

Joanna Targońska

# Welche Kollokationsdidaktik brauchen wir? Didaktische Aspekte der Arbeit an Kollokationen im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht

**Abstract:** Die in den 1990er Jahren postulierte Phraseodidaktik wurde ursprünglich für idiomatische Phraseme konzipiert. Mit Ausdehnung des Forschungsgegenstandes auf teil- und nicht-idiomatische Phraseme (z. B. Kollokationen) erschien die damals konzipierte Phraseodidaktik auch für die Förderung und den Erwerb der Kollokationskompetenz nicht mehr ausreichend. Der Beitrag stellt verschiedene Konzeptionen der Phraseodidaktik vor. Aufgezeigt werden hier die sich bisher vollzogenen Änderungen und Ziele der einzelnen Phasen des phraseologischen Drei- und Vier-Schritts sowie die von der Lehrkraft und den Fremdsprachenlernenden zu bewältigenden Aufgaben. Der Hauptteil des Beitrags befasst sich mit der Darlegung einer Kollokationsdidaktik, die von Texten ausgehen und mit der Produktion von Texten (d. h. kommunikativen Aufgaben) enden sollte. Neben der Rolle des Lehrwerks in der Kollokationsdidaktik werden konkrete Vorschläge für seinen Einsatz zur Förderung der Kollokationskompetenz beschrieben.

**Keywords:** Phraseodidaktik, Kollokationsdidaktik, Kollokationen, Kollokationsbewusstsein, Kollokationsübungen

## 1 Einleitung

Phraseologismen stellten jahrelang eine viel engere Gruppe der festen Wortverbindungen dar als heutzutage. Zu den Phraseologismen wurden nämlich nur solche festen Wortverbindungen gerechnet, die sich durch die Idiomatizität auszeichneten. Die nicht idiomatischen festen Wortverbindungen wurden aus der Gruppe der Phraseologismen ausgeschlossen. Erst die computergestützte Korpuslinguistik und das Vorhandensein von im großen Umfang ausgebauten Korpora, die viele Millionen von Textwörtern umfassen, haben gezeigt, dass in der Sprache viele Wortverbindungen existieren, die zwar fest, jedoch nicht idiomatisch sind. Dies führte zur Ausdehnung des Phraseologiebegriffs und erweiterte die Gruppe der Phraseologismen um weitere Elemente bzw. Spracherscheinungen, nämlich um

die sog. Phraseologismen im weiteren Sinne.<sup>1</sup> Ihren Platz fanden in dieser Gruppe sowohl Kollokationen als auch pragmatische Phraseologismen, z. B. Routineformeln. Den Gegenstand des vorliegenden Beitrags stellen Kollokationen dar, die als eine Untergruppe der Phraseologismen zwar viele Jahrzehnte an der Peripherie der Phraseologie standen, jedoch in den vergangenen 20 Jahren mehr und mehr ins Zentrum der Phraseologie gerückt sind (vgl. Ebenen-Modell von Feilke 2004: 57–58 und Stumpf 2017: 70).

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, theoretische Überlegungen dazu anzustellen, wie man didaktisch bei der Arbeit mit Kollokationen vorgehen sollte, damit diese von Fremdsprachenlernenden beherrscht und ihre Kollokationskompetenz entwickelt werden können. Mit anderen Worten: im Folgenden wird über die Kollokationsdidaktik reflektiert. Dazu wird die von vielen Forschenden postulierte Phraseodidaktik herangezogen und genauer unter die Lupe genommen mit dem Ziel, herauszufinden, in welchem Zusammenhang die Phraseodidaktik und Kollokationsdidaktik zueinander stehen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob die für Phraseologismen im engeren Sinne (also idiomatische) konzipierte Phraseodidaktik auch für Phraseologismen im weiteren Sinne, d. h. z. B. für Kollokationen, angemessen ist. Diesen Gedanken liegt die Charakteristik und der Unterschied zwischen den beiden Gruppen von Phraseologismen sowie ihre Spezifik aus der Sicht des Fremdsprachenerwerbs und der ihm entsprechenden Lernprozesse zugrunde. Weiterhin sollen im vorliegenden Beitrag Überlegungen dazu angestellt werden, welche Rolle Lehrwerke bei der Entwicklung bzw. Förderung der Kollokationskompetenz spielen (können bzw. sollten) und wie die Arbeit an Kollokationen anhand von Lehrwerken erfolgen sollte.

## **2 Uneinheitlichkeit der Phraseologismen: Phraseologismen im engeren und im weiteren Sinn (z. B. Kollokationen) aus der Perspektive der Lehr- und Lernprozesse**

Zwar gehören Idiome und Kollokationen zur Gruppe der Phraseologismen, aber die beiden Sprachphänomene unterscheiden sich aus der Sicht der Fremdsprachenerwerbs- und -lernprozesse und folglich möglicherweise auch aus der Pers-

---

<sup>1</sup> Die idiomatischen Phraseologismen wurden somit als Phraseologismen im engeren Sinne bezeichnet.

pektive der Lehrprozesse, was u. U. Auswirkungen auf die Didaktik der beiden Sprachphänomene haben mag. Es handelt sich nicht nur um die Idiomatizität und nicht-kompositionelle Bedeutung, die zwar für Phraseologismen im engeren Sinn charakteristisch ist, jedoch in Bezug auf die Kollokationen keine Rolle spielt. Den nächsten wichtigen, die beiden Gruppen der Phraseologismen unterscheidenden Aspekt stellen die Wahrnehmungs- und Rezeptionsprozesse dar. Während idiomatische Phraseologismen auffälliger sind, d. h. im Rezeptionsprozess leichter bemerkt, erkannt und wahrgenommen werden, weil ihre Bedeutung nicht transparent ist (weswegen sie zugleich ein Rezeptionsproblem darstellen), schenken Fremdsprachenlernende Kollokationen, deren kompositionelle bzw. halbkompositionelle Bedeutung von ihnen leicht erschlossen wird, i. d. R. keine Aufmerksamkeit, worauf Ergebnisse empirischer Studien zum Lernen der Kollokationen durch Lesen (vgl. Abschnitt 2.1) und zur Auffälligkeit von Syntagmen (vgl. Lütge 2002) schließen lassen. Nach der korrekten Erschließung der Bedeutung von Kollokationen achten Fremdsprachenlernende oftmals nicht auf deren Form. Insbesondere steht der Kollokator, der in der gleichen Kollokation von Sprache zu Sprache anders ausfallen kann, d. h. durch nicht äquivalente lexikalische Einheiten realisiert wird, nicht im Fokus der Aufmerksamkeit. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Kollokationen konventionelle Wortverbindungen sind (vgl. *konventionelles* bzw. *konventionalisiertes Syntagma* von Szulc 1971a, 1971b) und die Zuordnung des Kollokators zur Kollokationsbasis in der Sprachnorm bzw. in der Konvention der jeweiligen Sprache begründet ist, was vielen Fremdsprachenlernenden nicht bewusst ist. Kollokationen zeichnen sich im Unterschied zu Idiomen durch nur eine geringe Auffälligkeit aus. Jene werden von Fremdsprachenlernenden nicht erkannt, weil sie sich (fast) wie freie Wortverbindungen verhalten und ihre Bedeutung leicht erschlossen werden kann. Sie sind sowohl den MuttersprachlerInnen als auch vielen Fremdsprachenlernenden nicht bewusst, weswegen sie nicht als eine zu beherrschende Wortschatzerneinheit erkannt und eingestuft werden können. Bei der korrekten Erschließung der Kollokationen schenken Fremdsprachenlernende dem Kollokator, d. h. dem bedeutungsspezifizierenden und somit einem unauffälligen Element der Kollokationen keine Aufmerksamkeit. Der Kollokator, der in den meisten Kollokationen der Basis konventionell zugeordnet ist, stellt somit eine große Interferenzquelle und häufig die Ursache für Interferenzfehler dar.

Im Gegensatz dazu sind den meisten Fremdsprachenlernenden Idiome schon aus dem Mutterspracheunterricht bzw. aus dem Unterricht der ersten Fremdsprache bewusst. Dies resultiert aus der Auffälligkeit der Idiome sowie ihrer expliziten

Thematisierung im Mutterspracheunterricht.<sup>2</sup> Der Unterschied zwischen Kollokationen und idiomatischen Phraseologismen liegt weiterhin darin, dass erstere leicht verstanden werden, weswegen der Fokus der Aufmerksamkeit viel stärker auf die Form als auf die Bedeutung gerichtet werden sollte. Demgegenüber sollte in der didaktischen Behandlung von Phraseologismen im engeren Sinne viel Zeit der Bedeutung der Idiome, der Intention ihres Gebrauchs und ihrem expressiven Ausdruck bzw. ihrer Auswirkung gewidmet werden.

## **2.1 Der Erwerb von Kollokationen und die Entwicklung der Kollokationskompetenz**

Der Erwerb von Kollokationen im Fremdsprachenunterricht (weiter FU) erfolgt nicht automatisch, worauf die Ergebnisse empirischer Studien hinweisen, aus denen hervorgeht, dass das bloße Lesen von Texten nicht automatisch zum Erwerb von Kollokationen führt (vgl. Marton 1977; Bahns & Sibilis 1992; Bahns & Eldaw 1993; Reder 2006a: 190–194).<sup>3</sup> Außerdem sind Kollokationen lernunauffällig (Lütge 2002 vgl. ihre bestätigte Hypothese der Lernunauffälligkeit von Syntagmen), d. h. Fremdsprachenlernende lenken ihre Aufmerksamkeit vor allem auf Einzelwörter und die Wirksamkeit der Aufmerksamkeitssteuerung auf Kollokationen hängt von individuellen Unterschieden ab. Auch die Art und Weise des Lesens kann den Erwerb von Kollokationen beeinflussen. Lernende, die Texte nicht nur inhaltsorientiert lesen, sondern auch im Stande sind, diese formorientiert (und dies können nur die wenigsten) zu rezipieren, nehmen Kollokationen schneller wahr. Leider ist der FU jahrelang auf inhaltsorientiertes Lesen konzentriert gewesen und die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Formen (Grammatik und Lexik) eher vernachlässigt worden.

Auch der Einsatz von Wörterbüchern zum Nachschlagen bzw. Finden korrekter Kollokationen erweist sich als problematisch (vgl. Hartenstein 2003; Reder 2011a). Zum einen liegt dies an dem nicht entwickelten Kollokationsbewusstsein der Fremdsprachenlernenden sowie der jeweils separaten Übersetzung der beiden Kollokationsglieder und nicht der Kollokation als einer zusammenhängenden Ganzheit. Zum anderen sind Kollokationen nicht immer leicht zu finden. Aus der

---

<sup>2</sup> Diese Meinung basiert auf der Erfahrung der Autorin in Polen, dass polnische Schüler in Lehrwerken mit Phraseologismen (z. B. in dem Lehrwerk für die 2. Grundschulklasse) konfrontiert werden.

<sup>3</sup> Reder (2006a: 194) konnte in ihrer Untersuchung nachweisen, dass das Lesen von Texten mit einer integrierten Kollokationsschulung zur Steigerung der Behaltensprozesse von Kollokationen führt.

empirischen Forschung geht hervor, dass das Bewusstmachen des Phänomens der Kollokation auch zum sorgfältigeren und korrekten Nachschlagen der Form von Kollokationen beitragen kann (Müller 2011).

Anhand der Ergebnisse dieser empirischen Studien wurde die These aufgestellt, dass zum Kollokationslernen durch Lesen eine bewusste Aufmerksamkeit bzw. eine gezielte Aufmerksamkeitslenkung erforderlich sei. Wichtig ist also die Steuerung der Aufmerksamkeit der Fremdsprachenlernenden auf Kollokationen als lernrelevante lexikalische Einheiten sowie ihre Befähigung zum formorientierten Lesen. Wie sollte diese in der Kollokationsdidaktik berücksichtigt werden? Welche didaktischen Maßnahmen sollten ergriffen werden, damit das Lernen von Kollokationen in das Repertoire der Wortschatzlernstrategien von Fremdsprachenlernenden aufgenommen wird? Welche Rolle spielt das Lehrwerk dabei? Im folgenden Abschnitt dieses Beitrags wird der Versuch unternommen, diese Fragen zu beantworten.

### 3 Phraseodidaktik vs. Kollokationsdidaktik

Die Phraseodidaktik, die in den 1990er Jahren von Kühn (1992) geprägt und von seinen Nachfolgern (z. B. Lüger 1997; Ettinger 2007; Laskowski 2004, 2007) weiterentwickelt wurde, war ursprünglich für Phraseologismen im engeren Sinne konzipiert. Nach der Ausweitung der Gruppe um nicht-idiomatische (im weiteren Sinn) Phraseologismen wurde die früher erarbeitete Didaktik schließlich auf alle Phraseologismen übertragen. Daher drängt sich die Frage auf, ob sich die für Phraseologismen im engeren Sinn konzipierte Phraseodidaktik auch für Phraseologismen im weiteren Sinn als angemessen erweist.

In der Forschungsliteratur werden zumeist zwei Vorgehensweisen hinsichtlich der Behandlung von Kollokationen im FU propagiert. Zum einen wird ihre Vermittlung und der Erwerb von allen Phraseologismen (darunter auch von Kollokationen) als Phrasemerwerb bezeichnet, weswegen deren Vermittlung unter die Phraseodidaktik subsumiert wird (vgl. Ettinger 2011: 240). Zum anderen wird die Kollokationsdidaktik ausdifferenziert (vgl. Reder 2002; Ďurčo 2016) und ihr Platz innerhalb der Phraseodidaktik festgelegt (vgl. Reder 2015). Den Begriff der Kollokationsdidaktik verwenden dagegen nur diejenigen Forschenden, die sich primär mit Kollokationen, mit der Kollokationsvermittlung und dem Kollokationserwerb im FU beschäftigen (vgl. Hausmann 1984; Breitkreuz 1989; Bahns 1993; Gladysz 2003; Reder 2006a, 2006b, 2011b).

Aus diesem Grund sollen im Folgenden Überlegungen dazu angestellt werden, ob die Ausdifferenzierung der Kollokationsdidaktik sinnvoll ist oder ob nicht

vielmehr die schon beschriebene Phraseodidaktik für die Arbeit mit Kollokationen bereits einen hinreichenden Ansatz an die Hand gibt. Bei der Beantwortung dieser Frage soll von der Darstellung der Phraseodidaktik ausgegangen werden. Im Anschluss daran werden ausgewählte Meinungen einiger Autoren und Autorinnen zur Kollokationsdidaktik vorgestellt und zu den Überlegungen der Verfasserin in Bezug gesetzt.

### **3.1 Phraseodidaktik**

An dieser Stelle wird kurz auf die Konzeption der Phraseodidaktik eingegangen. Die ersten Vorschläge für eine ‚Phraseodidaktik‘ stammen von Kühn (1992), der die Behandlung von Phraseologismen als ein grundlegendes Unterrichtsprinzip betrachtete. Der von ihm erarbeitete phraseologische Dreischritt umfasste folgende Phasen der Arbeit an Phraseologismen: Entdeckung, Entschlüsselung (auch als Erklären-und-Verstehen-Phase bezeichnet) und Verwendung. Die erste Phase, in der die verschiedenen Arten von Phraseologismen zu erkennen sind, solle anhand von Texten erfolgen. Dabei sollen Fremdsprachenlernende für dieses Sprachphänomen, d. h. u. a. für seine strukturellen Eigenschaften bzw. Bedeutung, sensibilisiert werden. In der Entschlüsselungsphase, in der die Bedeutung des jeweiligen Phraseologismus zu erschließen ist, können den Rezipierenden sowohl Bilder bzw. Wörterbücher als auch die Lehrkraft zur Hilfe stehen. In der Verwendungsphase soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den „textsorten-, adressaten- bzw. situationstypischen“ Gebrauch von Phraseologismen gelenkt werden (Kühn 1992: 184). Obwohl dieses phraseodidaktische Phasenmodell eine große Resonanz in der Fremdsprachendidaktik gefunden hat, wurden von anderen Forschenden Änderungs- und Verbesserungsvorschläge unterbreitet sowie handfeste Kritikpunkte geäußert. So schlägt Lüger (1997: 101) vor, zwischen die Entschlüsselungs- und Anwendungsphase eine Festigungsphase in dieses Dreischritt-Modell einzufügen. Des Weiteren übt er Kritik an der in seinen Augen zu starken Betonung des Anwendungsprinzips, weil sich seiner Meinung nach die letzte Phase nur auf ausgewählte Phraseologismen beziehen sollte. Nach Ettinger (2007) sollte der Entschlüsselungsphase noch eine Einübungsphase folgen, bevor die Anwendungsphase erfolgen könne.

Zu erwähnen ist an dieser Stelle die von Chrissou (2020: 328 ff.) vorgeschlagene phrasemsensitive Textarbeit, in der das Lehrphasenmodell der Textarbeit mit dem phraseodidaktischen Vierschritt verbunden wird. Dabei entspricht die Hinführungsphase der Textarbeit dem ersten Schritt (Erkennen) aus dem phraseologischen Vierschritt, die Präsentation und die Erarbeitungsphase dem Schritt Entschlüsseln. In der Anschlussphase der Textarbeit sollten Phraseme einerseits

gefestigt, andererseits verwendet werden. Der Vorteil der Integrierung dieser Modelle liegt darin, dass „die Förderung der phraseologischen Kompetenz im Rahmen jeder Phase der Textarbeit erfolgen kann“ (Chrissou 2020: 330).

Viele AutorInnen von Beiträgen zur Phraseodidaktik verweisen auf die Notwendigkeit der Förderung des Phrasembewusstseins, was als die erste Stufe der Arbeit an Phraseologismen aufgefasst werden sollte. Sowohl Holzinger (1993: 14) als auch Bergerová (2011: 113) sind der Meinung, dass den Fremdsprachenlernenden dieses Sprachphänomen auch in Bezug auf ihre Muttersprache bewusstgemacht werden sollte. Letztere schlägt als Ausgangspunkt für die Arbeit an Phraseologismen im FU eine Reflexion über die muttersprachliche phraseologische Kompetenz vor. Die Relevanz des Bewusstseins für Phraseologismen als Sprachphänomen stellt nach Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan<sup>4</sup> (2013: 158) die Grundlage für die Förderung der phraseologischen Kompetenz dar. Auch Laskowski (2004) betont die Notwendigkeit, Fremdsprachenlernende zuerst mit Phraseologismen als Sprachphänomen bekannt zu machen, bevor diese in Texten erkannt werden sollen. Diesen Schritt sieht er in der Einführungsphase vor. Einige Jahre später schlug Laskowski (2010: 403) eine Modifizierung des Phasenmodells vor, das die folgenden Schritte umfassen sollte: „Bekanntmachen (Input), Erkennen, Enkodieren (Verarbeitung) und Gebrauch (Output, Reproduktion)“ (Laskowski 2010: 403). An dieser Stelle sieht er auch die Phase für das Bewusstmachen vor.

Obwohl in der ersten Phase der Phraseodidaktik (vgl. Kühn 1992) auf die Notwendigkeit der Bewusstmachung von Phraseologismen als ein Sprachphänomen und auf die Entwicklung des Phrasembewusstseins noch nicht explizit eingegangen wurde, setzt sich immer mehr die Ansicht durch, dass dies ein wichtiger Schritt in oder sogar die erste Phase der Phraseodidaktik ist. Die Förderung des Phrasembewusstseins bei den Lernenden ist nach Reder (2015: 76, 79) zur Förderung sowohl der rezeptiven als auch der produktiven Phrasemkompetenz notwendig. Deshalb plädiert sie für die Sensibilisierung der Lernenden für die Festigkeit der Wortverbindungen. Erwähnenswert ist in diesem Kontext ihre Unterscheidung (innerhalb des Phrasembewusstseins) zwischen Idiombewusstsein<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Die AutorInnen des Beitrags fassen darin Überlegungen der Teilnehmenden des Workshops zum Thema Phraseodidaktik zusammen, der während der EUROPHRAS-Konferenz in Maribor stattgefunden hat.

<sup>5</sup> Diese Unterscheidung scheint plausibel zu sein, weil zum Phrasembewusstsein ein umfangreicheres Wissen als zum Kollokationsbewusstsein gehört, und zwar sowohl in Bezug auf die Mutter- als auch auf die Fremdsprache. Hier können die von Mückel (2014: 396) dargestellten Schwerpunkte der primärsprachlichen Phraseodidaktik herangezogen werden, aus denen sich schon der Umfang des phraseologischen Wissens und der phraseologischen Reflexion ergibt.

und Kollokationsbewusstsein (Reder 2015: 79–80). Die Notwendigkeit einer separaten Betrachtung der beiden Arten des Sprachbewusstseins begründet sie mit folgenden die beiden Sprachphänomene unterscheidenden Faktoren:

- fehlende Idiomatizität (Kollokationen) vs. Idiomatizität (Idiome),
- Kompositionalität der Bedeutung (Kollokationen) vs. Nicht-Kompositionalität (Idiome),
- Unauffälligkeit (Kollokationen) vs. Auffälligkeit (Idiome),
- hierarchische (Kollokationen) vs. nicht hierarchische Struktur (Idiome)
- starke Interferenzträgtheit (Kollokationen) vs. schwache Interferenzgefahr (Idiome).

Idiome seien den Lernenden schon in der L1 bewusst,<sup>6</sup> Kollokationen jedoch nicht. Laut Reder lässt sich im FU auf dem bereits in der L1 bzw. L2 entwickelten Idiombewusstsein aufbauen. Im Falle des Kollokationsbewusstseins, das in der L1 nicht oder nur selten entwickelt wird (manchmal wird dieses während des L2-Lernprozesses entwickelt), müsse dieses erst von Grund auf im FU entwickelt werden. Aus diesem Grund fasst sie das Ziel der Phraseodidaktik folgendermaßen zusammen: „Ein grundsätzliches Ziel der Phraseodidaktik [ist], das Phrasembewusstsein von Lernern zu fördern; d. h. das Idiombewusstsein von Lernern zu stärken und das Kollokationsbewusstsein zu entwickeln“ (Reder 2015: 80).

### **3.2 Kollokationsdidaktik**

Wie oben erwähnt, wurde die Thematisierung der Kollokationen zum einen unter die Phraseodidaktik subsumiert, zum anderen wurde eine separate Kollokationsdidaktik ausdifferenziert. In Bezug auf die Kollokationsdidaktik schlägt Bahns (1993: 33 ff.) ein Drei-Phasen-Modell vor. Seine Schritte sind denen der Phraseodidaktik sehr ähnlich und stellen sich folgendermaßen dar: Kollokationen entdecken, Kollokationen üben und Kollokationskenntnisse testen (vgl. auch Reder 2006: 203). Breitkreuz (1989: 61) geht dieses Thema von einer anderen Seite an und klassifiziert Unterrichtsphasen, in denen dem kollokationalen Lernen ein

---

<sup>6</sup> Zwar finden wir in der einschlägigen Literatur die Meinung, dass MuttersprachlerInnen sich der Phraseologismen nicht bewusst seien und sie diese unreflektiert verwenden (vgl. Holzinger 1993: 14), jedoch teilt die Verfasserin des Beitrags auch Reders Meinung dazu, weil eine kurze Analyse der polnischen Lehrwerke zur Sprachdidaktik zeigt, dass schon in den Lehrwerken für Polnisch als Muttersprache für die Grundschule Phraseologismen vermittelt werden. In der polnischen Mittelschule wird z. B. bei der Behandlung der Lektüre zur Mythologie stark mit Phraseologismen des mythologischen Ursprungs gearbeitet.

Platz eingeräumt werden solle. Dies sind: Darbietungsphase (Begegnung mit einer neuen Kollokation), Übungsphase (Festigung der Kollokationen, insbesondere ihrer Form) und Wiederholungsphase (Wiederholung der Einzelkollokationen, Bildung bzw. Ausbau der Kollokationsfelder).

Zu betonen ist jedoch, dass zu der ersten von Bahns benannten Entdeckungsphase, in der Kollokationen in Texten erkannt werden sollen, auch die Entwicklung des Kollokationsbewusstseins gehört. Dieses wird zwar auch durch kollokationsentdeckendes Lesen geweckt, aber es ist laut Bahns bereits zum kollokationsentdeckenden Lesen notwendig: „Für eine erfolgreiche Kollokationsschulung ist es wichtig, zunächst einmal beim Schüler ein Bewußtsein für das Kollokationsphänomen zu wecken“ (Bahns 1993: 33). Auch Siepmann (2004) betont die Notwendigkeit, bei Fremdsprachenlernenden zuallererst ein Kollokationsbewusstsein zu schaffen. Das bedeutet, dass die erste Phase der Kollokationsdidaktik (sowie der erste Schritt der Phraseodidaktik) im Aufbau eines solchen Bewusstseins liegen muss. Reder (2006a: 204 ff.) unterscheidet innerhalb der Entdeckungsphase zwischen zwei Unterphasen: Zum einen plädiert sie für den didaktischen Schritt „Auflistung der Kollokationen als Lerneinheiten“ zum anderen für „Übungen zur Reflexion des Kollokationsverständens“ (Reder 2006a: 204–207).

Da die Kollokationskompetenz als eine Subkompetenz der lexikalischen Kompetenz aufzufassen ist (vgl. Targońska & Stork 2013) und die Kollokationsdidaktik wiederum in die Wortschatzdidaktik eingebettet ist (Reder 2015), ist nachzuprüfen, welche Prinzipien aus der Wortschatzdidaktik gleichermaßen für die Kollokationsdidaktik gelten, womit sich insbesondere Reder (2015: 76–77) beschäftigt hat. Laut ihr sind die für die Wortschatzarbeit geltenden Prinzipien: Notwendigkeit der expliziten Wortschatzarbeit, Relevanz der syntagmatischen Übungen, Kontrastivität und Interkulturalität auf die Kollokationsdidaktik übertragbar. Darüber hinaus sind ihrer Ansicht nach folgende didaktische Prinzipien in der Kollokationsdidaktik zu berücksichtigen: „der Chunk-Ansatz, Handlungsorientierung, kontextuelle Sprachvermittlung und die Strategievermittlung“ (Reder 2015: 77).

Die textbasierte und kontextuelle Arbeit an Phraseologismen ist zum einen mit der kontextuellen Sprachvermittlung verknüpft, zum anderen kann sie entsprechend dem Chunk-Ansatz durchgeführt werden. Die Relevanz der Arbeit an authentischen Texten in der Kollokationsdidaktik begründet Reder (2015: 78) wie folgt: „In authentischen Texten ist in der Regel der übliche, textsorten- und situationsadäquate Gebrauch von Phrasemen ersichtlich und kann anhand dieser Texte geübt werden.“ Dies bedeutet, dass die Lernenden mit kontextuell eingebetteten Kollokationen konfrontiert werden. Dabei können sie nicht nur deren Bedeutung aus dem jeweiligen Kontext erschließen, sondern auch ihr syntaktisches Verhalten und ihre syntaktischen Restriktionen beobachten. Ďurčo (2016: 164)

setzt sich für die Adaptation der authentischen Texte in der Kollokationsdidaktik ein, die zum Ziel hat, optimale Textlänge und Kollokationsdichte zu gewährleisten. Gergel (2016: 184) jedoch steht der „nachträglichen Anreicherung der Texte durch andere Kollokationen im großen Maße“ skeptisch gegenüber und betont, dass bei deren Anreicherung durch neue Kollokationen „das Grundgerüst des authentischen Textes erhalten bleiben“ solle (Gergel 2016: 184).

Die Arbeit mit Texten ist im FU sehr wichtig. Man kann mit Kühn (2013: 159) Folgendes festhalten: „Eine kompetenzorientierte Wortschatzdidaktik sollte also von Texten ausgehen und auch wieder zu Texten führen“. Texte spielen eine wichtige Rolle nicht nur im FU, sondern auch in Fremdsprachenlehr- und -lernprozessen. Sie können nicht nur in Bezug auf ihren Inhalt besprochen, sondern auch formorientiert gelesen werden. Darin finden Fremdsprachenlernende einen Inhalt, interessante Informationen und ein neues Wissen. Aber beim Lernen eines neuen Sachverhalts werden Fremdsprachenlernende zugleich mit einem neuen Vokabular konfrontiert, das zum Ausdruck dieses Sachverhaltes dient. Auch beim inhaltsorientierten Lesen und in einer darauffolgenden Diskussion können Fremdsprachenlernende dem Text ganze, zusammenhängende Kollokationen entnehmen und damit ihre Meinung zum Ausdruck bringen bzw. begründen. Beim formorientierten Lesen suchen Fremdsprachenlernende nach konventionellen und für sie überraschenden Wortverbindungen. Diese Art des Lesens ist zugleich eng mit der Strategievermittlung, d. h. der Vermittlung von Strategien des Erkennens und Erschließens von Phrasemen, verbunden. Wenn Fremdsprachenlernende im FU lernen, Texte formorientiert zu lesen und im jeweiligen Input neue konventionelle Wortverbindungen zu erkennen sowie diese daraus herauszugreifen, werden sie auf das lebenslange autonome Fremdsprachenlernen vorbereitet. Somit kann syntagmatisches Lernen als Wortschatzlernstrategie erworben werden, dank der Fremdsprachenlernende im Stande sein werden, ihren Wortschatz lebenslang autonom zu erweitern.

Zwischen den hier besprochenen Arten der Didaktiken lassen sich gewisse Unterschiede beobachten. Kollokationsdidaktik sollte sich, im Gegensatz zur Phraseodidaktik,<sup>7</sup> vor allem auf die Förderung der produktiven Kollokationskompetenz konzentrieren. Dies bedeutet, dass oft leicht und problemlos korrekt er-

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Meinungen hinsichtlich der Notwendigkeit der Förderung der produktiven Phrasemkompetenz Wandlungen unterworfen waren. Während zu Beginn der Phraseodidaktik die Meinung vertreten wurde, dass Phraseologismen produktiv beherrscht werden sollten (vgl. Kühn 1992), konnte man innerhalb der letzten 30 Jahre einen Wechsel in dieser Ansicht beobachten. Immer öfter wird die Meinung vertreten, dass nicht alle Phraseologismen und nicht ab der niedrigsten Stufe produktiv zu beherrschen sind (vgl. Ettinger 2011, 2013).

schlossene Kollokationen produktiv beherrscht werden sollten. Die erfolgreichste Speicherung der Kollokationen sowie anderer lexikalischer Einheiten erfolgt dabei nur durch den situativen Gebrauch der kennengelernten Kollokationen im Rahmen produktiver Aufgaben. Dies erfordert die Entwicklung sowie Präsentation solcher Aufgaben, in denen Fremdsprachenlernende zur produktiven Anwendung der zu beherrschenden Kollokationen angeregt bzw. „gezwungen“ werden. Eine dieser Aufgabe könnte in der Reproduktion, d. h. einer Zusammenfassung des gelesenen Textes, bestehen, bei der die Lernenden zur Übernahme der darin vorkommenden Kollokationen angeregt werden sollten (vgl. Siepmann 2004: 113). Dies kann auch in Form einer Dictogloss-Aufgabe erfolgen, bei der die Fremdsprachenlernenden anhand eines gehört, z. B. ihnen vorgelesenen Textes Notizen machen und danach auf dieser Grundlage den Text schriftlich bzw. (in Anschluss daran) mündlich rekonstruieren sollten, indem sie den Inhalt möglichst getreu wiedergeben (vgl. Hulbert 2015). Eine wichtige Rolle spielt dabei die Fähigkeit, aus den rezipierten Texten feste kollokationale Wortverbindungen herauszugreifen und diese schriftlich festzuhalten, denn die als eine Ganzheit notierten Kollokationen bilden die Grundlage für eine lexikalisch korrekte Wiedergabe des Textinhalts.

Das Prinzip der Handlungsorientierung bezieht sich am stärksten auf die letzte Phase der Arbeit an Kollokationen, in der Fremdsprachenlernende zum Gebrauch der neu gelernten Kollokationen in kommunikativen Situationen angeregt werden. Aber auch die Arbeit an Texten, d. h. die Suche nach Kollokationen sowie Textwiedergabe oder Textverkürzung, kann der Handlungsorientierung zugeordnet werden.

## 4 Das Lehrwerk und die Kollokationsdidaktik – lehrwerkgestützte Arbeit zur Vermittlung von Kollokationen und Förderung der Kollokationskompetenz

Im Folgenden sollen einige Gedanken darüber entwickelt werden, welche Rolle das Lehrwerk in der Kollokationsdidaktik spielt und wie es in den Prozess der Entwicklung der Kollokationskompetenz integriert werden kann. Dem Lehrwerk kommt eine vierfache Rolle bei der Förderung der Kollokationskompetenz zu: Zum einen kann es das Kollokationswissen vermitteln (*collocational knowledge*), zum anderen die Entwicklung des Kollokationsbewusstseins (*collocational awareness*) fördern und unterstützen (vgl. Ludewig 2005; Müller 2011). Darü-

ber hinaus wären von einem Lehrwerk Impulse für die Entwicklung der rezeptiven und produktiven Kollokationskompetenz zu erwarten.

Das Kollokationswissen könnte durch eine explizite Beschreibung<sup>8</sup> dieses Sprachphänomens bzw. durch die Angabe von bestimmten Kollokationen als fehlerträchtigen und oft von Interferenz betroffenen Wortverbindungen verankert werden. Dabei könnten bestimmte Kollokationen, bei denen in vergleichbaren Sprachen unterschiedliche Kollokatoren mit derselben Basis Kollokationen eingehen, zur besseren Veranschaulichung der Konventionalität, d. h. der konventionellen Zuordnung des Kollokators zu einer Basis, zusammengestellt und verglichen werden. Durch die kontrastive Vorgehensweise und den Sprachenvergleich kann dieses Sprachphänomen den Fremdsprachenlernenden veranschaulicht und bewusstgemacht werden (Szulc 1981). Darüber hinaus könnte das Kollokationswissen durch die Beschreibung verschiedener Arten von Kollokationen vermittelt werden (z. B. Substantiv-Verb-Kollokationen, Adjektiv-Substantiv-Kollokationen, Substantiv-Substantiv-Kollokationen usw.). Eine alternative Variante bestünde auch in der Beschreibung des Phänomens in Lehrerhandreichungen, mit dem expliziten Hinweis, dass es seitens der Lehrkraft vor der Behandlung bzw. Revision einer bestimmten Aufgabe oder Übung im FU besprochen werden soll. Auch Arbeitsblätter zur Veranschaulichung dieses Sprachphänomens wären hier sicherlich vorteilhaft.

Hausmann (1984: 406) nennt zwei Typen der Kollokationsarbeit: die Arbeit am Text sowie die Arbeit mit dem zweisprachigen Wörterbuch. Die Textarbeit dient nach seiner Ansicht der Bewusstmachung der in einem gerade besprochenen Text auftretenden Kollokationen und der Angabe von entsprechenden Äquivalenzen in der jeweiligen Muttersprache. Dabei soll man allerdings über die inhaltsorientierte Textarbeit hinausgehen, die nach Zöfgen (2001: 267) keinesfalls automatisch zur Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit beiträgt, sondern vielmehr die Fremdsprachenlernenden nur zu einer rezeptiven Haltung verleitet, wobei Kollokationen dabei letztlich nicht erkannt, wahrgenommen und somit nicht beherrscht werden.

In nahezu jedem Lehrwerk lässt sich zweifelsohne eine breite Palette von Texten und verschiedenen Übungen bzw. Aufgaben (zu bestimmten Subsystemen bzw. Sprachfähigkeiten) finden. Im Folgenden gehen wir von der lehrwerk-

---

<sup>8</sup> Der Autorin des Beitrags sind jedoch keine im schulischen DaF-Unterricht eingesetzten DaF-Lehrwerke bekannt, in denen Kollokationen als feste Wortverbindungen aufgegriffen, beschrieben und exemplarisch in Form von Beispielen dargestellt worden sind. Zu erwähnen sind an dieser Stelle spezielle Lehrwerke zu Kollokationen aus verschiedenen thematischen Blöcken bzw. lexikalischen Wortfeldern, die in den letzten Jahren auf dem Markt erschienen sind (vgl. z. B. Ďurčo et al. (2019); Vajičková et al. 2018).

gestützten Arbeit an Texten aus, welche unterschiedlich erfolgen kann und welcher in der Kollokationsdidaktik eine wichtige Rolle zukommt. Die weitere Gedankenführung folgt den Phasen der Arbeit an Kollokationen. Zunächst soll dargelegt werden, auf welche Weise das Lehrwerk zur Förderung des Kollokationsbewusstseins beitragen kann.

Das Kollokationsbewusstsein kann als Bewusstsein darüber aufgefasst werden, dass sich in der jeweiligen (Fremd-)sprache zwar i. d. R. eine wörtliche ‚Äquivalenz‘ für eine bestimmte Kollokation finden lässt, jedoch nur in sehr seltenen Fällen die Rede von einer 1:1-Äquivalenz der lexikalischen Mittel (insbesondere des Kollokators) sein kann (vgl. Hausmann 1984: 400, 405; Müller 2011: 18). Dieser Umstand lässt sich entweder durch einen expliziten Hinweis auf Kollokationen als feste konventionelle Wortverbindungen verdeutlichen (im Lehrwerk wären dann Kollokationen als ein wichtiges und interferenzträchtiges Sprachphänomen zu präsentieren) oder eben durch die textbasierte Wortschatzarbeit. Den Ausgangspunkt bildet dabei das Lesen eines Textes, bei dem Fremdsprachenlernende zum kollokationsentdeckenden Lesen animiert werden sollen. Dies kann natürlich in Form verschiedener Aufgaben und Übungen erfolgen.

- Die einfachste Methode, die zum formorientierten Lesen anregen könnte, mag die Suche nach verschiedenen Kollokatoren sein. Die Lernenden bekommen eine Liste mit Kollokationsbasen und müssen im Text die entsprechenden Kollokatoren finden. Gladysz (1999: 20) schlägt eine Variation der Aufgabenstellung vor, nämlich die Angabe von muttersprachlichen Kollokationen, für die im Text Zielsprachige Äquivalente zu finden sind.<sup>9</sup>
- Eine weitere Möglichkeit bestünde in einer Schreibübung, die je nach dem Niveau der Lernenden auf zweierlei Art und Weise erfolgen kann. Zum einen könnte den DaF-Lernenden etwa zu einem Text eine vorgefertigte Zusammenfassung in Form eines Lückentextes bereitgestellt werden, in dem die fehlenden Kollokationsbasen bzw. Kollokatoren zu ergänzen sind (diese Übungen treten z. B. sporadisch im Lehrwerk *Aspekte B1 + auf*) (vgl. dazu Targońska 2018).
- Möglich ist eine Variation der Aufgabe (diese weist einen höheren Schwierigkeitsgrad auf, vgl. dazu Malec 2007), in der in einer schon fertigen Zusammenfassung Kollokationsfehler erkannt werden müssen. Dabei müssen

---

<sup>9</sup> Aus der von Targońska (2018) durchgeföhrten Analyse der Kollokationen in Texten der Lehrwerke auf der Niveaustufe B1 + geht hervor, dass je nach Text die Anzahl der Kollokationen von 1 bis maximal 7 (der Höchstwert ist eher selten) variiert. Aus diesem Grund scheint sich diese Arbeitsmethode mit Kollokationen eher für die Arbeit an Lektüren bzw. an vereinzelten längeren Texten zu eignen, die über mehr als 5–6 Kollokationen enthalten.

Fremdsprachenlernende nicht nur Kollokationen als solche erkennen, sondern auch die inkorrekt en in der jeweiligen Fremdsprache identifizieren. Im nächsten Schritt müssen sie korrekte Kollokationsglieder entweder im Text finden oder das korrekte Kollokationsglied aus dem mentalen Lexikon abrufen (wenn den Lernenden z. B. der Rückgriff auf den Text für einen bestimmten Moment untersagt ist) (vgl. dazu Korrekturübungen in Reder 2006a: 21 ff.). Diese Übung kann auch mit der Wörterbucharbeit verbunden werden. Die Lernenden können die Aufgabe bekommen, die (schon identifizierten bzw. erst zu erkennenden) Fehler mithilfe von Wörterbüchern zu korrigieren. Dabei könnten sie nicht nur nach der korrekten Form der jeweiligen Kollokation suchen, sondern auch erkennen, wo diese in einem Wörterbucheintrag zu finden ist, ob sie irgendwie markiert ist und dass eine „Übersetzungseinheit des zweisprachigen Wörterbuchs in vielen Fällen die Kollokation ist“ (Hausmann 1984: 406).

- Anhand eines Textes können Fremdsprachenlernende auch eine Vokabelliste, d. h. eine Liste der zu lernenden lexikalischen Einheiten, erstellen (Estor 1989: 392 ff.), die produktiv zu beherrschen sind.<sup>10</sup> Diese Arbeit kann auch mit der Wörterbucharbeit verbunden werden. Die Fremdsprachenlernenden können versuchen, anhand der Wörterbücher zu den in Texten auftretenden Kollokatoren weitere mögliche Kollokationsbasen zu finden. Dabei lässt sich ein formorientierter Ansatz nicht bloß mit der Förderung des Kollokationsbewusstseins verbinden, sondern auch mit der Wortschatzerweiterung bzw. Förderung von Strategien des Wortschatzerwerbs. Bei dieser Aufgabe erfahren die Lernenden, dass es sich lohnt, den Wortschatz nicht nur anhand der Texte, sondern auch durch eine gezielte Wortschatzarbeit mithilfe des Wörterbuchs zu erweitern. Die Aufgabe selbst kann dabei noch weiter ausgebaut werden. Im nächsten Schritt könnten Fremdsprachenlernende etwa mit den zu erlernenden lexikalischen Einheiten, die auf der Liste festgehalten sind, eigenständig Sätze bzw. kurze Texte (auch zu einer anderen Thematik) verfassen.

Natürlich wird bei kollokationsentdeckendem Lesen auch die rezeptive Kollokationskompetenz gefördert, denn den erkannten Kollokationen wird von Fremdsprachenlernenden gewissermaßen automatisch eine muttersprachliche Äquivalenz bewusst oder unbewusst zugeordnet, d. h. die Bedeutung einer erkannten Kollokation wird entschlüsselt.

---

**10** Gladysz (1999: 23) verweist jedoch auf die Tatsache, dass zur korrekten Ausführung dieser Aufgabe die Lernenden schon über ein ausreichend entwickeltes Kollokationsbewusstsein verfügen sollten.

Zum Kollokationsbewusstsein gehört nach Targońska (2015a: 130) auch das Kollokationslernbewusstsein, d. h. das Wissen der Fremdsprachenlernenden davon, dass Kollokationen als zu erlernende Wortschatzlerneinheiten zu betrachten sind und kollokationales Lernen in das Repertoire der Wortschatzlernstrategien aufzunehmen ist. Dieses Wissen kann den Fremdsprachenlernenden auch im Lehrwerk vermittelt werden, und zwar explizit in Form eines Lerntipps (Targońska 2015a: 130) oder mittels der Form der Aufgabenstellung selbst,<sup>11</sup> was in einigen Lehrwerken schon der Fall ist (vgl. z. B. das Lehrwerk *Studio d A2*, vgl. Targońska 2015b: 15).

Dem Lehrwerk kommt eine zentrale Rolle in der zweiten Phase der Arbeit an Kollokationen zu. Es kann eine breite Palette von Aufgaben- und Übungsformen zur Einübung, Automatisierung und Festigung der Kollokationen bereitstellen. Wünschenswert wäre es jedoch, dass in erster Linie die in Lehrwerktexten vorkommenden Kollokationen in Wortschatz- bzw. anderen Übungen wieder aufgegriffen und zum Übungsgegenstand gemacht werden, was leider selten vorkommt (vgl. Targońska 2018). Dies lässt sich zum Teil damit erklären, dass ein Text zur Kommunikation anregen kann (und natürlich soll) und gerade dafür die Kenntnis der jeweiligen Kollokationen in vielen Fällen notwendig ist.

Natürlich können diese Kollokationen auch durch weitere (etwa mit derselben Kollokationsbasis) ergänzt und erweitert werden. Auf die Vielfalt der Kollokationsübungen wurde schon mehrfach hingewiesen (vgl. Bahns 1997: 145–165; Gladysz 2003: 160–166; Reder 2006a: 208 ff.; Targońska 2015a; Ďurčo 2016), weshalb die möglichen Übungsformen an dieser Stelle nur kurz erläutert werden. Kollokationsübungen können sich einerseits auf die Form der Kollokationen, andererseits auf ihre Bedeutung und den kontextuellen Gebrauch konzentrieren. Nicht zu vergessen ist jedoch der Umstand, dass formbezogene Übungen als eine Vorbereitungs- bzw. Festigungsphase anzusehen sind. Sie dienen zum einen der Aufmerksamkeitsteuerung auf die Form fester und konventioneller Wortverbindungen, zum anderen der Automatisierung dieser Form. Sie bereiten somit nicht nur auf Rezeptionsprozesse vor, d. h. auf das Erkennen der Kollokationen in Texten, sondern sichern auch ihren schnellen Abruf aus dem mentalen Lexikon und den späteren Gebrauch (Lüger 1997: 108). Zwar soll die Arbeit an Kollokationen anhand von Texten erfolgen, jedoch kann die Relevanz solcher Übungen kaum in Frage gestellt werden. Wichtig allerdings ist, dass diesen Übungen, die der Ein-

---

<sup>11</sup> Im Lehrwerk *Studio d A2* konnten im Kursbuch (S. 145) die Aufgabenstellung „Nomen und Verben zusammen lernen“ und im Arbeitsbuch (S. 69, 151) „Wörter in Paaren lernen. Was passt zusammen.“ ausfindig gemacht werden (vgl. Targońska 2015b: 15).

übungs-, Automatisierungs- bzw. Festigungsphase entsprechen, in jedem Fall weitere halbproduktive bzw. produktive Übungen folgen sollten.

Zu beachten ist ferner, dass nicht nur die Art der Kollokationsübung,<sup>12</sup> sondern auch ihre graphische Form eine wichtige Rolle spielt, worauf beispielsweise Müller (2011: 34) zu Recht hinweist. Wenn die Lernenden in einer Zuordnungsübung nur bestimmte Ziffern in Bezug auf die Basis bzw. einen Kollokator angeben sollen, dann ist diese Übung für die Lernenden zwar nicht aufwändig, aber die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Form der Kollokationen ist deutlich schwächer, als wenn die betreffenden Kollokationen schriftlich als eine Ganzheit festgehalten werden. Beim Aufschreiben schenken die Fremdsprachenlernenden ihre Aufmerksamkeit sowohl den Bestandteilen als auch der gesamten Kollokation, was sich positiv auf deren Verarbeitungs-, Speicherungs- und später auf die Abrufprozesse auswirken kann. Sinnvoller scheinen Zuordnungsübungen zu sein, in denen Satzteile (in denen ein Kollokationsglied auftritt) zugeordnet und damit ganze Sätze gebildet und folglich im Heft notiert werden können. Eine modifizierte spielerische sowie formorientierte Version der Kollokationsübung ist zum Beispiel ein Memory- oder Dominospiel, in denen zueinander passende Kollokationsglieder gefunden werden müssen (vgl. Targońska 2015a: 132). Diese Übungen eignen sich darüber hinaus bereits gut für die A1-Niveaustufe.

Müller (2011: 42) betont die Relevanz sogenannter Suchübungen, bei denen nichts zufällig gewählt bzw. zugeordnet wird. Diese Übungen, in denen Fremdsprachenlernende nach passenden Kollokatoren suchen, erfordern eine zielgerichtete Suche sowohl im mentalen Lexikon als auch in einem Nachschlagewerk. Zur bewussten Auseinandersetzung mit Kollokationen spornen auch Übungen an, in denen fehlerhafte Bildungen identifiziert und korrigiert werden müssen. Dabei können gerade die am häufigsten gemachten Fehler in Bezug auf Kollokationen innerhalb der Zielsprache thematisiert werden (vgl. Müller 2011: 44). Bedenkenswert sind auch Übungen zur Umformulierung, in denen freie Wortverbindungen durch Kollokationen mit der gleichen Kollokationsbasis ersetzt werden müssen.

Da im Lehrwerk die Arbeiten an Subsystemen und Fertigkeiten miteinander integriert werden sollten, ist es wichtig, dass Übungen vom reproduktiven zum produktiven Gebrauch übergehen. Dies bedeutet, dass die Lernenden konkrete Kollokationen nicht nur erkennen (dies ist z. B. bei den Zuordnungsübungen, in denen alle Kollokationsglieder schon angegeben sind, der Fall), sondern diese

---

<sup>12</sup> Siepmann (2002: 261) kritisiert Zuordnungsübungen in der Kollokationsdidaktik, weil seiner Meinung nach diese mechanisch durchgeführt werden und zum Raten verleiten. Natürlich kann die Lehrkraft die in Lehrwerken angebotenen Übungen modifizieren. Wenn die Gefahr besteht, dass diese mechanisch gemacht werden, kann die Lehrkraft die Lernenden dazu auffordern, die fertigen Kollokationen ins Heft zu notieren und dann damit Sätze zu bilden.

auch selbstständig vervollständigen (z. B. Lückensätze bzw. Lückentexte) und dabei nach den fehlenden Kollokationsgliedern im mentalen Lexikon suchen sollten. Kollokationen, die in einem Text des jeweiligen Kapitels aufgegriffen wurden, können natürlich auch den Gegenstand von Grammatikübungen bilden. Dies liegt nahe, da neue grammatische Formen idealerweise anhand von schon bekanntem lexikalischen Material geübt werden sollten, damit die eventuelle Unkenntnis des in den Grammatikübungen auftauchenden Vokabulars die Einübung der jeweiligen grammatischen Struktur nicht zusätzlich erschwert.

Die letzte Etappe der Arbeit an Kollokationen stellen zweifelsohne produktive Übungen dar. Ihre Palette ist genauso breit wie die der formorientierten Übungen. Sie umfassen einerseits halbproduktive Ergänzungsübungen, in denen bestimmte Kollokationsglieder ergänzt werden müssen, wobei diese nicht vorgegeben sind; andererseits handelt es sich um Übungen bzw. Aufgaben zum Schreiben bzw. Sprechen. Diese können zum einen (eine Voretappe) auf der Satz-, zum anderen auf der Textebene erfolgen. Weiterhin können sie sich auf einen Text beziehen oder keinen inhaltlichen Zusammenhang mit den Texten haben. Anhand eines Textes können Fremdsprachenlernende zum einen eine Zusammenfassung anfertigen, zum anderen den Inhalt dieses Textes aus einer anderen Perspektive darstellen bzw. eine schriftliche Stellungnahme zu ihm verfassen, wobei bestimmte Kollokationen zu gebrauchen sind. Darüber hinaus können DaF-Lernende anhand eines Textes auch einen Dialog erstellen, in dem bestimmte Kollokationen gebraucht werden müssen. Der Dialog kann dann anschließend auch mündlich präsentiert werden.

In der Phraseodidaktik wird zwar gemeinhin der Projektunterricht als eine effektive Arbeitsform aufgefasst (Konecny, Hallsteinsdóttir & Kacjan 2013: 159); gleichwohl wird im Folgenden die Meinung vertreten, dass sich der Projektunterricht wenig für die Kollokationsdidaktik eignet.<sup>13</sup> Dies hängt damit zusammen, dass diese Unterrichtsform ihrem Prinzip nach nur selten und damit nicht kontinuierlich stattfindet. Die Arbeit an Kollokationen sollte jedoch im Rahmen eines fortlaufenden Unterrichts erfolgen und Bestandteil nahezu jeden DaF-Unterrichts sein. Für Kollokationen gilt das für Phraseologismen festgelegte didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens (Lüger 1997). Man sollte an gerade im Lehrwerk auftauchenden Kollokationen arbeiten, d. h. im Lehrwerk vorkommende Kollokationen aufgreifen und sie zum Übungsgegenstand machen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass nicht gelegentlich als Ergänzung das ganze Kollokationspotenzial einer Kollokationsbasis bzw. eines Kollokators präsentiert werden sollte. Hier

---

<sup>13</sup> Obwohl dies im universitären DaF-Unterricht, in dem DaF-Studierende schon zum Forschen angeregt werden, durchaus möglich wäre (vgl. Ďurčo 2016: 172–175).

muss die Lehrkraft ein Fingerspitzengefühl entwickeln und kognitive Fähigkeiten sowie Interessen der DaF-Lernenden bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen. Mit Kollokationen können DaF-Lernende sowohl in Lese- als auch in Hörtexten konfrontiert werden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, sie aus jenen Texten herauszugreifen, sie den Lernenden bewusst zu machen und sie anschließend weiterhin im Unterricht zu thematisieren.

## 5 Resümee

Im vorliegenden Beitrag wurde die Kollokationsdidaktik dargestellt. Dabei wurde sowohl auf Ähnlichkeiten als auch auf Unterschiede zwischen der Phraseo- und Kollokationsdidaktik eingegangen. Gemeinsam ist beiden Didaktiken die Notwendigkeit der Herstellung eines Sprachbewusstseins als der Vorstufe für die Arbeit an den bezeichneten Sprachphänomenen (Phraseologiebewusstsein und Kollokationsbewusstsein). Auch die Phasen der Arbeit mit Kollokationen sind denjenigen an idiomatischen Phraseologismen ähnlich. Der größte Unterschied besteht jedoch in der Verschiebung des didaktischen Arbeitsschwerpunktes bezüglich verschiedener Arten von Phraseologismen. Während in der Phraseodidaktik ein großer Teil der Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Rezeption, Entschlüsselung und expressive Rolle der idiomatischen Phraseologismen entfällt, wird diesem Schritt in der Kollokationsdidaktik vergleichsweise wenig Zeit gewidmet, weil die Bedeutung der Kollokationen (halb-)kompositionell und transparent ist. Die produktive Phase spielt dagegen in der Phraseodidaktik keine so große Rolle, weil idiomatische Phraseologismen nicht oder aber nur ausgewählte produktiv beherrscht werden müssen. Demgegenüber sollten die meisten Kollokationen, die sich oft nicht umschreiben bzw. durch andere lexikalische Mittel ersetzen lassen, produktiv beherrscht werden, weswegen die Anwendungsphase in der Kollokationsdidaktik viel ausgedehnter ist als in der Phraseodidaktik.

Im zweiten Teil des Beitrags wurde erläutert, welche Rolle das Lehrwerk in der Kollokationsdidaktik spielt. Seine Bedeutung ist zweifellos unbestreitbar. Da das Lehrwerk das Unterrichtsgeschehen mit am stärksten steuert, können dort gut didaktisierte Aufgabenstellungen zu Kollokationen die Arbeit der Fremdsprachenlehrkräfte bei der Förderung der Kollokationskompetenz wesentlich erleichtern. Außerdem scheint die Arbeit an Kollokationen im DaF-Unterricht offensichtlich von der Kollokationskompetenz der Lehrkraft sowie auch von deren Interesse an Kollokationen abzuhängen. Entsprechend könnte die Arbeit der DaF-Lehrkräfte im Fall einer schwach entwickelten Kollokationskompetenz durch eine gute Didaktisierung der Arbeit an Kollokationen im Lehrwerk gleichermaßen erleichtert wer-

den. Die Arbeit an Kollokationen sollte im Lehrwerk mit der Arbeit an sprachlichen Subsystemen (Wortschatz, Grammatik aber auch Phonetik) sowie Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben) verbunden werden. Nicht zuletzt wurde dies anhand einiger konkreter didaktischer Schritte im vorliegenden Beitrag zu verdeutlichen versucht.

## Literatur

- Bahns, Jens (1993): Kollokation kontra Kontext. *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 40 (1), 30–37.
- Bahns, Jens (1997): *Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht*. Tübingen: Narr.
- Bahns, Jens & Moira Eldaw (1993): Should we teach EFL students collocations? *System* 21 (1), 101–114.
- Bahns, Jens & Ulrich Sibilis (1992): Kollokationslernen durch Lektüre. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 45 (3), 158–163.
- Bergerová, Hana (2011): Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells. *Linguistik online* 47 (3), 107–117.
- Breitkreuz, Hartmut (1989): Kollokationales Lernen im Englischunterricht am Beispiel von group terms und collective nouns. In Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Wandel*, 55–66. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Chrissou, Marios (2020): Zur phrasemessensitiven Gestaltung der Textarbeit im DaF-Unterricht. In Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemysław Staniewski & Joanna Szczęk (Hrsg.), *Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und im Kontrast I* (Studia Phraseologica et Paroemiologica 2), 319–332. Hamburg: Dr. Kovač.
- Ďurčo, Peter (2016): Zum Konzept der Kollokationsdidaktik und des Kollokationslernens bei Germanistikstudenten. In Peter Ďurčo (Hrsg.), *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*, 153–177. Wien: LIT.
- Ďurčo, Peter, Mária Vajičková et al. (2019): *Kollokationen I. Ein Übungsbuch*. Nümbrecht: Kirsch.
- Estor, Helga (1989): Spracherwerb statt Wörterkenntnis. Vocab Sheets: kontextuelles Lernen, Behalten und Anwenden von Wortschatz (mit PRAXIS-Arbeitsblatt.) *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1989 (4), 387–396.
- Ettinger, Stefan (2007): Phraseme im Fremdsprachenunterricht. In Harald Burger, Dmitrij Dobrovolskij, Peter Kühn, Neal R. Norrick (Hrsg.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung / Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, 893–908. Berlin, New York: De Gruyter.
- Ettinger, Stefan (2011): Einige kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand der Phraseodidaktik. In Patrick Schäfer & Christine Schowalter (Hrsg.), *In medium linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung* (Festschrift für Heinz-Helmut Lüger), 231–250. Landau: Empirische Pädagogik.

- Ettinger, Stefan (2013): Aktiver Phrasemgebrauch und/oder passive Phrasemkenntnisse im Fremdsprachenunterricht. Einige phraseodidaktische Überlegungen. In Isabel González Rey (Hrsg.), *Phraseodidactic Studies on German as a Foreign Language. Phraseodidaktische Studien zu Deutsch als Fremdsprache* (Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 22), 11–30. Hamburg: Dr. Kovač.
- Feilke, Helmuth (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt. In Kathrin Steyer (Hrsg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*, 41–64. Berlin, New York: De Gruyter.
- Gergel, Peter (2016): Zum Einsatz von authentischen Texten bei der Aneignung von Kollokationen. In Peter Ďurčo (Hrsg.), *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*, 179–187. Wien: LIT.
- Gładysz, Marek (1999): Didaktische Implikationen der Kollokationsforschung. In Margot Heinemann, Elżbieta Kucharska & Eugeniusz Tomiczek (Hrsg.), *Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache*. (Ein Beiheft zum Orbis linguarum 4), 17–32. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Gładysz, Marek (2003): *Lexikalische Kollokationen in deutsch-polnischer Konfrontation*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 31 (3–4), 395–406.
- Hartenstein, Klaus (2003): Regelbasierte Kollokationsbildung – Eine empirische Untersuchung zur Lernersprache am Beispiel der Fremdsprache Russisch. In Sebastian Kempgen, Ulrich Schweier & Tilman Berger (Hrsg.), *Rusistika – Slavistika – Lingvistika. Festschrift für Werner Lehfeldt zum 60. Geburtstag*, 379–389. München: Otto Sagner.
- Holzinger, Herbert Josef (1993): Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. *Revista de Filología Moderna* 4, 7–22.
- Hulbert, Jana (2015): Ist Kollokationsbewusstheit implizit zu vermitteln? – Eine Untersuchung zum Potenzial der Dictogloss-Aufgabe. In Brigitte Handwerker, Reiner Bäuerle, Irene Doval & Barbara Lübke (Hrsg.), *Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*, 171–189. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Konecny, Christine, Erla Hallsteinsdóttir & Brígita Kacjan (2013): Zum Status quo der Phraseodidaktik: Aktuelle Forschungsfragen, Desiderata und Zukunftsperspektiven. In Christine Konecny, Erla Hallsteinsdóttir & Brígita Kacjan (Hrsg.), *Phraseologie im Sprachunterricht und in der Sprachendidaktik*, 153–172. Maribor u. a.: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti.
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21, 167–189.
- Kühn, Peter (2013): Wortschatz. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache*, 153–164. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Laskowski, Marek (2004): Toponymie im Bereich der phraseologischen Subsysteme des Deutschen und des Polnischen. Ein Beitrag zu ihrer konfrontativen Untersuchung und didaktischer Potenz. *Info DaF* 2004 (6), 596–616.
- Laskowski, Marek (2007): Sieht man schon Licht am Ende des Tunnels in der polnischen Phraseodidaktik im Fach DaF? Die Phraseologievermittlung am Beispiel des Lehrwerks „alles klar“ – eine empirische Untersuchung. In Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczęk & Artur Tworek (Hrsg.), *Fundamenta linguisticae. Linguistische Treffen in Wrocław Bd. 1*, 427–439. Wrocław: Neisse.

- Laskowski, Marek (2010): Phraseodidaktische Einsatzmöglichkeiten von Fernsehwerbung im DaF-Unterricht. In Jarmo Krohonen, Wolfgang Mieder, Elisabeth Piirainen & Rosa Piñel (Hrsg.): *Europhras 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.08.2008 in Helsinki*, 399–409. Helsinki: Universität Helsinki.
- Ludewig, Petra (2005): *Korpusbasiertes Kollokationslernen*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Lüger, Heinz-Helmut (1997): Anregungen zur Phraseodidaktik. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.
- Lütge, Christiane (2002): *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb. (Ein Lernersprachenproblem)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Malec, Wojciech (2007): Efekt metody w pomiarze sprawdzającym na przykładzie testowania kollokacji języka angielskiego. In Bolesław Niemiecko & Maria Krystyna Szmidel (Hrsg.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów: XIII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Łomża, 5–7 października 2007*, 305–315. Kraków: Grupa Tomami. [http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/24.W.Malec\\_efekt\\_metody\\_w\\_pomiarze.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/24.W.Malec_efekt_metody_w_pomiarze.pdf). (letzter Zugriff 13.02.2020).
- Marton, Waldemar (1977): Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level. *Interlanguage Studies Bulletin* 2, 33–57.
- Mückel, Wenke (2014): Primärsprachliche Phraseodidaktik – Skizze eines Aufgabenfeldes. *Neuphilologische Mitteilungen* 115 (4), 391–399.
- Müller, Thomas (2011): *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Reder Anna (2002): Eine Aufgaben- und Übungstypologie zur Entwicklung der Kollokationskompetenz von DaF-Lernern. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 293–311.
- Reder, Anna (2006a): *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens.
- Reder, Anna (2006b): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. *Linguistik online* 28 (3), 157–176.
- Reder Anna (2011a): Zur Auffindbarkeit von Kollokationen in Lernerwörterbüchern. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 290–310.
- Reder, Anna (2011b): Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik online* 47 (3), 131–140.
- Reder, Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In Ilona Feld-Knapp, János Heltai, Patrícia Kertes, Berta Palotás & Anna Reder (Hrsg.), *Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna* (DufU – Deutschunterricht für Ungarn 27), 74–89. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Siepmann, Dirk (2002): Eigenschaften und Formen lexikalischer Kollokationen. Wider ein zu enges Verständnis. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 112 (3), 240–263.
- Siepmann, Dirk (2004): Kollokationen und Fremdsprachenlernen. Imitation und Kreation, Figur und Hintergrund. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 107–113.
- Stumpf, Sören (2017): Ist das Zentrum-Peripherie-Modell in der heutigen Phraseologieforschung noch haltbar? *Sprachwissenschaft* 42 (1), 59–95.
- Szulc, Aleksander (1971a): *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szulc, Aleksander (1971b): Linguistische, didaktische und methodische Probleme des Fremdsprachenunterrichts. *Deutsch als Fremdsprache* 8 (6), 328–337.

- Szulc, Aleksander (1981): Kontrastivität der Lernersprache. In Heidrun Brückner (Hrsg.), *Lehrer und Lernende im Deutschunterricht (Kongressbericht der VI. Internationalen Deutschlehrertagung vom 4.–8. August 1980 in Nürnberg)*, 67–75. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Targońska, Joanna (2015a): Theoretische Überlegungen zu Kollokationen in DaF-Lehrwerken. *Prace Językoznawcze* 17 (3), 125–136. <http://www.uwm.edu.pl/polonistyka/pracejezykozawcze/pol/pliki/Prace-J-17-3-2015.pdf> (letzter Zugriff 20.10.2020).
- Targońska, Joanna (2015b): Kollokationen in DaF-Lehrwerken – eine empirische Studie zur Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch* 42 (3), 3–24.
- Targońska, Joanna (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten in DaF-Lehrwerken und ihre Widerspiegelung in lexikalischen Übungen. *Linguistik online* 89 (2), 51–81.
- Targońska, Joanna & Antje Stork (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (1), 71–108. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2013-Targonska-Stork.pdf> (letzter Zugriff 20.10.2020).
- Vajíčková, Mária, Peter Ďurčo et al. (2018): *Kollokationen II. Ein Übungsbuch*. Nümbrecht: Kirsch.
- Zöfgen, Ekkehard (2001): Lexikalische Zweierverbindungen: „Vertraute Unbekannte“ im mentalen Lexikon germanophoner Französischlerner. In Karin Aguado & Claudia Riemer (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Sprachen)*, 267–286. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.