Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA

Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée

Band: - (2022)

Heft: 115: Implizites und explizites sprachliches Wissen und Vermitteln : interdisziplinäre Fragestellungen - diszipinäre Zugänge = Implicit and explicit linguistic knowledge and instruction : interdisciplinary issues - disciplinary approaches

Artikel: Lässt sich die Kollokationskompetzenz ohne explizite Kollokationsschulung im institutionellen Fremdsprachenunterricht fördern?

Autor: Targoska, Joanna

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1062981

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Lässt sich die Kollokationskompetenz ohne explizite Kollokationsschulung im institutionellen Fremdsprachenunterricht fördern?

Joanna TARGOŃSKA
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Katedra Języka Niemieckiego
ul. Kurta Obitza 1, PL-10-725 Olsztyn, Polen
joanna.targonska@uwm.edu.pl

This paper is devoted to the topic of developing collocation competence via implicit and explicit teacher intervention. First, the notion of collocation and collocation competence are presented. Possible implicit and explicit teacher interventions which foster the development of collocation competence in foreign language learners are identified, and the results of empirical studies of their effectiveness are given. Next, the empirical part of the paper, focuses on the results of a longitudinal study, which investigated the development of collocation competence through form-focused instructions drawing attention of Polish learners of German as a foreign language to different lexical units, including collocations. The study, which took two years and involved questionnaires, analyzed the use of verb-noun collocations in lexical tests and in short written assignments.

Keywords:
collocation, collocational competence, collocational awareness, explicit instructions, implicit learning, form-focused instruction.

Schlüsselwörter:
Kollokationen, Kollokationskompetenz, Kollokationsbewusstheit, Kollokationsbewusstsein, explizite Vermittlung, implizites Lernen, formfokussierende Verfahren.

1. Einleitung

Im Fremdsprachenlernprozess ist die Internalisierung eines umfangreichen fremdsprachigen Vokabulars unabdingbar, denn Wortschatzkenntnisse sind in den Aufbau aller Sprachfertigkeiten und zahlreicher Kompetenzen involviert. Daher bilden sie die Grundlage für erfolgreiche Rezeptionsprozesse und die Voraussetzung für die gelungene Bewältigung verschiedener Kommunikationssituationen bzw. die Realisierung von Sprechabsichten. Das Vokabular kann jedoch nicht mit der Summe einzelner Vokabeln gleichgesetzt werden, denn es besteht nicht nur aus freien Wortverbindungen (FWV), die kreativ zusammengestellt werden, sondern auch aus vielen unterschiedlichen, mehr oder weniger festen Wortverbindungen, die reproduzierbar sind. Sie werden heutzutage als phraseologische Wortverbindungen oder Mehrwort-Ausdrücke bezeichnet und müssen als eine Form-Bedeutungs-Einheit internalisiert werden, wenn sie in der Sprachkommunikation produktiv abrufbar sein sollen. Eine wichtige und gleichzeitig die umfangreichste Gruppe der Phraseme stellen Kollokationen dar, deren Kenntnis für die Sprachproduktion von Belang ist, denn sie lassen sich oft weder durch FWV ersetzen noch selbstständig kreieren. Ihre Internalisierung ist

im Fremdsprachenunterricht (FU) unerlässlich und von großer Bedeutung. Schon seit Jahrzehnten wird gefordert, sie zum Schwerpunkt der fremdsprachlichen Wortschatzarbeit zu machen. Nach Szulc (1971: 88) sollte der Wortschatzerwerb nach der Internalisierung grammatischer Strukturen ausschließlich auf dem Erwerb von *konventionellen Syntagmen*[1] und nicht von vereinzelten Vokabeln beruhen. Laut Hausmann (1984) bedeutet Wortschatzlernen Kollokationslernen.

Der vorliegende Beitrag ist der Entwicklung der Kollokationskompetenz bei erwachsenen DaF-Lernenden gewidmet. Darin wird der Frage nachgegangen, ob auch in einem institutionellen DaF-Unterricht, in dem Kollokationen nicht in Form einer expliziten Kollokationsschulung, verstanden als dem höchsten Grad der expliziten Vermittlung, behandelt werden, sich das Kollokationsbewusstsein, die Kollokations(lern)bewusstheit und produktive Kollokationskompetenz schnell entwickeln können. Bevor die Ergebnisse einer Langzeitstudie (Abschnitt 4) dargestellt werden, wird im Abschnitt 2 kurz auf Kollokationen als Sprachphänomen und auf den Begriff Kollokationskompetenz eingegangen. Abschnitt 3 ist den Begriffspaaren *implizites/explizites Wissen* und *implizite/explizite Lehrmethoden* gewidmet. Dem folgt die Beschreibung der Ergebnisse von ausgewählten empirischen Studien zu impliziten und expliziten Methoden zur Förderung der Kollokationskompetenz.

2. Kollokationen und die Kollokationskompetenz

In diesem Abschnitt werden Kollokationen als Sprachphänomen und die Deutung der Kollokationskompetenz präsentiert.

2.1 Kollokationen als Sprachphänomen

Kollokationen stellen feste Wortverbindungen dar, die in großem Maße einzelsprachspezifisch sind. Das bedeutet, dass Sprachen ihre eigenen Normen und Konventionen in der Zusammenstellung von Wörtern in einem Syntagma entwickelt haben. Diese bestimmen, welche Wörter als Komponenten einer festen Wortverbindung in der jeweiligen Sprache kombiniert werden und in einem Syntagma stehen dürfen. Die Verbindung eines Kollokationsgliedes mit einem nicht normgerechten Kollokationspartner führt zur Bildung einer nicht existierenden Wortverbindung und somit zum Verstoß gegen die lexikalische Norm (Kollokationsfehler) und oft auch zum Verlust der Sprachpräzision.

Obwohl Kollokationen zu einem Sprachphänomen gehören, das unterschiedlich aufgefasst wird, kann man sie zwei Hauptströmungen, d.h. einerseits einer korpuslinguistischen und andererseits einer semantischen bzw. bedeutungsorientierten Auffassung zuordnen. Während in der ersten Deutung das häufige gemeinsame Auftreten der Wörter in einer Wortverbindung von ihrem Kollokationsstatus zeugt und die semantische Relation von Kollokationsgliedern nicht

[1] Szulc (1971) nannte die kollokationalen Wortverbindungen *konventionelle Syntagmen*.

analysiert wird (vgl. etwa Siepmann 2002), spielen im bedeutungsorientierten Verständnis gerade die assoziative Gerichtetheit, die semantische Beeinflussung der Kollokationsglieder, ihre konventionelle Zuordnung bzw. einzelsprachliche Spezifität eine herausragende Rolle. Jene wird heutzutage als phraseologisch bezeichnet.

Die vorliegende Arbeit basiert auf einem phraseologischen Ansatz, dem das Kollokationsverständnis von Hausmann (1984) zugrunde liegt. In dieser Deutung bilden Kollokationen "Wörter mit begrenzter Kombinierbarkeit" (ebd.: 398), die sich nicht einfach frei zusammenstellen lassen. Sie zeichnen sich durch eine hierarchische Struktur aus, d.h., sie setzen sich aus einer Kollokationsbasis und einem Kollokator zusammen, wobei jedes Kollokationsglied eine andere Rolle in der festen Wortverbindung übernimmt: Die Kollokationsbasis ist ein bedeutungstragendes und der Kollokator ein bedeutungsspezifizierendes Element. Während die Kollokationsbasis in ihrer primären Bedeutung auftritt (z.B. *Party* in der Kollokation *eine Party geben*) und von Sprache zu Sprache problemlos übersetzt werden kann, tritt der Kollokator oft in einer übertragenen Bedeutung oder zweiten Lesart auf (z.B. *geben* in der Kollokation *eine Party geben*). Dies hat natürlich Einfluss sowohl auf die Rezeptions- und Produktionsprozesse als auch auf den Lernprozess, was Hausmann wie folgt erklärt:

> Die Basis ist ein Wort, das ohne Kontext definiert, übersetzt und gelernt werden kann. Der Kollokator ist ein Wort, das nicht ohne Kontext definiert, übersetzt und gelernt werden kann [...]. Erst im Kontext wird der Kollokator definierbar, übersetzbar und lernbar. (Hausmann 2003: 83)

Die Kollokationsbasis ist also ein semiotaktisch autonomes Element, dem der Kollokator semantisch untergeordnet, d.h. "semiotaktisch abhängig" ist (ebd.: 83), denn seine Bedeutung ist erst durch die Bezugnahme auf die Kollokationsbasis erschließbar (vgl. Hausmann 2007: 218). Die polyseme Bedeutung des Kollokators (z.B. *ablegen*) geht erst in seiner Zusammenstellung mit der Kollokationsbasis (z.*B. eine Prüfung ablegen, ein Geständnis ablegen, den Eid ablegen*) verloren, denn die Kohäsionsbeziehung des Kollokators mit der Kollokationsbasis führt zu seiner Monosemierung. Die hierarchische Struktur der Kollokationen ist nicht als Zusammenstellung von ausschließlich zwei Wörtern zu verstehen. Es handelt sich vielmehr um eine binäre Struktur (vgl. Konecny 2010: 103), also um eine Zusammenstellung eines bedeutungstragenden und eines bedeutungsspezifizierenden Elements, die sich in kognitiven Prozessen beim Gebrauch und der Übersetzung von Kollokationen widerspiegelt. Sowohl die Bedeutungerschließung als auch der Gebrauch von Kollokationen gehen von der Kollokationsbasis aus.

Die Konventionalität der Zusammenstellung von Kollokationsgliedern, ihre einzelsprachliche Spezifität und die für sie charakteristischen lexikalischen Restriktionen lassen sich am Beispiel der Kollokation *Freundschaften schließen* erläutern. Hier tritt der Kollokator *schließen* in der übertragenen Bedeutung ('ingehen') auf, also in einer anderen als in den FWV *die Tür/das Buch/ die Augen*

schließen. In vielen Sprachen der Welt existieren äquivalente Kollokationen, die sich jedoch aus anderen lexikalischen Mitteln zusammensetzen, etwa im Englischen (*to make friends* [wörtliche Bedeutung des Kollokators = "machen"]) und im Französischen (*se faire des amis* [Kollokatorbedeutung = "machen, anfertigen"]). Die Äquivalenz lässt sich hier nur auf der Ebene der Kollokation, nicht jedoch auf der Ebene der beiden Kollokationsglieder beobachten. Nur Kollokationsbasen lassen sich problemlos aus einer (Fremd-)Sprache in die andere übertragen. Kollokatoren sind ihnen auf der Grundlage der Konvention der jeweiligen Sprache zugeordnet und deshalb in verglichenen Sprachen lexikalisch oft nicht äquivalent.

Auch in der phraseologischen Auffassung der Kollokationen gehen die Meinungen über die Zugehörigkeit von Funktionsverbgefügen (FVG) zu Kollokationen auseinander. Während z.B. Irsula Peña (1994), Reder (2006) und Burger (2007) sie den Kollokationen zurechnen, sehen z.B. Wotjak und Heine (2005) oder Helbig (2006) keinen Platz für FVG in der Gruppe vor. Da Kollokationen sich auf einem Kontinuum zwischen FWV und Idiomen befinden, ist es manchmal schwer festzustellen, ob eine Wortverbindung schon eine Kollokation oder noch eine FWV ist. Daher wurde in der Kollokationsforschung auch eine Unterscheidung von Kollokationen vorgenommen. Neben *typischen Kollokationen*[2], die einigermaßen bildhaft oder teilidiomatisch sind, kann man *gebräuchliche Kollokationen* (diese im weiteren Sinne) unterscheiden. Sie stehen an der Grenze zu FWV, denn ihre Kollokatoren werden in ihrer primären Lesart gebraucht (z.B. *das Holz brennt*) und sind semiotaktisch autonom (wie in FWV). Ihre Aufnahme in die Gruppe der Kollokationen ist auf die Festigkeit der Glieder der Wortverbindung zurückzuführen, die stärker als bei FWV ist (Roth 2014: 120-121).

Die oben genannten charakteristischen Merkmale führen dazu, dass Kollokationen interferenzanfällig sind. Sie werden von Fremdsprachenlernenden (FSL) oft problemlos verstanden, denn die Rezeptionsprozesse gehen von der Basis aus, die wortwörtlich zu verstehen ist. Wegen ihrer Halb- oder Nicht-Idiomatizität sind Kollokationen für FSL unauffällig, deshalb werden sie von ihnen weder als lernrelevant eingestuft noch als eine Ganzheit gelernt. Aus diesem Grunde versuchen FSL, sie frei zu kreieren, anstatt sie zu reproduzieren. Beim Versuch, Kollokationen kreativ zu schaffen, stützen sie sich natürlich in erster Linie auf die muttersprachlichen äquivalenten Kollokationen, was jedoch zu L1-bedingten Interferenzfehlern führt (vgl. Reder 2006: 146-148; Targońska 2021: 440-448). Aber auch die Übertragung der L2- oder L3-Kenntnisse hat einen Einfluss auf die Bildung von Quasi-Kollokationen, d.h., sie kann zur Kreierung von in der jeweiligen Sprache nicht existierenden Wortverbindungen führen. Beim Wortschatzerwerb ist daher die Entwicklung der Kollokationskompetenz von Relevanz.

---

2 Diese entsprechen den restringierten Kollokationen, d.h. einzelsprachlich spezifischen konventionellen Wortverbindungen.

2.2 Kurze Charakteristik der Kollokationskompetenz

Kollokationskompetenz bildet eine Subkompetenz der lexikalischen Kompetenz (vgl. Targońska & Stork 2013), genauer gesagt der phraseologischen Kompetenz (vgl. Hallsteinsdóttir 2001: 11-12). Diese besteht in der "Fähigkeit des Lerners, Kollokationen als feste, aber nicht idiomatische Einheiten in Texten zu erkennen, zu verstehen und in Äußerungen zu gebrauchen" (Reder 2013: 73). Die Kollokationskompetenz wird als ein dreigliedriges Konstrukt aufgefasst, d.h., sie setzt sich aus der rezeptiven, der produktiven und der reflexiven Teilkompetenz zusammen (vgl. Targońska 2014, Targońska & Stork 2017). Die rezeptive Kollokationskompetenz äußert sich in der Fähigkeit, die Bedeutung der Kollokationen in gelesenen bzw. gehörten Texten zu erschließen, also der fremdsprachigen Kollokation ihr muttersprachliches Äquivalent (wenn auch nur mental) zuzuordnen. Die produktive Kollokationskompetenz manifestiert sich im zielsprachenadäquaten Gebrauch von Kollokationen, d.h. in der Wahl der korrekten Kollokationspartner und ihrem fehlerfreien Gebrauch sowie in der Fähigkeit der Berichtigung der inkorrekt gebrauchten Kollokationen.

Die reflexive Kollokationskompetenz beinhaltet sowohl das Kollokationsbewusstsein als auch die Kollokations(lern)bewusstheit. Das Kollokationsbewusstsein als Teil des Sprachbewusstseins umfasst das Kollokationswissen, d.h. Wissen über Wortkombinatorik bzw. Kohärenzwissen (vgl. Viehweger 1987: 234-235). Die Kollokationsbewusstheit entspricht der sich in bestimmten Sprachhandlungen manifestierenden Sprachaufmerksamkeit, die in Rezeptions- und Produktionsprozessen aktiviert werden kann. Sie erlaubt, bis dahin unbekannte Kollokationen als solche in Texten zu erkennen und die Denk- bzw. Dekodierungsprozesse bei der Suche nach muttersprachlichen Äquivalenten entsprechend zu lenken. Dank der Kollokationsbewusstheit erschließen FSL die Bedeutung neuer Kollokationen nicht aus der Summe der Kollokationspartner, sondern aktivieren einen anderen Suchprozess in ihrem mentalen Lexikon – sie suchen nach einer äquivalenten Kollokation als eine Ganzheit. Auch die sprachliche Performanz wird durch die Kollokationsbewusstheit positiv beeinflusst, d.h., die Lernenden sind in der Sprachproduktion reflexiver und übertragen die muttersprachlichen Kollokationen nicht automatisch Glied für Glied in die Fremdsprache. Ein wichtiges Element der reflexiven Kollokationskompetenz bildet die Kollokationslernbewusstheit, dank der sich die FSL bewusst werden, dass Kollokationen als *Chunks*, d.h. als eine Ganzheit gelernt werden müssen, wobei die Aufmerksamkeit beim Speicherungsprozess auch auf die grammatische Komponente gerichtet werden muss, weil in einigen Substantiv-Verb-Kollokationen die Nomen nur mit einem bestimmten (z.B. *das Bett machen, das Bett hüten*), einem unbestimmten (z.B. *eine Rolle spielen*, *ein Ende bereiten*), einem Nullartikel (*Aufmerksamkeit schenken*, *Anwendung finden*) oder sogar mit einem Possessivpronomen (*seinen Augen nicht trauen*) gebraucht werden

müssen. Die entwickelte Kollokationslernbewusstheit kann die FSL zur Konzentration auf die Form veranlassen, d.h. zu formorientierten Leseprozessen animieren. Resümierend fasse ich die Kollokationskompetenz als

> die Fähigkeit eines Menschen [...] [auf], dem Input feste, konventionalisierte und reproduzierbare Elemente des Sprachgebrauchs entnehmen zu können (*reflexive Kollokationskompetenz, Kollokationsbewusstheit*), deren Bedeutung und Funktion zu erschließen (*rezeptive Kollokationskompetenz*), Kollokationen in das Netzwerk der lexikalischen Einheiten im mentalen Lexikon einzugliedern und mental vernetzt zu speichern (*Kollokationsbewusstsein, Kollokationslernbewusstheit*), die bekannten Vokabeln um kollokationale Partner zu erweitern (*reflexive Kollokationskompetenz* und *Wortschatzerweiterungsstrategien*) sowie die Fähigkeit, auf kollokationale Wortverbindungen im mentalen Lexikon bei der Sprachproduktion zugreifen zu können (*produktive Kollokationskompetenz*). (Targońska 2021: 200-201)

3. Zum Begriffspaar *implizit/explizit*

Die Begriffe *implizit/explizit* werden sowohl in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen als auch in der Alltagssprache gebraucht. In der Wissenschaft wird das Wort *explizit* in der Bedeutung 'bewusst', 'reflexiv' und 'rational' verwendet und mit Reflexion, Analyse, bewusstem Lernen und Kognitivismus in Verbindung gebracht. Demgegenüber weist der Begriff *implizit* die Bedeutung 'intuitiv', 'unbewusst', 'nicht reflexiv' auf und wird mit inzidentellem, nicht reflexivem Lernen, mit Analogiebildung und Automatisierung assoziiert (Raupach 2002: 100).

Die beiden Termini dienen in der Fremdsprachendidaktik zur Charakterisierung der Lehr- und Lernprozesse (*explizites/implizites Lehren* und *Lernen*) oder der Repräsentationsformen von Wissen (*explizites/implizites Wissen*) (vgl. Raupach 2002: 100). Jede Wissensart kann jedoch auch zweifach verstanden werden. So kann *explizites Wissen* zum einen als kognitiver Besitz, also Wissensrepräsentation (Wissen des Lernenden im Kopf) aufgefasst, zum anderen als explizit vermitteltes Wissen (vgl. Edmondson 2002: 59-60), d.h. die Technik der Inputpräsentation oder die Heranführung der Lernenden an den Lerngegenstand gedeutet werden. *Implizites Wissen* kann einerseits "unanalysierte sprachliche Versatzstücke", andererseits "automatisierte sprachliche Regelungen" umfassen (Eichler & Nold 2007: 69).

Beide Wissensrepräsentationsformen sind für das Sprachwissen charakteristisch, worauf Küster (2012: 92) wie folgt hinweist:

> Sprachliches Wissen kann bewusst und als explizite mentale Repräsentation abrufbar, es kann aber auch als ein implizites Wissen verankert sein und als solches – vielfach unbewusst – die individuelle Sprachverwendung steuern.

Das *explizite Wissen* umfasst im Hinblick auf Fremdsprachenkenntnisse das metasprachliche (artikulierbare) Wissen, d.h. das Wissen über bestimmte Sprachphänomene. Es sollte jedoch nicht ausschließlich mit der Kenntnis der Grammatik gleichgesetzt werden, denn auch zur Aneignung des fremdsprachlichen Vokabulars ist *explizites lexikalisches Wissen* notwendig, das die Kenntnis

verschiedener Komponenten der lexikalischen Einheiten (LE) (z.B. der phonologischen, graphischen, morphologischen, kombinatorischen und stilistischen Komponente) sowie das Wissen über verschiedene Arten von Wortverbindungen umfassen sollte. Es ist bewusst und deklarativ, was auf die Art der Speicherung zurückzuführen ist, und es kann von FSL bei der Realisierung der Sprachhandlungen zu Hilfe genommen werden.

Das Begriffspaar *explizit/implizit* kann auch auf die Art der Unterrichtsführung bezogen werden. Die Grundlage für die Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Methoden der Sprachförderung bzw. des Aufbaus von fremdsprachlichen Kompetenzen bildet der "Grad der bewussten Auseinandersetzung [...] [der FSL] mit dem Lerngegenstand" (Kauschke & Rath 2017: 29) sowie der Grad der Aufmerksamkeitssteuerung auf ein bestimmtes Sprachphänomen seitens der Lehrkraft bzw. der Aufmerksamkeitsfokussierung seitens der Lernenden. Die Methoden sind graduell, d.h., an den beiden Polen befinden sich stark implizite und exakt explizite Methoden. Dazwischen kann man mehr oder weniger implizite und explizite Lehrinterventionen unterscheiden.

Zu einer deutlich *impliziten Methode* gehört die Inputanreicherung, d.h. die Lernenden werden einem Input ausgesetzt, in dem eine zu lernende Sprachstruktur bzw. ein Sprachphänomen oft vorkommt. Bei dieser Lehrintervention kann man jedoch nicht sicher sein, ob das jeweilige Sprachphänomen, das in einem an lexikalischen und grammatischen Strukturen reichen Input präsentiert wird, von den Lernenden überhaupt wahrgenommen bzw. erkannt wird, sowie, ob die FSL korrekte Hypothesen über das Sprachphänomen bilden. Demgegenüber ist die metasprachliche Instruktion, d.h. die bewusste Vermittlung vom Sprachwissen bzw. von Sprachregeln eine deutlich *explizite Methode* bzw. Lehrintervention. *Explizites Lernen* kommt dann zu Stande, wenn "sich die Lernenden bewusst und unmittelbar mit dem Gegenstand des Lernens befassen" (Pagonis & Salomo 2014: 11). Die Aufmerksamkeitsverlagerung der Lernenden von der Bedeutungsfokussierung[3] auf die formale Seite der Sprache, d.h. die verstärkte Lenkung der Aufmerksamkeit der FSL seitens der Lehrkraft auf die Form[4] ist ein Anzeichen für einen gewissen Grad der Explizität der Lehrintervention.

---

3 Unter *Bedeutungsfokussierung* wird die Konzentration der FSL auf die Bedeutung der LE verstanden. Die meisten FSL achten beim Textlesen auf die Semantik der dort auftretenden Wörter (inhaltsorientiertes Lesen) und missachten die Form (z.B. die grammatische, wortbildnerische, graphische bzw. kombinatorische Komponente) neuer, für sie unbekannter LE d.h., sie merken sich z.B. nicht den Artikel der Substantive bzw. die Schreibweise eines neuen Lexems. Da sie sich verstärkt auf Einzelwörter konzentrieren (vgl. z.B. Lütge 2002), nehmen sie nicht wahr, dass die im Text auftretenden Wörter Elemente einer festen Wortverbindung (z.B. eines Idioms oder einer Kollokation) darstellen und erkennen somit nicht, dass sich die Bedeutung einer Wortverbindung nicht aus der Summe der Einzelbedeutungen der Elemente der jeweiligen festen Wortverbindung, sondern aus der festen Wortverbindung als einer Ganzheit ergibt.

4 Die Bezeichnungen *Aufmerksamkeitssteuerung auf die Form* bzw. *Formfokussierung* werden im vorliegenden Beitrag nicht im Sinne von *focus on form* bzw. *focus on forms* (vgl. Long 1997) gebraucht. Bei diesen Begriffen handelt es sich um zwei Vorgehensweisen: einerseits um didak-

3.1 Theoretische Überlegungen zu impliziten vs. expliziten Vermittlungsansätzen zur Förderung von Kollokationskompetenz

Bei der Förderung von Kollokationskompetenz können sowohl *implizite* als auch *explizite Lehrinterventionen* angewandt werden. Das Niveau der Explizitheit hängt mit dem Grad der bewussten Auseinandersetzung der FSL mit einem Sprachphänomen und mit der Verarbeitungstiefe von Sprachdaten zusammen. Je höher der Grad der Bewusstheit und der Lerner-Involviertheit, d.h. der gezielten Aufmerksamkeitsteuerung auf und der Reflexion über ein Sprachphänomen, desto höher ist der Grad der Explizitheit der Lehrintervention. Verschiedene mögliche mehr oder weniger implizite bzw. explizite Arten der Lehrinterventionen zur Förderung der Kollokationskompetenz sind in Tabelle 1 zusammengestellt.

Als deutlich *implizit* sind Lehrinterventionen aufzufassen, bei denen sich die FSL dessen nicht bewusst sind, dass sie einem bestimmten Sprachphänomen ausgesetzt werden, d.h., wenn Kollokationen als Sprachphänomen im Unterricht weder explizit behandelt werden, noch wenn die Lernenden einen Hinweis auf sie und die Relevanz kollokationalen Lernens bekommen. Zu einer deutlich *impliziten Lehrintervention* gehört die Inputanreicherung (vgl. Kauschke & Rath 2017: 29), d.h., die FSL werden einem kollokationsreichen Input in Form von Lese- bzw. Hörtexten ausgesetzt, wobei sie sich dessen nicht bewusst sind, dass in den präsentierten Texten überhaupt Kollokationen auftreten, welche Wortverbindungen als Kollokationen zu deuten sind und wodurch sie sich charakterisieren. Im Textrezeptionsprozess konzentrieren sich die Lernenden ausschließlich auf den Inhalt (Bedeutungsfokussierung).

Ergänzungen dieser Präsensationstechnik durch graphische Hervorhebung der Kollokationen oder durch verschiedene zusätzliche Übungen bzw. Aufgaben, bei denen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Form der Kollokationen gelenkt wird, führen zur Steigerung ihres Explizitheitsgrades, d.h., die jeweilige Lehrinterventionen entfernt sich auf der Achse der Explizitheit (vgl. Tab. 1)[5] von

---

tische Schritte der Lehrkraft (formbezogene Wortschatzarbeit – vgl. dazu formbezogene Grammatikarbeit bei Koenig 2005: 157-166), andererseits um die Vorgehensweise der FSL. Damit ist zum einen die Lenkung der Aufmerksamkeit der FSL seitens der Lehrkraft auf die formale Seite der LE gemeint, d.h. z.B. auf ihre grammatische (z.B. Genus und Pluralform der Substantive, unregelmäßige Konjugation der Verben) bzw. kombinatorische Komponente (z.B. darauf, dass das den FSL unbekannte, im Text auftretende Substantiv ein Element einer Kollokation d.h. z.B. eine Kollokationsbasis darstellt). Zum anderen wird unter *Formfokussierung* auch die Konzentration der FSL auf die Form eines Wortes (als Reaktion auf die Steuerung der Aufmerksamkeit seitens der Lehrperson) und seine unterschiedlichen Komponenten verstanden, deren Kenntnis unabdingbar für einen präzisen und fehlerfreien Sprachgebrauch ist. Mit der *Aufmerksamkeitssteuerung auf die Form* haben wir dann zu tun, wenn eine LE aus dem Kontext herausgegriffen und von der Lehrkraft explizit behandelt wird, wobei die FSL auf verschiedene Komponenten der jeweiligen LE aufmerksam (gemacht) werden.

5 Die Tabelle wurde von der Autorin des Beitrags erstellt. Grundlagen für ihre Konzipierung bilden zum einen Ergebnisse empirischer Studien zum Einfluss inhaltsorientierter bzw. formorientierter

Lehrintervention	Beispiele für konkrete Tätigkeiten	Grad der Explizitheit
1. Lesen bzw. Hören von Texten und inhaltsfokussierende Tätigkeiten	1.1 Inputanreicherung (*Input flood*) – Präsentation von kollokationsreichen Texten	Implizitheit
	1.2 schriftliche/mündliche Zusammenfassung mehrmaliges/dialogisches (Vor-)Lesen	
2. Lesen von Texten und formfokussierende Aufgaben	2.1 Verstärkter Input – Kollokationen sind schon markiert im Text (z.B. durch Fettdruck)	Explizitheit
	2.2 Lesen + Präsentation von Kollokationen (und anderer LE) im dekontextualisierten Input	
	2.3 Lesen + Präsentation ausschließlich von Kollokationen im dekontextualisierten Input	
	2.4 Lesen + einsprachige lexikalische Übungen (Zuordnungsübungen)	
	2.5 Lesen + einsprachige lexikalische Übungen (Ergänzungsübungen)	
	2.6 Lesen + selbstständige Bildung von Sätzen	
	2.7 Lesen + zweisprachige lexikalische Übungen - Übersetzung von Sätzen mit neuen Kollokationen	
3. Übungen bzw. Aufgaben zur Beurteilung der (In-) Korrektheit angegebener Kollokationen	3.1 Arbeit mit Printwörterbüchern	
	3.2 Arbeit mit Onlinewörterbüchern	
	3.3 Arbeit mit Konkordanzen (Korpus)	
4. Vermittlung von metasprachlichem Wissen über Kollokationen		
5. Explizite Kollokationsschulung	- Explizite Besprechung von Kollokationen als Sprachphänomen - Hinweis auf Konventionalität des Kollokators und lexikalische bzw. grammatische Restriktionen - Phasen der Bewusstmachung, Entdeckung, Bedeutungserschließung, Einübung und Anwendung	

Tab. 1: Implizite und mehr oder weniger explizite Präsentationstechniken von Kollokationen

Übungen auf die Entwicklung der Kollokationskompetenz (vgl. dazu Kap. 3.2), zum anderen eigene Überlegungen. Da in den empirischen Studien zur Entwicklung der Kollokationskompetenz der Einfluss nicht aller möglichen formbezogenen Wortschatzübungen erfasst werden konnte, wurden in der Tabelle verschiedene mögliche Wortschatzübungen von unterschiedlichem Grad der Lerner-Involviertheit vorgeschlagen. Ihre Anordnung resultiert aus meiner didaktischen Erfahrung, die zeigt, dass Kollokationsübungen einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad haben und verschiedene kognitive Anstrengung erfordern und deckt sich größtenteils mit der von Doughty & Williams (1998 in Anlehnung an Koenig 2005: 158) vorgeschlagenen Anordnung der grammatischen formfokussierenden Übungen und Aufgaben auf der Achse des Explizitheitsgrades.

der impliziten und nähert sich der expliziten Präsentationstechnik, wobei der Grad der Explizitheit variiert.

Mit der Lenkung der Aufmerksamkeit der FSL auf Kollokationen und der Bewusstmachung der Festigkeit konventionalisierter kollokationaler Wortverbindungen beginnt die niedrigste Stufe der Explizitheit (Punkt 2.1 in der Tab.1), wobei die Verarbeitungstiefe und der Grad der Involviertheit der FSL und ihrer kognitiven Auseinandersetzung bei verschiedenen Arten lexikalischer Übungen unterschiedlich ausfällt. So werden die FSL bei den in den in Punkten 2.2-2.3 aufgelisteten Lehrinterventionen dekontextualisiert präsentierten Kollokationen ausgesetzt, auf die aufmerksam gemacht werden, weshalb wir es dabei mit einer niedrigen Stufe der Explizitheit zu tun haben. Bei dieser Lehrintervention ist keine allzu große kognitive Anstrengung der FSL notwendig, denn die Lehrkraft verweist auf lernrelevante Kollokationen, wobei die Lernenden sie noch nicht gebrauchen müssen, sondern nur kurz auf sie aufmerksam werden sollen. Des Weiteren bekommen sie auch kein explizites Wissen zu Kollokationen als Sprachphänomen. Größerer kognitiver Anstrengung bedürfen Lückenübungen (Punkt 2.5), bei denen die Bedeutung einer zu vervollständigenden Kollokation erkannt und das fehlende Glied im mentalen Lexikon gefunden und in einem weiteren Schritt korrekt gebraucht werden sollte. Kontrastiv angelegte Wortschatzübungen (Punkt 2.7) weisen einen höheren Grad der Explizitheit auf, denn bei ihrer Ausführung soll das mentale Lexikon auf äquivalente Kollokationen der beiden Sprachen durchsucht werden. Dabei sollten FSL im Hinterkopf haben, dass dabei die Interferenz aus der L1 eine große Rolle spielt und zugleich eine Gefahr darstellt, weshalb bei der Ausführung der Übung große Aufmerksamkeit bzw. Konzentration erforderlich ist. Die Übungen zum Kollokationsbewusstsein, in denen inkorrekte Kollokationen erkannt und berichtigt werden sollten (Punkte 3.1 – 3.3), weisen den höchsten Schwierigkeitsgrad auf (vgl. Malec 2007: 314)[6] und erfordern mehr kognitive Anstrengung.

Unter eindeutig *expliziter Lehrintervention* verstehe ich die Vermittlung eines metasprachlichen Kollokationswissens bzw. die Durchführung einer expliziten Kollokationsschulung.
Zur Vermittlung des expliziten Kollokationswissens gehören:

- Besprechung des Kollokationsphänomens, Charakterisierung der Kollokationsglieder und derer Besonderheiten (z.B. lexikalische und grammatische Restriktionen),

6 Malec (2007) untersuchte den Schwierigkeitsgrad von fünf unterschiedlichen Arten von Kollokationsübungen, in denen die Kenntnis der gleichen Kollokationen erfasst wurde. Am leichtesten erwiesen sich Zuordnungsübungen und am schwierigsten die zur Berichtigung der Kollokationsfehler. Den gleichen mittleren Schwierigkeitsgrad weisen nach Malec Ergänzungs-, Transformations- und Übersetzungsübungen zu Kollokationen auf.

- Expliziter Hinweis auf die Relevanz des Erwerbs von Kollokationen als Wortschatzlerneinheiten, d.h. Förderung der Kollokationslernbewusstheit,
- Explizite Thematisierung von Kollokationsfehlern und Ursachensuche (Förderung des Kollokationsbewusstseins und der Kollokationsbewusstheit).

Das höchste Niveau der Explizitheit (Punkt 5) weist jedoch eine fünfstufige Kollokationsschulung auf, bei der den FSL nicht nur Kollokationen als Sprachphänomen bewusst gemacht, sondern auch die Möglichkeit geboten wird, ihr Kollokationsbewusstsein und ihre Kollokations(lern)bewusstheit aufzubauen sowie Strategien der Wörterbuchbenutzung zu entfalten. Die Kollokationsschulung kann folgende Schritte[7] umfassen (Punkt 5 in der Tab. 1):

- Einführung in das Kollokationsphänomen, seine Bewusstmachung und Entwicklung des Problembewusstseins,
- Anregung der Lernenden zur Suche nach Kollokationen in Texten,
- Suche nach L1- oder L3-Äquivalenten für neune Kollokationen, auf die die FSL in Lesetexten gestoßen sind, im mentalen Lexikon und in Nachschlagewerken,
- Einübung und Gebrauch von neuen Kollokationen im Kontext (vgl. Reder 2013: 73).

Der Unterschied zwischen den Lehrinterventionen 4 und 5 liegt darin, dass in der vierten Präsentationstechnik die FSL nur explizites Wissen vermittelt bekommen, wobei der Schwerpunkt nicht auf die Entwicklung der Subkompetenzen der Kollokationskompetenz gelegt wird.

3.2 Effizienz impliziter und expliziter Verfahren zur Förderung der Kollokationskompetenz – ein Forschungsüberblick

Innerhalb der Kollokationsforschung lassen sich Kollokationsstudien finden, in denen zum einen die Möglichkeit der impliziten Vermittlung von Kollokationen, zum anderen die Auswirkung expliziter Lehrinterventionen auf verschiedene Sprachfertigkeiten untersucht werden. Studien zum Einfluss des Lesens auf den Erwerb von den in Texten vorkommenden Kollokationen untersuchen den inzidentellen Erwerb von Kollokationen. Arbeiten von Marton (1977), Bahns und Sibilis (1992) sowie Reder (2006) legen nahe, dass das bloße Lesen nicht automatisch zum Erwerb von neuen Kollokationen führt. Die korrekt rezipierten Kollokationen, mit deren Bedeutungserschließung FSL keine Probleme hatten, sind nach dem Lesen größtenteils produktiv nicht verfügbar, was auf ihre Nicht-

7 Reder (2006: 203-219) schlägt folgende Phrasen der Vermittlung von Kollokationen vor: Entdekken, Einüben und Anwenden. Bei Ďurčo (2016: 164-172) bildet das Präsentieren von Kollokationen die erste Phase.

Beherrschung hinweist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kollokationen lernunauffällig sind. Sie

> werden beim Rezipieren [...] nicht immer als eine Einheit wahrgenommen und nicht immer als solche gespeichert, folglich sind sie auch nicht als eine Einheit abrufbar. (Reder 2006: 194)

Dies bestätigt auch die Studie von Lütge (2002), die zeigt, dass sich viele FSL bei der Textrezeption eher auf Einzelwörter konzentrieren und diese nicht als Element eines Syntagmas wahrnehmen. In den Hörtexten achten sie eher auf Einzelwörter als auf (kollokationale) Wortverbindungen und nehmen Kollokationen in einem mündlich präsentierten Input seltener wahr (vgl. Hulbert 2015). Einen Einfluss auf die Effizienz inzidentellen Lernens von Kollokationen durch Lesen hat jedoch die Häufigkeit des Kontakts. Die Wahrscheinlichkeit, sie bei einmaligem Lesekontakt zu erwerben, ist sehr niedrig. Sie steigt jedoch bei mehrmaliger Konfrontation mit der jeweiligen Kollokation, was aus der Studie von Webb et al. (2013) hervorgeht, in der postuliert wird, dass eine Kollokation mindestens fünfmal im Input auftreten muss, bevor sie allein durch inzidentelles Lernen beherrscht werden kann.

Die Studie von Goudarzi und Moini (2012) zu Auswirkungen der Input-Präsentationstechniken auf den Erwerb von Kollokationen zeigt, dass *input enhancement* zur besseren Beherrschung der in Texten vorkommenden Kollokationen (im Vergleich zum Lesen von Texten mit nicht hervorgehobenen Kollokationen) führt, wobei sich die Angabe von L1-Äquivalenten unter dem Text als effizienter als die Hervorhebung der Kollokationen durch Fettmarkierung erweist. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt dabei die Aufmerksamkeitssteuerung der Lernenden, die sie zu formorientiertem Lesen animieren kann (vgl. Lütge 2002). Aus der Studie von Reder (2006: 194) ergibt sich, dass das Anschließen von Kollokationsübungen an das Textlesen zur effizienteren Internalisierung von neuen Kollokationen führen kann. Die Studie von Nam (2013) zeigt, dass Kollokationen besser erworben werden, wenn sie in Texten markiert und dann mit den muttersprachlichen Äquivalenten verglichen werden. Den höchsten Memorierungseffekt weist jedoch die selbstständige Erschließung der in Texten erkannten Kollokationen und deren Gebrauch in selbst gebildeten Sätzen auf.

Die Studie von Khonamri und Roostaee (2014) zur Auswirkung der form- und der bedeutungsfokussierenden Aktivitäten (als Ergänzungsform zum extensiven Lesen) auf die Wortschatztiefe zeigt, dass sowohl das Führen von Vokabelheften und die Bildung von Sätzen mit unbekannten LE als auch die Erstellung und Präsentation von Bücherzusammenfassungen mit anschließender Diskussion über den Inhalt des gelesenen Textes zu einer tieferen Verarbeitung der Vokabeln führen können, wobei die formfokussierenden Aktivitäten eine etwas höhere Effizienz aufweisen. Obwohl auch bedeutungsorientierte Aufgaben zum Text die Internalisierung von Kollokationen unterstützen, erwerben FSL Kollokationen effizienter, wenn sie nach dem Lesen neben bedeutungsorientierten auch formfokussierende Aufgaben machen (vgl. Szudarski 2012, Jensen 2017).

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts lässt sich in der Kollokationsforschung eine weitere Forschungsrichtung beobachten, bei der neue Technologien zur Erfassung der Denk- und Speicherungsprozesse von Kollokationen genutzt und das datengesteuerte Lernen erfasst wird. Çelik (2011) belegte in seiner Studie, dass das Lernen von Kollokationen unter Zuhilfenahme von Konkordanzen[8] effizienter und dauerhafter ist als das Lernen mit Hilfe eines Online-Wörterbuchs. Die Effizienz der Arbeit mit Konkordanzen bestätigt auch die Studie von Daskalovska (2015), in der diese Art des datengesteuerten Lernens mit dem Ausführen von lexikalischen Übungen verglichen wurde. Die höhere Wirksamkeit der Arbeit an Konkordanzen wird damit begründet, dass zur Analyse des Gebrauchs von Kollokationen in den Konkordanzen eine höhere Konzentration der Lernenden erforderlich ist.

Mit einer klar expliziten Lehrintervention haben wir bei der Vermittlung von metasprachlichen Informationen zu Kollokationen oder bei der Durchführung einer Kollokationsschulung zu tun (siehe Punkt 5 in der Tab. 1). Eine positive Auswirkung der expliziten Kollokationsschulung auf das Leseverstehen belegt auch die Studie von Hsu (2010), aus der sich ergibt, dass das Leseverstehen durch Kollokations- sowie durch Einzel-Vokabel-Unterricht beeinflusst wird, wobei die Leistungen der Schüler, bei denen Kollokationen behandelt wurden, besser als die der Teilnehmer ohne Kollokationsschulung waren. Es hat sich erwiesen, dass die Lernenden der niedrigsten Niveaustufen am meisten von der Kollokationsschulung profitierten. Der Einfluss der expliziten Kollokationsschulung auf die Entwicklung des Kollokationsbewusstseins bildete den Forschungsgegenstand der Studie von Müller (2011). Die explizite Schulung veränderte das Übersetzen und das Verwenden von Wörterbüchern, d.h. führte zur Herausbildung des Kollokationsbewusstseins der Probanden und folglich zur Erhöhung der Anzahl der korrekt gebildeten Kollokationen. Wörterbuchkonsultierungen waren nach der Schulung häufiger, sorgfältiger und gründlicher. Die Ergebnisse der Studie von Attar und Allami (2013) zeigen, dass sich die explizite Kollokationsschulung positiv auf die Sprechfähigkeit der Untersuchungsteilnehmer auswirkte, denn dank ihr konzentrierten sie sich vermehrt auf Kollokationen als lernrelevante LE, die sie dann in mündlichen Äußerungen gebrauchten.

4. Förderung der Kollokationskompetenz ohne explizite Kollokationsschulung – Ergebnisse der empirischen Studie

4.1 Forschungsziel, -methode und -fragen

Die Studie setzt sich zum Ziel, die Entwicklung der Kollokationskompetenz in einem authentischen institutionellen DaF-Unterricht zu analysieren. Dabei soll

8 Als Konkordanzen werden in der Korpuslinguistik Listen bezeichnet, in denen der authentische Gebrauch eines bestimmten, gesuchten Lexems bzw. einer Wortverbindung in allen Texten des jeweiligen Korpus ausfindig gemacht und analysiert wird.

untersucht werden, ob es möglich ist, die Kollokationskompetenz vollständig nur durch Aufmerksamkeitssteuerung der Lernenden u.a. auf in Texten vorkommende kollokationale Wortverbindungen zu fördern (siehe Punkte 2.2 und 2.5 in Tab. 1), oder ob zu ihrer Entfaltung eine explizite Kollokationsschulung und die Vermittlung expliziten metasprachlichen Kollokationswissens notwendig ist (Punkte 4 und 5 in Tab. 1). Während fast alle Studien zur Kollokationskompetenz als Interventions- oder Querschnittstudien durchgeführt werden und darin die Kenntnis der Kollokationen zu einem bestimmten Zeitpunkt erfasst wird, ist diese Untersuchung als eine Longitudinalstudie konzipiert. In ihrem Rahmen werden die Entfaltung der Kollokationskompetenz und der Zuwachs an Kollokationskenntnissen innerhalb von zwei Jahren erfasst und einer Analyse unterzogen. Die Studie konzentriert sich auf den Erwerb von Substantiv-Verb-Kollokationen und zielt auf die Beantwortung folgender Forschungsfragen ab:

- Inwieweit beeinflusst eine formfokussierende[9] Wortschatzarbeit den Erwerb von Kollokationen?
- Wann lassen sich Änderungen beim Wortschatzlernen der Versuchspersonen (Vsp), d.h. die Hinwendung zum Lernen von kollokationalen Wortverbindungen beobachten?
- Wie entwickelt sich die Kollokationskompetenz im Laufe von vier Semestern?
- Wie entwickelt sich die Kollokationskompetenz der ProbandInnen im Vergleich zu ihrer Wortschatzkompetenz?

Es handelt sich um eine explorativ-interpretative Studie, die an einer relativ kleinen Untersuchungsgruppe durchgeführt wurde. Dies erlaubte, eine große Menge von Daten zu jeder Vsp zu sammeln, die qualitativ und quantitativ ausgewertet werden konnten. Neben den Elizitierungsdaten in Form von lexikalischen Tests mit verschiedenen Übungstypen wurden auch Produktionsdaten in Form von kurzen schriftlichen Äußerungen zu angegebenen Themen erhoben. Im Fokus der Studie stand die Erfassung des Entfaltungsprozesses von Kollokationskompetenz einer authentischen universitären Gruppe von DaF-Lernenden. Da die Untersuchung der Hypothesengenerierung und nicht der Hypothesenüberprüfung diente, war im Untersuchungsdesign keine Kontrollgruppe geplant. In der Studie wurden folgende Forschungsmethoden und -instrumente eingesetzt:

---

9 Diese basiert nicht ganz auf *focus on form* im Sinne von Long (1997: 40-41), d.h. kurzer spontaner Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Formen in einem inhaltsorientierten FU, die von den Bedürfnissen der FSL ausgeht. Während der formfokussierenden Wortschatzarbeit wird im Laufe der Studie die Form neuer kommunikativ relevanter LE und darunter der Kollokationen proaktiv explizit besprochen (oft noch vor kommunikativen Aufgaben), damit diese von FSL im Input registriert und am besten bewusst internalisiert werden. Es handelt sich dabei eher um eine von Long (ebd.: 41) beschriebene *form-focused instruction*, also einen Oberbegriff für die Technik der Aufmerksamkeitslenkung auf sprachliche Formen (vgl. dazu die Fußnote 4).

- Analyse der Materialien (Lexikalische Tests und kurze schriftliche Äußerungen),
- schriftliche Befragung (Fragebögen) zu Wortschatzlerntechniken und subjektiven Lerntheorien,
- retrospektive Interviews zu Veränderungen im Wortschatzlernprozess.

In den Leistungstests wurde die (re-)produktive Kenntnis von verbonominalen Kollokationen erfasst. Die Vsp mussten in Ergänzungsübungen selbstständig korrekte Kollokationsglieder angeben (meistens den Kollokator), in Übersetzungsübungen ganze Kollokationen ins Deutsche übersetzen, synonyme bzw. antonyme Kollokationen zu den angegebenen ergänzen (vgl. Anhang). Da Kollokationsbasen verschiedene Kollokationen eingehen können, sollte dem Kontext der Lückensätze entnommen werden, welche Kollokation gerade abgefragt wurde. Da, wie oben angedeutet, Kollokationen reproduzierbar sind, wurde in den Elizitierungsdaten nur die Kenntnis von solchen Kollokationen geprüft, mit denen die Probanden zuvor in Lesetexten sowie in Semantisierungs- und Übungsphasen der Wortschatzarbeit konfrontiert worden waren. Dies erlaubte festzustellen, ob die im Input präsentierten Kollokationen von den Vsp reproduziert wurden. Dabei ist jedoch anzumerken, dass in den lexikalischen Tests Kollokationen nur einen kleinen Teil der abgefragten LE darstellten.

Alle Kollokationen enthaltenden Sätze werden einer Analyse unterzogen. Die Kollokationskenntnis wurde durch das Dividieren der Anzahl aller korrekt (re-) produzierten Kollokationen durch alle elizitierten Kollokationen errechnet. Bei der Auswertung der in schriftlichen Texten gebrauchten Kollokationen wurde bei jedem Probanden die Anzahl der korrekten Kollokationen addiert. Der durchschnittliche Gebrauch von Kollokationen in schriftlichen Äußerungen wurde durch das Dividieren aller korrekt produzierten Kollokationen durch die Probandenanzahl errechnet.

4.2 Charakteristik der Untersuchungsgruppe

Die Untersuchung wurde an einer Gruppe von 25 polnischen Germanistikstudierenden im Alter von 19-21 Jahren durchgeführt, für die Deutsch eine Fremdsprache darstellte. Sie hatten durchschnittlich über sieben Jahre DaF-Unterricht hinter sich, wobei die Lerndauer von drei (n=3) bis zwölf Jahre (n=3) reichte. Die größte Gruppe (n=7) bildeten ProbandInnen, die seit neun Jahren DaF lernten. Aus einer Fragebogenuntersuchung und Interviews ergab sich, dass die meisten ProbandInnen bis dahin nur Einzelwörter lernten. Dadurch wird deutlich, dass zu Studienbeginn den Vsp Kollokationen als Sprachphänomen nicht bewusst waren und kollokationales Lernen bis dahin keine Rolle in ihrem Wortschatzlernen spielte. Auch ein kurzer Eingangsleistungstest, in dem u.a. die Kenntnis von neun Kollokationen geprüft wurde, zeigte schwache produktive Kollokationskenntnisse, denn die durchschnittliche Kollokationskenntnis betrug

2,1, wobei über ein Drittel der ProbandInnen (n=7) höchstens eine abgefragte Kollokation kannte.

4.3 Untersuchungsablauf

Die Studie wurde zwei Jahre lang in einem universitären DaF-Unterricht durchgeführt, dessen Ziel der Aufbau eines produktiv verfügbaren Vokabulars und die Entwicklung der Sprechfertigkeit waren. Während dieses Zeitraums wurde eine textbasierte Wortschatzarbeit bzw. "kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik" (Kühn 2013: 159) betrieben, d.h. der Unterricht ging von Texten aus, die als Grundlage für die Wortschatzerweiterung, -festigung und -vertiefung dienten, und endete mit der Produktion von Texten. Die zu Hause gelesenen Texte bildeten somit nicht nur den Ausgangspunkt zur Auseinandersetzung mit dem Inhalt, sondern auch mit der Sprachform. Sie wurden im Unterricht besprochen, wobei die Aufmerksamkeit der Vsp auf unterschiedliche lernrelevante LE gelenkt wurde. Neben den Kollokationen wurden aus den Texten andere Vokabeln herausgegriffen und explizit behandelt, d.h., die Vsp wurden auch mit Synonymen, Antonymen, Hyperonymen, Hyponymen und Wortbildung konfrontiert, weswegen ihnen der Untersuchungsgegenstand nicht bewusst war. Dabei wurden auch einige zusätzliche Kollokationen eingeführt. Es handelte sich dabei um eine Wortschatzerweiterung durch die Angabe von Kollokationen zu den gerade behandelten Kollokationsbasen oder von synonymen bzw. antonymen Kollokationen. Während der Wortschatzarbeit wurde die Aufmerksamkeit der ProbandInnen auf verschiedene Komponenten der LE (z.B. grammatische, kombinatorische oder syntagmatische) gerichtet. Kollokationen wurden aus Texten herausgegriffen, an der Tafel als eine feste Wortverbindung (zusammen mit anderen LE) dargestellt und anschließend wurden einige von ihnen in lexikalische Übungen eingeflochten. Kollokationen als Sprachphänomen wurden jedoch metasprachlich (im Sinne von Punkten 4 und 5 Tab. 1) nicht explizit besprochen, d.h., die ProbandInnen wussten nicht, dass sie mit Kollokationen konfrontiert wurden, und bekamen kein metasprachliches Wissen zu diesem Sprachphänomen vermittelt. Die von den Studierenden zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben dienten dem Gebrauch und der Internalisierung des neu kennengelernten Wortschatzes. Auf der Skala des Explizitheitsgrades (vgl. Tab. 1) ist die Lehrintervention der Studie bei Punkt 2.2 und ab und zu bei 2.5 zu positionieren, denn im dekontextualisierten Input wurde die Aufmerksamkeit der ProbandInnen nicht nur auf Kollokationen, sondern auch auf Einzelwörter, Derivate und andere Wortverbindungen gelenkt, was den Explizitheitsgrad der Präsentationstechnik ein wenig abgeschwächt hat.

4.4 Untersuchungsergebnisse

Die Untersuchung zeigt, dass die formfokussierende Arbeit, die für die Mehrheit der ProbandInnen ein Novum darstellte, das lexikalische Lernen positiv beeinflusste. Die Hinwendung der DaF-Lernenden zum kollokationalen Lernen ist jedoch ein mühsamer Prozess, der nicht von einem Tag auf den anderen erfolgt,

zumindest, wenn sie auf die Notwendigkeit des Lernens von kollokationalen Wortverbindungen als einer Ganzheit bzw. Wortschatzlerneinheit nicht explizit hingewiesen werden. Zwar konnte man schon innerhalb des ersten Semesters bei den Vsp gewisse Veränderungen in der Form des Lernens von LE beobachten, jedoch bezogen sie sich in erster Linie auf das Lernen von Substantiven zusammen mit ihrem Genus, gefolgt vom Lernen der Pluralformen der Substantive. Aus der zu drei verschiedenen Zeitpunkten eingesetzten Fragebogenerhebung geht hervor, dass verstärktes kollokationales Wortschatzlernen im Allgemeinen erst im dritten Semester der Untersuchung erfolgte (siehe Tab. 2).

Zeitpunkt der Datenerhebung	**Häufigkeit des Lernens von Substantiv-Verb-Kollokationen (n=25)**				
	sehr oft/immer	oft	manchmal	selten	nie
Beginn des ersten Semesters	1	1	13	7	4
Ende des ersten Semesters	5	4	11	3	2
Beginn des dritten Semesters	**6**	**12**	**5**	**1**	**1**

Tab. 2: Veränderungen beim kollokationalen Lernen der ProbandInnen im Laufe der Studie

Zwar scheint eine kleine Gruppe der Untersuchten ihre Kollokationslernbewusstheit relativ schnell entwickelt zu haben (ein Drittel der Vsp gab bereits vier Monate nach Beginn der Untersuchung an, Substantiv-Verb-Kollokationen als eine Ganzheit sehr oft [n=5] oder oft [n=4] zu lernen), aber erst nach zwei Semestern lässt sich eine verstärkte Hinwendung der gesamten Untersuchungsgruppe zu dieser Form der Internalisierung von LE beobachten, denn 18 Vsp haben sich zu diesem Zeitpunkt (sehr) häufig feste Wortverbindungen angeeignet.

Wie Tabelle 3 zu entnehmen ist, haben sich zu Beginn der Studie die meisten Vsp auf das Lernen von allen im DaF-Unterricht explizit behandelten LE und darunter Kollokationen konzentriert, denn 76% von ihnen haben im ersten lexikalischen Test (LT) ein Behaltensniveau von mindestens 60% (=Bestehensniveau) in der Kollokationskenntnis erreicht. Im zweiten LT (Ende des ersten Semesters) wurde das 60%-Niveau von 68%, im vierten Test (Mitte des dritten Semesters) von 48% und im fünften Test (Ende des dritten Semesters) sogar von 80% erreicht.

	Anteil der ProbandInnen mit der jeweiligen Ergebnisspanne (elizitierte Daten)			
Niveau der Kollokationskenntnis	**LT 1**	**LT 2**	**LT 4**	**LT 5**
≥ 80%	60%	24%	20%	36%
60%–79%	16%	44%	28%	44%
41%–59%	24%	28%	32%	20%
≤ 40%	–	4%	20%	–
	Durchschnittswert im Textergebnis			
	77%	**68%**	**57,5%**	**68,8%**

Tab. 3: Niveau der Kollokationskenntnis in den lexikalischen Tests (LT) im ersten und dritten Semester der Untersuchung in den elizitierten Daten

Diese Ergebnisse sind ein Hinweis darauf, dass die Entwicklung der Kollokationskompetenz kein linearer und konstanter, sondern ein mühsamer Prozess ist, bei dem sich die Kompetenz auf bestimmten Etappen entfalten und auf anderen stagnieren kann. Die Qualität der Internalisierung von Kollokationen kann von einem lexikalischen Thema abhängen. Manche Themenbereiche sind nämlich kollokationsreicher und dann internalisieren die Vsp nicht alle explizit behandelten Kollokationen, was auf die Ergebnisse im LT 4 einen Einfluss gehabt haben könnte. Dass im LT 5 (Ende des dritten Semesters) 80% der ProbandInnen Kollokationskenntnisse auf dem Mindest-Niveau von 60% aufwiesen, kann als ein Hinweis auf kollokationales Lernen und somit auf eine entwickelte Kollokations(lern)bewusstheit und ein Kollokationsbewusstsein interpretiert werden.

Dies bestätigt auch der Gebrauch von Kollokationen in den schriftlichen Äußerungen. Im ersten Semester (LT 1 und LT 2) haben die Vsp meistens keine oder lediglich eine korrekte Kollokation in ihren Texten gebraucht, weshalb dort der durchschnittliche Kollokationsgebrauch 1,6 und 0,8 betrug (vgl. Tab. 4). Ihre Texte setzten sich aus freien Wortverbindungen zusammen. Zu Beginn des dritten Semesters (LT 3) haben alle ProbandInnen Kollokationen in ihre schriftlichen Texte eingegliedert, wobei die größte Gruppe vier korrekte Kollokationen verwendete. In diesem Test ist der höchste durchschnittliche Gebrauch von Kollokationen (4,2) zu verzeichnen. In den kurzen schriftlichen Äußerungen aus der Mitte und dem Ende des dritten Semesters lässt sich der durchschnittliche Gebrauch von 2,7 und 2,2 Kollokationen festhalten. Die Ergebnisse aus den Produktionsdaten bestätigen auch, dass sich die Hinwendung zum kollokationalen Lernen erst nach einem Jahr des Unterrichts, in dem die Aufmerksamkeit der ProbandInnen seitens der Lehrkraft auf Kollokationen gerichtet wurde, vollzog.

Diese Daten werfen ein neues Licht auf die Vsp, denn sie hatten beim Verfassen ihrer Texte eine freie Wahl im Gebrauch des Vokabulars. Sie konnten z.B. die Verwendung von Kollokationen vermeiden, um Kollokationsfehlern vorzubeugen. Die häufigere Verwendung von Kollokationen in Texten kann aber davon zeugen, dass die Vsp zum einen viele themenrelevante Kollokationen erworben haben, zum anderen sicherer in deren Gebrauch waren.

Anzahl der korrekt gebrauchten Kollokationen	**prozentueller Anteil der ProbandInnen**				
	LT 1	**LT 2**	**LT 3**	**LT 4**	**LT 5**
0	8%	44%	0	12%	0
1	48%	40%	0	20%	36%
2	28%	8%	12%	36%	28%
3	12%	8%	20%	8%	24%
4	0%	0	36%	20 %	4%
5	4%	0	8%	4%	4%
6	0	0	20 %	12%	4%
7	0	0	4%	20%	0
8	0	0	12%	12%	0
Durchschnittswert	**1,6**	**0,8**	**4,2**	**2,7**	**2,2**

Tab. 4: Anzahl der korrekt gebrauchten Kollokationen in den Produktionsdaten der lexikalischen Tests (LT)

Obwohl in den oben dargestellten Daten die gesamte ProbandInnengruppe erfasst und präsentiert wurde, konnten dank der niedrigen Anzahl die Vsp auch als Individuen betrachtet werden. Die Analyse der Probandenprofile erlaubt festzustellen, dass sechs von ihnen sich schon seit Beginn der Studie auf das Lernen von Kollokationen konzentrierten, denn ihre produktiven Kollokationskenntnisse befanden sich in jedem LT auf einem sehr guten Niveau (von 70% bis 100%). Sie gebrauchten jedoch erst im dritten Semester in ihren schriftlichen Texten deutlich mehr Kollokationen. Demgegenüber gab es in der Untersuchungsgruppe vier Vsp, die in keinem lexikalischen Test das Mindest-Behaltensniveau von 60% erreichten. Für sie scheint der formfokussierende Unterricht ohne explizite Kollokationsschulung nicht ausreichend gewesen zu sein.

Zum Vergleich der Kollokationskompetenz mit der allgemeinen Wortschatzkompetenz wurden die Ergebnisse jedes Untersuchungsteilnehmers aus zwei großen lexikalischen Jahres-Prüfungstests (am Ende des zweiten und des vierten Semesters der Untersuchung) mit den Ergebnissen aus Kollokationsübungen zusammengestellt und verglichen. Nach einem Jahr der Untersuchung konnte man bei den meisten ProbandInnen (84%) eine parallele Entwicklung der Kollokations- und der allgemeinen Wortschatzkompetenz beobachten. Bei drei Vsp

war die Kollokationskompetenz besser entwickelt als die lexikalische Kompetenz. Auch nach dem zweiten Jahr der Untersuchung ließ sich bei den meisten Vsp (72%) die parallele Entwicklung der Kollokations- und der allgemeinen Wortschatzkompetenz beobachten. Jedoch konnte bei drei ProbandInnen eine höher entwickelte Kollokationskompetenz als die allgemeine Wortschatzkompetenz festgestellt werden. Demgegenüber lag bei vier Vsp eine schwächer entwickelte Kollokationskompetenz als Wortschatzkompetenz vor. Dies zeigt, dass die DaF-Lernenden in einem authentischen DaF-Unterricht mit einer formfokussierenden Wortschatzarbeit mit der Entwicklung ihrer lexikalischen Kompetenz zugleich ihre Kollokationskompetenz entfalten können. Nicht jede(r) Untersuchungsteilnehmende reagierte jedoch gleich auf den identischen (dekontextualisierten) Input. Zu betonen ist jedoch, dass sich manche ProbandInnen mehr auf die Internalisierung von Kollokationen konzentrierten als auf den Erwerb von anderen LE. Diese scheinen im Vergleich zu anderen Vsp viel schneller ihre Kollokationslernbewusstheit entwickelt zu haben.

5. Fazit und Ausblick

In der Studie wurde untersucht, ob sich in einem authentischen DaF-Unterricht die Kollokationskompetenz ohne explizite Kollokationsschulung entwickeln lässt. Da sich Kollokationen als feste, konventionelle, einzelsprachspezifische Wortverbindungen nicht frei kreieren lassen, sondern reproduziert werden sollen, sind sie als eine Ganzheit zu internalisieren. Dazu müssen FSL jedoch auf diese Wortschatzlerneinheiten aufmerksam (gemacht) werden. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise erfolgen. Damit Kollokationen zum Lerngegenstand (gemacht) werden, muss den FSL ihre Existenz und die Relevanz ihres Lernens bewusst (gemacht) werden. Diese Bewusstmachung kann durch unterschiedliche, mehr oder weniger implizite oder explizite Präsentationstechniken vollzogen werden. Im vorliegenden Beitrag wurde eine Lehrintervention in Form einer formfokussierenden Wortschatzarbeit ohne explizite Kollokationsschulung eingesetzt, die zwischen einer deutlich impliziten und einer klar expliziten Lehrmethode zu positionieren ist.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Kollokationskompetenz in einem formfokussierenden Unterricht – ohne metasprachliche Behandlung und explizite Kollokationsschulung – entwickeln lässt, jedoch brauchen die meisten Vsp mehr als ein Jahr, um über das Lernen von Einzelwörtern hinauszugehen, ihre Kollokations(lern)bewusstheit zu entwickeln und kollokationales Lernen ins Repertoire ihrer Wortschatzlernstrategien aufzunehmen. Nur vereinzelte DaF-Lernende, insbesondere diejenigen, die zuvor nur kurz (zwischen drei und sechs Jahren) Deutsch gelernt haben, haben Kollokationen viel schneller zu ihrem Lerngegenstand gemacht. Wie aus den Interviews hervorgeht, waren diese DaF-Lernenden aufgeschlossener gegenüber neuen Wortschatzlerntechniken

oder suchten sogar gezielt nach diesen. Die Form der präsentierten lernrelevanten LE haben diese Vsp zu ihrer Wortschatzlerntechnik gemacht. Jedoch erwies sich für vier ProbandInnen eine solche Form der Vermittlung von Kollokationen als nicht ausreichend für die Entwicklung der Kollokationskompetenz.

In einem formfokussierenden Unterricht, in dem Kollokationen aus gelesenen Texten herausgegriffen und wiederholt in einem dekontextualisierten Input präsentiert werden, kann sich die Kollokationskompetenz parallel zu der allgemeinen lexikalischen Kompetenz entwickeln, muss aber nicht. Man kann diese Ergebnisse jedoch nicht verallgemeinern, denn es ist anzunehmen, dass in einem regulären DaF-Unterricht ohne explizite formbezogene Wortschatzarbeit bzw. in einem Unterricht, in dem die Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlernenden nicht gezielt auf Kollokationen gelenkt wird, sich die Kollokationskompetenz nicht gleichzeitig mit der Wortschatzkompetenz entwickeln muss. Zum Erwerb der Kollokationen ist die Entwicklung des Kollokationsbewusstseins und der Kollokations(lern)bewusstheit erforderlich. Man kann vermuten, dass eine explizite Kollokationsschulung ihre Entwicklung beschleunigen kann.

LITERATUR

Attar, E. M. & Allami, H. (2013). The effects of teaching lexical collocations on speaking ability of Iranian EFL learners. *Theory and practice in language studies, 3(6)*, 1070–1079.

Bahns, J. & Sibilis, U. (1992). Kollokationslernen durch Lektüre. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 45(3)*, 158–163.

Burger, H. (2007). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: E. Schmidt.

Çelik, S. (2011). Developing collocational competence through web based concordances activities. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 5(2)*, 273–286.

Daskalovska, N. (2015). Corpus-based versus traditional learning of collocations. *Computer Assisted Language Learning, 28(2)*, 130–144.

Doughty, C. & Williams, J. (Hgg.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New: York: Cambridge.

Ďurčo, P. (2016). Zum Konzept der Kollokationsdidaktik und des Kollokationslernens bei Germanistikstudenten. In P. Ďurčo (Hg), *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik* (pp. 153-177). Wien: LIT Verlag.

Edmondson, W. J. (2002). Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In W. Börner & K. Vogel (Hgg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (pp. 51–70). Tübingen: Narr.

Eichler, W. & Nold, G. (2007). Sprachbewusstheit. In B. Beck & E. Kliemke (Hgg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (pp. 63–82). Weinheim, Basel: Beltz.

Goudarzi, Z. & Moini, M. R. (2012). The effect of input enhancement of collocations in reading on collocation learning and retention of EFL learners. *International Education Studies, 5(3)*, 247–258.

Hallsteinsdóttir, E. (2001). *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch.* Hamburg: Dr. Kovač.

Hausmann, F. J. (1984). Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 3(4)*, 395–406.

Hausmann, F. J. (2003). *Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch.* In U. O. H. Jung & A. Kolesnikova (Hgg.), *Fachsprachen und Hochschule (=Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 9)* (pp. 83–92). Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

Hausmann, F. J. (2007). Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – systematische und historische Darstellung. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 55(3)*, 217–234.

Helbig, G. (2006). Funktionsverbgefüge – Kollokationen – Phraseologismen. Anmerkungen zu ihrer Abgrenzung – im Lichte der gegenwärtigen Forschung. In U. Breuer & I. Hyvärinen (Hgg.), *Wörter – Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag* (pp. 165-174). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Hsu, J. T. (2010). The effects of collocation instruction on the reading comprehension and vocabulary learning of Taiwanese College English majors. *The Asian EFL Journal Quarterly, 12(1)*, 47–87.

Hulbert, J. (2015). Ist Kollokationsbewusstheit implizit zu vermitteln? – Eine Untersuchung zum Potenzial der Dictogloss-Aufgabe. In B. Handwerker, R. Bäuerle, I. Doval & B. Lübke (Hgg.), *Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache* (pp. 171–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Irsula Peña, J. (1994). *Substantiv-Verb-Kollokationen. Kontrastive Untersuchungen Deutsch-Spanisch.* Frankfurt am Main. u.a.: Peter Lang.

Jensen, E. (2017). No silver bullet: L2 collocation instruction in an advanced Spanish classroom. *L2 Journal, 9(3)*, 1–21.

Kauschke, C. & Rath, J. (2017). Implizite und/oder explizite Methoden in Sprachförderung und Sprachtherapie – was ist effektiv? *Forschung Sprache, 2*, 28–42.

Khonamri, F. & Roostaee, S. (2014). Does extensive reading combined with form-focused or meaning-focused activities affect lexical collocational knowledge of Iranian learners? *Theory and Practice in Language Studies, 4(5)*, 1038–1044.

Koenig, M. (2005). Grammatikübungen unter der Lupe. Impulse für die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsebene. *Französisch heute 36(2)*, 148-176.

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

Kühn, P. (2013). Wortschatz. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Fremdsprache* (pp. 153–164). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Küster, L. (2012). Sprachliches Wissen, Sprachbewusstheit und was noch? Anmerkungen zu einer "Rezeptur" fremdsprachlichen Lernens. In E. Burwitz-Melzer, F. Königs & H.-J. Krumm (Hgg.), *Sprachbewusstheit im Fremdsprachenunterricht* (pp. 91–100). Tübingen: Narr.

Long, M. H. (1997). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. URL: https://woucentral.weebly.com/uploads/7/4/6/9/7469707/long_1997_intro_focus_on_form.pdf (letzter Zugriff 08.01.2022).

Lütge, C. (2002). *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb. (Ein Lernersprachenproblem).* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Malec, W. (2007). Efekt metody w pomiarze sprawdzającym na przykładzie testowania kolokacji języka angielskiego. In: B. Niemierko & M. K. Szmigel (Hgg.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów* (pp. 305–315). Krakow: Grupa Tomami.

Marton, W. (1977). Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin, 2*, 33–57.

Müller, T. (2011). *Aware of collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nam, H.-J. (2013). Pedagogical implications of teaching English collocations to Korean EFL learners. *Studies in English Education, 18(1)*, 59–86.

Pagonis, G & Salomo D. (2014). Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch*, *51*, 10–14.

Raupach, M. (2002). "Explizit/implizit" in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte. In W. Börner & K. Vogel (Hgg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (pp. 99–117). Tübingen: Narr.

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

Reder, A. (2013). *Kollokationen in Theorie und Praxis*. Pécs: Universität Pécs.

Roth, T (2014). *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern. Lexikographische und distributionelle Aspekte kombinatorischer Begriffe zwischen Syntax und Morphologie*. Tübingen: Francke.

Siepmann, D. (2002). Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen. Wider ein zu enges Verständnis. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, 112(3)*, 240–263.

Szudarski, P. (2012). Effect of meaning- and form-focused instruction on the acquisition of verb-noun collocations in L2 English. *Journal of Second Language Teaching and Research*, *1(2)*, 3–37.

Szulc, A. (1971). *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Targońska, J. (2014). Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online, 68,* 127-149.

Targońska, J. (2021). *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht (am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen).* (=Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik Bd. 13). Berlin: Peter Lang.

Targońska, J. & Stork, A. (2013). Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *24(1),* 71-108.

Targońska, J. & Stork, A. (2017). Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. *Linguistische Berichte, 250*, 219–245.

Viehweger, D. (1987). Kollokationen. In W. Neumann & B. Techtmeier (Hgg.), *Bedeutungen und Ideen in Sprachen und Texten* (pp. 227–237). Berlin: Akademie.

Webb, S., Newton, J. & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning, 63(1)*, 91–120.

Wotjak, B. & Heine, A. (2005). Zur Abgrenzung und Beschreibung verbnominaler Wortverbindungen (Wortidiome, Funktionsverbgefüge, Kollokationen). *Deutsch als Fremdsprache, 3*, 143–153.

Anhang

Ausschnitt aus dem Test 1

I. Ergänzen Sie bitte in den Lücken das fehlende Wort in der korrekten Form!

1. Da sie eine Wohnung verkaufen will, hat sie eine Anzeige in der Zeitung .....
2. Viele Leute lassen sich ein Baumhaus bauen und auf diese Weise ..... sie sich ihren Kindheitstraum.
3. Viele Studenten möchten in einem Studentenwohnheim wohnen, weil sie dort schnell Anschluss ..... können.
4. Ich möchte, dass meine Kinder später schnell von zu Hause ausziehen, weil sie nur auf diese Weise lernen können Verantwortung zu .....
5. Sie müssen mir das Geld als Kaution noch diese Woche auf mein Konto .....
6. Ich werde alles tun, um dieses Ziel zu .....
7. Jeder deutsche junge Mann musste früher entweder den Wehrdienst oder den ..... leisten.
8. Jeder, der in einem Wohnblock wohnt, muss einfach die Hausordnung ....., d.h., er darf nach 22 Uhr keinen Lärm mehr machen.
9. Bevor du in eine Wohnung einziehst, musst du einen Mietvertrag .....
10. Die Wohnung, in der ich wohne, ist zu teuer für mich, deshalb muss ich sie ..... und nach einer neuen billigeren Wohnung suchen.

II. Übersetzen Sie bitte die Ausdrücke ins Deutsche!

1. urządzić parapetówkę – .....(eine Einweihungsparty geben)
2. przestrzegać zasad – .....(Regeln beachten/ befolgen/ einhalten)
3. wyuczyć się zawodu – .....(einen Beruf erlernen)
4. przelać pieniądze – .....(Geld überweisen)

Ausschnitt aus dem Test 2

I. Ergänzen Sie bitte in den Lücken das fehlende Wort in der korrekten Form!

1. Manche Leute besuchen einen Arzt, weil sie neue Medikamente brauchen und sie lassen sich ein Rezept .....
2. Lachen ist gesund und .....die Schmerzen.
3. Der Kranke muss den Oberkörper frei ....., damit der Arzt ihn abhören kann.
4. Es ist nicht einfach, eine richtige Diagnose zu.....
5. Manche Tabletten muss man vor dem Einnehmen in Wasser .....
6. Weißt du, wie oft du diese Arznei ..... sollst? Zwei- oder dreimal täglich?
7. Der Arzt entscheidet alleine, welche Methode bei einem Patienten ..... wird.
8. Der Verband ist nicht mehr frisch, deshalb muss ihn die Krankenschwester jetzt .....
9. Beim Lachen ..... der Körper Glückshormone .....
10. Beim Lachen werden im menschlichen Körper bis zu 300 Muskeln in Bewegung .....
11. Sein Engagement ..... mir den Anstoß für fleißiges Lernen.
12. Die Mutter hat dem Kind ein Heftpflaster auf die Wunde .....

13. Wenn ältere Menschen einen Arzt besuchen, ... er ihnen den Blutdruck. Dann kann er feststellen, ob er hoch oder niedrig ist.

II. Übersetzen Sie bitte die Ausdrücke ins Deutsche!

1. przyrządzić potrawę - ..... (ein Gericht zubereiten/anrichten)
2. ustalić termin .....(einen Termin vereinbaren)
3. przedawkować lekarstwo –.....(eine Arznei überdosieren)
4. zażywać lekarstwo - ..... (eine Arznei/ ein Medikament einnehmen)

III. Wie heißen die Antonyme? Ergänzen Sie bitte das antonyme Wort!

1. die Medikamente einnehmen – die Medikamente .....
2. Muskeln anspannen- Muskeln .....

Ausschnitt aus dem Test 4

I. Ergänzen Sie bitte in den Lücken das fehlende Wort in der korrekten Form!

1. Viele Chefs wissen, wie sie auf ihre Arbeitnehmer Zwang..... können.
2. Entschuldigung, wissen Sie vielleicht, wo die Schiffe nach Konstanz .....?
3. Sobald du in eine Straßenbahn eingestiegen bist, musst du eine Fahrkarte ....., damit du bei der Kontrolle keine Strafe bezahlen musst.
4. Wenn Sie einen Koffer packen, in dem Sie wenig Platz haben, sollten Sie ihre Kleidung genau auf die Art der Reise und das Wetter .....
5. Ich muss vor der Reise noch eine Reiseversicherung ..... Man muss nämlich gut versichert sein.
6. Vor uns liegt eine lange Reise. Wir müssen heute nämlich eine 20 km lange Strecke .....
7. Der größte Vorteil meiner Arbeit im Workcamp war, dass ich dort sehr viele neue Freundschaften ..... habe.
8. Ich habe sein Auto beschädigt und musste die Kosten für dessen Reparatur .....
9. Bei der Geldüberweisung per Internet ist Vorsicht .....
10. Das Auto ist kaputt und blockiert eine Fahrbahnspur. Man muss es möglichst schnell von dieser Stelle ..... Ich rufe die darauf spezialisierte Firma an.
11. Er ist sehr hartnäckig. Er ..... nie einen Kompromiss .....

II. Übersetzen Sie bitte die Ausdrücke ins Deutsche!

1. zmącić dobry humor - ..... (gute Laune trüben)
2. pozory mylą - .....(der Schein trügt)
3. rozdać ankiety .....(Fragebögen verteilen)
4. przemycać towary .....(Waren schmuggeln)
5. dotrzymywać obietnicy .....(das Versprechen einhalten)

III. Korrigieren Sie bitte (grammatische bzw. lexikalische) Fehler in den Sätzen, d.h. schreiben Sie bitte die Sätze in korrekter Form!

1. Ich mag ihn nicht, weil er nie seinen Verspechen beibehält.
   .....

2. Wir möchten bei dieser Firma eine Beschwerde vorlegen.
   .....
3. Schon einer Woche vor der Reise spüre ich Fieberreise.
   .....
4. Wann könnte ich mit dem Chef einen Gespräch durchführen.
   .....

Ausschnitt aus dem Test 5

I. Ergänzen Sie bitte in den Lücken das fehlende Wort in der korrekten Form!

1. Diese mir vertraute Landschaft ..... bei mir nur positive Gefühle .....
2. Ich kann mich immer auf meine Familie verlassen. Sie ..... mir immer Rückhalt in schwierigen Situationen.
3. Als sie im Ausland war, hat sie die Erfahrung ....., dass die Deutschen den Ausländern gegenüber offen sind.
4. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass viele Auslandsaufenthalte unseren ..... erweitern.
5. Das, was sie sagt, passt nicht zu dem, was sie tut. Ihre Worte stehen also im ..... zu ihren Taten.
6. Der Einbrecher hat in diesem Gebäude einen Alarm .....
7. Ich kann ihm nicht mehr vertrauen, weil er meine Geheimnisse ..... hat.
8. Die Chancen, die wir im Leben bekommen, sollen wir .....
9. Viele Leute, die ihre Heimat verlassen haben, sehnen sich nach der Heimat und den dort lebenden Menschen. Man kann auch sagen, sie haben .....
10. Meine Oma ist gestorben und ihre Wohnung brauchen wir nicht mehr, deshalb müssen wir sie ....., d.h., wir müssen den gesamten Hausstand verkaufen oder an arme Leute verschenken.
11. Es ist leicht, mit dem Rauchen anzufangen, aber es ist schwer, sich das Rauchen .....

II. Übersetzen Sie bitte die Ausdrücke ins Deutsche!

- mrużyć oczy - .....(die Augen zusammenkneifen)
- przecierać oczy - .....(sich die Augen reiben)
- potrząsać głową - .....(den Kopf schütteln)
- skrzyżować ręce -.....(die Arme verschränken
- marszczyć czoło - .....(die Stirn runzeln)

III. Wie heißen die Synonyme. Ergänzen Sie bitte das synonyme Wort!

- eine Runde spendieren – eine Runde .....