

Die Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken

Erzsébet Pintye

1. Einleitung

Wenn wir voraussetzen können, dass lexikalisches Wissen bei jeder Sprachfertigkeit (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) eine grundlegende Rolle spielt und Wortschatzkenntnisse „eine unabdingbare Voraussetzung für einen effizienten und kompetenten Sprachgebrauch und eine erfolgreiche Verständigung dar[stellen]“ (Aguado 2004: 231), dann gilt die Förderung der lexikalischen Kompetenz als eine der wichtigsten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Wie dieses Ziel durch Wortschatzarbeit verwirklicht werden kann, hängt stark davon ab, wie Lehrwerke die lexikalischen Einheiten behandeln und vermitteln, denn nach der oft zitierten Definition von Desselmann und Hellmich (1986: 46) besteht das Ziel der Wortschatzarbeit

in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist (zit. n. Targońska 2011: 118).

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Resultate einer Analyse zu unterbreiten, deren Fokus auf der Förderung einer Subkompetenz der lexikalischen Einheiten liegt, d.h. die Kollokationskompetenz in diversen DaF-Lehrwerken in den Vordergrund stellt. Zur Beantwortung dieser Frage sind drei in Ungarn gängige DaF-Lehrwerke ausgewählt worden, die mit Hilfe von verschiedenen Aspekten analysiert werden. Zunächst werde ich den Begriff der lexikalischen Kompetenz in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) kurz darstellen um dann den Begriff der Kollokationskompetenz in dem ungarischen Rahmenlehrplan aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik definieren. Auf der Basis dieser Begriffe führe ich die Analyse der Lehrwerke *Welttour*, *Studio [21]* und *Kon-Takt* durch. Die Resultate werden in der abschließenden Konklusion zusammengefasst.

2. Lexikalische Kompetenz

In der Literatur sind verschiedene Definitionen bzw. Auffassungen der lexikalischen Kompetenz zu finden. Targońska und Stork (2013: 77) unterscheiden zwei Phasen der Auffassung von lexikalischer Kompetenz:

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

Vor dem Erscheinen des GER konzentrierten sich linguistische und fremdsprachendidaktische Forschungen auf die Beantwortung der Frage, „was es bedeutet, ein Wort zu kennen bzw. welche Teilkompetenzen zur Wortschatzkenntnis gehören“ (Targońska 2021 189). Seit dem Erscheinen des GER wird im Kompetenzmodell explizit auf lexikalische Kompetenz eingegangen. Lexikalische Kompetenz wird als eine der Komponenten der linguistischen Kompetenz aufgefasst, die ein wesentlicher Bestandteil der kommunikativen Sprachkompetenz ist. Der GER (Europarat 2001: 111) bestimmt lexikalische Kompetenz folgenderweise: „Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit es zu verwenden“.

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

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.

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

Tabelle 1: Wortschatzspektrum im GER (Europarat 2020: 154)

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

welche lexikalischen Elemente, und wie, nach welchen Kriterien ausgewählt werden sollten.

Es ist zweifelsohne eine erfreuliche Tatsache, dass lexikalische Kompetenz als eine der Komponenten der linguistischen Kompetenz explizit genannt wird. Bargmann (2011: 66), Targońska und Stork (2013: 79) halten aber die Beschreibung der lexikalischen Kompetenz im GER für „unzureichend“ und schlagen eine Überarbeitung vor. Eine eigene Modellierung findet man bei Kieweg (2002: 8), der in seinem Modell 16 Komponenten der lexikalischen Einheiten zusammenfasst (siehe Tabelle 2).

Zu erbringende Leistungen	Beispiele/ Erklärungen
Die Lernenden können ein Wort in der gesprochenen und in der geschriebenen Form erkennen und produziere	<i>sprechen</i> [ˈʃpɾɛçn] als Einzelwort - <i>Sprichst du Deutsch?</i> [ʃpɾɪçst]
Die Lernenden kennen bestimmte Ableitungen eines Wortes, auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nicht morphologisch erkennbar sind	<i>Länge-lang</i> <i>Krankheit-krank</i> <i>Körper-körperlich</i> <i>Unterschied-unterschiedlich</i>
Die Lernenden müssen das Wort im aktiven Langzeitgedächtnisspeicher abgelegt haben, um es jederzeit abrufen zu können	<i>Dazu ist die oftmalige Verwendung in Transfersituationen nötig.</i>
Die Lernenden können die Wörter den konkreten Objekten bzw. Konzepten (nicht: deutschen Wörtern) zuordnen	<i>Decke: ceiling-blanket</i> <i>bringen: take-bring</i>
Die Lernenden kennen wenigstens einen Teil des gesamten Bedeutungspotenzials eines Wortes	<i>Kopf: Körperteil, Person mit bestimmten intellektuellen Fähigkeiten, an der Spitze von etwas stehende Person</i>
Die Lernenden müssen die entsprechenden grammatischen bzw. morphologischen Formen kennen	<i>sprechen; spricht; sprach; h. gesprochen der Apfel; die Äpfel</i> <i>gern; lieber; am liebsten</i>
Die Lernenden können das Wort in gut verständlicher Weise aussprechen.	<i>Dies gilt besonders gut für die in der L1 nicht üblichen Laute.</i>
Die Lernenden können ein Wort richtig schreiben.	<i>sechs-sechzehn</i>
Die Lernenden kennen die Stellung eines Wortes im Satz	<i>*Dann ich gehe ins Kino.</i>
Die Lernenden müssen die Verträglichkeit eines Wortes mit anderen Wörtern kennen (Kollokationen)	<i>tiefe Trauer</i> <i>böse Verletzung</i>
Die Lernenden kennen die Beziehungen der Wörter untereinander	<i>oft-manchmal-selten-nie</i>
Die Lernenden müssen die mitschwingenden Bedeutungen eines Wortes kennen	<i>Miete: Preis, den man für den Gebrauch bestimmter Einrichtungen zahlen muss.</i>

Die Lernenden beherrschen die Registerproblematik	<i>umgangssprachlich, gehoben, vulgär</i>
Die Lernenden müssen den Verwendungskontext eines Wortes kennen	<i>Miete: Wohnung Ernährung: Gesunde Lebensweise chatten: Medien</i>
Die Lernenden können die figurative Bedeutung erschließen.	<i>Er zerbricht sich den Kopf.</i>
Die Lernenden müssen die Wortart kennen.	<i>Unterschied vs. unterschiedlich</i>

Tabelle 2. Komponenten der lexikalischen Einheiten nach Kieweg (2002) mit deutschen Beispielen der Autorin

Kieweg (2002) weist neben den Einzelwörtern auf die Wichtigkeit der Kenntnis von syntagmatischen Wortverbindungen bzw. auf den Gebrauch von effizienten Wortschatzlernstrategien hin. Auch Targońska (2011: 123) plädiert für eine breitere Auffassung der lexikalischen Kompetenz, in der die strategische Komponente genauso wie bei Kieweg (2002) eine wesentliche Rolle spielt. Die lexikalische Kompetenz umfasst ihrer Auffassung nach die Ebene der Rezeption, die Ebene der Produktion und eine strategische Komponente, mit deren Hilfe der Fremdsprachenlernende seine Lücken in der Lexik kompensieren kann. In Anlehnung an Targońska (2011: 123) und Kieweg (2002: 8) halte ich es für wichtig, neben der Kenntnis und dem Gebrauch der lexikalischen Einheiten (sowohl Einzelwörter als auch Wortverbindungen) auch den Umgang mit lexikalischen Einheiten der lexikalischen Kompetenz zuzuordnen. Wichtig ist meines Erachtens, dass Fremdsprachenlernende befähigt werden, die zu erwerbenden lexikalischen Einheiten zu erkennen, zu verstehen und zu produzieren. Es ist aber auch von großer Bedeutung, dass Fremdsprachenlernende wissen, welche Wörter zusammen als Wortschatzeinheiten vorkommen können und wie sie mit der Unkenntnis einer lexikalischen Einheit beim Sprechen oder Schreiben umgehen, bzw. mit welchen strategischen Verfahren sie diese Lücken kompensieren sollten. In Anlehnung an Stork und Targońska (2013: 86) finde ich die subkompetenzorientierte Auffassung von lexikalischer Kompetenz gut, da sich lexikalische Kompetenz, wie im GER (2001: 111) erläutert, aus mehreren lexikalischen Einheiten zusammensetzt. Stork und Targońska (2013: 87) plädieren für die Berücksichtigung folgender Subkompetenzen:

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

Von den erwähnten Kompetenzen wird in dem folgenden Teil der Arbeit die Kollokationskompetenz in den Vordergrund gestellt, wobei ein großer Wert auf die Begriffsbestimmung von Kollokationen und ihre Relevanz im Fremdsprachenunterricht gelegt wird.

3. Kollokationen

3.1. Begriffsbestimmung

Zum Kollokationsbegriff findet man mehrere Definitionen in verschiedenen Teildisziplinen der Sprachwissenschaft. In fremdsprachendidaktisch-orientierten Forschungen wird die basisbezogene/semantikorientierte Definition von Hausmann (1984, 1985, 1999, 2004, 2007) verwendet, der Kollokationen „Halbfertigprodukte der Sprache“ nennt (Hausmann 1985: 118), zwischen deren zwei Bestandteilen (Basis und Kollokator) eine hierarchische Beziehung festzustellen ist, denn die Basis ist ein Wort, das ohne Kontext definiert, gelernt und übersetzt werden kann (bachelor, table). Der Kollokator ist ein Wort, das beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird und das folglich nicht ohne die Basis definiert, gelernt und übersetzt werden kann [...] (Hausmann 2007: 218).

Erwähnenswert ist noch die sprachenspezifische Eigenschaft der Kollokationen. Wenn wir die Kollokation *eine Entscheidung treffen* [ung. *döntést hozni*] ins Deutsche übertragen, übersetzen möchten, müssen wir uns der Tatsache bewusst sein, dass die Übertragung des Kollokators aus der L1 in die L2 in diesem Fall zum Fehler führt, da man im Ungarischen [sic!] *eine Entscheidung bringt* und nicht trifft. Mehrere Studien (Reder 2015, Targońska 2015 und Ďurčo / Vajičková / Tomášková 2019) weisen darauf hin, dass zahlreiche Fehler aus der Nichtbeachtung der Kontraste zwischen den zwei Sprachen entstehen und dementsprechend auf den negativen Transfer zurückgeführt werden können, weshalb die Unvorhersagbarkeit als eine wesentliche Eigenschaft von Kollokationen betrachtet werden kann. Weitere Kollokationsforscher betonen außerdem, dass Nicht-Muttersprachler wegen der Eigenschaft *Unauffälligkeit* bei der Produktion von Kollokationen auf Schwierigkeiten stoßen können.

In neueren Kollokationsforschungen wird ein Unterschied zwischen Kollokationen im engeren Sinne (typische Kollokationen: *eine Entscheidung treffen*) und Kollokationen im weiteren Sinne (gebräuchliche Kollokationen: *ein Erlebnis schildern, ein Erlebnis beschreiben*) gemacht. Da „die Kenntnis der Kollokationen einer Sprache ein unverzichtbarer Baustein für ein unmarkiertes Sprechen und Schreiben

[ist]“ (Häcki Buhofer 2011: 523), ihre Bestandteile nicht frei zusammengestellt werden können und die Gefahr des negativen Transfers zu hoch ist, sollte die Förderung der Kollokationskompetenz zweifelsohne eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts bilden.

3.2. Kollokationskompetenz

- Wie bereits erwähnt, betrachten Targońska und Stork (2013: 86) die lexikalische Kompetenz als ein „Bündel von Subkompetenzen“, dessen eine Subkompetenz die Kollokationskompetenz darstellt. Henriksen (2013: 39) unterscheidet in ihrer Arbeit *collocational competence* [Kollokationskompetenz] und *collocational knowledge* [Kollokationswissen] und beschreibt Teilfähigkeiten der Kollokationskompetenz, die folgenderweise aufgelistet werden:
- die Fähigkeit, Kollokationen im Input zu erkennen bzw. wahrzunehmen
- die Fähigkeit, die Bedeutung und die Funktion der Kollokationen zu erkennen
- die Fähigkeit, einer Form der kollokationalen Verbindung ihre Bedeutung zuzuordnen
- die Kenntnis der Gebrauchsrestriktionen von Kollokationen und die Fähigkeit, die Kenntnisse der Verwendung von Kollokationen zu erweitern
- die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Kollokationsoptionen auszuwählen und Kollokationen im lexikalischen Netzwerk zu unterscheiden
- die Entwicklung der kollokationalen Flüssigkeit, die mit einem leichten Zugriff auf Kollokationen verbunden ist.

Während Henriksen (2013) die Unterscheidung zwischen rezeptiver und produktiver Kollokationskompetenz außer Acht lässt, plädieren Stork und Targońska (2017: 10) für die Dreigliedrigkeit der Kollokationskompetenz, die die folgenden drei Teilkompetenzen umfasst:

- rezeptive Kollokationskompetenz
- produktive Kollokationskompetenz
- reflexive Kollokationskompetenz

Die rezeptive Kollokationskompetenz bezieht sich auf das Verstehen bzw. Erkennen von Kollokationen in Lese- und Hörtexten. Unter der produktiven Kollokationskompetenz versteht man hingegen den produktiven Gebrauch von Kollokationen beim Sprechen und Schreiben bzw. die Erkenntnis und Korrektur der Kollokationsfehler. Neben der rezeptiven und produktiven Kollokationskompetenz

erwähnen Targońska und Stork (2017) die reflexive Kollokationskompetenz, die mit Kollokationsbewusstsein gleichzusetzen ist. Zu dieser Teilkompetenz gehört, dass sich Lernende dessen bewusst sind, dass Kollokationen als konventionelle und unauffällige Wortverbindungen existieren, die als Lerneinheiten gespeichert und gelernt werden müssen. Außerdem gehört zu dieser Teilkompetenz, dass Lernende fähig sind, Wortschatzlernstrategien einzusetzen und in Wörterbüchern nach Kollokationen zu suchen (Targońska 2020: 202–203).

3.3. Kollokationen im Rahmenlehrplan

In Ungarn bestimmt den Schulunterrichtsablauf die Dreifachstruktur des Nationalen Grundlehrplans, des Rahmenlehrplans und der örtlichen Lehrpläne. Der Rahmenlehrplan beschreibt bezüglich des Fremdsprachenlernens ausführlich, dass im Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgt werden muss, dass Lernende am Ende des Lernprozesses fähig sind, in der jeweiligen Fremdsprache zu kommunizieren. Der im Jahre 2020 erschienene Begleitband des GER unterscheidet zwei Phasen (9–10. Jahrgang und 11–12. Jahrgang) und beschreibt die zu erwerbenden sprachlichen Elemente, Strukturen, Ziele und Aufgaben. In der ersten Phase muss die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden in den Vordergrund gestellt werden, damit Lernende am Ende der ersten Phase über B1-Kenntnisse verfügen. Zu diesem Zweck stehen den Beteiligten des Lernprozesses insgesamt 204 Unterrichtseinheiten zur Verfügung. In dieser Phase müssen verschiedene sprachliche Phänomene, Strukturen erworben werden, unter anderem die Modalverben, das Passiv, Infinitivsätze, der Konjunktiv II, Kollokationen und Funktionsverbgefüge². In der Beschreibung erscheinen neben den grammatischen Strukturen auch Kollokationen, woraus sich die Konsequenz ziehen lässt, dass die bewusste Förderung der Kollokationskompetenz bereits auf dem Sprachniveau B1 einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen muss. Die zweite Phase setzt voraus, dass Fremdsprachenlernende am Ende der Phase die Sprache auf dem Sprachniveau B2 beherrschen können. Es ist von den Lernenden zu erwarten, eine abwechslungsreiche, gut aufgebaute Interaktion durchzuführen, in der dem Sprachniveau entsprechende grammatische Strukturen, Wörter und Ausdrücke eingesetzt werden. Unter den zu erwerbenden Strukturen sind die Kollokationen vorzufinden. In der Abiturprüfung werden die vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) gemessen. Die im Rahmenlehrplan formulierten Erwartungen und Anforderungen können noch bei der Erarbeitung der Abiturprüfungen Abhilfe schaffen. In Ungarn gibt es ein zweistufiges Abitursystem, d. h. die Prüfungen können auf zwei Stufen (Mittestufe und Oberstufe) abgelegt werden. Die

fremdsprachliche Abiturprüfung in der Mittelstufe entspricht dem Sprachniveau B1 und die Oberstufe dem Sprachniveau B2 (nach GER). Die Prüfungsbeschreibung enthält die Prüfungsanforderungen auf beiden Stufen. Dem Prüfungsteil *Sprachrichtigkeit* werden die sprachlichen Phänomene und Strukturen auf beiden Stufen zugeordnet, die sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene zu erwarten sind. Die Kollokationen und Funktionsverbgefüge erscheinen auf beiden Stufen der Abiturprüfung. Es ist also von den Abiturienten zu erwarten, Kollokationen in Lese- und Hörtexten verstehen und sie produzieren zu können.

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

4. Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke

4.1. Forschungsfragen

Die Analyse setzt sich zum Ziel, die Frage zu beantworten, wie Kollokationen in den ausgewählten Lehrwerken auf den Sprachniveaus A2, B1, B2 thematisiert werden. Zur Beantwortung dieser Fragen sind mehrere Teilfragen formuliert worden. Bei der Formulierung der Analysefragen gehe ich von den Analysevorschlägen von Reder (2016: 112) aus und widme die Analysefragen den Kategorien (1) Sensibilisierung, Bewusstmachung, (2) Textorientierung und (3) Aktivitäten.

1. „Sensibilisierung und Bewusstmachung

- 1.1. Gibt es ein Lehrwerk glossar? Werden darin Kollokationen angeführt?
- 1.2. Wird für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen ein eigener Terminus verwendet? (Kollokationen, Wendungen)

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

2. Textorientierung

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

3. Aktivitäten in der Einübungsphase

- 3.1. Wie hoch ist die Anzahl lexikalischer Übungen im Lehrwerk?
- 3.2. Gibt es Übungen, die ausschließlich Kollokationen behandeln?
- 3.3. Gibt es kontrastiv angelegte Wortschatzübungen?“ (Reder: 2016: 112-114).

4.2. Kollokationen im Lehrwerk *Welttour*

4.2.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

Das Lehrwerk *Welttour* besteht aus vier Bänden, von denen drei analysiert werden. Auf den Sprachniveaus (A2, B1) ist am Ende jeder Lektion eine Wortschatzliste zu finden, in der die in der Lektion vorkommenden Wörter in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet werden. Es ist auffallend, dass sich die Wortschatzlisten auf dem Sprachniveau (A2) auf die Darstellung der Einzelwörter fokussieren und nur einige Kollokationen anführen (*in Erinnerung bleiben* – Lektion 4., *Freundschaft schließen* – Lektion 7). Am Ende des Lehrbuchs sind alle Wörter der Lektionen wieder in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Auf dem Sprachniveau B1 wird der Schwerpunkt im Lehrwerksglossar nach wie vor auf die Auflistung der Einzelwörter gelegt, aber die Anzahl der Kollokationen ist höher als im vorigen Band (*eine Entscheidung treffen, die Meinung äußern, sich Sorgen machen, Angst haben*). Ein wesentlicher Bestandteil des Lehrwerks auf jedem Sprachniveau ist ein Vokabelheft, in dem die in den Lektionen vorkommenden Wörter mit den ungarischen Äquivalenten aufgelistet werden. Auf dem Sprachniveau B2 erscheinen in dem Vokabelheft mehrere Kollokationen (*eine Familie gründen, den Haushalt führen, eine Ehe schließen, einen Kurs besuchen* usw.).

Für feste aber nicht idiomatische Wortverbindungen wird der Terminus *Wendungen* verwendet. Erfreulich ist die Tatsache, dass das Arbeitsbuch am Ende jeder Lektion Tipps für das Deutschtraining formuliert, die sich auf das Vokabellernen beziehen.

Beispiele aus dem Arbeitsbuch: *Welttour* (Sprachniveau A2), S. 23.:

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

4.2.2. Textorientierung

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

Auf dem Sprachniveau B1 werden im Lehrbuch 18, im Arbeitsbuch 9 Lesetexte eingesetzt, in denen weniger Kollokationen als auf dem Sprachniveau A2, insgesamt 86 vorkommen. Auf dem Sprachniveau B2 sind in den 14 Lektionen 33 Lesetexte zu finden, in denen 121 Kollokationen erscheinen. Aus der Analyse geht hervor, dass Kollokationen zwar eingeführt bzw. geübt werden, aber die textbasierte Wortschatzarbeit mit Kollokationen nicht realisiert wird. In den lexikalischen Übungen sind nämlich meistens nicht die in Lesetexten vorkommenden Kollokationen vorzufinden. Jedes Kapitel wird um ein Thema herum aufgebaut und enthält verschiedene Lesetexte, Hörtexte und Wortschatzübungen zum jeweiligen Thema, in den meisten Fällen kann aber kein Zusammenhang zwischen ihnen festgestellt werden. Übungen, die im Lehrwerk nach dem Leseverstehen gemacht werden können, legen den Fokus nur auf die im Text vorkommenden grammatischen Strukturen.

4.2.3. Aktivitäten

Auf dem Sprachniveau A2 sind im Arbeitsbuch 258 Aufgaben zu finden. Die meisten Aufgaben (33%) konzentrieren sich auf die Grammatik, lexikalische Übungen (8%) werden in den Hintergrund gerückt. Im Arbeitsbuch werden 290 Aufgaben eingesetzt, von denen 89 die lexikalische Kompetenz fördern. Sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch gibt es Übungen, die gezielt auf syntagmatische Übungen eingehen. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass das Arbeitsbuch mehr Möglichkeiten bietet, Wortverbindungen einzuüben.

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

Tabelle 3: Lexikalische Übungen im Lehrwerk *Welttour*

Auf dem Sprachniveau B2 werden 413 Aufgaben eingesetzt, von denen 12% lexikalische Übungen darstellen. 71% der lexikalischen Übungen richten den Fokus auf Einzelwörter, 29% der Übungen beschäftigen sich mit Kollokationen.

Das Lehrwerk bietet verschiedene Übungstypen zur Einübung der Kollokationen. Typische Übungen, die im Arbeitsbuch und Lehrbuch eingesetzt werden, sind Zuordnungsübungen (z.B. Lehrbuch (A2), S. 30, Ü. 2), in denen den Basen der richtige Kollokator zugeordnet werden muss, und Übersetzungsübungen (z. B. Arbeitsbuch (A2), S. 67, Ü. 1), die zur Bewusstmachung der sprachenspezifischen Eigenschaft von Kollokationen beitragen und die Kontraste bzw. Ähnlichkeiten zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache hervorheben können. Außerdem werden Lückentexte eingesetzt, in denen die Kollokatoren angegeben werden müssen (z. B. Arbeitsbuch (A2), S. 16, Ü. 3). Am Ende jeder Lektion gibt es im Arbeitsbuch einen Wortigel, in dem Lernende zu den angegebenen Wörtern nicht nur Einzelwörter, sondern auch Wortverbindungen sammeln müssen. Es ist noch wichtig, Aufgaben zu nennen, die Lernende dazu auffordern, mit den angegebenen Kollokationen Sätze zu bilden (z.B. Arbeitsbuch (A2), S. 71, Ü. 2). Die genannten Übungs- und Aufgabentypen sind für die Einübung bzw. Anwendung der Kollokationen geeignet, die Anzahl der Kollokationsübungen sollte aber erhöht werden.

4.3. Kollokationen im Lehrwerk *Studio* [21]

4.3.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

Das Lehrwerk *Studio* [21] besteht aus 5 Bänden (A1, A2, B1, B2/1, B2/2). Auf den Sprachniveaus A2 und B1 verfügt das Lehrwerk über eine alphabetische Wörterliste, in der Einzelwörter angeführt werden. Erwähnenswert ist, dass die Liste im Falle von einigen Substantiven oder Verben in Klammern angibt, mit welchem Wort das aufgelistete Wort in einer Wortverbindung vorkommen kann. Außerdem wird die Kollokation mit einem Beispielsatz ergänzt, was ermöglicht, dass Lernende sehen, wie die Kollokation angewendet werden kann.

Beispiele aus der Wörterliste:

(1) führen (*ein Telefonat führen*)

Er führt ein Telefonat. Er hat ein Telefonat geführt.

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

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

(3) halten (*einen Vortrag halten*)

Er hält einen Vortrag. Er hat einen Vortrag gehalten.

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

Er gibt ein Konzert. Er hat ein Konzert gegeben.

Auf jedem Sprachniveau verwendet das Lehrwerk den Terminus Wortverbindungen, was ermöglicht, dass Einzelwörter und Wortverbindungen voneinander abgegrenzt werden können. Auf dem Sprachniveau A2 habe ich zwei Hinweise darauf gefunden, wie Wortverbindungen gelernt werden sollten (Abbildung 1).

Wörter in Paaren lernen

a) Verbinden Sie. Manchmal gibt es zwei Möglichkeiten.

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

die Wunde kühlen/reinigen

Ich kühle die Wunde mit Eis.

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

Abbildung 1: Zuordnungsübung

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

Das Beispiel zeigt, dass sich die Zuordnungsübung mit einem strategischen Verfahren ergänzt, durch das Lernende darauf aufmerksam gemacht werden können, dass Wortverbindungen zusammen, als Einheiten gelernt werden müssen. Mit der vorgeschlagenen Karteikarte besteht die Möglichkeit, die Wortverbindung nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satzebene zu üben. Auf dem Sprachniveau B1 werden ähnliche Tipps zum Wortschatzlernen formuliert. Auf dem Sprachniveau B2 wird im Arbeitsbuch eine ganze Seite (mit 5–6 Übungen) der Einübung von Kollokationen gewidmet. Die letzte Übung auf der Seite legt den Schwerpunkt auf die Lernstrategie. Zu diesem Zweck werden Karteikarten, Assoziogramm, Mindmap, Zettel, Aussprachetrainings und eine Sammlung von Wortverbindungen empfohlen. Das Lehrwerk versucht also von Anfang an Lernstrategien zur Einübung von Kollokationen zu bieten und die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass Wörter nicht frei zusammengesetzt werden (Abbildung 2).



Abbildung 2: Lernstrategie zur Förderung der Kollokationskompetenz

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

4.3.2. Textorientierung

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

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

Tabelle 4: Anzahl der Lesetexte im Lehrwerk

Aus der Tabelle geht hervor, dass sowohl die Lehrbücher als auch die Arbeitsbücher auf jedem Sprachniveau reich an Lesetexten sind. Auf dem Sprachniveau A2 sind insgesamt 66 Kollokationen, auf dem Sprachniveau B1 fast doppelt so viel, 112, und auf dem Sprachniveau B2 insgesamt 209 Kollokationen identifiziert worden. Das Lehrwerk enthält Übungen, die die textbasierte Wortschatzarbeit realisieren können (Abbildung 3 und 4). Zu diesem Zweck werden Suchübungen eingesetzt, die Lernende dazu auffordern, Kollokationen in Texten zu suchen, zu erkennen, zu verstehen und dadurch zu sehen, wie die identifizierten Kollokationen im Kontext angewendet werden können.

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

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

1. eine Ausbildung ...

2. eine Umschulung ...

3. eine Bewerbung ...

4. eine Stelle ...

5. acht Angestellte ...

6. Kenntnisse ...

7. sein eigener Chef ...

8. arbeitslos ...

9. sich selbstständig ...

10. ... Arbeitszeiten

11. ... Kenntnisse

12. ... Pflege

13. ... Lebenslauf

14. ... Daten

ambulante Pflege

„Ambulante Pflege“

heißt Pflege zu Hause.

Meine Oma bekommt

ambulante Pflege.

Abbildung 3: Textbasierte Wortschatzarbeit
 Quelle: Studio [21] A2 Kurs- und Übungsbuch, S. 171.

11 Wörter zusammen lernen

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

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

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

Abbildung 4: Textbasierte Wortschatzarbeit
 Quelle: Studio [21] B1 Kurs- und Übungsbuch, S. 77.

4.3.3. Aktivitäten

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

4.4. Das Lehrwerk *Kon-Takt*

4.4.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

Das Lehrwerk setzt sich aus vier Bänden zusammen und vermittelt die deutsche Sprache auf 4 Sprachniveaus. Auf jedem Sprachniveau ist im Arbeitsbuch auf der letzten Seite der jeweiligen Lektion ein Wörterverzeichnis zu finden, in dem Substantive, Verben, Adjektive getrennt voneinander alphabetisch aufgelistet werden. Das Wörterverzeichnis enthält auch einige Wortverbindungen, Redemittel am Ende des Verzeichnisses. Die Verben werden mit Beispielsätzen ergänzt, was ermöglicht, dass Verben im Kontext präsentiert werden. Auf jedem Sprachniveau verwendet das Lehrwerk den Terminus *Ausdruck*, explizite Hinweise auf das Lernen von Wortverbindungen sind im Lehrwerk nicht zu finden.

4.4.2. Textorientierung

	A2	B1	B2
Lehrbuch	47	60	53
Arbeitsbuch		25	33

Tabelle 5: Anzahl der Lesetexte im Lehrwerk Kon-Takt

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Lehrbücher sehr viele Lesetexte enthalten. Im Durchschnitt kommen in einer Lektion 7–8 Lesetexte vor, von denen 4 längere Texte sind. Auf dem Sprachniveau A2 kommen in den Lesetexten 126 Kollokationen vor, auf dem Sprachniveau B1 insgesamt 151 und auf dem Sprachniveau B2 ist die Anzahl der identifizierten Kollokationen am höchsten, insgesamt 200 Kollokationen sind in den Texten zu finden. Die Lehrbücher und Arbeitsbücher sind zwar reich an Lesetexten, aber die Möglichkeit, Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen einzubetten, wird nicht genutzt, weswegen textbasiertes Kollokationslernen nicht zustande kommt. Übungen und Aufgaben, die nach dem Leseverstehen eingesetzt werden, legen den Schwerpunkt auf die zu erwerbenden grammatischen Strukturen oder auf die Fertigkeit Sprechen.

4.4.3. Aktivitäten

Auf dem Sprachniveau A2 werden im Lehrbuch 337 Aufgaben eingesetzt, von denen nur 14 (4%) den Wortschatz zum Übungsgegenstand machen. Die meisten Aufgaben

legen den Fokus auf das Sprechen (26%) und auf die Grammatik (20%). Im Lehrbuch und Arbeitsbuch sind insgesamt 3 Aufgaben gefunden worden, die für die Einübung von Kollokationen geeignet sind. Zuordnungsübung, Suchübung und noch eine produktive Aufgabe sind im Arbeitsbuch identifiziert worden, die zur Förderung der Kollokationskompetenz beitragen können. Es ist zweifelsohne erfreulich, dass das Lehrwerk Übungen nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satzebene bietet. Durch die Satzbildung besteht nämlich die Möglichkeit, die eingeübten Kollokationen produktiv zu gebrauchen. Ein weiterer Schritt wäre, Aufgaben auf der Textebene zu verwenden, die mit dem Ziel eingesetzt werden, dass Lernende Kollokationen beim Sprechen oder Schreiben in einer konkreten Situation gebrauchen können. Auf dem Sprachniveau B1 werden im Lehrbuch 410, im Arbeitsbuch 333 Aufgaben eingesetzt. Im Lehrbuch ist die Anzahl der lexikalischen Übungen niedriger als auf dem Sprachniveau A2 (3%), im Arbeitsbuch werden 26 (8%) lexikalische Übungen eingesetzt. Im Lehrbuch konnte nur eine einzige Übung gefunden werden, in der Kollokationen vorkommen (S. 76, Ü. 2 im Band B1). Im Arbeitsbuch beträgt die Anzahl der Kollokationsübungen 3. Korrekturübungen und Zuordnungsübungen werden zur Einübung von Kollokationen eingesetzt. Auf dem Sprachniveau B2 werden im Lehrbuch 372, im Arbeitsbuch 446 Aufgaben eingesetzt. Die Anzahl der lexikalischen Übungen beträgt im Lehrbuch 22, im Arbeitsbuch 59. Erfreulich ist die Tatsache, dass die Anzahl der Übungen, in denen Kollokationen in den Vordergrund gestellt werden, höher ist, als auf den zwei anderen Sprachniveaus (41% – im Lehrbuch, 51% – im Arbeitsbuch).

Erörterungswert ist noch, dass sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch auf jedem Sprachniveau 2 Tests eingesetzt werden. Die Tests enthalten 13–15 Aufgaben, die sich mit den in den Lektionen eingeführten grammatischen Strukturen und dem Wortschatz auseinandersetzen. Die Anzahl der grammatischen Übungen überwiegt, im Durchschnitt werden 5 lexikalische Übungen eingesetzt, die Suchübungen, Korrekturübungen oder Zuordnungsübungen sind oder die Wortbildung zum Übungsgegenstand machen.

5. Fazit

Aus den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden. Der Analyse der drei ausgewählten DaF-Lehrwerke ist zu entnehmen, dass die Anzahl der lexikalischen Übungen in den Lehrbüchern und Arbeitsbüchern niedrig ist. Mit dem Steigen des Sprachniveaus ist die Anzahl der lexikalischen Übungen

in den untersuchten Lehrwerken höher, aber wesentliche Unterschiede können leider nicht festgestellt werden. Die Lehrwerke bieten auf jedem Sprachniveau verschiedene lexikalische Übungen, aber die Anzahl der Übungen auf der Basis syntagmatischer Relationen ist niedrig. Erfreulich ist aber die Tatsache, dass verschiedene Übungen zur Förderung der Kollokationskompetenz eingesetzt werden. Wie im früheren Teil der Arbeit erörtert wurde, besteht die Kollokationskompetenz aus der rezeptiven, produktiven und der reflexiven Kollokationskompetenz, was bedeutet, dass im Fremdsprachenunterricht alle drei Teilkompetenzen gefördert werden müssen. Die angebotenen Übungen in den untersuchten Lehrwerken legen den Fokus auf die Einübung von Kollokationen und tragen dadurch zur Förderung der rezeptiven Kollokationskompetenz bei. In den drei ausgewählten Lehrwerken sind nur einige Aufgaben zu finden, in denen Kollokationen nicht auf der Wortebene, sondern auf der Satzebene gefördert werden. Aufgaben, die den Gebrauch von Kollokationen auf der Textebene voraussetzen, sind in den Lehrwerken leider nicht gefunden worden. Es wäre ratsam, solche Aufgaben einzusetzen, die Kollokationen nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satz- und Textebene behandeln, da durch solche Aufgaben die Möglichkeit besteht, Kollokationen produktiv zu gebrauchen und dadurch die produktive Kollokationskompetenz zu fördern. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass zwei von den ausgewählten Lehrwerken (*Welttour*, *Studio* [21]) Strategien zum Erwerb von Kollokationen anführen, was das Kollokationsbewusstsein der Lernenden fördern kann. Durch die angeführten Strategieverfahren besteht die Möglichkeit, Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass neben den Einzelwörtern auch Wortverbindungen existieren, die zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt werden müssen. Meines Erachtens ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrwerke, einen Terminus für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen anzuführen, Kollokationen von den Einzelwörtern abzugrenzen und sie systematisch zu behandeln. Dabei könnte auch viel helfen, wenn Lehrwerk glossare nicht nur Einzelwörter, sondern auch Kollokationen anführen würden, wodurch das Ziel verfolgt werden kann, dass Kollokationen systematisch eingeführt und als Wortschatzeinheiten behandelt werden. Lernende können sich dadurch der Tatsache bewusstwerden, dass einige Wörter nur zusammen als Einheiten vorkommen und nicht frei zusammengestellt werden können. Targońska (2018) weist in ihrer Analyse darauf hin, dass die Arbeit mit Kollokationen von Texten ausgehen und zu Texten führen sollte. Zweifelsohne stellen Lesetexte einen guten Ausgangspunkt für die Einübung von Kollokationen dar. Die im Text vorkommenden Kollokationen sollten zuerst mit einem ausgewählten Semantisierungsverfahren eingeführt und im nächsten Schritt vor/nach dem Leseprozess durch gut durchdachte und vorbereitete Übungen eingeübt werden. Von den untersuchten Lehrwerken wird die

textbasierte Wortschatzarbeit nur in dem Lehrwerk *Studio* [21] realisiert, das nach dem Leseprozess Suchübungen einsetzt, die zur Förderung der rezeptiven Kollokationskompetenz beitragen können. Diese Texte und Aufgaben ermöglichen zwar, dass Lernende die eingeübten Kollokationen im Kontext verstehen bzw. erkennen, aber sie befähigen Lernende nicht zum produktiven Gebrauch der Kollokationen. Aus diesem Grund soll in der Nachbereitungsphase des Leseverstehens der Versuch unternommen werden, produktive Aufgaben mit den neu erworbenen lexikalischen Einheiten einzusetzen, damit Lernende lernen, wie sie im Kontext korrekt angewendet werden können.

Neben der Auflistung von Kollokationen in den Lehrwerk glossaren bzw. der textbasierten Wortschatzarbeit halte ich es für wichtig, Kollokationen kontrastiv zu vermitteln. Die eingesetzten Übersetzungsaufgaben im Lehrwerk *Welttour* können dem Ziel gerecht werden, Lernende auf die Kontraste und Ähnlichkeiten zwischen den zwei Sprachen aufmerksam zu machen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anzahl der lexikalischen Übungen, insbesondere die Anzahl der Kollokationsübungen erhöht werden sollte. Es wäre empfehlenswert, Kollokationen im Kontext zu präsentieren, in der Festigungsphase durch verschiedene Übungen einzuüben und in der letzten Phase auf der Satz- und Textebene beim Sprechen und Schreiben anzuwenden. Da der GER (2020) auf dem Sprachniveau B2 nicht mehr die Beherrschung des Grundwortschatzes vorschreibt, sondern auf die Beherrschung eines großen Wortschatzes bzw. die systematische Verwendung von Kollokationen abzielt, sollten Lehrwerke, die für dieses Sprachniveau geschrieben worden sind, dieser Zielsetzung gerecht werden und Möglichkeiten zur Bewusstmachung, Vermittlung und Übung der Kollokationen bieten. An diesem Punkt ist es wichtig, die Rolle der Lehrkraft zu betonen. Wenn das im Unterrichtsprozess eingesetzte Lehrwerk arm an Wortschatzübungen bzw. Aufgaben ist, sollten vor allem die DaF-Lehrkräfte danach streben, das Lehrwerk mit selbst erstellten Glossaren, Übungen bzw. produktiven Aufgaben zu ergänzen bzw. das Kollokationsbewusstsein der Lernenden zu fördern, damit das erwünschte Lernziel erreicht werden kann.

Literatur

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

- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/>. (gesehen am 16. 11. 2022)
- Bargmann, Tobias (2011): Was bedeutet eigentlich “Vokabeln beherrschen”? Eine Einführung in das Problemfeld “Wortschatzkompetenz“. In: Hahn, Natalia / Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Göttingen: Universitätsverlag, S. 59–75.
- Desselmann, Günther / Hellmich, Harald (1986): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Ďurčo, Peter / Vajičková, Mária / Tomášková, Simona (2019): Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Érettségi vizsgakövetelmények. Élő idegen nyelv: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettségi/vizsgakövetelmények2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf. (gesehen am 16. 11. 2022)
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31, S. 395–406.
- Hausmann, Franz Josef (1985): Kollokationen in deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning / Mugdan, Joachim (Hrsg.): Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch, 28.–30. 06. 1984. (= Lexicographica. Series Maior 3). Tübingen: Niemeyer, S. 118–129.
- Hausmann, Franz Josef (1999): Le dictionnaire de collocations – Critères de son organisation. In: Greiner, Norbert / Kornelius, Joachim / Rovere, Giovanni (Hg.): Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen. Festschrift für Jörn Albrecht. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 121–139.
- Hausmann, Franz Josef (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin: de Gruyter, S. 309–330.

- Hausmann, Franz Josef (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. 55.3, S. 217–234.
- Häcki Buhofer, Annelies (2011): Lexikographie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis. In: Engelberg, Stefan / Holler, Anke / Proost, Kristel (Hrsg.): Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Berlin: de Gruyter, S. 505–531.
- Häcki Buhofer, Annelies / Dräger, Marcel / Meier, Stefanie / Roth, Tobias (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag. Tübingen: Francke.
- Henriksen, Birgit (2013): Research on L2 learner’s collocational competence and development – a progress report. In: Bardel, Camilla / Lindquist, Christina / Laufer, Batia (Hrsg.): L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis. Amsterdam: Eurosla, S. 29–56.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanternv_gimn_9_12_evf. (gesehen am 16.11.2022)
- Kieweg, Werner (2002): Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität. Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 36/55, S. 4–10.
- Reder, Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Sonderheft. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn Jg. 27). Budapest: UDV, S. 74–89.
- Reder, Anna (2016): Analysekriterien zur Kollokationsvermittlung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium, S. 102–116.
- Targońska, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. Glottodidactica 37, S. 117–127.
- Targońska, Joanna / Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 24 (1), S. 71–108.
- Targońska, Joanna (2014): Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? In: Linguistik online 68, S. 127–149.
- Targońska, Joanna (2015): Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik? Anregungen zu einer fremdsprachendidaktisch orientierten Auffassung des Kollokationsbegriffs. In: Kwartalnik Neofilologiczny, LXII.3/2015, S. 415–434.

- Targońska Joanna / Stork, Antje (2017): Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. In: Linguistische Berichte 250, S. 219–245.
- Targońska, Joanna (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF-Lehrwerken). In: Linguistik online 89, S. 51–81.

Untersuchte Lehrwerke

- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] A2. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] B1. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] B2/1. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] B2/2. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Maros, Judit (2009): Kon-Takt 1. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2009): Kon-Takt 1. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitnyainé Gottlieb, Éva / Maros, Judit (2010): Kon – Takt 2. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitnyainé Gottlieb, Éva / Maros, Judit (2010): Kon – Takt 2. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2012): Kon-Takt 4. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2012): Kon-Takt 4. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 2 Lehrbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia / Szachowska, Katarzyna (2016): Welttour Deutsch 2 Arbeitsbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 3 Lehrbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia / Szachowska, Katarzyna (2016): Welttour Deutsch 3 Arbeitsbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 3 Abschlusskurs. Nowa Era.

Anmerkungen

1. Für eine ausführliche Beschreibung bzw. Beispiele siehe GER (Europarat 2001: 111).
2. Für eine ausführliche Beschreibung siehe: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanternv_gimn_9_12_evf. (gesehen am 16. 11. 2022)