

**Erzsébet Pintye-Lukács**

University of Debrecen, Doctoral School of Linguistics

Institute of German Studies

ORCID: 0009-0003-1738-803X

[pintye.ertzsebet@gmail.com](mailto:pintye.ertzsebet@gmail.com)

## ***Kollokationen in schriftlichen Textproduktionen. Eine empirische Untersuchung bei ungarischen DaF-Lernern***

**Compensation strategies in the use of collocations by learners  
of German as a foreign language**

The goal of this paper is to test productive collocational competence of German as a foreign language students at the University of Debrecen. The test aims to analyze compensational strategies that are used by students in their texts. In the first part of this paper we take a look at the terms collocation and collocational competence and the second part aims to show the results of the written test.

**Keywords:** Collocations, Vocabulary teaching, Language teaching

### **1. Einleitung**

Es steht außer Zweifel, dass die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden eines der wichtigsten Ziele des Fremdsprachenunterrichts ist. Da lexikalisches Wissen bei jeder Sprachfertigkeit eine bedeutende Rolle spielt, ist die Förderung der lexikalischen Kompetenz von besonders großer Relevanz. Die lexikalische Kompetenz umfasst nach dem GER (Eu-



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

roparat 2001: 111) „die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit es zu verwenden“. Zu den lexikalischen Elementen gehören sowohl Einzelwörter (Nomen, Verben, Adjektive) als auch feste Wendungen (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, feststehende Phrasen und feste Kollokationen). Im Fremdsprachenunterricht sollte also der Schwerpunkt nicht nur auf die Vermittlung von Einzelwörtern, sondern auch auf die Vermittlung von festen Wendungen gelegt werden. Insbesondere die Auseinandersetzung mit Kollokationen im Fremdsprachenunterricht sollte einen wichtigen Platz einnehmen, da Kollokationen beim Fremdspracherwerb von Anfang an eine wichtige Rolle spielen. Mehrere empirische Studien (Targońska 2014, 2018; Jazbec, Enceva 2012;) weisen aber darauf hin, dass gerade Kollokationen in DaF-Lehrwerken stark vernachlässigt und überhaupt nicht systematisch behandelt werden. Auch andere Forscher (Roth 2014; Häcki Buhofer et al. 2014; Hausmann 2004; 2007) heben hervor, dass der Fremdsprachenunterricht sowohl die rezeptive als auch die produktive Kollokationskompetenz der Lernenden zu fördern habe. Hausmann (2004: 312) und Roth (2014: 22) weisen z.B. in ihren Beiträgen darauf hin, dass, obwohl Lernende Kollokationen in Lese- und Hörtexten erkennen können, ihnen der produktive Gebrauch große Schwierigkeiten bereitet. Auch Häcki (2014: IX) betont die Schwierigkeit des produktiven Gebrauchs von Kollokationen:

Kollokationen bereiten selten Schwierigkeiten beim Textverständnis. Beim Lesen oder Hören eines Textes fallen sie oft gar nicht auf. Fehlen sie aber oder sind zwei Wörter falsch kombiniert, dann wirkt der Text stilistisch auffällig oder sogar falsch (Häcki 2014: IX).

Im Fokus dieser Analyse steht daher die Kollokationskompetenz von DaF-Lernenden. Ich stelle Ergebnisse einer empirischen Untersuchung dar, die darauf abzielte, (i) Strategien im Kollokationsgebrauch von DaF-Lernern zu identifizieren, und (ii) aufgrund der Ergebnisse Vorschläge zur Förderung der Kollokationskompetenz zu unterbreiten.

## 2. Was sind Kollokationen?

Kollokationen werden in mehreren Disziplinen unter anderem in der Lexikographie, der Korpuslinguistik, der Phraseologie und der Fremdsprachendidaktik zum Gegenstand der Forschung gemacht. Das Ziel der fremdspracherwerbsorientierten Forschung besteht dann vor allem in der Untersuchung der Kenntnis von Kollokationen.

Der Kollokationsbegriff wird in der Sprachwissenschaft und in der Fremdsprachendidaktik aber unterschiedlich aufgefasst, daher ist es wichtig, in jeder wissenschaftlichen Arbeit exakt zu bestimmen, welcher Kollokationsbegriff in der jeweiligen Arbeit verwendet wird. Im Prinzip sind zwei unterschiedliche Auffassungen zu unterscheiden. Die breite Auffassung des Kollokationsbegriffs (die syntaktisch-frequenzorientierte Auffassung), die für Computer und Korpuslinguistik charakteristisch ist, ist auf die Vertreter des Britischen Kontextualismus (Firth 1957a, 1957b; Halliday 1964, 1976; Sinclair 1974; Cowie 1983; Benson 1985a, 1985b) zurückzuführen, die Kollokationen als frequente syntagmatische Wortverbindungen beschreiben, und die Statistik und Frequenz als wichtige Kriterien betrachten. Dementsprechend ist unter Kollokationen das häufige Miteinandervorkommen von Wörtern in Texten zu verstehen.

Die enge Auffassung (basisbezogener Kollokationsbegriff) geht von den Arbeiten von Hausmann (1984, 1985, 2004, 2007) aus, der Kollokationen als feste aber nicht idiomatische syntagmatische Wortverbindungen beschreibt, die aus zwei Elementen, der Basis und dem Kollokator bestehen.<sup>1</sup> Wichtig ist zu betonen, dass die Basis und der Kollokator in den Kollokationen nicht beliebig gewählt und kreativ kombiniert werden können, sondern als Mehrworteinheiten abgespeichert, reproduziert und abgerufen werden müssen (vgl. Hausmann 1984). Erwähnenswert ist noch, dass die bedeutungs- bzw. semantikorientierte Auffassung des Kollokationsbegriffs die hierarchische Struktur der Kollokationen betont und darauf hinweist, dass bestimmte Wörter häufig miteinander vorkommen, d.h. konkurrieren können. Zwischen der Kollokationsbasis und dem Kollokator besteht eine semantische Beziehung, die sich darin äußert, dass die Bedeutung des Kollokators erst in Bezug auf die Kollokationsbasis zu erklären ist. Hausmann (2007: 218) beschreibt die semantische Beziehung zwischen Basis und Kollokator folgenderweise:

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 [...].

In der Kollokation *blondes Haar* lässt sich eine hierarchische Struktur feststellen, da der Kollokator *blond* von der Basis *Haar*, die in der Wortverbindung in ihrer autonomen Bedeutung verwendet und auch ohne Kontext definiert wird, abhängig ist. Zwischen den zwei Bestandteilen kann laut

<sup>1</sup> In der Fremdsprachendidaktik stützt man sich auf die von Hausmann vertretene enge Auffassung des Kollokationsbegriffs. In diesem Beitrag gehe ich ebenfalls von diesem Kollokationsbegriff aus.

Reder (2006: 77) eine Determinationsbeziehung festgestellt werden, die mit den folgenden drei Eigenschaften beschrieben werden kann:

a. das stark eingeschränkte Beziehungspotenzial eines Bestandteils

Mit dieser Eigenschaft verweist Reder (2006: 92) darauf, dass viele Wörter aufgrund ihrer spezifischen Bedeutung nur mit einer begrenzten Zahl von Wörtern konkurrieren können. Besonders charakteristisch ist diese Eigenschaft für Lautäußerungen von Tieren (*Schlangen zischen, Tauben gurren*).

b. semantische Abhängigkeitsbeziehung der Bestandteile

Die Unterscheidung zwischen den zwei Elementen der Kollokation (Basis und Kollokator) ist laut Hausmann (2004, 2007) äußerst wichtig. Der Kollokator hängt nämlich von der Basis ab, er kann kollokationsextern und kollokationsintern unterschiedliche Bedeutungen haben, die Basis enthält im Gegensatz dazu ihre autonome Bedeutung unabhängig vom Kollokator. „Die semantische Abhängigkeitsbeziehung zwischen der Basis und dem Kollokator sichert der Basis eine Art führende Rolle, da sie auch kollokationsextern mit derselben Bedeutung auftreten kann“ – schreibt Reder (2006: 81).

c. konventionsbedingte Konkurrenz der Bestandteile

Reder (2006: 82) versteht unter dieser Eigenschaft, dass „das Mit-einandervorkommen der Bestandteile lediglich durch Konvention zu erklären ist“. Diese Eigenschaft bezieht sich also darauf, dass der Gebrauch durch die sprachliche Norm bestimmt wird, dementsprechend bestimmte Wortverbindungen in einigen Sprachen gebraucht, in anderen aber nicht gebraucht werden. Diese sprachenspezifische Eigenschaft kann mit dem Beispiel *Geld verdienen* (ung.: *pénzt keresni*) angeführt werden.

Die Basis *Geld* kann problemlos in die L2 übertragen werden, aber der Gebrauch des Kollokators *verdienen* ist im Ungarischen überhaupt nicht üblich, da man im Ungarischen Geld *sucht* und nicht *verdient*. Reder (2015: 6), Targońska (2015: 421) und Ďurčo, Vajičková, Tomášková (2019: 192) merken an, dass die meisten Fehler auf den Rückgriff auf die L1 zurückzuführen sind und nennen Unvorhersagbarkeit als wesentliche Eigenschaft von Kollokationen. Reder (2015: 9) schlägt vor, bei der Vermittlung von Kollokationen kontrastiv vorzugehen, was dabei Hilfe leisten kann, dass die Zahl der Interferenzfehler reduziert wird. Targońska (2015: 421) merkt in ihrem Beitrag an, dass ein wichtiges Ziel der Fremdsprachenvermittlung darin bestehen sollte, Kollokationen als „eine Wortschatzlern- und zugleich als eine Übersetzungseinheit zu betrachten.“

Anhand des genannten Beispiels lässt sich feststellen, dass in den zwei Sprachen (Deutsch vs. Ungarisch) unterschiedliche Kollokatoren eingesetzt werden (dt.: *verdienen* – ung.: *keresni* → *suchen*). Wenn Lernende mit ungarischer Muttersprache von der muttersprachlichen Norm ausgehen und bei der Auswahl der Kollokation die Strategie der Eins-zu-Eins-Entsprechung einsetzen, d.h. im Beispiel *Geld verdienen* den Kollokator *verdienen* durch den der muttersprachlichen Norm entsprechenden Kollokator *suchen* ersetzen, führt ihr Rückgriff auf die L1 zum negativen Transfer. Aus diesem Grund ist es festzuhalten, dass Kollokationen ein Lernproblem darstellen, eine Ursache für Interferenzfehler, weshalb ihnen im Fremdsprachenunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

In neueren Kollokationsforschungen (Häcki Buhofer 2011, 2014; Roth 2014) stützt man sich bei der Bestimmung von Kollokationen 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 unterschieden. Das Kontinuum-Modell von Feilke (2004) versucht, die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, 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. Aus diesem Grund lohnt es sich, sie als Kontinuum mit fließenden Grenzen zu beschreiben (vgl. Reder 2023: 137). In Anlehnung an dieses Modell wird in neueren Kollokationsforschungen ein Unterschied zwischen *gebräuchlichen Kollokationen* (übliche Wortverbindungen, die Alternativen in der Kombination zulassen: *ein Erlebnis schildern*, *ein Erlebnis beschreiben*) und *typischen Kollokationen* (Kollokationen mit einer besonderen Festigkeit: *eine Entscheidung treffen*) gemacht.

Anhand der erwähnten Konzeptionen werden Kollokationen in diesem Beitrag als feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen aufgefasst, die sprachenspezifisch und unvorhersagbar sind, weswegen äußerst schwierig zu bestimmen ist, welches Wort mit welchem Wort zusammen in einer Wortverbindung vorkommen kann. Kollokationen werden als Wortverbindungen betrachtet, die zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt, gespeichert und abgerufen werden müssen.

### 3. Kollokationskompetenz

Die Förderung der Kollokationskompetenz ist eine wichtige Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht. Lernende sollten nämlich befähigt werden, die jeweilige Fremdsprache in konkreten Situationen gebrauchen und sprachliche

Handlungen (*Tipps geben, etwas erörtern, Stellung nehmen, die Meinung äußern*) durchführen zu können. Die erfolgreiche Ausführung von sprachlichen Handlungen setzt aber die Kenntnis und den Gebrauch von fixierten Strukturen vor. Wichtig wäre also im Fremdsprachenunterricht Übungen und Aufgaben einzusetzen, mit deren Hilfe sowohl die Kenntnis als auch der produktive Gebrauch von Kollokationen trainiert werden können. In Anlehnung an Stork und Targońska (2017: 10), die für die Dreigliedrigkeit der Kollokationskompetenz plädieren, gehe ich in dieser Arbeit davon aus, dass sich Kollokationskompetenz aus den folgenden drei Teilkompetenzen zusammensetzt:

- rezeptive Kollokationskompetenz
- produktive Kollokationskompetenz
- reflexive Kollokationskompetenz.

Die rezeptive Kollokationskompetenz bezieht sich darauf, dass Lernende in der Lage sind, Kollokationen in Texten (entweder beim Lesen oder Hören) zu identifizieren und zu verstehen. Unter der produktiven Kollokationskompetenz versteht man hingegen den richtigen Gebrauch von Kollokationen beim Sprechen und Schreiben (vgl. Targońska, Stork 2013: 95). Die reflexive Kollokationskompetenz ist mit dem Kollokationsbewusstsein gleichzusetzen. Diese Teilkompetenz umfasst

- a. die Fähigkeit, Kollokationen wahrzunehmen bzw. zu erkennen
- b. die Bewusstheit, dass bei Kollokationen eine Wort-für-Wort Übertragungen aus der L1 in die L2 nicht möglich sind<sup>2</sup>
- c. die Bewusstheit der Notwendigkeit der Speicherung von Kollokationen als Lerneinheiten (vgl. Targońska, Stork 2017: 10).

Lernende sollten sich dessen bewusst sein, dass Kollokationen in der Sprache als konventionelle Wortverbindungen existieren, die als Wortschatzeinheiten gespeichert und gelernt werden müssen. Diese Teilkompetenz setzt außerdem noch voraus, dass Lernende fähig sind, Wortschatzlernstrategien auszuwählen und einzusetzen bzw. in Wörterbüchern nach Kollokationen zu suchen (vgl. Targońska 2020: 202–203).

Targońska und Stork (2013: 96) weisen weiterhin darauf hin, dass der Unterschied zwischen der reflexiven und der rezeptiven Kollokationskompetenz

---

<sup>2</sup> M.E. sollten die Autoren erwähnen, dass es in einigen Fällen doch möglich ist, Kollokationen aus der L1 in die L2 zu übertragen (*ein Rezept ausstellen ~ receptet kiállítani, einen Vortrag halten ~ előadást tartani*). Fremdsprachenlernende sollten eher darauf aufmerksam gemacht werden, dass es nicht möglich ist, zu sagen, wann, in welchem Fall die Kollokationen in den zwei Sprachen übereinstimmen (Unvorhersagbarkeit), weshalb eine kontrastive Analyse angestrebt werden muss und die Basis und der Kollokator zusammen als Einheiten gelernt werden müssen.

vor allem darin besteht, dass „sich zwar die reflexive Kollokationskompetenz im Erkennen bzw. im Identifizieren der Wortverbindungen als Kollokationen äußert [...], aber diese noch keine Verstehensprozesse impliziert. Die reflexive Kollokationskompetenz als Element der Sprachbewusstheit bildet den Ausgangspunkt zum Einschalten von Verstehensprozessen also die Grundlage für die Entfaltung der rezeptiven und später auch der produktiven Kollokationskompetenz.“

Durch die bewusste Schulung der Kollokationen im Fremdsprachenunterricht könnte also die Entwicklung des Kollokationsbewusstseins erreicht werden, was die Aufmerksamkeit der Lernende nicht nur auf die Einzelwörter, sondern auch auf die Wortschatzeinheiten lenken könnte.

Targońska und Stork (2017: 11), die ihren Aufsatz der Beschreibung möglicher Forschungstechniken widmen, unterscheiden zwei Techniken, mit denen die Kollokationskompetenz geprüft 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, 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 Lernender.

Als Erhebungsverfahren habe ich mich für die Analyse von schriftlichen Textproduktionen entschieden. Mithilfe von den empirisch gewonnenen Daten setzt sich die Analyse zum Ziel, die produktive Kollokationskompetenz von GermanistikstudentInnen zu erforschen und mögliche Strategieverfahren beim Gebrauch von Kollokationen zu identifizieren. Aus den Textproduktionen sind Kollokationen manuell exzerpiert und in dem Kollokationenwörterbuch von Häcki (Häcki et al. 2014) bzw. im digitalen Korpus DWDS verifiziert worden.

## 4. Forschungsdesign

### 4.1. Forschungsfragen

Der empirischen Untersuchung liegen folgende Forschungsfragen zugrunde:

1. Wie hoch ist die Anzahl der Kollokationen in den schriftlichen Textproduktionen der untersuchten DaF-Lernenden?
2. Wie erfolgreich werden Kollokationen in den Textproduktionen verwendet?
3. Steigt die Anzahl der Kollokationen in den Textproduktionen parallel zum Sprachniveau?
4. Welche Strategien können beim Gebrauch von Kollokationen festgestellt werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden die Aufsätze von GermanistikstudentInnen analysiert. Die Aufgabe der StudentInnen bestand darin, einen Aufsatz von 200-250 Wörtern zum Thema *Zukunftspläne nach dem Studienabschluss* zu verfassen. In dem Aufsatz sollten die folgenden Punkte geschildert werden:

- Warum haben Sie sich für dieses Studium entschieden?
- Was erwarten Sie von diesem Studium?
- Was sind Ihre Pläne nach dem Studienabschluss?
- Wo sehen Sie sich in 10 Jahren?

### 4.2. Untersuchungsgruppe

Die Zielgruppen der Untersuchung bilden GermanistikstudentInnen mit ungarischer Muttersprache. 25 Probanden studieren Germanistik im ersten Semester an der Universität Debrecen (Korpus 1), d.h. sie sind nach der erfolgreichen Abiturprüfung (Sprachniveau B1 – B2 nach GER) getestet worden, und 25 Probanden studieren Germanistik im fünften Semester (Korpus 2), d.h. sie haben schon mehrere Kurse an der Universität absolviert und beherrschen die Zielsprache auf einem höheren Niveau (C1). Da die zwei Korpora unterschiedliche Sprachkenntnisse voraussetzen, geht die Analyse auch der Frage nach, ob StudentInnen mit höheren Sprachkenntnissen in ihrer Textproduktion Kollokationen häufiger und Vermeidungsstrategien weniger einsetzen als Studentinnen mit B1-B2-Kenntnissen. Nach dem GER (2020: 155) ist nämlich von Lernenden mit C1-Kenntnissen zu erwarten, Wendungen, Wortverbindungen gut zu beherrschen, bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen zu gebrauchen und Vermeidungsstrategien zu minimalisieren. Auf dem Sprachniveau B2 müssen Lernende

dagegen in der Lage sein, Formulierungen zu variieren und häufige Wiederholungen zu vermeiden, sich bei Wortschatzlücken der Umschreibung zu bedienen und Kollokationen in den meisten Kontexten ziemlich systematisch zu verwenden. Auf dem Sprachniveau B1 stützen sich die Lernenden verstärkt auf Umschreibungen, verfügen aber über einen großen Wortschatz (vgl. Europarat 2020: 155). Ziel der Analyse ist, die Frage zu beantworten, ob Lernende diesen im GER beschriebenen Erwartungen gerecht werden können.

Vor dem Test haben die Studenten die folgenden Fragen beantwortet.

- Seit wann lernen Sie Deutsch?
- Welche weitere(n) Fremdsprache(n) lernen Sie?
- Wie viele Deutschstunden hatten Sie pro Woche?
- Welches Lehrwerk haben Sie im Deutschunterricht verwendet?

Aus den Antworten geht hervor, dass die Probanden im Durchschnitt seit 12 Jahren Deutsch gelernt haben und in den vergangenen Jahren im Durchschnitt 6 Deutschstunden pro Woche hatten. Neben Deutsch gaben die Probanden weitere Fremdsprachen an, u.a. Englisch, Niederländisch, Russisch (siehe Tab. 1). Die meisten der 50 Probanden lernen Englisch neben Deutsch.

**Tab. 1: Fremdsprachenkenntnisse**

Fremdsprachenkenntnisse der Probanden	
Fremdsprachen	Anzahl der Probanden
Englisch	41
Niederländisch	3
Russisch	3
Italienisch	2
Französisch	1
Spanisch	1
Rumänisch	1

Auf die Frage, mit welchem Lehrwerk sie im schulischen Deutschunterricht gearbeitet haben, gab es verschiedene Antworten. 50 Studierende haben ein einziges Lehrwerk genannt, die anderen 10 Probanden haben nur Zusatzmaterialien aufgelistet. Aus den Daten ist es ersichtlich, dass die meisten Probanden (46%) im Gymnasium mit dem Lehrwerk von Maros (2009, 2011, 2012) und Szitnyainé Gottlieb / Maros (2010): *Kon-Takt*<sup>3</sup> gearbeitet haben.

<sup>3</sup> Das Lehrwerk setzt sich aus vier Bänden zusammen und vermittelt die deutsche Sprache auf vier Sprachniveaus.

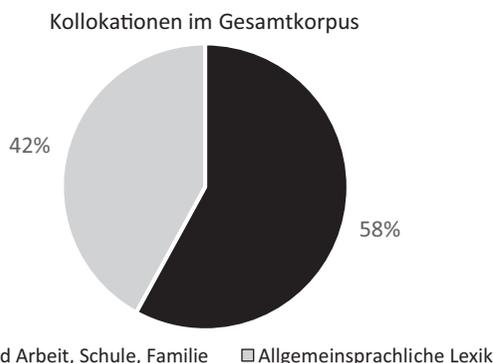
**Tab. 2: Lehrwerke im DaF-Unterricht**

Lehrwerke im DaF-Unterricht	
Lehrwerk	Prozent
Kon – Takt	46%
Direkt	30%
Lagune	8%
Start	6%
Deutsch ist in	2%
Schritte international	2%
Unterwegs	2%
Delphin	2%
Welttour	2%

Eine weiterführende Forschungsaufgabe wäre, diese Lehrwerke zu analysieren und der Frage nachzugehen, welche Rolle die Förderung der Kollokationskompetenz in lexikalischen Übungen spielt, wie und mit welchen Übungen die Kollokationskompetenz in diesen Lehrwerken entwickelt werden kann.

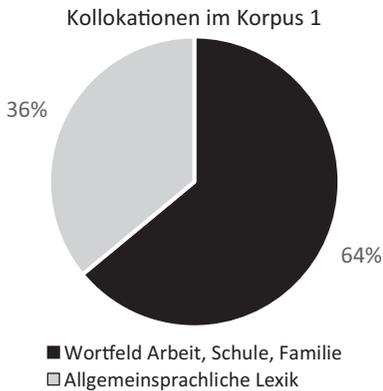
## 5. Ergebnisse

In den 50 Textproduktionen sind insgesamt 244 Kollokationen gebraucht worden. Im Korpus 1 sind 118, im Korpus 2 sind 128 Kollokationen vorzufinden. Aus lexikalisch-semantischer Sicht können die gebrauchten Kollokationen zwei Kategorien, einerseits dem Wortfeld Arbeit, Schule, Familie (z.B. *ein Diplom erwerben, Geld verdienen, flexible Arbeitszeit, Karriere machen,*

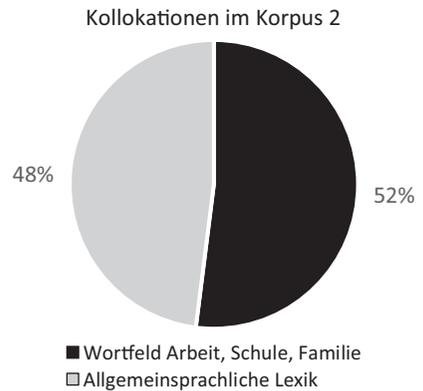
**Abb. 1: Kollokationen aus lexikalisch-semantischer Sicht**

eine Familie gründen), andererseits der allgemeinsprachlichen Lexik (z.B. *Zeit verbringen, Entscheidung treffen, die Meinung vertreten, eine Antwort geben*) zugeordnet werden.

36% der identifizierten Kollokationen im Korpus 1 gehören aufgrund der lexikalisch-semantischer Analyse zur allgemeinsprachlichen Lexik und 64% der Kollokationen gehören zum Wortfeld Arbeit und Schule. 48% der Kollokationen im Korpus 2 werden der allgemeinsprachlichen Lexik und 52% der Kollokationen dem Wortfeld Arbeit und Schule zugeordnet. Pro Aufsatz wurden sowohl im Korpus 1 als auch im Korpus 2 je fünf Kollokationen gebraucht.



**Abb. 2: Anteil von Kollokationen**



**Abb. 3: Anteil von Kollokationen**

Aus der Analyse der Aufsätze geht hervor, dass der Großteil der Kollokationen richtig verwendet worden ist. Im Gesamtkorpus sind insgesamt 56 von der Norm abweichende Kollokationen zu identifizieren, von denen 18 der allgemeinsprachlichen Lexik und 36 dem Wortfeld Arbeit und Schule angehören. Im Korpus 1 sind 33 Fehler vorzufinden, von denen 11 der allgemeinsprachlichen Lexik und 18 dem Wortfeld Arbeit und Schule zugeordnet werden können. Im Korpus 2 ist die Anzahl der Fehler niedriger, insgesamt sind 23 von der Norm abweichende Kollokationen verwendet worden. Aufgrund der identifizierten Kollokationsfehler lassen sich die folgenden Transferfehler<sup>4</sup> als Kompensationsstrategien festzustellen. In beiden Korpora sind

<sup>4</sup> Die Übertragung eines Elementes aus der L1 in die L2 kann zum Fehler führen. In diesem Fall lässt sich die Fehlerursache auf den negativen Transfer (Interferenz) zurückführen. Juhász (1970: 9) versteht unter Interferenz eine „durch die Beeinflussung von anderen sprachlichen Elementen verursachte Verletzung einer sprachlichen Norm bzw. der Prozess der Beeinflussung“ und unterscheidet die Interferenz innerhalb einer Sprache (intralinguale Interferenz) und zwischen zwei Sprachen (interlinguale Interferenz).

sowohl interlinguale als auch intralinguale Fehler vorzufinden, die mit dem Einsatz einer Strategie erklärt werden können. Im Korpus 1 sind 3 interlinguale Fehler und 15 intralinguale Fehler identifiziert worden. Außerdem gab es 5 Fehler, die weder der Kategorie der interlingualen Fehler noch der Kategorie der intralingualen Fehler zugeordnet werden konnten. Fehler dieser Art sind der Kategorie der sonstigen Fehler zugeordnet. Im Korpus 2 sind 3 interlinguale, 29 intralinguale und 1 sonstiger Fehler identifiziert worden.

Im Falle der interlingualen Fehler ließen sich anhand der Korpora die folgenden Strategien feststellen.

### 1. Bedeutungstransfer

Unter Bedeutungstransfer ist laut Reder (2006: 138) ein sprachliches Phänomen zu verstehen, in dem „ein Wort in der Ausgangssprache mehrere, in der Regel zwei Wörter in der Zielsprache gegenüberstehen.“

Ein Beispiel aus dem Gesamtkorpus:

(1) eine schwere Frage ~ *nehéz kérdés*

Der Proband stützt sich dabei auf seine Muttersprache und geht davon aus, dass das ungarische Wort *nehéz* problemlos in die L2 übertragen werden kann. Die Schwierigkeit beim Gebrauch des Kollokators taucht daher auf, weil dem Lernenden in der Zielsprache zwei Wörter zur Verfügung stehen, von denen er den korrekten Kollokator auswählen sollte (*schwer/schwierig* ~ *nehéz*). Daher wäre es von großer Bedeutung, im Fremdsprachenunterricht Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass bestimmte Wörter zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt, gespeichert, abgerufen und nicht frei kombiniert werden können.

### 2. Spiegelübersetzung (Rückgriff auf die L1)

Spiegelübersetzung ließ sich in dem Fall feststellen, wenn der Kollokator aus der Erstsprache in die Zielsprache wortwörtlich übersetzt worden ist.

Beispiele aus den Korpora:

(2) *private Stunde halten* ~ *magán órát tartani*

(3) *eine Position einfüllen* ~ *pozíciót betölteni*

Der Proband geht davon aus, dass zwischen den zwei Sprachen eine Ein-zu-Eins-Entsprechung vorliegt und Wörter ohne weiteres aus der L1 in die L2 übertragen werden können.

Wie bereits erwähnt, kann es vorkommen, dass der jeweilige Kollokator nicht aus der L1 transferiert wird, sondern Fehler innerhalb einer Sprache begangen werden. In den zwei Korpora sind die folgenden in-

trilingualen Fehler identifiziert worden, die zwei Kategorien zugeordnet worden sind.

### 1. Simplifizierung

Simplifizierung beschreibt Kleppin (1998: 33) als „Vermeidung von komplexen Strukturen wie Nebensatzkonstruktionen.“ Nicht nur Nebensatzkonstruktionen können vereinfacht werden, sondern es besteht auch die Möglichkeit, Kollokatoren in den Wortverbindungen zu vereinfachen. Im Gesamtkorpus sind die folgenden Beispiele vorzufinden:

(4) Video machen (statt *Video drehen*)

(5) Arbeit machen (statt *die Arbeit erledigen*)

(6) das Studium machen (statt *das Studium absolvieren*)

(7) das Diplom bekommen (statt *das Diplom erwerben*)

(8) die Sprachprüfung machen (statt *die Sprachprüfung bestehen/ablegen*)

In Anlehnung an Stojic und Kosuta (2020: 14) betrachte ich die Simplifizierung als „eine Art Ausweich- oder Vermeidungsstrategie“, da der Lernende nicht das zum Ausdruck bringt, was er wirklich sagen/schreiben möchte, sondern das, was er seinen Sprachkenntnissen entsprechend produzieren kann.

### 2. Analogiebildung

Kleppin (1998: 33) nennt als einen weiteren Typ von intralingualer Interferenz die Übergeneralisierung, die sich „auf die Ausweitung einer Kategorie oder Regel auf Phänomene [bezieht], auf die sie nicht zutrifft.“ Hinsichtlich der Kollokationen lassen sich laut Reder (2006: 143) verschiedene Typen der Analogiebildung voneinander abgrenzen<sup>5</sup>:

1. das Einsetzen von Wörtern aus dem Wortfeld des Kollokators

2. das Einsetzen von Wörtern aus dem Kollokationsfeld der Basis

3. das Einsetzen von Wörtern aus dem thematischen Feld der Kollokation

Belege für das Einsetzen von Wörtern aus dem Wortfeld des Kollokators sind im Gesamtkorpus zu finden.

(9) *das Studium ablegen* (statt *das Studium absolvieren*)

(10) *Träume erreichen* (statt *Träume verwirklichen*).

Die ProbandInnen versuchten in den erwähnten Kollokationen vom Kollokator auszugehen und schrieben in Analogie zu *die Prüfung ablegen*, \**das*

---

<sup>5</sup> Für eine detaillierte Beschreibung siehe Reder (2006: 143).

*Studium ablegen* statt *das Studium absolvieren* und in Analogie zu *Ziele erreichen*, \**Träume erreichen* statt *Träume verwirklichen*.

## 6. Fazit und didaktische Vorschläge

In den untersuchten Textproduktionen kamen neben Einzelwörtern auch Kollokationen vor. Der Analyse ist zu entnehmen, dass das Sprachniveau beim Gebrauch von Kollokationen keine wesentliche Rolle spielte, obwohl es zu erwarten war, dass StudentInnen mit C1-Kenntnissen häufiger Kollokationen einsetzen. Obwohl die Anzahl der gebrauchten Kollokationen nicht so hoch ist (5 Kollokationen pro Aufsatz), ist es trotzdem erfreulich, dass die meisten Kollokationen (77%) in beiden Korpora richtig eingesetzt worden sind. ProbandInnen in beiden Korpora gebrauchen Einzelwörter, verwenden eine geringe Zahl von Kollokationen, aber nur in wenigen Fällen (23%) begehen sie Kollokationsfehler. Erfreulich ist noch die Tatsache, dass sich die ProbandInnen in beiden Gruppen beim Gebrauch von Kollokationen eher auf die L2 stützen, nicht von der muttersprachlichen Norm ausgehen oder die Kollokatoren von der L1 in die L2 übertragen, sondern versuchen, von ihren Deutschkenntnissen auszugehen. In Anlehnung an Stojic (2020: 25) verrete ich die Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Kollokationskompetenz eine kontrastive Herangehensweise favorisieren sollte, indem die jeweiligen Themenbereiche systematisch aufgebaut und vermittelt werden.

Bei der Vermittlung der Kollokationen sollten die Lehrkräfte den Schwerpunkt auf drei Phasen legen. Es wäre wichtig, Kollokationen zunächst kontrastiv mit einem von der Lehrperson gewählten Semantisierungsverfahren zu vermitteln, sie in einer zweiten Phase durch gezielte Übungen zu festigen und zum Schluss mithilfe von produktiven Aufgaben anwenden zu lassen. Lehrpersonen sollten sich auf keinen Fall nur mit den ersten zwei Phasen begnügen. Sie sollten das Ziel anstreben, dass Fremdsprachenlernende die Kollokationen sowohl in mündlichen als auch in schriftlichen Äußerungen anwenden können. Zu diesem Zweck können verschiedene Schreibaufgaben, Dialoge, schriftliche Referate, Diskussionen usw. eingesetzt werden, in denen der Gebrauch der gelernten Kollokationen verlangt wird. Durch die Übungen und den Gebrauch von Kollokationen im Kontext können Fremdsprachenlernende darauf aufmerksam gemacht werden, dass nicht nur Einzelwörter, sondern zahlreiche Wortverbindungen existieren, die zusammen als Einheiten gelernt werden müssen und die in zwei Sprachen mit unterschiedlichen Kollokatoren gebraucht werden können.

## LITERATUR

- Benson M. (1985a), *Lexical combinability*. "Papers in Linguistics", Nr. 18, S. 3–15.
- Benson M. (1985b), *Collocations and idioms*, (in:) Ilson R. (Hrsg.), *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford: Pergamon, S. 61–68.
- Cowie A.P. (1983), *General introduction*, (in:) Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R., x – xvii.
- Donalies E. (2009), *Basiswissen Deutsche Phraseologie*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Đurčo P., Vajičková M., Tomášková S. (2019), *Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch*. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt KG.
- Europarat (Hrsg.) (2020), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feilke H. (2004), *Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt*, (in:) Steyer K. (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (Jahrbuch des Instituts der Deutschen Sprache 2003). Berlin: De Gruyter, S. 41–64.
- Firth J.R. (1957a), *Modes of meaning*, (in:) Firth J.R., *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press, S. 190–215.
- Firth J.R. (1957b), *A synopsis of linguistic theory, 1930–1955*, (in:) Firth J.R., *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford Blackwell, S. 1–32.
- Halliday M.A.K., McIntosh A., Stevens P. (1964), *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Halliday M.A.K., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hausmann F.J. (1984), *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen*. „Praxis des neusprachlichen Unterrichts“, Nr. 31, S. 395–406.
- Hausmann F.J. (1985), *Kollokationen in deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels*, (in:) Bergenholtz H., Mugdan J. (Hrsg.), *Lexikographie und grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch*, 28–30. 06. 1984. (Lexicographica. Series Maior 3). Tübingen, Niemeyer, S. 118–129.
- Hausmann F.J. (1999), *Le dictionnaire de collocations – Critères de son organization*, (in:) Greiner N., Kornelius J., Rovere G. (Hrsg.), *Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen. Festschrift für Jörn Albrecht*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 121–139.
- Hausmann F.J. (2004), *Was sind eigentlich Kollokationen?* (in:) Steyer K. (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter, S. 309–330.
- Hausmann F.J. (2007), *Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung*. „Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik“, Nr. 55.3, S. 217–234.
- Häcki B.A., Dräger M., Meier S., Roth T. (2014), *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.

- Jazbec S., Enceva M. (2012), *Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik*. „Porta Linguarum“, Nr. 17, S. 153–171.
- Jones S., Sinclair J.M. (1974), *English Lexical Collocations. A Study in Computational Linguistics*. „Cahiers De Lexicologie“. XXIV. I. Paris, S. 15–48.
- Kleppin K. (1998), *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Goethe – Institut: München.
- Konecny C. (2010), *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Lüger H.-H. (2019), *Phraseologische Forschungsfelder. Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht*. „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung“, Nr. 6, S. 51–82.
- Maros J. (2009), *Kon-Takt 1. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2009), *Kon-Takt 1. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitznyainé G.É., Maros J. (2010), *Kon-Takt 2. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitznyainé G.É., Maros J. (2010), *Kon-Takt 2. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2011), *Kon-Takt 3. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2011), *Kon-Takt 3. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2012), *Kon-Takt 4. Lehrbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros J. (2012), *Kon-Takt 4. Arbeitsbuch*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Reder A. (2006), *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.
- Roth T. (2014), *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern*. Tübingen: Francke.
- Stojić A., Košuta N. (2020), *Kollokationen in der fremdsprachigen Textproduktion – Am Beispiel des Sprachenpaares Kroatisch – Deutsch*. „FLUMINENSIA“, Bd. 32, Nr. 2, S. 7–31
- Targońska J., Stork A. (2013), *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“, Nr. 24 (1), S. 71–108.
- Targońska J. (2014), *Der Kollokationsbegriff im Lichte der geschichtlichen Entwicklung*. „Kwartalnik Neofilologiczny“, Nr. LXI, 4/2014, S. 695–717.
- Targońska J. (2015), *Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik? Anregungen zu einer fremdsprachendidaktisch orientierten Auffassung des Kollokationsbegriffs*. „Kwartalnik Neofilologiczny“, Nr. LXII.3/2015, S. 415–434.
- Targońska J. (2016), *Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir?* (in:) Jarzabek A.D. (Hrsg.), *Anfang. Didaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Königshausen & Neumann: Würzburg, S. 79–93.
- Targońska J., Stork A. (2017), *Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche*. „Linguistische Berichte“, Nr. 250, S. 219–245.
- Targońska J. (2018), *Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF-Lehrwerken)*. „Linguistik online“, Nr. 89, S. 51–81.

- Targońska J. (2019), *Kollokationskompetenz vs. andere Sprachfertigkeiten bzw. Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick*. „Glottodidactica“, Nr. XLVI/1, S. 179–196.
- Targońska J. (2021), *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen*. Berlin: Peter Lang GmbH.

Received:14.09.2022

Revised: 26.05.2023