

Fialová, Edita; Zündorf, Iva

Idiomatizität, Usualität und Chunking? : zur Rolle der sprachgebrauchsbasierten schematischen Sequenzen für die Entwicklung der L2-relevanten Sprachkompetenzen

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2023, vol. 37, iss. 1, pp. 29-45

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-1-3>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.78681>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20231101

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Idiomatizität, Usualität und Chunking? Zur Rolle der sprachgebrauchsbasierten schematischen Sequenzen für die Entwicklung der L2-relevanten Sprachkompetenzen

Idiomaticity, usability and chunking? On the role of language-use-based schematic sequences in the development of relevant L2-competencies

Edita Fialová, Iva Zündorf

Abstract

Der Artikel fokussiert zum einen spezifische Parameter der Mehrwortlexik, die für das theoretische Verständnis des Mehrwortlexikons wichtig sind. Zum anderen wird die Rolle der Mehrworteinheiten bzw. Chunks im Prozess der Entwicklung von L2-relevanten Sprachkompetenzen diskutiert. Am Beispiel einer praktischen Übungstypologie der L2-Mehrworteinheiten werden konkrete Lernschritte zur Entwicklung der interaktiven L2-Kompetenz vorgeschlagen und kommentiert.

On one hand, the article focuses specific parameter of multi-word-lexis which are important for its theoretical understanding. On the other hand, the paper discusses the role of multi-word units or chunks in the process of developing L2-relevant language competences. Further, on the example of a practical exercise typology of L2-multi-word units, the paper presents and comments a suggestion of learning steps for the development of interactional L2-competence.

Keywords

L2-interactional competence; multiword expressions; idiomaticity; usability; collocability; chunking

1. Einleitung: Theoretische Verortung

Den Ausgangspunkt der Diskussion zur Rolle der Mehrwortlexik bei der Entwicklung der L2-Kompetenz stellen zum einen neuere theoretische Forschungsansätze dar, die die Frage der Formelhaftigkeit von Sprache fokussieren, zum anderen Ansätze der L2-Lehrforschung, die in gebrauchsbasierten Input-Segmenten die wichtigsten Basiseinheiten für die L2-Wortschatzvermittlung sehen. So beispielsweise Mathilde Hennig, Isabel Buchwald-Wargenau (2010) oder Brigitte Handwerker (2002, 2009), die für eine solche Ausrichtung der L2-Wortschatzarbeit plädieren:

“Im Zuge eines kommunikativen und interkulturellen Fremdsprachenunterrichtes wird in letzter Zeit vermehrt die Forderung nach einer angemessenen Wortschatzvermittlung laut. [...] rückt Wortschatzarbeit immer mehr ins Zentrum der Fremdsprachenerwerbsforschung und des Fremdsprachenunterrichts, so stellt sich die Frage nach der Beschaffenheit und Gliedertheit des zu vermittelnden Wortschatzes. [...] Die Vermittlung von Wörtern scheint in der Unterrichtspraxis der Normalfall zu sein, obgleich die Fremdsprachenlehrforschung seit einiger Zeit die Wichtigkeit des Lehrens und Lernens größerer Einheiten, sog. ‚chunks‘, betont.” (Hennig/ Buchwald-Wargenau 2010, 1)

Die L2-Mehrwortlexik, die dieser Artikel zusammen mit Überlegungen und praktischen Vorschlägen thematisieren will, erweckt in der Germanistik aller Ausrichtungen immer mehr Aufmerksamkeit. Aktueller denn je sind in diesem Zusammenhang Fragen nach Zielen und Stellenwerten, aber auch nach Begriffen und Methoden, die zur Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen im Rahmen des germanistischen Studiums führen sollen.

Allgemein gilt: Das wissenschaftliche Fachverständnis konzentriert sich sowohl in der Inlandsgermanistik als auch in der Auslandsgermanistik speziell auf den Aufbau von

1. strukturellen
2. analytischen
3. sprachreflektiven philologischen Kompetenzen.

Bei L2-Lernern, die z. B. Germanistik als Fremdsprachenphilologie studieren, umfasst die Fachausrichtung noch weitere Zielsetzungen – das **L2-relevante Weltwissen** und **Interaktionswissen**, die aktiviert und in extenso systematisch entfaltet werden, wobei hier die **Interkulturalität** und **Kontrastivität** eine Rolle spielen. In diesem Punkt kann man eine wichtige Schnittstelle zwischen der Inlandsgermanistik und der Auslandsgermanistik sehen, von der beide Ausrichtungen profitieren können. Dafür spricht sich auch Gerhard Helbig (2005) in seinem Plädoyer für die Fachkooperation beider germanistischen Richtungen aus:

„Fruchtbar sind solche Wechselbeziehungen vor allem dann, wenn die jeweiligen ‘Vorteile’ in sie eingebracht werden. Den Vorteil der Auslandsgermanistik liegt in dem Blick von außen, in der Fremdperspektive, die oft Probleme deutlich werden läßt, die für den Muttersprachler eher selbstverständlich zu sein scheinen und deshalb auch unreflektiert bleiben.“ (Helbig 2005, 9)

Die kontrastive Sicht erweitert die Sprachreflexion und die damit zusammenhängende Sprachbeschreibung auf andere Wirkungsfelder der Germanistik, insbesondere auf die angewandten Disziplinen, wie L2-Didaktik- und Methodik, Übersetzungswissenschaft oder Fachsprachenforschung.

In diesem Sinne steht im Mittelpunkt folgender Überlegungen das Thema der **sprachlichen Typik**, die als Bestandteil wichtiger L2-Kompetenzen für die Fremdsprachenphilologie und das Fremdsprachenlernen von essentieller Bedeutung ist.

2. Die sprachliche Typik und die *Common sense*-Kompetenz

Mit dem Thema der sprachlichen Typik im lexikalischen und pragmatischen Bereich hängen vor allem Fragen der usuellen Mehrwortverbindungen zusammen, die seit längerer Zeit aus Sicht von unterschiedlichen Ansätzen intensiv diskutiert werden. Diese spezifischen Segmente des Lexikons sind in vielen Fällen kulturabhängig und kulturspezifisch. Es geht hier also nicht um die Frage des einzigen Möglichen, sondern um die Frage der präferierten üblichen Selektion der Ausdruckskomponenten auf der syntagmatischen Achse.

Daher ist das sprachliche Wissen über diese Typik eine wichtige L2-Kompetenz, die man sowohl theoretisch als auch praktisch anstreben soll. Helmut Feilke (1994, 2004) erklärt diese Kompetenz bei muttersprachlichen Sprechern aus pragmatischer Sicht¹ und betrachtet diesen *sprachlichen Common sense* als:

„[...] eigenständige Ebene der Sprachkenntnis, Kenntnis der sprachlichen Typik, die eine wichtige Grundlage für die Fähigkeit, gemeinsame Kontexte für Meinen und Verstehen zu erzeugen. Das Kennen des typischen Ausdrucks eröffnet die soziale Chance zum Verstehen – der typischen Interpretation des Ausdrucks.“ (Feilke 1994, 363)

Nach diesem Konzept aktivieren die L1-Sprecher aufgrund ihres natürlichen *Common sense* das entsprechende Sprachregister und greifen zu ‚vorgefertigten‘ Mehrwortverbindungen wie *ein Amt innehaben, einschlägige Literatur, schlüssiger Beweis, schlecht träumen, jn. schwer beeindrucken*, die für das jeweilige Register typisch sind. Sie erwecken bei den Sprechern den Eindruck, dass sie gerade in diesem Kontext eingesetzt werden sollen, sie werden auch problemlos rezipiert.²

Den L2-Sprechern fehlt jedoch oft die Sicherheit des typischen Sprachgebrauchs, deswegen greifen sie häufig nicht zu dem usuellen Ausdruck, sondern eher zu dem vermeintlich ‚richtigen‘ äquivalenten Ausdruck, was entweder unerwünschte Vereinfachungen im Stil oder Ungewöhnlichkeiten, wenn nicht Verzerrungen im Ausdruck zu Folge hat.

1 Im Sinne der Pragmatisierung der Phraseologieforschung bereits in den 70er Jahren des 20. Jhs. und der daraufhin folgenden Theorien (Burger, Bolinger, Lüger u.a.)

2 Mehr dazu Čermák 2007, 27.

2.1 Usualität und Idiomatizität

Als Ausgangspunkt für die weitere theoretische Diskussion zur sprachlichen Typik setzen wir daher zwei Prämissen:

- I. Als erste Prämisse gilt, dass auch die L1-Sprecher bei der Gestaltung ihrer kommunikativen Äußerungen nicht absolut frei vorgehen. Im Sprachgebrauch der muttersprachlichen Sprecher werden bei der Textproduktion passende Wortkombinationen durch den automatischen Zugriff auf die syntaktischen und lexikalischen Usualitäten der Sprache gebildet.

Das Wissen der L1-Sprecher über die möglichen, aber auch über die im gegebenen Kontext **erwartbaren** oder **präferierten Wortkombinationen** gehört zu ihrer natürlichen muttersprachlichen Kompetenz. Mit der Wahl der ersten Wörter, des ersten Syntagmas, trifft der Sprecher eine Entscheidung für die Wahl der nächsten Wörter und Syntagmen, die in Sätzen verbunden werden und in Texten oder in größeren Textkomplexen als feste Mehrwortausdrücke funktionieren.

Die Rolle solcher schematischen Segmente ist vor allem in der Verstehenssicherung zu sehen. Die Formulierungs- und Benennungsroutinen manifestieren sich als Ausdruck ökonomischer Sprachbeherrschung. Die sich wiederholenden präferierten Wortverbindungen tragen aufgrund ihrer Frequenz, ihrer Einbettung im Kontext und aufgrund ihrer Bekanntheit zu „[...] reibungslosen Kommunikationsabläufen bei.“ (Stein 1995, 127). Im pragmatischen Sinne funktionieren diese Routinen sogar als Kontextualisierungssignale, die bei der Textrezeption und Textinterpretation eine sichere Rückwirkung herstellen.

Anders gesagt – sprachliche Routine produziert sprachliche Fertigteile, die sich etablieren, wenn sie die Sprachgemeinschaft akzeptiert, und die für den usuellen Sprachgebrauch als Einheiten abgespeichert werden (vgl. Stein 1995, 127). Ihre Akzeptanz durch die Sprachgemeinschaft sowie ihr Potential als komplexe Sinneinheiten abgerufen zu werden, führt unsere Überlegungen primär in den Bereich der Phraseologie. Die Optik des traditionellen Zentrum-Peripherie-Modells³ mit einem definierten phraseologischen Kern wird hier jedoch anders fokussiert; sie operiert mit einer breiteren Auffassung der Idiomatik, die bis zur Ebene der usuellen Mehrwortlexik bzw. Kollokationen reicht. Diese theoretische Umfokussierung der Idiomatizität begründet den phraseologischen Charakter solcher Lexik.

³ Nach dem traditionellen Zentrum-Peripherie-Modell wurde dem phraseologischen Kern mit einem hohen Grad der Idiomatizität die zentrale Position zugewiesen und dem Rest die Peripherie. Das traditionelle Zentrum-Peripherie-Modell mit festem phraseologischem Kern bedeutet auch, dass hochidiomatische Phraseologismen weniger frequent sind.

2.1.1 Die ausdrucksseitige Perspektive?

Diese neue Positionierung der usuellen Mehrworteinheiten, die nicht mehr als Einheiten der phraseologischen Peripherie betrachtet werden, führt unsere theoretischen Überlegungen argumentativ weiter:

- II. Als zweite Prämisse setzen wir die Erkenntnis der modernen sprachwissenschaftlichen Forschung, nach der „[...] *eine natürliche Sprache als Mittel der Kommunikation nicht nur auch, sondern wesentlich idiomatisch ist.*“ (Feilke 1996, 313)

Trotz der klar fokussierten Optik wird es gleichwohl nötig sein, weiter zu fragen: Wann ist ein Ausdruck idiomatisch? Die traditionelle Interpretation arbeitet zum einen mit struktureller Deviation, mit morphologischen und syntaktischen Restriktionen, zum anderen mit semantischen Aspekten des mehrwortigen Ausdrucks wie Opazität und Motiviertheit. Ein Problem stellt hier jedoch nicht die Skalierung, sondern die wesentliche Polarisierung dieser Schlüsselfrage dar: existiert dann eine minimale Grenze, ab der man einen bestimmten Ausdruck als idiomatisch bezeichnen kann? In wieweit soll diese Frage in spezifischen Bedingungen der Fremdsprachenphilologie sowohl theoretisch als auch praktisch eine Rolle spielen?

Eine wichtige Perspektivenverschiebung in der Auffassung der traditionellen Aspekte der Idiomatizität wie Demotivierung, Kompositionalität, figurative Lesart, Stabilität, Lexikalisierung usw. erbrachte erst die Phase der Pragmatisierung der Idiomatik. Die Festigkeit der Mehrwortverbindungen ist durch ihren Gebrauch zu erklären, i. e. die Mehrwortverbindungen werden „*pragmatisch fixiert – innerhalb konventionaler Gebrauchskonstellationen*“ (Feilke 2004, 47). In diesem Sinne können wir auf ein wesentliches charakteristisches Merkmal der Mehrworteinheiten aufmerksam machen – ihre **idiomatische Prägung**.

Die idiomatische Prägung des mehrwortigen Ausdrucks im Sinne der hier diskutierten Theorie (Feilke 1994, 1996, 2004) ist ein Konventionalisierungsprozess, dessen Ergebnis eine ausdrucksseitig stabile Kombination ist, die als phraseologische Einheit rezipiert und interpretiert wird.

Mit anderen Worten: Ein Kennzeichen für Idiomatizität ist nach diesem Konzept die pragmatisch und konventionell geprägte Usualität, die es den Textproduzenten oder Sprechern ermöglicht, sich nach Handlungsbedarf auf ein ausdrucksseitig stabiles lexikalisches Inventar zu stützen. Die idiomatisch geprägten Ausdrücke, die

„[...] *kraft ihres ausdrucksseitig distinktiven Signalwertes [...] ein reichhaltiges Wissen zu Kontexten binden und deshalb die Sprecher dazu befähigen, diese Kontexte in der Interaktion gleichsinnig zu erzeugen*“ (Feilke 2004, 52).

Als Bezugseinheiten dieser **ausdrucksseitig** aufgefassten Idiomatik funktionieren die **Produktionsidiome** (encoding idioms)⁴. Durch ihren semantischen oder auch pragmatischen

4 Der Begriff geht zurück auf Makkai 1972, der prinzipiell zwei Hauptklassen unterscheidet: „[...] *idioms*

Mehrwert werden diese mehrwortigen **sprachlichen Konfigurationen** Bestandteil des sprachlichen Wissens einer Sprachgemeinschaft und dadurch in Prozessen des Fremdsprachenerwerbs relevant.

3. Mehrworteinheiten und Kollokationen

Die sprachwissenschaftlich ausgerichtete Forschung zur Mehrwortlexik arbeitet weiterhin an der Präzisierung der Begriffe usuelle Mehrworteinheiten (MWE) und Kollokationen. Begrifflich verstehen wir beide als erwartbare oder präferierte Wortverbindungen. Eine zentrale Rolle spielt hier die Kollokabilität als grundlegende Eigenschaft von Wörtern, die zusammen auftreten können. Den Begriff 'Kollokation' verstehen wir als eine allgemeine Bezeichnung, die es ermöglicht, weitere Teilklassen von kollokierenden Zwei-Wort-Verbindungen zu differenzieren:

- a) Kollokationsphraseme (dabei auch Spezialklassen von Kollokationen mit Unikalia *Asbach uralt* und monokollokabilen Einheiten wie *treulose Tomate, beleidigte Leberwurst, Bahnhof verstehen, Sturm läuten*,
- b) Kollokationstermini wie *der absolute Nullpunkt, feindliche Übernahme, natürliche Person, dingliche Belastungen*,
- c) Kollokationen als usuelle Mehrworteinheiten (UMWE) wie *Kopf schütteln, Protokoll abfassen, bissige Polemik, aufbauende Kritik, versteinertes Gesicht*, die den umfangreichsten Teil des Phrasalexikons darstellen und tendieren auch dazu, komplexere kollokierende Strukturen zu bilden, wie *vertraglich festgelegte Miete+V, breite öffentliche Unterstützung+V*.
- d) kollokierende Minimaleinheiten, z. B. *auf Anhieb, nach Belieben, mit Genugtuung*, die die Kollokationsforschung als phraseologische Minimaleinheiten sieht.

Kollokationen als formelhafte Strukturen haben aufgrund ihrer Reproduzierbarkeit einen hohen kommunikativen Wert und spielen daher eine wichtige Rolle in L2-Lernprozessen.

4. Die L2-Perspektive

Die Kollokationsforschung ist ein bedeutendes Thema der Auslandsgermanistik, die ihre Untersuchungen meistens kontrastiv perspektiviert. Durch die kontrastive Ausrichtung überschneidet sich die Perspektive der Sprachwissenschaft mit der Perspektive der didaktischen Disziplinen, die sich zum Ziel setzen, pragmatisch adäquate interaktive Kompetenz

of encoding are those idiosyncratic lexical combinations that have transparent meaning involving collocational preferences and restrictions, *idioms of decoding* refer to those nonidentifiable and misleading lexical expressions whose interpretations could not be comprehended on the basis of onlylearned linguistic conventions. In other words, the meaning of decoding idioms is not predicable.“ (Makkai, 1972, p. 135-179). Feilke arbeitet mit der deutschen Bezeichnung *Produktionsidiome* (Feilke 1994, 233f.)

zu entwickeln. Das Abgrenzungsproblem der Kollokationen, so Bahns (1997, 48) und Targońska (2011, 420), ist aus L2-didaktischer Sicht eher sekundär zu betrachten, denn:

„Als Kollokationen einer Sprache können im sprachkontrastiven Sinne **all diejenigen Kombinationen von Wörtern** gesehen werden, bei denen die Gefahr einer falschen Übertragung besteht, da zumindest einer der Kombinationspartner im Kontext der Wendung anders übersetzt werden muss, als dies von den Benutzern typischerweise erwartet wird“ (Herbst/Klotz 2003, 138).

Solch komplexe kollokierende Strukturen vermitteln und sie als **Chunks**⁵ bzw. feste pragmatisch funktionale Phrasen in Lernprozessen festigen, gehört zu den wichtigsten Bausteinen der interaktiven L2-Kompetenz.

4.1 Kollokationskompetenz

Für L2-Lerner ist entscheidend, wie der Wortschatz erworben wird. Eine Auflistung von einzelnen Wörtern wird abgelehnt, stattdessen wird empfohlen, den neuen Wortschatz im Kontext bzw. in Kontextsätzen zu lernen. Dieses Verfahren entwickelt jedoch nicht die Kollokationskompetenz, die für die flüssige und natürliche Ausdrucksfähigkeit steht. Dafür spricht Hausmanns bekanntes (1984) „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen“.

Muttersprachler besitzen die Kollokationskompetenz, ohne es zu wissen – sowohl bei den rezeptiven als auch produktiven Fertigkeiten: Kollokationen sind bereits im mentalen Lexikon als Syntagmen gespeichert und werden als syntaktische Einheiten abgerufen (vgl. Reder 2006a).

Niedriges Sprachniveau, **fehlendes Wissen** oder ein eingeschränkter Wortschatz stehen im Zusammenhang mit der Kollokationskompetenz. Wenn L2-Lernern Wissen über bestehende Kollokationen fehlt, können sie bestimmte Kollokationen nicht bilden. Bei der Suche nach dem richtigen Kollokator wirkt sich ein fehlender Wortschatz aus, da die Syntagmen (noch) nicht abgerufen werden können. Daher gibt es eine Neigung zu Paradigmen, vor allem zu Synonymen – *Zähne putzen* (*sauber machen*/ aufräumen*/ reinigen*/ waschen**), die aber im Fall einer Kollokation fehlerhaft sind.

Solche Paradigmen und Syntagmen können durch **Assoziationen** angeregt werden. Vajičková (2016: 151) präsentiert den Einfluss von Assoziationen auf den Erwerb von Kollokationen und betrachtet Assoziationsketten als nützliches Mittel zum Kollokationslernen, „weil in Assoziationen die vorherigen Spracherfahrungen präsent sind.“ Vajičková ergänzt dazu, dass die Assoziationen beim Lernen hilfreich seien, aber bei produktiven Fertigkeiten zu Fehlern führen können.

Das größte Problem stellt **Interferenz** dar – eine Sprache beeinflusst eine andere. Es kann sich entweder um die Muttersprache oder eine andere Fremdsprache handeln

⁵ Begriff der Kognitionspsychologie (Miller 1956), *Chunks* sind kleinere Informationsbündel, die wir bei der Informationsverarbeitung oder beim Lernen bilden, um uns neue Informationen besser merken zu können, d. h. wir lernen in Sequenzen. *Chunking* als Lernstrategie setzt sich auch in L2 Erwerbskontexten durch.

und der Transfer wirkt sich sowohl positiv als auch negativ aus. Aufgrund unterschiedlicher Sprachsysteme sind Interferenzfehler erwartbar, da das mentale Lexikon bereits L1-Kollokationen enthält, zu denen Lernende greifen: Daraus ergibt sich, dass die L1-Sprache das Kollokationslernen beeinflusst und unterschiedliche Schwierigkeiten verursachen kann (vgl. Reder 2011: 138). Die Tendenz, die Wortverbindungen aus der Muttersprache in die Zielsprache zu übertragen, sinkt mit steigendem Sprachniveau.

Innerhalb der Kollokationskompetenz wirken sich Sprachfertigkeiten unterschiedlich aus. Targońska (2019) beschreibt ihre Beziehungen und widmet sich zuerst dem Leseverstehen, zu dem sie schon im Rahmen der Textarbeit mit Kollokationen Forschungsarbeit geleistet hat. Sie behauptet, dass zwar das Lesen von Texten nicht automatisch zum Einprägen von Kollokationen führe (die Kollokationen werden danach nicht angewendet), aber das Rezipieren von Kollokationen das Leseverstehen positiv beeinflussen könne. Gleiche Ergebnisse bringe auch eine Studie zum Hörverstehen. Die produktiven Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben* würden einen wesentlichen Unterschied zwischen der Ausdrucksabsicht und dem Ausdrucksvermögen der Lernenden darstellen, da das fehlende Wissen von Kollokationen eine Aussage beeinflusse, die dann durch umschreibende Sätze länger und nicht eindeutig wirke – gleichzeitig eröffne sich damit ein Raum für mehr Fehler (vgl. Targońska 2019: 189f.).

Im Kollokationslernen werden alle Sprachfertigkeiten mit ihren Besonderheiten beachtet und in der Übungstypologie berücksichtigt. Ein besonderer Wert wird auf die Textarbeit gelegt, die den ersten Schritt bei zahlreichen Autoren darstellt.

4.2 Kollokationslernen

Die Kollokationskompetenz stellt einen wesentlichen Teilschritt für die kommunikative Kompetenz dar, die als allgemeines Ziel des Fremdsprachenunterrichts gilt. Es gibt keine „kommunikativen Übungen“ als solche, um Kommunikationskompetenz zu erreichen. Zur Verfügung stehen aber Übungsformen, die zur Entwicklung dieser Kompetenz führen. Neuner et al. (1981: 15) nennen Übungssequenzen, die Kommunikationsakte vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Diese Phasen teilen sie in vier Stufen:

Stufe A: *Übungen zur Entwicklung und zur Überprüfung von Verstehensleistungen*

Stufe B: *Übungen zur Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit*

Stufe C: *Übungen zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit*

Stufe D: *Übungen zur Entfaltung freier Äußerungen.*

Begonnen wird nach der Bloomschen Lernzieltaxonomie mit kognitiv niedrigeren und schließlich zu kognitiv höheren (d. h. anspruchsvollen) Aufgaben gewechselt. Neuner richtet (1981: 44 ff.) in der **Stufe A** die Aufmerksamkeit auf das Textverstehen: Textstellen unterstreichen, stichwortartig zusammenfassen, Informationen aufgliedern und verstehen. Dies kann mit Übungen wie Multiple-Choice, richtig/falsch oder Bilder-Texte-Zuordnungen überprüft werden.

In der zweiten Stufe, **Stufe B**, weisen die Aufgaben einen reproduktiven Charakter auf: Textergänzungen, Lückentexte, Einsetzübungen, bildgesteuerte Memorierungsübungen Flussdiagramme, Zuordnungen, Dialogergänzungen oder Dialogvariationen.

In der **Stufe C**, der dritten Stufe, wird die Mitteilungsfähigkeit entwickelt – es wird sprachlich in vorgegebenen Situationen gehandelt, d. h. die Übungen haben einen re produktiv-produktiven Charakter: Es werden Texte nach Mustern erstellt und Dialoge mit Redemittelvorgabe durchgeführt.

Die letzte Stufe, die **Stufe D**, widmet sich der freien Äußerung, entweder ohne Unterstützung oder ausschließlich mit einer Redemitteltabelle, die als Grundlage zum freien Sprechen dient.

4.2.1 Erkennen von Kollokationen

Dass diese Vorgehensweise auch an Kollokationslernen übertragen werden kann, stellt Targońska (2018) in drei Schritten vor: 1. *Erkennen*, 2. *Einüben*, 3. *Anwenden*. Im Unterschied zu Neuner (1981) fasst sie also den Lernvorgang in drei Stufen zusammen und widmet sich explizit den Kollokationen.⁶ Ähnlich wie auch Neuner (1981) legt sie großen Wert auf Textarbeit, in der der erste Schritt des Kollokationslernens versteckt ist – das **Erkennen**. Lernende sollten befähigt werden, im Text Kollokationen zu finden und wahrzunehmen, z. B. durch Markierung oder Unterstreichung.

4.2.2 Einüben von Kollokationen

Damit die zweite Phase, das **Einüben**, folgen kann, müssen die Kollokationen aufgelistet werden. Es werden verschiedene passive und aktive Übungen eingesetzt, die zum erfolgreichen Kollokationslernen führen können. Häufig angewendet werden Zuordnungsübungen, in denen eine Basis in der ersten Spalte zu einem Kollokator in der zweiten Spalte zugeordnet wird. Komplizierter wird diese Übung durch mehrere Kollokatoren, bei denen nur einer richtig ist (Multiple-Choice). Ďurčo et al. (2019) bieten in dem Übungsbuch zu Kollokationen mehrere Vorschläge: Zum Thema *multikulturelle Gesellschaft* steht eine Zuordnungsübung zur Verfügung, in der Substantive (*wie z. B. Generation, Debatte, Politik*) in einer Spalte mit den Adjektiven (*wie z. B. zukünftig, hitzig, expansiv*) in der anderen Spalte verbunden werden sollen. Variiert wird diese Übung durch eine Zuordnungsübung mit Substantiven und Verben.

Eine andere Übung, die häufig zum Einüben eingesetzt wird, ist der Lückentext. Im Text sollen fehlende Wörter ergänzt werden, die entweder Teile von Kollokationen bilden oder ganze Kollokationen darstellen. In der leichteren Variante steht ein Angebot

⁶ Ďurčo, Vajičková et al. (2019) arbeiten ebenfalls mit einem Drei-Phasen-Modell (*Präsentieren, Einüben und Anwenden*), das in der Phraseodidaktik (in unterschiedlichen Modifikationen) als Prinzip für das Erlernen von phraseologischen Einheiten eingesetzt wird.

mit fehlenden Wörtern zur Verfügung, bei einer schwierigeren Variante müssen Teile von Kollokationen ohne Hilfe ergänzt werden.

Welcher Kollokator richtig ist, lässt sich auch mithilfe von Korrekturübungen überprüfen, die in zwei Varianten vorkommen: entweder wird das passende Wort gesucht oder das nicht-passende gestrichen. Tomášková (2018: 140) veranschaulicht diese Aufgabe mit folgendem Beispiel, in dem der falsche Kollokator markiert werden soll: *Universum: erforschen – erkunden – erkundigen*.

Zu den anderen Übungen gehört die Antonymen- und Synonymensuche (*altes Brot × frisches Brot*), Übersetzungen in beide Richtungen, Transformationsübungen (*der Schüler fragt → der Schüler stellt eine Frage*), Texte rekonstruieren usw. (vgl. Reder 2006a: 207–219).

4.2.3 Anwenden von Kollokationen

Die letzte Phase des Kollokationslernens ist auch die wichtigste: **das Anwenden**. In der zuletzt erwähnten Aufgabenform (Texte rekonstruieren) wurden Kollokationen zwar schriftlich benutzt, aber nur in einem vorher eingeschränkten Kontext mit vorgegebenen Kollokationen. Damit müssen die Kollokationen vor allem mündlich und situationsadäquat angewendet werden. Reder (2006a) weist darauf hin, dass Kollokationen als Einheiten gelernt werden sollen, damit sie während des Sprechens nicht kreativ aus Bestandteilen gebildet werden. Außerdem sollte, falls beim Wortschatzlernen eine Basis bekannt sei, diese um einen passenden Kollokator ergänzt werden.

Wie eine produktive, mündliche bzw. schriftliche Aufgabe gestaltet werden kann, zeigt Šajánková (2020: 46) an einem Beispiel, in dem L2-Lerner *Problem mit dem Parken in der Stadt* lösen sollen. In der Argumentation müssen sie angegebene Kollokationen wie *bewachter Parkplatz* oder *Parkgebühr erheben* anwenden.

4.3 Spezialfall: Kollokationen mit Präpositionen im L2-Unterricht

Kollokationen mit Präpositionen bilden einen untrennbaren Bestandteil des L2-Unterrichts, da feste Syntagmen mit Präpositionen kommen in verschiedenen Strukturen vor: Präposition-Nomen-Kollokation (*am Ende*), Nomen-Präposition-Nomen-Kollokation (*Ehe auf Distanz*), Adjektiv-Präposition-Nomen-Kollokation (*reich an Erfahrungen*) oder Präposition-Nomen-Verb-Kollokation (*in Kraft treten*).

Präposition-Substantiv-Kollokationen (*außer Betrieb, vor Ort, unter Tränen, am Anfang*) stellen eine bedeutende Gruppe⁷ dar. Es handelt sich um binäre feste präpositionale

⁷ Mit dieser spezifischen Gruppe befassen sich Ďurčo, Hornáček Banášová, Fraščíková und Tabačková (2019), die in Zusammenarbeit mit dem deutschen Projektpartner (unter der Leitung von Kathrin Steyer) und dem spanischen Projektpartner (unter der Leitung von Carmen Mellado Blanco) das korpusbasierte Projekt *PREPCON* erstellten, das sich den Präposition-Nomen-Kollokationen im Kontext widmet. Diese Datenbank bietet den Lernenden (aber auch den Lehrenden) mögliche Hilfe bei der Auseinandersetzung mit den prä-

Wortverbindungen mit rekurrenter Nullstelle. Unter Präpositionen werden auch Verschmelzungen wie *am/im/zur* usw. verstanden und für den hohen Lexikalisierungsgrad spricht gerade die Nullstelle. Diese Kollokationen ermöglichen es einer Aussage durch Präpositionen eine temporale (*am Anfang*), kausale (*trotz Kritik*), modale (*ohne Zweifel*) oder lokale (*am Ort*) Bedeutung zuzuschreiben.

Außer klassischen Verbindungen spielen im L2-Unterricht **Chunks** eine große Rolle: *auf dem Tisch liegt, mit dem Auto fahren, auf dem Bild sehe ich, im Text steht*. Es geht um Syntagmen, die längere Bestandteile bilden können und nicht als klassische Kollokationen bezeichnet werden: L2-Lernern ermöglichen sie eine Aussage fließend zu bilden, weil ganze Syntagmen abgerufen werden.

4.3.1 Übungen zu präpositionalen Kollokationen im L2-Unterricht

Im L2-Unterricht stellt diese Klasse von Kollokationen eine schwere Aufgabe dar, weil die Präpositionen selbst, also unabhängig von der jeweiligen Kollokation, den Lernenden Schwierigkeiten bereiten: Obwohl die Lernenden verschiedene grammatische Regeln beherrschen und Kenntnisse über Rektion und Deklination besitzen, verursacht die praktische Umsetzung Schwierigkeiten. Vor allem bei der Präposition – mit welchem Kasus sie regiert wird, wie der Artikel dekliniert wird und ob sie passt. Aus diesem Grund sind die Kollokationen hilfreich, da diese Einheiten als feste Phrasen gelernt werden.

Kollokationslernen wird durch Übungen unterstützt, die mit dem Sprachniveau übereinstimmen müssen, ansonsten ist das Lernen kontraproduktiv und das Lernziel wird nicht erreicht. Bezüglich der Kollokationen selbst muss das Niveau nicht genau bestimmt werden, da einige Kollokationen weder syntaktisch noch morphologisch anspruchsvoll sind (*mit Karte, an der Kasse*) und sowieso wörtlich gelernt werden müssen. Obwohl Kollokationen Präpositionen, Adjektive, Artikel oder Verben enthalten, deren sprachliche Bewältigung grammatikalische Kenntnisse verlangt, ist es für das Erlernen von Kollokationen hilfreicher und lerneffektiver, diese innerhalb bzw. als Phrasen (auswendig) zu lernen, anstatt sie mithilfe von Regeln bilden zu wollen, sondern als Phrase lernen und verwenden. Manche Schwierigkeiten verursachen Verben, die im Rahmen des Satzes konjugiert werden: Verbposition, un/trennbare Verben, Vokalwechsel im Verbstamm oder Bildung vom Partizip Perfekt.

Kollokationen sollten Lernenden auch komparativ vor dem Hintergrund der jeweils eigenen Muttersprache vorgestellt werden. Damit sie diese richtig verstehen, und Unterschiede bemerken, die aufgrund unterschiedlicher Sprachsysteme existieren: So besitzt nicht jede deutsche präpositionale Kollokation eine entsprechende präpositionale Kollokation in der Muttersprache oder es wird eine andere Präposition verwendet, als im Kontext der Muttersprache erwartet wurde. Die Beachtung dieser Aspekte kann mögliche Interferenzfehler vermeiden.

positionalen Wortverbindungen, vor allem bei der Suche nach dem richtigen Kollokator (Präposition) zu der Basis (vgl. <http://uwv.ids-mannheim.de/prepcon/index.html>).

Präpositionale Kollokationen können, wie auch andere Kollokationen, durch unterschiedliche Aufgaben eingeübt werden. Nach der Vorstellung der Kollokationen, die mithilfe eines Textes erkannt und vor dem Hintergrund der eigenen Muttersprache verglichen wurden, kann z. B. eine **Zuordnungsübung** eingesetzt werden. Zur Demonstration wird folgendes Beispiel aus eigener Sammlung der präpositionalen Kollokationen zum Thema *Einkaufen* vorgeschlagen:

1.	außer	a)	Karte zahlen
2.	aus	b)	Kredit kaufen
3.	mit	c)	Betrieb sein
4.	auf	d)	Wert von
5.	von	e)	Gold sein
6.	auf dem	f)	Höhe von
7.	in	g)	hoher Qualität sein
8.	im	h)	Laufenden sein

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
C							

Die vorgestellten Kollokationen mit Präposition können in einem Lückentext weiter geübt werden, indem sie entsprechend ergänzt werden sollen:

in der Schlange - über Internet - auf Raten - auf dem Markt - außer Betrieb - in bar - unter einem Dach - im zweiten Stock - Geld auf dem Konto - von hoher Qualität - das Angebot an Waren - an der Kasse - auf Lager - mit Karte

Ich war gestern im Einkaufszentrum einkaufen. Ich finde es super, weil ich da alles _____ (a) finde und _____ (b) groß ist. Ich wollte mir ein Buch kaufen, das jetzt neu _____ (c) erschienen ist. Die Buchhandlung befindet sich _____ (d). Zum Glück war das Buch noch nicht ausverkauft. _____ (e) habe ich festgestellt, dass das Kartenterminal _____ (f) ist und ich _____ (g) bezahlen muss. [...]

Aus der Theorie heraus erscheint es schwer, im Rahmen eines L2-Unterrichts zu unterscheiden, inwieweit es sich noch um eine Kollokation handelt und wann über grammatische Strukturen gesprochen wird (*zur Verfügung stehen, am Anfang, auf dem Tisch, außer Betrieb, auf Raten, in der Schule*). Für den L2-Unterricht und für Lernende, spielt jedoch diese Frage keine entscheidende Rolle. Wenn Kollokationen in Kontextsätzen gelernt werden, können sie bei produktiven Fertigkeiten wie dem Sprechen oder Schreiben aus dem Gedächtnis abgerufen werden – was auch das Ziel des Kollokationslernens ist.

In Chunks zu lernen, ist für L2-Lerner effektiv, weil ihr sprachliches Handeln schneller und fließender wirkt, da sie nicht einzelne Wörter verbinden, sondern fertige Segmente zusammenstellen. Wobei die Segmente oft nicht aus zwei, sondern auch mehreren Wörtern gebildet werden. Dies unterstützt die reproduktiven Fertigkeiten und reduziert Fehler. Allgemein beeinflussen diese Segmente u. a. auch phonologische Aspekte wie Intonation oder Betonung positiv. Sodass sich L2-Lerner nicht auf Form der Aussage konzentrieren müssen, sondern auf den Inhalt – was wiederum wesentlich für die Kommunikationskompetenz und den L2-Unterricht ist.

Wie größere schematische Sequenzen (mit Präposition) – Chunks – geübt werden können, wird im folgenden Beispiel veranschaulicht. Dieser Übungsvorschlag konzentriert sich auf Wechselprepositionen. Diese Präpositionen mit Verben wie *liegen/legen, stehen/stellen und hängen* stellen eine Herausforderung für die L2-Lerner dar: Präposition, Artikel, Kasus und Verb richtig grammatisch zu kombinieren, wird als fordernd erlebt. Deshalb ist es zeiteffizienter, sich solche Segmente als Einheiten einzuprägen. Die Übung wird um ein ausgesuchtes oder selbst gemaltes Bild ergänzt, das die Beschreibung eines Zimmers ermöglicht. Anhand dieses Bildes werden Angaben zugeordnet *a)* und ergänzt *b)*. Danach wird dieses Bild mündlich beschrieben, damit die Segmente automatisiert werden.

a) Zuordnungsübung:

auf dem Tisch liegt	—	eine Lampe
an der Wand hängt	—	ein Buch
im Zimmer steht		ein Bild
...		...

b) Lückentext:

liegt auf dem Tisch – hängt an der Wand – steht im Zimmer – ...

In meinem Zimmer habe ich viele Sachen. Mein Buch _____, weil ich es zum Lernen brauche. Das Poster meiner Lieblingsband _____ gleich neben dem Schrank. Sogar mein Fahrrad _____, weil wir keinen Keller haben. [...]

c) Mündliche Bildbeschreibung

Beschreiben Sie das Bild. Verwenden Sie die oben genannten Phrasen (*auf dem Tisch liegt, an der Wand hängt, im Zimmer steht ...*)

Wie die Beispiele gezeigt haben, können Kollokationen und Chunks mit Präpositionen zu unterschiedlichen Wortschatz- und Grammatikthemen eingesetzt werden. Die

Übungen können an das Niveau angepasst und zu konkreten Zwecken der L2-Lerner vorbereitet werden. Im L2-Unterricht stellt Metasprache keine Priorität dar: Es muss nicht zwischen Kollokationsarten und Chunks unterschieden werden, bedeutsam ist ihre Präsentation und Einübung. Eine breitere Kollokationsumgebung korrespondiert mit Chunks und bildet erwünschte Verbindungen für die L2-Wortschatzarbeit.

5. Statt einer Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt ein Plädoyer für die sinnvolle Einbeziehung der aktuellen Ergebnisse der Sprachwissenschaft in den Fremdsprachenunterricht dar. Es geht um Phraseologie und Mehrwortlexikologie. Deren Erkenntnisse sollten zum Thema der sprachlichen Typik und Usualität bei der Entwicklung und Förderung von wichtigen L2-Kompetenzen eingesetzt werden. Als Argumentationsgrundlage haben wir neben sprachwissenschaftlicher Theorie konkrete praktische Erfahrungen aus der L2-Wortschatzarbeit herangezogen, die in den Übungen reflektiert werden. Als Schlussfolgerung fassen wir punktuell zusammen:

1. Beim Kommunizieren wählen wir zentrale lexikalische Einheiten, an die sich im muttersprachlichen Sprachgebrauch automatisch syntaktische Strukturen anknüpfen.
2. In der Fremdsprache verfügen wir nicht über diese Automatismen und verbinden Wörter häufig zu einem vermeintlich ‚richtigen‘ Äquivalent, das zwar grammatisch nicht falsch ist, pragmatisch aber keine ‚native-like‘ Wahl bedeutet.
3. Eine besondere Stelle bei Mehrworteinheiten nehmen die usuellen Mehrworteinheiten bzw. Kollokationen ein, die als autonome kommunikative Einheiten funktionieren und als solche im L2-Unterricht vermittelt werden sollten.
4. Die Mehrwortlexikologie ist nicht als eine exklusive Randdisziplin der Sprachwissenschaft zu verstehen, ihre Optik soll vielmehr als Obligo in der Fremdsprachenphilologie eingesetzt werden, da die Kollokationskompetenz bzw. die aktive Beherrschung der usuellen Mehrwortlexik für die Entwicklung der interaktiven L2-Kompetenz als ein wesentlicher Bestandteil der Sprachkenntnis und somit der native-like Kommunikation unverzichtbar ist.
5. Die Mehrwortlexikologie mit ihren Zielen und Stellenwerten begründet daher die Etablierung der Mehrwortdidaktik- und Methodik als einer angewandten Teildisziplin, die für den Fremdsprachenunterricht und Fremdspracherwerb von hoher Relevanz ist.

Quellen und Literatur:

- Bahns, Jens (1997): Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht, Tübingen: Narr Verlag.
- Burger, Harald – Dobrovol'skij, Dmitrij – Kühn, Peter – Norrik, Neal (eds.) (2007): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin/New York: de Gruyter.
- Čermák, František (2007): Frazeologie a idiomatika česká a obecná. Czech and General Phraseology, Praha: Karolinum.
- Đurčo, Peter (2016): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. Wien: LIT-Verlag.
- Đurčo, Peter – Tabačková, Jana (2019): Präposition-Nomen-Verbindungen: Korpusstudien zu Gebrauch und Musterhaftigkeit phraseologischer Minimaleinheiten. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Đurčo, Peter – Vajičková, Mária et al. (2019): Kollokationen – Ein Übungsbuch I, II, III. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.
- Đurčo, Peter – Hornáček Banášová, Monika – Fraštková, Simona – Tabačková, Jana (2019): Zur Äquivalenz der minimalen lexikalisch geprägten Muster „Präposition + Substantiv“ im deutsch-slowakischen Kontrast. Yearbook of Phraseology, Vol. 10, S. 141–172.
- Häcki Buhofer, Annelies (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag. Marburg: Francke Verlag.
- Handwerker, Brigitte (2002): „Chunks, Raster und Regeln. Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung“. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (eds.): Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen. (= Tübingen Beiträge zur Linguistik 462).
- Handwerker, Brigitte – Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache).
- 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 im deutschen Wörterbuch. In: (Bergenholtz, H. /J. Mugdan (Hrsg.): Lexikographie und Grammatik. Tübingen. S. 118–129.
- Helbig, Gerhard (2005): Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik? In: Deutsch als Fremdsprache 1/2005, S. 4–9.
- Hennig, Mathilde – Buchwald-Wargenau, Isabel (2010): Ausdrucksarten – ein neuer Zugang zur Wortschatzvermittlung im DaF-Unterricht? In: Linguistik online Bd. 41 Nr. 1/10. S. 1–22. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/138>
- Herbst, Thomas – Klotz, Michael (2003): Lexikografie. Paderborn: Schöningh.
- Hornáček Banášová, Monika (2019): Zum Autonomie-Status der präpositionalen Wortverbindungen. In Đurčo, Peter – Tabačková, Jana, Präposition-Nomen-Verbindungen: Korpusstudien zu Gebrauch und Musterhaftigkeit phraseologischer Minimaleinheiten, S. 125–143. Berlin: Logos Verlag Berlin.
- Feilke, Helmuth (1993): Sprachlicher Common sense und Kommunikation. Über den gesunden Menschenverstand., die Prägung der Kompetenz und die idiomatische Ordnung des Verstehens.
- Feilke, Helmuth (1994): Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie sympathischen. und natürlichen. Meinens und Verstehens. Frankfurt/Main: Suhrkamp. In: Der Deutschunterricht 6, S. 6–21.
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Feilke, Helmuth (2004): Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheo-

- retischem Aspekt. In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Jahrbuch 2003 des Instituts für deutsche Sprache. Berlin/New York: de Gruyter 2004, S. 41–64.
- Fialová, Edita (2022): Präpositionale Kollokationen Deutsch-Tschechisch: Eine vergleichende korpusbasierte Analyse mit Fokus auf Präposition-Nomen-Verbindungen. Palimpsest. Stip: Goce Delcev University in Stip: Faculty of Philology, 2022, Vol. 7, Nr. 14, S. 37–45. ISSN 2545-398X. doi:10.46763/PALIM22714037f.
- Makkai, Adam (1972): *Idiom Structure in English*. The Hague: Mouton & Co. N.V. Newmark
- Miller, George Armitage (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Neuner, Gerhart – Krüger, Michael – Grewer, Ulrich. (1981): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Reder, Anna (2006a): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens Verlag.
- Reder, Anna (2006b): Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. *Linguistik Online*, 28(3), S. 157–176. <https://doi.org/10.13092/lo.28.617>
- Reder, Anna (2011): Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik Online*, 47(3), S. 131–140. <https://doi.org/10.13092/lo.47.367>
- Stein, Stephan (1995): *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stein, Stephan (2004): „Formelhaftigkeit und Routinen in mündlicher Kommunikation“. In: Kathrin Steyer (eds.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 262–288.
- Stumpf, Sören (2018): Formulaic (Ir-)Regularities in German. *Corpus Linguistics and Construction Grammar Approaches*. In Natalia Filatkina & Sören Stumpf (Hrsg.), *Konventionalisierung und Variation. Phraseologische und konstruktionsgrammatische Perspektiven*, S. 149–178. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Šajánková, Monika (2020): Übungstypologie der Kollokationen. *Philologia*, vol. XXX n° 2: S. 37–49.
- Targońska, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. *Glottodidactica* 37, S. 117–127.
- Targońska, Joanna / Stork, Antje (2014): Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff notwendig ist. In: *Zielsprache Deutsch*. Jg.41, Heft 1/2014. S. 21–38.
- Targońska, Joanna (2015): Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik? *Kwartalnik Neofilologiczny* 3/ 2015, S. 415–434. https://www.researchgate.net/publication/335950290_Welchen_Kollokationsbegriff_braucht_die_Fremdsprachendidaktik
- Targońska, Joanna (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel ausgewählter DaF-Lehrwerke). *Linguistik Online*, 89(2), S. 51–81. <https://dx.doi.org/10.13092/lo.89.4276>
- Targońska, Joanna (2019): Kollokationskompetenz vs. Sprachfertigkeiten bzw. andere Sprachkompetenzen – ein Forschungsüberblick. *Glottodidactica*, 46(1), S. 179–196. <https://doi.org/10.14746/gl.2019.46.1.11>
- Tomášková, Simona (2018): Lektion XII, Wissenschaft und Technik der Zukunft. In Ďurčo, Peter – Vajičková, Mária. *Kollokationen II: Ein Übungsbuch*, S. 135–144. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.
- Vajičková, Mária. (2016): Wie ist der Einfluss von Assoziationen auf den Erwerb von Kollokationen. In P. Ďurčo, *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*, S. 143–151. LIT-Verlag.
- Zündorf, Iva (2016): *Kollokationen aus deutsch-tschechischer Perspektive: Kriterien und Optionen*

für die Erfassung der konfigurierten Mehrwortlexik. In Āurčo, Peter. Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik. Wien: Lit Verlag, 2016. S. 65–80.

Zündorf, Iva – Hotařová, Markéta (2020): Sprachliche Konfigurationen im wissenschaftlichen Diskurs Theoretische Prämissen und methodologische Herausforderungen der N-gram-Analyse für die Erforschung der wissenschaftssprachlichen Typik. Brüner Beiträge zur Germanistik und Nordistik Jg. 34/1. S. 5–15.

Mgr. et Mgr. Edita Fialová / 449513@mail.muni.cz

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ

prof. PhDr. Iva Zündorf, Ph.D. / izundorf@phil.muni.cz

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav germanistiky, nordistiky a nederlandistiky, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, CZ



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.
