linguarum 17, 153–171.

Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Juhász, János (1980): Kontrastive Studien. Deutsch-Ungarisch. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kasper, Gabriele (1982): Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. In: Die Neueren Sprachen 81:6, 578-600.

Kieweg, Werner (2002): Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität. Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 36/55, 4-10.

Kispál, Tamás (2020): Linguistische Metaphertheorien und die Idiomforschung. In: Mikulas, Roman (Hrsg.): Metaphernforschung in interdisziplinären und interdiskursiven Perspektiven. Paderborn: Mentis Verlag, 441–453.

Konecny, Christine (2010a): Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Konecny, Christine (2010b): Von ‘hinkenden‘ Stühlen, ‘tanzenden‘ Zähnen und ‘verlorenen‘ Verkehrsmitteln. Erfassung und Darstellung italienischer lexikalischer Kollokationen für deutschsprachige L2-Lerner (auf der Grundlage des *Dizionario di base della lingua italiana – DIB*). In: Dykstra, Anne / Schoonheim, Tanneke (eds.): Proceedings of the XIV. Euralex International Congress, Leeuwarden, 6-10 July 2010. Leeuwarden: Fryske Akademy / A.F.U.K. (Algemeine Fryske Underjocht Kommisje), 1207-1221.

Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Heft 21.

Lado, Robert (1967): Moderner Sprachunterricht. Aus dem Amerikanischen übertragen. München: Max Hueber Verlag.

Lakoff, George (1998): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer-Systeme, Verl. und Verl.-Buchhandlung. Heidelberg
Lewandowski, Theodor (1994): *Linguistisches Wörterbuch* 3, 6. Aufl. Heidelberg – Wiesbaden: Quelle & Meyer.

Lüger, Heinz-Helmut (2019): *Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 6, 51–82.

Mörkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nation, Ian S.P. (2007): *The four strands. Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 1-12.

Olexová, Nikoleta / Orsolya, Gabriela (2016): *Verbale Kollokationen kontrastiv*. In: Ďurčo, Peter: *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. Wien: LiT Verlag, 109-122.

Parasca, Maria (2016): *Profit Cumulat – Summierter Gewinn. Wirtschaftssprachliche Kollokationen im Rumänischen und Deutschen*. Mannheim: Institut für deutsche Sprache.

Peña, Jesús Irsula (1994): *Substantiv – Verb – Kollokationen. Kontrastive Untersuchungen- Deutsch – Spanisch*. Bern: Peter Lang AG.

Porzig, Walter (1973): *Wesenhafte Bedeutungsbeziehungen*. In: *Wortfeldforschung*. (Hrsg. L. Schmidt). Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt: 78-103 (zuerst in: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 58, Halle 1934).

Reder, Anna (2006): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.

Reder, Anna (2009): Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik. In: Feld – Knapp Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest. UDV, 101-128.

Reder, Anna (2011): Kollokationsrezeption, In: Peggy, Katelhön&Julia Settineri (2011): Wortschatz, Wörterbücher und L2-Erwerb, Edition Praesens, 48-68.

Reder, Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest: DUfU- Deutschunterricht für Ungarn. Jahrgang 27/Sonderheft, 74-89.

Reder, Anna (2016): Analysekriterien zur Kollokationsvermittlung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz – Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium, 102-116.

Reder, Anna (2023): Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasemvermittlung. In: Mückel, Wenke (eds.): Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart: Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa. Berlin: De Gruyter, 135-153.

Rein, Kurt (1983): Einführung in die kontrastive Linguistik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.

Roth, Tobias (2014): Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern. Tübingen: Francke.

Steiner, Erich (1983): Die Entwicklung des Britischen Kontextualismus. Heidelberg: Groos.

Steinig, Wolfgang / Huenecke, Hans – Werner (2004): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Stojic, Aneta / Štiglic, Tamara (2011): Kollokationen im deutsch-kroatischen Sprachvergleich. Jezikoslovlje. 12.2, 263-282.

Targońska Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. *Glottodidactica* 37, 117-127.

Targońska Joanna / Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (1), 71-108.

Targońska, Joanna (2014): Der Kollokationsbegriff im Lichte der geschichtlichen Entwicklung. In: *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXI,4/2014, 695-717.

Targońska, Joanna (2015): Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik? Anregungen zu einer fremdsprachendidaktisch orientierten Auffassung des Kollokationsbegriffs. In: *Kwartalnik Neofilologiczny*, LXII.3/2015, 415-434.

Targońska, Joanna (2016): Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir? W: Jarząbek, A.D (Hrsg.): *Anfang. Didaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Königshausen & Neumann: Würzburg, 79-93.

Targońska Joanna / Stork, Antje (2017): Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. In: *Linguistische Berichte* 250, 219 – 245.

Targońska, Joanna (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF-Lehrwerken). In: *Linguistik online* 89, 51-81.

Targońska, Joanna (2019): Kollokationskompetenz vs. andere Sprachfertigkeiten bzw. Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick. In: *Glottodidactica* XLVI/1, 179-196. 20.

Targońska, Joanna (2021): Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen. Berlin: Peter Lang GmbH.

Techtmeier, Bärbel (1984): Thesen zur Sprachkultur. Zeitschrift für Germanistik 4, 389-400.

Volungevičienė, Skaistė. (2008): Metaphorische Kollokation: Zwischen Metapher und Phraseologismus, *Kalbotyra*, 590, 290-297. doi: 10.15388/Klbt.2008.7617.

Anhang

Fragebogen

1. Melyik megyében dolgozik?
2. Milyen típusú oktatási intézményben dolgozik?
 - a. gimnázium
 - b. szakgimnázium
 - c. szakközépiskola
 - d. általános iskola
 - e. egyéb
3. Jelenleg mely évfolyamokon tanít?
4. A csoportjaiban a diákok hányadik idegen nyelvként tanulják a németet?
5. Kérem, nevezze meg a tankönyveket, kiegészítő anyagokat, amelyekből dolgozik.
6. Átlagosan heti hány óra áll egy csoport rendelkezésére a német nyelv tanulására?
7. Milyenek találja a tankönyve(ke)t, amely(ek)ből jelenleg tanít?
8. Milyenek találja a tankönyvben/munkafüzetben található szókincsgyakorló feladatokat?
9. Tanított-e az előző tanévben/idei tanévben B1/B2-es nyelvi szinten?
 - a. igen
 - b. nem

10. Kérem válassza ki azokat a szavakat/kifejezéseket, amelyeket B1 és B2-es nyelvi szinteken megtanított a diákjainak a Gesundheit und Krankheiten témán belül a tanórán. Csak azokat a szavakat/kifejezéseket válassza ki és sorolja a megadott nyelvi szinthez, amelyeket ténylegesen megtanította az órán.

B1

B2

Krankheiten vorbeugen
gesunde Lebensweise
die Lebenseinstellung
das Vitamin
das Fieber messen
abwechslungsreich
fettarme Milchprodukte
das Ernährungsverhalten
das Fertigprodukt
die Fettleibigkeit
der Bluthochdruck
Sport treiben
den Stress abbauen
frische Luft
das Vollkornprodukt
etwas vermeiden
die Mahlzeiten
die Flüssigkeit
gezuckerte Getränke
starke Schmerzen
Probleme verursachen
gesundheitsschädlich
der Konservierungsstoff
die Tiefkühlkost
fettreiche Lebensmittel
schlechte Gewohnheiten

sich Zeit nehmen
das Vollkornbrot
die Flüssigkeitszufuhr
das Immunsystem stärken
das Wohlbefinden
beitragen zu+Dativ
Vitamine nehmen
fit bleiben
bevorzugen+ Akkusativ
verzichten auf+Akkusativ
positiv denken
menschliche Beziehungen pflegen
Tabletten nehmen
Schmerzen lindern
den Blutdruck messen
den Puls fühlen
Bettruhe verordnen
Medikamente verschreiben
die Diagnose stellen
erhöhte Temperatur
erschöpft
niedergeschlagen
Fettsäuren
die Zivilisationskrankheiten
die Atembeschwerden
die Essstörungen
die Kreislaufstörungen
ausgewogene Ernährung
Drogen nehmen
das Übergewicht

11. Kérem válassza ki azokat a szavakat/kifejezéseket, amelyeket B1 és B2-es nyelvi szinteken megtanított a diákjainak az Umweltschutz témán belül a tanórán. Csak azokat a szavakat/kifejezéseket válassza ki és sorolja a megadott nyelvi szinthez, amelyeket ténylegesen megtanította az órán.

B1

B2

umweltfreundlich
umweltbewusst denken
umweltschädlich
den Müll trennen
das Recycling
erneuerbare Energie
der Treibhauseffekt
die Luftverschmutzung
das Atomkraftwerk
öffentliche Verkehrsmittel
Energie sparen
das Regenwasser
dramatische Folgen
die Ursache
die Eiskappe
das Polareis schmilzt
die Erde
globale Erwärmung
das Erdbeben
die Naturkatastrophe
die Überschwemmung
die Umwelt belasten
der Schadstoff
giftige Stoffe
das Reinigungsmittel
das Abgas

die Ozonschicht
Emission reduzieren
der Meeresspiegel steigt
die Mülltonne
die Müllverbrennungsanlage
Bäume pflanzen
die Pfandflasche
die Energiesparlampe
stromsparende Geräte
Strom verbrauchen
saurer Regen
gesundheitliche Probleme
den Müll entsorgen
die Umwelt schonen
Treibhausgas ausstoßen
Mülldeponien
Regenwälder
bedroht sein
gelangen
verantwortlich sein
Schäden verursachen
Strom erzeugen
die Einwegflasche
Wert legen
ein Projekt durchführen
geschützte Tierarten
Tiere ausrotten
sparsam umgehen
das Bioprodukt

12. Kérem válassza ki azokat a szavakat/kifejezéseket, amelyeket B1 és B2-es nyelvi szinteken megtanított a diákjainak az Umweltschutz témán belül a tanórán. Csak azokat a szavakat/kifejezéseket válassza ki és sorolja a megadott nyelvi szinthez, amelyeket ténylegesen megtanította az órán.

	B1	B2
Reisevorbereitungen		
Vorbereitungen treffen		
die Verpflegung		
die Jugendherberge		
die Unterhaltungsmöglichkeiten		
die Unterkunft		
übernachten		
einheimische Geräte		
Energie tanken		
in der Sonne liegen		
das Abenteuer		
die Gruppenreise		
die Einzelreise		
Zimmer buchen		
preiswert		
Geld wechseln		
Versicherung abschließen		
den Flug verpassen		
regnerisches Wetter		
unerträgliche Hitze		
Sehenswürdigkeiten		
das Gepäck		
sich entspannen		
faulenzen		
das Reiseziel		

die Vollpension
die Ausrüstung
erstklassiges Hotel
das Doppelzimmer
freies Zimmer
das Anmeldeformular ausfüllen
Zimmer belegen
die Dienstleistungen
Rechnung begleichen
den Schlüssel abgeben
der Hotelgast
den Urlaub unterbrechen
Zeit verbringen
Spaß haben
die Wanderung
der Auslandsaufenthalt
der Prospekt
Visum beantragen
die Reiseapotheke
gültig
der Zoll
die Kreuzfahrt
Sonnenbad nehmen
den Koffer packen
Daten angeben
günstiger Preis
verlockendes Angebot
den Akku aufladen
eine Reise absagen
möbliertes Zimmer
die Stadtrundfahrt

Intervention

1. Arbeitsblätter

1.1. Übungen zur Lektion Gesunde Lebensweise und Krankheiten

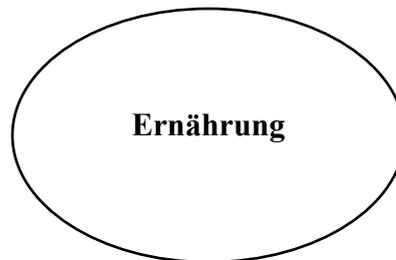
1. Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.

abbauen verschreiben durchführen pflegen ausstellen nehmen nachgehen

- a. eine Beziehung _____
- b. den Stress _____
- c. ein Rezept _____
- d. Medikament _____
- e. eine Untersuchung _____
- f. Vitamine _____
- g. einem Hobby _____

2. Finden Sie die passenden Adjektive.

ausgewogen vollwertig erfrischend mangelhaft kühl fettarm



3. Was ist gesund/ ungesund? Ordnen Sie zu.

frisches Obst und Gemüse

chronischer Stress

eine Beziehung pflegen

positiv denken

den Stress vermeiden

ein Hobby ausüben

unruhig schlafen

ausgewogene Ernährung

gesund

ungesund

4. Finden Sie die richtige Reihenfolge.

Beschwerden haben

die Diagnose stellen

ein Medikament verschreiben

den Arzt aufsuchen

eine Untersuchung durchführen

an die Reihe kommen

den Blutdruck messen

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

5. Korrigieren Sie die Fehler.

- a. Vitamine * stellen _____
- b. den Blutdruck * fühlen _____
- c. eine Untersuchung * verschreiben _____
- d. ein Rezept* kommen _____
- e. eine Untersuchung* stellen _____
- f. die Diagnose * ausstellen _____

6. Übersetzen Sie die folgenden Kollokationen ins Deutsche.

- a. vitaminokat szedni _____
- b. átállítani az érkezőt _____
- c. sportolni _____
- d. receptet kiállítani _____
- e. kapszolatot ápolni _____
- f. levezetni a stresszt _____

7. Übersetzen Sie die folgenden Kollokationen ins Ungarische.

- a. eine Beziehung aufbauen _____
- b. freundschaftliche Beziehung _____
- c. Stress verursachen _____
- d. ausgewogene Ernährung _____
- e. falsche Ernährung _____
- f. die Diagnose stellen _____

1.2. Übungen zur Lektion Gesunde Lebensweise und Krankheiten

1. Was passt zusammen? Ordnen Sie zu.

stellen messen aufsuchen ausgewogen ausstellen nehmen ausüben

- a. den Blutdruck _____
- b. die Diagnose _____
- c. ein Rezept _____
- d. Vitamine _____
- e. den Arzt _____
- f. _____ Ernährung
- g. ein Hobby _____

2. Korrigieren Sie die Fehler.

- a. Sport * stellen _____
- b. die Beziehung * fühlen _____
- c. eine Untersuchung * verschreiben _____
- d. den Stress* ausstellen _____
- e. Vitamine* abbauen _____
- f. den Blutdruck * pflegen _____

3. Übersetzen Sie die folgenden Kollokationen ins Deutsche.

- a. gyógyszert felírni _____
- b. felállítani a diagnózist _____
- c. hobbit üzni _____
- d. receptet kiállítani _____
- e. levezetni a stresszt _____
- f. helytelen táplálkozás _____

4. Übersetzen Sie die folgenden Kollokationen ins Ungarische.

- a. eine Beziehung aufbauen _____
- b. freundschaftliche Beziehung _____
- c. Stress verursachen _____
- d. ausgewogene Ernährung _____
- e. falsche Ernährung _____
- f. die Diagnose stellen _____
- g. Vitamine nehmen _____

Tests

2.1. Pre-Test

Test

Dieser Test wurde für Germanistikstudierende erstellt. Die Arbeit wird nicht benotet. Lesen Sie die Aufgaben gut durch. Wenn Sie mehrere Lösungen für richtig halten, geben Sie alle an.

Teil I.

I. Beantworten Sie die folgenden Fragen.

1. Seit wann lernen Sie Deutsch?

2. Wo haben Sie Deutsch gelernt?

3. Haben Sie außer Ungarisch eine andere Muttersprache?

- a. Ja
- b. Nein

4. Wenn ja, welche?

5. Welche weitere(n) Fremdsprache(n) lernen Sie?

6. Wie viele Deutschstunden hatten Sie pro Woche? (im Gymnasium/ der Fachmittelschule und in der Grundschule)

7. Welches Lehrwerk haben Sie im Deutschunterricht verwendet? (Kon – Takt, Direkt, Studio D, Ideen, Aspekte, usw.)

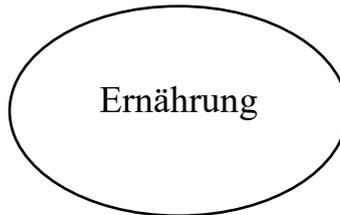
8. Woran lag der Schwerpunkt im Deutschunterricht?

- a. Grammatik
- b. Wortschatz
- c. Phonetik
- d. Sprechen
- e. Schreiben
- f. Leseverstehen
- g. Hörverstehen

9. Wie haben Sie Vokabeln gelernt? Schreiben Sie über Ihre Wortschatzstrategien.

Teil II.

1. Sammeln Sie Wörter und Ausdrücke zum Thema „Ernährung.“



2. Ergänzen Sie den Text mit den fehlenden Wörtern.

Möchtest du fit und gesund bleiben?

Hier sind meine Tipps für Dich!

Nichts kann für den Erhalt der Gesundheit wichtiger sein als eine _____ Ernährung. Essen wir mindestens fünf Portionen Obst und Gemüse am Tag und verzichten wir auf Zucker und Fett. Neben der Ernährung müssen wir aber noch auf die regelmäßige Bewegung achten. Nach einem anstrengenden Tag versuchen wir, Sport zu _____. Joggen, Schwimmen, Spazieren sind perfekte Alternativen. Suchen wir uns noch ein Hobby, das wir regelmäßig _____ können. Entspannen wir uns nicht nur nach, sondern während der Arbeit auch. Wenn wir die Möglichkeit haben, versuchen wir, eine kurze Pause _____, damit wir den Stress _____ können.

3. Übersetzen Sie die folgenden Ausdrücke ins Deutsche.

1. kapcsolatot ápolni ~ eine Beziehung _____
2. helytelen táplálkozás ~ _____ Ernährung
3. felkeresni az orvost ~ den Arzt _____
4. receptet kiállítani ~ das Rezept _____
5. felállítani a diagnózist ~ die Diagnose _____
6. gyógyszert felírni ~ ein Medikament _____
7. vitaminokat szedni ~ Vitamine _____
8. vizsgálatot végezni ~ eine Untersuchung _____

4. Ihr Freund/Ihre Freundin hat gesundheitliche Probleme. Er/Sie hat Übergewicht, Bluthochdruck, ständige Kopfschmerzen und kann nachts nicht schlafen. Schreiben Sie ihm/ihr einen Brief, in dem Sie auf die folgenden Punkte eingehen:

- Erklären Sie ihm/ihr, welche Rolle die Gesundheit in Ihrem Leben spielt.
- Beschreiben Sie, was Sie für Ihre Gesundheit tun.
- Formulieren Sie Tipps, mit denen man gesund bleiben kann.
- Geben Sie Ratschläge, mit denen Ihr Freund/Ihre Freundin seinen/ihren Gesundheitszustand verbessern kann.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

2.2. Post-Test 1

Test

Name: _____

1. Erstellen Sie eine Mindmap zum Thema „Gesunde Lebensweise.“ Schreiben Sie mindestens 8 Wörter/Ausdrücke.



2. Ergänzen Sie den Text mit den fehlenden Wörtern.

Mein letzter Arztbesuch

Vor drei Wochen war ich leider wieder krank. Ich bin am Morgen mit starken Kopfschmerzen aufgestanden. Ich hustete, fühlte mich schwach und hatte hohes Fieber. Ich hatte keine andere Wahl, ich musste zum Arzt gehen. Gott sei Dank hatte er vormittags Sprechstunden. Nachdem ich 10 Minuten im Wartezimmer gewartet hatte, ging ich ins Sprechzimmer und der Arzt fragte: „Was fehlt Ihnen denn?“ Ich listete meine Beschwerden auf, dann _____ der Arzt eine Untersuchung _____. Seine ersten Aufgaben waren, mir den Blutdruck zu _____ und meine Lungen abzuhorchen. Nach der Untersuchung konnte er die Diagnose _____ und Medikamente _____. Nachdem wir alles besprochen hatten, ging ich nach Hause und blieb eine Woche lang im Bett und versuchte, mein Immunsystem zu _____.

3. Übersetzen Sie die folgenden Ausdrücke ins Deutsche.

1. sportolni ~ Sport _____
2. vitaminokat szedni ~ Vitamine _____
3. hobbit űzni ~ ein Hobby _____
4. levezetni a stresszt ~ den Stress _____
5. kapcsolatot ápolni ~ die Beziehung _____
6. receptet kiállítani ~ ein Rezept _____
7. helytelen táplálkozás ~ _____ Ernährung
8. felkeresni az orvost ~ den Arzt _____

4. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von *Veganer Ernährung* gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- **Gesunde Ernährung = Verzicht auf Fleisch? Stimmt das?**
- **Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen vegane Ernährung.**
- **Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?**
- **Was tun Sie für Ihre Gesundheit?**

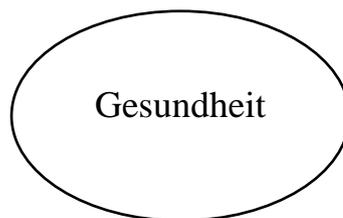
Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

2.3. Post-Test 2

Test

Name: _____

1. Erstellen Sie eine Mindmap zum Thema „Gesundheit.“ Schreiben Sie mindestens 8 Wörter/Ausdrücke.



2. Ergänzen Sie den Text mit den fehlenden Wörtern.

Meine Tipps für ein gesundes Leben.

Es ist äußerst wichtig, dass wir regelmäßig Sport
_____. Durch den Sport können wir einerseits
fit bleiben, andererseits den Stress _____.
Neben dem Sport spielt die Ernährung eine wichtige Rolle.
Wir sollten öfter aber weniger, also immer kleine Portionen
essen. Essen wir wenig Zucker und Fett und trinken wir
mindestens 2 Liter Wasser pro Tag! Versuchen wir uns von
der Arbeit zu trennen. Es ist wichtig, ein Hobby
_____. Suchen wir eine Tätigkeit, die uns
Spaß macht. Man sagt „Vorbeugen ist besser als Heilen.“
Das stimmt! Wir sollten regelmäßig unseren Arzt
_____ und uns untersuchen lassen, um
Krankheiten vorbeugen zu können. Außerdem ist es noch
wichtig, Vitamine zu _____.

3. Übersetzen Sie die folgenden Ausdrücke ins Deutsche.

1. felállítani a diagnózist ~ die Diagnose _____
2. gyógyszert szedni ~ das Medikament _____
3. vizsgálatot végezni ~ eine Untersuchung _____
4. levezetni a stresszt ~ den Stress _____
5. receptet kiállítani ~ das Rezept _____
6. kapcsolatot ápolni ~ die Beziehung _____
7. helytelen táplálkozás ~ _____ Ernährung
8. erősíteni az immunrendszeret ~ das Immunsystem _____

4. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von „Fastfood“ gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- **Fastfood = gesunde Lebensweise? Stimmt das?**
- **Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen Fastfood.**
- **Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?**
- **Was tun Sie für Ihre Gesundheit?**

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Schreibaufgaben und Bewertungskriterien

Seminar: Schriftliche Kommunikation II. Teilaufgabe C: Schriftlicher Ausdruck Bewertungskriterien

1. Inhaltliche Vollständigkeit	3	2,5	2	1	0
Inhaltspunkte schlüssig und angemessen dargestellt	alle Inhaltspunkte	drei Inhaltspunkte	zwei Inhaltspunkte	Inhaltspunkte sind nur ansatzweise behandelt, an mehreren Stellen unklar	Thema verfehlt
2. Textaufbau + Kohärenz	4	3	2	1	0
Gliederung des Textes Konnektoren, Kohärenz	liest sich sehr flüssig	liest sich noch flüssig	stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen sprunghaft	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
3. Ausdrucksfähigkeit	4	3	2	1	0
Wortschatzspektrum Wortschatzbeherrschung	sehr gut und angemessen	gut und angemessen	stellenweise gut und angemessen	in ganzen Passagen nicht angemessen	in großen Teilen völlig unverständlich
4. Korrektheit	4	3	2	1	0
Morphologie, Syntax Orthografie+Interpunktion	kaum feststellbare fehler	einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	einige deutliche Fehler, die den Leseprozess stellenweise behindern	unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen

Pre-Test

Untersuchungsgruppe

P4

5. Ihr Freund/Ihre Freundin hat gesundheitliche Probleme. Er/Sie hat Übergewicht, Bluthochdruck, ständige Kopfschmerzen und kann nachts nicht schlafen. Schreiben Sie ihm/ihr einen Brief, in dem Sie auf die folgenden Punkte eingehen:

- Erklären Sie ihm/ihr, welche Rolle die Gesundheit in Ihrem Leben spielt.
- Beschreiben Sie, was Sie für Ihre Gesundheit tun.
- Formulieren Sie Tipps, mit denen man gesund bleiben kann.
- Geben Sie Ratschläge, mit denen Ihr Freund/Ihre Freundin seinen/ihren Gesundheitszustand verbessern kann.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Lieber Thomas,
du hast geschrieben, dass du einige gesundheitliche Probleme hast, ~~ich~~ und ~~denke, die Gesundheit~~ dass du eine Lösung finden möchtest.

In meinem Leben spielt die Gesundheit eine sehr wichtige Rolle. Ich versuche, auf meine Gesundheit immer zu achten, und bewusst zu leben.

~~Für meine Gesundheit versuche ich jeden~~

Ich versuche deshalb, jeden Tag etwas für meine Gesundheit zu tun.

Ich esse jeden Tag Frühstück, denn es gibt mir Energie für den Tag.

Außerdem esse ich viele Obst und Gemüse. Aber die Gesundheit ist mehr als nur die Ernährung, deshalb versuche ich, regelmäßig

Sport zu treiben. Wenn ich kann, treibe ich an der frischen Luft Sport weil es gesünder ist. Außerdem halte ich es auch für wichtig, den

Stress abzubauen, deshalb versuche ich, mich jeden Tag ein mit meinem Hobby zu beschäftigen.

Aber es gibt noch viele Möglichkeiten, gesund bleiben zu können.

Es ist auch wichtig, dass man genug schläft und sich ausruht. So kann man die Leistungsfähigkeit verbessern.

Ich denke, du solltest auch auf deine Ernährung achten und viele Vitamine und Mineralstoffe essen. Das Mittagsschlaf kann bei dem Bluthochdruck helfen, ich denke, du solltest es ausprobieren.

Außerdem es kann auch gut tun, regelmäßig Sport zu treiben, denn ~~darauf~~ ~~daher~~ kannst du vielleicht besser schlafen. Und wenn du an der frischen Luft Sport treibst, kann es bei deiner Kopfschmerzen helfen.

Ich hoffe, du kannst deine Probleme lösen und deine Gesundheit verbessern.

5. Ihr Freund/Ihre Freundin hat gesundheitliche Probleme. Er/Sie hat Übergewicht, Bluthochdruck, ständige Kopfschmerzen und kann nachts nicht schlafen. Schreiben Sie ihm/ihr einen Brief, in dem Sie auf die folgenden Punkte eingehen:

- Erklären Sie ihm/ihr, welche Rolle die Gesundheit in Ihrem Leben spielt.
- Beschreiben Sie, was Sie für Ihre Gesundheit tun.
- Formulieren Sie Tipps, mit denen man gesund bleiben kann.
- Geben Sie Ratschläge, mit denen Ihr Freund/Ihre Freundin seinen/ihren Gesundheitszustand verbessern kann.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Lieber Marc!

Du schreibst mir, dass du seit Wochen ständige Kopfschmerzen hast und du kannst nicht schlafen. Wegen der Uniarbeit hast du nicht so viel Zeit mit Sport treiben.

Ich weiß, es ist ein bisschen weil du nicht so viel Zeit hast, aber du musst darauf achten. Also du musst „normale“ Speisen essen, statt die Speisen aus Fast Restaurants. Ich weiß auch dass du die Gemüse isst, aber es gibt Obstsorten, was du magst und du musst sie essen. Sie inhalten viele Vitamine, und du brauchst diese Vitamine.

Du schreibst, dass du Bluthochdruck auch hast. Es kann wegen Energiegehalt sein, also das musst du auch aufhören.

Es wäre auch gut, wenn du manchmal etwas Sport treiben könntest. Also es ist auch gut ich denke, wenn du jeden Tag spaziert irgendwas. Glaub mir mal, es ist nur am Anfang schwer. Vielleicht irgendwann können wir zusammen Rad fahren oder spazieren.
Ich hoffe, du wirst bald besser.

Kontrollgruppe

P4

5. Ihr Freund/Ihre Freundin hat gesundheitliche Probleme. Er/Sie hat Übergewicht, Bluthochdruck, ständige Kopfschmerzen und kann nachts nicht schlafen. Schreiben Sie ihm/ihr einen Brief, in dem Sie auf die folgenden Punkte eingehen:

- Erklären Sie ihm/ihr, welche Rolle die Gesundheit in Ihrem Leben spielt.
- Beschreiben Sie, was Sie für Ihre Gesundheit tun.
- Formulieren Sie Tipps, mit denen man gesund bleiben kann.
- Geben Sie Ratschläge, mit denen Ihr Freund/Ihre Freundin seinen/ihren Gesundheitszustand verbessern kann.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Liebe Hae,
in deinem letzten Brief hast du mir darüber erzählt, dass du Problemen mit deiner Gesundheit hast, deshalb habe ich mich dazu entschlossen, dir einige Tipps und Tricks mitzuteilen, damit du im Späteren ein gesünderes Leben führen kannst.

In der ersten Linie möchte ich dir über die Wichtigkeit der Gesundheit schreiben. Es steht außer Zweifel, dass eine ausgewogene Ernährung bzw. regelmäßiges Sporttreiben eine markante Rolle in unserem Leben spielen. Genau aus diesem Grunde darf man ~~nie~~ dürfen nie nicht außer Acht gelassen werden. Was mich betrifft, versuche ich ständig meine Ernährung zu verbessern, ~~da~~ um meine Gesundheit zu erhalten. Des Weiteren jogge ich regelmäßig in meiner Freizeit. Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass Sport ein Muss ist. Wenn du dich mehr bewegen würdest, könntest du mehrere Krankheiten vermeiden. Sport hat unzählige Vorteile. Die Bewegung kann die Leistungsfähigkeit fördern, das Immunsystem stärken, sie kann aber auch beim Stressabbau helfen. Wie ich früher erwähnt habe, sollte der gesunden Ernährung Aufmerksamkeit schenken. Es ist allgemein bekannt, dass Obst und Gemüse ~~ganze viele Vitamine~~ unserem Körper ganz viele Vitamine liefern können. Sie sind also ohne Frage unentbehrlich. Außerdem ist es ausschlaggebend, dass ~~du~~ du eher fettarm ernährst und möglichst wenig Zucker bzw. Süßigkeiten verzehrst. Weitere Ratschläge kannst du übrigens mithilfe des Internets finden. Ich habe dir verrate dir noch ein Tipp, was mir schon im ~~pass~~ zahlreichen Bereichen meines Lebens geholfen hat. Setze dir Ziele, die du erreichen kannst! Schreibe diese auf und wenn nötig, gliedere sie in kleinere Einheiten. ~~(das)~~ Für mich war es absolut hilfreich. Ich hoffe, dass ich dir helfen konnte.

riße

5. Ihr Freund/Ihre Freundin hat gesundheitliche Probleme. Er/Sie hat Übergewicht, Bluthochdruck, ständige Kopfschmerzen und kann nachts nicht schlafen. Schreiben Sie ihm/ihr einen Brief, in dem Sie auf die folgenden Punkte eingehen:

- Erklären Sie ihm/ihr, welche Rolle die Gesundheit in Ihrem Leben spielt.
- Beschreiben Sie, was Sie für Ihre Gesundheit tun.
- Formulieren Sie Tipps, mit denen man gesund bleiben kann.
- Geben Sie Ratschläge, mit denen Ihr Freund/Ihre Freundin seinen/ihren Gesundheitszustand verbessern kann.

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Kalle,

Du weißt, dass wir Freundinnen sind, deshalb möchte ich sagen, dass du hast in der letzten Zeit ein paar Kilo ~~ab~~ nehmen.

~~Sei dir~~ Und du hast Bluthochdruck, daran nicht sprechen, dass du immer Kopfschmerzen hast.

Es ist wirklich gefährlich und ungesund.

Meiner Meinung nach, solltest du ein Sport zu treiben, um fit zu werden. Oder nur beachten, was du isst. Vermeide die Süßigkeit, bitte. Ich weiß, dass es Schwereg ~~für~~ für dich sein kann, aber du musst etwas tun! Ich Sorge für dich. Ich weiß dass auch, dass deine Vergangenheit sehr schlecht ist, deshalb können wir auch zum Psychologen gehen. Es könnte auch helfen.

Ich werde in der Wochenende ins ~~den~~ Wald spazieren gehen, dann ~~gehe~~ ich laufe ich ein bisschen.

Hast du keine mit mir kommen? Ich verspreche, es lohnt sich!

Die frische Luft, die Natur ist wunderschön!

Ich wünsche dir eine wunderschöner Tag!

Bis bald,

Pre-Test 1

Untersuchungsgruppe

P3

5. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von *Veganer Ernährung* gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Gesunde Ernährung = Verzicht auf Fleisch? Stimmt das?
- Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen vegane Ernährung.
- Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?
- Was tun Sie für Ihre Gesundheit?

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Heute wird wieder über das Thema „Veganer Ernährung“ kontrovers diskutiert. Heutzutage gibt es sehr viele Ernährungstypen, einer ~~von~~ ^{von} diesen Typen ist die vegane Ernährung. Natürlich, wie alles, ~~es~~ ^{es} gibt viele Vorteile und Nachteile ~~nach~~.

Für ~~Veganer~~ ^{vegane} Ernährung spricht der Fakt, dass solche Menschen, die sich vegan ernähren, ~~essen~~ ^{essen} mehrere Obst- und Gemüsearten essen.

Einer der ~~wichtigsten~~ ^{wichtigsten} Gründe, der für ~~Veganer~~ ^{vegane} Ernährung ist, ~~dass~~ ^{wenn man sich kein} ~~wenn~~ ^{ma} Fleisch und keine Milchprodukte, ~~so~~ ^{so} keine ~~genische~~ ^{vegane} Produkte isst, kann man ~~das Risiko~~ ^{das Risiko} verschwecken ~~?~~ [?] Erkrankungen, zum Beispiel Krebs oder Herzinfarkt reduzieren.

Als Vorteile möchte ich auch Tierschutz erwähnen.

Meines Erachtens ~~ist~~ ^{gibt} es keine ~~Unterschied~~ ^{Unterschied} zwischen beispielsweise Katzen und Kühe. Wenn man sich vegan ernährt, ist man ~~in der Lage~~ ^{in der Lage} das Leben ~~vielen~~ ^{vielen} Tieren ~~zu~~ ^{zu} retten.

Andererseits gibt es auch Nachteile. ~~aber~~ ^{aber} gegen vegane Ernährung kann ich aber nur ein ~~Dinge~~ ^{Dinge} nennen. Wenn man ~~sich~~ ^{nicht} eine ausgewogene vegane Diät ~~folgt~~ ^{folgt}, kann man ~~sehr~~ ^{sehr} Vitamine ~~fehlen~~ ^{fehlen}, zum Beispiel Vitamin - D.

Meiner Meinung nach ist vegane Ernährung sehr gesund.
Wenn man sich richtig ernährt und kein sogenannte
"junk-food", wie Pizza isst, hat man die Möglichkeit
ein sehr gesundes Leben zu führen.

Für mich ist die Gesundheit sehr wichtig. Ich
treibe Sport drei- oder viermal pro Woche. Ich mag
joggen und schwimmen aber wenn ich kein Lust für
diese habe, mache ich Yoga.

Ich versuche eine ausgewogene Ernährung zu folgen. Ich
esse jeden Tag Obst, wie Banane oder Apfel, *wenig
Oel zu benutzen. Vor fünf Jahren war ich eine Veganerin,
dann nur Vegetarierin vor ein Paar Monaten und jetzt esse
ich Fisch und Hühnchen, aber ich will noch wieder
auf Fleisch verzichten.

Wenn man ein gesundes Leben führen will,
man kein Alkohol trinken und nicht rauchen. Man soll
auch viel Zeit an der frischen Luft verbringen und auch
für seine seelische Gesundheit achten. Die beste Medikamente
sind immer Freundinnen.

* und benutze ich wenig Oel.

5. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von Veganer Ernährung gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Gesunde Ernährung = Verzicht auf Fleisch? Stimmt das?
- Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen vegane Ernährung.
- Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?
- Was tun Sie für Ihre Gesundheit?

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Ich habe im Radio eine Debatte darüber, welche Vor- und Nachteile die vegane Ernährung hat. Ich möchte über dieses Thema mit Ihnen diskutieren, weil die gesunde Ernährung sehr wichtig für mich ist.

Solche Argumente sind im Radio gehört worden, für gesünderes Leben auf Fleisch zu verzichten! Ein Grund ist richtig auch mit dem Recht ist, dass die Umwelt durch die kleinere Tierhaltung geschädigt wird geschädigt wird, aber ich teile solche Meinungen, die behaupten, dass die Körper viele Protein und verschiedene Mineralstoffen aus Fleisch braucht. Ich denke so, dass die meisten Menschen einige Haustiere z.B.: Hähnchen zu Hause halten könnten, damit deswegen muss man auf Fleisch nicht verzichten. Auch die gesunde Ernährung beginnt nicht dabei, auf Fleisch zu verzichten, sondern man ist ~~aus~~ ausgeglichen, ausgewogen.

Einige Nachteile stehen gegen vegane Ernährung: Die Körper braucht viele Proteins, die ^{sich} vor allem im Fleisch befinden, dann muss die veganen Menschen solche Pflanzen, die relative wenigere Proteins, als Fleisch enthalten, oft dawegen essen. Dagegen steht auch es, dass die veganen Lebensmittel (nicht sehr, aber) teuer, und man kann wenige Restaurants und Geschäften finden, wo diese Speisen gefunden werden.

Wenn man aber seine Gesundheit schützen möchte, dann man kann einfachere Lösung finden, als auf Fleisch verzichten.

Meiner Meinung nach, wenn die Menschen ^{regelmäßig} viel Obst und Gemüse ^{essen}, dann können sie dadurch ^{daneben} gegen vielen Krankheiten gut kämpfen/zingen.

5. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von *Veganer Ernährung* gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Gesunde Ernährung = Verzicht auf Fleisch? Stimmt das?
- Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen vegane Ernährung.
- Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?
- Was tun Sie für Ihre Gesundheit?

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Heute wird wieder über die Veganer Ernährung kontrovers diskutiert. Das führt zu der Frage ob es wirklich gesund?

Das wichtigste Argument für den Fleischesser besteht sich auf, dass Fleisch für den menschlichen Organismus sehr wichtig ist, da es schon seit Jahrhunderten zum Speiseplan des Menschen gehört. Einer der wichtigsten Gründe, der gegen Fleischesser erwähnt wird, ist die Produktion von Fleisch ist extrem ineffizient, denn ein Kilo Fleisch zu produzieren verursacht 36 Kilogramm Kohlendioxid und belastet die Umwelt in extremem Maße. Eine der wichtigsten Gründe, der für Fleischesser, Fleisch ist wichtig, weil es uns mit Mineralstoffen, allen voran Eisen, versorgt. Ohne Eisen ist der Mensch antriebslos, müde, das Immunsystem wird geschwächt. Auch wichtige Vitamine wie A und jene der B-Gruppe sind im Fleisch enthalten. Ein Mangel dieser Vitamine kann zu Muskelschwund und Herzinsuffizienz, Schläftörungen, Appetitlosigkeit oder Blutarmut führen. Ein weiteres Argument gegen Fleischernahrung ist, Fleisch viel Fett enthält, vor allem gesättigte Fettsäuren, die das schlechte Cholesterin auslösen lassen.

Ich sehe auf beiden Seiten wichtige Argumente. Deshalb komme ich zu dem Ergebnis, dass Fleisch ist sehr wichtig für sowohl dem Fleischesser und Vegetarier finden.

Post-Test 2

Untersuchungsgruppe

P13

5. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von „Fastfood“ gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Fastfood = gesunde Lebensweise? Stimmt das?
- Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen Fastfood.
- Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?
- Was tun Sie für Ihre Gesundheit?

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Heute wird über das Fastfood kontrovers diskutiert. In diesem Thema unterscheiden sich die Meinungen. Ich möchte jetzt sowohl Vorteile als auch Nachteile erwähnen.

Das wichtigste Argument für Fastfood ist, dass es schnell essen lässt. Wir können ~~es~~ ^{ca.} in 10 Minuten unser Essen bekommen. Und ~~es ist ganz~~ ^{sich} ~~da es kostet nicht viel.~~ ^{ist Fastfood} ~~wirklich so unteuerhaft?~~

Bestimmter behaupten, dass ~~solche Speisen~~ ~~zu verzehren~~ nicht nur bequem sondern auch eine gute Entscheidung ist. Sie ~~sind~~ ^{sind} nämlich sehr gut. Außerdem können wir feststellen, dass ~~Stellrestaurant~~ ^{schmecken} auch ^{ist} guter Treffpunkt für Jugendlichen ist. Dort ~~es~~ lassen sich neben dem Essen

auch tratschen und sich miteinander unterhalten. Dafür spricht noch, dass ein solches Fastfood-Restaurant immer sauber ^{ist} und ^{allgemein} ist es modern eingerichtet.

Aber es gibt sehr viele Gegenargumente. Zum Beispiel, wir dürfen nicht vergessen, dass diese

Gerichte ~~sehr~~ ^{viel} ~~übermäßig~~ ^{viel} Fett und Geschmacksstoffe enthalten. Sie schmecken zwar gut, aber ^{nach} ~~ein~~ ¹ Stunde ~~wenden~~ ^{haben} wir wieder Hunger. ~~Fastfood~~ ^{ist} also weder gesund noch so

~~günstig~~ ^{günstig}. In einem Fastfoodrestaurant ~~ist~~ ^{es} immer viele ~~Leute~~ ^{Leute}, es gibt ^{zu} ~~großes~~ ^{geräusch} ~~lärm~~ ^{lärm} und das kann ~~schlecht~~ ^{schlecht} auf den Menschen gehen. ^{besonders} ^{nicht} ^{ist} ^{ein} ^{weiterer} ^{Nachteil} ^{des} ^{Fastfoods}

~~es~~ möchte ich noch erwähnen, dass diese Speise ~~wirklich~~ ^{wirklich} sehr wenige Vitamine und Nährstoffe ^{enthalten} ^{enthalten}.

Meiner Meinung nach kann man mit dem Vorzug nicht gerichten ~~wird~~ ^{aus} ^{keinem} ^{Teil} gesund

leben. Ich bin der Ansicht, wer eine gesunde Lebensweise führen will, muss unbedingt ^{sich} ^{vitaminreich}, also mit Obst und Gemüse ernähren. ^{Es} ^{ist} ^{besonders} ^{wichtig}, ^{jeden} ^{Tag} ^{mindestens} ³ ^{Liter} ^{Flüssigkeit} ^{zu} ^{trinken}. ^{Es} ^{ist} ^{noch} ^{unverzichtbar}, ^{genug} ^{zu} ^{bewegen}, ^{damit} ^{nicht} ^{nur} ^{unser} ^{Körper} ^{sondern} ^{unser} ^{Seel} ^{pflegen}.

Es ^{ist} ^{besonders} ^{wichtig}, ^{jeden} ^{Tag} ^{mindestens} ³ ^{Liter} ^{Flüssigkeit} ^{zu} ^{trinken}. ^{Es} ^{ist} ^{noch} ^{unverzichtbar}, ^{genug} ^{zu} ^{bewegen}, ^{damit} ^{nicht} ^{nur} ^{unser} ^{Körper} ^{sondern} ^{unser} ^{Seel} ^{pflegen}.

Mit dem Sport ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}.

^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube}, ^{es} ^{ist} ^{noch} ^{besser}, ^{ein} ^{Hobby} ^{auszuüben}, ^{damit} ^{unser} ^{Stress} ^{perfekt} ^{abgebaut} ^{wird}. ^{Ich} ^{glaube</}

Ich denke, ich lebe ganz gesund. Ich esse, ich esse manchmal viele Süßigkeiten, aber
daneben verzehre ich so viel Obst und Gemüse, wie eine Ziege. Außerdem spielt die
Bewegung eine sehr bedeutende Rolle in meinem Leben. Ich habe immer sehr viel Energie,
und diese Menge Energie und auch den Stress abzubauen zu können, fahre ich jeden Morgen ran
um

Da dieses ~~sehr~~ Fahrradfahren nicht immer genug ist, jeden Abend spiele ich entweder
Mandoline oder Flöte. Also ich habe ein Hobby, oder besser gesagt zwei Hobbys, mit denen ich für
meine ~~psychische~~ psychisches Wohlbefinden tue. Außerdem studiere ich Deutsch, was mir riesengroßen Spaß
macht.
Im Schluss möchte ich zusammenfassen, was ich geschrieben habe. Ich ~~fordere die~~ vertrete die Meinung,
dass die gesunde Lebensweise ~~ist~~ mit der Ernährung anfängt, danach folgt die Bewegung.
Und wer die erwähnten Tipps einhält oder folgt, soll den Arzt bestimmt sehr selten anzusehen

5. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von „Fastfood“ gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Fastfood = gesunde Lebensweise? Stimmt das?
- Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen Fastfood.
- Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?
- Was tun Sie für Ihre Gesundheit?

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Hallo Leute,

ich habe im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von „Fastfood“ gehört und möchte meine Meinung schreiben. Ich glaube dieses Thema taucht ^{heutzutage} immer auf, ob die Fast Food Restaurants wirklich so schädlich sind. Ich möchte einige Pro- und Contra Argumente schreiben, um zu entscheiden, diese These wahr sind, oder nicht. Zur Nachteile könnte ich sagen, dass diese Gerichte fettig und ungesund sind, und deswegen führen leicht zur Übergewicht. Außerdem wissen wir die Herkunft der Speisen auch nicht. Nachteil ist noch, dass man damit nicht nur seine Gesundheit, sondern auch die Umwelt schadet, wegen den vielen Verpackungsmüll. Auch ein Kontra Argument, dass man für ein Menü, von dem man satt wird, kostet schon sehr viel.

Natürlich gibt es Pro Argumente, wie z.B.: man muss nicht planen ~~das~~ und kochen, heutzutage findet man überall Fast Food Restaurants. Ein weiteres Argument ist, dass das Essen gut schmeckt, und kann man mitnehmen, oder es ist auch beliebt, ^{das Essen} nach Hause zu bestellen.* Ich denke alles in allem zeigt sich, dass diese Restaurants nicht die gesündeste sind, aber manchmal kann man die besuchen.

* Man sollte ^{sich} für ein gesünderes Leben ausgewogen ernähren, genügend Wasser trinken und Sport treiben. Diese drei sind die wichtigsten. Ich probiere sie auch einhalten, ich treibe ca. 3 mal pro Woche Sport, trinke viel Wasser, und probiere nicht so viel nachher.

Kontrollgruppe

P12

5) Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von „Fastfood“ gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Fastfood = gesunde Lebensweise? Stimmt das?
- Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen Fastfood.
- Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?
- Was tun Sie für Ihre Gesundheit?

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Meiner Meinung nach ~~besteht~~ Fastfood keine gesunde Lebensweise. Das Essen in Fastfoodrestaurants sind ~~haben~~ ^{haben} viele ~~Zucker~~ ^{Zucker} haben große Fett- und ~~Extrakt~~ ^{Extrakt} Zuckerinhalt, die ~~zu~~ ^{zu} ~~Krankheiten~~ ^{Krankheiten} Herzerkrankungen und zum Übergewicht führen können. Fastfood hat auch viele unnatürliche Stoffe, die auch ungesund für den menschlichen

(33) Körper ist.

Für Fastfood spricht, dass man das bestellte Essen ganz schnell bekommen und danach ~~essen kann~~ ^{konsumieren kann}. Also es ist eine Möglichkeit Zeit und Energie zu sparen. Ein anderer Vorteil ist, dass

(74) Fastfood lecker ist ~~phat~~ ^{phat}, vielen ~~schmecken~~ ^{schmecken} schmeckt.

Gerade diese Ernährungsmöglichkeit spricht, dass viele ungesunde Zutaten enthält, die den Menschen Krankheiten machen können. Vom Fastfood wird man nur hungriger sein, so wird man mehr davon konsumieren. Je mehr man Fastfood isst, desto ~~weniger~~ ^{weniger} mehr schadet er oder sie seinen oder ihren eigenen Körper. Fastfood enthält keine oder nur sehr wenige Vitamine und Mineralstoffe, die zu einem anderen Nachteil ~~zu~~ ^{zu} zur Mangelernährung, die auch ~~Katabolismus~~ ^{Katabolismus} mit Muskelabbau im Zusammenhang steht.

Meiner Meinung nach sollte man genug schlafen und ~~Stress~~ ^{Stress} abbauen gerund zu bleiben. Er ist es auch notwendig gesunde Lebensmittel zu konsumieren und genug Wasser zu trinken. Man soll auch genug regelmäßig Sport ausüben unfitt zu bleiben.

Sch persönlich gehe in die frische Luft einmal pro Woche laufen. Ich ~~mache~~ ^{mache} 30 min einmal pro Woche und ich gehe ins Gym einmal pro Woche. Ich schlafe acht Stunden pro Tag. Ich probiere Stress meiden und abbauen. Ich trinke mindestens 3 Liter Wasser jeden Tag und ich ernähre mich gesund. Ich esse viele Gemüsesorten und Obstsorten.

5. Sie haben im Radio eine Debatte über die Vor- und Nachteile von „Fastfood“ gehört. In dieser kamen verschiedene Äußerungen vor. Schreiben Sie nun eine Stellungnahme zu dem Thema. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein:

- Fastfood = gesunde Lebensweise? Stimmt das?
- Nennen Sie Argumente sowohl für als auch gegen Fastfood.
- Wie kann man Ihrer Meinung nach gesund leben?
- Was tun Sie für Ihre Gesundheit?

Schreiben Sie mindestens 200 Wörter.

Ein Argument spricht für den Fastfood, Fast Food bedeutet übersetzt schnelles Essen und genau das ist es auch. Ihr müsst nur wenige Minuten warten und bekommt eure Bestellung. Fast Food passt also auch in jede noch so knappe Mittagspause.

Ein Argument gegen den Fastfood, Fast Food macht dick, das ist einfach Fakt. Ein Menü aus einem Cheeseburger und einer Portion Pommes mit Mayo, dazu eine Cola, Durchschnittlich nehmen Menschen 1.000-1100 Kalorien pro Halbzeit in Fast Food Restaurants auf.

Ein weiteres Argument für den Fastfood ist, hier scheiden sich die Geister, aber auf den Großteil trifft's zu: Fast Food schmeckt einfach gut.

Ein weiteres Argument gegen den Fast Food, es verdirbt auf Dauer den Geschmack. Ihr gewöhnt euch mit der Zeit an die ganzen künstlichen Zusätze und natürliches, dieses Essen schmeckt euch nicht mehr.

Aber ihr könnt eure Geschmacksknospen auch wieder umprogrammieren, indem ihr Fast Food einige Wochen kauft aus eurer Ernährung streicht.

Összefoglalás

Kollokációk az idegennyelv-oktatásban

Pintye Erzsébet

Az értekezés a kollokációkat mint állandósult szókapcsolatokat vizsgálja az idegennyelv-oktatásban. A modern nyelvoktatás legfontosabb céljai közt szerepel a tanuló kommunikatív kompetenciájának fejlesztése, amelyet a komplex nyelvi fejlesztés segítségével érhetünk el. A szavak, állandósult szókapcsolatok használata elengedhetetlen része a sikeres kommunikációnak, ezért a lexikális kompetencia fejlesztését célszerű beépíteni az egyes nyelvi készségek (olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, beszédkészség, íráskészség) fejlesztésbe. Mivel a kollokációk ismerete és használata a sikeres kommunikációt alapjaiban meghatározza, a nyelvóra fontos feladata lenne, a tanulók kollokációs kompetenciájának fejlesztése is.

A tanulási folyamatot alapvetően három tényező határozza meg (az oktatás résztvevői, az anyanyelv és az idegennyelv kapcsolata és a tananyag), ezért a kutatás mindhárom tényező vizsgálatára kísérletet tesz.

Az értekezés elméleti részében különböző kollokációs koncepciók (Hausmann: 1984, 1999, 2004, 2007; Konecny: 2010a, 2010b; Reder: 2006; Häcki Buhofer 2011, 2014; Roth: 2014) bemutatására törekszem, amelyek a kollokációkat a nyelvtanítás szempontjából vizsgálják. A koncepciók bemutatását követően az értekezésben használt kollokációs fogalom meghatározására és a kollokációk oktatásának relevanciájára helyezem a hangsúlyt a cselekvésközpontú megközelítés leírásán keresztül. A kollokációs fogalom meghatározását követően az értekezést a következő részekre osztottam:

1. Az anyanyelv és az idegennyelv kapcsolatának vizsgálata

A kontrasztív elemzés célja, a két nyelv közötti különbségek és hasonlóságok feltárása. Az elemzés során a frazeológiából ismert hármas felosztásra támaszkodtam, ennek megfelelően a következő ekvivalenciatípusokat vizsgáltam:

- teljes ekvivalencia
- részleges ekvivalencia
- zéró ekvivalencia

2. A tananyag vizsgálata

Az értekezés következő fejezetében tankönyvelemzést végeztem három kiválasztott tankönyvcsalád segítségével. Az elemzéshez mindenképp olyan tankönyveket szerettem volna kiválasztani, amelyek jelenleg meghatározzák a nyelvtanulási folyamatot. Az értekezés negyedik fejezetében található tanári kérdőív elemzéséből kiderül, hogy a leggyakrabban használt tankönyvek közé jelenleg a *Welttour, Studio* [21] és a *Kon-Takt* tartozik, ezért esett a választásom az említett könyvek vizsgálatára. Az elemzés a következő három fő kérdés megválaszolására helyezte a hangsúlyt:

- Érzékenyítés és tudatosítás
- Olvasott szövegek és a kollokációk kapcsolata
- gyakorlófeladatok a tankönyvekben

3. Tanári perspektíva vs. tanulói perspektíva

Az értekezés negyedik fejezetében a kollokációk oktatását egy tanári kérdőív segítségével igyekeztem feltérképezni. A kérdőívet országosan 100 német szakos középiskolai tanár töltötte ki. A kérdőívben összesen kilenc nyitott és három zárt kérdés található. A nyitott kérdések során lehetőség nyílt annak feltárására, milyen oktatási intézményben tanítanak a kérdőívet kitöltő nyelvtanárok, heti hány óraszámban tanítják a német nyelvet, melyik nyelvkönyvet használják a tanórán a német nyelv oktatására és milyennek találják a szókincsgyakorló feladatokat a használt tankönyvben. A nyitott kérdések mellett három zárt kérdés megválaszolására is lehetőség nyílt a kérdőívben. A zárt kérdésekhez három témát választottam ki (*egészséges életmód, környezetvédelem, utazás*), amelyekhez 28 egyedi szóalakat és 28 kollokációt adtam meg. A kitöltők feladata az volt, hogy kiválasszák azokat a lexikai elemeket a listából, amelyeket megtanítanak az adott témán belül B1 vagy B2 nyelvi szinten. A lexikai elemek kiválasztásában érettségire és nyelvvizsgára felkészítő gyakorlókönyvek és az értekezés harmadik fejezetében elemzett három tankönyv szókincslistája nyújtott segítséget.

Az ötödik fejezetben egy akciókutatás segítségével arra a kérdésre keresem a választ, hogy a tudatos nyelvi fejlesztés (kollokációtudatosság kialakítása a nyelvórán) és a kollokációk kontrasztív módon történő közvetítése hozzájárul-e a produktív kollokációs kompetencia fejlesztéséhez. A kutatás egy előtesztből (Pre-Test) és két utótesztből áll (Post-Test). A

kutatás két csoportban zajlott. A kutatást a Debreceni Egyetemen, az *Írásbeli Kommunikáció II.* c. kurzusomon végeztem el. A vizsgálati csoportban én tanítottam a hallgatókat, míg a kontrollcsoportban egy kolléganőm dolgozott a hallgatókkal. Az intervenció során a Kühn (1992) három-fázisú-modelljére támaszkodtam. Ennek megfelelően törekedtem a kollokációk kontextusban történő prezentálására, különböző gyakorlófeladatok beépítésére és olyan beszéd- és íráskészséget fejlesztő feladatok alkalmazására, amelyekben a kollokációk használata előtérbe került. Az előtesztet az intervenció előtt, az első utótesztet két héttel az intervenció után, a második utótesztet pedig nyolc héttel az intervenció után írták meg a csoportok hallgatói. Az elő-utó-méréssel a hallgatók teljesítményében jelentkező különbségeket szerettem volna megvizsgálni.

A vizsgálatok eredményei alapján megállapítható, hogy a kollokációk szisztematikus oktatása a tankönyvekben nem valósul meg, a szókincsfejlesztő gyakorlatok alacsony száma nem teszi lehetővé a kollokációs kompetencia fejlesztését, a tankönyvekben található szókincslisták az egyedi szóalakok felsorolására helyezik a hangsúlyt. A kérdőívben szereplő kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy bár a kitöltő tanárok az egyedi szóalakok mellett kollokációkat is oktatnak a megadott témákon belül, viszont nincs egységes nézet arról, hogy B2-es nyelvi szinten mely kollokációkat kellene megtanítani a kijelölt témákon belül. Az akciókutatás eredményei azt bizonyítják, hogy a tudatosítás, a tudatos nyelvi fejlesztés a nyelvvórán pozitívan hat a szókinccstanulásra és jelentősen hozzájárul a produktív kollokációs kompetencia fejlesztéséhez.

Kollokationen im Fremdsprachenunterricht

Pintye Erzsébet

The dissertation studies collocations as multiword units in the language learning education.

One of the most important tasks in the modern language education is to enable students to become fluent language speakers. To achieve this goal, teachers have the task to develop students' communicative competence including all the four skills (reading, listening, writing, and speaking). Successful communication requires the knowledge and the use of prefabricated structures, phrases, collocations. Therefore, it is highly important to put a special emphasis on developing students' collocational competence.

There are basically three factors that can determine the foreign language development (participants of the teaching process, the relationship of the first and second language, teaching materials). This dissertation aims to examine all the three factors by using different research-methods.

In the theoretical part of the dissertation my objective is to define collocations from different scholars' perspectives (Hausmann: 1984, 1999, 2004, 2007; Konecny: 2010a, 2010b; Reder: 2006; Häcki Buhofer 2011, 2014; Roth: 2014). After the description of the different conceptions the dissertation goes on to highlight the relevance of teaching collocations in the classroom by elaborating on the main principles of the Action-Oriented-Method (AOA). After the theoretical part the dissertation is divided into the following three parts:

1. The relations between the L1 (Hungarian) and L2 (German)

The aim of the contrastive analysis is to investigate the differences and similarities between German and Hungarian. In my analysis I rely on the following three equivalence types:

- absolute equivalence
- partial equivalence
- zero equivalence

2. Coursebook evaluation

This chapter of the dissertation aims to analyse three coursebooks used for teaching German language. Since the results of the questionnaire in chapter 4 show that the most common coursebooks used for teaching German are *Welttour*, *Studio* [21] and *Kon-Takt*, I analyse these coursebooks in my dissertation based on the following aspects:

- sensibilization, awareness
- reading texts and lexical competence
- vocabulary activities

3. *Teachers' perspective vs. learners' perspective*

The fourth chapter of the dissertation investigates by using a questionnaire to what extent collocations are taught in the foreign language classroom. The questionnaire was filled out by 100 teachers of German language in Hungary. There are 9 open-ended-questions and 3 closed-ended-questions in the questionnaire. The open-ended-questions try to reveal in which institutions the participants teach German language, how many lessons they have for teaching German, which coursebook they use and what they think about the coursebook they use in the classroom. The closed-ended-questions include three topics (*healthy way of life, environment, travelling*). I provided each topic with 28 single word forms and 28 collocations. Teachers were asked to choose those lexical items that they teach in their foreign language classes and indicate the level of the lexical items (B1 or B2). The selection of the lexical items was based on teaching materials and coursebooks.

The goal of the next chapter is to carry out an action research. My objective is to test the effect of raising students' awareness of collocations. The research was carried out in the course *Schriftliche Kommunikation II.* at the University of Debrecen. It involves a pre-test and two post-tests. I taught collocations in the experimental group, my colleague taught in the control group without raising students' awareness of the importance of collocations. The intervention relies on Kühn's (1992) three-step model of teaching vocabulary. Based on the model my aim was to present collocations in context, practise and apply them. The pre-test was written one week before the intervention, the two post-tests were written two and eight weeks after the intervention. The use of the pre-test and post-tests can reveal differences in students' performance.

Based on the results we might conclude that collocations do not receive enough attention in the coursebooks, the wordlists focus mostly on single word units, the number of lexical activities focusing on developing collocational competence is very low. The results of the

questionnaire show that teachers teach collocations but there is no agreement which lexical items should be taught at B2 level. The results of the action research prove that raising students' awareness of collocations has a positive effect on learning vocabulary and helps to the develop students' productive collocational competence.



Nyilvántartási szám: DEENK/105/2023.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Pintye Erzsébet
Doktori Iskola: Nyelvtudományok Doktori Iskola
MTMT azonosító: 10068975

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Idegen nyelvű, hazai könyvek (1)

1. Összeáll. **Pintye, E.:** Kollokationen: Übungen zur Entwicklung der Kollokationskompetenz.
Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 101 p., 2022. ISBN: 9789636150099

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

2. **Pintye, E.:** Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségi vizsgában.
Mod. nyelvokt. 28 (1-2), 51-62, 2022. ISSN: 1219-638X.
DOI: <http://dx.doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.51.62>

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (3)

3. **Pintye, E.:** Die Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken.
Deutschunterricht für Ungarn. 32, 65-87, 2022. ISSN: 0237-5559.
4. **Pintye, E.:** Abgrenzung der Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen.
Versuch einer Begriffsbestimmung der Kollokationen für die Fremdsprachendidaktik.
Jahrb. ung. Ger. 2019, 49-67, 2020. ISSN: 1217-0216.
5. **Pintye, E.:** Kollokationen kontrastiv. Deutsch-Ungarisch.
Werkstatt (Debr.). 15, 45-62, 2020. ISSN: 1585-3667.





További közlemények

Idegen nyelvű, hazai könyvek (2)

6. Összeáll. **Pintye, E.**, Csatár, P., Grunda, M., Tóth, M.: Idiomatiche Ausdrücke im Deutschen. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 132 p., 2022. ISBN: 9789636150563
7. Összeáll. **Pintye, E.**, Törökné Molnár, M.: Deutsch-ungarische Presseschau: Didaktizált német nyelvű szöveggyűjtemény az alap- és tanárszakos képzés számára. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 104 p., 2021.

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

8. **Pintye, E.**: Digitális eszközök a német mint idegennyelv-oktatásban: A távoktatás tapasztalatai. *Új Pedagóg. Szle.* 71 (09-10), 69-76, 2021. ISSN: 1215-1807.

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2023.04.11.





Registry number: DEENK/105/2023.PL
Subject: PhD Publication List

Candidate: Erzsébet Pintye
Doctoral School: Doctoral School of Linguistics
MTMT ID: 10068975

List of publications related to the dissertation

Foreign language Hungarian books (1)

1. Összeáll. **Pintye, E.**: Kollokationen: Übungen zur Entwicklung der Kollokationskompetenz.
Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 101 p., 2022. ISBN: 9789636150099

Hungarian scientific articles in Hungarian journals (1)

2. **Pintye, E.**: Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségivizsgában.
Mod. nyelvokt. 28 (1-2), 51-62, 2022. ISSN: 1219-638X.
DOI: <http://dx.doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.51.62>

Foreign language scientific articles in Hungarian journals (3)

3. **Pintye, E.**: Die Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken.
Deutschunterricht für Ungarn. 32, 65-87, 2022. ISSN: 0237-5559.
4. **Pintye, E.**: Abgrenzung der Kollokationen von anderen syntagmatischen Wortverbindungen. Versuch einer Begriffsbestimmung der Kollokationen für die Fremdsprachendidaktik.
Jahrb. ung. Ger. 2019, 49-67, 2020. ISSN: 1217-0216.
5. **Pintye, E.**: Kollokationen kontrastiv. Deutsch-Ungarisch.
Werkstatt (Debr.). 15, 45-62, 2020. ISSN: 1585-3667.





List of other publications

Foreign language Hungarian books (2)

6. Összeáll. **Pintye, E.**, Csatár, P., Grunda, M., Tóth, M.: Idiomatiche Ausdrücke im Deutschen. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 132 p., 2022. ISBN: 9789636150563
7. Összeáll. **Pintye, E.**, Törökné Molnár, M.: Deutsch-ungarische Presseschau: Didaktizált német nyelvű szöveggyűjtemény az alap- és tanárszakos képzés számára. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 104 p., 2021.

Hungarian scientific articles in Hungarian journals (1)

8. **Pintye, E.**: Digitális eszközök a német mint idegennyelv-oktatásban: A távoktatás tapasztalatai. *Új Pedagóg. Szle.* 71 (09-10), 69-76, 2021. ISSN: 1215-1807.

The Candidate's publication data submitted to the iDEa Tudóstér have been validated by DEENK on the basis of the Journal Citation Report (Impact Factor) database.

11 April, 2023

