

Theorie und **V**ermittlung der **S**prache
54

Thomas Müller

***Aware
of Collocations***

Ein Unterrichtskonzept
zum Erwerb
von Kollokationskompetenz
für fortgeschrittene Lerner
des Englischen

PETER LANG

Die Produktion zielsprachenkonformer Kollokationen stellt auch für fortgeschrittene Lerner des Englischen ein großes Problem dar. Wie können Lerner dahingehend gefördert werden, das Phänomen Kollokation zunehmend selbstständig zu beherrschen? In dieser Arbeit wird ein Ansatz zum Erwerb von Kollokationskompetenz vorgestellt, der nicht auf den sukzessiven Erwerb von Einzel-Kollokationen zielt, sondern auf die Entwicklung eines Bewusstseins (awareness) für die Problematik von Kollokationen, auf die Entwicklung von Strategien zur Lösung von Kollokationsproblemen und insgesamt auf eine veränderte Sprachlern- und Sprachproduktionshaltung. Eine entsprechende, vom Autor konzipierte Lehrintervention zum Erwerb von Kollokationskompetenz und die Ergebnisse einer empirischen Überprüfung ihrer Effekte unter realistischen Unterrichtsbedingungen werden ausführlich dargestellt.

Thomas Müller studierte Anglistik und Sozialwissenschaften in Siegen und London (UK) und legte das Erste und Zweite Staatsexamen für das Gymnasiallehramt ab. Seit 2000 ist er selbstständiger Dozent für Business English in der freien Wirtschaft und berät Unternehmen in Fragen fremdsprachlicher Fortbildung.

Aware of Collocations

Theorie und Vermittlung der Sprache

Herausgegeben von Werner Forner,
Franz-Josef Klein, Annelie Knapp,
Clemens Knobloch und Ingo Plag
Universität Siegen

Band 54



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Thomas Müller

Aware of Collocations

Ein Unterrichtskonzept
zum Erwerb
von Kollokationskompetenz
für fortgeschrittene Lerner
des Englischen



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Siegen, Univ., Diss., 2010

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

D 467

ISSN 0724-9144

ISBN 978-3-631-61741-0 ISBN 978-3-653-01842-4 (eBook)

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2011

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

danke, n.!

Das Denken für sich allein bewegt nichts,
sondern nur das auf einen Zweck gerichtete und praktische Denken.
Aristoteles

Inhaltsverzeichnis

1.	Vorwort.....	9
2.	Zu den Gegenständen dieser Arbeit I: Kollokationen	13
2.1	Zur Definition des Begriffs.....	13
2.2	Die Hausmannsche Typologie der Wortverbindungen	14
2.3	Zur Kollokationskompetenz fortgeschrittener Lerner	17
2.4	Didaktische Implikationen	22
2.5	Kollokationen und das Mentale Lexikon	26
2.6	Fortgeschrittene Lerner und das Wörterbuch	29
2.7	Übungen zum Kollokationslernen: Eine Kritik	33
3.	Zu den Gegenständen dieser Arbeit II: Language Awareness	51
3.1	Zur Konzeptualisierung von „Language Awareness“	51
3.2	<i>Awareness, noticing</i> und <i>attention</i>	57
3.3	Awareness und der Outputprozess: Swains drei Funktionen von Output	61
3.4	Problembewusstsein in L2-Outputprozessen: Eine Modellierung lernersprachlicher Produktionsprozesse	65
3.5	Vom Anspruch der Zielsprachenkonformität: Eine Relativierung	71
4.	Empirisches Design	75
4.1	Zum Erkenntnisinteresse	75
4.2	Zur Methode des Lauten Denkens resp. <i>pair thinking aloud</i>	80
4.3	Die Operationalisierung von Problembewusstsein in dieser Arbeit ...	90
4.4	Zur Begründung von Pre- und Post-Tests	96
4.5	Das Konzept der Lehrintervention	103
4.6	Befragung der Lerner zu ihrem Wörterbuchbesitz	113
4.7	Zum Verfahren der Datenanalyse bei der Auswertung	115
4.8	Darstellungskonventionen	119
4.9	Zur Situierung der Untersuchung	120
5.	Auswertung der elizitierten Daten	123
5.1	Zur Auswertung der Pre- und Post-Tests	123
5.2	Paar I Felicia+Natascha: Pre-Test	125

5.3	Paar I: Post-Test I	137
5.4	Paar I: Post-Test II	147
5.5	Paar II Frida+Lena: Pre-Test	154
5.6	Paar II: Post-Test I	156
5.7	Paar II: Post-Test II.....	160
5.8	Paar III Thorsten+Christian: Pre-Test	168
5.9	Paar III: Post-Test I	172
5.10	Paar III: Post-Test II	178
5.11	Interventionsaufgaben	179
5.12	Befragung zu Wörterbuchbesitz vorher/hinterher	190
6.	Fazit und Ausblick.....	193
7.	Appendix.....	197
	Detail-Auswertungstabellen Pre- und Post-Tests Paare I–III.....	197
	Pre-Test.....	220
	Post-Test I.....	222
	Post-Test II.....	223
	Lehrintervention: Einführung	224
	Lehrintervention: 09 Aufgaben	228
	Item-Evaluationsbogen	243
8.	Bibliographie	245

„Das kannst du doch nicht einfach so übersetzen!“
(Lena¹; in der vorliegenden Untersuchung)

1. Vorwort

Erste Anstöße zur näheren Untersuchung des Phänomens der Kollokation im Outputprozess ergaben sich bereits im Studienreferendariat, als ich den Eindruck gewann, dass „meine“ Schülerinnen und Schüler im Grundkurs Englisch der 11. Jahrgangsstufe der gymnasialen Oberstufe häufig unsicher waren im Prozess des Formulierens in der L2, insbesondere auch, wenn sie sich mit der Konstruktion von Kollokationen konfrontiert sahen. Während einige etwa zu vermuten schienen, dass ihre Formulierungen sich zu sehr an der Ausgangssprache orientierten und daher wohl nicht zielsprachenadäquat seien, schienen andere just daraus ein Gefühl der Sicherheit über die (vermeintliche) Adäquatheit dieser Produktionen zu beziehen. Zudem fiel mir auf, dass, auch wenn Lerner Unsicherheit spürten ob der Adäquatheit einer Kollokation, sie nicht etwa umgehend eine *appeal to authority*-Strategie anwendeten sondern nicht selten eine nicht lernförderliche Ausweichstrategie zu verfolgen schienen. Die unterrichtliche Einbindung von für diese Jahrgangsstufe geeigneten Wörterbüchern zeigte mir zudem, dass die Lerner auf diesem fortgeschrittenen Niveau sich offenbar nicht annähernd der Art und des Umfangs der in Wörterbüchern bereitgehaltenen Informationen bewusst und im Umgang mit letzteren auch wenig geübt waren.

Mit dieser Herausforderung konfrontiert, begann ich, vermehrt über das auch in der für die Unterrichtspraxis bestimmten Literatur vielfach beschworene, jedoch meist nur vage definierte Konzept *Language Awareness* nachzudenken und es im Folgenden mehr und mehr unter dem Gesichtspunkt von Wissen zu sehen, welches die Voraussetzung darstellt für das Erkennen bestimmter sprachbezogener Phänomene. Umfangreichen, für die Lerner prinzipiell unmittelbar zugänglichen, relevanten Wissensbestand sah ich im Wörterbuch verortet, welches, so die Mutmaßung, von den Lernern sicherlich häufiger und im Ergebnis erfolgreicher konsultiert würde, wenn diese anhand von neu erworbenem Wissen neue Maßstäbe an ihren Lerneroutput anlegen und ihn unter bewusster Anwendung einer Strategie überprüfen könnten.

Letztlich hat mich dieser Themenkomplex – *awareness of collocations* im Produktionsprozess, sich gegebenenfalls äußernd in einer Fragehaltung und der Inanspruchnahme von Wörterbüchern – auch mit Blick auf seine Relevanz für außerschulische Lernkontexte so fasziniert, dass daraus der Wunsch erwuchs,

1 Namen geändert.

mich mit ihm wissenschaftlich auseinander zu setzen. Kollokationen sind in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der Fremdsprachenforschung gerückt, eine Auswahl jüngerer Arbeiten – wie etwa *Korpusbasiertes Kollokationslernen* (Ludewig 2005), *Kollokationen in der Wortschatzarbeit* (Reder 2006) und *Collocation – convenience food for the learner* (Handl 2008; vgl. auch Handl/Graf 2010) – belegt dies. Im Zuge der beträchtlichen Komplexität der oben genannten Gegenstände besteht weiterhin ein akuter Forschungsbedarf, insbesondere auch mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Thematik. Hug konstatiert: „Die Möglichkeit, Lexik im Komplex Sprachbewusstheit/-sein einzubeziehen, wird nicht häufig behandelt“ (Hug 2007: 24).

Vielfach wird in der einschlägigen Literatur reklamiert, dass Forschungsergebnissen ein verhältnismäßig hoher Stellenwert eingeräumt wird, dass jedoch der Prozess hin zu diesem Produkt oftmals vernachlässigt wird (vgl. u.a. Grotjahn 2007, 1999, 1993). „In vielen Arbeiten, in denen Ergebnisse aus der empirischen Fremdsprachenforschung vorgestellt und diskutiert werden, fällt insbesondere die Darstellung der Methodologie und des konkreten Vorgehens bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten meist sehr knapp aus. Ebenso selten sind Hinweise auf die vielfältigen Schwierigkeiten, Hindernisse oder die zu treffenden Entscheidungen und einzugehenden Kompromisse zu finden“ (Aguado 2000: 119).

Auch als Reaktion auf in der Literatur in der Konsequenz formulierte Desiderata widme ich mich der Konzipierung des empirischen Designs dieser Arbeit sehr ausführlich. Da in verschiedenen Unterkapiteln wiederholt – wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven und vor anderen Hintergründen – auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit Bezug genommen und die Vorgehensweise grob skizziert bzw. detailliert beschrieben wird, sind dort manche Überschneidungen entstanden. Dies geschah auch vor dem Hintergrund, dass mancher Leser wohl nicht die gesamte Arbeit lesen wird, sondern eher Ausschnitte derselben. Für gelegentliche sich hieraus ergebende Redundanzen bitte ich folglich um Nachsicht. Das Kapitel zur Vorstellung und Auswertung der Ergebnisse ist ebenso von erheblichem Umfang, da ich mich dazu entschlossen habe, dem Leser ein vollständiges Bild der elizitierten und evaluierten Datenfülle zu vermitteln und mich also nicht zu beschränken auf einige exemplarisch herangezogene Phänomene.

Da es sich um eine Forschungsarbeit am Lehrstuhl für Didaktik der englischen Sprache/ Sprachlehr- und -lernforschung handelt und der Anspruch besteht, im Interesse der Weiterentwicklung der unterrichtlichen Praxis zu forschen² – mit

2 Die im Rahmen des vorliegenden Konzepts entwickelten Aufgaben sind – unter Angabe des Copyrights – ausdrücklich zum Kopieren freigegeben und direkt im Unterricht einsetzbar.

dem Ziel, unterrichtliches Handeln zunehmend reflektierter gestalten zu können –, ist die vorliegende Arbeit auch Ausdruck des Versuchs, Begrifflichkeiten generell nicht unnötig zu verkomplizieren. Den Begriff *Erwerb* gebrauche ich in einer weiten Bedeutung, die *Lernen* (im Sinne von Krashen) mit einschließt. Fremdsprache wird als Oberbegriff, Zweit- und Fremdspracherwerb werden nicht differenziert voneinander verwendet. Vielfach greife ich auf *Lexem* zurück, um eine diffizile Definition des Begriffs *Wort* (bzw. lexikalische Einheit) zu umgehen.³ Dennoch verwende ich *Wort* und *Wörter* auch in ihrem gemeinverständlichen Sinne – wohl wissend, dass diese Termini aus linguistischer Sicht problematisch sind. Personenbezeichnungen wie Lehrer und Lerner sind stets im generischen Sinne zu verstehen. Die männliche Form wird nur aus Gründen der Textglättung gewählt. Insbesondere im Rahmen der Auswertung der Daten wird angestrebt, das Format zitierter Wörterbuchlemmata möglichst dem Original identisch abzubilden. In zitierten Exzerpten der Lautdenkprotokolle werden deutsche wie englische Items immer dann kursiv gedruckt, wenn ohne den Kursivdruck das unmittelbare Verständnis der Sequenz gefährdet wäre. Das häufig verwendete Kürzel WB steht für Wörterbuch bzw. auch für mehrere Wörterbücher; LA steht für *Language Awareness*.

„Der Doktorand muss Neugierde besitzen, mit ‚Herzblut‘ bei der Sache sein und sich an einer Fragestellung ‚festbeißen‘.“⁴ Besonderen Dank möchte ich meinen Eltern für eine Kinderstube aussprechen, welche von liebevoller Unterstützung und intensiver Förderung geprägt war. Meinen Klienten (insbesondere den langjährigen Partnern Otto Fuchs KG, Benteler AG und Deutsche Bank AG) danke ich dafür, dass sie mir in zwei aufeinanderfolgenden Sommern teils mehrmonatige Auszeiten ermöglicht haben, in welchen ich mich ausschließlich der Dissertation widmen konnte. Ebenso danke ich meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Annelie Knapp für ihre Unterstützung, insbesondere auch für ihr Verständnis, dass sich aufgrund meiner beruflichen Tätigkeit das Dissertationsprojekt nicht in der zunächst veranschlagten Zeit realisieren ließ.

Meinerzhagen, Sommer 2007
Luzern/CH, Sommer 2008
Meinerzhagen, Winter 2009/10

Kontakt zum Autor: info@Englisch-im-Beruf.de

3 Sind *test result* etwa zwei Wörter, das deutsche *Testergebnis* jedoch nur eines? (vgl. Lutjeharms 2004)

4 Prof. Dr. Eckhard Jesse, in: DIE ZEIT 26/2005 vom 23.06.2005.

2. Zu den Gegenständen dieser Arbeit I: Kollokationen

Manche Wörter treten bevorzugt mit bestimmten anderen auf. In den letzten gut zwanzig Jahren haben sich zahlreiche sprachwissenschaftliche und fachdidaktische Beiträge mit der begrenzten Kombinierbarkeit von Lexemen auseinander gesetzt, mit der Eigenschaft von Wörtern also, mit bestimmten Wörtern häufig zusammen zu gehen, mit anderen jedoch selten oder gar nicht. Grob gesprochen bezeichnet man dieses Phänomen bevorzugt (bzw. üblicherweise oder habituell) zusammen auftretender Wörter als *Kollokation*. Im schulischen Fremdspracherwerbkontext hat diese Thematik im Zuge dessen nach und nach einen größeren Stellenwert erhalten, Termini wie *collocation*, *word partnerships* etc haben zunehmend Eingang in schulische Lernmaterialien gefunden – die Behandlung bzw. Erörterung solcher Wortkombinationen im schulisch gesteuerten Erwerbkontext bleibt jedoch nicht selten ebenso vage und unspezifisch wie der Hinweis an Lernende, Wörter nicht isoliert sondern im Kontext zu lernen.

2.1 Zur Definition des Begriffs

Im Folgenden soll zunächst eine Begriffsdefinition vorgenommen werden. Bei näherer Befassung mit dem Terminus *Kollokation* in der wissenschaftlichen Literatur wird deutlich, dass die Definition des Begriffes stark variiert. „Various linguistic accounts of collocations [...] display an enormous bandwidth of views regarding both the linguistic status and structural properties of collocations.“ (Bartsch 2004: 28) Weder terminologisch noch inhaltlich herrscht weitestgehend Klarheit (Scherfer 2001: 3). Im Wesentlichen sind zwei Argumentationsstränge auszumachen. Vertreter des Britischen Kontextualismus verstehen unter einer Kollokation jegliches Zusammenvorkommen zweier Lexeme und vertreten damit ein sehr weites Verständnis von *Kollokation*.⁵ Als Befürworter dieser frequenz- und korpusbasierten Begriffsbestimmung sind insbesondere Sinclair und Kjellmer zu nennen. Für Sinclair ist nicht die lexematische Zusammensetzung einer Wortverbindung wesentlich, sondern ihre statistisch erwartbare bzw. ermittelte Frequenz. Tritt eine Wortverbindung tatsächlich häufiger auf als die statistisch

5 Hausmann bezeichnet dieses dagegen als Kookurrenz, siehe unten.

zu erwartende Zahl gemeinsamen Vorkommens ihrer Konstituenten annehmen lässt, so spricht er von einer *significant collocation* (vgl. Firth 1957; Sinclair 1991; Bahns 1996; Lewis 1993). Demgegenüber stehen die Befürworter einer bedeutungsorientierten Begriffsbestimmung – hier ist insbesondere Hausmann zu nennen, sowie Cowie, Scherfer, Herbst u.a., deren Ansätze in wesentlichen Aspekten mit dem Kollokationsbegriff Hausmanns übereinstimmen.

Für die vorliegende Untersuchung wird angesichts des Fokus auf der Förderung eines Problembewusstseins bei fortgeschrittenen Lernenden das unter didaktischen Gesichtspunkten herausragende Konzept von Hausmann als adäquates theoretisches Fundament betrachtet, in Anlehnung an die dem *BBI Dictionary of English Word Combinations* zugrunde gelegte Auffassung von Benson/Benson/Ilson. (Ilson 1985)

Die Mehrheit der Autoren, die sich mit dem Phänomen der Kollokation auseinandersetzen, bezieht sich in der Regel auf Firth, Halliday, Sinclair oder Cowie und nimmt deren Definitionen als Ausgangspunkt, befasst sich jedoch nur selten kritisch mit diesen Begriffsbestimmungen. „Kritische vergleichende Evaluationen der verschiedenen Ansätze in der Kollokationsforschung sind selten.“ (Bahns 1996: 25; vgl. auch Hausmann 1985) Die von Siepmann vorgebrachte Kritik an der Konzeptualisierung von Kollokationen in bedeutungsorientierten Ansätzen berührt den didaktisch motivierten Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit nur peripher und wird daher nicht näher thematisiert. (Siepmann 2002)⁶. Siepmann resümiert: „Letztlich sind die Sinclairsche Frequenz und die Hausmannsche Disponibilität ohnehin zwei Seiten der gleichen Medaille: ein kompetenter Sprecher verfügt über eine Kollokation, weil er sie mit einer bestimmten Frequenz hört.“ (ebd.: 253)

2.2 Die Hausmannsche Typologie der Wortverbindungen

In seinem Aufsatz „Wortschatzlernen ist Kollokationslernen“ (1984) entwickelt Hausmann (vgl. auch Hausmann 2005, 2003) eine Typologie der Wortverbindungen und unterscheidet dabei zunächst *fixierte* von *nicht fixierten* Wortverbindungen. Erstere umfassen „Redewendungen“ (Hausmann 1984: 399) (*laver la tête à qn; leave someone holding the baby; um den heißen Brei herumreden*) sowie Wortbildungen bzw. Wortzusammensetzungen (*chambre forte; working class; halbfertig*). Solche Wortverbindungen sind nach Hausmann jeweils als *ein* sprachliches Zeichen zu begreifen. Ihre Bedeutung kann nicht als Summe der Einzelbedeutungen ermittelt werden, da sie über die Kombination der Bedeutun-

6 Siehe hierzu jedoch insbesondere die Einführung in das Kapitel zum empirischen Design.

gen ihrer Konstituenten hinausgeht (Ilson 1985: 66) – wohingegen die nicht fixierten Wortverbindungen eine Kombination zweier sprachlicher Zeichen darstellen. Basierend auf der Kombinierbarkeit der Wörter gliedert Hausmann nicht fixierte Wortverbindungen in drei Typen: *Ko-Kreationen*, *Kollokationen* und *Konter-Kreationen*. Nahezu frei kombinierbar sind Ko-Kreationen. Vor didaktischem Hintergrund sind diese nicht nur aus der rezeptiven Perspektive völlig unproblematisch, sondern auch mit Blick auf den produktiven Umgang: um solche freien Wortverbindungen aktiv zu verwenden, reicht die Beherrschung der einzelnen Lexeme aus, da semantisch autonome Partner verbunden werden (*des manières agréables*, *nützliche Dinge*). Der Sprecher setzt hier Wörter „entsprechend den Regeln des Sprachsystems“, unter Beachtung gewisser semantischer Mindestregeln, kreativ zusammen (Hausmann 1984: 398). Das Wort *nützlich* beispielsweise kann somit allein, unabhängig von jeder Kombination, gelernt werden, „und man darf es selbstverständlich auch in Form einer Wortgleichung lernen.“ (ebd.: 400)

Kollokationen werden vom Sprecher nicht kreativ zusammengestellt, sondern als „Halbfertigprodukte der Sprache“ aus dem Gedächtnis abgerufen und vom Hörer als bekannt empfunden. Es handelt sich um „konventionelle Kombinationen, die sich weder sachlich noch semantisch begründen lassen.“ (Bahns 1993c: 7) Hausmann definiert sie als Verbindungen von Wörtern mit begrenzter Kombinierbarkeit. Sie „verbinden sich entsprechend differenzierten semantischen Regeln und einer gewissen zusätzlichen Üblichkeit.“ (Hausmann 1984: 398) Weiterhin verfügen sie über die Neigung, kombiniert aufzutreten und bilden somit affine Kombinationen.⁷

Als Konter-Kreationen bezeichnet Hausmann Wortverbindungen zwischen einem Wort, welches begrenzter Kombinierbarkeit unterliegt, und einem anderem Wort, mit welchem es üblicherweise nicht zusammen auftritt. Konter-Kreationen verstoßen bewusst gegen allgemeine semantische Regeln und kennzeichnen literarischen Stil, verfügen somit über ein noch ausgeprägteres schöpferisches Element als Ko-Kreationen. Bahns führt als Beispiel für eine Konter-Kreation die „schwarze Milch“ in Paul Celans *Todesfuge* an. (Bahns 1996: 24) Hausmann resümiert seine Typologie prägnant so: „Unter dem Gesichtspunkt der Üblichkeit sind die Kollokationen Kombinationen von auffälliger Üblichkeit, die Ko-Kreationen solche von unauffälliger Üblichkeit und die Konter-Kreationen solche von auffälliger Unüblichkeit.“ (Hausmann 1984: 399)

7 Kleineidam weist auf die Zirkularität dieser Begriffsbestimmung („Die Bestandteile einer Kollokation stehen in Affinität zueinander. Affinität ist die Neigung zweier Wörter, kombiniert aufzutreten. Zwei Wörter, die mit einer gewissen Häufigkeit miteinander kombiniert auftreten und in Affinität zueinander stehen, bilden eine Kollokation.“) hin. (Vgl. Bahns 1996: 24)

Ilson (1985) steht ebenso wie Hausmann für ein engeres Verständnis des Kollokationsbegriffes und sieht *Kollokationen* (auch *recurrent combinations*, *fixed combinations*) analog zu diesem verortet zwischen *freier Kombination* (*free combination*) einerseits und *Idiom* andererseits.⁸ (vgl. BBI 1997: xv) Dabei unterscheidet er zwischen grammatikalischen Kollokationen (= ein dominanter Bestandteil – Substantiv, Adjektiv, Verb– sowie eine Präposition oder eine grammatische Struktur) und lexikalischen Kollokationen (siehe auch Carter 1987: 47f.). In der deutschen Terminologie werden *grammatical collocations* üblicherweise als *Konstruktionen* bezeichnet.

In didaktischen Publikationen findet sich vielfach der Terminus *word partnership*, „the nontechnical term I prefer to ‚collocation‘ for the classroom“ (Lewis 1997: 257; vgl. auch Bahns 1993c: 7). Wenngleich *word partnership* und *Kollokation* keine deckungsgleichen Begriffe darstellen, scheint für die Fremdsprachendidaktik der weiter gefasste Begriff *word partnership* aufgrund seiner unmittelbaren Verständlichkeit einprägsamer und möglicherweise gar fruchtbarer zu sein. Letzterer wird teilweise auch für grammatikalische Kollokationen verwandt, bei Bahns beispielsweise (1993c: 11) bleibt er jedoch auf lexikalische beschränkt.

Hausmann nun unterzieht in seiner Typologie die Struktur der Kombinationen von auffallender Üblichkeit einer näheren Analyse. Dabei ist seine Unterscheidung zwischen *Basis* und *Kollokator* von erheblicher Bedeutung, zumal sich hieraus entscheidende Schlussfolgerungen für die Methodik eines Konzeptes zur Förderung von Kollokationskompetenz in der Textproduktion ebenso wie für den lexikographischen Umgang mit Kollokationen ableiten lassen (Hausmann 1985: 126f.). Der Status der beiden Partner einer Kollokation ist insofern verschieden, als das eine Element als Basis semantisch autonom („autosemantisch“, Hausmann 1997) ist und von diesem aus hin zum anderen Element, dem „synsemantischen“ Kollokator, formuliert wird. Letzterer kann häufig erst mit Blick auf die Basis (bzw. die möglichen Basen) umfassend definiert werden. Hausmann wählt zur Demonstration unter anderen die Kollokation *eingefleischter Junggeselle*. Die Basis *Junggeselle* ist völlig autonom, während in einem geeigneten Wörterbuch der Eintrag zu *eingefleischt* die Kollokation *eingefleischter Junggeselle* mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit aufführen wird. Hier wird die „meaning generating power“ (Lewis 2000: 82) von Kollokationen deutlich; zur Bedeutungsbestimmung von *eingefleischt* muss beinahe zwangsläufig *Junggeselle* herangezogen werden. Die Differenzierung in Basis und Kollokator ist in dersel-

8 Es darf dabei nicht übersehen werden, dass diese keine exakt abgrenzbaren Begriffe darstellen; vielmehr sind die Übergänge zwischen *freie Kombination* – *Kollokation* sowie *Idiom* – *Kollokation* fließend.

ben Weise möglich bei Kollokationen aus Substantiv und Verb, mit dem Substantiv als Subjekt (*blizzards rage, bees buzz*) ebenso wie mit dem Substantiv als Akkusativ- oder Präpositionalobjekt zum jeweiligen Verb (*lift a blockade, launch a missile, come to an agreement*). In beiden Fällen ist das Substantiv als Basis anzusehen, es stellt den unabhängigeren Teil dar. Analog gilt die Unterscheidung Basis/Kollokator auch bei Kollokationen der Varianten Adverb+Adjektiv (*hopelessly addicted*) sowie Adverb+Verb (*affect deeply*), das Adverb stellt dabei jeweils den Kollokator dar. Benson/Benson/Ilson führen im Vorwort zu ihrem Kollokationswörterbuch auch den Typ „noun₁ of noun₂“ auf („a bouquet of flowers“, BBI 1997: xxxiii)

Benson sieht – ähnlich wie Hausmann – in der grammatischen Kollokation einen dominanten Bestandteil (Substantiv, Adjektiv, Verb), in der lexikalischen allerdings nicht („two ‚equal‘ lexical components“, Ilson 1985: 62). Dennoch scheint zwischen beiden Ansätzen keine signifikante Differenz vorzuliegen, wenn man etwa bedenkt, dass bei einer lexikalischen Kollokation die Suche nach adäquaten weiteren Kombinationsmöglichkeiten ausgehend vom Kollokator sehr sinnvoll sein kann (semasiologische Kollokationsarbeit, Hausmann 1984: 403), während dies bei grammatischen Kollokationen kaum Sinn ergäbe. „(N)iemand käme auf die Idee zu fragen, mit welchen Substantiven *over* (wie in *advantage over*) oder mit welchen Verben *for* (wie in *to account for*) außerdem kombinierbar wäre.“ (Bahns 1996: 29) Im Übrigen stellt man fest, dass die Struktur der Lemmata im *BBI Dictionary of English Word Combinations* entsprechend der Hausmannschen Unterscheidung zwischen Basis und Kollokator vorgenommen worden ist.

2.3 Zur Kollokationskompetenz fortgeschrittener Lerner

Aufgrund ihrer Wesensart stellen Kollokationen für den Lerner, insbesondere auch im schulischen Erwerbskontext, eine Herausforderung dar. „Eine besondere und in gewissem Sinne trügerische Eigenschaft der Kollokationen besteht darin, dass man sie in der Regel versteht, wenn man sie antrifft, und dass sie einem nicht einmal besonders auffallen.“ (Hausmann 1999: v)⁹ Hausmann illustriert dies anhand der (lexikalischen) Kollokation *hammer a nail into the wall*. Diese ist für einen deutschen Lerner leicht verständlich, denn die Summe der Bedeutungen der beiden Glieder entspricht der Gesamtbedeutung, und das Besondere

9 „Schüler erfragen und erkennen gewöhnlich in neuen Texten nur Einzelwörter. Sie übersehen ihre kollokative Einbettung in die bevorzugte sprachliche Nachbarschaft“, so die eher pauschal formulierte Sicht von Werlich 1986: 36; vgl. auch Bahns 1997: 68; Bahns/Sibilis 1992: 159.

an der Kollokation ist für ihn auf den ersten Blick nicht ersichtlich, dass es in der englischen Sprache nämlich nicht etwa lautet: **beat a nail into the wall*. Wenn er sich dies beim Lesen oder Hören der korrekten englischen Wortverbindung nicht bewusst macht, wird er möglicherweise selber in einer zukünftigen L2-Produktionssituation fehlerhaft bzw. unidiomatisch formulieren, oder eine Vermeidungsstrategie wählen, oder aber innehalten und ggf. die Lehrerin oder ein Wörterbuch konsultieren, um sich wirklich sicher sein zu können. „Hier ist jeder Versuch kreativen Kombinierens von Wörtern zum Scheitern verurteilt. Man darf nur noch das sagen, von dem man mit Sicherheit weiß, dass die [Muttersprachler] es so sagen.“ (Hausmann 1984: 400) Gemäß Hausmann müssen die Lerner „begreifen, daß es Äquivalenz nur auf der Ebene der Kollokation und nicht auf der Ebene der Kollokatoren gibt. Die Schüler müssen sozusagen ihre Äquivalenzschuld verlieren.“ (ebd.: 405) (vgl. Bahns 1996: 25) Eine solche Äquivalenzschuld kann zu Beginn eines Lernprozesses durchaus hilfreich sein, da Formulieren zu dieser Zeit häufig in Form von ko-kreativen Kombinationen erfolgt, bei denen semantisch autonome Partner frei verbunden werden.¹⁰ Dann jedoch folgt eine Phase, in welcher Ko-Kreationen nicht länger genügen. Der Lerner verspürt meist den Wunsch, sich differenzierter ausdrücken zu können, insbesondere im Vergleich zu seiner L1, in der dies für ihn selbstverständlich ist. Der Lerner sollte sich idealerweise nicht nur darüber bewusst sein, dass er L1-Kollokationen nicht stets 1:1 in die L2 übersetzen können, sondern könnte gleichzeitig bei der Aufnahme eines neuen L2-Lexems mögliche bzw. für ihn nützliche Wortverbindungen mit eben diesem für ihn neuen Lexem in den Blick nehmen (Lewis 1997: 257). Abgesehen von der Grundbedeutung des Lexems identifiziert Channell zwei wesentliche Aspekte, die ein fortgeschrittener Lerner über jedes neue Wort wissen muss, welches er in seinen aktiven Wortschatz aufnehmen möchte: „1. How does it relate to other words with similar meaning? 2. Which other words can he use it with, and in which contexts?“ (Channell 1981: 116)¹¹

10 Hausmanns sog. Äquivalenzschuld bezieht sich hier auf L2-Produktionskontexte. Was das Memorieren bilingualer Wortgleichungen anbetrifft (Paarassoziationslernen), so ist zu berücksichtigen, dass hier völlige semantische Kongruenz suggeriert wird, welche jedoch in der Tat nur selten vorhanden ist. Unter anderem aus diesem Grunde ist dieses Vokabellernverfahren vielfach kritisiert worden. Betrachtet man demgegenüber Kollokationen, so stellt man fest, dass hier zweisprachige Gleichungen völlig zu recht Äquivalenz signalisieren, etwa *take a decision = eine Entscheidung fällen*. Diese Tatsache sollte m.E. jetzt jedoch nicht dazu führen, einzig und allein diese Methode anzuwenden bzw. Lernern anzuempfehlen. Siehe aber Bahns: Es „spricht hier nichts gegen, aber alles *für* das Lernen von zweisprachigen Kollokationsgleichungen.“ (1997: 194; Hervorhebung T.M.)

11 „One of the main difficulties students encounter in relation to new items of vocabulary is knowing what their collocational properties are.“ (Rudzka 1988: 5)

Verschiedene Studien zeugen davon, dass Lerner insbesondere im fortgeschrittenen Stadium lexikalische Defizite aufweisen (Bahns/Sibilis 1992: 159; Zöfgen 1989: 180), wenngleich Studien speziell zur Kollokationskompetenz fortgeschrittener Fremdsprachenlerner nicht sehr zahlreich sind (Bahns 1997: 68; Bahns/Eldaw 1993: 101). Vielfach werden die Sprachproduktionen fortgeschrittener Lerner als unidiomatisch kritisiert und Kollokationen als ein besonders fehlerträchtiger Bereich der fremdsprachlichen Lexik identifiziert (Carter 1987: 66; Bahns 1997: 66). So konstatiert Marton schon in seiner Untersuchung polnischer Englischstudierender, dass diese in ihren mündlichen und schriftlichen Sprachproduktionen über ein gewisses Stadium (*ceiling*, 1977: 36) nicht hinauskommen – stattdessen registriert er „a certain un-Englishness of expression and frequent lexical mistakes which are not so blatant as to block communication but which (...) create the impression of something definitely unnatural and foreign. (...) It is all grammatical and there seems to be nothing wrong about it but altogether it does not quite sound like what any native speaker would say or write under the circumstances“ (ebd.: 37). Während Marton die rezeptiven Fähigkeiten fortgeschrittener Lerner durchaus positiv bewertet, spricht er mit Blick auf die Fähigkeit, sich auszudrücken, in Anlehnung an Selinker von „frozen competence“ (ebd.: 38). Ganz im Gegensatz zur üblichen Annahme, dass etwa ein längerer Aufenthalt im englischsprachigen Ausland signifikante Verbesserungen der produktiven Fertigkeiten mit sich bringen wird, ist dies laut Marton häufig nicht der Fall (vgl. House 1995: 97). Vielmehr scheint es ihm, als wären die unidiomatischen und lexikalisch inadäquaten Wortverbindungen gegenüber einer „automatic correction“ durch die bloße Tatsache, guten Vorbildern ausgesetzt zu sein, immun. „Mere exposure to the target language is not sufficient for the advanced learner to acquire the knowledge of conventional syntagms“ (Marton: 43)¹². Seine Analyse lautet, dass fortgeschrittene Lerner meist über respektable phonologische und syntaktische Kenntnisse verfügen, dass allerdings ihr Wissen über die Regeln lexikalischer Verbindungen in der Zielsprache restringiert ist. „... the productive capacity of a set of syntactic structures internalized by the language learner is drastically constrained by his limited knowledge of the rules of lexical co-occurrence in the target language“ (ebd.: 42; vgl. auch Brown 1974: 1).

Granger untermauert mit vergleichenden Studien, in denen Muttersprachler Texte in ihrer L1 und fortgeschrittene Lerner in ihrer L2 produzieren, die Hypothese, dass „learners would make less use of prefabs, or conventionalized language, in their writing than their native-speaker counterparts.“ (Granger 2001: 146) Insbesondere im Hinblick auf Kollokationen und Idiome weisen die von

12 Unter „conventional syntagms“ sind hier Kollokationen zu verstehen.

den fortgeschrittenen Lernern produzierten Texte sowohl auf *type*- als auch auf *token*-Ebene einen signifikant niedrigeren Anteil vorgefertigter Ausdruckselemente auf. Die Korpusstudie von Granger ergibt zudem, dass Lerner Kollokationen mit wörtlichen, direkt übersetzbaren Äquivalenzen in ihrer L1 präferieren.¹³ „Interestingly, the few stereotyped combinations used by the learners typically have a direct translational equivalent in French“. (Granger 2001: 150) Ein Transfer solcher Art kann erfolgreich sein, vermag jedoch auch Verschiebungen in der Frequenzverteilung von Wortkombinationen mit sich bringen. Die verbundenen Lexeme bilden dann durchaus usuelle bzw. habitualisierte Kombinationen, verglichen jedoch mit entsprechendem muttersprachlichem Output sind sie über- oder unterrepräsentiert. Qualitativ gesehen sind die Kombinationen somit zwar adäquat, quantitativ betrachtet allerdings nicht.¹⁴

Howarth ermittelt in seiner Studie zu „The Phraseology of Learners’ Academic Writing“: „(N)ative speakers employ about 50 percent more restricted collocations and idioms (...) than learners do, on average.“ (Howarth 2001: 177) Somit werden Wörter von Lernern frequenter als Bausteine („individual bricks“, Granger 2001: 146; vgl. auch Kjellmer 1991: 124) denn als Bestandteile vorgefertigter Ausdrücke („prefabricated“) verwendet als dies bei Muttersprachlern der Fall ist. „Mutter- und Fremdsprachler unterscheiden sich also bezüglich der Anteile memorisierter gegenüber konstruktiver Sprachproduktion.“ (Ludewig 2005: 166)

In einem Experiment mit polnischen Anglistik-Studierenden ermittelt Gabryś-Biskup (1990) beträchtliche Differenzen zwischen der rezeptiven und der produktiven Kollokationskompetenz. Die Probandengruppe, die für eine Liste ausgewählter englischer Kollokationen die äquivalenten L1-Übersetzungen anzufertigen hat, absolviert diese Aufgabe mit einem Korrektheitsgrad von 100%, wohingegen die gleichgroße Gruppe, die in die L2 zu übersetzen hat, bei der produktiven Verwendung der Kollokationen Schwierigkeiten hat.¹⁵ Gabryś-Biskup berichtet zudem von unzulässigen Analogiebildungen, die sie an ihren Ergebnissen festmachen kann, wie beispielsweise **peel nuts* (nach: *peel potatoes*).¹⁶

Die beschriebenen kollokativen Defizite von Fremdsprachenlernern und das damit einhergehende geringe Kollokationsbewusstsein resultieren zum Teil aus mangelndem Problembewusstsein des Lehrpersonals. „It must (...) be recognized that one of the main reasons why the great majority of learners do not reach this state of awareness is that teachers of EFL themselves, both native-

13 Bahns verwendet dafür den Terminus *lexically congruent*. (Bahns 1993)

14 Vgl. Gabel 2000

15 Gabryś-Biskup macht hierzu leider keine quantitativen Angaben.

16 Sie beschreibt das als Übergeneralisierung.

speaker and non-native, have little understanding of the phraseological mechanisms of the language.“ (Howarth 2001: 186)

Bahns/Sibilis gehen in einer Untersuchung in einem Grundkurs Englisch der gymnasialen Oberstufe der Frage nach, ob *ohne* „gezielte Kollokationsschulung“ (Bahns/Sibilis 1992: 159) ein Lernfortschritt mit Blick auf Kollokationen feststellbar ist, welchen die Probanden in einer Lektüre (zum Teil mehrfach) begegnen. Mittels Pretest und Post-Test möchten Bahns/Sibilis herausfinden, ob Kollokationen bei der Lektüre „unbewußt“ aufgenommen und gewissermaßen ‚automatisch‘ mitgelernt werden, oder ob eine bewußte Aufmerksamkeitslenkung auf solche Kombinationen im Rahmen der Wortschatzarbeit erforderlich ist“. (ebd.: 158f.) In zwei identischen Wortschatztests im Abstand von neun Wochen prüfen sie die produktive bzw. rezeptive Kenntnis der Lerner von 20 ausgewählten *items*. Die Untersuchung ergibt, dass ein Lernzuwachs festgestellt werden kann, der gemäß der Autoren vermutlich auf die Lektüre des Romans zurückgeführt werden kann. Darüber hinaus zeigt sich, dass bei den rezeptiven „Kollokationskenntnissen“ eine signifikant höhere Steigerungsrate von Pretest zu Post-Test zu verzeichnen ist als bei den produktiven Kenntnissen. „Auf die produktive Verfügbarkeit einiger Items hat die Lektüre offenbar keinen entscheidenden Einfluß gehabt.“ (ebd.: 160) Bahns/Sibilis konkludieren, dass bloße Lektüre von Texten nicht genügt, um den Kollokationswortschatz deutlich zu erweitern.

In ihrem Beitrag „Should we teach EFL students collocations?“ berichten Bahns/Eldaw (1993) dann über ihre Untersuchung, ob weiter fortgeschrittene Lerner des Englischen (Studierende des Faches Englisch als Haupt- oder Nebenfach an der Universität Kiel) Kollokationen ohne explizite Instruktion erwerben und ob ihre Kenntnisse hinsichtlich Kollokationen im selben Umfang zunehmen wie ihr genereller Wortschatz. Sie gehen außerdem der Frage nach, wie notwendig Kollokationswissen für erfolgreiche und korrekte Kommunikation in englischer Sprache ist, ob man das diffizile Kollokationsphänomen nicht etwa durch Ausweichstrategien umgehen könnte. Die Studierenden absolvieren eine Hinübersetzungsaufgabe in die L2 (von 15 L1- Substantiv+Verb-Kollokationen), außerdem bewältigen sie einen *cloze*-Test, in welchem der fehlende Kollokator zur gegebenen Basis in den englischen Satz einzufügen ist. Die 15 abgetesteten Items sind in beiden Aufgaben dieselben. Bahns/Eldaw schließen aus den Ergebnissen ihrer Studie, dass Lerner mit einer mehr als doppelt so hohen Wahrscheinlichkeit eine inakzeptable Wortverbindung produzieren bzw. einen inakzeptablen Kollokator wählen als generell inakzeptable Lexeme zu wählen. Zudem resümieren sie, dass der allgemeine Wortschatz von Lernern des Englischen ihr Kollokationswissen bei weitem übersteigt. Dies, so nehmen sie an, mag teilweise zurückzuführen sein auf die Tatsache, dass Kollokationen im schulischen Fremdsprachenunterricht wenig Beachtung gefunden haben und Lerner daher

sich der Kollokationen als potenziellem Problem beim Spracherwerb nicht bewusst sind. („lack of awareness“, ebd.: 108) Hausmann gibt zu bedenken, dass den Lernern selbst „das Idiomatische ihres eigenen Redens [in der L1; T.M.] nicht bewusst“ ist und sie daher Kollokationen ihrer L1, selbst Idiome, naiv 1:1 in die L2 übertragen. Er schlägt systematische Kollokationsarbeit vor, aus der semasiologischen als auch aus der onomasiologischen Perspektive (Hausmann 1984: 405).

In der Literatur finden sich zahlreiche Belege dafür, dass *collocational awareness* und *collocational knowledge* maßgebliche Kompetenzfaktoren darstellen und daher eine signifikante Rolle insbesondere im schulischen L2-Erwerbskontext spielen sollten. (vgl. z.B. Nation 2001)

2.4 Didaktische Implikationen

Dass Kollokationskompetenz generell sinnvoll und wünschenswert ist sowie insbesondere für fortgeschrittene Lerner von großer Bedeutung, scheint somit unbestritten. Die Frage, ob das Kollokationsphänomen im schulischen Fremdsprachenunterricht explizit thematisiert werden sollte, scheint damit ebenso eindeutig beantwortet. Daran anschließend stellt sich die Frage, *wie* denn eine höhere Kollokationskompetenz erreicht werden könnte, *wie* denn ein Konzept zur Förderung der produktiven¹⁷ Beherrschung von Kollokationen konzipiert sein könnte müsste.

Mackin meint, dass der Fremdsprachenlerner L2-Kollokationen durch (Lebens-) Erfahrung lerne, dass er darauf angewiesen sei, die Erfahrung zu machen, dass es beispielsweise *weak tea* heißen muss und nicht etwa **feeble tea*. Als mögliche Lernsituationen nennt er den (sprachlichen) Erwerbskontext im Teeladen (sofern vom Lernenden erwartet wird, sich dort in der Zielsprache zu verständigen), das mehrmalige Antreffen der Kollokation im Leseprozess sowie allerdings auch das ausdrückliche „Unterrichtetwerden“ im Englischunterricht. „He can learn it only from experience“ (Mackin 1978: 150). Sodann konstatiert Mackin, dass selbstinitiativ gesteuertes Lernen den Lerner hier nicht weit bringen würde, da er nicht wirklich hoffen könne, zehntausende solcher Kollokationen schnell zu lernen. Er resümiert, dass Kollokationen so zahlreich seien, dass die schiere Menge jegliches methodische Unterrichten oder methodischen Er-

17 Eine „aktive Beherrschung einer großen Zahl von Kollokationen“, wie Bahns (1997: 64) formuliert, scheint zu kurz zu greifen. Siehe im Folgenden sowie das Kapitel zum empirischen Design, in Letzterem insbesondere die Einleitung.

werb ausschlieÙe, es sei denn, es geschehe „through years of study, reading, and observation of the language.“ (ebd.: 151)

Darüber hinaus gewinnen Sprachen stetig Neuprågungen hinzu, insbesondere etablieren sich neue fachsprachliche Kollokationen bzw. sind „im Werden begriffen“ (Siepmann 2002: 248), z.B. *eine CD brennen, eine Datei herunterladen*. Vielfalt und Dynamik machen Kollokationen zu einem derart extensiven Lerngegenstand, dass es in der Tat praktisch nicht möglich ist, sie vollständig zu erwerben. Eine angemessene Antwort darauf kann nur sein, Kollokationen lebenslang und mit Blick auf die jeweilig aktuellen persönlichen Bedürfnisse bzw. Anforderungen zu lernen. Ab einem gewissen Lernniveau genügt die Orientierung an einem fixierten Kanon zu erlernender Kollokationen nicht länger; mehr und mehr rückt dann das autonome Akquirieren in Eigenverantwortung in den Mittelpunkt. „Aus diesem Grund muss es über die Vermittlung kollokatorischer Grundkenntnisse hinaus Ziel des Fremdsprachenunterrichts sein, den Lerner zu befähigen, seine kollokatorischen Kenntnisse eigenständig und bedarfsgerecht zu expandieren. Und diese Fertigkeit setzt ein Kollokationsbewusstsein auf Seiten des Fremdsprachenlernalers voraus, das im Fremdsprachenunterricht zu fördern ist.“ (Ludewig 2005: 176)

In verschiedenen Publikationen zum Themenkomplex „Kollokationen und Wortschatzarbeit im Englischunterricht“ befasst sich Bahns mit der Frage, ob und wenn ja, welche besonderen Lehr- und Lernanstrengungen erforderlich sind, um eine Erweiterung der produktiven Kollokationskompetenz von Fremdsprachenlernern zu erreichen. In der oben skizzierten Untersuchung konkludieren Bahns/Eldaw, dass aus der Menge aller L2-Kollokationen diejenigen ausgewählt werden müssten, die besondere Aufmerksamkeit verlangen aufgrund der Tatsache, dass für sie nur schwer Paraphrasen zu finden sind. In einem weiteren Aufsatz mit dem Titel „Lexical Collocations: a contrastive view“ (Bahns 1993b) konstatiert Bahns, dass eines der größten Hindernisse für systematische Kollokationsarbeit deren enorme Anzahl darstelle, welche sich auf zehntausende belaufe, und argumentiert, dass der Aufwand für Unterrichtung in und Erwerb dieser beträchtlichen Menge an Kollokationen reduziert werden könne mittels einer kontrastiven Herangehensweise an (lexikalische) Kollokationen. Bahns verweist auf Mackin und fügt dessen Feststellung, dass ein Lerner des Englischen nicht hoffen könne, alle Kollokationen zu lernen, die er kennen sollte (Mackin 1978: 150), den aus seiner Sicht signifikanten Aspekt hinzu, dass nicht alle dieser tausende von Kollokationen überhaupt gelernt werden müssten (Bahns 1993b: 59).¹⁸

18 Das *BBI* listet 90.000 Kollokationen unter insgesamt 18.000 Einträgen. Das *Collins Cobuild* führt noch mehr Kollokationen – allerdings ist die jeweilig zugrunde gelegte Kollokationsdefinition zu berücksichtigen. Einen Eindruck des numerischen Verhältnisses von Kollokationen zu

Er zeigt anhand einer Auswahl von 15 L1-Kollokationen des Strukturtyps Substantiv+Verb, dass es für diese deutschen Kollokationen „direct translational equivalence in English“ gibt (ebd.: 60). Demgegenüber präsentiert Bahns eine Liste von 15 Items, bei welchen keine direkte Äquivalenz vorliegt. Unter diesen 15 befinden sich drei Items, bei denen eine 1:1 Übersetzung eine mögliche Kollokation in der L2 ergäbe, allerdings nicht mit der intendierten Bedeutung. Um sicherzustellen, dass es sich bei den selektierten Wortverbindungen nicht um freie Kombinationen handelt, wird ihr Kollokationsstatus zunächst jeweils anhand von vier Referenzwerken verifiziert.

Aus dieser kontrastiven Gegenüberstellung folgert Bahns, dass die zweite *item*-Gruppe besondere Aufmerksamkeit im schulischen L2-Erwerbskontext erhalten müsse, wohingegen „Table 1 would neither have to be learned nor taught“¹⁹ (Bahns 1993b: 60). Er schlussfolgert, dass Fremdsprachenlehrer/innen *workbooks* benötigen, welche eine spezifische Auswahl an Kollokationen darbieten, die exakt auf die individuellen Probleme der Lernenden mit einem bestimmten L1-Hintergrund abgestimmt sind. So könne gemäß Bahns der lange und mühsame Prozess hin zur Kollokationskompetenz zumindest verkürzt werden.

Bereits 1977 wies Marton darauf hin, dass die ganze Dimension des Phänomens konventioneller Syntagmata²⁰ erst bei kontrastiver Betrachtung deutlich werde, d.h. wenn L1 und Zielsprache des Lerners berücksichtigt werden. „Real learning problems are caused by these syntagms which are, comparatively speaking, lexically non-congruent, or, in other words, by those in which there is no direct translational equivalence between their corresponding elements.“ (Marton 1977: 40f.)

Ausgehend von der Feststellung, dass Probleme der Lerner mit Kollokationen bisher nicht umfassend untersucht worden sind und es ungeklärt ist, wie (und welche) Kollokationen „unterrichtet“ werden sollen, führt Nesselhauf (2003) eine explorative Untersuchung zur Analyse des Gebrauchs von Kollokationen des Strukturtyps Substantiv+Verb seitens fortgeschrittener deutscher Lerner des Englischen in freier schriftlicher Sprachproduktion durch. Sie identifiziert die verschiedenen Fehlertypen in den erhobenen Daten und untersucht u.a. den Einfluss der L1 des Lerners auf die Produktion von Kollokationen. Dabei gelangt sie

Einzelwörtern gewinnt man, wenn man sich die unter Einzelwortlexemen aufgeführten Kollokationen anschaut. „If we assume that every item has on average around ten important collocations, we have in effect multiplied the vocabulary learning task by ten.“ (Lewis 2000: 230)

19 Es ist bei dieser Auffassung jedoch zu berücksichtigen, dass sich Englischlerngruppen häufig nicht ausschließlich nur aus Lernern mit der deutschen Sprache als gemeinsamer L1 zusammensetzen.

20 *Syntagma* ist bei Marton der *Kollokation* gleichzusetzen.

zu dem Ergebnis, dass dieser Einfluss beträchtlich ist. Die elizitierten Sprachproduktionsdaten ergeben ihrer Ansicht nach, dass „non-congruent (collocations) should receive particular attention in language teaching.“ (Nesselhauf 2003: 238) Im Gegensatz zu Bahns (1993a, 1997) zeigt sich in ihren Daten nicht, dass kongruente Kollokationen völlig vernachlässigt werden können, in der Annahme, dass der Lerner sie automatisch *richtig machen* wird. Fehler wurden auch bei dem Gebrauch kongruenter Kollokationen gemacht – dies veranlasst Nesselhauf zu der Aussage, dass weitere Forschung erforderlich sei, um herauszufinden, welche der kongruenten Kollokationen für Lerner schwierig sind. Sie schlägt u.a. vor, dass Kollokationen mit dem expliziten Hinweis auf Differenzen zwischen L1 und L2 unterrichtet werden sollten.²¹ „It seems pointless, for example, to teach German-speaking learners the collocation *have an experience* without alerting them to the fact that **make an experience* (the equivalent to German *eine Erfahrung machen*) is not possible in English.“ (Nesselhauf 2003: 239) Semantisch mögliche, jedoch unter Kollokationsgesichtspunkten nicht mögliche Kombinationen sollten besonders hervorgehoben werden, insbesondere wenn die äquivalenten Kombinationen in der L1 der Lerner typisch, spezifisch und charakteristisch sind, befindet auch Hausmann (Hausmann 1985: 118).

Sowohl Bahns als auch Nesselhauf, deren entsprechende Studien hier kurz angeführt wurden, vertreten damit die Auffassung, dass die Antwort auf (vermeintlich ausschließlich im Bereich des L1-Transfers zu verortende) Probleme der Lerner hinsichtlich Kollokationen in Sprachproduktionen – stark vereinfacht gesagt – lauten muss: Lehrpersonen müssen Kollokationen auswählen und lehren, Lerner müssen sie lernen.²² Die Aufgabe der Lehrperson schließt ihrer Ansicht nach ein, Bewusstsein zu wecken bzw. eine „bewusste Aufmerksamkeitslenkung“ einzuleiten.²³ Nesselhauf verwendet an mehreren Stellen ihres Aufsatzes die Worte „make learners aware“ bzw. „learners have to be made aware“ (Nesselhauf 2003), misst jedoch dem expliziten Lehren von Items offenbar größere Bedeutung bei: „In most of the recent publications on the teaching of collocations (...) making learners aware of the phenomenon is considered the foremost (and sometimes even only) task for the teacher. But whereas it is doubtless essential for learners to realize that a substantial number of those combinations that are easily understood can nevertheless cause problems in production because the elements cannot be combined freely, teaching collocations should not end once this insight has been provided.“ (Nesselhauf 2003: 238) Nähere Erläuterun-

21 Zur Frage der angemessenen Methodik äußert sie sich nicht näher. Siehe auch unten.

22 Hill gibt zu bedenken: „(V)ocabulary learning techniques are more important than the teaching of individual words.“ (Hill 2000: 61)

23 Bahns/Sibilis 1992: 158f.; vgl. auch Bahns 1993a: 33; Bahns 1993b: 58; Bahns/Eldaw 1993: 108.